

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Možnosti rozvoje komunikačních schopností u dětí v běžné mateřské škole

The possibilities of communication ability development in children in
mainstream pre-school education

Veronika Kochová

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Korandová
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: B ČJ – SPG

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

Praha, 29. dubna, 2020

Na tomto místě bych ráda srdečně poděkovala vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Zuzaně Korandové za odborné vedení, ochotu, vstřícnost a cenné rady. Dále mé poděkování patří Jitce Szepové za věcné poznámky, vstřícnost a odborný pohled. V neposlední řadě děkuji mým blízkým, přátelům a rodině za projevy důvěry a podporu.

ABSTRAKT

Tématem předkládané bakalářské práce jsou možnosti rozvoje komunikačních schopností u dětí v rámci vzdělávání v mateřské škole běžného typu. Důraz bude kladen na zkoumání způsobů, metod a možností, prostřednictvím kterých rozvíjí pedagogové komunikační schopnosti u dětí předškolního věku ve vybrané mateřské škole v Karlovarském kraji. Bakalářská práce je koncipována do tří kapitol, ze kterých jsou dvě kapitoly teoretické, třetí kapitola představuje empirickou část. První kapitola se věnuje vymezení základních pojmů, kterými jsou pojmy komunikace, fonetika a fonologie, jazyk a řeč a vymezení narušené komunikační schopnosti u dětí. Druhá kapitola přibližuje problematiku vývoje řeči u dětí, zabývá se faktory, které ovlivňují rozvoj komunikačních schopností a následně kapitola obsahuje informace o možnostech stimulace jednotlivých oblastí vývoje dítěte, věnuje se rámcovému vzdělávacímu programu a školnímu vzdělávacímu programu. Ve svém závěru se kapitola dotýká možnosti poskytování logopedické intervence různými resorty a dostupnosti logopedické intervence v Karlovarském kraji. Empirická část bakalářské práce je provedena formou kvalitativního výzkumného šetření. Hlavním cílem bakalářské práce byla analýza možností rozvoje komunikačních schopností u dětí v běžné mateřské škole. Na tomto základě byly vypracovány dílčí cíle a výzkumné otázky. Následně byly zpracovány případové studie čtyř dětí z mateřské školy. V závěru práce byly shrnuty výsledky výzkumného šetření a uvedena doporučení pro praxi.

KLÍČOVÁ SLOVA

Komunikace, komunikační schopnost, předškolní věk, vývoj řeči, narušená komunikační schopnost

ABSTRACT

The topic of following bachelor thesis is: the possibilities of communication ability development in children in mainstream pre-school education. Emphasis is made on exploring of the ways, methods and possibilities, through which teachers support development of communication skills of children in pre-school age at chosen kindergarten in Karlovy Vary region. The bachelor thesis consists of three chapters from which two are theoretical and the third one represents an empirical part. First chapter is dedicated to defining basic terms like communication, phonetics and phonology, language, speech and definition of communication disability in children. Second chapter describes issues of speech development in children and concerns itself with factors which influence development of communication abilities, followed by a chapter containing information about possibilities of stimulation in specific areas of children's development. It includes information about Framework Educational Program and school educational program. At the end of the chapter there are possibilities of providing speech therapy intervention by various resorts and availability of speech therapy intervention in Karlovy Vary region mentioned. Empirical part of the bachelor thesis is executed in a form of a qualitative research study. Main goal of the bachelor thesis was an analysis of possibilities of communication ability development in children in mainstream pre-school education. Partial goals and research questions were created based on this foundation. Afterwards, case study of four children from kindergarten was made. At the end of the thesis is a summary of results from the research and recommendation for practice.

KEYWORDS

Communication, communication skill, pre-school age, speech development, communication disability

Obsah

Úvod	7
1 Teoretická východiska	9
1.1 Vymezení základních pojmů	9
1.1.1 Komunikace	9
1.1.2 Narušená komunikační schopnost	10
1.1.3 Jazyk a řeč	11
1.1.4 Základní pojmy z fonetiky	12
1.2 Narušená komunikační schopnost u dětí předškolního věku	14
1.2.1 Vývojové poruchy řeči	14
1.2.2 Narušení článkování řeči	15
1.2.3 Narušení plynulosti řeči	16
1.2.4 Narušení zvuku řeči	18
1.2.5 Poruchy hlasu	19
1.2.6 Mutismus	20
2 Komunikace dítěte předškolního věku	21
2.1 Vývoj řeči u dětí	21
2.1.1 Osvojování jazykových schopností	23
2.1.2 Jazykové roviny v ontogenezi řeči	27
2.2 Rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program	29
2.2.1 Klíčové kompetence	30
2.2.2 Možnosti rozvoje komunikačních schopností	31
2.3 Logopedická intervence	36
2.3.1 Systém poskytování logopedické intervence v ČR	36
2.3.2 Poskytování logopedické intervence v Karlovarském kraji	38

3	Analýza možností rozvoje komunikačních schopností u dětí	39
3.1	Metodika výzkumného šetření	39
3.2	Výzkumné šetření	41
3.2.1	Charakteristika místa šetření	41
3.2.2	Charakteristika výzkumného vzorku	42
3.2.3	Úvodní a závěrečné orientační hodnocení sledovaných dětí.....	47
3.2.4	Analýza možností rozvoje komunikačních schopností v mateřské škole....	54
3.3	Závěry výzkumného šetření.....	58
3.4	Doporučení pro speciálně-pedagogickou praxi	70
	Závěr.....	72
	Seznam zkratek.....	73
	Seznam použitých informačních zdrojů	74
	Seznam příloh.....	82

Úvod

Rozvoj komunikačních schopností je v předškolním vzdělávání naprostou nezbytností. Komunikace člověka provází po celý jeho život. Předškolní vzdělávání se snaží připravit vhodné prostředí pro následující vzdělávání ve vyšších úrovních. Pedagogové se snaží děti připravit na osvojení trivie, usilují o to, aby dítě dokázalo srozumitelně sdělit své pocity, potřeby a aby se z něj stal plnohodnotný komunikační partner. Díky předškolnímu vzdělávání a rozvoji komunikačních schopností je dítě součástí společnosti, na jejímž chodu je schopno se podílet.

Téma bakalářské práce bylo zvoleno nejen na základě autorčiny víry v prospěšnost předškolního vzdělávání, ale také z důvodu aktuálnosti tématu logopedické prevence u dětí v běžných mateřských školách. Logopedická intervence totiž není vhodná pouze pro děti, u kterých je diagnostikován nějaký druh narušené komunikační schopnosti. Logopedie, jakožto jeden z podoborů speciální pedagogiky, se snaží zároveň i předcházet vzniku negativních jevů, podporuje děti v pozitivním pohledu na proces učení a podporuje v nich zdravé sebevědomí.

Jelikož novela školského zákona, týkající se také předškolního vzdělávání, vyšla v platnost v září roku 2018, zákoní zástupci mnohdy netuší, že vznikl dokument, který popisuje, jaké oblasti je nezbytné u dítěte v mateřské škole rozvíjet. Z tohoto důvodu je lehké se domnívat, že pedagog působící v předškolním vzdělávání děti pouze hlídá a hraje si s nimi. Skutečnost je ovšem odlišná. Pedagogovou náplní práce je mimo jiné podpora osobnostního rozvoje dítěte po všech stránkách, mezi které patří i rozvoj komunikačních schopností, od kterého se odvíjí úspěšnost dětí v následujícím vzdělávání.

Bakalářská práce se zabývá problematikou rozvoje komunikačních schopností v běžné mateřské škole. Práce je koncipována do dvou částí – část teoretická a část praktická. Teoretická část je rozdělena do dvou kapitol. První kapitola se týká vymezení základních pojmů, kterými jsou řeč a jazyk, fonetika a fonologie, dále jsou zde popsány nejčastější druhy narušené komunikační schopnosti v dětském věku. Ve druhé kapitole je popsána ontogeneze řeči a osvojování jazykových schopností. V této kapitole jsou popsány také možnosti stimulace komunikačních schopností. V další části kapitoly se autorka práce

zabývá rámcovým vzdělávacím programem a jeho realizací ve školním vzdělávacím programu.

Praktická část bakalářské práce obsahuje vlastní výzkumné šetření, které je prováděno kvalitativní formou. Vlastní výzkumné šetření se odvíjelo od stanovení hlavního cíle, kterým byla analýza možností rozvoje komunikačních schopností u dětí v běžné mateřské škole. V závislosti na hlavním cíli byly určeny dílčí cíle a výzkumné otázky. Tato část bakalářské práce shrnuje úvodní a závěrečné orientační hodnocení úrovně komunikačních schopností u sledovaných dětí. Dále se v kapitole nachází případové studie a shrnuty jsou také možnosti stimulace komunikačních schopností, které byly zpracovány prostřednictvím nezúčastněného pozorování. V závěru kapitoly jsou shrnuty výsledky výzkumného šetření a doporučení pro praxi.

1 Teoretická východiska

Komunikace prostřednictvím mluvené řeči se od nepaměti stává neodmyslitelnou součástí lidského života. Sdílení myšlenek skrze řeč je jedna ze základních vlastností, která člověka odděluje od ostatních živočišných druhů. Komunikace a ostatní podstatné složky, které se k ní vážou, jako je například řeč nebo jazyk, jsou s lidmi spjaté natolik, že si je již neuvědomují. Přesto se komunikace stává cílem výzkumu mnoha vědních oborů a lze říci, že tento pojem mnoho věcí skrývá (Skarnitzl, Šturm & Volín, 2016).

1.1 Vymezení základních pojmů

K pochopení dané problematiky je vždy důležité objasnit základní pojmy, které daný obor užívá. V této práci se jeví jako vhodné vysvětlit, co znamená pojem komunikace, diferencovat pojmy jazyk a řeč a částečně se přiblížit k fonetice, neboť všechna tato odvětví budou součástí dalších teoretických východisek a praktické části bakalářské práce.

1.1.1 Komunikace

Vymezení pojmu komunikace je poměrně náročné, a to z několika důvodů. Jeden z předních problémů je, že se pojem komunikace využívá v několika vědních oborech, jako je například pedagogika, lingvistika, psychologie nebo antropologie, přičemž každý z těchto oborů chápe a definuje pojem jinak. Další úskalí definice lze objevit v tom, že komunikace zahrnuje široké spektrum aspektů, a proto může mít v každé situaci jiný význam. Z těchto důvodů není jednotná definice komunikace možná (Klenková, 2006).

Jednu z možných definic poskytuje Logopedický slovník, kde je komunikace definována jako: „*přenos různých informačních obsahů pomocí různých komunikačních systémů, zejména prostřednictvím jazyka*“ (Dvořák, 2007, s. 85). Komunikaci lze tedy vnímat jako výměnu informací, dorozumívání a sdělování. Definicí se zabývá i Klenková (2006, s. 25) a chápe ji jako „*lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů*“. Čechová (2000, s. 17) ve své publikaci uvádí vymezení komunikace jako: „*sdělování obsahu lidského vědomí jiným lidem*“.

V komunikaci spolupracují a vzájemně se ovlivňují základní čtyři stavební prvky: komunikátor, komunikant, komuniké a komunikační kanál. Za komunikátora se považuje osoba, která sděluje něco nového (komuniké) komunikantu. Aby si komunikátor i komunikant rozuměli, musí používat dopředu dohodnutý kód a vybrat vhodný komunikační kanál (Klenková, 2006). Karlík, Nekula, Rusínová & Grepl (2012) vymezují osm základních komunikačních funkcí – asertivní (oznamovací), direktivní (výzvoová), interogativní (otázková), komisivní (zavázat se k něčemu), permisivní a koncesivní (dovolení, souhlas), varování, expresivní a satisfaktivní, deklarativní.

Při realizaci komunikace se většině lidí vybaví verbální projev, mnohdy je však opomenuta neverbální komunikace, která je s verbálním projevem úzce spjata. Do verbální komunikace lze zařadit všechny komunikační složky, které jsou vyjádřeny mluvenou nebo psanou formou řeči. Při neverbální komunikaci se jedná o všechny komunikační složky neslovní povahy. Neverbálně lze komunikovat především gesty, pohyby rukou, pohyby hlavy. Podstatná je i vzdálenost mluvčího od publika (adresáta) – proxemika (Klenková, 2006).

1.1.2 Narušená komunikační schopnost

Narušená komunikační schopnost (NKS) je považována za jeden ze základních termínů logopedie. U logopedie není tak jednoznačné vymezení předmětu zájmu jako u jiných oborů. Z různých definic a různých pokusů o vymezení předmětu tohoto oboru se přistupuje k názoru, že předmětem logopedie je právě narušená komunikační schopnost. U dětí kolem 3. až 4. roku odborníci nenazývají fyziologické jevy narušenou komunikační schopností. Jestliže dítě ve věku 3,5 let nedokáže vyslovit např. hlásku L, jedná se o dítě s fyziologickými nedostatky, a ne o dítě s vadou řeči. O narušenou komunikační schopnost se jedná v případě, jestliže určitá rovina jazyka (nebo více rovin) negativně ovlivňuje komunikační záměr jedince. Při určování narušené komunikační schopnosti je nutné pracovat se všemi jazykovými rovinami (foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou, pragmatickou). Narušená může být produkce i porozumění řeči, a to trvale nebo přechodně (Klenková, 2006). NKS lze posuzovat, analyzovat a zkoumat

z hlediska způsobu komunikování, průběhu komunikování, klinického obrazu, rozsahu, času, etiologie, manifestace a uvědomění (Lechta In Škodová, Jedlička a kol., 2007).

Narušená komunikační schopnost má několik příčin vzniku, pro lepší popis je využito časové a lokalizační hledisko. Z časového hlediska mohou být příčiny v prenatalním, perinatálním a postnatálním období. Z hlediska lokalizace jsou nejčastější genové mutace, aberace chromozomů, vývojové odchylky, orgánová poškození receptorů, poškození centrální části nervové soustavy, narušení sociální interakce, působení nevhodného, nestimulujícího a nepodnětného prostředí či poškození efektorů (Klenková, 2006).

Narušená komunikační schopnost je v praxi klasifikována dle symptomatologického hlediska. Čeští odborníci se k tomuto rozdělení přiklánějí již od 90. let 20. století. Díky symptomatické klasifikaci se rozděluje narušená komunikační schopnost do deseti kategorií: vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie), získaná orgánová nemluvnost (afázie), získaná psychogenní nemluvnost (mutismus), narušení zvuku řeči (rinonalilie, palatolalie), narušení fluence řeči (tumultus sermonis, balbuties), narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie), narušení grafické stránky řeči, symptomatické poruchy řeči, poruchy hlasu, kombinované vady a poruchy řeči (Lechta In Lechta a kol., 2003).

1.1.3 Jazyk a řeč

V úvodu kapitoly je důležité zmínit, že v mnoha odborných publikacích se s pojmy jazyk a řeč nepracuje jako se synonymy. Komunikující jednatel produkuje řeč, která je následně chápána jako individuální realizace jazyka (Čechová, 2000).

Pro řeč jsou typické tři základní rysy, které popisuje Gadamer a Sokol (1999). Jedním ze základních rysů je sebezapomnění. Dospělý člověk si svou vlastní řeč neuvědomuje, nevěnuje jí pozornost. Je totiž považována za samozřejmost a člověk se spíše soustředí na řečené než na řeč samotnou. Řeč si jedinec začne uvědomovat v případě, naskytne-li se nějaká překážka při jinak plynulém projevu. Dalším znakem je skutečnost, že řeč je primárně adresovaná někomu dalšímu, umožňuje rozhovor. Řeč v neposlední řadě dotváří fakt, že je

univerzální. Řeč, jako taková, musí být schopna pokrýt opravdu vše. Jestliže o něčem nelze přemýšlet, nelze to ani nikomu sdělit.

Průcha (2011) definuje dětskou řeč jako samostatný fenomén, který má mnoho tajemství, odlišuje ji od běžné řeči. Dětskou řečí se zabývá vývojová psycholingvistika, která si pokládá mnoho otázek typu: „Jak je možné, že se dítě naučí samo během dvou až tří let komunikovat s dospělými?“ „Jak je možné, že si dítě dokáže tak snadno osvojit jazyk bez značné námahy, mnohdy i zábavnou formou, když dospělému jedinci trvá roky, než se naučí další cizí jazyk?“

Řeč je chápána jako individuální projev, zatímco jazyk je společenský. Klenková (2006, s. 27) charakterizuje jazyk jako „*soustavu zvukových a druhotných dorozumivacích prostředků znakové povahy, schopnou vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky.*“ Jazyk, jakožto „*abstrakci svého druhu, součást lidského vědomí*“ charakterizuje Čechová (2000, s. 17). Zákonitě je dané, že člověk, aby mohl promluvit (použít řeč), musí znát jazyk. Jazyk se dítě naučí pouze tak, že se bude pokoušet mluvit (Klenková, 2006).

1.1.4 Základní pojmy z fonetiky

S komunikací je velmi úzce spjata i zvuková stránka řeči. O fonetice Dvořák (2007, s. 71) píše: „*Fonetika je přírodní věda na pomezí fyziologie a fyziky (akustiky), zkoumá hlásky (v některých koncepcích se mluví o fonech), třídí je a klasifikuje, podává popis základních i vyšších zvukových jednotek řeči, popis jejich kombinací a změn.*“ Fonetika se zabývá fyziologickou činností mluvidel a akustickou podstatou zvuků, zkoumá zvukovou stránku jazyka ze všech aspektů. Fonetika se dělí na artikulační a akustickou, v rámci které jsou popisovány zvuky jazyka z různých pohledů. Artikulační fonetika zkoumá způsob tvoření hlásek, zatímco akustická fonetika zvukovou podobu hlásek.

Hlásky je nejmenší neznaková jednotka, kterou lze artikulačně i akusticky vymezit. Slabika je základní stavební kámen při tvorbě řeči (Dvořák, 2007). Lidé se mnohdy domnívají, že základním kamenem řeči je hláska, což je častá chyba. Podstatná je především slabika. Slabiku lze chápat jako určitý „pulz“ řeči, jež se dělí na dvě části – na nápadnější

(hlasitější) část, kterou je samohláska a předchází ji, nebo po ní následuje souhláska (Ashby, Maidment, 2015).

Na řečovém zvuku se podílejí tři základní orgány. Základ pro tvorbu řeči se nachází v plicích (respiračním systému), kde vzniká proud vzduchu pro tvorbu hlásek. Jejich zvuková podoba se vytváří v hrtanu (fonačním ústrojí), kde se nachází hlasivky, které jsou díky výdechovému proudu rozkmitány. Poslední část tvorby je lokalizována v ústrojí artikulačním, kde vzniká široké spektrum řečových zvuků. Český jazyk vzniklé hlásky rozděluje z hlediska artikulačního a akustického tvoření, místa tvorby a způsobu tvorby (Skarnitzl, Šturm & Volín, 2016).

Z artikulačního hlediska prochází výdechový proud při tvorbě samohlásek rezonančními dutinami volně různou měrou, přičemž ústa jsou specifickým způsobem otevřena. U souhlásek překonává výdechový proud překážku, kterou tvoří jazyk, zuby, rty. Z akustického hlediska se považují samohlásky za tóny a souhlásky za šумы (Klenková, 2006).

Systém českých samohlásek a jejich tvoření jsou popsány prostřednictvím Hellwagova trojúhelníku, kde se hlásky dělí podle vodorovné a svislé polohy jazyka. I– vysoká přední hláska, E– středová přední hláska, A– nízká střední hláska, O– středová zadní hláska, U – vysoká zadní hláska (Klenková, 2006).

Tvorba souhlásek probíhá na pěti artikulačních okrscích podle toho, kde dochází k vytvoření hlásky. Na prvním okrsku vznikají hlásky bilabiální – obouretné (p, b, m) a labiodentální – retozubné (f, v), do druhého okrsku patří hlásky alveolární – dásňové, které se dále rozdělují na prealveolární – předodásňové (t, d, n, c, s, z, l, r, ř) a postalveolární – zadodásňové (č, š, ž). Ve třetím artikulačním okrsku jsou hlásky palatální – tvrdopatrové (ť, ď, ň, j). Na čtvrtém artikulačním okrsku vznikají hlásky velární – měkkopatrové (k, g, ch) a na posledním, pátém okrsku, vznikají hlásky laryngeální – hrtanové (h) (Ashby, Maidment, 2015).

Podle způsobu tvorby se hlásky dělí na explozivny – výbuchové (p, b, m, t, d, n, t', ň, k, g), afrikáty – polotřené (c, č) a frikativy – třené (f, v, s, z, š, ž, j, h, ch, l, r, ř), kde se dále vydělují vibranty – kmitné (r, ř) (Ashby, Maidment, 2015).

1.2 Narušená komunikační schopnost u dětí předškolního věku

V následující kapitole bude obsaženo vymezení nejčastěji se vyskytujících druhů narušené komunikační schopnosti u dětí.

1.2.1 Vývojové poruchy řeči

Definice vývojových poruch řeči je v celém světě nejednotná. V roce 2014 byla ustanovena expertní komise, která se zabývá sjednocením klasifikace v oblasti vývojových poruch řeči a jazyka. Angličtina má pro vývojovou poruchu řeči až sedm synonym, přičemž nejčastěji používané jsou: SLI (specific language impairment), DLD (developmental language disorder) a DD (developmental dysphasia) (Dlouhá, 2017). Pro potřeby bakalářské práce budou na tomto místě zmíněny opožděný vývoj řeči prostý a vývojová dysfázie.

O opožděném vývoji řeči prostém je vhodné hovořit v případě opoždění vývoje řeči a jazyka u dětí, které nemají žádné intelektové, sluchové, zrakové potíže a žijí ve stimulačním rodinném prostředí. Děti s tímto druhem NKS začínají mluvit později oproti vrstevníkům, přičemž úroveň rozumění je dobrá. Takové děti nemají ve vývoji žádné jiné obtíže. Velmi důležité je vytvořit pro dítě správný řečový vzor a vhodné prostředí, kde bude vhodné množství podnětů. Rodiče by se měli vyvarovat velkému nadbytku podnětů, jelikož jejich dítě může být následně přemotivované, ale také absenci podnětů, což může způsobit, že se vývoj řeči bude zpomalovat (Dlouhá, 2017).

Vývojová dysfázie se řadí k vývojovým poruchám, jedná se o centrální poruchu řeči. Na vznik vývojové dysfázie má vliv několik faktorů, především poškození centrální nervové soustavy v prenatálním, perinatálním a postnatálním období, porucha zrání centrální nervové soustavy, dědičnost, vliv vnějšího jazykového prostředí. Vývojová dysfázie se projevuje ztíženou schopností (nebo neschopností) naučit se verbálně komunikovat, přestože jsou podmínky pro rozvoj řeči v normě. Tato porucha postihuje receptivní i expresivní složku řeči a ovlivňuje celkový vývoj dítěte, dítě se vyvíjí nerovnoměrně. Je možné zaregistrovat také obtíže v oblasti hrubé a jemné motoriky, pozornosti, paměti a zároveň se u dítěte vyskytují i potíže v oblasti sociální roviny (Dlouhá, 2017, Klenková, 2006).

V řeči dětí s vývojovou dysfázií si lze všimnout obtíží v hloubkové i povrchové struktuře řeči, což má za následek přehazování slovosledu, určení nesprávné koncovky při ohýbání slov, vynechávání některých slov, chybnou diferenciaci znělosti a neznělosti, mnohdy až nesrozumitelnost při plynulé řečové produkci (Škodová, Jedlička In Škodová, Jedlička a kol., 2007).

1.2.2 Narušení článkování řeči

K poruchám článkování řeči patří dyslalie a dysartrie. **Dyslalie** neboli patlavost, se projevuje neschopností používat hlásky v mluvené řeči podle ortoepických pravidel daného jazyka (Salomonová In Škodová, Jedlička a kol., 2007). Dyslalie patří k nejčastějším poruchám komunikační schopnosti u dětí. Mezi nejčastější příčiny patří vliv dědičnosti, porucha sluchu a zraku, porucha centrální nervové soustavy a vliv prostředí (Krahulcová, 2013).

U dyslalie se určuje, zda dítě hlásku vynechává (mogilalie), nahrazuje hlásku jinou hláskou (paralalie), nebo hlásku tvoří chybně (poruchy se označují příponou -ismus a latinským pojmenováním hlásky, např. lambdacismus). Dyslalie se z vývojového hlediska rozlišuje na fyziologickou a patologickou. Fyziologická dyslalie přetrvává u dítěte přibližně do sedmi let a je pro dítě přirozená. Jestliže nesprávná výslovnost u dítěte přetrvává i po sedmém roce života, jedná se o patologickou dyslalii (Salomonová In Škodová, Jedlička a kol., 2007). Z etiologického hlediska se liší dyslalie funkční a organická. Funkční dyslalie se od organické liší tím, že mluvidla fungují běžným způsobem. Dále se blíže charakterizuje, zda se jedná o motorický nebo senzorický typ. Organickou dyslalii způsobují nedostatky v oblasti mluvidel, sluchových drah a centrální nervové soustavy, v těchto případech lze rozlišit vnější (psychosociální vlivy) a vnitřní (porucha sluchu, anatomické vady řečových orgánů apod.) příčiny (Klenková, 2006). Dále se dyslalie dělí podle rozsahu na dyslalii levis, dyslalii univerzalis a dyslalii multiplex. Klasifikace podle kontextu určuje, zda se jedná o dyslalii hláskovou, slabikovou nebo slovní (Salomonová In Škodová, Jedlička a kol., 2007).

U **vývojové dysartrie** se vyskytuje problém motorické realizace řeči z důvodu organického poškození centrální nervové soustavy. Nejčastěji je tato porucha spojována

s dětmi, které se narodily se syndromem mozkové obrny. Z tohoto důvodu patří vývojová dysartrie do oblasti motorických řečových poruch a jsou ovlivněny i základní modalitami motorické realizace řeči, jako je fonace, artikulace, rezonance, respirace. Praktická ztráta verbální komunikace se nazývá anartrie, která je zároveň úzce spjatá s afonií (neschopnost tvořit hlas). K dalším příčinám vzniku vývojové dysartrie u dětí patří úrazy hlavy a mozku a mozkové nádory (Neubauer In Škodová, Jedlička a kol., 2007). V prenatálním období může vývojovou dysartrii dále zapříčinit úraz matky nebo její infekční onemocnění, krvácení do mozku plodu, nedostatek vitamínů nebo nedonošenost různého stupně. V perinatálním období to jsou například asfyxie během porodu, v postnatálním období může dojít k vývojové dysartrii v důsledku meningitidy, encefalitidy nebo v důsledku horečnatých onemocnění (Klenková, 2006).

U vývojové dysartrie lze vymezit následující typy. **Spastický typ** vývojové dysartrie vzniká při poruše motorického neuronu a řečový projev je ovlivněn poruchou velofaryngeálního uzávěru a poruchou v oblasti cílené kontroly dýchání. Při řeči je často slyšet nosovost, řeč je křečovitá a tvrdá (Neubauer In Škodová, Jedlička a kol., 2007). U **hypokinetického typu** je příčinou porucha jader korových oblastí. Artikulace se může zdát nezřetelná z důvodu chabých pohybů mluvidel. Některé hlásky jsou vyslovovány se silným vyražením, zatímco hlásky jiné jsou vyslovovány tiše a nevýrazně. **Ataktický typ** vývojové dysartrie je způsoben poškozením mozečku a jeho drah. Řeč je mnohdy slabikována. **Bulbární typ** se vyskytuje v případě poškození motorických jader prodloužené míchy a hlavových nervů, které spojují řečové orgány. Existuje také možnost, že se u dítěte kombinují výše vypsány projevy, v tomto případě lze mluvit o **smíšeném typu** vývojové dysartrie (Neubauer In Lechta a kol., 2011).

1.2.3 Narušení plynulosti řeči

Do kategorie poruch plynulosti řeči je řazena breptavost a koktavost. **Koktavost** (balbuties) je považována za nejnápadnější a nejtěžší druh narušené komunikační schopnosti (Klenková, 2006). Moderní vymezení pracuje se širší a odbornější definicí koktavosti. Zohledňuje vliv nedobrovolné neplynulosti řeči, vznikající z narušení celkové koordinace orgánů, které se podílejí na mluvení. Koktavost se může vyskytovat u všech věkových

kategorií po celém světě. Balbutik se při produkci řeči potýká s psychickou tenzí, nadměrnou námahou a dysfluencí (Lechta, 2004).

Nedobrovolné přerušování toku mluvy je hlavním znakem koktavosti. Dýchání je velmi často narušené, nepravidelné, přerývané. U osob s balbuties je typický tvrdý hlasový začátek, který mnohdy může zapříčít to, že se nedokáží vůbec vyjádřit nebo si trvale poškodí hlasivky. V řeči těchto osob je možné si všimnout dysprozódie, což znamená, že v řeči dochází k absenci melodie, přízvuku a tempa. Dalším charakteristickým znakem jsou embolofrázie, což jsou tzv. „prázdná“ slova, která vyplňují proud řeči ve chvíli, kdy člověk s balbuties překonává neplynulost. Typickým příznakem je také parafrázie, kterou balbutik používá především z důvodu strachu z vyslovovaného slova (Klenková, 2006).

U osob trpících koktavostí nejsou podstatné jen ty příznaky, které lze charakterizovat. V mluveném projevu je podstatný i jejich duševní stav. Je typické, že se postupem času může u balbutiků projevovat až logofobie (strach z mluvení) (Škodová, Jedlička In Škodová, Jedlička a kol., 2007).

Breptavost (tumultus sermonis) je porucha rytmu a tempa řeči (Kejklíčková, 2016). Mluvčí si svou poruchu neuvědomuje, narušená je percepce řeči, pozornost, artikulace a formování výpovědi. Zároveň jsou narušené myšlenkové pochody, které se podílejí na produkci řeči. Breptavost zasahuje do všech komunikačních procesů člověka – do psaní, čtení, hudby. Není mnoho autorů, kteří by se breptavostí zabývali, a proto se naráží na mnohá úskalí při její definici a dalších bližších určení. Podle Tarkowského (In Lechta a kol., 2003) breptavost připomíná spíše symptomy než poruchu samotnou. Breptavost, jakožto symptom, může upozorňovat na psychické, lingvistické nebo fyziologické potíže. Kvůli nešťastným úskalím se tato porucha stala cílem diskuze po celém světě. Mayers a St. Louis vydávají v roce 1992 knihu, jejíž kapitola nese název „*Breptavost: otázky a rozpory*“. I přesto, že se problém s breptavostí řeší již od minulého století, nejsou všechny otázky uzavřeny (Neubauer In Neubauer a kol., 2018).

Breptavost, přestože by mohla být sama symptomem jiné poruchy, má své vlastní příznaky, které se rozdělují do tří úrovní. Příznaky spadající do první úrovně jsou především závislé na obsahu výpovědi (slabé chápání výpovědi, mluvčí si neuvědomuje problém, myšlenky jsou dezorganizované). Druhá úroveň příznaků se dotýká formy výpovědi

(ochuzená skladba, nesprávné větné vyjádření). Třetí a poslední skupina příznaků se dotýká substance výpovědi (rychlé řečové tempo, opakování různých složek řeči, tzn. slabiky, slova, prodlužování hlásek, monotónnost řeči) (Klenková, 2006). Neubauer (In Neubauer a kol., 2018) zdůrazňuje hlavní symptom, což je nejen rychlé, ale i nerovnoměrné tempo řeči.

1.2.4 Narušení zvuku řeči

Rinonalie (huhňavost) se projevuje při artikulaci a zároveň je rozpoznatelná kvůli specifickým zvukovým projevům (Klenková, 2006). V případě huhňavosti je na místě objasnit podstatný problém nosovosti. Nosovost je fyziologický jev, který se u různých hlásek vyskytuje v různé míře, nejsilněji je nosovost zastoupena u hlásek m, n, ň a skupiny ng (používaných v českém jazyce), u těchto hlásek se vyskytuje nosní i nosohltanová rezonance. Zvuk řeči je nejčastěji narušen v důsledku velofaryngeální (patrohltanové) insuficience, tedy z důvodu nedostatečné funkce patrohltanového úzávěru a ostatních struktur. V odborných publikacích se vyskytuje lékařský termín **rhinofonie**, který zřetelně definuje, že se jedná o narušení zvuku řeči (Škodová In Neubauer a kol., 2018).

Palatolalie je druh narušené komunikační schopnosti způsobený rozštěpem patra. Rozštěp patra patří k vrozeným vývojovým vadám. V současné době je odborník schopen rozpoznat rozštěp patra již v těhotenství, specializuje se na včasnou péči a dlouhodobě dítě sleduje. V České republice je přístup k dětem s vývojovou orofaciální vadou na velmi vysoké úrovni, novým trendem je chirurgická korekce již v raném věku (Škodová In Neubauer a kol., 2018).

V literatuře je možné nalézt několik způsobů dělení rozštěpů, jako nejvhodnější se jeví dělení akademika Buriana z roku 1954, které využívá i Škodová (In Neubauer a kol., 2018). Rozštěpy, které tvoří první skupinu, jsou většinou rozštěpy rtu a zároveň dalších dvou nespojených částí. Do druhé skupiny se řadí rozštěpy, které se týkají pouze patra. Vyskytují se i atypické rozštěpy, které jsou vzácné, jedná se například o rozštěpy dolního rtu, tváře nebo obličeje.

K základním symptomům palatolalie patří změny v rezonanci a artikulaci, narušena je výslovnost vokálů i konsonantů. U vokálů je nejvíce postižené *i* a *u*, nejlépe je

vyslovovaná hláska *a* z důvodu velikosti čelistního úhlu. Vzduch uniká nosem, a proto jsou nejméně poškozené nosovky. U konsonantů jsou nejvíce postiženy sykavky. Z důvodu nedozavřeného patrohltanového uzávěru se řeč považuje za nesrozumitelnou. Lidé s rozštěpem často zvedají horní ret a pohybují chřípím nosu, aby zabránili úniku vzduchu. Při komunikaci jedinců lze zaregistrovat tzv. náhradní zvuky. Z důvodu úniku vzduchu nosem se snaží jedinec hlásky nahradit hláskami, které se tvoří na jiném místě. Místo artikulace se tedy přesune vzad do hltanu, a to má za následek tvoření všech hlásek jako hltanových explozí nebo rázů. Zároveň se u dětí vyskytují stejné poruchy výslovnosti jako u dětí bez rozštěpu (Klenková, 2006).

1.2.5 Poruchy hlasu

Přestože se odborníci v oblasti logopedie taktéž zabývají poruchami hlasu, stěžejním odborníkem na tuto problematiku je foniatr (Jedlička In Škodová, Jedlička a kol., 2007). Jeden z mnoha důvodů, proč se logopedi specializují na poruchy hlasu, je skutečnost, že porucha hlasu působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru, a to je jeden z důvodů vyhledání logopedické péče (Kerekrétiová In Lechta a kol., 2011).

Poruchy hlasu se dělí na poruchy organické nebo funkční. Co se týče poruch organických, vyskytují se s patologickým nálezem na hlasovém ústrojí (záněty a nádory hrtanu, hormonální poruchy). Funkční poruchy hlasu vznikají především kvůli přemáhání hlasu, psychogenním poruchám hlasu a hlasovým neurózám (Jedlička In Škodová, Jedlička a kol., 2007).

V souvislosti s dětmi předškolního věku jde především o dětskou hyperkinetickou dysfonii, která se vyznačuje chrapotem během řeči. Chrapot patří k základním projevům hlasových poruch. Dětská hyperkinetická dysfonie se nejčastěji vyskytuje u dětí při nástupu do mateřské nebo základní školy. Dítě se vyskytlo v novém, otevřenějším, hlučnějším prostředí, než je domov. To má za důsledek, že usiluje o řeč hlasitější. Dalším významným faktorem je rozšíření obzorů, které dítě začíná vnímat. Především se jedná o nárůst setkání s dospělými jedinci, což dítě podporuje v napodobení jejich hlasového projevu. Dítě na takový hlasový rozsah ještě není připraveno a jeho hlasový orgán trpí (Bytešníková, 2012).

1.2.6 Mutismus

Jestliže je dítě schopné produkovat řeč a mluvit a stále nemluví, tzn. mlčí, je možné mluvit o dítěti s mutismem. Mutismus lze rozlišovat na **(s)elektivní a totální**. Se (s)elektivním mutismem se lze setkat tehdy, jestliže dítě mluví pouze v určitém okruhu lidí (např. rodinný kruh), zatímco pokud dítě není schopno mluvit nezávisle na situaci a prostředí, jedná se o totální mutismus (Hartmann, Lange, 2008).

Mutismus lze chápat spíše jako psychickou poruchu než jako poruchu řeči, přestože je narušeno verbální vyjadřování. Jako první je vhodné vyhledat multidisciplinární tým, který se skládá z odborníků z oborů psychiatrie, pedopsychiatrie, klinické logopedie a zahrnuje také pedagogy z mateřské nebo základní školy. Podstatné je dítě k verbálnímu projevu nenutit. S velkým úspěchem se odborníci setkali při skupinové terapii. Dítě se ve skupince ostatních dětí spíše projeví než při individuální terapii (Klenková, 2006).

2 Komunikace dítěte předškolního věku

Dovednost mluvit a komunikovat je jedním z nejzákladnějších dovedností každého jedince, která je oceňována po celou dobu našeho života. O rozvoj komunikace se snaží všechny instituce, kterými dítě prochází. Jestliže má dítě s komunikací potíže, je to jeden z nejčastějších důvodů, proč rodiče vyhledávají odbornou pomoc. Schopnost produkovat řeč je podstatný faktor pro fungování ve společnosti. Rozvoji řeči je vhodné přiložit velkou váhu. Díky komunikaci je možné se spojit s lidmi, vytvářet společenství, udržovat vztahy, a to po celou dobu života.

2.1 Vývoj řeči u dětí

Vývoj dětské řeči nepatří mezi oblasti neprozkoumané nebo k těm, o které není zájem (Průcha, 2011). Existuje několik filozoficko-metodologických přístupů ke zkoumání řečového vývoje, k nejčastějším patří behaviorismus, nativismus, kognitivismus, interakcionismus a vývojová psychologie (Chejnová, 2016). Každý rok vychází mnoho publikací, které se vývojem a osvojováním dětské řeči zabývají. Není ovšem jednoduché se v těchto odborných publikacích orientovat, jelikož nejsou prováděny syntézy, které by ulehčily naši orientaci (Průcha, 2011).

Řečový vývoj u dítěte je složitý proces, který je ovlivněn mnoha vnějšími i vnitřními faktory. Jedná se především o stav centrální nervové soustavy, úroveň intelektových a motorických schopností, úroveň sluchové a zrakové percepce, vrozenou míru nadání pro řeč a jazyk a o vlivy sociálního prostředí (Lechta, 2011).

Předpokladem pro správný a přirozený vývoj řeči je, aby žádná z částí centrální nervové soustavy nebyla narušena. Dětský mozek je připraven na přijímání poznatků a je schopný se učit, přičemž učení probíhá ve dvou etapách – obligatorní a fakultativní. Do obligatorního období patří veškeré informace, které se lze naučit do čtvrtého roku života, především mateřský jazyk. Tyto poznatky zůstávají trvalou součástí lidských životů. Po tomto období následuje období fakultativní, které trvá až do konce života. Poznatky se už neučí tak lehce, ale jedinec musí vynaložit určité úsilí, aby se nové informace naučil (Bytešnicková, 2012). Obě tyto složky ovlivňují inteligenční předpoklady, se kterými dítě

přichází na svět. Ty je nutné stimulovat učení, sami se rozvíjí vývojem a životními zkušenostmi. Inteligence je podstatná složka pro život dítěte, jelikož mu pomáhá vytvářet logické vztahy mezi pojmem a významem a pracovat se slovní pamětí (Šedivá, 2006).

Není pochyb o tom, že nejenom nervová soustava, ale také úroveň motorických dovedností, má značný podíl na vývoji dětské řeči. Podstatným faktorem, který se na vývoji řeči podílí, je **sluchové vnímání**. Sluchová percepce se rozvíjí již od prenatálního období. U dítěte lze pozorovat, že zprvu na zvuky reaguje pohybem, poté je možné rozlišit, zda se zvuky dítěti líbí, či nelíbí. Sluch jde s řečí ruku v ruce nejen z důvodu vnímání řeči, ale i její následné realizace (Bytešnicková, 2012). Sluch je podstatný především v období napodobujícího žvatlání. Dítě postupem času přestává napodobovat zvuky, které ve svém okolí neslyší (Lechta, 2011). **Zrak** také patří ke smyslům, které podporují vývoj řeči. Žalostné je, že zrak a jeho význam bývá mnohdy nedoceňován ve spojitosti s řečí a jejím vývojem (s komunikací vůbec). První náznaky mezilidské komunikací přitom začínají díky zrakovému vjemu. Zrak je důležitý pro vývoj řeči ze dvou základních hledisek: zrakové podněty dítěte inspirují k vokalizaci, ze které se vyvíjí žvatlání a následně samostatný řečový projev. Za druhé hledisko je považován fakt, že dítě díky zrakovému vnímání dokáže zachytit pohyby mluvidel a mimiku. Nedokáže tedy jen slově naslouchat, ale zároveň je dokáže vizuálně zachytit (Bytešnicková, 2012). **Motorika** je podstatná dovednost, která řeč ovlivňuje. Odborníci dokázali, že je plod schopen v 5. měsíci těhotenství vyšpulit rty a provádět expirační pohyby (Lechta, 2011).

Vliv **sociálního prostředí** a **míra nadání pro řeč** a jazyk patří, na rozdíl od výše zmíněných, k vnějším faktorům, které ovlivňují vývoj řeči. S těmito faktory souvisí míra podnětů v okolí dítěte. Dítě ovlivňuje to, zda podnětů není málo nebo naopak mnoho (Bytešnicková, 2012).

K nejpestřejším faktorům, které ovlivňují vývoj řeči a jazyka, patří mimo jiné i vliv **rodinného prostředí** a sociálního prostředí (Průcha, 2011). Je důležité si uvědomit, že i přestože se dítě nachází v předverbální fázi vývoje řeči, prostředí má na dítě verbální vliv (Lechta, 2011). Znatelně se na vývoji řeči dítěte může projevit, zda vyrůstá v úplné rodině (s oběma rodiči) nebo v rodině částečné. V současné době nejsou k dispozici studie, které se zabývají vývojem řeči u dětí, které vyrůstají pouze s matkou. Komunikace dětí v neúplné

rodině je často kompenzovaná komunikací s prarodiči, sourozenci. Vývoj řeči může také ovlivnit to, zda dítě vyrůstá se sourozenci. Výsledky v tomto šetření jsou poměrně protichůdné, těžko říci, zda dítě – jedináček absenci sourozenců kompenzuje komunikací s dospělými. Na straně druhé existují studie o tom, že vliv sourozenců na vývoj řeči je pozitivní (Průcha, 2011).

V souvislosti se sociální interakcí by bylo vhodné zmínit alternující způsob komunikace (turn taking), což znamená, že se mluvčí a posluchač v rozhovoru vzájemně střídají, a to si dítě uvědomuje přibližně již od 6. měsíce života (Lechta, 2011).

Co se týče **socioekonomického postavení rodičů** a jejich profese, je prokázáno, že je těmito faktory vývoj řeči ovlivněn. Vývoj řeči je ovlivněn i úrovní dosaženého vzdělání rodičů, která se považuje za nejsilnější faktor. Odborníci již ve 20. a 30. letech minulého století prokázali, že sociální prostředí rodiny má přímý vliv na vývoj dětské řeči. Jedná se především o chování matek, které se mění v závislosti na finanční spokojenosti a profesním postavení. Tyto skutečnosti se odrážejí například v počtu knih, které jsou doma dostupné, v délce a četnosti sledování televize, což má za následek různost komunikační úrovně v rodině (Průcha, 2011).

Aby sociální prostředí (rodina, mateřská škola, jesle) na dítě působilo podnětně, je vyžadován kvalitní mluvní vzor, který mluví spisovnou češtinou. Z hlediska kvantity je důležité, aby dítěti nechyběly verbální podněty a ani jimi nebylo přehlceno. Za klíčové období pro vývoj řeči je považován vývoj dítěte do šestého roku (Průcha, 2011, Lechta, 2011).

2.1.1 Osvojování jazykových schopností

Již v prenatalním období je prokázána komunikace mezi matkou a dítětem, i přestože v některých publikacích se o prenatalním období odborníci nezmiňují. Dítě je schopno od 6. měsíce těhotenství reagovat na zvukové podněty (hudba, hlas matky). Jestliže je dítě schopno v prenatalním období slyšet, lze toto období považovat za počátek osvojování jazyka (Lust, 2007).

V souvislosti s osvojováním jazyka používá Průcha (2011) pojem **počáteční jazykový input**, kterým jsou míněny veškeré zvuky, které dítě slyší ihned po narození. Registruje zvuky, které ještě nikdy předtím neslyšelo, uvědomuje si celou řadu melodií i lidské doteky, které jsou doprovázeny akustickými stimuly. Dítě bezprostředně po narození je schopné otáčet hlavu za příjemnými zvuky. Je prokázáno, že pro novorozence jsou příjemné spíše tóny než šumy, mnohdy se zarazí i ve svém křiku, uslyší-li lidský hlas (Lechta, 2011). V návaznosti na počáteční jazykový input lze zaregistrovat preverbální chování dítěte (mimika, tělesné a hlasové projevy). Z psycholingvistického hlediska je považováno to, co je dítěti po narození sdělováno, za prvotní jazykové informace. Dítě tyto informace vnímá jako souvislý proud akustických stimulů. Jestliže jedinci mluví přímo k dítěti, jedná se o přímý jazykový input. Dítě je schopno registrovat i nepřímý jazykový input, což znamená, že registruje osoby diskutující v jeho blízkosti. Právem má počáteční jazykový input v ontogenezi jazyka podstatnou roli, a to rovnou ze dvou aspektů: prozodické vlastnosti a fonémový repertoár (Průcha, 2011).

Počáteční stadia vývoje řeči

V souvislosti s počátečními stadii vývoje řeči by bylo vhodné rozlišit receptivní a produktivní vývoj. Projevy v tomto období neobsahují slova ani věty (Průcha, 2011). Za zmínku stojí, že každé dítě má svůj vlastní vývoj řeči a není v silách odborníků popsat vývoj řeči, se kterým by se shodovalo každé dítě, jedná se o velmi individuální proces. (Kutálková, 2009).

První zvukový projev, který lze u dítěte rozpoznat, je pláč, mluvíme o tzv. **období křiku**. V tomto období nelze považovat dětský pláč za pláč, jaký se vyskytuje v dospělosti. Tento pláč se nepovažuje za projev smutku a málokdy jsou přítomny i slzy. Vhodnější termín by byl křik, jelikož je to projev nepohody, tísně, hladu, nějaké změny, která není příjemná (Matějček, 2005). Kutálková (2009) zmiňuje, že ne vždy po porodu dítě musí křičet (plakat). Při šetrněji vedeném porodu je možné, že prvním zvukovým projevem bude kýchnutí. Mimo jiné, křik podobný křiku při porodu je přítomný i v prvních dnech života dítěte. Tento křik považujeme za reflexní činnost, nejedná se vždy o negativní projev. Od přibližně šestého týdne se křik mění a je možné rozlišit křik s tvrdým a měkkým hlasovým začátkem. Tvrdý

hlasový začátek je charakteristický pro projev nepohody, bolesti, odporu. Tento projev lze nazvat pláčem. Na druhé straně, měkký hlasový začátek signalizuje libost. Dítě začíná ovládat svůj jazyk a rty, napodobuje sací reflex, toto období se nazývá **období broukání**. V této fázi je dítě schopno si zavolat pomoc a dát najevo svou spokojenost.

V obdobích, která jsou zmíněna výše, se jedná pouze o pudovou hru s mluvidly. Postupem času dítě přichází na širší škálu melodií, které je schopno vytvořit. Tyto „zvučky“ mnohdy připomínají slova nebo hlásky. Všechny děti, bez rozdílu toho, v jakém státě se narodí, vydávají stejné zvuky. **Pudové žvatlání** lze registrovat i u dětí, které jsou od narození neslyšící (Kutálková, 2010). Postupem času dítě začíná vyslovovat kombinaci různých hláskových skupin, nejčastěji neutrální hlásku a, bilabiální hlásky (p, b, m) a hlásku t, tím mohou vznikat například opakující se slabiky „mama, tata, papa“. Po půl roce života se dítě snaží různé skupiny hlásek napodobovat– dostává se do **období napodobivého žvatlání**. Dítěti se v tomto období podaří napodobit melodii řeči a její tempo (Kutálková, 2010). Při napodobování dítě musí realizovat pokus několikrát, v tomto případě se jedná o fyziologickou echolalii (Bytešníková, 2012). Za finální období před nástupem vlastní řeči lze považovat **období rozumění řeči**– dítě je schopno přiřadit předměty a situace ke slovům, která je provází. Dítě začíná rozumět prvním básničkám, dokáže ukázat, jak je velké. Dítě se fixuje spíše na melodii, než na opravdový význam slov (Kutálková, 2010).

Vlastní vývoj řeči

V úvodu této podkapitoly by bylo vhodné zmínit problematiku toho, kdy dítě začíná produkovat řeč. Někteří odborníci uvádí, že období mluvení nastává v případě, kdy je dítě schopné produkovat větná spojení (dvouslovné a tříslavné věty). Většina odborníků naopak zastává názor, že období mluvení nastává tehdy, kdy je dítě schopno produkovat samostatná slova, která jsou smysluplná pro matku nebo někoho jiného v blízkém okolí (Průcha, 2011).

Kutálková (2010) období prvních slov dítěte přiřazuje k období kolem prvního roku dítěte. I Matějček (2005) považuje první rok dítěte za počátek slovního vyjadřování. Průcha (2011) zmiňuje, že první slova lze registrovat v rozmezí od 12. až 18. měsíce. Kvantita těchto slov je individuální, co se kvality týče, dítě vyslovuje především jednoslabičná a dvouslabičná slova.

V souvislosti s vlastním vývojem řeči si dítě musí projít určitými stádii: **emocionálně-volní** (slovesa, onomatopoická citoslovce, rozlišení otázky, žádosti a oznámení), **egocentrické** (první věk otázek, dítě napodobuje slova podle dospělých, dvojslovné věty), **asociačně-reprodukční, rozvoj komunikační řeči** (dítě se snaží dosáhnout drobných cílů), **stadium logických pojmů** (slova se vážou na konkrétní jevy) a **intelektualizace řeči** (rozšiřuje se schopnost chápání obsahu) (Bytešníková, 2012).

Slovní zásoba se nerozvíjí rovnoměrně, u dítěte může nastat období, které bude z hlediska řečového vývoje neměnné a až postupem času se slovní zásoba začne opět rozvíjet. Zřetel by se měl příkládat na rozlišování slovní zásoby aktivní a pasivní. Pasivní slovní zásoba se rozvíjí mnohem dříve. Odborníci se neshodují ve výzkumech, které se zabývají tím, kolikrát dítě musí určité slovo slyšet, aby si ho zapamatovalo. Kolem třetího roku života dítě dokáže pracovat až se 400 slovy (Kutálková, 2009). Průcha (2011) zmiňuje, že dítě má v aktivní slovní zásobě ve věku od dvou do tří let 200–300 slov, ve třech letech 896–1 743 slov. Upozorňuje, že nárůst aktivní slovní zásoby je individuální, záleží na mnoha faktorech (počáteční input, rodinné prostředí).

Vývoj výslovnosti

Samohlásky si většinou zafixují děti samy, jestliže mají děti vhodný mluvní vzor. Jako první dítě vyslovuje hlásky bilabiální (b, p, m), labiodentální (f, v) a hlásky prealveolární (t, d, n). Dítě ve třech letech začíná používat sykavky, ale mnohdy chybně. Ostré sykavky nahrazuje tupými a naopak. Nesprávná výslovnost sykavek je mnohdy zapříčiněna nedostatečnou schopností sluchové diferenciace. Po čtvrtém roce dítě dokáže měkčit tvrdé souhlásky, lépe ovládá mluvidla a zlepšuje se fonemický sluch. Hlásky jako r, ř patří k těm, které dětem dělají potíže. Tyto hlásky se začínají objevovat většinou po pátém roce života dítěte (Kutálková, 2010).

2.1.2 Jazykové roviny v ontogenezi řeči

Foneticko-fonologická rovina

Základní jednotka foneticko-fonologické roviny je hláska (foném) a obsahem této roviny je zvuková stránka řeči. Odborníci zabývající se touto rovinou zkoumají řeč již od narození dítěte, zaměřují se na dětský křik, broukání a žvatlání (Bytešníková, 2012).

Vývoj výslovnosti začíná mírně po narození a je ukončen kolem 5. roku věku dítěte, vše ovšem záleží na mnoha různých faktorech, které vývoj řeči ovlivňují. Jeden z nejdůležitějších faktorů je obratnost mluvních orgánů, vyzrálost fonemického sluchu, společenské prostředí dítěte a mluvní vzor. Neméně podstatnou složkou je také úroveň intelektu (Klenková, 2006).

Lexikálně-sémantická rovina

Hlavním předmětem zkoumání lexikálně-sémantické roviny je slovní zásoba aktivní i pasivní. Základní jednotka v této rovině je slovo (lexém) a věda, která tuto rovinu zkoumá, se nazývá lexikologie a sémantika (Bytešníková, 2012).

U dítěte se rozvíjí pasivní slovní zásoba již od 10. měsíce věku, kdy dítě začíná mluvené řeči rozumět. Ve dvanácti měsících života dítě začíná pomalu rozvíjet aktivní slovní zásobu, dítě se snaží řeč napodobovat a aktivně používat (Klenková, 2006). V období mezi prvním a druhým rokem věku dítě dokáže pojmenovat osoby (máma, táta, babi), zvířata (zprvu citoslovci – mňau, haf, posléze kočka, pes) a jídlo (rohlík, čajík) (Bytešníková, 2012). Dítě o věcech, které vidí, mluvit chce, ale nezná jejich název. V nejčastějším případě dochází k **hypergeneralizaci**, kdy dítě citoslovcem „mňau mňau“ označuje vše, co je chlupaté a má čtyři nohy. V návaznosti na hypergeneralizaci vzniká opačný proces, **hyperdiferenciace**, kdy se dítě domnívá, že slova se konkretizují pouze k určité osobě nebo věci, např. máma existuje jen jedna, a to ta jeho (Lechta, 1990). Následně si dítě prochází prvním a druhým obdobím otázek. Rozvoj slovní zásoby probíhá po celý život (Bytešníková, 2012).

Osvojování pojmů je možné rozdělit na tři fáze. V první fázi se dítě seznamuje s novými pojmy prostřednictvím aktivního pozorování, manipulace a při kontaktu s okolím. Ve druhé fázi si dítě pojmy zařadí do širších souvislostí a upřesní si je. Ve třetí fázi se pojmy

přesouvají z pasivní slovní zásoby do aktivní, dítě začíná naučené pojmy používat v běžné řeči. Předpoklad pro úspěšnou komunikaci a socializaci dítěte je kvalitní úroveň slovní zásoby (Cardová, Švandová, 1988).

Morfologicko-syntaktická rovina

Morfologicko-syntaktická rovina zkoumá správnost používání gramatických kategorií (časování a skloňování, správnost slovosledu). Touto rovinou je možné se zabývat až po prvním roce života dítěte (Bytešníková, 2012).

Nejdříve vzniká období jednoslovných vět – dítě používá slova, která plní funkci vět, nejčastěji to jsou slova opakujících se slabik, která jsou neohebná, neskloňují se ani nečasují. Po jednoslovných větách následují věty dvojslovné. Z morfologického hlediska dítě nejprve začne užívat podstatná jména, následují slovesa a onomatopoická citoslovce. Během 2. až 3. roku života dítě začíná skloňovat a používat přídavná jména, osobní zájmena, ve finální fázi začne používat jednotné a množné číslo, číslovky, předložky a spojky. Po 4. roce života dítě užívá všechny slovní druhy, tvoří souvětí, nejdříve slučovací, později následují i souvětí podřadná (Klenková, 2006).

Pragmatická rovina

Různé komunikační záměry jedince lze sledovat v pragmatické rovině. Tato rovina je založena především na sociálních a psychologických aspektech jedince. Jedná se o používání jazyka a jeho užití ve společenském kontextu. Dítě dokáže adekvátně k situaci sdělit to, co si myslí, dokáže vést dialog, používat nonverbální komunikaci v závislosti na komunikační situaci (Bytešníková, 2012). Je prokázáno, že dítě ve věku dvou až tří let je schopno pochopit svou roli komunikačního partnera a reagovat na dialog. Dítě se tedy neučí používat jazyk jen jako systém znaků, ale zároveň se učí i různé komunikační vzorce, které dokáže aplikovat v různých situacích. Ve třech letech se u dítěte projevuje snaha komunikovat a ve čtyřech letech podle Klenkové (2006, s. 41) „*stále častěji dokáže komunikovat přiměřeně dané situaci.*“

2.2 Rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) je kurikulární dokument, který je vytvářen na dvou úrovních – státní a školní, a to pro všechny úrovně vzdělávání: předškolní, základní, základní školy speciální, gymnázia, gymnázia se sportovní přípravou, dvojjazyčná gymnázia, střední odborné vzdělávání, základní umělecké vzdělávání, jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky. RVP slouží především jako inspirace učitelským sborům (a dalším pracovníkům v pedagogickém odvětví) pro vlastní realizaci školního vzdělávacího programu. RVP pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) je takového charakteru, aby na něj bylo možné navazovat výukou na základních nebo základních speciálních školách. Neustále se mění a novelizuje podle nejnovějších trendů. Hlavními principy RVP PV je především akceptování přirozeného vývoje a specifík dětí, umožnění vzdělávání a rozvoj každého dítěte podle jeho potřeb, podpora pedagogů ve snaze vytvořit základní klíčové kompetence pro dítě v předškolním vzdělávání a zajištění srovnatelné pedagogické účinnosti vzdělávacích programů (RVP, 2018).

Přiblížení RVP PV širší společnosti (rodičům, prarodičům apod.) je dle Kořátkové (2014) důležité z toho důvodu, aby rodina pochopila, že učitelé děti v MŠ pouze nehlídají a nehrají si s nimi. Učitelé musí naplňovat určité profesní úkoly a vytvářet pro děti přirozené a podnětné prostředí během toho, co si s nimi „hrají“ a „hlídají je.“

Podle školského zákona č. 561/2004 Sb. v aktuálním znění jsou děti, které dovršily pátého roku, povinné navštěvovat mateřskou školu. Mateřská škola je přizpůsobena pro děti od tří do šesti let, lze ji navštěvovat již od dvou let. Dvouleté děti však nemají právní nárok na přijetí do mateřské školy (novela nabyde účinnosti 1.9. 2020, kdy dvouleté děti budou mít právní nárok na předškolní vzdělávání).

Školní vzdělávací program (dále ŠVP) si realizuje sama škola na základě rámcového vzdělávacího programu. Pro vytvoření kvalitního ŠVP je důležitá především týmová práce pedagogů, kteří se shodují na tom, jak s dětmi pracovat a jak je vychovávat. Nejenže týmová práce a jednota pedagogů zajistí kvalitní vzdělávání dětí, ale zároveň upevní vztahy mezi pedagogy. Možnost vytvořit vlastní ŠVP je především proto, aby stát poskytl školám větší autonomii a zároveň garantoval přibližnou kvalitu vzdělávání po celé České republice (Svobodová a kol., 2010).

V RVP PV je popsáno, co vše musí ŠVP obsahovat, jednotlivé části a strukturu si organizace zvolí sama. Nejpodstatnější částí ŠVP je především charakteristika vzdělávacího programu. V této kapitole se popisují záměry do budoucna a také filozofie, se kterou škola pracuje. ŠVP se nezaměřuje pouze na práci s klíčovými kompetencemi, zohledňuje i životosprávu dětí nebo organizaci chodu MŠ. Nejrozsáhlejší kapitolou je obsah vzdělávání v ŠVP PV, která tvoří integrované bloky. V této kapitole by měl být pro pedagogy poskytnut dostatečný prostor pro svou vlastní realizaci. Při práci nad ŠVP PV by se měli pedagogové zaměřit především na dítě, v jehož zájmu se vše děje (Svobodová a kol., 2010).

2.2.1 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence RVP PV (2018, s. 10) chápe jako „*soubor předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.*“ Osvojování kompetencí je komplikovaný proces, který začíná v předškolním vzdělávání. Postupem času se znalosti prohlubují, stávají se univerzálnější a dají se snáze praktikovat v běžném životě. Osvojování kompetencí dále pokračuje na základní škole, na střední škole a formuje se i v dalším průběhu života.

RVP PV (2018) považuje za klíčové **kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské**. Dále rozděluje vzdělávací obsah do pěti vzdělávacích oblastí: **biologické** (Dítě a jeho svět), **psychologické** (Dítě a jeho psychika), **interpersonální** (Dítě a ten druhý), **sociálně-kulturní** (Dítě a společnost), **environmentální** (Dítě a svět).

Díky rozvoji **kompetence k učení** dítě dokáže uplatit získanou zkušenost v běžném životě a v dalším učení, dokáže klást otázky a zároveň na ně odpovědět. Je aktivním občanem své země, všímá si, co se kolem něho děje, dokáže změnit průběh věcí a radovat se ze svého úspěchu. Dítě má základní poznatky o světě techniky, přírody a lidí, uvědomuje si jeho rozmanitost a proměny. Budoucí žák základní školy se dokáže vědomě učit, dokáže vyvinout úsilí a záměrně si zapamatovat. Jeho práce začala být systematická, je si vědom toho, že zadaná práce se musí dokončit a je schopen pracovat podle zadaných úkolů (RVP PV, 2018).

Při správném rozvoji **kompetence k řešení problémů** je dítě schopné řešit problémy na základě zkušeností, praktikuje cestu pokus omyl, experimentuje, zkouší a dokáže vymyslet nová řešení, při kterých následně dokáže odhadnout, která řešení jsou funkční a která nikoliv (RVP PV, 2018).

Při rozvoji **komunikativních kompetencí** si pedagog dává za cíl, aby dítě samostatně vyjadřovalo své myšlenky, pocity, nálady, dokázalo se zeptat a zároveň i odpovědět, nepoužívá pouze slova, ale i gesta. Pedagog se snaží, aby dítě ovládalo veškeré dovednosti, které předcházejí čtení a psaní a učení se cizímu jazyku. Pedagog dítě vede k tomu, aby dokázalo pracovat s informacemi, které jsou běžně dostupné (encyklopedie, knihy, počítač, audiovizuální technika) a mnoho dalších (Svobodová a kol., 2010).

K sociálním a personálním kompetencím patří především spolupráce se spolužáky, osvojení si základních pravidel společenského chování (respekt k druhým, vyjednávání, přijímání a uzavírání kompromisů). Pedagog se snaží, aby dítě pochopilo, že jsou lidé různí a aby jejich různost tolerovalo, zároveň, aby samo vyhodnotilo, zda mu je situace, ve které se nachází, příjemná nebo nepříjemná a následně se chovalo obezřetně. Nespravedlnost, ponižování, lhostejnost a ubližování by dítě mělo chápat jako prostředky, které se nevyplácejí, konflikty se řeší lépe, řeší-li se dohodou a tímto způsobem se dokáže postavit cizím projevům ponižování a ubližování (Svobodová a kol., 2010).

V důsledku rozvoje **činnostní a občanské kompetence** se dítě učí plánovat, organizovat a vyhodnocovat činnosti a hry, rozpozná a využívá své silné stránky, zároveň si je vědom svých slabých stránek. Dítě si dokáže jít za svým záměrem a zároveň dokáže vyhodnotit rizika, která by mohla vzniknout a popřípadě změnit cestu, díky níž by došlo k cíli. Dítě přiměřeně dbá o své zdraví i o zdraví druhých (RVP PV, 2018).

2.2.2 Možnosti rozvoje komunikačních schopností

Průcha (2011) otevírá problematiku rozvoje komunikačních kompetencí v mateřské škole a upozorňuje na protichůdné názory, které se týkají rozvoje komunikačních schopností v rodině a v mateřské škole. Několik výzkumů v zahraničí potvrzuje fakt, že na dítě má předškolní vzdělávání pozitivní vliv. U komunikačních kompetencí jsou názory protichůdné.

V zahraničí se někteří odborníci zastávají názoru, že dítě vyrůstající v rodinném prostředí je mnohem lépe (individuálně) stimulováno a jejich jazykové i komunikační kompetence jsou na vyšší úrovni než u dětí, které navštěvují běžnou mateřskou školu, jelikož navštěvuje třídu s dalšími (v některých případech až s 20) dětmi.

Rozvoj komunikačních schopností probíhá v předškolním vzdělávání po celou dobu pobytu dítěte ve škole a ve všech oblastech, které jsou zmíněny výše. Nejpodstatněji však v oblasti „Dítě a jeho psychika“ (Bytešníková, 2012). Fichnová a Szobiová (2012) se v kapitole „Dítě a jeho psychika“ také zaměřují na rozvoj jazyka a řeči. Zaměřují se především na řečové a rytmické hry (vytleskávání rytmu říkanek, postupné vycítění rozdílu mezi veršem a prózou), vycítění významu hodnotících slov, rozvoj slovní zásoby. Možnosti rozvoje komunikačních kompetencí jsou dle Bytešníkové (2012): sluchové vnímání a fonemická diference, zrakové vnímání, dechová a fonační cvičení, rozvoj motoriky mluvních orgánů, hrubá motorika, jemná motorika a grafomotorika.

Sluchové vnímání a fonemická diference

Sluch patří k základním předpokladům pro komunikaci, ovlivňuje rozvoj řeči a abstraktní myšlení. V počátcích rozvoje sluchového vnímání a fonemické diference by bylo vhodné ověřit si slyšení samotné, aby byla vyloučena sluchová vada.

Předškolní období je typické pro rozvoj diference zvuků, jelikož dítě v tomto období dokáže rozlišit **figuru a pozadí**. Dokáže pracovat se dvěma zvuky najednou, jeden vyčlenit a přesunout ho do pozadí, na druhý se soustředit. Dítě, koncentruje-li se dostatečně, rozvíjí i **naslouchání**. Postupem času dokáže vnímat říkadla a písně. Také se s přibývajícím věkem zvyšují nároky na vyslechnutý příběh. Okolo tří let je dítě schopné si vyslechnout krátký příběh s jednoduchou zápletkou, před nástupem do školy, při správné stimulaci, by mělo být schopné si vyslechnout pohádku, příběh. Podstatné je, aby dítě zároveň rozvíjelo sluchovou **analýzu a syntézu**. Jelikož dítě zpočátku vnímá větu jako akustickou jednotku, je na pedagogických pracovnících, abych přiměli dítě vnímat větu jako jednotlivá slova. Předpoklad správné výslovnosti je správné rozlišení jednotlivých hlásek – **sluchová diference**. V předškolním vzdělávání, ve škole i v životě, je důležité si zapamatovat

informace, které přicházejí zvukovou cestou, tedy pracovat se **sluchovou pamětí** (Bednářová, Šmardová, 2015).

Rozvoj fonemického sluchu se rozděluje do dvou etap – fonemická diferenciacie a fonemická analýza. Tento proces by měl být ukončen fonemickým uvědomováním – znalost členit slova na fonémy a následně s nimi manipulovat. Záhodno by bylo diferenciovat pojem fonemické a fonologické uvědomování, jelikož při pojmu fonemického uvědomování lze např. slovo *ruka* rozčlenit na ty nejmenší jednotky (fonémy), při fonologickém uvědomování lze pracovat i s vyššími fonologickými jednotkami (např. slabika) (Bytešnicková, 2012).

Školský systém v celém světě je založen převážně na příjmu akustických vjemů. V mateřských školách je prostor pro rozvoj sluchu poměrně široký (Bytešnicková, 2012). Pedagogové mohou využívat různé hry typu lokalizování zvuku (dítě ukáže směr, odkud zvuk slyší) a poznání předmětu podle zvuku. V průběhu celého dne může pedagog sáhnout po knize a přečíst dětem krátký příběh, pohádku. Může zahrát na hudební nástroj a dítě se následně snaží rozpoznat píseň podle zvuku (Bednářová, Šmardová, 2015).

Zrakové vnímání

Rozvoj zrakového vnímání je podstatný především kvůli rozvoji psaní, čtení a vnímání matematicko-geometrických obrazců. Pedagogové by se měli zaměřit na trénování zraku při malých detailech, není důležité jen vidět, ale také pozorovat (Bytešnicková, 2012).

Faktem je, že čísla a písmena jsou abstraktní pojmy, které si dítě musí osvojit. Dojde-li k narušení zrakového vnímání (zachycení, zpracovávání, uchování informace) mění se způsob myšlení a vnímání světa. Děti v předškolním věku projevují zájem o psaní číslic a písmen, zkoušejí napsat své jméno. Prozatím své jméno chápou jako jeden obraz (dítě není schopno rozdělit své jméno na písmena). Jestliže dítě má potíže v horizontální nebo vertikální rovině, písmena se převrací nebo zrcadlí, lze to považovat za jev nevyzrálého zrakového vnímání (Bednářová, Šmardová, 2015).

Dechová a fonační cvičení

Dech a fonace záměrně vytváří dohromady jednu podkapitolu, jelikož se tyto dvě složky vzájemně ovlivňují. Jedná se především o správnou koordinaci dechu během mluvení. Za účelem správné mluvy je nutné dech zkoordinovat, dbát na pravidelnost a vytvořit dostatečně silný tlak vzduchu. Aby dítě všechny tyto pokyny zvládlo a zautomatizovalo si je, potřebuje v tom určitý cvik. Pedagogům se doporučuje, aby s dětmi procvičovali hospodaření s dechem a správnost fyziologického dýchání (Bytešníková, 2012).

Fichnová a Szobiová (2012) doporučují pro dechový rozvoj např. nafukování balonků, záměrné foukání do předmětů, děti se je snaží přimět k pohybu. Bytešníková (2012) doporučuje např. hru s magickými nápoji. Nápoj se zbarví pouze tehdy, fouká-li dítě brčkem do nápoje (pedagog nepozorovatelně do sklenice nasype potravinářské barvivo). Dítě nacvičuje správné dýchání nosem a snaží se ovládat výdechový proud.

Rozvoj motoriky mluvních orgánů

Mluvení je mechanický akt, při kterém je nutné přivést do souladu jemnou motoriku řečového aparátu. Předpoklad pro správnou výslovnost dítěte je obratnost mluvních orgánů ve spolupráci se správným dýcháním (Bytešníková, 2012).

Při rozvoji motoriky mluvních orgánů (oromotoriky a logomotoriky) je podstatné zaměřit se na všechny svaly, které spolu při řeči spolupracují. Jedná se o všechny svaly v obličejové oblasti, o hlasivky a hlasivkové nervy, tvářové a patrové svalstvo, jazyk a rty. Důležitým svalem je jazyk, který zajišťuje srozumitelnost hlásek. Jazyk se může pohybovat dopředu, dozadu, nahoru, dolů (tedy jako celek), také dítě může hýbat pouze hřbetem, hrotem nebo okrajem jazyka (jeho částmi) (Vyskotová, Macháčková, 2013).

Hrubá motorika

Během předškolní docházky dochází především k růstovému spurtu, což znamená, že dítě rychleji roste do výšky. Kostí dítěte předškolního věku jsou pružné (nejsou osifikované) a není vhodné je zatěžovat nadměrnou zátěží. Rozvoj hrubé motoriky nejenže

je spjat s vývojem řeči, ale její rozvoj zároveň podporuje zdravý životní styl dítěte (Dvořáková In Dvořáková, Kukačková, Lietavcová, Nádvorníková & Svobodová, 2015).

V předškolním věku, v souvislosti s hrubou motorikou, je vhodné pracovat především s rozvojem pohybové obratnosti. Dítě zvládá běh, dokáže lézt po tyči, po laně, okolo pěti let začíná jezdit na kole. V předškolním věku se dítě stává samostatnější a rozvíjí se v oblasti sebeobsluhy (Opatřilová, 2010). Děti, které mají motorický vývoj v normě, se při rozvoji hrubé motoriky těší především z her, rády objevují své možnosti hravou formou. Aktivně se na svém rozvoji podílejí (Kořátková, 2005).

Jemná motorika a grafomotorika

Rozvojem jemné motoriky a grafomotoriky se dítě připravuje na psaní a spolupráci s rukou a řečí. Odborníci považují za zřejmé, že: „*morfologické a funkcionální utváření řečových oblastí v mozku ovlivňuje kinestetické impulzy rukou*“ (Bytešníková, 2012, s. 146). Rozvoj jemné motoriky je tedy podstatný pro rozvoj řeči, při nedostatecích v oblasti jemné motoriky lze pozorovat i nedostatky při řečovém projevu.

V předškolním věku je možné u dětí rozpoznat první rozdíly, které se týkají jemné motoriky. Pohyby by měly být plynulejší, koordinovanější a hbitější. Kolem čtvrtého roku věku se u dítěte projevuje spolupráce oka a ruky (laterality). V tomto období dítě chytá míč, kreslí a maluje. Kresba se v předškolním vzdělávání považuje za velmi důležitou, rozvíjí se po stránce obsahové i formální (Opatřilová, 2010). Jestliže se hrubá motorika rozvíjí v normě, začínají se u dítěte uvolňovat klouby horních končetin, klouby se uvolňují postupně, od ramene až po prsty. V takovém případě je vhodné u dítěte rozvíjet grafomotoriku, která není podmíněna věkem, ale procvičováním a dispozicemi (Lietavcová, Kukačková In Dvořáková, Kukačková, Lietavcová, Nádvorníková & Svobodová, 2015).

Pro rozvoj všech výše zmíněných oblastí je vhodné využít **formu hry**. Hra velmi pozitivně působí na vývoj dítěte, a to v oblasti kognitivní, sociální a pohybové. Hra není dítětem realizovaná vědomě proto, aby se něco naučilo. Dítě se tedy učí a neví o tom. Úkoly vykonává proto, že ho to těší, zkouší si různé role (Kořátková, 2005).

2.3 Logopedická intervence

V oblasti logopedie se mnoho odborníků dopouští chybné charakteristiky oboru a o logopedii mluví jako o nápravě řeči. Logoped neusiluje pouze o nápravu řeči, ale určuje si tři základní cíle: identifikovat, eliminovat (zmírnit či překonat) narušenou komunikační schopnost a předejít tomuto narušení (zlepšit komunikační schopnost). Za takových okolností se v zahraničí začal používat termín logopedická intervence. Logopedickou intervencí lze chápat jako: „*složitý multifaktoriálně podmíněný proces, který se realizuje v zájmu dosažení cíle na třech úrovních: logopedická **diagnostika, terapie, prevence***“ (Klenková, 2006, s. 56). V některých případech se první a druhý cíl (diagnostika a terapie) prolínají, terapie již začíná diagnostikou. Na místě je proto v některých případech používat termín diagnostická terapie. Zároveň se diagnostika může prolínat s prevencí. Prevence se rozděluje do tří etap– primární, sekundární a terciární.

2.3.1 Systém poskytování logopedické intervence v ČR

Logopedická intervence je v kompetenci ministerstev tří rezortů: ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ministerstvo zdravotnictví a ministerstvo práce a sociálních věcí. Z toho důvodu vládne z pohledu organizace značný chaos, jelikož v každém resortu má logoped jiné kompetence a zaměřuje se na jinou cílovou skupinu (Fukanová In Škodová, Jedlička, 2007).

Na logopedické intervenci, která spadá pod **resort školství**, se podílí především speciální pedagog (dále logopedický asistent a logopedický preventista). Speciální pedagog je absolventem pedagogické fakulty oboru speciální pedagogika. Může působit ve speciálních mateřských a základních školách, ve speciálně-pedagogickém centru nebo pedagogicko-psychologické poradně. Zaměřuje se na děti předškolního a školního věku a podílí se na jejich vzdělávání (Fukanová In Škodová, Jedlička a kol., 2007). Do speciálních mateřských škol, ve kterých speciální pedagog působí, jsou zařazovány děti, jejichž narušená komunikační schopnost je tak závažná, že potřebují intenzivní a soustavné poskytování logopedické intervence. Speciální pedagogové s nimi pracují tak, aby postupem času mohly být zařazeny do běžného vzdělávacího proudu (Klenková, 2006).

Ve **speciálně-pedagogických centrech** (dále SPC) tvoří základ odborného týmu speciální pedagog. V SPC logopedických je součástí týmu logoped, psycholog, sociální pracovník (Peutelschmiedová In Vitásková, Peutelschmiedová, 2005). SPC navrhuje konkrétní edukační logopedické prostředky pro děti a žáky, úzce spolupracuje s pedagogy škol, podílí se na tvorbě vzdělávacího individuálního plánu, zajišťuje intervenci vůči dětem s NKS (Klenková, 2006).

V **resortu zdravotnictví** působí především klinický logoped. Klinický logoped je absolvent specializační přípravy, kterou zakončil zkouškou. Za specifických podmínek může pracovat samostatně. Dále v resortu působí i logoped, který pracuje pod supervizí klinického logopeda (Fukanová In Škodová, Jedlička, 2007). Svou péči nejčastěji poskytuje v logopedických poradnách, soukromých ambulancích nebo klinikách, a to všem věkovým skupinám. Zároveň poskytuje i poradenskou činnost, a to jak pro děti s NKS, tak pro jejich rodiče a příbuzné (Klenková, 2006). Logopedi jsou také k dispozici na specializovaných lůžkových odděleních, v léčebnách, klinikách neurologie, foniatric, geriatrických odděleních a rehabilitačních ústavech (Peutelschmiedová In Vitásková, Peutelschmiedová, 2005).

Při **resortu práce a sociálních věcí** se logopedická intervence podílí na komplexní rehabilitaci ve stacionářích pro děti a mládež. Logoped působící v tomto resortu může pracovat s osobami s těžkým postižením, mentálním postižením a s osobami s kombinovanými vadami. Logoped může u jedinců, u kterých je znemožněna verbální komunikace, zvolit alternativní a augmentativní komunikaci a tím komunikační schopnosti rozvíjet (Klenková, 2006).

Dítěti, které se narodí s vývojovým postižením, je vhodné zajistit adekvátní komplexní přístup. V České republice je takovým rodinám poskytován systém služeb pod názvem **raná péče**. Programy rané péče se snaží pomoci rodinám, ve kterých jsou děti s trvalým zdravotním postižením nebo vývojovým opožděním. Na pomoc rané péče se mohou obrátit i rodiny s dětmi, které jsou ohrožené možností výskytu zdravotního postižení nebo vývojové poruchy. Jako první s rodinou pracují lékařští pracovníci, fyzioterapeuti. Na medicínskou část navazuje část pedagogická, na které se podílejí speciální pedagogové, psychologové a sociální pracovníci (Klenková, 2006).

2.3.2 Poskytování logopedické intervence v Karlovarském kraji

Karlovarský kraj je rozdělen na tři okresy – Cheb, Sokolov, Karlovy Vary. V celém kraji se nachází deset pracovišť klinické logopedie (okres Cheb – tři pracoviště, okres Karlovy Vary – 3 pracoviště, okres Sokolov – čtyři pracoviště) (AKL ČR, 2020).

V Chebu působí jeden klinický logoped, který má smlouvu se zdravotní pojišťovnou, a pod kterým zároveň pracuje neatestovaný logoped. V případě nutnosti navštěvuje i nemocnici. V pěti mateřských školách a v jedné základní působí logopedičtí asistenti. V Sokolově se nachází jedna logopedická třída při běžné základní škole a speciální škola, kde aktivně působí logoped (Neugebauerová, 2018). V sokolovském okrese působí čtyři kliničtí logopedi. Konkrétně působí v Habartově, Kynšperku nad Ohří, Sokolově a Kraslicích (AKL ČR, 2020). V Karlových Varech působí dva kliničtí logopedi v soukromém resortu se smlouvami se zdravotní pojišťovnou, tři ambulance soukromého typu smlouvu s pojišťovnou nemají. Ve SPC v Karlových Varech zároveň působí osm logopedů, logoped je k dispozici i na základní škole speciální. V Karlových Varech je zároveň k dispozici mateřská škola se speciální logopedickou třídou, ostatním mateřským školám jsou k dispozici logopedi (Neugebauerová, 2018).

3 Analýza možností rozvoje komunikačních schopností u dětí

3.1 Metodika výzkumného šetření

Hlavní cíl

Hlavním cílem bakalářské práce je analyzovat možnosti rozvoje komunikačních schopností dětí předškolního věku v běžné mateřské škole.

Dílčí cíle

Na základě stanovení hlavního cíle byly formulovány tyto cíle dílčí:

- úvodní orientační hodnocení komunikačních schopností sledovaných dětí předškolního věku v konkrétní mateřské škole
- analýza možností rozvoje komunikačních schopností sledovaných dětí předškolního věku v konkrétní mateřské škole
- závěrečné orientační hodnocení komunikačních schopností sledovaných dětí předškolního věku v konkrétní mateřské škole

Výzkumné otázky

V návaznosti na stanovených dílčích cílech výzkumného šetření byly položeny tyto výzkumné otázky:

- Jaké aktivity využívají pedagogové pro účely rozvoje komunikačních schopností sledovaných dětí v konkrétní mateřské škole?
- Jaké oblasti osobnosti jsou rozvíjeny v rámci podpory rozvoje komunikačních schopností sledovaných dětí v konkrétní mateřské škole?
- Jaké aspekty ovlivňují rozvoj komunikačních schopností sledovaných dětí v konkrétní mateřské škole?

Metody sběru dat

Výzkumné šetření v bakalářské práci bylo provedeno kvalitativní formou a byly využity následující výzkumné metody:

- analýza odborné literatury;
- analýza anamnestických údajů;
- analýza dostupných dokumentů;
- nezúčastněné pozorování;
- zpracování případových studií.

Pro výzkumné šetření byla vybrána smíšená třída 25 dětí, v níž je hlavním předmětem zkoumání skupina předškolních dětí ve věku **5–7 let**, která zahrnovala **11 dětí**. Pro vlastní výzkumné šetření byly nahodile vybrány **4 děti** předškolního věku. Zákonní zástupci pro výzkumné šetření poskytli anamnestické údaje o svém dítěti, informovaný souhlas, s tématem bakalářské práce byli obeznámeni a průběžně s výsledky šetření seznamováni. V případových studiích jsou změněna jména sledovaných dětí z důvodu ochrany osobních údajů.

Studium odborné literatury probíhalo od listopadu 2019 a její následné zpracování probíhalo do konce února 2020. Při analýze odborné literatury je využito i jazykovědné hledisko. Úvodní orientační hodnocení komunikačních schopností sledovaných dětí se uskutečnilo 9. prosince 2019. Podrobnosti o úvodním orientačním hodnocení jsou uvedeny v kapitole níže. Závěrečné orientační hodnocení komunikačních schopností sledovaných dětí se konalo 11. března 2020.

V lednu 2020 byla v konkrétní mateřské škole v Karlovarském kraji nezúčastněně pozorována skupina předškolních dětí po dobu 10 dní. Nezúčastněným pozorováním nebyl citově ovlivňován zkoumaný vzorek a pozorování proběhlo v jeho přirozených podmínkách. Pro záznam z pozorování je využita tabulková forma o dvou dimenzích. Pro analýzu úvodního a závěrečného hodnocení bylo opět využito zpracování dat pomocí tabulky. Pro jasnost průběhu výzkumného šetření jsou data zobrazena v tabulce č. 1.

zpracování teoretické části práce	listopad 2019 – únor 2020
úvodní orientační hodnocení výzkumného vzorku	9. prosince 2019
vlastní výzkumné šetření	prosinec 2019 – únor 2020
závěrečné orientační hodnocení výzkumného vzorku	11. března 2020
analýza výsledků výzkumného šetření	únor 2020 – březen 2020
dokončení bakalářské práce	březen 2020 – duben 2020

Tabulka 1: Průběh výzkumného šetření

3.2 Výzkumné šetření

Výzkumné šetření probíhalo v následujících etapách:

- seznámení rodičů příslušné třídy o plánovaném výzkumném šetření a možnosti zapojení, předání anamnestického dotazníku, zajištění etických aspektů výzkumného šetření, informované souhlasy;
- náhled do charakteristik dětí a charakteristiky třídy, analýza dostupných dokumentů;
- seznámení se školním vzdělávacím programem;
- úvodní orientační hodnocení komunikačních schopností sledovaných dětí;
- nezúčastněné pozorování možností rozvoje komunikačních schopností sledovaných dětí v konkrétní třídě MŠ;
- závěrečné orientační hodnocení komunikačních schopností sledovaných dětí;
- zpracování případových studií.

3.2.1 Charakteristika místa šetření

Výzkumné šetření probíhalo v běžné mateřské škole v Karlovarském kraji. Ve městě je zároveň dalších šest mateřských škol, které se navzájem neovlivňují. Mateřská škola je běžného typu a děti jsou rozděleny do pěti tříd. Třídy jsou smíšeného typu, tudíž jsou dohromady děvčata i chlapci a předškolní děti s dětmi od tří let. Třídy jsou pojmenovány podle pohádkových postav a zvířat – Medvíďata, Pohádkáři, Dráčata, Šikulkové a Skřítci.

V každé třídě působí dva pedagogičtí pracovníci, ve dvou třídách je přidělen asistent pedagoga. Mateřská škola má vlastní jídelnu, na jejímž chodu se podílí tři zaměstnanci.

Kapacita jednotlivých tříd je 26 dětí, ale vše se mění v závislosti na školním roce, celková kapacita je 110 dětí. Mateřská škola má možnost zařadit dítě do třídy, kde je maximálně 10 dětí, tato třída je vhodná pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami. Tuto možnost využívají většinou rodiče, kteří pro své dítě vyžadují poskytování speciální intervence.

V mateřské škole je zároveň možnost uložit nejmladší děti po obědě do spící ložnice, předškolní děti většinou tráví polední klid na odpočívadle ve třídě nebo v tělocvičně, která je přístupná všem pedagogům během dne, stejně jako zahrada, která je velmi prostorná.

Vchod do budovy je bezbariérový, ale pouze do první části šaten, která je zrekonstruovaná. Nová část navazuje na původní část, nachází se zde schodiště za vchodovými dveřmi. V mateřské škole je jedna dívka využívající vozík, k dispozici je schodolez. Dívka dochází do třídy v prvním patře.

Budova mateřské školy je prostorná a prostředí je podnětné. Každá třída má oddělený pracovní a hrací prostor. Mateřská škola je situovaná na okraji města, vedle sídliště a nedaleko od autobusového a vlakového nádraží. Z toho důvodu je tato škola spádová pro děti z bližších obcí.

3.2.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Při výzkumném šetření autorka práce nezúčastněně pozorovala smíšenou třídu dětí ve věku 3–7 let, kde se zaměřovala především na 11 předškolních dětí ve věku 5–7 let, ze kterých byly náhodně vybrány 4 děti, u kterých byla orientačně hodnocena úroveň komunikačních schopností. V této třídě s dětmi pracují dvě pedagožky, které absolvovaly kurz logopedické prevence v Karlových Varech. Jedna pedagožka je ve třídě stálá a s nynějšími předškolními dětmi pracuje od jejich 3 let. Druhá pedagožka je ve třídě pouze krátce. Z důvodu různosti věku je věková škála poměrně široká, ale všechny děti z výzkumného vzorku budou od září 2020 navštěvovat základní školu (nebudou-li mít odklad školní docházky).

DÍTĚ Č. 1:

Jméno: **Tomáš**
Rok narození: 2014
Věk v době šetření: 6 let a 5 měsíců

Rodinná anamnéza:

Tomáš vyrůstá v neúplné rodině s matkou, rodiče jsou rozvedeni, nemá sourozence. Oba rodiče absolvovali střední odbornou školu s maturitou. V rodině se nevyskytovaly (ani nevyskytují) žádné komunikační obtíže. Matka pracuje ve školství.

Osobní anamnéza:

Matka podstoupila porod císařským řezem, těhotenství bylo jinak bez obtíží. Tomáš po porodu reagoval. Do současné doby chlapec netrpěl (ani netrpí) závažným horečnatým, zánětlivým, ani infekčním onemocněním. Nevyskytuje se žádné onemocnění sluchu, netrpí na záněty středního ucha. Tomáš prodělal jeden úraz, zlomený kotník, na jehož operaci byl v roce 2018, v návaznosti na tento úraz pobýval v nemocnici. Nosní mandle nebyla odstraněna, krční mandle nebyly odstraněny. Tomáš v dětství nepoužíval dudlík, do jednoho roku pil z kojenecké láhve, prsty si necucá. Tomáš začal lézt v 7. měsíci věku, sedět v 9 měsících, chodit začal v 11. měsíci. Matka si nevzpomíná, kdy chlapec začal vyslovovat první slova a věty. Tomáš dává přednost pravé ruce. Žádné výchovné problémy se doma ani ve školském zařízení neobjevovaly, adaptace v mateřské škole byla dobrá.

DÍTĚ č. 2:

Jméno: **Tereza**
Rok narození: 2014
Věk v době šetření: 5 let a 9 měsíců

Rodinná anamnéza:

Tereza vyrůstá v úplné rodině, oba rodiče pracují ve školství na pozici pedagoga, oba mají dosažené vysokoškolské vzdělání. V rodině se nevyskytovaly ani nevyskytují žádné komunikační obtíže. Tereza má mladšího bratra.

Osobní anamnéza:

Těhotenství bylo bez obtíží, porod přirozený, bez obtíží, Tereza křičela. V roce 2016 prodělala Tereza šestou nemoc (infekční onemocnění), v roce 2019 podstoupila operaci krční cysty, v jejímž důsledku pobývala v nemocnici. Krční mandle nebyly odstraněny, nosní mandle nebyla odstraněna. Tereza neužívala dudlík ani láhev, prsty si cucá doposud, především před spaním, na uklidnění. Dívka začala lézt v 7 měsících, sedět v 8 měsících, chodit ve 14 měsících. Matka uvádí, že dcera začala říkat první slova v osmi měsících, ale není si jistá, věty začala produkovat ve 22 měsících. Tereza upřednostňuje pravou ruku. Nevyskytují se u ní žádné výchovné problémy doma, ani ve školském zařízení. Adaptace v mateřské škole byla dobrá.

DÍTĚ č. 3:

Jméno: **Anna**
Rok narození: 2014
Věk v době šetření: 6 let a 1 měsíc

Rodinná anamnéza:

Anna vyrůstá v úplné rodině. Matka absolvovala střední školu s maturitou a pracuje v nemocnici jako zdravotní sestra. Otec je vyučen a pracuje na pozici montéra vodovodů. Anna má tři bratry, dva jsou starší, jeden mladší. V rodině se nevyskytovaly ani nevyskytují žádné komunikační obtíže.

Osobní anamnéza:

Těhotenství proběhlo bez obtíží, porod byl přirozený, Anna při narození křičela. Dívka často trpí na horečnatá a zánětlivá onemocnění, prodělala zánět středního ucha. Byla na operaci, rodiče nevedli, z jaké příčiny. Z tohoto důvodu také pobývala v nemocnici. Nosní mandle byla odstraněna, krční mandle nebyly odstraněny. Anna nepoužívala dudlík, kojeneckou láhev používala do 5 let a prsty si necučá. Anna začala lézt v půl roce života, sedět taktéž. Chodit začala v 10 měsících a první slova začala produkovat v 11 měsících, věty v jednom roce. Dává přednost pravé ruce. Výchovné problémy doma a ve školském zařízení se nevyskytují, adaptace v mateřské škole proběhla dobře.

DÍTĚ č. 4:

Jméno: **Eliška**
Rok narození: 2014
Věk v době šetření: 6 let a 10 měsíců

Rodinná anamnéza:

Eliška vyrůstá v úplné rodině se svou sestrou – dvojčetem, která z důvodu tělesného postižení využívá vozík, a starším bratrem. Oba rodiče absolvovali střední školu odbornou, otec je elektrikář a matka působí v domácnosti z důvodu péče o osobu blízkou. V rodině se vyskytují neurologické obtíže.

Osobní anamnéza:

Těhotenství bylo rizikové, dvojčata se nevyvíjela podle normy a byla příliš malá. Porod proběhl císařským řezem, Eliška se narodila přidušená, nekřičela. Eliška neprodělala žádná závažná onemocnění, v nemocnici nepobývala, jezdí na zdravotní pobyty se svou sestrou. Nosní mandle nebyla odstraněna, krční mandle nebyly odstraněny. Eliška používala dudlík do jednoho roku a kojeneckou láhev do dvou let. Prsty si necucá. První slova začala vyslovovat v roce a půl, věty ve dvou a půl letech. Dává přednost pravé ruce. Žádné výchovné problémy se v mateřské škole ani doma nevyskytují. Adaptace v mateřské škole byla dobrá.

3.2.3 Úvodní a závěrečné orientační hodnocení sledovaných dětí

Úvodní a závěrečné orientační hodnocení komunikačních schopností bylo provedeno u čtyř dětí předškolního věku, které byly vybrány náhodně. Hodnocení probíhalo s jedním chlapcem a třemi dívkami, kteří byli ve věkovém rozmezí 5-7 let. Vyšetření probíhalo individuálně ve třídě, kde v danou chvíli nebyly přítomny žádné jiné děti. Třída byla klidná, prostorná, přizpůsobena pro děti.

K vytvoření orientačního hodnocení byla využita publikace od Klenkové a Kolbábkové (2003), použity byly především ilustrace v publikaci. Orientační hodnocení zahrnuje celkem 16 úkolů, přičemž ke každému úkolu se vztahují další podúkoly. Úkoly se zaměřují na artikulaci hlásek, motorické schopnosti, orientační vyšetření sluchu, sluchovou paměť, zrakové vnímání, zrakovou paměť, rozumové schopnosti, slovní zásobu, porozumění řeči, sluchové vnímání, rytmické cítění, sluchovou analýzu slov, gramatickou rovinu jazyka, tvoření rýmů, popis obrázku a spontánní řečový projev.

K dětem bylo přistupováno mile, na každý úkol měly dostatečné množství času. V případě, kdy dítě odpovídalo bez rozmyslu a zbrkle, bylo vedeno k tomu, aby si svou odpověď rozmyslelo. Jedno orientační hodnocení trvalo přibližně 30 minut. Z tohoto důvodu přibližně polovina úkolů probíhala u stolu, zbylá část úkolů na koberci. Při zadání jednotlivých úkolů vykazovaly některé sledované děti obtíže v jejich pochopení.

V prvním úkolu, který se týkal artikulace hlásek, byly podle obtížnosti seřazeny všechny hlásky a hláskové skupiny (diftongy – ou, au, shluk ostrých sykavek, shluk tupých sykavek, shluk ostrých i tupých sykavek) od nejlehčích po nejtěžší. Ke každé hlásce dítě vyslovalo tři slova, u kterých byla hláska vždy na jiné pozici (na začátku, uprostřed, na konci). U hláskových skupin, které se týkaly sykavek, dítě vyslovovalo také tři slova, ale ne v závislosti na pozici hlásek. Slova se lišila podle hláskových kombinací (*ježeček x koblížek x mašlička*). K hodnocení byla využita obrázková předloha opakovaných slov.

Druhý úkol, zaměřený na motorické schopnosti, zjišťoval úroveň hrubé a jemné motoriky a motoriky mluvidel. Pro hrubou motoriku byly využity šipky nakreslené na papíře, dítě přeskakovalo tak, jak mu bylo předvedeno. Při hodnocení úrovně jemné motoriky dítě předvádělo práci s prsty (hra na klavír, dotek palce s každým prstem na jedné

ruce). Při pozorování úrovně motoriky mluvidel se autorka práce zaměřovala na rty, jazyk, mimiku a dýchání.

Orientační vyšetření sluchu bylo provedeno ve stejné místnosti, jelikož v ní byl klid. Dítě opakovalo slova, která obsahovala hluboké a vysoké hlásky. Pro hodnocení sluchové paměti dítě opakovalo 3 různě dlouhé věty (souvěti) o přibližně 8–10 slovech. Sluchové vnímání se zakládalo na vyhledání obrázku, jehož název byl předem vysloven. Vždy u sebe byly dva podobně znějící tvary (např. tělo – dělo).

Pro hodnocení zrakového vnímání a zrakové paměti byla využita obrázková příloha ve zmíněné publikaci. Dítě rozeznávalo nesmyslné a reálné obrázky a vyhledávalo nepravdivé situace. Následně se dítě pokoušelo vymyslet své vlastní nepravdivé situace. Při testování zrakové paměti si dítě snažilo zapamatovat sedm obrázků, které se poté objevily ve skupině s jinými obrázky.

Hodnocení rozumových schopností se zakládalo na práci s barevnými geometrickými tvary, porovnávání počtu, pojmenování lidského těla, povídání o členech rodiny. Dále se u dítěte hodnotilo, zda ovládá časové vztahy, zná zvířata a jejich mláďata. Opět byla hojně využita obrázková příloha zmíněné publikace. V úkolu zaměřeném na porozumění řeči dítě vyhledávalo ve skupině obrázků obrázek, který k ostatním obrázkům nepatřil (oblečení – párek v rohlíku, ovoce – vidlička).

Na práci se slovy se úkoly zaměřovaly na rytmické cítění a analýzu slov. Opět byly dětem ukázány obrázky pro zpestření práce. Jeden z úkolů se také zaměřoval na tvoření rýmů. Dítě nemuselo tvořit rým z jednoho slova, ale doplňovalo ke dvěma slovům třetí. Hodnocení gramatické roviny jazyka bylo zaměřeno na správné užití předložek ve větě. Znalosti dítěte byly zjišťovány prostřednictvím popisu obrázku. Dítě bylo dotazováno, kde se určité objekty nachází. Následně dítě z jednotného čísla vytvářelo číslo množné, porovnávalo velikosti a stupňovalo zadaná slova. Poslední úkol, který se týkal gramatické roviny, byl zaměřen na povolání a týkal se jednotlivých zaměstnání. Dítě odpovídalo na otázky typu „*Jak se říká paní, která vaří? Jak se jmenuje místnost, ve které vaří?*“.

Jako předposlední úkol dítě popisovalo obrázek, důraz byl kladen především na to, zda dítě obrázek popisuje jednoslovně, jednoduchými větami nebo souvětím. Poté dítě

sestavovalo dějovou posloupnost. Na tento úkol byl využit autorčin vlastní obrázkový materiál. Poslední podúkol byl zaměřen na dějovou posloupnost, která znázorňovala pohádku obrázkovou formou (pohádka O Koblížkovi). Dítě se snažilo pohádku rozpoznat a s pomocí obrázků vyprávět příběh.

Úvodní orientační hodnocení komunikačních schopností sledovaných dětí

Dítě č. 1: Tomáš

Tomáš neměl s hodnocením potíže, těšil se, i když byl během hodnocení ostýchavý a styděl se. Autorka práce se domnívá, že neúspěch při konání úkolů pramení z nepochopení úkolu. Celkově byl Tomášův projev nevýrazný a odpovídal spíše jednoslovně. Jako problémové se jevily tyto oblasti:

- **Artikulace hlásek:** r, ř.
- **Sluchová paměť:** U vět: „Na jaře budeme s maminkou sázet květiny.“ a „Teta, která u nás dlouho nebyla, přijela na návštěvu.“ si Tomáš nepamatoval pořadí slov, věty, které opakoval, nedávaly smysl.
- **Zrakové vnímání:** Při práci s nesmyslnými obrázky Tomáš nedokázal najít nesmyslné skutečnosti, autorka práce se ho začala doptávat a následně na otázky dokázal odpovědět.
- **Rozumové schopnosti:** Tomáš měl problém s rozeznáním geometrických tvarů, poznal čtverec. Při otázce na zvířata a jejich mláďata nedokázal odpovědět. V případě, kdy autorka práce pokládala napovídající tvrzení, dokázal je podle pravdivosti potvrdit nebo vyvrátit.
- **Porozumění řeči:** Problémy činila slova opačného významu, chlapec nepochopil smysl úkolu, přestože mu autorka práce úkol představila na dvou příkladech.
- **Gramatická rovina jazyka:** Problém činilo vytváření množného čísla, porovnání velikosti a stupňování. Tomáš při úkolu uvedl, že neví.
- **Tvoření rýmů:** Tomáš nevymyslel ani jeden rým ke čtyřem párům slov.
- **Popis obrázku a vlastní projev:** Tomáš odpovídal jednoslovně, mnohdy pouze na mé otázky. Pohádku podle obrázkové předlohy neznal.

Dítě č. 2: Tereza

Tereza je velmi bystré a všímavé děvče. Na zadané úkoly se těšila a byla velmi přátelská, vzala si s sebou oblíbenou hračku, kterou usadila na židli, zatímco pracovala. Její celkový projev byl velmi energický. Byla na ní znát rozvaha, když se chystala promluvit. O slovech, která používá, přemýšlí. Následující úkoly činily obtíže:

- **Artikulace hlásek:** l, r, ř.
- **Motorická dovednost:** Během plynulého projevu se u Terezy vyskytují obtíže v oblasti dýchání, nadechuje se nepravidelně, mnohdy uprostřed slova.
- **Rozumové schopnosti:** Při úkolu, který se zakládal na časových vztazích, si Tereza nebyla jistá, jaká činnost se v určitou denní dobu provádí. Ví, že si má čistit zuby, ale neví kdy.
- **Rytmičké citění:** Tereza měla potíž s jednoslabičnými slovy. Jednoslabičné slovo tlesknutím rozdělila.
- **Tvoření rýmů:** Tři ze čtyř rýmů Tereza zodpověděla správně, jediná obtíž nastala při určení rýmu ke dvojici *míč – rýč*, Tereza doplnila šiška (rým, který by se hodil ke dvojici k úkolu předtím).
- **Vlastní projev:** Terezy vlastní projev se skládal především z jednoduchých vět a jednoslovných odpovědí.

Dítě č. 3: Anna

Anna během celého procesu hodnocení byla soustředěná a motivovaná. Velmi dobře spolupracovala a byla veselá. Při popisu lidského těla popisovala i vnitřní orgány. Z Anny bylo cítit, že se na aktivity velmi těšila. Oblasti, ve kterých byly patrné obtíže, jsou následující:

- **Artikulace hlásek:** r, ř. Hláška „r“ není vyslovována správně pouze v určitých hláskových skupinách (např. dr-, str-, mr-).
- **Motorické schopnosti:** Obtíže se projevíly pouze v případě procvičování jazyka. Dívka nedokázala jazykem hýbat ve vertikální rovině.

- **Rozumové schopnosti:** Anna si nebyla jistá při úkolu, který se zaměřoval na geometrické tvary. Když byla dotázána doplňovací otázkou, dokázala popsat čtverec, trojúhelník a kruh (kolečko). Časové vztahy Anně také činily mírné problémy, především v oblasti jídla, v kolik hodin a co jíme (večeříme v poledne, obědváme ráno).
- **Rytmičké citění:** Anna měla problémy s vytleskáním jednoslabičných slov, slovo meč a klíč oddělila před hláskou „č“.
- **Tvoření rýmů:** Anna nedokázala vytvořit tři ze čtyř rýmů. Ve dvojici čepice – opice se o vytvoření pokusila, ale chybně.
- **Vlastní projev:** Anna odpovídala jednoslovně, jednoduchými větami.

Dítě č. 4: Eliška

Eliška na úvodním vyšetření byla poměrně nesmělá, ale spolupracovala. Problémové oblasti byly:

- **Zrakové vnímání:** Eliška nedokázala na obrázkové příloze vyhledat nesmyslné obrázky a nepravdy. Následně na autorčiny otázky odpovídala správně.
- **Rozumové schopnosti:** Eliška nepoznala žádné geometrické tvary. Při popisu lidského těla Eliška dokáže určité části najít, ale sama je nepojmenuje. Zároveň si není jistá při časových vztazích.
- **Porozumění řeči:** Eliška nedokázala vyčlenit ze skupiny oblečení jídlo a nezvládá práci s protiklady, nedokázala podle obrázku určit žádný protiklad.
- **Gramatická rovina jazyka:** U úkolu, který se zaměřoval na předložky, byla Eliška velmi nesmělá a při popisu obrázku na dotazované pouze ukazovala. Při porovnání velikosti a stupňování zaregistrovala změnu velikosti, ale objekty popisovala pouze přívlastkem (velký, střední, malý).
- **Tvoření rýmů:** Eliška nedokázala vytvořit ani jeden rým.
- **Popis obrázku:** Pohádku neznala, nedokázala domyslet příběh k obrázkům.
- **Vlastní projev:** Eliška odpovídala převážně jednoslovně.

Závěrečné orientační hodnocení komunikačních schopností sledovaných dětí

11. března 2020 bylo provedeno závěrečné orientační hodnocení komunikačních schopností sledovaných dětí, a to stejnou formou jako 9. prosince 2019. Využit byl stejný materiál.

Dítě č. 1: Tomáš

Tomáš se opět na hodnocení těšil, spolupracoval a bylo viditelné, že spolupracuje lépe po vybudování určitého vztahu s autorkou práce. Tomáš se na základě orientačního hodnocení ze dne 9. prosince 2019 zlepšil v těchto oblastech:

- **Artikulace hlásek:** Při artikulaci hlásek Tomášovi činí obtíže pouze hláska „ř“, hláska „r“ je vyslovována intaktně.
- **Sluchová paměť:** Větu: „Na jaře budeme sázet květiny.“ dokázal zopakovat bezchybně a s jistotou. Druhou větu: „Teta, která u nás dlouho nebyla, přijela na návštěvu.“ sice nezopakoval správně, prohodil slova, ale věta dávala smysl.
- **Zrakové vnímání:** Tomáš dokázal najít všechny nesmyslné obrázky bez pomoci.
- **Rozumové schopnosti:** Obtíže v rozeznávání geometrických tvarů přetrvávají, poznal čtverec a kruh (kolečko). Dokázal pracovat s obrázkovou předlohou, která se týkala zvířat a jejich mláďat. Dokázal mláďata ke zvířatům přiřadit a pojmenovat je.
- **Gramatická rovina jazyka:** Tomáš nedokázal stupňovat objekty podle velikosti, ale dokázal vytvořit jednotné i množné číslo.
- **Popis obrázku a vlastní projev:** Tomáš obrázek popisoval jednoduchými větami, ke konci projevu reagoval na autorčiny otázky opět jednoduchými větami. Pohádku podle obrázkové předlohy popisoval jednoslovně.

Dítě č. 2: Tereza

Tereza byla ráda, že se závěrečného orientačního hodnocení opět účastní. Před začátkem hodnocení Tereza vyprávěla o tom, co bylo nového, její projev byl sice pomalý a rozvážný, ale vyjadřovala se prostřednictvím souvětí. Tereza se na základě orientačního hodnocení ze dne 9. prosince zlepšila v těchto oblastech:

- **Artikulace hlásek:** Tereze hlásky „r, ř“ stále činí potíže, osvojila si hlásku „l“ a tu bezchybně používá ve svém projevu.
- **Rozumové schopnosti:** Osvojila si znalost časových vztahů a bezchybně dokázala určit, jak se říká jídlu, které se v určitou dobu dne jí. Ví, kdy si má čistit zuby, dokázala i říci, jak dlouho.
- **Tvoření rýmů:** Tereza dokázala přiřadit správný rým i ke dvojici slov, u kterých při úvodním hodnocení chybovala. Když autorka práce připomněla Tereze rým, který chybně doplnila na úvodním hodnocení, chyba ji rozesmála.
- **Vlastní projev:** Tereza dokázala popisovat obrázek pomocí souvětí, na mé otázky odpovídala rozvitými větami.

Dítě č. 3: Anna

Anna se na základě úvodního orientačního hodnocení ze dne 9. prosince zlepšila v těchto oblastech:

- **Artikulace hlásek:** Anna bezchybně vyslovuje hlásky „r, ř“ ve všech hláskových skupinách.
- **Motorické schopnosti:** Žádné obtíže v oblasti motoriky se nevyskytují, Anna dokáže jazykem hýbat ve vertikální i horizontální rovině.
- **Rozumové schopnosti:** Obtíže v oblasti časových vztahů i nadále přetrvávají. Zlepšila se ovšem v určování geometrických tvarů, dokázala všechny tvary pojmenovat bezchybně.
- **Rytmičké cítění:** Anna dokázala jednoslabičná slova správně vytleskat.
- **Vlastní projev:** Anna spíše používala jednoduché věty, pohádky popisovala souvětím. Spontánně odpovídala na autorčiny položené otázky.

Dítě č. 4: Eliška

Eliška z důvodu pobytu v léčebných lázních se svou sestrou poměrně dlouhou dobu v mateřské škole chyběla (přibližně jeden měsíc). Při hodnocení spolupracovala, usmívala se. Eliška se na základě orientačního hodnocení ze dne 9. prosince zlepšila v těchto oblastech:

- **Zrakové vnímání:** Eliška dokázala vyhledat na předloze nesmyslné obrázky, dokázala i vymyslet další nesmyslné kombinace.
- **Rozumové schopnosti:** Obtíže při určování geometrických tvarů přetrvávají. Eliška dokázala pojmenovat správně části lidského těla a ukázat je na sobě i na obrázkové předloze.
- **Slovní zásoba:** Eliška se zlepšila v oblasti aktivní slovní zásoby. Dokázala pojmenovat všechny obrázky, k některým slovům vymýšlela synonyma.
- **Porozumění řeči:** Eliška dokázala určit většinu protikladů, ne však všechny. Dokázala vyčlenit ze skupiny společných obrázků ten, který tam nepatří.
- **Gramatická rovina jazyka:** Při cvičení, které se konkretizovalo na předložky, většinu zodpověděla správně. Při situaci, kdy Eliška nevěděla, dostala na výběr ze dvou předložek a vybrala správnou možnost. Objekty, které měly prozkoušet znalost stupňování, opět popisovala přívlastky malý, střední, velký.
- **Tvoření rýmů:** Eliška se snažila vymyslet ke dvěma dvojicím ze čtyř rým. Úkol nezvládla, ale projevila snahu.
- **Vlastní projev:** Eliška obrázek popisovala jednoduchými větami a jednoduchými větami také odpovídala na otázky. Dokázala převyprávět pohádku podle obrázkové přílohy.

3.2.4 Analýza možností rozvoje komunikačních schopností v mateřské škole

V mateřské škole autorka práce pozorováním strávila 10 dní. Děti jsou rozvíjeny především během dopoledního programu, jelikož škola umožňuje odchod žáků po obědě. Děti, které zůstávají v mateřské škole i po obědě, odpoledne odpočívají, tvoří, hrají si, zpívají písně. Většina předškolních dětí po obědě neodchází.

Tabulka, která byla využita pro analýzu možností rozvoje komunikačních schopností, je rozdělena na tři základní odvětví, která podporují přirozený vývoj dítěte v mateřské škole. Každé odvětví obsahuje další podkategorie. První odvětví se specializuje na rozvoj komunikačních schopností, druhé a třetí odvětví sleduje osobnostní rozvoj a podporu dítěte při práci v mateřské škole.

Možnosti rozvoje komunikačních schopností v mateřské škole

Při pozorování možností rozvoje komunikačních schopností se autorka práce zaměřovala na rozvoj hrubé motoriky, jemné motoriky, grafomotoriky, oromotoriky, sluchové diferenciaci a dechových dovedností. Po dobu autorčina pozorování byly všechny dovednosti rozvíjeny po celý den s celou skupinou předškolních dětí.

Hrubá motorika je rozvíjena především formou hry. V mateřské škole je k dispozici tělocvična, kterou mohou konkrétní třídy podle rozvrhu navštěvovat, každá třída má nárok využívat tělocvičnu jeden den v týdnu. Tělocvična je kvalitně vybavená, k vybavení patří několik druhů míčů různých velikostí, a především široké spektrum pomůcek pro nácvik rovnováhy (balanční míče, pohyblivé stezky apod.). Nynější paní ředitelka si na pohybovém rozvoji zakládá, mateřská škola je přihlášená do programu *Sportuj s námi!* a každé pondělí chodí děti na fotbalové hřiště rozvíjet pohybové dovednosti pod odborným vedením kvalifikovaných trenérů. Děti rozvíjí hrubou motoriku i během pobytu ve třídě, také především formou hry. V mateřské škole je dostupný kroužek jógy, ve kterém se kvalifikovaná lektorka zaměřuje na správné dýchání a celkovou flexibilitu těla.

Jemná motorika a grafomotorika je u dětí rozvíjena díky speciálním pomůckám a pracovním listům. Z důvodu přítomnosti dítěte s tělesným postižením je ve třídě velký výběr pomůcek na rozvoj jemné motoriky. Hračky mohou děti využívat po celý den, především jsou jim k dispozici ihned po příchodu do třídy, kdy čekají, až se celá třída sejde. Pro děti je velmi oblíbená hra, která obsahuje provázky, zmenšeninu kuliček na prádlo a na tvrdém podkladu nakreslené různé části oblečení. Děti podle předlohy věší prádlo na šňůry, předlohy se zakládají na barevném provedení kusů prádla, rozvíjí se tedy i zrakové schopnosti. Několikrát týdně děti vypracovávají různé pracovní listy (Šimonovy listy, Jak se

pastelky učily kreslit), které se zaměřují na rozvoj grafomotoriky a jemné motoriky. Oblíbené jsou především obrázky, které se podle předlohy obtahují jedním tahem.

Rozvoj svalů **orofaciální oblasti a dechová cvičení** jsou zařazeny na začátek logopedické prevence a před prací s konkrétním tématem podle ŠVP. Děti si vyprávějí pohádku *O Jazyčku*, který má různé povinnosti, na které se musí připravit a rozcvičit se. Zábavnou formou děti procvičují žvýkací svaly, jazyk a obličejové svaly. Při dechovém cvičení děti předvádějí, jak se čichá ke květině, snaží se realizovat nádech do dutiny břišní nebo do hrudníku. Při dýchání děti mění různé polohy (stoj, leh na zádech, sed).

Pro rozvoj **sluchové diference** pedagogové také využívají formu hry. Pro děti je velmi oblíbená hra „*Na bouřku*“. Dvojice dětí jde za dveře třídy, následně ostatní děti schovají v nádobě (pro lepší slyšitelnost) tikající časovač, dvojice dětí, která netuší, kde se časovač ukrývá, ho podle sluchu hledá. Uběhne-li časový limit, časovač začne zvonit, vznikla bouřka. Pedagogové při rozvoji **sluchové paměti** především využívají říkanky, které děti po mluvním vzoru opakují.

Při rozvoji **zraku a zrakové paměti** se pedagogové zaměřují na to, aby děti dokázaly rozlišit objekty, které se barevně liší. Pro každé téma, které obsahuje školní vzdělávací program, mají k dispozici magnetické demonstrační obrázky, se kterými pracují na magnetické tabuli. Děti dokáží popsat konstruktivně obrázek celou větou, popisují ho nahlas před ostatními dětmi. V barevném provedení jsou i hodiny, podle kterých se děti orientují. Zraková paměť je rozvíjena často, především tak, že pedagog ukáže dětem obrázky na téma, které právě probírají, následně obrázky zakryje, jeden odebere a děti určují, který chybí.

Jednou týdně má pedagog pro předškolní děti připravenou **logopedickou prevenci**. Logopedická prevence začíná rozcvičením orofaciálních svalů a dechovým cvičením. Následně se postupem roku seznamují se všemi hláskami, začínají od nejjednodušších hlásek (na vyvozování) a pokračují k těm nejtěžším. Cvičení začíná nácvikem samotné hlásky, poté si děti hrají „na ozvěnu“ (opakují po mluvním vzoru) a následně sami, bez zvukového vzoru, pracují s obrázkovou předlohou zaměřenou na konkrétní hlásku. Pedagog k logopedické prevenci využívá publikaci *Rozumíš mi?* od Fialové Ivany a *Obrázkovou školu řeči* od Bohdany Pávkové a Františka Kábele.

Dítě a společnost

Na každé dítě ve třídě je nahlíženo **individuálně**, ale zároveň pedagogové podporují přátelský **kolektiv**, několikrát denně jsou děti vedeny ke vzájemnému přátelství a solidaritě. Děti se dokáží omluvit, poděkovat, pozdravit, rozloučit se. Velmi oblíbená je báseň o kamarádství, kterou děti umí zpaměti a několikrát denně si ji společně říkají: „*Kamarád, kamarád, to je ten, kdo mě má rád, pomůže mi, poradí, po zádičkách mě pohladí, všichni jsme tu kamarádi, protože se máme rádi.*“ Pedagogové znají slabiny i přednosti každého dítěte a dokáží je využít.

Děti během her pracují v **týmech, ve dvojicích, někdy i samostatně**. Týmy jsou tvořeny nezávisle na věku, tudíž starší děti jsou vedeny k solidaritě vůči mladším dětem. Děti spolu po celý den vzájemně komunikují, zároveň komunikují i s pedagogem. Ten mnohdy komunikaci vede. V době pozorování pedagog s dětmi nevedl komunikativní kruh, ale komunikoval spolu s dětmi během celého dne. Pedagog se o děti zajímá, ptá se jich na strávený čas mimo školské zařízení, ptá se, jestliže upozoruje, že děti něco trápí. Jednou za měsíc děti společně vytvářejí kulisy na výzdobu třídy. Projekty větší velikosti vytváří děti společně, menší výtvořky jsou dětmi vytvářeny individuálně.

Osobnostní rozvoj

ŠVP obsahuje podle RVP PV všechna zásadní témata, která podporují přirozený osobnostní rozvoj dítěte. Ústředním tématem ŠVP je: „**V pohádkovém království skřítků a víl**“, po celý rok jsou děti provázeny skřítky a vílami. Během pozorování pedagogové s dětmi pracovali podle třetího integračního bloku, který nese název „*Povídání babky Papričky*“. Tento blok se zaměřoval především na lidské tělo, podporu zdraví, rozvíjení a využívání všech smyslů. Pedagogové se během tohoto integračního bloku pokouší u dětí rozvíjet a kultivovat jejich smyslové vnímání, snaží se o to, aby děti využívaly logické myšlení a vedou je k používání encyklopedií.

Na dětech jde vidět, že se ve školském zařízení cítí bezpečně a třídu navštěvují rády. Navzdory tomu, že děti během celého dne nedostávají sladkosti, jsou spokojené. Zvykly si na **slovní odměňování**, před odchodem dítěte domů pedagog práci dítěte zhodnotí a pochválí

ho, pohladí ho. Ze zkušeností pedagogů je tento krok posun vpřed, dítě si takové odměny váží více a bylo zaregistrováno, že si děti váží slov více než materiálních prostředků.

Po celý den děti doprovází pedagog hrou na klavír, každá činnost je doprovázena tematickou **písní nebo básní**. Pedagog si na začátku roku připravil několik básní, které často opakuje a děti je znají a recitují (zpívají) s pedagogem.

Pedagog se během celého dne snaží o to, aby dítě trénovalo **porozumění řeči**. O tento rozvoj se snaží většinou během různých her, které děti hrají. Nejčastěji porozumění řeči spojuje s rozvojem hrubé motoriky. Dále k porozumění řeči pedagogové využívají pracovní listy, ve kterých děti vybarvují různé obrazce podle pokynů pedagoga. Děti se snaží, podle tematických okruhů ŠVP, vytvářet protiklady, stupňují substantiva a adjektiva a určují nadřazená a podřazená slova.

Pedagogové umožňují dětem i **volný čas**, mají možnost si vybrat svou vlastní hračku, se kterou si mohou hrát. Pedagog do dětské hry nijak nezasahuje. Děti mají na výběr ze všech možností hraček, které mateřská škola nabízí (knihy, hry na rozvoj jemné motoriky, relaxační válce, hrací kostky apod.). Děti si tímto způsobem rozvíjí svou vlastní fantazii, naučí se hrát si samostatně nebo ve skupině.

Při odpoledním klidu čte pedagog **pohádku**, která je buď tradiční nebo s moderními prvky. Pro děti jsou velmi oblíbené publikace, které jim dávají možnost vymyslet si vlastní konec příběhu. Pedagog následně s pohádkovým příběhem pracuje, dětem dává různé otázky, které se týkají příběhu. V mateřské škole jsou k dispozici i rekvizity k nejnámějším pohádkám, tudíž děti mají možnost si pohádku i sami zahrát.

3.3 Závěry výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo od prosince 2019 do března 2020 a bylo rozděleno na přípravnou fázi, fázi realizace výzkumného šetření a fázi zhodnocení výsledků šetření.

V přípravné fázi byla náhodně vybrána mateřská škola běžného typu v Karlovarském kraji, v níž byla náhodně vybrána jedna třída, ve které se autorka práce zaměřila na skupinu předškolních dětí. Ze skupiny předškolních dětí byly nahodile vybrány čtyři děti, které později podstoupily úvodní a závěrečné orientační hodnocení komunikačních schopností.

V této fázi byl následně autorkou práce prostudován školní vzdělávací program mateřské školy, rozeslány informační dokumenty a dotazníkové protokoly zákonným zástupcům.

Realizace výzkumného šetření se uskutečnila během tří měsíců. Na začátku této fáze čtyři nahodile vybrané děti ze skupiny sledovaných předškolních dětí podstoupily úvodní orientační hodnocení komunikačních schopností. Následně byla konkrétní třída v mateřské škole po dobu deseti dní autorkou práce navštěvována. Při těchto návštěvách se autorka práce zaměřovala na analýzu procesu rozvoje komunikačních schopností a na konkrétní možnosti rozvoje komunikačních schopností dětí předškolního věku. K tomuto pozorování autorka práce využila protokol, který je přiložen v příloze. Na konci fáze realizace výzkumného šetření bylo provedeno na vybraných čtyřech dětech závěrečné orientační hodnocení komunikačních schopností.

Hlavním cílem bakalářská práce bylo analyzovat možnosti rozvoje komunikačních schopností u dětí předškolního věku v běžné mateřské škole. Za dílčí cíle byly považovány analýza možností rozvoje komunikačních schopností sledovaných dětí předškolního věku v konkrétní mateřské škole a orientačního úvodního a závěrečného hodnocení komunikačních schopností sledovaných dětí předškolního věku v konkrétní mateřské škole.

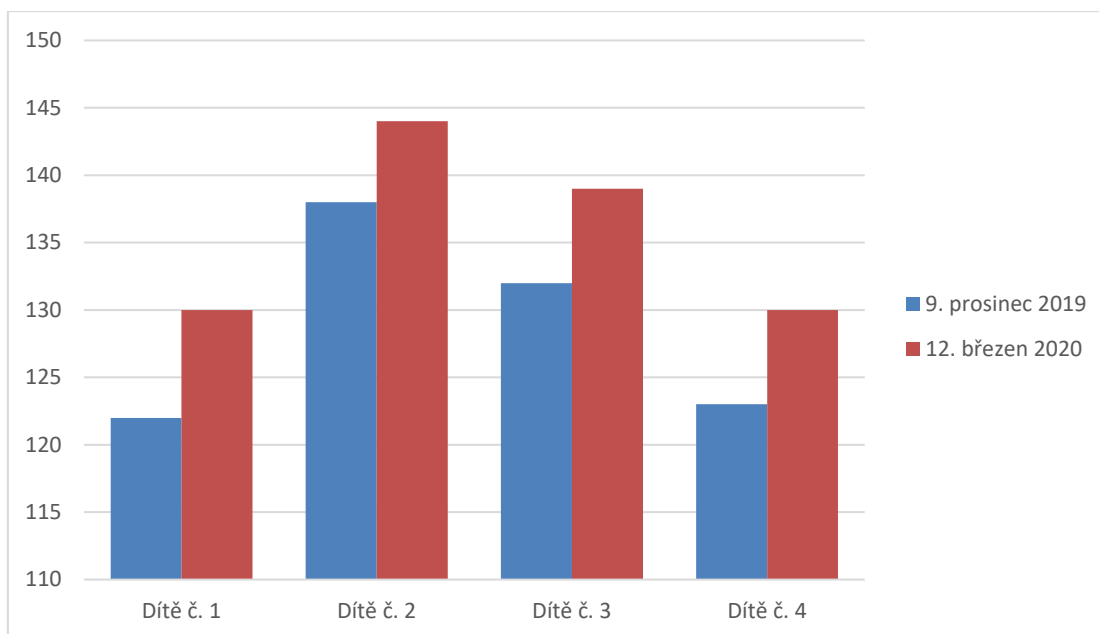
Hlavní cíl i dílčí cíle výzkumného šetření byly splněny. Bylo zjištěno, že za předpokladu cíleného rozvoje motoriky na všech úrovních, sluchové a zrakové percepce, dýchání a dalších oblastí se bude úroveň komunikačních schopností dětí zlepšovat.

Shrnutí výsledků orientačního hodnocení

Je možné, že se hodnocení úvodního a závěrečného hodnocení odvíjelo od možných úskalí, kterým výzkumný vzorek čelil. Jedná se především o stud, které děti mohly projevovat vůči autorce výzkumného šetření. Komunikační schopnosti mohou být ovlivněny podporou v rodině, popřípadě logopedickou intervencí mimo mateřskou školu. Všechny tyto faktory mohou ovlivnit výkon dětí.

Pro zřetelnější porovnání výsledků byly jednotlivé úkoly, které děti plnily, obodovány. Bezchybně splněný úkol byl ohodnocen dvěma body, úkol, který dítěti činil problémy, byl ohodnocen jedním bodem. Úkol, který dítě nezvládlo, byl hodnocen nulou.

Za dobu, která uplynula od úvodního a závěrečného orientačního hodnocení komunikačních schopností, lze říci, že úroveň komunikačních schopností se u konkrétních dětí zlepšila.

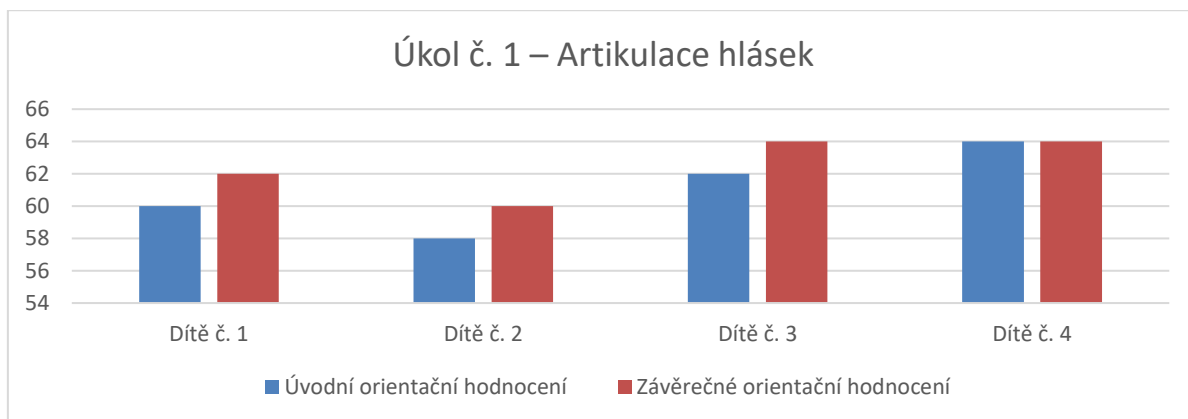


Graf 1: Úvodní a závěrečné orientační hodnocení komunikačních schopností

V grafu 1 je možné sledovat patrný rozdíl mezi úvodním a závěrečným hodnocením. Modrý sloupec znázorňuje, kolika bodů dítě dosáhlo v prosinci, při úvodním orientačním hodnocení, červený sloupec znázorňuje, kolik bodů dítě získalo v březnu, při závěrečném orientačním hodnocení. **Graf značí, že aktivity, které pedagog s dětmi provozuje, se pozitivně podílí na rozvoji komunikačních schopností.**

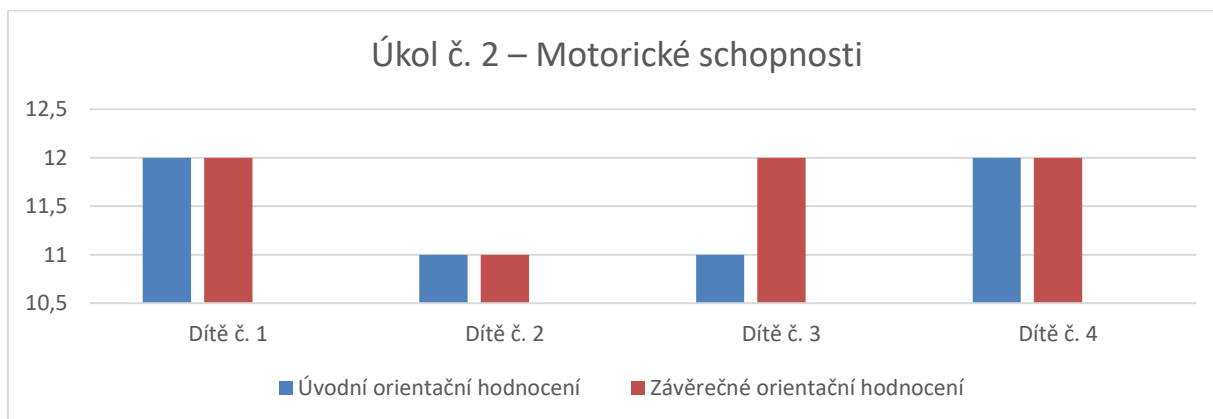
Při **úvodním orientačním hodnocení** bylo zjevné, že dětem činí největší potíže tvoření rýmů a samostatný řečový projev. Po motorické stránce byly děti nadané, obtíže se nevyskytovaly ani v oblasti aktivní a pasivní slovní zásoby. Při **závěrečném orientačním**

hodnocení se všechny děti zlepšily. Obtíže přetrvávaly v oblasti tvoření rýmů a ve vlastním řečovém projevu.



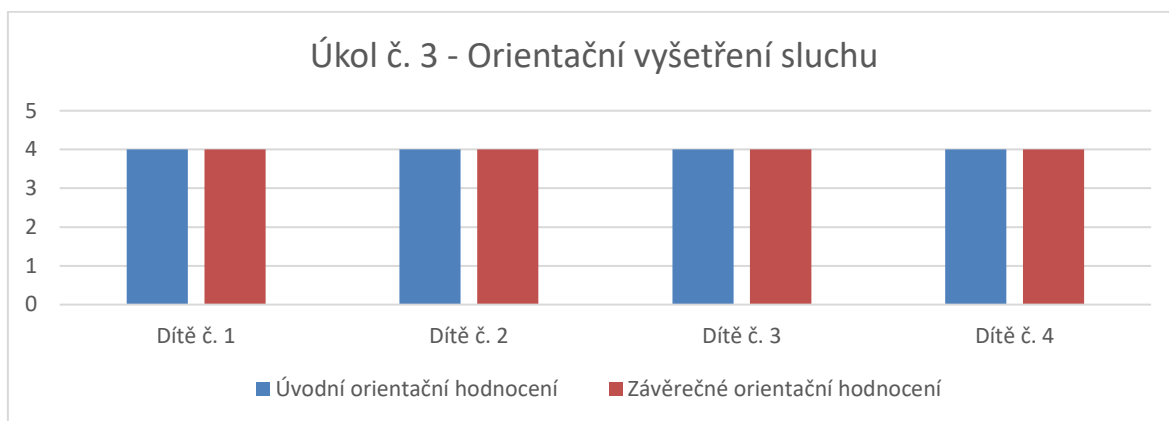
Graf 2: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 1

Úkol číslo jedna, který se zaměřoval na artikulaci hlásek, dětem z většiny nedělal potíže. Problematické byly hlásky „l, r, ř“. Dítě č. 4 dosáhlo plného počtu bodů, u dětí s č. 1, 2 a 3 nastalo zlepšení.



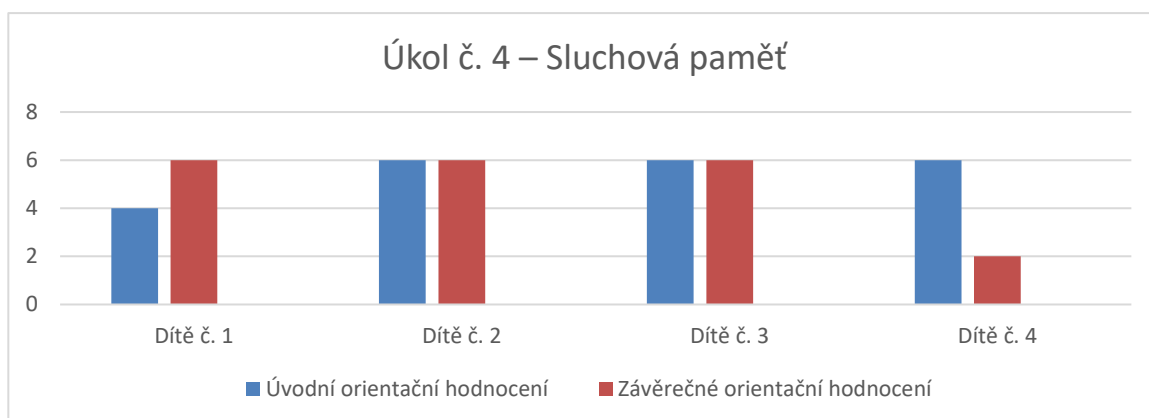
Graf 3: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 2

Úkol, který se zaměřoval na motorické schopnosti, děti zvládaly. Pro dítě č. 2 činilo potíže dýchání, které až do závěrečného hodnocení přetrvávaly. Dítě č. 3 mělo při úvodním hodnocení problémy s motorikou jazyka. V závěrečném hodnocení úkol zvládlo dobře.



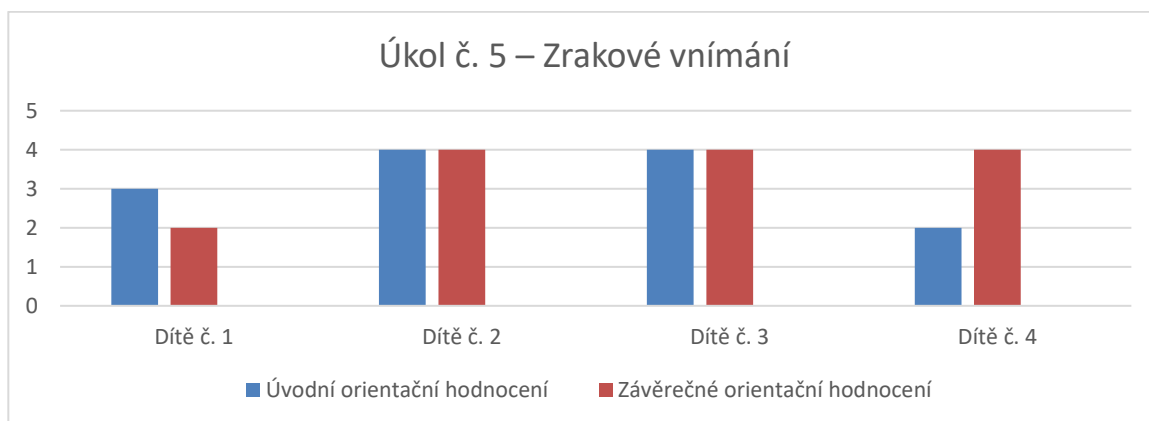
Graf 4: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 3

Při orientačním vyšetření sluchu se u dětí neprojeví žádné potíže se slyšením hlubokých ani vysokých hlásek.



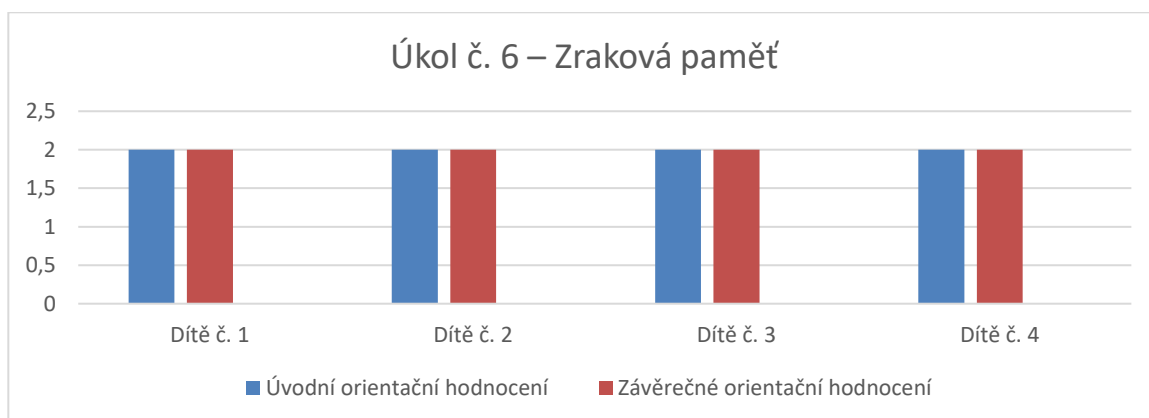
Graf 5: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 4

Při kontrole úrovně sluchové paměti dítě č. 2 a 3 dosáhlo plný počet bodů u úvodního i závěrečného hodnocení. Dítě č. 4 chybovalo při interpretaci dvou vět i přes to, že při úvodním hodnocení mu nedělaly potíže. Dítě č. 1 se ve sluchové paměti zlepšilo.



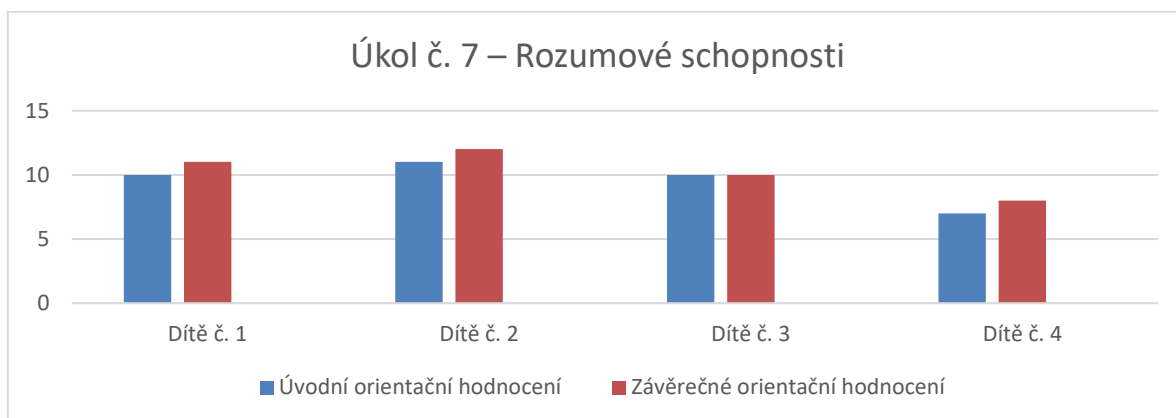
Graf 6: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 5

Úroveň zrakového vnímání u dítěte č. 2 a 3 byla dobrá. Dítěti č. 4 při úvodním hodnocení úkol činil potíže, u závěrečného hodnocení dítě č. 4 úkol splnilo s plným počtem bodů.



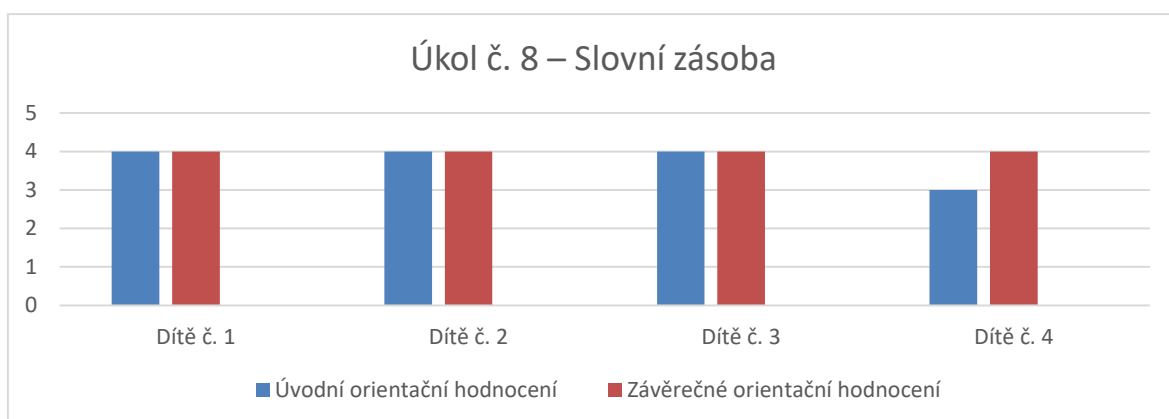
Graf 7: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 6

Zraková paměť všech sledovaných dětí byla dobrá při úvodním i závěrečném orientačním hodnocení.



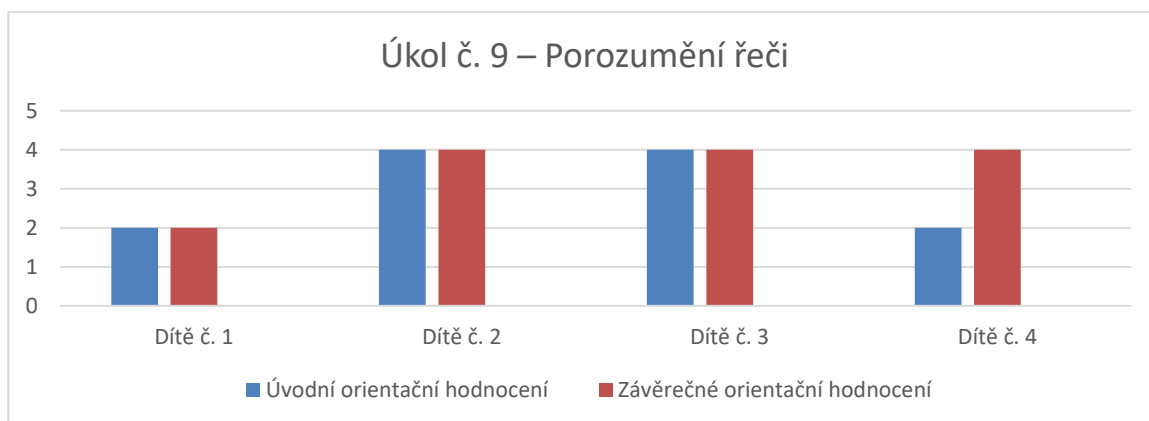
Graf 8: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 7

Rozumové schopnosti byly jednou z oblastí, které děti shledávaly nejvíce problematické. Plného počtu bodů (12 b) dosáhlo pouze dítě č. 2, a to při závěrečném hodnocení. Ostatní děti nejčastěji chybovaly při určení geometrických tvarů a barev (dítěti č. 2 při úvodním hodnocení také činily potíže geometrické tvary), problémy také činily časové vztahy. Děti se alespoň v jedné oblasti při závěrečném hodnocení zlepšily.



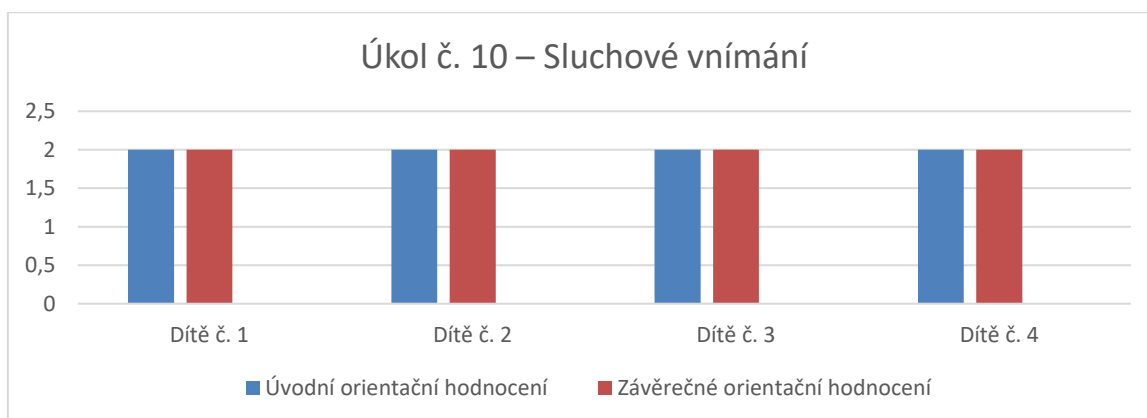
Graf 9: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 8

Plného počtu bodů při hodnocení aktivní i pasivní slovní zásoby získaly děti č. 1, 2, 3. Dítě č. 4 se oproti úvodnímu hodnocení zlepšilo v aktivní slovní zásobě a při závěrečném hodnocení dosáhlo taktéž plného počtu bodů.



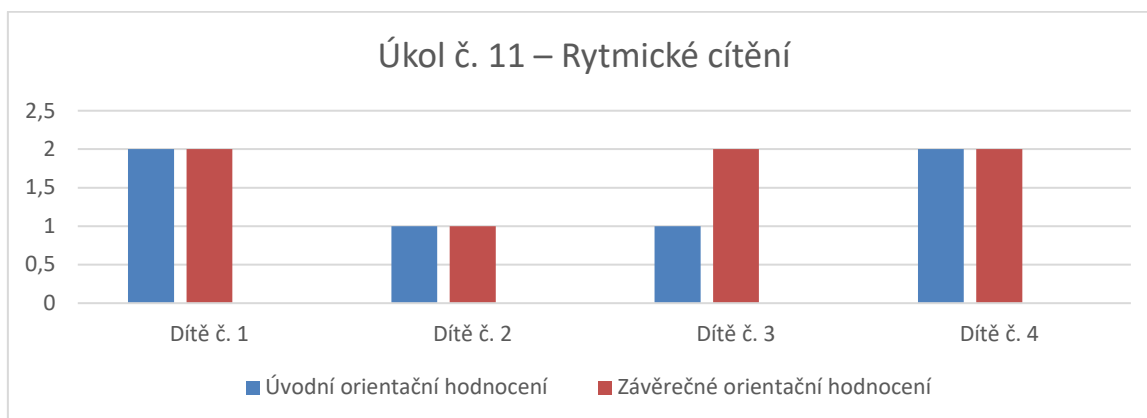
Graf 10: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 9

V rámci úkolu, který se zaměřoval na porozumění řeči, dětem dělaly potíže protiklady. Dítě č. 2 a 3 dosáhly plného počtu bodů, u dítěte č. 4 je patrné znatelné zlepšení (při závěrečném hodnocení bezchybně vyřazovalo předměty ze skupiny).



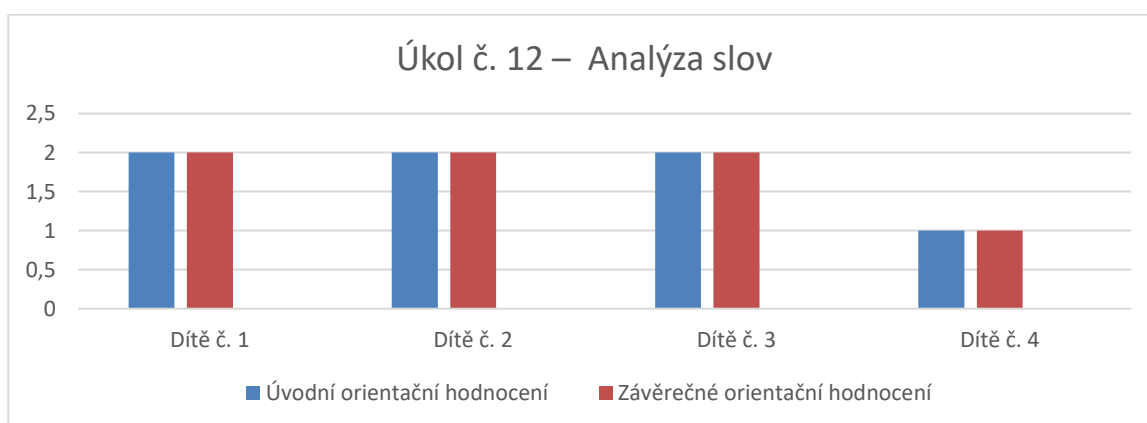
Graf 11: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 10

Úkoly, které se zaměřovaly na sluchové vnímání, děti plnily bezchybně při úvodním i závěrečném hodnocení.



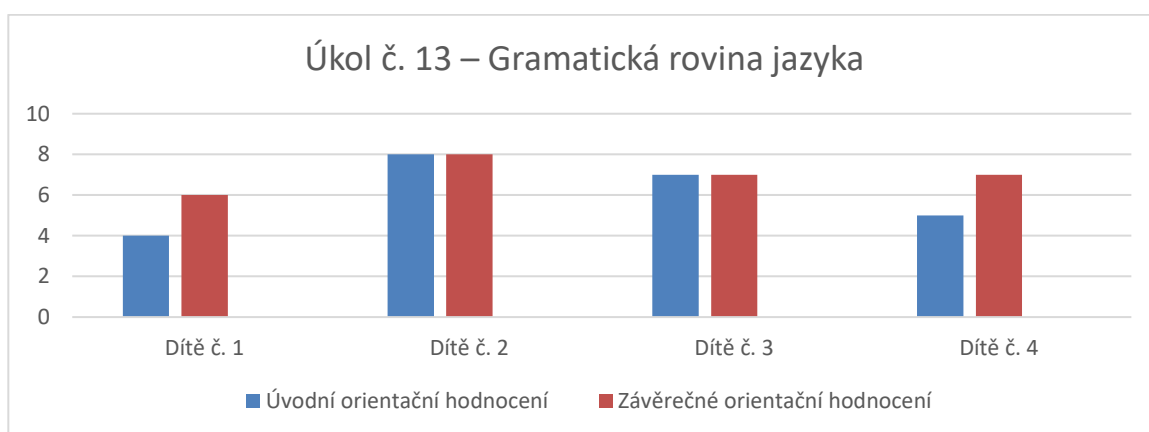
Graf 12: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 11

Plného počtu bodů u úkolu zaměřující se na rytmické cítění dosáhlo dítě č. 1 a 4. Zlepšení nastalo u dítěte č. 3. Dítěti č. 2 rytmické cítění činilo potíže při úvodním i závěrečném hodnocení.



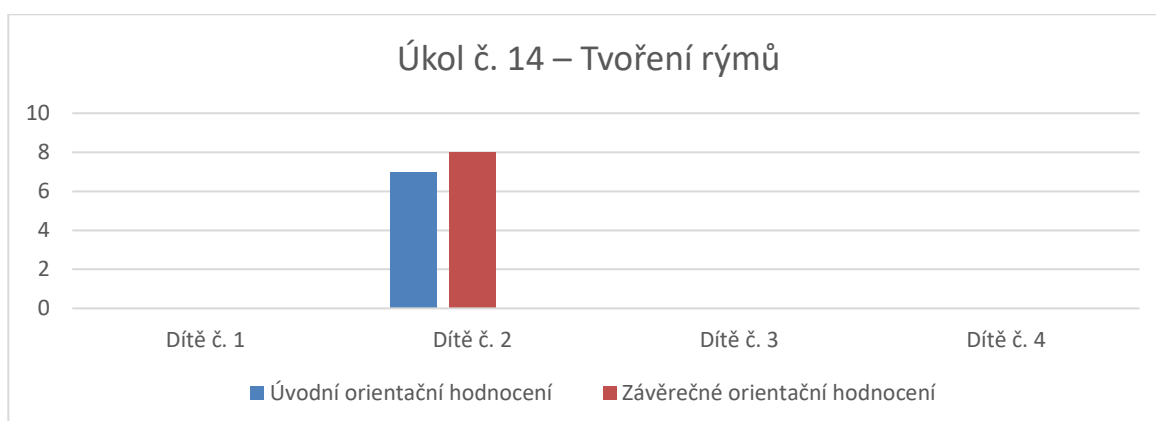
Graf 13: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 12

Dítě číslo 1, 2, 3 dosáhlo při úkolu plného počtu bodů. Dítěti č. 4 úkoly činily potíže, při závěrečném hodnocení neprojevilo zlepšení.



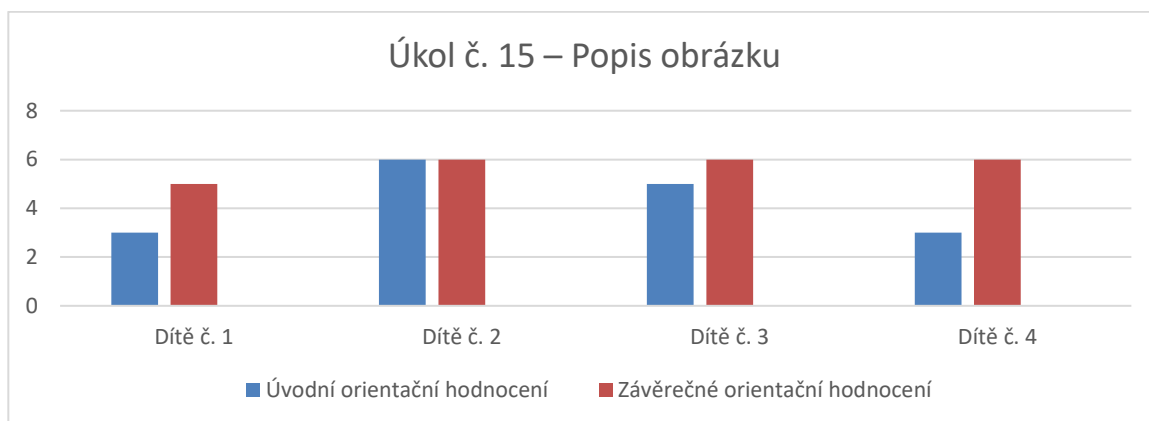
Graf 14: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 13

Dítě č. 1 a 4. projevilo zlepšení v oblasti gramatické roviny jazyka (především v oblasti předložek a tvoření množného čísla). Dítě č. 2 dosáhlo plného počtu bodů. Dítěti č. 3 činilo potíže stupňování substantiv, tato oblast se do závěrečného hodnocení nezlepšila.



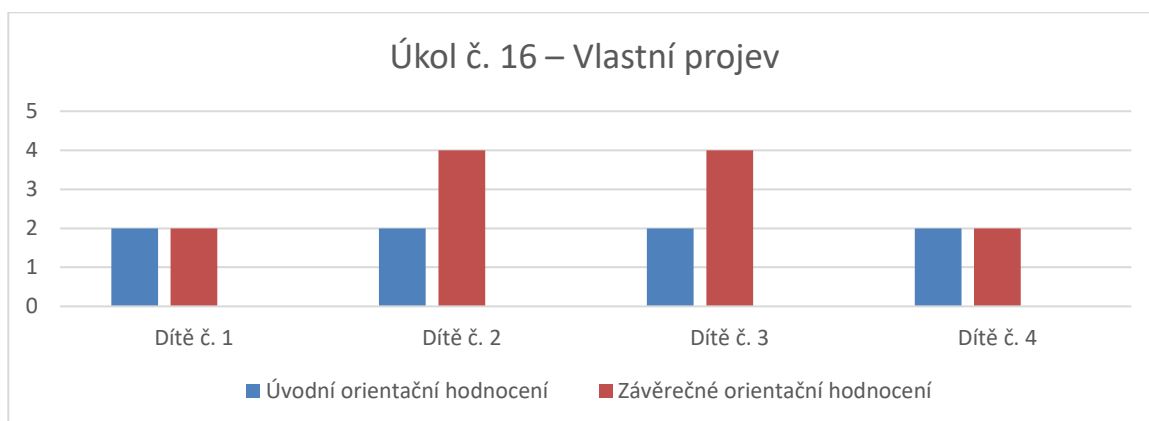
Graf 15: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 14

Tvoření rýmů byla oblast, která se dětem jevila nejvíce problematická. Dítě č. 1, 3, 4 nedokázalo vytvořit ani jeden rým při úvodním, ani závěrečném hodnocení. Dítě č. 2 se dokázalo zlepšit.



Graf 16: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 15

Při popisu obrázku se každé dítě zlepšilo (kromě dítěte č. 2, které dosáhlo plný počet bodů při obou hodnoceních). Dítě č. 3 a 5 při závěrečném hodnocení dosáhlo plného počtu bodů, dítě č. 1 se zlepšilo taktéž, ale stále mu činnosti způsobovaly potíže.



Graf 17: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 16

Vlastní řečový projev byl pro děti problematickým úkolem. I přes to se dítě č. 2 a 3 v této oblasti zlepšilo. Dítěti č. 1 a 4 úkoly činily potíže a ty se nezlepšily ani nezhoršily od úvodního do závěrečného hodnocení.

Zodpovězení výzkumných otázek

Na základě hlavního cíle a vedlejších cílů byly stanoveny výzkumné otázky, na které byly získávány odpovědi během nezáúčastněného pozorování výzkumného vzorku.

Výzkumná otázka č. 1: Jaké aktivity využívají pedagogové pro účely rozvoje komunikačních schopností sledovaných dětí v konkrétní mateřské škole?

Pedagogové pro rozvoj komunikačních schopností využívají především formu hry a přímou komunikaci. Děti jsou po příchodu do mateřské školy podněcovány k přímé komunikaci s pedagogem a s dětmi, se kterými mateřskou školu navštěvují. Pedagog nepraktikuje komunikativní kruh, ale každý den věnuje určitý čas komunikaci nad tématem ze školního vzdělávacího programu. Téma je pedagogem předem připraveno, děti pracují s obrázkovým materiálem a reálnými předměty, které se probíraného téma dotýkají. V návaznosti na toto téma pedagog dále rozvíjí všechny oblasti, které spadají pod rozvoj komunikačních schopností. Děti si nejen rozvíjí aktivní a pasivní slovní zásobu, ale pedagog pracuje i s porozuměním řeči a se zrakovou a sluchovou percepcí. Během komunikování se děti učí naslouchat, tolerovat a přijímat názory druhých, formulovat své myšlenky a rozvíjet tvořivost a fantazii. Při hře děti rozvíjejí hrubou a jemnou motoriku v kombinaci například s porozuměním řeči, sluchovou diferenciací nebo zrakovým vnímáním.

Děti jsou po celý den podněcovány ke spontánní hře a určitý čas věnují řízené činnosti. Během řízených činností děti pro rozvoj komunikačních schopností využívají pracovní listy, kolektivně tvoří a pracují s knihami. Knihy jsou dětem k dispozici v průběhu celého dne. Během dne pedagog děti doprovází na klavír, zpívá písně a společně s dětmi recituje jednoduché básně. V době odpočinku pedagogičtí pracovníci dětem předčítají pohádkové příběhy různé délky, tím trénují sluchové vnímání a paměť.

Výzkumná otázka č. 2: Jaké oblasti osobnosti jsou rozvíjeny v rámci podpory rozvoje komunikačních schopností sledovaných dětí v konkrétní mateřské škole?

Děti v průběhu celého dne rozvíjejí hrubou a jemnou motoriku, motoriku mluvních orgánů, grafomotoriku, sluchovou diferenciaci a paměť, zrakové vnímání a paměť a praktikují dechová cvičení. Pedagog jednou týdně praktikuje logopedickou prevenci, s dětmi vyvozuje hlásky od nejjednodušších (na vyvození) po nejtěžší. Pedagog se snaží v dětech prohloubit kolektivní cítění a pocit bezpečí, učí je pracovat s chybou. Pedagog učí děti toužit po znalostech, čímž jsou schopné si informace samostatně vyhledat.

Výzkumná otázka č. 3: Jaké aspekty ovlivňují rozvoj komunikačních schopností sledovaných dětí v konkrétní mateřské škole?

Rozvoj komunikačních schopností ovlivňují vnější i vnitřní faktory. Mezi vnitřní faktory patří vše, co se dotýká psychického a zdravotního stavu dítěte a vrozených schopností. Předpoklad pro správný rozvoj komunikačních schopností je správný vývoj zrakového a sluchového vnímání, nenarušený centrální nervový systém a správný vývoj mluvidel ve všech třech částech (respirační, fonační, artikulační).

Mezi vnější faktory ovlivňující rozvoj komunikačních schopností patří především množství podnětů z prostředí (kvantita i kvalita), sociální a emoční vazby v prostředí. Také musí pedagog poskytnout dítěti správný řečový vzor.

3.4 Doporučení pro speciálně-pedagogickou praxi

V rámci výzkumného šetření byl vypracován protokol, prostřednictvím kterého byly analyzovány možnosti rozvoje komunikačních schopností dětí předškolního věku. Tento protokol může sloužit jako inspirace pro pedagogické pracovníky, na jaké oblasti se u dítěte zaměřovat a rozvíjet je. Následně lze využít i protokol pro hodnocení komunikačních schopností, díky kterému může pedagogický pracovník orientačně zjišťovat úroveň komunikačních schopností dítěte.

Ze závěrů výzkumného šetření plyne, že za předpokladu, že pedagog bude adekvátně rozvíjet všechny oblasti, které se na komunikačním rozvoji podílí, u dítěte může nastat znatelný posun v oblasti komunikačních schopností. Pedagog by se měl během celého dne snažit u dětí rozvíjet hrubou motoriku, jemnou motoriku, grafomotoriku, oromotoriku, sluchovou diferenciaci a sluchovou paměť, zrakové vnímání a zrakovou paměť a dýchání. Pedagog by měl být pro děti správným mluvním vzorem, vytvořit pro ně bezpečné prostředí, naučit je pracovat v kolektivu a podporovat jejich individualitu.

Pedagog při rozvoji všech výše zmíněných oblastí musí být kreativní a často měnit činnosti. Doporučuje se pro rozvoj využít formu hry, pro inspiraci lze čerpat z literatury, která byla využita ke zpracování této bakalářské práce.

Závěr

Bakalářská práce se věnuje možnostem rozvoje komunikačních schopností u dětí předškolního věku v běžné mateřské škole. Pedagogičtí pracovníci by neměli opomíjet skutečnost, že se na rozvoji komunikačních schopností podílí mnoho faktorů. Nestačí pouze s dětmi komunikovat, vhodné je rozvíjet všechny oblasti vývoje, které se podílejí na procesu komunikace. Jestliže pedagogičtí pracovníci budou s dítětem pracovat kreativně a správným způsobem u něj rozvíjet hrubou a jemnou motoriku, motoriku mluvních orgánů, grafomotoriku nebo sluchovou a zrakovou percepci, mohou předpokládat, že u dítěte nastane v oblasti komunikačních schopností značný posun.

Teoretický rámec tvoří dvě na sebe navazující kapitoly, které vychází z analýzy odborné literatury. První z nich se zabývá vysvětlením základních pojmů a narušenou komunikační schopností, která se nejčastěji projevuje u dětí předškolního věku. Druhá kapitola se zaměřuje na vývoj řeči u dítěte, rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program a poskytování logopedické intervence v České republice. Třetí kapitole je věnována praktická část, ve které je popsáno vlastní výzkumné šetření.

Hlavním cílem práce bylo analyzovat možnosti rozvoje komunikačních schopností dětí předškolního věku v běžné mateřské škole. Na základě hlavního cíle byly stanoveny cíle dílčí a následně byly položeny výzkumné otázky.

Výzkumné šetření probíhalo od prosince 2019 do března 2020. V prosinci 2019 bylo provedeno úvodní orientační hodnocení komunikačních schopností čtyř sledovaných dětí, které byly nahodile vybrány z výzkumného vzorku. Následně autorka práce navštivovala mateřskou školu po dobu 10 dní, aby analyzovala možnosti, které pedagogičtí pracovníci využívají pro rozvoj komunikačních schopností a následně bylo v březnu 2020 provedeno závěrečné orientační hodnocení komunikačních schopností čtyř sledovaných dětí.

U dětí, které vykonávaly aktivity pro rozvoj komunikačních schopností, se prokázalo zlepšení v jednotlivých analyzovaných oblastech. Úroveň komunikačních schopností je jeden z důležitých aspektů školní zralosti a z tohoto důvodu by se rozvoj komunikačních kompetencí v předškolním vzdělávání neměl zanedbávat, ale intenzivně a dlouhodobě kreativně rozvíjet.

Seznam zkratek

NKS	narušená komunikační schopnost
CNS	centrální nervová soustava
RVP	rámcový vzdělávací program
RVP PV	rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	školní vzdělávací program

Seznam použitých informačních zdrojů

Adresář pracovišť klinického logopeda. *Asociace klinických logopedů České republiky* [online]. Praha: AKL ČR, 2020 [cit. 2020-01-17]. Dostupné z: <https://www.klinikalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--adresar-logopedickych-pracovist&kraj=41>

ASHBY, Michael a MAIDMENT, John A. *Úvod do obecné fonetiky*. Přeložil Tomáš DUBĚDA. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2015. Lingvistika (Karolinum). ISBN 978-80-246-2322-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

CARDOVÁ, Jaroslava, ŠVANDOVÁ, Helena. *Jazyková výchova v mateřské škole: metodický materiál Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy*. Praha: Naše vojsko, 1988.

ČECHOVÁ, Marie. *Čeština – řeč a jazyk*. 2., přeprac. vyd. Praha: ISV, 2000. Jazykověda (Institut sociálních vztahů). ISBN 80-85866-57-9.

DLOUHÁ, Olga. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén, [2017]. ISBN 978-80-7492-314-2.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7.

DVOŘÁKOVÁ, Hana, KUKAČKOVÁ Michaela, LIETAVCOVÁ Martina, NÁDVORNÍKOVÁ, Hana a SVOBODOVÁ, Eva. *Rozvíjíme dovednosti hrubé a jemné motoriky dětí: dítě a jeho tělo*. 2. vydání. Praha: Raabe, 2015. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-187-8.

DVOŘÁKOVÁ, Hana. Fyzický rozvoj a tělesná zdatnost. In: DVOŘÁKOVÁ, Hana, KUKAČKOVÁ Michaela, LIETAVCOVÁ Martina, NÁDVORNÍKOVÁ, Hana a SVOBODOVÁ, Eva. *Rozvíjíme dovednosti hrubé a jemné motoriky dětí: dítě a jeho tělo*. 2. vydání. Praha: Raabe, 2015. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-187-8.

FICHNOVÁ, Katarína a SZOBIOVÁ, Eva. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 2. Přeložil Hana VAŇKOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0195-3.

FUKANOVÁ, Eva. Koncepce logopedické péče. In: ŠKODOVÁ, Eva a JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

GADAMER, Hans-Georg a SOKOL, Jan. *Člověk a řeč: (výbor textů)*. Praha: Oikoymenh, 1999. Oikúmené (OIKOYMENH). ISBN 80-86005-76-3.

HARTMANN, Boris a LANGE, Michael. *Mutismus v dětství, mládí a dospělosti: rádce pro rodinné příslušníky, postižené, terapeuty a pedagogy*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-021-8.

CHEJNOVÁ, Pavla. Jazykový vývoj u dítěte [online]. Praha: Pedf UK, 2016 [cit. 2020-03-26]. ISBN 978-80-88176-06-0. Dostupné z: <https://publi.cz/eknihy?book=462-jazykovy-vyvoj-dite>

JEDLIČKA, Ivan. Narušená komunikační schopnost v důsledku poruch hlasu. In: ŠKODOVÁ, Eva a JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

KARLÍK, Petr, NEKULA Marek, RUSÍNOVÁ Zdenka a GREPL Miroslav. *Příruční mluvnice češtiny*. Vyd. 2., opr. [i.e. 4. vyd.]. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2012. ISBN 978-80-7106-624-8.

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

KEREKRÉTIOVÁ, Aurélie. Terapie poruch hlasu. In: LECHTA, Viktor a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2., aktualiz. vyd. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9.

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

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing, 2006. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.

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

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Dyslalie – patlavost: vady a poruchy výslovnosti*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Beakra, 2013. ISBN 978-80-903863-1-0.

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

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.

LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

LECHTA, Viktor a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2., aktualiz. vyd. Přeložil Jana KRÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9.

LECHTA, Viktor. *Koktavost: komplexní přístup*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-867-8.

LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitórium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990.

LECHTA, Viktor. *Narušená komunikační schopnost*. In: LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 3., dopl. a přeprac. Přeložil Jana KRÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-977-4.

LECHTA, Viktor. *Základní vymezení termínu logopedie*. In: ŠKODOVÁ, Eva a JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

LIETAVCOVÁ, Martina a KUKAČKOVÁ, Michaela. Jemná motorika a grafomotorika. In: DVOŘÁKOVÁ, Hana, KUKAČKOVÁ Michaela, LIETAVCOVÁ Martina, NÁDVORNÍKOVÁ, Hana a SVOBODOVÁ, Eva. *Rozvíjíme dovednosti hrubé a jemné motoriky dětí: dítě a jeho tělo*. 2. vydání. Praha: Raabe, 2015. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-187-8.

LUST, Barbara. *Child language: acquisition and growth*. Repr. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. Cambridge textbooks in linguistics. ISBN 0521449227.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

NEUBAUER Karel. Breptavost. In: NEUBAUER, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.

NEUBAUER, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.

NEUBAUER, Karel. Narušení článkování řeči. In: ŠKODOVÁ, Eva a JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

NEUBAUER, Karel. Terapie dysartrie. In: LECHTA, Viktor a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2., aktualiz. vyd. Přeložil Jana KRÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9.

NEUGEBAUEROVÁ, Štěpánka. \textit{Logopedická péče v Karlovarském kraji} [online]. Hradec Králové, 2018 [cit. 2020-01-17]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/pilc2n/>>. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Petra Bendová, Ph.D..

OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s mozkovou obrnou*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5266-6.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. Organizace logopedické péče. In: VITÁSKOVÁ, Kateřina a PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1088-5.

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

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Informační služby [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2018-06-19]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1_

SALOMONOVÁ, Anna. Narušení článkování řeči. In: ŠKODOVÁ, Eva a JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

SKARNITZL, Radek, ŠTURM Pavel a VOLÍN Jan. *Zvuková báze řečové komunikace: fonetický a fonologický popis řeči*. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3272-8.

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

ŠEDIVÁ, Zoja. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Zoja Šedivá. 1. vyd. Praha: Septima, 2006 64 s. ISBN 8072162322.

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

ŠKODOVÁ, Eva a JEDLIČKA, Ivan. Narušení plynulosti řeči. In: ŠKODOVÁ, Eva a JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠKODOVÁ, Eva a JEDLIČKA, Ivan. Vývojová dysfázie. In: ŠKODOVÁ, Eva a JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠKODOVÁ, Eva. Poruchy řečové komunikace při anomáliích orofaciálního systému. In: NEUBAUER, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.

Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. 6., přepracované vydání.

TARKOWSKI, Zbigniew. Diagnostika breptavosti. In: LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

VITÁSKOVÁ, Kateřina a PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1088-5.

VYSKOTOVÁ, Jana a MACHÁČKOVÁ, Kateřina. *Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4698-2.

Seznam příloh

Příloha 1 – Vzor žádosti pro účast na výzkumném šetření

Příloha 2 – Vzor informovaného souhlasu zákonného zástupce

Příloha 3 – Vzor anamnestického dotazníku

Příloha 4 – Vzor protokolu úvodního a závěrečného orientačního hodnocení

Příloha 5 – Protokol pro analýzu možností rozvoje komunikačních schopností

Příloha 6 – Dítě č. 1 – protokol úvodního a závěrečného orientačního hodnocení

Příloha 7 – Dítě č. 2 – protokol úvodního a závěrečného orientačního hodnocení

Příloha 8 – Dítě č. 3 – protokol úvodního a závěrečného orientačního hodnocení

Příloha 9 – Dítě č. 4 – protokol úvodního a závěrečného orientačního hodnocení

Seznam tabulek

Tabulka 1: Průběh výzkumného šetření

Seznam grafů

Graf 1: Úvodní a závěrečné orientační hodnocení komunikačních schopností

Graf 2: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 1

Graf 3: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 2

Graf 4: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 3

Graf 5: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 4

Graf 6: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 5

Graf 7: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 6

Graf 8: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 7

Graf 9: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 8

Graf 10: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 9

Graf 11: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 10

Graf 12: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 11

Graf 13: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 12

Graf 14: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 13

Graf 15: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 14

Graf 16: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 15

Graf 17: Porovnání zlepšení u sledovaných dětí při úkolu č. 16