



Práce s ilustracemi jako s nástrojem pro rozvoj slovní zásoby u dětí předškolního věku

Bakalářská práce

Studijní program:

B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor:

Učitelství pro mateřské školy

Autor práce:

Anna Holečková

Vedoucí práce:

PhDr. Radka Harazinová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Anna Holečková

Osobní číslo: P16000442

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Název tématu: Práce s ilustracemi jako s nástrojem pro rozvoj slovní zásoby u dětí předškolního věku

Zadávací katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

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

Cíle

Na základě prvotní analýzy komunikace dětí předškolního věku zjistit stav slovní zásoby a jejich vyjadřovacích schopností. Vytvořit, zrealizovat a vyhodnotit program podporující rozvoj daných oblastí. Navrhnout doporučení pro další práci s dětmi.

Metody

Pozorování, vlastní práce s dětmi s předem připraveným didaktickým materiálem.

Požadavky

Studium odborné literatury a ŠVP vybrané mateřské školy, příprava a realizace vlastních činností, pravidelné konzultace s vedoucí bakalářské práce

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. 108 s. ISBN 9788025118290.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 200 s. ISBN 9788021044548.

KUTÁLKOVÁ, Dana. Vývoj dětské řeči krok za krokem. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010, 134 s. ISBN 9788024730806.

SMOLÍK, Filip a Gabriela MÁLKOVÁ. Vývoj jazykových schopností v předškolním věku. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4240-3.

THOROVÁ, Kateřina. Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

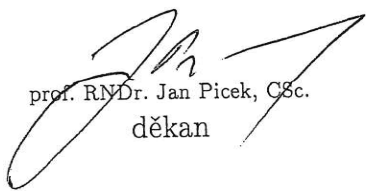
Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Radka Harazinová, Ph.D.

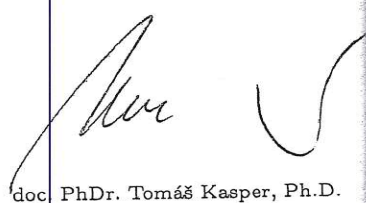
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce: **11. dubna 2018**

Termín odevzdání bakalářské práce: **24. května 2019**


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.


doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. června 2018

Prohlášení

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

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

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

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že texty tištěné verze práce a elektronické verze práce vložené do IS/STAG se shodují.

20. listopadu 2019

Anna Holečková

Ráda bych zde chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce doktorce PhDr. Radce Harazinové, Ph.D. za její odborné vedení, připomínky, vstřícnost a ochotu. Mé další poděkování patří ředitelce mateřské školy Čtyřlístek paní Jaroslavě Kalinové za umožnění provedení šetření.

Anotace

Cílem bakalářské práce je analyzovat vybranou skupinu dětí v mateřské škole a posoudit úroveň jejich slovní zásoby. Dalším krokem je vytvořit, zrealizovat a vyhodnotit program, který za pomoci (s pomocí) práce s ilustracemi podpoří rozvoj daných oblastí. Každá část programu bude obsahovat reflexi a doporučení pro další práci s dětmi.

Klíčová slova

mateřská škola, předškolní dítě, slovní zásoba, komunikační schopnosti, ilustrace, rozvoj komunikačních schopností, práce s dětmi

Annotation

The aim of this thesis is to analyze a selected group of children in kindergarten and find out the level of their vocabulary. The next step is to create, implement and evaluate a program that will support the development of the areas through the use of illustrations. Each part of the program will include reflection and recommendations for further work with children.

Keywords

nursery school, preschool child, vocabulary, communication skills, illustration, development of communication skills, work with children

Obsah

SEZNAM OBRÁZKŮ	8
SEZNAM TABULEK	9
ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1. KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	11
1.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ KOMUNIKACE	11
1.2 VÝVOJ ŘEČI A KOMUNIKACE	12
1.3 ORGANIZAČNÍ ROVINY JAZYKA.....	14
1.3.1 <i>Foneticko-fonologická rovina řeči</i>	<i>14</i>
1.3.2 <i>Lexikálně-sémantická rovina.....</i>	<i>16</i>
1.3.3 <i>Pragmatická rovina</i>	<i>18</i>
1.3.4 <i>Morfologicko-syntaktická</i>	<i>18</i>
1.4 KOMUNIKAČNÍ OBTÍŽE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	19
1.4.1 <i>Narušený vývoj řeči</i>	<i>20</i>
1.4.2 <i>Poruchy artikulace.....</i>	<i>21</i>
1.4.3 <i>Poruchy plynulosti řeči.....</i>	<i>23</i>
1.4.4 <i>Poruchy zvuku řeči.....</i>	<i>25</i>
1.4.5 <i>Neurotické a psychotické poruchy.....</i>	<i>27</i>
2 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	30
3 SLOVNÍ ZÁSoba U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	33
3.1 PASIVNÍ SLOVNÍ ZÁSoba	33
3.2 AKTIVNÍ SLOVNÍ ZÁSoba.....	34
3.3 ILUSTRACE JAKO NÁSTROJ K ROZVOJI ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ DÍTĚTE	35
4 PRAKTICKÁ ČÁST	39
4.1 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	39
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	39
4.3 POPIS METODOLOGIE A PODMÍNKY	39
4.4 ŠVP MATEŘSKÉ ŠKOLY ČTYŘLÍSTEK	40
4.5 POPIS SKUPINY DĚTÍ	42
4.6 PRVOTNÍ DIAGNOSTIKA SKUPINY	44

5	PROGRAM PRO ROZVOJ ŘEČOVÝCH SCHOPNOSTÍ.....	51
5.1	POPIS OBRÁZKU	53
5.2	VYPRÁVĚNÍ POHÁDKY	55
5.3	INSPIRATIVNÍ KARTY	55
5.4	SKLÁDÁNÍ PŘÍBĚHU POMOCÍ ILUSTRACÍ.....	64
5.5	POPLETENÁ POHÁDKA.....	66
5.6	K ČEMU PŘEDMĚT SLOUŽÍ.....	70
5.7	DOPORUČENÍ PRO DALŠÍ PRÁCI S DĚTMI.....	75
	VYHODNOCENÍ PROGRAMU A DISKUZE	76
	ZÁVĚR.....	78
	SEZNAM LITERATURY	79
	PŘÍLOHY	81

Seznam obrázků

Obrázek 1: Sklízíme plody podzimu	45
Obrázek 2: Popis obrázku, Hrnečku, vař!	53
Obrázek 3: Inspirativní karta, Udělám si hezký den.....	57
Obrázek 4: Inspirativní karta, Rozhodnout se	58
Obrázek 5: Inspirativní karta, Strach a důvěra	59
Obrázek 6: Inspirativní karta, Pravidla a řád	60
Obrázek 7: Inspirativní karta, Radost ze života.....	62
Obrázek 8: Ukázka ostatních inspirativních karet.....	63
Obrázek 9: Skládáme pohádku Hrnečku, vař!.....	65
Obrázek 10: Kouzelné zrcadlo	67
Obrázek 11: Sedm trpaslíků zavalených v kaši z hrnečku.....	67
Obrázek 12: Zlá královna kuchařka.....	67
Obrázek 13: Babička.....	68
Obrázek 14: Sněhurka v kaši.....	68
Obrázek 15: Sněhurka a sedm trpaslíků se prokousávají kaší	69
Obrázek 16: Princ na koni ochutnává kaši.....	69
Obrázek 17: Proutěný košík	72
Obrázek 18: Chléb	72
Obrázek 19: Hrnek.....	72
Obrázek 20: Židle	72
Obrázek 21: Talíř s příborem	72

Seznam tabulek

Tabulka 1: Prvotní diagnostika skupiny	49
Tabulka 2: Závěrečná diagnostika skupiny.....	74

Úvod

Předškolní věk je klíčovým obdobím, ve kterém dochází k formování osobnosti člověka, jeho morálních hodnot a postojů. Důležitou roli hraje fantazie, představivost a touha poznávat nové věci. Dítě se v tomto věku snaží poznávat svět, najít si v něm své místo, prosadit se a komunikovat s vrstevníky či dospělými. Komunikace má zde svou důležitou úlohu, je pro dítě spojením s okolním světem. V období předškolního věku je důležité dítěti poskytovat dostatek podnětů k rozvoji slovní zásoby a komunikačních schopností. V bakalářské práci prozkoumávám možnosti rozvoje řečových schopností s využitím ilustrací a představuji program podporující rozvoj daných oblastí.

Již od mala jsem byla vedena ke kladnému vztahu ke knihám, které obsahovaly spousty ilustrací. Vzpomínám si, jak se mnou téměř každý den rodiče pročetli knihy. Prohlíželi jsme společně ilustrace a já si poté své oblíbené pohádkové hrdiny celé dny malovala. Líbila se mi představa, že jednou vyrostu a stejně jako moji rodiče i já budu moci s dětmi sdílet své nadšení z každé nové knihy, veselých ilustrací a příběhů. Práce v mateřské škole mi umožňuje představu naplnit a nadšení předávat dál.

V teoretické části bakalářské práce se zabývám vymezením základních pojmů komunikace, vývojem řeči a organizačních rovin jazyka. Tyto kapitoly nás uvádějí do základní problematiky vývoje řeči a komunikace. Podrobněji se zde věnuji komunikačním obtížím u dětí předškolního věku. Tuto kapitolu považuji za důležitou především kvůli tomu, že jako učitelka v mateřské škole trávím s dětmi většinu dne a včasné zaznamenání problému a následná návštěva logopeda může usnadnit odstranění komunikačních obtíží. V následující kapitole se zabývám základní charakteristikou dítěte předškolního věku a popisuji oblasti vývoje. Posledním tématem teoretické části je slovní zásoba, kterou rozděluji na aktivní a pasivní. Podstatou dvou částí této kapitoly je seznámení se s ilustrací jako nástrojem k rozvoji řečových dovedností.

V praktické části bakalářské práce představuji ŠVP a skupinu dětí, se kterou jsem provedla šetření, u kterého byla zjišťována úroveň vyjadřování. Na základě poznatků z teoretické části jsem vyhotovila program podporující rozvoj slovní zásoby a komunikačních schopností dětí. Součástí programu jsou ukázky konkrétních aktivit, které jsem osobně uskutečnila v mateřské škole a u každé z nich je reflexe a doporučení pro další práci. Závěrem práce zhodnotím celý program, cíle a odpovím na výzkumné otázky.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Komunikační schopnost u dětí předškolního věku

1.1 Vymezení základních pojmů komunikace

Než se v této práci začneme zabírat ilustracemi a rozvojem slovní zásoby, je potřeba si vymežit základní pojmy komunikace.

Komunikace

Komunikace se dnes interpretuje několika různými způsoby. Jeden z popisů je „proudění informací z jednoho zdroje k druhému příjemci“, nebo jako „přenos nebo vytváření znalostí“. Ballová-Rokeachová je přesvědčena, že komunikace znamená „snahu vyvolat v druhých představu významů na základě jazykových pravidel spojujících právě symboly a významy“ (Bytešníková, 2007, s. 59).

Komunikaci se věnuje psychologická disciplína **psychologie lidské komunikace**. Zabývá se záměry komunikujících, studiem motivů pro komunikaci, dorozuměním i nedorozuměním v komunikaci, účinky komunikace na psychiku apod. Problematikou komunikace se také hojně zabýváme v pedagogických i speciálně-pedagogických oborech (Bytešníková, 2007, s. 59).

Komunikace samozřejmě není blízká jenom člověku, ale i jiným živočichům. V tomto případě může mít i jiný než zvukový charakter, například optický, taktilní či chemický.

Jak již bylo zmíněno, pro člověka je nejbližší zvukový charakter komunikace. Dokázal ho spojit s ostatními druhy komunikace včetně grafického znázornění a schopnosti číst.

Při komunikaci využíváme dvě základní rozdělení, a to **verbální** a **nonverbální**. Při **verbální komunikaci** se používá verbálních prostředků – mluvené či psané slovo (včetně znakových soustav – vědecký a umělecký jazyk – rovnice, noty apod.) (Bytešníková, 2007, s. 59).

Při nonverbální komunikaci využíváme mimoslovních prostředků – gestikulace, mimika, proxemika, haptika. Nonverbálními prostředky jsou sdělovány smyslově

vnímatelnými významy (emocionální stavy). Nejčastěji neverbální komunikace doplňuje / zvýrazňuje verbální komunikaci, může ji ale i čistě nahradit, změnit či jí odporovat.

Verbální komunikace je typ sociální komunikace, která je reprezentována především mluvenou i psanou formou **řeči**.

Řeč

Pomocí řeči sdělujeme myšlenky svému okolí. Jedinec může sdělovat své myšlenky za pomoci slov, znaků a symbolů. Kohoutek (1998) rozděluje řeč na **vnitřní** a **vnější**, kdy vnější řeč vytváří pro myšlenku zvukovou, grafickou a psanou formu a touto formou je myšlenka sdělována druhému. Myšlenka je sdělována samotnému mluvčímu pomocí vnitřní řeči – sám mluvčí si uvědomuje své myšlení a jeho výsledky i důsledky.

V řeči rozlišujeme dvě stránky a to **obsahovou** (to, co říkáme) a **formální** (jak to říkáme). Paralingvistika studuje formální stránku řeči a zabývá se zejména artikulací, vlastností hlasu, plynulostí řeči (fluence) či melodií řeči (Bytešníková, 2007, s. 59).

Jazyk

Jazyk je specifická vlastnost přesně vymezené a určité skupiny lidí, prostřednictvím které si lidé sdělují informace, a to formou zvukovou, písemnou, či použitím jiného kódu. Konkrétní jazyk je velice specifický a podléhá přesným gramatickým, sémantickým, fonologickým a fonetickým zákonům. Tyto zákony jsou platné pouze pro konkrétní jazyk. Jazyk se neustále vyvíjí, objevují se v něm nové významy a slova, může se v něm v průběhu času měnit i jeho gramatika. Novák (1999) konstatoval, že jazyk je společenský jev.

Atkinson (2003) uvádí, že jazyk je prvotním prostředkem komunikace myšlenek a že je jakýmsi univerzálním prostředkem. Každá společnost má svůj vlastní jazyk a každá lidská bytost s normální inteligencí si svůj mateřský jazyk osvojuje a v běžném životě je poté používá.

1.2 Vývoj řeči a komunikace

Řeč je komplexní schopnost, která má složitou strukturu a ta je dána svými organizačními pravidly – roviny ve kterých je strukturována. Lze ji také definovat jako obecnou lidskou biologickou vlastnost, při které pomocí zvukových, písemných či jiných kódů předáváme informace, které protistrana dekóduje.

Bednářová a Šmardová (2011) uvádějí, že vývoj řeči je započat novorozeneckým křikem a následné zvukové projevy slouží k uspokojení základních potřeb. Postupem času se řeč stává prostředkem komunikace, spolupráce a vztahů. Řeč se nejrychleji rozvíjí do tří až čtyř let života dítěte, avšak nejzásadnější období pro rozvoj je až do šesti či sedmi let.

Vývoj řeči je převážně podmíněn a ovlivněn:

- sociálním prostředím
- vnímáním
- motorikou.

Sociální prostředí dítěte

Jedná se o vnější faktor, který působí na dítě. V raném věku má hlavní úlohu především rodina. Zde se projevuje hlavně styl výchovy, mluvní vzor a podnětnost. Za negativní výchovný styl považujeme například příliš ochranný či autoritativní přístup. Nežádoucí je také málo podnětné prostředí, kdy dítě nemá kolem sebe dostatek vhodných hraček, málo podnětů k vyprávění apod. Měli bychom mít na paměti, že i nadbytek či přílišná stimulace může být ohrožující pro správný vývoj řeči (Bednářová, Šmardová 2011).

Vnímání dítěte

Zrak je dalším důležitým faktorem ovlivňujícím vývoj řeči. Vše, co dítě vidí, jej může aktivizovat k vokalizaci. Důležitou roli hraje odezíraní pohybů mluvidel či sledování neverbální komunikace. Dítě nejprve spojuje první slova se zrakovými vjemy, teprve poté si předmět dokáže představit pomocí slova.

Pro správný řečový vývoj je nepostradatelný také sluch dítěte. Pomocí něho rozpoznává hlas matky. Přibližně mezi třetím až čtvrtým měsícem hledá zdroj zvuku. Ve čtvrtém až pátém měsíci se snaží lokalizovat zdroj zvuku a v šestém měsíci rozvíjí schopnost záměrného poslouchání.

Sluch má společně se zrakem zásadní význam ve fázi žvatlání, kde si osvojuje správnou artikulaci při snaze o reedukaci řeči.

Motorika dítěte

Polykací pohyby, vyšpulování rtů, škytání, cucání palce patří mezi věci, které souvisejí se základy motoriky mluvních orgánů a jsou dítětem prováděny již v těhotenství. Jakmile se dítě narodí, jsou pro rozvoj řeči důležité aktivity jako například žvýkání, sání,

broukání apod. Hrubá a jemná motorika má pro dítě veliký význam, protože jakmile se dítě posadí, leze, postaví se, zaujímá výhodnější polohu pro poznávání světa. Díky většímu rozhledu je více zvědavé a má tendenci si věci osahávat a pojmenovávat – pozvolna se začíná rozšiřovat aktivní slovní zásoba.

Často se tedy stává, že dítě s opožděným či narušeným vývojem má problémy i s vývojem řeči (Bednářová, Šmardová, 2011).

1.3 Organizační roviny jazyka

Řeč je komplexní schopnost se složitou strukturou, kterou rozdělujeme do několika úrovní a rovin. Tyto roviny tvoří organizační pravidla řeči. Zde zařazujeme fonetiku a fonologii, morfologii, syntax, lexikologii, sémantiku a pragmatiku.

U dětí je potřeba klást důraz na rozvoj všech čtyř rovin jazyka. My učitelky v mateřské škole bychom se měly snažit používat různé pomůcky, metody a formy, které děti nejen baví, ale dokáží rozvíjet všechny aspekty jazyka.

1.3.1 Foneticko-fonologická rovina řeči

Tato rovina se zabývá zvukovou stránkou jazyka. Zahrnuje jednak **fonologii** – nauku o hláskách, jež v jazyce určují význam slov a dále **fonetiku** – vědu zabývající se tvorbou, šířením a vnímáním hlásek ve zvukovém ústrojí. Obecně lze říci, že jde o sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost.

Dítě je od narození obkloповáno zvuky a již od prenatálního období z nich postupně dokáže vyčleňovat hlásky svého mateřského jazyka (K. Thorová, 2015).

Předřečová produkce

V období mezi 2. a 4. měsícem dítě začíná komunikovat takzvaným broukáním (spontánní vokalizace), které připomíná samohlásky „aaa, eee, iii, ooo, uuu“.

Mezi 4. a 6. měsícem dítě přidává souhlásky a tím se objevují první slabiky „ba, da, ma,...“ V tomto období dítě experimentuje se svými mluvidly – zavírá a otevírá ústa a rozšiřuje si tím svůj mluvený repertoár. Okolo šestého měsíce dítě začíná opakovat vše, co zná, duplikuje slabiky a přechází do období pudového žvatlání.

Vývoj prozódie

Prozódie zkoumá a popisuje zvukové vlastnosti jazyka, jako je například tón, intonace, rytmus. Umožňuje tím člověku vyjádřit svůj postoj, záměr a emoce.

Kojenci komunikují pomocí křiku, který můžeme rozlišit na tři základní typy, které je i rodič schopen rozlišit:

- **základní křik** – nejčastěji v důsledku hladu
- **vzteklý křik** – hlasitější, přerušovanější
- **bolestivý křik** – ostrý křik bez lkání, zadržování dechu (Bytešníková, 2007)

Vývoj intonace v průběhu dětství:

- mezi 1. a 2. rokem si dítě procvičuje intonaci napodobivým žvatláním,
- mezi 2. a 5. rokem se snaží napodobovat intonaci po rodičích, mění různé intonace,
- 3leté děti již používají správnou intonaci na konci vět,
- 4leté děti kladou správný důraz ve větě,
- mezi 5. a 7. rokem dochází k rozporu mezi užíváním prozódie a porozuměním,
- ještě ani 10leté dítě nedokáže vždy správně pochopit intonaci ve sdělované větě.

Vývoj mateřského jazyka

Přibližně po 8. měsíci dítě začíná nahrazovat instinktivní žvatlání, které mají všechny děti bez ohledu na mateřský jazyk stejné, za napodobivé žvatlání. Okolo 9. a 10. měsíce se dítě snaží kombinovat slabiky z hlásek a tvoří z nich různé řetězce („babababa, hehehele, badalo“). Přestože dítě již zvládá pár jednoduchých slov, napodobivé žvatlání stále přetrvává. Pokračuje složitějšími kombinacemi hlásek, dělá mezi nimi delší pauzy a napodobuje intonaci řeči. Tento projev je označován jako **žargon** (K. Thorová, 2015).

Schopnost dítěte rozlišovat hlásky mateřského jazyka se nazývá **fonematický sluch**. Hlásky mění význam slov, kdy někdy stačí pouze změnit délku hlásky a změni význam výrazu. Tato schopnost je velmi důležitým předpokladem pro správný řečový vývoj dítěte. Kojenec je difference samohlásek schopen přibližně v 6 měsících a difference souhlásek mezi 9 a 12 měsíci.

Fonematický sluch se u dětí kolem 4. roku procvičuje zejména básničkami a říkadly. Kolem 5. roku je dítě schopno určit počáteční a koncovou hlásku ve slově. Fonematické sluchové vnímání dozrává mezi 5. a 7. rokem a je důležitým předpokladem pro čtení a psaní. Mezi 6. a 7. rokem se dítě učí rozlišovat délky samohlásek, měkké a tvrdé slabiky.

Vývoj výslovnosti

Dítě se učí vyvozovat hlásky postupně dle obtížnosti. První se tvoří samohlásky, které jsou fyziologicky nejméně namáhavé. Po nich následují retné souhlásky (b, p, m) a dentální hlásky (t, d, n). První slabiky, které dítě duplikuje, jsou tvořeny z nejsnadnějších hlásek (ma-ma, ta-ta). Měkčené hlásky (ť, ď, ň) a sykavky (c, č, s, š) jsou pro děti obtížnější. Poměrně těžká hláska, která dětem dělá problémy, je „l“ a nejvíce problematická je „r, ř“ (K. Thorová, 2015).

Během vývoje výslovnosti se u dětí často setkáváme s nesprávnou výslovností – **distorzie**, která může mít více variant:

- **interdentální sigmatismus** – nesprávná výslovnost hlásky „s“ (šlapání si na jazyk)
- **rotacismus** – nesprávná výslovnost hlásky „r“
- **rotacismus bohemicus** – nesprávná výslovnost hlásky „ř“
- **mogilálie** – dítě určitou hlásku zcela vynechává
- **paralálie** – nahrazování hlásky jinou
- **reverzní měkčení** – špatné změkčování slov (šních/sních)

Zhruba u 60 % dětí se tyto problémy zvládnou spontánně či s malou pomocí odstranit, avšak u 40 % dětí přetrvává nesprávná výslovnost ještě při nástupu do školy (Krahulcová, 2007). Úplné odstranění problému se nepodaří zhruba u 8 % dospělé populace.

1.3.2 Lexikálně-sémantická rovina

Jedná se o aktivní a pasivní slovní zásobu, jinými slovy jde o porozumění řeči a vyjadřování (Bednářová, Šmardová, 2011).

Lexikální oblast

Lexikum = slovní zásoba, slova, slovní spojení.

V průběhu napodobivého žvatlání mezi 8. a 12. měsícem se u dítěte objevují první významová slova. V době, kdy si dítě osvojí přibližně 20–30 slov nastává prudký rozvoj slovní zásoby a dítě se zvládne naučit až 2 nová slova za den.

Jako první dítě začne používat podstatná jména, po nich následují slovesa. Pro děti jsou nová slova náročná a než se je správně naučí vyslovovat, tvoří z nich různé přesmyčky jako například „baklon = balkon, punkočáče = punčocháče“.

Období prvních otázek nastává přibližně kolem 2. roku a nejčastěji se dítě táže „kde je? co to je?“ Druhé období otázek u dětí nastává po 3. roce a zde je nejčastější otázka „proč?“.

Zájmena a přídavná jména začínají děti používat mezi 2. a 3. rokem, a právě v tomto období u dětí rapidně stoupá slovní zásoba, a to až zhruba na 1000 slov. Krom větší slovní zásoby dítě dále začíná používat příslovce času (teď, potom), místa (tady, dole), míry (trochu, málo, hodně), způsobu (pomalu, rychle).

Až po 5. roce si děti začínají osvojovat užití slovesných časů (včera, dnes, zítra), tyto termíny si upevní až v mladším školním věku.

Mezi 3. a 5. rokem vznikají tzv. **dětské neologismy**, což jsou dětmi vytvořené nové tvary slov, které potvrzují dětskou kreativitu a myšlení – například kapesník = smrkáček, hřeben = česáček.

U předškolních dětí můžeme pozorovat výrazné rozdíly ve velikosti slovní zásoby. Řada výzkumů prokázala, že největší vliv na rozvoj slovní zásoby má čtení a psaní. Pro neefektivnější osvojení nových slov je potřeba děti učit nová slova v určitém kontextu a nutné je také opakování (K. Thorová, 2015).

Sémantická oblast

Této oblasti se jinak říká významová a pojednává o porozumění slovům i v jejich pružném používání. Každé slovo má své významové rysy – např. **kluk, muž, stařec**. Tato slova sdílí většinu sémantických charakteristik a liší se pouze jediným rysem – věkem.

Pomocí sémantiky jazyka můžeme měnit emoční reakce druhých (pozitivní, negativní) a můžeme působit na jejich myšlení. U významu slov rozlišujeme dvě úrovně:

denotativní – základní význam pojmu,

konotativní – další význam, který souvisí s kontextem.

Význam slov se tedy může měnit s kontextem, například použitím neverbálních prvků, vztahem mezi komunikujícími, nebo jejich společným zážitkem. V běžné řeči často

využíváme slangové výrazy, ironii, nadsázku či personifikaci. U dětí mezi 1. a 2. rokem můžeme pozorovat:

hypergeneralizaci – nadměrné zobecňování slov, například haf=každé zvíře,

hyperdiferenciaci – obecné pojmy používá jako názvy konkrétních věcí či osob, např. malý strom není strom, protože strom je vždy veliký.

Nadsázku začíná dítě chápat kolem 6. roku, ve věku 7 let mu dávají smysl jednoduchá rčení a je schopno základní sémantické analýzy. Mezi 8. a 10. rokem dítě začíná užívat a chápat ironii. V pozdějším školním věku rozeznávají hlubší symbolické významy slov, učí se zacházet s dvojsmysly a sarkasmem (K. Thorová, 2015).

1.3.3 Pragmatická rovina

Tato rovina pojednává o užití řeči v praxi a zahrnuje dovednost vyjádření vztahu, pocitů, událostí, prožitků, vyžádání či oznámení informace.

Forma sdělení nám umožňuje vyjádřit naše záměry i záměry našeho komunikačního partnera. Obecně lze říci, že pragmatika znamená schopnost užívat a porozumět řeči. Pragmatické kompetence se rozvíjí formou očního kontaktu již v předřečovém období a vývoj poté pokračuje přes sdílení pozornosti, střídání se při konverzaci až po schopnost se vžít do svého komunikačního partnera a přizpůsobit se mu ve stylu konverzace.

Dvouleté dítě například dokáže porozumět nepřímým pokynům a dokáže měnit styl konverzace podle svého komunikačního partnera. Mezi 3 a 4 lety umí konverzaci nejen navázat, udržet a rozvíjet ji dále. Předškolní děti ještě stále rozumí pokynům převážně doslovně, mívají problémy se střídáním konverzace a obtížně chápou nevyslovené požadavky. Z toho důvodu je zapotřebí, aby dospělí přizpůsobili svůj styl konverzace a dětem tolerovali chyby v pragmatice řeči (K. Thorová, 2015).

V řeči je, krom **verbální složky**, velmi důležitá také **neverbální složka**. Pro malé dítě je velmi důležitá řeč našeho těla. V případě, že neverbální komunikace neodpovídá verbální, je pro něj těžké informaci zpracovat a porozumět ji.

1.3.4 Morfologicko-syntaktická

Tato rovina zahrnuje užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví.

Morfologická (tvaroslovná) oblast

Tato oblast pojednává o tvarosloví a určuje pravidla zacházení s morfémami slov, což jsou nejmenší části slov – kořeny, předpony, přípony atd.

Tato pravidla nám umožňují slova ohýbat a vyjádřit tak například rod, čas, počet atd. Dítě z počátku používá jednotlivá slova coby věty v té formě, jak je slyší – nejčastěji infinitiv, druhá nebo třetí osoba. Mezi 2. a 3. rokem se pomalu začíná objevovat skloňování slov a ve 3 letech již používá množná čísla a čas. V období přibližně 3 a půl roku je gramatika dítěte výrazně špatná – tyto chyby nazýváme **dysgramatismy**, ale okolo 5. roku se chyby objevují výjimečně. I v pozdějším věku se však u dětí s využitím morfologických pravidel v řeči objevují dysgramatické obraty jako například „herkyně /herečka“. Pokud v řeči úplně chybí gramatická pravidla, nazýváme ji řečí agramatickou.

Syntaktická oblast (skladba slov)

Syntaxí nazýváme pravidla pro větnou skladbu slov. Pomocí více vět dítě vytváří souvětí. Je zde kladen důraz na pořadí slov, které může zcela měnit význam vět.

V momentě, kdy slovní zásoba dítěte obsahuje přibližně 50 až 60 slov, začne z nich utvářet věty.

V období mezi 15 a 30 měsíci dítě často spojuje slova dohromady a vynechává u toho slovesa. Vznikají spojení jako například „haf není, máme pá“. Zde dítě ještě neumí řádně využívat předložky a skloňovat slova a spíše jen seřadí několik slov za sebou. Této kombinaci slov, která je dysgramatická, říkáme **telegrafická řeč**. Dítě postupně přidává další slovní druhy a tím prodlužuje délku vět (K. Thorová, 2015).

Přídavná jména a osobní zájmena se začínají objevovat mezi 2. a 3. rokem, předložky a spojky poté mezi 3. a 4. rokem. Na konci 3. roku dítě začíná tvořit souřadná souvětí slučovací (a), odporovací souvětí (ale), důsledkové souvětí (protože). Po 4. roce začíná dítě mluvit v souvětích a jeho věty jsou již úplně a komplexnější, využívá všechny slovní druhy.

1.4 Komunikační obtíže u dětí předškolního věku

Jelikož se tato práce týká slovní zásoby u dětí školního věku, narušený vývoj řeči s touto problematikou úzce souvisí. V mateřské škole se můžeme často u dětí setkat s nějakým druhem komunikačních obtíží a v tomto případě bychom se měli snažit společně

s rodiči, ostatními pedagogickými pracovníky, logopedem a pedagogicko-psychologickou poradnou těmto dětem pomoci odstranit tyto potíže nebo je alespoň minimalizovat.

1.4.1 Narušený vývoj řeči

Narušený vývoj řeči je nejčastěji definován jako strukturní a systémové narušení jedné či většího počtu, popřípadě veškerých oblastí vývoje řeči (Bytešníková, 2007). Nedostatky se mohou projevovat ve všech rovinách vývoje jazyka (morfologicko-syntaktická, foneticko-fonologická, lexikálně-sémantická, pragmatická). Z vývojového hlediska se dá říci, že narušený či opožděný vývoj může mít vliv na celý další vývoj jedince. Z toho důvodu je logopedická prevence velmi důležitá. Kromě prevence je potřeba se zaměřit na správnou a včasnou diagnostiku a stimulaci.

Mikulajová a Kapalková v knize rozlišují (In Lechta, 2002) dvě kategorie rizikových dětí ve věku od narození do 3 let. První kategorie jsou děti s identifikovatelným rizikem a druhá kategorie zahrnuje potencionálně rizikové děti.

S identifikovatelným rizikem považujeme děti:

- s genetickými poruchami a chromozomovými anomáliemi,
- s neurologickým onemocněním,
- s vrozenými poruchami metabolismu,
- s chronickým onemocněním apod.

Jako potencionálně rizikové považujeme děti:

- rodičů s duševním onemocněním,
- drogově závislých rodičů a alkoholiků,
- s nízkou porodní hmotností,
- s poruchami chování atd. (In Lechta, 2002).

Abychom mohli správně stanovit příčinu narušeného vývoje řeči, musíme nejprve určit, zda se jedná o symptomatickou poruchu nebo o hlavní příznak.

Specifické cíle terapie u dětí s narušeným vývojem řeči

- odstranit či změnit příčinu
- modifikovat poruchu
- ukázat dětem, jak správně používat kompenzační strategie

- je důležité se v terapii zaměřit nejen na dítě, ale také na rodinu a nejbližší
Bytešníková (2007)

Vývojová dysfázie

Bytešníková (2007) uvádí, že vývojová dysfázie nemá jednotné obsahové vymezení. V současném pojetí považujeme vývojovou dysfázií za specificky narušený vývoj řeči v důsledku raného poškození mozku. Dlouhá (2003) ve své knize uvádí, že byl prokázán určitý podíl genetických predispozic. Vývojová dysfázie má negativní vliv na vývoj intelektu dítěte a utváření vlastního vědomí. Dlouhá (2003) konstatuje, že porucha kognitivních funkcí u dětí s vývojovou dysfázií je pro jejich další řečový vývoj nejdůležitější. U dětí s vývojovou dysfázií dochází ke zvýšené unavitelnosti, snížení pozornosti a celkové psychické výkonnosti. Aktivní slovní zásoba se u těchto dětí rozšiřuje velmi pomalu a také si často tvoří svá vlastní slova, jejich řečový proslov je agramatický a nesrozumitelný. Jako hlavní příčinu vývojové dysfázie považuje Dlouhá (2003) postižení řečové percepce, tedy poruchu centrálního sluchového zpracování řeči.

Děti s vývojovou dysfázií mají problémy s rozpoznáním klíčových slov, a tedy s pochopením obsahu sdělené informace. Typická je pro ně také porucha krátkodobé paměti, díky které si děti špatně fixují řečové vzorce. Dysfatický vývoj negativně ovlivňuje osobnostní rozvoj dítěte, jeho citovou, motivační i zájmovou oblast. Postavení v rodině, v kolektivu, ve škole je rovněž negativně ovlivněno.

Při snaze o léčbu dítěte s vývojovou dysfázií je důležité zabezpečit týmový přístup, který musí probíhat po celou dobu léčby (diagnostika, terapie, následná péče). Správná diagnostika zahrnuje vyšetření: neurologické, foniatrické, psychologické a logopedické. Do léčby by měli být zapojeni kromě rodičů také pedagogičtí pracovníci (Bytešníková, 2007).

1.4.2 Poruchy artikulace

Mezi poruchy artikulace vyskytující se u dětí předškolního věku řadíme **dyslalii** a **vývojovou dysartrii**. Tyto dvě poruchy mají společný symptom a tím je narušená artikulace (Bytešníková 2007)

Dyslalie

Dyslalii definujeme jako neschopnost používat jednotlivé hlásky či skupiny hlásek během komunikace a patří mezi nejčastěji vyskytující se poruchy komunikačních

schopností. Dle Dvořáka (1998) je dyslalie nesprávná výslovnost hlásek, kdy se určitá hláska během řečového projevu konstantně zvukově odlišuje od normy.

Porucha se projevuje vynecháváním, zaměňováním, nahrazováním, nebo nepřesným vyslovováním hlásek (fonetická úroveň) a dále také v plynulosti řeči, spojováním do slabik/slov/vět (fonologická úroveň).

U této poruchy je potřeba rozlišit, zda se jedná o **vadnou výslovnost** nebo **nesprávnou výslovnost**. Vadnou výslovností myslíme právě onu dyslalii, ale nesprávná výslovnost může být zapříčiněna do určitého věku fyziologickým jevem.

Mezi příčiny vzniku dyslalie patří:

- vrozené dispozice,
- anatomické odlišnosti mluvních orgánů,
- vlivy prostředí,
- dědičnost,
- další postižení (senzorické, mentální, jiné)

Dle Lechty (1990) můžeme dyslalii klasifikovat z několika různých hledisek, přičemž nejvýstižnější je dle jeho názoru klasifikace z:

- **vývojového hlediska** – fyziologická dyslalie (okolo 5. roku), prodloužená fyziologická dyslalie (mezi 5. a 7. rokem), dyslalie (po 7. roce = zafixovaná odchylka)
- **etiologického hlediska** – orgánová (např. dentální) a funkční dyslalie (narušená sluchová diferenciací, dědičnost, nesprávný řečový vzor, špatné sociální prostředí)
- **z hlediska rozsahu vadně realizovaných hlásek** – universalis (nesrozumitelná řeč, souhlásky nahrazovány hláskou t), multiplex (srozumitelnost na lepší úrovni, počet špatně vyslovovaných hlásek je nižší), parcialis (týká se pouze jedné nebo několika málo hlásek)
- **kontextu** – hlásková dyslalie (pouze izolované hlásky), kontextová (slabiková či slovní)
- **lokalizace konkrétní příčiny**

Diagnostika dyslalie

Mezi základní vyšetřovací metodu patří řečová komunikace s jedincem, od které se poté odvíjejí vyšetřovací přístupy. Metodika vyšetřování obsahuje tyto body: navázání

kontaktu s dítětem a rodiči, sestavení anamnézy, rozhovor, orientační vyšetření sluchu, vyšetření artikulačních orgánů, vyšetření motoriky, systematické vyšetřování dyslalie, stanovení dalšího postupu (Bytešníková 2007).

Průběh odstraňování dyslalie

- přípravná cvičení – rozvoj motoriky, mluvních orgánů
- vyvození hlásky
- fixace nového mluvního stereotypu
- automatizace správné výslovnosti

Vývojová dysartrie

Tato porucha postihuje řeč v oblasti vlastní realizace. Tento pojem zahrnuje všechny poruchy, které vznikly od počátku vývoje organismu na základě poškození centrální nervové soustavy dítěte. Artikulace je narušená jako celek – dochází k narušení fonace, respirace a výskytu dysprozodie. Vývojová dysartrie ovlivňuje verbální a neverbální komunikaci dítěte, ale ovlivňuje i jeho socializaci.

Nejčastější příčinou vzniku této poruchy bývá dětská mozková obrna, dále následek traumatu mozku a nádorové onemocnění mozku. Vítková (2006) dodává, že dysartrie u dětské mozkové obrny má svou výraznou charakteristiku, kdy je sama symptomem mozkové obrny.

Pro správnou a komplexní diagnostiku je potřeba spolupráce s logopedem, neurologem, foniatrem, psychologem, rehabilitačním lékařem a fyzioterapeutem, kdy hlavní roli má neurologické vyšetření.

Logopedická terapie by měla být zahájena co nejdříve, ideálně během prvního roku života a měla by být koordinovaná se somatickou rehabilitací, kdy je dítě uvedeno do polohy, při níž se normalizuje svalové napětí. Tím se snaží zajistit minimalizaci souhybů mluvidel a celého těla. Velmi důležitá je zde spolupráce rodiny a pedagogických pracovníků školy, kde je dítě zařazeno (Bytešníková 2007).

1.4.3 Poruchy plynulosti řeči

Mezi nejčastější poruchy plynulosti řeči patří **koktavost** a **breptavost**. Koktavost je považována za jednu z nejtěžších poruch narušené komunikační schopnosti. Lechta (2004, s. 16) definuje **koktavost** následovně:

„Jde o syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnapadněji projevuje charakteristickými nedobrovolnými specifickými pauzami narušujícími plynulost procesu mluvení a tím působícími rušivě na komunikační závěr.“

Koktavost může mít více vzájemně se prolínajících příčin a vyskytuje se ve všech věkových skupinách. Lechta (2004) prezentuje, že výzkumy a současná praxe dokazují, že ze všech případů koktavosti je vznik strukturován do předškolního věku v 70–80 %. Typická koktavost vzniká před 6. rokem života dítěte.

Mezi příčiny vzniku koktavosti patří:

- dědičnost,
- vlivy sociálního prostředí,
- psychické procesy,
- orgánové odchylky,
- jiné druhy narušené komunikační schopnosti,
- další příčiny.

V současné době je prokázáno, že za vznikem koktavosti není nikdy pouze jedna příčina, ale příčin je několik (Lechta 2004). Rozlišujeme tři podmínky vzniku – dispoziční, spouštějící, chronická.

Patogeneze koktavosti:

- **Vývojová dysfluence** (neplynulost) – pozorujeme pouze opakování bez nadměrné námahy a tenze.
- **Incipientní koktavost** – nadměrná námaha, uvědomění si handicapu.
- **Chronická koktavost** – nadměrná námaha, dysfluence, stále se zvyšující tenze.

U dětí předškolního věku nejčastěji pozorujeme první dva stupně koktavosti a je velmi důležité se touto problematikou u těchto dětí zabývat, protože je potřeba koktavost eliminovat právě v počátcích vzniku.

Při incipientní koktavosti u dětí pozorujeme častější námahu při mluvení, náhlé zakončení slabikové repetice, nepravidelném rytmu opakování apod. Dítě s tímto stupněm koktavosti většinou samo sebe nevnímá jako špatného řečníka a svého problému si všimne pouze v okamžiku dysfluence.

Je zde potřeba se zaměřit na komplexní diagnostiku poruchy a spolupracovat s týmem odborníků – pediatr, foniatr, psycholog, neurolog, logoped. Zde je opět velmi důležitá spolupráce rodičů a pedagogických pracovníků.

Postup pro kontakt s dysfluentním dítětem

- Pozorně ho posloucháme,
- používáme pomalé tempo řeči, přestávky,
- redukuje počet otázek,
- pozorujeme situace, kdy se plynulost řeči zlepšuje,
- redukuje negativní vlivy,
- dítě na jeho poruchu neupozorňujeme,
- dítěti poskytujeme dostatek času na odpověď,
- nepřerušujeme ho a neopravujeme.

Jak již bylo zmíněno, druhou poruchou plynulosti řeči je **breptavost** a jde o zvláštní narušení řeči, protože má podobné příznaky jako vývojová dysfluence i jako incipientní koktavost. Breptavost nepovažujeme za **symptom** narušené komunikace, poněvadž se jedná o **syndrom**.

Lechta (1990) pokládá breptavost za narušení plynulosti řeči, kde je hlavní charakteristikou zrychlené tempo řeči. Počátky narušení se objevují nejčastěji v raném dětství a příčiny vzniku dosud nejsou zcela objasněny. Lechta (1990) je názoru, že za příčiny breptavosti jsou vrozené predispozice, negativní vlivy prostředí, poruchy dominance mozkových hemisfér a lehká mozková dysfunkce. Breptavost byla diagnostikována čtyřikrát více u mužů než u žen.

Kromě zrychleného tempa řeči se u breptavosti objevuje opakování či vynechávání slabik a slov, narušení dýchání, narušení artikulace.

Při eliminaci tohoto narušení se využívá nácvik koncentrace pozornosti, cvičení motoriky, zkvalitnění procesu artikulace včetně fonetace a respirace. Důležité je, aby ze strany rodiny a pedagogických pracovníků měli správný klidný řečový vzor.

1.4.4 Poruchy zvuku řeči

Rozhodující význam pro akustickou skladbu hlásek má **rezonance**. Tón vzniká zhušťováním a zředováním vzduchového sloupce nad hlasivkami v důsledku rozevírání a zavírání hlasivkové štěrbiny. Přejdem přes rezonanční dutiny (hrtanová, hltanová,

ústní, nosohltanová, nosní) získává typické vlastnosti lidského hlasu (Bytešníková, 2007). Ke změně tónu dochází tím, že se k němu přidávají další tóny a šumy. Tvar a objem dutiny včetně velikosti a tvaru vstupního a výstupního otvoru jsou aspekty, na kterých je **rezonance** závislá.

Při hlasité řeči dochází k nosní a nosohltanové rezonanci a je přítomna při tvoření zvuků v různé míře. Nejsilnější je realizace nosovek – m, n, ng, minimální je ze samohlásek a jsou to hlásky – a, e, i.

Huhňavost je patologická změna nosovosti – snížená nosovost = zavřená huhňavost, zvýšená nosovost = otevřená huhňavost, kombinace obojího. **Zavřená huhňavost** je nejčastěji důsledkem zmenšení prostoru dutiny nosní a nosohltanové. Zavřená huhňavost se dále rozděluje na přední (trvalá, následek překrvené sliznice z důvodu chronického zánětu) a zadní (trvalá, následek zvětšené nosní mandle, nádorové onemocnění). Mezi vrozené příčiny huhňavosti patří také například defekt nosní přepážky, úzké nosní průchody apod.

Funkční zavřená huhňavost, která vzniká na základě funkčních poruch svalstva měkkého patra. Výdechový artikulační proud nemůže volně procházet nosem a získat tak adekvátní nosovost, zvukové vlny místo toho prochází dutinou ústní a nosovky – m, n, ň znějí jako b, d, d' (Bytešníková, 2007).

Otevřená huhňavost je patologicky zvýšená nosovost, kdy rezonance mluvních zvuků je při hlasité řeči ještě více zesílena. Příčiny tohoto problému mohou být orgánové (rozštěpy patra apod.), funkční (snížená činnost patrohltanového svalstva), vrozené nebo získané.

Orgánová otevřená huhňavost – narušené znění hlásek, kdy ze samohlásek jsou nejvíce nazalizované hlásky i a u. Díky nedostatečnému intraorálnímu tlaku vzduchu je artikulace celkově oslabena a může způsobovat nesrozumitelnost řečového projevu (Bytešníková, 2007). Kerekrétiová (In Lechta, 1990) uvádí, že pokud trvá otevřená huhňavost již delší dobu, zvyšuje se hlasové úsilí, což se u dětí může projevovat souhyby mimického svalstva, které se projevují jako kompenzační mechanismu při úniku vzduchu přes nos.

Směšená huhňavost je kombinací otevřené a zavřené huhňavosti v různém poměru a můžeme ji rozdělit do čtyř základních typů.

- Přední smíšená orgánová huhňavost

- Přední smíšená funkční huhňavost
- Zadní orgánová huhňavost
- Zadní smíšená funkční huhňavost

Pro správnou diagnostiku je zapotřebí kooperace odborníků – pediatr, foniatr, otorinolaryngolog, neurolog, psycholog, logoped.

Prognóza velmi závisí na typu huhňavosti, například kdy při orgánově podmíněné otevřené huhňavosti se výsledek odvíjí od výsledku neurologické či chirurgické léčby.

1.4.5 Neurotické a psychotické poruchy

Stavu, kdy člověk mluvit může, ale nemluví, říkáme **mutismus** a může být **totální** či **částečný**. Mutismus (oněmění) je psychogenně podmíněná porucha bez organického postižení centrální nervové soustavy.

Totální mutismus je psychická zábrana řeči, přestože jsou zachovány sluchové a řečové schopnosti – není přítomna žádná organická porucha, nejsou poškozena centrální řečová centra. V takových případech se začíná uvažovat o problému v oblasti psychologie (oslabené mechanismy řešení problémů, vytváření adaptace, vlivy okolí), dále se zkoumají fyziologické faktory (vývojové poruchy, psychotická onemocnění, rodinné dispozice). To vše vede většinou ke vzájemnému psychofyziologickému objasnění odmítání mluvit.

Selektivní mutismus je zábrana řeči, která se projevuje pouze v určitém prostředí či sociálního okruhu. Zde jsou také zachovány sluchové i řečové schopnosti – nejsou zde žádné organické poruchy, žádná poškození na centrech řeči. I zde uvažujeme o problému v oblasti psychologie a fyziologie.

Při zjišťování příčin mutismu je nutné brát v potaz pět oblastí (Bytešníková, 2007):

- somatologická složení postiženého (popř. rodinných příslušníků),
- psychologické složení postiženého (popř. rodinných příslušníků),
- komunikativní složení postiženého,
- kognitivní hodnotící procesy,
- emocionální procesy u postiženého.

Mutistické projevy většinou spojujeme s nějakou osobnostní zvláštností – sociální obavy, ustupování, obavy, odpor. Často se stává, že dítě doma a s kamarády normálně mluví, ale ve škole při kontaktu s učiteli a jinými cizími lidmi je mutistické.

Největší výskyt selektivního mutismu je zaznamenán u předškolních dětí a dětí mladšího školního věku. Pravděpodobnost vzniku mutismu není závislý na inteligenci dítěte, ale některé osobnostní zvláštnosti mohou šanci zvýšit – zvýšená úzkost, stydlivost apod. U některých dětí v počátcích můžeme pozorovat nepřiměřené obavy z cizích lidí, vyhýbání se kontaktu s neznámými lidmi. Vyvolávacími příčinami často jsou tělesné tresty či agresivní chování mezi rodiči, výsměch či ponižování ze stran vrstevníků a okolí. Mezi další časté příčiny bývá přehnané požadavky rodičů jak na samotný řečový projev, tak obecně na chování dítěte.

Při stanovení mutismu je potřeba se zaměřit na poměrně složitou diagnostiku. Je potřeba mutismus odlišit od jiných poruch či postižení. V rámci diagnostiky tedy musíme vyloučit syndrom Landau-Kleffner, prevazivní vývojovou poruchu, opožděný vývoj řeči, mentální retardaci, vývojovou dysfázii, dětskou vývojovou afázii. Při vyšetření se u dítěte pozoruje charakter navázání kontaktu, oční kontakt, zvědavost dítěte, jeho lhostejnost v novém prostředí apod.

Diagnostika mutismu zahrnuje osm částí:

- diagnostika mutismu, diferenciální diagnostika,
- neurologické vyšetření,
- otorinolaryngologické a foniatrické vyšetření,
- anamnéza dítěte a jeho rodiny,
- psychologická interpretace,
- diagnostika aktuálního stavu komunikačních schopností,
- zhodnocení sociálního komunikačního chování,
- popis emotivních motivačních kritérií.

Následná **terapie** obsahuje čtyři fáze:

- preverbální fáze,
- lexikálně-syntaktická fáze,
- komunikativně-sociálně interaktivní fáze,
- pečovatelská fáze.

V případě, že byl dítěti mutismus diagnostikován, měly se při přístupu k němu dodržovat základní zásady. Rodiče, pedagogové i terapeuti by **neměli** dítě přemlouvat a nutit k mluvenému projevu, neměli by ho za mutismus trestat, obviňovat a neměli by ho

ignorovat. **Velmi důležité** je tedy neobviňovat dítě, je potřeba s ním jednat jako s rovnocenným (jako s ostatními dětmi), je potřeba být trpělivý a klidný, důležité je nechat mu prostor v používání libovolných komunikačních způsobů. Terapie mutismu je vždy složitá, je potřeba vydržet a nevzdat se (Bytešníková, 2007).

2 Charakteristika dítěte předškolního věku

Abychom mohli s dítětem správně pracovat, rozvíjet jeho slovní zásobu apod., je potřeba si uvědomit a pochopit, o jak citlivé období jeho vývoje se jedná.

Za děti předškolního věku považujeme všechny děti ve věku od 3–6 let. Dítě v tomto věku rádo objevuje svět a nové věci kolem něj. Rádo si cíleně a systematicky hraje, což mu pomáhá ke zdravému rozvoji. Otázka „proč?“ je pro toto období velmi typická. Dítě má zvýšenou potřebu socializace a je více samostatné – již se dokáže samo obléct, najíst, vykonávat hygienu.

V tomto období dochází ke zrychlenému růstu a nárůstu svalové hmoty. Je zde zapotřebí pravidelné pohybové aktivity, občasné protažení a dbát na správné osvojení pohybových stereotypů. Děti by v tomto věku neměly nosit těžké věci, hrozí zde riziko kýly. Utváření těla dítěte je velice náročná, proto je velmi důležitá pestrá a vyvážená strava (Koťátková, 2008).

Motorika

Předškolní dítě již lépe koordinuje své pohyby, zlepšuje se obratnost jeho rukou, nohou i trupu. Nedělá mu problémy rovná chůze, stání na jedné noze a s přibývajícím věkem zvládne i po jedné noze skákat. V oblasti jemné motoriky se dítě stává zručnější, vyvíjí se kresba, zvládá navlékat korálky na nit či umí zavázat si tkaničky u bot.

Vnímání

V předškolním období je dítě velmi zvědavé, vše ho zajímá a všemu by rádo rozumělo. Více si všímá detailů kolem sebe a rádo se směje. Kolem pátého až šestého roku umí dítě rozeznat téměř všechny barvy včetně některých odstínů. Dále dítě dokáže rozlišit zvuky, které se kolem něj ozývají, a má snahu je napodobit – tento fakt je důležitý pro správný vývoj řeči. V tomto věku ještě dítě nedokáže správně odhadnout vzdálenost předmětů, časem se vůbec nezabývá, žije přítomností a pomocí opakujících se dějů (Koťátková, 2008).

Myšlení a řeč

Období od tří do šesti let je velmi zásadní pro rozvoj myšlení a řeči. Myšlení je ovlivňováno aktuálním děním. Dítě si všímá vztahů kolem sebe a jejich vzájemných souvislostí. Před nástupem do školy je dítě již relativně samostatné a učí se souvislostem. S vývojem myšlení se vyvíjí i řeč, která se v tomto období vyvíjí velmi rychle. Ve třech

letech dítě opakuje slova, jeho slovní zásoba se rozšiřuje a před nástupem do školy již v jednoduchých větách souvisle mluví a zvládá i věty rozvité. Při učení se nových slov využíváme pohádky, písničky, říkanky, které je dítě poté schopno opakovat a převyprávět. Tomuto období se také někdy říká „období fantazie“, dítě je schopno představivosti, rádo si vymýšlí, sní, oživuje neživé věci, dává jim lidské vlastnosti apod.

Dítě a hra

U předškolního dítěte se hra stává převládající aktivitou a významně ovlivňuje rozvoj jeho osobnosti. Pomocí her se dítě připravuje na reálný život, je stavěno do modelových situací, které musí vyřešit a na které může v budoucnu narazit. Hra pomáhá rozvíjet vnímání, myšlení, učení ale také schopnost citů a empatie, které poté využije pro mezilidské vztahy. Odlišit hry od práce nebo jiných aktivit je někdy složité, protože hry se ve své falešné podobě často vyskytují při krmení, přebalování, hygieně apod.

Hry využíváme pro učení se běžných rutinních věcí jako právě zmíněná hygiena, stlaní postele, oblékání apod. Rodiče by měly při těchto činnostech asistovat co nejméně a nechat děti, aby toho co nejvíce zvládly samy. Výše uvedené činnosti dále pomáhají rozvíjet hrubou i jemnou motoriku. Hry jsou velmi důležité pro rozvoj fantazie, kdy si často hrají s někým vymyšleným, při vlastní hře si brblají a vymýšlí si svůj vlastní herní svět.

Před nástupem do školy již dítě zvládá při hraní her dodržovat předem určená pravidla, díky čemuž se učí vzájemnému respektu, komunikaci a všeobecnému dodržování pravidel (Koťátková, 2008).

Sociální vývoj

Charakteristickým znakem dítěte předškolního věku (3–6 let) je postupné uvolňování vázanosti na rodinu. Ukončení této závislosti je podmíněno postupným poznáváním a přijímáním sociálních rolí a osvojením si norem chování. Aktivita již nejsou jen samoučelné, ale umožňují dítěti prosadit se ve skupině vrstevníků. Děti ve třech letech mají často své oblíbené kamarády, na které se vždy těší a ve školce si s nimi hrají. Více si hrají společně, často se společným cílem hry.

V tomto věku se utváří individualita a osobnost jedince. Vzniká vědomí vlastní identity, což je důležité pro pozdější sebevědomí dítěte. Sebehodnocení dítěte je silně závislé na okolí, a především na rodičích. Dítě přijímá názory druhých nekriticky, ztotožňuje se s rodiči. Děti v tomto věku přebírají tzv. rodinné vzory, přebírají chování po

rodičích – jak se chovají k sobě, k ostatním lidem, jak řeší problémy, jak vyjadřují city a emoce. To vše dítě podvědomě vnímá a většinu chování přebírá (Kotátková, 2008).

3 Slovní zásoba u dětí předškolního věku

První dětská slova jsou důležitým okamžikem pro rodiče i pro dítě samotné. Tento okamžik často zůstává rodičům v paměti po celý život. Je velmi zajímavé, jak se u malých dětí slovní zásoba rychle vyvíjí. Mezi dětmi si můžeme všimnout výrazných rozdílů a v této kapitole se podíváme blíže na vývoj slovní zásoby.

Názna slova se začínají u dítěte objevovat kolem dvanáctého měsíce, ale je zde poměrně velké rozpětí. V některých případech se první slova objevují již před prvním rokem, na druhou stranu však není neobvyklé, že některé děti začínají používat první slova později (Smolík, Málková, str. 25, 2014). Nejčastěji se mezi prvními slovy objevuje označení pro rodiče (máma, táta) a předměty z nejbližšího okolí. Dále zde mají významné zastoupení rutinní činnosti (hají, pápá, apod.). U prvních slov nemůžeme rozlišovat slovní druhy, protože jedno slovo může mít pro dítě několik významů. Například „hafhaf“ může být označení celého zvířete, nebo jen odpověď na otázku „Jak dělá pejsek?“.

Osvojování a rozšiřování slovní zásoby má u každého dítěte jiné tempo. Velikost aktivní a pasivní slovní zásoby se výrazně liší (slova, kterým dítě rozumí / které samo produkuje). Dvořák (1999) uvádí, že pasivní slovní zásoba je přibližně o třetinu větší než aktivní. Proces učení se významu slov Dvořák ve své knize popisuje následovně: *„Dítě nejdříve jen tuší význam slova, pak v určitých souvislostech už i správně rozumí, o čem se mluví, pak se stává význam všeobecnější, pojem se vykrystalizuje a stává se součástí periferní pasivní slovní zásoby. Teprve pak se slovo, které má určitý obsah, může stát součástí aktivního slovníku“* (Dvořák, J., 1999, str. 15).

3.1 Pasivní slovní zásoba

Pasivní slovní zásoba se u dětí buduje již před 1. rokem. Kolem desátého měsíce dítě chápe přibližně 50 výrazů (pokyny apod.), na které je schopno správně reagovat. Když je dítěti 1 rok, reaguje na jméno, rozezná několik slovních příkazů a pochopí, když mu něco zakážeme (Kutálková, D., 2005). Na počátku období otázek, které je přibližně v roce a půl, čítá pasivní slovní zásoba přibližně 150 slov. Jedlička (in Škodová, E., Jedlička, I., 2003) uvádí, že kolem 2 let dítě rozumí přibližně 300 slovům (chápe pojem nahoře/dole, ukáže části těla na hračce), mezi 2. – 3. rokem přibližně 500 slovům, kolem 3 let rozumí 900 slovům, kdy již zvládá předložky „v, pod, na“ a zná význam základních protikladů (malý, veliký apod.). Kolem 4. roku je pasivní slovník dítěte asi 1200 slov, ve 4 letech

přibližně 1500–2000 slov (rozpozná větší množství barev) a na konci předškolního období 2500–3000 slov (Lechta, V., 2003).

3.2 Aktivní slovní zásoba

Aktivní slovní zásobu můžeme u dítěte zkoumat až kolem 1. roku jeho života, kdy začíná vývoj řeči (první slova zde plní funkci vět). U jednotlivých dětí roste slovní zásoba nerovnoměrně a odlišně, mezi dětmi se mohou vyskytovat veliké rozdíly (Klenková, J., 2012).

Langmajer a Krejčíková (2006) ve své knize uvádí, že před 2. rokem přichází velký nárůst slovní zásoby. Po prvním roce (přibližně 1,5) dítě užívá kolem 50 slov, ve dvou letech 300 slov a ve třech letech až 900 slov. Jak již bylo zmíněno, tak u dětí může být velikost slovní zásoby odlišná, a i v publikacích je počet slov uváděn různě. Například dle I. Jedličky (in Škodová, E., Jedlička, I., 2007) tříleté dítě ovládá přibližně 500 srozumitelných slov, dítě mluví ve větách a zvládne zopakovat krátkou říkanku, klade otázky, používá množné číslo a minulý čas.

Autor dále uvádí, že mezi 3. – 4. rokem zvládne používat 800 slov a na konci 4. roku až 1500 slov. V tomto věku si dítě často upravuje a vypráví příběhy (fabuluje), rádo konverzuje. Zezulková (2007) píše, že kolem 6. roku dítě užívá více než 1500 slov, umí pojmenovat až 8 barev, ve větě se vyskytuje většina slovních druhů. V tomto věku je dítě schopno výuky cizích jazyků.

Kutálková (2005) ve své knize zdůrazňuje, že osvojování si slovní zásoby je velmi náročný úkol ve vzdělávání dítěte. Dále uvádí, jaké věci jsou důležité při učení se nových slov:

- Počet opakování,
- kladný citový vztah dítěte k osobě, které naslouchá,
- citový doprovod slova,
- zvuková nápaditost,
- zajímavé (zábavné) situace, hry, pomůcky apod.

3.3 Ilustrace jako nástroj k rozvoji řečových dovedností dítěte

Ilustrace patří k jednomu z nejeftivnějších nástrojů pro rozvoj řečových dovedností dítěte. Je nepřehledné množství variant a možností, jak je můžeme při výuce využít. Je-li aktivita zvolena správně a učitelka využije svou kreativitu, děti poté práce baví, jsou soustředěné a jejich řečové dovednosti jsou rozvíjeny zábavnou formou.

Čeští spisovatelé knih pro děti a mládež jsou toho názoru, že si bez ilustrací dnešní dětskou knihu nedokáží představit a každý z dotazovaných se Iloně Hutařové, která jim otázky ohledně ilustrací pokládala, odpověděl následovně (Hutařová, I., s. 125): Ilona Borská konstatuje, že dětská kniha bez ilustrací je polomrtvá. Pro Hanu Doskočilovou jsou dětské ilustrace naprosto určující a sama si dětské knihy vybavuje hlavně podle ilustrací. Podle Martiny Drijverové obrázky ke knize přitáhnou a je přesvědčena, že dobrá ilustrace dále rozvíjí fantazii čtenáře. Alena Ježková říká, že ilustrace není žádný doplněk knihy, je to druhá rovina díla, rovnocenný partner textu. Ivan Binar odpověděl, že ilustrace je interpretace textu a zároveň jeho dotvoření (Hutařová, I., s. 126).

Z výše uvedených odpovědí je patrné, že mnohé děti si našly cestu ke knize prostřednictvím ilustrace. V minulosti necítili autoři ani nakladatelé takovou potřebu doplnit literární text ilustrací, jak je tomu v současné době, a to zejména z důvodu náročnosti a nákladnosti tisku. Průkopníkem ilustrace v knihách se stal Mikoláš Aleš. Nejrozšířenějším žánrem literatury pro děti jsou pohádky. Mezi naše nejznámější ilustrátory dětských pohádek patří J. Trnka, H. Zmatlíková, A. Ladová, A. Born, Z. Miler (Stehlíková, B. s. 44).

RVP umožňuje učitelům, aby mohli v mnohem větší míře využívat mezipředmětových vztahů a prolínat do výuky průřezová témata. Jako učitelky máme tedy možnost kombinovat například jazykovou a literární výchovu s výchovou výtvarnou, hudební, dramatickou apod. (Najvarová, V., 2008, s. 29).

Ilustrace může být nápomocná při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, například dyslektik může ilustraci používat jako oporu, která mu napoví, co může v textu očekávat. Dětem, které mají chudší fantazii, ilustrace nabídnou řešení, jak hrdina nebo prostředí vypadá (Sulovská, J., s. 132).

Kryčová v knize uvádí, že je důležité, aby obrázky byly spojeny s realitou. Nejprve by měl přijít styk s danou realitou, kdy dítě věc vidí naživo, poté si ji „osahá“ a až poté by ji mělo vidět na obrázku. Tím nedojde ke zkresleným představám (Kryčová, M., s. 62).

Nejprve by dítě mělo začínat s tištěnými obrázky a až poté s obrázky pohyblivými (jako jsou například v televizi). V případě, že se tento proces obrátí, může mít dítě později potíže s tříděním informací (Kryčová, M., s. 62).

Ilustrace jsou dobrým pomocníkem k rozvoji čtenářských strategií – čtenářské gramotnosti. **Čtenářské strategie** jsou metody a postupy, které nám pomáhají porozumět čtenému textu. Dlouhodobě používané a zautomatizované strategie se stávají čtenářskými dovednostmi. Slovo strategie naznačuje promyšlené plánování aktivit, kde je důraz kladen na proces, jakým děti vedeme, aby přemýšlely o tom, co je jim čteno (Najvarová, V., 2008, s. 50).

V mateřské škole využíváme soustavu promyšlených aktivit a otázek, které začleňujeme před čtením, v průběhu samotného čtení i po jeho skončení. Jedná se o jedno z nejdůležitějších období, kde si dítě utváří postoje ke čtení. Probouzíme zde dětský zájem, aktivitu i fantazii. Iniciujeme motivovanost dítěte k dalším aktivitám a ke čtení samotnému.

Příklady užití vhodných strategií:

- kladení otázek,
- vytváření vlastních představ,
- hledání souvislostí,
- vytváření dalších smyslových představ,
- předvídání,
- odhalování skrytých významů,
- určování podstatných myšlenek a informací,
- sledování porozumění,
- hodnocení (Sulovská, J., s. 132).

Dítě v MŠ ještě není vedeno k vlastnímu čtení, nemá tedy možnost vracet se v textu v případě, že něčemu nerozumí. Práci paní učitelky je tedy neustále kontrolovat, zda dítě textu rozumí, neztrácí se v ději, rozumí podstatným informacím a obsahu. Ilustrace k pohádkám a příběhům dětem poskytují právě onu možnost mít děj před očima a kontrolovat, jestli si příběh představuje stejně jako autor příběhu. V případě, že se dítě v příběhu začne ztrácet, jsou ilustrace jeho oporou pro udržení dějové linie. Ilustraci můžeme dětem představit ještě před samotným čtením a dát jim prostor k podněcování jejich vlastní fantazie.

Čtenářské strategie používáme, protože chceme děti naučit přemýšlet o tom, co společně čteme, proč to čteme. Poté získané informace propojujeme s dosavadními zkušenostmi, jak je můžeme využít v budoucnu. Zároveň prohlubujeme jejich vnitřní motivaci spojením s dalšími aktivitami (hv, tv, dramatizace, rozvoj fantazie a tvořivosti) a emoční složkou, díky které dochází k hlubšímu zakotvení.

Před samotnou prací se strategiemi je třeba naučit děti vhodně a srozumitelně se vyjadřovat. Záměrně rozvíjíme jejich slovní zásobu, učíme je nebát se svých pocitů, umět je popsat, vědět, jak na ně reagovat, umět správně požádat o pomoc. To vše může dětem usnadnit situaci při popisu děje, charakteru postav a umožní to sdělit své představy a myšlenky.

Mezi konkrétní aktivity s ilustracemi, které vedou k rozvoji čtenářských gramotností patří:

- Vytvoření vlastní ilustrace, která odpovídá klíčovému momentu v textu,
- Přiřazování ilustrace k vybraným částem k textu,
- Skládání obrázků do dějové linie pohádky,
- Vyhledej na obrázku,
- Popis obrázku,
- Co do dějové linie pohádky nepatří,
- Najdi předměty začínající na hlásku,
- Je to pravda?
- K čemu předmět slouží?
- Co se asi stalo?
- Prohlédni, zapamatuj, řekni!
- Co se mezitím stalo? (Kryčová, M., s. 60)

Je nutné si uvědomit, že **rodina má důležitou roli ve vztahu k předčtenářské a čtenářské gramotnosti**. Vztah ke knize a k samotnému čtení se utváří již od narození a největší podíl na rozvoji dítěte nesou rodiče (Tomášková, I., s. 13). Právě rodiče jsou důležitými činiteli při získávání prvních zkušeností dítěte s knihou a se čtením. Měli by se dítěti plně věnovat, povídat si s ním, číst mu knížky, ukazovat mu různé obrázky a společně je popisovat, odpovídat mu na otázky, a to z toho důvodu, že věk do 6 let je rozhodující pro to, jak se bude dítě dále vyvíjet, jaké bude mít pracovní návyky, jaký bude mít vztah ke čtení, k celoživotnímu vzdělávání, k ostatním lidem apod. (Tomášková, I., s.

13). Bohužel, ze statistiky vyplývá, že jen méně než polovina dnešních dětí si sama nebo s rodiči čte nebo prohlíží knihu (Kryčová, M., s. 62).

Krom důležitosti rodiny nesmíme opomenout **důležitou úlohu mateřské školy v souvislosti s rozvojem čtenářské gramotnosti**. Kolem třetího roku dítě potřebuje větší prostor a má tendenci se částečně odpoutat od jeho matky a být v kolektivu ostatních dětí, se kterými si může hrát, komunikovat, sdílet zážitky apod. V tomto období je vhodné, aby dítě navštěvovalo mateřskou školu, kde se mimo jiné naučí pohybovat v kolektivu, vybuduje si zde své místo, naučí se respektovat ostatní. I když v mateřské škole ještě nehovoříme o čtenářské gramotnosti jako takové, protože děti ještě neumí číst, ale umí maximálně napsat své jméno, někteří znají jednotlivá písmena. Zde se bavíme pouze o předčtenářské gramotnosti a u dítěte rozvíjíme vědomosti, trénujeme paměť, fantazii a představivost, pozornost a soustředěnost, rozšiřujeme slovní zásobu apod. (Tomášková, I., s. 17).

Já sama přistupuji k této oblasti velice zodpovědně. Při snaze o rozvoj předčtenářské gramotnosti dětí a jejich řečových schopností se snažím v co největší míře děti motivovat. Aby je činnost bavila, jsem při výběru aktivity kreativní. Ilustrace jsou velmi dobrým nástrojem, jak toho všeho dosáhnout. My učitelky máme k dispozici nepřeberné množství materiálu, stačí zapojit představivost a svoji kreativitu. Děti většinou dokáží ocenit nové pomůcky, lépe se soustředí, a navíc jim to přispívá k rozvoji řečových schopností, jazykových dovedností (receptivních i produktivních), rozvoji komunikativních dovedností a kultivovaného projevu. Osvojí si některé poznatky a dovednosti, které předcházejí čtení i psaní a rozvíjí to zájem o psanou podobu jazyka. Podle Gebhartové (2011) není důležité, jestli daná ilustrace či kniha zaujme hned všechny děti. U některých dětí se zájem probudí až v průběhu práce. V průběhu činnosti bychom měli neustále klást kontrolní otázky a ověřovat si, jestli děti stále rozumí příběhu či chápou souvislosti spojené s ilustrací (Gebhartová, V., 2011)

U 3–4letých dětí může začínat pedagog například s popisem obrázku, vyhledáváním objektů na obrázku (zvíře, věc, osoba). Pro děti mezi 4–5 lety můžeme poté zařadit aktivity, kde děti s obrázky manipulují, hledají rozdíly, uspořádají je podle stanovených kritérií (například podle časové posloupnosti). Předškoláci by tyto aktivity již měli bez problémů zvládat a lze poté zařazovat obtížnější činnosti (Bednářová, 2015).

4 PRAKTICKÁ ČÁST

4.1 Cíl praktické části

Na základě prvotní analýzy komunikace dětí předškolního věku zjistit stav slovní zásoby a jejich vyjadřovacích schopností. Vytvořit, zrealizovat a vyhodnotit program podporující rozvoj daných oblastí. Navrhnout doporučení pro další práci s dětmi. Veškeré aktivity osobně vyzkouším v mateřské škole, ve které pracuji jako učitelka. Předám své poznatky a zpětnou vazbu ke všem aktivitám.

4.2 Výzkumné otázky

- 1) Mají dívky rozvinutější vyjadřovací schopnosti nežli chlapci?
- 2) Má rodina vliv na rozvoj slovní zásoby a vyjadřovacích schopností dětí?
- 3) Má intenzita práce s ilustracemi vliv na rozvoj slovní zásoby a vyjadřovacích schopností?

4.3 Popis metodologie a podmínky

V mateřské škole jsem vybrala skupinu pěti dětí (3 chlapci, 2 dívky) se kterými jsem pracovala s předem připraveným didaktickým materiálem. Skupina dětí byla vybrána s ohledem na jejich povahové rozdíly, nízkou absenci a podnětnost rodiny k rozvoji slovní zásoby u dětí. Jelikož mám oddělení předškolních dětí, věkové rozdíly mezi vybranými dětmi nebyly veliké. Až na jednu dívku, Emu, kterou jsem si záměrně vybrala z důvodu jejího nižšího věku (4 roky a 10 měsíců) a jejího nadšení z pracovních činností.

Každá aktivita byla s dětmi prováděna individuálně, a to v čase, kdy se ráno scházejí do školky – přibližně do 8:00. V tomto čase není ve školce ještě tolik dětí, je zde více klidu na práci. Děti jsou navíc v ranních hodinách více soustředěné a práce s nimi je tedy více efektivní. Každou aktivitu jsem měla přibližně na týden, ale z důvodu občasné absence některého z dětí, se aktivita musela přesunout a celkově praktická část trvala 2 měsíce.

Metody, které byly v praktické části použity, jsou:

- pozorování,
- analýza ŠVP,
- vyhodnocení programu.

Fáze výzkumu:

- stanovení výzkumných otázek a předpokladů
- popis skupiny dětí, ŠVP mateřské školy
- prvotní diagnostika skupiny
- program podporující rozvoj slovní zásoby a vyjadřovacích schopností
- vyhodnocení programu, cílů a výzkumných otázek
- doporučení pro další práci s dětmi

4.4 ŠVP Mateřské školy Čtyřlístek

Mateřská škola Čtyřlístek, Horská 166/27

***Motto:** „Všechno, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské škole.“*

Jedná se o školku vilového typu, která je v klidné části Liberce. Ve školce jsou dvě třídy běžného typu s kapacitou 50 dětí. Děti je v jednotlivých třídách 25 a jsou rozděleny podle věku. Interiér je vyzdoben dřevěnými obrázky, dětské práce jsou vystaveny na viditelných místech. Děti mají ve školce velké množství hraček, učitelky zde mají k dispozici pomůcky, odbornou literaturu, metodické materiály apod. Je zde celkem sedm pracovníků, z toho čtyři učitelky (včetně mě), ředitelka, kuchařka, hospodářka. Učitelky se aktivně průběžně vzdělávají, přednostně jsou využívány akreditované semináře financované z EU, dále placené programy CVLK a NIDV.

Mateřská škola podporuje **rodinnou výchovu**, nabízí zákonným zástupcům příležitostné semináře zaměřené na otázky výchovy a vzdělávání předškolních dětí. Zákonní zástupci jsou v kontaktu s vedením a učitelkami průběžně během celého roku. Konzultační hodiny se zákonnými zástupci jsou možné kdykoliv po předchozí domluvě. Organizační sdělení jsou v dostatečném předstihu na informačních nástěnkách a stránkách školy.

Ve školce panuje přátelská a rodinná atmosféra. Všechny paní učitelky mají kladný vztah k dětem a je to znát na jejich celkovém působení ve školce. Je zde snaha o co nejvíce individuální přístup k dětem, respektují se jejich potřeby, děti jsou vedeny ke vzájemné pomoci a respektu.

Školní vzdělávací program vychází z Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Při aktivitách směřujících k získávání vědomostí a návyků je v popředí sledována z různých aspektů komunikační schopnost každého dítěte. Naším

cílem je rozvoj dítěte, jeho učení, poznání, rozvoj komunikačních schopností, včasná logopedická opatření při respektování osobního maxima a individuálních potřeb dětí. ŠVP má vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání, poskytovat pedagogickou péči všem dětem. Je zaměřen na přirozený vývoj komunikačních schopností, podporu duševního rozvoje a rozvíjení celé osobnosti dítěte. Pro dítě s odkladem školní docházky je na základě předložené zprávy od zákonného zástupce sestaven individuální vzdělávací program. Snažíme se, aby každé dítě bylo stimulováno, citlivě podněcováno k učení a pozitivně motivováno. A to takovým způsobem, který mu vyhovuje a po kterém zažije úspěch. Důraz klademe na uplatnění komunikačních schopností v kontaktu s ostatními na rozvoj psychických funkcí a sociálních dovedností.

Rámcové cíle předškolního vzdělávání

- Vytvářet dětem dostatek podnětů ke každodenním činnostem tak, aby vycházely z prožitkového učení a harmonicky rozvíjely osobnost dítěte.
- Vést děti k získání věku přiměřené fyzické, psychické i sociální samostatnosti a základů kompetencí důležitých pro jejich další rozvoj.
- Osvojovat si základ hodnot, na nichž je založena naše společnost.
- Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatní osobnost.

Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou obecně formulovány jako soubor předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Představují obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání.

Vzdělávací obsah je rozdělen do dvou částí, které se navzájem prolínají.

1. Část speciálně pedagogická – jazykové chvilky, grafomotorika, individuální práce a skupinová práce.
2. Část všeobecně vzdělávací – vzdělávací nabídka zahrnující pět vzdělávacích oblastí: biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální.

Celý rok v mateřské škole je rozdělen na čtyři integrované bloky – barevný podzim, pohádková zima, vítáme jaro, letní radovánky. Tyto bloky a cíle jsou společné pro obě třídy. Integrované bloky obsahují mnoho podtémat, které ale nejsou striktně dané

a každá paní učitelka si do daného bloku může dosadit vlastní podtéma, pokud se to hodí do daného bloku. Učitelky na třídách své programy společně konzultují v rámci zkvalitnění práce.

Mateřská škola pro děti zařazuje do svého programu také **doplňkové činnosti**, jako jsou například:

- návštěvy ekologických center, výlety, návštěvy muzeí, botanické a zoologické zahrady a divadla,
- organizace lyžařských kurzů,
- plavecké kurzy,
- návštěvy solné jeskyně.

Ukázka vzdělávací nabídky zahrnující práci s ilustracemi

- Tvoření z přírodnin,
- práce s knihou, encyklopedií,
- dramatizace pohádek,
- sledování proměn v přírodě,
- vlastnosti pohádkových bytostí,
- povídání o vánočních tradicích a svátcích,
- výtvarné znázornění lidské postavy,
- třídění odpadu,
- poznávání jarních květin,
- seznamování s hospodářskými zvířaty a jejich mláďaty,
- výroba koláže exotických zvířat.

4.5 Popis skupiny dětí

Petr (předškolák, 5 let a 9 měsíců) – Petr pochází ze sociálně silné rodiny, otec politik, matka účetní. Má tři starší bratry, nejstarší je již na vysoké škole. Často se chová jako „malý dospělý“, vše bere s nadhledem, je velice opatrný, na vše vyžaduje více času, aby si danou věc mohl rozmyslet. Myslím si, že je to tím, že má kolem sebe starší sourozence a inteligentní rodiče. V kolektivu je ve všech oblastech nadprůměrný. Petr je stydlivější povahy, ale nestraní se ostatním dětem. V chlapecké skupině má své místo, není utlačován. Mezi jeho zájmy patří příroda. Jelikož jsou rodiče pracovně vytížení, čas s Petrem tráví převážně o víkendu. To je důvod, proč ho starší sourozenci často

vyzvedávají ve školce. S nimi tráví nejvíce času ve všední dny. Vztah ke knihám a ilustracím má neutrální, nevyhledává je. Se sourozenci většinu času hraje počítačové hry a kouká na pohádky. Se sourozenci si příliš nepovídá, rodiče se ho večer ptají, jaký byl jeho den ve školce. Ve všední dny nezbývá tolik času na aktivity, které podněcují rozvoj slovní zásoby. O víkendu se mu otec snaží vynahradit čas a věnuje se mu – chodí společně do lesa, povídají si o přírodě a zvířatech.

Emma (4 roky a 10 měsíců) – Rodiče Emy jsou komunikativní, milí a aktivní ve věcech, které se týkají aktivit ve školce. Má mladšího bratra, kterému jsou 2 roky. Emu jsem si do skupiny vybrala právě proto, že je vzhledem ke svému věku šikovná a komunikativní. Je velká ve srovnání s dětmi stejného věku a to se odráží na její hrubé motorice. Ráda si hraje s dětmi, a to s chlapci i děvčaty. Je velmi bezprostřední. Jejím zájmem je kreslení. Její matka má kratší pracovní dobu a ve většině případů ji vyzvedává po obědě. Emma má velmi kladný vztah ke knihám a ilustracím. Při volných aktivitách si často sama bere knihu a prohlíží si v ní obrázky nebo si kreslí. Její rodiče mají záporný vztah k televizi, počítači apod. Doma televizi nemají a většinu volného času tráví společně na různých městských akcích či doma něco společně tvoří. Rodiče s Emou hodně komunikují, ptají se jí na její den. U Emy je vidět, že je zvyklá odpovídat na otázky a vyjadřovat své pocity a postoje.

Jakub (předškolák, 5 let a 5 měsíců) – Jakub pochází ze sociálně silné rodiny, je jedináček, otec je vedoucí centra pro seniory. Otec projevuje zájem o dění ve školce a o to, jak si zde Jakub vede. Dochází na logopedii kvůli zvětšeným mandlím. Jakub je ve školce velmi aktivní a komunikativní. Vyhledává chlapecký kolektiv. Jeho zájmem je zpěv. Jakub rád vypráví, jaké aktivity doma s rodiči dělají. Rodiče jsou také časově vytížení, ale přesto se snaží s Jakubem ve volném čase pracovat. Doma koukají na pohádky, před spaním si čtou z knihy a o příběhu si poté povídají. Při volné hře si Jakub většinou knihy sám nevybírá, ale při literární a jazykové výchově je aktivní. Již při odchodu ze školky se otec Jakuba ptá, jaký byl jeho den a jaké aktivity jsme měli na programu. Diskuze pokračuje i po příchodu domů.

Gabriela (předškolák, 5 let a 6 měsíců) – Rodiče Gabriely se příliš nezapojují do akcí, které školka pořádá. Matka je aktuálně bez zaměstnání a pracuje pouze otec. Gabriela tráví hodně času ve školce, ve většině případů odchází až v odpoledních hodinách. Má více sourozenců, vlastních i nevlastních. Je velice živá, proto má problém s udržením pozornosti. Gabriela je sportovně nadaná, jakákoliv sportovní aktivita jí baví, je soutěživá.

Její slabou stránkou je grafomotorika. Gábinka vyhledává dívčí kolektiv a má potřebu přijímat vůdčí pozici ve skupině. Jak již bylo zmíněno, ve školce tráví hodně času a doma poté nezbývá tolik prostoru pro činnosti, které by Gabrielu rozvíjely. Doma kouká převážně na pohádky v televizi, kterou má v dětském pokoji. Při jazykových a literárních činnostech neprojevuje zájem. Sama říká, že doma si nejraději hraje s hračkami a kouká na pohádky.

Josef (předškolák, 6 let a 3 měsíce) – Josefův otec je pracující, matka na mateřské dovolené. Má mladšího sourozence, bratra, kterému je 15 měsíců. Rodiče na Josefa kladou vysoké nároky, každý den se ptají, co se nového naučil a zda mu něco nečinilo potíže. Po školce má několik kroužků, jako je například výtvarná výchova, keramika, atletika, angličtina. Rodiče Josefa chtěli zařadit do povinné školní docházky o rok dříve, ale po návštěvě pedagogicko-psychologické poradny se tak nestalo. Důvodem bylo to, že je Josef neurotik a jeho sociální stránka není dostatečně silná a lehce se nechá vykolejit. Od útlého věku je velmi zvědavý, nadaný, inteligentní, zná číslce a čte. Dobře si rozumí s vrstevníky ve třídě. Jeho zájmem jsou dopravní značky, jejichž názvy umí v několika jazycích. Do školky si nosí vlastní encyklopedie, které si v čase volné aktivity čte a prohlíží. Ke knihám a ilustracím má kladný vztah, často povídá o tom, kterou pohádku mu maminka předchozí den četla. Rodiče si s ním často povídají a tráví s ním hodně času. Tyto zážitky s rodinou poté rád vypráví ráno ve školce.

4.6 Prvotní diagnostika skupiny

Cíl aktivity: prvotní diagnostika skupiny, zjistit stav vyjadřovacích schopností

Pro zjištění progresu v rozvoji řečových schopností je potřeba nejprve provést diagnostiku, aby bylo možné zjistit aktuální řečový stav dětí. Pro tuto činnost jsem zvolila ilustrovaný obrázek, o kterém mi měli jednotlivci povyprávět. Rozhovor jsem si zaznamenala a poté jsem provedla jeho rozbor, kde jsem zhodnotila úroveň řečových schopností ve všech jazykových rovinách. Aktivitu jsem zařadila ráno v době, kdy se děti scházejí do školky. Je to z toho důvodu, že ve školce je větší klid a měli jsme tak prostor na individuální práci. Navíc jsou děti ráno více soustředěné a odpočaté. S dětmi jsem pracovala individuálně a nechala je 10 minut mluvit o obrázku. Cílem bylo, aby mluvily co nejvíce samy. Přesto jsem jim ale musela pomáhat tím, že jsem kladla otázky a snažila se je navést. Z dětí byla ze začátku cítit nervozita, ale jakmile jsme se začali bavit o obrázku, zlepšilo se to.

Otázky, které byly dětem kladeny při popisu obrázku:

- Co vidíš na obrázku?
- Jaká zvířata vidíš na obrázku?
- Kdo asi jsou ty dívky, které vidíš na obrázku?
- Na co se asi dívají?
- Jak se obě dívky asi cítí?
- Co mají na sobě?
- Jaké barvy vidíš na obrázku?
- Jaké vlasy mají dívky na obrázku?
- Kde bydlí zvířata z obrázku?
- Jak se zvířata asi cítí?
- Jaké ovoce vidíš na obrázku?
- Kolik je na obrázku jablek a švestek?



Obrázek 1: Sklízíme plody podzimu

Petr

Foneticko-fonologická rovina

Petr měl největší problém s hláskou *š*, kdy ji zaměňoval za hlásku *s*. Ve vyprávění tedy používal slova *svestky*, *spinavé*, *stastný*. Dalším problémem bylo slovo *jablko*, kdy pokaždé úplně vynechával *l* a říkal *jabko*, *jabíčko*.

Lexikálně-sémantická rovina

Petr je velmi chytrý a bystrý kluk. Slovní zásobu má širokou a na obrázku dokázal vše pojmenovat. U barev mě překvapil, že používal i spojení černobílý, hnědobílý, proužkaté modré. U zvířat mi dokázal odpovědět na otázku, co jedí a která z nich mají kopýtko.

Pragmatická rovina

Petr byl velmi stydlivý a sám diskuzi nerozvíjel. Ve většině případů pouze odpovídal na mé otázky, neměl snahu cokoli říci sám, či nějak svoji odpověď dále rozvádět. Jeho projev byl konstantní a neměnný.

Morfologicko-syntaktická rovina

Petrův projev byl ve většině případů jednoslovný, kdy nejčastěji používal podstatná jména pro označení a pojmenování věcí a zvířat. Až když jsem se na konkrétní věc zeptala já, dokázal ji popsat přídavným jménem či slovesem.

Ema

Foneticko-fonologická rovina

Ema vyslovuje většinu hlásek správně. Problémy ji dělala hláska *ř*, kterou nevyslovuje správně. Při aktivitě jsem si všimla dvou slov, které stále vyslovuje špatně. První je slovo „*bílý*“ kdy *l* zaměňuje za *j* a výsledkem je slovo „*bíjť*“ a poté slovo „*zrzavé*“, kdy ho pokaždé vysloví jako „*z-zavé*“ a *r* úplně vynechá.

Lexikálně-sémantická rovina

I přesto, že je Ema ze skupiny nejmladší, má slovní zásobu širokou. Téměř vše, co je na obrázku, umí pojmenovat. Určila všechny základní barvy a všechna zvířata správně pojmenovala.

Pragmatická rovina

Ema celou dobu odpovídala pouze na mé dotazy. Sama vyprávění nijak nerozvedla. Pouze v jednom případě, kdy popisovala kočku, tak zmínila, že má doma toto zvíře také a pověděla mi její jméno a barvu.

Morfologicko-syntaktická rovina

Jak již bylo zmíněno, Ema celé věty při vyprávění používala velmi málo. Ve většině případů odpovídala pomocí 1–2 slov. Největší zastoupení měla podstatná jména, kterými říkala, co na obrázku vidí a druhým nejčastějším slovním druhem byla přídavná jména, kterými se snažila popis rozvést. Slovesa používala až tehdy, pokud jsem se zeptala, co zvíře či osoba na obrázku dělá.

Jakub

Foneticko-fonologická rovina

Jakub vyslovuje slova a jednotlivé hlásky správně a zřetelně. Místy má problém se změkčováním slov, například *prašátko* a několikrát zaměnil *č* za *š* ve slově *kočička* (*košiška*). Uvedené chyby ale Jakub neudělal vždy, několikrát se mu slovo podařilo vyslovit správně.

Lexikálně-sémantická rovina

Jakub má širokou slovní zásobu. Vše na obrázku pojmenoval, u všeho určil barvu, dokonce použil i barvu šedou. Spočítal veškerá zvířata a ovoce na obrázku. Jako jediný ze skupiny děti znal slovo králikárna.

Pragmatická rovina

Přestože byl Jakub stydlivý a často odpovídal pomocí jednoho či dvou slov, několikrát mě překvapil, jak rozvinutou větu vytvořil. Na otázku „*O čem holčičky na obrázku asi přemýšlí?*“ odpověděl „*Holčičky by si chtěly dát švestičky, protože jim chutnají a jsou sladké*“. Téměř pro všechno používá zdrobnělé výrazy – *švestičky*, *prasátka*, *kočičky*. Nejčastěji odpovídal souvětím u popisu věcí, ke kterým má sám kladný vztah – například u koček, které má doma, či švestek, které mu chutnají.

Morfologicko-syntaktická rovina

Jakub nejčastěji používal podstatná jména, případně jména přídavná, ale několikrát odpověděl rozvinutým souvětím, kde využil i ostatní slovní druhy. Při souvětí měl

několikrát špatný slovosled, ale to je většinou v případě, kdy chce větu sdělit příliš rychle. V případě, že nespěchá, dokáže říci větu správně.

Gabriela

Foneticko-fonologická rovina

Gabriela při vyjadřování změkčuje slova. Během vyprávění používala slova *žvížátka*, *prašátko*, *košišky* apod. S výslovností jednotlivých hlásek ve většině případů neměla problém, ale změkčování slov se ve vyprávění vyskytovalo pravidelně.

Lexikálně-sémantická rovina

Slovní zásobu má Gabriela omezenější než ostatní děti. Zvířata a barvy zvládla pojmenovat, ale další věci ji dělaly problémy. Neznala například slova *kurník*, *králíkárna*, *klec*, *kmen stromu* apod. Většinou pochopila vše, na co jsem se ji ptala, ale měla problémy při odpovědích najít správná slova.

Pragmatická rovina

Gabriela odpovídala opravdu velmi stroze, většinou pomocí jednoho či dvou slov a její projev byl konstantní bez emocí.

Morfologicko-syntaktická rovina

Kromě úzkého spektra slovních druhů, kde nejčastěji používala podstatná jména a v omezené míře jména přídavná a slovesa (když je otázka směřována cíleně), má Gabriela problémy s tvary slov a gramatikou. Celé věty při popisování obrázku nepoužívá.

Josef

Foneticko-fonologická rovina

Josef má správnou výslovnost všech hlásek. Ve slovech nedělá chyby a jeho projev je srozumitelný. Záznam naší diskuze jsem si pouštěla několikrát a nenašla jsem žádné slovo, ve kterém by Josef udělal chybu. Z výše uvedených dětí má výslovnost nejlepší.

Lexikálně-sémantická rovina

Slovní zásobu má Josef širokou. Zvířata a barvy pojmenoval bez problémů. Některá slova přesto ale nevěděl, například *králíkárna*, *kmen stromu*, *klec*. Zbytek obrázku popsal správně. Všechny mé otázky vždy pochopil, a pokud nevěděl odpověď, ihned odpověděl, že neví a dál se nesnažil přemýšlet.

Pragmatická rovina

Stejně jako v případě ostatních dětí, zde byl projev strohý. Většinou odpovídal velmi krátce a bez emocí. Když ale popisoval psy, které má rád, usmíval se, gestikuloval a bylo vidět nadšení.

Morfologicko-syntaktická rovina

V této oblasti byl Josef průměrný. Ve většině případů volil k odpovědi jedno slovo – podstatné jméno a až když jsem se zeptala jinak, odpověděl jménem přídavným či slovesem. Několikrát se mu podařilo odpovědět celou větou, například když mluvil o kočkách – „*Kočky jsou smutné, protože si nemůžou dát švestičky*“, nebo když mluvil o psovi – „*Náš pejsek by jablíčko nepapal, ten jí jen granulky*“.

V níže uvedené tabulce jsou u všech dětí popsány základní sledované aspekty a znázorněny hlavní problémy v řečovém projevu, kdy je z každé roviny jazyka vybrána jedna kategorie.

Tabulka 1: Prvotní diagnostika skupiny

	Problémy s výslovností	Slovní zásoba	Oční kontakt	Věty jednoduché / souvětí
Petr	š	široká	neudrží	jednoduché
Ema	ř	široká	udrží	jednoduché
Jakub	změkčování	široká	udrží	souvětí
Gabriela	změkčování	omezená	neudrží	jednoduché
Josef	–	široká	udrží	jednoduché

Reflexe a doporučení

Toto byla první aktivita, kterou jsem s dětmi, v rámci této práce, prováděla a pro všechny zúčastněné to bylo v něčem nové. Z dětí bylo cítit, že jsou nervózní, protože si byly vědomy toho, že se provádí nestandardní činnost. Při této aktivitě doporučuji nechat dětem co nejvíce prostoru k tomu, aby samy povídaly. Jelikož to pro ně není jednoduché,

je potřeba mít nachystané pomocné otázky, které uvádím výše. Obrázek by měl být zvolen tak, aby byl barevný, pestrý a podněcoval děti k vyprávění.

U dětí jsem narazila na problémy s výslovností hlásky *š, ř a změkčování slov*. Až na Josefa se problémy s výslovností vyskytovaly u všech dětí. Slovní zásoba byla u dětí, až na jeden případ – Gabrielu, široká a neměly problém s popisem obrázku. Otázky byly vybrány tak, abych si ověřila, zda děti znají barvy, počty, zvířata, ovoce, oblečení a jestli se dokáží vcítit do postavy na obrázku. Během činnosti jsem sledovala, jak děti udržují oční kontakt. Bylo poznat, že čím nervóznější dítě bylo, tím těžší pro něj bylo se mnou oční kontakt udržovat. Všechny děti, až na Jakuba, používaly ve svém mluveném projevu jednoduché věty. Neměly snahu své vyprávění nijak rozšířit, používaly často jednoslovné odpovědi.

5 Program pro rozvoj řečových schopností

Pohádka, kterou jsem si vybrala pro celý program, se jmenuje **Hrnečku, vař!** Myslím si, že ne všechny děti tuto pohádku znají a ráda bych je naučila něco nového. Aktivita u dětí rozvíjí nejen slovní zásobu a řečové schopnosti, ale dítě by mělo být rozvíjeno komplexně ve všech vzdělávacích oblastech a to konkrétně:

Vzdělávací oblast dítě a jeho psychika:

Jazyk a řeč:

- Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních i produktivních
- Rozvoj komunikativních dovedností a kultivovaného projevu
- Osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální

Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace:

- Rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému, rozvoj paměti a pozornosti, rozvoj a kultivace představivosti a fantazie
- Rozvoj tvořivosti
- Posilování přirozených poznávacích citů
- Vytváření pozitivního vztahu k intelektuálním činnostem a k učení
- Vytváření základů pro práci s informacemi

Sebepojetí, city, vůle:

- Poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě
- Získání relativní citové samostatnosti
- Rozvoj schopnosti sebeovládání
- Rozvoj schopnosti citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat
- Rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit
- Rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, cítění a prožívání
- Získání schopnosti záměrně řídit svoje chování a ovlivňovat vlastní situaci

Dítě a ten druhý:

- Seznamování s pravidly chování ve vztahu k druhému
- Osvojení si elementárních poznatků, schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem
- Posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem
- Vytváření prosociálních postojů
- Rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních
- Rozvoj kooperativních dovedností
- Ochrana osobního soukromí a bezpečí ve vztazích s druhými dětmi i dospělými

5.1 Popis obrázku

Ještě před tím, než děti budou znát název a příběh vybrané pohádky, povyprávíme si s nimi o obrázku, o kterém zatím ještě nic neví. Tím probudíme zájem, zapojíme jejich vlastní představivost a třeba do obrázku vpusují úplně jinou pohádku, či vymyslí něco svého. My samozřejmě již víme, která pohádka je na obrázku zobrazena a můžeme se je snažit otázkami později nabádat, abychom je navedli na správnou cestu. Nicméně ze začátku bych nechala pracovat jejich vlastní představivost, protože chceme slyšet, co si myslí, jak přemýšlí apod.

Aktivitu jsem s dětmi uskutečnila individuálně, po jejich příchodu do školky, přibližně v osm hodin ráno a doba trvání činila 10 minut. Sedli jsme si s dětmi ke stolu, ukázala jsem jim připravený obrázek a pokládala otázky.

Cíl aktivity: rozvoj souvislého vyjadřování, popis obrázku



Obrázek 2: Popis obrázku, *Hrnečku, vař!*

Otázky, které byly při aktivitě položeny:

Co vidíš na obrázku?

Kdo jsou ty postavy z obrázku?

O čem si asi povídají?

Co si navzájem vyměňují?

Co má asi v tom hrnečku?

V jakém jsou prostředí?

Co tam asi dělají?

Jak se asi obě v dané chvíli cítí?

Příklady odpovědí, které jsem zaznamenala:

- „Babičku, co dává hrníček.“, „Les a stromy“, „Starou babičku“
- „Maminka a dcera“, „Paní, co šly na houby.“, „kamarádky“
- „Jestli nechce napít“, „Že si dají oběd“, „Ať jí to podrží“
- „čaj“, „hrneček“, „chleba“
- „mlíčko“, „pití“, „vodu“
- „v lese“, „venku“
- „Šly na houby“, „Šly na procházku“, „Povídají si“
- „Mají radost“, „Paní má žízeň“

Reflexe a doporučení

Oproti prvotní diagnostice zde děti působily více uvolněně. Poznala jsem to díky častějšímu očnímu kontaktu a úsměvu. Poskytla jsem jim co nejvíce času k tomu, aby mohly mluvit samy, a proto jsem se jich prvotně zeptala na to, co vidí na obrázku a dala jim prostor k odpovědi. Některé začaly vyjmenovávat postavy a věci na obrázku, jiné řekly jedno slovo a čekaly, co se bude dít dál. Nabádala jsem je, aby mi toho pověděly více, mluvily ve větách a využívala jsem k tomu další připravené otázky.

Ve výslovnosti se stále objevují stejné chyby jako při prvotní diagnostice, tedy špatně vyslovené *ř, š a změkčování slov*. Děti měly problém na obrázku pojmenovat vícero věcí – například kmen, mech, hůl, zástěru. Jak je možné si všimnout, děti častěji používaly víceslovné odpovědi nežli jednoslovné. Stále se však jedná o jednoduché věty.

5.2 Vyprávění pohádky

Tato aktivita sice nebude obsahovat ilustraci, nicméně je velmi důležitá. U předchozí aktivity jsem zjistila, že většina dětí pohádku nezná a nyní je čas dětem pohádku převyprávět, aby samy věděly, jaký je její příběh. Je to z toho důvodu, že následující aktivity se budou vázat ke konkrétní pohádce a je tedy nezbytné, aby děti pohádku dobře znaly.

Pohádku jsem dětem přečetla před spaním, kdy jsou klidné a schopné dobře vnímat. Pohádku jsem četla pomalu a u slov, u kterých jsem si myslela, že je děti nebudou znát, jsme si je společně dovysvětlili.

Cílem této aktivity není pouze seznámení se s příběhem, ale také naučení se několika novým slovům, které se v pohádce vyskytují.

Nová slova: vdova, došková střecha, žebračka, plné hrdlo, bédovat, mračna.

Cíl aktivity: zapamatování si příběhu a nových slov

Konkrétní podobu pohádky (**viz. Příloha č. 1**) jsem si vybrala z knihy Pohádky, K. J. Erben a B. Němcová, 1993.

Reflexe a doporučení

Při této aktivitě jsem se zaměřila na pozornost dětí, zda jsou schopny zapamatovat si příběh a několik nových slov. Pohádku jsem četla před spaním všem dětem v oddělení a po svačině jsme si společně v kruhu příběh převyprávěli. Je potřeba číst pomalejším tempem a neustále kontrolovat, zda se děti v příběhu neztrácejí. V tomto případě se nejedná o dlouhou pohádku a dětem nedělalo potíže se v příběhu neztratit. Během čtení jsme si vysvětlili význam nových slov a v průběhu dalšího týdne jsme si je neustále opakovali pro hlubší zapamatování. Z výše uvedených dělaly největší problém slova bédovat a došková střecha. Ostatní slova si děti zapamatovaly a s těmito dvěma budeme nadále pracovat.

5.3 Inspirativní karty

Inspirativní karty od Lucie Ernestové můžeme využít jako pomůcku při práci s dětmi. Jsou na nich vyobrazena důležitá témata z lidského života, o kterých můžeme s dětmi diskutovat a rozvíjet jejich fantazii a řečové schopnosti. Vybrala jsem si je kvůli jejich, dle mého názoru, krásným ilustracím.

Základní balíček obsahuje 32 karet a na každé z nich je napsáno jedno téma. Díky ilustracím mohou děti lépe vnímat a chápat význam slov. Nabízejí nám nepřehledné množství inspirace pro každý den. Sama autorka o nich píše: „Inspirační obrázky na důležitá životní témata oslovují malé i velké. Stávají se zrcadlem našich vlastních postojů a odrazovým můstkem pro zajímavé rozhovory. Jsou bezpochyby vhodným pomocníkem pro všechny moudré rodiče a učitele, kterým se mohou stát průvodci jejich vlastními pohledy“ (Ernestová, L., 2013).

V této části programu karty použijeme k umístění do příběhu námi vybrané pohádky. To, jaké karty pro příběh či pohádku vybereme, je jen čistě na naší představivosti. Není vhodné vybírat vyšší počet karet (maximálně 5), jinak se děti budou v příběhu ztrácet. Je potřeba kartu rozumně vybrat, aby děti byly schopny rozpoznat, do jaké části příběhu daná karta pasuje. Činnost jsem uskutečnila se všemi dětmi najednou, po dopolední svačince a trvalo nám to celé přibližně 40 minut. Sedli jsme si ke stolu a nejprve jsme si zopakovaly příběh pohádky Hrnečku, vař! Poté jsme si představily jednotlivé karty včetně jejich možných významů. Dále jsem pomalu četla vybrané úryvky z pohádky a děti měly za úkol najít kartu, která svým významem odpovídá části pohádky a zdůvodnit výběr. Ke každé kartě jsem měla dopředu připraveny otázky, na které mi děti odpovídaly.

Cíl aktivity: chápání obsahu textu, převyprávění děje s pomocí karet zachycujících dějovou linii



Obrázek 3: Inspirativní karta, *Udělám si hezký den*

Část pohádky:

Jednou v létě se stará trochu roznemohla a mladá musela sama do lesa na jahody, aby měly co jíst. Vařily si z nich kaši. Vzala hrnec a kus černého chleba a šla...

Proč tato karta?

Přestože dívka musela ven na jahody, nebyla smutná ani rozzlobená. Brala to jako příležitost si udělat hezký den v lese.

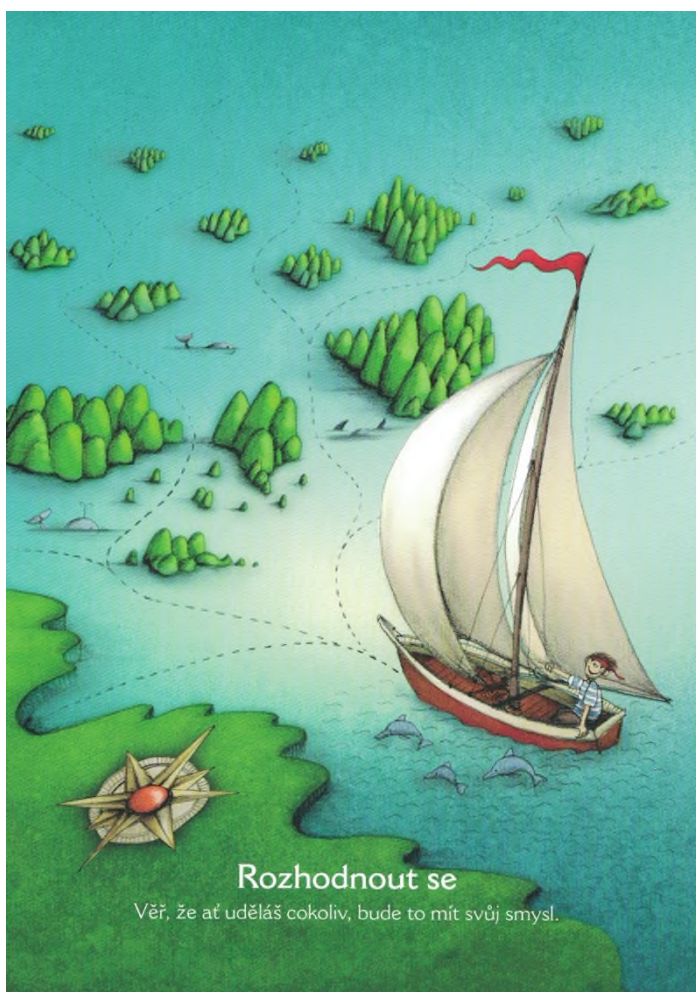
Otázky pro děti a ukázky odpovědí:

Myslíte si, že když měla dívka lepší náladu, tak jí sbírání jahod rychleji uteklo?

„Ano, protože jí to bavilo.“, „Já rád zpívám, když sbírám hračky.“

Pomáháte doma s něčím rodičům?

„My děláme s tátou dřevo“, „Musím si uklízet pokojíček.“



Obrázek 4: Inspirativní karta, Rozhodnout se

Část pohádky:

Když měla hrnec plný jahod, přišla v lese k jedné studánce. Tu si k té studánce sedla, vyndala si ze zástěry chléb a začala obědovat. Bylo právě poledne. Najednou se tu odněkud vzala nějaká stará žena, vypadala jako žebračka, a v ruce držela hrneček. „Ach má zlatá panenko,“ povídá ta žebračka, „to bych jedla! Od včerejška od rána neměla jsem ani kousek chleba v ústech. Nedala bys mi kousek toho chleba?“

Proč tato karta?

Dívka se musí rozhodnout, zda dá žebračce svůj oběd. Musí si zhodnotit klady a zápory svého rozhodnutí.

Otázky pro děti a ukázky odpovědí:

Daly byste, děti, žebračce (babičce) svůj oběd, pokud by vás hezky požádala?

„Ano, dal.“, „Jen kdybych pak neměla hlad.“, „Ano, rozdělil bych se.“

Myslíte si, že se dívka zachovala hezky, když dala babičce své jídlo?

„Ano, byla hodná.“, „Asi jo, já nevím.“

Jak by se měla babička zachovat na oplátku?

„Měla by jí taky něco dát.“, „Musí jí poděkovat.“



Obrázek 5: Inspirativní karta, Strach a důvěra

Část pohádky:

Tuhle ti dám ten hrneček...

Tu jí ten hrneček podala a najednou se zas ztratila, holka ani nevěděla kam...

Proč tato karta?

Dívka byla tváří v tvář tajemné neznámé babičce a poskytla ji kouzelný hrneček, který předtím nikdy neviděla ani o něm neslyšela.

Otázky pro děti a ukázky odpovědí:

Jak byste se, děti, zachovaly vy, když by vám někdo cizí nabízel takový hrneček?

„Vzala bych si ho.“, „Já si od cizích nesmím nic brát.“

Myslíte si, že měla dívka strach?

„Ano“, „Já bych se bála.“



Obrázek 6: Inspirativní karta, Pravidla a řád

Část pohádky:

Stará zapomněla, co má říci, aby hrneček přestal vařit. Přiskočila a přikryla hrneček miskou, myslila, že tím kaši zastaví. Ale miska spadla na zem a roztloukla se, a kaše hrnula se neustále dolů jako povodeň.

Proč tato karta?

Vše má určitý řád a pravidla, která musíme respektovat. Babička zapomněla, jak hrneček funguje, porušila pravidla a tím způsobila, že hrneček kaší zaplavil celou vesnici.

Otázky pro děti:

Co babička zapomněla říct?

„Hrnečku, dost.“

Bylo správné, že kaši vařila sama bez vnučky?

„Ne, měla na ní počkat“, „Neuměla to s hrnečkem.“

Co mám dělat, když neznám přesná pravidla?

„Zeptám se maminky.“, „Přihlásím se.“



Obrázek 7: Inspirativní karta, Radost ze života

Část pohádky:

Ale na návsí byl už takový kopec kaše, že sedláci, když tudy večer jeli z roboty domů, už nemohli projet a museli se skrze kaši na druhou stranu prokousat.

Proč tato karta?

I z nepříjemné zkušenosti či nehody si musíme udělat pozitivní pohled na věc. Vše se dá nějak vyřešit, hlavní je, aby se nikomu nic nestalo a byli jsme zdraví.

Otázky pro děti:

Jak se dá tato nehoda napravit?

„Musíme to uklidit.“, „Všechno se to sní.“

Měli bychom si všichni pomáhat?

„Já mamince pomáhám.“, „Jo, měli.“

Z čeho máte v životě radost vy?

„Když dostanu novou hračku.“, „Když maminka upeče dort.“



Obrázek 8: Ukázka ostatních inspirativních karet

Reflexe k dané aktivitě a doporučení

Několikrát jsem se setkala s tím, že paní učitelky nevěděly, jak s kartami pracovat a k čemu vlastně slouží. Inspirativní karty nemají žádný manuál, je potřeba zapojit představivost. Mně se na nich líbí, jak jsou zpracované a že zahrnují důležitá témata lidského života, o kterých se s dětmi můžeme bavit, nebo umístit do pohádek, jako jsme to udělali ve výše uvedené aktivitě. Není dobré využívat vysoký počet karet, maximálně pět, děti se poté v příběhu ztrácejí.

Aktivita s kartami byla zajímavá, dětem se líbily ilustrace, které podněcovaly jejich fantazii. Překvapilo mě, jak rychle si karty zapamatovaly, a proto nebyl problém přiřadit k nim část příběhu. Bylo znát, že jsme s kartami pracovali poprvé. Věřím, že pokud bychom s nimi pracovali častěji, tak by aktivita probíhala plynuleji a děti by byly spontánnější a daly větší prostor své fantazii.

Oproti předchozím aktivitám děti začínají používat rozvinutější věty. V tomto případě je těžké určit, zda je to kvůli jejich zlepšení, nebo na ně nepůsobí tolik nervozita. Výslovnost hlásek se nezměnila, stejně tak změkčování slov. Pokrok ale vidím v tom, že odpovědi přestávají být jednoslovné a strohé. Děti své myšlenky lépe vyjadřují a není potřeba je tolik nabádat. Všechny děti udržovaly oční kontakt. Tato aktivita byla jiná v tom, že děti nepracovaly samostatně, ale byly ve skupině a panovala zde menší soutěživost, kdy se chtěl každý o svůj názor podělit.

5.4 Skládání příběhu pomocí ilustrací

Další zábavnou aktivitou je skládání příběhu pomocí ilustrací. Princip je jednoduchý. Najdeme si pohádku (v našem případě Hrnečku, vař!) a k ní vhodné ilustrace, které nám budou určovat dějovou linii. Ilustrace nastříháme a zamícháme. Dítě má pomoci nich příběh poskládat ve správném pořadí. Důležité je, aby všichni danou pohádku znaly. Po složení ilustrací se každý pokusí příběh převyprávět.

Učitelka je v této chvíli v pozadí a poskytuje prostor. Pouze v případě, že dítě neví, jak má dále pokračovat, napoví mu. Jedna z nápověd může být ta, že se začneme ptát, co se děje na konkrétním obrázku. Zde je možné dítě správně navést k tomu, aby si uvědomilo, v jaké části příběhu se nachází. Neopravujeme chyby v poskládaných ilustracích. Dítě si během vyprávění příběhu může samo uvědomit, že takto to není správně a opraví se samo. Aktivitu jsem prováděla individuálně v ranních hodinách, kdy se děti scházejí do školky a na každé dítě jsem si vymezila čas 15–20 minut.

Cíl aktivity: správné řazení dějové linie

Ukázka vyprávění a popisu:

„Holčička šla sbírat jahody a potkala babičku.“

„Babička jí dává hrníček.“

„Pak vařily doma kaši v hrnečku.“

„Holčička šla pryč prodávat vejce.“

„Maminka měla hlad a sama vařila kaši. Zapomněla, co má říct.“

„Ve vesnici byla všude kaše.“



Obrázek 9: Skládáme pohádku Hrnečku, vař!

Reflexe k dané aktivitě a doporučení

Tato aktivita měla u dětí úspěch. Tím, že měly pohádku čerstvě v paměti, nebyl problém pohádku poskládat. Všechny děti nakonec aktivitu úspěšně dokončily. Gabriela a Ema měly menší problémy například s tím, že měly několik karet poskládaných jinak, ale při vyprávění příběhu si chybu uvědomily. Konkrétně se jednalo o první dva obrázky, které jsou podobné. Chlapci poskládali děj správně. Pomáhalo to, že si každý obrázek popsali a uvědomili si jeho význam.

Zvolený počet obrázků byl přiměřený. Myslím si, že pokud by obrázků bylo více, dělalo by to dětem již potíže. Sleduji, že čím déle s dětmi pracuji na tomto programu, jsou méně stydlivé při vlastním vyjadřování. Je to poté znát na celkovém projevu, kdy nečekaly, až se na něco zeptám, ale už spontánněji odpovídaly samy a nemusela jsem klást tolik pomocných otázek. Tím, že měla Gabriela se skládáním menší problémy, odrazilo se to na jejím vyjadřování a její projev nebyl tak plynulý a rozvinutý, jako u ostatních dětí.

Chyby ve výslovnosti a změkčování slov se stále objevovaly. Oční kontakt udržovaly všechny děti. Při vyprávění příběhu děti gestikulovaly a pomáhaly tím svému projevu.

5.5 Popletená pohádka

Tato aktivita spočívá v tom, že dětem nejprve předložíme namíchané ilustrace z popletené pohádky, která obsahuje dva různé příběhy. Děti mají za úkol rozpoznat, o jaké dvě pohádky se jedná. Dále si s dětmi budeme povídat o každé ilustraci – co na ni vidíme, jaké tam jsou prvky pohádek, jak to je ve skutečnosti správně? Na závěr si přečteme celou popletenou pohádku a klademe dětem otázky, například:

- Které dvě pohádky jsme popletli dohromady?
- Na co se ptávala zlá královna kouzelného zrcadla?
- Co všechno udělala Sněhurka, když poprvé vešla do chaloupky sedmi trpaslíků?
- Jaké otrávené ovoce přinesla Sněhurce zlá královna?
- Komu dala v lese hodná babička kouzelný hrneček?
- Kdo způsobil, že hrneček nepřestal vařit kaši?
- Kdo se pak kaši musel prokousávat?

Pro tuto aktivitu jsem si vybrala pohádku **Sněhurka a sedm trpaslíků a Hrnečku, vař!** Ilustrace a pohádka je inspirována knihou **Teta to plete** od Ivony Březinové, kterou ilustrovala Eva Sýkorová-Pekárková (Březinová, 2004). V této knize můžeme najít vícero popletených pohádek, které můžeme pro tuto aktivitu využít.

Aktivitu jsem uskutečnila se všemi dětmi najednou dopoledne po svačině. Celá činnost trvala 30 minut. Seděli jsme v kruhu na koberci, kde jsem měla připravené ilustrace. Každý obrázek jsme si společně popsali a děti poté vyjmenovaly a určily, jaké prvky pohádek vidí na ilustraci.

Cíl aktivity: rozeznání dvou pohádek a jejich děje

Příklad popisu obrázku č. 14:

„Sněhurka spí v kaši, protože kousla do otrávené hruštičky.“

„V chaloupce je kaše.“ „Sněhurka drží košíček.“

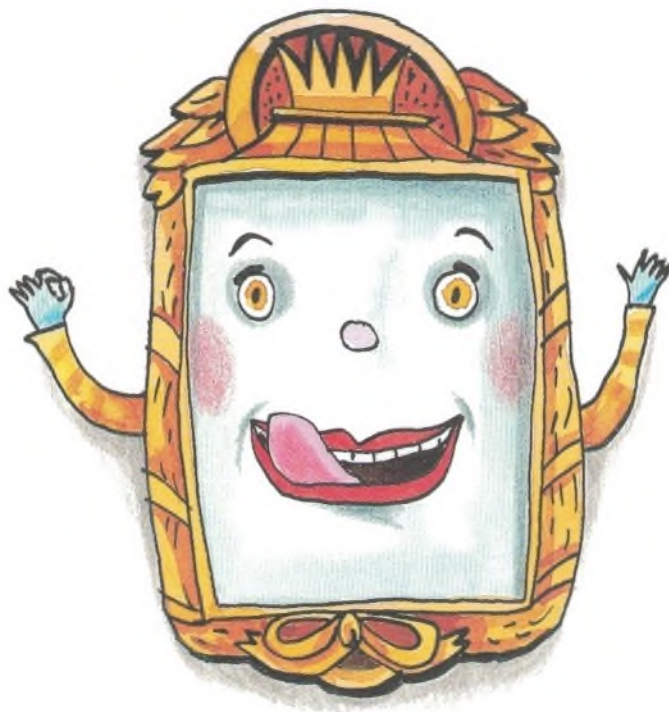
„Na střeše sedí slepičky.“ „Plave tam konvička.“

„Zapomněli říct Hrnečku, dost!“

Sněhurka a sedm trpaslíků a Hrnečku, vař!



Obrázek 12: Zlá královna kuchařka



Obrázek 10: Kouzelné zrcadlo



Obrázek 11: Sedm trpaslíků zavalených v kaši z hrnečku



Obrázek 14: Sněhurka v kaši



Obrázek 13: Babička



Obrázek 16: Princ na koni ochutnává kaši



Obrázek 15: Sněhurka a sedm trpaslíků se prokousávají kaši

Reflexe k dané aktivitě a doporučení

Děti jsou více motivované do práce. Na jejich projevu je poznat, že téma opadá a zvykají si na tento styl práce. Jelikož už vědí, co je čeká, automaticky se více rozmluví a aktivita je plynulejší. Pohádku Sněhurka a sedm trpaslíků děti znají a Hrnečku, vař! již také. Nebyl tedy problém rozpoznat obě pohádky. Aktivita děti bavila, měly radost, když poznaly obě pohádky a představa popletených příběhů je rozesmávala. Na všechny otázky k pohádce zvládly odpovědět. Pozoruji, že při skupinové aktivitě jsou děti více uvolněné a soutěživé. Každý z nich chtěl na otázky odpovídat a sdělit nám svůj poznatek. Během aktivity se děti o slovo hlásily, aby měl každý prostor a nepřekřikovaly se.

Během vyprávění děti udržovaly oční kontakt s ostatními a chtěly vše sdělit i jim. Při svém projevu všechny používaly různá gesta, která jim pomohla lépe se vyjádřit. Nikdo neměl problém s tím, že by se během projevu zadrhával a nemohl nalézt správné slovo. Několikrát jsem je musela upozornit, aby zmírnily své tempo a vyprávěly pomaleji a klidněji. Ve větách užívají nejvíce podstatná jména, slovesa a jména přídavná.

5.6 K čemu předmět slouží

V této aktivitě děti měly k dispozici pět ilustrací inspirovaných pohádkou Hrnečku, vař! Jejich úkolem bylo popsat aktivitu, při které vyobrazený předmět používají. Jelikož to byla poslední část mého programu podporujícího rozvoj slovní zásoby a vyjadřovacích schopností, využila jsem ji k závěrečnému šetření.

Aktivita probíhala individuálně ráno po příchodu do školky a s každým dítětem trvala přibližně 15 minut. Během této doby jsem dětem ukázala pět připravených ilustrací a nechala je, aby mi samy vyprávěly o daném předmětu.

Cíl aktivity: popsat aktivitu, při níž daný předmět využívají

V případě potřeby můžeme položit **doplňující otázky**:

- K čemu předmět používáš?
- Používá ho i někdo jiný z tvé rodiny?
- Z jakého je předmět materiálu?
- Kde ho v domácnosti můžeme najít?

Příklady odpovědí z popisu Hrnku:

„Piju z něj pití“

„S maminkou do něj děláme kakao.“

„Ve školce máme v hrníčku pití“

„Doma mám hrneček s kočičkou“

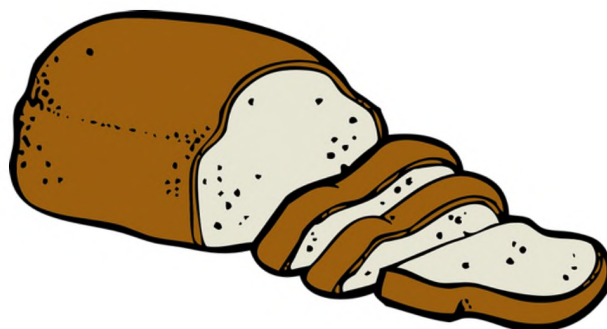
„My máme hrnečky v kuchyni“

„Já mám doma svůj hrneček s obrázkem“

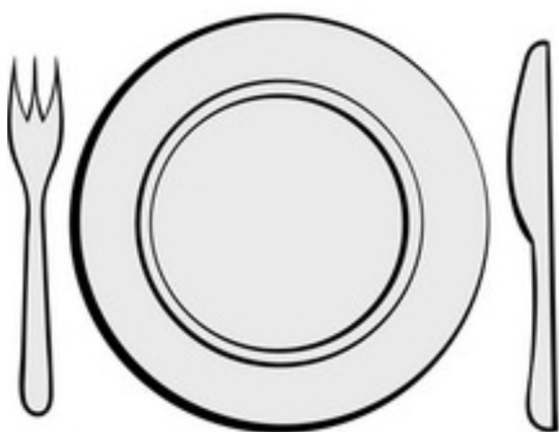
„Maminka mi do hrnečku dělá čaj, když jsem nemocný.“



Obrázek 19: Hrnek



Obrázek 18: Chléb



Obrázek 21: Talíř s příborem



Obrázek 17: Proutěný košík



Obrázek 20: Židle

Reflexe k dané aktivitě a doporučení

Při této aktivitě je důležité vybrat ilustrace předmětů, se kterými se setkaly v běžném životě, aby neměly problém s jejich následným popisem. Zvolila jsem ilustrace, které jsou všem známé. S dětmi jsem činnost prováděla individuálně u stolečku, kde jsem jim předkládala jednotlivé obrázky. V porovnání s prvotním šetřením, děti působily sebejistě, klidně a nepozorovala jsem trému. Děti byly motivované mi o daném předmětu říci co nejvíce informací. Oční kontakt udržovaly po celou dobu vyprávění. Po celou dobu panovala klidná atmosféra a děti byly uvolněné. Ve skupinových aktivitách byly o poznání horlivější. Zásadní rozdíl shledávám v tom, že děti již neodpovídají pomocí jednoho či dvou slov, ale snaží se věty rozvinout a mají chuť vyprávět. Špatná výslovnost a změkčování slov se během programu nezměnila, ale plynulost vyjadřování ano. Děti více komunikují samy, není potřeba klást tolik doplňujících otázek, věty jsou rozvinutější.

Závěrečný popis skupiny

Petr

Petr má stále problém s výslovností hlásky š. Jiné problémy jsem u něj nezaznamenala. Má širokou slovní zásobu a často mě překvapí, jak složité slovo, na jeho věk, zná. Jeho největším problémem je nervozita a tréma, která se ale od prvotní diagnostiky zlepšila. Pokud je Petr v dobré náladě a klidu, jeho vyjadřovací schopnosti jsou na velmi dobré úrovni. Používá celé věty i souvětí. Když je však nervózní, převažují krátké odpovědi bez očního kontaktu. Jeho projev je klidný, bez emocí, gest rukou příliš nevyužívá.

Ema

Ema je z celé skupiny nejmladší, ale na vyjadřovacích schopnostech to znát příliš není. Stále se u ní vyskytuje problém se špatnou výslovností hlásky ř a občasné zaměňování hlásek ve slovech. Slovní zásobu má širokou, neměla problém s žádným popisem, nová slova se naučila. Její projev je velmi rychlý, ve veliké míře používá gest rukou, má problém s klidným plynulým vyjádřením. Oční kontakt udržuje vždy. Během prvotní diagnostiky používala velmi málo slov a krátké věty. Nyní používá rozvinutější věty, někdy celá souvětí.

Jakub

Jakub vyslovuje jednotlivé hlásky správně a zřetelně. Změkčování slov přetrvává. Z celé skupiny má Jakub nejširší slovní zásobu. Neměl problém s žádným popisem

obrázku a příběhu. Jakub běžně používá celé věty i celá souvětí. Ve svém projevu využívá všech slovních druhů. V případě, že není nervózní, oční kontakt udržuje po celou dobu komunikace. Oproti ostatním dětem tolik nevyužívá gesta rukou. Při svém řečovém projevu je spíše klidnější, nemluví rychle, nezadrhává se.

Gabriela

Gabriela má z celé skupiny nejvíce omezenou slovní zásobu. Během projevu se stále objevuje změkčování slov, výslovnost jednotlivých hlásek má správnou. I přestože má slovní zásobu oproti ostatním omezenější, pozoruji nárůst nových slov, které Gabriela používá. Při projevu stále převažují krátké odpovědi, ale i tak zde pozoruji zlepšení, kterého si je možné všimnout při skupinových aktivitách, kde se v ní projevuje soutěživost. Oční kontakt se naučila udržovat a již během hovoru nekouká pouze na ilustraci nebo do země.

Josef

Josef měl již od prvního šetření správnou výslovnost, v dané skupině nejlepší. Má širokou slovní zásobu a při aktivitách neměl problém s žádným popisem a vyjádřením. Přestože měl slovní zásobu již od začátku širokou, pozoruji u něj užívání nových slov. Má velmi dobrou paměť. Oční kontakt udržuje. Při prvním šetření používal k vyjádření velmi jednoduché věty a samostatná slova, ale dle mého názoru za to mohla prvotní nervozita. Nyní ve svém projevu používá celé věty i souvětí. Jeho projev je většinou bez emocí, spíše klidný.

Tabulka 2: Závěrečná diagnostika skupiny

	Problémy s výslovností	Slovní zásoba	Oční kontakt	Věty jednoduché / souvětí
Petr	š	široká	udržuje	souvětí
Ema	ř	široká	udržuje	souvětí
Jakub	změkčování	široká	udržuje	souvětí
Gabriela	změkčování	omezená	udržuje	jednoduché
Josef	—	široká	udržuje	souvětí

5.7 Doporučení pro další práci s dětmi

Během realizace programu jsem zaznamenala několik poznatků, které by do budoucna mohly přispět k lepší efektivitě podobných aktivit:

- Střídání skupinové a individuální práce,
- vhodná motivace pro činnost (např. spojitost s pohádkou),
- pokládat předem připravené podpůrné otázky,
- poskytnout prostor k vyjádření,
- klidné prostředí,
- nekritizovat odpovědi,
- podporovat fantazii a představivost,
- střídání aktivit.

Vyhodnocení programu a diskuze

Barevné ilustrace jsou neodmyslitelnou součástí dětského světa, kde hraje důležitou roli fantazie a představivost. V této práci jsme ukázaly, že jsou vhodným pomocníkem pro rozvoj slovní zásoby a řečových schopností, a proto by měly být alespoň v malé míře součástí každého dne ať už doma či v mateřské škole.

Na základě prvotního šetření byl zjištěn aktuální stav vyjadřovacích schopností dětí. Cílem programu bylo pomoci tyto schopnosti rozvíjet. Výsledek ukázal, že práce s ilustracemi má pozitivní přínos na rozvoj slovní zásoby a celkové zlepšení v oblasti komunikace dětí.

Na první výzkumnou otázku **zda mají dívky rozvinutější vyjadřovací schopnosti, než chlapci** se v rámci šetření **nepodařilo jednoznačně odpovědět**. Ema je z celé skupiny nejmladší, a i přesto má vyjadřovací schopnosti na podobné úrovni jako chlapci. Druhá dívka, Gabriela, má ze skupiny nejslabší výsledky, ale v jejím případě může hrát důležitou roli fakt, že ze strany rodiny nemá dostatečné množství podnětů pro rozvoj slovní zásoby. Pro objektivnější závěr by bylo nutné do šetření zahrnout více dětí.

Kladně lze odpovědět na druhou výzkumnou otázku, **zda má rodina vliv na stav slovní zásoby dětí a jejich vyjadřovacích schopností**. Jak již bylo výše zmíněno u Gabriely, **rodina má výrazný vliv** (v tomto případě negativní) na to, jaký vztah mají děti k ilustracím, jaké má podněty k rozvoji. To se odráží na slovní zásobě dítěte. Děti, kterým se doma rodiče více věnují a ve volném čase s nimi pracují, vykazují širší slovní zásobu a rozvinutější komunikační schopnosti.

Poslední výzkumná otázka se týká vlivu **intenzity práce s ilustracemi** na rozvoji slovní zásoby. Po dokončení programu se u všech zúčastněných dětí **zlepšily jednotlivé oblasti včetně slovní zásoby**. Největší rozdíl shledávám v tom, že čím intenzivnější je práce s ilustracemi, kdy děti mají dostatek prostoru k vyjádření, tím méně ostychu u nich pozoruji. Nejvíce je to znát na plynulosti a samostatnosti projevu s menší nutností pokládat pomocné otázky.

Při zpracování bakalářské práce mi v podvědomí utkvělo téma rodiče a jejich vliv na rozvoj slovní zásoby dětí. Jako učitelka v mateřské škole se setkávám s vysokým počtem dětí a rodičů a mám možnost porovnat více přístupů k dětem. Mnozí rodiče jsou v dnešní době velmi pracovně vytíženi a na práci s dítětem doma nezbývá tolik prostoru, kolik by bylo potřeba. Z výsledků programu víme, že právě rodina má podstatný vliv na

rozvoj dítěte, a to nejen v souvislosti s rozvojem řeči. Při komunikaci s rodiči bychom měly apelovat na důležitost a nutnost práce s dítětem a nabídnout jim metodickou pomoc.

Závěr

Tato bakalářská práce se zabývá využitím ilustrací k rozvoji slovní zásoby a řečových schopností u dětí předškolního věku. Je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

V teoretické části práce se nachází rešerše odborné literatury, která pojednává o základních tématech problematiky. Tato část mi posloužila k pochopení daného tématu a uvědomění si důležitosti jednotlivých aspektů rozvoje řeči. Popis organizačních rovin jazyka mi byl velmi přínosný pro praktickou část práce, kde jsem provedla prvotní diagnostiku skupiny a věděla, na co je nutné se zaměřit. Využití ilustrací jako nástroje k rozvoji řečových dovedností není v dostupné literatuře příliš popsáno, proto byla tématu věnována samostatná kapitola, kde jsem shromáždila nalezené informace.

V praktické části práce byl vytvořen vlastní program pro rozvoj řečových schopností dětí. Každá aktivita obsahuje ilustrace, které jsou v této práci stěžejní. Konkrétní aktivity byly vybrány na základě předchozích zkušeností ze studia vysoké školy a navštívených praxí. Za nejpovedenější považuji aktivitu s inspirativními kartami, která byla pro děti zcela novou zkušeností, a musely zde zapojit svoji představivost. Dětem se líbilo zpracování karet a hledání významu v sobě ukrytých. Inspirativní karty budu i nadále zařazovat do svých příprav. Výsledek závěrečného šetření ukázal pozitivní vliv programu na rozvoj řečových schopností dětí. U každého dítěte došlo ke zlepšení, zejména v oblasti řečového projevu, plynulosti, rozšíření slovní zásoby, častějšího užívání souvětí. Problémy s výslovností se nepodařilo odstranit. Během programu se u všech dětí ve větší míře odstranila nervozita a projev, vyjadřování myšlenek a pocitů je pro ně nyní přirozenější.

Činnosti byly navrženy tak, aby se daly dle potřeby upravit a mohly být využity jako šablona či inspirace pro další pedagogy. Dle mého názoru je využívání podobných aktivit s ilustracemi pro správný rozvoj řečových schopností velmi důležité a mělo by být zařazováno do výuky pravidelně. Považuji za vhodné, aby rodiče doma podobné aktivity s dětmi prováděly pravidelně také. Jako učitelky bychom v tomto směru měly být rodičům nápomocny a poskytnout jim potřebné nápady a materiály.

Seznam literatury

Tištěná literatura

ATKINSON, Rita L. Psychologie. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

BŘEZINOVÁ, Ivona. Teta to plete. 3. vydání. Ilustroval Eva SÝKOROVÁ-PEKÁRKOVÁ. V Praze: Albatros, 2015. První čtení (Albatros). ISBN 978-80-00-04094-3.

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

DLOUHÁ, Olga. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén, [2017]. ISBN 9788074923142.

ERBEN, Karel Jaromír a Božena NĚMCOVÁ. Pohádky: výbor. 2., (pozm.) vyd. Ilustroval Josef LADA. Praha: Albatros, 1993. Klub mladých čtenářů (Albatros). ISBN 80-00-00396-1

GEBHARTOVÁ, Vladimíra. Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-854-8.

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

KOHOUTEK, Rudolf, Irena OCETKOVÁ a Jaroslav ŠTĚPANÍK. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-064-2.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Dyslalie – patlavost*. Praha: Beakra, 2007. ISBN 978-80-903863-0-3.

KRYČOVÁ, Marta. Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe, [2018]. ISBN 978-80-7496-376-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana. Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence. 5., přeprac. vyd. Praha: Galén, c2009. ISBN 978-80-7262-598-7.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.

SEDLÁČKOVÁ, Daniela. Rozvoj zdravého sebevědomí žáka. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2685-4.

Současnost literatury pro děti a mládež: Liberec. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1996. ISBN 978-80-87607-12-1.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

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

VÍTKOVÁ, Marie. *Somatopedické aspekty*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-134-0.

Internetové zdroje

Komunikační procesy, verbální a neverbální komunikace[online]. 2011 [cit. 2019-10-20]. Dostupné z: <https://www.studium-psychologie.cz/socialni-psychologie/3-komunikace.html>

Charakteristika vývoje dítěte předškolního věku. www.rodice-a-deti.cz [online]. 2013 [cit. 2019-11-04]. Dostupné z: <https://www.rodice-a-deti.cz/charakteristika-vyvoje-ditete-predskolniho-veku>

Lucie Ernestová: Inspirativní karty [online]. 2013 [cit. 2019-11-24]. Dostupné z: <https://lucieernestova.cz/blog-cesta-k-sobe/>

Přílohy

Příloha č. 1 Pohádka *Hrnečku, vař!*

Hrnečku, vař!

V JEDNÉ VSI byla jedna chudá vdova a měla jednu dceru. Zůstávaly v staré chalupě s doškovou, roztrhanou střechou a měly na půdě několik slepic. Stará chodila v zimě do lesa na dříví, v létě na jahody a na podzim na pole sbírat a mladá nosila do města vejce na prodej, co jim slepice snesly. Tak se spolu živily.

Jednou v létě se stará trochu roznemohla a mladá musela sama do lesa na jahody, aby měly co jíst. Vařily si z nich kaši. Vzala hrnec a kus černého chleba a šla. Když měla hrnec plný jahod, přišla v lese k jedné studánce. Tu si k té studánce sedla, vyndala si ze zástěry chléb a začala obědovat. Bylo právě poledne.

Najednou se tu odněkud vzala nějaká stará žena, vypadala jako žebračka, a v ruce držela hrneček. „Ach má zlatá panenko,“ povídá ta žebračka, „to bych jedla! Od včerejška od rána neměla jsem ani kousek chleba v ústech. Nedala bys mi kousek toho chleba?“

„I pročpak ne,“ řekla ta holka, „chcete-li, třeba celý; však já domů dojdu. Jen nebude-li vám tuze tvrdý?“ A dala jí celý svůj oběd.

„Zaplat' pánbůh, má zlatá panenko, zaplat' pánbůh! Ale když jsi, panenko, tak hodná, musím ti taky něco dát. Tuhle ti dám ten hrneček. Když ho doma postavíš na stůl a řekneš: ‚Hrnečku, vař!‘ navaří ti tolik kaše, co budeš chtít. A když budeš myslit, že už máš kaše dost, řekni: ‚Hrnečku, dost!‘ a hned přestane vařit. Jen nezapomeň, co máš říci.“ Tu jí ten hrneček podala a najednou se zas ztratila, holka ani nevěděla kam.

Když přišla domů, povídá matce, co se jí v lese přihodilo, a hned postavila hrneček na stůl a řekla: „Hrnečku, vař!“ Chtěla zvědět, jestli ji ta žebračka neobelhala. Ale hned se začala v hrnečku ode dna kaše vařit a pořád jí bylo víc a víc, a co by deset napočítal, byl už hrneček plný. „Hrnečku, dost!“ a hrneček přestal vařit.

Hned si obě sedly a s chutí jedly; kaše jako mandle. Když se najedly, vzala mladá do košíčku několik vajec a nesla je do města. Ale musela tam s nimi dlouho na trhu sedět, dávali jí za ně málo; až teprv v samý večer je prodala.

Stará doma nemohla se jí dočkat, už se jí taky chtělo jíst a měla zase na kaši chuť. Vzala tedy hrneček, postavila ho na stůl a sama řekla: „Hrnečku, vař!“ Tu se v hrnečku začala hned kaše vařit, a sotva se stará otočila, byl už plný.

„Musím si taky pro misku a pro lžíci dojít,“ povídá si stará a jde pro to do komory. Ale když se vrátila, zůstala leknutím jako omráčena: kaše se valila plným hrdlem z hrnečku na stůl, ze stolu na lavici a z lavice na zem. Stará zapomněla, co má říci, aby hrneček přestal vařit. Přiskočila a přikryla hrneček miskou; myslila, že tím kaši zastaví. Ale miska spadla na zem a roztloukla se, a kaše hrnula se neustále dolů jako povodeň. Už jí bylo v sednici tolik, že stará odtud musela do síně utéci; tu lomila rukama a bědovala: „Ach, ta nešťastná holka, co to přinesla! Já jsem si hned pomyslela, že to nebude nic dobrého!“

Za chvílku tekla už kaše ze sedničky přes práh do síně; čím jí bylo víc, tím jí víc přibývalo. Stará už nevěděla kudy kam a vylezla v té ouzкости na půdu a pořád bědovala, co to ta nešťastná holka přinesla. Zatím ale bylo kaše pořád víc a víc a netrvalo dlouho, valila se už jako mračna dveřmi i oknem na náves na silnici, a kdoví jaký by to bylo