

Rozvoj slovní zásoby dětí předškolního věku v dětském domově z pohledu sociálního pracovníka

Adéla Bujnochová

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Adéla Bujnochová**
Osobní číslo: **H11167**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Rozvoj slovní zásoby dětí předškolního věku
v dětském domově z pohledu sociálního pracovníka**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti vývoje dětské řeči, předškolního věku dítěte a kompetencí sociálního pracovníka.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou nestandardizovaného testu, rozhovoru a pozorování.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

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

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

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

PRŮCHA, Jan. Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000. ISBN 8071783080.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Mgr. Ivana Marášková

Ústav pedagogických věd

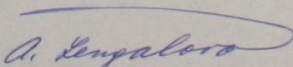
Datum zadání bakalářské práce:

20. ledna 2014

Termín odevzdání bakalářské práce:

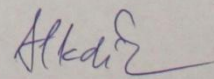
2. května 2014

Ve Zlíně dne 20. ledna 2014



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka





Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 2011

.....
.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdaním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užívá-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělení svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybného projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny počítovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá slovní zásobou dětí předškolního věku z dětského domova. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Část teoretická obsahuje tři kapitoly. Teoretická část popisuje zákonitosti vývoje dítěte předškolního věku, seznamuje s pojmy komunikace, řeč a ontogeneze řeči. Pojednává také o vývoji dětí v dětském domově. Praktická část má za cíl zjistit, jaká je úroveň slovní zásoby dětí předškolního věku z dětského domova a navrhnout možnosti jejich rozvoje z pohledu sociálního pracovníka.

Klíčová slova: komunikace, řeč, slovní zásoba, předškolní věk, dětský domov

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with vocabulary of preschool-aged children from children's home. The thesis is divided into the theoretical and the practical part. The theoretical part contains three chapters. The theoretical part describes patterns of development, introduces the concepts of communication, speech and ontogenesis of speech. It also discusses children's development from children's home. The practical part intends to find out the level of vocabulary of preschool-children from children's home and design possibilities of their development from the perspective of social worker.

Keywords: communication, speech, vocabulary, preschool-age, children's home

Poděkování:

Chtěla bych poděkovat paní PhDr. Mgr. Ivaně Maráškové, za její pomoc, cenné rady, podmínky při vedení mé bakalářské práce a za vstřícný přístup.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	11
1.1 VÝVOJ ZÁKLADNÍCH DOVEDNOSTÍ	11
1.2 VÝVOJ KOGNITIVNÍCH PROCESŮ	12
1.2.1 Chápání prostoru, času a počtu	13
1.3 EMOČNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE	14
2 TEXT KOMUNIKACE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	17
2.1 ŘEČOVÉ SCHOPNOSTI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	18
2.1.1 Jazykové roviny řeči	19
2.2 ONTOGENEZE ŘEČI	20
2.2.1 Období křiku	20
2.2.2 Období žvatlání	21
2.2.3 První slovo a následný vývoj	22
2.3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A ZÁPIS DO ŠKOLY	23
2.3.1 Školní zralost a její poruchy	24
3 VÝVOJ DĚTÍ V DĚTSKÉM DOMOVĚ	26
3.1 VLIV POBYTU V DĚTSKÉM DOMOVĚ NA VÝVOJ DÍTĚTE	28
3.2 ROLE SOCIÁLNÍHO PRACOVNÍKA V DĚTSKÉM DOMOVĚ.....	29
3.3 MOŽNOSTI ROZVOJE KOMUNIKACE Z POHLEDU SOCIÁLNÍHO PRACOVNÍKA	30
II PRAKTICKÁ ČÁST	32
4 CHARAKTERISTIKA PRAKTICKÉ ČÁSTI	33
4.1 CÍL VÝZKUMU	33
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	33
5 METODY SBĚRU DAT	34
5.1 PRŮBĚH VÝZKUMU	35
5.2 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	35
6 VÝZKUMNÝ SOUBOR	36
7 VÝSLEDKY VÝZKUMU	37
7.1 PŘÍPADOVÁ STUDIE 1	37
7.2 PŘÍPADOVÁ STUDIE 2	39
7.3 PŘÍPADOVÁ STUDIE 3	41
7.4 PŘÍPADOVÁ STUDIE 4	42
7.5 PŘÍPADOVÁ STUDIE 5	44
8 ZÁVĚREČNÁ INTERPRETACE DAT	46
9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	48
10 ZÁVĚR	50
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	51
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	54
SEZNAM PŘÍLOH	55

ÚVOD

Je známo, že komunikace představuje jednu z nejdůležitějších lidských schopností. Ať už se jedná o tu neverbální nebo verbální složku. Předpokladem úspěšné verbální komunikace je rozsáhlá slovní zásoba. Člověk si během celého svého života ustavičně rozšiřuje slovní zásobu a stále se něčemu novému učí. Je důležité poskytnout dítěti správné mluvní vzory již od raného věku, aby získalo správný základ pro pozdější obohacování slovní zásoby. Tyto mluvní vzory většinou představují rodiče. Bohužel ne všechny děti mají možnost vyrůstat v rodině, proto je velice důležité, aby dětský domov a pracovníci v něm převzali tuto roli mluvních vzorů a věnovali dětem pocházející ze sociokulturně znevýhodněného prostředí zvýšenou pozornost. Tato pozornost a zvýšená péče představuje prevenci před častými odklady povinné školní docházky a pozdějšími problémy ve škole. Mezi základní kompetence sociálního pracovníka se řadí schopnost rozvíjet účinnou komunikaci. Proto by měl být sociální pracovník způsobilý podporovat u dětí adekvátní komunikaci a stát se tak vhodným mluvním vzorem.

Tímto tématem se budeme podrobněji zabývat z důvodu jeho aktuálnosti. Nedostatečná slovní zásoba již v současnosti není jen problémem dětí pocházející ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. V dnešní přetechizované společnosti mnoho odborníků varuje před škodlivostí vlivu televize a počítače na slovní zásobu dítěte. Rodiče často děti „odkládají“ před televizi místo toho, aby jim pravidelně četli pohádky. V dětských domovech někdy schází logopedický pracovník. Proto je důležité hledat způsoby, jak mohou sociální pracovníci zajistit vhodnou péči a rozvíjet oblasti, ve kterých mají děti nedostatky.

Bakalářská práce je členěna na část praktickou a část teoretickou. Teoretická část práce je zpracována z dostupných, odborných zdrojů, které se touto tematikou zabývají. Tato část se pokouší přiblížit zákonitosti a specifika vývoje dítěte předškolního věku, seznamuje s pojmem komunikace, řeč a ontogenezi řeči. Následně nastiňuje vývoj dětí v dětském domově a vliv tohoto pobytu na dítě. Praktická část bakalářské práce je realizovaná formou kvalitativního výzkumu. Hlavním cílem této bakalářské práce je zjistit, jaká je úroveň slovní zásoby dětí předškolního věku z dětského domova a následně navrhnout možnosti, jakým způsobem může sociální pracovník přispívat k rozvoji slovní zásoby.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

První kapitola se zaměřuje na předškolní věk, jeho specifika a charakteristiky. Věkové rozmezí předškolního věku bývá autor od autora rozdílné. Všeobecně je za tuto etapu považováno rozmezí od tří do šesti let. Vágnerová uvádí do 6-7 let, jelikož konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně a to nástupem do školy. (Vágnerová, 2012, s. 177)

V širším smyslu lze předškolní období chápat jako období od narození až po vstup do školy. Toto pojetí ovšem svádí k tomu, aby se vývojové potřeby všech dětí v prvních šesti letech nepřípustně srovnávaly. V užším slova smyslu je předškolní období „věkem mateřské školy“, ale není správné chápat je pouze z tohoto hlediska, jelikož mnoho dětí mateřskou školu nenavštěvuje. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 87)

1.1 Vývoj základních dovedností

Třileté dítě bývá většinou roztomilé malé stvoření, které se čím dál tím méně podobá vzteklému a nespokojenému batoletu. Měří v průměru 90 až 96 centimetrů a váží 13 až 16 kilogramů. Dítě ve věku tří let již ovládá svou koordinaci. Pohybuje po vzoru dospělých, zvládá běhat po rovině stejně dobře, jako po nerovném terénu a padá jen velmi zřídka. Chůze do schodů i ze schodů bez držení také nečiní problémy. Nyní nastává období, ve kterém jsou změny méně nápadné, neboť se netýkají tolik kritických lidských dovedností. Přesto jsou tyto změny důležité, neboť určují a ovlivňují místo, které dítě ve společnosti zaujme. Nejen pohyby nohou, ale také rukou ovládá natolik, že dovede napodobit horizontální, vertikální i kruhové čáry a také kresbu křížku. Ve čtyřech letech už dítě skáče, leze po žebříku, seskočí z nízké lavičky, stojí na jedné noze, ale také umí házet míč po vzoru dospělých. Jeho zručnost se projevuje v rostoucí soběstačnosti – samostatně jí, samo se obléká a svléká, obouvá si boty a pokouší se zavazovat tkaničky. Umí si umýt ruce a pod dohledem se samo okoupat. Svou zručnost cvičí zejména při kresbě. Kresba se vyvíjí od nápodoby vertikální, horizontální a kruhové čáry, ke kresbě čtverce a trojúhelníku. Současně roste i způsobilost vyjádřit kresbou svou představu. Pokud se o to pokouší tříleté dítě, obvykle něco načmárá a dodatečně pojmenuje. Čtyřleté dítě již začíná s nějakým záměrem, ale konečnou kresbu nakonec může pojmenovat zcela jinak. Kresba pětiletého dítěte již zcela odpovídá stanovené představě, je mnohem propracovanější. Nejatraktivnější námět je pro děti lidská postava. Začíná takzvaným hlavonožcem a postupně se stává detailnější. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88)

Vývoj kresby lidské postavy má svůj specifický průběh. Jako první je již zmíněné stádium hlavonožce. Největším významem pro děti má lidský obličej, proto se soustředí na zobrazení detailů hlavy a obličeje. Toto stádium přechází do stadia subjektivně fantazijního zpracování, pohybujeme se zhruba ve věku 4 – 5 let. Fáze je typická zdůrazňováním detailů, které chápou jako důležité. Poslední fází, kam se kresba vyvíjí, je stádium realistického zpracování. Dítě kreslí to, co vidí a výsledky se podobají realitě. Tato proměna dokazuje počátek kognitivní decentrace. (Vágnerová, 2012, s. 187-189)

1.2 Vývoj kognitivních procesů

„Poznávání je v tomto věku zaměřeno na nejbližší svět a na pochopení pravidel, která v něm platí. Mění se způsob, jakým dítě poznává, ale nejde o zásadní kvalitativní proměnu poznávacích strategií.“ (Vágnerová, 2012, s. 177)

Dle Piageta se dítě ve věku 2 až 7 let nachází v kognitivním stádiu zvaném předoperační stadium. Dítě postupně začíná používat symboly. Slova pro něj mohou zastupovat věci nebo skupinu věcí, a jeden objekt může zastupovat objekt druhý. Myšlení je však stále prelogické a nepodléhá pravidlům. (Nolen-Hoeksema, 2012, s. 104) „Jestliže například přelijeme vodu z vysoké a úzké nádoby do nízké a široké nádoby, dospělý ví, že objem vody zůstal stejný, protože si dokáže představit tuto transformaci i obráceně. V předoperačním stádiu kognitivního vývoje je chápání reverzibility a průběh dalších duševních operací nedostatečné nebo neexistuje vůbec.“ (Nolen-Hoeksema, 2012, s. 104)

Dalším typickým znakem uvažování je poznávací egocentrismus, který se projevuje ulpíváním na vlastním názoru a opomíjením jiných, které se mohou lišit. Jedná se o přesvědčení, že tento názor je jediný možný. S egocentrismem souvisí tendence zkreslovat úsudky na základně vlastního stanoviska. Dítě přijímá informace z okolního světa a určitým způsobem tyto informace interpretuje. Mívá sklon pomáhat si fantazií, přiřítat vlastnosti lidských bytostí neživým objektům a důležitou roli zde hraje i absolutismus. Tedy přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní platnost. Děti potřebují pocit jistoty a právě tato tendence jim tento pocit umožní. Stejně tak fantazie má v tomto věku harmonizující význam, občas se objevují konfabulace tzv. nepravé lži, které jsou nezbytné pro citovou rovnováhu. (Vágnerová, 2012, s. 178-185)

„Induktivní myšlení se u dětí předškolního věku uplatňuje ve formě analogického uvažování. Analogie děti využívají k hledání podobností a k vymezení určitých vztahů při

odvozování nových pojmů.“ (Vágnerová, 2012, s. 182) Analogické myšlení pomáhá k rozvoji znalostí a umožňuje pochopení souvislostí. Aby myšlení vedlo ke správnému výsledku, potřebuje odlišení podstatných a nepodstatných znaků. To je pro děti nesnadné, leckdy i proto, že jim schází potřebné znalosti. Pochopení protikladných analogií se jim jeví snadnější a s postupujícím věkem již jsou schopny uvažovat podle náročnějších kritérií, např. podle funkčních vlastností. (Vágnerová, 2012, s. 182-183)

1.2.1 Chápání prostoru, času a počtu

V oblasti chápání prostoru se opět objevuje egocentrická perspektiva, kdy děti mají tendenci přeceňovat velikost nejbližších objektů a podceňovat velikost vzdálených objektů. V čem nechybují, je diference polohy nahoře a dole, naopak do schopnosti rozlišení polohy vlevo a vpravo děti ještě nedozrály. Porozumění času se rozvíjí velice pozvolna. Děti již vědí, co znamená dříve, později, před a po a pro členění času využívají dny v týdnu. Delší jednotky jako jsou měsíce nebo roční období vyjmenují a částečně znají i obsah těchto pojmů. Ve čtyřech letech dochází k základnímu porozumění mezi vztahy minulost, přítomnost a budoucnost a postupně se rozvíjí schopnost uvažovat v různých časových dimenzích. Podmínkou je pochopit fakt, že předchozí události mohou mít vliv na ty následující, ale opačně působit nemohou. Úvahy o budoucím dění jsou náročnější, protože vyžadují schopnost představit si, jak může určité dění probíhat. Čas pro děti není důležitý, mnohdy až obtěžující. Pro děti je důležitá přítomnost. Porozumění času ve směru do hloubky minulosti a do vzdálenější budoucnosti se postupně v rámci kognitivního vývoje rozšiřuje a tato skutečnost se odráží v dětském jazyku. (Vágnerová, 2012, s. 192-195)

Chápání počtu je jedno z možných klasifikačních kritérií. Porozumění významu kvantifikujícího hodnocení je sociokulturně stimulováno, jelikož se dítě neustále setkává s tím, že někdo něco počítá a snaží se dělat totéž. Na počátku předškolního období znají některé názvy čísel, avšak plně nechápou podstatu číselného pojmu. Chápou zákonitost toho, že když něco přidáme, celkový počet se zvyšuje a naopak, když něco odebereme, celkový počet klesá. Důležitým mezníkem je pochopení faktu, že výsledek nezávisí na tom, jaké objekty počítáme, že výsledek bude stejný, ať už počítáme dva psy, dvě kočky nebo dva bonbóny. (Vágnerová 2012, s. 196)

1.3 Emoční vývoj a socializace

Rodina hraje v předškolním období nejvýznamnější roli v oblasti primární socializace dítěte. Socializace je celoživotní proces, ale předškolní období je do jisté míry chápáno jako kritické, zejména pokud jde o osvojování sociálních kontrol a sociálních rolí. V útlém dětství je dítěti dovoleno téměř vše – nemusí dodržovat tělesnou čistotu, nemusí jíst samo lžičkou, neočekává se, že hned uposlechne rozkazy rodičů. Teprve později je podrobováno sociálnímu tlaku, aby své chování přizpůsobilo způsobům, které jsou v dnešní společnosti nastaveny. K socializačnímu tlaku na dítě dochází pozvolna a postupně kolem třetího roku života, poté po celou dobu předškolního období. V tomto období narůstá schopnost seberegulace. Kojenec je zprvu ve svém chování veden bezprostředním impulzem či okamžitým přáním. Řízení je dosud vnější – dítě je regulováno pokyny druhých. Tato vnější kontrola se začíná být postupně internalizována a nastává situace, kdy se dítě začíná řídit svými vlastními instrukcemi. Tyto instrukce jsou nejdříve hlasitě pronášeny, s postupem času se pak zvnitřňují. Občasné hlasité pokyny se ještě stále vyskytují, zejména pokud se dítě ocitne v obtížné a problémové situaci. První počátky skutečné sebekontroly se vyskytují v třetím roce života, kdy se objevuje negativismus a touha dělat věci sám a po svém. Vývoj vnitřních sociálních kontrol neboli svědomí je závislý především na vztahu dítěte k rodičům. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 93-95) Rodičovské chování matky a otce bývá rozdílné. Matka tráví obvykle s dítětem více času a je více zaměřena na každodenní činnosti. Pokud si s dětmi hraje, jde o klidnější hry v domácím prostředí. S dětmi také více mluví, nepoužívá tak často přímé příkazy, verbální i neverbální projev mívá často emoční charakter. V průběhu předškolního věku se dítě z fixace na matku stále více odpoutává. Otec zaujímá roli vedlejšího, doplňkového rodiče. Otcové bývají pro děti vzácnější, více s nimi sdílejí volnočasové aktivity a hry mimo domov. Méně na děti mluví a využívají direktivní příkazy. Plní roli kázeňského garanta a prostředníkem při získávání nových poznatků a zkušeností. Vztahy mezi sourozenci představují další zdroj zkušenosti. Bývají citově významné a leckdy mají ambivalentní charakter. Sourozenci jsou nejen partneři, ale i soupeři, soupeřící o rodičovskou pozornost. (Vágnerová, 2012, s. 225-230)

Stabilita rodinného zázemí má pro předškolní dítě velký význam, rozpad rodiny proto představuje psychosociální zátěž. Je silným zásahem do světa bezpečí. Děti nemohou pochopit příčinu a následek rozchodu rodičů, protože na tento problém nahlížejí egocentricky. V rámci této poznávací rigidity se mohou považovat za viníky situace. Věří v to,

že rodič odešel, protože se špatně chovaly a začnou být úzkostnější z obav, aby je neopustil i ten druhý. (Vágnerová, 2012, s. 230)

„S postupem času se uvolňuje vázanost na rodinu a dítě dokáže navazovat kontakty mimo rodinu, s dospělými i vrstevníky. V mateřské škole mají děti možnost rozšiřovat svou sociální síť. Mateřská škola tvoří důležitý přechod mezi soukromím rodiny a institucí školy. Má specifický socializační význam, nevytváří na dítě nátlak a poskytuje čas na adaptaci. Doba, kdy je dítě schopné zůstat po značnou část dne samo a v cizím prostředí, bývá individuální. Obvykle mezi 4. – 5. rokem zvládne tuto zátěž většina dětí. V mateřské škole je zařazeno do neznámé skupiny dětí a musí se naučit prosadit a vydobýt svou pozici.“ (Matějček, 2003 cit. podle Vágnerová 2012, s. 231)

Nejdůležitější osobou pro dítě představuje matka, resp. primární pečující osoba, kterou může být i otec. S touto skutečností je často zmiňována teorie attachmentu neboli teorie přimknutí. Tato teorie je svázána se jménem John Bowlby, britským psychologem, který se zabýval sociálním a emocionálním vývojem dítěte. Bowlby považuje za jednu ze základních potřeb člověka vytvoření bezpečné a jisté citové vazby s pečující osobou. Vývoj tohoto vztahu prochází několika fázemi. V období od narození do 3. měsíce se projevují nediskriminované reakce k lidem, děti vykazují na lidi stejné reakce. U dětí, které jsou v tomto období v kojeneckém ústavu, může v důsledku absence primární vztahové osoby dojít k narušení psychického a sociálního vývoje, s důsledky na celý život. (Ptáček, Kuželová, 2013, s. 19)

Ve druhém období mezi 3. a 6. měsícem již dítě diferencuje sociální reakce. Směje se jen na známé lidi, na cizí naopak reaguje úzkostí a strachem. Dítě si začíná uvědomovat základní aspekty vztahu s blízkou osobou. Dítě je na primární pečující osobě zcela závislé. (Ptáček, Kuželová, 2013, s. 19)

Mezi 6 měsíci až 3 roky je vztah s pečující osobou již navozen. Dítě jej považuje za jedinečný a intenzivní. Pozitivním důkazem zdravého attachmentu je strach z cizích osob. Příkladem pozitivního přimknutí je lezení dítěte za rodičem, který se vzdaluje. V poslední fázi, od tří let do konce dětství, začíná dítě chápat matku jako partnera, nehledá tedy už její blízkost, ale je schopno vnímat její cíle, plány a spolupracovat s ní. (Ptáček, Kuželová, 2013, s. 19)

Pokud nedojde k vytvoření primárního pouta v důsledku institucionální výchovy, dítě si nese následky na celý život. Největší problémy se vyskytují v oblasti navazování a udržo-

vání mezilidských vztahů. Častěji se objevují duševní poruchy, sociální nepřizpůsobivost a kriminalita. (Ptáček, Kuželová, 2013, s. 19)

Emoční prožívání u předškolních dětí je stabilnější. Rozvíjí se emoční paměť, kdy si děti dokážou vzpomenout na své dřívější pocity. Vztek a zlost nejsou tak časté jako v předchozím batolecím období, zlostné projevy se často objevují, když je dítě frustrováno. Děti jsou obvykle dobře naladěné, mají smysl pro humor. V tomto období se rozvíjí emoční inteligence, děti se lépe orientují ve svých emocích i emocích ostatních lidí. Předškolní děti už vědí, že vnější výraz obličeje a postoj těla nemusí mít vždy jednoznačný význam a může klamat, a že lidé pocity nemusí vždy dát najevo. Děti s optimální úrovní regulace se dokážou ovládat a dovedou zvolit optimální způsob vyrovnání se s negativními emocemi. Nově se v tomto období objevují pocity viny a pocity sounáležitosti. Děti cítí vinu, když si uvědomuje, že udělalo něco, co je hodné odsouzení a není mu to příjemné. Citová rovnováha závisí zejména na chování blízkých a to jak k dítěti, tak k sobě navzájem. (Vágnerová, 2012, s. 128-223)

2 TEXT KOMUNIKACE DĚTÍ PŘEDKOLNÍHO VĚKU

Termín komunikace má celou řadu významů a velmi široké použití. Slovo pochází z latinského „communicare“ a znamená informovat, oznamovat, radit se s někým, něco spojovat, spoluúčastnit se. Může označovat také dopravní síť, přemísťování lidí nebo materiálu, ale většinou se pojí s používáním jazyka. Komunikace není specificky lidská oblast, komunikují i živočichové a to jak cestou zvukovou, taktilní, optickou či chemickou. Komunikace představuje základní nástroj lidské interakce a řadí se mezi jednu z nejdůležitějších potřeb člověka. (Zajitzová, 2011, s. 56-57)

Pedagogický slovník definuje komunikaci z více pohledů. Z pedagogického hlediska zdůrazňuje sociální komunikaci, která se uskutečňuje prostřednictvím mluvené řeči, psaného či tištěného slova, gest a znakové řeči. Komunikací míní sdělování informací, myšlenek a pocitů, dorozumívání, která mají podobu přímého nebo nepřímého sdělování. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 130)

Kraus (2008, s. 13-23) zdůrazňuje, že komunikace je nezbytná součást socializace. Je to proces, při kterém sdělujeme informace a významy. Komunikace představuje spojení člověka se světem. Proces komunikace rozděluje na sedm fází a to: obsah sdělení, zakódování, vyjádření obsahu, přenos obsahu, příjem a dekodování chování příjemce.

DeVito (2008, s. 28-30) považuje komunikaci za nejdůležitější a nejužitečnější dovednost, která ovlivňuje efektivitu jak soukromého, tak profesního života. Komunikaci dělí na interpersonální a intrapersonální, podle toho, zda sami hovoříme k sobě nebo jsme ve vzájemné interakci s druhými.

S komunikací souvisí další pojmy a to jazyková kompetence a komunikační kompetence. Jazyková kompetence je soubor znalostí o určitém jazyce. Když si dítě osvojuje mateřský jazyk, musí se nejprve naučit jednotlivá slova, jejich významy a také gramatiku, aby bylo schopno kombinovat slova do smysluplných vět. Komunikační kompetence představuje soubor dovedností, jak slovní zásobu a gramatiku používat k účelům dorozumívání. (Průcha, Kořátková, 2013 s. 39)

Osvojování jazyka vědci vysvětlují různě. Podle jedné teorie probíhá osvojování na genetickém základě. Schopnost naučit se jazyk je vrozená a každý jedinec tedy přichází na svět s touto schopností. Jiná teorie objasňuje, že rozhodující vliv pro vývoj dítěte je, že dítě má od narození schopnost vnímat řeč, která jej obklopuje a s postupem času ji napodobuje, až

přechází k vlastním řečovým projevům. Tyto dvě teorie se doplňují. (Průcha, Košťátková, 2013, s. 39-40) Děti si osvojují jazyk poměrně rychle a stejně rychle si i neslyšící děti osvojují znakový jazyk. Osvojování jazyka probíhá ve stejném věku ve všech jazycích, což znamená, že existují určitá kritická období, během nichž musí děti rychle zvládnout jazyk a toto je umožněno právě vrozenou dispozicí pro jazyk. (Průcha, 2011, s. 26)

Další pojmy vztahující se k pojmu komunikace je jazyk a řeč. Jazyk je definován jako soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy schopná vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní prožitky. (Klenková, 2006, s. 26)

2.1 Řečové schopnosti dítěte předškolního věku

Vývoj řeči je jeden z nejdůležitějších momentů v rámci ontogeneze. Začíná novorozeneckým křikem, který nemusí být projevem nespokojenosti. Postupem se řeč stává prostředkem komunikace a nástrojem myšlení. Nejzásadnější období pro vývoj řeči je věk do šesti až sedmi let. Vývoj řeči je závislý na několika faktorech. Prvním z těchto faktorů je motorika. Po narození jsou důležité pro rozvoj řeči takové činnosti, jako je sání, žvýkání, broukání a žvatlání. Vyzrávání hrubé motoriky tvoří velký význam, tedy sed, lezení a zejména chůze. Vertikální poloha je totiž pro mluvení výhodnější. Není tedy náhoda, že s nástupem chůze zhruba kolem prvního roku se začíná rozvíjet také slovní zásoba. (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 28)

Dalším faktorem, který hraje důležitou roli při vývoji řeči, je vnímání. Zrakové podněty aktivizují dítě k vokalizaci. Zrak umožňuje dítěti odezírat pohyby mluvidel ostatních, ale také neverbální komunikaci jako gesta a mimika. První slova jsou spojena se zrakovými vjemy. Stejně tak sluch má pro vývoj řeči značný význam. Dítě se brzo naučí rozpoznávat matčin hlas a ve třetím až čtvrtém měsíci hledá i zdroj zvuku. (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 28)

Mezi vnější faktory, ovlivňující řeč patří sociální prostředí. V raném věku hraje důležitou roli rodina. Nevhodné výchovné styly nebo nepodnětné prostředí má za následek pomalejší vyzrávání řeči. Na druhé straně i nadbytek stimulace a velký důraz na správnost řeči je také nevhodné, jelikož může vézt k negativismu, neurotickým projevům nebo k zadržávání. (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 28)

Vývoj jazykových kompetencí závisí na funkci rozsáhlé neurokognitivní síti. Jakékoli narušení těchto funkcí se může projevit postižením rozvoje jazykových dovedností. Důležitou roli hraje zkušenost a příležitost k rozvoji. Úroveň verbálního porozumění i slovní fluence a citlivost pro gramatická pravidla představují součást jazykové inteligence. (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 396)

2.1.1 Jazykové roviny řeči

Řeč lze rozdělit na několik jazykových rovin: foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně sémantickou a pragmatickou. (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 29)

Foneticko-fonologická rovina představuje sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost. Tato schopnost se objevuje okolo šestého až osmého měsíce a její vývoj je poměrně zdoluhavý. Sluchové rozlišování je v úzkém vztahu k výslovnosti. Vývoj výslovnosti se řídí cestou od hlásek artikulačně nejlehčích jako je P, B, M, T, D, N, až po hlásky artikulačně nejobtížnější jako R, Ř, Z, S, C, Ž, Š, Č. Do pěti let je nesprávná výslovnost (dyslálie) považována za fyziologickou (normální). Po sedmém roce je již málo pravděpodobné, že se výslovnost spontánně upraví. (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 29)

Morfologicko-syntaktická rovina zahrnuje užívání slovních druhů a tvarosloví. S věkem dítěte se mění jednotlivé zastoupení slovních druhů. Obvykle nejprve používá podstatná jména, slovesa, přídavná jména, následují osobní zájmena a číslovky. Dověšením čtvrtého roku by již dítě mělo používat všechny slovní druhy. Po druhém roce začíná dítě pozvolna časovat a skloňovat. Nejprve se ustaluje rod, poté číslo a nakonec pád. Ve věku dvou až tří let používá víceslovné věty, které přecházejí v souvětí, tato situace nastává zhruba kolem čtvrtého roku. (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 29)

Lexikálně sémantická rovina představuje pasivní a aktivní slovník, tedy porozumění řeči a vyjadřování. Kolem desíti měsíců dítě začíná rozumět řeči. Porozumění poznáme podle toho, že dítě na pokyn většinou reaguje motorickou reakcí. Aktivní slovní zásoba se začíná rozvíjet v roce, roce a půl. Pro rozvoj řeči je velice důležité vše pojmenovávat. (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 29)

Poslední rovinu řeči tvoří pragmatická rovina, která představuje užití řeči v praxi. Zahrnuje dovednosti jako je vyžádání či oznámení informace, vyjádření vztahů, pocitů, prožitků, událostí, usměrnění sociálních interakcí. Slovní formu komunikace dítě začíná preferovat kolem dvou až dvou a půl let. Kolem tří let se řeči učí dosahovat cíle. Konverzační schop-

nosti se začínají vyvíjet mezi třemi až čtyřmi lety, kdy dítě projevuje schopnost konverzaci nejen navázat a zahájit, ale také ji udržet, rozvíjet a pokračovat v ní. Harmonie verbálních a neverbálních prvků komunikace je pro dítě velice důležitá. Pokud to, co říkáme, nereflektuje řeči našeho těla, je pro dítě obtížné, takovou informaci zpracovat a porozumět. (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 29-30)

2.2 Ontogeneze řeči

Pro logopedickou praxi je nesmírně důležité znát vývoj řeči u zdravých dětí. Vývoj řeči neprobíhá jako samostatný proces, ale je ovlivňován vývojem vnímání, motoriky, myšlení a socializací. Vývojem řeči se zabývá mnoho vědců například Příhoda, Sovák, Vygotskij a další. (Klenková, 2006, s. 32) „Vygotskij zastává názor, že do určitého věku probíhá vývoj myšlení a řeči nezávisle na sobě; v myšlení existují předintelektuální stadia a v řeči stadia předřečová, a teprve kolem 2. roku života dítěte se obě linie protínají, čímž se myšlení stává verbální a řeč intelektuální.“ (Vygotskij, 1970, cit. podle Klenková, 2006, s. 32) I když mnozí autoři volí při popisu vývoje řeči odlišné schéma, většina s nich se shoduje rozlišení na přípravné stadium (předřečové období) a stadium vlastního vývoje (Klenková, 2006., s. 32). V minulosti se usuzovalo, že počátek dětské řeči začíná tehdy, když dítě začne vyslovovat první slova, jimiž dospělí mohou porozumět. Tento názor byl již vyvrácen a nyní víme, že počátek řeči nelze spojovat s produkováním prvních slov, nýbrž je nutno jej klást do ranějších období dětského života. Vědecká disciplína psycholingvistika uznává, že počátek vývoje nastává nejen v prvních hodinách po narození, ale kořeny vývoje lze identifikovat v prenatálním období. Nenarozené dítě je schopno v nitroděložním akustickém prostředí rozeznávat lidský hlas. Někteří autoři se tvrdí, že tato zkušenost může významně usnadnit vnímání řeči dítětem po narození. (Průcha, 2011, s. 35-36)

2.2.1 Období křiku

První zvukový projev, který dítě vydává při příchodu na svět je pláč. Jde spíše o neurčitý křik, volání, které je dosud neutrální. Jedná se o reflexní činnost, neznamena to, že dítěti něco schází. Mezi dětmi se již v tomto období vyskytují velké odlišnosti. Některé jsou hlasově velmi aktivní a propláčou hodiny, jiné se zvukově skoro neprojevují. Je vědecky podloženo, že děti velmi brzy dokážou spolehlivě odlišit lidskou řeč od jiných zvuků, které je obklopují a také na ni jinak reagují. Okolí pokládá křik novorozence za projev nespokojenosti. Jakmile se dítě ozve, hned ho někdo konejší a pátrá po příčině nespokojenosti. Dítě

si tento fakt začne uvědomovat a původně reflexní činnost se stane nástrojem vůle a vyžaduje, aby ho někdo choval, a odmítá usnout bez houpání. Častý tělesný kontakt je však důležitý pro pocit bezpečí a jistoty a pro další vývoj. Kolem šestého týdne dochází k proměně hlasového projevu. Roste rozsah hlasu i jeho intenzita. Tvrdý hlasový začátek signalizuje bolest, odpor a nespokojenost. Tento projev lze už jednoznačně nazvat pláčem. Naproti tomu měkký zvukový začátek signalizuje spokojenost, dítě objevuje možnosti pohybu jazyka a rtů. Tyto zvuky se označují jako broukání. Kolem šestého týdne života jedince tak dítě dokáže dát najevo svou spokojenost případně nespokojenost a přivolat si pomoc. (Kutálková, 2005, s. 37-38)

Doba, kterou stráví dítě pláčem, bývá nejdelší v šesti týdnech života. V této době dítě propláče až tři hodiny denně. Kolem tří měsíců věku pláče podstatně ubývá. Dítě pak stráví pláčem méně než hodinu denně. V tomto období je potřeba naučit se porozumět temperamentu dítěte. Citlivějším dětem stačí k vyvolání pláče zcela malý podnět. (Ptáček, Kuželová, 2013, s. 8)

2.2.2 Období žvatlání

Dokonalejší používání mluvidel dítěti rozšiřuje repertoár zvuků. Začíná objevovat možnosti melodie, výšky a síly hlasu, takže vzniká dojem prozpěvování. Nejde o vědomou činnost, ale pudovou hru s mluvidly, která přináší libé pocity. Pudově si broukají i děti neslyšící. Toto období trvá zhruba asi půl roku. Nejčastější kombinací hlásek je neutrální A a hlásky artikulačně nejsnadnější jako je P, B, M a také T. Často se ozývá „slovo“ mama, papa, tata. Rodiče na tato slova netrpělivě čekají, přestože jde zatím pouze o shluky nejčastěji kombinovaných hlásek. Důležitou roli v tomto období hraje sluch. Dítě napodobuje slova a také melodii řeči a tempo, začíná rozumět prvním básničkám a slovním pokynům („Ukaž, jak jsi veliký“). První slovo se objevuje obvykle po prvním roce života. Napodobovací reflex může občas způsobit, že dítě již před prvním rokem řekne zřetelně nějaké slovo, ale jde pouze o echolalii, tedy opakování bez pochopení významu slova. Následující vývoj řeči je závislý na tom, zda má dítě dostatek příležitosti komunikovat s dospělými. Pokud vyrůstá v nepodnětném prostředí, naprosto spolehlivě tato skutečnost brzdí další vývoj. (Kutálková, 2005, s. 38-40)

2.2.3 První slovo a následný vývoj

To opravdové první slovo, vědomě vyslovené se znalostí významu, je obvykle krátké, jednoslabičné a nejedná se o „máma“ ani „bába“ jak je všeobecně známo, ale nejčastěji jde o slovo provázející něco, co dítě zaujalo. Obvykle to jsou slova „ham, auto, bota, pápa“. Slovo zpočátku zastupuje celou větu, ale s postupem času slova přestávají stačit k vyjádření myšlenky a dítě je začíná spojovat. Rodí se tedy první věta. (Kutálková, 2005, s. 40) První slova bývají neohebná, neskloňují se ani nečasují, podstatná jména jsou většinou v 1. pádě, slovesa jsou většinou v infinitivu, ve 3. osobě nebo v rozkazovacím způsobu (Klenková, 2006, s. 37).

Rozdíly mezi dětmi jsou veliké, zatímco některé děti, zejména dívky, už mluví zdatně, jiné, častěji chlapci, se teprve pomalu rozmlouvají (Kutálková, 2005, s. 40).

Během prvních let života je jazykový vývoj dítěte soustředěn hlavně na osvojování fonologického aparátu mateřského jazyka. Dítě se učí rozpoznávat a produkovat hlásky a prostředky celkové stavby řeči. Souběžně s tím si dítě osvojuje primární slovní zásobu. Souhrnně lze konstatovat, že děti obvykle ovládají aktivní slovní zásobu asi 200-300 slov ve věku kolem dvou let. S postupem času se rozsah slovní zásoby stále prudce zvětšuje, takže kolem tří let může činit 890-1750 slov. Individuální rozdíly jsou v tomto ohledu značné, v závislosti na kognitivní vyspělosti každého dítěte, ale také na sociokulturních faktorech rodinného či jiného prostředí kde dítě vyrůstá. (Průcha, 2011, s. 48-51) Věk kolem tří let se považuje za hranici takzvané období fyziologické nemluvnosti. Do této doby bychom se neměli znepokojovat tím, že dítě mluví málo. Kolem třetího roku by už mělo být zcela jasné, že vývoj řeči postupuje a slovní zásoba přibývá. (Kutálková, 2005, s. 41)

Z morfologického hlediska dítě užívá nejdříve citoslovce, podstatná jména, následují slovesa. V období mezi 2. a 3. rokem života se objevují přídavná jména i osobní zájmena. Nejpozději začíná používat číslovky, předložky a spojky. Po 4. roce již zdárně používá všechny slovní druhy. Skloňovat začíná dítě mezi 2. a 3. rokem života a po 3. roce užívá jednotné i množné číslo. Stupňování přídavných jmen činí dlouho potíže. Pokud zaměříme pozornost na slovosled věty, je typické, že slovo, které má pro dítě emocionální význam, klade na první místo. (Klenková, 2006, s. 37-38)

2.3 Předškolní vzdělávání a zápis do školy

Období předškolního věku je z pohledu vývoje člověka velmi významné. V tomto období se dítě nejrychleji vyvíjí a učí. Vstup do mateřské školy představuje pro dítě důležitý mezník v jeho životě. S mateřskou školou je spojeno předškolní vzdělávání, to by mělo v maximální míře podporovat individuální rozvoj dítěte. Vzdělávání se orientuje na vytvoření elementárních kompetencí důležitých pro další vzdělávání. Vzdělávání dětí vychází z požadavků dnešní společnosti. Pro etapu předškolního vzdělávání byl vytvořen kutikulární dokument Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (Zajitzová, 2011, s. 5-14)

„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách s programem upraveným podle speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol.“ (RVP PV, 2004, s. 4)

Mezi hlavní principy RVP PV patří akceptace přirozených vývojových specifíků dětí, rozvoj každého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb, vytváření základních kompetencí. Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od tří do sedmi let. Přednostně jsou přijímány děti v posledním roce před zahájením školní docházky. Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a zajistit podnětné prostředí. Dalším úkolem je vytvářet předpoklady pro pokračování ve vzdělávání a maximálně podporovat individuální rozvojové možnosti dětí. Na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem a rodiči může předškolní vzdělávání plnit i úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (RVP PV, 2004, s. 4-6)

Klíčové kompetence, jsou formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Mezi klíčové kompetence RVP PV jsou považovány kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a občanské. (RVP PV, 2004, s. 9)

Současné předškolní kurikulum poskytuje prostor pro uplatnění dítěte. Do popředí se dostává hra jako nejpřirozenější činnost dítěte předškolního věku. Uspokojování zájmů a po-

třeb dítěte se stává prvořadým úkolem mateřských škol. Učitel v mateřské škole má roli ochránce a poskytovatele odborné péče, zprostředkovatele poznatků a zkušeností, poradce, iniciátora, manažera a diagnostika. (Šmelová, Petrová, Souralová, 2012, s. 23)

RVP PV je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí a stěžejní oblast zaměřující se na rozvoj řeči a jazyka je oblast Dítě a jeho psychika. Dle této oblasti by měl pedagog rozvíjet řečové schopnosti a jazykové dovednosti. Rozvíjet komunikativní dovednosti a kultivovaný projev. V neposlední řadě by měl také pedagog pomáhat při osvojení poznatků a dovedností, které předcházejí čtení a psaní. Pedagog dle RVP PV nabízí dítěti artikulační, řečové, sluchové, a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnost, rozhovory, komentování zážitků, poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, přednes, zpěv, dramatiizaci a mnoho dalších aktivit na rozvoj řeči. Na konci předškolního období se od dítěte zpravidla očekává, že: dokáže správně vyslovovat, ovládat dech, pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno, vyjadřovat samostatně své myšlenky, nápady, pocity, vést rozhovor, porozumět slyšenému, formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, učit se nová slova a aktivně je používat, chápat vtip a slovní humor, utvořit jednoduchý rým, poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma. (RVP PV, 2004, s. 16-17)

Mezi rizika, která ohrožují úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga, řadíme prostředí komunikačně chudé, málo příležitosti k samostatným řečovým projevům dítěte a slabá motivace k nim, špatný jazykový vzor, vytváření komunikačních zábran, časově a obsahově nepřiměřené využívání audiovizuální popř. počítačové techniky a omezený přístup ke knížkám. (RVP PV, 2004, s. 17)

Zápis pro dítě představuje vstupní bránu do školy. Jedná se o první seznámení s prostředím školy a s pedagogy. Je důležitým aktem také pro rodiče, pedagogy jak mateřské, tak i základní školy. Zápis je legislativní úkon vycházející ze zákona č. 49/2009 Sb. Zápis je první příležitostí školy seznámit se s dítětem, posoudit, zda je dítě zralé a připravené na školní docházku. Měl by rozlišit děti způsobilé a ty, pro které je vhodný odklad. (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 11)

2.3.1 Školní zralost a její poruchy

Škola představuje pro dítě situaci, ve které se uplatňuje především svým výkonem a podle něho se mu dostává ocenění, které tvoří obvykle známky. Přijetí do školy je vázáno na splnění určitých podmínek. Výhodou je, má-li dítě od počátku všechny předpoklady k dobrému výkonu. Každé oslabení či odchylka v tělesném, smyslovém nebo psychickém vývoji

se může stát handicapem, jenž dítěti znemožňuje držet krok s požadavky vyučovacího procesu. K dalším oslabujícím činitelům se řadí citové strádání, zejména nedostatek bezpečí a jistoty. Selhání za začátku školní dráhy děti demotivuje. (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 301)

Školní zralost znamená dosažení takového stupně vývoje, který umožňuje dítěti úspěšné osvojování školních znalostí a dovedností. Zrání dětského organismu, především centrální nervové soustavy (CNS) se projevuje změnou reaktivity zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Děti, které nejsou dostatečně zralé, bývají dráždivé, emočně labilnější, hůře se soustředí a bývají unavitelnější, což jim znesnadňuje adaptaci na školu. (Zelinková, 2001, s. 110-111)

V této oblasti se hodnotí 3 základní oblasti: tělesná zralost, kognitivní vývoj, sociální vývoj a motivace. V oblasti tělesné zralosti se kromě růstových a dalších tělesných parametrů hodnotí i tzv. Filipínská míra – kdy si dítě musí dosáhnout přes vzpřímenou hlavu na ucho protilehlé strany hlavy. Na úrovni kognitivního vývoje by mělo dítě dosáhnout Piagetova stadia konkrétních operací, kdy dítě dokáže logicky přemýšlet o událostech, objektech a chápe stálost počtu. A v poslední oblasti, sociálním vývoji a motivaci, je dítě schopno trávit čas bez rodičů, a podřídit se jiné dospělé osobě. (Ptáček, Kuželová, 2013, s. 35)

Dítě, které nastupuje do školy, má obvykle dostatečnou slovní zásobu. Je schopno hovořit o běžných věcech a rozumí verbálnímu sdělení druhé osoby. Taková úroveň jazykových dovedností je nezbytným předpokladem školní úspěšnosti, protože velká část výuky probíhá prostřednictvím verbální komunikace. Jazykové dovednosti jsou rovněž důležité pro výuku mateřského jazyka, čtení, psaní a také pravopisu. Při zahájení školní docházky mívají děti problém s porozuměním konstrukci vět a s pochopením významu slovesa, který závisí na tom, jak bylo ve větě užito. Rozvoj jazykových schopností podporuje školní výuka. (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 396)

3 VÝVOJ DĚTÍ V DĚTSKÉM DOMOVĚ

Dětským domovem (DD) se myslí zařízení pro děti, které nemají možnost vyrůstat v rodině, a to proto, že rodinu nemají, nebo proto, že rodina není schopna či ochotna se o ně starat, tzv. sociální sirotci. Mezi sociálními sirotky se objevuje stále více dětí s postižením. Dětské domovy dělíme na domovy internátního typu a domovy rodinného typu. První zmíněný typ představují skupiny dětí stejného věku, kde se vychovatelé střídají na směny a druhý zmíněný typ napodobuje prostorově velký byt, skupina dětí je menší a věnují se jí stálí vychovatelé. Psychická deprivace dětí vychovávaných v DD rodinného typu je menší. Nicméně každá dlouhodobá forma ústavní výchovy představuje pro dítě handicap a zvyšuje pravděpodobnost pozdějšího selhání. (Matoušek, 2008, s. 44)

DD pečuje o děti podle jejich individuálních potřeb. Ve vztahu k dětem plní zejména úkoly vzdělávací, výchovné a sociální. Účelem DD je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Tyto děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí DD. Do DD mohou být umístovány děti ve věku zpravidla od 3 do nejvýše 18 let. Rovněž se do DD umísťují nezletilé matky spolu s jejich dětmi. (Česko, 2002, s. 2982)

Náhradní péče zahrnuje dva odlišné modely a to náhradní péči rodinnou a náhradní péči ústavní. Vědecké studie prokazují skutečnost, že institucionální forma výchovy zásadním způsobem a ve všech ohledech negativně ovlivňuje vývoj dítěte a nemůže zabezpečit jeho plnohodnotný vývoj. Nejčastějším důvodem umístění dětí do dětského domova je nedostatečná péče o dítě, finanční situace rodiny, alkoholismus v rodině nebo týrání dítěte. (Ptáček, Kuželová, Čeledová, 2011, s. 6-10)

Soud může nařídit ústavní výchovu, je-li výchova dítěte nebo jeho tělesný, rozumový, anebo řádný vývoj vážně ohrožen do té míry, že je to v rozporu se zájmem dítěte. Učiní tak zejména tehdy, kdy dříve učiněná opatření nevedla k nápravě. Soud vždy zvažuje, zda není na místě dát přednost svěřeni dítěte do péče fyzické osoby. (Česko, 2012, s. 205)

Dnes má většina dětí umístěných v náhradní péči minulost plnou nepřízně osudu a není proto divu, že u nich ve větší míře vyskytují emoční problémy a problematické chování. Na základě výsledků studie Ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV) je nejčastějším důvodem umístění nedostatečná péče o dítě a finanční situace rodiny. Tato situace je alarmující, a odpovídá stavu, kdy by mnoho dětí umístovaných do institucionálních forem

péče mohla být při vhodné podpoře a sociální práci s rodinou vychovávána v původním rodinném prostředí. (Ptáček, Kuželová, Čeledová, 2011, s. 11)

Pobyt v DD má své sociální důsledky a může dítě více či méně stigmatizovat. Znevýhodnění může být různé, u dětí z DD se vyskytuje psychosociální handicap, který představuje komplex znevýhodnění ovlivňujících rozvoj dětské osobnosti, jejich příčinou je dysfunkce v oblasti rodiny. Je výsledkem narušení či rozpadu rodinného společenství, nevhodného nebo přímo ubližujícího jednání rodičů. Rodina je primární sociální prostředí, které zásadně ovlivňuje rozvoj dětské psychiky. Členové funkční rodiny projevují emoce vůči ostatním, umí o nich diskutovat, vysvětlit je, ale také ovládat. Dítě se zde učí chápat vlastní i cizí emoční prožitky, a jak a kdy je projevit. Narušená vazba mezi rodiči je o tuto zkušenost připraví. Děti se stávají dezorientované a neví, komu v téhle situaci věřit. Dochází ke generalizované ztrátě bezpečí, kdy si dítě začne uvědomovat, že jisté není nic. Psychosociální handicap představuje zátěž, kterou je možné vhodným přístupem nebo psychoterapeutickým vedením zmírnit, ale její důsledky mohou přetrvávat velice dlouho. Zatíží dítě ve všech oblastech života. Pokud u dítěte není uspokojována potřeba citové jistoty a bezpečí, vzniká jako důsledek této situace citová deprivace. Je způsobena nedostatkem pozitivních emočních podnětů, vzniká v situaci, kdy matka o dítě nemá zájem a zanedbává jej. (Vágnerová, 2005, s. 266)

Psychologický slovník definuje deprivaci (z angl. deprivation) jako strádání, ztrátu něčeho, co organismus potřebuje, nedostatečné uspokojování základních potřeb. A konkrétní citovou deprivaci definuje jako neuspokojení potřeby lásky a jistoty (Harl, Hartlová, 2010, s. 94).

Langmeier a Matějček (2011, s. 26) chápou psychickou deprivaci jako psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost k uspokojení některé z jeho základní psychické potřeby a dostačující míře a po dostatečnou dobu.

Tato skutečnost ovlivní dítě také v oblasti řeči a komunikace. Důsledkem nezájmu matky je omezení vzájemného kontaktu a tím i určitá redukce verbální stimulace. Chybí zde pozitivní zpětná vazba na jakýkoli řečový projev dítěte, která za normálních okolností podporuje úsilí o rozvoj komunikačních kompetencí. Počáteční vývoj není nijak posilován a tím jej brzdí. Slovní zásoba bývá i v pozdějším věku chudší. Citově deprivované dítě obvykle nemívá dobrou jazykovou citlivost, což se projeví zvláštní větňou skladnou. Mezi další

projev se řadí také malá spontánnost řeči a neschopnost přiměřeného sociálního využití. Neschopnost komunikovat způsobem, který by odpovídal jejich věku, se projeví jak v kontaktu s dospělými, tak v kontaktu s vrstevníky. (Vágnerová, 2005, s. 253-269)

3.1 Vliv pobytu v dětském domově na vývoj dítěte

Prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, ale také forma péče a výchovy mají zásadní vliv na všechny oblasti vývoje dítěte i na celoživotní úspěšnost a výskyt somatických a duševních onemocnění. Řada studií poukazuje na skutečnost, že děti, které strávily roky života v ústavní péči, selhávají později ve škole, zaměstnání i v partnerském životě. (Ptáček, Kuželová, Čeledová, 2011, s. 14-15)

Podle studie MPSV byla mapována úroveň dětí vychovávaných v DD v oblastech: psychický vývoj, socioemoční, sociální a somatický vývoj. Pro dítě je v období rané výchovy obzvláště důležitá individuální péče a navázání blízkého vztahu. Pokud je tato péče nedostatečná a děti prožívají neosobní vztahy, mohou se vyskytovat určité poruchy ve vývoji jedince. (Ptáček, Kuželová, Čeledová, 2011, s. 18) „Kritickým obdobím je zejména mezi prvním až třetím rokem života. V této etapě je nejdůležitější kontakt s dospělým a ten je v prostředí ústavní výchovy omezený. Děti, které jsou v tomto období v ústavní péči, se opoždějí intelektově, mírné je i opoždění v motorickém vývoji, nejvýraznější je však opoždění v oblasti sociální a v rozvoji řečových schopností. Opoždění je nejvíce patrné v takových oblastech, k jejichž rozvoji je nejvíce potřeba kontaktu dítěte s dospělým.“ (Langmeier, Matějček 1974, cit. podle Ptáček, Kuželová, Čeledová, 2011, s. 18)

Opožděný řečový vývoj nepřináší jen omezení ve vyjadřování a omezení slovní zásoby- Děti mají problém s porozuměním a vyjadřováním, jsou náchylnější k frustraci a existuje zde i riziko rozvoje vývojových poruch chování. Omezení vývoje řečových schopností pak má za následek omezení v sociálním a socioemočním vývoji a je častým prediktorem rozvoje poruch učení. Mezi možné důsledky institucionální péče v raném věku v oblasti vývoje řeči tedy můžeme zařadit: opožděný rozvoj řeči, omezené schopnosti vyjadřování, omezená slovní zásoba a související opoždění v socioemočním vývoji. (Ptáček, Kuželová, Čeledová, 2011, s. 19-20)

Pobyt v dětském domově ovlivňuje i další oblasti. Nutno zmínit i vliv na vývoj intelektu. Děti vychovávané v institucionální péči vykazují nižší skóre kognitivního vývoje. Četné studie prokázaly, že ústavy, na rozdíl od rodinného prostředí neposkytují dětem tolik příle-

žitostí osvojit si nové dovednosti a tento aspekt se později projeví v deficitu kognitivní funkčnosti jedinců. (Ptáček, Kuželová, Čeledová, 2011, s. 20-21)

Přes zmíněné negativní vlivy ústavní výchovy na vývoj dětí má ústavní výchova nezastupitelné místo a nelze se bez ní obejít. Tato péče by neměla sloužit k dlouhodobému pobytu dětí. Pro zdravý vývoj jedince je nezbytné vyrůstat v rodinném prostředí, které mu poskytuje dostatek podnětů a také pocit kontinuity. Pouze takovéto prostředí dovede pozitivně ovlivnit i narušený vývoj dítěte. (Ptáček, Kuželová, Čeledová, 2011, s. 47)

3.2 Role sociálního pracovníka v dětském domově

V názorech na systém ústavní výchovy se objevují značné rozdíly. Panuje zde naprostá shoda na klíčové rozhodující postavení rodiny ve výchově dítěte. V DD představuje nezastupitelnou roli sociální pracovník. Spočívá v sestavení důkladné komplexní anamnézy, zhodnocení situace a vytvoření reálné prognózy vývoje dítěte. Jeho rozhodování musí být podloženo hlubokou znalostí každého případu i odbornými předpoklady. (Janský, 2004, s. 92)

V DD pracují pedagogičtí pracovníci, kteří vykonávají vyučovací, výchovnou, pedagogicko-psychologickou činnost nebo speciálně pedagogickou činnost. Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo má odbornou a pedagogickou způsobilost a nebyl pravomocně odsouzený za úmyslný trestný čin. U každého pedagogického pracovníka musí být před vznikem pracovněprávního vztahu zjištěna psychická způsobilost psychologickým vyšetřením. (Česko, 2002, s. 2983-2984)

Mezi osoby s kterými může sociální pracovník pracovat, patří právě i uměle vytvořené skupiny dětí trávící život v ústavu. A mezi jeho základní kompetence řadíme schopnost rozvíjet účinnou komunikaci, orientovat se a plánovat postup, podporovat a pomáhat k soběstačnosti a odborně růst. (Matoušek, 2013, s. 12) Již výše zmiňovaná definice uvádí, že by sociální pracovník pracující v DD měl rozvíjet u dětí účinnou a adekvátní komunikaci.

Sociální pracovník případně sociální pedagog může najít uplatnění jako vychovatel v dětských domovech. Sociální pedagogika jako věda se zaměřuje na každodenní život jedince, na zvládání životních situací bez ohledu na věk. Dominujícím faktorem je zde působení prostředí. Na základě analýzy lze navrhnout pedagogické zásahy, které budou přispívat k neutralizaci ohrožujících činitelů. (Kraus, 2008, s. 46-205)

3.3 Možnosti rozvoje komunikace z pohledu sociálního pracovníka

Pracovníci v dětském domově jsou v každodenní interakci s dítětem. Proto mají potenciál rozvíjet u dětí vhodnou komunikaci a obohacovat jejich slovní zásobu. Děje se tak při běžných aktivitách v denním režimu DD. V této kapitole je popsán návrh konkrétních aktivit vhodných pro rozvoj slovní zásoby. Takovýchto aktivit samozřejmě existuje celá škála.

Nejlepší příležitostí pro osvojení jazyka jsou každodenní činnosti a hra. Dítě se lépe učí to, co jej zajímá, proto je vhodné řídit se nápady a zájmy dětí. Před zahájením řeči je vhodné zařadit aktivity pro ovládání dechu. (Lynch, Kidd, 2002, s. 12-25)

„Foukací“ hry

Existuje mnoho „foukacích“ her, které lze užít ke zlepšení ovládání dechu. Děti se mohou nejprve dívat, později se mohou snažit foukání napodobit. Např. vytváření bublin z mydlinkové vody, sfouknutí svíčky nebo tvoření bublin bublifukem. (Lynch, Kidd, 2002, 25-26)

Aktivita 1 - Pojmenování běžných věcí na obrázku (viz příloha P 1)

K této aktivitě jsou vhodné obrázkové knihy. Dítěti jsou předkládány obrázky a mělo by vyprávět, co je na obrázku, co tam vidí, co se tam děje. (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 28)

Aktivita 2 – Interpretace pohádky bez obrázkového doprovodu

Pohádky jsou vhodným nástrojem pro obohacení slovní zásoby. Dítěti se položí otázka, jestli zná nějakou pohádku a je požádáno, aby ji převyprávělo. (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 28)

Aktivita 3 – Doplnění slova do příběhu

Dítěti je vyprávěn příběh s jednoduchým dějem proložený obrázky. U obrázku se sociální pracovník zastaví a dítě má za úkol doplnit správné slovo ve správném tvaru. (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 28)

Aktivita 4 – Definování významu pojmu

Nejprve objasnit na příkladu, poté požádat dítě, aby vysvětlilo, co znamenají některá slova. „Vysvětlí mi, co znamená slovo míč.“ Dítě by mělo vystihnout charakteristické vlastnosti, použít slova podobného významu nebo nadřazené pojmy. Důležité je volit pojmy adekvátně k znalostem dítěte předškolního věku. (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 28)

Aktivita 5 – Pozorování mravenců

Tato netradiční aktivita je vhodná jak pro rozvoj komunikace, tak pro poznávání přírody. Nejvhodnějším místem realizace je les s mraveništěm. Děti jsou vyzvány, aby se zaměřily na mraveniště a měly by o pozorovaném objektu pohovořit. Vhodné otázky jsou např.: „Unese jehlici s borovice jeden mravenec? Táhne nebo strká přenášený materiál? Co nosí z mraveniště? Kudy chodí dovnitř a ven?“ (Jančaříková, Kapuciánová, 2013, s. 65)

Aktivita 6 – Hledání protikladů

Tento úkol hravou formou naučí dívat se na prostředí jinak. Pro uskutečnění je potřeba několik plat od vajec, rozstříhaných na dvojice kalíšků. Děti pracují ve dvojicích a dostanou několik dvojic kalíšků. Každý dvojice hledá předměty, které vyjadřují protiklad (hladký/hrubý, malý/velký). Poté je sběr předmětů ukončen a děti vysvětlují, proč k sobě dané předměty přiřadily. (Jančaříková, Kapuciánová, 2013, s. 77)

Aktivita 7 – Písmeno na každý den

V průběhu tohoto úkolu se procvičují poznávací schopnosti, jazyk a slovní zásoba, třídění a uspořádání a slouží i jako příprava na čtení. Každý den si dítě vybere písmeno abecedy a celý den se zaměří na hledání věcí, které začínají na dané písmeno. Další možností je napsání písmena do rohu papíru a dítě nakreslí několik věcí začínající na dané písmeno. (Warner, 2005, s. 118)

Aktivita 9 – Kdybych byl(a) ptákem

S touto zábavnou hrou mají děti možnost proměnit se v pohádkovou postavu nebo zvíře. Potřebné jsou vystříhané obrázky zvířat, věcí pohádkových postav atd. Připravené obrázky děti nesmí vidět. Pracovník položí dítěti otázku „Co bys dělal(a), kdybys byl(a)...“ Dítě otočí první obrázek a doplní větu podle toho, co vidí na obrázku a následně zkouší vymyslet, co by dělalo, kdyby bylo ptákem, rybou atd. Místo obrázků mohou být použity situace „Co bys dělal(a), kdyby ses ztratil(a)?“ (Warner, 2005, s. 129)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA PRAKTICKÉ ČÁSTI

Praktická část práce je realizována formou kvalitativního výzkumu, který umožňuje proniknout do hloubky definovaného problému. Zaměřuje se na zjištění úrovně slovní zásoby dětí předškolního věku z dětského domova. Při realizaci výzkumu jsem se držela pojetí kvalitativního výzkumu dle Švaříčka a Šed'ové. Součástí týmu mnoha dětských domovů není logoped, nebo pouze logoped-externista, proto je třeba hledat způsoby, jak mohou pracovníci zajistit mezery ve slovní zásobě a rozvíjet oblasti, v kterých mají děti nedostatky. Možné návrhy pro praxi jsou obsaženy v samostatné kapitole. Myslím si, že tématu slovní zásoby dětí z dětských domovů se nevěnuje přílišná pozornost. Cílenou studii na tuto oblast problému vypracovalo MPSV, další odborníci se tímto tématem zabývají pouze okrajově.

Výzkumný problém

Výzkumný problém, který jsem si stanovila ve výzkumu, se zaměřuje na úroveň slovní zásoby dětí předškolního věku z dětského domova.

4.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu, je zjistit, jaká je úroveň slovní zásoby a pragmatické roviny řeči u konkrétních případů dětí předškolního věku z dětského domova a navrhnout možnosti jejich rozvoje z pohledu sociálního pracovníka.

Ke konkretizaci výzkumného cíle jsem zvolila následující výzkumné otázky:

4.2 Výzkumné otázky

Jaká je úroveň slovní zásoby u konkrétních dětí předškolního věku?

Jaká jsou specifika komunikace dětí v interakci s personálem a vrstevníky?

Jak pracovníci dětského domova ovlivňují rozvoj komunikačních dovedností těchto dětí?

5 METODY SBĚRU DAT

Jako výzkumné metody jsem ve své práci použila nestandardizovaný test, zúčastněné pozorování a polostrukturovaný rozhovor. Kombinací těchto tří metod jsem chtěla docílit větší objektivity, získání co největšího množství informací týkající se dětí z DD a jejich slovní zásoby a také hlubšímu porozumění problému. Při sestavování nestandardizovaného testu jsem vycházela z publikace Bednářové a Šmardové a jejich knih Diagnostika dítěte předškolního věku a Školní zralost. Test se zaměřuje na lexikálně-sémantickou rovinu řeči a tvoří jej 13 úkolů, z nichž mnohé jsou doplněny vizuální podporou a to obrázkovým materiálem. Obrázky jsou voleny záměrně hodně pestré, aby byly pro děti zajímavé a upoutaly jejich pozornost. Výběr úkolů jsem pečlivě zvažovala a snažila se vybrat takové, které by podaly co nejvíce informací z oblasti lexikálně-sémantické roviny. Nestandardizovaný test se nachází v příloze P 1 a P 2.

Druhou metodu tvořilo zúčastněné pozorování, kdy jsem se zaměřila na další rovinu řeči a to na pragmatickou rovinu. Tedy užití řeči v praxi. Pomůcku při pozorování tvořil pozorovací arch (viz příloha P 3) do něj jsem následně výsledky pozorování zaznamenávala.

Poslední metodu tvoří rozhovor, konkrétně polostrukturovaný rozhovor. Za hlavní výhodu tohoto typu rozhovoru považuji fakt, že jsem mohla v průběhu rozhovoru měnit pořadí a formulaci otázek dle aktuální situace. Metoda rozhovoru byla zvolena záměrně z důvodu získání informací, které jsem nemohla získat přímo od dětí nebo z výsledků pozorování. Stanovila jsem si základní schéma 13 otázek. Důležitou součástí rozhovoru bylo získání informovaného souhlasu, kdy respondenti souhlasili s výzkumem a s tím, že rozhovor bude zaznamenán na nahrávací zařízení. Následně byly rozhovory přepsány do písemné podoby.

Základní schéma otázek k rozhovoru

1. Jak se dítě vyvíjelo po řečové stránce?
2. Jaký udržuje dítě styk s rodinou?
3. Má dítě sourozence?
4. Jak byste charakterizovala komunikaci dítěte?
5. Jak si dítě říká o pomoc?
6. Jak vyjadřuje své potřeby?
7. Jak poznáte, že se mu něco nelíbí? Jak dítě dává najevo, že se mu něco nelíbí?

8. Jak komunikuje dítě ve skupině?
9. Jak reaguje dítě na otázky?
10. Jak dítě komunikuje v konfliktní situaci?
11. Jak podporujete rozvoj slovní zásoby dítěte ve vztahu ke školní docházce?
12. Dochází dítě do MŠ?
13. Jak to plánujete se školou?

5.1 Průběh výzkumu

V průběhu mé praxe v DD jsem osobně požádala ředitele, jestli by tam bylo možné zrealizovat výzkum k bakalářské práci. Podala jsem oficiální písemnou žádost, které bylo vyhověno. Výzkum jsem realizovala zhruba od listopadu 2014 do začátku března 2014. S vedením jsem se domluvila, že budu docházet pravidelně každou sobotu v ranních hodinách. Tento čas byl stanoven záměrně, aby děti ještě nebyly po celém dni unavené, což by mohlo negativně ovlivnit výsledky testu. Po příchodu do DD jsem se s dětmi pozdravila a nějaký čas strávila společnými aktivitami z důvodu navázání kontaktu a důvěry. Později jsem se vždy s jedním dítětem přesunula do klidné místnosti se stolem, kde jsem dětem dala nestandardizovaný test. Jak již bylo zmíněno výše, test obsahuje 13 úkolů, vždy jsem dítěti položila otázku např. „Pojmenuj věci na obrázku“. Podle toho, jestli dítě pracovalo samostatně nebo potřebovalo mou pomoc, jsem údaje zapisovala do tabulky (viz. příloha P 1). Vyplňování testu nezabralo více jak 15 minut. Při sestavování testu jsem vycházela z předpokladu, že schopnost předškolního dítěte udržet pozornost je značně omezena. Po skončení testu jsem si zaznamenala poznámky o průběhu testu, co dítě řeklo správně, špatně apod.

5.2 Způsob zpracování dat

Data získané nestandardizovaným testem, zúčastněným pozorováním a polostrukturovanými rozhovory jsem zpracovala do případových studií. Tyto studie jsou pro větší přehlednost členěny do několika částí a to: rodinnou a osobní anamnézu, slovní zásobu a řeč. Následuje shrnutí a krátké doporučení pro praxi.

6 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumný soubor byl volen záměrným výběrem, jedná se o takový postup, kdy cíleně vyhledáváme respondenty podle jejich určitých vlastností. U respondentů nebyl kladen požadavek na pohlavní stratifikaci. Výzkumu se zúčastnily celkem dva výzkumné soubory. První tvořilo 5 dětí z DD a druhý tvořilo 5 pracovníc z DD, které jsou s dětmi v každodenní interakci. 2 respondentky působí v DD jako sociální pracovníce a další 3 jako vychovatelky. Byly vybrány děti předškolního věku. Za předškolní věk se obvykle považuje období od 3-6 let. Z důvodu předpokladu značných rozdílů ve slovní zásobě mezi tříletým a šestiletým dítětem jsem výběr dále specifikovala na věk 5-6 let.

První výzkumný soubor

Tento výzkumný soubor tvoří děti ve věku 5-6 let

Jan 6 let,

Iveta 5 let

Klára 6 let

Taťána 6 let

Markéta 5 let

Druhý výzkumný soubor

Tento výzkumný soubor tvoří 5 pracovníc z DD, konkrétně 2 sociální pracovníce a 3 vychovatelky. Tyto osoby jsou v každodenním styku s dětmi, a proto je dobře znají a dokážou charakterizovat jejich chování v určitých situacích, ale také specifikovat jejich komunikaci.

7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Byla provedena syntéza údajů získaných z výše uvedených metod, do následujících případových studií. Pod pojmem případová studie se ztotožňují s Průchou a kol., který ji definuje jako výzkumnou metodu, při níž je jednotlivý případ podroben zkoumání, ten je detailně popsán a vysvětlován (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 188). V případové studii usiluje badatel o komplexní porozumění případu v jeho přirozeném prostředí. Splnit tento úkol vyžaduje získání množství údajů z řady rozmanitých zdrojů. (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 98) Vzhledem k citlivosti dat a důvodu zachování anonymity všech dětí, byla jejich jména záměrně změněna.

7.1 Případová studie 1

Rodinná anamnéza

Jan, 6 let, narozen v září roku 2008. Má dva starší sourozence, kteří ale nežijí spolu s Janem v DD, žijí s rodiči. Styk s rodiči momentálně neudrží, matka nemá o syna zájem. Matka dala Jana do DD dobrovolně z důvodu nezvladatelnosti a agresivity dítěte. V minulosti návštěvy Jana u rodiny proběhly. Po návštěvě si Jan stěžoval na agresivitu ze strany bratrů.

Osobní anamnéza

Jan byl v předchozích letech v psychiatrické léčebně, následně ve 4 letech i v pěstounské péči, odkud ho pěstouni vrátili. V psychiatrické léčebně se Jan podrobil psychoterapii a dokonce zde proběhla i medikace již v tak brzkém věku. Jan trpí citovou deprivací plynoucí zřejmě z matčina nezájmu, kdy matka upřednostňuje své psy než svého syna. Jan se spontánně vrhá na cizí lidi a ptá se jich, jestli ho mají rádi. Jan trpí hyperkinetickou poruchou neboli ADHD. V DD neuznává autoritu vychovatele, je vzdorovitý, chce si prosadit svou vůli, a pokud se mu to nedaří, má sklony k agresivitě. V DD proběhl incident, kdy Jan hodil po pracovníci knihu. V konfliktní situaci se snáze dostane do afektu, zčervená a používá sprostá slova, která si zřejmě pamatuje z rodiny, následně odejde z místnosti a práskne dveřmi. Snaží se vždy prosadit svou vůli a ovládnout dospělého. Tendence být v dětském kolektivu středem pozornosti. V poslední době mají v DD problém s tím, že bere dětem věci, ale také pracovnícím DD a následně lže. Špatně snáší v DD jakoukoli změnu, např. pokud v DD odchází nebo naopak přichází nové dítě. Je důležité Jana v předstihu informovat o změně a vyžaduje delší čas na adaptaci. Jan navštěvuje logopedii, objevuje se u něj

dyslalie. Při zápise do školy mu byl uložen odklad. Má v oblibě hudební výchovu spojenou s pohybovou aktivitou. Docházka do MŠ je nepravidelná.

Slovní zásoba a řeč

Při práci s Janem na nestandardizovaném testu jsem mu na úvod položila pár otázek. Hned na první otázku kolik má let, odpověděl špatně a to dokonce dvakrát. Nejdříve říkal, že má 3 roky, poté 4. Následně jsme přešli k testu. V důsledku ADHD má Jan problém udržet pozornost.

První úkol pojmenovat věci na obrázku nečinil Janovi problémy. Vybral si ty obrázky, které ho zaujaly a správně je pojmenoval. Druhý úkol měl za cíl ukázat obrázek věci podle použití, tato činnost opět nečinila potíže. Problém nastal při ukazování činnosti na obrázku. Postupovala jsem tak, že jsem řekla, aby mi ukázal obrázek, kde se např. „paní češe“. Větu pouze zopakoval a obrázek neukázal. Úkol jsem zopakovala, ale obměnila činnost, ale situace se opakovala. Další úkol představoval popis činnosti na obrázku. Obrázek popsal, ale s popisem činnosti jsem mu musela pomoci. Následující úkol požadoval, ať pojmenuje nesmysl na obrázku. Z počátku tento úkol nepochopil, ale nakonec se vyjádřil správně a našel správné nesmysly na obrázku, např. člověk nemá na sněhu ponožky a boty. Úkol tvoření protikladů s vizuální podporou zvládal s mou pomocí, některé protiklady nedělaly problém-velký - malý, některé naopak problém představovaly: těžký - lehký, tlustý - hubený, rychlý - pomalý. Jan zvládne utvořit synonyma ke slovům máma a dítě. Tvoření protikladů bez vizuální podpory činilo velké obtíže. Následujícím úkolem bylo tvoření nadřazených pojmů. Zpočátku tato činnost Janovi nešla, ale posléze řekl skoro vše dobře. Totožný úkol bez vizuální podpory opět činil větší potíže. Následující úkol vysvětlení účelu věci nečinil problém. Sestavení dějové posloupnosti a následný popis zvládal s mou pomocí. Popis činnosti určité profese taktéž nedělal problém.

Pokud se zaměříme na pragmatickou rovinu, bez problému vyjádří své jméno, příjmení ale i jména kamarádů. Pokouší se o krátkou konverzaci, občas nenalézá vhodná slova a potřebuje pomoci. Spontánně informuje o zážitcích, např. o návštěvě školy. Při popisu obrázku, kde byly kočky, si vzpomněl, na příhodu s kočkou a začal vyprávět. Adekvátně užívá oční kontakt, není ostýchavý navazovat nové kontakty a konverzovat. Pokud se něčeho dožaduje, správně používá slova „děkuji a prosím“. V běžné situaci na to někdy zapomíná. Poznává a pojmenuje barvy, dopravní prostředky. Vyjmenuje dny v týdnu, ovšem ve špatném pořadí. Nedostatky se objevují ve znalostech zvířecích mláďat.

Shrnutí

Z výsledků vyplývá, že má Jan zřejmě v důsledku ADHD problém udržet pozornost. Díky dyslalii špatně vyslovuje některé hlásky. Mezery ve znalostech základního pojmosloví, jako je tvar, počet, mláďata zvířat, pleťe dny v týdnu a pořadí číslovek. Chápe jednoduché protiklady, ty složitější tvořené přídatným jménem představují překážku. Problém činí zejména nadřazená slova a také antonyma. Utvořit synonyma Jan zvládá. Vyjadřuje se v jednoduchých větách, které nejsou vždy gramaticky správně. Rok získaný odkladem školní docházky, jistě dává možnost zapracovat na oblastech, v kterých má Jan nedostatky.

Doporučení pro praxi

Jako vhodný prostředek pro rozvoj slovní zásoby spatřuji hudební výchovu, v které má Jan zálibu. Písničky a básničky představují hravou formu, kterou si dítě může osvojit nová slova. Řízené aktivity by měly mít podobu hry. Posílit koncentraci u dítěte lze prací v klidném prostředí, odstranit rušivé elementy a zajistit vždy jen jeden podnět, aktivity procvičovat v kratších časových intervalech, ale častěji.

7.2 Případová studie 2

Rodinná anamnéza

Iveta, 5 let, narozena v lednu 2009. V DD žije spolu se dvěma sourozenci, starší sestrou a mladším bratrem. Další dva sourozenci se nachází v jiných DD. Celkem je tedy z pěti dětí. Iveta je v kontaktu s rodinou. Navštěvuje ji matka, v současné době se návštěvy omezily z důvodu matčina pobytu na protialkoholní léčbě. Před nástupem na léčbu byly návštěvy poměrně časté. Matka si občas Ivetu brávala na víkendy domů.

Osobní anamnéza

Iveta navštěvuje logopeda, který v DD působí jako externista. A do DD dochází zhruba 2-3 krát týdně. V interakci s dospělými se Iveta neostýchá v případě potřeby říci si o pomoc. Při interakci v dětském kolektivu je submisivní, nezastává dominantní roli, není vůdčí typ. Přítomnost kolektivu nevyhledává a ráda tráví čas pouze ve společnosti svých sourozenců. Pokud je personálem dotázána, chvíli trvá, než odpoví. Jestliže nastane konfliktní situace, což je v DD v dětském kolektivu na denním pořádku, spíše se podřizuje ostatním, než aby prosazovala svou vůli.

Slovní zásoba a řeč

Při zpracovávání testu Iveta ochotně spolupracovala, nebyla ostýchavá. Spontánně pojmenovala obrázky, které ji zaujaly. Následně ukázala obrázek věci dle jejího užití a správně ho nazvala. Pouze u jednoho obrázku byla nejistá, neznala slovo „žehlička“. Správnou činnost na obrázku ukázala s malou pomocí. Čtvrtý úkol představoval popsání činnosti na obrázku, Iveta si při tomto úkolu všímá detailů na obrázku, pojmenuje barvy, správně spočítala počet koček, s pomocí pojmenuje tvary věcí. Poznat a pojmenovat nesmysl samostatně nedokázala, potřebovala pomoc. Ukázala jsem ji, co je na obrázku špatně a následně se doptávala, jak má být obrázek správně. Protiklady s vizuální podporou nebyla schopna vytvořit. Stejná situace se opakovala při tvoření protikladů bez vizuální podpory a také při tvorbě nadřazených pojmů. Pokud měla Iveta k dispozici vizuální podporu, pojmenovala jednotlivé obrázky, ale jeden nadřazený pojem nevytvořila. Správně vytvoří synonymum ke slovu dítě a otec. Vyjadřuje se v jednoduchých větách. Na otázku, na co máme auta, odpověděla „na cestě vozí pána“. Podá jednoduchý popis, co dělá určitá profese např. „pan doktor operuje“. Sestaví dějovou posloupnost a následně ji popíše.

Pokud se zaměříme na pragmatickou rovinu řeči. Iveta na požádání vyjádří své jméno, příjmení, svůj věk i jména kamarádů. S nápomocí se pokouší o krátkou konverzaci. Při konverzaci dodržuje pravidla společenského kontaktu a vhodně užívá oční kontakt. Dokáže formulovat otázku a adekvátně na ni opovědět. Používá slova, děkuji a prosím. Rozpozná a pojmenuje barvy. Vyjmenuje dny v týdnu, číselná řada zatím není upevněna, přehazuje číslovky. Při vyjadřování nepoužívá souvětí, ale preferuje kratší věty.

Shrnutí

Iveta ochotně spolupracuje, neostýchá se. Bez problému udrží pozornost, je velmi všímavá. Rozlišuje barvy, správně počítá do deseti, poté se číslovky pletou. Při vyjadřování nepoužívá souvětí, ale jednoduché věty. Někdy vynechává ve větě slovesa.

Doporučení pro praxi

Pokud to bude možné, doporučuji navázat kontakt s matkou a nastítnit možnosti, jak může rozvíjet dceřinu slovní zásobu a podporovat vhodnou komunikaci. Iveta si ráda prohlíží knihy, proto je vhodné tuto činnost využít a povídat si s ní, co vidí na obrázku nebo vymyslet krátký příběh podle obrázku. Mezi další vhodné aktivity doporučuji zařadit náměty pro osvojení protikladů a nadřazených pojmů.

7.3 Případová studie 3

Rodinná a osobní anamnéza

Klára, 6 let, narozena v 2008. Nemá žádné další sourozence. Matka porodila dceru jako nezletilá. Matka dceru brává nepravidelně domů na víkendy. Často si ale najde výmluvu, proč si dítě nemůže vzít. Klára bývá po víkendech spokojená, někdy ovšem přijde zpátky hladová nebo špinavá. Pokud má Klára nějaké problémy nebo potřeby, dokáže je dát najevo a vyjádřit, co potřebuje. A to jak s dospělými tak v dětském kolektivu. V dětském kolektivu to řeší radikálněji. Pokud se jí něco nelíbí, hlasitě se projevuje. Obvykle křičí a je vzteklá. Jestliže je Klára pokárána, dokáže se urazit nebo hlasitě křičet, dokud nedosáhne svého. V dětském kolektivu je dominantní a má vůdčí roli, jelikož je nejstarší dítě ve skupině. Snaží se děti organizovat, ráda pomáhá „tetám“ s péčí o mladší děti, s úklidem na oddělení. Snaží se, aby se pracovníci zalíbila a pomáhat za každou cenu. Na otázky reaguje pohotově. Odpoledne Klára nechodí spát, jako ostatní děti a spolu s pracovníci se připravuje na vstup do školy. Procvičují si říkanky, jak správně držet tužku, popisování děje na obrázku apod. Docházka do MŠ je nepravidelná. Klára není v péči logopeda. V září 2014 zahájí povinnou školní docházku.

Slovní zásoba a řeč

Klára spolupracovala s ochotou a byla schopna se koncentrovat. Instrukce pochopila okamžitě a nepotřebovala je dále specifikovat. Při prvním úkolu pojmenovala správně obrázky. Druhý úkol ukázat a pojmenovat obrázek dle použití nečinil problém, stejně jako ukázat činnost na obrázku. Spontánně popisuje činnost na obrázku. Klára je pozorná, všímá si detailů „dědeček sype zrní, babička zalívá květiny“. Rozlišuje barvy a spočítá předměty na obrázku. Velice pohotově pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku. Podá vysvětlení proč je to nesmysl „, pejsek je na stromě, jak by tam vylezl“. Antonyma tvoří s pomocí, následně už pomoc nepotřebuje. Samostatně utvoří synonyma ke slovům dítě a matka. Nadřazené pojmy samostatně nevytvoří místo toho pojmenuje všechny obrázky. Sestaví dějovou posloupnost a vhodně popíše, co se na obrázcích odehrává. Podá vysvětlení, k čemu slouží určité předměty např. auta, oči. Pojmenuje, co vykonává určitá profese „pan doktor léčí, paní učitelka učí děti“.

Pokud se zaměříme na pragmatickou rovinu řeči, dokáže se Klára představit jménem i příjmením, vyjmenuje jména kamarádů i jméno matky. Řekne a následně ukáže, kolik má let. S oblibou konverzuje, často po víkendech u matky nenuceně vypráví, své zážitky. Orientu-

je se v časových rovinách a správně používá pojmy jako včera, dnes a zítra. Vyjmenuje dny v týdnu, počítá správně do desíti.

Shrnutí

Klára je velmi učenlivá a zvědavá. Často pokládá otázku „proč“. Test pro ni nebyl obtížný a úkoly zvládá pracovat samostatně. Schopna vykonat úkol i podle složitějších instrukcí. Oblast, na které je vhodné ještě zapracovat je tvorba nadřazených výrazů. Při zápise do školy se nevyskytl žádný problém a Klára s nadšením v září 2014 nastoupí do první třídy.

Doporučení pro praxi

Za vhodné považuji zařadit hry zaměřené na procvičování obtížnějších antonym a nadřazených slov, ve kterých si Klára nebyla zcela jistá. Např. „řekni opak: světlo-tma, široký-úzký, dopředu-dozadu“. Jako vhodný prostředek k procvičení může posloužit hra pexeso. Kdy Klára z vyskládaných kartiček může vybírat vhodná slova, např. „vyber mezi obrázky jídlo, květiny apod.“

7.4 Případová studie 4

Rodinná a osobní anamnéza

Taťána 6 let, narozena v srpnu 2008. Taťána je jedináček a nemá další sourozence. V DD pobývá zatím krátce, v únoru 2014 to byl 2. měsíc. Styk s rodinou udržuje, ale převážně pouze s matkou. Rodiče jsou rozvedení, otec má v současnosti novou přítelkyni. Matka dceru navštěvuje, občas si ji bere na víkendy domů. Otec navštěvuje Taťánu velmi sporadicky. Po návštěvě u matky Taťána velmi živě vypráví, co s matkou zažila. Z jejího vyjadřování lze usoudit, že se pohybuje mezi dospělými. Užívá slova, které jsou u dětí méně častá např. „Můj taťka má novou ženu“. Matka s dítětem řeší záležitosti, které nejsou vhodná. Vypráví Taťáně, jak je nová otcova žena ošklivá apod. Jestliže Taťána potřebuje pomoc, není ostýchavá, zeptá se, ať už dospělých nebo dětí. Adekvátně používá slova „děkuji a prosím“. Pokud se jí něco nelíbí, pofňukává, donáší na ostatní děti v kolektivu, tím na sebe upoutává pozornost. V kolektivu se projevuje dominantně, snaží se dětem organizovat aktivity například zpívat, pochodovat a jiné. Před nástupem do DD chodila Taťána pravidelně do MŠ. Odkud si zřejmě pamatuje aktivity, které nyní dětem organizuje. V DD MŠ navštěvuje výjimečně. Pracovnice Taťánu připravují na školní docházku, rozebírají obrázkové knihy, popis činností na obrázku, učí abecedu apod. Taťána již byla u zápisu a v září 2014 zahájí povinnou školní docházku.

Slovní zásoba a řeč

Při testu nečinilo obtíže udržení pozornosti. Při prvním úkolu „pojmenuj, co vidíš na obrázku“ Taťána aktivně spolupracovala, pojmenovala všechny obrázky. Druhý úkol „ukaz obrázek věci podle použití“ nečinil obtíže. Třetí úkol „ukaz na obrázku činnost“ ukázala všechny činnosti, které jsem jí řekla. Následující úkol představovalo vyprávění o činnosti na obrázku. Tuto aktivitu často procvičuje s pracovníci, takže to pro ni nebyl problém. Samostatně začala povídat o tom, co jí zaujalo a co se na obrázku děje. Všímá si detailů a rozdílů-starý pán, mladý chlapec a zmiňuje barvy. Poznává a pojmenuje nesmysly na obrázku. Zdůvodní, proč je to hloupost, a jak by měl být obrázek správně. Problém se objevil při tvoření protikladů s vizuální podporou. Tuto aktivitu nezvládla Taťána ani s nápomocí. Protiklady přídavných jmen malý – velký, černý – bílý představovaly překážku. Zvládla protiklad pán-paní, požadovaná odpověď byla smutný pán-veselá paní. Obměnu této aktivity bez vizuální podpory nezvládá. Stejná situace se opakuje při tvoření nadřazených pojmů s vizuální podporou. Všechny podřazené obrázky vhodně pojmenuje, ale jedno společné nadřazené slovo nevytvoří. Ani s mou nápomocí tuto aktivitu nezvládla. Samostatně vyjmenuje synonyma ke slově domeček a chlapec. Při vysvětlení účelu věci „na co máme auta“ podává správné vysvětlení „na ježdění“. Obrázky správně seřadí dle dějové posloupnosti, následně doplní krátkým popisem děje.

Pokud se zaměříme na pragmatickou rovinu řeči, dokáže se Taťána představit jménem i příjmením. Při optání řekne jména svých kamarádů. Pokouší se o krátkou konverzaci, spontánně a nenuceně informuje o zážitcích, které se jí staly. Ráda vypráví o své matce. Při vyprávění tvoří rozvítené věty, ale objevují se dysgramatismy v podobě špatného skloňování. Adekvátně a spontánně užívá oční kontakt. Je zvědavá, často pokládá otázky „proč a jak“.

Shrnutí

Taťána je všímavé a zvědavé dítě. Pojmenuje bez problémů vše, čím je obklopena. Vyjadřuje smysluplně a samostatně myšlenky, nápady, pocity a přání. Aktivně navazuje verbální kontakt nejen s dětmi, ale i dospělými. Dovede také spontánně informovat o zážitcích. Dokáže vést rozhovor, ale také naslouchat druhým. Poznává a vymyslí vhodná synonyma, ale vyskytuje se problém při tvorbě antonym a nadřazených slov.

Doporučení pro praxi

Jako vhodnou činnost navrhuji zařadit do programu aktivity podporující pochopení a tvorby nadřazených slov a antonym. Jak již bylo výše zmíněno, skvěle pro tuto činnost poslouží dětské pexeso.

7.5 Případová studie 5

Rodinná a osobní anamnéza

Markéta, 5 let, narozena v dubnu 2009. V DD žije se sourozenci, starší sestrou a mladším bratrem. Rodina s dcerou neudrhuje kontakt, návštěvy probíhají velmi sporadicky. Markéta je docela ostýchavé a introvertní dítě. Nevyhledává společnost kolektivu a ráda si hraje sama. Pokud něco potřebuje, většinou na sebe upozorní pláčem. Nemá ráda změnu a s nově přichozími dětmi do domova se nesnaží seznamovat. Pokud je Markétě položena otázka, s odpovědí otálí. V konfliktní situaci se často uzavře do sebe a nekomunikuje. Do MŠ dochází nepravidelně. U Markéty se objevuje dyslalie, je v péči logopeda, který v DD působí jako externista.

Slovní zásoba a řeč

Při průběhu testu byla Markéta nesoustředěná, nedokázala udržet pozornost a uprostřed testu vyžadovala pauzu. V průběhu se ošívala a vyplazovala jazyk. První úkol pojmenovat věci na obrázku zvládla s pomocí. Pokud jsem ji řekla „ukáž mi jahodu“ obrázek ukázala, ale samostatně ho pojmenovat nedovedla. Stejná situace se opakovala i u dalších obrázků. Slova s největší pravděpodobností zná a rozumí jim, jen je nemá dostatečně osvojena v aktivní slovní zásobě. Následující úkol se situace opakuje, obrázek věci podle použití ukázala, ale předmět již sama nepojmenovala. Ukázat na obrázku činnost zvládla bez obtíží. Popsat obrázek a probíhající činnost nezvládla samostatně. S pomocí řekla, co ji na obrázku zaujalo, ale probíhající činnost nebyla schopna popsat. Nesmysly na obrázku pozná, ukáže, ale nevyjádří, proč obrázek nedává smysl. Antonyma s vizuální podporou vytvořila s mou pomocí, bez vizuální podpory nezvládá a mlčí. Synonyma vytvořila. Potřebovala upřesnit pokyny, ale nakonec synonymum ke slovu máma vytvořila. Při tvorbě nadřazených slov po mě zopakovala názvy jednotlivých předmětů, ale nadřazené slovo nevytvořila. Stejný úkol bez vizuální podpory nezvládla a mlčí. Vysvětlit účel věci „na co máme oči“ nevyjádří. Dějovou posloupnost správně seřadí a s pomocí ji popíše. Pojmenovat, co dělá určitá profese, zvládá s pomocí.

Pokud se zaměříme na pragmatickou rovinu řeči, dokáže se Markéta představit jménem i příjmením, řekne jména kamarádek. Spontánní snaha o konverzaci se neobjevuje. Pokud je jí položena otázka, dlouze přemýšlí nad odpovědí a často ani neodpoví a mlčí. Oční kontakt užívá adekvátně.

Shrnutí

Nedostatky se objevují v aktivní slovní zásobě. Markéta slova zná a ví, co znamenají, potřebuje si je jen osvojit, aby se staly součástí jejího aktivního slovníku a používala je v praxi. Obtíže představují antonyma, synonyma i slova nadřazená. Vyjadřuje se v jednoduchých větách, Na otázky reaguje mlčením. Mlčení může být způsobeno strachem z komunikace s cizími lidmi. Při práci je málo soustředěná a nedokáže delší dobu udržet pozornost.

Doporučení pro praxi

Jako vhodnou aktivitu pro osvojení slov spatřuji práci s obrázkovými materiály, knihou ale vhodné mohou být i říkanky, hádanky apod. Důležité je poskytnout jí příležitost ke komunikaci a začlenění do kolektivu dětí, aby se neostýchala a dokázala vyjádřit své potřeby a názory. Je potřeba zapracovat na udržení pozornosti, aby příští rok mohla bez problémů nastoupit do první třídy.

8 ZÁVĚREČNÁ INTERPRETACE DAT

V následující kapitole se pokusím interpretovat výsledky šetření a odpovědět na výzkumné otázky, které byly stanoveny na počátku výzkumu. Hlavním cílem mé práce bylo zjistit, jaká je úroveň slovní zásoby a pragmatické roviny řeči u konkrétních případů dětí předškolního věku z dětského domova. Kvalitativní výzkumné šetření nemůžeme zobecňovat na vybranou populaci. Proto se tato interpretace týká pouze konkrétních dětí vybraných k tomuto výzkumnému šetření.

Data získaná ze všech tří výzkumných metod jsem sjednotila do případových studií. Při posuzování úrovně slovní zásoby jsem se opírala o RVP PV, které nastiňuje, co dítě na konci předškolního věku zpravidla dokáže. Dále jsem přihlížela k publikaci *Vývojová psychologie pro sociální práci* vydanou MPSV.

Výzkumná otázka č. 1: Jaká je úroveň slovní zásoby u konkrétních dětí předškolního věku?

Pokud použijeme dostupnou literaturu a zaměříme se na očekávané výstupy, co by mělo dítě předškolního věku zvládnout, zjistíme následující: pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno, vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně formulovaných větách. Dále dovede vést rozhovor a dodržovat pravidla společenského kontaktu, porozumět slyšenému, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách, formulovat otázky a slovně reagovat. Dokáže rozlišit a vymyslet jednoduchá synonyma, antonyma a tvoří nadřazené pojmy. (RVP PV, 2004, s. 3-20)

Jestliže se nyní zaměříme na děti z dětského domova, výsledky výzkumu ukazují, že znají vše, čím jsou obklopeny a obvykle to dokážou adekvátně pojmenovat. U některých jedinců je pasivní slovní zásoba rozsáhlejší a ještě není dostatečně zaktivována. Je potřeba pracovat na tom, aby si děti postupně osvojily i termíny, kterým pouze rozumí, ale v praxi je nevyužívají. Při komunikaci nečiní problém samostatné vyjadřování myšlenek a nápadů. Někteří jedinci byli ostýchaví, ale celkově jsou děti schopny vyjádřit své myšlenky, potřeby a přání a také se slovně projevit, pokud se jim něco nelíbí. Při rozhovoru dodržují pravidla společenského kontaktu, naslouchají druhým, vyčkají, až druhý dokončí myšlenku a také adekvátně udržují oční kontakt. Porozumí slyšenému, dle slovní instrukce správně vykonají pokyny. Někteří jedinci rozumí a vykonají i složitější pokyny. Při formulaci otázek se u některých jedinců objevuje špatný slovosled a dysgramatismy. Synonyma většinou nečiní obtíže a všechny děti dokážou vytvořit slova stejného významu. Tvorba anto-

ným některým jedincům nešla. Zvládly vytvořit protiklady u podstatných jmen, ale většina měla problém s utvořením protikladu u přídavných jmen jako „smutný x veselý“, „krátký x dlouhý“, „těžký x lehký“ nebo „tlustý x hubený“. Další překážkou se jeví tvorba nadřazených slov. V této oblasti mají všechny děti určité nedostatky. Děti obvykle všechny podřazené slova pojmenovala, ale jeden specifický termín vymyslet nedokázala. V této oblasti se projeví největší nedostatky a je vhodné se v praxi zaměřit na rozvoj této oblasti.

Výzkumná otázka č. 2: Jaká jsou specifika komunikace dětí v interakci s personálem a s vrstevníky?

Děti v DD se snaží diferencovat způsob komunikace v závislosti na komunikačním partnerovi. Při komunikaci s personálem respektují autoritu dospělých. Pouze jeden chlapec je vzdorovitý a autoritu personálu neuznává, v důsledku toho vznikají v DD konflikty. Při interakci v dětském kolektivu více používají zdvořilost, při interakci s personálem tyto zdvořilosti omezují. Jelikož má dětský kolektiv v DD různou věkovou strukturu, volí někdy předškolní děti taková slova, aby jim mladší děti rozuměly.

Výzkumná otázka č. 3: Jak pracovníci DD ovlivňují rozvoj komunikačních dovedností těchto dětí?

Pracovnice v DD mají soubor „výchov“, který je určen pro všestranný rozvoj dítěte. Tento program tvoří hudební, pohybová, rozumová, výtvarná, pracovní a tělesná výchova. Každá „výchova“ připadne na jeden den v týdnu. Slovní zásoba a vhodná komunikace je rozvíjena především v rozumové výchově. Kde si nejčastěji pracovníci s dětmi prohlížejí obrázkové knihy a diskutují nad obsahem knihy. Snaží se děti přimět k popisu činností v knihách, nebo k převyprávění pohádek, které jim předčítají. Také hudební výchova přispívá k obohacení slovní zásoby. Děti se zde učí rozmanité písničky, ale také říkanky. Do DD dochází externí logoped, který věnuje pozornost převážně dětem, u kterých se vyskytuje určitá porucha řeči.

9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě svého výzkumu jsem vypracovala návrh využití těchto výsledků pro případnou další praxi s dětmi v dětském domově. Snaha o vytvoření co nejlepších podmínek pro rozvoj dětí vyžaduje individuální přístup ke každému dítěti a seznámení se specifiky jeho potřeb, ale také uvědomění si jeho silných a slabých stránek.

Docházka do MŠ

Jako první doporučení bych zmínila docházku do MŠ, jelikož absentují častější docházení do této instituce. MŠ sice sídlí v blízkosti DD, ale z kapacitních důvodů ji děti navštěvují sporadicky a přednost k návštěvě dostávají hlavně předškolní děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Navrhuji proto, aby MŠ navštěvovaly častěji i mladší děti.

Přípravné třídy

Tato možnost v oblasti českého školství již existuje, avšak není tak hojně využívána. Přípravné třídy jsou zřizovány pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou sociálně znevýhodněné a u kterých je předpoklad, že zařazení do této třídy vyrovná jejich vývoj (Česko, 2004, s. 10277). Nejsem si vědoma toho, jestli v DD o této možnosti uvažují, ale bylo by dobré tuto příležitost využít. Děti by získaly vhodnou přípravu pro zahájení povinné školní docházky.

Dramatická výchova

Navrhuji začlenění do výchovného programu také dramatickou výchovu, nebo zřízení dramatického kroužku, který by mohl být veden někým z řad dobrovolníků v DD. Náplní by mohlo být nastudování a zinscenování oblíbené nebo zcela nové pohádky. Tuto formu učení by děti jistě uvítaly, jelikož se jim pohádky v předškolním období jeví jako velmi atraktivní. Nastudovaná hra by mohla být prezentována veřejnosti, např. na „dny otevřených dveří“ v DD. Děti by se touto zkušeností mohly obohatit nejen o nová slova a rozšířit si tak slovní zásobu, ale také získat určité sebevědomí při mluvení před publikem. Jelikož se s touto situací budou setkávat ve škole téměř denně.

Zeleninové a ovocné pexeso

Z výsledků šetření vyplynulo, že u většiny ze zkoumaných dětí se objevují nedostatky v tvorbě nadřazených slov. Nejprve bych doporučovala pomoci dětem uvědomit si, co vlastně pojem „nadřazené slovo“ znamená. Jako skvělým pomocníkem při tomto „uvědo-

mění si“ může posloužit ovoce a zelenina. Děti si mohou vyjmenovat a názorně ukázat co se řadí mezi ovoce a co mezi zeleninu. Následně si nově nabyté poznatky mohou procvičit v „zeleninovém a ovocném pexesu“, kdy při odkrývání jednotlivých kartiček mají za úkol říci, jestli se daný obrázek řadí k zelenině nebo ovoci.

Návštěva zoo

Tato aktivita může také posloužit k upevnění znalostí o nadřazených slovech. Ale hlavně je to vhodný způsob, jak obohatit pasivní i aktivní složku slovní zásoby. Děti poznají a seznámí se, s mnoha druhy zvířat. Při procházení zoo je vhodné sdělit dětem, jak se jmenují mláďata těchto zvířat. Po návratu z této aktivity je vhodné požadovat po dětech zpětnou vazbu, doptávat se, jaké zvířata a čím je nejvíce zaujala, jak se jmenují jejich mláďata apod.

Existuje velké množství aktivit, které jsou orientovány na rozvoj slovní zásoby u dětí, záleží pouze na kreativitě sociálních pracovníků, jaké aktivity dětem připraví a zorganizují. Je vhodné zohlednit oblasti, které děti zajímají a v kterých jsou zvědavé, aby pro ně aktivity byly atraktivní. Již Komenský apeloval na využití hravého učení a v tomto případě to platí dvojnásob.

10 ZÁVĚR

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jaká je úroveň slovní zásoby a pragmatické roviny řeči u konkrétních případů dětí předškolního věku z dětského domova a navrhnout možnosti rozvoje z pohledu sociálního pracovníka. K dosažení výzkumného šetření byl zvolen kvalitativní výzkum. Jsem si vědoma toho, že výsledky kvalitativního výzkumu nelze zobecňovat a vztahují se pouze na vybrané děti. Avšak možné nápady pro praktické využití mohou posloužit široké veřejnosti.

Při zpracovávání teoretické části jsem vycházela z odborné literatury. Postupně jsem vymezila důležité pojmy související s problematikou dětí předškolního věku. Nastínila jsem specifika vývoje dětí, vymezila pojem komunikace a věnovala se ontogenezi řeči, školní zralosti a následně vývojem dětí v dětském domov. Jak již vyplývá z názvu, důležitou součástí práce představuje kapitola pojednávající o roli sociálního pracovníka v dětském domově a také možnosti rozvoje komunikace

V praktické části jsem využila tři různých metod sběru dat s cílem zajistit co největší objektivitu výzkumu. Doufám, že se mi tento požadavek podařilo splnit. Výsledky jsem shrnula do pěti případových studií, které popisují spolupráci dětí při nestandardizovaném testu, úroveň jejich slovní zásoby a také specifika komunikace. Následně jsem se snažila navrhnout možnosti rozvoje oblastí, v kterých děti vykazovaly nedostatky.

Z výsledku šetření je možné konstatovat, že slovní zásoba vybraných dětí předškolního věku z dětského domova je na dobré úrovni. Některé oblasti činí dětem obtíže, zejména tvorba antonym a nadřazených pojmů. Toto zjištění je vhodné brát jako zpětnou vazbu, která umožní pracovníkům dětského domova zapracovat na těchto oslabených oblastech, aby děti nebyly znevýhodněny v oblasti řeči a byly adekvátně připraveny zahájit povinnou školní docházku

Domnívám se, že cíl práce byl splněn a všechny výzkumné otázky byly zodpovězeny. Hlavním přínosem této práce spatřuji v uvědomění si oblastí, ve kterých mají vybrané děti nedostatky a možnosti adekvátního rozvoje těchto oblastí, například pomocí aktivit, které jsou navrženy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2007. *Diagnostika dítěte před školního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.
- [2] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2010. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.
- [3] DEVITO, Joseph A, 2008. *Základy mezilidské komunikace*. 6. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2018-0.
- [4] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2010. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
- [5] JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina a Magdaléna KAPUCIÁNOVÁ, 2013. *Činnosti venku a v přírodě v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-071-0.
- [6] JÁNSKÝ, Pavel, 2004. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-114-7.
- [7] KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.
- [8] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [9] KRAUS, Jiří, 2008. *Jazyk v proměnách komunikačních médií*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1578-3.
- [10] KUTÁLKOVÁ, Dana, 2005. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-056-9.
- [11] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- [12] LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK, 2011. *Psychická deprivace v dětství*. 4. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1983-5.

- [13] LYNCH, Charlotte a Julia KIDD, 2002. *Cvičení pro rozvoj řeči: prevence a náprava poruch komunikace u mladších dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-571-7.
- [14] MATOUŠEK, Oldřich, 2008. *Slovník sociální práce*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-368-0.
- [15] MATOUŠEK, Oldřich, 2013. *Metody a řízení sociální práce*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0213-4.
- [16] NOLEN-HOEKSEMA, Susan, 2012. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0083-3.
- [17] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*, 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [18] PRŮCHA, Jan, 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholinguistiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3603-7.
- [19] PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁKOVÁ, 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
- [20] ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1049-8.
- [21] ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ, 2012. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3345-5.
- [22] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.
- [23] VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [24] WAGNER, Penny, 2005. *6 x 25 her rozvíjejících schopnosti a dovednosti dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-902-x.
- [25] ZAJITZOVÁ, Eliška, 2011. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-14-1.
- [26] ZELINKOVÁ, Olga, 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-x.

Internetové zdroje

[27] ČESKO 2012. Zákon č. 109/2002 ze dne 29. března 2002 o výkonu ústavní výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In: Sbírka zákonů České Republiky [online]. Částka 48, s. 2978-2992 [cit. 2014-03-19]. Po zadání čísla předpisu dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/sb048-02.pdf>

[28] ČESKO 2004. Zákon č. 561/2004 ze dne 10. listopadu 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: Sbírka zákonů České Republiky [online]. Částka 190, s. 10262-10348 [cit. 2014-04-19]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

[29] ČESKO 2012. Zákon 89/2012 Sb. ze dne 22. března 2012 občanský zákoník. In: Sbírka zákonů České Republiky [online]. Částka 33, s. 1026-1368 [cit. 2014-03-19]. Po zadání čísla předpisu dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?r>

[30] PTÁČEK, Radek a Hana KUŽELOVÁ. Vývojová psychologie pro sociální práci. [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR [cit. 2014-03-21]. ISBN 978-80-7421-060-0. Dostupné z <http://www.mpsv.cz/files/clanky/14788/psychologie.pdf>

[31] PTÁČEK, R., H. KUŽELOVÁ a L. ČELEDOVÁ. Vývoj dětí v náhradních formách péče. [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR [cit. 2014-03-21]. ISBN 978-80-7421-040-2. Dostupné z www.mpsv.cz/files/clanky/13150/nahradni_pece.pdf

[32] Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. [cit. 2014-03-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADHD Attention Deficit Hyperactivity Disorder

apod. a podobně

atd. a tak dále

CNS Centrální nervová soustava

č. číslo

DD dětský domov

kol. kolektiv

MPSV Ministerstvo práce a sociálních věcí

MŠ mateřská škola

popř. popřípadě

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

s. strana

tzv. takzvaný

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P 1: Nestandardizovaný test

PŘÍLOHA P 2: Obrázkový materiál k testu

PŘÍLOHA P3: Pozorovací arch

PŘÍLOHA P 1: NESTANDARDIZOVANÝ TEST

	Lexikálně-sémantická rovina	Nezvládá	Zvládá s pomocí	Zvládá samostatně
1	Pojmenuje běžné věci na obrázku			
2	Ukáže obrázek věci podle použití			
3	Ukáže na obrázku činnost			
4	Popíše činnost na obrázku			
5	Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku			
6	Tvoří protiklady s vizuální podporou			
7	Tvoří protiklady bez vizuální podpory			
8	Tvoří nadřazené pojmy s vizuální podporou			
9	Tvoří nadřazené pojmy bez vizuální podpory			
10	Vysvětlí, na co máme oči, auta...			
11	Sestaví dějovou posloupnost a popíše ji			
12	Pojmenuje, co dělá určitá profese			

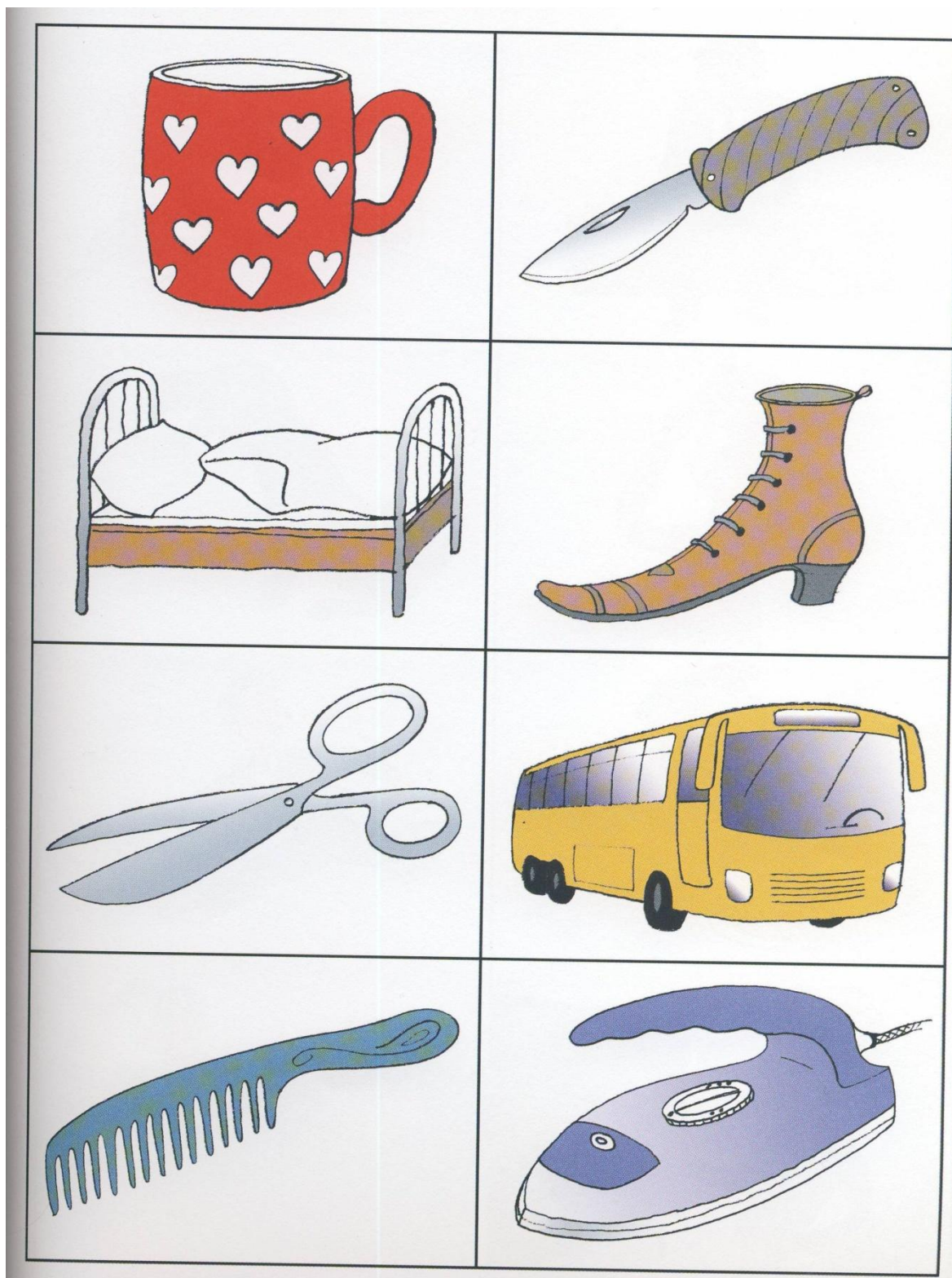
Zdroj: BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2010. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.

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

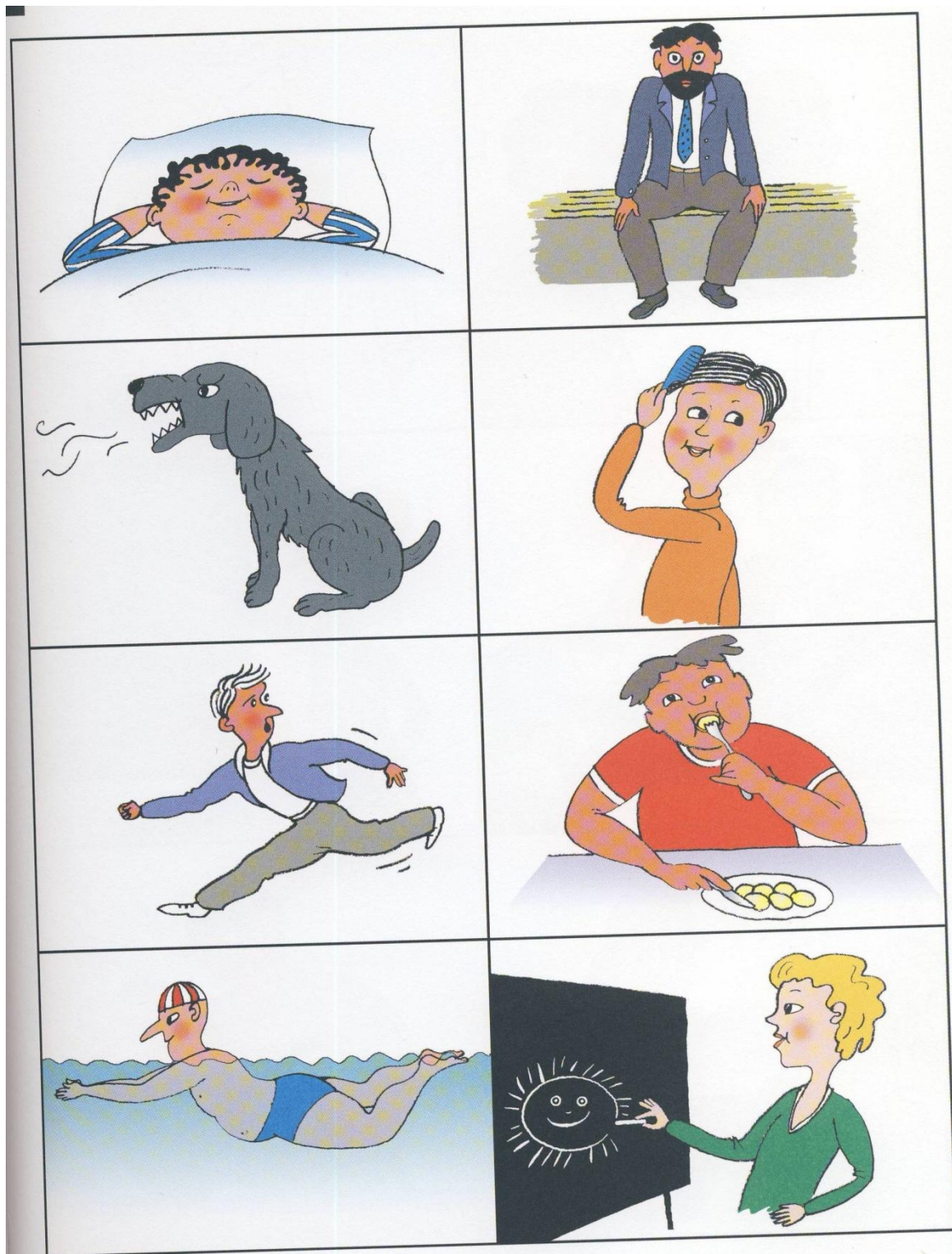
PŘÍLOHA P 2: OBRÁZKOVÝ MATERIÁL K TESTU



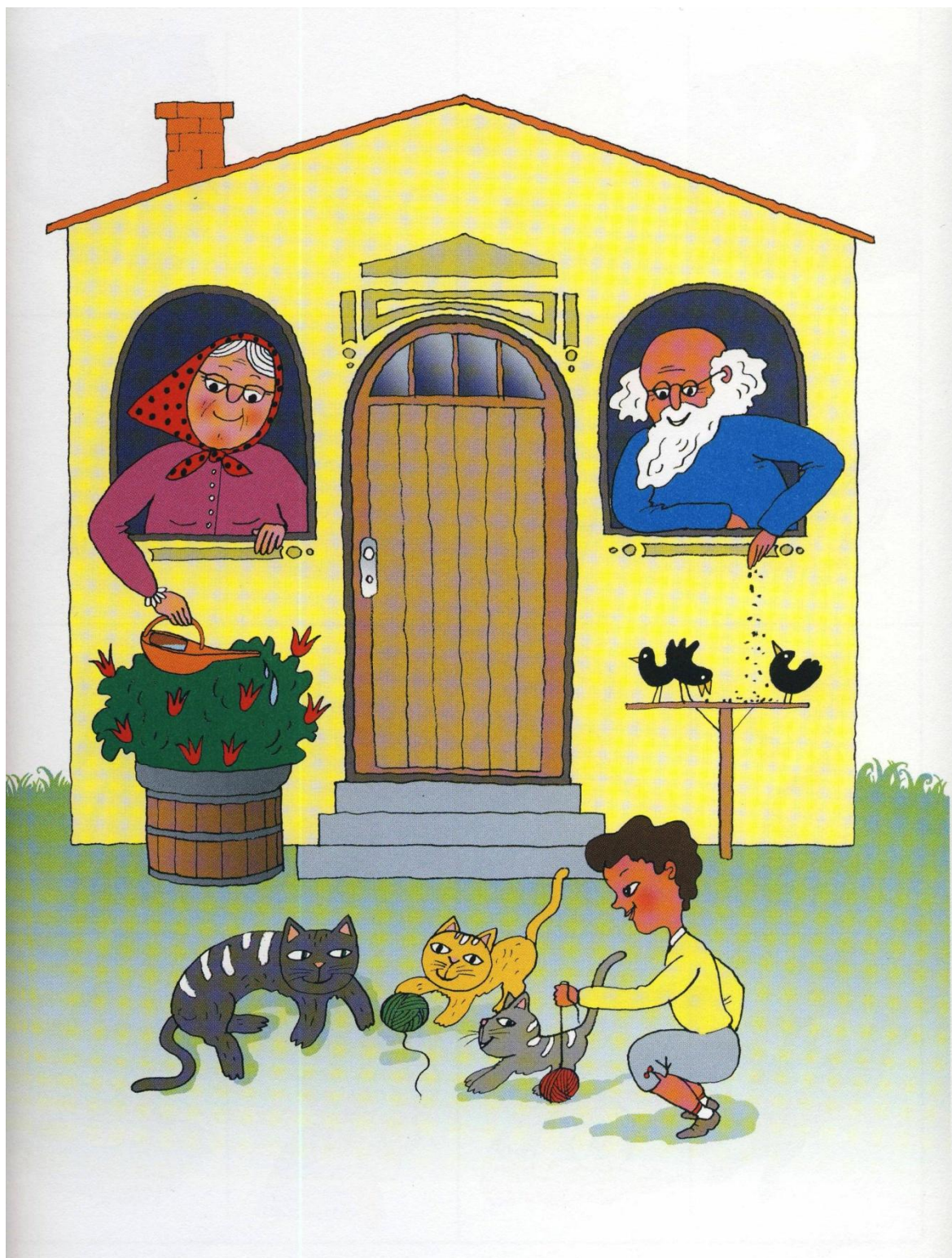
Zdroj: BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let.* Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0



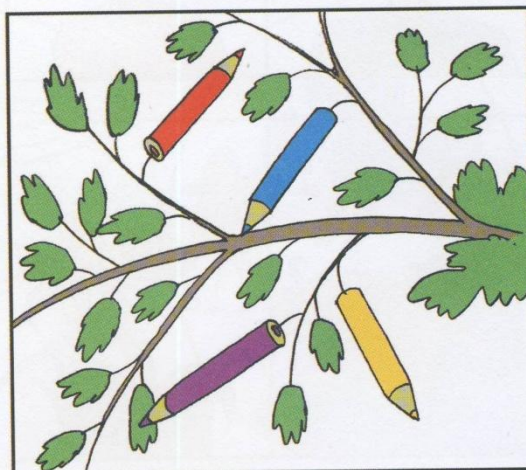
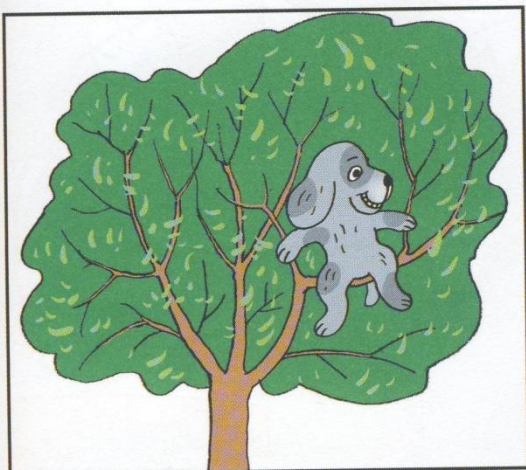
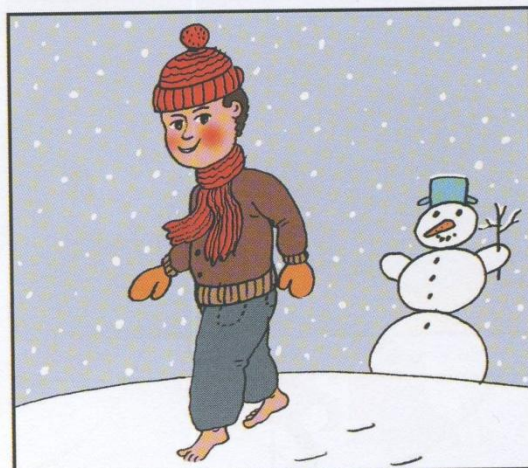
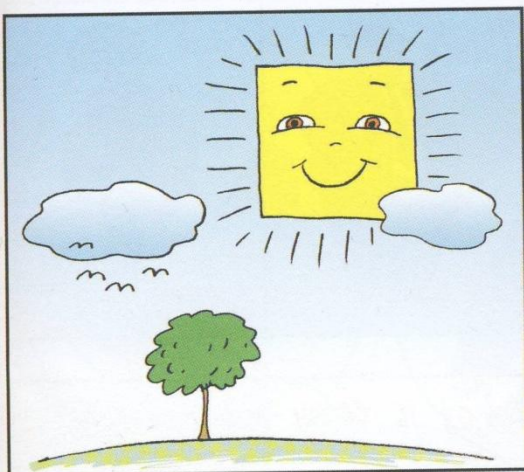
Zdroj: BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press. ISBN 78-80-251-1829-0.



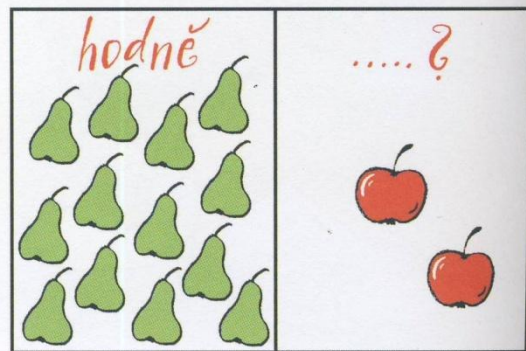
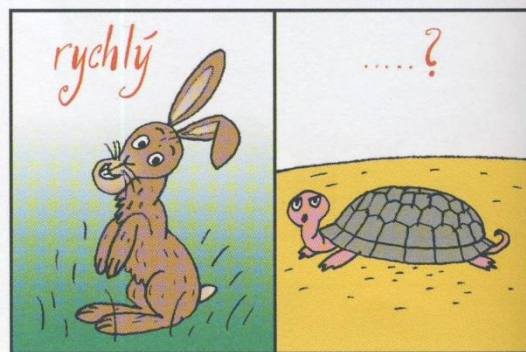
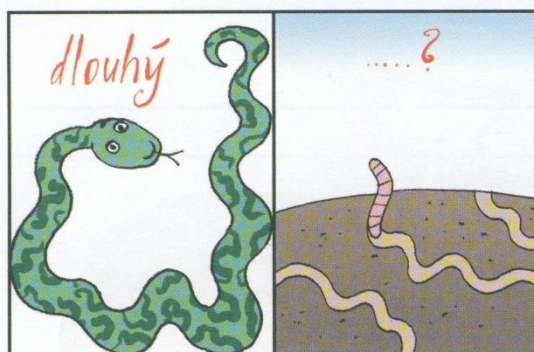
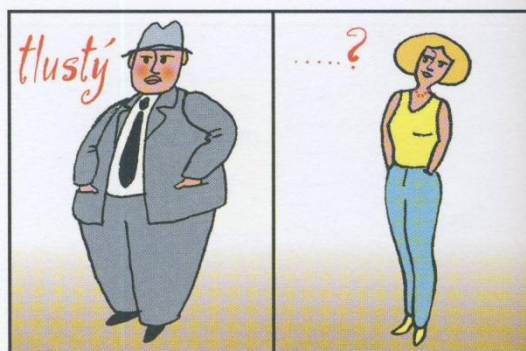
Zdroj: BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.



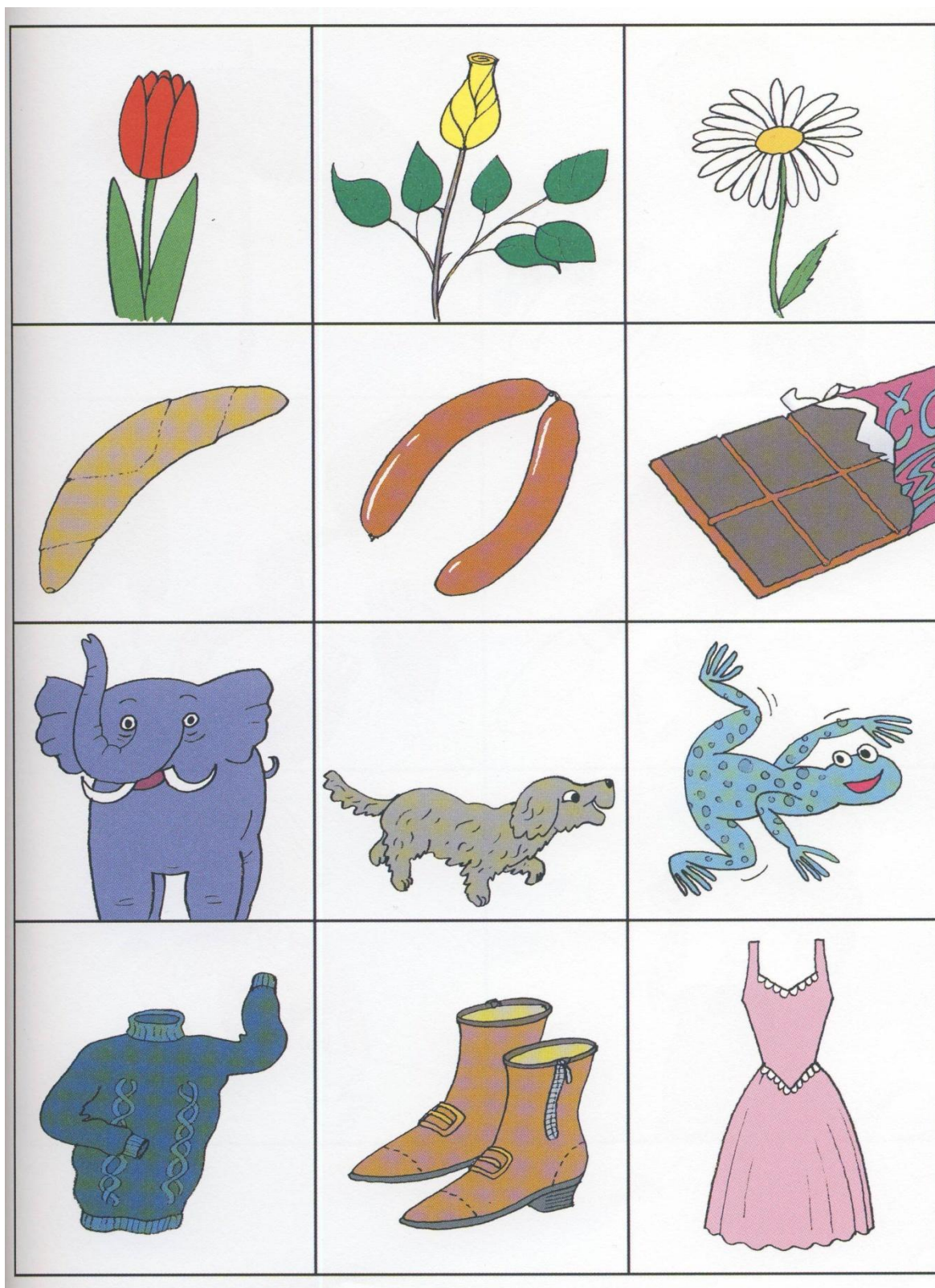
Zdroj: BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.



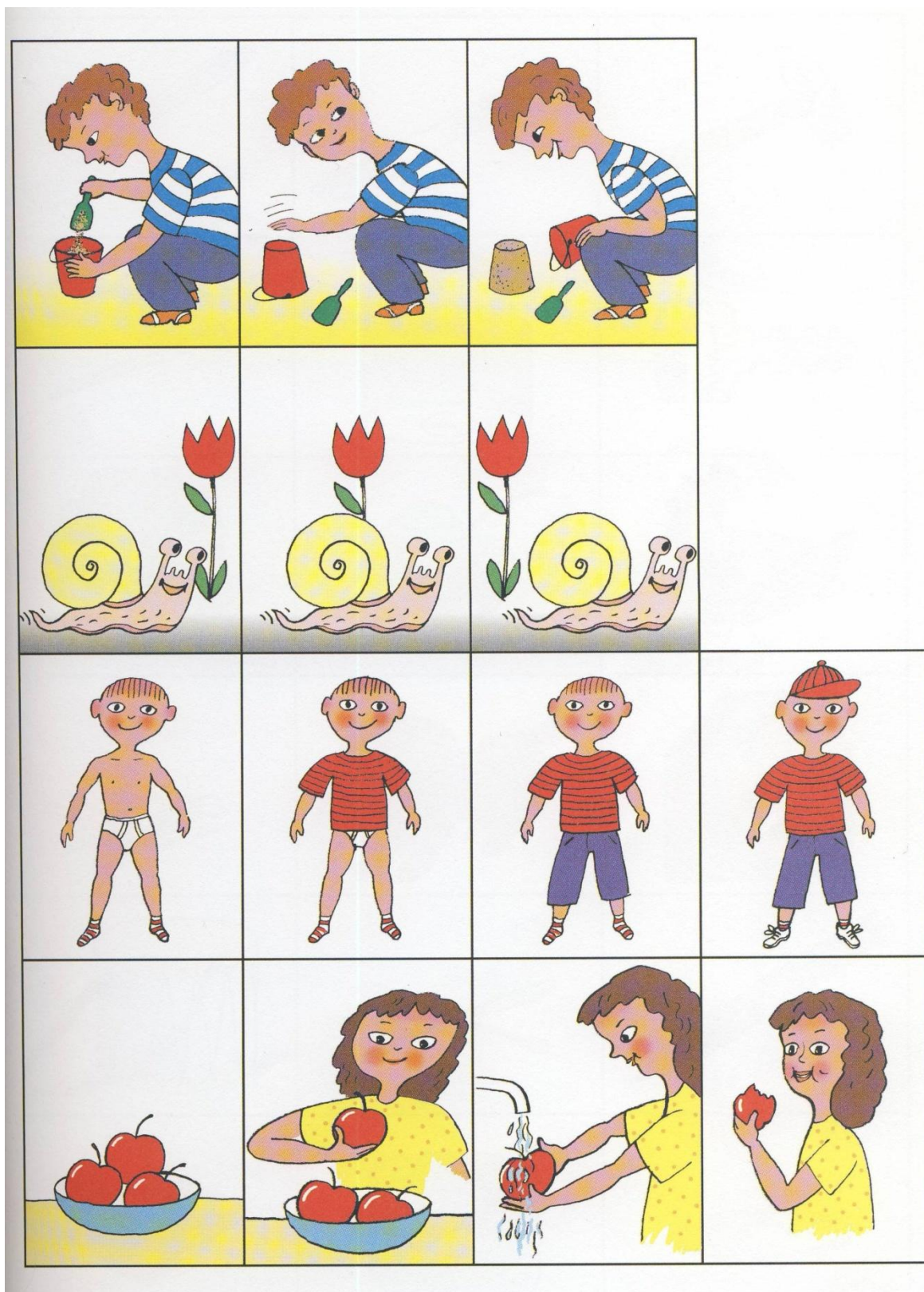
Zdroj: BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2010. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.



Zdroj: BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2010. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.



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



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

PŘÍLOHA P 3. POZOROVACÍ ARCH

	Pragmatická rovina	Nezvládá	Zvládá s pomocí	Zvládá
1	Řekne své jméno, příjmení a jména kamarádů			
2	Pokouší se o krátkou konverzaci			
3	Spontánně informuje o zážitcích, pocitech, přáních			
4	Aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi i dospělými			
5	Dodržuje pravidla konverzace a spol. kontaktu			
6	Dokáže formulovat otázku a adekvátně na ni odpovědět			
7	Smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění, popíše situaci, událost			
8	Užívá oční kontakt			

Zdroj: BENÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2010. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.

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