



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



LOGOPEDICKÁ PREVENCE A PODNĚTNOST PROSTŘEDÍ

Diplomová práce

Studijní program: N7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506T002 – Speciální pedagogika

Autor práce: **Bc. Ladislava Salabová**
Vedoucí práce: PhDr. Václava Tomická, Ph.D.

Liberec 2014



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Ladislava Salabová**
Osobní číslo: **P12000901**
Studijní program: **N7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika**
Název tématu: **Logopedická prevence a podnětnost prostředí**
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl diplomové práce: Analyzovat vliv prostředí na řečové kompetence předškolního dítěte.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava výzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazník, rozhovor.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ALLEN, E., MAROTZ, L., 2008. Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-421-2.

DVOŘÁK, J., 2001. Logopedický slovník. 2. upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. ISBN 80-902536-2-8.

KLENKOVÁ, J., 2006. Logopedie. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1110-2.

KRAHULCOVÁ, B., 2007. Dyslalie - Patlavost. 1. vyd. Praha: Beakra. ISBN 978-80-903863-0-3.

LECHTA, V., a kol., 2011. Terapie narušené komunikační schopnosti. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-901-9.

LYNCH, CH., KIDD, J., 2002. Cvičení pro rozvoj řeči: prevence a náprava poruch komunikace u mladších dětí. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-571-7.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Václava Tomická, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **2. dubna 2013**

Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2014**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2013

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Velmi děkuji své vedoucí diplomové práce PhDr. Václavě Tomické, Ph.D. za odborné vedení, rady a připomínky, ale především za trpělivost, laskavost a povzbudivý přístup.

Dále děkuji všem ředitelům mateřských škol a předškolním pedagogům, kteří mi umožnili v jejich zařízení provést výzkum.

V Liberci dne 24. dubna 2014

Název diplomové práce: Logopedická prevence a podnětnost prostředí

Jméno a příjmení autora: Bc. Ladislava Salabová

Akademický rok odevzdání diplomové práce: 2013/2014

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Václava Tomická, Ph.D.

Anotace

Diplomová práce se zabývala vlivem logopedické prevence prováděné v mateřských školách na rozvoj řeči dětí přicházejících do předškolních zařízení z různých rodinných prostředí. Vycházela ze současných poznatků o výchovně vzdělávacích prostředcích, jež jsou aplikovány v mateřských školách a z požadavků, které jsou kladeny na úroveň komunikačních schopností dítěte při vstupu do základní školy. Hlavním cílem diplomové práce a výzkumného projektu bylo analyzovat vliv prostředí na řečové kompetence předškolních dětí. Práci tvořily dvě stěžejní oblasti. Jednalo se o část teoretickou, která pomocí zpracování a prezentace odborných zdrojů popisovala a objasňovala základní charakteristiky předškolního období, přičemž důraz byl kladen hlavně na oblast řeči a faktory, které ji mohou v různé míře a různými způsoby ovlivňovat. Empirická část zjišťovala za pomoci dotazníkové metody, rozhovoru a pozorování úroveň jazykových schopností mezi předškolními dětmi. Výzkumné šetření bylo doplněno poznatky předškolních pedagogů k dané problematice. Za největší přínos práce vzhledem k řešené problematice bylo možné považovat, že výsledky šetření budou zveřejněny v mateřských školách a využity pro další práci v logopedické prevenci s dětmi ze znevýhodněného rodinného prostředí.

Klíčová slova: komunikace, logopedická prevence, mateřská škola, rodina, sociální znevýhodnění, školní zralost.

Thesis title: Speech Therapy Prevention and Stimulation of the Background

Author's name and surname: Bc. Ladislava Salabová

Academic year of thesis submission: 2013/2014

Thesis supervisor: PhDr. Václava Tomická, Ph.D.

Annotation

The present thesis focuses on the impact of speech therapy prevention applied in kindergartens on the evolution of speech in children coming to nurseries from varying family environments. It is based on up-to-date knowledge of educative and schooling instruments applied in nurseries and on the requirements concerning the standard of children's communication skills when entering the primary school. The principal objective of the thesis and the research project was to analyze the impact of the environment on speech-related competencies in pre-school children. The thesis consists of two principal parts: The theoretical part, working out and presenting expert sources to describe and explain the fundamental characteristics of pre-school period, mainly emphasizing speech area and factors that may affect it in varying extent and in different manners. The empirical part applied questionnaire method, interview and observation to identify the level of language skills among pre-school children. The research survey was supplemented by practical experience of pre-school pedagogues in the given area. With regards to the problem area in question, the major benefit might be considered the fact that the results of survey will be published in kindergartens and utilized for further work in speech therapy prevention in children with disadvantaged family background.

Key words: communication, speech therapy prevention, kindergarten, family, social handicap, school maturity.

OBSAH

ÚVOD.....	11
TEORETICKÁ ČÁST	13
1 Vývoj komunikačních schopností u dítěte	13
1.1 Charakteristika dítěte v předškolním věku.....	14
1.2 Stádia vývoje řeči.....	16
1.3 Jazykové roviny v ontogenezi řeči.....	20
1.4 Dominance mozkových hemisfér a řeč	23
1.4.1 Lateralita	23
1.5 Faktory ovlivňující vývoj řeči.....	26
2 Komunikační schopnosti dětí v předškolním období.....	33
2.1 Postavení komunikačních kompetencí v rámcově vzdělávacím programu	34
2.1.1 Rozvoj komunikačních dovedností dětí v mateřských školách	37
2.2 Rozvoj komunikačních dovedností dětí v rodině.....	39
2.2.2 Podnětnost a nepodnětnost v rodině.....	40
2.3 Školní zralost a připravenost.....	44
3 Logopedická prevence	47
3.1 Logopedická diagnostika v prevenci.....	48
3.2 Logopedická terapie	50
3.3 Logopedická intervence v jednotlivých resortech.....	51
EMPIRICKÁ ČÁST	55
4 Cíl výzkumu a hypotézy šetření.....	55
4.1 Použité metody.....	56
4.2 Popis výzkumného vzorku	58
5 Analýza dat a jejich interpretace.....	60
5.1 Ověření platnosti hypotéz	88

5.2 Shrnutí výsledků	93
ZÁVĚR.....	95
NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ	97
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	99
SEZNAM PŘÍLOH.....	105

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Vývoj artikulace z hlediska věku podle Krahulcové	22
Tabulka č. 2: Časový plán výzkumného projektu	56
Tabulka č. 3: Přehled MŠ	57
Tabulka č. 4: Počet respondentů	58
Tabulka č. 5: Zastoupení jednotlivých respondentů s ohledem na podnětnost prostředí	59
Tabulka č. 6: Zastoupení předškolních respondentů dle věku a pohlaví	59
Tabulka č. 7: Výskyt NKS z pohledu rodinného prostředí	61
Tabulka č. 8: Mluvní projev z hlediska plynulosti řeči	63
Tabulka č. 9: Lateralita horních končetin	79
Tabulka č. 10: Lateralita oka	80
Tabulka č. 11: Přítlak v kresbě	82
Tabulka č. 12: Znamky tremoru v kresbě	82
Tabulka č. 13: Přehled distribuovaných a navrácených dotazníků	84
Tabulka č. 14: Odpovědi k otázce č. 2 v dotazníku	85

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Přehled výskytu NKS.....	61
Graf č. 2: Množství nesprávně artikulovaných hlásek	62
Graf č. 3: Srozumitelnost verbální produkce	64
Graf č. 4: Stupně odchylky v mluvním projevu	65
Graf č. 5: Užití větných druhů ve spontánním mluvním projevu	66
Graf č. 6: Dodržování slovosledu ve větě	67
Graf č. 7: Používání rodů ve verbálním projevu	68
Graf č. 8: Uplatňování ohebných slovních druhů v mluvním projevu.....	69
Graf č. 9: Řazení obrázků do děje a popsání děje	70
Graf č. 10: Vysvětlení významu tří pojmů.....	71
Graf č. 11: Reprodukce přečteného příběhu bez předlohy.....	73
Graf č. 12: Vyprávění na dané téma.....	74
Graf č. 13: Reakce na komunikačního partnera	75
Graf č. 14: Aktivita v komunikaci.....	76
Graf č. 15: Rozsah komunikačního vyjádření.....	77
Graf č. 16: Komunikace ve skupině	78
Graf č. 17: Kresba tří geometrických tvarů.....	81
Graf č. 18: Zajištění logopedické péče v MŠ	84
Graf č. 19: Častější odklad povinné školní docházky u dětí s NKS	85
Graf č. 20: Názory předškolních pedagogů na děti z nepodnětných rodin	86
Graf č. 21: Výsledky šetření jazykových rovin u respondentů z nepodnětných rodin ...	88
Graf č. 22: Výsledky šetření jazykových rovin u respondentů z podnětných rodin	90

ÚVOD

Nezbytným předpokladem plnohodnotného života je mezilidská komunikace. Slouží nejen k uspokojování lidských potřeb a ke vzájemné komunikaci, ale hlavně k pěstování mezilidských vztahů. Komunikace probíhá převážně pomocí řeči, která je ryze lidskou schopností, ale ne každý může tuto schopnost rozvinout tak, aby mohl plnohodnotně komunikovat. Proto je nutné v první řadě věnovat velkou pozornost rozvoji řeči a prevenci narušené komunikační schopnosti.

Téma diplomové práce *Logopedická prevence a podnětnost prostředí* bylo zvoleno s ohledem na fakt, že se s vývojem společnosti mění podmínky, které ovlivňují řečový vývoj dětí. Logopedické poradny se plní dětmi, které jsou mnohdy odkládány k televizorům nebo počítačům. V takovém případě je nutné včasné zahájení logopedické péče, která má narušenou komunikační schopnost eliminovat, nebo alespoň zmírnit její důsledky. Předejít této skutečnosti je cílem logopedické prevence. Hlavním cílem diplomové práce a výzkumného projektu je analyzovat vliv prostředí na řečové kompetence předškolních dětí. V rámci výzkumu bude zmapována logopedická intervence poskytovaná dětem v předškolních zařízeních a její efekt na děti z nepodnětných rodin, které jsou díky prostředí, ve kterém vyrůstají, vystavovány riziku narušené komunikační schopnosti. V rámci výzkumného šetření bude také zjišťováno, je-li dětem v mateřských školách s narušenou komunikační schopností zajišťována logopedická péče.

Předkládaná diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část se skládá ze tří kapitol, které jsou vypracovány na základě analýzy odborné literatury a to zejména psychologické, pedagogické a speciálně pedagogické. V této části práce jsou shrnuty poznatky související se zkoumanou problematikou a tvoří tak teoretický základ pro vlastní výzkum.

První kapitola je věnována komunikaci a charakteristice dítěte v předškolním období. V textu se zaměříme na vývoj řeči a jazykové roviny v ontogenezi řeči. Dále se budeme zabývat dominancí mozkových hemisfér a řečí. Navážeme na problematiku laterality, která úzce souvisí s rozvojem řeči. Za největšího průkopníka u nás v respektování „leváctví“ je považován profesor Miloš Sovák. Většina informací k této problematice je čerpána právě z jeho publikací. Pozornost je zaměřena na typy, stupně a diagnostiku laterality.

V neposlední řadě se také budeme zabývat poruchami řeči a dalšími poruchami souvisejícími s lateralizací mozkových hemisfér. Závěr kapitoly popisuje faktory, které ovlivňují řečový vývoj dítěte.

V druhé kapitole jsou shrnuty poznatky týkající se komunikační schopnosti dětí navštěvujících předškolní zařízení. Zde jsou vymezeny komunikační kompetence dětí podle Rámcového vzdělávacího programu, dále oblasti rozvoje komunikačních dovedností v mateřských školách a v domácím prostředí. V závěru kapitoly budou představeny předpoklady školní zralosti dítěte před vstupem do základní školy a základní příčiny školní nezralosti, jež uzavírají tuto kapitolu.

Poslední kapitola pojednává o logopedické intervenci. Shrnuje poznatky z oblasti prevence, diagnostiky a terapie v logopedii. Mimo jiné je zde popsán systém poskytování logopedické péče v České republice.

Empirickou část práce představuje kapitola čtvrtá, ve které je zpracováno vlastní výzkumné šetření. V ní bude zmapován vliv logopedické prevence prováděné v mateřských školách libereckého výběžku a vliv jeho okolí na děti z nepodnětných rodin. Výzkum je kvalitativního charakteru a je založen na šetření dětí s předem připravenými 16 položkami mapujícími projev dítěte ve všech jeho jazykových rovinách řeči a 5 položkami zjišťujícími lateralitu dítěte a úroveň jeho grafomotorických schopností. Výzkumný vzorek tvořilo 90 předškolních dětí. Výzkumné šetření je doplněno anonymním dotazníkem pro předškolní pedagogy. Bylo osloveno celkem 40 předškolních pedagogů. Výsledky dotazníkového šetření jsou doplněny informacemi získanými na základě rozhovorů s některými učitelkami mateřských škol.

Výsledky šetření byly následně zpracovány do grafů a tabulek v kapitole analýza dat a jejich interpretace. Zpracovaná data umožnila ověření platnosti předpokladů, které byly stanoveny před samotnou tvorbou diplomové práce pouze pro náš vzorek respondentů. Závěr diplomové práce vyústil ve shrnutí výsledků a v návrh opatření, která by mohla přispět k dané problematice. Celou diplomovou práci ukončuje závěr, který se věnuje shrnutí celé práce. Smyslem a účelem předložené diplomové práce je poskytnout odborné, ale i široké veřejnosti informace o problematice vlivu prostředí na rozvoj řečových kompetencí dětí v předškolním věku.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vývoj komunikačních schopností u dítěte

Komunikace je schopnost, která člověka provází celým jeho životem. Umožňuje vzájemné dorozumívání mezi lidmi a je základním zdrojem poznání. Základy pro formování optimální komunikace jsou položeny v samém počátku vývoje dítěte. Stěžejním obdobím pro rozvoj komunikace je považováno období od narození až po zahájení školní docházky.

Předškolní věk je obdobím, ve kterém dochází k extrémnímu rozvoji komunikačních kompetencí, v souladu ve fyzickém, psychickém, sociálním, kognitivním i emocionálním vývoji dítěte. Vývoj řeči je ovlivňován řadou vnitřních a vnějších faktorů. K vnitřním faktorům patří psychická a fyzická vyzrálост dítěte, k vnějším faktorům vliv sociálního prostředí, způsob a kvalita výchovy nejen v rodině, ale i v mateřské škole (dále jen MŠ). U dítěte nastupujícího do základní školy (dále jen ZŠ) se předpokládá, že bude disponovat určitými komunikačními kompetencemi¹, které mu umožní se bez větších problémů účastnit vzdělávání. S pojmem komunikační kompetence úzce souvisí pojem komunikace.

Definice komunikace je v literatuře různorodá a nejednotná. Vybíral (2000, s. 21) konstatuje, že definice mezilidského komunikování, která by zahrnovala veškeré aspekty kognitivní, lingvistické, sociální, kulturní a všechny roviny významu a dopadu není možná. Defleur a Ballová-Rokeachová (1996, s. 248) považují za podstatu lidské komunikace vyvolat v druhých představu významů na základě jazykových pravidel spojujících právě symboly a významy. Watzlawick, Bevelasová a Jackson (1999, s. 17) charakterizují lidskou komunikaci jako médium pozorovatelných manifestací lidských vztahů. Podle Klenkové (2006, s. 25) *komunikace znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů*. Lechta (2008, s. 13) ji definuje jako: *schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách*. Termín komunikace je používán také v mnoha dalších vědních disciplínách, např. v psychologii, pedagogice, sociologii, antropologii, lingvistice. Právě z těchto důvodů termín komunikace je obtížné jednotně definovat. Zhodnotíme-li výše uvedené definice komunikace několika autorů, Klenková ji definuje nejlépe z hlediska sociální komunikace.

¹Průcha (2011, s. 112) definuje komunikační kompetence jako: *ty znalosti a dovednosti, které se mají děti naučit ovládat, a to v důsledku určitých složek školské výuky*.

Jak je známo, bez komunikace by žádná společnost nemohla existovat, natož se pak vyvíjet. Každý člověk je společenská bytost a má potřebu neustále s ostatními komunikovat, proto je důležité, aby byla vývoji řeči věnována dostatečná pozornost. Jelikož se celá tato práce zabývá předškolními dětmi, je nutné se zprvu věnovat charakteristice dítěte v tomto období. V následujícím textu bude popsáno právě toto období.

1.1 Charakteristika dítěte v předškolním věku

V této kapitole se zaměříme stručně na percepční, kognitivní, motorický a sociální vývoj v předškolním období dítěte. Vývoji řeči bude věnována následující kapitola.

Předškolní věk² trvá od 3 do 6 až 7 let. Charakteristickým znakem tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti na rodinu především nástupem dítěte do MŠ a rozvoj aktivit, které umožňují uplatnění a prosazení se dítěte ve vrstevnické skupině. Socializace dítěte primárně probíhá především v rodině, kde si dítě osvojuje normy a vzorce chování (Vágnerová 2000, s. 94–98). Dochází k rozvoji ve všech oblastech vývoje. Poznání v tomto věku *je zaměřeno na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Piaget označil tuto fázi kognitivního vývoje podle typického způsobu uvažování předškolních dětí, jako období názorného, intuitivního myšlení, které je typické pro předoperační stadium*³ (in Vágnerová 2005, s. 174). Piagetem popisovaná stadia rozvoje myšlení byla často kritizována, a existují případy, které se teorii vymykají, mnohá tvrzení jsou považována za správná a je vhodné se jimi řídit. Jde např. o tvrzení, že dítě je tvor aktivní a vyhledávající informace. Je výsledkem interakce mezi biologickým zráním a prostředím, ve kterém vyrůstá. Jeho vývoj tedy nezávisí pouze na zráním a učení. V předškolním období jsou typickými znaky v myšlení: *egocentrismus* – ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudky na svých preferencích.

² V pedagogickém slovníku charakterizuje předškolní věk Průcha aj. (2003, s. 186) jako: *vývojové období dítěte od dovršení třetího roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení šestého roku života. Hlavní činností předškolního dítěte je hra. V tomto věkovém období dítě zpravidla navštěvuje mateřskou školu, která jej postupně připravuje na vstup do školy. Základem stále zůstává rodinná výchova, na které mateřská škola staví a která napomáhá dalšímu rozvoji dítěte.*

³ Piaget umísťuje předoperační stadium mezi 2. a 7. rok věku dítěte uvádí, že: *charakteristické je plné rozvinutí způsobilosti k mentální reprezentaci umožňující bouřlivý rozmach řečových aktivit. Rozsáhlá symbolizace vnějších objektů pomocí slov umožňuje už do značné míry vyprávět, přemýšlet o předmětech, rozumět pohádkám a příběhům. To znamená velké rozšíření poznávacího horizontu. V první půli předoperačního stadia se však projevuje ještě egocentrickost dětského myšlení – dítě nedokáže pohlédnout na věci a události z pozice jiného člověka, vše vidí a posuzuje jenom ze své osobní perspektivy. Také řeč ještě není plně dialogická, dítě tohoto stadia si zpravidla „vede svou“, nedokáže praktikovat vcitivě předjímání reakcí druhého, což právě tvoří důležitý moment pravého dialogu. Teprve po třetím až čtvrtém roce, kdy předškolní děti začínají bavit tzv. hry na sociální role (na učitele, řidiče, lékaře, indiána), se postupně vyvíjí způsobilost, vidět něco tak, jak to vidí druhý člověk* (in Helus 2004, s. 52).

Fenomenismus – tendence pomáhat si při interpretaci reálného světa fantazií. Dalším projevem dětského myšlení je *absolutismus* – přesvědčení, že každé poznání má definitivní a jednoznačnou platnost (Vágnerová 2000, s. 75–80). Formuje se záměrná pozornost a koncentrace. Na konci tohoto období dítě umí napočítat obvykle do 10, zvládá určit více – méně. Pozná barvy, geometrické tvary, některá písmena, umí napodobit písmo atd. (viz kapitola Školní zralost a připravenost).

Předškolní dítě vyjadřuje svůj názor na svět ve hře, vyprávění nebo v kresbě, kde se plně projeví jeho myšlení a emoční prožívání, z tohoto důvodu je také nedílnou součástí diagnostiky. Podle Říčana je pro předškolní dítě kresba *hrou a zároveň tím nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem. Dítě kreslí stejně samozřejmě, jako my dospělí mluvíme. Stojí za to tuto dětskou řeč číst! Dítě mnohdy poví kresbou mnohem víc, než by dovedlo nebo než by se odvážilo říci slovy* (in Helus 2004, s. 203). Piaget, Inhelderová (2010, s. 61) píší, že: *kresba je formou sémiotické funkce, která má ve vývojové řadě místo mezi symbolickou hrou a obraznou představou. Podobně jako symbolická hra je kresba provázena funkční radostí a má sama v sobě svůj cíl (autotelismus). S obrazovou představou sdílí dítě snahu napodobit skutečnost*, která se na konci předškolního období podobá více realitě.

Hra⁴ je dalším způsobem vyjádření vlastní interpretace reality, postoje ke světu i k sobě samému. Symbolická hra⁵ umožňuje dítěti se vyrovnat s realitou, umožňuje uspokojit symbolicky některá přání a dovoluje mu chovat se podle svých představ (Vágnerová 2000, s. 80).

Bez možnosti hrát si by dítě mohlo být silně frustrováno až deprivováno, kdybychom mu např. soustavně mařili jeho snahu o hru, proces spontánního učení bychom tím podvázali a v celkovém vývoji by došlo k nenapravitelné stagnaci a zaostávání (Havlíková, Vencálková 2000, s. 60). Dochází také k velkému rozvoji jemné i hrubé motoriky, která se zkvalitňuje. V oblasti jemné motoriky se projevuje dominantní ruka (lateralita) zejména při manipulaci s tužkou. Na konci předškolního období je dítě zpravidla samostatné v sebeobsluze, samo se oblékne, svlékne, obuje atd. Má osvojené hygienické návyky, je schopno se samostatně najíst. U dítěte se velmi rozšiřuje slovní zásoba, dochází k užívání gramatických pravidel

⁴ Hra má v předškolním věku své specifické postavení, je vůdčím typem činnosti. Má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický (Průcha, aj. 2003, s. 75).

⁵ Piaget, Inhelderová (2010, s. 57, 58) uvádí, že symbolická hra znamená vrchol dětské hry. Funkce symbolické hry – tj. asimilace světa k vlastnímu já se projevuje v nejrůznějších podobách, většinou afektivních, ale někdy také kognitivních.

v komunikaci. V předškolním období, jak už bylo uvedeno, prochází dítě velkým rozvojem ve všech oblastech, které jsou multifaktoriálně ovlivňovány. Na to, aby rozvoj probíhal bez větších obtíží, je nutné dítěti vytvořit vhodné stimulační prostředí usnadňující všestranný rozvoj. Dítě je nutné optimálně podněcovat k aktivitám, které jsou úměrné jeho věku a jeho schopnostem se zřetelem na jeho individualitu. Základní činností je v tomto věku hra, která dítěti napomáhá orientovat se v ještě nepoznaném světě, nesrozumitelných situacích. Pro optimální rozvoj je nutné dítěti umožnit dostatek pohybu, prostoru pro komunikaci nejen s dospělými, ale i vrstevníky. K socializaci člověka je nutná řeč, která se vyvíjí v určitých stádiích.

1.2 Stádia vývoje řeči

Řeč je specificky lidskou schopností, která slouží člověku ke sdělování pocitů, přání, myšlenek. Schopnost mluvit není vrozená, ale člověk se rodí na svět s určitými dispozicemi, které se rozvíjí až při verbálním styku s okolím. Řeč není záležitostí pouze mluvních orgánů, ale především mozku a jeho hemisfér (viz kapitola Dominance mozkových hemisfér a řeč). Souvisí s kognitivními procesy a myšlením. *Zevní řeč* – mluvená: vyjadřuje schopnost člověka užívat sdělovacích prostředků vytvářených mluvidly. *Vnitřní řeč* – umožňuje chápání, uchování a vyjadřování myšlenek pomocí slov, a to nejen verbálně, ale i graficky (písmo, četba). Skládá se ze dvou složek. První složka je motorická (výrazová, expresivní) a symbolická (percepční, vnímavá). Jazyk je soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, schopná vyjádřit veškeré vědění, představy člověka o světě a jeho vlastní prožitky (Klenková 2006, s. 27).

Znalost stádií vývoje řeči je velmi důležitá při rozvíjení komunikačních schopností dítěte. Vývoj řeči dítěte neprobíhá jako samostatný proces, ale je ovlivňován vývojem sensorického vnímání, motorikou, myšlením a socializací. Touto problematikou se budeme zabývat později.

Stadia řeči se dělí na přípravné – předřečové, preverbální období a na stadia vlastního vývoje řeči, které na něj navazuje. Délka stádií může být individuální v jejich trvání, žádné stadium vývoje řeči však nemůže být vynecháno. Vygotskij zastává názor, že: *do určitého věku probíhá vývoj myšlení a řeči nezávisle na sobě, v myšlení existují předintelektuální stadia a v řeči stadia předřečová, a teprve kolem 2. roku života dítěte se obě linie prolínají, čímž se myšlení stává verbální a řeč intelektuální* (in Klenková 2006, s. 32).

- **Přípravná – předřečová stadia vývoje řeči**

Prvním komunikačním projevem novorozence je hlasový signál **křik**. Jedná se o jednotvárný neartikulovaný hlasový reflex, který je vyvolaný podrážděním dýchacího centra přechodem z placentárního zásobování kyslíkem na plicní dýchání. Podle Příhody (1977, s. 120) je novorozenecký křik zpočátku slabý, má poněkud nosní přízvuk, ale je jasný a má rozsah přibližně 435 Hz. Lechta (2008, s. 39) píše, že novorozenecký křik má výšku hlasu okolo komorního „A“, bez subjektivního oznamovacího záměru, i když objektivně může mít určitou diagnostickou hodnotu (např. křik předčasně narozených dětí je slabý, žalostivý).

Kolem šestého týdne života dítěte se začíná charakter křiku měnit, křik dostává citové zabarvení. Zpočátku vyjadřuje nespokojenost, nelibé pocity tvrdým hlasovým začátkem, v dalším vývoji (mezi 2. a 3. měsícem) dítě křikem vyjadřuje i libé pocity, objevuje se měkký hlasový začátek (Klenková 2006, s. 35). Na základě zdokonalujícího se fonačního řízení je umožněna melodická modulace, vydávaný zvuk se stále více začíná podobat vokálům nebo konsonantám „G“ a „R“, což naznačuje, že horní trakt hrtanu se začíná podílet na realizaci hlasových projevů. V tomto období také dítě začíná vydávat i různé hrdelní zvuky (v poloze na zádech, kdy klesá jazyk vlastní vahou vzad). Tyto hlasové projevy v tomto období označujeme jako **broukání**. Broukání je podle Příhody (1977, s. 120) zapojeno do celkového dětského chování, zejména do pohybové činnosti. Broukání se tak stává komplexem jemných pohybů mluvidel, které jsou spojeny výlučně s expirací. Jedná se o soustavu reflexních činností, která se objevuje u každého kojence. Dítě brouká zejména ve stavu nasycení a spokojenosti. Broukání se prolíná se začátky **pudového žvatlání**. Podle Sováka (1974, s. 45) se v tomto období objevuje větší rozmanitost zvuků, což souvisí se změnami v utváření resonančních dutin, zvláště dutiny ústní a hrdelní. Dítě opakuje při tvorbě hlasu sání i polykací pohyby, přestože nepřijímá potravu. Tyto zvuky bývají označovány jako prahlásky, prefonémy. Náhodným postavením mluvidel vznikají zvuky podobné některým hláskám, slabikám i slovům. Hlasové projevy tohoto typu jak popisuje Vyštejn (1995, s. 12) připomínají nejčastěji vokály „A“ nebo „E“. Přibližováním a oddalováním rtů se mohou podobat konsonantám „P, B, M“. V tomto období není zapojena vědomá sluchová kontrola. Ve 4. až 6. měsíci dítě pozorněji reaguje na známé hlasy, postupně začíná rozlišovat i zabarvení hlasu.

Na základě rozvíjejícího se smyslového vnímání, přibližně v 6. až 8. měsíci nastupuje období **napodobujícího žvatlání**. Dítě začíná produkovat zvuky, které samo vydává a imituje okolí. Dochází k zapojení sluchové, zrakové kontroly. Dítě sleduje pohyby mluvidel lidí kolem sebe, začíná napodobovat hlásky mateřského jazyka, melodii, rytmus. Toto opakování nazýváme fyziologická echolalie a je velmi důležitým diagnostickým momentem z aspektu podchycení sluchové vady. Napodobující žvatlání se vyskytuje pouze u dětí slyšících, děti neslyšící přestávají postupně žvatlat.

Mezi 10. až 12. měsícem života nastupuje **stadium rozumění řeči**. V tomto období dítě ještě nechápe obsah slov, která slyší, jde o reakci na slyšené zvuky, které se často opakují. V tomto období již lze zaregistrovat počátky pasivní slovní zásoby (Bytešníková 2012, s. 17, 18). Rozumění se projevuje motorickou reakcí, která je vyvolána melodií, gestikulací a mimikou mluvící osoby. Kolem jednoho roku života dítěte nastupují počátky vlastního vývoje řeči.

- **Vlastní vývoj řeči**

Přibližně v 1 roce dítěte nastupuje **stadium emocionálně-volní**, kdy dítě vyjadřuje svoje city, emoce a přání. Začíná k tomu užívat jednoslovné věty, které splňují funkci celých vět. První dětská slova jsou jednoslabičná i vícetlabičná. Dítě spojuje slovní označení s konkrétními osobami, věcmi. Ze slovních druhů jsou zastoupena v tomto období převážně podstatná jména, postupně i slovesa. Pasivní slovní zásoba ještě převládá nad aktivním slovníkem.

Přibližně v 1,5–2 letech nastupuje **egocentrické stadium vývoje řeči**, v němž dítě opakuje a napodobuje slova, která slyší. Toto období je označováno jako tzv. *první věk otázek*. Jedná se o otázky typu „Co je to?“, „Kdo je to?“. Vývoj řeči pokračuje tvořením dvouslovných vět, které ještě nevykazují gramatickou strukturu.

Ve stadiu **asociačně-reprodukčním** podle Sováka (1974, s. 49) dítě označuje různými výrazy nejdříve konkrétní osoby a jevy ve svém okolí. Dítě reprodukuje jednoduché asociace, jde o přenášení (transfer) označení na jevy analogické. Řeč je ještě na prvosignální úrovni (spojení výrazu s konkrétním jevem).

Mezi 2. až 3. rokem dochází v řečovém vývoji k nástupu stadia **rozvoje komunikační řeči**. Dítě se prostřednictvím řeči snaží dosahovat drobných cílů.

Okolo 3. roku života dítěte nastupuje **stadium logických pojmů**, kdy prostřednictvím abstrakce, se slova do této doby spjatá s konkrétními jevy, stávají všeobecnými pojmy. Toto stadium znamená začátek přechodu z první do druhé signální soustavy. V této fázi vývoje dochází k osvojování si náročných myšlenkových operací, které mohou vést k vývojovým obtížím v řeči jako je opakování hlásek, slabik, slov, zarážkami v řeči atd. Ve 3,5 letech dítěte nastupuje tzv. druhý věk otázek. Dítě pokládá otázky typu: „Proč?“, „Kdy?“ (Sovák 1974, s. 49).

Přibližně kolem 4. roku věku dítěte se začíná rozvíjet **stadium intelektualizace řeči**, které pokračuje až do dospělosti člověka. V tomto stadiu dochází k vývoji řeči po stránce logické, kdy se rozvíjí schopnost chápání obsahu, rozlišování pojmů konkrétních a abstraktních, zpřesňování gramatických forem, rozšiřování slovní zásoby (Bytešníková 2012, s. 18–20).

Lechta (2008, s. 35) vytvořil pro přibližné posouzení vývoje řeči schéma, které sestavil do pěti období: *období pragmatizace* (asi do 1. roku života), *období sémantizace* (1.–2. rok života), *období lexemizace* (2.–3. rok života), *období gramatizace* (3.–4. rok života), *období intelektualizace* (po 5. roce života). Naproti tomu Sovák před období, než dítě začne mluvit, řadí několik přípravných období, která začínají hned po narození dítěte a nejsou časově nijak přesně oddělena. Navzájem se prolínají a probíhají i současně vedle sebe. V ontogenezi dětské řeči vyděluje předběžná stadia vývoje řeči takto:

1. *období křiku*,
2. *období žvatlání*,
3. *období rozumění řeči a vývoj vlastní řeči. Zde řadí na sebe navazující stadia:*
 - a) *stadium emocionálně-volní*,
 - b) *stadium asociačně-reprodukční*,
 - c) *stadium logických pojmů*,
 - d) *intelektualizace řeči* (Sovák 1974, s. 44–50).

Příhoda (1977, s. 173) rozpracoval v publikaci *Ontogeneze lidské psychiky* vývoj dětské řeči do jedenácti stupňů: *výrazové stadium interjekční, intonační drezúra, počátky jazykové recepcce, stadium onomatopoické, stadium komplexních výrazů, izolační typ řeči, rozšíření izolační věty od dvou do sedmi slov, flektivní typ řeči, počátek srozumitelné výslovnosti s jasnou artikulací, zdokonalování tvaroslovné a syntaktické, správné vytvoření podřadného souvětí*.

1.3 Jazykové roviny v ontogenezi řeči

V ontogenezi řeči se jazykové roviny prolínají, jejich vývoj probíhá v časových úsecích současně. Ontogenezi můžeme sledovat i z lingvistického pohledu.

Morfologicko-syntaktická rovina

Tuto gramatickou rovinu řeči lze zkoumat až okolo 1 roku života, kdy začíná vlastní vývoj řeči. Jak uvádí Klenková (2006, s. 38, 39), tato jazyková rovina odráží celkovou úroveň psychického vývoje dítěte. První slova, která dítě začíná používat, plní funkci vět – období jednoslovných vět. Slova vznikají opakováním slabik (mama, tata atd.). První slova jsou neohebná, děti je neskloňují, ani nečasují. Podstatná jména jsou většinou v 1. pádě, slovesa v infinitivu, popř. ve 3. osobě nebo v rozkazovacím způsobu. Projevy izolovaných vět trvají asi do 1,5–2 let. Poté již prostou sumací dvou jednoslovných vět vznikají dvojslovné. Z hlediska morfologie začíná dítě nejdříve používat podstatná jména, později slovesa a mezi tím se objevují onomatopoická citoslovce. V období mezi 2.–3. rokem používá dítě stále častěji přídavná jména, postupně i osobní zájmena. Nejpozději začíná používat číslovky, předložky a spojky. Po 4. roce obvykle používá všechny slovní druhy. Mezi 2.–3. rokem začíná také skloňovat, po 3. roce používá již jednotné i množné číslo. Poměrně dlouho dělá dětem problém stupňovat přídavná jména. Pro slovosled je typické, že slovo, které má pro něj klíčový význam, staví ve větě na první místo. Mezi 3.–4. rokem již tvoří souvětí. Nejdříve tvoří souvětí slučovací, později i souvětí podřadná. Pravidla syntaxe se učí dítě samo pomocí transferu, gramatické formy, které slyší v určité situaci. Transfer je přesný a nebere v úvahu žádné výjimky. Do 4 let jde o přirozený jev, tzv. fyziologický dysgramatizmus. Po 4. roce by neměla gramatická stránka řečového projevu dítěte vykazovat nápadné odchylky. Jestliže ještě v tomto věku přetrvává dysgramatizmus, může se jednat u dítěte o narušený vývoj řeči.

Lexikálně-sémantická rovina

Tato rovina se zabývá slovní zásobou a jejím vývojem, a to jak pasivním, tak aktivním slovníkem. Přibližně kolem 10. měsíce je možné sledovat u dítěte počátek rozvoje pasivní slovní zásoby, kdy dítě začíná rozumět řeči.

V jednom roce začíná používat svoje první slova – rozvíjí se aktivní slovní zásoba. V komunikaci stále ještě podstatnější roli hrají gesta, mimika, pohyby, pláč. První slova chápe všeobecně, např. „haf-haf“, je vše, co je chlupaté a má 4 nohy. V tomto případě hovoříme o hypergeneralizaci. Opakem je hyperdiferenciace, kdy dítě pokládá slova za názvy jen

jediné, určité věci, osoby. Podle Sternových známe vývoji řeči první a druhý věk otázek, o kterém byla zmínka v předchozí kapitole (viz kapitola 1.2). Největší nárůst slovní zásoby je kolem tří let, což můžeme vidět na následujícím přehledu.

V období okolo jednoho roku je slovní zásoba 5–7 slov, ve dvou letech přibližně 200 slov, ve třech letech zná dítě téměř 1000 slov, což již tvoří pětinasobek slovní zásoby dvouletého dítěte. Ve čtyřech letech je slovní zásoba asi 1500 slov a v šesti letech okolo 2500 až 3000 slov (Klenková 2006, s. 38, 39).

Foneticko-fonologická rovina

Poruchy vývoje této roviny jsou hlavním předmětem zájmu logopedie. Foneticko-fonologická rovina se zabývá zvukovou stránkou řeči. Ze všech jazykových rovin můžeme tuto rovinu sledovat nejdříve.

Při přechodu z pudového žvatlání na žvatlání napodobující (od 6. do 9. měsíce) můžeme hovořit o vývoji výslovnosti v pravém slova smyslu. Zvuky produkovaného do tohoto okamžiku nelze považovat za hlásky mateřského jazyka, z důvodu absence sluchové a zrakové kontroly. Podle Kocurové (2002, s. 27) všechny předpoklady pro artikulovanou řeč splňují mluvidla dítěte již mezi 2.–3. rokem. Dále uvádí, že důležitou součástí řečového vývoje je schopnost fonematické diferenciaci, která se začíná rozvíjet v osmém měsíci života. S rostoucí intelektualizací řeči dochází k preferování významové stránky před stránkou zvukovou. Fonologické chápání jazyka se rozvíjí postupně a mělo by být ukončeno kolem v 7. – 8. roce věku dítěte. Období fixace artikulace jednotlivých hlásek může mít u každé hlásky jinou délku trvání. Nejdříve se v řeči fixují samohlásky, protože jde o hlásky s nejjednodušší artikulační strukturou. Ze samohlásek (vokály) je to potom samohláska „A“, protože lze nejlépe napodobit. Nejpozději se fixují samohlásky „U“ a „I“. K fixaci dvojhlásek „AU, U, EU“ potřebují děti delší dobu. Realizace souhlásek (konsonanty) trvá mnohem déle ve srovnání s fixací samohlásek. Nejdříve se dítě naučí správně tvořit souhlásky „P, T, K, B, D, G“, poté hlásky úžinové, nejdříve „H“ a poté další „J, F, CH“. Velmi náročné jsou sykavky. Dítě zpravidla zvládne jako první tupé sykavky „Š, Ž“ a později ostré „S, Z“. Po fixaci sykavek nastupují hlásky polozávěrové „C, Č“. Jako poslední se ustalují hlásky „L, R“ a zcela poslední „Ř“ (Krauhlová 2007, s. 37, 38).

Tabulka č. 1: Vývoj artikulace z hlediska věku podle Krahulcové (2007, s. 47)

Věk	Vývoj artikulace
1 –2,5 roku	b, p, m, a, o, u, i, e j, d, t, n, l – artikulační postavení se vyvíjí po třetím roce a je základem pro hlásku „r“
2,6 –3,5 roku	au, ou, v, f, h, ch, k, g
3,5 –4,5 roku	bě, pě, mě, vě, d', t', ň
4,6 –5,5 roku	č, š, ž
5,6 –6,5 roku	c, s, z, r
6,6 –7 roku	ř, a diferenciace č, š, ž, c, s, z

Pro logopeda je nesmírně důležité, aby důkladně znal pořadí fixace výslovnosti jednotlivých hlásek, protože z toho vychází při korekci výslovnosti.

Pragmatická rovina

Pragmatickou rovinu Dvořák (2007, s. 173) v *Logopedickém slovníku* charakterizuje jako schopnost vyjádřit rozličné komunikační záměry. Jde o schopnost spontánně vyprávět, vést dialog a v něm udržet téma rozhovoru, umět nejenom o něco požádat, ale i vyjádřit své pocity a emoce.

Dříve než dítě pochopí obsah slova nebo věty, dokáže intuitivně pochopit celkovou situaci. Již ve 2–3 letech chápe svoji roli komunikačního partnera a dokáže se podle ní chovat. Má snahu komunikovat, což v sobě zahrnuje kromě slovních i mimoslovní výrazové formy. Ve 4 letech už dítě dokáže komunikovat vzhledem k dané situaci. V tomto období intelektualizace řeči dochází k regulační funkci řeči, to znamená, že chování dítěte je možné pomocí řeči regulovat (Klenková 2006, s. 40, 41). Po 4. roce života se stává aktivnější, dokáže získat a udržet pozornost v komunikaci, vyžádat si potřebné informace a samo se více zapojuje do konverzace.

Před nástupem dítěte do ZŠ by se ve verbálním projevu dítěte neměly vyskytovat žádné závažnější nedostatky ve všech čtyřech jazykových rovinách. Snahou rodičů a pedagogů by mělo být rozvíjet všechny uvedené jazykové roviny, přičemž důraz by měl být kladen na rovinu sociálního uplatnění komunikace – pragmatickou rovinu. Na to, aby ontogeneze řeči probíhala v normě, je nutné dítěti vytvořit podmínky pro správný vývoj.

1.4 Dominance mozkových hemisfér a řeč

V následující části textu nahlédneme do problematiky dominance mozkových hemisfér a laterality, která úzce souvisí s dalšími aspekty nezbytnými pro zdárný vývoj řeči a jsou podstatným činitelem harmonické osobnosti.

Mozek je anatomicky i funkčně stranově nesouměrný a má vliv na prezentaci řečových funkcí i laterality. **Levá – řečová hemisféra** vnímá přednostně slabiky, slova, melodii, konfiguraci písmen znamenajících slovo. Naproti tomu **pravá hemisféra** vnímá přednostně přírodní zvuky, izolované hlásky, rytmus, zajišťuje globální vnímání a poznávání obličejů (Zelinková 2007, s. 103, 104). První systematickou teorií funkční asymetrie lidského mozku byla cerebrální dominance, která předpokládá dominantní postavení jedné hemisféry ve vztahu k druhé. Jako dominantní byla v literatuře označována ta mozková polokoule, v níž byla zjištěna řečová oblast korová, kterou tvoří tři navzájem nesouvislá centra. První z nich je **Brocovo centrum** – motorické, umístěné v přední části čelního laloku. Odtud jsou ovládány pohyby svalů při mluvení, z něhož je řízeno vyslovování hlásek, slabik, slov. Odtud je řízena také jemná motorika a gestikulace protilehlé horní končetiny s její koncovou částí – rukou. Druhé **Wernickeovo centrum** umožňuje rozumění řeči, její vnímání, rozlišování a také analýzu sluchových informací, které mají formu mluvené řeči. Třetí centrum řeči objevil W. G. Penfield a označil ho jako **doplňkové motorické**. Badatelé, kteří zkoumali časový faktor ve vývoji specializace mozkových polokoulí, se shodují, že poměry mozkové asymetrie, lokalizace řeči a laterality končetin nejsou ustáleny před 10. až 11. rokem věku dítěte. U některých dětí se řeč lateralizuje dříve, u některých později, než se vyhraňuje lateralizace horních končetin (Drnková, Syllabová 1991, s. 23–68).

1.4.1 Lateralita

Problematikou laterality se mnoho let zabývá řada odborníků z oblasti pedagogiky, medicíny, psychologie. U nás je za průkopníka v bádání oblasti laterality považován profesor Miloš Sovák, který prokázal závislost mezi leváctvím a řečí. Otevřel také veřejnosti tématiku leváctví a zároveň byl iniciátorem změn v přístupu k leváctví ve školství. Zasluhou prof. Sováka vydalo v roce 1967 Ministerstvo školství závazný pokyn, pod názvem *Metodika výchovy leváků*, v němž se učitelům a vychovatelům ukládá věnovat zvláštní pozornost levorukým dětem, jejich správnému vedení a výchově (viz příloha A). Lateralita u člověka je důležitým multifaktoriálním jevem a je předmětem výzkumu, jak už bylo zmíněno mnoha

vědeckých disciplín, které poukazují, že přecvičování leváků na praváky může negativně ovlivnit vývoj řeči, školní úspěšnost, společenské zařazení, různé neurotické příznaky atd.

Definice laterality se mění s vývojem společnosti, s novými vědeckými objevy a také novou terminologií. Lateralita – pochází z latinského slova *latus* – strana, bok. Nyní si uveďme z velkého množství několik definic, které charakterizují lateralitu. *Lateralitou se nazývá převaha jednoho z párových orgánů (smyslových a hybných), popř. převahu jedné poloviny orgánu nepárového, např. jazyka* (Sovák 1966, s. 8). Drnková a Syllabová (1991, s. 12) vysvětlují lateralitu takto: *pojem lateralita znamená praváctví a leváctví vůbec, v nejširším slova smyslu pravou a levou stranu. Konkrétní projevy laterality jsou: lateralita horních končetin, lateralita dolních končetin, očí a uší. Lateralitou tedy rozumíme vztah pravé a levé strany k organismu nebo odlišnost pravého a levého z párových orgánů*. Z hlediska speciálně-pedagogického Zelinková (2007, s. 104) píše, že: *lateralita znamená přednostní užívání jednoho z párových orgánů, tj. ruky, nohy, smyslových orgánů, a je odrazem aktivity odpovídajících korových polí mozku*. Z uvedených definic můžeme pozorovat posun v chápání laterality. Zelinková převzala a modifikovala Sovákovu definici laterality, kde uvádí, že je to přednostní užívání jednoho z párových orgánů hybných či smyslových. Poněkud odlišně pohlíží na lateralitu Křišťanová (1998, s. 7), která ji charakterizuje jako odlišnost, nesouměrnost, rozdílnou aktivitu jednoho z párových orgánů (horních a dolních končetin, uší, očí), ke kterým zahrnuje i vnitřní orgány. Příčiny laterality jsou předmětem neustálého zkoumání a úvah. Koukolík píše, že při sledování lidského plodu se ukázalo, že se na vzniku podílejí zejména genetické vlivy. Vedle genetických vlivů může mít na vznik laterality vliv i nitroděložní prostředí, což je jádrem Geschwindovi-Galaburdovy teorie. Jako dominanci hemisfér označuje tato teorie praváctví a vazbu řeči na levou hemisféru. Předpokládá, že se na vývoji dominance hemisfér podílí výše nitroděložní hladiny testosteronu, který ovlivňuje vývoj plodu (Koukolík 2002, s. 381, 382).

Diagnostika laterality

Preference ruky je zřejmá již ve 3 letech a závisí na vrozeném základu dominance mozkových hemisfér. Vrozená lateralita se ale nemusí projevovat navenek. Vlivem pravoruké civilizace může dítě tlakem vnějšího prostředí začít používat méně šikovnou levou ruku. Proto rozlišujeme *genotyp a fenotyp* (Zelinková 2007, s. 105). *Genotypická* lateralita odpovídá vrozené dominanci, *fenotypická* – vlivem prostředí může být genotyp změněn, z *nutnosti* – po úplném vyřazení nebo omezení orgánu původně vedoucího, *patologická* – po vyřazení

původně vedoucí mozkové hemisféry přebírá vedoucí úlohu a ve výkonné orgány, ji odráží hemisféra pomocná. **Podle stupně** rozlišujeme lateralitu *vyhraněnou* (výrazná pravorukost), *méně vyhraněnou pravorukost*, *neurčitou* (označována také jako nevyhraněná nebo ambidextrie). *Méně vyhraněnou levorukost a výraznou, vyhraněnou levorukost*. Podle vztahu mezi lateralitou ruky a oka rozlišujeme lateralitu *souhlasnou* (dominance pravé ruky a pravého oka), *neurčitou* (různé varianty vyhraněné a nevyhraněné dominance ruky či oka) a *zkříženou* (zkřížená dominance pravé ruky a levého oka nebo levé ruky a pravého oka) (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 39). Diagnostika lateralit je velmi důležitá především v souvislosti s nástupem dítěte do školy, jelikož často bývá v pozadí narušené komunikační schopnosti⁶ (dále jen NKS). První soubor zkoušek lateralit u nás vznikl v roce 1963 díky Příhodovi a byl určen pro školní praxi. Později se lateralitou zabýval prof. M. Sovák, který zjistil v letech 1955–1956, že z 235 dětí s koktavostí mělo 80 % zkříženou lateralitu. Ve stejném roce bylo také zjištěno, že nevyhraněná lateralita je dispozicí k opožděnému vývoji řeči. Z hlediska diagnostiky lateralit je v současné době užívána *Zkouška lateralit* Matějčka a Žlaba, která byla poprvé vydána v roce 1972 v Psychodiagnostice Bratislava. Zkoušku lze použít jak u dětí, tak dospělých a pracovat s ní může psycholog, pedagog, lékař. Tvoří jí 12 úkolů pro horní končetiny, 4 úkoly pro dolní končetiny a zkouška pro lateralitu ucha a oka (Zelinková 2007, s. 105).

Pro výpočet indexu lateralit existuje tzv. Coffův vzorec. Matějček a Žlab používají kvocientu pravorukosti, což je vyjádření počtu pravostranných reakcí v procentech. Ačkoli sluch má velký význam pro mezilidskou komunikaci, zkoušku vedoucího ucha zavedl až roku 1953 R. A. H. Pearce. U nás ji zařadil do svého souboru prof. M. Sovák zkouškou „Poslechni si hodinky“ přikryté šátkem (Drnková, Syllabová 1991, s. 61).

Poruchy řeči a jiné poruchy související s lateralitou

Většina odborníků se shodla, že koktavost (balbuties) sama o sobě není spojena s levorukostí, ale doprovází hlavně proces přeučování leváka na praváka nebo nevyhraněnost lateralit. Přestože se objevují i názory protikladné, a to že leváctví nemá žádný nebo minimální vliv na výskyt poruch řeči, odborníci přiznávají, že přeučování napomáhá zrodu

⁶ Narušená komunikační schopnost (dále jen NKS) je v Lechtově pojetí (2003, s. 17) definována takto: *komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně- sémantickou nebo pragmatickou rovinu nebo o verbální i neverbální, respektive o mluvenou i grafickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku.*

koktavosti. Někteří specialisté si také všimli spojitosti levorukosti s pozdním vývojem řeči. Opět to souvisí s přeučováním a nejhorší příznaky byly patrné při přeučování v začátcích mluveného slova – některé děti dokonce přestaly mluvit úplně a až po návratu k dominantní ruce se řeč upravila do normy. Mezi nejběžněji diagnostikované poruchy řeči u leváků patří na prvním místě koktavost, poté opožděný vývoj řeči až na posledním místě poruchy výslovnosti (Sovák 1962, s. 118–121). Helay (2002, s. 44) zmiňuje že, změna preference zapříčiňuje především chaos a ten může přispívat k různorodým problémům, od potíží s rozlišením pravé a levé strany až po frustrace či koktavost. Kromě poruch řeči se dále vyskytuje odpor k činnostem jako např. kreslení, psaní, který je podle Sováka vyvolán nucením používat „nešikovnou ruku“ a v tomto důsledku jsou i jeho výkony v porovnání s ostatními horší. Tyto neúspěchy se následně odrazují děti od dalších pokusů něco zkoušet, mohou se dokonce úplně vyhybat psaní i kreslení, nevěří si a může se u nich objevit i nenávist k těm úkonům, u kterých se díky neobratné ruce necítili dobře. Projevem přecvičování leváků může tedy být dysgrafie. Jejím hlavním příznakem je chaos ve formě písmen, dítě především zaměňuje písmena. Nejvýraznější známkou je psaní tzv. zrcadlovým písmem (dítě píše zprava doleva a všechna písmena jsou zrcadlově obrácena) (Sovák 1962, s. 134–141). U přeučovaných leváků může být narušen i charakter. Dítě protestuje proti utlačování své přirozené dominance, u silných dětí můžeme pozorovat dokonce rozvinutí agresivity. Někdy se děti snaží vyhybat přeučování tím, že používají levou ruku v tajnosti, a tím se učí klamat a zamlčovat. Samozřejmě, že děti nemají moc rády osoby, které je nutí k přeučování, a to může vést až k asociálnímu nebo antisociálnímu postoji (Sovák 1966, s. 26). Z toho vyplývá, že předškolní období je nejdůležitějším obdobím, ve kterém bychom měli sledovat tento rys dítěte a zajistit mu optimální podmínky pro jeho rozvoj.

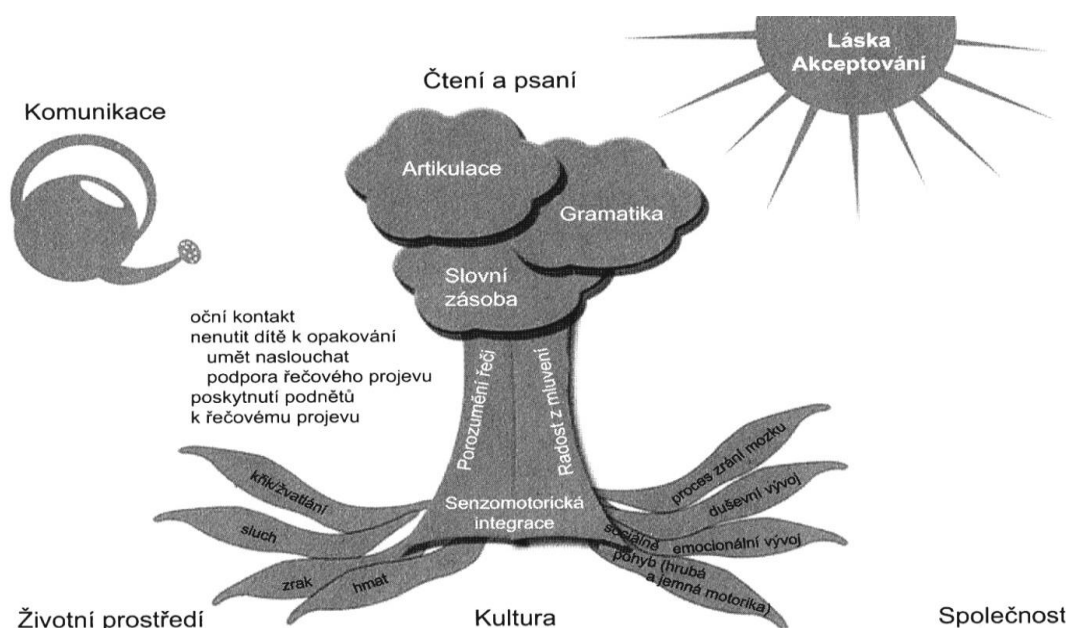
1.5 Faktory ovlivňující vývoj řeči

Prvním předpokladem pro zdravý vývoj každého jedince je zrodit se do prostředí, které je na něj ve všech směrech připraveno a očekává jej s radostí. Již od svého početí dítě velmi citlivě vnímá všechny impulzy, které k němu přicházejí zvenčí. Důležitost vnímání radostného přijetí dítěte je pro něj samotné velmi podstatné, jak v prenatální, tak v postnatální fázi jeho života. Za klíčové období ve vývoji komunikačních schopností je považováno období do 6. roku života, přičemž do 3.–4. roku lze u intaktního dítěte sledovat nejrychlejší vývojové tempo. Proto je nutné, aby se dítěti dostávalo kvalitních a optimálních podnětů, které umožní rozvoj všech složek, potřebných pro optimální rozvoj řeči.

Vývoj řeči je složitým multifaktoriálním procesem, jenž je ovlivňován, jak už bylo zmíněno řadou faktorů. K vnitřním faktorům podílejících se na vývoji řeči podle Bytešníkové (2012, s. 20–23) lze zařadit vše, co se týká *zdravotního i psychického stavu dítěte, ale také vrozených schopností. Charakter vývoje řeči ovlivňuje především stav centrální nervové soustavy (dále jen CNS), úroveň intelektových schopností, motorických schopností, sluchové a zrakové percepce, vrozená míra nadání pro řeč a jazyk. Z vnějších faktorů lze pak jednoznačně podle Bytešníkové uvést vliv sociálního prostředí, způsob a styl výchovy. Aby se řeč tedy vyvíjela správně, je třeba, aby žádný z oddílů CNS nebyl narušen. Důležité je i její vyživování, jelikož CNS programuje motorické funkce a zpracovává senzorické informace, čímž se podílí na vývoji řeči a komunikačního procesu.*

Primárním orgánem nezbytným pro řečové schopnosti je mozek, kde významnou roli zastávají dostředivé a odstředivé dráhy, které jsou propojeny s mozkovými centry. Dostředivé dráhy vedou podněty z prostředí, které jsou přijímané sluchem a zrakem do korové oblasti analyzátorů. V centrální části se informace zpracovávají a následně vzruch přechází na odstředivé dráhy. Rozhodujícím činitelem pro kvalitu obsahové i výrazové stránky mluvního projevu je stav intelektu, rozumových schopností. Pro správný rozvoj řeči je dále velmi důležité, aby dítě nemělo narušené sluchové vnímání. Díky sluchu přijímá dítě zvukové podněty z okolí a na základě těchto podnětů se učí rozlišovat a napodobovat slyšené, orientovat se (jak v prostoru, tak v situacích – pozná díky hlasu, kdo na něj mluví atd.). Bez sluchu se nemůže řeč vyvíjet standardním způsobem. Dalším činitelem je zrakové vnímání, které probíhá ve vzájemných souvislostech s ostatním smyslovým vnímáním a v závislosti na rozvoji jemné motoriky, řeči a na vývoji rozumovém i tělesném. Dostatečná úroveň zrakové percepce dítě provokuje k vokalizaci, na které v pozdější období navazuje žvatlání a samostatné řečové projevy. Dítě prostřednictvím zrakového vnímání odezírá pohyby mluvidel a mimických pohledů osob ve svém okolí. Zrakové vnímání se podílí na osvojení artikulace a neverbální komunikace. Je proto důležitým doplňkem sluchového vnímání řeči. Při větším oslabení nebo ztrátě sluchu přebírá zrak hlavní roli při vnímání řeči (Klenková 2000, s. 14–17). Významnou roli hraje zejména vytvoření prostoru pro komunikaci, množství a přiměřenost řečových podnětů, jakož i správný řečový vzor. Jestliže dítě nemá dostatek podnětů pro rozvoj řeči, může docházet k jeho opožďování.

Výstižně přirovnává rozvoj dětské řeči ke stromu W. Wendlandt.



Obrázek č. 1: Jazykový strom (Wenland in Bytešníková 2012, s. 24)

Nedílnou součástí kvalitní ontogeneze řeči, jak již bylo zmíněno, je prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a vlivy na něj působící. Výchovnými styly a jejich vlivem na vývoj osobnosti se zabýval Helus, jež tvrdí (2007, s. 164–169) že: *pozitivní výchovné styly jsou založeny na zdůraznění významu životních perspektiv pro rozvoj osobnosti, vnitřním přesvědčení o hodnotě mezilidských vztahů, upevňováním a rozvíjením zdravého sebevědomí, posilování způsobilosti dítěte tvořivě myslet a jednat, pevném přesvědčení o povinnostech a zodpovědnosti dítěte vůči rodinnému celku*. Baumrindová (in Helus 2007, s. 169) dále prokázala, že děti, vyrůstající v podmínkách stylu opřené o autoritu⁷, a to nezávisle na věku, na etnickém původu a statusu, dosahují lepších výsledků v ukazatelích vývoje osobnosti, testech rozumových schopností a výsledcích školní práce než děti z rodin s autoritářskou a povolující⁸ výchovou. V neposlední řadě je nutné mezi faktory ovlivňující vývoj řeči zmínit psychický stav a zdravotní stav dítěte z dlouhodobého hlediska a jisté nadání a cit pro jazyk hraje ve vývoji řeči také důležitou roli.

⁷ Výchovný styl opřený o autoritu se vyznačuje jasným stanovením zásad a principů vymezením toho, co správné a co ne. Rodiče s dítětem komunikují a dbají, aby požadavkům dobře rozumělo a jasně vědělo, čemu slouží a proč platí nekompromisně, byť ne rigidně. Rodiče, kteří požadavky takto v komunikaci s dítětem uplatňují, jsou mu v jejich plnění pomocí a vzorem (Baumrindová in Helus 2007, s. 169).

⁸ Autoritářský výchovný styl se vyznačuje vysokým stupněm direktivnosti a rigidnosti (ulpělosti, nepružnosti) v prosazování požadavků na poslušnost dítěte. Rodiče s dítětem málo komunikují, spíše uplatňují zásadu „mlč a dělej, co ti říkám“. Významnou roli hraje trestání, v neposlední řadě i fyzické. Povolující výchovný styl se vyznačuje důrazem na poskytování maximální volnosti dítěte. Požadavky a omezování jsou minimální, trestání je eliminováno. Významnou roli hraje předpoklad, že „nakonec určitě přijde k rozumu“, samo musí vědět, o čemu jde“ (Baumrindová in Helus 2007, s. 169).

Možné faktory ovlivňující negativně vývoj řeči

Vývoj řeči může být negativně determinován různými faktory, které mohou více či méně ovlivňovat vývoj řeči. Jedním z hlavních faktorů může být špatný zdravotní stav a nízká úroveň intelektu. V předchozím textu jsme se věnovali podmínkám optimálního rozvoje řeči. V případech, kdy dochází ve vývoji dítěte k různým deficitům ve výše uvedených oblastech, může se to odrazit v jakékoliv míře na rozvoji řeči dítěte.

Mezi další negativní faktory Bytešníková (2012, s. 25) řadí přístup rodičů a dalšího okolí, postavení dítěte v rodině, adaptační problémy, jistotu vazeb, odloučení od rodičů, rozvod rodičů a nedostatečnou spolupráci rodičů s odborníky.

Vývoj řeči mohou ovlivňovat také různé jevy reálného prostředí, v němž děti vyrůstají, osvojují si jazyk a komunikují. Podle Průchy jde vesměs o determinanty sociální (socioekonomické) a kulturní (týkající se národních a etnických kultur), které působí na děti raného věku prostřednictvím rodin a jiných sociálních institucí. Mezi ně Průcha řadí strukturu rodiny, sourozence a další členy, socioekonomické postavení a profesi rodičů a jejich vzdělání. Vliv patologického výchovného prostředí, jako je sociální izolace, kdy děti nemají možnost styku s dětskou společností nebo děti žijící v rodinách, kde rodiče trpí poruchou řeči, začínají děti mluvit později (Průcha 2011, s. 145).

Jedním z dalších aspektů, které mohou ovlivňovat v různé míře rozvoj řeči je *bilingvismus*⁹. Týká se dětí vyrůstajících v jazykově smíšených rodinách, kdy každý z rodičů hovoří jiným jazykem. Dále to jsou děti imigrantů, jejichž rodiče mluví jiným jazykem, než je jazyk hostitelské země. A v neposlední řadě to jsou děti z rodin etnických menšin, jejichž jazyk je odlišný od jazyka většinové populace. Rozlišujeme dva druhy bilingvismu, a to: *spontánní bilingvismus*, kdy dítě vyrůstá v rodině, kde jsou používány souběžně dva jazyky a dítě si je osvojuje souběžně. *Záměrně získaný bilingvismus* – dítě se učí druhý jazyk v rámci nějakého řízeného edukačního procesu. Na možná rizika vývoje bilingvních dětí upozorňuje psycholožka Šulová. Zdůrazňuje, že největší riziko může vznikat z přístupu rodičů a okolí dítěte, je-li dítě vystaveno přehnaným nárokům a úzkostným požadavkům na osvojování jazyků. S tím souvisí výchovné styly, o kterých jsme se již zmiňovali.

⁹ Bilingvismus charakterizuje Dvořák (2007, s. 37) v Logopedickém slovníku jako: *dvojazyčnost, dvojazykovost, aktivní užívání dvou jazyků*. Renzo Titone ho zformuloval takto: *bilingvismus je stupeň komunikační kompetence, jež je dostačující k efektivní komunikaci ve více než jednom jazyce. Efektivnost znamená schopnost správně rozumět významu sdělení a schopnost produkovat smysluplná sdělení ve více než jednom jazyce* (in Průcha 2011, s. 162).

Sociální postavení rodin má též vliv na osvojování jazyka. Britský sociolog vzdělávání Basil Bernstein, se zabýval touto problematikou. V 60. až 70. letech minulého století vytvořil teorii vysvětlující, že sociální status rodiny má vliv také na to, jak si děti z různých rodin osvojují jazyk a jak jej užívají. Ve vztahu k osvojování jazyka dětmi je v této teorii nejdůležitějším konceptem rozlišování dvou jazykových kódů (Průcha 2011, s. 145–162).

Omezený kód je charakteristický tím, že dítě používá jednoduché gramatické struktury a omezenější slovník. Je to jazyk neformální komunikace, realizovaný mimo školní prostředí. Charakteristiky omezeného kódu jsou zejména – krátké, gramaticky jednoduché, často neukončené věty, dominují aktivní slovesné vazby. Děti často používají spojovacích výrazů „no tak“, „prostě“, „teda“ atd. U těchto dětí je malý výskyt vedlejších vět rozvíjejících věty hlavní (Průcha 2011, s. 147–163). Kocurová (2002, s. 66) se ve své publikaci *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy* také zmiňuje o Bernsteinově teorii. Doplnuje, že Bernstein omezené kódy spojuje s těmito charakteristikami – děti nedostávají od rodičů plné odpovědi na své otázky, takže nejsou tak kvalitně informovány a jsou i méně zvědavé, děti obtížně reagují na emotivní a abstraktní podněty učitelů, děti si musí nesrozumitelnou školní řeč překládat do svého jazyka, často jim skutečný význam unikne, děti se snadněji učí pamětně než logicky, narážejí na velké obtíže v chápání rozdílů v pojmech.

Rozvinutý kód je charakterizován složitějšími gramatickými konstrukcemi a bohatší slovní zásobou. Je to jazyk školní výuky, vědy, veřejných sdělovacích prostředků atd. Charakteristiky rozvinutého kódu jsou zejména – gramatická správnost a adekvátní pořádek slov, složité větné konstrukce (četné a rozvinuté věty vedlejší), velká frekvence předložek a spojek vyjadřujících různé sémantické vztahy, vysoká frekvence osobního zájmena „já“, vysoká frekvence hodnotících a specifikujících adjektiv a adverbí a bohatou slovní zásobou.

Právě Bernsteinovy teorie prokázaly, že užívání těchto jazykových kódů se vztahuje k odlišným sociálním třídám. Empirické výzkumy dále potvrdily, že děti z tzv. nižší sociální třídy si osvojují často jen omezený kód a v průběhu školního vzdělávání mají často potíže. I když Bernsteinovy teorie se týkají hlavně dětí ve věku školní docházky, lze oprávněně předpokládat, že osvojování rozdílných jazykových kódů vlivem rodinného prostředí musí začínat již v raném věku dítěte. Nezávisle na Bernsteinově teorii byly nashromážděny další poznatky o vlivu sociálních determinant rodinného prostředí na vývoj řeči a komunikace dětí. Tyto poznatky se týkají bohužel jiných jazykových a kulturních společenství než české situace. Řada výzkumů, provedených hlavně v anglosaských zemích dokumentuje významný

vztah mezi socioekonomickým statusem (dále jen SES) rodin a rozvinutostí řečových dovedností dětí v předškolním období. Výzkumy ukázaly, že děti ve věku 3 až 5 let v rodinách s nižším SES dosahují horších parametrů svého řečového rozvoje ve srovnání s dětmi v rodinách se středním SES. Potvrzuje se, že výsledky těchto měření jsou dobrým prediktorem pozdějšího jazykového vývoje dětí (Průcha 2011, s. 147–150).

Negativní důsledky na vývoj řeči mají také různé formy negativního chování ať už ze strany rodičů nebo jeho okolí na vývoj dítěte. Jedním z takových jevů, se kterým se můžeme setkat, je *syndrom CAN*. Syndrom CAN (týrání, zneužívání a zanedbávání dětí je označováno anglosaskou zkratkou CAN – Child Abuse and Neglect) je souborem nepříznivých příznaků v nejrůznějších oblastech stavu a vývoje dítěte a jeho postavení ve společnosti, zvláště pak v rodině. Soubor těchto příznaků je výsledkem úmyslného ubližování dítěti nebo nedostatečnou péčí. Neadekvátní péče o dítě má řadu forem, přechody mezi nimi jsou při tom plynulé a všechny níže uvedené typy špatného zacházení s dětmi se často vyskytují současně. *Týrání* je podle zdravotní komise Rady Evropy definováno jako tělesné ublížení dítěti nebo vědomé odmítnutí zabránit takovému ublížení. Rozlišujeme několik typů týrání: *tělesné* (zahrnuje nepřiměřené tělesné tresty), *emoční* (sociální izolace, nadměrná kritika atd.), *Münchhausenův syndrom v zastoupení* (rodiče předstírají nebo vyvolávají u dítěte nejrůznější somatické potíže a příznaky a dožadují se opakovaných vyšetření a léčby dítěte pro uspokojení vlastních psychických potřeb). Dalším jevem je *zneužívání* dítěte pro uspokojení vlastních potřeb v rodině i mimo domov. Patří sem především: sexuální zneužívání, zneužívání dětí k věku nepřiměřené práci a ekonomické zneužívání, kdy je dítě nuceno např. ke krádežím, žebrání. *Zanedbávání a psychická deprivace* se vztahují k dlouhodobějším charakteristikám sociálního prostředí a k emočnímu klimatu, v němž dítě vyrůstá. *Zanedbáváním* je označována především nedostatečná a nepřiměřená výživa, hygiena, zdravotní péče a dohled, eventuelně i zanedbávání vzdělání a kulturních potřeb dítěte (zde se překrývá s tzv. kulturní deprivací) nejčastěji v rodinách s nízkou socioekonomickou úrovní (Krejčířová 2006, s. 287, 288). Sovák (1974, s. 83) tvrdí, že: *výchovnou zanedbaností se vývoj řeči sice značně opozdí, ale neomezí se. Správnou výchovou zanedbané dítě, které je jinak duševně zdravé, opoždění vyrovná. Naproti tomu ale dodává, že nadbytek výchovných podnětů také může mít patologické důsledky. To se stává, když se řeč předčasně a násilně vynucuje, nebo když děti, odkázané pouze na společnost dospělých osob, dostávají příliš složitý, jejich schopnostem a chápáním nepřiměřený vzor řeči. Zde ob stojí pouze děti velmi nadané a odolné. Jinak se stává, že se řeč vyvíjí překotně, předčasně, že obsahová stránka řeči*

je nepoměrně vyspělejší než stránka zevní, zvláště výslovnostní. *Psychická deprivace* může být citová nebo podnětová. Znamená dlouhodobý nedostatek uspokojení potřeby lásky, vřelého vztahu a dostatečného přísunu přiměřených podnětů z prostředí. Týrání a sexuální zneužívání představuje naopak pro dítě jednorázovou nebo častěji opakovanou traumatickou zkušenost (Krejčířová 2006, s. 288).

Všechny výše uvedené formy se týkají jak dětí vyrůstajících v rodinném prostředí, tak i dětí ústavních. Každý případ špatného zacházení s dítětem, ať již ve smyslu aktivní agrese, jako je zneužívání, týrání, nebo pasivního agresivního chování – zanedbávání má multifaktoriální etiologii a je výsledkem komplexního působení řady osobnostních, sociálních a kulturních faktorů.

Poruchou rodiny sociální pediatrie rozumí takovou situaci, kdy rodina v různé míře neplní základní požadavky a úkoly, dané společenskou normou a vyjádřené v očekávání na přiměřené začlenění jejích členů do společnosti. Příčiny rodinných poruch mohou být různorodé, důvodem ale často bývá nezralost rodičů, neschopnost vyrovnat se s rozvodem, nedostatek financí, konzumace drog, alkoholu atd. (Vaníčková 2007, s. 67–78).

Se vzrůstajícím zájmem o problematiku ochrany dětí se neustále řeší, jak mohou sami pedagogové postupovat v případě zjištění takto negativního prostředí, ve kterém dítě jakýmkoliv způsobem trpí. Pedagog by měl jakékoliv podezření hlásit na odbor sociální péče, popř. na policii. V kompetenci pedagoga je pouze prevence a zjišťování případných jevů. Problematikou ohrožených dětí se zabývá zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. Cenné rady lze najít také v publikaci *Ochrana týraného a zneužívaného dítěte* od Špeciánové z roku 2003. Autorka se zabývá touto problematikou z širšího pohledu. Zahrnuje do celé problematiky trestní právo, rodinné právo, právní úpravu sociálně-právní ochrany dětí, zdravotnické právo a právní předpisy upravující činnost školských pracovníků. Mimo uvedenou právní normu se věnuje také otázkám souvisejícím se syndromem CAN z pohledu kriminologie, psychologie, psychiatrie, medicíny, sociologie a sociální práce.

2 Komunikační schopnosti dětí v předškolním období

Schopnost komunikace se vyvíjí a zdokonaluje po celý život, přičemž právě předškolní období je považováno za nejdůležitější. Dítě by mělo před nástupem do ZŠ odpovídající komunikační kompetence, které mu dovolí si osvojovat učivo a dále se všestranně rozvíjet. Komunikativní kompetence při ukončení předškolního vzdělávání v MŠ jsou zpracovány v Rámcovém vzdělávacím programu¹⁰ předškolního vzdělávání (dále jen RVP PV).

Je obecně známo, že je doporučováno rodičům, aby jejich dítě navštěvovalo MŠ, která mu umožní komunikaci s jejich vrstevníky, ale i dospělými. V předškolních zařízeních je výchovně-vzdělávací program koncipován tak, aby zohledňoval vývojový stupeň dítěte s cílem jeho všestranného rozvoje. Předškolní vzdělání se organizuje a řídí požadavky a pokyny Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). Docházka do MŠ není povinná¹¹ a je zpravidla organizována pro děti od tří do šesti popřípadě sedmi let. Dle Bartoňové (2004, s. 47) je předškolní vzdělávání koncipováno jako otevřený systém, který vychází z rodinné výchovy a spolupracuje s rodinou jako s rovnocenným partnerem. Specifika předškolního vzdělávání vyplývají především z toho, že ovlivňují a působí na dosud nehotovou a postupně se vytvářející osobnost. Bartoňová (2004, s. 47) dále uvádí, že *předností institucionální předškolní výchovy je odborné vedení dětí a hlavně cílené utváření vhodných podmínek pro jejich rozvoj a vzdělání*. Někteří zastávají názor, že nástupem dítěte je usnadněn rozvoj komunikačních kompetencí právě v důsledku možnosti neustálé komunikace, jelikož je dítě podněcováno ke komunikaci. Naproti tomu stojí názory, které tvrdí, že dítě nabývá větších řečových kompetencí v domácím prostředí, jelikož oproti MŠ je k němu přistupováno individuálněji s větším ohledem na jeho osobnost.

K tomuto tématu Průcha (2011, s. 132–134) říká, že v České republice (dále jen ČR) neproběhl za posledních 15 let žádný empirický výzkum, který by poskytl faktická data o komunikačních aktivitách dětí v MŠ. Není tedy např. zmapováno, jak se komunikačně projevují děti z rozdílných socioekonomických rodin, kolik času v MŠ tráví děti v komunikaci, jakého tématu se komunikace týká atd. Několik výzkumů proběhlo pouze

¹⁰ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je kurikulární dokument státní úrovně platný pro veškeré předškolní vzdělávání, vymezuje zejména: cíle předškolního vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací obsah a podmínky vzdělávání, zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů a v souladu s ním MŠ vypracovávají a realizují své školní vzdělávací programy (VÚPP 2004, s. 47).

¹¹ V roce 2010 ministr školství Dobeš navrhoval zavést povinný poslední rok v MŠ. Cílem návrhu bylo hlavně zařadit děti ze sociálně znevýhodněných rodin do systému předškolního vzdělávání, což mělo vést k předcházení problémů v sociální integraci (Vaněk 2010).

v rámci bakalářských, diplomových a disertačních prací. Naproti tomu v zahraničí se již uskutečnil srovnávací výzkum etnografickou metodou provedený týmem amerických a tchajwanských vědců v MŠ. V Číně bylo zjištěno, že je kladen důraz na podporu přesné výslovnosti a na memorování textů. Rozvíjení mluvené řeči je v MŠ realizováno téměř jako vyučovací předmět, přičemž pedagogové často opravují nesprávnou výslovnost dětí. V Japonsku se striktně odlišuje komunikace formální a neformální. Děti se mohou vyjadřovat v MŠ volně a nahlas v komunikaci s jinými dětmi. Tato komunikační volnost se ale střídá s periodou formální, zdvořilostní, na pedagoga zaměřené komunikace. Používání jazyka, jak je vyučováno pedagogy, je chápáno méně jako prostředek sebevyjádření, nýbrž spíše jako médium k vyjadřování skupinové solidarity a společného sociálního úkolu. Naproti tomu jsou v USA děti v MŠ vyučovány k osvojování pravidel a konvencí sebevyjádření. Komunikace je chápána jako projev individuality, autonomie, jako nástroj řešení problémů a kognitivního vývoje dítěte. Děti jsou povzbuzovány k tomu, aby verbalizovaly svá přání a potřeby (Průcha 2011, s. 132–134). Podíváme-li se na zaměření jazykové výchovy ve třech kulturách, nejvíce se ztotožňujeme s modelem amerického předškolního vzdělávání.

2.1 Postavení komunikačních kompetencí v rámcově vzdělávacím programu

RVP PV schválený v roce 2004 umožňuje vytvářet vlastní vzdělávací programy školám a dává možnost vstoupit do vzdělávacího procesu pedagogům. Pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi – stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve na úrovni obecné a následně na úrovni oblastní. Rámcové cíle se promítají v oblasti *environmentální, sociálně-kulturní, interpersonální, biologické a psychologické*. Hlavní prostředek předškolního vzdělávání dítěte v MŠ představuje obsah vzdělávání. V RVP PV je vymezen tak, aby sloužil k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů. Stejně jako na dalších vzdělávacích úrovních je vzdělávací obsah v RVP PV formulován v podobě „učiva“ a „očekávaných výstupů“, a to pouze obecně, rámcově. Očekávané výstupy vyjadřují klíčové kompetence, a to: *kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní kompetence, sociální a personální kompetence, činnostní a občanské kompetence*. Komunikační kompetence zahrnují expresivní i receptivní složku řeči. Získávání komunikačních kompetencí neprobíhá izolovaně od ostatních kompetencí. Dochází k vzájemnému doplňování a prolínání celým výchovně-vzdělávacím procesem, který zasahuje do všech vzdělávacích oblastí RVP PV. Vzdělávací obsah je v RVP PV uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí (VÚPP 2004, s. 5–16).

Dítě a jeho tělo záměrem oblasti biologické je podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, jeho fyzickou pohodu, zlepšovat tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj pohybových dovedností, učit sebeobsluhy a vést je ke zdravému životnímu stylu (VÚPP 2004, s. 16). Dobrá úroveň hrubé a jemné motoriky¹², je nezbytná pro kvalitní rozvoj řeči. U dětí jsou tyto složky rozvíjeny v různých pohybových a manipulačních aktivitách. V této oblasti jsou děti také vedeny k hlasové hygieně, správnému dýchání, které je propojeno s fonačními cvičeními. Součástí těchto cvičení je i rozvoj gymnastiky mluvidel. Všechny tyto aktivity se pozitivně odrážejí v rámci foneticko-fonologické roviny řeči. Nelze opomenout, že právě hlavním předmětem zájmu logopedie jsou právě poruchy zvukové stránky řeči.

Stěžejní pro rozvoj komunikace v MŠ je oblast nazvaná ***Dítě a jeho psychika***. Záměrem této oblasti je podporovat duševní pohodu dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle. Jelikož je tato oblast svým zaměřením poměrně široká, je uspořádána do tří podoblastí. V první podoblasti nazvané ***Jazyk a řeč*** je kladen důraz právě na rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (naslouchání, vnímání, porozumění) a produktivních (správná výslovnost, vytváření pojmů, souvislé vyjadřování, mluvní projev). Pozornost je věnována celkovému kultivovanému projevu, verbální i nonverbální komunikaci a rozvoji zájmu dětí o psanou podobu jazyka (VÚPP 2004, s. 18, 19). Dítě ukončující předškolní vzdělávání podle RVP PV by mělo v oblasti řečových schopností správně vyslovovat, ovládat dech, tempo a intonaci řeči. Pojmenovat to, co jej obklopuje a smysluplně popsat situaci skutečnou nebo na obrázku. Domluvit se nejen slovy, ale i gesty, umět improvizovat. Mělo být schopno porozumět slyšenému, sledovat děj a zopakovat ho ve správně formulovaných větách. Dalším z překladů je, že dítě je schopné formulovat své otázky a zároveň adekvátně odpovídat na kladené. Nově naučená slova aktivně užívá ve svém slovníku, v případě, že nerozumí slovu, zeptá se. Dokáže reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládne jednoduchou dramatickou úlohu. Na konci předškolního období zvládá sluchově rozlišit začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech. Poznává a vymyslí si jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma, dokáže utvořit také jednoduchý rým. Rozpoznává a chápe význam některých obrazných symbolů, např. některé dopravní značky nebo jiná označení, která dokáže používat v komunikaci. Sleduje očima

¹² Jemná motorika zahrnuje aktivitu drobných svalů a spadá pod ní: *grafomotorika* (pohybová aktivita při grafických projevech), *logomotorika* (pohybová aktivita mluvních orgánů při artikulované řeči), *mimika* (mimická motorika – pohybová aktivita obličeje), *oromotorika* (pohyby dutiny ústní) a *vizuomotorika* (pohybová aktivita se zpětnou zrakovou vazbou) (Dvořák 2007, s. 121).

zleva doprava, pozná některá písmena (např. napsané své jméno) a číslice, popř. slova. Má zájem o knížky (např. dětské encyklopedie, pohádky, dětské časopisy), hudbu, sleduje divadlo, film. Dítě by mělo také chápat, že je možné se dorozumívat a učit jiným jazykům (VÚPP 2004, s. 18–20). V rámci této oblasti lze optimálně využít příležitosti k rozvoji všech jazykových rovin.

Dítě a ten druhý – záměrem této oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci (VÚPP 2004, s. 24). V rámci společných her a činností, které umožňují dítěti si uvědomovat hodnotu a potřebu mezilidských vztahů, jsou rozvíjeny všechny jazykové roviny, přičemž je nejvíce rozvíjena pragmatická rovina, v níž je kladen důraz na rozvoj sociálního uplatnění komunikace. Vhodné jsou tématicky zaměřené hry např. na obchod, na lékaře. V každodenních činnostech jsou zařazovány společné rozhovory, ve kterých děti vyjadřují své myšlenky, pocity a názory.

Dítě a společnost – sociálně-kulturní oblast je zaměřena na vytvoření podvědomí o mezilidských a morálních hodnotách, na rozvoj schopnosti existovat ve společenství ostatních lidí, umět se jim přizpůsobovat a spolupracovat s nimi (VÚPP 2004, s. 26). V této oblasti může podle Bytešníkové (2012, s. 96) pedagog vytvářet různé situace k rozvoji pragmatické složky řeči. V dílčích oblastech, ve kterých se děti seznamují se světem lidí, jejich kulturou a uměním si děti vytváří základní informace o existenci ostatních kultur a národností. Vytváří se tak prostor pro rozvoj lexikálně-sémantické roviny. Děti jsou seznamovány s novými pojmy, které charakterizují různé kultury a národy, přičemž se pedagogům nabízí prostor pro rozvoj foneticko-fonologické roviny, kdy se dítě učí vnímat to, že lidé mluví různými jazyky. Na různých společenských akcích se pedagog snaží rozvíjet gramatickou stavbu slov a vět v komunikaci.

Polední oblastí v RVP PV je environmentální oblast nazvaná ***Dítě a svět***. Tato oblast směřuje k úsilí založit u dítěte elementární podvědomí o světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí (VÚPP 2004, s. 29). Zde dochází k rozvoji především lexikálně-sémantické roviny v rámci rozšiřování pasivní a aktivní slovní zásoby a pragmatické roviny řeči při vzájemné komunikaci mezi ostatními jedinci. Pedagog při veškerých činnostech podporuje i správnou výslovnost dětí (foneticko-fonologickou rovinu) a gramatickou stavbu řeči (morfológicko-syntaktickou rovinu) (Bytešníková 2012, s. 96, 97).

2.1.1 Rozvoj komunikačních dovedností dětí v mateřských školách

Rozvoj komunikačních schopností u dětí v MŠ, jak již bylo zmíněno, probíhá každodenně v rámci všech aktivit. K rozvoji řečových schopností je v současnosti na trhu dostatek odborné literatury, mnoho informací lze nalézt na internetových stránkách. Doporučené aktivity na rozvoj níže uvedených oblastí nezbytných pro zdárný rozvoj řeči jsou zpracovány v příloze B. Při rozvoji řeči v programu MŠ lze využít mnoho rozmanitých her individuálních i kolektivních. Hra nabízí mnoho aspektů, mezi které lze zařadit aspekt motivační, poznávací, sociální, pohybový, procvičovací atd. Všechny tyto prvky jsou ideální právě pro rozvoj řeči. Proto všechny cvičení by měly děti chápat jako hru.

Nezbytným předpokladem pro správný rozvoj komunikace jsou **dechová a fonační cvičení**. Cílem dechových cvičení je zdokonalení a prohloubení dýchání, nácvik správného vdechu a výdechu při mluvení. Jak uvádí Bytešníková (2012, s. 114–126) dítě se učí vdechovat nosem a vydechovat pozvolně, plynule, nepřerušovaně a dostatečně dlouze tak, aby výdech stačil na vyslovení daného mluvnického celku. Správné bránicní dýchání rozvíjeno nejen v rámci zábavných her, ale i v rámci relaxace. Protože se řeč se začíná rozvíjet současně s pohybem je ve velké míře kladen důraz na rozvoj **hrubé a jemné motoriky**. Rozvoj hrubé motoriky je realizován např. při chůzi po čáře, při míčových hrách, jízdě na koloběžce. S rozvojem hrubé motoriky se prolíná rozvoj jemné motoriky, která má nezastupitelný význam pro rozvoj řeči, proto jsou činnosti v MŠ také zaměřovány na cvičení podporující rozvoj motoriky artikulačních orgánů: rtů, čelisti, jazyka a měkkého patra. Deficity právě v této oblasti bývají příčinou problémů týkajících se výslovnosti jednotlivých hlásek a dalších nedostatků v oblasti verbální komunikace. Jemná motorika rukou je rozvíjena nejvíce při manipulačních činnostech, při kterých je v MŠ využíváno nejvíce stavebnic („Lego“, „Cheva“) mezi dětmi velmi oblíbené navlékání korálků a při výtvarné výchově trhání, mačkání papíru atd. V nemalé míře je pozornost také zaměřena na **rozvoj grafomotoriky**. Při grafomotorických cvičeních je pozornost věnována uvolnění svalů paže, ruky a zápěstí.

Rozvoj fonemického sluchu je v programu MŠ v počáteční etapě zaměřen na schopnost *fonemické diferenciac*e a až poté se zaměřuje na rozvoj sluchové analýzy. Při rozvoji sluchové diferenciac e u dětí jsou zprvu využívány neřečové zvuky a tóny (výška, délka, intenzita, počet) a posléze zvuky řečové za využití podobných nebo stejných slov (myška – miska). Při nedostatečně rozvinutém fonemickém sluchu splývají podobně znějící

hlásky a následně je dítě nezvládá správně vyslovit. Pro **vnímání a reprodukci rytmu** je využíváno rytmických říkanek a písniček spojených s pohybem. Velmi důležitou složkou je také **rozvoj sluchové paměti**, která je procvičována s dětmi v rámci různých her, ve kterých si mají děti např. zapamatovat pořadí slyšených zvuků, slov, zopakovat větu z více slov.

Všechny výše uvedené dovednosti jsou velmi důležité pro **rozvoj sluchové analýzy a syntézy**, která je nezbytná při osvojování si čtení a psaní. Při nácviku se postupuje od holých vět k obsažnějším, za využití obrázků či předmětů. Využívá se **rytmizace** za pomoci vytleskávání nebo vyťukávání, kdy se děti učí rozkladu slov na slabiky. Vybírají se slova z otevřených slabik a slova začínající samohláskou, až posléze se přistupuje k delším slovům a slovům obsahující souhláskové shluky. Slova jsou vybírána záměrně dle tématického obsahu jako např. ovoce, zelenina, domácí zvířata. V souvislosti s těmito cvičeními se děti učí vytvářet slova nadřazená a podřazená, čímž si zároveň rozvíjí i obsahovou stránku řeči, slovní zásobu a abstraktní myšlení. Při nácviku hláskování slov se též využívá obrázků, hraček, předmětů. Dítě sleduje obrázky, přičemž pedagog slovo vyhláskuje (p-e-s) a dítě jej ukáže např. na obrázku.

Kolem pátého roku dítěte nastupuje schopnost **vnímání a vydělování jednotlivých hlásek**. Při cíleném tréninku se začíná od hlásek v pozici na začátku slova a obdobným způsobem následně na konci slova. Volí se slova počínající samohláskou, pokud ta zároveň tvoří slabiku. Dítě vytleskává slova (např. u-cho, o-ko) a postupným prodlužováním pauzy mezi slabikami vyslovuje samohlásku samostatně. Nácvik izolování souhlásky se provádí nejlépe v souhláskovém shluku (sss-lon). Při nácviku identifikace počáteční hlásky se volí postup, při kterém dítě pojmenovává obrázky v řadě, zleva doprava začínající stejnou hláskou (salám, sova, sítko) (Bytešníková 2012, s. 114–117).

Kvalitní **zrakové vnímání** je předpokladem při osvojování si čtení, psaní a matematicko-geometrických úkonů. Stimulace zrakového vnímání je zacílena na rozlišování tvarů a barev, zrakové diferenciaci (hledání rozdílů, rozlišení figury pozadí, diferenciaci dle obrysů nebo stínových obrázků atd.), zrakové analýzy a syntézy (puzzle, rozstříhané obrázky atd.) a zrakové paměti („Pexeso“, „Kimova hra“ atd.) (Bytešníková, 2012, s. 122–123).

Rozvoj slovní zásoby neprobíhá izolovaně, ale v rámci většiny aktivit. Dítě je neustále podněcováno ke komunikaci s ostatními dětmi, pedagogy v MŠ, ale i s jinými v rámci spolupráce ostatních MŠ na různých akcích. Slovní zásoba je rozvíjena v rámci běžné komunikace, kdy dítě např. odpovídá na otázky „Co jsi dělal o víkendu?“, „Jaká jsou tvá

nejoblíbenější zvířata?“ ... V rámci rozhovorů se také využívá práce s obrázky v knížkách, dětských časopisech nebo různých didaktických obrázků. Děti popisují, co vidí na obrázku, pojmenovávají různé předměty, zvířata, situace, vymýšlí metafory, přívlastky atd. Nezastupitelné je čtení pohádek nebo jejich poslech z nahrávek. Následným rozhovorem je dítě motivováno k tomu, aby svými slovy vyprávělo, co se mu např. nejvíce líbilo. Pedagog také ověřuje různými otázkami, co si dítě zapamatovalo. Nedostatečná kapacita slovní zásoby má vliv na dorozumívání dítěte s okolím a pochopení pokynů, a to v řeči mluvené i psané. Tento deficit může negativně ovlivnit psychický stav jedince. Pedagog prověřuje **porozumění řeči**. Nedostatky této dovednosti mohou zapříčinit primárně oslabení v socializaci jedince, následně v jeho školní úspěšnosti. Odhalení příčin tohoto oslabení spadá do rukou odborníků. Formou různých her se provádí v MŠ aktivity (např. pantomima) rozšiřující **složky neverbální komunikace**. Děti se v ní učí předvídat, odhadovat a vnímat situaci i z postojů ostatních zúčastněných. Všechny oblasti jsou rozvíjeny formou her, s neustálým obměňováním a motivací dětí k činnosti. Je na pedagogy, jakým způsobem bude realizovat logopedickou prevenci a jaké prostředky k tomu bude využívat. Jak již bylo zmíněno, logopedická prevence by měla probíhat v radostné atmosféře, formou her.

2.2 Rozvoj komunikačních dovedností dětí v rodině

Rodina¹³ představuje významné sociální a výchovné prostředí pro vývoj a rozvoj dítěte. Rodinná výchova by měla plně rozvíjet vlastnosti dítěte, jeho potenciál a osobnost, jak už bylo několikrát zmíněno. Rodiče by se měli ztotožňovat ve výchově dítěte, měli by mu umožnit bez strachu a napětí se projevit, protože dítě potřebuje dostatek lásky, pocit bezpečí. Rodiče by měli podle Bytešníkové (2012, s. 25) *eliminovat nejrůznější překážky ve vývoji a snažit se tak vytvořit vhodné prostředí, v němž by se mohlo dítě správně řečově vyvíjet*. S vývojem společnosti se ale mění i podmínky, ve kterých děti vyrůstají. Na jednu stránku je dětem dopřáván dostatek pohodlí, jsou obklopovány spoustou hraček, ale není nikdo, kdo by si s ním hrál a komunikoval. Účast rodičů je na procesu řečového vývoje bezpodmínečně nutná, protože vzájemná komunikace je hlavním pilířem rozvoje řeči.

Rodiče by měli s dětmi neustále komunikovat o svých pocitech, zážitcích, přáních, shlédnutých pořadech v televizi atd. Měli by učit dítě rozdělovat pozornost mezi rozmanité druhy médií – knihy, časopisy, počítač, televizi.

¹³ Rodina je podle pedagogického slovníku: *nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně – regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu* (Průcha, aj. 2003, s. 202).

2.2.2 Podnětnost a nepodnětnost v rodině

Rodina, která plní všechny funkce, všestranně se věnuje dítěti, respektuje zvláštnosti jeho vývojových období, vytváří dítěti **podnětné rodinné prostředí**. V podnětné rodině nalezneme dostatek lásky a porozumění umožňující dítěti zdravý psychický vývoj, přičemž nezbytným předpokladem je v každém jeho věku odpovídající komunikace s jeho okolím. Peutelschmiedová (2007, s. 23) píše, že: *podstatou podnětného prostředí je atmosféra, celkové rodinné ovzduší, v němž dítě vyrůstá*. Jedná se o svět příležitostí, které jsou dítěti přirozeným chodem rodinného života nabízeny: jak a o čem se doma mluví, co se čte, bez čeho se obejdeme atd.

V podnětném rodinném prostředí rodiče rozvíjí osobnost dítěte a zároveň řeč formou hravých činností, ve kterých dítě získává, upevňuje a posiluje získané vědomosti a dovednosti. Zelinková k tomuto tématu dodává: jestliže rodiče doplní poznávání dětí správně zaměřeným výchovným působením, pak vytvoří příznivé podmínky pro rozvoj řeči a později i pro vstup do školy. V rodinách, kde rodiče čtou pravidelně svým dětem, prohlížejí si společně s nimi ilustrace a mluví s nimi, přispívají k rozvoji mnoha dovedností, které pozitivně posilují budoucí osvojování si nejen čtení a psaní, ale také rozvíjí fantazii, slovní zásobu, paměť atd. Jestliže dítěti čtou vhodnou knihu, seznamují ho s jazykem jako komunikačním prostředkem zábavným způsobem. Dítě nezáměrně vnímá rýmy, první hlásky ve slovech. Pokud dítě začne rozpoznávat strukturu mateřského jazyka, má usnadněnou cestu ke čtení a psaní ve chvíli, kdy nastupuje do školy, kde se komplex dovedností učí systematicky (Zelinková 2008, s. 149, 150). Na místo dnes velmi oblíbených počítačových her a sledování nevhodných programů v televizi, rodiče, kteří mají zájem o volný čas svého dítěte nejen, že vybírají vhodné programy pro děti, ale seznamují a podněcují dítě k dalším aktivitám jako je kreslení, modelování, stříhání atd. V podnětné rodině je dítěti dopřáván každodenně dostatek pohybových aktivit (např. procházky, jízda na tříkolce, kole, plavání), které jsou jedním z dalších velmi důležitých předpokladů celkového harmonického rozvoje dítěte. Rodiče hrají s dětmi společenské hry, které podněcují ke komunikaci (např. „Člověče nezlob se“, „Pexeso“, „Mikádo“, „Kloboučku hop“, „Twistr“) a rozvíjí dětský potenciál v mnoha směrech. Při hře je dítě stavěno do situací, které musí řešit. Hra rozvíjí myšlení, vnímání, city, které jsou základem pro vztahy mezi lidmi. Výčet aktivit, které se odehrávají v podnětných rodinách je velmi rozmanitý a nelze všechny tyto aktivity zde uvádět. Jednoduchým shrnutím lze konstatovat, že děti vyrůstající v podnětných rodinách mají cestu k všestrannému rozvoji jednodušší než děti z nepodnětných rodin.

Nelze ale opomenout, že dítě nesmí být přetěžováno, protože přetížené dítě má obtíže nejen v MŠ ale později i v ZŠ. Špatně se soustředí, bývá unavené, často nemocné. Nepřiměřené nároky na množství osvojených vědomostí brzdí spontánnost a aktivitu dítěte.

Naproti tomu některé děti vyrůstají v **nepodnětném rodinném prostředí**, ve kterém může být dítě často v mnoha směrech „zanedbáváno“. To lze shledat hlavně v rodinách s autoritářským a povolujícím stylem výchovy. Této problematice jsme se již věnovali (viz kapitola Faktory ovlivňující vývoj řeči). Televize a počítač se staly jedním z prostředků, u kterých děti v nepodnětných (povolujících) rodinách tráví přemíru času. Rodiče často neřeší výběr televizních programů a počítačových her, které sledují nebo hrají jejich děti, přičemž si neuvědomují, že na řečový vývoj dítěte působí nepříznivě i zvukový faktor. Záměrně zkreslené zvuky některých pohádek a nepřirozená výslovnost pohádkových postav nepřivedou dítě ke správné artikulaci, stejně tak, jako nevhodné počítačové hry. Dalším aspektem jsou často nefunkční hračky vydávající „nespecifikující“ zvuky, které lákají svým vzhledem a technickou úrovní. Rodiče si neuvědomují, že „hotové“ hračky brzdí fantazii dítěte, jeho tvořivost, myšlení, prožívání, představivost. Taková hračka nepodněcuje k vlastním novým aktivitám. Děti tak tráví přemíru času pasivními aktivitami, jež zpomalují rozvoj mnoha složek osobnosti, které jsou vrozené a připravené na základě učení a výchovného působení se rozvíjet. Mnozí lidé tuto realitu přisuzují vysoké profesní zaneprázdněnosti rodičů a argumentují tím, že po příchodu ze zaměstnání již nejsou schopni se aktivně věnovat dítěti. Dítěti se sice může dostávat dostatek smyslových a intelektových podnětů, ale může zase citově strádat a být tak zanedbáváno. Na druhou stranu jsou tu i rodiny, kde je jeden nebo oba její rodiče dlouhodobě nezaměstnaní a péče o dítě není nijak nadstandardní než u rodin nadměrně vytižených zaměstnáním. Je pouze na rodičích, kolik času věnují svým dětem a jaký zvolí výchovný přístup. Bacus (2004, s. 158) konstatuje, že: *výchovný přístup, který zvolíte ve výchově dítěte do jeho sedmi let, je zásadní, protože dítě v této době zatím nemá vytvořené vlastní hodnoty*. Lechta (1984, s. 5, 6) v publikaci *Zabraňme poruchám řeči u dětí* se věnuje hned v úvodu tématu rodiče a poruchy řeči u dětí. Poukazuje na to, že rodiče sice mají často přehled o nejčastěji se vyskytujících poruchách řeči, ale bohužel ne všichni rodiče si uvědomují důsledky, které může mít chybná výslovnost některé hlásky. Proto také zdůrazňuje nutnost, aby každý rodič alespoň orientačně poznal hlavní typy poruch řeči, jejich příčinu, podstatu i projevy, ale hlavně možnosti jejich předcházení. Podle Lechty by u normálních zdravých dětí při správném působení ze strany prostředí nemusely poruchy řeči vůbec vzniknout. Poukazuje na nutnost vhodných hraček, lepopel, knih atd., které jsou

velmi důležité nejen pro správný rozvoj řeči. Některé již zmíněné negativní determinanty prostředí (a viz kapitola Faktory ovlivňující vývoj řeči), které ovlivňují rozvoj celé osobnosti dítěte, řadí tyto děti podle školské legislativy do kategorie dětí se sociálním znevýhodněním. Podle Průchy (2009, s. 454) jsou za sociálně znevýhodněné pokládány děti, které nemají stejné příležitosti ke vzdělávání jako většinová populace dětí, a to hlavně v důsledku nepříznivých sociokulturních podmínek svých rodin nebo jiných prostředí, v nichž žijí. Z hlediska školské legislativy za nepodnětné prostředí vzhledem k vzdělávání dítěte jsou považovány děti, které vyrůstají v prostředí, kde jim není možno poskytnout stejné podmínky ke vzdělávání, tak jak je tomu u většinové populace. Podle školského zákona č. 561/2004 Sb. se začleňují tyto děti do kategorie dětí se sociálním znevýhodněním mezi subjekty se speciálními vzdělávacími potřebami¹⁴. V § 16 ods. 4 a § 47 výše uvedeného zákona se vymezuje sociální znevýhodnění jako: *rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením nebo ohrožení sociálně-patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR* (Průcha 2009, s. 454). Legislativa sice uvádí tyto typy znevýhodnění, ale toto vymezení není dle Průchy úplné. Poukazuje na slovenský výzkum, který míru sociálního znevýhodnění doplňuje o tyto konkrétní charakteristiky: nízký stupeň vzdělání rodičů a rodinných příslušníků, neúplná rodina, nízký příjem jednoho člena rodiny, nízké profesní postavení členů rodiny, včetně nezaměstnanosti, nízká úroveň bydlení, menšinový původ. Průcha dále uvádí, že z výzkumů Akademie věd ČR a dalších sociologických pracovišť, které se zabývají determinanty vzdělávání, se také ukazuje, že *vzdělání rodičů působí jako silně dominantní faktor na volbu a průběh vzdělávací dráhy dítěte, a že existuje výrazná souvislost mezi vzdělávací dráhou dětí a typem rodiny, ze které pocházejí*. Převládá přístup, podle něhož je sociální znevýhodnění projevem sociální nespravedlnosti, která musí být prostřednictvím kompenzačních opatření zmírňována, tak aby všichni měli rovný přístup ke vzdělání (Průcha 2009, s. 455–457).

Kritéria pro definování sociokulturního znevýhodnění popisuje Zapletalová v publikaci *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika v PPP*. Uvádí, že v rovině ekonomické Wisconsinský model ukázal na důležitost sociálně psychologických faktorů a na menší

¹⁴ Podle této vyhlášky se za dítě se sociálním znevýhodněním pro účely poskytování vyrovnávacích opatření považuje dítě z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání, včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a dítě znevýhodněné nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů zjišťuje školská poradenská zařízení (Vyhláška č. 147/2011 Sb., § 6, ods. 6).

význam ekonomických faktorů pro znevýhodnění. Mezi rizikové faktory sociálního vyloučení je řazen charakter lokality: nízké vzdělání obyvatel, vyšší podíl přečinů, trestných činů, větší počet přelidněných bytů atd. U rodin s dětmi může být zejména vyšší počet dětí v domácnostech bez práce, nízká porodní váha dětí, vyšší míra porodnosti u dívek v nižších věkových skupinách, vyšší počet dětí ve výchovných institucích atd. Rovina sociálního kapitálu rodiny zahrnuje materiální podmínky v rodině, faktory sociálního vyloučení, úplnost rodiny, dosažené vzdělání rodičů, nezaměstnanost rodičů, normy, hodnoty, trestnou činnost rodičů, drogové a jiné závislosti. V kulturním kapitálu jsou indikátory sociálního vyloučení: absence předškolní přípravy, společenské normy, hodnoty, zvyky a tradice rodiny, životní filosofie, etnicita atd. (Zapletalová 2007, s. 44, 45) Podle školského zákona č. 561/2004 Sb. existují dvě opatření, která by mohla sociálně-kulturní oslabení dětí zmírnit. *Přednostní přijímání dětí do MŠ v posledním roce před zahájením povinné školní docházky.* Toto právo a zároveň povinnost MŠ má vést k vyrovnání sociokulturních rozdílů v předchozím vývoji dítěte. *Zřizování přípravných tříd, v nichž obsah vzdělávání a výchovný charakter předškolní výchovy je uzpůsoben tak, aby usnadňoval přechod dítěte do povinného základního vzdělávání* (Průcha 2009, s. 455–457). Liana Ghett ve zprávě Mezinárodní asociace Step by Step, zdůrazňuje roli determinace ve vztahu ke vzdělávání u žáků z odlišného kulturního a sociálního prostředí. Píše, že *determinance výrazně přispívá k prohlubování rozdílů mezi žáky nízkopříjmových a menšinových skupin a jejich zámožnějšími vrstevníky.* Výzkum z roku 2005 podporovaný CESifo v projektu Mezinárodní chování ve vzdělávání porovnal výsledky studentů napříč zeměmi, kde je determinace ve vzdělávání prováděna (včetně ČR) se zeměmi, kde prováděna není. *Výsledky jasně prokázaly, že brzká selekce vede k nerovnosti ve vzdělávání a má obzvláště negativní důsledky, pokud jde o dosažené výsledky znevýhodněných žáků* (in Zapletalová 2007, s. 39). Na dotaz analytika MŠMT Jaromíra Nebřenského kolik předškolních dětí bylo zařazeno ve školním roce 2012/2013 do kategorie „sociální znevýhodnění“ bylo odpovězeno: *sociální znevýhodnění (zejm. díky jeho naprosto nedostatečné definici a podpoře evidování) se začalo sbírat ze školních matrik až v letošním školním roce pouze u škol poskytujících stupeň vzdělání (ZŠ, SŠ, konzervatoře a VOŠ) a údaje jsou značně nevěrohodné. U mateřských škol a přípravných tříd se sociální ani zdravotní znevýhodnění nesleduje, přípravné třídy byly sice původně určeny pro děti se sociálním znevýhodněním, ale dnes jsou v nich typicky děti s odkladem PŠD bez ohledu na jeho důvod. Důvody odložené PŠD nejsou statisticky sledovány.*

2.3 Školní zralost a připravenost

Nástup dítěte do školy je významným mezníkem v jeho životě. První seznámení s prostředím školy a budoucí paní učitelkou probíhá zpravidla poprvé při zápisu¹⁵. Zápis do školy by měl rozlišit děti, které jsou způsobilé zahájit povinnou školní docházku (dále jen PŠD), a ty, pro které je vhodný odklad zejména z důvodu nezralosti a nepřipravenosti. Školní zralost představuje u dítěte určitou tělesnou, duševní a sociální úroveň, odpovídající současným nárokům školy.

Školní zralost charakterizuje Bednářová, Šmardová (2010, s. 2) jako: *dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu: nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí*. Zelinková (2007, s. 110) ji popisuje jako: zralost CNS, která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční labilitou. Pro emočně nezralé dítě nemá role školáka motivační sílu, jelikož je příliš zatěžuje. Zralost CNS je předpokladem úspěšné adaptace dítěte na školní režim. Zrání CNS ovlivňuje lateralizaci, rozvoj motorické a senzomotorické koordinace. Je předpokladem k rozvoji sluchové a zrakové percepce.

V souvislosti se školní zralostí uvádí Kropáčková (2008, s. 12–14) nejčastější tři složky.

Fyzická zralost hraje jistou roli při zahájení školní docházky, protože dítě lépe snáší únavu a tělesnou zátěž, která je na něj kladena školním vyučováním, a zároveň vykazuje lepší odolnost vůči únavě a infekcím. Úroveň fyzické zralosti posuzuje pediatr v rámci preventivní prohlídky v 5 letech.

Psychická zralost zahrnuje řadu aspektů a je podmíněna zráním organismu. Dítě je schopno rozlišit na obrázku počet, tvar, směr. Dokáže sluchově rozlišit hlásku na začátku slova, později i na konci slova, a od této hlásky utvoří jiné slovo. Zapamatuje si dlouhou báseň, která se mu líbí. Je schopno vyprávět správně gramaticky ve větách. Dítě školy zralé už ví, že může být ostatními viděno, i když samo druhé nevidí. V myšlení si vypomáhá fantazií, dokáže vázat okolnosti na aktuální přítomnost a má zafixovanou určitou podobu světa. Vyspělá grafomotorika se u školsky zralého dítěte projevuje správným držením tužky,

¹⁵ Zápis do školy je ukotven v zákoně č. 49/2009 Sb. Zákonný zástupce má povinnost přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce a to v době dané zákonem, tj. od 15. ledna do 15. února toho kalendářního roku, v němž dítě dovrší šest let věku a mělo by tak zahájit povinnou školní docházku (Zákon č. 49/2009 Sb., § 36, ods. 4).

kresbou s detaily, nápodobou geometrických tvarů a písmen, zobrazením figurální kresby atd. Do školní zralosti bývá zahrnuta i **pracovní zralost**. Dítě se začíná zajímat také o činnosti připomínající školní úkoly.

Sociální a emoční zralost se projevuje podle Kropáčkové schopností dítěte odpoutat se od matky na určitou dobu, tak jako od ostatních členů rodiny a vytvořit si vztah k vrstevníkům, učitelce či ke školní práci. Předpokládá se určitý stupeň sebeovládání. Sociální zralost je charakterizována především schopností přijmout a plnit nové sociální role školáka a spolužáka. Dítě by mělo být schopno přizpůsobit se autoritě učitele, řešit jednoduché konflikty, mělo by mít potřebu širších sociálních kontaktů a smysluplné činnosti (Kropáčková 2008, s. 14).

V roce 1964 utvořil Jirásek *Test školní zralosti*, který dobře predikoval školní úspěšnost (test vznikl modifikací testu Artura Kerna a je používán dodnes). Je časově nenáročný a má především význam depistážní a orientační. Obsahuje kresbu lidské postavy, kopírování určitého počtu teček s daným rozmístěním a obkreslování vět, test doplnil nejdříve rozhovorem.

Pojem **školní připravenost** postihuje oproti biologickému zrání spíše úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivu prostředí a výchovy. Monatová (2000, s. 67) hovoří o *vnější a vnitřní připravenosti*. *Vnější připravenost* se může projevovat jen jako zájem o zevní prostředí vyučování, např. uspořádání nábytku ve třídě, tabule, obrázky na stěnách nebo děti pojmají učení jako hru a úkoly nepovažují za povinné, popř. děti nemají dosud vytvořeny návyky rozumové práce. *Vnitřní připravenost* znamená vlastní způsobilost dítěte ke školní docházce, což znamená určitou úroveň poznatků a rozumových schopností, ukázněnosti, citů, sociálních vztahů, adaptability, učebních dovedností a návyků i zájem a snahu učit se.

Z výše uvedeného textu je zřejmé, že školní zralost představuje takový tělesný stav, který dovolí dítěti se zúčastňovat vyučování, dále určitou duševní vyspělost, která je podmíněna rovnoměrným rozvojem poznávacích procesů. Jedním z dalších prvků je určitá emoční stabilita, při které dítě nepodléhá bezprostředním impulsům a nevyžaduje pozornost jen pro sebe, je schopné se začlenit do skupiny a spolupracovat s ní. Dítě je schopno odlišovat hru od povinnosti, cíleně zaměřit pozornost na aktuální úkol, přičemž akceptuje příkazy autorit. Dítě by mělo mít zájem o nové poznatky a kladný postoj ke škole. Spolupráce rodičů a učitelů z MŠ je velmi důležitá, nepostradatelná, jelikož na tom, aby se dítěti dařilo, se podílí

jak rodiče, tak pedagogové. Z předešlého textu je dále patrné, že pokud dítě vykazuje výrazná oslabení v jedné či více oblastech ve vývoji některých psychických funkcí a schopností, přičemž rozumová úroveň odpovídá širší normě, bude školsky nezralé a bude vhodné rodičům doporučit **odklad povinné školní docházky** (dále jen OPŠD).

Pokud je dítěti udělen OPŠD, MŠ je klíčovou institucí, která pomáhá dítěti odstranit deficit, a to za spolupráce rodičů popřípadě odborných pracovníků. Podle zákona č. 49/2009Sb., je OPŠD udělen dítěti, které po dovršení 6. roku věku není tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé. Podmínkou je žádost zákonného zástupce do 31. 5. kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku. Ředitel školy pak odloží začátek povinné školní docházky o 1 školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, nebo odborného lékaře (Zákon č. 49/2009 Sb., § 37, ods. 1). Přičemž zákon č. 472/2011 Sb., upřesňuje zmíněné podmínky „odborného lékaře nebo klinického psychologa“ (Zákon č. 472/2011 Sb., § 37, ods. 1).

Podle slovenského školského zákona č. 245/2008 Z. z., ředitel školy rozhoduje u dítěte, které nedosáhlo školní zralosti o OPŠD na žádost zákonných zástupců spolu s doporučením pediatra a školského poradenského zařízení (Zákon č. 245/2008 Z. z., § 19, ods. 4).

V německých spolkových zemích stačí pro OPŠD pouze doporučení školského poradenského zařízení. O samotném odkladu školní docházky rozhoduje ředitel školy se souhlasem zákonných zástupců (Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen 2013, § 35).

3 Logopedická prevence

S pojmem prevence se setkáváme v dnešní době velmi často, a to v různých oborech, které se zaměřují na předcházení nežádoucích jevů. Za nežádoucí jev může být považován nesprávný mluvní vzor, úraz, nemoc, závislost atd. V logopedii je primárním cílem předcházet vzniku NKS prevencí.

V Lechtově (2011, s. 15) pojetí je logopedie definována jako: *vědní obor interdisciplinárního charakteru, jehož předmětem jsou zákonitosti vzniku, eliminace a prevence narušené komunikační schopnosti*. V moderním pojetí logopedii Lechta popisuje jako: *vědu zkoumající narušenou komunikační schopnost u člověka z hlediska jeho příčin, projevů, následků, možností diagnostiky, terapie i prevence*. Sovák (1984, s. 15) chápe logopedii v nejširším slova smyslu jako výchovu řeči, která rozvíjí schopnost řeči po stránce obsahové a zvukové. Zároveň předchází tomu, aby vady nebo poruchy řeči vznikaly, a pokud by vznikaly, pak se snaží speciálně výchovnými prostředky je překonat tak, aby byla umožněna mezilidská komunikace. V řadě publikací je uvedeno, že definovat obor logopedie je velmi obtížné. Peutelschmiedová poukazuje na Synkovu definici logopedie, která je podle ní aktuální a moderní, přestože vznikla v první polovině minulého století. Synek v této definici uvádí, že jde o *soubor nauk, které si všímají všech složek lidské řeči a všemi prostředky pečují o její zdokonalení, zušlechtnění, zkrátka o její kulturu* (in Klenková 2006, s. 13). Synek výrazem „všemi prostředky“ do své definice tedy zahrnuje i alternativní a augmentativní prostředky komunikace, které se snaží kompenzovat projevy závažných komunikačních poruch.

Podle míry a naplnění průběhu prevence můžeme obecně prevenci dělit do tří stupňů.

V **primární prevenci** jde především o předcházení ohrožujících situací v celé sledované populaci. Ta může být *nespecifická*, která podporuje obecně žádoucí formy chování. V logopedii jde např. o propagování správného mluvního vzoru. *Specifická prevence*, je zaměřená již proti konkrétnímu riziku. V logopedii je zaměřena na ohrožení již konkrétní NKS, např. předcházení dysfonii, koktavosti. **Sekundární prevence** se zaměřuje na rizikovou skupinu zvláště ohroženou negativním jevem. Zaměřuje se např. na děti s vývojovou neplynulostí řeči, u nichž je zvýšené riziko vzniku koktavosti. **Terciární prevence** je zaměřena na jedince, u nichž se již NKS projevila, přičemž se snaží předejít dalšímu negativnímu vývoji. K preventivním opatřením lze zařadit také depistáž v rámci zdravotnické

preventivní péče a další metody a techniky (přednášky, letáky, publikace, relace v médiích, informace na Internetu atd. (Lechta 2011, s. 29).

Logopedická výchova, péče, je v současné době nahrazována pojmem intervence. Logopedická intervence¹⁶ je podle Lechty termín vystihující veškerou aktivitu logopeda ve všech složkách jeho pracovních oblastí. Jedná se o složitý multifaktoriální proces, který je realizován v zájmu dosažení tří cílů, které se vzájemně prolínají. Jde o logopedickou diagnostiku, logopedickou terapii a logopedickou prevenci. Při logopedické intervenci je nezbytné využívat poznatky z hraničních vědních oblastí (medicíny, lingvistiky, pedagogiky, speciální pedagogiky, psychologie atd.). Logopedická intervence je určena jedincům všech věkových kategorií, tedy dětem v raném, předškolním a školním věku, adolescentům, dospělým i jedincům ve stáří. V ČR se na její realizaci podílejí logopedi, logopedičtí asistenti, a kliničtí logopedi. Jedná se o specifickou aktivitu, kterou uskutečňuje logoped s cílem identifikovat NKS, eliminovat, zmírnit nebo alespoň překonat NKS, předejít tomuto narušení – zlepšit komunikační schopnost. Přičemž nejžádanějším cílem je úplné odstranění a tím i vyřazení případné komunikační bariéry. Překonání komunikační bariéry se pak neorientuje úzce na jazyk a řeč, ale na člověka jako bio-psycho-sociální jednotku (Lechta 2011, s. 18, 19).

V současné době je logopedická intervence poskytována ve třech rezortech:

- v rezortu ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy,
- v rezortu ministerstva zdravotnictví,
- v rezortu ministerstva práce a sociálních věcí.

3.1 Logopedická diagnostika v prevenci

Logopedická diagnostika v prevenci je stěžejním úkolem především předškolních pedagogů, logopedických asistentů, logopedických preventistů, logopedů, speciálních pedagogů, v jejichž kompetenci je posoudit úroveň řečových schopností dítěte. Tato diagnostika je pouze orientační a nestanovuje dítěti žádnou diagnózu. Pokud pedagog, popř. jiný z výše uvedených shledá úroveň řečových schopností dítěte s ohledem na jeho vývojový stupeň jako nedostačující, měl by o této skutečnosti informovat zákonné zástupce a doporučit jim návštěvu odborníka (logopeda). Diagnostika komunikativních dovedností u dětí v předškolním věku je velice důležitá pro logopedickou prevenci. Pokud je u dítěte

¹⁶ Pod pojmem intervence obecně rozumíme nějaký zákrok či zásah. V Logopedickém slovníku (Dvořák 2007, s. 94) je termín intervence definován jako: *zákrok v něčí prospěch, zákrok do nějakého jevu nebo procesu s cílem ovlivnit jej, často jako synonymum reedukace, terapie.*

zjištěno jakékoli NKS, je tato diagnostika stěžejní pro následnou logopedickou intervenci a sestavení individuálního vzdělávacího plánu. Přinosilová (2007, s. 87) uvádí, že *v procesu výchovy a vzdělávání lze orientačně k diagnostice komunikačních schopností žáků využívat pozorování ve spontánně či záměrně vzniklých komunikačních situacích, rozhovor, ústní diagnostické zkoušky, písemné diagnostické zkoušky a analýzu spontánních produktů.*

Logopedická diagnostika je prováděna ve třech stupních. Jak již bylo zmíněno, zprvu se jedná „pouze“ o **orientační vyšetření**, které se realizuje např. v rámci screeningu, depistáže (zpravidla v MŠ, u pediatra). **Základní vyšetření** je již prováděno obvykle ve speciálně pedagogickém centru (dále jen SPC), pedagogicko-psychologické poradně (dále jen PPP) a školních poradenských pracovištích, kde pracuje logoped a v návaznosti na další odborníky. **Speciální vyšetření** se snaží o co nejpřesnější identifikaci zjištěné NKS, přičemž je často závislé na konziliárních vyšetření. Ke zjištění NKS se využívá celé řady metod a technik. Při jejich aplikaci je velmi důležité respektovat princip komplexnosti a co nejobektivněji posuzovat zjištěné poznatky s ohledem na celou osobnost vyšetřovaného. Mezi **metody a techniky** lze zařadit metody pozorování (vyšetřování výslovnosti, zvuku řeči atd.), explorační metody (dotazníky, anamnestický rozhovor, řízený rozhovor atd.), diagnostické zkoušky (Token test, test laterality atd.), kazuistické metody (analýza případů), rozbor výsledků činnosti (školních výsledků atd.), přístrojové metody (artikulografie atd.) (Lechta 2003, s. 38, 39). Heroutová (2004, s. 95–105) zdůrazňuje fakt, že diagnostika NKS je natolik obsáhlá a závažná, že se neobejde bez účasti mnoha odborníků, kteří svou činností spadají do oblasti dané problematiky. Jedná se o lékaře (neurology, foniatry, ORL lékaře, pediatri, stomatology, stomatochirurgy, atd.), logopedy, psychology, lingvisty atd. Zástupci těchto jednotlivých oborů nazírají na osobu s NKS z různých hledisek a dotváří tak komplexní pohled na jedince a jeho poruchu.

Logopedická diagnostika osob s NKS představuje jednu s klíčových aktivit, které logoped realizuje. Je klíčovým východiskem pro správný výběr a aplikaci intervenčních metod, koncipování její strategie a určení její prognózy. Logopedická diagnostika má několik cílů. Prvním z nich je zjistit, zda jde o NKS, nebo o fyziologický jev. V některých případech nelze hovořit o NKS, jako např. u fyziologické nemluvnosti, která není považována za narušený vývoj řeči. Po odhalení příčiny a etiopatogeneze, kdy je NKS diagnostikována je úkolem určit, zda je NKS trvalá, přechodná, vrozená, získaná. Dalším cílem je zjistit, zda NKS v klinickém obraze dominuje, nebo je symptomem jiného postižení, narušení, onemocnění. Pro diagnostiku a následnou terapii je velmi důležité, zda si osoba s NKS své

narušení uvědomuje, nebo ne. V neposlední řadě je cílem určit stupeň a formu NKS a navrhnout případná terapeutická opatření (Lechta 2003, s. 38). Heroutová (2004, s. 9–105) poukazuje na rozdíl v cílech diagnostiky speciálně-pedagogické a medicínské. V lékařství se diagnostika orientuje především na zjištění příznaků, stupně a rozsahu chorob či postižení, zatím co psychologové a speciální pedagogové se při diagnostice nezaměřují pouze na patologie, ale i na neporušené funkce, které mohou být užitečné při následné terapii.

3.2 Logopedická terapie

Dvořák (2007, s. 199) píše, že v logopedii je užíván termín terapie v širším pojetí. Zaměřuje se na oslabené odchylky či poruchy, zmírnění následků postižení, onemocnění.

Cílem logopedické terapie, respektive terapie NKS je eliminovat, zmírnit nebo alespoň překonat NKS. Samozřejmě, nejžádanějším cílem terapie je zcela odstranit, eliminovat NKS a zároveň s tím i komunikační bariéru. V nejtěžších případech však někdy navzdory houževnatému úsilí nelze tohoto ideálního cíle dosáhnout. **Metody logopedické terapie** se dělí na stimulující nerozvinuté a opožděné řečové funkce, dále pak na korigující vadné řečové funkce a na reedukující zdánlivě ztracené, dezintegrované řečové funkce. Jde v podstatě o řízené učení probíhající pod záměrným řízením, usměrňováním a kontrolou logopeda v organizovaných podmínkách logopedických zařízení, popřípadě i mimo ně. V rámci logopedické terapie lze aplikovat všechny druhy učení (učení – podmiňováním, perцепčně-motorické, verbální, pojmové, sociální atd.). Ze speciální pedagogiky jsou to metody reedukace, kompenzace a rehabilitace (Lechta 2011, s. 21, 22). Úspěšnost logopedické terapie NKS je dána také respektováním konkrétních principů. K nim řadíme **všeobecné principy** řízeného učení jako je princip: motivace, zpětné vazby, opakování a princip transferu. Dále to jsou principy z pedagogiky, kam patří princip názornosti, individuálního přístupu, uvědomělosti, aktivity, soustavnosti, trvalosti atd. U dětí s NKS, které mají specifické vzdělávací potřeby, se dále aplikují metody komplexnosti, dispenzarizace, socializace, resocializace atd. **Specificky logopedické principy** se opírají o princip minimální akce, relaxace, vývoje, týmového přístupu, symetričnosti terapeutického vztahu, multisenzoriálního nebo monosenzoriálního přístupu, krátkodobého, ale častého procvičování, funkčního používání řeči, celostního holistického přístupu, včasné stimulace, intervence imitace přirozeného, normálního vývoje řeči a princip překonání komunikační bariéry. *Logopedická terapie má několik forem*, a to individuální, skupinovou, intenzivní a intervalovou. V praxi se uplatňují různé variace výše uvedených forem. Terapie ale může mít různá zaměření

v závislosti na specifiku daného případu nebo zaměření terapeuta. Například kauzální terapie se zaměřuje na příčiny NKS. Symptomatická se zaměřuje na projevy NKS. Každá terapie by měla mít celostní – holistický přístup (Lechta 2011, s. 25–28).

Úloha rodičů v terapii NKS se výrazně mění. V rámci diagnostiky se od rodičů očekává spolupráce s logopedem, která je spíše zprvu pouze na úrovni informativní. Logoped sestavuje rodinnou a osobní anamnézu na základě informací získaných od rodičů (popř. zákonných zástupců). Logopedické vyšetření dítěte je někdy nutné v rámci diferenciální diagnostiky doplnit dalšími odbornými vyšetřeními a je nutné, aby rodič navštívil s dítětem doporučená odborná pracoviště (foniatrii, neurologii atd.), která by potvrdila nebo vyvrátila podezření na možnost poškození oblastí, která mohou mít souvislost s NKS. Po sestavení závěrečné diagnózy a nastavení terapeutického plánu se začíná role rodiče měnit. Zde již rodič začíná aktivně vstupovat do terapeutického procesu a realizuje s dítětem instrukce logopeda v domácím prostředí. Podnětnost domácího prostředí v souvislosti s terapií NKS je rozhodující. V nepodnětném prostředí se terapie NKS značně prodlouží, přičemž je dítě s NKS vystavováno riziku, že díky nezájmu rodičů k odstranění NKS nedojde.

3.3 Logopedická intervence v jednotlivých resortech

Logopedická intervence v ČR jak již bylo zmíněno, je realizována ve třech rezortech (v rezortu školství, mládeže a tělovýchovy, v rezortu zdravotnictví, v rezortu práce a sociálních věcí). Může být poskytována v zařízeních: státních (v klinikách, poliklinikách, ve větších nemocnicích, lázních), nestátních (městských, okresních, charitativních, církevních zařízeních), soukromých (v privátních poradnách klinických logopedů) (Fukanová 2003, s. 45–49).

Na zajištění logopedické péče v **rezortu školství** se podílí logopedický preventista. Zpravidla se jedná o učitelky MŠ, které absolvovaly kurz logopedické prevence. Logopedická péče je dále zajišťována logopedickými asistenty a speciální pedagogy, kteří vykonávají zpravidla funkci učitele a mají státní závěrečnou zkoušku z logopedie. Logopedická péče rezortu školství je poskytována v následujících institucích: v logopedických třídách při běžných MŠ, v MŠ logopedických, v logopedických třídách při běžných ZŠ, v ZŠ logopedických, ve speciálních třídách při ZŠ pro žáky s poruchami učení, v MŠ pro sluchově postižené, v ZŠ praktických a v ZŠ speciálních (Fukanová 2003, s. 117, 118).

Logopedická péče je také poskytována v SPC a PPP. Tato školská poradenská zařízení se řídí dle vyhlášky č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška 73/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Organizační zabezpečení logopedické péče v rezortu školství upravuje **Metodické doporučení k zabezpečení logopedické péče ve školství č. j. 14 712/2009-61** (viz příloha C). Metodické doporučení se týká podmínek organizačního zabezpečení logopedické péče v resortu školství, její koordinace, kvalifikačních předpokladů a rozsahu kompetencí pracovníků s pracovním označením „logoped“, „logopedický asistent“ a „krajský koordinátor“.

MŠMT vyhlásilo rozvojový program **Podpora logopedické prevence v předškolním vzdělávání** v roce 2013 a vyčlenilo na něj deset milionů korun. Tento program je připraven i na rok 2014 pod č. j. MSMT-33231/2013. Podpora se uskutečňuje formou poskytování finančních prostředků státního rozpočtu podle § 163 odst. 1 školského zákona. Cílem programu je zvyšování kvality předškolního vzdělávání, a to jak prostřednictvím vzdělávání pedagogů rozvíjejících řečové dovednosti dětí předškolního věku, tak zlepšováním pracovního prostředí pro zajištění logopedické prevence v předškolním vzdělávání (MŠMT 2013).

V rezortu ministerstva zdravotnictví poskytují logopedickou intervenci logopedi nejčastěji v logopedických poradnách, v soukromých ambulancích, při lůžkových odděleních foniatrických, rehabilitačních, v denních stacionářích zřizovaných při zdravotnických zařízeních, v léčebnách pro dlouhodobě nemocné atd. (Fukanová 2003, s. 47). Logopedi provádí i činnost poradenskou a to pro děti a jejich rodiče či příbuzné, pro dospělé i osoby ve stáří. Předpokladem zřízení soukromé logopedické praxe v rezortu zdravotnictví je úspěšné složení atestační zkoušky, kterou skládají odborníci po splnění podmínek předatestační přípravy. Po složení atestační zkoušky se logoped nazývá klinickým logopedem a je oprávněn zajišťovat odbornou péči i na specializovaných lůžkových odděleních, na odděleních neurologie, foniatrie, v léčebnách, rehabilitačních ústavech. V denních stacionářích v rámci komplexní rehabilitační péče je zajišťována i logopedická intervence dětem s mentálním postižením a somatickým onemocněním u nich se projevuje NKS (Klenková 2006, s. 212, 213).

V rezort práce a sociálních věcí je logopedická intervence součástí komplexní rehabilitace, ve které logoped provádí diagnostiku i následnou terapii v Domovech sociální péče, ve kterých jsou umístěny jedinci s tělesným postižením, mentálním postižením

a kombinovanými vadami. U jedinců, u nichž je znemožněna verbální komunikace v důsledku postižení, volí se k rozvoji komunikační schopnosti systém alternativní a augmentativní komunikace (Klenková 2006, s. 217).

Shrnutí

Pojem komunikace znamená sdělování, přenos, dorozumívání. Slouží k předávání a přijímání informací, napomáhá vytvářet a udržovat mezilidské vztahy. S lidskou komunikací úzce souvisí jazyk a řeč. Komunikace se dělí na verbální (sem spadají všechny mluvené nebo psané formy řeči) a neverbální (kam patří ostatní formy komunikace neslovní podstaty). Vývoj řeči se dělí na přípravná předřečová stádia a vlastní vývoj řeči a je ovlivněn mnoha vnitřními i vnějšími činiteli, z nichž je nejvýznamnější výchova v rodině. V ontogenezi řeči rozlišujeme čtyři jazykové roviny: morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou, foneticko-fonologickou a pragmatickou, jejichž vývoj probíhá současně.

Dítě v předškolním období prochází velkými změnami ve všech oblastech rozvoje osobnosti. Velký význam v tomto období má hra, která rozvíjí všechny schopnosti dítěte a napomáhá mu porozumět mezi představovanou a reálnou skutečností. Úkolem rodiny je se věnovat dítěti a poskytovat mu citovou pohodu. Mnoho dětí díky časté pracovní vyčerpání rodičů nebo jejich nezájmu o rozvoj dítěte v současné době často končí u televize či počítače. Čtení, hraní, vycházky, sportovní aktivity jsou posouvány do pozadí a dítěti je tak znemožňováno se všestranně rozvíjet. Dalším aspektem jsou determinanty reálného prostředí, jež v různé míře zasahují do rozvoje dítěte. Tyto jevy, jako jsou různé druhy týrání, zneužívání a zanedbávání lze zařadit mezi nejhorší jevy společnosti. Dopad tohoto negativního chování zasahuje do vývoje dítěte a zasahuje celou osobnost zpravidla na celý život.

Celkový harmonický vývoj dítěte ovlivňuje mimo výše uvedených aspektů také lateralita, které je nutné věnovat dostatečnou pozornost. Lateralita je přednostní užívání jednoho z párových orgánů a je vrozená. V minulosti byli leváci pod nátlakem společnosti přecvičováni na praváky, což mělo někdy velmi neblahý dopad na osobnost. Je prokázáno, že některých přecvičovaných leváků na praváky se vyskytovaly poruchy řeči, motorický neklid, odpor ke kreslení, psaní, dysgrafie, dyslexie, dyskalkulie, frustrace atd. Leváctví je zcela přirozený jev a je třeba k němu přistupovat přirozeně. Za největšího průkopníka v respektování leváctví je považován profesor M. Sovák, který otevřel veřejnosti tematiku leváctví a byl iniciátorem změn v přístupu k leváctví ve školství.

S komunikační schopností úzce souvisí pojem komunikační kompetence, které představují soubor verbálních, neverbálních a sociálních dovedností. Za klíčové období pro rozvoj komunikačních dovedností je považováno období do 6. roku života dítěte, tedy předškolní věk. V tomto věku nejvíce ovlivňuje vývoj dítěte rodina a MŠ. Předškolní vzdělávání se řídí RVP PV, který vymezuje rámcové a dílčí cíle vedoucí ke klíčovým kompetencím. Jednou z klíčových kompetencí jsou kompetence komunikativní. Nedostatky v komunikační schopnosti dítěte mohou mít negativní vliv na jeho školní úspěšnost. Mezi nejčastější typy NKS u dětí v předškolním věku se řadí OVŘ, vývojová dysfázie, dyslalie, mutismus, breptavost a koktavost.

Předpokladem úspěšného zvládnutí požadavků ZŠ je určitá zralost a připravenost dítěte. Dítě by mělo být zralé jak po stránce fyzické, tak psychické a sociální. Mělo by být schopno komunikovat, spolupracovat, být zvědavé a schopno jednat s určitým cílem. V 6 letech je většina dětí schopna zvládnout požadavky ZŠ. Může se ovšem stát, že u některého dítěte nejsou dostatečně a rovnoměrně rozvinuty všechny schopnosti. U těchto dětí je pak doporučen OPŠD zpravidla na základě podnětů předškolních pedagogů rodičům pro vyšetření školní zralosti dítěte v pedagogicko-psychologické poradně nebo v speciálně pedagogickém centru. Pro tyto děti je MŠ klíčovou institucí, která pomáhá dítěti odstranit deficit, a to za spolupráce rodičů popřípadě odborných pracovníků.

Předmětem současné logopedie je v první řadě prevence vzniku NKS. Logopedická péče je poskytována dětem, žákům a dospělým s NKS a žákům se specifickými poruchami učení. Logopedická intervence v ČR je realizována ve třech rezortech: v rezortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstva zdravotnictví a Ministerstva práce a sociálních věcí. Pojem logopedická intervence zahrnuje v sobě prevenci, diagnostiku a terapii. Tyto tři složky se vzájemně prolínají. K úspěšnému rozvoji řečových kompetencí dítěte a dalších složek je bezpodmínečně nutná účast rodičů. Podnětnost prostředí a zájem rodičů je základním pilířem prevence NKS, popřípadě úspěšné diagnostiky a terapie u dětí, u kterých se již NKS projevila.

EMPIRICKÁ ČÁST

Předložená diplomová práce se zabývá logopedickou prevencí a vlivem prostředí na rozvoj řečových kompetencí dětí předškolního věku v domácím prostředí a v MŠ. Zjišťuje, zda logopedická prevence prováděná v MŠ je dostačující pro děti z nepodnětných rodin. Práce se zaměřuje na děti ze znevýhodněného sociokulturního prostředí. V této problematice se odborníci shodují, že zde jsou právě velké rezervy v logopedické prevenci.

4 Cíl výzkumu a hypotézy šetření

Hlavním cílem výzkumu, vycházejícího z poznatků shrnutých v teoretické části práce, bylo zjistit, zda je logopedická prevence prováděná v MŠ pro děti z nepodnětných rodin dostačující. Dílčími cíli pak bylo zjistit úroveň foneticko-fonologické jazykové roviny a grafomotorických schopností u předškolních dětí z podnětných a nepodnětných rodin. Toto šetření doplňovaly poznatky předškolních pedagogů k danému tématu.

Vycházíme z předpokladu, že dnešní MŠ nabízí kvalitní a pestrý program pro rozvoj řečových kompetencí dětí, které směřují k tomu, aby školsky zralé dítě mělo komunikační kompetence na určité úrovni. MŠ ve svém programu staví na předpokládaných základech, které si dítě přináší z rodinného prostředí. Různé determinanty reálného prostředí neumožňují některým dětem vyrůstat v podnětném prostředí, které pozitivně a všestranně rozvíjí dětský potenciál. Některé z těchto dětí jsou při vstupu do předškolního vzdělávání zařazeny do kategorie dětí se sociálním znevýhodněním. Zde MŠ v některých případech rodinnou výchovu a vzdělávání částečně nahrazuje. Níže uvedené předpoklady byly stanoveny pouze pro náš vzorek respondentů a nevycházejí ze žádných odborných zdrojů či statistik.

Jednotlivé hypotézy

Hypotéza č. 1: *Děti z nepodnětných rodin nebudou vykazovat významná jazyková oslabení v rovině foneticko-fonologické.*

Hypotéza č. 2: *Při podnětném rodinném zázemí budou děti v řečových kompetencích úspěšnější než děti z nepodnětných rodin.*

Hypotéza č. 3: *Lze usuzovat, že podnětnost rodiny bude mít vliv na rozvoj grafomotoriky u dítěte.*

Časový plán výzkumného projektu

Výzkumný projekt byl realizován od února do listopadu 2013.

Tabulka č. 2: Časový plán výzkumného projektu

Harmonogram	Období
Příprava výzkumu	2/2013 – 3/2013
Pilotáž v MŠ – zajištění MŠ k realizaci výzkumné části Seznámení pedagogů s výzkumem Svolení rodičů k šetření dítěte	4/2013
Šetření předškolních dětí	5/2013 – 11/2013
Distribuce dotazníků předškolním pedagogům	10/2013
Sběr dotazníků	11/2013
Zpracování a interpretace výsledků	12/2013 – 3/2014

4.1 Použité metody

Ve výzkumné části diplomové práce byla zvolena metoda dotazníku, rozhovoru a studia spisové dokumentace. Tyto metody byly zvoleny jako nejvhodnější nástroj k ověření celé širší problematiky, která vyplynula z tématu a cílů práce. Dotazník je nejznámější průzkumnou metodou, kdy tazatelé pomocí dotazníků zjišťují odpovědi reprezentativního vzorku populace. S ohledem na zvolené téma bylo ke zjištění požadovaných údajů využito nestandardizovaného dotazníku vlastní konstrukce. V dotazníku pro pedagogy byly použity otázky uzavřené s určitým počtem předem připravených odpovědí a pouze jedna otázka byla polouzavřená pro případ, kdyby respondent nevybral ani jednu z možných nabízených alternativ. Z důvodů zjištění co nejpravdivějších a nejobjektivnějších odpovědí byl zvolen dotazník anonymní pro získání pravdivějších údajů. Dále byla použita metoda individuálního polostrukturovaného rozhovoru k hodnocení jazykových rovin u dětí. Rozhovor je metoda, která umožňuje nejen vysvětlení otázky, ale také zpřístupňuje možnost hodnocení jak verbálního projevu, tak i neverbální komunikace dotazovaného (Chrátka 2007, s. 151–165). Při studiu spisové dokumentace jsme vycházeli z portfolia dětí vedených v MŠ. Psané nebo zaznamenané dokumenty mohou být podrobeny analýze z různých hledisek. V dokumentech se projevují osobní, ale i skupinové, vědomé nebo nevědomé postoje, názory, hodnoty či myšlenky. Za dokument lze považovat veškerou stopu lidské činnosti (Hendl 2008, s. 130).

Pilotáž byla provedena v 7 MŠ Libereckého kraje (viz tabulka č. 3).

Tabulka č. 3: Přehled MŠ

MŠ
I. MŠ Hejnice
II. MŠ Hejnice
III. MŠ Ferdinandov
MŠ Raspenava
MŠ Dětfichov
MŠ Zásada
MŠ Doksy

Vlastní výzkumné šetření ve výše uvedených MŠ je zaměřeno na získání základních údajů o řečových rovinách předškolních dětí a o úrovni grafomotoriky. Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím dotazníku, rozhovoru a studia spisové dokumentace. Nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce (viz příloha D) pro předškolní děti obsahoval celkem 21 testovacích položek. Úroveň každé jazykové roviny byla zjišťována 4 položkami. Ve foneticko-fonologické rovině jazyka jsme za použití metody rozhovoru zjišťovali úroveň mluvního projevu dítěte. Sledována byla správnost artikulace jednotlivých hlásek a plynulost řeči. V morfologicko-syntaktické jazykové rovině bylo posuzováno, v jakých větách dítě hovoří, zda používá v mluvním projevu souvětí, věty rozvité, holé nebo hovoří jednoslovně. Další šetření se zaměřovalo na dodržování slovosledu ve větě, uplatňování ohebných slovních druhů a používání rodů. Pro ověření úrovně lexikálně-sémantické roviny jazyka mělo dítě za úkol sestavit za pomoci dějových obrázků posloupnost příběhu a popsat jej. Následovalo vysvětlení významu tří pojmů a vyprávění na dané téma „Co jsi dělal/a doma o víkend?“.

Zkoumání této roviny uzavírala samostatná reprodukce čteného příběhu bez předlohy. Po celou dobu šetření probíhalo porovnávání úrovně komunikace dítěte v různých situacích, což nám současně doplňovalo posouzení úrovně pragmatické roviny. Pozornost směřovala k úrovni komunikace dítěte ve skupině, aktivitě v komunikaci, reakci dítěte na komunikačního partnera (na testujícího, na děti v MŠ, učitelky a ostatní zaměstnance zařízení), užívání výrazových prostředků v rámci komunikace a celkový rozsah komunikačního vyjádření. Po celou dobu šetření byla sledována také lateralita horních končetin, která byla doplněna 2 úkoly (házení míčku do krabičky, vkládání korálků do lahvičky). Lateralita oka byla provedena 1 úkolem. Dítě mělo vzít do jedné ruky kaleidoskop

a podívat se skrze něho. Poslední 3 šetřené položky výzkumu zjišťovaly úroveň grafomotorických schopností dítěte při kresbě tří geometrických tvarů, přičemž byl sledován přítlak, plynulost tahů, popř. tremor při kresbě.

Ve výzkumné části diplomové práce bylo dále použito techniky dotazníku. Dotazník (viz příloha E) určený předškolním pedagogům je složen z 11 otázek. První 2 otázky zjišťovaly, kdo se podílí na logopedické intervenci v MŠ a kdo nejčastěji u dítěte odhalí NKS, bez ohledu na to, v jakém prostředí dítě vyrůstá z hlediska podnětnosti prostředí. Třetí otázka se ptala, zdali je dětem s NKS udělován častěji OPŠD. Následujících 8 otázek se dotazovalo předškolních pedagogů na děti z nepodnětného prostředí. Otázky č. 4, 5, 6 se týkaly oblasti grafomotoriky. V tomto směru nás zajímalo, jestli děti v kresbě vykazují větší přítlak, popř. známky tremoru. Otázka č. 7 zjišťovala lateralitu horních končetin. Další dvě položky v dotazníku č. 8 a 9 poskytovaly informace o verbální a zrakové paměti. Dále nás v otázce č. 10 zajímalo, zda u dětí z nepodnětného prostředí je MŠ schopna kompenzovat v rámci prevence NKS nedostatky rodinného prostředí v oblasti rozvoje řeči. Celý dotazník uzavírala otázka č. 11, týkající se OPŠD u dětí z nepodnětného rodinného prostředí. Před distribucí dotazníků proběhla pilotáž pro ověření srozumitelnosti otázek, na které se podíleli dva pedagogové z MŠ. Otázky v dotazníku byly pro pedagogy srozumitelné a nebylo třeba je nijak upravovat.

4.2 Popis výzkumného vzorku

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 130 respondentů. Přehled respondentů je znázorněn v tabulce č. 4.

Tabulka č. 4: Počet respondentů

Počet respondentů	Četnost / n
Předškolní děti	$n_p = 90$
Pedagogové	$n_r = 40$
Celkem	n = 130

Výzkumný vzorek tvořilo 90 dětí ve věku pět až sedm let. Na základě povolení ředitelů MŠ provést výzkum byly osloveny učitelky. Ty dle vlastního výběru vytipovaly děti, které pochází z podnětných rodin a méně podnětných rodin, přičemž byly seznámeny s kritérii při výběru dětí v MŠ. Hlavním kritériem nepodnětného nebo méně podnětného prostředí bylo chudé materiální prostředí, nízká úroveň vzdělání rodičů (rodiče absolventi praktických škol,

rodiče s neukončeným vzděláním atd.), rodiny, ve kterých se dítěti nevěnují (rodina podnětově chudá, zanedbávající) a dále děti, které jsou zařazeny ve výchovně-vzdělávacím procesu podle školského zákona č. 561/2004 Sb. § 16 do kategorie dětí se sociálním znevýhodněním. Následně bylo nutné svolení rodičů, popřípadě zákonných zástupců k šetření dítěte. Rodiče byli ujištěni, že šetření dětí je zcela anonymní (každé dítě bylo evidováno pouze pod číslem) a proběhne pouze v prostorách MŠ v době pobytu dítěte v zařízení. Všichni oslovení rodiče souhlasili. Všichni zúčastnění výzkumu byli ujištěni, že získané informace budou použity pouze pro tvorbu této diplomové práce a výsledky výzkumu budou prezentovány bez uvedení jakýchkoliv osobních údajů dětí v rámci nejen ochrany dětí, jejich rodin, ale i pedagogů a ředitelů MŠ. V následujícím tabulkovém přehledu nalezneme přehled počtu dětí, jež byly zařazeny pedagogy s ohledem na prostředí, ve kterém vyrůstají do dvou skupin „podnětné prostředí a nepodnětné prostředí“.

Tabulka č. 5: Zastoupení jednotlivých respondentů s ohledem na podnětnost prostředí

MŠ	Podnětné prostředí	Nepodnětné prostředí
I. MŠ Hejnice	5	5
II. MŠ Hejnice	6	7
III. MŠ Ferdinandov	5	3
MŠ Raspenava	8	8
MŠ Dětrichov	5	5
MŠ Zásada	8	7
MŠ Doksy	8	10
Celkem	90	

V tabulce č. 6 je rozděleno 90 předškolních respondentů podle věku a pohlaví do skupin.

Tabulka č. 6: Zastoupení předškolních respondentů dle věku a pohlaví

Věk	5 let		6 let		7 let	
Pohlaví	Děvče	Chlapec	Děvče	Chlapec	Děvče	Chlapec
Počet	17	16	27	29	–	1
Celkem	90					

Zkoumaný vzorek tvořilo 33 dětí ve věku 5 let, 56 šestiletých dětí a 1 sedmiletý chlapec. Z celkového počtu testovaných dětí podle pohlaví bylo 46 chlapců a 44 děvčat.

5 Analýza dat a jejich interpretace

V této kapitole se zabýváme vyhodnocením získaných dat pomocí tabulek, grafickou a slovní interpretací.

Šetření probíhalo v areálu MŠ, kterou respondenti navštěvují. Samotná realizace výzkumu probíhala pět měsíců zpravidla v ranních hodinách od 7:00 hod. do 9:00 hod. a v odpoledních hodinách od 13:00 hod. do 16:30 hod. Vedoucími MŠ bylo umožněno vždy k šetření využít tichou místnost, v níž nebyl respondent rozptylován ostatními dětmi. Šetření se podřizovalo režimu MŠ, tudíž bylo nutné vždy týden dopředu prokonzultovat, zda bude výzkumné šetření možné zrealizovat. Doba šetření se odvíjela od schopností respondenta a pohybovala se v rozmezí 30–50 min. Všech 90 respondentů bylo schopno absolvovat všechny úkoly v rámci jednoho dne.

S každým dotazovaným respondentem byl proveden úvodní rozhovor, ve kterém proběhlo představení obou stran (testujícího a respondenta). Respondent byl seznámen s průběhem a úkoly, které posuzovaly jazykovou úroveň foneticko-fonologické roviny, lexikálně-sémantickou rovinu, morfologicko-syntaktickou rovinu, pragmatickou rovinu, lateralitu a grafomotorické schopnosti. Stěžejním cílem úvodního rozhovoru bylo navodit v respondentovi pocit důvěry v testujícího a atmosféru klidu bez obav z jakýchkoliv případných nezdarů.

Ve spontánním mluvním projevu a v rozhovoru byly nejprve vyhodnoceny položky z foneticko-fonologické roviny z dotazníku. K hodnocení této roviny bylo využito též obrázkového materiálu z publikace „Nauč mě mluvit“, který měl úroveň artikulačních schopností upřesnit. Při šetření bylo také sledováno dýchání při artikulaci. Zajímalo nás, zda respondenti realizují hlásky při nádechu. Sledován byl též mluvní projev z hlediska plynulosti řeči. Následně mohla být zhodnocena srozumitelnost verbální produkce.

Během rozhovoru byla současně hodnocena i morfologicko-syntaktická rovina (položky č. 1 a 2 z dotazníku), přičemž už od úvodního rozhovoru je sledována rovina pragmatická, jejíž hodnocení bylo doplněno pozorováním respondenta v kolektivu dětí v MŠ a v komunikaci s učitelkami.

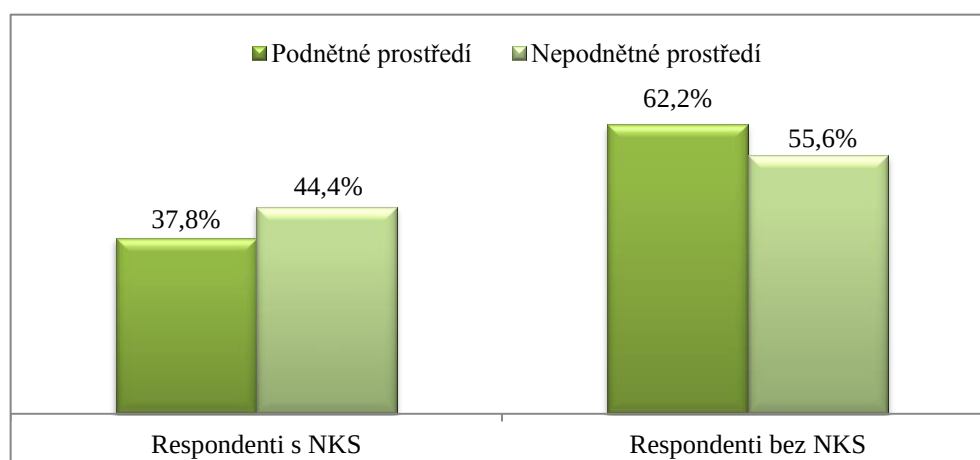
Prvotním úkolem výzkumné části bylo zjistit u 90 respondentů předškolního věku úroveň komunikačních schopností v oblasti foneticko-fonologické. Respondenti měli odpovědět na otázky: „Jak se ti líbí v MŠ?“, „S čím si hraješ nejraději?“, „Kdo je tvůj kamarád/ka?“, „Co jsi dělal/a včera odpoledne po příchodu z MŠ?“, „Kdybys měl/a kouzelný prstýnek, co bys změnil/a v MŠ?“.

V následujícím tabulkovém a grafickém přehledu nalezneme zastoupení respondentů s NKS a bez NKS z celkového počtu testované populace s ohledem na podnětnost rodinného prostředí.

Tabulka č. 7: Výskyt NKS z pohledu rodinného prostředí

Respondenti	Bez NKS	S NKS
Podnětné prostředí	28	17
Nepodnětné prostředí	25	20
Celkem	90	

Podíváme-li se na poměr respondentů v tabulce č. 7, je zřejmé, že u respondentů z nepodnětných rodin není výskyt NKS o moc vyšší, než u respondentů z podnětných rodin.

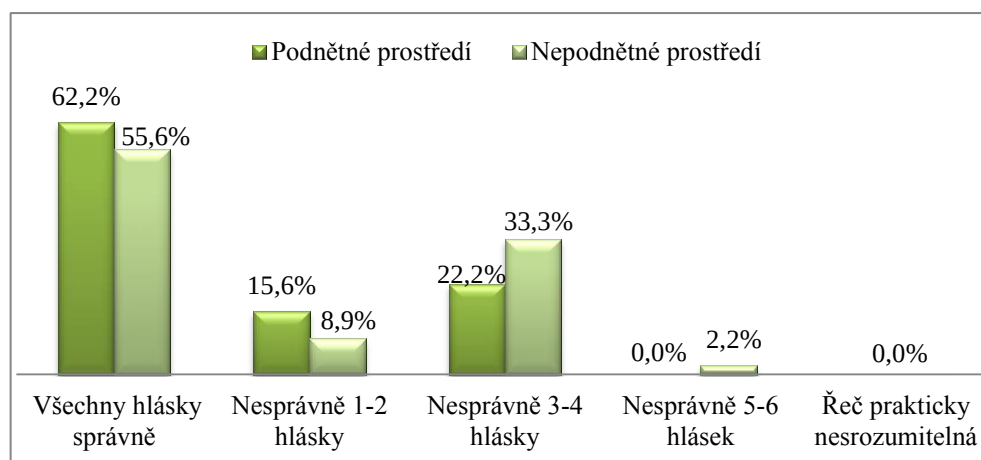


Graf č. 1: Přehled výskytu NKS

NKS, jak znázorňuje graf č. 1, vykazovalo z podnětného rodinného prostředí 17 (tj. 37,8 %) respondentů a 20 (tj. 44,4 %) z nepodnětných rodin. U 28 (tj. 62,2 %) respondentů z podnětného a 25 (tj. 55,6 %) z nepodnětného prostředí nebyla zaznamenána NKS. Komunikace s respondenty z podnětných rodin byla o něco snazší. Tito respondenti vykazovali větší slovní zásobu a nebylo nutné je nijak podněcovat dalšími otázkami ke komunikaci (oproti některým respondentům z nepodnětných rodin). Respondenti z nepodnětných rodin často odbíhali od tématu rozhovoru, což ale nijak zkoumání

požadované položky neovlivnilo. Respondenti na daná témata vyprávěli bez obav, čímž bylo možno posoudit nejen jejich komunikační úroveň (podrobněji níže graf č. 2), ale i jejich vztah k ostatním dětem v MŠ, učitelkám a ostatnímu personálu MŠ. Žádný z respondentů nevyjadřoval výraznou nespokojenost v MŠ ani negativní vztah k personálu MŠ. Na otázku „Co jsi dělal/a včera odpoledne po odchodu z MŠ?“ většina dětí odpověděla: *nic, koukala jsem na televizi, hrál jsem si*. Ostatní odpovědi měly již menší četnost. Zajímavým zjištěním bylo, že většina respondentů, kdyby měla kouzelný prstýnek, by si nejraději v MŠ jenom hrála. Nabízí se tedy velmi zajímavá otázka, do jaké míry respondenti vnímají program MŠ jako hru. Zkoumání tohoto tématu by jistě bylo velmi zajímavé, ale jelikož není tématem této práce, nebudeme se jím dále zabývat.

Níže uvedené grafické znázornění ukazuje výsledek šetření, které podrobněji zjišťovalo množství nesprávně artikulovaných hlásek v mluvním projevu respondentů na výše uvedená témata. Zkoumání této položky bylo doplněno pojmenováním obrázků, které sledovalo artikulaci jednotlivých hlásek na začátku, uprostřed a na konci slova. K pojmenování obrázků bylo využito obrázkového materiálu z publikace: *Nauč mě mluvit* (ukázka viz příloha F).



Graf č. 2: Množství nesprávně artikulovaných hlásek

Z grafu č. 2 vyplývá, že správně artikulovalo všechny hlásky 28 (tj. 62,2 %) respondentů z podnětného a 25 (tj. 55,6 %) z nepodnětného rodinného prostředí. U 7 (tj. 15,6 %) dotazovaných respondentů z podnětných rodin byla zaznamenána nesprávná realizace 1–2 hlásek a z nepodnětného prostředí to byli 4 (tj. 8,9 %) respondenti. Problém s realizací 3–4 hlásek mělo 10 (tj. 22,2 %) respondentů z podnětných a 15 (tj. 33,3 %) z nepodnětných rodin.

V realizaci 5 hlásek vykazoval oslabení 1 (tj. 2,2 %) sedmiletý respondent z nepodnětné rodiny. Ani v jedné skupině nebyl rozsah NKS tak závažný, aby byl verbální projev respondenta úplně nesrozumitelný. Největší zastoupení bez ohledu na podnětnost prostředí a četnost nesprávně realizovaných hlásek v mluvním projevu respondentů to byly hlavně hlásky „S, C, Z, Š, Č, Ž, L, R, Ř“ ve všech pozicích slova. Nejvíce docházelo k paralalii hlásky „Ř“ hláskou „Ž“, což je pro tento věk typické u většiny dětí. Dále to byly hlásky „L, R“ (paralalie hlásky „L“ hláskou „J“ nebo „V“ a paralalie hlásky „R“ hláskou „L“). Problém se též vyskytoval u některých respondentů v realizaci hlavně tupých sykavek (Š, Č, Ž), které nahrazovali ostrými sykavkami (S, C, Z). U 4 respondentů z podnětných a 1 z nepodnětné rodiny byla zaznamenána mírná interdentalní artikulace hlavně sykavek, ale také hlásek „T, D, N, L“. U 3 respondentů se projevovala snížená nazalita (nosovost) dýcháním ústy, přičemž často realizovali hlásky při nádechu. Nesprávná artikulace sykavek, polosykavek, hlásek „L, R“ a taktéž artikulačně obtížných slov se týkala hlavně pětiletých respondentů bez ohledu na pohlaví a podnětnost prostředí. Šestiletým respondentům činila problém spíše artikulace hlásek „R, Ř“. Podíváme-li se na zjištěnou úroveň artikulace hlásek v mluvním projevu, respondenti z nepodnětných rodin nevykazovali významná oslabení v realizaci hlásek a vyskytovaly se u nich stejné artikulační obtíže jako u respondentů z podnětných rodin. V období 5–6 let, jak je z výsledků šetření možno vidět, dochází k evidentnímu ústupu fyziologické dyslalie.

V další výzkumné položce zkoumající úroveň foneticko-fonologické jazykové roviny byl sledován mluvní projev z hlediska plynulosti řeči.

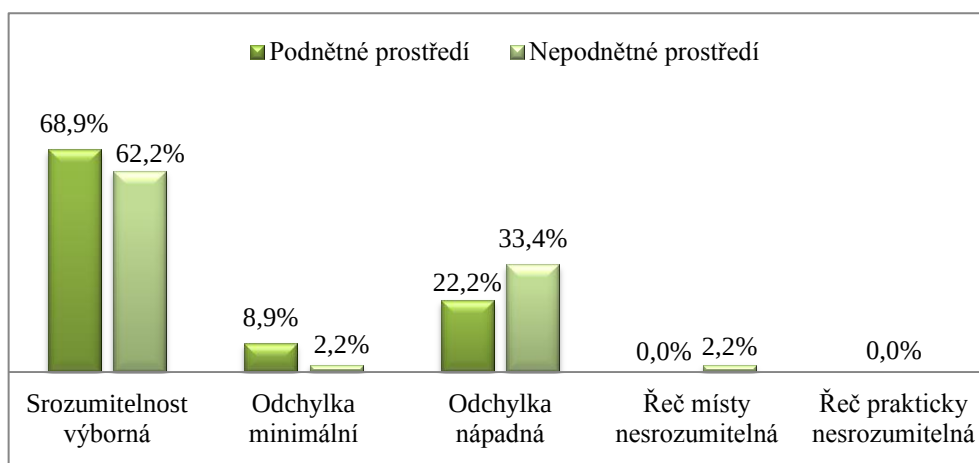
Tabulka č. 8: Mluvní projev z hlediska plynulosti řeči

Plynulost řeči	Podnětné prostředí	Nepodnětné prostředí
Žádné příznaky ve smyslu balbuties	45	43
Minimální příznaky	0	2
Časné a zjevné příznaky neplynulosti	0	0
Výrazné projevy neplynulosti	0	0
Nápadné prolongace, repetice, bloky	0	0
Celkem	90	

Z hlediska plynulosti řeči se u respondentů z podnětných rodin nevyskytovaly žádné příznaky ve smyslu balbuties stejně jako u 43 (tj. 95,6 %) respondentů z nepodnětných rodin, jak je zaznamenáno výše v tabulce č. 8. U jednoho pětiletého a sedmiletého chlapce (2, tj. 4,4 %) byly zaznamenány minimální příznaky, občasné repetice bez projevů nadměrné

námahy a psychické tenze. Výrazné a nápadné projevy balbuties nebyly shledány u žádného ze šetřených respondentů, ani výrazné neplýnulosti s častými repetitivy, prolongacemi a nadměrnou námahou v komunikaci.

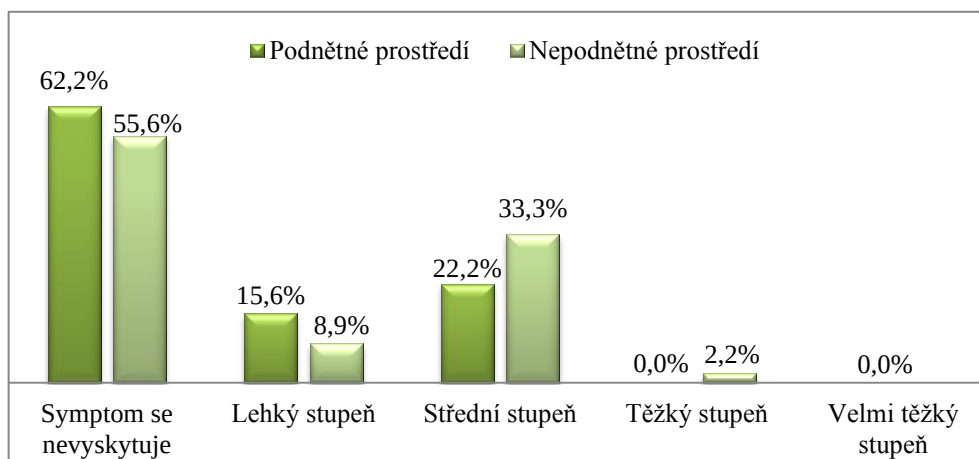
Podle celkové srozumitelnosti verbální produkce byli následně respondenti předškolního věku po předchozím šetření rozděleni do 4 kategorií.



Graf č. 3: Srozumitelnost verbální produkce

Jak dokládá graf č. 3, u 31 (tj. 68,9 %) z podnětného a u 28 (tj. 62,2 %) respondentů z nepodnětného rodinného prostředí byla srozumitelnost verbální produkce výborná. V této kategorii jsou zařazeny i respondenti s mírným interdentálním sigmatismem, který srozumitelnost verbálního projevu nijak neovlivňoval. U 4 (tj. 8,9 %) respondentů z podnětných rodin a také u 1 (tj. 2,2 %) z nepodnětného prostředí byla v mluvním projevu zaznamenána minimální odchylka v řeči. Řeč těchto respondentů byla dobře srozumitelná a zpravidla se jednalo o realizaci artikulačně obtížných slov a slov, ve kterých se střídaly tupé a ostré sykavky. Nápadná odchylka ve výslovnosti se vyskytovala u 10 (tj. 22,2 %) respondentů z podnětných a 15 (tj. 33,4 %) z nepodnětných rodin. U těchto předškoláků byla nejvíce zastoupena v různé míře převážně nesprávná artikulace hlásek „Š, Č, Ž“ a „L, R, Ř“. Velmi nápadná odchylka ve výslovnosti, která se projevovala ve verbální produkci místy nesrozumitelnou řečí, byla zaznamenána u 1 (tj. 2,2 %) sedmiletého chlapce s nesprávnou realizací 5 hlásek a minimálními příznaky balbuties.

K závěrečnému zhodnocení celé foneticko-fonologické jazykové roviny bylo využito Lechtovy klasifikace, která zařadila šetřené respondenty předškolního věku podle stupně odchylky v mluvním projevu do 5 kategorií.

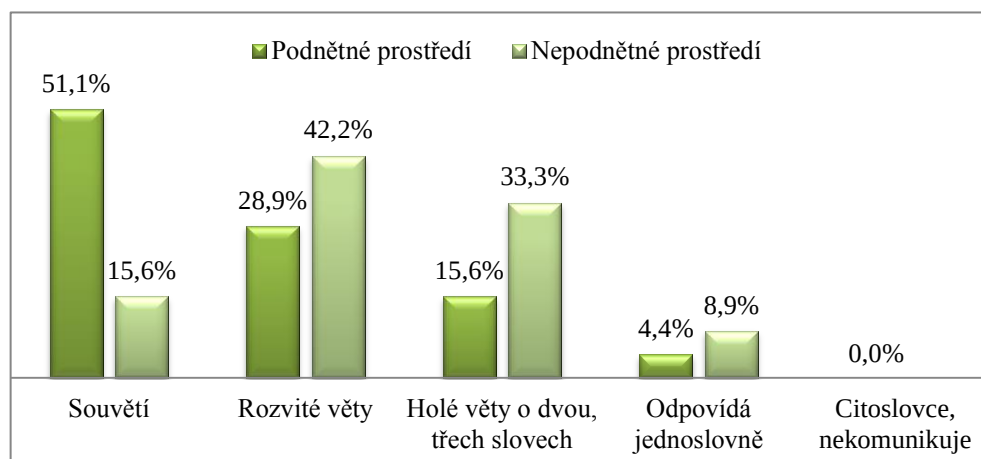


Graf č. 4: Stupně odchylky v mluvním projevu

Z uvedených výsledků lze konstatovat, že u 28 (tj. 62,2 %) šetřených respondentů z podnětného a 25 (tj. 56,6 %) z nepodnětného prostředí se symptom nevyskytoval. Porovnáme-li podrobněji výsledky respondentů, u nichž se vyskytovala odchylka ve výslovnosti, je zřejmé, že z podnětného prostředí bylo zařazeno do kategorie lehký stupeň celkem 7 (tj. 15,6 %) respondentů a z nepodnětného prostředí 4 (tj. 8,9 %) z celkového počtu testované populace. Do této kategorie byli zařazeni i předškolní respondenti s nesprávnou artikulací 1–2 hlásek. Symptom u těchto respondentů byl laikem nepostřehnutelný, ale odborník by ho při diagnostice identifikoval. Četné zastoupení v této kategorii měla mírná interdentalní artikulace hlavně sykavek, ale také hlásek „T, D, N, L“. Do kategorie střední stupeň bylo zařazeno 10 (tj. 22,2 %) respondentů z podnětných a 15 (tj. 33,3 %) respondentů z nepodnětných rodin s nesprávnou artikulací 3–4 hlásek. Jednalo se o respondenty, u nichž nebyla nijak narušena srozumitelnost řeči. V různé míře se u nich kombinovala paralalie výše uvedených hlásek popsaných v grafu č. 2. Do kategorie těžký stupeň byl zařazen sedmiletý chlapec (1, tj. 2,2 %) s nesprávnou artikulací 5 hlásek. Symptom ve verbální komunikaci se u něho projevoval místy nesrozumitelnou řečí, která by mohla posluchače dostat do rozpaků. U tohoto chlapce byla zaznamenána taktéž snížená nosovost a z hlediska plynulosti řeči byly zaznamenány občasné repetice bez projevů nadměrné námahy a psychické tenze. Ani v jedné skupině šetřené populace se nevyskytovali respondenti, jejichž symptom by znemožňoval realizaci komunikačního záměru a byli by tak zařazeni do kategorie velmi těžký stupeň. Z výsledků výzkumného šetření foneticko-fonologické jazykové roviny je patrné,

že respondenti z nepodnětných rodin nevykazovali významná jazyková oslabení oproti respondentům z podnětných rodin.

V rozhovoru s předškolními respondenty byla současně hodnocena morfologicko-syntaktická jazyková rovina. Zajímalo nás, v jakých větách respondenti hovoří. Sledován byl také slovosled ve větách, používání rodů a ohebných slovních druhů v mluvním projevu dotazovaných respondentů.

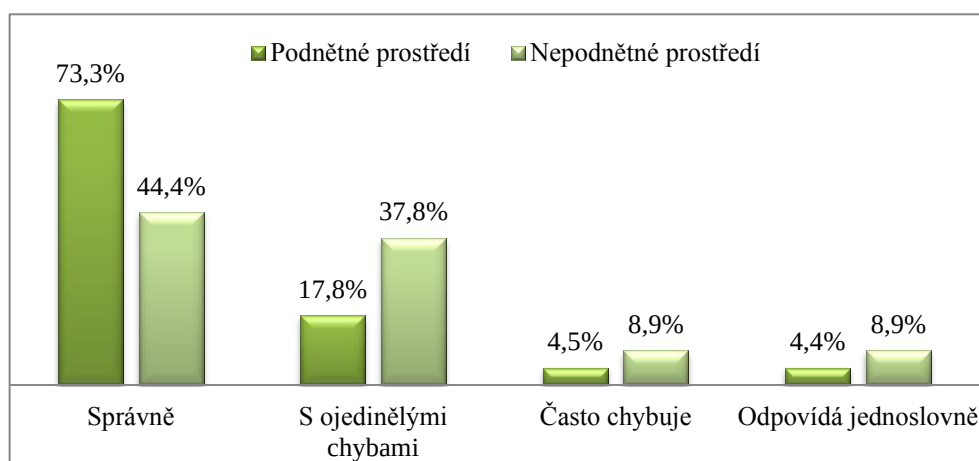


Graf č. 5: Užití větných druhů ve spontánním mluvním projevu

Ve spontánním mluvním projevu (viz graf č. 5) u 23 (tj. 51,1 %) respondentů z podnětných rodin a 7 (tj. 15,6 %) z nepodnětných prostředí používalo v reakci na naše kladené otázky „souvětí“. Jejich odpovědi byly plnohodnotné a mnohdy i nápadité. Např: *Péťa je můj kamarád, hrajeme si spolu na policajty. Včera jsem byl u babičky, měla narozeniny, tak jsme jí koupili kytičku a pantofle. Mně se tu líbí všechno, protože je to tu barevný, ale asi bych sem chtěl zvířátko*, tak zněly příklady odpovědí. Respondenti uměli uspořádat po syntaktické stránce větu, bez problémů deklinovali jména a časovali slovesa. Nadměrné užití zájmen je typické i pro starší děti. V rozvitých větách se vyjadřovalo 13 (tj. 28,9 %) dotazovaných z podnětných a 19 (tj. 42,2 %) z nepodnětných rodin, jejich odpovědi obsahovaly z hlediska lexikálního a sémantického velmi důležité informace. Např. *Máme ve školce hodně barevných kostek ze dřeva. Justýn je můj dobrý kamarád, často si spolu hrajeme na policajty. Včera jsem bruslil na in-linech. Já bych chtěl mít ve školce kino a pouštět filmy*. Jejich odpovědi nebyly po stránce jazykové zcela v pořádku, stylisticky nenavazovaly, často chyběly spojky a opět se objevovalo četné užití zájmen. Holé věty o dvou, třech slovech používalo 7 (tj. 15,6 %) dotazovaných z podnětných a 15 (tj. 33,3 %) dotazovaných z nepodnětných rodin.

Jejich odpovědi byly spíše strohé, např. *Líbí se mi tu. Hraju si medvěda, toho mám rád. My byli doma. Chtěl bych draka.* Často chybělo pomocné sloveso „být“ u časovaných sloves, deklinace pokulhávala v návaznosti na to, co následovalo za informaci v další větě, respondenti často doplňovali informace, které s danou otázkou přímo nesouvisí. Snaha komunikovat byla větší než aktivní slovní zásoba. Jednoslovné odpovědi používali 2 (tj. 4,4 %) respondenti z podnětných a 4 (tj. 8,9 %) z nepodnětných rodin. Jejich komunikace velmi zaostávala, otázky musely být často přeformulovány na zjišťovací – „Líbí se ti ve školce?“ a pak teprve použít doplňující otázku... „A co se ti tu líbí?“. Respondenti na ně odpovídali jednoduše... *ano, krtek* (namalovaný na zdi), *Kamilka, hráli...* apod. Velmi často chybělo správné skloňování i časování, zcela vymizela zájmena, komunikace se spíše točila kolem částic „ano, ne“ a substantiv. Zcela chyběly přívlastky, přídavná jména, stupňování adjektiv a příslovčí. V této šetřené položce byly úspěšnější šestiletí respondenti z podnětných rodin bez NKS. Z hlediska pohlaví to byla děvčata, která vyprávěla o sobě, o zážitcích prožitých v MŠ velmi pěkně. Někteřá děvčata nebylo nutné vůbec motivovat ke komunikaci dalšími otázkami. Na první položenou otázku dokázali vyprávět dostatečně dlouho, tudíž nebylo nutné pokládat další otázky.

V následujícím grafickém přehledu je zpracováno dodržování slovosledu ve větách, které bylo zhodnoceno na základě získaných údajů od dotazovaných předškolních respondentů.

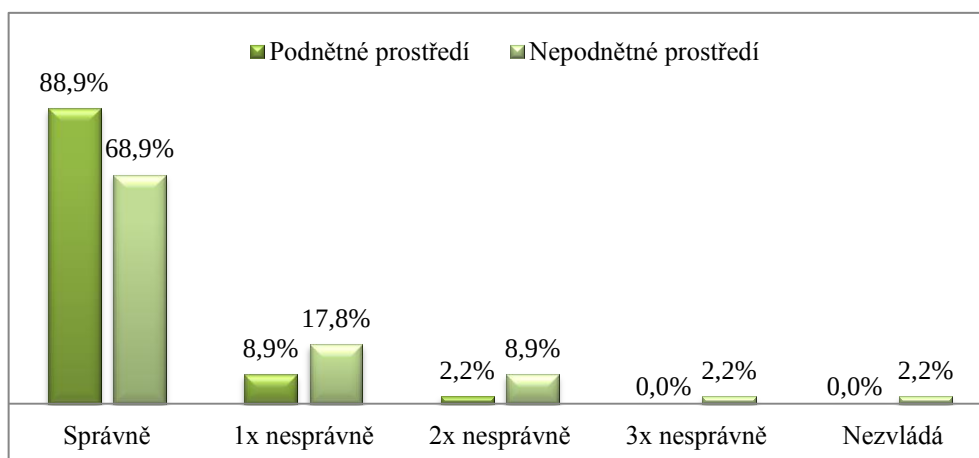


Graf č. 6: Dodržování slovosledu ve větě

V grafu č. 6 můžeme vidět výsledky, které nám ukazují, jak dodržují slovosled ve větách šetření předškolní respondenti. Na kladené otázky správně odpovídalo 33 (tj. 73,3 %) dotazovaných z podnětných a 20 (tj. 44,4 %) z nepodnětných rodin. Dokázali vhodně

konstruovat věty a vyjádřit skutečně to, co chtějí říci. Slovosled byl v pořádku, někdy byl kladen důraz na skloňované zájmeno „já“ (mně apod.), tendence byla stavět jej ve větě na první místo: *já mám rád Evičku, mně se líbí dráček nakreslený na stěně, já bych vyčaroval zámek a v něm spoustu rytířů...* apod. S ojedinělými chybami jsme se setkali u 8 (tj. 17,8 %) dotazovaných z podnětných a 17 (tj. 37,8 %) z nepodnětných rodin. Chyby se týkaly zejména absence některých pomocných sloves (*já byla u babičky*), zvratného zájmena nebo podmětu (*bych vykouznil prasátko*). Často ve slovosledu chybovali 2 (tj. 4,5 %) respondenti z podnětných a 4 (tj. 8,9 %) respondenti z nepodnětných rodin. Více či méně je chyba v časování i v deklinaci: *hrajeme Péta, mně líbí tady domeček a krtečky*. Jednoslovně odpovídali 2 (tj. 4,4 %) respondenti z podnětného a 4 (tj. 8,9 %) z nepodnětného prostředí. Jejich odpovědi byly z hlediska lexikálního nedostačující, tudíž nelze hodnotit slovosled. Důraz byl kladen na sloveso nebo podstatné jméno.

U předškolní populace jsme se dále zaměřili na to, jak dokáží v tomto věkovém období pracovat s rody. Úkolem šetřených respondentů bylo k vybranému substantivu přiřadit ukazovací zájmeno. S každým respondentem byl proveden zácvik: *kostka – ty řekneš? (ta kostka), květináč – ty řekneš? (ten květináč)*. Dotazovaní měli doplnit ukazovací zájmena k podstatným jménům: hrníček, kalhoty, pastelka a auto (viz příloha G).

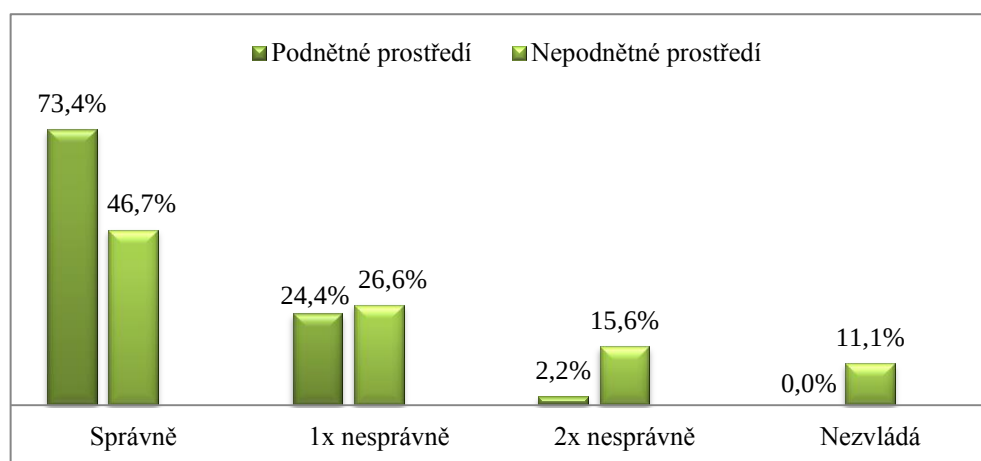


Graf č. 7: Používání rodů ve verbálním projevu

Správně určilo rod podstatného jména 40 (tj. 88,9 %) dotazovaných z podnětných a 31 dotazovaných (tj. 68,9 %) z nepodnětných rodin. Někteří respondenti dokázali při určování rodu substantivu také specifikovat barvu např. *ten červený hrníček, ty modré kalhoty*. Jednou se nepodařilo správně odpovědět 4 (tj. 8,9 %) šetřeným respondentům z podnětných a 8 (tj. 17,8 %) z nepodnětných rodin.

Určit rod u dvou podstatných jmen nezvládl 1 (tj. 2,2 %) respondent z podnětné a 4 (tj. 8,9 %) respondenti z nepodnětných rodin. Pouze jeden rod podstatného jména zvládla 1 (tj. 2,2 %) pětiletá dívka z nepodnětného prostředí. Podařilo se jí ho určit u slova „pastelka“. Používat rody neumí 1 (tj. 2,2 %) dotazovaný z nepodnětného prostředí (viz graf č. 7). Respondenti většinou dokázali přiřadit rod u substantivu auto a pastelka (stejná koncovka – a, – o). Problém bylo přiřazení rodu u pomnožného podstatného jména a u substantivu hrnek.

Poslední položka hodnotící úroveň morfologicko-syntaktické jazykové roviny se snažila zjistit, jak dokáží předškolní respondenti uplatňovat ohebné slovní druhy v mluveném projevu. S každým dotazovaným proběhl opět zácvik. Zácvik: *já ti řeknu: pruhovaný svetr, pruhovaná svetr, pruhované svetr a ty určíš, která z uvedených variant je správně. Zde je správně: pruhovaný svetr*. Respondenti měli zvolit správné varianty z těchto slovních spojení: *tvůj kolo, tvé kolo, tvá kolo – pět děvčat, pět děvče, pět děvčata – hodný pejsek, hodná pejsek, hodné pejsek*.

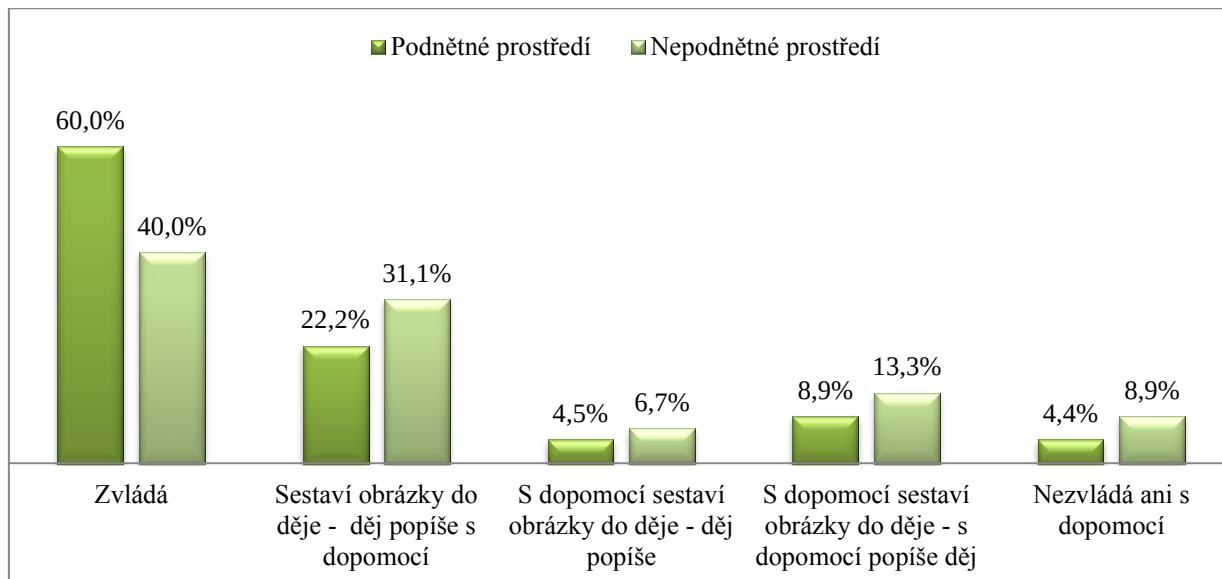


Graf č. 8: Uplatňování ohebných slovních druhů v mluvním projevu

V tomto cvičení, jak znázorňuje graf č. 8, chybovali respondenti častěji. Jejich chyby se točily zejména u spojení číslovky a podstatného jména. Ve spojení „tvé kolo“ se velmi často vyskytovala varianta „tvůj kolo“. Z nabízených čtyř slovních spojení určilo správně 33 (tj. 73,4 %) šetřených respondentů z podnětných a 21 (tj. 46,7 %) z nepodnětných rodin. Jednou chybovalo 11 (tj. 24,4 %) z podnětných a 12 (tj. 26,6 %) respondentů z nepodnětných rodin. Pouze jednou se podařilo určit správně slovní spojení 1 (tj. 2,2 %) dotazovanému z podnětného prostředí a 7 (tj. 15,6 %) respondentům z nepodnětných rodin. U 5 (tj. 11,1 %) respondentů z nepodnětných rodin bylo zjištěno, že neumí v mluvním projevu uplatňovat

ohebné slovní druhy. Uvedené šetření ukázalo slabiny respondentů předškolního věku a je velmi dobrým ukazatelem pro pedagogy v předškolních zařízeních.

Lexikálně-sémantická jazyková rovina byla zhodnocena 4 úkoly. První položka v šetření lexikálně-sémantické jazykové roviny zjišťovala, zda předškolní respondenti zvládnou sestavit čtyři obrázky do dějové posloupnosti. K tomuto úkolu byly využity obrázky (viz příloha H), které znázorňovaly běžnou každodenní životní situaci školáka před odchodem do školy. Jako první z řady v dějové posloupnosti měl respondent umístit obrázek, na kterém se chlapec sedící na posteli svléká z pyžama. Vedle chlapce sedí na polštáři medvídek, který na něj hledí. Další v řadě bylo umístění obrázku znázorňujícího česajícího se chlapce, který stojí před zrcadlem v koupelně. Na sobě má bílé tílko, červené trenýrky s modrým pruhem a na nohou modré bačkory s červenými bambulemi. Třetí v řadě měl být umístěn obrázek, na kterém chlapec sedí u stolu a snídá. Na sobě má červený rolák a modré kalhoty. Obrázek, který měl být zařazen jako poslední v řadě, znázorňuje odchod chlapce s taškou na zádech do školy. Nad chlapcem sedí vlaštovky na drátech elektrického vedení. Po sestavení dějové posloupnosti obrázků byl respondent požádán, aby vyprávěl, co je na obrázku, co tam vidí, co se tam děje.

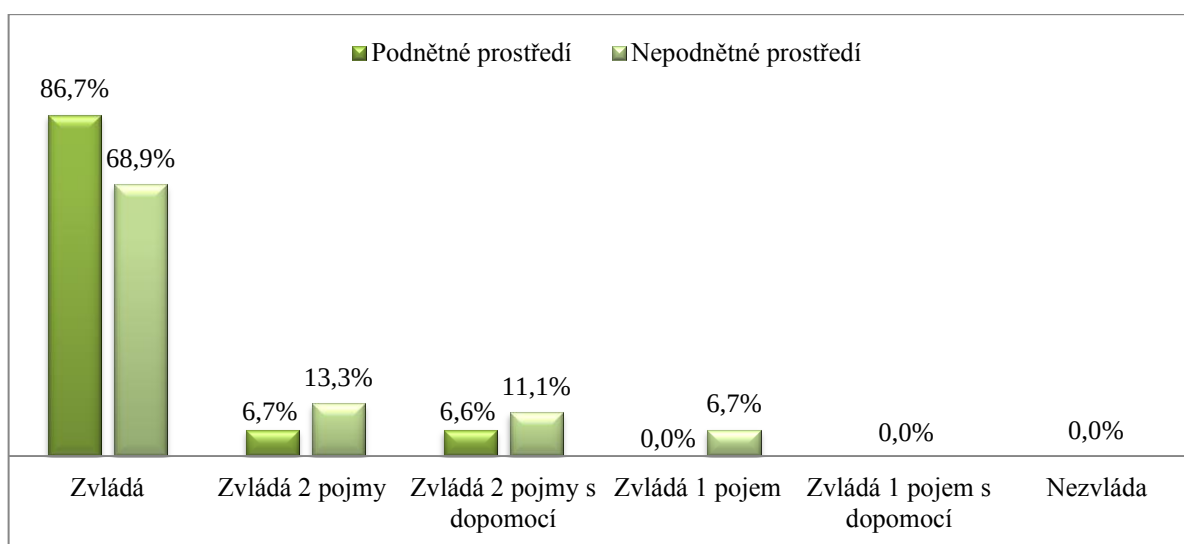


Graf č. 9: Řazení obrázků do děje a popsání děje

Jak znázorňuje graf č. 9, seřadit obrázky do dějové posloupnosti a následně samostatně popsat děj a vše co vidí na obrázku, zvládlo celkem 27 (tj. 60 %) respondentů z podnětných a 18 (tj. 40 %) respondentů z nepodnětného prostředí. Dalších 10 (tj. 22,2 %) respondentů z podnětných a 14 (tj. 31,1 %) z nepodnětných rodin sestavilo čtyři obrázky do dějové

posloupnosti, ale s popsáním děje potřebovalo dopomoci. Poradit již při sestavování obrázků do děje vyžadovali 2 (tj. 4,5 %) respondenti z podnětných a 3 (tj. 6,7 %) z nepodnětných prostředí. Děj byli schopni popsat velmi stručně. Po celou dobu plnění zadaného úkolu potřebovali poradit 4 (tj. 8,9 %) respondenti z podnětných a 6 (tj. 13,3 %) respondentů z nepodnětných rodin. Tito respondenti byli podporováni řadou otázek, které vybízely k popsání dané situace na obrázku. U 2 (tj. 4,4 %) respondentů z podnětných a 4 (tj. 8,9 %) z nepodnětných rodin, kteří byli zařazeni do kategorie „nezvládá“, byla podpora na takové úrovni, že ji nelze hodnotit jako pomoc. Většina těchto respondentů nebyla schopna ani podle slovní instrukce seřadit obrázky do řady. Situaci na obrázku nebyli též schopni popsat, většinou odpovídali na položenou otázku např. „Obléká se chlapec na obrázku?“ pouze „ano“ nebo „ne“.

Následně jsme zjišťovali, zda jsou předškolní respondenti schopni pojmenovat 3 pojmy „prut, nůž, kalhoty“ znázorněné na jednotlivých obrázcích a poté vysvětlit jejich význam (viz příloha H). Respondent po názorně objasněné instrukci na obrázku znázorňujícím „hrneček“ byl požádán, aby vysvětlil, co znamenají předložené jednotlivé pojmy, přičemž byl motivován otázkami: *Co je znázorněno na obrázku?*, *„K čemu slouží?“*, *„Vymyslel/a bys jiný název pro tento předmět, věc?“* atd.



Graf č. 10: Vysvětlení významu tří pojmů

Předložené obrázky správně vysvětlilo a charakterizovalo, jak můžeme vidět v grafu č. 10, celkem 39 (tj. 86,7 %) respondentů z podnětných a 31 (tj. 68,9 %) z nepodnětných prostředí. Respondenti osvětlili význam a vlastnosti daných pojmů. Někteří vytvářeli samostatně nadřazené pojmy a slova podobného významu. Obrázek s prutem byl často

charakterizován: *chytají se s ním ryby, je dlouhý, používají ho rybáři*. Někteří respondenti také uváděli na místo prut, „udice“, což bylo s ohledem na věk považováno za správnou odpověď, přičemž při dalších motivačních otázkách zpravidla správně odpověděli „prut“. Nůž byl nejčastěji charakterizován jako: *ostrý, krájí se s ním chleba, patří do kuchyně*. Kalhoty charakterizovali nejčastěji respondenti takto: *nosíme je, aby nám nebyla zima, je to oblečení*. Samostatně vysvětlili význam dvou pojmů 3 (tj. 6,7 %) respondenti z podnětných a 6 (tj. 13,3 %) respondentů z nepodnětných rodin. Těmto respondentům činil většinou největší problém obrázek, na kterém byl znázorněn „prut“. I přes motivační podporu nebyli respondenti často schopni jej pojmenovat a popsat. Pojmenovat a vysvětlit význam 2 pojmů s dopomocí se podařilo 3 (tj. 6,6 %) respondentům z podnětného a 5 (tj. 11,1 %) z nepodnětného prostředí. Pouze jeden pojem dokázali vysvětlit 3 (tj. 6,7 %) respondenti z nepodnětných rodin. Ve všech třech případech se jednalo o nůž. Pojem „prut a kalhoty“ sice dokázali pojmenovat, ale přes velkou motivační podporu v kladených otázkách, které měly respondenta přivést ke správné odpovědi, nebyli tito chlapci schopni odpovědět, k čemu se používají.

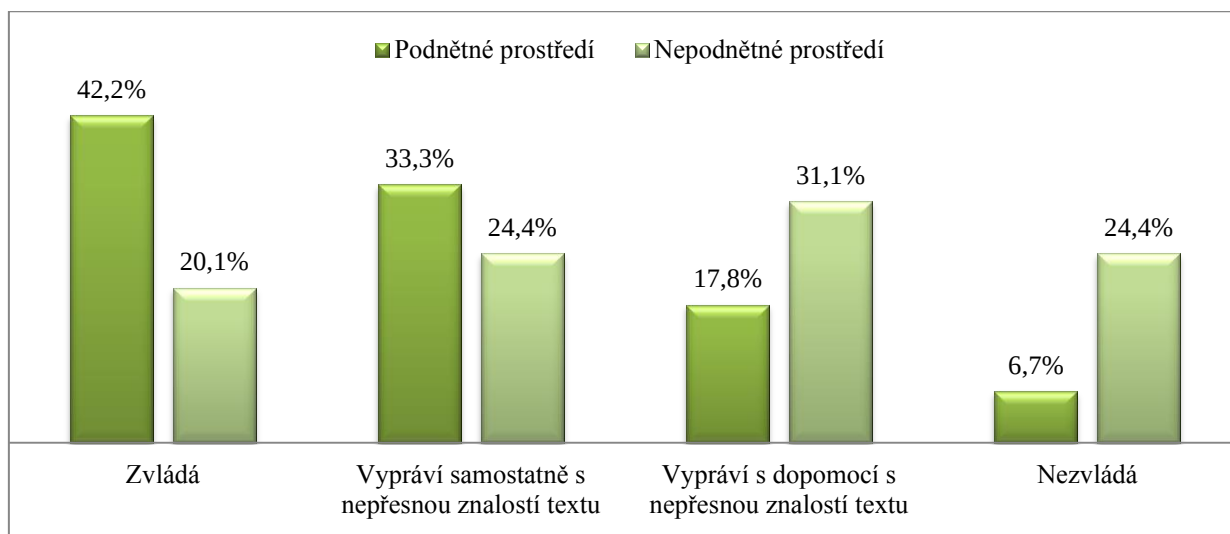
Třetí položka, která hodnotila úroveň lexikálně-sémantické jazykové roviny, zjišťovala, zda jsou respondenti schopni reprodukovat přečtený příběh bez předlohy. Dotazovaným respondentům byl přečten krátký příběh, který měli následně sami svými slovy převyprávět. K tomuto šetření bylo využito krátkého příběhu od Bohumila Říhy „Balónek“.

Vítek dostal na slavnosti krásný červený balónek. Plápolal na konci nitě nad Vítkovou hlavou a pořád se slabě poškubával. Chtěl ulétnout do výšky. Lidé říkali: „To je krásný balón!“. A Vítek se na něho nahoru díval a myslel si, jak je to dobře, že patří právě jemu. Držel ho pevně a pro jistotu si ovinul nit kolem zápěstí. Vítkovi balónek neletěl.

Najednou do Vítky vrazili cizí kluci, a než se Vítek vzpamatoval, byl balónek pryč. Letěl vysoko nad stromy a zmenšoval se tak rychle, až se z něho stala malinká tečka. Vítkovi zůstala v ruce jenom nit. Chtělo se mu nejdříve plakat, ale hned pláče nechal a běžel za těmi cizími kluky. Teď právě také strčili do Vlasty a přitom mu ustříhli balónek. Vlasta křičel, jako když ho na nože bere, protože jeho balónek pospíchal za balónkem Vítkovým. A do takových výšek přece nemůže obyčejný kluk běžet.

Vítek skočil po jednom z těch cizích kluků, objal ho kolem boků a křičel: „Dej mi můj balónek! Ty jsi mi ho ustříhl! Vrat' mi můj balónek!“. Všimli si toho lidé a řekli: „Vítek má pravdu. Když jste mu balónek ustříhli, rychle mu kupte nový. A Vlastovi taky!“.

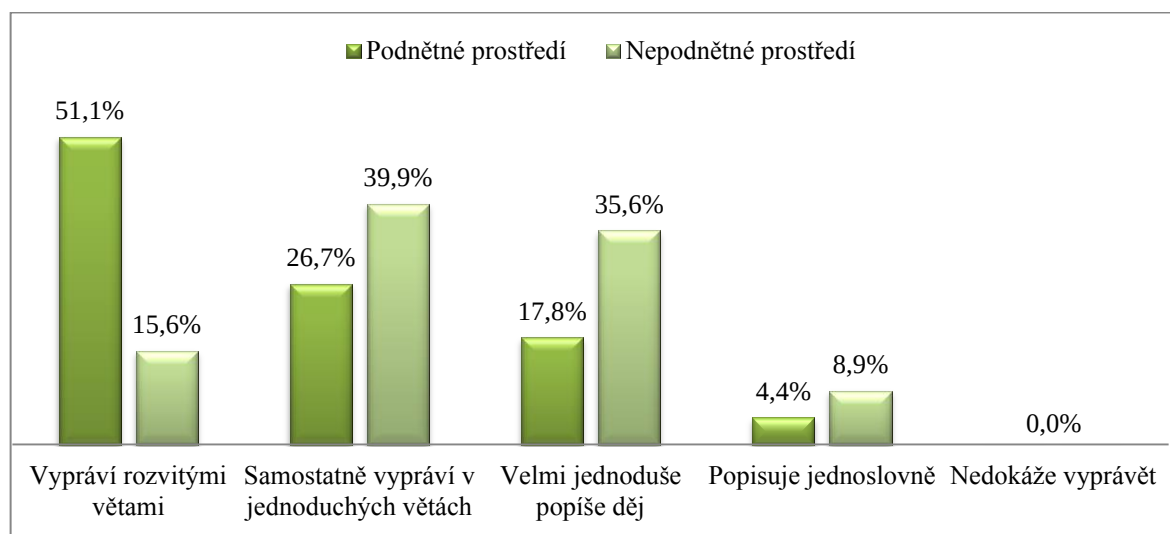
V níže uvedeném grafickém přehledu nalezneme výsledky, které znázorňují schopnost 90 předškolních respondentů reprodukovat přečtený příběh bez předlohy.



Graf č. 11: Reprodukce přečteného příběhu bez předlohy

Správně reprodukovalo přečtený příběh bez předlohy 19 (tj. 42,2 %) respondentů z podnětných a 9 (tj. 20,1 %) z nepodnětných rodinných prostředí. Tito šetření respondenti převyprávěli samostatně výše uvedený přečtený příběh bez problémů. V reprodukci vyjádřili všechna podstatná fakta, která byla v textu stěžejní. Správně pojmenovali jména představitelů příběhu a posloupnost děje. Samostatně s nepřesnou znalostí textu reprodukovalo příběh 15 (tj. 33,3 %) dotazovaných respondentů z podnětného a 11 (tj. 24,4 %) z nepodnětného rodinného prostředí. Nepřesnost se odrážela zejména v tom, že nedokázali od sebe nějak rozlišit hlavní představitele, neboť si nepamatovali jejich jména. Vesměs se dokázali soustředit na jednotlivé detaily příběhu, často uváděli barvu balónku, citové rozpoložení obou chlapců apod. Přirovnání nedokázal použít nikdo z nich ani na podnětnou otázku. S dopomocí reprodukovalo příběh 8 (tj. 17,8 %) z podnětných a 14 (tj. 31,1 %) respondentů z nepodnětných rodin. Dotazovaní si dokázali na základě poskytnutých otázek vybavit detaily příběhu, dokonce i sami fabulovali příběh dál. Uváděli nástroj, kterým byla nit u balónku poškozena. Převyprávět přečtený příběh nezvládli 3 (tj. 6,7 %) předškolní respondenti z podnětných a 11 (tj. 24,4 %) respondentů z nepodnětných rodin. Ani podnětné otázky je nepřivedly k souvislému mluvnímu projevu. Spíše odpovídali jednoslovně a neprojevovali zájem více promluvit. Oslabená verbální krátkodobá paměť může být jedním z problémů, které budou bránit dítěti v osvojování si nových vědomostí, proto je nutné této oblasti věnovat v předškolním období velkou pozornost.

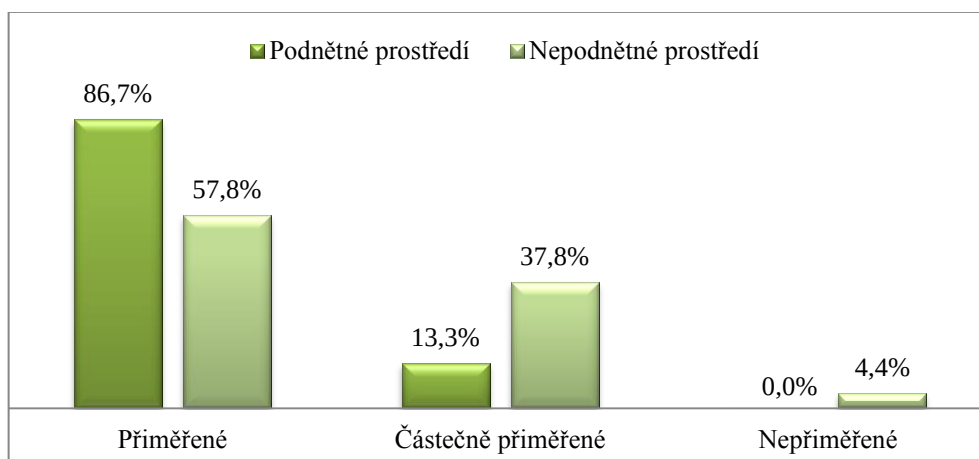
Poslední hodnoticí položka lexikálně-sémantické jazykové roviny zkoumala schopnost předškolních respondentů vyprávět na dané téma. Všem šetřeným předškolákům byla položena stejná otázka: *Co jsi dělal/a doma o víkendu?*



Graf č. 12: Vyprávění na dané téma

Rozvitými větami, jak je znázorněno v grafu č. 12, hovořilo na téma „Co jsi dělal/a doma o víkendu?“ celkem 23 (tj. 51,1 %) respondentů z podnětných a 7 (tj. 15,6 %) z nepodnětných rodin. Např. *Včera jsme s maminkou byli v Polsku se podívat na kytky.* V jednoduchých větách vyprávělo své víkendové zážitky 12 (tj. 26,7 %) dotazovaných z podnětných a 18 (tj. 39,9 %) z nepodnětných rodin. Sami dokázali věty ještě doplnit svými novými nápady na základě zjišťovacích otázek. Svě vyprávění ale pak často svedli na jinou rovinu, než jak činil skutečný dotaz. *Byli jsme Liberci. A co jste tam dělali? Byli jsme v bazénu. A tam byl bagr...(na parkovišti před bazénem...).* Děj velmi jednoduše popsalo 8 (tj. 17,8 %) respondentů z podnětných a 16 (tj. 35,6 %) z nepodnětných rodin. Jejich slovní vyjádření se vesměs soustředilo na bohaté užití sloves (*hraní bowlingu, jízda na kole, procházka a výlet autem k babičce*). Chyběly přívlastky a detailnější popisy v odpovědích. Jednoslovně popisovali 2 (tj. 4,4 %) respondenti z podnětných a 4 (tj. 8,9 %) z nepodnětných rodin. Velmi těžkopádně reagovali i na podnětné otázky. Snaha komunikovat se omezovala spíše na odpovědi „ano“ a „ne“. Doplnující otázky pro ně byly spíše komplikací. Mezi šetřenými respondenty nebyl ani jeden respondent, který by nebyl schopen říci, co dělal v sobotu a v neděli doma.

Pragmatickou jazykovou rovinu jsme hodnotili od příchodu šetřeného respondenta. Sledována byla reakce respondenta na testujícího, dále užití výrazových prostředků v komunikaci, rozsah komunikačního vyjádření a aktivita respondenta v komunikaci. Analýzu spontánního verbálního a neverbálního projevu doplňovala hodnocení učitelek v MŠ, která v některých případech zjištěné poznatky upřesňovala.

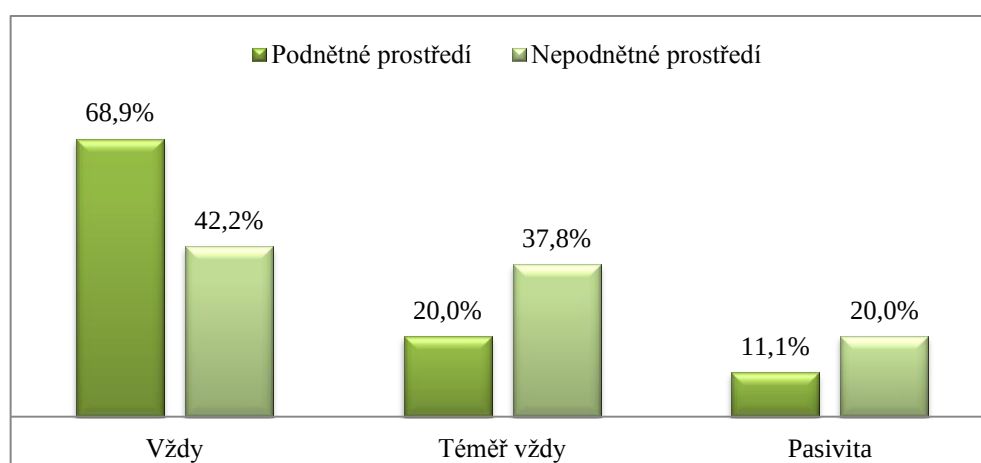


Graf č. 13: Reakce na komunikačního partnera

V grafu č. 13 je zaznamenána reakce šetřených respondentů na testujícího – komunikačního partnera v době šetření. Přiměřeně reagovalo a navázalo kontakt 39 (tj. 86,7 %) respondentů z podnětných a 26 (tj. 57,8 %) z nepodnětných prostředí. Respondenti se chovali zcela adekvátně s ohledem na to, že většina z nich neznala testujícího. Někteří přicházeli s počátečními obavami z požadavků, které budou na ně kladeny, ale tyto obavy po úvodním rozhovoru zcela opadly. Všichni tito respondenti po příchodu pozdravili a byli schopni na požádání říci své jméno, příjmení, kde bydlí. Výrazové prostředky byly přiměřené situaci a byly v souladu s kontextem. U dalších 6 (tj. 13,3 %) z podnětných a 17 (tj. 37,8 %) respondentů z nepodnětných rodin byl zaznamenán problém již při příchodu a v době šetření. Z toho u 2 děvčat z podnětných a 4 děvčata s 2 chlapci z nepodnětných prostředí byla zaznamenána počáteční pasivita v komunikaci. Respondenti se jeví jako úzkostní a bylo nutné jim dát empatickým přístupem najevo zájem o ně samotné a o komunikaci s nimi. Při každém novém zadaném úkolu vykazovali trému a nejistotu. Zaznamenána byla občas manipulace s oděvem a vyhýbání očnímu kontaktu. Tito respondenti zvládli splnit všechny zadané úkoly, přičemž časová dotace na splnění úkolů byla o něco delší oproti respondentům, kteří byli zařazeni do kategorie „přiměřené“. Naopak další 4 chlapci z podnětných a také 11 chlapců z nepodnětných prostředí se chovali občas neadekvátně k dané situaci. Zadaný úkol bylo nutné často zopakovat, protože pozornost respondenta

směřovala k tužce na stole a všemu, co bylo v místnosti pro respondenta v danou chvíli zajímavé. Často se dotazovali na různé věci, které v danou chvíli nebyly s kontextem šetřené položky. Zaznamenán byl též u těchto respondentů psychomotorický neklid. Z výpovědi učitelek MŠ většina respondentů zařazených do kategorie „částečně přiměřené“ vyrůstá v rodinách, ve kterých je výchova buď velmi „opečovávací“, rozmazlující nebo naopak autoritativní. Neadekvátní reakce byly zaznamenány u 2 (tj. 4,4 %) chlapců z nepodnětného rodinného prostředí, které se projevovaly nevhodným chováním narušujícím celý průběh šetření. Často se nedrželi tématu, bylo nutné je neustále usměrňovat k vykonání požadovaného úkolu, projevovali nezáměr o zadané úkoly. Na zadaný úkol, položenou otázku většinou napoprvé nereagovali. Po upoutání pozornosti k úkolu, opětovném položení instrukce a opakovaném motivování byli schopni úkol splnit. Zaznamenána byla též nepřirozená gestikulace s výrazným psychomotorickým neklidem (houpání na židli, manipulace s oděvem). Podle informací získaných od učitelek MŠ se jedná o chlapce z rodin, ve kterých oni sami hodnotí péči o chlapce jako „zanedbávající“.

Následně jsme u celé šetřené populace zhodnotili aktivitu respondentů v komunikaci a v kladení otázek.

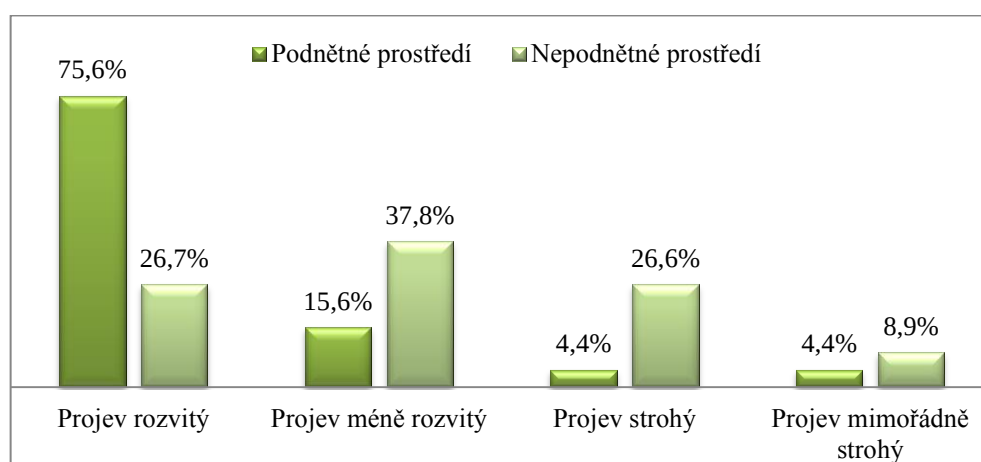


Graf č. 14: Aktivita v komunikaci

Ze získaných údajů (viz graf č. 14) lze konstatovat, že respondenti z podnětných prostředí vykazovali menší oslabení v aktivitě v komunikaci oproti respondentům z nepodnětných rodin. V komunikaci bylo po celou dobu šetření aktivních 31 (tj. 68,9 %) respondentů z podnětných a pouze 19 (tj. 42,2 %) z nepodnětných rodin. Do kategorie „téměř vždy“ byli zařazeni respondenti, které bylo nutno občas motivovat otázkami k dosažení cíle, ke zjištění úrovně požadované položky. Z celkového počtu testované populace jich

bylo 9 (tj. 20 %) z podnětných a 17 (tj. 37,8 %) z nepodnětných rodin. Pasivita v komunikaci byla zaznamenána u 5 (tj. 11,1 %) respondentů z podnětných a u 9 (tj. 20 %) z nepodnětných rodin. U těchto respondentů byla nutná neustálá podpora motivačními otázkami. I přes pasivitu vždy odpověděli na kladenou otázku. U dítěte ukončujícího předškolní vzdělávání se podle výstupních kompetencí v RVP PV předpokládá, že bude klást otázky a hledat na ně odpovědi. Dítě, které je schopno klást otázky, lépe poznává svět kolem sebe a již vlastní iniciativou se mnohému naučí.

Následující graf č. 15 ukazuje rozsah komunikačního vyjádření mezi šetřenými předškolními respondenty.

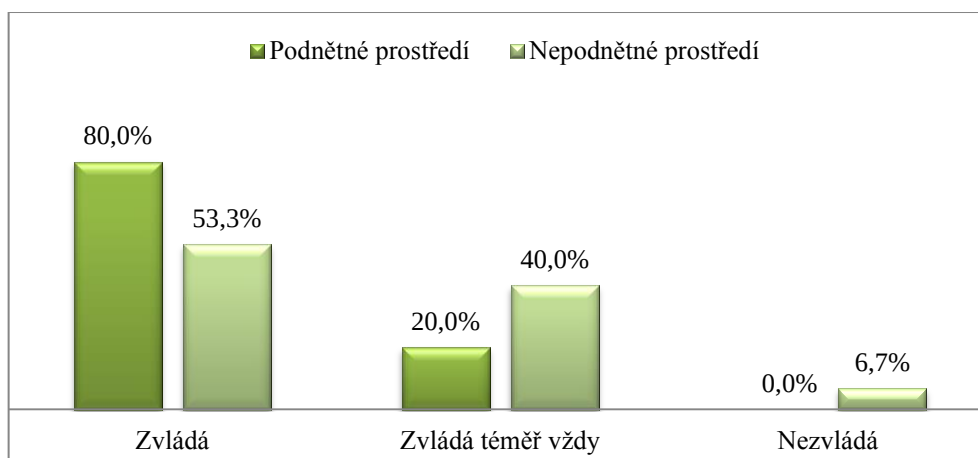


Graf č. 15: Rozsah komunikačního vyjádření

Rozsah komunikačního vyjádření, jak je znázorněno v grafu č. 15, byl u 34 (tj. 75,6 %) respondentů z podnětných a 12 (tj. 26,7 %) z nepodnětných rodin zcela přiměřený. Tito respondenti byli schopni v rámci šetření komunikovat ve větách rozvitých. Projev méně rozvitý se vyskytoval u 7 (tj. 15,6 %) z podnětných a 17 (tj. 37,8 %) z nepodnětných rodin. U těchto dotazovaných bylo nutné občas využít zjišťovacích otázek. Projev strohý jsme zaznamenali u 2 (tj. 4,4 %) z podnětných a 12 (tj. 26,6 %) z nepodnětných rodin. U těchto respondentů bylo nutné častěji pokládat v některých případech otázky, které motivovaly k odpovědím. Projev mimořádně strohý byl zjištěn u 2 (tj. 4,4 %) z podnětných a 4 (tj. 8,9 %) z nepodnětných rodin. Větší slovní zásobu vykazovali dotazovaní z podnětných rodin. Lépe komunikovaly spíše dívky než chlapci, měly větší slovní zásobu a rády používaly svoji fantazii. Byly ochotnější při vedení výzkumu a méně chybovaly. U dětí z podnětných rodin je vidět, že se jim v oblasti komunikace rodiče hodně věnují a mají snahu jejich komunikaci rozvíjet, jejich slovní zásobu obohacovat a jejich zvědavost podněcovat. V nepodnětných

rodinách chybí snaha rodiče vyptávat se na základní věci, ke kterým patří běžný všední dotaz: „co jste dělali dnes ve školce?“

V šetření pragmatické roviny jsme také hodnotili komunikaci respondentů ve vrstevnické skupině během jejich pobytu v MŠ. Získané poznatky doplňovalo studium spisové dokumentace a výpovědi předškolních pedagogů na šetřené respondenty v daných zařízeních. Zajímalo nás, jak se respondent zapojuje do spontánních her, jak se chová v komunikaci s vrstevníky v MŠ, v komunikaci s pedagogy a dalším personálem MŠ.



Graf č. 16: Komunikace ve skupině

Komunikace ve skupině (viz graf č. 16), která odpovídala předškolnímu věku, byla shledána u 36 (tj. 80 %) respondentů z podnětných a 24 (tj. 53,3 %) z nepodnětných rodin. Tito respondenti komunikovali s ostatními dětmi bez jakýchkoliv problémů, stejně jako s učitelkami. V určitých situacích mělo problém komunikovat 9 (tj. 20 %) respondentů z podnětných a 18 (tj. 40 %) z nepodnětných rodin. Největší problém činilo těmto respondentům hovořit samostatně před kolektivem dětí v MŠ. Komunikace, která vyřazuje 3 (tj. 6,7 %) respondenty z nepodnětných rodin z kolektivních her dětí, byla zcela nepřiměřená. V komunikaci s ostatními dětmi se často vyskytovaly vulgarismy a panovačnost. Ostatní děti v MŠ odmítaly jejich přítomnost. Z výpovědí učitelek vyplynulo, že respondenti pocházejí z rodin, ve kterých je zaznamenána velmi zanedbávající výchova. Předpokladem úspěšné komunikace ve skupině nejen v předškolním období je projev ohleduplnosti k druhým, schopnost rozpoznat nevhodné chování. Dítě by se mělo umět domluvit, spolupracovat s druhými a také je respektovat. Tento předpoklad je jedním z požadavků, které zmiňují výstupní kompetence RVP PV.

Celé šetření 90 respondentů uzavírala oblast zaměřující se na lateralitu ruky, oka a grafomotorických schopností v předškolním věku. Lateralita horních končetin byla sledována po celou dobu výzkumu a následně doplněna 2 úkoly, které měly získané údaje upřesnit. Jako první měl respondent postupně vhodit 3 míčky do krabíčky, která byla umístěna na stole, přičemž odstup respondenta od stolu měl být 2 kroky (viz příloha CH). Poté měl za úkol vhodit ve stoje do lahvičky s otvorem cca 1,5 cm 10 korálků, které byly položeny v misce před lahvičkou tak, aby jeho pravá i levá ruka byly přibližně stejně daleko od předložených předmětů (viz příloha CH). V dalších testovacích položkách níže byla taktéž sledována lateralita horních končetin (viz níže tabulka č. 10 a graf. č. 13).

Tabulka č. 9: Lateralita horních končetin

Lateralita ruky	Podnětné prostředí	Nepodnětné prostředí
Pravák	39	33
Levák	5	4
Nevyhraněná lateralita	1	8
Celkem	90	

Testové úkoly, které zjišťovaly přednostní užívání horních končetin, vykonávalo, jak můžeme vidět v tabulce č. 9, pravou rukou 39 (tj. 86,7 %) respondentů z podnětného a 33 (tj. 73,3 %) respondentů z nepodnětného rodinného prostředí. Levou ruku požívalo výhradně v činnostech 5 (tj. 11,1 %) respondentů z podnětných a 4 (tj. 8,9 %) respondenti z nepodnětných rodin. Střídání rukou při vykonávaných úkonech bylo zaznamenáno u 1 (tj. 2,2 %) respondenta (chlapce) z podnětné rodiny a 8 (tj. 17,8 %) respondentů (6 chlapců, 2 dívky) z nepodnětných rodin. Z hlediska věku vykazovali nevyhraněnou lateralitu horních končetin pětiletí respondenti. Pro tento věk je nevyhraněnost laterality zcela obvyklá. Laterální nevyhraněnost by se měla ustálit v průběhu dalšího vývoje, nejpozději však do sedmého roku věku dítěte před nástupem dítěte do školy, protože je velmi důležitá pro bezproblémové osvojování si zejména čtení a psaní. Podle doplňujících údajů čerpaných ze spisové dokumentace respondentů vedené v MŠ jsou všechny získané položky shodné s námi nashromážděnými informacemi. Z dalších informací získaných od předškolních pedagogů jsou podle jejich názoru všichni respondenti s přednostním užíváním levé ruky genotypičtí leváci. U respondentů preferujících levou ruku se pedagogové nesetkali s případem přecvičování leváka na praváka.

Lateralita oka byla provedena 1 úkolem. Respondent měl vzít do jedné ruky kaleidoskop, který byl umístěn uprostřed stolu a podívat se skrze něho (viz příloha CH). Oko, ke kterému přiložil kaleidoskop, bylo považováno za dominantní. Pokus měl respondent vykonat 3x. Zde probíhalo též hodnocení laterality horních končetin a získané údaje byly použity při zpracování položky laterality rukou.

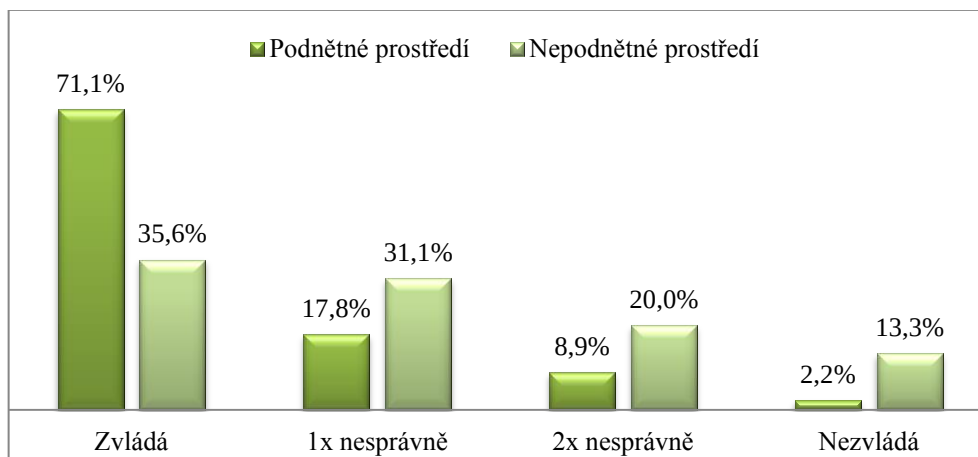
Tabulka č. 10: Lateralita oka

Lateralita oka	Podnětné prostředí	Nepodnětné prostředí
Dominantní pravé oko	39	37
Dominantní levé oko	6	5
Nevyhraněné oko	0	3
Celkem	90	

Ze získaných údajů znázorněných v tabulce č. 10 byla zaznamenána dominance pravého oka u 39 (tj. 86,7 %) respondentů z podnětných rodin. Tito respondenti vykazovali stejnou preferenci i horních končetin. Lateralita ruka – oko je tedy u této skupiny respondentů souhlasná, stejně jako u 5 respondentů, kteří vykazovali v předchozí výzkumné části preferenci levé ruky. Tito respondenti vždy přiložili kaleidoskop k levému oku, který taktéž uchopili do levé ruky. Jeden pětiletý chlapec, který v šetření preference horní končetin vykonával požadované úkoly s častou výměnou rukou, přiložil v tomto šetření vždy kaleidoskop k levému oku. Ve vztahu lateralita ruka – oko se jedná u tohoto pětiletého respondenta o lateralitu neurčitou. Z celkového počtu 45 respondentů z podnětného prostředí (v šetřených úkolech, které zjišťovaly lateralitu oka) vykazovalo 6 (tj. 13,3 %) respondentů dominantní levé oko. U respondentů z nepodnětných rodin byla zaznamenána preference pravého oka u 37 (tj. 82,2 %) respondentů. Ve vztahu ruka – oko má souhlasnou lateralitu z této skupiny ale pouze 33 respondentů. Další 4 respondenti v předchozím výzkumné části střídali v činnostech obě ruce, tudíž se u nich jedná o lateralitu neurčitou. K levému oku ve skupině respondentů z nepodnětných rodin přiložilo kaleidoskop 5 (tj. 11,1 %) respondentů. Z toho 4 respondenti vykazovali preferenci jen levé ruky (lateralita ruka – souhlasná). Nevyhraněnou lateralitu ruky i oka vykazovali 3 (tj. 6,7 %) respondenti z nepodnětných rodin.

Z celkového počtu šetřených respondentů převažovala jednoznačně ve vztahu ruka – oko souhlasná lateralita – praváctví. Menší zastoupení měla lateralita nevyhraněná. Ani v jedné z výše uvedených skupin respondentů nebyla zaznamenána lateralita zkřížená.

Úroveň grafomotorických schopností předškolních respondentů byla zhodnocena při kresbě tří geometrických tvarů podle předlohy (viz příloha I). Respondent měl nakreslit tužkou na papír, kterou měl položenou uprostřed stolu, postupně podle předlohy kruh, čtverec a trojúhelník, přičemž byla sledována lateralita rukou, přítlak, plynulost tahů, popř. tremor při kresbě.



Graf č. 17: Kresba tří geometrických tvarů

Lateralita horních končetin byla shodná u respondentů tak, jak bylo zaznamenáno v předchozích šetřeních. U 9 respondentů, kteří v předchozích úkolech vykazovali lateralitu nevyhraněnou, byla u 8 respondentů zaznamenána při kresbě preference pravé ruky. Tito respondenti kreslili rukou, do které uchopili tužku ze stolu. Naproti tomu 1 respondent uchopil tužku do pravé ruky a následně si ji přendal před kreslením do levé ruky.

Nakreslit tři geometrické tvary zvládlo bez problémů, jak znázorňuje graf č. 17, celkem 32 (tj. 71,1 %) respondentů z podnětného a 16 (tj. 35,6 %) respondentů nepodnětného rodinného prostředí (ukázka kreseb viz příloha J). Dva tvary grafického prvku se podařilo graficky znázornit 8 (tj. 17,8 %) respondentům z podnětného a 14 (tj. 31,1 %) respondentům nepodnětného prostředí. Pouze jeden geometrický tvar nakreslili 4 (tj. 8,9 %) předškolní respondenti z podnětných rodin a 9 (tj. 20 %) respondentů z nepodnětných prostředí. Z uvedených geometrických tvarů činil největší problém většině respondentů nakreslit trojúhelník. Ani jeden geometrický tvar se nepodařilo graficky ztvárnit 1 (tj. 2,2 %) respondentovi z podnětné rodiny a 6 (tj. 13,3 %) respondentům z nepodnětných rodin. Tito respondenti nakreslili na papír různé linie, které ale nelze hodnotit jako požadované geometrické tvary. V obou případech se jednalo o pětileté předškoláky.

Po grafickém znázornění geometrických tvarů byl zhodnocen přítlak při kresbě, popř. oslabení v kresbě, které by mohlo vykazovat až známky tremoru. Ukázka kresby lidské postavy jednoho respondenta z podnětné rodiny a jednoho respondenta z nepodnětné rodiny je uvedena v příloze K. V této šetřené položce se též vycházelo ze studia spisové dokumentace a portfolia respondenta vedeného MŠ, do kterého jsou vkládány jeho práce. Výkresy a pracovní listy mnohdy ujasňovaly danou otázku.

Tabulka č. 11: Přítlak v kresbě

Přítlak při kresbě	Podnětné prostředí	Nepodnětné prostředí
Nikdy	35	22
Občas	6	14
Trvale	4	9
Celkem	90	

Grafická linie nevykazovala známky nadměrného přítlaku při kresbě (viz tabulka č. 11) u 35 (tj. 77,8 %) respondentů z podnětných a 22 (tj. 48,9 %) respondentů z nepodnětných rodin. Přítlak v kresbě byl zaznamenán „občas“ u 6 (tj. 13,3 %) respondentů z podnětných rodin a u 14 (tj. 31,1 %) z nepodnětných rodin. S přítlakem tužky kreslili trvale 4 (tj. 8,9 %) respondenti z podnětných a 9 (tj. 20 %) respondentů z nepodnětných prostředí. U těchto předškolních respondentů byl také zaznamenán často nesprávný úchop psacího náčiní, což by mohlo ve značné míře ovlivňovat také přítlak v kresbě.

V následujícím tabulkovém přehledu je zaznamenáno oslabení až tremor v kresbě u šetřených předškolních respondentů.

Tabulka č. 12: Známky tremoru v kresbě

Tremor	Podnětné prostředí	Nepodnětné prostředí
Nikdy	42	32
Občas	3	9
Trvale	0	4
Celkem	90	

U 42 (tj. 93,3 %) respondentů z podnětných rodin grafická linie nevykazovala známky tremoru stejně jako u 32 (tj. 71,1 %) respondentů nepodnětného prostředí, jak znázorňuje tabulka č. 12. Někteří tito respondenti sice vykazovali větší přítlak v kresbě, ale oslabení

nebylo tak značné, že by byla zaznamenána kostrbatá linie. Oslabení v grafické linii, které se projevovalo místy tremorem, bylo ale zaznamenáno „občas“ u 3 (tj. 6,7 %) předškolních respondentů z podnětného a u 9 (tj. 20 %) z nepodnětného rodinného prostředí. Zde již byly získané údaje doplněny studiem spisové dokumentace a portfoliem respondentů. Tremor se trvale objevoval v grafické linii u 4 (tj. 8,9 %) respondentů z nepodnětných prostředí. U respondentů, kteří byli zařazeni do kategorie „občas nebo trvale“, bylo ve spisové dokumentaci často uvedeno, že respondent nerad kreslí, maluje, nevyhledává rukodělné činnosti (nerad navléká korálky, skládá mozaiku atd.), zaznamenána byla taktéž u některých respondentů často nižší úroveň v sebeobsluze. Ve výtvarném projevu pětiletých respondentů bylo možno často vidět vytlačené, kostrbaté linie s neplynulým vedením čáry, obsah kreseb byl jednodušší. U šestiletých respondentů se často vyskytovala jednodimenzální kresba končetin s častým vynecháváním obličejových detailů (viz příloha K). V pracovních listech bylo možné dále vidět problémy se změnou směru ve vedení čáry. Někteří tito respondenti měli též podle získaných údajů ze spisové dokumentace MŠ obtíže s kreslením podle předlohy. Zhodnotíme-li získané údaje, týkající se oblasti grafomotorických schopností v předškolním věku, respondenti z nepodnětných rodin vykazovali významná oslabení. Rozvoji motorických schopností je třeba věnovat velkou pozornost, jelikož deficity v této oblasti se následně odrážejí nejen v grafomotorických schopnostech dětí, ale i v oblasti řeči. Na to, aby dítě dobře artikulovalo jednotlivé hlásky, musí být motorika mluvidel na dobré úrovni. Některé doporučené aktivity, jež rozvíjí motoriku mluvidel, jemnou motoriku a grafomotoriku, jsou zpracovány v příloze B.

Interpretace výsledků dotazníkového šetření mezi předškolními pedagogy

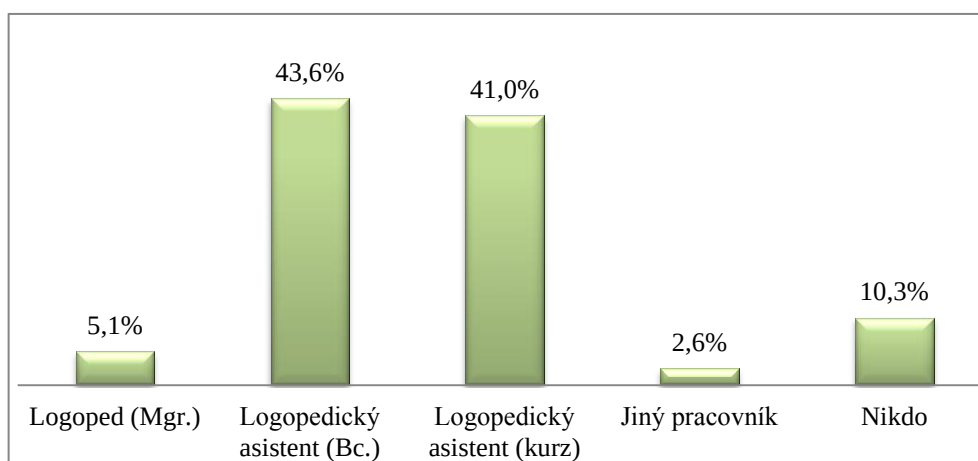
Šetření předškolních respondentů v jednotlivých MŠ bylo doplněno anonymním dotazníkovým průzkumem, ve kterém jsme se zajímali o názory předškolních pedagogů na zkoumanou problematiku. Sběr dat pomocí dotazníku pro předškolní pedagogy byl proveden v průběhu měsíce listopadu 2013.

Tabulka č. 13: Přehled distribuovaných a navracených dotazníků

Průzkumný vzorek	Počet rozdaných dotazníků	Počet navracených dotazníků
Předškolní pedagogové	40	39
Celkem	100 %	97,5 %

Z celkem 40 rozdaných dotazníků, jak můžeme vidět v tabulce č. 13, se jich vrátilo 39 (tj. 97,5 %). Všechny navracené dotazníky byly vyplněny správně a nebylo nutné žádný vyřadit. Dotazníkem jsme se snažili zjistit, zdali MŠ poskytují dětem s NKS logopedickou péči. Zajímali nás též názory na předškolní děti nejen z nepodnětných rodin. Výsledky průzkumu měly doplnit námi získané údaje z předchozího šetření 90 respondentů předškolního věku.

Otázka č. 1 se dotazovala na to, kdo se v MŠ podílí na logopedické intervenci. Dotazovaní měli na výběr z více nabízených možností.



Graf č. 18: Zajištění logopedické péče v MŠ

Logopedickou intervenci v 39 MŠ, jak je zaznamenáno v grafu č. 18, poskytují 2 (tj. 5,1 %) logopedi s vysokoškolským magisterským vzděláním v oboru speciální pedagogika, 17 (tj. 43,6 %) logopedických asistentů, absolventů bakalářského studijního

programu speciální pedagogiky a 16 (tj. 41 %) logopedických asistentů, kteří jsou absolventy kurzu. Do kategorie jiný pracovník bylo v jednom dotazníku uvedeno: klinický logoped (tj. 2,6 %). Podle zaznamenaných odpovědí v dotaznících není ve 4 (tj. 10,3 %) MŠ dětem poskytována logopedická péče dětem s NKS vůbec. S ohledem na zvyšující se výskyt dětí nastupujících do ZŠ s NKS je tato skutečnost v daných 4 MŠ závažnější. V případě, kdy ani jeden z pedagogů nemá odpovídající vzdělání, které by mu umožňovalo poskytovat v zařízení logopedickou intervenci, je možné využít pravidelných návštěv odborníků v MŠ, kteří tuto službu poskytují. Lze se ale domnívat, že dětem, které mají NKS, je v těchto zařízeních doporučeno nejbližší zařízení, které poskytuje logopedickou péči.

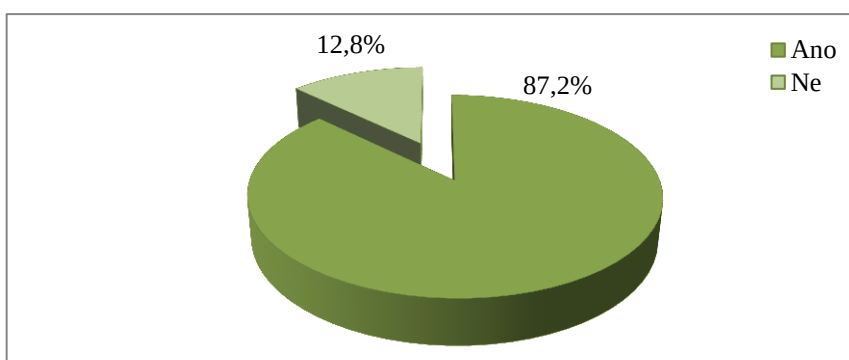
Následně jsme se v dotazníku ptali, kdo nejčastěji odhalí NKS u dítěte. Pedagogové byli požádáni, aby v otázce č. 2 vybrali ze čtyř níže uvedených možností.

Tabulka č. 14: Odpovědi k otázce č. 2 v dotazníku

a) Rodič
b) Učitel v MŠ
c) Pediatr
d) Pracovník SPC, PPP

Na tuto otázku odpovědělo všech 39 (tj. 100 %) předškolních pedagogů jednoznačně. NKS u dítěte odhalí učitel v MŠ.

Otázka č. 3 zjišťovala, zda zaznamenávají u dětí s NKS častější odklad povinné školní docházky.

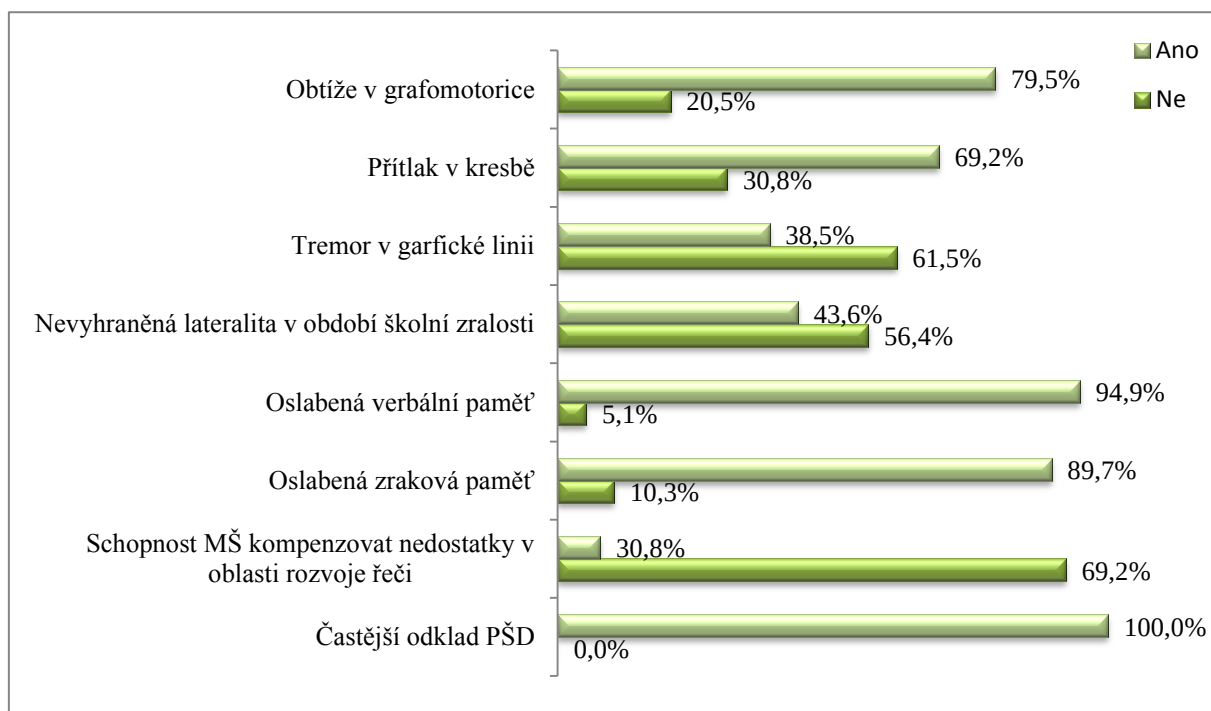


Graf č. 19: Častější odklad povinné školní docházky u dětí s NKS

Jak můžeme vidět v grafu č. 19, většina pedagogů (34, tj. 87,2 %) se shodla na tom, že dětem s NKS je častěji udělován odklad školní docházky. Toto tvrzení ale vyvrací

5 (tj. 12,8 %) předškolních pedagogů. Z hlediska požadavků školní zralosti je předpoklad, že dítě nastupující do ZŠ bude vybaveno takovými komunikačními kompetencemi, které mu dovolí si bez větších obtíží osvojit požadované učivo.

V následujících 8 otázkách jsme se dotazovali, jaké mají předškolní pedagogové zkušenosti s dětmi z nepodnětných rodin. V otázkách č. 4, 5, 6 jsme se ptali, mají-li děti z nepodnětných rodin větší obtíže v oblasti grafomotoriky, které se projevují větším přitlakem při kresbě až známkami tremoru v grafické linii. Otázka č. 7 dále zjišťovala, zda pedagogové zaznamenávají u dětí z nepodnětných rodin v období školní zralosti více nevyhraněnou lateralitu. Dotazníkové položky č. 8 a 9 zjišťovaly úroveň verbální a zrakové oblasti dětí v předškolním období. Zajímalo nás také, jestli si předškolní pedagogové myslí, že MŠ je schopna vyrovnat nedostatky rodinného prostředí v oblasti rozvoje řeči (otázka č. 10) a zdali se setkávají pedagogové u dětí z nepodnětných prostředí častěji s odkladem PŠD (otázka č. 11). Vyhodnocení položek č. 4–11 z dotazníkového šetření mezi předškolními pedagogy je zaznamenáno v grafu č. 20.



Graf č. 20: Názory předškolních pedagogů na děti z nepodnětných rodin

Jak můžeme vidět v grafu č. 20, většina pedagogů pozoruje oslabení v grafomotorických schopnostech u dětí z nepodnětných rodin. Odpověď „ANO“ zvolilo na tuto otázku 31 (tj. 79,5 %) pedagogů, jež pracují s předškolními dětmi. Tento názor ale nezastává 8 (tj. 20,5 %) pedagogů, kteří v dotazníku zvolili odpověď „NE“.

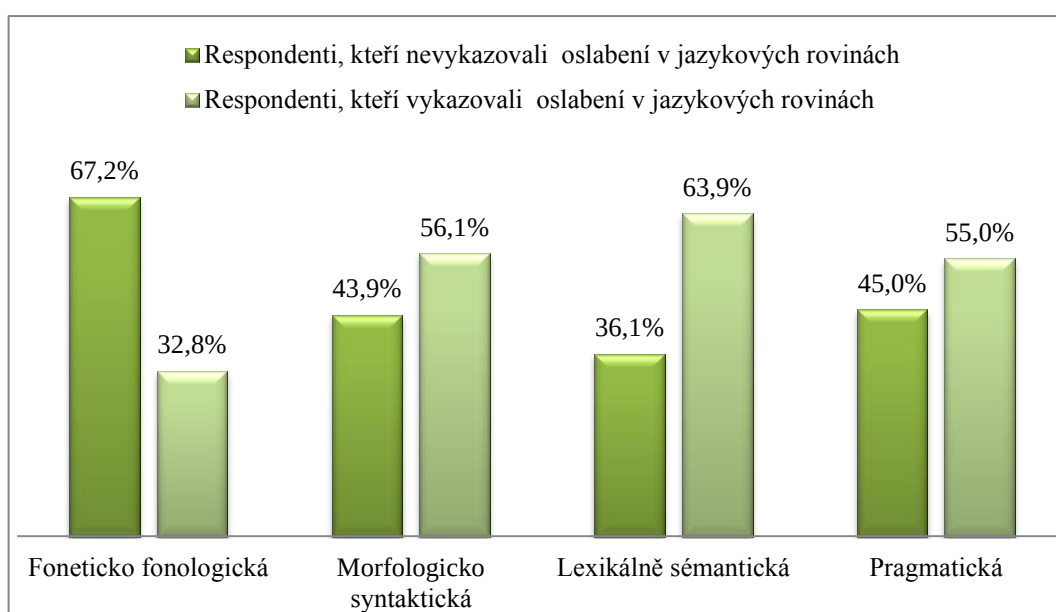
Přítlak v kresbě dětí z nepodnětných rodin vidí 27 (tj. 69,2 %) pedagogů, zbylých 12 (tj. 30,8 %) pedagogů „NE“. Grafická linie u dětí z nepodnětných rodin vykazuje dle 15 (tj. 38,5 %) pedagogů známky tremoru, ostatní pedagogové si to nemyslí (24, tj. 61,5 %). V období školní zralosti u dětí z nepodnětných rodin zaznamenává více nevyhraněnou lateralitu 17 (tj. 43,6 %) předškolních pedagogů a 22 (tj. 56,4 %) „NE“.

Podíváme-li se na další názory předškolních pedagogů, ve většině případů se opět shodují, že u dětí z nepodnětných rodin zaznamenávají oslabenou verbální a zrakovou paměť. Oslabení ve verbální paměti shledává 37 (tj. 94,9 %) pedagogů a 2 (tj. 5,1 %) „NE“. Oslabení v této oblasti je jedním z důsledků malé slovní zásoby, děti mají potíže s vyhledáváním slov, kterými by chtěly vyjádřit svou myšlenku. Deficity ve zrakové paměti zaznamenává 35 (tj. 89,7 %) pedagogů a 4 (tj. 10,3 %) „NE“. Toto oslabení může být jednou z příčin dyslexie, dysgrafie a může se také odrazit v osvojování si matematicko-geometrických úkonů. Většina pedagogů (27, tj. 69,2 %) se dále domnívá, že MŠ není schopna kompenzovat nedostatky rodinného prostředí v oblasti rozvoje řeči. Dalších 12 (tj. 30,8 %) pedagogů si myslí že „ANO“. Všichni pedagogové (39, tj. 100 %) se shodli na tom, že u dětí z nepodnětných rodin se setkávají často s OPŠD. Práce s těmito dětmi je velmi náročná, jelikož rodiče jsou často ve spolupráci s MŠ pasivní, a tak vyrovnání deficitů, díky kterým je znemožněno nastoupit dětem do ZŠ, je často jen v rukách předškolních pedagogů. I přes jejich velkou snahu v přeplněných třídách MŠ tyto děti zpravidla opouští předškolní zařízení i po odkladu PŠD na nižší úrovni než děti z podnětných rodin.

5.1 Ověření platnosti hypotéz

Diplomová práce sledovala několik cílů. V teoretické části shrnuje především celou problematiku týkající se předškolního období dítěte. V empirické části vyhodnocuje výzkumné šetření, které bylo provedeno mezi 90 dětmi předškolního věku v rozmezí 5–7 let v 7 MŠ Libereckého kraje a odpovědi z 39 anonymních dotazníků, které byly získány od respondentů z řad předškolních pedagogů. Na základě výsledků je možné přistoupit k verifikaci předpokladů, které byly stanoveny pouze pro náš vzorek respondentů.

Hypotéza č. 1: *Děti z nepodnětných rodin nebudou vykazovat významná jazyková oslabení v rovině foneticko-fonologické oproti dalším jazykovým rovinám.*



Graf č. 21: Výsledky šetření jazykových rovin u respondentů z nepodnětných rodin

Z výzkumného šetření, které bylo provedeno mezi předškolními respondenty z nepodnětných rodinných prostředí, vzešlo, že dotazovaní nevykazovali významná oslabení v rovině foneticko-fonologické, jak můžeme vidět v grafu č. 21 oproti dalším jazykovým rovinám. V této jazykové rovině nevykazovalo oslabení ve čtyřech položkách, které zjišťovaly její úroveň, celkem 67,2 % respondentů. U 32,8 % respondentů bylo zaznamenáno oslabení. Podíváme-li se podrobněji na získané výsledky, u 25 respondentů nebyla zaznamenána nesprávná realizace hlásek v mluvním projevu. Naproti tomu u dalších 20 byla zaznamenána odchylka, přičemž charakter odchylky nebyl ani u jednoho respondenta tak závažný, že by znemožňoval realizaci komunikačního záměru. Z hlediska plynulosti řeči nevykazovalo oslabení 43 respondentů. Minimální příznaky, které nijak neovlivňovaly

srozumitelnost řeči, byly zaznamenány u 2 respondentů. U 3 respondentů se projevovala snížená nazalita dýcháním ústy, přičemž často realizovali hlásky při nádechu. Srozumitelnost verbální produkce byla tedy u 28 respondentů výborná. Odchytku vykazovalo 17 dotazovaných, přičemž u 1 sedmiletého respondenta v této skupině byla řeč místy nesrozumitelná.

Větší oslabení již bylo možno vidět v morfologicko-syntaktické jazykové rovině. Zde bylo úspěšných 43,9 % dotazovaných. Zbýlých 56,1 % vykazovalo oslabení. Souvětí používalo ve verbálním projevu pouze 7 respondentů. Nejvíce se 38 šetřených respondentů vyjadřovalo ve větách rozvitých, poměrně často byla také komunikace realizována ve větách holých. U 4 respondentů byly odpovědi často jednoslovné. Ve slovosledu chybovalo 25 respondentů, u ostatních 20 byl slovosled v pořádku. Uplatňování ohebných slovních druhů ve verbálním projevu úspěšně zvládlo 21 dotazovaných, ostatních 24 již ve sledované oblasti chybovalo. Rod čtyř podstatných jmen správně určilo 31 respondentů, u 14 bylo zaznamenáno v různé míře oslabení.

Úroveň lexikálně-sémantické jazykové roviny byla u šetřených respondentů z nepodnětných rodin na nejnižší úrovni. Z celkového počtu 45 respondentů nevykazovalo oslabení pouze 36,1 % respondentů, u dalších 63,9 % již bylo zaznamenáno oslabení. Respondentům činila ve značné míře obtíže reprodukce přečteného textu „Balónek“ od Bohumila Říhy. Pouze 9 respondentů zvládlo převyprávět přečtený příběh, aniž by vynechali podstatná fakta příběhu. Ostatních 36 respondentů již nezvládlo dodržet dějovou linii, často zapomínali jména představitelů příběhu. Sestavit dějovou posloupnost ze čtyř obrázků se podařilo 18 dotazovaným. Splnit tento úkol bez dopomoci však nezvládlo 23 respondentů, přičemž 4 respondenti nebyli schopni i přes velkou podporu sestavit obrázky do děje. Na položenou otázku „Co jsi dělal/a doma o víkendu“ plnohodnotně odpovědělo pouze 7 respondentů, kdežto dalším 38 činilo problém vyjádřit víkendové zážitky. Úspěšní byli naproti tomu respondenti v úkolu, v němž měli vysvětlit význam tří pojmů (prut, nůž a kalhoty). V něm nechybovalo 31 dotazovaných oproti 14, kteří měli problém většinou s pojmenováním obrázku, na kterém byl znázorněn „prut“.

Pragmatická jazyková rovina uzavírala celé šetření komunikačních schopností předškolních respondentů. U 45 % respondentů nebylo zaznamenáno žádné oslabení. Naproti tomu u 55 % již bylo možno vidět v některých oblastech hodnotících tuto rovinu oslabení.

Reakce na komunikačního partnera byla u 26 respondentů zcela přiměřená, oproti zbývajícím 19, u kterých byla zaznamenána v různé míře neadekvátní reakce. Na kladené otázky v průběhu šetření reagovalo aktivně 19 dotazovaných, u dalších 26 nebyla reakce na otázky vždy přiměřená. Přiměřený projev bylo možno vidět u 12 respondentů, u zbylých 23 byl verbální projev méně rozvitý až strohý. Komunikovat s výzkumníkem, s vrstevníky v MŠ, s učitelkami zvládalo 24 respondentů, naproti tomu u dalších 21 respondentů byla komunikace narušována různými aspekty. Nejčastěji se jednalo o nedostatečný zájem zapojit se do komunikace, nevhodné chování, nerespektování názoru druhého atd. *Na základě výsledků empirického výzkumu byla verifikována hypotéza č. 1, která byla stanovena pouze pro náš vzorek respondentů.*

Hypotéza č. 2: *Při podnětném rodinném zázemí budou děti v řečových kompetencích úspěšnější než děti z nepodnětných rodin.*



Graf č. 22: Výsledky šetření jazykových rovin u respondentů z podnětných rodin

Porovnáme-li grafy č. 21 a č. 22, které znázorňují výsledky v šetřených jazykových rovinách u respondentů z podnětných a nepodnětných rodin, je zřejmé, že respondenti z podnětných rodin byli v řečových kompetencích úspěšnější.

Ze 45 respondentů z podnětných rodin bylo v hodnocení foneticko-fonologické rovině úspěšných 73,3 % respondentů, kdežto respondentů z nepodnětných rodin bylo 67,2 %. Z celkového počtu nevykazovalo žádná oslabení v realizaci hlásek 28 dotazovaných z podnětných rodin oproti 25 z nepodnětných rodin. U respondentů z podnětných rodin

se nevyskytovala ani u jednoho respondenta neplynulost v řeči, kdežto u 2 respondentů z nepodnětných rodin ano. U 3 respondentů z nepodnětných rodin se dále projevovala snížená nazalita dýcháním ústy, přičemž tito respondenti často realizovali hlásky při nádechu. U respondentů z podnětných rodin nebyly zaznamenány vdechy při mluvení ani žádné jiné problémy spojené s nesprávným dýcháním. Srozumitelnost verbální produkce byla u 31 respondentů výborná. Na téže úrovni byla zaznamenána srozumitelnost řeči u 28 respondentů z nepodnětných rodin.

V morfologicko-syntaktické jazykové rovině, jak můžeme dále vidět v grafech č. 21 a č. 22, vykazovali respondenti z podnětných rodin menší oslabení oproti respondentům z nepodnětných rodin. Z výzkumu vzešlo, že 71,1 % respondentů z podnětných rodin nevykazovalo oslabení v této jazykové rovině stejně jako 43,9 % respondentů z nepodnětných rodin. V komunikaci používalo souvětí celkem 33 respondentů z podnětných rodin, z nepodnětných jich bylo pouze 7. Slovosled ve větách správně dodržovalo 33 respondentů z podnětných rodin a z nepodnětných rodin to bylo 20 respondentů. Určit rody podstatných jmen „hrníček, kalhoty, pastelka, auto“ se podařilo 40 respondentům z podnětných a 31 z nepodnětných rodin. Uplatňovat ohebné slovní druhy ve verbálním projevu zvládalo 33 respondentů z podnětných a pouze 21 respondentů z nepodnětných rodin. Porovnáme-li výsledky získané z šetření této jazykové roviny, je jednoznačné, že respondenti z podnětných rodin byli úspěšnější.

V lexikálně-sémantické jazykové rovině bylo zaznamenáno u všech respondentů největší oslabení bez ohledu na podnětnost prostředí. Z podnětných rodin bylo úspěšných 60 % respondentů a z nepodnětných jich bylo 36,1 %. Sestavit dějovou posloupnost ze čtyř obrázků a popsat děj se podařilo 27 respondentům z podnětných a 18 z nepodnětných rodin. Pojmenovat a vysvětlit význam tří pojmů (prut, nůž, kalhoty) se podařilo 39 respondentům z podnětných a 31 z nepodnětných rodin. Značné obtíže činilo většině respondentů převyprávět přečtený příběh „Balónek“ bez předlohy. Příběh s podstatnými fakty převyprávělo 19 respondentů z podnětných a pouze 9 respondentů z nepodnětných rodin. O zážitcích z víkendu bylo schopno smysluplně hovořit 23 předškoláků z podnětných rodin. Dotazování z nepodnětných rodin byli méně úspěšní. Vyprávět o tom, co dělali v sobotu a v neděli, zvládlo pouze 7 respondentů. Podíváme-li se opět na výsledky, které byly zjišťovány čtyřmi úkoly, respondenti z podnětných rodin byli úspěšnější.

V pragmatické rovině bylo ve sledovaných oblastech úspěšných 77,8 % respondentů z podnětných a 45 % z nepodnětných rodin. Zcela přiměřeně reagovalo na kladené otázky 39 předškolních respondentů z podnětných a 26 z nepodnětných rodin, přičemž aktivních v komunikaci bylo 31 respondentů z podnětných a pouze 19 z nepodnětných rodin. Rozsah komunikačního vyjádření byl rozvíjen u 34 respondentů z podnětných a u 12 z nepodnětných rodin. Komunikaci ve skupině zvládá bez jakýchkoliv problémů 36 respondentů z podnětných a 24 z nepodnětných rodin. Výsledky z jednotlivých položek zjišťujících úroveň pragmatické roviny ukazují, že respondenti z nepodnětných prostředí vykazují v této oblasti oslabení. *Na základě výsledků výzkumného šetření byla potvrzena hypotéza č. 2, která byla stanovena pouze pro tento výzkum.*

Pedagogové, kteří pracují v MŠ, se ztotožňují s našimi výsledky. Pro děti z nepodnětných rodin je MŠ velmi významnou institucí, jelikož podle průzkumu mezi předškolními pedagogy bylo zjištěno, že právě pedagog v MŠ nejčastěji odhalí NKS u dítěte. Podle RVP PV je v MŠ prováděna logopedická prevence a v převážné většině MŠ podle průzkumu je také dětem s NKS poskytována logopedická péče. Přesto si předškolní pedagogové myslí, že MŠ není schopna kompenzovat deficity rodinného prostředí v oblasti rozvoje řeči (viz graf č. 18 a č. 20). Většina pedagogů dále uvedla, že u dětí z nepodnětných rodin zaznamenávají oslabenou verbální paměť. Tento názor byl ověřen a potvrzen ve výzkumné části v úkolu, ve kterém měli respondenti reprodukovat přečtený příběh bez předlohy.

Hypotéza č. 3: *Lze usuzovat, že podnětnost rodiny bude mít vliv na rozvoj grafomotoriky u dítěte.*

V šetřených položkách zjišťujících úroveň grafomotorických schopností s ohledem na podnětnost prostředí bylo zjištěno větší oslabení u respondentů z nepodnětných rodin. V této oblasti nevykazovalo v provedených úkolech žádná oslabení celkem 80,7 % respondentů z podnětných a 51,9 % respondentů z rodin nepodnětných. Graficky znázornit 3 geometrické tvary (kruh, čtverec, trojúhelník) zvládlo 32 respondentů z podnětných a 16 z nepodnětných rodin. Přítlak v kresbě nebyl vidět u 35 respondentů z podnětných a 22 z nepodnětných rodin. U 42 respondentů z podnětných a 32 z nepodnětných rodin nebyli taktéž v kresbě vidět žádné známky tremoru. V celkovém vyhodnocení položek mapujících grafomotorické schopnosti předškolních respondentů bylo zaznamenáno oslabení u 48,1 % respondentů z nepodnětných rodin a u 19,3 % respondentů z podnětných rodin. Největší problém činil respondentům

graficky ztvárnit trojúhelník. Z dalších informací získaných z portfolia a studia spisové dokumentace bylo možno nalézt zpravidla stejné informace, které se shodovaly s námi získanými poznatky z šetření. *Výzkumné šetření potvrdilo hypotézu č. 3. Tato hypotéza byla stanovena pouze pro náš vzorek respondentů.*

Tuto šetřenou položku doplňoval také názor 39 předškolních pedagogů. Předškolní pedagogové taktéž pozorují oslabení v oblasti grafomotoriky u předškolních dětí z nepodnětných rodin.

5.2 Shrnutí výsledků

Hlavním cílem empirické části bylo výzkumné šetření, které mělo za cíl zmapovat úroveň řečových schopností u dětí v předškolním období. Cíl výzkumu vycházel z poznatků z teoretické části a vyústil v hypotézy, které byly stanoveny pro náš vzorek respondentů, před samotnou tvorbou diplomové práce. Dílčími cíli bylo zjistit úroveň foneticko-fonologické jazykové roviny a grafomotorických schopností u předškolních dětí z podnětných a nepodnětných rodin. Bylo využito výzkumu založeného na metodě dotazníkového šetření, rozhovoru a studia spisové dokumentace. K doplnění námi získaných údajů o řečových kompetencích dětí jsme také oslovili formou anonymního dotazníku předškolní pedagogy.

Z výsledků získaných v empirické části bylo zjištěno, že děti z nepodnětných rodin zaostávají v řečových kompetencích oproti dětem z podnětných rodin. Do kategorie dětí z nepodnětných rodin byly do výzkumu zařazeny děti, jejichž rodiče mají nízké vzdělání, žijí na nízké socioekonomické úrovni, dále rodiny zanedbávající výchovu svého dítěte atd. Námi získané výsledky výzkumu se shodují s názory Bernsteina, Bytešníkové a Průchy, kteří se zabývali vlivem různých výše uvedených determinantů ovlivňujících rozvoj řeči. Přestože se Bernsteinovy teorie týkají školních dětí, vliv rodinného prostředí má vliv na rozvoj řečových kompetencí již v raném věku a proto lze jeho teorie brát jako platné i pro děti v předškolním období, u nichž byla v našem výzkumu mapována úroveň řečových schopností.

Z výše uvedených grafů a tabulek dále vyplývá, že z celkového počtu 90 šetřených respondentů vykazovalo 17 respondentů z podnětných a 28 z nepodnětných NKS. Největší oslabení bylo zaznamenáno u respondentů v lexikálně-sémantické jazykové rovině bez ohledu na podnětnost prostředí. V této jazykové rovině měli největší problém dotazovaní převyprávět příběh od Bohumila Říhy „Balónek“. Smysluplně převyprávělo přečtený text 19 dotazovaných z podnětných rodin a z nepodnětných rodin tento úkol zvládlo pouze

9 šetřených respondentů. U ostatních respondentů již v reprodukci chyběla buď podstatná fakta, která byla stěžejní pro příběh, nebo nezvládli ani s podporou otázek vyjádřit některé prvky děje. V morfologicko-syntaktické jazykové rovině bylo možno pozorovat taktéž oslabení hlavně u respondentů z nepodnětných rodin v užívání větných členů a ohebných slovních druhů. Nedostatky byly shledány také ve slovosledu v reprodukováných větách. Většina respondentů se vyjadřovala pouze ve větách rozvitých, naproti tomu dotazovaní z podnětných rodin v komunikaci užívali spíše souvětí. V pragmatické jazykové rovině byli úspěšnější opět respondenti z podnětných rodin. V komunikaci bylo aktivních 31 respondentů z podnětných rodin, přičemž rozsah jejich komunikačního vyjádření byl rozvitý. Naproti tomu byla zaznamenána spíše pasivita v komunikaci u 26 respondentů z nepodnětných rodin, rozsah komunikačního vyjádření byl u nich méně rozvitý až strohý. V komunikaci byla nutná často podpora motivačních otázek. Dále se prokázalo, že podnětnost rodiny má vliv na rozvoj grafomotorických schopností, jelikož respondenti z nepodnětných rodin vykazovali v této oblasti oslabení. Oslabení bylo možno pozorovat nejen v kresbě tří geometrických tvarů, ale i v grafické linii, ve které byl zaznamenán občas tremor. S grafomotorickými schopnostmi souvisí také lateralita, která byla součástí šetřené oblasti. Z výzkumných úkolů, které zjišťovaly lateralitu, vzešlo, že 44 respondentů z podnětných a 38 z nepodnětných rodin má souhlasnou lateralitu ve vztahu ruka – oko. U 1 předškoláka z podnětného a 4 z nepodnětného prostředí byla zaznamenána ve vztahu ruka – oka lateralita neurčitá a další 3 respondenti z nepodnětných rodin vykazovali nevyhraněnou lateralitu ruky i oka.

Nutno zde také konstatovat, že z průzkumného šetření mezi předškolními pedagogy vyplynulo, že u dětí s NKS se často setkávají s odkladem PŠD, a že MŠ není schopna plně kompenzovat nedostatky rodinného prostředí v oblasti rozvoje řeči. Nedílnou součástí průzkumu bylo zaměření na skutečnost, zda je v MŠ poskytována logopedická péče dětem s NKS. Odpovědi byly kladné, tj. většina dotazovaných pedagogů uvedla „ANO“. Z dotazníkového šetření mezi předškolními pedagogy je zřejmé, že se ve výsledku ztotožňují s výsledky šetření, které vzešly z námi provedeného výzkumu a shodují se s námi v tom, že děti z nepodnětných rodin budou vykazovat větší oslabení nejen v oblasti řeči. Většina pedagogů se také shodla, že u dětí z nepodnětných rodin zaznamenávají oslabenou zrakovou paměť. Z průzkumu dále vzešlo, že u dětí z nepodnětných rodin předškolní pedagogové často zaznamenávají nevyhraněnou lateralitu v období školní zralosti.

Jsme si vědomi, že vzhledem k počtu dotazovaných ve výzkumném vzorku nelze získané výsledky zobecnit pro celou populaci, ale také je nelze brát jako úplně zanedbatelné.

ZÁVĚR

Tématem předložené diplomové práce byla „Logopedická prevence a podnětnost prostředí“. Práce se zabývala logopedickou prevencí a vlivem prostředí na rozvoj řečových kompetencí dětí předškolního věku v domácím prostředí a v MŠ. Zjišťovala, zdali logopedická prevence prováděná v MŠ je dostačující pro děti z nepodnětných rodin. Při tvorbě diplomové práce se vycházelo z předpokladu, že dnešní MŠ nabízí podle RVP PV kvalitní program pro rozvoj řečových kompetencí dětí, které směřují k tomu, aby bylo dítě schopno vyjádřit svá přání, myšlenky, pocity, komunikovat plnohodnotně nejen se svými vrstevníky, ale i s dospělými.

Jsme si vědomi toho, že do života člověka zasahuje mnoho faktorů, které ovlivňují životní styl celé rodiny ať už pozitivně nebo negativně. Hraje zde roli např. rodinné prostředí, ze kterého sami rodiče vzešli, jejich intelekt, vzdělání, finanční situace rodiny atd. Životy některých rodin a výchova dětí v nich se z uvedených a ještě mnoha dalších důvodů mnohdy ubírají úplně jiným směrem. Ale aby děti nejen správně komunikovaly, je třeba jim věnovat dostatek péče. Děti potřebují podporu hlavně od svých rodičů, které se právě některým dětem nedostává v dostatečné míře. Někteří rodiče si ale většinou neuvědomují dopad jejich životního stylu na současný a budoucí vývoj dítěte. Spoléhají pak často na to, že dítě navštěvující MŠ dosáhne stejných výsledků jako jeho vrstevníci. MŠ ale staví na předpokládaných základech, které by si dítě mělo přinést z domova. Děti přicházející do MŠ z podnětově chudých rodin vykazují většinou oslabení v mnoha oblastech a MŠ se pak snaží všemi možnými dostupnými prostředky napomoci k odstranění deficitů. Snaha předškolních pedagogů bývá ale často ztížena pasivním přístupem některých rodičů. Právě v těchto případech, jsou i přes snahu předškolních pedagogů tyto děti před nástupem do základního vzdělávání zpravidla na nižší úrovni než děti z rodin, kde se rodiče snaží s MŠ spolupracovat. A zde je již první předpoklad, že dítě nebude úspěšné v základním vzdělávání a tedy i v profesní orientaci bude mít omezený výběr při volbě profese dle svého zájmu.

Naproti všem výše uvedeným determinantům reálného prostředí zde máme děti, které jsou sice velmi dobře hmotně zabezpečeny, ale stejně strádají. Mají neomezený přístup k médiím, jsou obklopeny drahými hračkami, které je ale nijak nerozvíjejí a nepodněcují k žádné smysluplné aktivitě. Rodiče mají pocit, že když je jejich dítě zabaveno a spokojeno, je situace v pořádku. Důsledek nedostatečné komunikace mezi dítětem a rodiči se může projevit nejen v úrovni řeči, ale může také zasáhnout i emoční stránku dítěte.

Nepochopení a neporozumění potřebám a projevům dítěte, nevěnování se dětem ve volném čase, jak zmiňuje ve svých publikacích nejen Matějček (1969), může vést k subdeprivaci. Subdeprivace je v našich současných společenských podmínkách velmi častá a velmi těžko se v dobře finančně zajištěných rodinách identifikuje. Právě zde je na místě taktéž vyzdvihnout význam MŠ v životě dětí pocházejících z prostředí, ve kterých je z jakýchkoliv důvodů dětem poskytována nedostačující péče.

NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ

Z hlediska získaných poznatků z naší práce se nabízí a i vyplývá řada doporučení, které lze směřovat k mateřským školám, rodičovské veřejnosti, pedagogickým fakultám a organizacím, které se zabývají problematikou vzdělávání a zaměstnávání sociálně znevýhodněných jedinců a skupin.

Doporučení pro mateřské školy

Z důvodu toho, že v ČR je velký nedostatek MŠ, lze mezi navrhovaná opatření zahrnout rozšíření sítě předškolního vzdělávání.

Dalším opatřením by mohlo být snížení počtu dětí ve třídách MŠ. Díky tomu by měl pedagog mnohem více času na individuální práci s každým dítětem, zvláště pak na práci s dětmi, jež vykazují oslabení v řečových kompetencích a s dětmi, jimž je doporučen OPŠD.

Rozhodně bychom navrhovali více možností zvyšování prestiže předškolních pedagogů, neboť právě jejich systematické vzdělávání v oblasti logopedie by mohlo výrazně přispět při řešení vzrůstajícího počtu dětí s NKS v předškolním věku.

Doporučovali bychom dále do režimu dne v MŠ zařadit v rámci logopedické prevence pravidelné logopedické chvíle.

V rámci primární prevence navrhujeme osvětu směřovanou k rodičům. Diskuze s odborníky o faktorech a důsledcích, jež ovlivňují rozvoj řečových kompetencí dětí.

MŠ by měly také umožnit zapůjčování pomůcek sociálně znevýhodněným rodinám. Didaktické hry, dětské knížky, časopisy, puzzle atd., díky kterým by si mohly děti doma procvičovat a zdokonalovat oslabené oblasti a dále se rozvíjet.

Doporučení pro rodičovskou veřejnost

V případě rodičů navrhujeme, aby u svých dětí omezili čas, který tráví u televize, počítače.

Výběr televizních programů a počítačových her by měl odpovídat věku dítěte a určitou měrou přispívat k jeho rozvoji.

Dále bychom doporučili rodičům hovořit s dítětem o zhlédnutých pořadech v televizi.

Rodiče by se měli věnovat svému dítěti denně alespoň chvíli. Společné vyprávění, zpívání, čtení pohádek, hraní a další činnosti děti velmi obohacují.

Ke vzdělávacím institucím

K pedagogickým fakultám zajišťujícím vzdělávání předškolních pedagogů bychom doporučovali rozšířit obory zaměřující se na oblast logopedie.

K organizacím, které se zabývají problematikou sociálně znevýhodněných rodin

Nelze opomenout do navrhovaných opatření zařadit i neziskové organizace, které se zabývají podporou sociálně znevýhodněných rodin a dětí v nich vyrůstajících. Těmto organizacím bychom doporučili pracovat s mladými rodinami, zejména v oblasti přípravy na rodičovství, jelikož logopedická prevence by měla začít již od početí dítěte. Další opatření by mělo směřovat k systematické práci s rodinami a malými dětmi od jejich narození.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BACUS, A., 2004. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-178-862-7.
- BARTOŇOVÁ, M., 2004. Evropská dimenze ve vzdělávání a řešení problematiky multikulturní výchovy u nás. In: VÍTKOVÁ, M., eds. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a speciální*. 2. rozš. a přepr. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-315-071-9.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2010. *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I., 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0.
- DEFLEUR, M., L., BALLOVÁ-ROKEACHOVÁ S., J., 1996. *Teorie masové komunikace*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-09-8.
- DRNKOVÁ, Z., SYLLABOVÁ, R., 1991. *Záhada leváctví a praváctví*. 2. dopl. vyd. Praha: Avicem. ISBN 80-201-0113-6.
- DVOŘÁK, J., 2007. *Logopedický slovník*. 3. uprav. a rozš. vyd. Ždár nad Sázavou: Logopedické centrum. ISBN 978-80-902536-6-7.
- FUKANOVÁ, V., 2003. Koncepce logopedické péče. In: ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-546-6.
- FUKANOVÁ, V., 2003. Poruchy vývoje řeči. In: ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-546-6.
- HAVLÍKOVÁ, M., VENCÁLKOVÁ, E., eds., 2000. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-383-8.
- HEALEY, J., M., 2002. *Leváci a jejich výchova*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-701-9.
- HELUS, Z., 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-888-0.
- HELUS, Z., 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HENDL, J., 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

- HEROUTOVÁ, M., 2004. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. In: VÍTKOVÁ, M., eds. *Integrativní speciální pedagogika*. 2. rozš. a přepr. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.
- CHRÁSTKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1110-2.
- KOCUROVÁ, M., 2002. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vyd. Pelhřimov: Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-23-6.
- KOUKOLÍK, F., 2002. *Lidský mozek. Funkční systémy. Norma a poruchy*. 2. aktual. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-632-2.
- KRAHULCOVÁ, B., 2007. *Dyslalie / patlavost*. 1. vyd. Praha: Beakra. ISBN 978-80-903863-0-3.
- KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. Děti ohrožené prostředím. In: ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4. přepr. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1049-8.
- KREJČÍŘOVÁ, D., 2007. Týrání, zneužívání a zanedbávání. In: BECHYŇOVÁ, V., BUBLEOVÁ, V. a kol. *Syndrom CAN a způsob péče o rodinný systém*. 1. vyd. Praha: IREAS. ISBN 978-80-86684-47-5.
- KROPÁČKOVÁ, J., 2008. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-359-8.
- KŘIŠŤANOVÁ, L., 1998. *Diagnostika laterality a metodika psaní levou rukou*. 4. uprav. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-917-8.
- LECHTA, V. a kol., 2011. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-901-9.
- LECHTA, V., 1984. *Zabraňme poruchám řeči u dětí*. 2. vyd. Bratislava: Ústav zdravotnej výchovy.
- LECHTA, V., 2008. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-433-5.
- LECHTA, V., a kol., 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.

- LEJSKA, M., 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-038-7.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z., 1968. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodické doporučení k zabezpečení logopedické péče ve školství* [online]. [vid. 14. 11. 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-doporuceni-k-zabezpeceni-logopedicke-pece>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rozvojový program podpora logopedické prevence v předškolním vzdělávání v roce 2014* [online]. [vid. 13. 10. 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/rozvojovy-program-podpora-logopedicke-prevence-v-predskolnim>
- MONATOVÁ, L., 2000. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-86-9.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B., 2010. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-798-5.
- PRŮCHA, J., aj., 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, J., 2011. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky z vývojové psycholingvistiky*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3181-0.
- PRŮCHA, J. (ed), 2009. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PŘÍHODA, V., 1977. *Ontogeneze lidské psychiky. Vývoj člověka do patnácti let*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- PŘINOSILOVÁ, D., 2004. Speciálně pedagogická diagnostika v období raného a předškolního věku. In: VÍTKOVÁ, M., eds. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a speciální*. 2. rozš. a přepr. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.
- SALABOVÁ, L., 2012. *Význam mateřské školy v předškolní přípravě dětí*. Bakalářská práce. Liberec: Technická univerzita v Liberci.

- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) Vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 13. November 2012 (GV. NRW. S. 514). In: *SCHULMINISTERIUM.NRW.DE Das Bildungsportal* [online]. [vid. 12. 10. 2013]. Dostupné z: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>
- SOVÁK, M., 1962. *Lateralita jako pedagogický problém*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- SOVÁK, M., 1966. *Metodika výchovy leváků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- SOVÁK, M., a kol., 1974. *Logopedie*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ŠPLÍCHAL, A., HUML, L., 2001. *Nauč mě mluvit*. Praha: Axióma. ISBN 80-7292-019-7.
- TRUHLÁŘOVÁ, M., 1973. *Obrázkový slovník pro afatiky*. 3. vyd. Praha: Avicenum.
- VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
- VANĚK, O., 2010. Poslední rok mateřské školky bude opět povinný. In: *Parlamentní listy* [online]. 7. 9. 2010. [vid. 20. 9. 2013]. Dostupné z: <http://www.parlamentnilisty.cz/arena/monitor/Dobes-Posledni-rok-materske-skolky-bude-opet-povinny-174614>
- VANÍČKOVÁ, E., 2007. Příčiny rozvoje násilného chování vůči dítěti v rodině. In: BECHYŇOVÁ, V., BUBLEOVÁ, V., a kol. *Syndrom CAN a způsob péče o rodinný systém*. 1 vyd. Praha: IREAS. ISBN 978-80-86684-47-5.
- VEBEROVÁ, E., PRŮŠKOVÁ, E., 1979. *Čtveřice obrázků*. 3. vyd. Praha: Obchodní tiskárny. ISBN 57-105-73.
- VYBÍRAL, Z., 2000. *Psychologie lidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-291-2.
- VRBOVÁ, R. a kol., 2012. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb. Část II. – Diagnostické domény pro žáky s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3056-0.

Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2005, částka 43, s. 1106–1108. [vid. 10. 10. 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb>

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2005, částka 20, s. 503–508. [vid. 22. 10. 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

VYŠTEJN, J., 1995. *Dítě a jeho řeč*. 1. vyd. Beroun: Baroko a Fox. ISBN 80-85642-25-5.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE, 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: VÚPP. [vid. 21. 10. 2013]. ISBN 978-80-87000-07-6. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

WATZLAWICK, P., BAVELASOVÁ, J., B., JACKSON, D., D., 1999. *Pragmatika lidské komunikace. Interakční vzorce, patologie a paradoxy*. 1. vyd. Hradec Králové: Konfrontace. ISBN 80-86088-04-9.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchově a vzdělávání (školský zákon) a o změně a doplnění některých zákonů [online]. 22. 5. 2008. [vid. 20. 10. 2013]. Dostupné z: <http://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>

Zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 20. 12. 2011, částka 161, s. 6318 [vid. 20. 10. 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/19446>

Zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 18. 2. 2009, částka 17, s. 691–692 [vid. 20. 10. 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-49-2009-sb-kterym-se-meni-zakon-c-561-2004-sb>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004, částka 190, s. 10262–10324. [vid. 20. 9. 2013]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/predpisy1/sb190-04.pdf>

ZAPLETALOVÁ, J., 2007. *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika v PPP*. Praha: IPPP. ISBN 80-86856-29-1.

ZELINKOVÁ, O., 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-326-0.

ZELINKOVÁ, O., 2008. *Dyslexie v předškolním věku?* 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-321-5.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Pokyn o respektování přirozené laterality dětí	s. 23
Příloha B: Činnosti na rozvoj komunikačních schopností	s. 37
Příloha C: Metodické doporučení č. j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství	s. 52
Příloha D: Testové položky k šetření dětí	s. 57
Příloha E: Dotazník pro předškolní pedagogy	s. 58
Příloha F: Pomůcka k šetření foneticko-fologické jazykové roviny	s. 62
Příloha G: Pomůcky k šetření morfologicko-syntaktické jazykové roviny	s. 68
Příloha H: Pomůcky k šetření lexikálně-sémantické jazykové roviny	s. 70, 71
Příloha CH: Pomůcky k šetření laterality	s. 79, 80
Příloha I: Pomůcky k šetření grafomotorických schopností	s. 81
Příloha J: Ukázka kreseb tří geometrických tvarů	s. 81
Příloha K: Ukázka kreseb lidské postavy	s. 82

VĚSTNÍK

MINISTERSTVA ŠKOLSTVÍ A MINISTERSTVA KULTURY A INFORMACÍ

Ročník XXIII. Sešit 4

Cena Kčs 0,60

10. února 1967

Metodika výchovy leváků

Zvýraznění zásady individuálního přístupu učitelů a vychovatelů k žákům a zásady respektování individuálních vlastností vyžaduje, aby byl brán zřetel na levoruké žáky.

Při zjišťování levorukosti se učitelé a vychovatelé opírají o sdělení rodičů (zákonných zástupců), popřípadě školního lékaře; ve složitých a sporných případech si mohou vyžádat posudek okresního či krajského logopeda.

Výchova levorukého dítěte musí být jednotná, a proto učitel a vychovatel cílevědomě podporují přednostní používání vedoucí levé ruky při všech činnostech dítěte (zvláště při výuce psaní, kreslení, a v pracovním vyučování) ve škole, mimo školu i v rodině.

Zvláštní pozornost věnují učitelé a vychovatelé těm levorukým žákům, kteří byli již přecvičení na ruku pravou a v důsledku toho byl u nich prokazatelně narušen zdravý vývoj.

Při výchově, vyučování a jakékoliv práci levorukých žáků se učitel a vychovatel řídí napříště výchovnými zásadami uvedenými v příručce prof. MUDr. PhDr. DrSc. M. Sováka „Metodika výchovy leváků“, která byla zaslána všem základním devítiletým školám.

K dosažení jednoty výchovného působení školy a rodiny uspořádá škola pro rodiče levorukých dětí po zahájení školního roku odborné semináře a konzultace.

Čj. 5642/67

Při rozvoji výslovnosti je potřeba dbát na správné dýchání a procvičování mluvních orgánů. Protože se řeč rozvíjí v souladu s rozvojem motoriky, je nezbytné věnovat pozornost oblasti rozvoje hrubé, jemné motoriky a grafomotoriky. Při deficitu v těchto oblastech má jedinec obtíže různého rozsahu. Při dorozumívání s okolím se mohou nedostatky objevovat ve všech formách projevu.

Pro příklad je ke každé níže uvedené oblasti uvedeno několik cvičení podporující rozvoj řeči. Všechna uvedená cvičení jsou velmi jednoduchá a zvládnou je i sami rodiče doma se svými dětmi.

Náměty na dechová a fonační cvičení

- Dítě stiskne rty, zadrží vzduch, pak otevře ústa a hlasitě vypustí vzduch na ruku drženou před ústy.
- „Sfoukni svíčku“ – pozvolně foukat do zapálené svíčky tak, aby dítě nesfouklo plamínek.
- „Foukání do bublifuku“ – kdo vyfoukne největší bublinu? (u vydechování dbáme na to, aby byl výdech pomalý a plynulý).
- „Větrík“ foukání do peříček nebo papírových kuliček – na okraj stolu dejte dvě peříčka – jedno pro Vás a jedno pro dítě. Kdo dřív přefouká svoje peříčko až na druhou stranu stolu?
- Dítě leží se skrčenýma nohama s rukama na břiše. Nadechne se nosem do bříška (balónek) a rodič, pedagog lehce stlačí bříško a na výdech nosem. Na výdech ústy např. pšššš ...
- „Nekreslíme, ale foukáme“ – na tvrdý papír nalijeme trochu barvy (ideální je používat vodové barvy), vezmeme brčko a rozfoukáváme barvu do různých tvarů. Můžeme míchat barvy, dělat různobarevné obrazce a po uschnutí dokreslit pastelkami tvary. Kromě vodových barev se mohou použít i moderní foukací fixy.
- Foukání do rukou – směrem k bradě dolů, na nos, k levé straně tváře a k pravé straně tváře.
- Foukání do větrníku, pískání na píšťalku, hra na flétnu.
- „Balónek“ – nafukujeme tváře a rukama je pak propíchujeme.
- Nádech i výdech nosem – výdech si dítě kontroluje přiloženým papírkem k nosu.

- Nádech nosem a výdech pusou – výdech si dítě kontroluje přiloženým papírkem před ústy.
- Nádech nosem a při měkce nasazeném hlase dítě vyslovuje „má, mé, mí, mó, mů“.
- Nádech nosem – výdech s prodlouženým „á, é, í, ó, ú“.

Náměty na rozvoj gymnastiky mluvidel

Gymnastika mluvidel je velmi důležitá pro správnou artikulaci hlásek, zaměřuje na rozvoj motoriky jazyka, rtů, čelisti a měkkého patra.

Cvičení pro jazyk

- „Počítání zoubků“ – široce otevřená ústa a špičkou jazyka se dítě lehce dotýká plochy každého zubu.
- „Počítání zubů cik – cak“ – špičkou jazyka se jednotlivě dotýkat střídavě horních a dolních zubů po obou zubních obloucích.
- „Opička“ – zavřít ústa a jazykem tlačit v předsíni dutiny ústní směrem dolů a pak směrem nahoru.
- „Bonbón“ – podobně tlačit jazyk do stran.
- „Šnek“ – široce otevřená ústa a pomalu kroužit jazykem po vnější straně zubů až k poslednímu zubu. Rty jsou během cvičení odtáhnuté od horní čelisti.
- Dítě má široce otevřená ústa a špičkou jazyka ukazuje směry – nahoru směrem k nosu (dolní čelist nesmí pomáhat), vodorovně směrem k uším a dolů směrem k bradě špičkou jazyka na kůži.
- „Malíř“ – dítě má široce otevřená ústa a jazyk vysunut nahoru k nosu a maluje půlkruh (jazyk nahoru k nosu => k levému koutku rtů => zpět nahoru k nosu a k pravému koutku rtů). Obměna: dítě malujeme jazykem zleva doprava (velký oblouk).
- „Šnek leze do domu a z domu“ – rovně a pomalu dítě vysouvá jazyk z dutiny ústní a zpět (špička jazyka nesmí být směrem dozadu).
- Střídat široký a úzký tvar jazyka.
- „Natíráme strop“ – dítě si olizuje patro jazykem.

Cvičení pro rty

- Dítě má sevřené zuby (jazyk v klidové poloze) a rozevřené rty, které formuje do kruhu a pak roztahuje rty do široka.

- „Kapřík“ – dítě zformuje rty do kruhu při sevřených zubech a střídavě je otvírá a zavírá.
- „Bezzubý dědeček“ – dítě si přetáhne rty přes zuby a takto mluví.
- Dítě skousne zuby a stahuje ústní koutky směrem dolů a poté vytahuje ústní koutky jednotlivě směrem k očím (klidová poloha jazyka).
- Dítě si horním rtem drhne horní zuby nahoru a dolů (klidová poloha jazyka).
- „Čára“ – dítě skousne zuby a pohybuje rty vpravo a vlevo (klidová poloha jazyka).
- „Balónek“ – dítě nafoukne tváře a rty má pevně sevřeny – prstem je pak propíchne.
- Se sevřenými rty a čelistmi dítě dělá grimasy (klidová poloha jazyka).
- Hra „Ptáček“ – úkolem dítěte jen za pomoci rtů přesunout piškot z talíře do misky, jako když ptáček krmí mládě.
- Posíláme mamince pusinku.
- „Prská kaštan, hrachový lusk“ – dítě přibližuje a oddaluje rty se zvukovým efektem.
- Hra „Na traktor“ – dítě brnká prstem při uvolněných rtech o spodní ret brm, brm ...
- Hra „Na klauna“ – dítě předvádí veselého klauna (rty má zaostřeny do úsměvu, zuby jsou vidět), smutného klauna (rty má sevřené se spuštěnými koutky rtů se smutným výrazem).
- Hra „Koník“ – dítě frká jako kůň: uvolněné rty rozkmitá silným výdechovým proudem.

Cvičení pro čelisti

- Dítě imituje, že jí malé sousto, velké sousto.
- „Ryba“ – dítě otvírá a zavírá ústa.
- Dítě spouští a přitahuje dolní čelist při otevřených a sevřených ústech.
- Dítě cvaká jemně zuby.
- Dítě imituje, že zívá.

Cvičení pro měkké patro

- Foukání.
- Dítě kloktá vodu.
- Dítě bublá slánkou do vody.
- Dítě pije tekutinu slámkou.
- „Volání na husy“ – motivujeme dítě říkankou: Katka zkusí hlídat husy, na ty husy volat musí: ga, ga, ga ... Dítě volá ga, ga, ga ...

Náměty na rozvoj hrubé motoriky

- V těchto hrách dochází k rozvoji pohybové koordinace, rytmického cítění a řečových schopností. Většina cvičení je prováděna ve skupině dětí.
- „Míčové hry“ – hod balónu do koše, do dálky, chytání balónu.
- „Přeskoky“ na jedné noze, na obou nohách. Přeskoky přes pruh papíru vpřed a vzad. Přeskakování překážek.
- Stoj na jedné noze při otevřených očích, totéž při zavřených očích.
- Hra „Zrcadlo“ – dítě imituje přesně to, co předvádí jeho kamarád.
- Skákání „panáka“.
- Jízda na tříkolce, koloběžce, kole atd.
- „Opičí dráha“ – dítě přejde po lavičce, běží mezi kuželkami, skáče z kruhu do kruhu ...
- Běh s kelímkem s vodou.
- Lezení, plazení.
- Chůze s rytmickým doprovodem (hra na klavír, říkanky, písničky ...).
- Hra „Čáp“ – děti chodí volně po místnosti a s nataženýma rukama dělají jako čáp klapy – klap, klapy – klap ...
- Hra „Kuba řekl“ – jedno z dětí nebo dospělý dává pokyny, např. Kuba řekl, aby všichni mávali rukama ...
- Hra „Dopravní prostředky“ – děti chodí, běhají po herně a imitují zvuk libovolně vybraného dopravního prostředku.
- Plavání.

Náměty na rozvoj jemné motoriky a grafomotoriky

- Modelování z plastelíny, hlíny (hmotu mačkat, uždíbovat, slepovat, válet váleček).
- Psaní do písku, mouky, krupice.
- Trhání, mačkání papíru.
- Malování (prstové barvy, vodové a temperové barvy, velké formáty papíru).
- Cvičení s prsty (doprovázené říkankami),
„hra na klavír“ (tlučení jednotlivými prsty na desku stolu, prsty se libovolně střídají),
„psaní na klávesnici“,
„solení polévky“ (špetkový úchop, miska + sůl, jemný písek),
„otevírání zavřené dlaně“ postupně po jednom prstu,
„tleskání prsty“ (palec s ukazovákem, prostředníkem, prsteníkem, malíkem),

- „tleskání“ (ukazováky, prostředníky levé a pravé ruky).
- Uzlování na šňůrkách (nejprve jeden uzel, posléze určitý počet uzlů).
- Čmárání se provádí zprvu ve vzduchu, pak na velkých formátech papíru nejprve jen prstem a poté s kreslicími pomůckami.
- Čmárání jedním směrem: „z komína se kouří“, „drak létá po obloze“,
čmárání oběma směry: „kočka honí myšku“, „kočka rozmotala klubko“,
kroužení jedním směrem: „melu, melu kávu“, „auto jezdí na dráze“,
kroužení oběma směry: „včela létá na kytky“, „žába skáče“,
oblouk dolní opakovaně: „hodiny pendlovky“,
osmička – zleva doprava nepřerušovaně: „akrobatické letadlo“.
- Přišívání velkých knoflíků.
- Házení na cíl (míčky do krabice, knoflíky do misky).
- Společenské hry (Mikádo).
- Uvolnění svalů relaxací – „Hadráček“, který uvolní ruce, nohy, pocítí jejich těžkost, gumovost, apod. Zpočátku relaxujeme vleže, později i vsedě.

Náměty na rozvoj sluchového vnímání a sluchové diferenciac

Děti se učí reagovat na určitý zvuk, označit zvukový nebo řečový podnět, který dítě slyšelo ukázáním na zdroj zvuku nebo zopakováním. Procvičuje se schopnost odlišení zvuku a určení konkrétní odlišnosti zvuku. U řečových podnětů jsou cvičení zaměřena na rozlišování kratších zvuků řeči – hlásky, slabiky, slova. Pro správné rozlišování hlásek je zapotřebí, aby dítě zvládalo odlišit podobně znějící hlásky, aby mělo dobře rozvinutý fonematický sluch. Při nedostatečně rozvinutém fonematickém sluchu splývají podobně znějící hlásky a následně je dítě nezvládá správně vyslovit.

- Dítě reaguje na změnu zvuku změnou pohybu – na zvuk píšťalky dítě zvedne ruku.
- Dítě reaguje na jeden zvuk vybraný z více zvuků (dítě slyší bubínek, zvonek a píšťalku) reagovat pouze na zvuk píšťalky, a to např. poskočením.
- Dítě hádá, co slyší: mačkání papíru, šustění, trhání.
- Dítě rozlišuje pomalé a rychlé tempo – reaguje např. zvednutím plyšáka na rychlé bouchání. Dítě pak opakuje rychle / pomalu.
- Dítě po zaslechnutí dvou stejných zvuků (např. trumpety) dítě zvedne 2 stejné kartičky, po zaslechnutí rozdílných zvuků (buben / zvonění klíčů), zvedne 2 různé kartičky.

- Rozlišování hlasitý a tichý zvuk – dítě na silné údery např. dupe jako medvěd, na slabé našlapuje na špičky jako kočka, obměna: silný úder – velký míč do koše, slabý úder – malý míč do koše.
- Na zaslechnutí např. „mňau“ dítě ukáže na obrázek kočky a opakuje slyšený podnět.
- Dítě hledá schovaný budík.
- Hra „Kdo mluví?“ – dítě poznává kamarády podle hlasu.
- Rozdíl mezi krátkým / dlouhým zvukem: krátký vlak „ú“ – dlouhý vlak „úúúúú“.
- Rozdíl mezi vysokým / hlubokým zvukem: vysoký zvuk – ptáček, hluboký zvuk – medvěd.
- Rozdíl mezi pomalu / rychle se opakujícím zvukem: „tu, tu, tu“ – auto jede pomalu, „tututu“ – auto jede rychle.
- Hra „Ptáčku, jak zpíváš?“. Dítě chodí se zavázanýma očima a snaží se uhádnout, kdo zazpíval.
- Hra „Krabičky“ – dítěti nejprve ukážeme obsah krabiček (např. mince, čocka, rýže) a posléze se dítě snaží odhadnout sluchem co je ukryto v jednotlivých krabičkách. Obměna: jako u pexesa děti hledají podle sluchu dvě stejné krabičky.
- Hra „Na ozvěnu“ – dítě opakuje, co slyší.
- Hra „Na ztracenou ovečku“ dítě se zavázanýma očima hledá ztracenou ovečku, která dělá bé, bé ...
- Hra „Dělej, co říkám“ – dítě vykonává pokyny podle slyšené instrukce.
- Vytleskej slovo (např. malina) a podle počtu vytleskaných slabik polož počet koleček na stůl.
- Vybarvi na obrázku všechno, co začíná slabikou „KO“ .
- Ukaž na obrázek, o kterém mluvím.
- Věci na obrázku vyhláskujeme např. „O-K-O“.
- Dej do kyblíčku všechny předměty, které začínají na písmeno „P“.
- Poznáš, který obrázek sem nepatří? Ten, který začíná písmenem „M“.
- Za pomoci měkkých a tvrdých kostek dítě určuje měkké a tvrdé slabiky. Při vyslovení měkké slabiky zmáčkne měkkou kostku, při vyslovení tvrdé, vezme do ruky tvrdou kostku.
- Dětem jmenujeme předměty po slabikách a úkolem dítěte je určit, o jaký předmět se jedná.
- Slyšíš např. ve slově „kráva“ písmenko „R“.

- Hra „Domácí úkol“ – pedagog motivuje děti říkankou „Pavel jde smutně ze školy, dostal dnes těžké úkoly. Kdo mu děti radu dá, co všechno na „M, T, S ...“ začíná?“.
- Hra „Stejně x jiné?“ – pedagog říká dětem slova podobně znějící, odlišující se pouze jedním fonémem. Děti určují stejný x jiný (např. pes – les, koza – kosa, kráva – kráva, postel – kostel, pes – pes ...).
- Dítěti předvedeme určitý rytmus o různé intenzitě (délce a síle) a úkolem dítěte je ho napodobit – vytleskáváním, dupáním ...
- Hra „Obchod“ – děti jsou motivovány vyprávěním. „Maminka šla do obchodu a do košíku dala chleba“. Úkolem dítěte je celou větu zopakovat a doplnit další slovo týkající se daného tématu. Následně zopakuje rodič, pedagog celou větu po dítěti a doplní další slovo.

Náměty na rozvoj zrakového vnímání a zrakové paměti

- Najdeš na obrázku chybu?
- Najdi na obrázku dvě stejné věci.
- Najdi rozdíly na dvou obrázcích.
- Dej všechny předměty, které jsou modré (obměna: malé) do krabice.
- „Bludiště“ – dítě hledá mezi několika cestami tu správnou, která vede do cíle (domečku).
- „Rodina“ – úkolem je seřadit všechny členy rodiny od nejmenšího po největšího a obráceně.
- Skládání puzzlí, rozstříhaných obrázků, fotografií, pohlednic.
- „Kimova hra“ – během určitého časového limitu (přiměřený věku) si dítě snaží zapamatovat předložené předměty a následně vyjmenuje ty předměty, které si vybavuje.
- Namalujeme jednoduchý obrázek a necháme dítě, aby si ho prohlédlo. Poté se otočí a dospělý dokreslí do obrázku nějaký detail např. ucho. Úkolem dítěte je uhádnout, co na obrázku přibýlo.
- Pexeso.

Náměty na rozvoj slovní zásoby

- Ptáme se „Jaké máš doma hračky?“, „Jak si s těmito hračkami hraješ?“
- Říkej, co je na obrázku. Jaké je venku počasí? Dítě má na stole připravené kartičky ze skupiny počasí (oblečení, domácnost, zvířata, květiny, doprava ...).
- Popis dějového obrázku.
- Hra „Jako ...“ Děti aktivně pracují se slovní zásobou a porovnává jednotlivé významy slov. Vymýšlí metafory – hořký jako ..., veselý jako ..., studený jako ...
- Děti ke slovu vymýšlejí vlastnosti předmětu – přívlastky. Jaká je židle? Jaká je žába? Jaká je zima? Jaká je kniha?
- Děti vymýšlí co nejvíce slov na danou hlásku, slabiku.
- Děti samostatně popisují, co viděli na vycházce. Samostatné vyprávění o vlastních zážitcích.
- Dítě pojmenovává zvířata na obrázcích a rozděluje je na domácí a zvířata žijící v ZOO (ovoce x zelenina, materiály – dřevo x látka x umělá hmota ..., oblečení – letní x zimní atd.).
- Poslech pohádek a následné samostatné vyprávění dětí o čteném textu.
- Prohlížení dětských knih, encyklopedií, časopisů (Méd'a Pusík, Pastelka ...).
- Dítě dokončuje samo započatý příběh rodičem, pedagogem, kamarádem.
- Hra „Popletená slova“ – rodič, pedagog nesprávně pojmenovávají předměty a úkolem dítěte je předmět pojmenovat správně.
- Hra „Začarovaný košík“ – dítě vytahuje z košíku zakrytého šátkem předměty a pojmenovává je.

Cvičení rozšiřující složky neverbální komunikace

- Hra „Co tím chci říci?“ – děti pracují s výrazovými možnostmi mimických svalů obličeje. Každé dítě ukáže nějaké libovolné gesto a ostatní hádají, co gesto vyjadřuje.
- Hra „Obličeje“ – děti znázorňují mimiku obličeje podle schématu. Úkolem je předvést co nejvěrněji nakreslenou mimiku obličeje.
- Hra „Pantomima“.

Příloha C: Metodické doporučení č. j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství s. 52

Metodické doporučení se týká podmínek organizačního zabezpečení logopedické péče v resortu školství (dále jen „logopedická péče“), její koordinace, kvalifikačních předpokladů a rozsahu kompetencí pracovníků s pracovním označením „logoped“ a „logopedický asistent“, kteří ve školství logopedickou péčí o rozvoj komunikačních schopností a dovedností dětí, žáků a studentů (dále jen žáků) poskytují.

Smyslem metodického doporučení je přispět ke zkvalitnění logopedické péče, k efektivnějšímu propojení jejích poskytovatelů a zlepšení přístupu žáků a dalších uživatelů ke kvalitním a odborně zajišťovaným podpůrným speciálně pedagogickým službám.

Logopedická péče má přímou vazbu na vzdělávací proces a na školy. Úroveň řečových dovedností a zvládnutí mateřského jazyka úzce souvisí se školní úspěšností žáků. Nedostatky v užívání jazyka se projevují nejen ve vnější podobě řeči mluvené, ale též v rozumění řeči, v užívání její psané podoby, tj. v psaní a čtení, a tím v celém procesu učení.

Čl. I

Vymezení logopedické péče

Logopedická péče představuje vysoce specializovanou činnost v oblasti speciální pedagogiky. Je poskytována žákům s narušenou komunikační schopností, tj. žákům s vadami řeči, včetně žáků se specifickými poruchami učení, v celém komplexu, se zřetelem k jejich potřebám a jejich pedagogické a sociální integraci. Je zahájena co nejdříve od okamžiku zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

Do širšího záběru logopedické péče spadá i významná oblast prevence vzniku poruch komunikace a čtenářských obtíží, dále také oblast péče o kulturu řečového projevu mladé generace.

Logopedická péče zlepšuje podmínky úspěšného vzdělávání žáků s poruchami komunikace a jejich inkluze do škol hlavního vzdělávacího proudu.

Logopedická péče je poskytována žákům s narušenou komunikační schopností v mateřských školách, základních školách a středních školách, především pak v těchto školách nebo třídách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením, a to v rozsahu

stanoveném platnými předpisy a učebními plány příslušných vzdělávacích programů upravených pro potřeby vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zpravidla se jedná o 1 až 2 vyučovací hodiny logopedie, jako předmětu speciálně pedagogické péče, týdně.

Logopedickou péči poskytují také školská poradenská zařízení, především speciálně pedagogická centra logopedická.

Pedagogicko-psychologické poradny poskytují logopedickou péči zpravidla žákům se specifickými poruchami učení bez souběžného dalšího zdravotního postižení.

Školská poradenská zařízení poskytují logopedickou péči žákům s narušenou komunikační schopností, kteří se vzdělávají ve školách, které nejsou zřízeny pro žáky se zdravotním postižením (běžných školách), pokud tuto péči neposkytuje škola. Dále tuto péči poskytují dětem v péči rodiny, které nejsou vzdělávány v mateřské škole, případně základní škole.

Školská poradenská zařízení poskytují logopedickou péči žákům v souladu s platnými předpisy, především vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a v rozsahu daném individuální potřebou žáka, nejvýše do rozsahu stanoveném příslušnými vzdělávacími programy.

Školská poradenská zařízení spolupracují se školami hlavního vzdělávacího proudu při zajištění podmínek integrace a inkluze žáků s vadami řeči a poskytují těmto žákům přímou speciálně pedagogickou – logopedickou intervenci v souladu s individuálními vzdělávacími plány.

Dokumentace o průběhu logopedické péče žáků je vedena v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů v informačních systémech, v platném znění.

Čl. II

Logoped

Speciálně pedagogické činnosti logopedů při práci se žáky s narušenou komunikační schopností ovlivňují procesy centrální nervové soustavy žáků. Je proto nezbytné, aby tyto činnosti byly svěřeny speciálním pedagogům (logopedům), odborníkům s odpovídající odbornou kvalifikací vymezenou § 18 zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v platném znění.

Logoped je absolvent magisterského vysokoškolského studia v oblasti pedagogických věd se zaměřením na speciální pedagogiku – logopedii ukončeného státní závěrečnou zkouškou z logopedie. Státní závěrečná zkouška ze surdopedie a znalost komunikace ve znakovém jazyce, resp. Znakové řeči se vyžaduje, pokud logoped pracuje i s dětmi a žáky se sluchovým postižením.

Za rovnocenné lze považovat vzdělání v oblasti logopedie získané absolvováním doplňujícího tříletého rozšiřujícího studia speciální pedagogiky, které navazuje na vysokoškolské magisterské studium speciální pedagogiky a je ukončené závěrečnou zkouškou z logopedie, u pedagogických pracovníků, kteří zahájili studium do 31. 7. 1998.

Čl. III

Kompetence logopeda ve školství

Logoped zabezpečuje v souladu se svým pracovním zařazením a při dodržování profesní odpovědnosti a etiky odbornou činnost v prevenci, diagnostice a komplexní logopedické intervenci u žáků s narušenou komunikační schopností a zabezpečuje metodické a konzultační činnosti v oblasti působnosti. Odborná činnost logopeda a jeho způsobilost je zejména pro tyto činnosti:

komplexní logopedickou diagnostiku a logopedickou intervenci žákům s narušenou komunikační schopností, která souvisí s konkrétním různým druhem zdravotního postižení,

konzultační a poradenskou činnost pro rodičovskou a odbornou veřejnost ve věcech výchovy, vzdělávání, integrace a budování komunikační kompetence žáků s narušenou komunikační schopností,

zpracování zpráv z logopedických vyšetření pro potřeby vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností a zpracování návrhů na zajištění podmínek jejich vzdělávání,

metodické vedení pedagogických pracovníků s pracovním označením logopedický asistent v oblasti logopedické prevence a odstraňování prostých vad výslovnosti u svěřených žáků,

v souladu se svým pracovním zařazením zabezpečuje rovněž logopedickou podporu při výuce, případně přímo výuku žáků se zdravotním postižením.

Čl. IV

Logopedický asistent

Logopedický asistent pracuje pod metodickým vedením logopeda, zpravidla ze speciálně pedagogického centra.

Logopedický asistent má vždy pedagogické vzdělání a pro svou činnost v oblasti logopedie má odborné předpoklady získané:

a) absolvováním vysokoškolského bakalářského studijního programu v oblasti pedagogických věd zaměřeného na speciální pedagogiku, ukončeného závěrečnou zkouškou/státní zkouškou z logopedie, resp. Surdopedie,

b) vzděláním stanoveným pro učitele mateřské školy, základní školy, nebo střední školy, kteří nevykonávají přímou pedagogickou činnost ve třídě zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, případně vzděláním předepsaným pro vychovatele, kteří nevykonávají přímou výchovnou činnost v zařízeních zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění) doplněného absolvováním programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaného vysokou školou a zaměřeného na speciální pedagogiku – logopedii, nebo

c) vzděláním stanoveným pro učitele mateřské školy, základní školy, nebo střední školy, kteří nevykonávají přímou pedagogickou činnost ve třídě zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, případně vzděláním předepsaným pro vychovatele, kteří nevykonávají přímou výchovnou činnost v zařízeních zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění) a vzděláním získaným absolvováním kursu zaměřeného na logopedickou prevenci akreditovaného MŠMT v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Čl. V

Kompetence logopedického asistenta

Logopedický asistent, který získal odbornou způsobilost podle Čl. IV písm. A) a b) provádí:

přímou logopedickou intervenci u žáků se zjištěnou prostou vadou výslovnosti,

logopedem stanovené edukační, resp. Reedukační postupy a cvičení u svěřených žáků

vyhledává žáky s narušenou komunikační schopností,

u svěřených žáků činnosti zaměřené na podporu přirozeného rozvoje řeči a prevenci vzniku poruch řeči a prevenci vzniku čtenářských obtíží,

v rozsahu své působnosti poskytuje zákonným zástupcům žáků s příznaky rizikového vývoje řeči informace o dostupnosti logopedické péče.

Logopedický asistent, který získal odbornou způsobilost podle čl. IV písm. C) se zaměřuje zejména:

na podporu přirozeného rozvoje komunikačních schopností a dovedností u dětí v předškolním věku a mladším školním věku,

na prevenci vzniku poruch řeči,

na prevenci vzniku čtenářských obtíží,

v rozsahu své působnosti poskytuje zákonným zástupcům žáků s příznaky rizikového vývoje řeči informace o dostupnosti logopedické péče.

Čl. VI

Koordinace logopedické péče – krajský koordinátor

Je žádoucí, aby byla logopedická péče v krajích ČR dostupná v kvalitě a rozsahu, který odpovídá potřebám praxe, to znamená vzdělávacím potřebám žáků s narušenou komunikační schopností, potřebám škol a potřebám orgánům státní správy pro účely koncepčních rozhodování a plánování v oblasti vzdělávacích a podpůrných speciálně pedagogických poradenských služeb a jejich financování v daném kraji.

Koordinace logopedické péče směřuje k vyrovnaní mezikrajových rozdílů v oblasti péče o žáky s narušenou komunikační schopností, ke sjednocování postupů při zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků, k optimalizaci a propojení sítě poskytovatelů podpůrných speciálně pedagogických poradenských služeb a vzdělávací nabídky pro žáky s narušenou komunikační schopností, a tím k posílení kvality, dostupnosti a efektivity logopedické péče a souvisejícího vynakládání prostředků státního rozpočtu.

Koordinací logopedické péče v kraji může krajský úřad pověřit vybrané školské poradenské zařízení, a to po projednání s ředitelkou/ředitelem tohoto poradenského zařízení. Je vhodné, aby pověřeným školským poradenským zařízením bylo speciálně pedagogické centrum, které v kraji poskytuje logopedickou péči a působí při škole zřízené pro žáky s vadami řeči. Pokud takové školské poradenské zařízení v kraji nepůsobí, doporučuje se pověřit touto koordinací jiné speciálně pedagogické centrum, které v daném kraji poskytuje poradenské služby žákům s narušenou komunikační schopností. V případě, že v daném kraji působí příslušné speciálně pedagogické centrum při škole zřizované ministerstvem, je vhodné pověření koordinací logopedické péče řešit též ve spolupráci s ministerstvem.

Při koordinaci logopedické péče se předpokládá úzká spolupráce koordináčního pracoviště se školami, které mají odpovědnost za vzdělávání a vytváření podmínek ke vzdělávání žáků, a jejich větší zapojení do činností v oblasti podpory přirozeného vývoje řečových dovedností žáků, prevence čtenářských obtíží a podpory kultury mluvního projevu žáků.

Úzká spolupráce koordinátora logopedické péče se předpokládá také s dalšími institucemi působícími ve školství a s institucemi a odborníky z jiných resortů, kteří se podílejí na poskytování péče žákům s narušenou komunikační schopností.

Čl. VII

Kompetence krajského koordinátora pro logopedickou péči

Krajský koordinátor pro logopedickou péči se zaměřuje na:

spolupráci s odbory školství KÚ a zřizovateli škol a školských poradenských zařízení a řediteli škol při zajišťování prevence poruch řeči ve školách,

spolupráci s odbory školství KÚ a zřizovateli škol a školských poradenských zařízení a řediteli škol při zajišťování logopedické péče žákům,

spolupráci s odbory školství KÚ při zpracování návrhů na utváření vzdělávací nabídky pro žáky s narušenou komunikační schopností v kraji, spolupráci a propojování sítě poskytovatelů poradenských služeb ve školství a koordinaci jejich činnosti v oblasti působnosti, spolupráci se školami a propojování škol vzdělávajících žáky s narušenou komunikační schopností, propojování sítě školních speciálních pedagogů – logopedů a jejich metodickou podporu a koordinaci činnosti, propojování sítě speciálních pedagogů – logopedů, koordinaci jejich činnosti a na poskytování metodické pomoci těmto pracovníkům, sjednocování postupů při zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků s narušenou komunikačních schopností, spolupráci s Institutem pedagogicko-psychologického poradenství ČR a profesními organizacemi v oblasti působnosti při stanovování postupů zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků s narušenou komunikační schopností, provádění kontrolních vyšetření speciálních vzdělávacích potřeb žáků s narušenou komunikační schopností pro účely vzdělávání žáků a pro účely správních rozhodnutí a uplatňování požadavků na čerpání prostředků státního rozpočtu podle § 160 zákona 561/2004 Sb. V platném znění, spolupráci s poskytovateli kursů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků při formulaci nabídky kursů zaměřených na rozvoj komunikačních kompetencí pedagogických pracovníků a zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků s narušenou komunikační schopností, provádění vzdělávacích aktivit v oblasti působnosti, poskytování logopedické péče v souladu s platnými právními předpisy, zpracovávání návrhů speciálně pedagogických a preventivních koncepcí poradenských služeb ve školství v oblasti logopedie včetně zpracovávání návrhů úpravy a optimalizace sítě a struktury služeb školských poradenských zařízení v kraji v oblasti působnosti pro potřeby orgánů státní správy.

Mgr. Klára Laurenčíková, v.r.

náměstkyně ministryně

V Praze dne 24. Srpna 2009

Příloha D: Testové položky k šetření dětí s. 57

Věk: 5 / 6 / 7 let

Pohlaví: dívka / chlapec

Rodinné prostředí: podnětné / nepodnětné

Témata úvodního rozhovoru

Jak se ti líbí v MŠ?

S čím si hraješ nejraději?

Kdo je tvůj kamarád/ka?

Kdybys měl/a kouzelný prstýnek, co bys změnil/a v MŠ?

Co jsi dělal/a včera odpoledne po příchodu z MŠ?

Zásobník slov ke zjištění správné artikulace hlásek + obrázky z publikace *Nauč mě mluvit*

Adam, máme, mává, Oto, boty, bábo, umí, bum, buchtu, Ouvej, moucha, jedou, Eva, mete, dáme, indián, mísa, mami, Běta, pěna, věnec, květy, Pepa, houpá, hop, bába, bonbon, med, umí, dům, fouká, houfy, puf, Věna, mává, Jana, mají, můj, Dana, dodá, pád, Nána, venku, buben, ticho, chytí, chyt', děda, chodí, někdo, koně, laň, láme, málo, bál, Kája, mouka, mák, guma, Olga, chata, ucho, mech, Hana, ouha, cena, více, nic, sedí, maso, pes, zima, koza, čelo, koláče, bič, šije, Dáša, koš, žába, váže, ruka, drak, Petr, řeka, hoří, vař.

Dýchání:

NKS: ano / ne

Foneticko-fonologická rovina jazyka

Artikulace hlásek

- a) Všechny hlásky správně*
- b) Nesprávně 1 – 2 hlásky*
- c) Nesprávně 3 – 4 hlásky*
- d) Nesprávně 5 – 6 hlásek*
- e) Řeč je prakticky nesrozumitelná*

Mluvní projev z hlediska plynulosti řeči

- a) Žádné příznaky ve smyslu balbuties*
- b) Minimální příznaky*
- c) Časté a zjevné příznaky neplynulosti*
- d) Výrazné projevy neplynulosti*
- e) Nápadné prolongace, repetice, bloky*

Srozumitelnost verbální produkce

- a) Výborná*
- b) Odchylka ve výslovnosti je minimální*
- c) Odchylka ve výslovnosti je nápadná, řeč je srozumitelná*
- d) Řeč místy nesrozumitelná*
- e) Řeč je nesrozumitelná*

Mluvní projev z hlediska odchylek ve výslovnosti souhlásek

- a) Symptom se nevyskytuje*
- b) Lehký stupeň*
- c) Střední stupeň*
- d) Těžký stupeň*
- e) Velmi těžký stupeň*

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina

Ve spontánním mluvním projevu převládají

- a) *Souvětí*
- b) *Rozvité věty*
- c) *Holé věty o dvou, třech slovech*
- d) *Odpovídá jednoslovně*
- e) *Citoslovce, nekomunikuje*

Dodržování slovosledu ve větě

- a) *Správně*
- b) *S ojedinělými chybami*
- c) *Často chybuje*
- d) *Odpovídá jednoslovně*

Použití rodů (hrníček, kalhoty, pastelka, auto)

- a) *Správně*
- b) *1x nesprávně*
- c) *2x nesprávně*
- d) *3x nesprávně*
- e) *Nezvládá*

Uplatňování tvarů ohebných slovních druhů v mluvním projevu (tvůj kolo, tvé kolo, tvá kolo – pět děvčat, pět děvče, pět děvčata – hodný pejsek, hodná pejsek, hodné pejsek)

- a) *Správně*
- b) *1x nesprávně*
- c) *2x nesprávně*
- d) *Nezvládá*

Lexikálně-sémantická jazyková rovina

Řazení 4 obrázků do děje a popsání děje

- a) *Zvládá*
- b) *Sestaví obrázky do děje a s dopomocí popíše děj*
- c) *Sestaví obrázky do děje s dopomocí, děj popíše*
- d) *S dopomocí sestaví obrázky do děje, děj s dopomocí popíše děj*
- e) *Nezvládá ani s dopomocí*

Vysvětlení významu pojmů (prut, nůž, kalhoty)

- a) *Zvládá*
- b) *Zvládá 2 pojmy*
- c) *Zvládá 2 pojmy s dopomocí*
- d) *Zvládá 1 pojem*
- e) *Zvládá 1 pojem s dopomocí*
- f) *Nezvládá*

Reprodukce přečteného příběhu „Balónek“ bez předlohy

- a) *Zvládá*
- b) *Vypráví samostatně s nepřesnou znalostí textu*
- c) *Vypráví s dopomocí s nepřesnou znalostí textu*
- d) *Nezvládá*

Vyprávění na dané téma: „Co jsi dělal/a doma o víkendu?“

- a) *Vypráví rozvitými větami*
- b) *Vypráví jednoduchými větami*
- c) *Velmi jednoduše popíše děj*
- d) *Popisuje jednoslovně*
- e) *Nedokáže vyprávět*

Pragmatická rovina

Reakce na komunikačního partnera

- a) Přiměřené*
- b) Částečně přiměřené*
- c) Nepřiměřené*

Aktivita v komunikaci, kladení otázek

- a) Vždy*
- b) Téměř vždy*
- c) Pasivita*

Rozsah komunikačního vyjádření

- a) Projev rozvitý*
- b) Projev méně rozvitý*
- c) Projev strohý*
- d) Projev mimořádně strohý*

Komunikace ve skupině

- a) Zvládá*
- b) Zvládá téměř vždy*
- c) Nezvládá*

Lateralita

Lateralita horních končetin

Házení tří míčků do krabičky

Počet hodů	Úchop míčku z krabičky		Hod míčkem	
	<i>Pravá ruka</i>	<i>Levá ruka</i>	<i>Pravá ruka</i>	<i>Levá ruka</i>
1)				
2)				
3)				

Vhazování deseti korálků do lahvičky

Počet hodů	Úchop korálku z misky		Vhození korálku do lahvičky	
	<i>Pravá ruka</i>	<i>Levá ruka</i>	<i>Pravá ruka</i>	<i>Levá ruka</i>
1)				
2)				
3)				
4)				
5)				
6)				
7)				
8)				
9)				
10)				

a) Pravák

b) Levák

c) Nevyhraněná lateralita

Lateralita oka

Průhled kaleidoskopem

Počet	Úchop kaleidoskopu		Oko	
	<i>Pravá ruka</i>	<i>Levá ruka</i>	<i>Pravé</i>	<i>Levé</i>
1)				
2)				
3)				

a) Dominantní pravé oko

b) Dominantní levé oko

c) Nevyhraněné oko

Grafomotorika

Kresba tří geometrických tvarů

Geometrické tvary	Úchop tužky ze stolu		Úchop tužky při kresbě		Zvládá	Nezvládá
	<i>Pravá ruka</i>	<i>Levá ruka</i>	<i>Pravá ruka</i>	<i>Levá ruka</i>		
1) Kruh						
2) Čtverec						
3) Trojúhelník						

Grafická linie vykazuje známky nadměrného přitlaku při kresbě

a) Nikdy

b) Občas

c) Trvale

Grafická linie vykazuje známky oslabení až tremoru

a) Nikdy

b) Občas

c) Trvale

Vážená paní učitelko,

dostává se Vám do rukou dotazník k diplomové práci na téma „Logopedická prevence a podnětnost prostředí“. Dotazník se snaží zjistit, jaký vliv má pobyt v mateřské škole na rozvoj řeči dětí z nepodnětných rodin a do jaké míry je schopna logopedická prevence prováděná v mateřských školách kompenzovat nedostatky rodinného prostředí. Chtěla bych Vás touto cestou poprosit o jeho vyplnění a zaručit se Vám za naprostou anonymitu vašich odpovědí. Dotazník obsahuje otázky s možnostmi volby jedné nebo více z nabízených odpovědí.

Studentka Technické univerzity v Liberci, Bc. Ladislava Salabová

NKS – narušená komunikační schopnost

1) Ve vaší MŠ se podílí na logopedické intervenci? (možno označit více odpovědí)

- a) Logoped s vysokoškolským magisterským vzděláním (Mgr.)
- b) Logopedický asistent s vysokoškolským bakalářským vzděláním (Bc.)
- c) Logopedický asistent, absolvent logopedického kurzu
- d) Jiný pracovník (uved'te, prosím, kdo):
- e) Nikdo

2) Nejčastěji odhalí NKS u dítěte?

- a) Rodič
- b) Učitel MŠ
- c) Pediatr
- d) Pracovník SPC, PPP

3) Setkáváte se častěji u dětí s NKS s odkladem povinné školní docházky?

a) Ano

b) Ne

4) Mají děti z nepodnětných rodin větší obtíže v oblasti grafomotoriky?

a) Ano

b) Ne

5) Vykazuje grafická linie u dětí z nepodnětných rodin známky tremoru (třesu)?

a) Ano

b) Ne

6) Vykazuje grafická linie u dětí z nepodnětných rodin větší přítlak při kresbě?

a) Ano

b) Ne

7) Vyskytuje se u dětí z nepodnětných rodin v období školní zralosti více nevyhraněná lateralita?

a) Ano

b) Ne

8) Sledujete u dětí z nepodnětných rodin více oslabenou verbální paměť?

a) Ano

b) Ne

9) Sledujete u dětí z nepodnětných rodin více oslabenou zrakovou paměť?

a) Ano

b) Ne

10) Je schopna MŠ u dětí z nepodnětného prostředí kompenzovat v rámci prevence NKS nedostatky rodinného prostředí v oblasti rozvoje řeči?

a) Ano

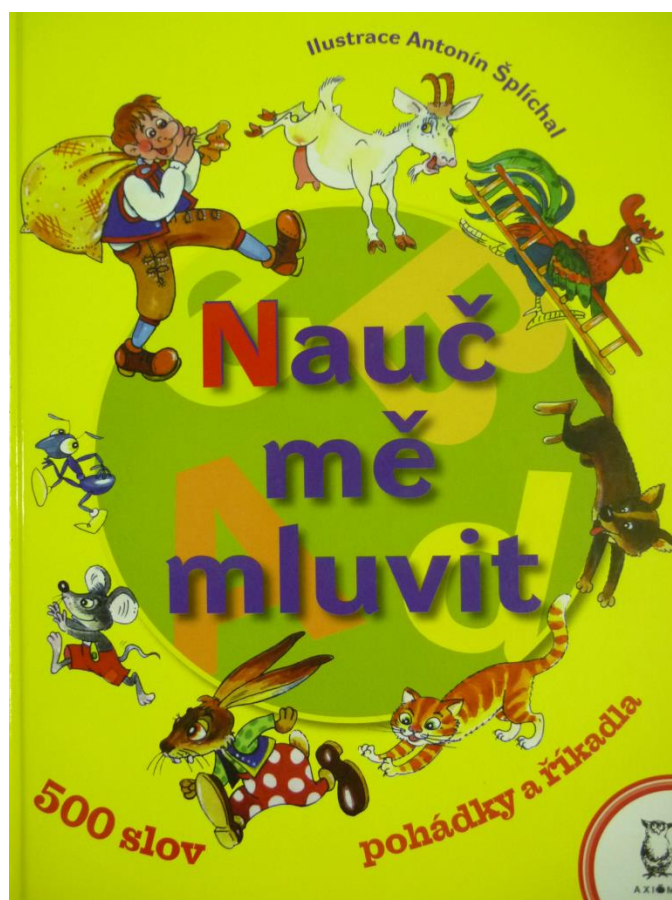
b) Ne

11) Setkáváte se častěji u dětí z nepodnětného prostředí s odkladem povinné školní docházky?

a) Ano

b) Ne

Děkuji za vyplnění dotazníku



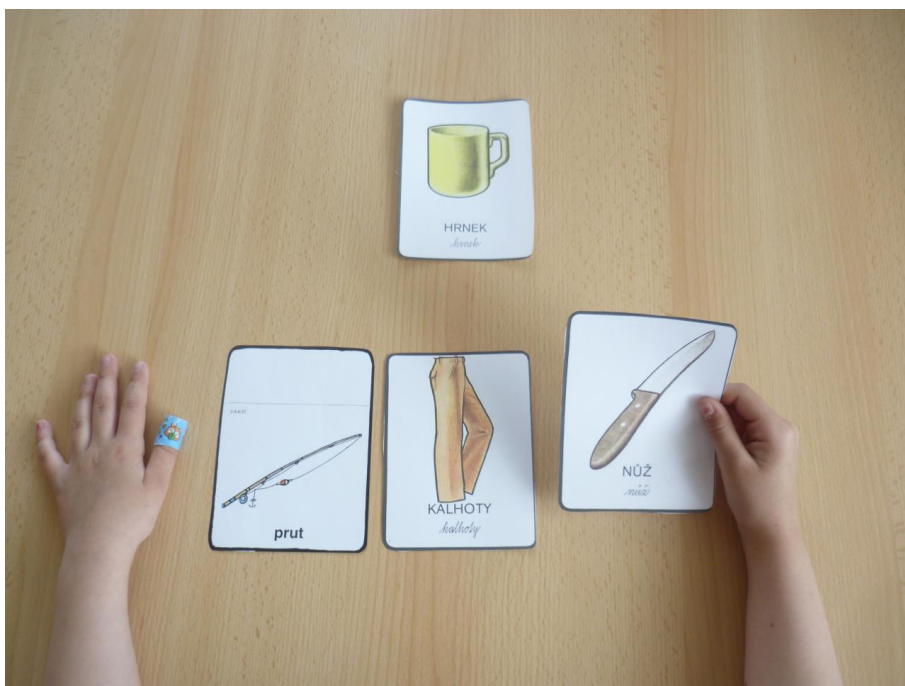


Určování rodu čtyř podstatných jmen

Příloha H: Pomůcky k šetření lexikálně-sémantické jazykové roviny s. 70, 71



Řazení 4 obrázků do děje a popsání děje s. 70



Pojmenování a vysvětlení významu pojmu s. 71

Příloha CH: Pomůcky k šetření laterality s. 79, 80



Házení tří míčků do košíku s. 79

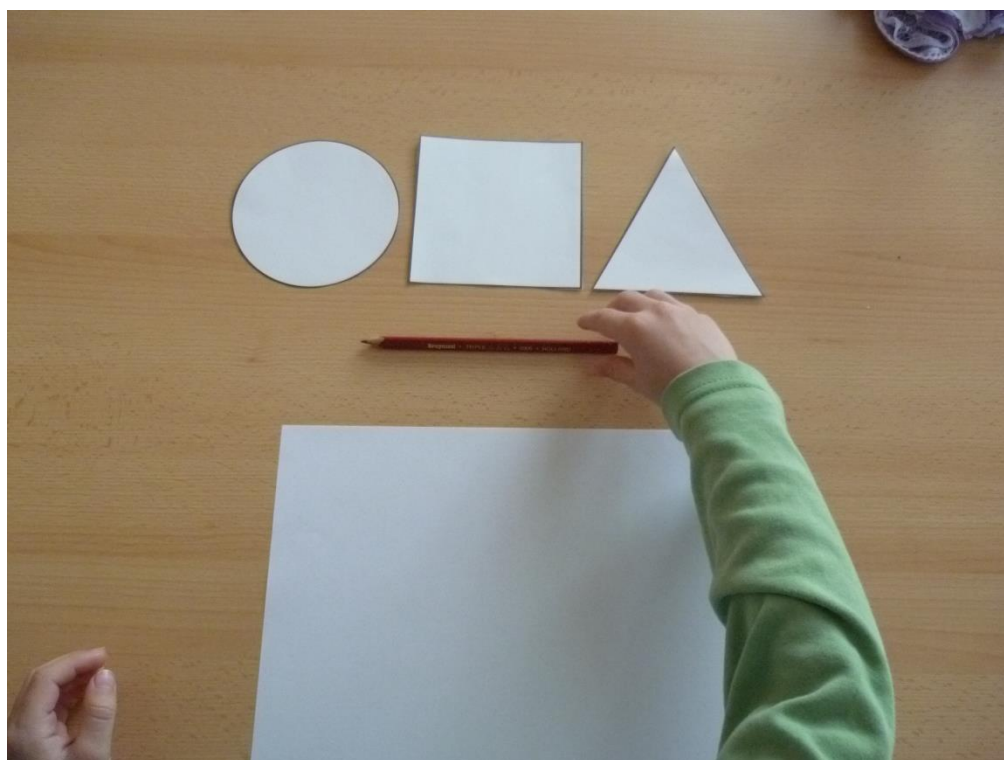


Vhazování 10 korálků do lahvičky s. 79



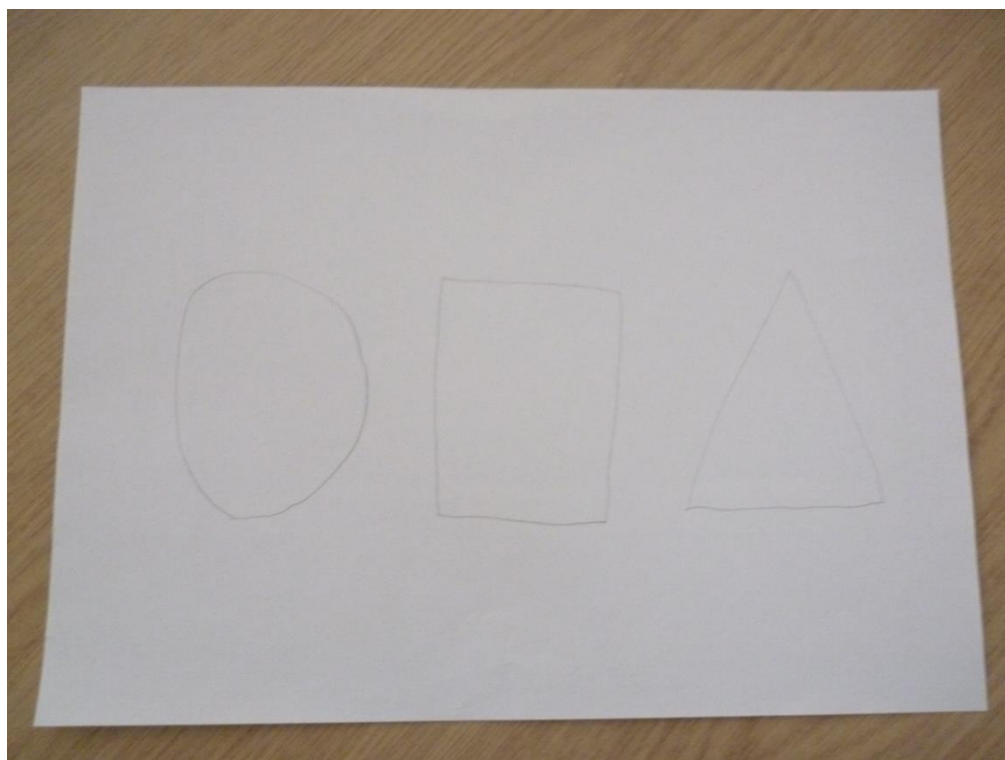
Průhled kaleidoskopem s. 80

Příloha I: Pomůcky k šetření grafomotorických schopnostís. 81

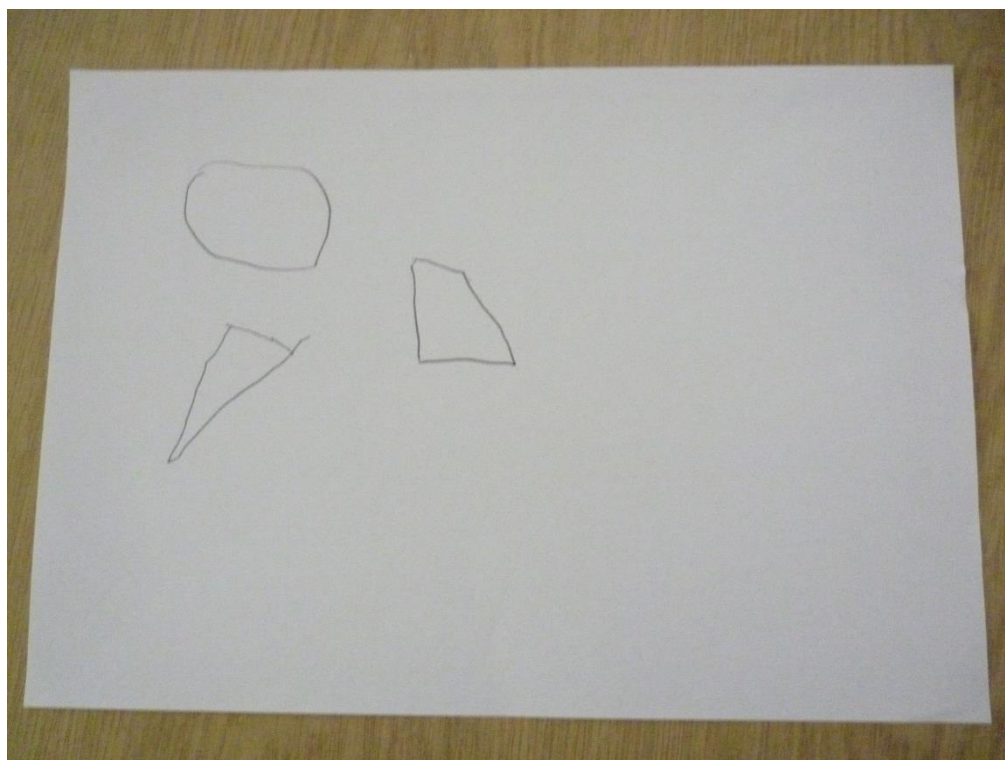


Kresba tří geometrických tvarů podle předlohy

Příloha J: Ukázka kreseb tří geometrických tvarů s. 81



Děvče – 5, 11 let, podnětné prostředí



Děvče – 6,1 let, nepodnětné prostředí

Příloha K: Ukázka kreseb lidské postavy s. 82



Děvče – 5, 11 let, podnětné prostředí (zdroj – portfolio respondentů)



Děvče – 6,1 let, nepodnětné prostředí (zdroj – portfolio respondentů)