

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**PODPORA KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ DĚTÍ
PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU VE SPECIÁLNÍ TŘÍDĚ VYBRANÉ
BĚŽNÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY V PLZNI**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

BcA. Charlotte Kejzlarová

Předškolní a mimoškolní pedagogika, Obor učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Pavla Soukupová, Ph.D.

Plzeň 2018

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 28. června 2018

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat paní Mgr. Pavle Soukupové, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce, za její vstřícný přístup, cenné rady a připomínky, díky kterým jsem měla možnost tuto práci zrealizovat.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	2
ÚVOD	3
1 VÝVOJOVÉ ASPEKTY PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ	4
1.1 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ.....	4
1.2 PSYCHOMOTORICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	5
1.2.1 Oblast rozumových dovedností.....	5
1.2.2 Oblast sociálních dovedností.....	7
1.2.3 Oblast psychomotorických dovedností	8
2 KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI A VÝVOJ ŘEČI DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	11
2.1 VYMEZENÍ POJMU KOMUNIKACE, ŘEČI A JAZYKA	11
2.1.1 Komunikace	11
2.1.2 Řeč	12
2.1.3 Jazyk.....	12
2.2 ONTOGENETICKÝ VÝVOJ ŘEČI	13
2.3 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST	17
2.4 LOGOPEDICKÁ PREVENCE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	21
3 LEGISLATIVNÍ OPORY VE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ	23
3.1 ŠKOLSKÝ ZÁKON.....	23
3.2 DÍTĚ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	24
3.3 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	25
3.3.1 Příloha RVP PV pro vzdělávání dětí se SVP	27
3.4 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM.....	28
3.5 KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	28
3.6 PODPORA ROZVOJE KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	30
4 PODPORA ROZVOJE KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	33
4.1 METODOLOGIE A CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	33
4.2 CHARAKTERISTIKA MÍSTA ŠETŘENÍ	34
4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	35
4.4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ U DĚTÍ S NKS	43
4.4.1 Analýza možností a metod rozvoje komunikačních kompetencí v místě šetření ...	43
4.4.2 Zpracování a vyhodnocení výsledku rozhovoru	46
4.4.3 Pedagogická diagnostika rozvoje komunikačních dovedností u vybraného vzorku dětí	48
4.5 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	57
4.6 DISKUZE A DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI	59
ZÁVĚR.....	63
RESUMÉ	64
SEZNAM LITERATURY A ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ	65
SEZNAM TABULEK	69
PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠ	Mateřská škola
NKS	Narušená komunikační schopnost
ORL	Otorhinolaryngologie
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP PV	Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	Školské poradenské zařízení

Úvod

O téma podpory rozvoje komunikačních schopností u dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností jsem se začala zajímat poté, co jsem v loňském roce nastoupila jako asistent pedagoga do třídy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zde jsem si uvědomila, jak závažné dopady může mít narušená komunikační schopnost na celkový rozvoj osobnosti dítěte a jak důležitou roli může sehrát speciální pedagog, který této problematice rozumí a dokáže dítě správně rozvíjet. Rozhodla jsem se tedy tomuto tématu věnovat více do hloubky. Absolvovala jsem kurz logopedické prevence a jako téma své bakalářské práce jsem si zvolila *Podpora komunikačních schopností dětí předškolního věku ve speciální třídě vybrané běžné mateřské školy v Plzni*.

Bakalářská práce je rozdělena do čtyř kapitol, z nichž první tři kapitoly jsou věnovány teoretickým poznatkům, čtvrtá kapitola je věnována zpracování a vyhodnocení výzkumného šetření.

První kapitola se zabývá osobností dítěte předškolního věku z hlediska vývojové psychologie. Druhá kapitola je zaměřena na komunikační schopnosti dítěte předškolního věku. V rámci této kapitoly je popsán ontogenetický vývoj řeči, základní pojmy z oblasti komunikace, narušená komunikační schopnost i oblast prevence narušené komunikační schopnosti. Třetí kapitola se zabývá legislativními oporami pro předškolní vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností.

Čtvrtá kapitola se věnuje vlastnímu výzkumnému šetření. Hlavním cílem výzkumného šetření je pomocí kvalitativních metod výzkumu zjistit, jaký vliv má pravidelná logopedická péče, zajišťovaná speciálními pedagogy ve třídě se speciálním vzdělávacím programem, na rozvoj komunikačních dovedností u dětí s narušenou komunikační schopností. Dílčím cílem této práce je vypracování případové studie pěti dětí, vytvořené na základě získaných amnestických údajů od rodičů, učitelů a na základě vlastního dlouhodobého pozorování. Dalším dílčím cílem bylo provedení opakované pedagogické diagnostiky u vybraného vzorku dětí v rozmezí šesti měsíců. Výsledky tohoto šetření byly zapsány do záznamových archů a následně slovně vyhodnoceny. Posledním dílčím cílem byla analýza možností a metod rozvoje komunikačních schopností v rámci vybrané třídy a následné zhodnocení přínosu pravidelné logopedické intervence pro děti s narušenou komunikační schopností.

1 VÝVOJOVÉ ASPEKTY PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ

1.1 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ

Za předškolní období je v některých odborných pracích považováno celé období od narození až po nástup do školy. Z pohledu vývojové psychologie je tato etapa chápána většinou jako věk mezi třetím až šestým rokem (Šulová, 2012). Konec této vývojové etapy však není dán věkem, ale je ukončen především nástupem dítěte do školy (Vágnerová, 2000). Podle zákona č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání lze *„začátek povinné školní docházky odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“* (MŠMT, 2009, [online])

Matějček (2005) poukazuje na to, že termín *„předškolní“* je svým způsobem zavádějící, protože působí, jako by celé toto období bylo pouze přípravou na školu. Poznatky z vývojové psychologie však dokládají, že toto období není vůbec přechodné, ale je to významná vývojová epocha se zásadním dopadem na pozdější dospělý život.

V předškolním období dítě výrazně vyspívá po všech stránkách a to intelektově, citově, tělesně, pohybově i společensky. *„Předškolní věk je charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě a diferenciací vztahu ke světu“* (Vágnerová, 2012, s. 177). Je také časem velké aktivity tělesné i duševní. V poznávání světa dítěti pomáhá jeho představivost, která je v tomto období na vrcholu, a intuitivní uvažování, které ještě není regulováno logikou.

Na předškolní období můžeme nazírat také jako na fázi přípravy pro další život ve společnosti. Na počátku tohoto období většina dětí začíná navštěvovat mateřskou školu, kde začnou navazovat nové vztahy s ostatními dětmi. Ve vztahu k druhým dětem se tu rozvíjí důležité vlastnosti, kterým se souhrnně říká *pro-sociální*. Jsou to takové vlastnosti, které člověku umožňují začlenění do různých lidských skupin, přijetí a uplatnění se v nich (Matějček, 2013). Děti se musí naučit prosadit se ve skupině a rozvíjí především schopnost spolupráce. Tyto vývojové změny se odrazí především ve hře, která je pro toto období stěžejní. Někdy je předškolní období dokonce nazýváno obdobím hry. Je to právě hra, ve které se aktivita dítěte především projevuje, a je tedy nejdůležitější činností pro toto období. Oproti experimentální hře, převládající v předchozím období, má už hra

předškolního dítěte téměř vždy nějaký cíl, který se může různě měnit. Můžeme ji tedy označit za hru organizovanou. Hra je pro dítě typickou činností, při které se rozvíjí po všech stránkách. Měla by tedy být spontánní a dospělí by neměli do hry příliš zasahovat, ani ji regulovat.

V tomto období je pro dítě také velice důležité stabilní zázemí, klidné a trpělivé vedení ze strany dospělých a pocit jistoty, který může nabýt díky čitelnému prostředí s jasně vymezenými pravidly a hranicemi.

1.2 PSYCHOMOTORICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Vývoj dítěte, ať již psychických, poznávacích, motorických nebo řečových schopností, je rozdělován na určitá vývojová období, která začínají již před narozením dítěte. Psychický vývoj je ovlivněn dědičnými předpoklady a vlivy vnějšími, především působením rodiny a okolí (Klenková, 2013). Tato kapitola je věnována vývoji dítěte předškolního věku.

1.2.1 OBLAST ROZUMOVÝCH DOVEDNOSTÍ

Kognitivní vývoj spočívá ve vývoji poznávacích funkcí, jakými jsou vnímání, paměť, schopnost myšlení, fantazie a řečové schopnosti. V předškolním věku se intenzivně rozvíjí všechny poznávací procesy, díky nimž může dítě důkladněji poznávat okolní svět. Kolem čtyř let se mění kvalitativně uvažování dětí. To souvisí s rozvojem řečových schopností a s celkovým zráním nervové soustavy.

Šulová (2010) říká, že vnímání dítěte je v tomto období globální, dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí, ale neumí ještě rozlišovat vztahy mezi nimi. Podle Matějčka (2005) lze také u dítěte pozorovat pokrok ve vnímání detailů. Dítě už nezajímá celá věc a její funkce, ale i její části. Zabývá se tedy jejím rozkládáním a skládáním, což je výborné cvičení procesu **zrakové analýzy a syntézy**, které v pozdějším věku využije při nácvičce čtení. Tento proces by měl nastat i ve vnímání sluchovém, tam je to ale obtížnější. Proto je žádoucí tuto dovednost rozvíjet cíleně pomocí her na rozvoj **sluchové percepce**.

Pro **vnímání prostoru** je charakteristická egocentrická perspektiva. Předškolní děti ještě nedokážou dobře odhadnout prostorové vztahy. Posuzují prostor podle toho, jak se

jim jeví. Dokážou již rozlišit polohy nahoře a dole, ale ještě nedokáží určit směr vpravo a vlevo. Určitou roli v tomto směru hraje i dozrávání lateralizace mozku. (Vágnerová, 2012)

Nepřesně dítě vnímá i **čas**. Pro členění času využívají děti v předškolním věku nejvýše dny v týdnu. V této oblasti se projevuje *prezentismus*, tj. důraz na přítomnost. Pro dítě je důležité, co je teď. Dítě měří čas prostřednictvím určitých událostí, které jsou pro něj důležité. V pěti letech by už mělo dítě rozumět souvislosti mezi začátkem, koncem, trváním nějakého děje i pořadí událostí.

V oblasti **chápání počtu** má počítání dítěte předškolního věku všechny znaky intuitivního myšlení. Již tříleté děti znají některé názvy čísel, ale nechápou podstatu číselného pojmu. Rozlišují jen základní kategorie jako málo či hodně. Často posuzují množství také odhadem. Co se týče číselného řazení a vztahů mezi čísly, umí děti často číselnou řadu nazpaměť, ale nechápou význam čísel ani logiku jejich řazení. Na konci předškolního věku to již dokáží pochopit. Pomůže jim v tom ukazování a odřikávání čísel. (Vágnerová, 2012)

Během předškolního období dosahuje dítě významného pokroku ve všech formách **myšlení**. V tomto období dochází k plnému rozvinutí názorného, intuitivního myšlení, které je typické pro tzv. předoperační stádium. Myšlení ještě nerespektuje zákony logiky, tudíž je nepřesné a má mnohá omezení.

Myšlení je v tomto věku vázané na konkrétně prováděnou činnost, je spojeno se smyslovým poznáváním, které je účelné a funkční. Postupně se u dětí v tomto věku zdokonalují základní myšlenkové operace jako je komparace, generalizace, syntéza a analýza. (Přinosilová, 2007)

Hlavním aspektem v myšlení, kvůli kterému nemůže dítě dojít ke správnému úsudku, je tzv. *centrace myšlení*. Jedná se o zdůraznění pouze jedné jediné vlastnosti. To znamená, že dítě v tomto období není obvykle schopné vzít do úvahy více parametrů. Kromě centrace je myšlení v tomto věku charakterizováno dalšími vlastnostmi. Mezi ně patří egocentrismus, při kterém dítě považuje subjektivní názor za obecně platný. Dále je to například *antropomorfismus*, tj. přiřítání vlastností živých bytostí neživým objektům, díky kterému si dítě dokáže svět kolem sebe interpretovat tak, aby mu rozumělo. Projevem potřeby jistoty je *absolutismus*, který můžeme chápat jako přesvědčení, že každé poznání

má definitivní platnost. Tento jev se odráží v bezmezné víře dítěte v moudrost a neomylnost dospělých. (Šulová, 2010)

Spolu s ostatními kognitivními schopnostmi se vyvíjí také **paměť**, jejíž vývoj závisí na zrání příslušných mozkových struktur i na individuálním rozvoji paměťových schopností. U dítěte předškolního věku převažuje mechanická paměť, díky které jsou děti schopny zapamatovat si spoustu říkanek a písniček. Kapacita této paměti spolu s aktivitou dítěte tvoří výborný základ pro přijímání informací. Paměť je spíše konkrétní a krátkodobá, dítě si nejlépe zapamatuje konkrétní události, které pro něj měly význam nebo ho emocionálně zasáhly. S blížícím se věkem šesti let už nastupuje paměť dlouhodobá.

Kromě poznávacích procesů se v tomto období intenzivně rozvíjí také **fantazie**. Představy předškoláka jsou velmi bohaté, uplatňuje je nejen při hrách, ale i v každodenních situacích. Představy mohou být pro dítě také nástrojem, jak se vyrovnat s těžko přijatelnou nebo pochopitelnou realitou. Matějček (2005) obdivuje tento svět dětské představivosti a říká, že naše fantazie pravděpodobně nebude už nikdy v pozdějším věku tak živá a tvořivá jako ve věku předškolním.

1.2.2 OBLAST SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Díky lidským vztahům dítě uspokojuje svoje citové a sociální potřeby. Tyto vztahy jsou ale také zdrojem sociálního učení.

Důležitým základem pro budování zdravých vztahů je potřeba životní jistoty a opory, kterou by dítě mělo mít v rodině. Další důležitou potřebou je potřeba pozitivní identity. Dítě by mělo cítit, že je součástí společenství, patří k určitým lidem, je pro ně důležité a může jim důvěřovat. Dítě si svoji představu o sobě vytváří podle toho, co mu říkáme. Proto je potřeba přijímat dítě takové, jaké je, respektovat jeho potřeby, dávat mu najevo svoji náklonnost, podporovat ho a pomáhat mu překonat případné nezdary. Důležité je také, abychom dítě neomezovali, ale zároveň mu dokázali nastavit hranice a trvali na dodržování stanovených pravidel. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Socializace dítěte v tomto období probíhá v mnohých případech už mimo rámec rodiny. Předškolní věk je třeba chápat jako období přípravy na život ve společnosti. Poznání nových lidí mimo rodinu a navázání vztahů s dalšími dospělými a dětmi umožňují dítěti

v tomto věku získat nové zkušenosti, důležité pro další osobnostní vývoj. Dítě by mělo v tomto věku mít možnost kontaktu s vrstevníky, rodiči, prarodiči, sourozenci i s cizími dospělými. Díky domu se dítě lépe učí orientovat se ve vztazích, situacích a může si osvojit rozdílné způsoby chování a komunikace. Tento jev se nazývá jako sociální učení, pro nějž je nejvýznamnější nápodoba a následné upevnění určitého způsobu chování. Na základě sociálního učení si dítě osvojuje sociální dovednosti jako je komunikace, přiměřené chování v nových situacích, schopnost adaptace na nové prostředí, porozumění vlastním pocitům a sebeovládání, porozumění emocím a objektivnímu sebehodnocení.

V předškolním období má pro děti obzvlášť velký význam kontakt s vrstevníky. Tato skutečnost s sebou nese rozvoj kognitivních struktur, hlavně řeči a myšlení, rozvoj motoriky a také především schopnost oddělit se od přímého dohledu dospělého. Vrstevníky předškolák potřebuje ke svým hrám, které jsou už spíše kooperativní. Také si zkouší různé role, používá odpozorované chování a zjišťuje reakce okolí. (Šulová, 2010)

Matějček (2005) v tomto ohledu vyzdvihuje přínos mateřské školy pro děti předškolního věku z hlediska potřeby konfrontace s vrstevníky. Argumentuje vědeckými výzkumy, které ukazují, že dětská společnost je pro předškolní dítě vývojově přímo nutná.

1.2.3 OBLAST PSYCHOMOTORICKÝCH DOVEDNOSTÍ

Z hlediska motorických schopností sledujeme změny v oblasti **hrubé motoriky**, jemné motoriky a grafomotoriky. V oblasti motorického vývoje dochází ke zdokonalování pohybové koordinace. Pohyby dítěte jsou přesnější, účelnější a závisí na vědomí. Dítě je v tomto období celkově hbitější a obratnější, což mu umožňuje zapojovat se do společných činností s ostatními dětmi. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Hry v tomto období jsou velmi často spojeny s pohybem. Dítě by už mělo umět dobře běhat, skákat, lézt po žebříku, sbíhat a vybíhat do schodů. Dále se zlepšuje i schopnost udržovat rovnováhu, což umožňuje stoj a skok na jedné noze, ale i schopnost jízdy na kole a nácvik dalších sportů, jako je bruslení nebo lyžování. Pohybová koordinace se projevuje i ve schopnosti sebeobsluhy či dodržování hygienických návyků. **Jemná motorika**, která zahrnuje pohyblivost ruky a malých svalových skupin, je rozvíjena především při manipulaci s drobným materiálem – navlékáním korálků, stavebnicemi,

plastelínou, hra s přírodním materiálem či kostkami. Dítě se zaměřuje více na činnosti vyžadující určitou míru přesnosti a obratnosti. Velice důležitý v tomto směru je také rozvoj hmatového vnímání, které hraje velkou roli v rozvoji emocí i v poznávání světa.

Podle Matějčka (2005) je pro toto období charakteristický zájem dětí o práci s nástroji. Předškolní dítě se chce učit řezat nožem, stříhat nůžkami, čistit si samo zuby nebo zatloukat kladivem. Všechny tyto aktivity jsou velice příznivé pro rozvoj jemné motoriky, proto by mělo být dětem umožněno je vykonávat, avšak pod bedlivým dozorem dospělých.

S rozvojem jemné motoriky souvisí i **rozvoj kresby**. Vágnerová (2012) říká, že kresba je neverbální symbolickou funkcí. Projevuje se v ní tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe. Vývoj kresby prochází několika fázemi, z nichž ta počáteční ještě nemá symbolický charakter. V předškolním období se dítě již nachází ve *fázi primárního symbolického vyjádření*. Kresba se již stává symbolickým vyjádřením skutečnosti. Matějček (2005) říká, že dítě kreslí to, co o objektu ví a co se mu na něm zdá nejvíce důležité.

V kresbě dítěte se objevuje *antropocentrický princip*, středem zájmu dítěte je člověk a všechno, co s ním souvisí. Vývoj kresby lidské postavy má svůj typický průběh. Kresba lidské postavy také slouží jako výborný diagnostický nástroj k posouzení celkového psychického rozvoje.

Ve spontánní kresbě se objevují určité tvary, které nazýváme grafomotorickými prvky. Pro budoucí nástup do školy je velmi přínosné u dítěte v tomto období cíleně rozvíjet **grafomotoriku**. Nejprve začínáme s procvičováním ramenního kloubu. Využíváme větší plochu papíru, která je umístěna vodorovně, a psací prostředky s výraznou stopou. Postupně, jak přecházíme na menší formát, přechází plynule i pohyb z ramenního kloubu na předloktí, zápěstí a prsty. Grafomotorická cvičení je vhodné doprovázet různými říkankami, které zmírňují napětí a křečovitost pohybů. Od tří let by také měl být navozen správný špetkový úchop, sezení s přiměřeným náklonem papíru a přiměřeně vyvíjeným tlakem na podložku. (Šikulová, 2006)

S problematikou jemné motoriky, grafomotoriky a kresby také souvisí **lateralita**, která se vyhraňuje kolem čtvrtého roku věku. V této době již většina dětí užívá jednu ruku přednostně jako obratnější a aktivnější. Lateralita je motorická dominance jedné poloviny těla nad druhou, která se týká párových orgánů hybných nebo smyslových. Z hlediska

rozvoje jemné motoriky je důležitá především dominance ruky a oka a jejich vzájemná souhra. Dítě by mělo mít vůdčí oko na stejné straně jako dominantní ruku. Problém může nastat při tzv. zkřížené lateralitě, kdy má například pravák vůdčí levé oko, nebo naopak.

2 KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI A VÝVOJ ŘEČI DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

2.1 VYMEZENÍ POJMU KOMUNIKACE, ŘEČI A JAZYKA

2.1.1 KOMUNIKACE

„Není na tomto světě živé hmoty – života – bez potřeb přijímat a vydávat informace“ (Lejska, 2003, s. 9). Komunikace je vrozená schopnost, se kterou se živočich rodí. Potřeba komunikace je jednou z nejsilnějších potřeb. Logopedický slovník definuje komunikaci jako „přenos různých informačních obsahů pomocí různých komunikačních systémů, zejména prostřednictvím jazyka. Komunikace je výměna informací, sdělování a dorozumívání.“ (Dvořák, 2007, s. 85)

Podle Klenkové (2006) je komunikace složitý proces výměny informací. Tvoří ji čtyři důležité složky. Je to komunikátor – osoba, která sděluje informaci, komunikant – osoba přijímající informaci, komuniké – obsah sdělení a komunikační kanál – cesta, kterou se přenáší informace. Komunikace má zásadní vliv na rozvoj osobnosti a na následné budování mezilidských vztahů.

Komunikace je schopnost člověku vlastní, jejíž základy se formují od počátku vývoje každého jedince. Vývoj lidské komunikace je celoživotní proces, přičemž stěžejní je období od narození do zahájení školní docházky. (Bytešníková, 2012)

Existuje několik druhů komunikace. Klenková (2006) uvádí obecné rozdělení na verbální způsob komunikace, nonverbální a popřípadě i komunikaci činem. Podle M. Sováka (1989) zahrnuje mezilidská komunikace komunikaci slovní i neslovní podstaty, přičemž komunikace verbální může probíhat prostřednictvím mluvené, nebo psané formy řeči.

Verbální komunikace je specificky lidskou vlastností. Slouží člověku ke sdělování pocitů, myšlenek nebo přání. S touto schopností se však nerodíme. Přinášíme si jen určité predispozice, které se rozvíjí až při verbálním styku s okolím.

Komunikace neverbální je svým původem starší forma komunikace. Mluví se o ní také jako o řeči emocí. Často je označována jako pravdivější, protože nonverbálně člověk vyjadřuje své pocity, emoce, prožitky objektivněji než verbálně. I podle Klenkové (2006) má neverbální komunikace vysokou výpovědní hodnotu. Pro některé jedince, jakými jsou třeba

děti s těžším postižením řečového vývoje, bývá neverbální způsob komunikace často jediným prostředkem dorozumívání se s okolím. (Škodová, Jedlička a kol., 2003)

2.1.2 ŘEČ

Řeč je trvale spojena s vývojem člověka a lidstva. Jedlička (2003) i Lejska (2003) se shodují, že řeč lze definovat jako biologickou vlastnost člověka, systém, kterým můžeme přenášet informace pomocí jazykových znaků. Lejska (2003) ještě dodává, že se touto schopností člověk liší od všech ostatních druhů na planetě. Říká, že komu by byla tato schopnost odepřena, tomu bude odebrána nejvlastnější lidská schopnost.

Dvořák definuje řeč takto: *„Řeč je forma sdělování a dorozumívání založená na používání slovních (mluva, písmo), ale i neslovních (gesta, mimika) výrazových prostředků komunikace“* (Dvořák, 2007, s. 147). Lejska (2003) podotýká, že dosud neexistuje jednotná definice řeči. Každý vědec může podle něj definovat řeč ze svého hlediska.

Kutálková (2005) poukazuje na to, že rozvoj řeči je těsně svázán s rozvojem myšlení, což má pro člověka zásadní význam. Řeč je pro člověka významným aspektem, který ovlivňuje kvalitu jeho myšlení, poznávání, učení a fungování ve společnosti. Matějček (2005) v souvislosti s tím podotýká, že řeč jakožto nejmladší funkční struktura lidského mozku je nejvíce zranitelná a že opoždění jejího vývoje provází celou řadu vývojových poruch u dětí.

Má-li člověk v řečové oblasti nějaké nedostatky, může mu to přinášet řadu problémů v navazování a udržování kontaktů s ostatními, neblaze ovlivňovat vývoj jeho osobnosti, vzdělávání i profesního uplatnění. (Bednářová, Šmardová, 2007)

2.1.3 JAZYK

„Jazyk je společenský systém řečových prostředků, který je vázán na určité sociální, etnické a národnostní skupiny. Jazyk je předáván dalším generacím odposlechem a písmem. Jazyk se mění a doplňuje v čase a lze se ho naučit.“ (Novák in Lejska, 2003, s. 79)

Sovák definuje jazyk jako *„souhrn výrazových neboli sdělovacích (slovních i neslovních) prostředků užívaných v daném národě.“* (Sovák, 1986, s. 15)

Jazyk je základním systémem komunikace myšlenek, který je realizován mluvenou řečí, písmem, nebo manuálním způsobem (například znaková řeč). Každý zdravý jedinec disponuje vrozenou schopností si osvojit jakýkoliv jazyk. Skutečnost, který jazyk se stane mateřským ovlivňují rodiče či vychovatelé dítěte. (Bytešníková, 2012)

2.2 ONTOGENETICKÝ VÝVOJ ŘEČI

„Řeč je významnou součástí kognitivních struktur dítěte, která mu umožňuje rozšiřovat oblast jeho interakce s okolím“ (Šulová, 2010, s. 104). Vývoj řeči je považován za jeden z nejpozoruhodnějších procesů v rámci ontogeneze člověka. Vývoj řeči probíhá v určitých stádiích, která mohou mít různou délku trvání a u jednotlivých dětí se jejich nástup liší. (Klenková, 2000; Bytešníková, 2012)

Vývoj řeči začíná již v prenatálním období. Příhoda (1963) uvádí, že vědci zjistili určité projevy, které souvisí s vývojem řeči, jako polykací pohyby, dumlání palce nebo olizování pupeční šňůry. Podle výzkumů R. B. Eisenbergové, o kterém se zmiňuje Matějček (2008), se také prokázalo, že dítě se už rodí se schopností odlišovat lidskou řeč od podnětů neřečových. Řečová produkce rodičů směrem k dítěti tedy už od počátku jeho stvoření podporuje zvukovou produkci dítěte a spontánně rozvíjí jeho řečové schopnosti.

V rámci vývoje řeči rozlišujeme dvě hlavní stádia, a to **přípravné (předřečové) stádium** a stádium **vlastního vývoje řeči**. Přípravné stádium je realizováno během prvního roku života v rámci čtyř fází, a to obdobím křiku, broukání, obdobím žvatlání a rozumění řeči.

V přípravném období si dítě postupně osvojuje dovednosti a návyky, kterými jsou například sání, polykání a žvýkání, které jsou důležité pro další rozvoj řeči (Bytešníková, 2012). Za první předřečový projev novorozence můžeme považovat **křik**. Jedná se ohlasový reflex, kterým dítě reaguje na změny. V tomto období se již objevují první náznaky neverbální komunikace v podobě úsměvu. (Klenková, 2000)

Později, mezi 2. a 3. měsícem, se mění charakter dětského křiku. Dítě začíná křikem vyjadřovat i libé pocity. Tato forma křiku má již **měkký hlasový začátek**. V tomto období dítě začíná vydávat i různé hrdelní zvuky. Období křiku postupně přechází do období **broukání**. Při broukání se již projevuje větší rozmanitost zvuku. (Kutálková, 2005)

Na toto období navazuje volně **období pudového žvatlání**. Dítě provádí podobné pohyby jako při přijímání potravy a tyto pohyby provází hlasem. Nejde zatím o vědomou činnost, ale jde spíše o pudovou hru s mluidly. Podle Bytešnickové (2012) kolem pátého měsíce již dítě reaguje na známé hlasy a postupně začíná rozlišovat i zabarvení hlasu.

Na základě rozvíjejícího se sluchového vnímání nastává ve druhé polovině prvního roku života **období napodobujícího žvatlání**. Tato fáze je už klíčová pro další rozvoj řeči. Dítě již vědomě začíná napodobovat okolní zvuky i hlásky mateřského jazyka. Zapojuje se sluchová i zraková kontrola. Dítě sleduje pohyby úst a snaží se o nápodobu především rytmu a melodie řeči. Kutálková (2005) upozorňuje na důležitost dobrého mluvního vzoru v tomto období, kdy je dětská schopnost nápodoby velmi silná a mohlo by tak snadno dojít k pozdějšímu vzniku některé z řečových poruch.

Ke konci prvního roku nastupuje **stádium porozumění řeči**. Podle Bytešnickové (2012) již v tomto období můžeme registrovat začátky pasivní slovní zásoby. Dítě ještě nechápe obsah slov, ale sleduje okolí a dokáže reagovat motorickou odezvou. V tomto období je důležité, aby dítě mělo možnost kontaktu s ostatními lidmi a aby se s dítětem mluvilo jen o tom, co právě vnímá. (Klenková, 2000)

Ke konci prvního roku života dítěte zpravidla nastupuje stádium **vlastního vývoje řeči**. Do tohoto stádia spadá podle Bytešnickové (2012) a Klenkové (2000) období emocionálně volní, egocentrické, asociačně-reprodukční, rozvoje komunikační řeči, logických pojmů a intelektualizace řeči.

Prvním verbálním projevem jsou slova, která dítě začíná užívat kolem jednoho roku života. První slova jsou většinou jednoslabičná, méně často dvojslabičná. Jednoslovná označení zastupuje zatím větu. „*Dítě má ,chuť“ si povídat. Je potřeba toho využít, pojmenovávat předměty, které dítě obklopují*“ (Kutálková, 2000, s. 11). V této době jsou už položeny základy mateřského jazyka.

S problematikou řečové ontogeneze úzce souvisí i **vývoj jazykových rovin**. Tyto roviny se vzájemně prolínají. Podle Lechty (1990) jsou tyto roviny členěny následovně:

Morfologicko-syntaktická rovina

Tato rovina sleduje gramatickou rovinu řeči a je možné ji sledovat až od prvního roku věku dítěte, kdy dítě začíná mluvit. Ze slovních druhů se nejdříve objevují podstatná jména a onomatopická citoslovce. Později začíná dítě používat i další slovní druhy. Mezi dvěma a půl roky začíná skloňovat a časovat. Po čtvrtém roce života by již mělo užívat všechny slovní druhy. (Klenková, 2000)

Kolem jednoho roku dítě tvoří jednoslovné věty, mezi rokem a půl až druhým rokem dvouslovné věty, později víceslovné a po třetím roce věku již používá souvětí. Dítě si gramatiku osvojuje transferem (přenosem), což znamená, že gramatická spojení, která opakovaně slyší v určitých situacích, použije analogicky i v podobných situacích. Odchytky v gramatické stavbě řeči do čtvrtého roku dítěte se označují jako fyziologický dysgramatismus. Pokud přetrvávají, může se jednat o narušení vývoje řeči.

Důležitý pro tuto rovinu je také rozvoj jazykového citu pomocí vyprávění a čtení z knih nebo různé didaktické hry na zdokonalování gramatické správnosti. (Bytešnicková, 2012)

Lexikálně-sémantická rovina

Z hlediska této roviny sledujeme stav a rozvoj pasivní i aktivní slovní zásoby. Dále tato rovina sleduje také porozumění řeči a vyjadřování. V rámci pasivní slovní zásoby se soustředíme na pojmy, kterým dítě rozumí, a u aktivní na pojmy, které běžně užívá v řeči. První začátky rozvoje pasivní slovní zásoby můžeme registrovat okolo desátého měsíce. Dorozumívání je v tomto období stále na úrovni mimiky, pohybů, pohledů a pláče. (Klenková, 2000)

Aktivní slovní zásobu začínáme sledovat s nástupem prvních slov, které dítě nejprve pojímá všeobecně – jedná se o tzv. hypergeneralizaci. Později dochází k opačné tendenci, tzv. hyperdiferenciaci, kdy naopak jsou dané pojmy vnímány velmi konkrétně. Bednářová a Šmardová (2007) poukazují na to, jak je důležité v této fázi vše pojmenovávat, aby si dítě mohlo spojit slova s konkrétními věcmi a činnostmi a rozvíjet tak svůj slovník.

K rozvoji slovníku přirozené přispívá dítě samo v rámci tzv. prvního a druhého věku otázek. Dítě se ptá na věci a děje ze svého okolí a rozšiřuje si tak svoje vědomosti o světě,

což plynule pokračuje nejen během celého předškolního období, ale i během celého života. (Klenková, 2006)

Foneticko-fonologická rovina

„Tato rovina se zabývá zvukovou stránkou řečového projevu, přičemž základními jednotkami této roviny jsou hlásky“ (Bytešnicková, 2012, s. 72). Podle Lechty (1990) je možné mluvit o vývoji výslovnosti až od období napodobivého žvatlání, protože do té doby zvuky ještě nemůžeme označit za hlásky. V této rovině jde především o sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost.

Vývoj výslovnosti se řídí cestou nejmenší námahy od hlásek artikulačně nejlehčích. Podle tohoto pravidla dítě nejprve tvoří samohlásky, potom retné souhlásky a postupně se dostává až k hláskám hrdelním. Nejpozději se v řeči vyvíjí hlásky charakteristické pro daný jazyk. (Klenková, 2000)

Podle Lechty (1990) proces rozvoje foneticko-fonologické roviny oproti ostatním rovinám trvá nejdéle. Je to ovlivněno úrovní motoriky řečových orgánů, schopností diferenciací i úrovní komunikačního záměru dítěte. Svoji roli zde hraje i podnětné prostředí nebo intelekt dítěte.

Vývoj řeči v této rovině končí okolo pátého roku. Zpravidla by ale do sedmi let věku měly být všechny nedostatky v této rovině vyhlazeny.

Pragmatická rovina

Tuto rovinu, kterou můžeme chápat jako rovinu sociální aplikace a uplatnění komunikačních schopností při sociálních interakcích, můžeme začít sledovat mezi druhým až třetím rokem života. Dítě již začíná chápat svoji roli komunikačního partnera a adekvátně během komunikační situace reagovat. Ve čtyřech letech již dítě dokáže komunikovat adekvátně k dané situaci. V řeči dochází k regulační funkci, což znamená, že nejen můžeme řečí usměrňovat chování dítěte, ale i ono samotné používá řeči k regulaci dění ve svém okolí. (Klenková, 2006)

2.3 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

Narušená komunikační schopnost je předmětem zkoumání logopedie. Lejska (2003) i Lechta (1990) se shodují na názoru, že problematika narušeného vývoje řeči je velmi složitou oblastí, která nemá vymezenou jednotnou terminologii z důvodu mnoha hledisek, ze kterých na ni můžeme nahlížet.

„Komunikační schopnost jedince je narušena tehdy, když je některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykového projevu narušena a nedovoluje vyplnit jeho komunikační záměr. Může se jednat o jakoukoliv z jazykových rovin, o verbální či neverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku.“ (Lechta in Klenková, 2000, s. 18)

Narušení komunikačních schopností je zastřešujícím pojmem pro všechny poruchy, se kterými se můžeme ve vývoji dětské řeči setkat. Narušená komunikační schopnost může být přechodná, nebo trvalá, může se projevovat jako vrozená vada řeči, nebo jako vada přechodná.

Příčiny vzniku narušené komunikační schopnosti mohou být různé, jelikož existuje mnoho příčin, které mohou narušení způsobovat. Průběh a příčina narušeného vývoje řeči je přímo závislá na tom, jestli se jedná o symptomatickou poruchu řeči v důsledku jiného postižení, nebo o hlavní symptom. (Bytešníková, 2012)

Z vývojového hlediska lze konstatovat, že opoždění či narušení vývoje řeči v raném nebo předškolním věku může mít negativní dopad na celý další vývoj jedince. (Lechta a kol., 2003)

Zásadní úlohu v této problematice sehrává logopedická prevence a správná diagnostika. Důležitá je spolupráce odborníků napříč obory a nezastupitelnou roli má i podpora rodičů a pedagogů především v mateřské škole. Ti by měli mít o vývoji dětské řeči dostatečné znalosti, s nimi spojené dovednosti a měli by být správným řečovým vzorem.

Lechta (2003) dělí narušenou komunikační schopnost do deseti základních kategorií podle nejtypičtějšího symptomu, který je s danou narušenou komunikační schopností spojen:

- vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie),

- získaná orgánová nemluvnost (afázie),
- získaná psychogenní nemluvnost (mutismus),
- narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie),
- narušení fluence řeči (kóktavost, breptavost),
- narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie),
- narušení grafické stránky řeči,
- symptomatické poruchy řeči,
- poruchy hlasu,
- kombinované vady a poruchy řeči.

Vývojová dysfázie je porucha řeči, která je způsobena zásahem do jejího vývoje už od počátku. Definice podle Jedličky a Škodové (2003) zní: „*Vývojová dysfázie je specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené.*“ (Škodová, Jedlička a kol., 2003, s. 106)

Vývojová dysfázie je centrální porucha komunikační schopnosti, která má systémový charakter. To znamená, že zasahuje impresivní i expresivní složky řeči v různých jazykových rovinách. U dětí s vývojovou dysfázií je evidován nerovnoměrný vývoj celé osobnosti (Klenková, 2000). Nejvýznamnějším symptomem bývá většinou výrazné opoždění řeči, k němuž se ale přidružují i deficity v dalších oblastech.

Jedinci s dysfázií mají sníženou celkovou psychickou výkonnost a pozornost. Jsou lehce unavitelní a často mají obtíže v sociálních vztazích. Objevují se u nich nedostatky v oblasti jemné motoriky, grafomotoriky, paměťových funkcí i u zrakového a sluchového vnímání. (Bytešnicková, 2012)

Afázie je získané komplikované postižení, které charakterizuje ztráta již vyvinuté, naučené schopnosti dorozumívat se řečí v důsledku ložiskového postižení mozku. Nejčastějšími příčinami vzniku afázie jsou cévní mozkové příhody, úrazy mozku, mozkové nádory nebo encefalitida. Při této poruše mohou být zasaženy všechny modalitativní řeči

(expresivní, mluvená, psaná) a v různé míře i všechny jazykové roviny. U dětí se může objevit dětská vývojová afázie. V tomto případě se jedná o postižení řeči ještě nehotové. Závažnost poruchy se odvíjí od toho, ve které vývojové fázi byl mozek postižen, a od celkové rozumové vyspělosti dítěte. Dětská vývojová afázie se může projevovat závažnými deficity v porozumění řeči, v oblasti slovní zásoby, struktury vyprávění i krátkodobou sluchovou pamětí. (Klenková, 2006)

Mutismus je náhlá ztráta schopnosti užívat řeč, která není způsobena organickým poškozením centrálního nervového systému. „*Tato porucha zahrnuje funkční ztrátu řeči, odmítání mluvní komunikace, útlum řeči ze strachu nebo mlčení ze studu.*“ (Škodová, Jedlička, 2003, s. 203)

U dětí se vyskytuje **elektivní mutismus**, který obvykle vzniká jako následek vystupňovaných obav ze selhání v určitých situacích (Lechta, 1990). Může být také spojen s negativistickým postojem vůči určitým osobám. Některé děti komunikují alespoň neverbálně, případně komunikují šeptem. Příčinnou vzniku elektivního mutismu může být velká psychická senzibilita dítěte, přehnané nároky na dítě, nebo psychicky zatěžující prostředí. (Klenková, 2006)

Rinolalie neboli huhňavost se projevuje změněnou rezonancí zvuku hlásek při artikulaci. Její výskyt je u dětí poměrně častý (Kerekrétiová in Lechta, 1990). Postihuje zvuk řeči i artikulaci. Jedná se o patologické snížení nebo zvýšení nosovosti. Podle typu rozlišujeme huhňavost na otevřenou, zavřenou nebo smíšenou. Lékařská terminologie označuje tuto poruchu termínem **rinofonie**, která lépe vystihuje povahu této poruchy týkající se narušení zvuku řeči. (Škodová, Jedlička a kol., 2003)

Palatolalie je vývojová vada řeči, která vzniká na základě orofaciálního rozštěpu patra, který vzniká poškozením v průběhu čtvrtého až devátého týdne nitroděložního vývoje (Klenková, 2000). Tato vada řeči je považována za jednu z nejtěžších a nejvíce nápadných. Projevuje se poruchou rezonance, artikulace a srozumitelnosti řeči. (Bytešníková, 2012)

Narušení plynulosti řeči způsobuje **koktavost** a **breptavost**. **Koktavost**, která se objevuje poměrně často u dětí v předškolním věku, patří mezi nejtěžší poruchy řeči (Klenková, 2006). Při této poruše dochází k narušení koordinace mluvních orgánů podílejících se na mluvení. Projevuje se nedobrovolnými specifickými pauzami, které

narušují plynulost mluvního projevu, a tím působí rušivě. Tato porucha má často nepříznivý dopad na osobnost člověka. (Lechta, 1990)

U dětí v předškolním věku se může také vyskytnout vada spojená s narušením tempa řeči, označována jako **breptavost**. V současné době je již vědecky potvrzeno, že toto narušení řeči má organický původ (Lechta, 1990). Projevuje se jako nepřirozeně zrychlené tempo řeči, která bývá často až nesrozumitelná. V souvislosti s tím dochází k sekundárním projevům jako je narušení artikulace, opakování slov, nebo naopak vynechávání slov a slabik. (Bytešníková, 2012)

Obecně nejrozšířenější poruchou řeči u dětí i dospělých je porucha artikulace hlásek, kterou nazýváme **dyslalie** (Klenková, 2000). Lechta (1990) udává, že tvoří až dvě třetiny všech druhů narušené komunikační schopnosti. Dvořák (2007) definuje dyslalii jako nesprávnou výslovnost hlásek, při které se určitá hláska v řeči konstantně zvukově odlišuje od kodifikované normy daného jazyka. Znamená to, že je tvořena na jiném místě, nebo jiným způsobem oproti stanovené fonetické normě.

Mezi další poruchy artikulace patří **vývojová dysartrie**. Tato porucha postihuje řeč v oblasti vlastní realizace. Organické poškození nervového systému, které je označováno za příčinu této poruchy, se projevuje narušenou formou řečového projevu (Neubauer in Škodová, Jedlička a kol., 2003). U dysartrie je narušena nejen artikulace, objevuje se také porucha respirace, fonace nebo rezonance. V některých případech se objevuje úplná neschopnost artikulace označovaná jako **anartrie**. (Klenková, 2006)

Mezi **narušení grafické podoby řeči** řadíme specifické vývojové poruchy učení, mezi které se řadí dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Tyto poruchy se projevují obtížemi v mluvení, porozumění mluvené řeči, problémy se čtením psaním nebo počítáním. (Klenková, 2000)

„Symptomatické poruchy řeči definujeme jako narušení komunikační schopnosti doprovázející jiné, dominující postižení, případně poruchy a onemocnění“ (Lechta, 2011, s. 52). Řečové poruchy bývají v tomto případě charakteristickým symptomem dominujícího postižení. Tyto poruchy se nejčastěji vyskytují u jedinců s mozkovou obrnou, mentálním postižením, u sluchově a zrakově postižených. (Lechta, 2011)

Narušení komunikační schopnosti může v některých případech způsobovat i **poruchy hlasu**. Jedná se o patologické změny ve struktuře hlasu, změny v kvalitě zvuku, způsobu tvoření a používání hlasu (Sovák in Lechta, 1990). Poruchy hlasu se mohou vyskytnout kdykoliv v životě člověka a jejich příčiny mohou být rozmanité. Jejich léčba je věcí lékařskou. Zabývá se jimi obor foniatrie a ORL.

O **kombinovaných vadách a poruchách řeči** hovoříme tehdy, když se u jednoho člověka vyskytnou dvě či více postižení. Jedná se o vady, které spolu příčinně nesouvisejí. Nedostatky se projevují ve všech oblastech vývoje. (Klenková, 2006)

2.4 LOGOPEDICKÁ PREVENCE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Pro definování logopedické prevence je potřeba nastínit význam logopedie jako takové. **Logopedie** je poměrně mladý vědní obor, který se věnuje diagnostice, terapii a prevenci narušené komunikační schopnosti. Lechta (1990) definuje logopedii jako speciální pedagogickou vědu, která se zabývá výchovou osob s narušenou komunikační schopností a prevencí tohoto narušení. Zkoumá příčiny narušených komunikačních schopností, jejich průběh, diagnostiku, možnosti odstraňování potíží i důležitost prevence.

Odborník v oblasti narušené komunikační schopnosti se tedy nezabývá pouze nápravou řeči, ale v rámci svojí práce vykonává různorodé činnosti, které jsou zahrnuty pod pojmem **logopedická intervence**.

Logopedickou intervencí chápeme jako složitý proces, který je realizován na třech úrovních jako **logopedickou diagnostiku, logopedickou terapii a logopedickou prevenci**. Mnohdy se diagnostika, terapie i prevence prolínají a nelze je přesně odlišit. (Lechta in Klenková, 2006)

V preventivní logopedické péči poskytované dětem předškolního věku je důležité zaměřit se především na vytvoření podmínek pro správný a přirozený vývoj řeči. Může se tím předcházet různým vadám a poruchám řeči, nebo může dojít k včasnému odhalení případných nedostatků. (Klenková, 2000)

V rámci logopedické prevence, rozlišujeme prevenci primární, sekundární a terciální.

Primární logopedická prevence si klade za cíl pozitivně ovlivňovat vývoj řeči, správné mluvy a kladných komunikačních návyků. Může být uskutečňována ve dvou formách; nespecifické, kdy jde o snahu propagovat správnou péči o řeč všeobecně; a specifické, která se zaměřuje na cílené předcházení konkrétních rizik (Škodová, Jedlička a kol, 2003). Primární logopedická prevence je zaměřena na podporu řečových schopností u dětí od počátku jejich vývoje. Nejdříve se uskutečňuje přirozeným vlivem v rámci rodinného prostředí. Později se stává klíčovým místem pro efektivní edukaci prostředí mateřské školy. V předškolním období dochází k rychlému rozvoji řeči a k jejímu následnému upevňování, proto by preventivní péče v oblasti rozvoje komunikačních schopností měla být běžnou součástí pedagogického působení v mateřských školách.

Sekundární logopedická prevence se orientuje pouze na rizikovou skupinu dětí, které jsou ohroženy možným narušeným vývojem řeči. K rizikovým lze přiřadit děti s nějakou dědičnou zátěží nebo z rodin s málo podnětným sociálním prostředím. Může se také týkat dětí předčasně narozených nebo dětí s nízkou porodní hmotností. (Škodová, Jedlička a kol., 2003)

Terciální logopedická prevence je směřována k dětem, u kterých se narušená komunikační schopnost již projevila. Snahou je, aby se postižení dále neprohlubovalo či nezhoršovalo.

V období předškolního věku je možné významným způsobem ovlivnit proces zdokonalování mluvních dovedností a účinně podpořit celkový rozvoj osobnosti dítěte. Je důležité zaměřit se na rozvoj všech funkcí, kterými je ovládnutí řeči podmíněno. (Krejčíková, Kaprová, 1999)

3 LEGISLATIVNÍ OPORY VE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ

3.1 ŠKOLSKÝ ZÁKON

Vzdělávání v České republice v současnosti upravuje **zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání**. Podle znění tohoto zákona je cílem současného školství v České Republice vytvořit takové prostředí a klima školy, které poskytne všem žákům stejné podmínky a šance na odpovídající stupně vzdělání a zajistí jim právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů. (Vítková, 2004)

„Dle školského zákona se s účinností od 1. 9. 2016 předškolní vzdělávání organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let. Tato věta se s účinností od 1. 9. 2020 mění takto: Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let. S účinností od 1. 1. 2017 je předškolní vzdělávání od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky, povinné.“ (RVP PV, 2018, str. 6)

Česká legislativa akceptuje mezinárodní dokument **Úmluva o právech dítěte**, v němž je stanoveno, že *„výchova dítěte má směřovat k rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a jeho rozumových schopností na nejvyšší možnou míru.“* (zákon ČSFR č. 22/91 Sb., in Bartoňová, Bytešníková a kol., 2012, str. 22)

Nezbytnou součástí zákona o vzdělávání jsou samozřejmě také směrnice o **vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**. Podle školského zákona č. 561/2004 Sb. § 16 jsou za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami považováni žáci se zdravotním postižením – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, poruchami autistického spektra, s narušenou komunikační schopností, souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování, žáci se zdravotním znevýhodněním a žáci se sociálním znevýhodněním. Dále sem patří i žáci nadaní a mimořádně nadaní (Vítková, 2004). Žáci mají podle této vyhlášky v rámci vzdělávání právo na bezplatné využívání všech potřebných kompenzačních pomůcek.

„Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se realizuje prostřednictvím podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních

3 LEGISLATIVNÍ OPORY VE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ

pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním dětí stejného věku ve školách běžného typu.“ (Bytešníková, 2007, s. 20)

Speciální vzdělávání je poskytováno žákům, u kterých byly na základě speciálně-pedagogického nebo psychologického vyšetření zjištěny speciální vzdělávací potřeby.

3.2 DÍTĚ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Žáci s narušenou komunikační schopností patří mezi žáky se speciálními potřebami a spadají do skupiny žáků se zdravotním postižením. Tito žáci mají kvůli svému postižení obtíže v získávání znalostí, vědomostí a obtíže při vytváření komunikačních kompetencí. Dětem s narušenou komunikační schopností je potřeba zajistit kvalitní logopedickou intervenci (Bartoňová, Bytešníková, Vítková, 2012). Ta může být poskytována v současné době dětem předškolního věku v zařízeních státních, nestátních i soukromých. Speciální vzdělávání dětí s NKS je zabezpečováno formou individuální integrace, skupinové integrace či v rámci mateřské logopedické školy.

Úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a zajistit dostatek podnětů k rozvoji a učení dítěte. Může také plnit úkol diagnostický, především ve vztahu k dětem se speciálně vzdělávacími potřebami.

V rámci resortu školství mohou být děti s narušenou komunikační schopností zařazeny do **běžné mateřské školy**, kam pravidelně dochází logoped. V takovém případě hovoříme o integraci žáka. Ředitel školy má také právo zřídit funkci **asistenta pedagoga** ve třídě, kde se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle vyhlášky č. 147/2011 k tomu potřebuje vyjádření školského poradenského zařízení.

Pro děti s narušenou komunikační schopností, které mají postižení takového charakteru, že nemohou navštěvovat běžnou mateřskou školu, jsou určeny **mateřské školy logopedické**. Tyto školy zabezpečují vzdělávání jedinců se závažným řečovým postižením a pomáhají jim v překonání jejich obtíží. Podle Bytešníkové (2007) jsou díky sníženému počtu dětí ve třídě vytvořeny lepší podmínky pro rozvoj dítěte ve všech oblastech. Pobyt dítěte s narušenou komunikační schopností v tomto typu školy má také pozitivní přínos na jeho následné zařazení do běžného vzdělávacího procesu.

Kompromisem mezi speciálním vzděláváním a vzděláváním v běžné škole je **skupinová integrace**. Skupinová integrace probíhá při vzdělávání dítěte ve **speciální „logopedické“ třídě při běžné mateřské škole**. Dítěti je tak zajištěna pravidelná logopedická péče a zároveň zůstává v kontaktu s intaktními dětmi. *„Zařazení dítěte do třídy pro děti s vadami řeči při běžné mateřské škole „logopedické třídy“ je vhodné v těch případech, kdy je třeba upřednostnit setrvání dítěte v prostředí běžné mateřské školy a zachování všech kvalit sociálních vazeb“* (Bytešníková, 2007, s. 22). Výhodou těchto tříd je odborná péče, menší kolektiv dětí a klidná atmosféra.

Důležitým předpokladem pro úspěšnou individuální integraci žáka je také ochota rodičů ke spolupráci. Důležitou roli při integraci a celkovém vzdělávání dětí s NKS zastávají **speciálně-pedagogická centra**, která poskytují odbornou pomoc pedagogům a speciálně pedagogickou péči integrovaným dětem. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se vypracovává **individuální vzdělávací plán**, podle kterého se tito žáci dále vzdělávají. Ten vychází ze školního vzdělávacího programu školy a ze závěrů speciálně-pedagogických a psychologických vyšetření. *„Individuální vzdělávací plán je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, musí být vypracován před nástupem žáka do mateřské školy, nejpozději však jeden měsíc po nástupu žáka do mateřské školy. Dle potřeby může být v průběhu celého školního roku doplňován a upravován.“* (Bytešníková, 2007, s. 21)

3.3 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Na základě školského zákona je rozpracován **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**, který stanovuje cíle a obsah vzdělávání v rámci mateřských škol.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je základní pedagogický dokument státní úrovně. Vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání předškolního věku. Formuluje obecné cíle předškolního vzdělávání a jeho rámcový obsah. Tento rámcový program je zpracován dostatečně volně a otevřeně, což umožňuje pedagogům v rámci mateřských škol vytvářet a realizovat vlastní školní vzdělávací programy, které odpovídají jejich konkrétním podmínkám, potřebám a možnostem. (Bytešníková, 2012)

3 LEGISLATIVNÍ OPORY VE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ

Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí.

„Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá na to, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována.“ (RVP PV, 2018, s. 7)

Každému dítěti má být poskytována podpora v míře, kterou individuálně potřebuje. Předškolní vzdělávání nabízí vhodné vzdělávací prostředí, pro dítě vstřícné, podnětné, zajímavé, v němž se dítě může cítit bezpečně, radostně a spokojeně. (RVP PV, 2018)

Předškolní vzdělávání si klade za cíl rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální tak, aby dítě na konci předškolní docházky bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností.

V Rámcovém vzdělávacím programu jsou vymezeny čtyři základní cílové kategorie, které jsou vzájemně provázané. **Rámcové cíle** vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání. Výstupy těchto cílů vyjadřují **klíčové kompetence**, ty představují soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů. U dítěte předškolního věku by měly být rozvíjeny tyto kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, **kompetence komunikativní**, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské.

Dále je v Rámcovém vzdělávacím programu vymezen **vzdělávací obsah**, který je rozčleněn do pěti oblastí na základě vztahů, které si dítě vytváří v rámci svého života. Mezi těchto pět oblastí patří oblast biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Tyto jednotlivé oblasti jsou formulovány jako: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. Vzdělávací oblasti jsou navzájem provázané, fungují jako celek a zohledňují přirozené potřeby. Každá tato oblast obsahuje dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a rizika, která se mohou při vzdělávání vyskytnout. (Bytešnicková, 2007)

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají být podle Rámcového vzdělávacího programu vzdělávány s ohledem na druh a stupeň postižení při zajištění optimálních podmínek edukace. Pro vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností je na základě

těchto podmínek nutno zajistit ze strany mateřské školy kvalitní průběžnou logopedickou péči a spolupráci s odborníky i rodiči dítěte. (Bendová, 2014)

3.3.1 PŘÍLOHA RVP PV PRO VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SVP

Téma vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je rozpracováno v osmé kapitole RVP PV. Rámcové cíle a záměry v předškolním vzdělávání jsou stejné pro vzdělávání všech dětí. Při vzdělávání dětí se SVP je potřeba dosahovat naplňování těchto záměrů tak, aby to vyhovovalo potřebám a možnostem dětí.

„Dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami je dítě, které k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“ (§ 16 odst. 1 školského zákona 561/2004 Sb.)

Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů a realizuje je mateřská škola. Pro uplatnění opatření druhého až pátého stupně je potřeba doporučení ze ŠPZ. Ve spolupráci se ŠPZ pak škola zpracovává pro dítě individuální vzdělávací plán. (RVP PV, 2018)

Při plánování a realizaci vzdělávání dětí se SVP je potřeba brát ohled na individuální vzdělávací potřeby a možnosti dětí. Učitel v tomto případě zahrnuje do svých vzdělávacích strategií podpůrná opatření a volí vhodné metody a prostředky tak, aby byly v souladu s těmito opatřeními. Dalším úkolem pedagoga je vytvoření přátelského klimatu ve třídě, které umožní pozitivní přijetí dítěte se SVP. (RVP PV, 2018)

V RVP PV jsou také stanoveny podmínky pro vzdělávání dětí se SVP. Tyto podmínky musí vždy odpovídat individuálním potřebám dětí. Mezi tyto podmínky patří:

- uplatňování principu diferenciacce a individualizace vzdělávacího procesu,
- realizace všech stanovených podpůrných opatření,
- osvojení dovedností v úrovni odpovídající individuálním potřebám a možnostem dítěte zaměřených na samostatnost (samostatnost, sebeobsluha, hygienické návyky),
- spolupráce se zákonnými zástupci dítěte, ŠPZ a dalšími odborníky,

3 LEGISLATIVNÍ OPORY VE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ

- snížení počtu dětí ve třídě,
- přítomnost asistenta pedagoga podle stupně přiznaného podpůrného opatření.

3.4 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Školní vzdělávací program je dokument, podle kterého se uskutečňuje vzdělávání dětí v konkrétní mateřské škole. „*Mateřská škola ŠVP zpracovává v souladu s RVP PV a dalšími obecně platnými právními předpisy. ŠVP musí vycházet z podmínek konkrétní mateřské školy. Školský zákon ustanovuje ŠVP jako povinnou součást dokumentace mateřské školy. ŠVP je veřejným dokumentem.*“ (RVP PV, 2018, str. 40)

Za tvorbu školního vzdělávacího plánu má odpovědnost ředitel školy a na jeho tvorbě by se měl podílet celý pedagogický sbor. Vzhledem k tomu, že je dokumentem veřejným, měl by být k dispozici i rodičům dětí. „*Tento program by měl zahrnovat cíle, obsah, prostředky i podmínky vzdělávání, jeho realizaci i způsob hodnocení jeho výsledků*“ (Svobodová a kol., 2010, str. 31). Nedílnou součástí Školního vzdělávacího programu je **evaluační systém**. Systematické sledování a vyhodnocování procesů v mateřské škole vede k efektivnímu naplňování cílů, které si mateřská škola stanovila. Kvalitně zpracovaný funkční systém evaluace také svědčí o profesionalitě učitelů v oblasti pedagogické diagnostiky.

Školní vzdělávací plán je východiskem pro tvorbu třídního vzdělávacího programu. Na základě něj vytváří pedagog vlastní **Třídní vzdělávací program**. „*Třídní vzdělávací program je souhrnem dokumentů, vztahujících se k plánování, realizaci a evaluaci vzdělávacích činností v konkrétní třídě mateřské školy*“ (Svobodová a kol., 2010, s. 50). Pedagog v rámci jeho utváření zohledňuje věk, zájmy a potřeby dětí v konkrétní třídě. Třídní vzdělávací plán si vypracuje tak, aby mu vyhovovala následná práce s ním a podle potřeb si ho může dále dotvářet a upravovat.

3.5 KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Komunikační kompetence můžeme charakterizovat jako soubor jazykových znalostí a dovedností, které umožňují účastníkům komunikace realizovat různé komunikační

3 LEGISLATIVNÍ OPORY VE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ

potřeby přiměřeně k situaci, posluchačům a k dalším okolnostem. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Osvojování si a rozvíjení komunikačních kompetencí je celoživotní proces, který probíhá v souladu s ostatními procesy a výrazně ovlivňuje adaptaci jedince v sociálním prostředí. Komunikační kompetence zastupují důležité místo v oblasti klíčových kompetencí, stanovených v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

Dítě předškolního věku by mělo mít komunikační kompetence na takové úrovni, aby bylo schopné srozumitelného a souvislého vyjadřování a mohlo tak navazovat kontakty s ostatními dětmi i dospělými. (Bytešnicková, 2007)

U dítěte během předškolního věku dochází k výraznému zdokonalování všech složek verbální komunikace. V tomto období je tedy snaha o rozvíjení komunikačních kompetencí, eliminaci či odstranění narušené schopnosti klíčová pro to, aby při pozdějším nástupu do školy dítě zvládlo veškeré požadavky, které jsou na něj kladeny. Je třeba se věnovat cíleně **rozvoji všech jazykových rovin**. Dítě v předškolním věku získává jazykové zkušenosti v sociální interakci při komunikaci na základě toho, když může vstupovat jak do mluveného, tak i do psaného jazykového kódu. Dítě potřebuje poznávat, že má forma jazyka daná pravidla.

Také by mělo mít možnost diskutovat s **dospělým komunikačním partnerem** o významech slov a vět. Dítě také musí mít možnost dělat v řečovém projevu chyby. V takovém případě může dospělý slovo po dítěti zopakovat v průběhu další komunikace ve správném tvaru, nikdy by však neměl na jeho chybu poukazovat a opravovat ho. Obzvláště u dětí citlivých by mohlo dojít ke snížení mluvního apetitu v důsledku obavy ze selhání. Matějček (2008) vyzdvihuje důležitost podněcování spontánní řečové produkce a dodává, že se mu tato metoda univerzálně osvědčila. *„Jestliže dítě cokoliv řekne, byť to bylo sebedokonalejší, my to po něm opakujeme třeba několikrát ovšem se správnou výslovností a nanejvýš k tomu přidáme jedno nebo dvě svá slova navíc“* (Matějček, 2008, s. 98). Pokud tento záměr realizujeme důsledně a trpělivě, přináší to dobré výsledky.

3.6 PODPORA ROZVOJE KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Při rozvoji komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku hraje důležitou roli dostatek a přiměřené množství adekvátních komunikačních podnětů. Význam zde má připravenost prostředí a dobrý komunikační vzor v podobě rodičů i pedagogů. Řeč by měla být rozvíjena pomocí využití rozmanitých prostředků.

V prostředí mateřské školy může být výrazně podpořen rozvoj komunikačních kompetencí v rámci **skupinových aktivit**. Ty mají význam hlavně při rozvoji pragmatické roviny. Děti se učí komunikovat s vrstevníky a navzájem kooperovat při skupinových činnostech. (Bartoňová, Bytešnicková a kol., 2012)

Úspěšnost dítěte v komunikačním procesu výrazně ovlivňuje úroveň **porozumění řeči**. To může být v prostředí mateřské školy nejlépe podpořeno hraním skupinových her, při kterých je nutno reagovat na pokyny. Může být také stimulováno v reálných situacích nebo hrách s využitím obrázků.

Důležitou roli před vstupem do základní školy hraje také úroveň **slovní zásoby**. I zde se ukazuje jako nejúčinnější využití hry, protože je nejpřirozenějším prostředkem pro celkový rozvoj dítěte.

Důležitým očekávaným výstupem, který by mělo dítě zvládnout před vstupem do školy, je schopnost **souvislého řečového projevu**. Tato schopnost by měla být u dítěte předškolního věku podporována při všech činnostech. Nezastupitelnou roli zde sehrává **vyprávění a četba pohádek**. Základní funkcí pohádky je vnést smysl a řád dětem do světa, kterému děti v předškolním období ještě nemohou plně porozumět (Matějček, 2005). Do dětského života patří kouzla a tajemno, a proto může prostřednictvím pohádek dítě přirozeně získat mnoho důležitých poznatků. Dobře zvolená pohádka umožňuje dítěti proniknout do mezilidských vztahů, orientovat se ve světě, či si uvědomovat svá vlastní přání a pocity. Pohádka by měla být volena adekvátně věku dětí. Pohádku může pedagog dále rozvíjet pomocí rozmanitých aktivit, tematickými hrami nebo dramatizací. (Bartoňová, Bytešnicková a kol., 2012)

Pro optimální rozvoj řeči dítěte je potřeba se zaměřit na rozvoj celé řady oblastí. Velmi důležitou roli zde hraje oblast hrubé a jemné motoriky. Pro dobrý rozvoj **hrubé motoriky** musíme poskytovat dítěti dostatek příležitostí k přirozenému pohybu. Můžeme ji

3 LEGISLATIVNÍ OPORY VE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ

rozvíjet při chůzi, běhu, poskocích, při lezení, podlézání, plazení, při rovnovážných cvičeních nebo při skupinových sportovních hrách s náčiním či bez něj. Pohybová cvičení úzce souvisí i s řečovými a rytmickými cvičeními, proto je vhodné využívat písně a říkadla s pohybovým doprovodem.

Jemná motorika vyžaduje vzájemnou koordinaci zraku a rukou. Při hrách a cvičeních, kterými můžeme rozvíjet jemnou motoriku, je důležité postupovat vždy od hrubších pohybů k jemnějším, více koordinovaným. Bytešníková (2007) uvádí, že je vhodné spojovat pohyb během cvičení s artikulovanou řečí. Jemnou motoriku můžeme rozvíjet při modelování, sebeobslužných činnostech, při manipulaci s drobnými předměty nebo při hrách s různými druhy stavebnic. V rámci rozvoje jemné motoriky lze využít práci s papírem (stříhání, mačkání, vytrhávání) nebo jakoukoliv činnost s využitím přírodního materiálu.

Grafomotorika se rozvíjí v závislosti na jemné motorice. Jedná se o soubor psychomotorických činností, který zahrnuje cílenou, systematickou, postupnou a pravidelnou přípravu na psaní. Okolo pátého roku věku dítěte je tedy doporučeno pravidelně zařazovat grafomotorická cvičení. Při těchto cvičeních se zaměřujeme na uvolnění svalů paže, ruky a zápěstí. Pro nácvik tahů volíme nejprve velkou plochu a postupně formát zmenšujeme. Vhodné je spojit tato cvičení s rytmickým říkadlem. Dále se zaměřujeme na nácvik správného držení psacího náčiní. (Bartoňová, Bytešníková a kol., 2012)

Motorika mluvních orgánů je nezbytná pro to, aby mohlo dítě správně artikulovat. Lechta (1990) uvádí, že pokud se díváme na proces mluvení jako na mechanický akt, tak zjišťujeme, že jde o velmi precizní proces jemné motoriky řečového aparátu. Při rozvoji oromotoriky se zaměřujeme na správnou hybnost jazyka, ovlivnění hybnosti rtů, hybnosti svalstva měkkého patra a hybnosti dolní čelisti.

Dechová a fonační cvičení jsou také nezbytná pro ovlivňování vývoje dětské řeči. Tato cvičení slouží ke správné koordinaci dechu společně s hlasem. Jejich cílem je naučit se hlubokému nádechu a fyziologicky správnému vdechu a výdechu při mluvení. Tato cvičení realizujeme vždy formou hry a volíme pro ně vhodnou motivaci.

Zraková percepce má už od počátku vývoje řeči zásadní význam. Dítě od útlého věku odezírá zrakem pohyby mluvidel nejbližších osob, a tak si začíná osvojovat základy verbální

3 LEGISLATIVNÍ OPORY VE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ

i nonverbální komunikace. Zraková diferenciacie je také nezbytná pro pozdější nácvik čtení a psaní. Je tedy velmi důležité se zaměřovat v rámci předškolního věku na rozvoj této oblasti. Při cvičeních se zaměřujeme na tyto oblasti, které se vzájemně prolínají – rozlišování tvarů a barev, zrakovou diferenciaci, zrakovou analýzu a syntézu a zrakovou paměť (Bednářová, Šmardová, 2011). Pozornost je potřeba věnovat také očním pohybům.

Sluchová percepce hraje jednu z nejdůležitějších rolí ve správném vývoji řeči. Sluch se podílí na procesu rozvoje řeči v úrovni vnímání, porozumění a řečové produkce. Její správný rozvoj tvoří základ pro pozdější školní dovednosti. Do oblasti sluchové percepce patří schopnost naslouchání, sluchová diferenciacie, sluchová paměť sluchová analýza a syntéza a vnímání rytmu. U dětí předškolního věku je potřeba se systematicky věnovat rozvoji sluchového vnímání. V hojné míře tedy zařazujeme aktivity na vnímání, lokalizaci a identifikaci zvuku, naslouchání příběhu, porovnávání a rozlišování řečových zvuků. Dále procvičujeme porovnávání podobně znějících slov jiného významu, schopnost zapamatování krátkých textů, reprodukce říkanek a vnímání rytmu. Schopnost analýzy a syntézy trénujeme určováním počtu slabik, zařazováním rozpočítadel, určování první a poslední hlásky ve slově nebo určováním rýmů. (Bartoňová, Bytešníková a kol., 2012)

K tomu, aby mělo dítě na konci předškolního vzdělávání osvojené všechny komunikativní kompetence, je zapotřebí připravenost pedagogických pracovníků i správného působení rodiny. **Profesní připravenost učitele** by měla být na adekvátní úrovni a měla by odrážet i aktuální změny ve vzdělávání. Učitelka mateřské školy je pro dítě také řečovým vzorem. Z toho důvodu je důležité, aby byl její řečový projev správný jak po stránce obsahové, tak po stránce formální. Pedagog by měl v dětech podněcovat potřebu ptát se, rozvíjet jejich představivost a dát jim prostor, aby si mohly utvářet svůj vlastní názor na okolní svět. V celém jejich působení by se měl odrážet přijímající a respektující přístup. (Bytešníková, 2007)

4 PODPORA ROZVOJE KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

4.1 METODOLOGIE A CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jaký vliv má pravidelná logopedická péče zajišťovaná pedagogy ve třídě se speciálním vzdělávacím programem na rozvoj komunikačních dovedností u dětí s narušenou komunikační schopností.

Díličmi cíli této práce jsou:

- vypracování případových studií dětí vytvořených na základě anamnestických údajů získaných od rodičů, učitelů a na základě vlastního dlouhodobého pozorování,
- provedení pedagogické diagnostiky v jednotlivých oblastech rozvoje u dětí s narušenou komunikační schopností,
- analýza konkrétních možností, technik a metod rozvoje komunikačních kompetencí v rámci vybrané třídy,
- zhodnocení přínosu pravidelné logopedické intervence pro děti s narušenou komunikační schopností.

Metoda výzkumu

Jedná se o kvalitativní výzkum, založený na zpracování pěti případových studií (kazuistik) dětí s NKS z vybrané MŠ v Plzni. Obsah případových studií vychází z anamnestického šetření a provedení pedagogické diagnostiky. Tato diagnostika probíhala ve dvou fázích. V době mezi šetřeními jsem se věnovala analýze metod rozvoje řeči využívaných v rámci každodenní pedagogické činnosti a sledovala jsem vliv této práce na rozvoj osobnosti jednotlivých dětí.

V rámci celého výzkumného šetření byla také využita metoda polostrukturovaného rozhovoru s rodiči a učiteli a metoda zúčastněného pozorování. V rámci pozorování jsem dále sledovala, jak jsou děti začleněny do kolektivu, jak k dítěti přistupují pedagogové, jaké

aktivity využívají pedagogové v rámci logopedické prevence a jak spolupracují s rodiči a s poradenským zařízením, popřípadě klinickým logopedem.

4.2 CHARAKTERISTIKA MÍSTA ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření probíhalo v běžné mateřské škole v Plzni. Škola spadá pod příspěvkovou organizaci a jejím zřizovatelem je město. Mateřská škola sídlí na dvou pracovištích. Provoz mateřské školy je celodenní od 6:00 do 16:30. Kapacita školy činí 252 dětí a disponuje deseti heterogenními třídami, které navštěvují děti ve věku od tří do sedmi let. V současné době je přijato 225 dětí, z toho tři jsou individuálně integrované. Sbor odborně vzdělaných pedagogů doplňují tři asistenti pedagoga.

Budova mateřské školy, ve které probíhalo šetření, se skládá ze čtyř pavilonů a hospodářské budovy. V rámci tohoto komplexu se nachází šest tříd, z nichž každá má vlastní šatnu, umývárnu a WC pro děti a zázemí pro učitelky. Jednou z těchto tříd je i třída s upraveným vzdělávacím programem. V hospodářské budově se nachází školní kuchyně, kanceláře, interaktivní učebna s knihovnou a další technické místnosti. Kolem celého komplexu je oplocená školní zahrada, ve které děti mohou využít pískoviště, průlezký se skluzavkou, kolotoč nebo houpačky. Na školní zahradě jsou také dvě hřiště a nově vyznačené dopravní hřiště určené pro jízdu na koloběžkách a tříkolkách. V atriu školy se nachází bylinková zahrada a venkovní posezení. Tento prostor je využíván především pro vzdělávání dětí v oblasti environmentální výchovy. V přilehlém okolí školy se také nachází mnoho dětských hřišť s herními prvky. V době venkovního pobytu je možné navštívit nedaleké údolí, kterým protéká potok, nebo se po stezce pro pěší vydat za město do přírody.

Výzkumné šetření probíhalo ve třídě se speciálně upraveným vzdělávacím programem. V rámci vzdělávací nabídky je zde rozšířený program podpory komunikační schopnosti dětí. Specifickým cílem této třídy je reedukace narušených komunikačních schopností a stimulace řečových a jazykových dovedností. Výhodou této třídy je, že celkový rozvoj včetně rozvoje řeči probíhá v přirozeném prostředí třídy za odborné spolupráce se školní logopedkou a také v těsné spolupráci s rodiči. Vstup i prostor této třídy je bezbariérový, což umožňuje integraci dítěte s tělesným postižením. Hlavní odbornou práci

zajišťuje Speciálně-pedagogické centrum. V této třídě je 13 dětí ve věku od čtyř do sedmi let, z toho devět předškoláků. S každým dítětem pracují pedagogové podle vypracovaného IVP. U každého dítěte je systematicky rozvíjena narušená komunikační schopnost. Během dopoledne je prováděna pravidelná individuální logopedická péče zaměřená na reedukaci nesprávné výslovnosti.

Škola má koncepci a strategii svého rozvoje rozpracovanou ve Školním vzdělávacím plánu, který je zpracován v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Pedagogové si v návaznosti na tento plán vytváří svoje Třídní vzdělávací programy. Školní vzdělávací program vychází z modelu osobnostního a individualizovaného přístupu, celostního a prožitkového učení. Hlavními cíli tohoto vzdělávacího plánu je rozvoj etického a estetického citění a prožívání, rozvoj všech schopností, dovedností, vědomostí a návyků adekvátních vývojové a individuální úrovni dětí a podpora zdravého způsobu života.

Mateřská škola velmi dbá na podporu zdravého životního stylu a zajištění dostatku pohybových aktivit. V rámci projektu Děti na startu, který je zaměřený na rozvoj pohybových dovedností u předškolních dětí, se koná každý týden v odpoledních hodinách pohybový kroužek. Jednou týdně mohou děti také navštěvovat plavecký kurz.

Pro školu je velmi důležitá spolupráce. Je to především spolupráce s rodiči a jejich participace na školních projektech. Škola také spolupracuje se dvěma základními školami a podporuje společná setkání dětí. V rámci rozvoje výtvarných dovedností probíhá spolupráce s uměleckou školou. Každý rok se pravidelně konají besedy na téma bezpečnosti a dopravní výchovy ve spolupráci s Městskou policií. Několikrát do roka děti navštěvují divadelní představení. Mají také možnost navštívit prostředí nedaleké Městské knihovny.

4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Výzkumný vzorek byl vybrán v rámci třídy se speciálně upraveným programem vzdělávání. Pro toto šetření byly vybrány děti s největšími řečovými obtížemi. Jedná se o pět dětí ve věku pět až sedm let s diagnostikovanou vývojovou dysfázií. Charakteristiky jednotlivých dětí byly zpracovány na základě údajů získaných od rodičů a výpovědi třídní

učitelky. Součástí každé kazuistiky je rodinná anamnéza a osobní anamnéza každého dítěte. Z důvodu ochrany osobních údajů byla jména dětí pozměněna.

Kazuistika č. 1 – Jana; věk: 5,5 let

Rodinná anamnéza

Dívka je z neúplné rodiny. Nemá žádné sourozence. Od narození žije pouze s matkou. Bydlí v bytě na sídlišti spolu s babičkou, která se také podílí na výchově děvčete. Matka je středoškolsky vzdělaná. Nedisponuje žádnou vadou řeči. Opožděný vývoj v řeči se v rodině nevyskytuje.

Osobní anamnéza

Jana se narodila v prvním fyziologickém těhotenství. Porod i těhotenství probíhaly bez komplikací. Motorický vývoj dívky je v normě. První slova se začala objevovat okolo jednoho roku věku, ale vývoj řeči dále nepokračoval adekvátně k věku.

Jana je tiché děvčátko. Většinou je klidná, ale občas se prosazuje vztekáním. Ráda si staví puzzle nebo si hraje s figurkami zvířátek. U samostatné hry je velmi soustředěná a vydrží si dlouho hrát. Jana má ráda obrázkové knížky se zvířaty. Ráda a trpělivě naslouchá čtenému textu nebo vyprávění. Příběhu rozumí, pokud není příliš složitý. Jana miluje pohyb. Má velikou radost ze všech pohybových aktivit, kterých se může zúčastnit. Zejména u skupinových pohybových her se u ní projevuje spontánní radost.

Vzhledem ke slabým komunikačním schopnostem v prostředí mateřské školy řeč využívá zřídka. Komunikaci s ostatními navazuje prostřednictvím fyzického kontaktu. Někdy si při tomto jednání nepočíná citlivě, i proto má problém s navazováním přátelství. Převládá u ní samostatná hra, ale zapojuje se i do námětových her s ostatními dětmi.

Předškolní anamnéza

Dívka navštěvuje speciální třídu druhým rokem. Nástup do této třídy jí byl doporučen na základě odborného vyšetření, při kterém byla zjištěna expresivní porucha řeči a stanovena diagnóza vývojové dysfázie. Dívka je od tří let v péči logopeda.

V době nástupu do MŠ rozuměla mluvené řeči, pokud nebyly slovní formulace příliš složité. V mluvené řeči ale byla schopna používat jen okolo 12 slov. Dokázala používat

mimiku a gesta. Při nástupu do mateřské školy měla také problémy s navazováním očního kontaktu. Co se hry týče, tak dívka zpočátku vůbec nevyhledávala společnost dětí. Její hra měla většinou stereotypní charakter. Nejdéle si vydržela hrát s autíčky nebo vláčky.

V současné době má Jana větší motivaci komunikovat, její slovní zásoba narostla. Také se objevila snaha opakovat slova. Při vlastním řečovém projevu často vynechává slabiky, přehazuje je, nebo zaměňuje hlásky ve slovech. Dokáže již odpovědět jednoslovně na otázku. Složitějším instrukcím zatím nerozumí. Začala tvořit dvouslovné agramatické věty se slovesem v infinitivu. Snadněji než dříve se přizpůsobuje změnám. Již nemá problém s navazováním očního kontaktu a projevuje zájem o společnost dětí.

Kazuistika č. 2 – František; věk: 5,3 let

Rodinná anamnéza

Žije v harmonické rodině s matkou a otcem a o tři roky mladší sestrou. Oba dva rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní. V rodině se již v minulosti opožděný vývoj řeči vyskytl.

František má svoje rodiče i sestru velmi rád. S maminkou i sestrou, které ho do školy vodí, se vždy láskyplně loučí i vítá.

Osobní anamnéza

František se narodil v prvním fyziologickém těhotenství. Toto těhotenství bylo rizikové. V jeho průběhu došlo ke komplikacím, které vyústily v předčasný porod. Motorický vývoj u tohoto chlapce byl v normě. První slova se objevila kolem věku dvou let. Podle maminky potom řečový vývoj do věku tří let stagnoval. Ve třech letech začal používat dvouslovné věty.

František je usměvavý chlapec, který má jen málokdy špatnou náladu. Jeho spontánní řeč je spíše na úrovni žargonu a není dobře srozumitelná. Nedělá mu ale problém navázat kontakt s dětmi nebo dospělými. Při setkání se usměje, pozdraví a s využitím gest a mimiky je schopen si „domluvit“ vše, co potřebuje. František preferuje samostatnou hru, ale zapojuje se i do námětových her s ostatními dětmi. Nejradši si hraje se stavebnicemi různého typu. Vzhledem k jeho zálibě v dopravních prostředcích se často uchyluje ke stavění aut či autobusů, nebo si hraje s ostatními chlapci s autíčky. Jindy staví budovy

a pomocí figurek a aut simuluje situace a zážitky z rodiny. František má velmi rád obrázkové knihy a skládačky s četnými obrazovými motivy. Baví ho prohlížet si tyto knihy s dospělým, pojmenovávat ukazováním jednotlivé obrázky, které zná, a učit se pomocí opakování nová slova.

Předškolní anamnéza

František nastoupil do běžné mateřské školy ve věku tří let. Adaptace na nové prostředí probíhala podle výpovědi maminky a učitelek dobře. Chlapec neměl problém zapojit se do různých aktivit. Neobjevily se ani žádné stížnosti týkající se chování. Vzhledem k opožděnému řečovému vývoji byl ve čtyřech letech odeslán na vyšetření do školského poradenského zařízení. Následně absolvoval další odborná vyšetření, na jejichž základě byla stanovena diagnóza těžké kombinované dysfázie. Byla zjištěna špatná obratnost v oblasti jemné motoriky a motoriky mluvidel. Dále se na základě diagnostiky projevilo oslabení v pragmatické rovině, v oblasti percepce a opožděný vývoj fonemického sluchu.

U Františka byl při řízených činnostech ve škole patrný psychomotorický neklid a mělká pozornost. Od začátku docházky měl chlapec dobrý pud k mluvení. Spontánní řečový projev byl nesrozumitelný, projevoval se rychlým až zbrklým tempem řeči a výslovností na hranici srozumitelnosti. U chlapce se objevovaly echolalie. Pasivní i aktivní slovník byl opožděný.

V současné době je František již druhým rokem v péči logopeda. Snaží se již hezky opakovat. Tvoří jednoduchá slova, která dokáže spojit do jednoduchých vět. Podstatná jména zatím stále převažují nad slovesy. V řeči přetrvávají četné agramatismy jako je chybné skloňování, nesprávné používání zájmen či chybějící předložky. Složitým verbálním pokynům zatím nerozumí, ale velmi mu pomáhá práce s podporou zraku s využitím obrazového materiálu.

Kazuistika č. 3 – Lukáš; věk: 6,5 let

Rodinná anamnéza

Lukáš žije v domácnosti se svými rodiči a o šest let starším bratrem, který trpí epilepsií. Matka i otec jsou středoškolsky vzdělaní. Oba rodiče se spolupodílí na výchově

obou chlapců a dobře se o ně starají. Matka je úzkostnější povahy. Ani jeden z rodičů nemá v současné době vadu řeči. V rodině se však v minulosti opožděný vývoj řeči vyskytl, a to u otce.

Osobní anamnéza

Lukáš se narodil ve druhém fyziologickém těhotenství matky. Těhotenství i porod proběhly bez komplikací. Psychomotorický vývoj u chlapce probíhal normálně. Podle matky začal chlapec chodit v roce a třech měsících. První, avšak nesrozumitelná slova se objevila kolem roku, první věty ve dvou a půl letech.

Lukáš je hodný a citlivý chlapec, který je nerad středem pozornosti. Při kontaktu s ostatními, zejména novými lidmi a dětmi, je velmi zdrženlivý. Ve známém kolektivu a v situacích, ve kterých se cítí bezpečně, je u něj možné pozorovat větší míru vnitřní jistoty, která se projevuje i ve větším mluvním apetitu. To dokládá i výpověď matky, podle níž nemá chlapec doma s komunikací problém. V situaci, která je pro Lukáše nepříjemná, se u chlapce projevují záškuby v mimce, časté mrkání a třes rukou.

Lukáš si rád hraje s autíčky či vláčky. V mateřské škole si nejraději staví železnici, kterou různě obměňuje. V kolektivu dětí je nekonfliktní a nemá problém přizpůsobit se. Pro Lukáše je velkým vzorem jeho starší bratr. Když se odhodlá ke sdělování svých zážitků, většinou se týkají právě jeho bratra.

Předškolní anamnéza

Lukáš nastoupil do mateřské školy ve třech a půl letech. Počáteční adaptace probíhala přiměřeně. Pak ale nastal zlom. Nejprve přestal ve škole komunikovat, pak i jíst, nakonec odmítal komunikaci i s dětmi mimo mateřskou školu. Objevily se poruchy spánku a usínání. Podle rodičů celá situace vznikla proto, že učitelky chlapce nutily mluvit. Rodiče tedy navštívili psychologa. Na základě vyšetření se ukázalo, že se jedná o dítě přiměřeně mentálně se vyvíjející vzhledem k věku. Bylo však patrné, že u chlapce dominuje úzkostné prožívání a adaptační mechanismy jsou narušeny. Dále byl chlapec odeslán na logopedické vyšetření, které prokázalo neobratnost v oblasti jemné motoriky i motoriky mluvidel. Chlapec s logopedem nekomunikoval. Na základě kresby bylo patrné, že oblast grafomotoriky je nezralá a úzkostlivost chlapce se projevila i v nervózním vedení tužky, stejně tak jako v celkovém projevu. Na základě toto vyšetření byla chlapci diagnostikována

kombinovaná vývojová dysfázie. Byl doporučen přestup do třídy se speciálně upraveným vzdělávacím programem.

V současné době navštěvuje Lukáš logopedickou třídu druhým rokem. Z důvodu jeho citlivosti a těžké adaptaci nedochází ke klinickému logopedovi. Lukáš se již ve škole dobře adaptoval, což se projevuje interakcí s ostatními dětmi i schopností mluvit před ostatními.

V rámci verbálního projevu má chudší pasivní i aktivní slovní zásobu. Hovoří ve větách a souvětích s poruchou větné stavby a četnými agramatismy. Často vynechává hlásky nebo první slabiku ve slově. Stále je patrná neobratnost jazyka. Mluvní apetit chlapce se odvíjí od jeho aktuálního pocitu bezpečí a pohody.

Kazuistika č. 4 – Martin; věk: 6,3 let

Rodinná anamnéza

Martin se narodil jako jedno z dvojčat. Jeho sestra v současné době navštěvuje stejnou mateřskou školu. Oba sourozenci žijí v úplné rodině. Péče o obě děti je v této rodině ponechána spíše na matce. Ta se o děti stará v rámci svých možností dobře. Ochotně spolupracuje s pedagogy i dalšími odborníky. Ani jeden z rodičů nemá vadu řeči. V rodině se doposud neobjevila žádná vývojová porucha.

Osobní anamnéza dítěte

Martin se narodil v prvním fyziologickém těhotenství jako druhé z dvojčat. Porod byl předčasný a komplikovaný. Po porodu byl Martin shledán jako rizikové dítě, poté byl v rámci neonatologické péče psychologicky sledován. Později byl také v péči neurologa.

Již v průběhu prvního roku života se ukázalo, že je motorický opožděný. Na základě doporučení byla uskutečňována terapie reflexní metodou. Vývoj řeči byl rovněž opožděn.

Martin je veselý a kamarádský chlapec. Je rád v kontaktu s ostatními lidmi. Má velmi dobrý mluvní apetit, preferuje především komunikaci s dospělými. Hovoří ve větách, občas s vadnou výslovností, ale srozumitelně. Martin dokáže být hodně svéhlavý. V případě, že si nemůže prosadit svůj názor vůči autoritě, reaguje většinou krátkodobou ignorací nebo slovní negací. Tento stav většinou rychle pomine a Martin se snadno adaptuje na vzniklou

situaci. V kolektivu dětí je individualistou. Příliš nevyhledává hru s ostatními dětmi. Nejraději se věnuje někdy až monotónním činnostem s pomůckami rozvíjejícími jemnou motoriku, u kterých vydrží. Martin velmi rád a často zpívá. Zná hodně písniček a pamatuje si obsah textu. S jeho láskou k hudbě se také pojí záliba v tanci a celková radost z pohybu.

Předškolní anamnéza

Martin začal navštěvovat mateřskou školu spolu se svojí sestrou ve třech letech. Podle výpovědi učitelek byl zpočátku na sestře hodně závislý a bez její pomoci se neobešel. Byl neobratný, nesoustředěný, pasivní a nespolupracoval s ostatními. Ve čtyřech letech byl Martin poprvé odeslán do pedagogicko-psychologické poradny. Byl zjištěn výrazně opožděný vývoj motorických i řečových schopností. Na základě tohoto vyšetření byla Martinovi diagnostikována vývojová dysfázie. Chlapci byl doporučen přestup do speciální třídy s upozorněním na nutnost zajištění asistenta pedagoga.

Chlapec tuto třídu navštěvuje již druhým rokem a k dispozici má asistenta pedagoga. V tomto roce bylo na základě psychologického vyšetření zjištěno, že rozumové schopnosti chlapce jsou v pásmu lehké mentální retardace. Co se týká oblasti řeči, tak v současné době hovoří ve větách a souvětích s dysgramatismy. Výslovnost je vadná, ale srozumitelná. Je patrná oslabená motorika mluvidel. Při řízené kolektivní činnosti se snaží spolupracovat, ale je motoricky neklidný a má mělkou, lehce odklonitelnou pozornost. V případě, že má nějaký úkol dělat samostatně, bývá často nejistý a obrací se na dospělého, kterému věří (pedagog, asistent pedagoga). Vzhledem k diagnostikované lehké mentální retardaci má zhoršený motorický vývoj. Celkově je méně obratný a má kolébatou chůzi. Chlapec je však velmi snaživý a v posledních měsících projevuje mnohem více odhodlání ke zkoušení nových pohybových dovedností.

Kazuistika č. 5 – Jakub; věk: 5,5 let

Rodinná anamnéza

Jakub žije v harmonické rodině. Žije v domě se svou matkou a otcem. Oba rodiče mají dosažené středoškolské vzdělání. Jakub má čtyři starší nevlastní sourozence ze strany otce, kteří žijí v jiné domácnosti. Z důvodu pracovní vytíženosti matky pomáhala s výchovou chlapce od jeho útlého věku jeho babička.

Osobní anamnéza

Těhotenství matky chlapce neprobíhalo hladce. Bylo vedeno jako rizikové. V jeho průběhu se objevily komplikace a porod samotný proběhl předčasně. Po porodu neměla matka ani chlapec žádné závažnější komplikace. Psychomotorický vývoj byl bez odchylek. Chlapec začal podle matky chodit okolo jednoho roku věku. Řečový vývoj byl opožděn od samého začátku. První slova se podle matky objevila kolem roku a půl dítěte, první věty potom ve třech letech.

Jakub je houževnatý chlapec s velkou fantazií. Má poměrně velký mluvní apetit. Často a rád vypráví příběhy, které jsou bohužel ve většině případů inspirovány televizními pohádkami nebo počítačovými hrami. Zdá se, že tyto technické prostředky jsou pro chlapce v jeho domácím prostředí největším zdrojem informací. Od toho se také odvíjí tematika kreseb chlapce. Jakub velmi rád a hojně kreslí. Ústředním motivem jeho kreseb jsou právě výjevy z pohádek a her, které ho zaujaly. Ty se stávají i námětem pro další hry s dětmi. Někdy se zdá, že Jakub je těmito příběhy a hrdiny tak okouzlen, že nedokáže zcela vnímat realitu. V rámci dětského kolektivu nemá chlapec žádné problémy. Podle nálady si buď hraje sám nebo s ostatními chlapci. Má velmi rád hudbu. Rád tancuje a nestydí se před ostatními. Obtíže mu občas činí sebeobslužné činnosti, což zřejmě pramení z toho, že doma se nemusí snažit zvládat tyto úkony sám.

Předškolní anamnéza

Jakub byl poprvé vyšetřen ve Speciálně-pedagogickém centru ve čtyřech letech na základě možného nástupu do speciální třídy. Při vyšetření se projevil u chlapce psychomotorický neklid a mělká pozornost. U chlapce byl už tehdy patrný velký mluvní apetit. Pasivní a aktivní slovní zásoba byla však vzhledem k věku vyhodnocena jako chudší. Na základě diagnostiky byly vyhodnoceny jako nezralé oblasti fonemického sluchu, jemné a hrubé motoriky. Na základě tohoto vyšetření byla stanovena diagnóza kombinované vývojové dysfázie.

V současné době je Jakub v péči klinického logopeda. Hovoří ve větách a souvětích s poruchou větné stavby a četnými agramatismy. Vážnou předložkovou vazbu a ohýbání slov.

Výslovnost je dyslalická a pasivní, ani aktivní slovník stále neodpovídá věku. Není vyvozena hláska K, je nahrazována hláskou T. Schopnost soustředění se nepatrně zlepšila. V tomto ohledu je velmi důležité pracovat s dobrou motivací.

4.4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ U DĚTÍ S NKS

Výzkumné šetření je rozděleno do dvou částí. První část je věnována analýze konkrétních možností, technik a metod rozvoje komunikačních kompetencí v rámci vybrané třídy se speciálními vzdělávacím programem.

Druhá část je věnována diagnostice vybraného vzorku dětí. Diagnostika byla provedena celkem dvakrát. Nejprve na začátku celého výzkumného šetření a po druhé po uplynutí šesti měsíců. Na závěr jsou získaná data porovnána a je vyhodnoceno, zda bylo dosaženo cílů stanovených pro tento výzkum.

4.4.1 ANALÝZA MOŽNOSTÍ A METOD ROZVOJE KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ V MÍSTĚ ŠETŘENÍ

Při mém dlouhodobém pozorování a přímé práci s dětmi v této třídě jsem měla možnost zjistit, jakým způsobem probíhá výuka ve třídě, jak je nastavený denní režim a co obnáší program podpory komunikační schopnosti dětí, který je pro tuto třídu stěžejní.

V rámci této třídy je pro každé dítě ve spolupráci se Speciálně-pedagogickým centrem vypracován **Individuální plán podpory**, který je výchozím dokumentem pro individualizovaný rozvoj konkrétního dítěte. Do třídy dochází jednou za šest týdnů **školský logoped**, který působí jako supervizor a provádí u všech dětí pravidelný logopedický screening. Na základě doporučení školského logopeda nebo doporučení klinických logopedů, které některé z dětí navštěvují individuálně, provádí pedagog během každého dopoledne individuální logopedickou péči zaměřenou na reedukaci nesprávné výslovnosti. Pro každé dítě je vytvořena **složka s aktuálními materiály k rozvoji řeči**, se kterou pedagog pracuje. Obsah této složky se mění na základě konzultací obou třídních učitelek, které se konají jednou měsíčně. V rámci těchto konzultací dochází k evaluaci dílčích cílů a definování dalších postupů uplatňovaných při rozvoji řeči u jednotlivých dětí. Ke třídě přináší také malá místnost s knihovnou odborných publikací týkajících se rozvoje řeči a s pestrou

nabídkou logopedických materiálů, které si může pedagog libovolně volit ke své práci s jednotlivými dětmi.

Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí v této třídě probíhá v průběhu celého dne. Režim dne je pevně stanovený, stejně tak, jako pravidla týkající se chování v mateřské škole. To pomáhá dětem lépe se orientovat v daném prostředí a v pochopení časové posloupnosti. Ve třídě je zvykem, že se učitelka při ranním příchodu přivítá s rodiči i dítětem. Snaží se také o podněcení očního kontaktu u dítěte. Ten je pro zásady komunikace velmi důležitý a mnoho dětem činí obtíže.

Dítě si po příchodu do třídy pověsí na zeď štítek se svojí fotografií. Volí ze dvou možností, z nichž jedna vymezuje odchod z MŠ v daný den po obědě, druhá odchod v odpoledních hodinách. Tato aktivita dětem pomáhá uvědomit si, které z dětí je právě ve škole a jak dlouho zde bude. Každé dítě si po pověšení svojí značky vybírá podle své aktuální preference herní pomůcky a místo, kde si chce hrát. Dominující činností, při které mají děti možnost rozvíjet svoje komunikační dovednosti, je právě **spontánní hra**. Děti se mohou zapojit do skupinových her, mohou ale také volit hru individuální. Při společných hrách spolu děti navazují a udržují komunikaci. Učí se umění dialogu. Pro děti s NKS je velmi důležité, aby měly možnost vyzkoušet si, nebo alespoň sledovat vzájemnou komunikaci dětí při hře. Díky tomu si mohou osvojit sociální dovednosti potřebné pro život ve společnosti.

Specifikem pro tuto třídu je každodenní **individuální logopedická péče**. Tu jedna z učitelek provádí vždy v době ranních her. Pro děti si postupně přichází a odvádí je do vedlejší místnosti, která je pro tuto činnost přímo vyhrazena. S každým dítětem pracuje individuálně podle stanovených dílčích cílů, podle možností dítěte a s přihlédnutím k aktuálnímu rozpoložení dítěte. Při této práci využívá hojně logopedických materiálů, jakými jsou rozmanité sady obrázků, obrázkové knihy, zrcadlo, bzučák a další pomůcky, pomocí kterých může efektivněji rozvíjet řečové schopnosti dětí.

Dopolední svačině vždy předchází společné cvičení na koberci. Toto cvičení většinou probíhá za doprovodu hudby, díky které si děti lépe uvědomují provázanost pohybu a rytmu. V rámci této činnosti se děti **učí reagovat na instrukce**. Díky zrakové opoře, kterou představuje v tomto případě předcvičující učitelka, dokážou toto cvičení provádět bez větších obtíží všechny děti.

Důležitou metodou, která napomáhá rozvoji komunikačních kompetencí, je **komunitní kruh**. Děti se v něm setkávají každý den po ranní svačince a je jím zahajována společná řízená činnost. V rámci komunitního kruhu se děti **učí naslouchat ostatním**, formulovat otázky a odpovědi, přijímat názory jiných dětí, soustředit se, rozvíjet své myšlení a fantazii. V rámci tohoto kruhu dítě **rozvíjí svoji slovní zásobu i schopnost samostatného vyjadřování**. V této třídě je zvykem, že na úvod se v kruhu všichni pozdraví a sdělí si, co prožili, nebo co je čeká. Poté je přinesen dřevěný kalendář, který děti společně s paní učitelkou nastavují podle příslušného dne, měsíce, ročního období a aktuálního počasí. Tato aktivita podněcuje děti ke **všímání si okolních jevů**, k **vnímání časové posloupnosti** a rozvíjí jejich řečové dovednosti.

Velmi důležitou aktivitou, která je cíleně zaměřena na rozvoj řeči, je **kolektivní logopedie**. Ta se skládá vždy z několika aktivit rozdělených podle oblastí, které rozvíjí. Téma kolektivní logopedie je stanoveno podle tématu aktuálního integrovaného bloku vždy na jeden týden. Celý týden propojuje **tematická básnička či písnička**. Dále provádí učitelka se všemi dětmi **dechové a artikulační cvičení**. V rámci uspořádání dětí v kruhu se dobře realizuje **sluchové cvičení**, při kterém jedno dítě odchází mimo kruh, ostatní děti mají schovanou hlavu a jedno z nich vydá zvukový signál. Vybrané dítě má poznat, který kamarád zvuk vydal. **Hmatové cvičení** je většinou prováděno za pomoci neprůhledného látkového sáčku, do kterého děti sahají, a jejich úkolem je rozeznat jeho obsah. Každý den je také procvičována **oblast grafomotoriky**. Ta je realizována ve skupinkách po čtyřech. Děti u tohoto cvičení sedí okolo velkého formátu papíru a kvalitním kreslícím náčiním nejčastěji za doprovodu říkadla kreslí konkrétní grafomotorický prvek. Na závěr jsou potom zařazeny **pohybové hry**.

Zajímavou odlišností ve vybrané mateřské škole je zařazení **činností v centrech aktivit**. Ty jsou realizovány i v rámci třídy pro děti se SVP. Děti mají při těchto činnostech jedinečnou příležitost **rozvíjet samostatné uvažování, schopnost spolupráce** a vzájemnou komunikaci. Děti si dle libosti volí jednu z nabízených aktivit, kterou podle dopředu zadaných instrukcí realizují společně s ostatními ve skupince, nebo každý zvlášť. To záleží na aktuálním zadání úkolu. Po ukončení všech aktivit následuje vždy **společné zhodnocení** odvedené práce, při kterém se děti **učí formulovat svoje myšlenky**, názory a pocity.

Část dne věnovaná pobytu venku je zaměřena především na rozvoj pohybových dovedností, ale i na rozvoj schopnosti **orientovat se v přílehlém okolí školy**. Při vycházkách se děti také učí pozorovat a poznávat přírodu, přirozeně se tak **rozvíjí jejich slovní zásoba**. Společenským návykům z oblasti komunikace se děti učí v době oběda, kdy přichází do kontaktu s paní kuchařkou, které za připravené jídlo poděkují a společně si potom všechny děti popřejí dobré chutnání. Komunikační kompetence jsou rozvíjeny také před odpoledním odpočinkem. Dětem jsou v tomto čase předčítány pohádky, které **rozvíjejí pasivní slovní zásobu** dětí, **jazykový cit** a učí je naslouchat.

4.4.2 ZPRACOVÁNÍ A VYHODNOCENÍ VÝSLEDKU ROZHOVORU

Součástí výzkumného šetření byl také **polostrukurovaný rozhovor s třídní učitelkou**, mapující problematiku vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností. Tento rozhovor byl nahráván na diktafon a je k dispozici v elektronické podobě u autorky této bakalářské práce. Záznamový arch k tomuto rozhovoru je součástí příloh.

Rozhovor měl navrženu následující strukturu:

- V jakém časovém rozmezí je měřitelný pokrok dětí?
- Ve kterých oblastech rozvoje mají děti s vývojovou dysfázií největší problémy?
- Jaké jsou klíčové zásady pro práci s dětmi s vývojovou dysfázií?
- Které oblasti rozvoje se daří rozvíjet nejlépe a které naopak nejméně?
- Co je největším úskalím při práci s dětmi s vývojovou dysfázií?

Na začátku rozhovoru jsem se zabývala otázkou důležitou pro vymezení rozmezí jednotlivých šetření chystané pedagogické diagnostiky. Ptala jsem se, v jakém časovém rozmezí je podle zkušenosti učitelky měřitelný pokrok dětí. Z výpovědi učitelky vyplývá, že *„pokroky dětí s vývojovou dysfázií jsou v jednotlivých oblastech rozvoje velmi individuální. Z naší dlouhodobé pedagogické zkušenosti vyplývá, že zhruba po půl roce bývají pokroky měřitelné u všech dětí.“* Pro to, abych se v plánované diagnostice mohla zaměřit na klíčové oblasti rozvoje, zajímalo mě, ve kterých z těchto oblastí kromě řeči mají děti největší

problémy. Z rozhovoru vyplynulo, že dětem činí největší obtíže úkony z oblasti hrubé motoriky, jemné motoriky a grafomotoriky. V oblasti smyslového vnímání jde především o sluchové a zrakové vnímání. Velké obtíže dětem činí i orientace v čase a prostoru. Na základě těchto informací jsem poté sestavila záznamový arch tak, aby v něm byly všechny problematické oblasti obsaženy.

Klíčovými zásadami pro rozvoj dětí s vývojovou dysfázií je podle učitelky pravidelnost, opakování, trpělivost a dostatek pochvaly. Za největší úskalí při práci s dysfatií považuje schopnost porozumění pokynu a instrukci. Děti podle ní často instrukcím nerozumí, a to i v případě, že jsou velmi jednoduché. Velkou roli v této problematice hraje také paměť. Po dlouhém zamyšlení došla učitelka k závěru, že v případě více zadaných informací jsou děti schopny zapamatovat si nanejvýš dvě. Tato skutečnost se potvrdila i v rámci výzkumného šetření, při kterém dětem činilo velké obtíže zopakovat tři po sobě jdoucí nesouvisející slova.

Mezi oblasti, které se podle slov učitelky daří u dětí dobře rozvíjet, patří oblast hrubé motoriky, grafomotoriky a orientace v prostoru. Pozoruhodné je, že všechny tyto oblasti úzce souvisí s pohybem. Podle učitelky patří pohybové aktivity u dětí s vývojovou dysfázií mezi nejoblíbenější. „Když cvičí, hrají pohybové hry nebo tančí na hudbu, jsou opravdu šťastné a svoji radost dávají najevo,“ říká učitelka a dodává, že tyto aktivity také nejvíce podněcují mluvní apetit dětí.

Malé pokroky byly naopak pozorovány v oblasti sluchového vnímání a orientace v čase. Pokrok v těchto oblastech je podle učitelky měřitelný minimálně po roce práce, někdy až po dvou letech. V rámci výzkumného šetření se právě tyto dvě oblasti ukázaly jako jedny z nejproblematictějších. Za špatné výsledky v oblasti orientace v čase může podle učitelky především neschopnost porozumět otázkám i špatná schopnost orientace. Špatná schopnost orientace ať už v čase, prostoru, nebo ve vlastním tělesném schématu podle názoru učitelky úzce souvisí se špatnou schopností orientace v řeči. Nejhůře zaznamatelný pokrok je podle učitelky právě v oblasti řeči. Jsou-li však u dítěte systematicky rozvíjeny i všechny ostatní oblasti, pokrok v řeči se po určitém čase dostaví.

Sama hodnotí práci s dětmi s vývojovou dysfázií jako běh na dlouhou trať, při kterém je zapotřebí hodně péle, trpělivosti a laskavosti. O to větší je podle ní radost z pokroků, které děti za dobu docházky do mateřské školy učiní.

4.4.3 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA ROZVOJE KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ U VYBRANÉHO VZORKU DĚTÍ

V rámci výzkumného šetření byly na základě dlouhodobého pozorování vybrány k testování ty oblasti rozvoje, které činí vybranému vzorku dětí největší obtíže a je potřeba se na ně soustředit a systematicky je rozvíjet.

Pro účely této diagnostiky byly vytvořeny záznamové archy, které vychází z požadavků Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a které byly vytvořeny na základě podkladů z knihy *Diagnostika dítěte předškolního věku* od autorek Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové. Do těchto záznamových archů byly zaznamenány výsledky vstupního i výstupního šetření. Tato šetření proběhla v měsíci listopadu roku 2017 a v dubnu roku 2018. Časové rozmezí šesti měsíců bylo stanoveno tak, aby byl pokrok dětí v rámci jednotlivých oblastí dobře měřitelný. Oba výsledky byly na konci šetření porovnány komparativní metodou.

Pro účely přehlednosti výsledku celého šetření byla vytvořena hodnotící škála, která zaznamenává stupeň rozvoje jednotlivých schopností a dovedností. Tato škála je uvedena pod každou tabulkou.

V rámci výzkumného šetření byly sledovány tyto oblasti:

- Hrubá motorika
- Jemná motorika
- Grafomotorika
- Lateralita
- Zrakové vnímání
- Sluchové vnímání
- Orientace v čase a prostoru
- Řeč

Diagnostika v rámci jednotlivých oblastí byla provedena na základě dílčích činností a úkolů, které děti plnily. Diagnostika pragmatické roviny řeči byla provedena na základě pozorování dětí. U této oblasti se jeví jako vhodnější hodnotit úroveň komunikačních schopností dětí v přirozených situacích během dne, nikoliv v rámci uměle vytvořené situace. Ta by pro ně mohla být stresující a mohlo by tak dojít ke zkreslení získaných dat.

Jemná motorika

Jemná motorika										
Dovednosti / Období [mm/rr]	Jana		František		Lukáš		Martin		Jakub	
	11/17	04/18	11/17	04/18	11/17	04/18	11/17	04/18	11/17	04/18
Navlékání korálků	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Stříhání	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Otevírání dlaně postupně po prstech	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Držení tužky	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Legenda: ■ Zvládá ■ Nezvládá ■ Zvládá s dopomocí

Tabulka 1: Výsledky diagnostiky jemné motoriky u dětí s NKS

Navlékání korálků zvládli už při vstupním šetření bez větších obtíží Jana, František, Martin a Jakub. Problémy tento úkol dělal Lukášovi, kterému se třáslí ruce a špatně se trefoval do otvorů v korálkách. Bylo vidět, že mu tyto nezdary způsobují stres. S dopomocí se cítil jistěji a byl celkově klidnější. **Stříhání** již činilo dětem větší potíže při obou šetřeních. Všem dětem dělalo problémy koordinovat pohyb ruky tak, aby stříhaly přesně. Podle učitelky si kromě Martina, který rád stříhá, tuto aktivitu ostatní čtyři děti při spontánních činnostech nevolí. **Otevírání dlaně po jednom prstu** se při prvním šetření dařilo Lukášovi, s dopomocí ukazováním to zvládla i Jana a František. Martin a Jakub kromě palce zvedali všechny prsty najednou. Při druhém šetření se výsledek u Jany a Františka nezměnil. Mile mě ale překvapili Martin s Jakubem, kteří už chápali princip oddělenosti pohybu prstů a s dopomocí toto cvičení již zvládli. **Správný úchop tužky** se při obou šetřeních dařil Lukášovi, po poskytnutí dopomoci v podobě úpravy postavení prstů již drželi tužku dobře Jana, František i Martin. Dopomoc nepomohla pouze Jakubovi, který si tužku opět chytil

nesprávným křečovitým úchopem. Při druhém šetření měl Jakub již ruku volnější a s dopomocí zvládl správný úchop. U ostatních dětí zůstal stav nezměněn.

Hrubá motorika

Hrubá motorika										
Dovednosti / Období [mm/rr]	Jana		František		Lukáš		Martin		Jakub	
	11/17	04/18	11/17	04/18	11/17	04/18	11/17	04/18	11/17	04/18
Chůze po schodech										
Přeskočí nízkou překážku										
Poskoky na jedné noze										
Chůze po zvýšené ploše										

Legenda: Zvládá Nezvládá Zvládá s dopomocí

Tabulka 2: Výsledky diagnostiky hrubé motoriky u dětí s NKS

Chůzi po schodech zvládlo při obou šetřeních bez potíží všech pět dětí. Nutno podotknout, že tuto dovednost třídní učitelka s dětmi pravidelně procvičuje. Stejně tak všechny děti dokázaly **přeskočit nízkou překážku** v podobě dílu molitanové stavebnice. Při **poskocích na jedné noze** si nebyli jistí Jana, František, Lukáš a Martin. Většinou po jednom až dvou poskocích ztratili rovnováhu. S dopomocí v podobě jemné opory tento cvik zvládli. Při druhém šetření zůstalo toto beze změn. Jakub skákání na jedné noze zvládl bez problémů. K **chůzi po zvýšené ploše** byla využita lavička. Přejít po lavičce zvládl bez problémů Jakub a Lukáš. Jana, František a Martin měli při prvním šetření obavu, že ztratí rovnováhu a spadnou. S lehkou dopomocí však tento úkol zvládli. Při druhém šetření v dubnu tyto děti opět potřebovaly lehkou dopomoc.

Grafomotorika a vizuomotorika

Grafomotorika a vizuomotorika										
Dovednosti / Období [mm/rr]	Jana		František		Lukáš		Martin		Jakub	
	11/17	04/18	11/17	04/18	11/17	04/18	11/17	04/18	11/17	04/18
Kruh	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Vlnovka	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Čára mezi dvěma liniemi	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Legenda: ■ Zvládá ■ Nezvládá ■ Zvládá s dopomocí

Tabulka 3: Výsledky diagnostiky grafomotoriky a vizuomotoriky u dětí s NKS

V rámci této oblasti měly děti za úkol nakreslit dva grafomotorické prvky a vyznačit čarou cestu, kudy projíždělo auto, mezi dvěma liniemi. Kreslení **kruhu** se dařilo už při prvním šetření Janě, Lukášovi, Martinovi a Jakubovi. František nedokázal udržet tvar. S dopomocí naznačením správného pohybu to zvládl lépe. Při druhém šetření to již zvládl bez dopomoci. Prvek **vlnovky** se při prvním šetření bez obtíží podařil jen Lukášovi. Vlnovku nezvládli Jana, František, Martin a Jakub. Při druhém šetření byl u všech čtyř dětí zaznamenán pokrok. S dopomocí naznačením správného pohybu ruky toto cvičení již dokázaly. Při posledním cvičení, měly děti za úkol udělat tužkou čáru **mezi dvěma liniemi** od obrázku auta do cíle. Toto cvičení zvládly při prvním šetření všechny děti s dopomocí. Nedokázaly udržet rovnou linii, zajížděly tužkou ke kraji nebo linii napojovaly. Při druhém šetření nebyl patrný žádný výrazný pokrok.

Lateralita

Lateralita										
Dovednosti / Období [mm/rr]	Jana		František		Lukáš		Martin		Jakub	
	11/17	04/18	11/17	04/18	11/17	04/18	11/17	04/18	11/17	04/18
Ruka	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Oko	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Legenda: ■ Levá ■ Pravá ■ Ambidexter

Tabulka 4: Výsledky diagnostiky lateralit u dětí s NKS

Vzhledem ke skutečnosti, že se u dětí s vývojovou dysfázií často vyskytuje **zkřížená lateralita** nebo **nevyhraněná dominance**, byla do výzkumného šetření začleněna i diagnostika laterality. Při zjišťování dominance ruky mělo každé dítě vykonat osm různých činností s předměty, které byly položeny před ním. U každé činnosti bylo poznamenáno, kterou ruku dítě preferovalo při jejím vykonávání.

Při vstupním šetření se ukázalo, že ani jedno z dětí nemá vyhraněnou laterality. Pro každý úkol preferovaly děti jinou ruku, při opakování některého úkolu ruku také vystřídal. Při druhém šetření zůstala nevyhraněná lateralita ruky u Františka a Lukáše. U Jany, Martina a Jakuba převládla již u většiny činností preference pravé ruky.

K diagnostikování preference oka byla využita rolička jako kukátko. Při obou šetřeních se opakovaně projevila nevyhraněnost dominance oka u všech dětí mimo Františka, který v dubnovém šetření již preferoval pravé oko.

Zrakové vnímání

Zrakové vnímání										
Dovednosti / Období [mm/rr]	Jana		František		Lukáš		Martin		Jakub	
	11/17	04/18	11/17	04/18	11/17	04/18	11/17	04/18	11/17	04/18
Pozná základní barvu a pojmenuje jí										
Pozná dva překrývající se obrázky										
Rozliší obrázek v řadě lišící se polohou										
Složí obrázek z několika nepravidelných částí										

Legenda: Zvládá Nezvládá Zvládá s dopomocí

Tabulka 5: Výsledky diagnostiky zrakového vnímání u dětí s NKS

Základní barvy při prvním šetření poznal a pojmenoval Lukáš. Jana i František byli schopni barvu ukázat, ale samostatně ji nepojmenovali. Martin barvy jmenoval, ale pletl si zelenou a červenou. Jakub některé barvy ukázal a pojmenoval správně, jiné ne. Při druhém

šetření se výsledky výrazně nelišily. Martin opět zaměňoval zelenou za červenou. V tomto případě by se mohlo jednat o poruchu barvocitu. **Dva překrývající se obrázky** v obrysech v listopadu nepoznali Jana, František, Jakub a Martin. Lukáš poznal o jaké obrázky se jedná až s dopomocí učitele, který obkreslil prstem obrys. Při dubnovém šetření již Lukáš poznal oba obrázky samostatně. Ostatní děti obrázky nebyly schopny rozpoznat. **Obrázek lišící se polohou v řadě** poznal v listopadu s dopomocí Lukáš, Martin a Jakub. Jana a František ho nenašli. Při druhém šetření Lukáš, Martin i Jakub opět potřebovali dopomoc v podobě postupného ukazování na obrázky, aby odlišný obrázek označili. Pokrok byl zaznamenán u Jany a Františka, kteří již s dopomocí také dokázali obrázek rozlišit. **Složit obrázek kočky rozstříhaný na několik nepravidelných částí** se podařilo všem dětem již při prvním šetření.

Sluchové vnímání

Sluchové vnímání										
Dovednosti / Období [mm/rr]	Jana		František		Lukáš		Martin		Jakub	
	11/17	04/18	11/17	04/18	11/17	04/18	11/17	04/18	11/17	04/18
Lokalizuje zvuk										
Rozliší slova s vizu- álním podnětem										
Zopakuje větu ze tří slov										
Zopakuje tři nesouvisející slova										

Legenda: Zvládá Nezvládá Zvládá s dopomocí




Tabulka 6: Výsledky diagnostiky sluchového vnímání u dětí s NKS

Lokalizace zvuku byla prováděna při společné aktivitě na koberci. Děti měly se zavřenýma očima ukázat směr zvuku, který slyšely. Při prvním šetření v listopadu to zvládli Lukáš, Martin a Jakub. Jistí si nebyli František a Zuzka, kteří potřebovali dopomoc v podobě dalšího zřetelnějšího opakování zvuku. Výsledky druhého šetření neukázaly žádné změny. **Rozlišování slov** při prvním šetření dělalo problémy všem vybraným dětem. Při dubnovém opakování šetření byl zaznamenán pokrok u Jakuba a Martina, kteří již zvládli slova po několikerém zřetelném opakování rozeznat. Jana, František a Lukáš odlišnosti ve slovech nepoznali. **Větu ze tří slov** dokázal v listopadu zopakovat Martin. Jana a Lukáš zopakovali

jen první slovo, Jakub a František dvě slova. Při druhém šetření již s dopomocí v podobě gest zvládl větu zopakovat František, Lukáš a Jakub. Jana opět zopakovala pouze první slovo. Tři nesouvisející slova zvládl s dopomocí při obou šetřeních zopakovat Martin. František, Jana, Jakub a Lukáš nezvládli tři slova zopakovat. Jana zopakovala jen první slovo. František, Jakub a Lukáš dokázali zopakovat dvě slova.

Orientace v čase a prostoru

Orientace v čase a prostoru										
Dovednosti / Období [mm/rr]	Jana		František		Lukáš		Martin		Jakub	
	11/17	04/18	11/17	04/18	11/17	04/18	11/17	04/18	11/17	04/18
Přiřadí obrázky obvyklé pro ráno										
Seřadí obrázky podle posloupnosti děje										
Určí předložky před, za, nad, pod, vedle, mezi										
Orientuje se v okolí										

Legenda:  Zvládá  Nezvládá  Zvládá s dopomocí

Tabulka 7: Výsledky diagnostiky orientace v čase a prostoru u dětí s NKS

Při šetření v této oblasti byly využity jako pomůcky obrázky. **Činnosti obvyklé pro ráno** dokázal s dopomocí přiřadit Lukáš a Martin. Jana, František a Jakub úkol nezvládli. Při dubnovém testování bylo zaznamenáno zlepšení u Jakuba, který se již snažil hledat obrázky, potřeboval ale ještě dopomoc v podobě slovní nápovědy. **Seřadit obrázky podle dějové posloupnosti** zvládl při vstupním šetření pouze Lukáš. Jana, František, Martin a Jakub si s úkolem neporadili. Ve výsledcích z dubnového šetření nebyl zaznamenán v této oblasti žádný posun. Určit **polohu pejska u boudy** dokázal s dopomocí Martin. Ostatní děti si předložky pletly a nedokázaly jistě určit polohu ani ukázáním na obrázek. Při výstupním dubnovém šetření byl zaznamenán pokrok u Lukáše a Jakuba, kteří s dopomocí prostřednictvím předvádění polohy vůči předmětu (učitelka a židle) dokázali určit předložku. Smysl pro **orientaci v okolí** byl zjišťován v rámci vycházky do okolí školy. Slovně nedokázalo popsat cestu ani jedno z dětí. Při prvním šetření v listopadu dokázal Lukáš, Martin a Jakub s dopomocí určit, kde je obchod, škola nebo zastávka tramvaje. František

a Jana to nezvládli. Při druhém dubnovém šetření byl u Jany a Františka zaznamenán pokrok. S dopomocí již také dokázali určit směr jednotlivých míst.

Řeč

Řeč										
Dovednosti / Období [mm/rr]	Jana		František		Lukáš		Martin		Jakub	
	11/17	04/18	11/17	04/18	11/17	04/18	11/17	04/18	11/17	04/18
Pojmenuje běžné věci na obrázku	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Popis obrázku	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Zájem o obrázkové knihy	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Mluva ve větách a užívání všech druhů slov	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Upřednostnění verbální formy komunikace	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Spontánní informace o zážitcích, pocitech...	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Nenucená mluva, pokusy o konverzaci	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Artikulační obratnost	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Legenda: ■ Zvládá ■ Nezvládá ■ Zvládá s dopomocí

Tabulka 8: Výsledky diagnostiky řeči u dětí s NKS

Pojmenovat běžné věci na obrázku dokázaly všechny vybrané děti již při prvním šetření. **Popis obrázku** se už dětem tolik nedařil. Při prvním šetření nedokázalo popsat obrázek ani jedno z dětí. Ukazovaly jen na jednotlivé motivy a jednoslovně je pojmenovávaly. Při druhém šetření bylo zaznamenáno zlepšení u Martina, který to s dopomocí učitele zvládl. Míra **zájmu o obrázkové knihy** byla konzultována s třídní učitelkou, která mi sdělila, že pokud je kterémukoliv z dětí nabídnuta knížka, která se mu líbí, tak o ni projeví zájem. Samostatně ale hlubší zájem o knihy žádné z dětí neprojevuje. V čase druhého šetření zůstal tento fakt beze změny. Ve **větách s využitím všech slovních druhů** mluvil v době prvního šetření František, Lukáš, Martin a Jakub, všichni s četnými

agramatismy. Jana se vyjadřovala jednoslovně. Druhé šetření neprokázalo žádné významné změny.

Verbální řeč ke komunikaci upřednostňoval v době prvního šetření Martin a Jakub. I přes občasnou špatnou srozumitelnost mají oba chlapci dobrý mluvní apetit. Jana, Lukáš a František se verbální komunikaci spíše vyhýbali. Při druhém šetření nebyly v této oblasti prokázány výrazné změny. V oblasti řeči jsem pozorovala také **spontánní potřebu dětí sdělovat** svoje přání, pocity nebo zážitky. V období prvního šetření tuto potřebu prokázal Jakub a Martin. Sdělované informace byly někdy zmatené, ale chlapci se nebáli verbálního projevu. Jana, František a Lukáš potřebu sdělovat neprojevili. Tato skutečnost je zajisté ovlivněna mírou osvojených komunikačních dovedností. Při druhém šetření v dubnu nebyla zaznamenána žádná změna. Lepší výsledky byly zaznamenány u schopnosti **spontánního navázání konverzace**. Při prvním šetření s tím neměl problém Jakub, který je velmi společenský. Martin se trochu styděl, ale konverzovat chtěl. Jana, František a Lukáš v tomto směru neprokazovali aktivitu. Při druhém šetření v dubnu byl zaznamenán pokrok u Františka, Lukáše i Martina. František a Lukáš se již méně ostýchali a dokázali sami začít konverzací. Martin už nebyl tak nejistý a začal více vyhledávat příležitosti ke konverzaci. **Artikulační obratnost** byla při prvním šetření velmi omezena u Jany, Františka a Lukáše. Martin a Jakub na tom byli lépe. Zvládli opakovat většinu oromotorických cvičení. I přesto, že tato oblast je v rámci logopedické intervence v této třídě velmi pečlivě rozvíjena, tak druhé šetření neprokázalo žádné výraznější změny.

Neverbální komunikace										
Dovednosti / Období [mm/rr]	Jana		František		Lukáš		Martin		Jakub	
	11/17	04/18	11/17	04/18	11/17	04/18	11/17	04/18	11/17	04/18
Oční kontakt										

Legenda: Zvládá Nezvídá Zvládá s dopomocí

Tabulka 9: Výsledky diagnostiky neverbální komunikace u dětí s NKS

S **navázáním a udržením očního kontaktu** měli problém při obou šetřeních Jana, František, Lukáš a Martin. Jakub v této oblasti neměl žádné potíže.

4.5 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Na konci výzkumného šetření, byly porovnány dílčí výsledky z jednotlivých oblastí a došlo k závěrečnému vyhodnocení.

V oblasti **jemné motoriky** se ukázalo, že všem dětem dělá největší problém přesné stříhání, pro které je nezbytná dobrá koordinace ruky a oka. Největší pokrok v této oblasti byl zaznamenán u prstového cvičení. To již při druhém šetření zvládli dva chlapci, kterým se to předtím nedařilo. Správné držení tužky bylo zaznamenáno pouze u nejstaršího dítěte. Ostatní děti potřebovaly dopomoc v podobě upravení postoje prstů.

Již při vstupním šetření se ukázalo, že nejlepších výsledků děti dosáhly v oblasti **hrubé motoriky**. Nedostatečně rozvinutá schopnost rovnováhy se projevila u čtyř dětí, což dokazují problémy a nejistota při poskocích na jedné noze a při chůzi po vyvýšené ploše.

Při prvním šetření v oblasti **grafomotoriky a vizuomotoriky** čtyři děti dokázaly bez problémů kreslit tvar kruhu. Problém jim dělал prvek vlnovky, který zvládl pouze jeden chlapec. Vedení čáry mezi liniemi dělalo potíže všem dětem a potřebovaly dopomoc. Při druhém šetření se projevil rozvoj u čtyř dětí, které si již dokázaly poradit s těžším grafomotorickým cvičením.

Vstupní diagnostika **laterality** ukázala nepříznivé výsledky v podobě nevyhraněné dominance ruky i oka u všech dětí. Při druhém šetření došlo k výraznému posunu. Tři děti již používaly k většině úkonů pravou ruku. Vyhraněná dominance oka se pak projevila jen u jednoho z nich.

Šetření v oblasti **zrakového vnímání** ukázalo, že největší potíže dětem činí odlišení figury od pozadí. S tímto úkolem si poradilo jedno dítě, u kterého byl dokonce zaznamenán při výstupním šetření pokrok. Oslabení zrakového vnímání se projevilo i ve správném vnímání barev. Tento úkol nedělal potíže pouze jednomu chlapci, ostatní děti potřebovaly dopomoc a byly nejisté. Při druhém šetření zůstaly výsledky beze změn. Největší pokrok v této oblasti byl zaznamenán při rozlišování odlišné polohy obrázku. Tento úkol nezvládly při vstupním testování dvě děti, po uplynulém období ale udělaly výrazný pokrok a s dopomocí obrázků již vyhledaly. Ostatní tři děti potřebovaly při prvním šetření dopomoc, stejně tak i při tom druhém. Nejlepší výsledky byly zaznamenány v oblasti

zrakové syntézy a analýzy. Už při vstupním šetření dokázaly všechny děti složit obrázek rozstříhaný na nepravidelné díly.

Výsledky z obou šetření **sluchového vnímání** ukázaly na výrazné oslabení této oblasti. Lokalizovat zvuk ukázáním ruky dokázaly při vstupním šetření tři děti, dvě děti byly nejisté. Při druhém testování nedošlo k žádným změnám. Největší potíže činilo dětem rozlišování slov a zopakování tří nesouvisejících slov. Rozlišit slova nedokázalo při prvním šetření ani jedno dítě, ve druhém se projevilo zlepšení u dvou z nich. Zopakovat větu ze tří slov dokázal s dopomocí jeden chlapec, ostatní děti zvládly jedno, nanejvýše dvě slova. U tohoto úkolu byl v rámci diagnostiky sluchového vnímání zaznamenán největší pokrok. Tři děti při výstupním šetření již dokázaly celou větu zopakovat.

Oblast orientace v čase a prostoru se ukázala pro děti jako nejproblematictější. Dvě z dětí zvládly pouze jeden z dílčích úkolů, a to až při výstupním šetření, kdy projevily schopnost určité orientace v okolí. Nejproblematictějším úkolem bylo řazení obrázků podle dějové posloupnosti, které s dopomocí dokázal seřadit pouze jeden chlapec. U ostatních se projevila úplná dezorientace v chápání sledu dějů. Lepší výsledek byl dosažen u přiřazování obrázků k určité denní době. To zvládli při prvním šetření s dopomocí dva chlapci a při druhém již tři. Pokrok byl zaznamenán u dvou chlapců také u aktivity na rozpoznání polohy předmětu vůči ostatním předmětům.

Výsledky získané na základě šetření v **oblasti řeči** byly podle očekávání velmi rozmanité. V této oblasti byl v rámci období celého šetření zaznamenán nejmenší pokrok. Potěšující bylo, že všechny děti dokázaly pojmenovat běžné věci na obrázku již při vstupním šetření. Znepokojivý výsledek se ale ukázal u popisu obrázku. Při prvním šetření se to nepodařilo ani jednomu dítěti, při druhém šetření se u jednoho dítěte objevila snaha obrázek popsat slovy. Zájem o obrázkové knihy podle dlouhodobého pozorování třídní učitelky mají děti pouze, pokud jim jsou přímo nabídnuty. Ani jedno z vybraných dětí knihy cíleně nevyhledává. Snahu mluvit ve větách s využíváním všech slovních druhů mají čtyři děti. Jedno dítě ve větách nemluví vůbec. Výsledky ze druhého šetření neukázaly žádnou výraznou změnu. Verbální formu komunikace upřednostňovaly v rámci šetření dvě děti. Tyto stejné děti také projevily spontánní potřebu sdělovat informace a zážitky. Největší pokrok v oblasti řeči byl zaznamenán při sledování dětí a jejich pokusech o konverzaci. Při

prvním šetření konverzaci zvládly navázat dvě děti, z nichž jedno s dopomocí. Po uplynulém období se již snažily o vedení konverzace čtyři děti.

Poslední testovanou oblastí byla **oblast artikulační obratnosti**. Výsledky z této oblasti ukázaly na značné nedostatky v oblasti ovládnání motoriky mluvidel. V této oblasti nedošlo v průběhu šetření k měřitelnému pokroku. Tři z pěti dětí měly v této oblasti značné problémy. Jedno nemluví téměř vůbec, mluva druhých dvou je spíše na úrovni žargonu. Zbylé dvě děti měly výsledky v této oblasti lepší. Jedná se o chlapce, kteří mají z celé skupinky dětí největší mluvní apetit.

4.6 DISKUZE A DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jaký vliv má pravidelná logopedická péče zajišťovaná speciálními pedagogy ve třídě se speciálním vzdělávacím programem na rozvoj řeči u dětí s narušenou komunikační schopností.

V rámci výzkumného šetření byl sledován rozvoj vzorku pěti vybraných dětí s diagnostikovanou vývojovou dysfázií v osmi vybraných oblastech. Dílčím cílem bylo provedení pedagogické diagnostiky. Pro tyto účely byl vytvořen pro každé dítě záznamový arch. Záznamové archy jsou součástí příloh této bakalářské práce. Šetření probíhalo ve dvou fázích, které byly provedeny s odstupem šesti měsíců. V rámci této diagnostiky byly pro děti připraveny dílčí aktivity, které umožnily sledovat úroveň dosažených schopností. Výsledky vstupního i výstupního šetření byly zaznamenány do předem připraveného záznamového archu. Později byla kvůli lepší přehlednosti zpracována pro každou oblast tabulka, do které byly zjištěné výsledky zaznamenány.

Výsledky tohoto výzkumu se u jednotlivých dětí velmi různily. Alespoň malé pokroky se ale projeví u všech dětí. Největší obtíže měly děti v oblasti sluchového vnímání a v oblasti orientace v prostoru a vnímání času. Nejlepších výsledků dosahovaly děti v oblasti hrubé motoriky. Vstupní šetření poukázalo na nevyhraněnou laterální u všech pěti dětí. Výsledky z oblasti řeči byly velmi individuální. Mezi jednotlivými šetřeními byl prokázán u všech dětí v této oblasti jen malý pokrok. Ukázalo se, že verbální řeč ke komunikaci preferují pouze dvě z pěti dětí. Výsledky tohoto výzkumného šetření se shodují s letitou praxí třídní učitelky.

Dalším dílčím cílem této práce byla analýza možností, technik a metod rozvoje komunikačních kompetencí v rámci vybrané třídy. Během výzkumného šetření bylo zjištěno, že v této třídě je každodenně využíváno nepřeborné množství individuálních i skupinových aktivit a vhodných metod rozvíjejících komunikační schopnosti daných dětí.

Velký přínos připisují zejména individuální logopedické péči, při které má pedagog možnost věnovat se na klidném místě pouze jednomu dítěti. Může tak lépe vnímat osobnost dítěte a jeho aktuální potřeby. Zásadní přínos pro rozvoj řeči mají zajisté spontánní i řízené herní činnosti, při kterých mají děti možnost rozvíjet své sociální kompetence a vzájemnou komunikaci jak s vrstevníky, tak s pedagogy. Mluvenou řeč rozvíjí především v rovině pragmatické. Učí se komunikovat v různých situacích, přiměřeně reagovat na sdělení svého komunikačního partnera i vyjadřovat svoje pocity, myšlenky a názory. Velmi výrazný vliv na rozvoj řeči má nepochybně kolektivní logopedie a další aktivity konané společně v rámci komunitního kruhu. Při kolektivní logopedii je systematicky rozvíjena schopnost správného dýchání, pomocí artikulačních cvičení dochází k rozvoji motoriky mluvidel, smyslové schopnosti jsou rozvíjeny díky aktivitám na rozvoj hmatu, sluchu a zraku. Motorické dovednosti spolu s rozvojem orientace v prostoru jsou rozvíjeny v rámci pohybových her. Při aktivitách vycházejících z uspořádání v kruhu má dítě jedinečnou možnost učit se vzájemnému respektu, toleranci a úctě, zdokonalovat svoji schopnost koncentrace, vnímání, myšlení, a především schopnost komunikace. Každé dítě má možnost sdělit ostatním svůj názor bez obav, že by ho ostatní hodnotili. Díky tomu se prohlubují vzájemné vztahy a děti se ve třídě mohou cítit příjemně a bezpečně.

Posledním dílčím cílem bylo zhodnotit přínos logopedické intervence pro žáky s NKS. Je jisté, že pravidelná péče poskytovaná zkušenými pedagogy v rámci této třídy má nepochybně obrovský přínos pro jednotlivý rozvoj dětí. Profesionalita, svědomitost, důslednost a vnímavost pedagogů jsou klíčovými faktory, které ovlivňují kvalitu vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností. Pedagogové u všech dětí v rámci této třídy pravidelně provádí pedagogickou diagnostiku zaměřující se na všechny oblasti rozvoje u předškolního dítěte. Tato diagnostika jim umožňuje lépe hodnotit výsledky odvedené práce. Díky ní také zjišťují, na co se mají při další práci s jednotlivými dětmi zaměřit. Výborně zde funguje také spolupráce s rodiči, která hraje klíčovou roli. Učitelé s rodiči pravidelně

konzultují a předávají jim informace o pokroku jejich dětí. Stejně tak jsou důležité informace, které získají od rodičů, týkající se například aktuálního rodinného dění nebo případných změn chování dítěte v domácím prostředí.

Na základě výsledků zjištěných během výzkumného šetření, bylo vytvořeno **doporučení pro pedagogickou praxi.**

Důležitým principem u dětí s vývojovou dysfázií je **postupovat po malých krocích** a dítě **často chválit**. Dysfatickým dětem dělá mnoho činností velké potíže, a proto je zásadní pozitivně je motivovat a dát jim pocit úspěchu. V oblasti řeči je důležitý **dobrý mluvní vzor**. Pedagog či rodič by měl vyslovovat výrazně, pomalu a zřetelně. Také by měl podávat dítěti jednoduchá sdělení a instrukce tak, aby bylo dítě schopné porozumět. Pozornost by měla být nejprve zaměřována na obsah řeči. Cílená úprava artikulace by měla přijít na řadu až když se dostatečně rozvine obsahová stránka řeči.

Jelikož děti s vývojovou dysfázií mají často problémy s pozorností a soustředěním, je potřeba tyto schopnosti procvičovat. Tomu může pomoci **důslednost a pravidelnost** v denním režimu, v dodržování pravidel i při jednotlivých činnostech. Je potřeba **dítě nepřetěžovat**. Zpočátku volit činnost krátkodobou a postupně časový interval prodlužovat. Opět je zapotřebí využívat dostatečné pochvaly a motivace.

Velmi potřebný je **rozvoj smyslového vnímání**. U zrakového vnímání se zaměřujeme na zrakovou pozornost a diferenciaci. Ptáme se dítěte: „Co se změnilo v místnosti?“; „Jak se liší jednotlivé obrázky?“ Důležitý je také nácvik schopnosti rozlišování figury a pozadí. K tomuto účelu můžeme využít překrývajících se obrázků, nebo hledání obrázků ve zmeškaných čar. U sluchového vnímání se zaměřujeme na pozornost a diferenciaci. Zařazujeme aktivity, při kterých dítě musí reagovat na zvukový signál, rozeznat různé zvuky, nebo rozlišit dvě slova lišící se hláskou. Důležité je i procvičování hmatu a jemné motoriky. Tu dítě může procvičovat při jakékoliv manipulaci s drobnými předměty, při hře s přírodninami, korálky nebo při modelování. Můžeme zařadit i činnosti na rozvoj chuti a čichu. Obecně lze říci, že čím více smyslů bude rozvíjeno, tím lépe.

Vhledem k častému výskytu výrazných dyskoordinací je důležité provádět **nácvik koordinace velkých svalových skupin**. Toho můžeme docílit při správném cvičení, při

míčových hrách, nebo při pohybových hrách s pomůckami. S dětmi se můžeme také věnovat dětské józe nebo pohybovým hrám s doprovodem hudby, při kterých děti napodobují pohyb zvířat či přírodní jevy. Důležitá je také **koordinace rukou a očí**, kterou procvičujeme například při hledání správné cesty labyrintem. **Koordinaci rukou a mluvidel** potom procvičujeme pomocí pohybových her s básničkami, písničkami nebo rytmizací říkadel. **Rytmizace slov** patří u dětí s dysfázií k velmi účinným metodám. Děti si díky ní mohou lépe uvědomit pořadí jednotlivých slabik ve slově. Ideální formou je rytmizace pomocí vytleskávání.

Pomocí **artikulačních cvičení** rozvíjíme motoriku mluvních orgánů. **Dechová cvičení** jsou zase potřebná pro správné hospodaření s dechem a na jeho rytmizaci. Obě tato cvičení je dobré tematicky propojit. Provádět by se měla vždy formou hry.

Systematicky podporován by měl být také **rozvoj tělesného schématu a pravolevé orientace**. Ten souvisí s rozvojem motoriky a koordinace. Důležitou schopností je vnímání směrů a umístění sebe sama vůči ostatním předmětům v prostoru. Nedostatky v pravolevé orientaci způsobují potíže ve školním věku jako jsou záměny písmen, či problémy s orientací v textu. Výbornou aktivitou na procvičení je nápodoba pohybů rukou. Dítě pokládá ruce na různá místa na těle podle vzoru učitele, který doprovází ukázkou slovním doprovodem. Důležitým pohybem je zde **křížení končetin přes středovou osu těla**.

Pravidelně procvičována by měla být **schopnost rovnováhy**, která souvisí s rozvojem hrubé motoriky a koordinací. K tomu využíváme cvičení jako je stoj na jedné noze, sáhnout si se zavřenýma očima prstem na nos, či spojit prsty obou rukou.

Opomenut by neměl být ani **rozvoj grafomotorických schopností**. Vzhledem k tomu, že dysfatické děti mívají potíže s kresbou, je potřeba se na tuto oblast cíleně zaměřovat. Je důležité jednotlivé kroky nacvičovat po částech, aby se později spojily v grafomotorické vzorce. Při těchto cvičeních dbáme také na **správný úchop psacího náčiní**.

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala tématem podpory rozvoje komunikačních schopností u dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností ve třídě se speciálním vzdělávacím programem. Tato práce je rozdělena do čtyř kapitol. První tři kapitoly jsou věnovány teoretickým poznatkům a přináší vymezení základních pojmů, souvisejících s tématem práce. Zaměřila jsem se především na oblast vývoje řeči, jeho podporu a rozvoj. Čtvrtá kapitola je věnována zpracování a vyhodnocení výzkumného šetření, zaměřeného na rozvoj komunikačních dovedností.

První kapitola se zabývá osobností dítěte v předškolním věku z hlediska vývojové psychologie. Druhá kapitola se věnuje tématu komunikačních dovedností, ontogenetického vývoje řeči a narušené komunikační schopnosti. Ve třetí kapitole jsou popsány legislativní opory pro předškolní vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností. V této kapitole je také zpracováno téma podpory rozvoje komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku, vycházející z Rámcového vzdělávacího programu. Čtvrtá kapitola obsahuje vlastní výzkumné šetření. Praktická část probíhala formou kvalitativního výzkumu, jehož součástí bylo zpracování případových studií, provedení pedagogické diagnostiky, analýza metod rozvoje řeči a závěrečné vyhodnocení.

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jaký vliv má pravidelná logopedická péče, zajišťovaná speciálními pedagogy ve třídě se speciálním vzdělávacím programem, na rozvoj komunikačních dovedností u dětí s narušenou komunikační schopností. Tento cíl se podařilo naplnit. Na základě dlouhodobého pozorování a výsledků opakované pedagogické diagnostiky bylo zjištěno, že nadstandartní logopedická péče v rámci této třídy, má na rozvoj dětí výrazný vliv. Ovlivňuje pozitivně nejen oblast rozvoje řeči, ale i osobnost dítěte po všech stránkách. Vysoká kvalita pedagogických metod a postupů, uplatňovaných v rámci této třídy, svědčí o profesionalitě pedagogů, vycházející z jejich dlouholeté praxe.

Výsledek této bakalářské práce potvrzuje, že logopedická intervence v rámci mateřské školy je pro celkový rozvoj dětí s narušenou komunikační schopností velkým přínosem.

RESUMÉ

Tato bakalářská práce se zabývá podporou rozvoje řeči u dětí s narušenou komunikační schopností ve speciální třídě vedené při běžné mateřské škole. Práce je rozdělena do čtyř kapitol. První tři kapitoly jsou věnovány teoretickým poznatkům, čtvrtá kapitola je věnována zpracování a vyhodnocení výzkumného šetření. První kapitola se zabývá osobností dítěte předškolního věku z hlediska vývojové psychologie. Druhá kapitola je zaměřena na komunikační dovednosti a vývoj řeči dítěte předškolního věku. Třetí kapitola se zabývá legislativními oporami pro předškolní vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností.

Čtvrtá kapitola je věnována vlastnímu výzkumnému šetření, jehož cílem bylo pomocí kvalitativních metod výzkumu zjistit, jaký vliv má pravidelná logopedická péče na rozvoj řeči u dětí s narušenou komunikační schopností. V této kapitole je popsána metodologie a cíle výzkumného šetření. Dále obsahuje charakteristiku místa šetření, charakteristiku vybraného vzorku dětí, popisuje průběh vlastního šetření a jeho závěry.

SUMMARY

This bachelor thesis deals with support and development of communication abilities of children with communication disorder in a special class of a chosen regular kindergarten. The thesis is divided into four chapters. The first three chapters are devoted to theoretical knowledge, the fourth chapter deals with the processing and evaluation of the research. The first chapter focuses on the personality of pre-school child in terms of developmental psychology. The second chapter focuses on the communication skills and speech development in pre-school children. The third chapter deals with legislative support for pre-school education of children with impaired communication ability.

The fourth chapter is focuses on research. Its aim was to investigate the influence of regular speech therapy on speech development in children with impaired communication ability through qualitative research methods. This chapter describes the methodology and objectives of the research. It includes the characteristic of the place of investigation, the characteristic of selected sample of children and describes the process of the research which is concluded by an evaluation.

SEZNAM LITERATURY A ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ**Odborná literatura**

- 1) BARTOŇOVÁ, Miroslava; BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami: Preschool education of children with special educational needs*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6044-9.
- 2) BARTOŇOVÁ, Miroslava; BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona; VÍTKOVÁ, Marie. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-237-6.
- 3) BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; DANDOVÁ, Eva; KRATOCHVÍLOVÁ, Jana; NÁDVORNÍKOVÁ, Hana; SYSLOVÁ, Zora; ŠULOVÁ, Lenka. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-319-3.
- 4) BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.
- 5) BENDO VÁ, Petra. *Inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami předškolního věku*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-492-2.
- 6) BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.
- 7) BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.
- 8) DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 3. upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. ISBN 978-80-902536-6-7.
- 9) KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-3941-0.
- 10) KLENKOVÁ, Jiřina. *Terapie v logopedii*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4463-0.

- 11) KLENKOVÁ, Jiřina. *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností: Education of pupils with impaired communication ability*. Brno: Paido, 2008.
ISBN 978-80-7315-168-3.
- 12) KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006.
ISBN 978-80-247-1110-2.
- 13) KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie II a III*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-859-3162-1.
- 14) KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie*. 2. přeprac. vyd. Brno: Paido, 2000.
ISBN 80-859-3188-5.
- 15) KLENKOVÁ, Jiřina; KOLBÁBKOVÁ, Helena. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003. ISBN 80-239-0082-X.
- 16) KREJČÍKOVÁ, Jarmila; KAPROVÁ, Zuzana. *Náměty pro logopedickou prevenci: hrátky se slovíčky pro kluky a pro holčičky*. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-716-8691-3.
- 17) KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-717-8115-0.
- 18) KUTÁLKOVÁ, Dana. *Opožděný vývoj řeči: Dysfázie - metodika reedukace*. Praha: Septima, 2002. ISBN 80-721-6177-6.
- 19) KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3080-6.
- 20) KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Praha: Grada, 2011.
ISBN 978-80-247-3687-7.
- 21) LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003.
ISBN 80-717-8801-5.
- 22) LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 3., dopl. a přeprac. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-977-4.
- 23) LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005.
ISBN 80-717-8961-5.

- 24) LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitórioium*. Bratislava: Slov. ped. nakl, 1990. ISBN 80-080-0447-9.
- 25) LEJSKA, Mojmir. *Poruchy verbální komunikace a foniatric*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-731-5038-7.
- 26) LYNCH, Charlotte; KIDD, Julia. *Cvičení pro rozvoj řeči: prevence a náprava poruch komunikace u mladších dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-699-5.
- 27) MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.
- 28) MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0519-7.
- 29) MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-504-2.
- 30) OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.
- 31) PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- 32) PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-1577.
- 33) PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. Díl 1., Vývoj člověka do patnácti let. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. ISBN (Váz.).
- 34) SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- 35) SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- 36) SOVÁK, Miloš. *Logopedie předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. ISBN 14-434-84.
- 37) SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

- 38) SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4309-7.
- 39) ŠIKULOVÁ, Renata. *Kapitoly z předškolní pedagogiky II*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2006. ISBN 80-704-4825-3.
- 40) ŠKODOVÁ, Eva; JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8546-6.
- 41) ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1820-3.
- 42) VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- 43) VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-731-5071-9.

Internetové zdroje

- 44) MŠMT. Školský zákon – Aktuální znění zákona č. 561/2004 Sb [online]. 2017 [cit. 2018-04-25]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>>
- 45) MŠMT. *Zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* [online]. 2009 [cit. 2018-04-20]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-49-2009-sb-kterym-se-meni-zakon-c-561-2004-sb-1>>
- 46) VRBOVÁ, Renata a kol. *Katalog podpůrných opatření: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti* [online]. 2015 [cit. 2018-05-15]. Dostupné z: <<http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-nks.pdf>>
- 47) VRBOVÁ, Renata a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností* [online]. 2012 [cit. 2018-04-25]. Dostupné z: <http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/NKS_Metodika.pdf>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Výsledky diagnostiky jemné motoriky u dětí s NKS	49
Tabulka 2: Výsledky diagnostiky hrubé motoriky u dětí s NKS.....	50
Tabulka 3: Výsledky diagnostiky grafomotoriky a vizuomotoriky u dětí s NKS.....	51
Tabulka 4: Výsledky diagnostiky lateralit u dětí s NKS	51
Tabulka 5: Výsledky diagnostiky zrakového vnímání u dětí s NKS.....	52
Tabulka 6: Výsledky diagnostiky sluchového vnímání u dětí s NKS.....	53
Tabulka 7: Výsledky diagnostiky orientace v čase a prostoru u dětí s NKS.....	54
Tabulka 8: Výsledky diagnostiky řeči u dětí s NKS	55
Tabulka 9: Výsledky diagnostiky neverbální komunikace u dětí s NKS	56

PŘÍLOHY

Příloha A: Struktura rozhovoru s třídní učitelkou	II
Příloha B: Záznamový arch – Jana	III
Příloha C: Záznamový arch – František	V
Příloha D: Záznamový arch – Lukáš	VII
Příloha E: Záznamový arch – Martin	IX
Příloha F: Záznamový arch – Jakub	XI

Příloha A: Struktura rozhovoru s třídní učitelkou

- V jakém časovém rozmezí je měřitelný pokrok dětí?
- Ve kterých oblastech rozvoje mají děti s vývojovou dysfází největší problémy?
- Jaké jsou klíčové zásady pro práci s dětmi s vývojovou dysfází?
- Které oblasti rozvoje se daří rozvíjet nejlépe a které naopak nejméně?
- Co je největším úskalím při práci s dětmi s vývojovou dysfází?

Příloha B: Záznamový arch – Jana

Legenda: Z – zvládá; N – nezvládá; SD – zvládá s dopomocí; P – pravá; L – levá; A – ambidexter

Jemná motorika			
	Listopad	Duben	Poznámky:
Navlékání korálků	Z	Z	
Stříhání	SD	SD	
Otevírání dlaně postupně po prstech	SD	SD	
Držení tužky	SD	SD	

Hrubá motorika			
Dovednosti:	Listopad	Duben	Poznámky:
Chůze po schodech	Z	Z	
Přeskočí nízkou překážku	Z	Z	
Poskoky na jedné noze	SD	SD	
Chůze po zvýšené ploše	SD	SD	

Grafomotorické prvky a vizuomotorika			
Dovednosti:	Listopad	Duben	Poznámky:
Kruh	Z	Z	
Vlnovka	N	SD	
Čára mezi dvěma liniemi	SD	SD	

Lateralita			
	Listopad	Duben	Poznámky:
Ruka	A	P	
Oko	A	A	Prozatím nevyhraněná.

Zrakové vnímání			
Dovednosti:	Listopad	Duben	Poznámky:
Pozná základní barvu a pojmenuje jí	SD	SD	
Pozná dva překrývající se obrázky	N	N	
Rozliší obrázek v řadě lišící se polohou	N	SD	
Složí obrázek z několika nepravidelných částí	Z	Z	

Sluchové vnímání			
Dovednosti:	Listopad	Duben	Poznámky:
Lokalizuje zvuk	SD	SD	
Rozliší slova s vizuálním podnětem	N	N	Není si jistá, při ukazování spíše tipuje.
Zopakuje větu ze tří slov	N	N	
Zopakuje tři nesouvisející slova	N	N	Zopakuje pouze první slovo.

Orientace v čase a prostoru			
Dovednosti:	Listopad	Duben	Poznámky:
Přiřadí obrázky obvyklé pro ráno	N	N	
Seřadí obrázky podle posloupnosti děje	N	N	
Urcí předložky před, za, nad, pod, vedle, mezi	N	N	Většinou pozná nahoře/dole, první/poslední a vpředu/vzadu.
Orientuje se v okolí	N	SD	

Řeč			
	Listopad	Duben	Poznámky:
Pojmenuje běžné věci na obrázku	Z	Z	
Popis obrázku	N	N	
Zájem o obrázkové knihy	SD	SD	
Mluva ve větách a užívání všech druhů slov	N	N	
Upřednostnění verbální formy komunikace	N	N	
Spontánní informace o zážitcích, pocitech...	N	N	
Nenucená mluva, pokusy o konverzaci	N	N	
Artikulační obratnost	N	N	
Neverbální komunikace			
Oční kontakt	SD	SD	

Příloha C: Záznamový arch – František

Legenda: Z – zvládá; N – nezvládá; SD – zvládá s dopomocí; P – pravá; L – levá; A – ambidexter

Jemná motorika			
	Listopad	Duben	Poznámky:
Navlékání korálků	Z	Z	
Stříhání	SD	SD	
Otevírání dlaně postupně po prstech	SD	SD	
Držení tužky	SD	SD	

Hrubá motorika			
Dovednosti:	Listopad	Duben	Poznámky:
Chůze po schodech	Z	Z	
Přeskočí nízkou překážku	Z	Z	
Poskoky na jedné noze	SD	SD	
Chůze po zvýšené ploše	SD	SD	

Grafomotorické prvky a vizuomotorika			
Dovednosti:	Listopad	Duben	Poznámky:
Kruh	SD	Z	
Vlnovka	N	SD	
Čára mezi dvěma liniemi	SD	SD	

Lateralita			
	Listopad	Duben	Poznámky:
Ruka	A	A	Při druhém testování využívá spíše pravé ruky, ale při některých činnostech obě.
Oko	A	P	

Zrakové vnímání			
Dovednosti:	Listopad	Duben	Poznámky:
Pozná základní barvu a pojmenuje jí	SD	SD	
Pozná dva překrývající se obrázky	N	N	
Rozliší obrázek v řadě lišící se polohou	N	SD	
Složí obrázek z několika nepravidelných částí	Z	Z	

Sluchové vnímání			
Dovednosti:	Listopad	Duben	Poznámky:
Lokalizuje zvuk	SD	SD	
Rozliší slova s vizuálním podnětem	N	N	
Zopakuje větu ze tří slov	N	SD	Když jsem dopomáhala gesty, tak zopakoval celou větu.
Zopakuje tři nesouvisející slova	N	N	Zvládnul zopakovat jen dvě slova.

Orientace v čase a prostoru			
Dovednosti:	Listopad	Duben	Poznámky:
Přiřadí obrázky obvyklé pro ráno	N	N	
Seřadí obrázky podle posloupnosti děje	N	N	
Určí předložky před, za, nad, pod, vedle, mezi	N	N	
Orientuje se v okolí	N	SD	

Řeč			
	Listopad	Duben	Poznámky:
Pojmenuje běžné věci na obrázku	Z	Z	
Popis obrázku	N	N	
Zájem o obrázkové knihy	SD	SD	
Mluva ve větách a užívání všech druhů slov	SD	SD	
Upřednostnění verbální formy komunikace	N	N	
Spontánní informace o zážitcích, pocitech...	N	N	
Nenucená mluva, pokusy o konverzaci	N	SD	
Artikulační obratnost	N	N	
Neverbální komunikace			
Oční kontakt	SD	SD	

Příloha D: Záznamový arch – Lukáš

Legenda: Z – zvládá; N – nezvládá; SD – zvládá s dopomocí; P – pravá; L – levá; A – ambidexter

Jemná motorika			
	Listopad	Duben	Poznámky:
Navlékání korálků	SD	SD	
Stříhání	SD	SD	
Otevírání dlaně postupně po prstech	Z	Z	
Držení tužky	Z	Z	

Hrubá motorika			
Dovednosti:	Listopad	Duben	Poznámky:
Chůze po schodech	Z	Z	
Přeskočí nízkou překážku	Z	Z	
Poskoky na jedné noze	SD	SD	
Chůze po zvýšené ploše	Z	Z	

Grafomotorické prvky a vizuomotorika			
Dovednosti:	Listopad	Duben	Poznámky:
Kruh	Z	Z	
Vlnovka	Z	Z	
Čára mezi dvěma liniemi	SD	SD	

Lateralita			
	Listopad	Duben	Poznámky:
Ruka	A	A	Střídá ruce. Lateralita nevyhraněná.
Oko	A	A	Přikládá k oběma očím. Nevyhraněná lateralita.

Zrakové vnímání			
Dovednosti:	Listopad	Duben	Poznámky:
Pozná základní barvu a pojmenuje jí	Z	Z	
Pozná dva překrývající se obrázky	SD	Z	
Rozliší obrázek v řadě lišící se polohou	SD	SD	
Složí obrázek z několika nepravidelných částí	Z	Z	

Sluchové vnímání			
Dovednosti:	Listopad	Duben	Poznámky:
Lokalizuje zvuk	Z	Z	
Rozliší slova s vizuálním podnětem	N	N	
Zopakuje větu ze tří slov	N	SD	Při druhém šetření je nejistý, ale snaží se. S nápovědou to nakonec zvládl.
Zopakuje tři nesouvisející slova	N	N	Zopakuje dvě slova, třetí už ne.

Orientace v čase a prostoru			
Dovednosti:	Listopad	Duben	Poznámky:
Přiřadí obrázky obvyklé pro ráno	SD	SD	Ptám se: „Co děláte s maminkou ráno?“ – je nejistý, ale ukáže správně.
Seřadí obrázky podle posloupnosti děje	SD	SD	
Určí předložky před, za, nad, pod, vedle, mezi	N	SD	
Orientuje se v okolí	SD	SD	

Řeč			
	Listopad	Duben	Poznámky:
Pojmenuje běžné věci na obrázku	Z	Z	
Popis obrázku	N	N	
Zájem o obrázkové knihy	SD	SD	
Mluva ve větách a užívání všech druhů slov	SD	SD	
Upřednostnění verbální formy komunikace	N	N	
Spontánní informace o zážitcích, pocitech...	N	N	
Nenucená mluva, pokusy o konverzaci	N	SD	
Artikulační obratnost	N	N	
Neverbální komunikace			
Oční kontakt	SD	SD	

Příloha E: Záznamový arch – Martin

Legenda: Z – zvládá; N – nezvládá; SD – zvládá s dopomocí; P – pravá; L – levá; A – ambidexter

Jemná motorika			
	Listopad	Duben	Poznámky:
Navlékání korálků	Z	Z	
Stříhání	SD	SD	
Otevírání dlaně postupně po prstech	N	SD	
Držení tužky	SD	SD	

Hrubá motorika			
Dovednosti:	Listopad	Duben	Poznámky:
Chůze po schodech	Z	Z	
Přeskočí nízkou překážku	Z	Z	
Poskoky na jedné noze	SD	SD	
Chůze po zvýšené ploše	SD	SD	

Grafomotorické prvky a vizuomotorika			
Dovednosti:	Listopad	Duben	Poznámky:
Kruh	Z	Z	
Vlnovka	N	SD	
Čára mezi dvěma liniemi	SD	SD	

Lateralita			
	Listopad	Duben	Poznámky:
Ruka	A	P	Při druhém šetření využil u 9 z 10 činností pravou ruku. U jedné ruce vystřídal.
Oko	A	A	

Zrakové vnímání			
Dovednosti:	Listopad	Duben	Poznámky:
Pozná základní barvu a pojmenuje jí	SD	SD	Plete oranžovou a zelenou barvu. Mohlo by jít o poruchu barvocitu.
Pozná dva překrývající se obrázky	N	N	
Rozliší obrázek v řadě lišící se polohou	SD	SD	
Složí obrázek z několika nepravidelných částí	Z	Z	

Sluchové vnímání			
Dovednosti:	Listopad	Duben	Poznámky:
Lokalizuje zvuk	Z	Z	
Rozliší slova s vizuálním podnětem	N	SD	
Zopakuje větu ze tří slov	Z	Z	
Zopakuje tři nesouvisající slova	SD	SD	

Orientace v čase a prostoru			
Dovednosti:	Listopad	Duben	Poznámky:
Přiřadí obrázky obvyklé pro ráno	SD	SD	
Seřadí obrázky podle posloupnosti děje	N	N	
Určí předložky před, za, nad, pod, vedle, mezi	SD	SD	
Orientuje se v okolí	SD	SD	

Řeč			
	Listopad	Duben	Poznámky:
Pojmenuje běžné věci na obrázku	Z	Z	
Popis obrázku	N	SD	
Zájem o obrázkové knihy	SD	SD	
Mluva ve větách a užívání všech druhů slov	SD	SD	
Upřednostnění verbální formy komunikace	Z	Z	
Spontánní informace o zážitcích, pocitech...	SD	SD	
Nenucená mluva, pokusy o konverzaci	SD	Z	
Artikulační obratnost	SD	SD	
Neverbální komunikace			
Oční kontakt	SD	SD	

Příloha F: Záznamový arch – Jakub

Legenda: Z – zvládá; N – nezvládá; SD – zvládá s dopomocí; P – pravá; L – levá; A – ambidexter

Jemná motorika			
	Listopad	Duben	Poznámky:
Navlékání korálků	Z	Z	
Stříhání	SD	SD	
Otevírání dlaně postupně po prstech	N	SD	
Držení tužky	N	SD	

Hrubá motorika			
Dovednosti:	Listopad	Duben	Poznámky:
Chůze po schodech	Z	Z	
Přeskočí nízkou překážku	Z	Z	
Poskoky na jedné noze	Z	Z	
Chůze po zvýšené ploše	Z	Z	

Grafomotorické prvky a vizuomotorika			
Dovednosti:	Listopad	Duben	Poznámky:
Kruh	Z	Z	
Vlnovka	N	SD	
Čára mezi dvěma liniemi	SD	SD	

Lateralita			
	Listopad	Duben	Poznámky:
Ruka	A	P	Jakub kreslí pravou rukou. Při druhém šetření dělal pravou rukou i většinu úkolů.
Oko	A	A	

Zrakové vnímání			
Dovednosti:	Listopad	Duben	Poznámky:
Pozná základní barvu a pojmenuje jí	SD	SD	
Pozná dva překrývající se obrázky	N	N	
Rozliší obrázek v řadě lišící se polohou	SD	SD	Na první pohled hned nepozná. Když postupně ukazují na obrázky, tak už ano.
Složí obrázek z několika nepravidelných částí	Z	Z	

Sluchové vnímání			
Dovednosti:	Listopad	Duben	Poznámky:
Lokalizuje zvuk	Z	Z	
Rozliší slova s vizuálním podnětem	N	SD	
Zopakuje větu ze tří slov	N	SD	
Zopakuje tři nesouvisející slova	N	N	

Orientace v čase a prostoru Jakub			
Dovednosti:	Listopad	Duben	Poznámky:
Přiřadí obrázky obvyklé pro ráno	N	SD	
Seřadí obrázky podle posloupnosti děje	N	N	
Určí předložky před, za, nad, pod, vedle, mezi	N	SD	
Orientuje se v okolí	SD	SD	

Řeč			
	Listopad	Duben	Poznámky:
Pojmenuje běžné věci na obrázku	Z	Z	
Popis obrázku	N	N	
Zájem o obrázkové knihy	SD	SD	
Mluva ve větách a užívání všech druhů slov	SD	SD	
Upřednostnění verbální formy komunikace	SD	SD	
Spontánní informace o zážitcích, pocitech...	SD	SD	
Nenucená mluva, pokusy o konverzaci	Z	Z	
Artikulační obratnost	SD	SD	
Neverbální komunikace			
Oční kontakt	Z	Z	