

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Rozvoj komunikačních dovedností v běžné mateřské škole  
Development of communication skills in mainstream pre-school education

Nikola Kocourková

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

Studijní program: Speciální pedagogika/Logopedie

Studijní obor: B SP-L

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Rozvoj komunikačních dovedností v běžné mateřské škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 11. července 2024

Zde bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce doc. PaedDr. Jiřině Klenkové, Ph.D za cenné rady a odborné vedení, které poskytovala během psaní této práce a její vstřícný přístup. Dále děkuji pedagogickým pracovníkům mateřské školy, ve které probíhalo výzkumné šetření a rodičům vybraných dětí za jejich spolupráci na zhotovení výzkumné části této práce.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se věnuje možnostem rozvoje komunikačních dovedností v běžné mateřské škole. Cílem bakalářské práce je zjistit aktuální úroveň komunikačních a dílčích dovedností vybraných dětí. Práce je složena ze čtyř hlavních kapitol. Tři kapitoly jsou věnovány teoretickým východiskům a poslední kapitola obsahuje vlastní výzkumné šetření. První kapitola je zaměřena na předškolní vzdělávání. Vymezuje předškolní vzdělávání v rámci zákona č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, dále popisuje kurikulární dokumenty a detailněji se zaměřuje na rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Druhá kapitola je věnována charakteristice předškolního dítěte a možnostem jeho rozvoje. Třetí kapitola vymezuje pojmy řeč, jazyk a komunikace, popisuje ontogenetický vývoj řeči, jazyka a komunikace, zabývá se jazykovými rovinami v ontogenezi a nejčastějšími druhy narušené komunikační schopnosti u předškolních dětí. Praktická část práce je realizována metodou kvalitativního výzkumného šetření. Pro sběr dat autorka použila analýzu anamnestických údajů, analýzu dostupných dokumentů, rozhovor a zpracování případových studií. Vlastní výzkumné šetření je zaměřeno na analýzu aktuálních komunikačních a dílčích dovedností u vybraných dětí. Na základě této analýzy autorka práce navrhuje způsoby, kterými lze oslabené oblasti u jednotlivých dětí rozvíjet. Dále zjišťuje, jakým způsobem vybraná mateřská škola již zmíněné dovednosti rozvíjí.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Předškolní vzdělávání, předškolní věk, komunikační dovednosti, dílčí dovednosti

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis is devoted to the possibilities of developing communication skills in a regular kindergarten. The aim of the bachelor thesis is to find out the current level of communication and sub-skills of selected children. The thesis consists of four main chapters. Three chapters are devoted to the theoretical background and the last chapter contains the actual research investigation. The first chapter focuses on preschool education. It defines pre-school education within the framework of Act No. 561/2004 Coll. on pre-school, primary, secondary, higher vocational and other education, then describes curriculum documents and focuses in detail on the framework curriculum for pre-school education. The second chapter is devoted to the characteristics of the pre-school child and the possibilities for his/her development. The third chapter defines the concepts of speech, language and communication, describes the ontogenetic development of speech, language and communication, discusses language levels in ontogeny and the most common types of impaired communication skills in preschool children. The practical part of the thesis is carried out by the method of qualitative research investigation. For data collection, the author used anamnestic data analysis, analysis of available documents, interview and case studies. The actual research investigation is focused on the analysis of current communication and sub-skills in selected children. Based on this analysis, the author of the thesis suggests ways in which the weakened areas in individual children can be developed. Furthermore, she finds out how the selected kindergarten develops the aforementioned skills.

## **KEYWORDS**

Pre-school education, pre-school age, communication skills, sub-skills

## Obsah

Úvod .....	7
<b>1 Předškolní vzdělávání .....</b>	<b>9</b>
1.1 Předškolní vzdělávání v zákoně č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání .....	9
1.2 Kurikulární dokumenty .....	10
1.3 Rámcový vzdělávací program .....	10
<b>2 Dítě předškolního věku a možnosti jeho rozvoje .....</b>	<b>13</b>
2.1 Komunikační dovednosti .....	15
2.2 Motorika .....	15
2.3 Zraková a sluchová percepce .....	17
<b>3 Řečové, jazykové a komunikační dovednosti předškolních dětí a jejich narušení</b>	<b>18</b>
3.1 Ontogenetický vývoj řeči, jazyka a komunikace .....	18
3.2 Jazykové roviny v ontogenezi řeči, jazyka a komunikace .....	21
3.3 Narušená komunikační schopnost u předškolních dětí .....	24
<b>4 Rozvoj komunikačních dovedností v běžné mateřské škole .....</b>	<b>29</b>
4.1 Metodika výzkumného šetření .....	29
4.2 Vlastní výzkumné šetření .....	30
4.2.1 Charakteristika vybrané mateřské školy a výzkumného vzorku .....	30
4.2.2 Charakteristika vybraných oblastí pro vyhodnocení .....	31
4.2.3 Limity výzkumného šetření .....	32
4.2.4 Rozvoj řečových, jazykových a komunikačních dovedností ve vybrané mateřské škole .....	45
4.2.5 Rozvoj dílčích dovedností ve vybrané mateřské škole .....	46

4.3	Závěry výzkumného šetření.....	47
4.4	Doporučení pro pedagogickou praxi .....	51
<b>Závěr</b>	.....	<b>52</b>
<b>Seznam použitých informačních zdrojů</b>	.....	<b>53</b>
<b>Seznam příloh</b>	.....	<b>58</b>

## Úvod

Člověk je společenským tvorem. Každý den se setkává s jinými lidskými bytostmi, se kterými interaguje. Na rozdíl od zvířat, byl člověk obdařen specifickou schopností, díky které je tato každodenní interakce bohatší. Touto schopností je řeč. Pro většinou společnost je řeč běžně dostupnou součástí každodenního života. Často si neuvědomujeme, jak nás formuje a rozvíjí. S řečí souvisí schopnost komunikovat. Komunikace je důležitou součástí lidského žití ve společnosti. Je významným nástrojem pro utváření a udržování mezilidských vztahů, které jsou pro nás jako lidské bytosti klíčové.

Správný vývoj a z toho plynoucí kvalita těchto dovedností je tedy pro jedince zásadní. V prvních letech života na dítě působí zejména jeho nejbližší okolí, na které je fixováno. Nástupem do mateřské školy se mění množství času, které dítě stráví se svými rodiči. Do jeho života vstupují noví lidé, kteří mají možnost ho teď rozvíjet možná více než jeho nejbližší. Pedagogičtí pracovníci by tedy měli mít potřebné znalosti a dovednosti, aby byli schopni rozvíjet a pozitivně působit na děti ve věku jejich největšího rozvoje. Během předškolního období se řeč dítěte dotváří a zdokonaluje. Toto období končí nástupem na základní školu a je důležité, aby řečové, jazykové a komunikační dovednosti byly na takové úrovni, která umožní dítěti se kvalitně dále vzdělávat. Právě působení pedagogických pracovníků mateřských škol by mělo děti tímto směrem co nejvíce efektivně rozvíjet.

Předkládána práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je složena ze tří kapitol. První kapitola se zabývá předškolním vzděláváním a jeho vymezením ve školském zákoně, kurikulárními dokumenty a rámcovým vzdělávacím programem. Druhá kapitola charakterizuje dítě předškolního věku a popisuje možnosti jeho rozvoje v jednotlivých oblastech. Poslední kapitola se věnuje řečovým, jazykovým a komunikačním dovednostem a jejich narušením u předškolních dětí.

Empirická část práce je zaměřena na možnosti rozvoje komunikačních a dílčích dovedností v běžné mateřské škole. Vlastní výzkumné šetření je kvalitativního charakteru a pro jeho vypracování byla využita analýza anamnestických údajů, analýza dostupných dokumentů, rozhovor a zpracování případových studií. Hlavním cílem práce je zhodnotit aktuální komunikační a dílčí dovednosti u vybraných dětí. Ze stanoveného hlavního cíle vychází dílčí cíle a výzkumné otázky. Prvním dílčím cílem je na základě analýzy výsledků



orientačního vyšetření u jednotlivých dětí navrhnout postupy a aktivity, kterými lze jednotlivé děti rozvíjet. Zbylé dva dílčí cíle jsou zaměřené na zjištění, jakými způsoby vybraná mateřská škola rozvíjí řečové, jazykové, komunikační a dílčí dovednosti.

## 1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je realizováno v mateřských školách. Jedná se o službu bezplatnou, která je dostupná pro děti od dvou do šesti let. Od školního roku 2017/2018 byla zavedena povinnost předškolního vzdělávání pro děti, kterým je k 1. září pět let.

Mateřské školy jsou institucemi jejichž cílem je na dítě působit výchovně a zároveň ho vzdělávat tak, aby byl každý jedinec dostatečně připraven na následující vzdělávání, které poté pokračuje plněním povinné školní docházky. V rámci předškolního vzdělávání se pedagogové snaží na děti působit cíleně a organizovaně za účelem rozvoje jejich osobnosti a dorovnání šancí pro následnou edukaci (Opravilová, 2016). Důležitým aspektem tohoto procesu je respektování potřeb, individuálních schopností a možností daného dítěte (Bytešníková, 2012).

### 1.1 Předškolní vzdělávání v zákoně č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

Předškolní vzdělávání v rámci vzdělávacího systému České republiky je řízeno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a podléhá zákonu č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Předškolnímu vzdělávání je v školském zákoně věnována jeho druhá část od § 33 po § 35. Tyto paragrafy vymezují cíle předškolního vzdělávání, organizaci předškolního vzdělávání, povinnost předškolního vzdělávání, způsoby jeho plnění a individuální vzdělávání dítěte. Cíle předškolního vzdělávání definuje školský zákon následovně: *„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“* (§ 33 zákona č. 561/2004 Sb. Ve znění pozdějších předpisů)

V první části školského zákona se nachází § 16, který je pro předškolní vzdělávání také zásadní. Tento paragraf se týká všech stupňů vzdělávání, které tento zákon pokrývá.

Charakterizuje děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, jako osoby, které mají právo na poskytování podpůrných opatření za účelem naplnění jejich vzdělávacích možností. Tyto podpůrná opatření jsou poskytována školou a školskými zařízeními bezplatně (§ 16 zákona č. 561/2004. Sb. ve znění pozdějších předpisů).

## **1.2 Kurikulární dokumenty**

Kurikulární dokumenty představují pro vzdělávací systém zásadní opěrné body, které definují jeho obsah, cíle a koncepci na úrovni státní a školní. Státní úroveň zastupují dva programy – Národní program vzdělávání (Bílá kniha) a Rámcový vzdělávací program (RVP). Z obsahu RVP následně vychází školní vzdělávací plány (ŠVP), které si vytvářejí konkrétní školy samy podle svých podmínek a možností. Školní úroveň kurikulárních dokumentů je tvořena právě těmito školními vzdělávacími programy (Bytešníková,2007).

## **1.3 Rámcový vzdělávací program**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje aspekty předškolního vzdělávání. Popisuje jeho podmínky, pravidla a požadavky, které jsou pro zřizovatele předškolních zařízení závazné. (Koťátková, 2014). RVP PV dále formuje rámcové vzdělávací cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy. Rámcové cíle obecně definují cíle předškolního vzdělávání a pedagogickou činnost. Jedním ze stanovených rámcových cílů je například rozvoj dítěte. Klíčové kompetence zahrnují vědomosti a schopnosti, které jsou důležité pro rozvoj dítěte a jeho zapojení do společenského života. Pro účely teoretické části této bakalářské práce je důležité zmínit hlavně obsah RVP PV, který vymezuje náplň předškolního vzdělávání do pěti celků, ve kterých jsou děti vzdělávány. Těchto pět celků se týká biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a enviromentální oblasti. Těmito celky jsou:

- Dítě a jeho tělo
- Dítě a jeho psychika
- Dítě a ten druhý
- Dítě a společnost
- Dítě a svět

**Dítě a jeho tělo** spadá do oblasti biologické. Cílem tohoto celku je rozvíjení všech složek motoriky, jednotlivých smyslů a návyků vedoucích ke zdraví. Na konci předškolního období, podle vytyčených očekávaných výstupů, je dítě schopné pojmenovat jednotlivé části těla, koordinovat vlastní pohyby (větších i menších svalových skupin). Dokáže používat smysly, rozlišovat tak určité vjemy (sluchové, zrakové, čichové, chuťové a hmatové) a má osvojené hygienické návyky (Fialová, Flemr, Marádová, Mužík, 2015).

**Dítě a jeho psychika** představuje druhý celek, který spadá do oblasti psychologické. Obsahuje tři podoblasti. První podoblast zahrnuje jazyk a řeč, druhá poznávací schopnosti a funkce, představivost, fantazii a myšlenkové operace. Poslední podoblast vymezuje sebepojetí, city a vůli

V rámci *první podoblasti*, která je zaměřená na jazyk a řeč, dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže správně vyslovovat jednotlivé hlásky a ovládat prozodické faktory řeči. Dále je schopné sluchem rozpoznat iniciální i koncové hlásky a slabiky v jednotlivých slovech (foneticko-fonologická rovina). Slovní zásoba dítěte je rozsáhlá, dokáže pojmenovat předměty, které ho obklopují. Zároveň se nadále učí nová slova a začleňuje je do běžné řeči (lexikálně-sémantická rovina). Na začátku školní docházky dítě zvládá gramaticky správně formulovat stavbu věty (morfologicko-syntaktická rovina). Umí vést dialog a chápe humor (pragmatická rovina). Na konci předškolního období v rámci *druhé podoblasti* se dítě záměrně soustředí a je schopné udržet pozornost, vede jednodušší úvahy, dokáže vyjádřit o čem přemýšlí, učí se a postupuje podle pokynů a instrukcí. Orientuje se v časových i prostorových pojmech. Fantazie a kreativita se projevuje v tvořivých činnostech i myšlení. Očekávané výstupy *třetí podoblasti* zahrnují samostatnost, respekt ke stanoveným pravidlům, zaměření pozornosti na vybranou aktivitu a její dokončení, dovednost rozlišit příjemné i nepříjemné pocity a ovládat chování, které vzniká v afektu (Bytešníková, 2012).

Třetí celek s názvem **Dítě a ten druhý** patří do oblasti interpersonální. Prolíná se s druhým celkem v oblasti budování vztahů k ostatním lidem. Cílem je rozvoj interakce a komunikačních dovedností, tak aby obě tyto položky byly funkční a efektivní. S tím souvisí poznávání pravidel, která jsou uplatňována v mezilidských vztazích, posilování prosociálního chování a kooperativních dovedností. Na začátku školního období dokáže dítě navázat kontakt s dospělou osobou a jiným dítětem, rozpozná běžné projevy různých emocí,

uvědomuje si vlastní i cizí práva a respektuje je. Dodržuje stanovená pravidla. Má povědomí o rozdílnostech lidí, které bere je jako přirozenou součást života. Respektuje potřeby jiných lidí (RVP, 2024).

Čtvrtý celek **Dítě a společnost** spadá do sociálně-kulturní oblasti. Cílem je seznámit dítě s pravidly, která se uplatňují při soužití ve společnosti za účelem osvojení si takových návyků, díky kterým se bude moci podílet na utváření pozitivního společenského prostředí. Mezi očekávané výstupy na konci předškolního období patří schopnost uplatňovat návyky společenského chování v interakci s jinými osobami a spolupracovat s nimi. Dítě vnímá umělecké podněty a umí se vyjadřovat skrze tvořivé činnosti (Svobodová, 2010).

**Dítě a svět** je poslední celek vymezující obsah předškolního vzdělávání v RVP PV. Spadá do environmentální oblasti. Je zaměřen na základní znalosti okolního. Dítě se na konci předškolního období orientuje v prostředí, ve kterém se běžně pohybuje, chová se bezpečně. Ví, jak se chránit v nebezpečných situacích, má základní znalosti o životním prostředí (Bytešnicková, 2007).

Všechny výše uvedené celky obsahují dílčí cíle, vzdělávací nabídku a očekávané výstupy. Dílčí cíle vymezují, co přesně pedagog u dítěte podporuje, vzdělávací nabídka obsahuje aktivity, které může pedagog k rozvoji dílčích cílů použít a očekávané výstupy zahrnují to, co by dítě na konci předškolního období mělo zvládat. S uvedenými celky je nutné pracovat jako se systémem, který se vzájemně prolíná a doplňuje. Nelze je tedy od sebe úplně oddělit a vnímat je jako samostatné oddíly (Průcha, Koťátková, 2013). Příkladem této propojenosti může být například rozvoj motoriky (Dítě a jeho tělo, biologická oblast), který má vliv na rozvoj řeči, jazyka a komunikace (Dítě a psychika, psychologická oblast).

## 2 Dítě předškolního věku a možnosti jeho rozvoje

Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) lze vymezit předškolní období v širším slova smyslu jako období, které začíná narozením dítěte a končí přechodem na základní školu. V užším pojetí lze na předškolní období nahlížet jako na období, které trvá od tří let věku dítěte do jeho nástupu na základní školu. Jedná se o vývojové období, během kterého dochází k rozvoji a prohloubení již získaných zkušeností a dovedností dítěte.

Pro **tělesný vývoj** v tomto období je typický růst dítěte především do výšky. Čačka (1994) ve své publikaci vymezuje dvě fáze růstu. První fázi nazývá fází plnosti a uvádí, že pro dvouleté až čtyřleté dítě je typická baculatá postava. Následně dochází k fázi prvního vytahování, tedy růstu do výšky a k celkové změně tělesné stavby. Dítě postupně zvyšuje svou tělesnou sílu a společně s tím dochází i k navyšování výkonnosti (Trpišovská, Vacínová, 2006).

V předškolním období stále dozrává centrální nervová soustava a s tím souvisí zejména rozvoj **kognitivních funkcí**. Podle Jucovičové a Žáčkové (2014) je paměť předškolních dětí nesystematická. Děti v tomto vývojovém stupni ještě nejsou schopné využít k zapamatování paměťové strategie. Charakteristickým znakem je bohatá fantazie. Vágnerová (2008) dodává, že dítě si prostřednictvím fantazie upravuje realitu do té podoby, aby pro něj byla přijatelnější. S fantazií souvisí antropomorfismus a magičnost. Obě tyto složky jsou typické pro myšlení v tomto věku. Pro myšlení předškolních dětí je typický egocentrismus. Dítě se převážně zaměřuje na svou osobu a své vlastní prožívání (Pospíšilová, 2007). Dále dochází k přechodu ze symbolického myšlení na názorové myšlení. V období symbolického myšlení dítě vnímá slova nebo jiné symboly jako něco, co je stále napůl vázáno na konkrétní předměty a zároveň něco již více obecného. Názorové myšlení znamená, že dítě je již schopné pojmy chápat celostně, stále ale nenásleduje logické operace. V tomto případě mluvíme o myšlení prelogickém (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Typickou činností dětí předškolního věku je **hra**. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 100) hru charakterizují jako „*činnost psychickou nebo fyzickou, která je vykonávána jen proto, že je libá a že přináší dítěti (i dospělému, pokud si ještě dovede hrát) uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle, ať je to činnost sama o sobě příjemná, nebo i výrazně nepřijemná.*“ Pro předškolní děti je hra činností, která vyplňuje značnou část jejich dne a

zároveň je pedagogie využívána jako hlavní prostředek pro jejich rozvoj a vzdělávání (Suchánková, 2014). Dítě se prostřednictvím hry seberealizuje a spontánně zdokonaluje v mnoha oblastech. Rozvíjena je představivost, dále například kognitivní, pohybové a sociální dovednosti (Zajitzová, 2011).

V oblasti **sociálních dovedností** se dítě učí přijímat různé role, řešit konflikty, rozvíjet mezilidské vztahy a orientovat se ve světě pravidel (Zajitzová, 2011). Budování a udržování lidských vztahů je obecně důležité pro naplnění sociální i emoční potřeby. Již u novorozenců lze pozorovat větší zájem o lidskou blízkost než o jiné předměty. Jedná se o protosociální chování, které se projevuje například reakcí dítěte na matčin hlas. Dalším důležitým aspektem je potřeba pozitivní identity, která spočívá v pocitu sounáležitosti. Dítě se cítí být součástí určité sociální skupiny, pro kterou je důležité. Tato skupina pozitivně přijímá jeho emoce a zároveň na ně zpětně reaguje (Bednářová, Šmardová, 2015). Okolo třetího roku věku dochází k postupné separaci od matky a dítě zvládne být po delší dobu od svých nejbližších odloučeno. U čtyř letých dětí pak lze sledovat již větší zájem o vrstevníky (Průcha, Kořátková, 2013). V předškolním období se rozvíjí zejména prosociální chování. Dítě se učí rozumět emocím a potřebám druhých lidí. Prosociální chování je rozvíjeno nápodobou, proto je důležité, aby dítě mělo v rodině i mateřské škole pozitivní vzory. Dále je rozvíjena schopnost orientovat se ve svých emocích (Matějček, 2005). Za účelem naplnění sociálních a emočních potřeb dítěte je vhodné uplatňovat principy, které zmiňuje Bednářová a Šmardová (2021). Prvním principem je naladění. Dítěti by měla být projevována empatie a podpora. Dále je důležité věnovat dítěti dostatečnou pozornost. Třetím principem je akceptace individuality každého jedince. Čtvrtý princip se týká pochopení potřeb dítěte a nalezení způsobu, kterým lze jeho potřeby nejlépe naplňovat. Poslední princip se opírá o poskytnutí dostatečného prostoru a zároveň vymezení určitých hranic.

V následujících podkapitolách se autorka zaměřuje na oblasti, které byly hodnoceny v rámci vlastního výzkumného šetření.

## 2.1 Komunikační dovednosti

Komunikační dovednosti dítěte předškolního věku jsou detailněji popsány ve třetí kapitole této práce. Pro předškolní věk je typický rozvoj slovní zásoby. V řeči se do čtyř let stále objevují dysgramatismy, které by poté měly vymizet. Artikulace se v předškolním věku stále zdokonaluje (Bednářová, Šmardová, 2015). Kvalita komunikačních dovedností se u předškolních dětí liší. Z tohoto důvodu je vhodné při nástupu do mateřské školy provést u dětí orientační vyhodnocení této oblasti. Pozornost by měla být zaměřena na výslovnost hlásek, prozodické faktory a celkový způsob mluvy. Aby se komunikační kompetence mohly co nejefektivněji rozvíjet, je potřeba dodržovat základní principy, které ve své publikaci zmiňuje například Bytešníková (2007). Mateřská škola by měla být dostatečně podnětným prostředím v řečově-výchovné oblasti. Pedagogičtí pracovníci by měli dětem prezentovat správný řečový vzor a hovořit spisovným jazykem. Dále by měli být schopni rozeznat patologické jevy, které se mohou vyskytovat v dětské komunikaci. Důležitá je spolupráce se školským poradenským zařízením a rodinou dítěte. V rámci rozvoje komunikačních schopností nelze opomenout dechová a fonační cvičení, která je vhodné kombinovat. Před nácvikem správného dýchání je nutné děti poučit o tom, jak a do jakých míst se nadechovat. Samotný nácvik dýchání pak lze realizovat ve stoje, v sedě i v leže samostatně i s pomocí různých pomůcek. Stejnou pozornost je vhodné věnovat i motorice artikulačních orgánů kam patří rty, čelisti, jazyk a měkké patro (Bytešníková, 2012).

## 2.2 Motorika

V předškolním věku dochází zejména ke zdokonalování motoriky. Vývoj jednotlivých složek je vzájemně propojen. Úroveň hrubé motoriky ovlivňuje úroveň jemné motoriky a ta dále ovlivňuje oromotoriku a grafomotoriku. Rozvoj řeči, jazyka a komunikace probíhá současně s rozvojem celé osobnosti dítěte a jednotlivé vývojové oblasti se vzájemně ovlivňují. Z toho vyplývá, že případné poruchy motoriky se promítají do kvality řeči. (Bytešníková, 2012). Kvalita motorických schopností má vliv na výběr činností a aktivit, kterým se dítě věnuje, ovlivňuje zapojení dítěte do kolektivu. Z tohoto důvodu je třeba v případě oslabené motorické obratnosti na dítě záměrně působit a pohybovou obratnost rozvíjet (Bednářová, Šmardová, 2015).



V předškolním věku se vývoj **hrubé motoriky** zpomaluje. Vykonávané pohyby jsou přesnější, dítě je dokáže lépe koordinovat a stává se tak více obratným (Krejčířová, Langmeier, 2006). Hrubou motoriku lze cíleně rozvíjet například při chůzi, běhu, jízdě na kole, plavání, skákání. Bytešníková (2012, s. 142) zmiňuje následující „*Pohybová cvičení u dětí předškolního věku jsou úzce spjata i s řečovými a rytmickými cvičeními. V této oblasti lze vhodně využít dětské písničky a říkadla s pohybovým doprovodem*“ Opatřilová (2003) uvádí, že vývoj hrubé motoriky je ovlivněn značným množstvím faktorů. Mezi tyto faktory patří genetika, záměrná stimulace, pohybová výchova, kvalita výživy, smyslové vnímání, vyzrálость mozku a další.

Rozvoj **jemné motoriky** se odvíjí od úrovně hrubé motoriky. Dítě nejprve zvládá pohyby většího rozsahu, manipuluje s většími objekty a až poté se zdokonaluje schopnost vykonávat pohyby menšího rozsahu a manipulovat s objekty menší velikosti. K rozvoji jemné motoriky dochází v rámci každodenních činností, například při sebeobsluze (Doležalová, 2016). Další významnou oblastí je **grafomotorika**. Na konci předškolního období je úroveň grafomotoriky brána jako důležitý ukazatel při posuzování školní zralosti. Z toho důvodu je vhodné zařadit v pěti letech věku grafomotorická cvičení. V předškolním věku také stále probíhá proces lateralizace. Přibližně do čtyř let dítě střídavě preferuje používání jedné končetiny. V období pátého až sedmého roku života se lateralita patrně vyhraňuje, avšak proces lateralizace pokračuje dále až do jedenácti let, kdy se ukončuje a upevňuje (Bednářová, Šmardová, 2021). Dalším vývojovým ukazatelem souvisejícím s jemnou motorikou je úroveň **kresby**. Pro batolecí období je typické čmárání. Na konci tří let začíná dítě kresbou zobrazovat předměty nacházející se v jeho okolí. Postupný vývoj reflektuje kresba postavy. Ve třech letech dítě kreslí hlavonožce. Nejdetailněji je zobrazen obličej a končetiny, ale v zobrazení často chybí například krk nebo trup. Kresba je realizována jednou čarou. Čtyř až pětileté dítě promítá do kresby to, co vnímá jako důležité. Obličej je více detailní, přibývá znázornění trupu, důraz může být kladen na pupík a postavám je dokreslováno oblečení. Stále přetrvává realizace jednou čarou. Okolo šesti let je častější kresba dvoudimenzionální, prostorová. Lidské tělo je zobrazováno více proporčně a je detailnější (Vágnerová, Lisá, 2021).

## 2.3 Zraková a sluchová percepce

V předškolním věku dochází k zdokonalování **zrakové percepce**. Pro toto období je typické vnímání objektu jako celku. Pozornost zaměřená na detaily se objevuje v pozdějších letech. Zpřesňuje se vnímání (Žáčková, Jucovičová, 2007). Schopnost vnímat současně vzdálené i blízké předměty se objevuje přibližně okolo pátého roku věku (Pospíšilová, 2007). Oslabené zrakové vnímání může po nástupu na základní školu negativně ovlivnit školní výkony. Dítě může mít potíže s rozlišením tvarů písmen a čísel a tím je následně oslabeno i osvojování si čtení, psaní a počítání. Zrakovou diferenciaci lze procvičovat například hledáním rozdílů, rozlišováním figury a pozadí či geometrických tvarů. Schopnost analýzy a syntézy lze stimulovat prostřednictvím skládání puzzlů. K tréninku zrakové paměti lze využít například pexeso (Bytešnicková, 2012). Vizuomotorickou koordinaci lze rozvíjet skládáním nejrůznějších stavebnic nebo malováním podle předlohy (Pospíšilová, 2007).

V oblasti **sluchového vnímání** se rozvíjí schopnost zaměřit pozornost na konkrétní zvuky a potlačit zvuky jiné, v daný moment nepotřebné. Zlepšuje se sluchová analýza, syntéza a diferenciaci. Dítě je postupně schopné rozkládat věty na jednotlivá slova, dále slova na slabiky, a nakonec i rozlišovat a vnímat jednotlivé hlásky. Intaktní sluchová diferenciaci je významná zejména pro schopnost správně vyslovovat. Důležitá je stimulace sluchové paměti. Oslabení sluchové percepce může negativně ovlivňovat pozdější školní výsledky. Obtíže se mohou objevit například v nácviku čtení (Zelinková, 2015). Sluchovou analýzu a syntézu lze rozvíjet například vyhledáváním rýmů, rozkládáním slov na slabiky, určováním počtu slabik, určováním počáteční a finální hlásky ve slově. K rozvoji sluchové figury a pozadí lze použít hledání předem vybraných slov ve čteném příběhu. Nácvik různých říkadel či básniček napomáhá k rozvíjení sluchové paměti. Zpěv a opakování rytmických struktur rozvíjí schopnost vnímat a reprodukovat rytmus (Bednářová, Šmardová, 2021)

### 3 Řečové, jazykové a komunikační dovednosti předškolních dětí a jejich narušení

**Řeč** lze charakterizovat jako schopnost dorozumět se prostřednictvím verbálních a neverbálních prostředků. Vyznačuje se vědomým užíváním jazyka. Jedná se o dovednost, která není lidem vrozená, ale kterou lze rozvíjet v přítomnosti mluvícího okolí, díky určitým dispozicím, které máme vrozené (Klenková, 2006). Pospíšilová (2007) ve své publikaci vymezuje dvě základní složky řeči. Jedná se o expresivní a receptivní složku. Expresivní složka se týká vlastního vyjadřování a zahrnuje například kvalitu vlastního projevu (správná gramatika a syntax) či artikulaci. Receptivní složka zkoumá schopnost porozumění. **Jazyk** lze popsat z lingvistického hlediska jako systematické užívání symbolů za účelem komunikace (Crystal, 1987 in Dvořák, 2001). Pro jazyk je charakteristický systém pravidel, který se týká gramatické, sémantické, fonetické a fonologické struktury. Vzhledem k tomu, že se jazyk vyznačuje kulturním charakterem, nejsou tato pravidla platná obecně (Bytešníková, 2007). Koukolík (2002) dodává, že jazykově se lze vyjádřit vícero způsoby. Mezi tyto způsoby patří řeč, písmo a gesta. Průcha (2011, s. 111) zmiňuje že „*jazyk sám je v podstatě jen nástroj, jehož ovládnutí slouží hlavnímu cíli – komunikaci.*“ Pojem **komunikace** je užíván v mnoha oborech a existuje pro něj řada definic. Boukalová (2023) vymezuje komunikaci jako prostředek sloužící k předávání různých významů mezi lidmi. Zdůrazňuje, že je důležitá pro budování mezilidských vztahů a jejich udržení a má zásadní význam pro tvorbu našich dovedností. Komunikovat lze verbálními i neverbálními prostředky. Verbální komunikace zahrnuje mluvenou i psanou řeč. Neverbální komunikace se týká mimoslovních projevů. Vymezuje vokální (kvalita hlasu a způsob mluvy) a nonvokální (gestika, mimika, zrakový kontakt a další) prvky (Klenková, 2006).

#### 3.1 Ontogenetický vývoj řeči, jazyka a komunikace

Vývoj řeči, jazyka a komunikace nelze oddělit od vývoje dalších lidských schopností. Jedná se o velmi složitý proces, který je vzájemně propojený a je nutné ho vnímat jako celek. Pro jeho správný vývoj jsou potřeba následující podmínky – správně funkční centrální nervová soustava, neporušený intelekt, intaktní sluch, určitá vrozená míra nadání pro jazyk a sociální prostředí, které je dostatečně stimulující (Jedlička, 2007). Lejska (2003) dále uvádí, že vývoj řeči je spontánní proces, ke kterému dochází v období obligatorního učení.

Jedná se o období, které trvá přibližně do pěti let věku. Informace a schopnosti, které si dítě v tomto období osvojuje bez většího úsilí, zůstávají po zbytek života jeho trvalou součástí. Následuje období fakultativní. V tomto období je nutné pro osvojení si nových informací a schopností vyvinout úsilí. Na rozdíl od období obligatorního, v tomto období lze o osvojené informace či schopnosti přijít. Bednářová a Šmardová (2021) ve své publikaci uvádějí, že nejzásadnějším obdobím ve vývoji řeči, jazyka a komunikace je doba do sedmi let věku. K nejprudšímu rozvoji řeči, jazyka a komunikace dochází u dětí ve věku od tří do čtyř let. Při posuzování tohoto vývoje je potřeba brát v potaz individualitu každého jedince a jednotlivá vývojová stádia vnímat pouze jako orientační milníky ve vývoji (Vyštejn, 1995).

**Ontogenetický vývoj řeči, jazyka a komunikace** je jednotlivými odborníky členěn do různých stádií. Lechta (1995) vymezuje pět stádií vývoje – období *pragmatizace*, *sémantizace*, *lexémizace*, *gramatizace* a *intelektualizace*. Poslední vývojové stádium intelektualizace pokračuje dále po 4. roce života dítěte. Dalším členěním vývoje ŘJK se zabývaly autorky Hornáková, Kapalková a Mikulajová ve své publikaci z roku 2005. V této publikaci vymezují šest stádií vývoje ŘJK. Jedná se o následující období – *období nezáměrné komunikace* (0-8 měsíců), *období záměrné komunikace* (8-12 měsíců), *období prvních slov* (12-18 měsíců), *období dvouslovných spojení* (18-24 měsíců), *období rozvitých vět* (24-30 měsíců) a *období souvětí* (30-36 měsíců). Často užívaným schématem v ontogenezi řeči je Sovákovo dělení. Sovák vymezuje dvě základní vývojová stádia – *předřečové stádium vývoje řeči* a *vlastní vývoj řeči*. První zmíněné stádium trvá prvních dvanáct měsíců života dítěte. Během těchto měsíců se u intaktního dítěte objeví *období křiku*, *období žvatlání* a *období rozumění řeči*. Jedná se pouze o přípravná období, která předcházejí řeči. Přibližně okolo dvanáctého měsíce nastupuje u dítěte vlastní vývoj řeči. Sovák v tomto stádiu vymezuje čtyři období, která na sebe postupně navazují. Patří sem období *emocionálně-volní* a *asociačně-reprodukční*, dále *období logických pojmů* a *intelektualizace řeči*. (Klenková, 2006)

**Novorozenecký křik** je prvním zvukovým projevem dítěte po porodu. Jedná se o křik reflexní povahy, který vzniká jako reakce na změnu prostředí (Kutálková, 2005). Přibližně šest týdnů od narození lze rozlišit křik s tvrdým a měkkým hlasovým začátkem. Novorozenec nejprve dokáže vyjádřit nespokojenost, asi o měsíc později je schopný vyjádřit

i spokojenost. (Bytešnicková, 2012). V období 5. až 7. týdne začíná kojeneček tvořit náhodné zvuky, které jsou výsledkem experimentování s mluvidly. **Broukání** je nevědomý proces, není řízený centrální nervovou soustavou a je tedy přítomný u všech dětí (Lejska, 2003). Přibližně od 16. týdne dítě začíná **žvatlat**. Zvětšuje se množství zvuků, které produkuje. Ovládnutí mluvidel a produkce různých zvuků začíná být vědomou činností. Červenková (2019) uvádí, že toto období trvá do jednoho roku věku a zmiňuje následující fáze – žvatlání se zvuky, žvatlání pudové se slabikami a žvatlání napodobivé (reduplikační). Dítě dokáže postupně produkovat různé hlásky (nejčastěji konsonanty bilabiální, alveodentální a jednotlivé vokály), které později kombinuje a prodlužuje. Prodlužováním těchto kombinací vznikají pseudoslova. Dítě v tomto období již dokáže ovládat prozódii, díky které tato pseudoslova znějí jako lidská řeč. Tyto promluvy nazýváme jako dětský žargon. Posledním stádiem před nástupem vlastního vývoje řeči je **stádium porozumění**. Přibližně od 10. měsíce dokáže dítě porozumět zvukovým vjemům, které jsou spojeny s určitou situací, která se často opakuje. Dítě v tomto období rozumí a reaguje zejména na prozódii, nikoli na obsah konkrétního slova (Klenková, 2006).

Kolem jednoho roku života začíná **vlastní vývoj řeči**. V tomto období začíná dítě produkovat první slova. Kesselová (2008, in Červenková, 2019) uvádí čtyři skupiny, do kterých lze rozdělit první slova. Patří sem onomatopoeia, jednovýznamová slova, vícvýznamová slova a zvuková homonyma. Mezi jedním a jedním a půl rokem se slovní zásoba dítěte rozšíří přibližně na padesát slov, které mají funkci jednoslovné výpovědi.

Pro období jednoho a půl roku do dvou let je pro děti typická snaha napodobovat mluvící okolí. Samy si sebou produkovaná slova opakují. Podle Bednářové a Šmardové (2011) je tento věk obdobím prvních otázek typu „Kdo je to?“ a „Co je to?“. Kapalková (2010, in Červenková, 2019) naopak uvádí, že prvními otázkami jsou „Kde?“ a „Kde je?“. V tomto období dítě také začíná rozumět komunikačnímu významu a vede první komunikaci, při které dochází ke střídání rolí (Lejska, 2003).

Mezi druhým a třetím rokem prudce narůstá slovní zásoba. Bytešnicková (2012) udává, že slovní zásoba dvouletého dítěte tříletého dítěte obsahuje zhruba tisíc slov. Dítě kromě podstatných jmen a sloves užívá i přídavná jména a osobní zájmena. V řeči se začíná objevovat skloňování. Dokáže se orientovat v jednodušších konverzích, které se týkají

minulosti či budoucnosti Lahey (1988 in Červenková, 2019). Lejska (2003) dále uvádí, že dítě v tomto období se orientuje se v základních protikladech, tvoří věty již o více slovech, má zafixované prozodické faktory řeči a umí je správně používat. Kapalková (2010) dodává, že kolem třetího roku výrazně ubývá množství agramtických výpovědí.

Mezi třetím a čtvrtým rokem nastává druhé období otázek. Nejčastěji se dítě ptá „Proč?“. Dále pokračuje zdokonalování ŘJK ve všech jazykových rovinách. Dítě začíná v řeči používat všechny slovní druhy, stále více se upevňuje gramatika a tvorba souvětí, rozšiřuje se aktivní i pasivní slovník. Dokáže si zapamatovat a zrecitovat básničky. (Kutálková, 2010).

V období čtyř až pěti dochází dle Bytešnickové (2012) k intelektualizaci slov. Dochází zejména k rozvoji chápání obsahu slov a promluv. Dovednost orientovat se v abstraktních a konkrétních pojmech se zdokonaluje. Řeč by v těchto letech neměla po gramatické stránce obsahovat chyby a měla by zahrnovat všechny slovní druhy. Slovní zásoba se rozšiřuje až na dva tisíce slov. Důležitý je rozvoj zejména fonemického sluchu. Dítě je schopné v tomto věku vést dialog.

V šesti letech věku je zafixovaná a zautomatizovaná výslovnost hlásek. Pokud je přítomna stále špatná výslovnost, často se jedná o skupinu vibrantů a skupinu ostrých i tupých sykavek. Narace je na dobré úrovni, dítě je schopno převyprávět příběh (Klenková, Kolbábková, 2003). V tomto věku se slovní zásoba pohybuje okolo tří tisíc slov. V oblasti sociálního užití jazyka by dítě mělo být schopné zvládat komunikovat v různých komunikačních situacích. Zpřesňuje se syntaktická rovina řeči, to znamená, že se zdokonaluje schopnost tvořit jednoduchá souvětí (Bytešnicková, 2007).

### **3.2 Jazykové roviny v ontogenezi řeči, jazyka a komunikace**

Aktivní a pasivní slovní zásobou se zabývá **lexikálně-sémantická jazyková rovina**. (Bytešnicková, 2012). Pasivní slovní zásoba se začíná vyvíjet dříve než aktivní slovní zásoba. Již okolo 10. měsíce lze sledovat její rozvoj. První slova začíná dítě produkovat okolo prvního roku života. Pro tyto slova je typická hypergeneralizace. Později se objevuje hyperdiferenciace slov. Okolo 18 měsíce věku dítě začíná pokládat první otázky. Nejčastěji se ptá „Co je to?“, „Kdo je to?“ a „Kde je?“. Ve třech a půl letech se začíná dítě hojně užívat

otázku „Proč?“ a otázku „Kdy?“ Aktivní i pasivní slovní zásoba se s věkem dítěte rozšiřuje. Slovní zásoba předškolního dítěte čítá přibližně 2500 až 3000 slov (Klenková, 2006).

**Morfologicko-syntaktická** jazyková rovina sleduje gramatiku a syntax. Tato rovina se zabývá větnou skladbou a užíváním gramatických jevů, mezi které patří slovní druhy, časování a skloňování slov dle pravidel českého jazyka (Lechta, 1990). Nejprve dítě začíná užívat v řeči zvukomalebná citoslovce. Následují podstatná jména, přídavná jména a slovesa. Později se objevují příslovce a zájmena a jako poslední si dítě osvojuje užívání spojek, číslovek a předložek. První slova, která dítě produkuje již okolo 12 měsíce plní funkci věty. V 18 měsících se začínají objevovat věty o dvou slovech a o rok později dítě produkuje věty o třech a více slovech (Bytešníková, 2012)

Zvukovou stránku řeči zahrnuje **foneticko-fonologická rovina**. Do této roviny spadá schopnost sluchem rozlišovat jednotlivé hlásky mateřského jazyka, jejich artikulace a prozodické faktory řeči, mezi které spadá tempo, tón hlasu, rytmus a melodie (Bednářová, Šmardová, 2015). Klenková (2006) uvádí, že vývoj výslovnosti lze sledovat již krátce po narození. Důležitým milníkem je přechod z žvatlání pudového na žvatlání napodobující. Vývoj výslovnosti trvá přibližně do pěti let, u některých dětí i déle. Obecně se uvádí, že před nástupem do základní školy by výslovnost jednotlivých hlásek měla být v řeči již zafixovaná. Ve vývoji výslovnosti platí, že děti nejprve tvoří hlásky, které jsou pro ně nejméně náročné na vyslovení a až poté se učí vyslovovat hlásky na tvorbu složitější. Samohlásky patří z hlediska realizace mezi ty jednodušší hlásky, a proto si děti jejich výslovnost obvykle brzy zafixují. Ze souhlásek se jako první v řeči objevují hlásky bilabiální, labiodentální a prealveolární. Ve třech letech dítě začíná vyslovovat sykavky, často ale špatně a správnou výslovnost si zafixuje později. Měkčení tvrdých souhlásek se v řeči obvykle objevuje okolo čtvrtého roku věku. Poté co si dítě osvojí výslovnost těchto hlásek, objevují se dále i tupé sykavky. Po pátém roce z v řeči objevují hlásky (r) a (ř) (Kutálková, 2005).

**Pragmatická jazyková rovina** je zaměřena na užívání řeči v sociálním kontextu. Zahrnuje verbální i neverbální řeč. Po devátém měsíci života začíná dítě užívat záměrně gesta, gesta s vokalizací a postupně i slova za účelem vyjádření komunikačního záměru. Okolo osmnáctého měsíce si dítě začíná uvědomovat, že řeč má komunikativní funkci.

Přibližně do druhého roku života dítě ale stále většinou upřednostňuje nonverbální formu komunikace. Výrazným milníkem je období mezi druhým a třetím rokem. V tomto období si dítě více osvojuje roli komunikačního partnera (Bytešníková, 2012).



### 3.3 Narušená komunikační schopnost u předškolních dětí

Lechta (2013, s. 13) ve své publikaci k dané problematice uvádí následující: „*O narušené komunikační schopnosti člověka mluvíme tehdy, když se některá rovina jeho jazykových projevů (případně několik rovin současně) odchyluje od zažitých norem daného jazykového prostředí do té míry, že působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu závěru.*“

Klenková a Kolbábková (2003) ve své publikaci uvádějí poruchy řeči, jazyka a komunikace, které se nejčastěji objevují u dětí předškolního věku. Zmínují opožděný vývoj řeči a vývojovou jazykovou poruchu (narušený vývoj řeči), poruchu artikulace, koktavost a breptavost (poruchy fluence řeči) a rhinolalii (porucha zvuku řeči).

Do skupiny narušeného vývoje řeči řadíme **opožděný vývoj řeči**. Dle O. Dlouhé (2022) chápeme opožděný vývoj řeči (OVR) jako symptom poruch řeči nikoli jako samostatnou diagnózu. V tomto pojetí může být OVR součástí příznaků konkrétní diagnózy nebo jejím dominantním příznakem. Příčin, které způsobují OVR je několik. Příčinou OVR může být například nedonošenost, která se pojí s nižší porodní váhou. O. Dlouhá ve své publikaci zmiňuje statistiku souboru 600 dětí (73 % z nich se narodilo s porodní váhou menší než 1500 g), z nichž 39 % mělo později OVR. OVR jako dominující příznak nebo symptom v celkovém klinickém obraze se objevuje u dětí s vývojovými poruchami řeči, sluchovou a zrakovou vadou, pervazivními poruchami, dětskou mozkovou obrnou, poruchou intelektu a dětí, jejichž prostředí není dostatečně stimulující (Škodová, Jedlička, 2007). V případě, že se dítě okolo 3. roku věku vyjadřuje pouze v jednoduchých větách, má velmi omezenou slovní zásobu a projevuje se o u něj dyslalie, hovoříme o **prostém opoždění vývoje řeči**. Důležitým aspektem je, že ačkoli vlastní produkce je oslabena, porozumění je u dítěte na dobré úrovni (Bytešníková, 2012). V rámci diferenciální diagnostiky by nemělo být zjištěno jiné vývojové opoždění. Při vyšetření není shledána žádná patologie v oblasti motoriky, grafomotoriky a vnímání řeči. Řečové orgány jsou bez abnormalit, stejně tak i centrální nervová soustava. Dítě má intaktní sluch a zrak, úroveň intelektu se nachází v normě a jeho rodinné prostředí je dostatečně stimulující. Klenková (2006) v rámci diferenciální diagnostiky dále uvádí nutnost vyloučení akustické agnozie a autismu. OVR má silný genetický podklad. Tohoto si lze všimnout v rodinách, kde se OVR objevuje jako rodový

znak, častěji u mužského pohlaví. Pokud je dítěti poskytována odpovídající péče, dochází k vyzrání a vývoj se dostává do normy (Škodová, Jedlička, 20017).

Dalším druhem narušeného vývoje řeči je **vývojová jazyková porucha (VJP)**. Škodová a Jedlička (2007, s. 110) definují vývojovou jazykovou poruchu jako „*specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené.*“ Symptomatologie VJP je velmi rozmanitá a příznaky jedinců s touto poruchou jsou velmi individuální. Klinický obraz každého pacienta liší v závislosti na stupni, typu a druhu VJP, typu a stupni komorbidních poruch a na rozsahu vzájemného překrývání. (Neubauer, 2018). VJP se může manifestovat ve všech jazykových rovinách. V rámci jazykových schopností se může narušení projektovat ve slovní zásobě, výslovnosti, gramatické struktuře vět a slov. Osoba s VJP může mít problémy v oblasti vyjadřování (exprese) i v oblasti rozumění (percepce). V oblasti exprese se porucha může projevovat sníženou schopností výbavnosti slov, malou aktivní slovní zásobou, potížemi v oblasti stavby vět (nesprávný slovosled) a správného používání gramatických pravidel – dysgramatismy. Chyby se mohou objevovat ve skloňování a časování slov, může docházet k vynechávání slov. Pro osobu s VJP může být obtížné udržet dějovou linii vyprávění. V oblasti percepce dochází k narušení porozumění například v oblasti chápání abstraktních pojmů nebo symbolů. Pro dítě může být obtížné zachytit v promluvě klíčová slova a nerozumí tak sdělenému (Škodová, Jedlička 2007). Následkem VJP je narušení vývoje celé osobnosti z hlediska dílčích dovedností. Oslabení dílčích funkcí se promítá do sluchové a zrakové percepce, paměťových funkcí, časové i prostorové orientace, jednotlivých složek motoriky. Dále může být přítomna nevyhraněná nebo zkřížená laterální. Ve školním věku se často objevují specifické poruchy učení. Všechny tyto obtíže pak mohou negativně ovlivňovat psychický stav jedince (Klenková, 2006). Etiologie VJP má multidimenzionální charakter. Vzniká jako následek poškození mozku v raných vývojových stádiích.

**Poruchu artikulace**, dříve dyslalii nebo také patlavost Sovák (1981, s. 122) ve své publikaci vymezuje jako „*vadnou výslovnost jedné či více hlásek mateřského jazyka, přičemž ostatní hlásky jsou vyslovovány správně.*“ Z hlediska symptomatologie dochází při této poruše k vynechávání (mogilalii) hlásky, nahrazování (paralalii) hlásky jinou hláskou a

k chybnému tvoření konkrétní hlásky. Hlásky je v tomto případě tvořena na nesprávném místě a jiným způsobem, který neodpovídá normě konkrétního národního jazyka (Klenková, 2006). Při diagnostickém procesu je důležité brát v potaz vývojové hledisko. Artikulace hlásek se u dětí postupně vyvíjí společně s dozráváním struktur CNS. Nesprávná výslovnost je v průběhu vývoje do určitého věku fyziologický jev (Krahulcová, 2007). Fyziologická dyslalie může být u dětí přítomná do pátého roku. (Peutelschmiedová, Vitásková, 2005). Salomonová (in Škodová, Jedlička a kol, 2007) uvádí, že dyslalie je v dětském věku nejčastěji poruchou komunikačních dovedností, která se objevuje více u chlapců než u dívek. Jako nejčastější příčiny, které ovlivňují dyslalii zmiňuje dědičnost, nesprávný řečový vzor, bilingvální prostředí, poruchy sluchové a zrakové percepce, neuromotorické poškození, poškození CNS a orofaciální odchylky.

**Koktavost** neboli balbuties spadá do kategorie poruch fluence řeči. Nejčastěji užívanou definicí v prostředí české logopedie je ta od Lechty (1990, s. 317) a zní následovně „*koktavost pokládáme za syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickým nedobrovolným (tonickým, klonickým) přerušováním plynulosti procesu mluvení.*“ Symptomatologie koktavosti zahrnuje řečové i tělesné projevy. V řečové a jazykové oblasti si lze projevů všimnout ve všech jazykových rovinách a v jednotlivých systémech, které se podílejí na realizaci řeči. Narušena může být respirace, fonace, artikulace a prozódie. Nejvýraznějším projevem koktavosti je dysfluence (Klenková, Kolbábková, 2003). V rámci tělesných projevů si lze u balbutiků všimnout například souhybů a součinů. O souhybech mluvíme v případě, kdy dochází k mimovolným pohybům svalových skupin obličeje. Součiny jsou pohyby končetin, hlavy a trupu, kterými si daný člověk získává čas před začátkem vlastní mluvy nebo je provádí za účelem zaujmutí polohy, při které lépe realizuje řeč (Kejklíčková, 2016). Koktavost vzniká ve většině případů již v raném věku dítěte. Lechta (2013) ve své knize zmiňuje statistiku Bossharda (2008), která uvádí její vznik u dětí před čtvrtým rokem v 90 % případů. Dysfluence se může objevit v řeči dětí již kolem druhého až čtvrtého roku. Pokud není doprovázena psychickou tenzí a nadměrnou námahou, jedná se o *neplynulost fyziologickou* (vývojovou), která ve většině případech spontánně zanikne. V situaci, kdy jsou přítomny rizikové faktory, které dlouhodobě přetrvávají a u dítěte se objevuje tenze s nadměrnou námahou, mění se fyziologická neplynulost na *incipientní koktavost*. Incipientní koktavost

je typická pro děti do věku sedmi let. Dalším stádiem je *koktavost fixovaná*. Toto stádium je typické pro školní věk. Posledním stupněm je *koktavost chronická*, která pokračuje dále do dospělosti. Etiologie koktavosti je obsáhlé téma, které stále není plně objasněno. Pro účely této bakalářské práce stáčí zmínit výčet příčin, které jsou v dnešní době považovány za relevantní. Bytešníková (2012) uvádí dědičnost, orgánové odchylky, vlivy sociálního prostředí, psychické procesy a další druhy NKS jako faktory, které mají nejčastěji podíl na vznik koktavosti.

**Breptavost** neboli *tumultus sermonis* též řadíme do skupiny poruch fluence řeči. Vyštejn (1995) charakterizuje breptavost jako poruchu tempa a rytmu řeči. V důsledku narušení těchto faktorů je řeč překotná a zrychlená, je přítomna zhoršená artikulace. Hlásky mohou být v řeči vynechávány, opakovány a tím tak dohází k deformaci slov. Z těchto důvodů bývá výpověď těžce až úplně nesrozumitelná. Breptavost je spojována s širokou škálou dalších obtíží na motorické a kognitivní úrovni. Jedinci se mohou potýkat s motorickým neklidem, poruchou jemné motoriky artikulačních svalů, oslabenou pozorností, impulzivním jednáním, chaotickým myšlením, s obtížemi v oblasti čtení a psaní (Neubauer, 2018). Pro osoby s breptavostí je typické, že si své obtíže v řeči často neuvědomují. Breptavost se může současně vyskytovat i s koktavostí. V tomto případě se terapie zaměřuje nejprve na zpomalení tempa řeči. Etiologie poruchy není zcela známá. Vymlátílová (in Škodová, Jedlička, 2007) na základě svého výzkumu upozorňuje na organický původ poruchy. Pozitivní nález EEG je u jedinců s breptavostí přítomný v 50 %.

**Rhinolalii** řadíme do skupiny poruch narušení zvuku řeči. Jedná se o typ narušené komunikační schopnosti, která se projevuje patologickou nosovostí (Dolejší, 2004). O patologii mluvíme v případě, kdy je rovnováha nosní a ústní rezonance narušena. Toto narušení může být organického i funkčního původu. Rhinolalie je častou součástí klinického obrazu u orofaciálních rozštěpů. Dle podílu nosovosti v řeči vyčleňujeme tři typy rhinolalie – hyponazalitu, hypernazalitu a smíšenou nazalitu (Klenková, 2006). *Hyponazalita* se projevuje sníženou nosovostí. Hlásky, které jsou dle normy českého jazyka vyslovovány s nosní rezonancí, jsou v tomto případě vyslovovány bez nosní rezonance. Tato patologie vzniká neprůchodností nosní dutiny a nosohltanu. Zvýšený podíl nazality v řeči u hlásek, které jsou orální je nazýván jako *hypernazalita*. K nosní rezonanci dochází z důvodu průniku

výdechového proudu přes nosohltan až do nosní dutiny. Pokud je v řeči přítomna kombinace hyponazality i hypernazality, jedná se o *nazalitu smíšenou*. Tento stav vzniká, pokud je velofaryngeální uzávěr nedostatečný a průchod vzduchu nosem je omezen překážkou organického původu (Kejklíčková, 2016)

## **4 Rozvoj komunikačních dovedností v běžné mateřské škole**

### **4.1 Metodika výzkumného šetření**

#### **Hlavní cíl**

Hlavním cílem bakalářské práce je vyhodnotit aktuální úroveň komunikačních a dílčích dovedností vybraných dětí.

#### **Dílčí cíle**

Kromě hlavního cíle byly formulovány následující dílčí cíle:

- Na základě analýzy výsledků navrhnout postupy a aktivity, kterými lze dané dítě rozvíjet tak, aby byly vhodně stimulovány oblasti, které se v rámci výzkumu jeví jako oslabené.
- Zjistit, jakým způsobem vybraná mateřská škola rozvíjí řečové, jazykové a komunikační dovednosti.
- Zjistit, jakým způsobem vybraná mateřská škola rozvíjí dílčí oblasti.

#### **Výzkumné otázky**

Z formulace dílčích cílů vychází tyto výzkumné otázky:

- **Výzkumná otázka č. 1:** Jakým způsobem lze u daného dítěte rozvíjet oblasti, které se v rámci výzkumu jeví jako oslabené?
- **Výzkumná otázka č. 2:** Jakým způsobem rozvíjí vybraná mateřská škola řečové, jazykové a komunikační dovednosti?
- **Výzkumná otázka č. 3:** Jakým způsobem rozvíjí vybraná mateřská škola dílčí oblasti?

#### **Metody sběru dat**

Výzkumné šetření bakalářské práce je kvalitativního charakteru. Pro sběr dat a zpracování empirické části jsou vybrány následující výzkumné metody – analýza anamnestických údajů, analýza dostupných dokumentů, rozhovor a zpracování případových studií.

## 4.2 Vlastní výzkumné šetření

Výzkumné šetření probíhalo v následujících fázích:

- Oslovení vybrané mateřské školy, předání informačního dopisu, dotazníku s informovaným souhlasem a anamnestického dotazníku zákonným zástupcům.
- Realizace hodnocení aktuálních komunikačních dovedností vybraných dětí.
- Realizace hodnocení aktuálních dílčích dovedností vybraných dětí.
- Rozhovor s pedagogem o možnostech rozvoje řečových, jazykových, komunikačních a dílčích dovedností v mateřské škole.
- Analýza výsledků hodnocení komunikačních a dílčích dovedností.
- Vypracování případových studií konkrétních dětí.

### 4.2.1 Charakteristika vybrané mateřské školy a výzkumného vzorku

Pro realizaci výzkumného šetření byla oslovena mateřská škola běžného typu, která se nachází v Praze. Budova, ve které mateřská škola sídlí má dvě patra a přiléhá k ní i velká zahrada. Vstup ani samotný interiér budovy není bezbariérový, v případě nástupu dítěte s tělesným postižením, je ale možné ho zařadit do takové třídy, která svým umístěním snižuje omezení na minimální úroveň. Vnitřní prostory (chodby i jednotlivé třídy) svou velikostí umožňují mít na několika místech skluzavku či lezeckou stěnu. Interiér je uspořádán tak, že umožňuje vzájemnou interakci dětí z jiných tříd. Mateřská škola má pět tříd. Jednotlivé třídy jsou pojmenovány podle základních barev. Kapacita jedné třídy je dvacet čtyři dětí. Aktuálně k nim dochází více dětí s větším stupněm podpory, proto je kapacita jedné třídy snížena. Každá třída je vybavena klavírem, četným množstvím rytmických nástrojů a dalšími materiály určené pro výtvarné činnosti. Mateřská škola pracuje podle projektu Zdravá mateřská škola, který je zaměřen na podporu tělesného i psychického zdraví dětí.

Mateřská škola spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou, ze které pravidelně dochází speciální pedagožka, která provádí depistáž a vyšetření školní zralosti. Děti, u kterých jsou zjištěny obtíže docházejí do pedagogicko-psychologické poradny. Dále spolupracují s logopedy a psychologickou poradnou. V případě potřeby oslovují konkrétní organizace. Z minulosti mají zkušenosti například se spoluprací s Nautisem nebo Aplou.

Mateřská škola zaměstnává i asistentku pedagoga, která je sdílená pro více dětí. Tři pedagožky mají kurz logopedického asistenta.

Pro výzkumné šetření bylo paní učitelkami vybráno dohromady pět dětí ze dvou tříd. Tři dívky jsou šestileté. Jedna dívka a jeden chlapec jsou pěti letí.

#### **4.2.2 Charakteristika vybraných oblastí pro vyhodnocení**

Pro hodnocení komunikačních a dílčích dovedností byly použity materiály z publikace Diagnostika dítěte předškolního věku od Bednářové a Šmardové z roku 2021. Pro každé dítě byla vytvořena samostatná tabulka s oblastmi pro vyhodnocení, do které byly v průběhu hodnocení zaznamenávány výsledky na škále zvládá – zvládá s dopomocí – nezvládá. Orientační vyšetření probíhalo v tiché třídě u stolku, kde se děti postupně střídaly. Na splnění všech úkolů dostaly potřebné množství času. Vyšetření jednoho dítěte trvalo přibližně třicet pět minut. Pokud dítě nerozumělo instrukci, bylo zadání přeformulováno a lépe dovysvětleno.

Komunikačních dovedností dětí byly hodnoceny na základě:

- Schopnosti vést dialog s dospělou osobou
- Kvality vlastního projevu
- Způsobu odpovídání na otázky
- Porozumění řeči
- Výslovnosti jednotlivých hlásek
- Jazykového citu
- Analýzy slov

Komunikační dovednosti a gramatická rovina dětí byly hodnoceny na základě dialogu s autorkou práce, kvalitě vlastního projevu, způsobu odpovídání na otázky, vlastního vyprávění a popisu obrázku. Hodnocení gramatické roviny bylo zaměřeno na užívání přítomného, minulého a budoucího času, užívání předložek a schopnost doplnit správný tvar slova do věty podle obrázku. Hodnocení slovní analýzy vycházelo ze slabikování a hláskování slov, dále z určování počtu slabik a rozpoznání iniciální a koncové hlásky ve slově.



Díličí oblasti byly hodnoceny na základě:

- Hrubé motoriky
- Jemné motoriky
- Zrakové percepce
- Sluchové percepce
- Kresby postavy
- Časoprostorové orientace

Hodnocení motorické dovednosti zahrnovalo hrubou (stoj na špičkách, skákání po jedné noze a házení s míčem) i jemnou motoriku (navlékání korálků na provázek, schopnost dotknout se bříškem palce na ruce ostatními prsty a celková manipulace s materiály v průběhu hodnocení).

Vyhodnocení zrakové percepce vycházelo ze schopnosti odlišit figuru a pozadí (odlišení dvou překrývajících se obrázku a sledování linií mezi ostatními liniemi), zrakové diferenciaci (odlišení obrázku v řadě lišícího se detailem, odlišení shodných a neshodných dvojic, vyhledání dvou stejných obrázků v řadě) analýzy a syntézy (složení tvaru z několika částí dle předlohy) a zrakové paměti (zapamatování si šesti obrázků).

Sluchová percepce zahrnovala vnímání a reprodukci rytmu, sluchovou diferenciaci (rozlišení slova bez vizuálního podnětu se změnou samohlásky, znělé a neznělé hlásky, sykavek a délky) a paměť (zopakování kratší věty o šesti slovech a delší věty o 10 slovech, zopakování sedmi nesouvisejících slov)

Vnímání času zahrnovalo úkoly na seřazení posloupnosti děje pomocí obrázků, orientaci v dnech v týdnu, ročního období a přiřazení typických činností pro dané období. Vnímání prostoru vycházelo z popisu obrázku a užívání správných předložkových vazeb, ukazování předmětů na obrázku podle zadání. Součástí byla o orientace vpravo / vlevo na vlastním těle.

Při kresbě dostaly děti instrukci nakreslit mužskou postavu.

#### **4.2.3 Limity výzkumného šetření**

Autorce práce nebylo umožněno strávit ve vybrané mateřské škole čas před realizací vlastního výzkumného šetření. Tento fakt ovlivnil hlavní cíl ale i stanovené díličí cíle.

Vybrané děti, které se výzkumu účastnily, se s autorkou viděly poprvé v den orientačního vyšetření. Tuto skutečnost je nutné uvést z toho důvodu, že mohla negativně ovlivnit výsledky orientačního hodnocení výše stanovených oblastí. Roli zde mohly hrát určité osobnostní rysy a emoce, například stud. Výsledky orientačního vyšetření mohly být ovlivněny i aktuálním tělesným (fyzickým) a psychickým stavem dětí. Pro získání informací potřebných k zodpovězení druhé a třetí výzkumné otázky nemohla autorka využít jako výzkumnou metodu pozorování. Bylo tedy využito možnosti realizovat rozhovor s pedagožkou dané mateřské školy, která zodpověděla otázky ohledně způsobů rozvoje řečových, jazykových, komunikačních a dílčích oblastí. Informace získané z tohoto rozhovoru jsou sepsány v kapitolách 4.2.4 a 4.2.5.

## **Případová studie č. 1 – dívka Andrea**

Andrea se narodila v roce 2019. Těhotenství probíhalo bez obtíží. Porod proběhl po termínu, byl spontánní a probíhal přirozenou cestou. Dívka byla do čtrnácti měsíců věku kojena. Dudlík neměla. Do dnešní doby nebyla nikdy hospitalizovaná ani rehabilitovaná. Neprodělala zánět středního ucha ani jiné onemocnění sluchu, zánět dýchacích cest, krční ani nosní mandle ji odebrány nebyly, zvětšenou nosní mandli též nemá, alergie se u ní nevyskytují. Lézt začala v devíti měsících, v osmi měsících se posadila a chodit začala ve čtrnácti měsících věku. První slova se u ní objevila mezi desátým a jedenáctým měsícem. Přednost dává pravé ruce. Do mateřské školy nastoupila ve třech letech. Matka v anamnestickém dotazníku uvedla, že adaptace v mateřské škole probíhala špatně a zlepšení nastalo až po roce docházky. K žádnému odborníkovi nedochází. Není u ní přítomen žádný druh uvedené narušené komunikační schopnosti, vada zraku a sluchu ani poruchy pozornosti. V rodině dítěte se uvedené potíže též u nikoho nevyskytovaly.

### Vyhodnocení komunikačních dovedností:

Dívka působila ostýchavě. Všechny úkoly plnila, ale na autorčiny otázky neodpovídala nebo řekla, že neví. V projevu převažovaly jednoslovné odpovědi. Při vlastním vyprávění na téma Můj den ve školce používala spíše krátké věty. Minulý čas užívala správně. Používání budoucího času autorka nemůže vyhodnotit. Dívka na otázky, při kterých by se dalo správné užívání času ověřit, neodpovídala. V projevu se neobjevovaly žádné dysgramatismy. Stavba věty byla správná. Při popisu obrázku také používala spíše krátké věty (Tady je míč. Tohle je auto...). Předložky užívala správně, kromě předložek před a za, které zaměňovala. Do vět doplňovala správné tvary slov. V oblasti analýzy slov měla dívka potíže s určením iniciální hlásky u slov hrneček (hlásku vůbec nevedla) a zmrzlina (uvedla hlásku c). Naopak u slov jahoda a kolo určila hlásky správně. Koncovou hlásku slova určit nedokázala u žádného slova. Zadáním rozuměla.

### Dílčí oblasti, ve kterých se vyskytovaly obtíže:

**Motorické dovednosti:** Dívka měla obtíže s vykonáním úkolu, při kterém se měla dotknout bříškem palce každého prstu na ruce. Pohyby byly neobratné a nepřesné, a to na obou rukou.

**Vnímání času:** Andrea nedokázala vyjmenovat dny v týdnu ani jednotlivá roční období. Zároveň ale dokázala po ukázání obrázků znázorňujících jednotlivá období jejich názvy správně přiřadit a vyjmenovat i typické činnosti.

#### Návrh činností na rozvoj oslabených dovedností:

Motivovat dítě k obsáhlejšímu vyprávění můžeme prostřednictvím jeho oblíbených témat a správnou formulací otázek. Ptáme se otevřenými větami, na které nelze odpovědět ano/ne. Případně se doptáváme na různé detaily. Otázky by neměly být příliš složité a měly by odpovídat vývojové úrovni konkrétního dítěte. Předložky, které se dívce pletly, lze procvičovat v rámci každodenních aktivit. Můžeme klást různé otázky či dávat instrukce. Například – podej mi toho plyšového medvídku, který je za tebou; postav se před stůl a další. Při určování iniciálních a finálních hlásek, je důležité nejdříve zjistit, zda dítě konkrétní hlásku slyší. K tomu můžeme využít různé hry. Postupně vyjmenováváme slova a dítěti zadáme, aby tlesklo ve chvíli, kdy na začátku slova danou hlásku rozpozná. V momentě, kdy se ujistíme, že dítě hlásku slyším, můžeme postupovat postupným hláskováním kratších slov. Jednotlivé hlásky můžeme i graficky znázornit.

Jemnou motoriku lze rozvíjet v rámci výtvarných či pracovních činností. Dítě může obratnost prstů trénovat například navlékáním korálků, modelováním plastelíny, manipulací s knoflíky a dalšími drobnými předměty. Pro zafixování si jednotlivých týdnů lze využít například ranní společné kruhy. Paní učitelka může po příchodu dětí do mateřské školy začít den vyprávěním o tom, jaký den je dnes, co bylo za předchozí den a jaký bude následovat. To stejné mohou každý den dělat i rodiče s dětmi. Vhodnou pomůckou je například magnetický kalendář znázorňující jednotlivé dny v týdnu a magnetické obrázky vyjadřující různé činnosti, které lze k jednotlivým dnům přiřazovat. To stejné lze využít i pro naučení se jednotlivých ročních období. V rámci roku a jednotlivých období si lze s dětmi povídat o daném ročním období, o tom, co je pro něj typické a jaké aktivity lze vykonávat. Tyto aktivity pak mohou paní učitelky zařadit do programu.

## **Případová studie č. 2 – dívka Dagmar**

Dagmar se narodila v roce 2018. Těhotenství probíhalo bez obtíží a porod byl spontánní. Dívka byla kojena dvacet jedna měsíců, Dudlík měla čtyři měsíce. Nikdy nebyla hospitalizovaná ani rehabilitovaná. V průběhu vývoje prodělala zánět středního ucha a zánět dýchacích cest. Jiné onemocnění sluchu se u ní nevyskytuje, krční a nosní mandle ji odebrány nebyly a alergiemi netrpí. Dívka začala lézt i sedět v devátém měsíci věku a chodit v jednom roce. První slova začala produkovat v osmém měsíci. Upřednostňuje pravou ruku. Do mateřské školy nastoupila ve třech letech a desíti měsících. Adaptace na zařízení byla dobrá. Vady sluchu a zraku nejsou přítomny, stejně tak poruchy pozornosti. V dotazníku je špatná výslovnost hlásek (r) a (ř) u matky a otce v dětství.

### Vyhodnocení komunikačních dovedností:

Dagmar byla v průběhu vyšetření velmi aktivní a spolupracovala. Na autorčiny otázky odpovídala celými větami. Při vlastním vyprávění na téma Můj den ve školce používala rozvité věty. Popsala průběh celého dne a zmiňovala spoustu detailů. Sama od sebe spontánně autorce vyprávěla o tom, co bude dělat s rodiči o víkendu. Dívka kladla autorce různé otázky. Otázky správně formulovala a intonace byla odpovídající. Při popisu obrázku používala rozvité věty a také se zaměřovala na detaily. Plnění úkolů průběžně komentovala. Správně používala minulý i budoucí čas. Dysgramatismy se v řeči neobjevovaly. Doplnění správného tvaru slov do vět bylo v pořádku. Nedokázala určit koncové hlásky ve slovech. Některé instrukce bylo pro porozumění nutné přeformulovat. Po přeformulování či názorné ukázce dokázala úkoly splnit.

### Dílčí oblasti, ve kterých se vyskytovaly obtíže:

**Motorické dovednosti:** Dotýkání se bříškem palce ostatních prstů na pravé ruce provedla po ukázce na první pokus správně. Při pokusu provést totéž na levé ruce postupovala pomalu, musela se více soustředit a obecně provedení bylo méně koordinované. Autorka tuto skutečnost přisuzuje tomu, že Dagmar upřednostňuje pravou ruku a levá není proto tolik obratná.

**Zraková percepce:** Mírné obtíže byly zaznamenány pouze u úkolu, kde měla dívka sledovat linii mezi ostatními liniemi a rozeznat všechny tři obrázky. Dívka dokázala rozpoznat vždy pouze dva z nich. Na třetí se autorka musela doptat či přímo ukázat.

**Sluchová percepce:** Zopakování sedmi nesouvisících slov bylo nekompletní. Dívka zopakovala čtyři z nich v nepůvodním pořadí. Při opakování věty o deseti slovech zaměnila slova, význam věty se tím ale nezměnil (původní věta – Máme velkou zahradu, na které maminka pěstuje tulipány a růže. Utvořená věta – Máme velkou zahradu, kde maminka pěstuje tulipány a růže.)

**Vnímání času:** Při řazení obrázků podle posloupnosti děje udělala u dvou sad ze tří chybu v prohození dvou obrázků.

#### Návrh činností na rozvoj oslabených dovedností:

Při určování iniciálních a finálních hlásek, je důležité nejdříve zjistit, zda dítě konkrétní hlásku slyší. K tomu můžeme využít různé hry. Postupně vyjmenováváme slova a dítěti zadáme, aby tlesklo ve chvíli, kdy na začátku slova danou hlásku rozpozná. V momentě, kdy se ujistíme, že dítě hlásku slyší, můžeme postupovat postupným hláskováním kratších slov. Jednotlivé hlásky můžeme i graficky znázornit.

Jemnou motoriku lze rozvíjet v rámci výtvarných či pracovních činností. Dítě může obratnost prstů trénovat například navlékáním korálků, modelováním plastelíny, manipulací s knoflíky a dalšími drobnými předměty. Schopnost rozlišit zrakem figuru a pozadí lze trénovat například vyhledáváním konkrétních předmětů v prostoru nebo na obrázku či vyhledáváním rozdílů mezi dvěma obrázky. Sluchovou paměť můžeme u dětí rozvíjet opakováním básniček a říkanek, zpíváním si písniček, opakováním rytmických struktur vytleskáváním, vydupáváním nebo pomocí různých hudebních nástrojů. Z her lze využít například sluchové pexeso. Vnímání času lze zdokonalit pomocí různých obrázkových sad, které může dítě samo skládat nebo může pedagog/rodič tyto obrázkové sady poskládat špatně a nechat dítě chyby následně opravit a okomentovat.

### **Případová studie č. 3 – chlapec Ondřej**

Ondřej se narodil v roce 2019. Těhotenství probíhalo bez obtíží a bylo ukončeno císařským řezem. Chlapec byl kojen do dvou a půl let. Dudlík měl do šesti měsíců. K hospitalizaci do dnešní doby nedošlo. Rehabilitován nikdy nebyl. Do současné doby prodělal Ondřej zánět středního ucha, zánět dýchacích cest a je u něj přítomná alergie. Jiné onemocnění sluchu není přítomno, mandle odstraněny nebyly. Lezení začalo v sedmém měsíci, sezení v osmém a chodit začal ve čtrnáctém měsíci. Věk, ve kterém začal produkovat první slova, není uveden. Chlapec upřednostňuje pravou ruku. Do mateřské školy nastoupil ve čtyřech letech. Adaptace probíhala špatně. Matka dále specifikuje, že jsou dny, kdy dítě docházku do mateřské školy zvládá špatně a někdy dobře. Chlapec k žádnému odborníkovi pravidelně nedochází. Nejsou u něj přítomny žádné uvedené druhy komunikační schopnosti, vady zraku ani sluchu a poruchy pozornosti. U nikoho z rodiny se žádné uvedené obtíže též nevyskytovaly.

#### Vyhodnocení komunikačních dovedností:

Ondřej byl nesmělý, ale spolupracoval a všechny úkoly plnil. Místo slovních odpovědí, spíše ukazoval prstem, či kroutil hlavou. Pokud na otázky odpovídal slovně, jednalo se převážně jednoslovné odpovědi. Vyprávění na téma Můj den ve školce shrnul jednou větou o tom, že si zde rád hraje. Sám žádné vyprávění neinicioval. Při popisu obrázku se vyjadřoval v krátkých a strohých větách. Předložky užíval správně. Užívání minulého a budoucího času nelze vyhodnotit. V chlapcově projevu autorka zaznamenala občasné chybné skloňování slov (např. staví se sněhuláky, děti pouští draci). Chlapec nedokázal u žádného slova určit iniciální ani koncovou hlásku. U delších slov (jahoda, tatínek, zahrada) měl potíže se slabikováním a určením počtu slabik (určil jednu slabiku). Ondřej měl u některých úkolů potíží pochopit zadání. Autorka musela zadání vícekrát přeformulovat.

#### Dílčí oblasti, ve kterých se vyskytovaly obtíže:

**Zraková percepce:** V oblasti zrakové percepce, dělalo Ondřejovi potíže odlišit obrázek v řadě, který se lišil detailem. Z pěti různých obrázkových řad chybně označil lišící se obrázek ve čtyřech případech. Nepodařilo se mu složit ani jednodušší obrázek podle předlohy. Z šesti obrázků si zapamatoval pouze tři.

**Sluchová percepce:** Při opakování věty o šesti slovech si nevzpomněl na poslední slovo (původní věta – Babička jela do obchodu koupit zelení. Utvořená věta – Babička jela do obchodu koupit ...)

**Vnímání času:** Při řazení obrázků podle posloupnosti děje, chyboval ze tří sad obrázků ve dvou případech. Dny v týdnu ani roční období Ondřej neznal. Při přiřazování obvyklých činností pro roční období byl nejistý a vycházel předloženého obrázku. Ke každému obrázku řekl pouze jednu větu.

**Kresba:** Postava je znázorněna jednou čarou. Tělo není proporčně vyvážené a chybí detailní zobrazení obličeje.

#### Návrh činností na rozvoj oslabených dovedností:

Motivovat dítě k obsáhlejšímu vyprávění můžeme prostřednictvím jeho oblíbených témat a správnou formulací otázek. Ptáme se otevřenými větami, na které nelze odpovědět ano/ne. Případně se doptáváme na různé detaily. Otázky by neměly být příliš složité a měly by odpovídat vývojové úrovni konkrétního dítěte. Pokud dítě špatně skloňuje slova, je vhodné chybně řečenou větu přirozeně po dítěti zopakovat s užitím správné tvaru slova. Cíleně můžeme nechat dítě doplňovat věty, Při určování iniciálních a finálních hlásek, je důležité nejdříve zjistit, zda dítě konkrétní hlásku slyší. K tomu můžeme využít různé hry. Postupně vyjmenováváme slova a dítěti zadáme, aby tlesklo ve chvíli, kdy na začátku slova danou hlásku rozpozná. V momentě, kdy se ujistíme, že dítě hlásku slyším, můžeme postupovat postupným hláskováním kratších slov. Jednotlivé hlásky můžeme i graficky znázornit.

V případě, že má dítě potíže se zrakovou diferenciací, můžeme ze začátku využívat obrázky, které jsou výrazně odlišné. Ptáme se, čím se liší a co je naopak stejné. V momentě, kdy dítě dokáže správně odlišit tyto obrázky, postupujeme k obrázkům, které se liší detailem. Dále dítě může vyhledávat různé nesmysly. Sluchovou paměť můžeme u dětí rozvíjet opakováním básniček a říkanek, zpíváním si písniček, opakováním rytmických struktur vytleskáváním, vydupáváním nebo pomocí různých hudebních nástrojů. Z her lze využít například sluchové pexeso. Vnímání času lze zdokonalit pomocí různých obrázkových sad, které může dítě samo skládat nebo může pedagog/rodič tyto obrázkové sady poskládat



špatně a nechat dítě chyby následně opravit a okomentovat. Pro zafixování si jednotlivých týdnů lze využít například ranní společné kruhy. Paní učitelka může po příchodu dětí do mateřské školy začít den vyprávěním o tom, jaký den je dnes, co bylo za předchozí den a jaký bude následovat. To stejné mohou každý den dělat i rodiče s dětmi. Vhodnou pomůckou je například magnetický kalendář znázorňující jednotlivé dny v týdnu a magnetické obrázky vyjadřující různé činnosti, které lze k jednotlivým dnům přiřazovat. To stejné lze využít i pro naučení se jednotlivých ročních období. V rámci roku a jednotlivých období si lze s dětmi povídat o daném ročním období, o tom, co je pro něj typické a jaké aktivity lze vykonávat. Tyto aktivity pak mohou paní učitelky zařadit do programu.

## **Případová studie č. 4 – dívka Alžběta**

Alžběta se narodila v roce 2018. Těhotenství bylo bez obtíží. Porod byl předčasný a přirozený. Matka dítě kojila do pěti měsíců věku. Dudlík dítě nikdy nemělo. Hospitalizováno ani rehabilitováno do dnešní doby nebylo. Žádné z uvedených onemocnění dívka též neprodělala. Chodit začala Alžběta kolem jednoho roku. Věk kdy dítě začalo lézt, sedět a produkovat první slova není uveden. Do mateřské školy nastoupila ve třech letech a devíti měsících a adaptace probíhala dobře. Pravidelně dochází dívka k logopedovi. Důvod návštěv není uveden, stejně tak ani žádný druh narušené komunikační schopnosti, vada sluchu či zraku a poruchy pozornosti. Uvedené obtíže se nevyskytovaly ani u nikoho z rodinných příslušníků.

### Vyhodnocení komunikačních dovedností

Dívka spolupracovala a byla velmi aktivní. Na otázky odpovídala celými větami. Při vlastním vyprávění na téma Můj den ve školce používala rozvité věty. Vyprávění bylo lehce chaotické, dívka nepopisovala den chronologicky. Zacházela ale do detailů a vyprávění bylo obsáhlé. Při popisu obrázku používala též rozvité věty. Správně používala všechny časy i předložky. Z deseti slov, které měla do věty doplnit ve správném tvaru, doplnila čtyři chybně. Alžběta měla potíže určit správný počet slabik u delších slov (delfín, jahoda, tatínek). U těchto slov určila počet slabik jedna. Finální hlásku ve slově nevedla správně ani v jednom případě. Zadání úkolů nebylo potřeba jinak formulovat.

### Dílčí oblasti, ve kterých se vyskytovaly obtíže

**Zraková percepce:** Z šesti obrázku si zapamatovala tři.

**Sluchová percepce:** Dívka měla potíže se zopakováním rytmické struktury. Žádnou ze tří rytmických struktur nezopakovala správně.

**Vnímání času:** Alžběta dokázala správně vyjmenovat dny od pondělí do pátku, ale sobotu a neděli nevedla.

### Návrh činností na rozvoj oslabených dovedností:

Při určování iniciálních a finálních hlásek, je důležité nejdříve zjistit, zda dítě konkrétní hlásku slyší. K tomu můžeme využít různé hry. Postupně vyjmenováváme slova a

dítěti zadáme, aby tlesklo ve chvíli, kdy na začátku slova danou hlásku rozpozná. V momentě, kdy se ujistíme, že dítě hlásku slyším, můžeme postupovat postupným hláskováním kratších slov. Jednotlivé hlásky můžeme i graficky znázornit.

Zrakovou paměť lze trénovat například tím, že dítěti ukážeme předlohu jednodušší stavebnice. Cílem je, aby si dítě předlohu zapamatovalo a poté bylo schopné stavebnici správně postavit. Stejný princip lze využít i u překreslování obrázku podle předlohy, kterou po chvíli zakryjeme. Využít můžeme i vyprávění. Ptáme se dítěte, co vidělo cestou do školy, s jakými předměty si ten den hrálo. Při prohlížení obrázkové knihy necháme dítě si obrázek pořádně prohlédnout a poté se dítě snaží vybavit, co vše na obrázku bylo. Sluchovou paměť můžeme u dětí rozvíjet opakováním básniček a říkanek, zpíváním si písniček, opakováním rytmických struktur vytleskáváním, vydupáváním nebo pomocí různých hudebních nástrojů. Z her lze využít například sluchové pexeso. Pro zafixování si jednotlivých týdnů lze využít například ranní společné kruhy. Paní učitelka může po příchodu dětí do mateřské školy začít den vyprávěním o tom, jaký den je dnes, co bylo za předchozí den a jaký bude následovat. To stejné mohou každý den dělat i rodiče s dětmi. Vhodnou pomůckou je například magnetický kalendář znázorňující jednotlivé dny v týdnu a magnetické obrázky vyjadřující různé činnosti, které lze k jednotlivým dnům přiřazovat.

## **Případová studie č. 5 – dívka Jana**

Jana se narodila v roce 2018. Těhotenství probíhalo bez obtíží. Porod byl spontánní a přirozený. Dívka byla kojena do jednoho a půl roku. Dudlík neměla. Hospitalizovaná ani rehabilitovaná do dnešní doby nebyla. Uvedené onemocnění neprodělala. Lézt a sedět začalo dítě v šesti měsících a chůze se objevila ve čtrnácti měsících. První slova začala dívka produkovat okolo osmnácti měsíců. Do mateřské školy nastoupila ve věku tří a půl let a adaptace probíhala dobře. K žádnému odborníkovi nedochází. Jana aktuálně chybně artikuluje ostré sykavky (s) a (z). Jiné druhy narušené komunikační schopnosti nejsou přítomny, vady zraku, sluchu a poruchy pozornosti též ne. U rodinných příslušníků se uvedené obtíže nevyskytovaly.

### Vyhodnocení komunikačních dovedností

Dívka po celou dobu vyšetření spolupracovala, byla velmi aktivní, motivovaná a sebevědomá. Úkoly, které byly v lehčí i těžší variantě, chtěla plnit oba. Na otázky odpovídala celými větami. Vyprávění na zadané téma bylo obsáhle. Chronologicky dokázala popsat celý. Sama od sebe dále vyprávěla o tom, co ráda dělá a jaké kroužky navštěvuje. Při popisu obrázku používala rozvitě věty a domýšlela si různé skutečnosti. V gramatické oblasti autorka práce žádné oslabení nezaznamenala. Jana dokázala doplnit všechny slova do vět ve správném tvaru a užívala všechny časy. Předložky se slovy spojovala správně. Potíže dělalo určování počtu slabik u jednoslabikových slov (pes, les, strom). U těchto slov určila počet dvou slabik. Iniciální hlásky dokázala určit všechny, naopak koncové hlásky určit nedokázala. Dívka chybně vyslovuje ostré sykavky (s) a (z). Instrukcím rozuměla a nebylo potřeba je opakovat nebo jinak formulovat.

### Dílčí oblasti, ve kterých se vyskytovaly obtíže

**Sluchová percepce:** Při opakování věty o šesti i deseti slovech zaměnila slova, význam ale zůstal zachován (původní věta – Babička jela do obchodu koupit zeleninu. Utvořená věta – Babička šla do obchodu koupit zeleninu. Původní věta – Máme velkou zahradu, na které maminka pěstuje tulipány a růže. Utvořená věta – Máme velkou zahradu, kde maminka pěstuje tulipány a růže).

**Vnímání prostoru:** Dívka se neorientovala v pojmech vpravo a vlevo při popisu obrázku ani na vlastním těle.

Návrh aktivit na rozvoj oslabených dovedností:

Při určování iniciálních a finálních hlásek, je důležité nejdříve zjistit, zda dítě konkrétní hlásku slyší. K tomu můžeme využít různé hry. Postupně vyjmenováváme slova a dítěti zadáme, aby tlesklo ve chvíli, kdy na začátku slova danou hlásku rozpozná. V momentě, kdy se ujistíme, že dítě hlásku slyší, můžeme postupovat postupným hláskováním kratších slov. Jednotlivé hlásky můžeme i graficky znázornit. Pro správnou artikulaci ostrých sykavek je důležité, aby dítě dokázalo sluchem rozlišit tupé a ostré sykavky. Děti si zpravidla většinou dříve osvojí správnou výslovnost tupých sykavek. Ze začátku můžeme dítě ke správné výslovnosti motivovat snahou o napodobení různých zvířecích zvuků. Při nápravě artikulace využíváme například zrcadlo, díky kterému si dítě může ověřit správné umístění jazyka a polohu rtů a zubů. Názorně dítěti na sobě ukážeme, kde má jazyk být a jak mají rty být roztažené. Pro navození hlásek (s) a (c) můžeme využít hlásku (t). V případě navození hlásky (s) dítě potichu vyslovuje hlásku (t) dokud se požadovaná hláska neozve. Při navození hlásky (c) dítě artikuluje hlásku (t) a postupně její výslovnost zrychluje. Poté následuje izolace a identifikace vyvozených hlásek. Důležité je dbát na správné umístění jazyka za zuby.

Sluchovou paměť můžeme u dětí rozvíjet opakováním básniček a říkanek, zpíváním si písniček, opakováním rytmických struktur vytleskáváním, vydupáváním nebo pomocí různých hudebních nástrojů. Z her lze využít například sluchové pexeso. Pojmy vpravo a vlevo můžeme dítě naučit zadáváním instrukcí či popisem okolí a umístění předmětů.

Návrh činností a aktivit pro rozvoj oslabených oblastí vychází z vlastních zkušeností autorky.

#### **4.2.4 Rozvoj řečových, jazykových a komunikačních dovedností ve vybrané mateřské škole**

Informace pro tuto kapitolu získala autorka realizací strukturovaného rozhovoru s pedagožkou dané mateřské školy, ve které probíhalo celé výzkumné šetření. Informace, které byly pedagožkou poskytnuty shrnula autorka v tomto textu. Celý přepsaný rozhovor lze najít v přílohách bakalářské práce.

Rozvoj řečových, jazykových a komunikačních dovedností vychází z velké části z pedagogické diagnostiky. Již při nástupu dítěte do mateřské školy vyplňují rodiče dotazník, který mapuje jazykový vývoj dítěte. Mateřská škola provádí opakovaně v průběhu školního roku diagnostiku v rámci několika úrovní. Vychází z diagnostiky Kurikula podpory zdraví v mateřské škole, která vyhodnocuje dovednosti jedince ale i celé třídy jako celku. Dále má každé dítě svůj diagnostický list, který obsahuje schopnosti přiměřené věku pro konkrétní dítě. Tento diagnostický list se v průběhu roku doplňuje a aktualizuje. Součástí tohoto materiálu je i diagnostika jazykových dovedností. Rodiče mají po celý rok možnost do diagnostických materiálů nahlédnout. Rodiče předškolních dětí jsou cíleně zvány na konzultace.

Tři pedagožky mají kurz logopedického asistenta a provádí pravidelnou depistáž. Pokud je u dítěte přítomna vada výslovnosti či jiná závažnější jazyková vada, odkazuje mateřská škola rodiče ke speciálnímu pedagogovi nebo logopedovi. Pokud má konkrétní dítě řečové, jazykové či komunikační potíže je mu věnována individuální péče. V takovém případě mateřská škola navazuje spolupráci s logopedem a rodičem daného dítěte. Dítě si například nosí do školy materiály poskytnuté od logopeda a tyto materiály s ním pak procvičují pedagožky i v mateřské škole, rozvíjí se slovní zásoba.

Všechny aktivity v mateřské škole se skládají buď z volné hry, polo řízených nebo řízených činností. Pracovní náplní pedagogických pracovníků je plánování si vzdělávacích cílů, pro které následně hledají vhodné aktivity, které jsou polo řízené či řízené. Zásadní snahou však je, vytvořit podnětné prostředí, ve kterém jsou děti přirozeně motivované k volné hře, která je mnohdy efektivnějším nástrojem pro rozvoj řeči, jazyka, komunikace i dílčích dovedností.

V rámci rozvoje řečových dovedností pracují pedagožky frontálně se všemi dětmi a zaměřují se hlavně na rozvoj motoriky mluvidel. K tomu využívají například publikaci *Rozhýbej svůj jazýček* nebo vlastnoručně vyrobené karty, které zobrazují základní cviky na pohyb jazyka, tváří a rtů. Tyto karty poskytují i rodičům dětí, aby mohl rozvoj probíhat dále i v domácím prostředí. V průběhu dne je prostor věnován dechovým a fonačním cvičení, které jsou součástí hudebních a relaxačních aktivit. Jazykové schopnosti jsou rozvíjeny pomocí preventivního programu *Elkonin do školek*. Rozvoj probíhá ve větší skupině dětí a je zaměřen na cílené fonematické uvědomování. Děti s odlišným mateřským jazykem jsou také rozvíjeny pomocí tohoto programu v upravené verzi. Rozvoj slovní zásoby probíhá přirozeně při všech činnostech, které děti vykonávají. Individuální rozvoj slovní zásoby vychází z vývojové úrovně konkrétního dítěte, například při běžném rozhovoru tím, že pedagog zadává odlišně úkol. Hojně využívanou hrou pro rozvoj slovní zásoby a morfologicko-syntaktické roviny jsou *Story cubes* (sada kostek s různými obrázky, podle kterých dítě vymýšlí vyprávění). Gramatická stránka jazyka je cíleně rozvíjena zejména u dětí, které mají v této oblasti obtíže již výše zmíněným způsobem. K úpravě artikulace používají například bzučák či gumičku ke znázornění délek. Komunikační dovednosti jsou rozvíjeny zejména spontánně při interakci s vrstevníky a pedagogy. Součástí dne je i práce s knihou za účelem rozvoje čtenářských strategií.

Frekvence rozvoje řečových, jazykových a komunikačních dovedností je různá a liší se podle potřeb konkrétní třídy a daných dětí. Preventivní program *Elkonin do školek* je se všemi dětmi realizován po celý rok jednou týdně.

#### **4.2.5 Rozvoj dílčích dovedností ve vybrané mateřské škole**

Informace pro tuto kapitulu získala autorka realizací strukturovaného rozhovoru s pedagožkou dané mateřské školy, ve které probíhalo celé výzkumné šetření. Informace, které byly pedagožkou poskytnuty shrnula autorka v tomto textu. Celý přepsaný rozhovor lze najít v přílohách bakalářské práce.

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, rozvoj dílčích dovedností vychází zejména z pedagogické diagnostiky, která se dělá při nástupu dítěte do mateřské školy a během školního roku se postupně doplňuje a aktualizuje. Pro práci s pětiletými a staršími dětmi využívají pedagogové materiály od Brigitte Sindelarové, které jsou zaměřeny na

zralost dílčích funkcí. S těmito materiály pracují hlavně v první polovině školního roku. Výsledky diagnostiky následně slouží jako podklad pro individualizaci v druhé polovině školního roku, kdy se pedagogové zaměřují na oslabené dílčí dovednosti u konkrétních dětí.

Mezi spontánní a polo řízené činnosti, které se uplatňují při rozvoji zrakové percepce patří například výtvarné a pracovní činnosti, skládání stavebnice a hraní logických her. Dále pedagogové zařazují do programu cílené činnosti na rozvoj zrakové percepce. Sem patří například vyhledávání předmětů v prostředí, třídění hraček a vyplňování pracovních listů.

Pro rozvoj sluchové percepce je v mateřské škole využíván hojný počet strategií. Jednou z nich je například užití rytmizace a hudebních činností. Každá třída má vlastní piano a četný počet rytmizačních nástrojů, které lze k rozvoji použít. Dále děti trénují rozeznávání zvuků přírody, zvuků prostředí, ve kterém se nachází (například hry, při kterých má dítě zavřené oči a jeho úkolem je rozeznat, kdo na něj mluví nebo jaký předmět, způsobuje slyšený zvuk). Již výše zmíněný preventivní program Elkonin do školek též rozvíjí sluchové vnímání. Sluchová paměť je rozvíjena například opakováním rytmických struktur či sluchovým pexesem.

Hrubá motorika je rozvíjena zejména venkovním pobytem. Kromě venkovního hřiště, které patří k mateřské škole, navštěvují paní učitelky s dětmi různá další hřiště, kde děti prostřednictvím různých prolézaček přirozeně rozvíjí hrubou motoriku. Vnitřek budovy a jednotlivé třídy obsahují značný počet různých stimulačních prvků, které také přispívají k tomuto rozvoji. Jedním z nich je například velká lezecká stěna, která se nachází na jedné z chodeb mateřské školy.

Jemná motorika je v mateřské škole rozvíjena manipulací s předměty různých velikostí podle věku a dovedností dětí. Dále dochází k rozvoji například při výtvarných a pracovních činnostech jako vytrhávání papíru, stříhání a dolepování. Jako cílené hračky, využívané pro rozvoj jemné motoriky a uvolnění napětí byly uvedeny motorické labyrinty a Finger train.

### **4.3 Závěry výzkumného šetření**

Pro vlastní výzkumné šetření byla oslovena pražská mateřská škola běžného typu. Pedagožkami bylo náhodně vybráno pět dětí ve věku pěti až šesti let, se kterými autorka



práce provedla orientační vyšetření jejich aktuálních komunikačních a dílčích dovedností. Hlavním cílem práce bylo vyhodnotit aktuální komunikační a dílčí dovednosti těchto dětí. Výsledky orientačního šetření byly následně analyzovány a sepsány. Komunikační dovednosti jednotlivých dětí byly rozepsány podrobně. U dílčích cílů je pozornost zaměřená pouze na ty, které sejevily jako oslabené. Jak je již v práci výše uvedeno, je potřeba brát v potaz skutečnost, že výsledky dětí mohly být ovlivněny několika faktory. Vybrané děti se s autorkou setkaly poprvé v den výzkumu. Jejich chování mohlo být tedy ovlivněné určitými osobnostními rysy, například stydlivostí. Dále mohlo být vyšetření ovlivněno aktuálním tělesným (fyzickým) a psychickým rozpoložením. Jednalo se však o faktory, které autorka nemohla nijak ovlivnit. Žádné výrazné obtíže u dětí zaznamenány nebyly.

#### Shrnutí vyhodnocení komunikačních dovedností:

**Schopnost vést dialog s dospělou osobou, kvalita vlastního projevu a způsob odpovídání na otázky:** Všechny děti spolupracovaly a úkoly plnily. Tři z vybraných dětí mluvily v rozvitých větách při vlastním vyprávění i popisu obrázku a na otázky odpovídaly celými větami. Dvě děti používaly spíše jednoslovné či krátké věty při vyprávění a popisu obrázku, stejně tomu tak bylo i při odpovídání na otázky. **Porozumění řeči:** U dvou dětí bylo potřeba zadání několikrát přeformulovat či názorně plnění úkolu předvést. U obou dětí nakonec vždy došlo k porozumění a byly schopné zadaný úkol splnit. **Analýza slov:** tato oblast činila největší potíže. S určováním koncové hlásky ve slově měly potíže všechny děti. Určit iniciální hlásku ve slovech nedokázaly dvě děti. Dvě děti také měly potíže se slabikováním delších slov. **Užívání časů:** tři děti dokázaly správně hovořit v minulém, přítomném i budoucím čase. U jedné dívky nebylo možné ověřit užívání budoucího času, protože dívka na autorčiny otázky neodpověděla. Chlapec užíval pouze přítomný čas. **Používání předložek:** Jedna dívka zaměňovala při popisu obrázku předložky před a za. **Skloňování slov:** u jednoho dítěte autorka zaznamenala v průběhu vyšetření občasné chybné skloňování slov ve spontánním projevu. Jedna dívka doplnila z deseti slov do věty čtyři chybně. Ve spontánním projevu se tyto obtíže ale neprojevovaly. **Artikulace:** u čtyřech z pěti dětí byla artikulace jednotlivých hlásek v pořádku. Jedna dívka chybně artikulovala ostré sykavky (s) a (z).

### Shrnutí vyhodnocení dílčích dovedností:

**Motorika:** u žádného dítěte nebyly zaznamenány nedostatky v hrubé motorice. Dvě děti měly potíže provést úkol, při kterém se měli dotknout bříškem palce na ruce ostatních prstů. Vykonávané pohyby byly neobratné. **Zraková percepce:** Jedna dívka si nedokázala zapamatovat všech šest předložených obrázků. Chlapec měl také obtíže se zapamatováním obrázků. Dále mu dělal potíže úkol, ve kterém měl označit v řadě obrázků, který se lišil detailem a nedokázal složit ani jednodušší variantu obrázku dle předlohy. Další dívka nedokázala rozpoznat všechny tři překrývající otázky. Správně pojmenovala dva z nich a na třetí se musela autorka doptat nebo na něj ukázat. **Sluchová percepce:** Tři děti nedokázaly přesně zopakovat větu. Dvě z nich prohodily slova, nedošlo tím ale ke změně významu věty. Jedno dítě si nevzpomnělo na jedno slovo. Zopakování rytmické struktury činilo potíže pouze jedné dívce. Ta nedokázala zopakovat žádnou z předvedených struktur. **Vnímání času:** Dvě děti neuměly vyjmenovat jednotlivé dny v týdnu ani roční období. Jedna dívka měla potíže při řazení obrázků podle posloupnosti. Ze tří sad obrázků chybně určila dvě. **Vnímání prostoru:** Jedno z dětí nedokázalo správně určit vpravo / vlevo v prostoru ani na svém těle.

Z hlavního cíle práce dále vycházejí dílčí cíle a dílčí otázky. Na základě vyhodnocení dovedností dětí byl vypracován první dílčí cíl. Byly navrženy aktivity, kterými lze oslabené oblasti u jednotlivých dětí rozvíjet. Na základě rozhovoru s pedagožkou dané mateřské školy byly vyhodnoceny i zbylé dva dílčí cíle, které se zaměřovaly na zjištění, jakým způsobem oslovená mateřská škola rozvíjí řečové, jazykové, komunikační a dílčí dovednosti. Z tohoto rozhovoru vyplývá, že mateřská škola pravidelně v průběhu roku provádí u všech dětí diagnostiku řečových, jazykových, komunikačních i dílčích dovedností a na základě výsledků, se zaměřuje na rozvoj jednotlivých oblastí plošně v rámci celé třídy, ale i u jednotlivých dětí. Lze tedy předpokládat, že oblasti, které se v rámci vlastního výzkumného šetření jeví jako oslabené, budou nadále pedagogickými pracovníky cíleně zdokonalovány a rozvíjeny.

## **Zodpovězení výzkumných otázek**

Výzkumná otázka č. 1: **Jakým způsobem lze u daného dítěte rozvíjet oblasti, které se v rámci výzkumu jevily jako oslabené?**

Na základě orientačního vyšetření autorka u jednotlivých dětí vypsalala možnosti rozvoje oblastí, které se jevily jako oslabené. V případě, že se děti vyjadřovaly v jednoduchých větách, bylo doporučeno vést s dětmi rozhovory na oblíbená témata, pokládat otevřené otázky a doptávat se na podrobnosti. Důraz byl kladen na uzpůsobení mluvy, která odpovídá vývojovému stádiu konkrétního dítěte. U jedné dívky je popsán postup na vyvození ostrých sykavek (s) a (c) prostřednictvím hlásky (t) s důrazem na správné postavení artikulačních orgánů. Pro nácvik správné analýzy slov autorka zmiňuje začít postupným hláskováním krátkých slov s využitím grafického znázornění jednotlivých hlásek pomocí symbolů. Jemnou motoriku můžeme u dětí rozvíjet prostřednictvím výtvarných a pracovních činností, během kterých dochází ke zdokonalování koordinace a hybnosti prstů ruky. Zrakovou percepci lze rozvíjet například vyhledáváním nesmyslů či zapamatováním si určité předlohy a jejím následným zobrazením. Sluchovou percepci můžeme zdokonalovat pomocí básniček, říkanek a využitím hudebních nástrojů. Pro upevnění orientace ve dnech týdnu a v jednotlivých ročních obdobích je doporučeno pravidelné povídání o těchto tématech, vykonávání aktivit typických pro dané období či používání názorných a interaktivních pomůcek. Takovou pomůckou může být například magnetický kalendář.

Výzkumná otázka č. 2: **Jakým způsobem rozvíjí vybraná mateřská škola řečové, jazykové a komunikační dovednosti?**

Rozvoj řečových, jazykových a komunikačních dovedností vychází zejména z pedagogické diagnostiky. Výsledky diagnostiky jsou zaznamenávány do diagnostického listu daného dítěte. Tento materiál je v průběhu roku doplňován a aktualizován. Tři pedagožky, které mají kurz logopedického asistenta, provádí v mateřské škole pravidelnou depistáž. Cíleně je se všemi dětmi rozvíjena zejména motorika mluvidel. K tomu mateřská škola využívá například vlastní vyrobené karty. Jednou týdně jsou všechny děti rozvíjeny pomocí preventivního programu Elkonin do školek. Součástí denního programu jsou dechová a fonační cvičení. K úpravě artikulace využívají pedagožky například bzučák či

gumičku na znázornění délek. Rozvoj slovní zásoby probíhá přirozeně při všech činnostech. V případě, že je slovní zásoba dítěte omezená, probíhá její rozvoj individuálně. Stejně tak je tomu i s rozvojem gramatické stránky jazyka. Pokud se u dítěte objevují nedostatky v této oblasti, je mu věnována individuální péče. Frekvence rozvoje řečových, jazykových a komunikačních dovedností je různá a odvíjí se od potřeb konkrétní třídy a daných dětí.

### Výzkumná otázka č. 3: **Jakým způsobem rozvíjí vybraná mateřská škola dílčí oblasti?**

Rozvoj dílčích dovedností vychází též z pedagogické diagnostiky. Pro práci s předškolními dětmi používají pedagogové materiály od Brigitte Sindelarové, které se zaměřují na zralost dílčích funkcí. Na základě výsledků diagnostiky se následně zaměřují na individuální podporu oslabených funkcí u konkrétních dětí. Všechny dílčí dovednosti jsou přirozeně rozvíjeny při spontánních činnostech, součástí každého dne jsou ale i polo řízené a řízené aktivity. Zraková percepce je spontánně rozvíjena například při výtvarných a pracovních činnostech. K záměrnému rozvoji zrakové percepce jsou využívány tematicky zaměřené pracovní listy. Sluchová percepce je rozvíjena v rámci hudebních a rytmizačních činností. Pedagogové často využívají sluchové pexeso. Sluchové vnímání je rozvíjeno i v rámci programu Elkonin do školek. Hrubá motorika je rozvíjena zejména spontánní činností dětí při venkovních aktivitách. V budově mateřské školy je několik hracích prvků (například lezecká stěna), které hrubou motoriku též rozvíjejí. Jemná motorika je rozvíjena při výtvarných a pracovních činnostech, ke kterým jsou děti motivovány. Často pracují například s keramickou hlinou. V každé třídě je několik hraček určených přímo na rozvoj jemné motoriky či uvolnění napětí v paži, zápěstí a prstech. Lze uvést různé motorické labyrinty či pomůcku Finger train.

## **4.4 Doporučení pro pedagogickou praxi**

Cílem výzkumného šetření bylo analyzovat aktuální úroveň komunikačních a dílčích dovedností a na základě této analýzy navrhnou činnosti, kterými lze děti rozvíjet. Tyto činnosti byly v práci formulovány a lze je tedy pedagogickými pracovníky, ale i rodiči v praxi k rozvoji dětí využít. Důležité je brát v potaz individualitu každého dítěte a přistupovat k němu z hlediska jeho aktuálního vývojového stupně. V příloze je uvedena tabulka, pomocí které byly jednotlivé oblasti hodnoceny. Ta může sloužit jako inspirace při hodnocení jednotlivých oblastí.

## **Závěr**

Bakalářská práce se zabývala možnostmi rozvoje komunikačních dovedností v mateřské škole. První kapitola teoretické části je zaměřena na předškolní vzdělávání z pohledu školského zákona, dále zde byly zmíněny kurikulární dokumenty, z nichž se detailněji autorka věnovala rámcovému vzdělávacímu programu. Druhá kapitola se soustředila na charakteristiku předškolního dítěte. Byl zde popsán jeho tělesný vývoj, kognitivní schopnosti, sociální dovednosti a funkce hry. Podrobněji je zde pozornost věnována komunikačním dovednostem, motorice, zrakové a sluchové percepci a možnostem rozvoje těchto oblastí. Poslední kapitola teoretické části je zaměřena na vymezení pojmů řeč, jazyk a komunikace. Dále je zde popsán ontogenetický vývoj ŘJK, nechybí charakteristika narušené komunikační schopnosti a popis nejčastějších druhů jejího narušení u předškolních dětí. Teoretická část byla zpracována na základě analýzy odborných zdrojů.

Empirická část bakalářské práce má kvalitativní charakter. Pro její vypracování bylo využito analýzy dostupných dokumentů, analýzy anamnestických dokumentů, rozhovor a sepsání případových studií. Hlavním cílem práce bylo zjistit aktuální komunikační a dílčí dovednosti těchto dětí. Pro výzkum byla oslavena běžná mateřská škola sídlící v Praze. Pedagožkami bylo náhodně vybráno pět dětí, jejichž výše zmíněné dovednosti byly prostřednictvím orientačního vyšetření analyzovány.

Z hlavního cíle práce dále vycházely dílčí cíle a dílčí otázky. Na základě vyhodnocení dovedností dětí byl vypracován první dílčí cíl. Byly navrženy aktivity, kterými lze oslabené oblasti u jednotlivých dětí rozvíjet. Na základě rozhovoru s pedagožkou dané mateřské školy byly vyhodnoceny i zbylé dva dílčí cíle, které se zaměřovaly na zjištění, jakým způsobem oslovená mateřská škola rozvíjí řečové, jazykové, komunikační a dílčí dovednosti.

Cílem práce bylo nastínit problematiku rozvoje komunikačních a dílčích dovedností v předškolním věku. Čerpat zní mohou především pedagogové a rodiče dětí za účelem rozvoje jednotlivých oblastí.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 2. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 2: Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0793-9
- BOUKALOVÁ, Hedvika; CERHA, Ondřej, SEDLÁČEK, Mojmír; ŠÍROVÁ, Eva. *Psychologie komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2023. ISBN 978-80-271-1388-0
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-30008-0
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Brno: Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8
- ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. Vyd. 1. Tišnov: SURSUM, 1994. ISBN 80-85799-03-0
- DLOUHÁ, Olga. *Vývojové poruchy řeči. Vztah centrálních poruch řeči a sluchu*. Praha: Alexej Novák, 2003. ISBN 80-239-1832-X
- DLOUHÁ, Olga; ČERNÝ, Libor. *Foniatric*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2022. ISBN 978-80-246-5397-6
- DOLEJŠÍ, Petr. *Jak se naučit správně vyslovovat: populárně naučná příručka pro rodiče dětí s vadami výslovnosti: metodický návod, jak postupovat při výuce výslovnosti a při odstraňování vad výslovnosti*. Vyd. 3. Humpolec: Pavel Dolejší – nakladatelství a vydavatelství, 2004. ISBN 80-86480-66-6
- DOLEŽALOVÁ, Jana. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1146-4
- DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník*. Vyd. 2. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001. ISBN 80-902536-2-8

FIALOVÁ, Ludmila; FLEMR, Libor, MARÁDOVÁ, Eva; MUŽÍK, Vladislav. *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2885-1

HORNÁKOVÁ, Katarína; KAPALCOVÁ, Svetlana; MIKULAJOVÁ, Marína. *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-612-4

KAPALCOVÁ, Svetlana; SLANČOVÁ, Daniela; BÓNOVÁ, Iveta; MIKULAJOVÁ, Marína. *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov v Bratislave, 2010. ISBN 978-80-89113-83-5

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-3941-0

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2

KLENKOVÁ, Jiřina; KOLBÁBKOVÁ Helena. *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2002. ISBN 859-40-4225-026-1

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Dyslalie-patlavost*. 1. vyd. Praha: Beakra, 2007. ISBN 978-80-903063-0-3.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit. Chodíme na logopedii*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3687-7

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence. Průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-056-9

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3080-6

LANGMEIER, Josef; KREJČÍČOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9

- LECHTA, Viktor. *Koktavost: integrativní přístup*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-643-8
- LECHTA, Viktor a kol. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 80-08-00447-9
- LECHTA, Viktor; CSÉFALVAY, Zsolt a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti u dospělých*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0364-3
- LEJSKA, Mojmir. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1
- MIKULAJOVÁ, Marína; RAFAJDUSOVÁ Iris. *Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin reči*. Vyd. 1. Bratislava: 1993. ISBN 8090044506
- NEUBAUER, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1
- OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s dětskou mozkovou obrnou*. Vyd.1. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2003. ISBN 80-210-3242-1
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8
- POSPÍŠILOVÁ, Zuzana. *Hrajeme si s básničkou*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1709-8
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7
- PRŮCHA, Jan; KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Předškolní pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4
- SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. ISBN 14-248-81



SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9

SVOBODOVÁ, Eva a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9

ŠKODOVÁ, Eva; JEDLIČKA, Ivan. a kol. *Klinická logopedie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6

TRPIŠOVSKÁ, Dobromila; VACÍNOVÁ, Marie. *Ontogenetická psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2006. ISBN 80-7044-792-3

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0

VÁGNEROVÁ, Marie; LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Vyd. 3. Praha: Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0

VYŠTEJN, Jan. *Dítě a jeho řeč*. Vyd. 1. Beroun: BAROKO A FOX, 1995. ISBN 80-85642-25-5

ZAJITZOVÁ, Eliška. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Vyd. 1. Praha: Hnutí R, 2011. ISBN 978-80-86798-14-1

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

ŽÁČKOVÁ, Hana; JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Smyslové vnímání*. 2. vyd. Praha: D H, 2007. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-903579-9-0

ŽÁČKOVÁ, Hana; JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7

### **Internetové zdroje**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2021. [cit.2024-24-4]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Praha: MŠMT, 2024 [online]. [cit. 2024-04-24]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024>

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 - Rozhovor s pedagožkou mateřské školy o rozvoji řečových, jazykových, komunikačních a dílčích dovedností

Příloha č. 2 - vzor informačního dopisu pro zákonné zástupce

Příloha č. 3 - vzor informovaného souhlasu

Příloha č. 4 - anamnestický dotazník

Příloha č. 5 - vzor záznamového archu pro vyhodnocení vybraných oblastí

Příloha č. 6 - záznamový arch dítěte č. 1

Příloha č. 7 - záznamový arch dítěte č. 2

Příloha č. 8 - záznamový arch dítěte č. 3

Příloha č. 9 - záznamový arch dítěte č. 4

Příloha č. 10 - záznamový arch dítěte č. 5

Příloha č. 11 - odliší dva překrývající se obrázky

Příloha č. 12 - sleduje linii mezi ostatními liniemi

Příloha č. 13 - odliší obrázek v řadě lišící se detailem

Příloha č. 14 - odliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem

Příloha č. 15 - vyhledá dva shodné obrázky v řadě

Příloha č. 16 - složí obrázek podle předlohy

Příloha č. 17 - složí obrázek podle předlohy

Příloha č. 18 - zapamtuje si obrázky

Příloha č. 19 - seřadí obrázky podle posloupnosti děje

Příloha č. 20 - popíše činnosti typické pro dané roční období

Příloha č. 21 - užívání předložkových vazeb

Příloha č. 22 - užívání předložkových vazeb

Příloha č. 23 – doplňování správného tvaru slova do vět