UNIVERZITA KARLOVA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky

VYUŽITÍ ZPROSTŘEDKOVANÉHO UČENÍ V RÁMCI ROZVOJE KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

The use of mediated learning in focus on development of communication skills with preschool children

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Marie Komorná

Autor: Mgr. Markéta Klausová

Studijní obor: Speciální pedagogika

Rok odevzdání: 2019

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití literatury, která je uvedena v seznamu použité literatury.

V Praze dne 18. 4. 2019

Podpis……..

Tímto bych ráda poděkovala Mgr. Marii Komorné a PhDr. Petru Kopečnému, Ph.D., za odborné vedení a mnoho podnětných rad při vypracování diplomové práce. Dále děkuji všem, kteří se podíleli na výzkumném šetření, a především své rodině za velkou podporu při studiu, bez které bych toto studium nemohla uskutečnit.

Abstrakt

Diplomová práce se věnuje využití zprostředkovaného učení u dětí v předškolním věku zaměřeného na oblast rozvoje komunikačních schopností.

Práce se věnuje teoretickým poznatkům z oblasti předškolního vzdělávání, především jeho obsahu a dokumentům, které ho vymezují. Popisuje vývoj dítěte předškolního věku, včetně vývoje řeči, a představuje také druhy narušení komunikační schopnosti. Práce se dále zaměřuje na zprostředkované učení, jeho zásady, cíle a využití a na teorii strukturální kognitivní modifikovatelnosti. Nakonec přibližuje program Feuersteinova instrumentálního obohacování, který je hlavní součástí výzkumného šetření.

Cílem práce je analyzovat využití programu Feuersteinova instrumentálního obohacování v oblasti rozvoje komunikačních schopností u dětí předškolního věku.

Klíčová slova: předškolní vzdělávání, dítě předškolního věku, rozvoj komunikačních schopností, zprostředkované učení, Feuersteinovo instrumentální obohacování.

Abstract

Thesis deals with the use of mediated learning experience in the focus on the communication skills of preschool children.

Thesis follows up the theoretical knowledges of preschool education especially content of it and related to main documentes. Thesis describes the development of child in preschool age and describes the speech development and speech impairments. Thesis is focused on the mediated learning experience, its principles, goals and also on the theory of structural cognitive modifiability. In the last part of thesis is describede the program of Feuerstein instrumental enrichment, which is the main part of the research.

The goal of thesis is to analysed the use of the Feuerstein instrumental enrichment program in the focus on development of preschool children‘s communication skills.

.**Key words:** preschool education, preschool child, development of communication skills, mediated learning experience, Feuerstein instrumental enrichment.

OBSAH

1 ÚVOD 7

2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ 9

2.1 Vymezení předškolního vzdělávání 9

2.2 Osobnostně orientovaný model předškolního vzdělávání 10

2.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 12

Cíle předškolního vzdělávání 13

Vzdělávací obsah a oblasti 14

2.4 Jazyk a řeč v RVP PV 15

Dílčí vzdělávací cíle 15

Vzdělávací nabídka 16

Očekávané výstupy 16

3 SPECIFIKA VE VÝVOJI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU 20

3.1 Předškolní období 20

Motorický vývoj 20

Kognitivní vývoj 21

Emoční vývoj 24

Socializace 26

Hra a kresba 27

3.2 Ontogenetický vývoj řeči 30

3.3 Nejčastější druhy NKS u dětí v předškolním věku 34

4 ZPROSTŘEDKOVANÉ UČENÍ 44

4.1 Reuven Feuerstein 44

4.2 Strukturální kognitivní modifikovatelnost 46

Dynamické vyšetřování 48

4.3 Zkušenost zprostředkovaného učení 50

Parametry zprostředkovaného učení 51
Deficity kognitivních funkcí 56
4.4 Feuersteinovo instrumentální obohacování 58
Cíle FIE 58
Charakteristika materiálů FIE 60
Popis instrumentů 61
5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ 66
5.1 Cíle a metodologie 66
5.2 Charakteristika výzkumného vzorku a místa šetření 67
5.3 Vlastní šetření 68
5.4 Diskuze výsledků a závěry výzkumného šetření 96
ZÁVĚR 104
SHRNUTÍ 105
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ 106
SEZNAM PŘÍLOH 109

1 ÚVOD

Rozvoj komunikačních schopností u dětí je v současné době často skloňovaným tématem. V médiích se pravidelně objevují zprávy o vzrůstajícím počtu dětí, jejichž komunikační schopnosti nedosahují takové úrovně, na jaké by u předškolního dítěte před nástupem do školy měly být, aby další vzdělávání mohlo probíhat plynule, bez zbytečných přítěží. Názory na příčiny těchto obtíží se různí. Nejčastěji uváděným faktorem bývá současný životní styl, kdy dítě tráví hodně času pasivním sledováním televize či jiných médií a přijímáním hotových informací. Také čas, který rodiče s dítětem tráví vzájemnou komunikací, může být omezený.

Existuje velké množství publikací, programů a přístupů, které byly vytvořeny za účelem rozvoje komunikačních schopností. Feuersteinovo instrumentální obohacování je program, jehož aplikace podporuje nejen rozvoj komunikačních schopností. Zvolením právě tohoto programu vyjadřuji svoje velké osobní zaujetí tímto programem. Již po absolvování úvodního kurzu jsem v programu viděla velký potenciál pro práci s dětmi. Nejbližší je mi především celá filozofie programu.

Jeho hlavním představitelem je Reuven Feuerstein, který svým přesvědčením o potenciálu každého člověka rozvíjet své schopnosti předkládá základní myšlenku celého programu. Program se opírá o hluboce propracovaný teoretický rámec, jehož základem je teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti a zprostředkovaného učení.

Diplomová práce je rozdělena do tří teoretických kapitol. První kapitola je zaměřena na předškolní vzdělávání, jeho obsah i na dokumenty, které předškolní vzdělání rámcově ohraničují. Pozornost je věnována jazyku a řeči v pojetí rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Druhá kapitola se věnuje dítěti předškolního věku z hlediska vývojové psychologie a zejména pak řeči. Je zde popsán ontogenetický vývoj jazyka i druhy narušené komunikační schopnosti, které se nejčastěji vyskytují u dětí v předškolním věku. Poslední teoretická kapitola přibližuje zprostředkované učení. V rámci této kapitoly přibližujeme osobnost Reuvena Feuersteina a jeho zásadní myšlenky, které jsou shrnuty v teorii strukturální kognitivní modifikovatelnosti, a zkušenosti zprostředkovaného učení. Tyto teorie jsou v rámci

kapitoly vysvětleny a popsány. Závěr této kapitoly tvoří představení samotného programu Feuersteinova instrumentálního obohacování.

Poslední kapitolou diplomové práce je výzkumné šetření, při kterém jsme využívali vybrané pracovní listy z Feuersteinova instrumentálního obohacování k systematické práci se skupinou pěti dětí předškolního věku. Hlavním cílem je analýza využití metod zprostředkovaného učení v oblasti rozvoje komunikačních schopností u dětí předškolního věku.

V neposlední řadě bychom rádi zvyšovali povědomí o využití Feuersteinova instrumentálního obohacování, jelikož i přes vzrůstající počet lidí, kteří metodu FIE znají nebo s ní pracují, stále existují části České republiky, kde je práce s metodou FIE záležitostí několika málo jedinců.

2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní vzdělávání je součástí celoživotního vzdělávání a vychází z požadavků současné společnosti. Na dítě je nahlíženo jako na svébytnou osobnost s vlastní identitou a vlastními právy se všemi jeho individuálními zvláštnostmi, potřebami a zájmy (Zajitzová, 2011).

V následující kapitole se budeme zabývat předškolním vzděláváním v České republice. Zaměříme se na dokumenty, které vymezují současné předškolní vzdělávání, a také si přiblížíme osobnostně orientovaný model předškolního vzdělávání. V další části této kapitoly se blíže zaměříme na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, jeho pojetí, cíle, vzdělávací obsah s důrazem na oblasti, které se týkají jazyka a řeči.

2.1 Vymezení předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání v České republice je vymezeno zákonem č. 561/2004 Sb, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Podle školského zákona má předškolní vzdělávání podporovat rozvoj osobnosti dítěte, podílet se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji. Dále si klade za cíl osvojování základních pravidel chování, životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání má napomáhat při vyrovnávání nerovnoměrností ve vývoji a poskytovat speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a vytvářet tak základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Předškolní vzdělávání v České republice je organizováno pro děti od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let. Od počátku školního roku, kdy dítě dosáhne 5 let, až do zahájení povinné školní docházky je předškolní vzdělávání povinné. Zákonný zástupce dítěte má možnost zvolit jiný způsob plnění povinnosti předškolního vzdělávání, a to buď formou individuálního vzdělávání dítěte bez pravidelné denní docházky dítěte do mateřské školy, vzděláváním v přípravné třídě základní školy a ve třídě přípravného

stupně základní školy speciální, nebo vzděláváním v zahraniční škole na území České republiky, ve které je ministerstvem povoleno plnění povinné školní docházky. V mateřské škole jsou vzdělávány i děti s odkladem povinné školní docházky. O odklad povinné školní docházky žádá písemně zákonný zástupce dítěte a tuto žádost doloží doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku (Zákon 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Hlavními cíli předškolního vzdělávání by podle Opravilové (sec. cit. Kolláriková 2010, s. 138) měly být:

- pomoc emocionálnímu a sociálnímu rozvoji a přizpůsobení dítěte (pozitivní sebepojetí, samostatnost, sebevyjádření, řešení běžných sociálních situací a rozvoj mezilidských vztahů;
- podpora vztahu k poznávání a učení a poskytnutí podmínek k samostatnému učení a poznávání okolního světa;
- příprava v oblasti řečových a intelektových dovedností souvisejících s primárním vzděláváním (komunikační dovednosti, myšlení);
- pěstování a rozvoj individuálního vyjádření a tvořivých schopností v oblasti emocionální, etické a estetické.

2.2 Osobnostně orientovaný model předškolního vzdělávání

Se společenskými změnami, které nastaly po roce 1989, se začalo proměňovat i zaměření výchovných cílů v předškolním vzdělávání.

Před rokem 1989 byly výchovné cíle orientované sociocentricky. Takové pojetí výchovných cílů vychází z pozice společnosti a preferuje potřeby a zájmy, které vyhovují dospělým. Sociocentrické zaměření je typické pro nedemokratické politické systémy. V takovém případě je vyžadováno, aby byla výchova založena na jednotné, státně uznávané ideologii. Pro všechny školy je stanoven společný obsah, univerzální metody, závazná pravidla a jednotné hodnotící systémy. Sociocentrické zaměření se v mateřské škole projevuje přesnou časově i prostorově ohraničenou organizací

činností, převažuje společná (frontální) práce skupiny dětí stejného věku. Kolektivní princip převažuje nad individuálním přístupem (Opravilová, 2016).

Osobnostně orientovaný model výchovy v mateřské škole se začal utvářet po roce 1989 v reakci na předcházející etapu, která dostatečně nerespektovala přirozené potřeby dítěte, stejně jako některé zákonitosti vývoje, které jsou pro období dětství typické (Opravilová, 2016). Podle Heluse (2003 sec. cit. Koťátková, 2014 s. 158) *„znamená výchovně-vzdělávací práce v osobnostním pojetí především respektovat ve výchovném jednání učitelek to, že dítě není objekt, který opracováváme, ohýbáme, lámeme, ale že je to výsostný subjekt, který je třeba brát v úvahu, citlivě sledovat jeho potřeby, zájmy, touhy a respektovat, že z vývojově vnitřní potřeby někam směřuje.“*

Pro takto pojatý výchovně-vzdělávací model uvádí Opravilová (2006, sec. cit. Kolláriková, 2010) následující charakteristické znaky:

- **Vztah k dítěti** – dříve tradiční autoritativnost, úsilí o nadvládu a řízení zvnějšku jsou nahrazovány vstřícností a partnerským vztahem, ve kterém převažuje náklonnost a důvěra. Přednostně se projevuje uznání, důvěra a pozitivní motivace.
- **Vztah k rodině** – mateřská škola respektuje dominantní roli rodiny, a proto usiluje o spolupráci s rodinou, a to nejen ve vztahu k organizačně-provozním záležitostem, ale především usiluje o skutečné partnerství a spoluúčast rodičů ve vzdělávacím procesu. Mateřská škola je tedy odborně vedené, ale zároveň přirozené socializační prostředí, které má za úkol posilovat výchovnou funkci rodiny a obohacovat dítě o podněty, které dnešní rodina často nemůže v dostatečné míře poskytovat.
- **Vztah k počátečnímu vzdělávání** – příprava na školu zde nepředstavuje formu specifického programu, který by byl orientovaný na konkrétní poznatky a zvyky. Za nejvhodnější způsob přípravy na školu je považována plynulá průběžná socializace a kultivace dítěte v běžných situacích, kdy je dítěti dána příležitost hrát si, řešit různé praktické úkoly, jednat samostatně a tvořivě, a zároveň naslouchat a respektovat druhé.
- **Hra a učení** – mateřské školy jsou součástí vzdělávacího systému a jsou legislativně zařazeny mezi školy. Předškolní vzdělávání je ale specifické, jelikož zahrnuje vzdělávací i výchovné aspekty a rozvíjí dítě v celé jeho osobnosti. Hlavními metodami vzdělávání jsou především experimentace, situační učení a hra. Hra představuje jak spontánní aktivity, tak i aktivity cílené. Ovlivnit hru znamená vytvořit

podmínky pro to, aby hra představovala smysluplnou formu, která vychází z potřeb dítěte, a zároveň respektuje jeho vlastní zájmy. Situační učení znamená výběr a uspořádání takových situací, které jsou bohaté na výchovné podněty a mají vzbuzovat opravdový zájem dítěte, které v takových situacích může využívat své vlastní schopnosti.

- **Tvořivost a samostatnost** – představuj podstatný rys osobnostně orientované výchovy. V rámci předškolního vzdělávaní jsou tyto vlastnosti probouzeny, posilovány a zdokonalovány. Děje se tak především v oblasti estetické. Významná je zejména celková atmosféra třídy, školy a jejich prostředí. Obzvláště důležitá je pak schopnost pedagoga nacházet kreativní situace, které ovlivňují reakce dítěte.
- **Individualizace** – je základním principem demokratické výchovy. Individuální přístup představuje především ohled na jedinečnost každého dítěte a umění s ním jednat tak, jak mu nejvíce prospívá.
- **Alternativnost** – osobnostní orientace dává široký prostor pro alternativnost, která může být přítomna v obsahu, metodách i organizačním systému. Existence Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání poskytuje závazný rámec pro určité společné požadavky. Prostor pro alternativní přístupy tedy zůstává dostatečně široký.

2.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

První verze rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávaní (dále jen RVP PV) vznikla v roce 2001 jako reakce na potřebu existence závazného státního kurikula, které by určilo směřování předškolního vzdělávání, a zároveň by předškolním pedagogům ponechalo dostatečný prostor pro jejich vlastní tvůrčí práci. Druhá, inovovaná verze RVP PV pak vyšla v roce 2004, a to v souladu s Národním programem pro vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha) a školským zákonem 561/2004 Sb. (Svobodová, 2010).

Současná, a zároveň poslední úprava RVP PV nabyla účinnost od 1. 1. 2018.

Hlavními principy RVP PV jsou:

- akceptovat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a promítat je do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání;
- umožňovat rozvoj a vzdělávání každého dítěte v rozsahu jeho individuálních potřeb a možností;
- zaměřovat se na vytváření základů klíčových kompetencí;
- definovat kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet;
- zajišťovat srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvářených jednotlivými mateřskými školami;
- vytvářet prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy;
- umožňovat mateřským školám využívat různé formy i metody vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám;
- poskytovat rámcová kritéria využitelná pro vnitřní i vnější evaluaci mateřské školy i poskytovaného vzdělávání (RVP PV, 2004).

Je patrné, že hlavní principy RVP PV vycházejí právě z výše popsaného modelu osobnostně orientovaného předškolního vzdělávání. Kladou důraz na individualitu každého dítěte, a zároveň se zaměřují na to, aby i samotné mateřské školy měly určitou volnost ve vlastním pojetí. Toho se RVP snaží dosáhnout tím, že stanovuje jakýsi rámec předškolního vzdělávání, kterému se budeme věnovat v následujícím textu.

Cíle předškolního vzdělávání

V RVP PV se setkáváme se čtyřmi kategoriemi cílů. Jsou stanoveny cíle v podobě *záměrů* a cíle v podobě *výstupů*. Obě kategorie cílů existují jak v úrovni *obecné*, tak v úrovni *oblastní*.

Jedná se o následující cílové kategorie (RVP PV, 2004):

Rámcové cíle

1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání;

2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost;
3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Tyto cíle vyjadřují základní orientaci předškolního vzdělávání. Tyto cíle jsou univerzální, přirozené a všudypřítomné. Každá činnost, kdy učitel působí na dítě, by měla být ve shodě s těmito cíli. Pokud jsou tyto cíle naplňovány, lze předpokládat, že vzdělávání směřuje k utváření základů klíčových kompetencí.

Klíčové kompetence

1. **kompetence k učení**
2. **kompetence k řešení problémů**
3. **kompetence komunikativní**
4. **kompetence sociální a personální**
5. **kompetence činnostní a občanské**

Výše popsané kompetence jsou považovány za klíčové pro etapu předškolního vzdělávání. Klíčové kompetence popisují cílové stavy, k jejichž naplňování by mělo směřovat veškeré vzdělávání. Každá z klíčových kompetencí představuje soubor prakticky a činnostně zaměřených výstupů, které se vzájemně doplňují a propojují a postupně se tak stávají využitelnější v obecném slova smyslu. V předškolním vzdělávání jsou vytvářeny základy klíčových kompetencí, které jsou důležité pro další etapy vzdělávání.

Vzdělávací obsah a oblasti

Vzdělávací obsah je RVP PV je uspořádán do pěti následujících oblastí:

1. **Dítě a jeho tělo**
2. **Dítě a jeho psychika**
3. **Dítě a ten druhý**
4. **Dítě a společnost**
5. **Dítě a svět**

Výše zmíněné oblasti jsou pojmenovány dle svého hlavního zaměření. Jedná se o oblast *biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální.* Pro

každou z těchto oblastí jsou vymezeny *dílčí cíle (záměry)*, které představují to, co pedagog u dítěte podporuje, *vzdělávací nabídku* (to, co pedagog dítěti nabízí), *očekávané výstupy* (předpokládané výsledky), které popisují to, co by mělo dítě na konci předškolního období zvládat, a *rizika*, tedy možné okolnosti, které mohou ohrožovat úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga (RVP PV, 2004).

2.4 Jazyk a řeč v RVP PV

Jazyku a řeči se v rámci současného předškolního kurikula RVP PV (2004) věnuje psychologická vzdělávací oblast *Dítě a jeho psychika,* resp. podoblast *Jazyk a řeč.* Kromě této podoblasti zahrnuje oblast Dítě a jeho psychika další dvě podoblasti, kterými jsou *Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace* a *Sebepojetí, city a* vůle.

Záměrem této oblasti je *„podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení.“* (RVP PV, s. 17)

Dílčí vzdělávací cíle

V rámci podoblasti *Jazyk a řeč* jsou stanoveny následující dílčí vzdělávací cíle:

- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování);
- rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu;
- osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení a psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické). (RVP PV, 2004)

Výše uvedené schopnosti, dovednosti a poznatky má pedagog podporovat při svém vzdělávacím úsilí, a to v průběhu celého předškolního vzdělávání.

Vzdělávací nabídka

Vzdělávací nabídkou se rozumí činnosti či aktivity, které může pedagog využít k tomu, aby u dětí podporoval výše uvedené dílčí vzdělávací cíle této podoblasti. V RVP PV (2004) jsou uvedeny následující možnosti rozvoje v podoblasti *Jazyk a řeč*:

- artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti;
- společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace (vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým apod.);
- komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv;
- samostatný slovní projev na určité téma;
- poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů;
- vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo zhlédlo;
- přednes, dramatizace, recitace, zpěv;
- grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen;
- prohlížení a „čtení“ knížek;
- hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků, užívání gest;
- činnosti a příležitosti, které děti seznamují s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, audiovizuální technika).

Očekávané výstupy

Pod pojmem *očekávané výstupy* lze najít zformulované dovednosti, které by dítě mělo na konci předškolního období ovládat. V materiálu MŠMT *Konkretizované očekávané výstupy*, který doplňuje dokument RVP PV, jsou očekávané výstupy uvedené v RVP PV rozpracovány a upřesněny. Mělo by tak být zcela jasné, co by dítě na konci předškolního období mělo zvládat. V následujícím textu shrneme *očekávané* i *konkretizované očekávané výstupy* tak, jak jsou uvedeny v dokumentu RVP PV (2004):

- správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči (tj. vyslovovat všechny hlásky správně a mluvit zřetelně, gramaticky správně, v přiměřeném tempu, ovládat sílu a intonaci hlasu),
- pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno (tj. znát většinu slov a výrazů běžně používaných v prostředí dítěte, např. sdělit svoje jméno a příjmení, adresu, jména rodičů, sourozenců, kamarádů, učitelek, rozumět většině pojmenování, které se týkají dítěte),
- vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách (tj. mít přiměřeně bohatou slovní zásobu, dokázat osvojená slova aktivně používat v řeči, správně určovat a pojmenovávat věci a jevy ve svém okolí, používat jednoduchá souvětí, dokázat vyjádřit myšlenku, nápad, popsat situaci atd.),
- vést rozhovor (tj. dodržovat pravidla konverzace, naslouchat druhým, umět vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, dokázat zformulovat otázku a smysluplně na otázku odpovědět, umět komentovat zážitky, posuzovat slyšené),
- domluvit se slovy i gesty, improvizovat (tj. dorozumět se verbálně i nonverbálně, používat gesta, udržet oční kontakt, reagovat adekvátně na neverbální podněty),
- porozumět slyšenému (tj. sledovat a zachytit hlavní myšlenku příběhu, umět vyslechnuté převyprávět a dokázat odhadnout, jak by mohl příběh pokračovat),
- formulovat otázky, odpovídat, slovně reagovat,
- učit se nová slova a aktivně je používat (umět se zeptat na slova, kterým dítě nerozumí),
- učit se zpaměti krátké texty (tj. reprodukovat říkanky, písničky, jednoduchou dramatickou roli),
- sledovat a vyprávět příběh, pohádku,
- popsat situaci,
- chápat slovní vtip a humor,
- sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech (tj. dokázat vyčlenit počáteční a koncovou hlásku),
- utvořit jednoduchý rým (tj. poznat a najít k sobě slova, která se rýmují, či doplnit slovo do rýmu),
- poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma, antonyma,

- rozlišovat některé obrazné symboly a rozumět jejich významu a funkci (piktogramy, orientační a dopravní značky),
- sledovat očima zleva doprava,
- poznat některá písmena a číslice,
- poznat napsané své jméno,
- projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon.

Výše popsané schopnosti a dovednosti dítěte jsou ideálním stavem, ve kterém by se mělo nacházet každé dítě na konci předškolního věku. Je samozřejmé, že tento ideální stav nemůže nikdy nastat u zcela všech dětí. V RVP PV (2004) jsou zmíněna **rizika**, která mohou ovlivnit dosažení zmíněných výstupů.

Jako rizikové můžeme vnímat prostředí, které je komunikačně chudé, omezující běžnou komunikaci mezi dětmi i dospělými. Dítě může mít slabou motivaci a málo příležitostí k samostatnému řečovému projevu. Za rizikové můžeme pokládat nevhodný jazykový a řečový vzor, nevhodné podněcování dítěte k hovoru či nerespektování dětského ostychu, které může vést k úzkosti a strachu dítěte. Nepřiměřené využívání audiovizuální techniky (nevhodné pořady, dlouhodobé sledování televize a videí, dlouhodobé hraní her na počítači) a, omezený přístup ke knihám jsou také zásadními riziky v oblasti jazyka a řeči.

Jak jsme již uvedli, veškeré vzdělávací cíle směřují k získání klíčových kompetencí. Vzdělávací oblast *Dítě a jeho psychika,* konkrétně podoblast *Jazyk a řeč,* je tudíž výchozí pro získání klíčových kompetencí v oblasti nazvané *Komunikativní kompetence.* Podle RVP PV (2004, s. 12) dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání:

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog;
- se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými);
- se domlouvá gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci;

- komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i dospělými, chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou;
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá ke komunikaci s okolím;
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knihy, počítač, telefon);
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky, které je možné se učit;
- má vytvořeny základní předpoklady k učení se cizímu jazyku.

Tyto kompetence jsou ve své podstatě předpoklady pro to, aby dítě mohlo plynule navázat na další vzdělávání a kompetence této i dalších oblastí dále rozvíjet a rozšiřovat. Pokud by osvojení základů klíčových kompetencí bylo nedostatečné, mohlo by znamenat znevýhodnění v dalším vzdělávání dítěte.

3 SPECIFIKA VE VÝVOJI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V této kapitole se zaměříme na dítě v předškolním věku a jeho vývojové charakteristiky v jednotlivých oblastech biologického a psychosociálního vývoje, zejména pak na stupeň vývoje, kterého dítě dosahuje na konci tohoto období. Podrobnější pozornost budeme věnovat vývoji řeči a popíšeme si několik druhů narušené komunikační schopnosti, které se nejčastěji vyskytují právě u dětí v předškolním věku.

3.1 Předškolní období

Předškolní období je již tradičně vymezeno věkem od 3 do 6 popř. 7 let. Horní hranice tohoto období je určena nejen věkem, ale především nástupem do školy, kterým je předškolní období ukončeno. Předškolní období může být také chápáno jako „věk mateřské školy“ (Langmeier, Krejčířová, 2006) či „zlatý věk hry“ (Novotná, Hříchová, & Miňhová, 2012; Thorová, 2015).

Podle Říčana a Krejčířové (1997) odpovídá období předškolního věku stadiu iniciativy, které stanovil Ericson. Dítě se ve stadiu iniciativy učí pronikat do prostoru činů a střetů a zároveň má potřebu něco zvládat či vytvářet. V tomto období se objevuje nový, vyšší způsob seberegulace, kterým je schopnost cítit vinu (svědomí, zvnitřnělé normy).

Z výše uvedených označení je patrné, že dochází k přesahu z rodiny do širší sociální oblasti a rozvoji vztahů s vrstevníky a přijetí dalších autorit. Dítě se v tomto období učí jak přizpůsobení se, tak i sebeprosazení. To jsou vlastnosti, které ho připravují na jeho další život ve společnosti.

Motorický vývoj

V období předškolního věku se dále zdokonalují motorické schopnosti dítěte. V oblasti hrubé motoriky se zlepšuje celková motorická koordinace, která dítěti umožňuje osvojování komplexních motorických dovedností. Těmi jsou jízda na kole,

lyžování, plavání, bruslení. V tomto období jsou pohyb a fyzické aktivity upřednostňovány před činnostmi, které vyžadují soustředění (Thorová, 2015).

Okolo 6. roku osifikují u dítěte zápěstní kůstky, což se odráží v dokonalejší koordinaci jemné motoriky. Dítě je tedy připraveno manipulovat s tužkou, nůžkami či příborem (Šimíčková Čížková, 2005).

Na konci předškolního období se u dítěte obvykle vyhraňuje lateralita. Převažuje pak užívání jedné ruky nad druhou.

Motorický vývoj v předškolním věku je typický zejména ve zdokonalování, zpřesňování a rozvíjení motorických dovedností z předchozích vývojových období.

Kognitivní vývoj

Myšlení

Během předškolního období přechází dítě z předpojmové (symbolické) úrovně myšlení, kdy byly pojmy vázány k individuálním předmětům a zobecňování probíhalo pouze zčásti na úroveň názorného (intuitivního myšlení). Na úrovni názorného (intuitivního) myšlení si dítě vytváří pojmy na základě společných podstatných znaků (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Jelikož se myšlení zatím dokonale neřídí podle logických pravidel, nazýváme jej jako prelogické či předoperační. Důkazem existence předoperačního období je dle Piageta a Inhelderové (2010) absence pojmu „zachování“. Tato skutečnost byla pokusně zkoumána s dětmi předškolního věku. Před dítě byly postaveny dvě stejné sklenice se stejným množstvím vody. Poté byla před nimi voda z jedné sklenice přelita do sklenice s užším či širším dnem. Děti shodně odpovídaly, že vody je více či méně, než v původní sklenici. Tato skutečnost se mění až kolem sedmého roku, kdy dítě přechází do stádia konkrétních operací. Teprve tehdy je schopno odpovědět, že je to stejné množství. Na tomto příkladu je patrná silná vazba na názorné zobrazení reality.

Vágnerová (2012, s. 178- 179) shrnuje typické znaky myšlení dítěte v předškolním věku do následujících bodů:

Centrace: Jde v podstatě o redukci informací, kdy si dítě vybere jeden, nejčastěji nápadný znak, který pak považuje za podstatný. Ostatní znaky jsou upozaděny, a to i v případě, že jsou objektivně významnější.

Fenomenismus: Dítě vnímá situaci tak, jak se mu jeví. Svět je dítětem hodnocen podle viditelných znaků.

Prezentismus: Tento znak úzce souvisí s fenomenismem, neboť znamená neustálou vázanost na přítomnost. U dítěte tento znak vyvolává jistotu, jelikož to tak vidí a může se o tom opakovaně přesvědčit.

Magičnost: Jde o využívání fantazie k tomu, aby mohlo být srozumitelněji interpretováno dění ve světě.

Animismus (antropomorfismus): Dítě přiřazuje lidské vlastnosti i neživým objektům. Pro dítě je pak svět kolem něj lépe srozumitelnější.

Arteficialismus: Tento pojem představuje způsob, jakým si dítě vykládá vznik okolního světa a jeho typických znaků.

Absolutismus: Vychází opět z potřeby předškolního dítěte mít jistotu. Dítě je přesvědčeno, že vše musí mít definitivní platnost. Nepochopitelná je pro dítě např. relativita názorů dospělých.

Způsob uvažování je v předškolním období typicky **egocentrický** (Vágnerová, 2012; Thorová, 2015; Langmeier, Krejčířová, 2006). Piaget a Inhelderová (2010) toto nazývají jako *soustředění se kolem vlastního „já“*, které probíhá na nevědomé úrovni.

Pro odvozování nových pojmů je využíván tzv. **analogický způsob uvažování**. Nové pojmy si dítě vytváří na základě hledání podobností či určitých vztahů. Postupem času dává dítě větší důraz na funkční vazby mezi objekty. Dalšími znaky v myšlení dětí v předškolním věku je **útržkovitost, nekoordinovanost** a **nepropojenost**. Jde v podstatě o absenci komplexního přístupu. Dítě zatím nedokáže propojit různé pohledy či způsoby řešení. Místo toho se zaměřuje pouze na jednu oblast (Vágnerová, 2012).

Paměť

Paměť předškolního dítěte se neustále rozvíjí. Zvyšuje se její kapacita, stejně jako rychlost zpracování informací. Děje se tak na základě dozrávání mozkových struktur. Vágnerová (2012) popisuje čtyři typy paměti u dítěte v předškolním věku:

Explicitní sémantická paměť

Vývoj této paměti je charakteristický schopností dítěte zapamatovat si nejrůznější detaily. Ty dítě dokáže propojovat do určitých celků. Zapamatování informací je bezděčné a dítě zatím nevyužívá strategie, které by mu zapamatování ulehčily. Pokud je informace spojena s aktivitou, je zapamatování snazší.

Explicitní epizodická paměť

Tato paměť slouží k zapamatování různých událostí, což jsou v podstatě příběhy s podstatou, časovým rámcem i kontextem. Epizodická paměť je ovlivňována dosaženou úrovní uvažování (schopnost vytvořit smysluplný celek a verbálně ji formulovat) a vývoj jazykových schopností (slovní vyjádření umožňuje uchovávání různých zážitků a vzpomínek v paměti). Dítě si obvykle pamatuje to, co ho nejvíce zaujalo.

Autobiografická paměť

Jde o paměť uchovávající události, které dítě osobně zažilo a ve kterých účinkuje. První trvalé vzpomínky se objevují kolem čtvrtého roku. Bývají útržkovité a je jich málo.

Implicitní procedurální paměť

Jedná se o neuvědomované zapamatování různých poznatků a činností (jízda na kole…). Uplatňuje se v každodenních situacích.

Exekutivní funkce

Podle Vágnerové (2012, s. 208) *„exekutivní funkce zahrnují soubor kompetencí, které slouží k monitorování situace a k řízení i regulaci různých psychických procesů“*.

Základními součástmi exekutivních funkcí jsou dle Vágnerové (2012) pracovní paměť, schopnost inhibice a kognitivní flexibilita:

- **Pracovní paměť** má za úkol udržet aktuálně potřebné informace, které dítěti umožňují orientovat se v konkrétních situacích. To zahrnuje i schopnost rozlišit podstatné informace od těch nepodstatných.
- **Schopnost inhibice** spočívá ve schopnosti potlačit nežádoucí aktivity, které nejsou pro zvládnutí situace důležité, nebo by mohly být překážkou.
- **Kognitivní flexibilita** je schopnost přesouvat pozornost k tomu, co je v dané situaci aktuálně důležité. (Vágnerová, 2012).

Podle Housarové (sec. cit. Vrbová a kol., 2015) mezi exekutivní funkce patří: schopnost řešit problémy, plánovat, organizovat, nadhled, úsudek, emocionální seberegulace.

Souhrnně lze exekutivní funkce označit jako soubor kognitivních schopností, které jsou důležité pro to, aby byl člověk schopen dosahovat cíle. Pomáhají ukončit i zahájit aktivitu, přizpůsobovat vlastní chování, plánovat či měnit aktivity, pokud je to potřebné vzhledem k nové situaci. Umožňují také předvídat dopady vlastního chování i chování ostatních. Na konci předškolního období by měly být všechny složky exekutivních funkcí na přijatelné úrovni vzhledem k novým sociálním rolím (škola).

Emoční vývoj

Emoční prožívání je oproti předchozím vývojovým stádiím stabilnější a vyrovnanější. I přesto jsou ale emoce předškolních dětí intenzivní a snadno přecházejí z jedné kvality do druhé. V tomto období se také rozvíjí **emoční paměť**, která dítěti umožňuje vzpomenout si na dřívější pocity, které se vztahovaly k určité situaci (Vágnerová, 2012).

Šimíčková Čížková (2005) popisuje vývoj **vyšších citů** v předškolním věku, mezi které řadí:

- **Sociální city** vyvíjející se ve vztahu k dospělým (láska k rodičům, sympatie či antipatie k dalším lidem…), k vrstevníkům (rozvoj schopnosti spolupracovat, pochopení pro druhé…) i k sobě samému. Mertin a Gillernová (2003) dále zdůrazňují vztah k matce a otci, který je pro dítě velice důležitý a pokládá základy tomu, jak budou vypadat budoucí mezilidské vztahy dítěte k jeho okolí.

- **Intelektuální city** jsou vyvolávány, pokud dítě prožívá např. radost z poznání něčeho nového či z nových činností.
- **Estetické city**. Dítě prožívá příjemné emoční stavy u toho, co mu přijde hezké (obrázek, hudba…).
- **Etické city**. Dítě cítí pocit viny, pokud je za něco pokáráno, nebo má naopak radost z pochvaly. Piaget a Inhelderová (2010) toto období nazývají obdobím **heteronomní morálky**. Ta je určována příkazy, které uděluje dítěti autorita. Nejprve je působnost příkazu podmíněna přítomností oné autority. Postupně pak příkaz pro dítě získává trvalou vážnost, která je ovšem také relativní. Vliv na etické cítění má vzor dospělého, můžeme tedy říci, že etické city vyplývají ze sociálního učení (Šimíčková Čížková, 2005).

Vágnerová (2012) shrnuje typické znaky emočního vývoje do následujících bodů:

- **Vztek a zlost** jsou dítětem více kontrolovány a nebývají tedy tak časté jako v předchozím období. Thorová (2015) k tomu dodává, že i přes zlepšující se kontrolu emocí zůstává tato stále slabší. Časté jsou například: střídání nálad, tvrdohlavost či negativismus.
- **Strach** a především některé jeho projevy jsou vázány na rozvoj dětské představivosti. Strach může mít u dětí různou intenzitu, a to vzhledem k temperamentu dítěte. Podle Thorové (2015) může za zvýšený pocit strachu tzv. magické myšlení. K tomu, aby dítě tento strach překonalo, potřebuje dítě jistotu od druhých a ujišťování. Tendenci k prožívání strachu může také posílit negativní zkušenost, která nebyla dítětem dostatečně zpracována a postupně se zafixovala.
- **Smysl pro humor** u dětí předškolního věku souvisí s rozvojem jazykových schopností. Často se mezi dětmi vyskytuje opakování legračních, nesmyslných či tabuizovaných slov. Humor dítě rádo sdílí s ostatními.
- V předškolním období začíná dítě chápat **dimenzi blízké budoucnosti** a dokáže se tak na něco těšit.

V předškolním období se dále rozvíjí:

- **Emoční inteligence**. Ta je důležitá z hlediska porozumění svým pocitům i pocitům druhých. Dítě také začíná chápat podstatu emocí, jejich význam a příčiny.

- **Emoční autoregulace**. Tato schopnost je závislá na temperamentu dítěte stejně jako na síle emoce, kterou dítě prožívá (Vágnerová, 2012).

Emoční rovnováha a vyrovnanost dítěte závisí mimo jiné na chování lidí, kteří dítě obklopují. U dětí, které vyrůstají v bezpečném prostředí, většinou převažuje pozitivní naladění a zároveň lepší schopnost porozumět emocím druhých.

Socializace

V předškolním období nastává výrazný proces socializace. Ten začíná přesahovat rámec rodiny. Vágnerová (2012) uvádí, že socializace a individuace (rozvoj osobnosti) probíhá v interakci s dalšími lidmi. Dítě předškolního věku se většinou socializuje v rámci tří oblastí, jimiž jsou:

- **Rodina**

Rodina pro dítě představuje základní sociální skupinu, která mu poskytuje pocit bezpečí a jistoty. Rodiče pro děti představují významnou autoritu, která pro ně představuje vzor a s níž se identifikují. Mertin a Gillernová (2003) považují rodinu a rodičovskou dyádu za významný činitel pohlavní identity dítěte. Velký význam mají také vztahy v rámci širší rodiny. Například prarodiče jsou alternativní rodičovskou dyádou. Jejich chování k dětem může mít určitá specifika (mohou mít více času, mohou být tolerantnější…). Význam širší rodiny je významný i v tom, že poskytuje dítěti možnost vidět různé fáze života, jako například nemoc, či dokonce smrt. Socializační význam mají i vztahy se sourozenci. Ty jsou většinou citově významné. Sourozenci jsou často rozdílného věku, tudíž mezi sourozenci probíhají nejrůznější interakce. Tyto interakce odrážejí jejich vlastní zkušenost s chováním rodičů k nim samým nebo ostatním členům rodiny.

- **Vrstevníci**

Vrstevnická skupina se pro dítě předškolního věku stává významnější. Potřebu kontaktu s vrstevníky lze vnímat jako dosažení dalšího stupně osobnostní zralosti. Vrstevníky potřebuje k realizaci her, zkouší to, co odpozorovalo v rodině. Ve vrstevnické skupině dítě získává zkušenosti s různými sociálními rolemi ve skupině. V rámci vrstevnické skupiny může dítě získávat nové zkušenosti a uspokojovat některé

své potřeby. Matějček (2014) mezi ně řadí: soupeření a sebeprosazování, sdílení, součinnost, spolupráci, projevy soucitu a solidarity, zvládání konfliktů a zvládání pocitů lítosti a zklamání.

- **Mateřská škola**

Mateřská škola představuje přechod mezi rodinou a nástupem do školy. Není zde kladen velký důraz na výkon a dítěti je dán potřebný prostor pro adaptaci. V rámci mateřské školy pak dítě musí respektovat, pro něj do té doby neznámou, autoritu jiné dospělé osoby – učitele či učitelky. Také se musí podřídit řádu a pravidlům, která mateřská škola má a která se mohou lišit od pravidel, která platí doma (Vágnerová, 2012).

Předškolní období je specifické pro svůj přesah z rodiny do vnějšího světa. Dítě se osamostatňuje a učí se být „samo za sebe“. Tyto momenty jsou z hlediska psychického vývoje velice důležité, jelikož poskytují základ pro další vývojová stadia dítěte.

Hra a kresba

Jak jsme již uvedli v úvodu kapitoly, je období předškolního věku často označováno jako „zlatý věk hry“. Tento pojem výstižně vyjadřuje hlavní náplň činností předškolního dítěte.

Podle Šimíčkové Čížkové (2005) odráží hra vztahy dítěte k prostředí, ve kterém se pohybuje. Patří tedy mezi hlavní činnosti, ve kterých probíhá proces socializace. Zároveň je i významným motivačním činitelem a základní psychickou potřebou. Mertin a Gillernová (2003) vnímají hru jako aktivitu, která blíže souvisí s rozvojem motoriky, kognitivních funkcí a s naplňováním sociálních vztahů. Dále uvádějí, že hra závisí na činitelích předchozího vývoje i aktuálním stavu dítěte. Aktuálním stavem dítěte rozumíme např. emoční rozpoložení dítěte, okolní podněty působící na dítě či přítomnost herních společníků.

V literatuře se objevují různá dělení hry podle obsahu. Jako příklad můžeme uvést dělení dětské hry podle Vágnerové (2012):

- **Symbolická hra**, která dítěti slouží jako prostředek k vyrovnání se s realitou. V symbolické hře si dítě uspokojuje potřeby a přání, které jinak splnit nelze. V rámci

symbolické hry se dítě může chovat podle svých vlastních představ a přizpůsobovat si realitu svým potřebám. Dítě si také může skrze hru zpracovávat problematickou či traumatickou skutečnost.

- **Tematická hra na něco**, která slouží k procvičování různých životních rolí. V této hře si dítě může vyzkoušet a prožít různé sociální role, a to včetně těch negativních. Do této kategorie řadíme např. hru na školu, na rodinu, na lékaře a mnoho dalších.

Další možné formy hry předkládá Langmeier a Krejčířová (2006), kteří hry rozdělují na:

- **Funkční** neboli **činnostní**, ve kterých dítě zapojuje a procvičuje své tělesné funkce.
- **Konstrukční** neboli **realistické** hry jsou zaměřeny na vytváření nových věcí z různých druhů materiálu. Do této kategorie lze zařadit např. stavbu z kostek, modelování, vytváření různých dějství z domečků, figurek…
- **Iluzivní** hra je taková, ve které dítě používá určitý předmět v přeneseném významu nebo ve které přeměňuje svět podle svých představ.
- **Úkolová** hra zahrnuje hry na různé sociální role, které dítě vidí kolem sebe. Sem můžeme zařadit např. hru na prodavače, rodinu, pošťáka…

Dělení her existuje celá řada, nicméně samo rozdělení nepřináší odpověď na to, jaký má hra význam pro dítě. Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí několik poznatků z teorie hry, která se otázku významu hry pokouší odpovědět. Autoři uvádějí na problematiku významu hry dva pohledy. Podle jednoho z nich hra vede **k osvojování dovedností, které jsou užitečné** v životě. Těmi jsou myšleny takové, které pomáhají k obnovení sil, k uvolnění a překonání nároků spojených s různými sociálními rolemi. Podle druhého pohledu **je hra smysluplná sama o sobě**. Vychází totiž z tvůrčí fantazie a svobody člověka a jeho potřebou něco tvořit.

Nesmíme zapomenout zmínit ještě jeden důležitý rozměr hry. Langmeier a Krejčířová (2006) totiž uvádějí ve vztahu k dětské hře i její **terapeutické hledisko**, kdy hra může sloužit jako prostředek k vyrovnání se s emočními konflikty na symbolické rovině. Dítě prostřednictvím hry překonává události, které neumí pochopit

rozumově. Je třeba zdůraznit, že hra si musí zanechat svou spontánnost, objevnost, tvořivost a volnost, a to i v případech, kdy se jedná o předem naplánované programy.

Pohled na hru dítěte nebo možnost se jí aktivně účastnit nám umožňuje pohlédnout do vnitřního světa dítěte. Je to možnost, jak můžeme dítěti lépe porozumět a jak pochopit jeho emoce.

Kresba je pro většinu dětí poutavá a přirozená forma pro sebevyjádření. Skrze kresbu dítě znázorňuje obsah své fantazie. Může také sloužit k tomu, aby dítě vyjádřilo své představy, obavy či přání. V neposlední řadě poskytuje kresba také volný prostor pro experimentaci dítěte.

Vágnerová (2012) řadí kresbu stejně jako hru mezi neverbální symbolickou funkci. Vývoj kresby prochází několika fázemi:

- **Presymbolická, senzomotorická fáze**, která je typická pro období batolecího věku, kdy dítě zajímá především proces „čmárání“. Výslednému výtvoru dítě nepřikládá větší pozornost.
- **Fáze přechodu na symbolickou úroveň** je výsledkem zjištění dítěte, že jeho kresba může něco představovat. Typickou činností je dodatečné pojmenování kresby. To se děje obvykle na základě nějakého výrazného znaku.
- **Fáze primárního symbolického vyjádření** zahrnuje schopnost dítěte nakreslit něco konkrétního. To, jak daný objekt vypadá, závisí na úrovni různých schopností a dovedností i aktuálním emočním rozpoložení.

Významným vývojovým ukazatelem je **kresba lidské postavy** jakožto nejčastěji zobrazovaným námětem dětské kresby. Nejčastěji se s kresbou lidské postavy poprvé setkáváme u dětí mezi třetím a čtvrtým rokem života (Šimíčková Čížková, 2005).

Langmeier a Krejčířová (2006) k tématu diagnostické funkce doplňují, že kresba lidské postavy odráží úroveň zrání poznávacích schopností, rozvoj zkušeností i myšlení.

Vágnerová (2012) uvádí následující tři stádia kresby, jakožto ukazatele celkového rozvoje dětské psychiky:

- **Stadium hlavonožce** je prvním stadiem kresby lidské postavy. V tomto stádiu má pro dítě největší význam lidský obličej a končetiny, které jsou podstatné pro jakoukoliv aktivitu.
- **Stadium subjektivně fantazijního zpracování** je typické pro děti mezi čtvrtým a pátým rokem. Tyto kresby již obsahují existenci trupu. Dítě kreslí pupík, knoflíky či obsah břicha. Časté jsou také průhledné kresby. Dítě v kresbě zdůrazňuje osobně významné detaily.
- **Stadium realistického zobrazení** se objevuje na konci předškolního věku a kresba se stále více podobá skutečnosti resp. tomu, co dítě vidí.

Thorová (2015) uvádí typická vývojová stadia při práci s plochou. Mezi 3. a 4. rokem kreslí děti objekty volně do prostoru. Okolo 5 let začíná dítě kreslit objekty do spodní, horizontální linie. Mezi 5. a 6. rokem pak dítě většinou objekty na obrázku propojuje do smysluplných celků, které spolu souvisejí.

Dětská kresba, stejně jako i hra, mají svá typická vývojová období. Neznamená to však, že by každé dítě procházelo fázemi přesně v daném věku nebo po stejně dlouhou dobu. Mezi dětmi se vyskytují značné rozdíly, tudíž je třeba každé dítě posuzovat individuálně, v celé šíři jeho osobnosti.

3.2 Ontogenetický vývoj řeči

V následující části si představíme vývoj řeči, který u dítěte probíhá od narození. Uvedeme si různé způsoby dělení vývoje řeči podle jednotlivých autorů. Základní rámec je ale shodný pro všechny autory, a tím je rozdělení vývoje řeči na stadium **přípravné** (předřečové, preverbální) a na stadium **vlastního vývoje řeči**.

Přípravná (předřečová, preverbální) stadia vývoje řeči

Prvním projevem dítěte po narození je **křik**. Klenková (2006) uvádí, že křik je reflexivního charakteru a je vyvolán přechodem na plicní dýchání bezprostředně po porodu. Tento křik zatím nemá signální význam. Podle Bytešníkové (2012) se křik postupně stává diferencovanější. Zpočátku převládá tvrdý hlasový začátek, kterým je vyjadřována nelibost. Mezi druhým a třetím měsícem má křik měkký hlasový začátek, čímž dítě vyjadřuje kladné pocity. Tyto hlasové projevy nazýváme **broukání**. Na toto

stadium plynule navazuje stadium **pudového žvatlání**. Pudové žvatlání vzniká při tvorbě hlasu společně s opakovanými sacími a polykacími pohyby, i když nepřijímá potravu. Klenková (2006) uvádí, že v době mezi šestým a osmým měsícem se ke žvatlání zapojuje vědomá sluchová a zraková kontrola a dítě přechází do stadia **napodobivého žvatlání**. V tomto období se dítě pokouší napodobovat hlásky a zvuky svého rodného jazyka. Při užití hlasu dítě napodobuje melodii, výšku, sílu či rytmus řeči. Okolo desátého měsíce dítě začíná **rozumět** řeči. Nikoli však na základě porozumění slovům, ale slyšené zvuky si spojuje s představou konkrétní situace, která už se předtím několikrát opakovala, např. „Udělej paci, paci".

Výše popsané přípravné (předřečové) stádium vývoje řeči nazývá Lechta a kol. (2003) jako období **pragmatizace**.

Neubauer a kol. (2018) hovoří o současném vývoji řeči a gest. Tento proces probíhá nejprve společně. Kolem desátého měsíce pak dítě začíná gestikulovat. Dítě začíná užívat *symbolická gesta*, jejichž význam je jednoznačný a pochopitelný i bez slovního vyjádření. Častým symbolickým gestem se stává např. „pá-pá". Tímto způsobem je dítě schopno komunikovat ještě před nástupem mluvy.

Vlastní vývoj řeči

Vlastní vývoj řeči nastává kolem jednoho roku života dítěte. Klenková (2006) ve své publikaci navazuje na dělení vlastního vývoje řeči podle Sováka (1972) a rozděluje vývoj do čtyř stádií.

- **Stadium emocionálně-volní** je počátečním obdobím vlastní řeči. Dítě používá jednoslovné věty k tomu, aby vyjádřilo svoje přání či pocity. Toto stadium přechází v další přibližně kolem dvou let věku dítěte.
- **Stadium asociačně-reprodukční** je typické tím, že prvotní slova mají nyní funkci pojmenovávací. Dítě přenáší výrazy, které slyšelo v určitém kontextu, na jevy, které mu připadají podobné. Výrazy dítěte jsou zatím ještě spjaty s konkrétním jevem. Dítě v tomto období začíná výrazně komunikovat s ostatními. Toto stádium vrcholí okolo třetího roku věku dítěte.
- **Stadium logických pojmů** začíná okolo třetího roku života dítěte. Označení, která byla spjata s konkrétními jevy, se v tomto období stávají slovy s určitým obsahem. To je umožněno díky myšlenkovým operacím, jako je abstrakce či zevšeobecnění.

- **Stadium intelektualizace řeči** nastupuje mezi třetím a čtvrtým rokem věku dítěte. Toto období trvá až do dospělosti a týká se především osvojování si nových slov, zpřesňování obsahu a gramatických struktur.

Podle Lechty a kol. (2003) lze období vlastního vývoje řeči rozdělit na období sémantizace, lexemizace, pragmatizace a intelektualizace. Názvy jednotlivých fází vystihují nejtypičtější procesy, které v daném období probíhají.

- **Období sémantizace** probíhá přibližně od jednoho do dvou let věku dítěte. Dítě nejprve užívá jednoslovné věty a duplikace slabik, postupem času tvoří dvojslovné věty. Začíná užívat prozodické faktory. Nastává tzv. první věk otázek („Kdo je to, co je to?“). Dítě zná kolem 200 slov.
- **Období lexemizace** je typické zejména pro věk od dvou do tří let. Dítě začíná ohýbat slova, upřednostňuje verbální formu komunikace a začíná tvořit víceslovné věty. Dítě chápe pojmy „já – moje“, „malý – velký“…Dítě zná přibližně 1000 slov.
- **Období gramatizace** je výrazné mezi třetím a čtvrtým rokem věku dítěte. V řeči je patrný výrazný kvalitativní pokrok, dítě začíná tvořit souvětí. Na konci tohoto období se již nevyskytují nápadné dysgramatismy.
- **Období intelektualizace** nastává po čtvrtém roce života. Řeč je z gramatického hlediska správná a přibližuje se stále více řeči dospělých. Na konci předškolního období zná dítě asi 2500 - 3000 slov. Začíná také osvojování grafické podoby řeči (čtení, psaní). Řeč se dále zkvalitňuje.

S výše uvedeným dělením souvisí vývoj jednotlivých jazykových rovin. Jejich vývoj popisuje Neubauer a kol. (2018) a Klenková (2006).

Vývoj ve foneticko-fonologické jazykové rovině

Tato rovina zahrnuje zvukovou stránku řeči včetně sluchového rozlišování hlásek a jejich výslovnost. V dětské řeči se nejdříve fixují samohlásky. Pořadí fixace souhlásek je od závěrových, úžinových jednoduchých, polozávěrových po úžinové se zvláštním způsobem tvoření. Vývoj výslovnosti by měl být dokončen do sedmi let věku dítěte.

Vývoj v lexikálně-sémantické jazykové rovině

Tato rovina se zabývá slovní zásobou, pasivním i aktivním slovníkem. Rozvoj pasivní slovní zásoby lze u dítěte pozorovat okolo 10. měsíce, kdy začíná porozumění

řeči. Okolo jednoho roku začíná dítě užívat první slova a začíná se tak tvořit aktivní slovní zásoba. Okolo 1 a půl roku nastává tzv. první věk otázek „Co je to?“, „Kdo je to?“, „Kde je?“. Kolem 3 a půl roku nastává tzv. druhý věk otázek „Proč?“, „Kdy?“. Kolem jednoho roku věku dítěte se slovní zásoba pohybuje kolem 5 až 7 slov, ve dvou letech zná dítě přibližně 200 slov, ve třech letech 1000 slov, ve čtyřech letech 1500 slov a v šesti letech se jedná o 2500 až 3000 slov.

Vývoj v morfologicko-syntaktické jazykové rovině

Jedná se o gramatickou rovinu řeči. První slova, která dítě užívá, jsou neohebná, nečasují se ani neskloňují. Od jednoho a půl až dvou let věku dítěte se více objevují věty dvojslovné. Dítě zpočátku užívá podstatná jména, později i slovesa. Mezi druhým a třetím rokem věku dítě začíná více používat přídavná jména, osobní zájmena a nakonec číslovky, předložky a spojky. Po čtvrtém roce používá všechny slovní druhy. Do čtyř let věku se v řeči dětí objevuje tzv. fyziologický dysgramatismus, kdy jsou chyby v užívání gramatických pravidel považovány za fyziologický jev. Po čtvrtém roce by měla být řeč dítěte ve většině gramaticky správná.

Vývoj v pragmatické jazykové rovině

Pragmatická rovina představuje sociální uplatnění komunikační schopnosti. Jedná se o takové schopnosti jako je žádost o informaci nebo její oznámení, vyjádření zážitků či navázání sociální interakce. Zhruba od dvou let věku dítě využívá verbální komunikaci k dosahování cílů. Kolem tří let věku chápe dítě roli komunikačního partnera a osvojuje si schopnost zahájit, udržet a rozvíjet komunikaci. Objevují se také vypravěčské schopnosti, které se zdokonalují a vyvíjí až do konce života jedince.

Ontogenetický vývoj řeči probíhá od narození a v některých oblastech až do smrti. Nejvýraznější vývoj je ale patrný od narození do konce předškolního období. Dítě se během zhruba sedmi let z nemluvněte stává plnohodnotným komunikačním partnerem s velkou slovní zásobou, gramaticky správnou řečí a výslovností.

3.3 Nejčastější druhy NKS u dětí v předškolním věku

V následující části popíšeme druhy narušené komunikační schopnosti, které se nejčastěji vyskytují v období předškolního věku. Blíže se budeme zabývat dyslalií, opožděným vývojem řeči a vývojovou dysfázií. Tyto tři druhy narušené komunikační schopnosti (dále jen NKS) jsme zvolili na základě četnosti výskytu těchto vad v rámci logopedické intervence (Činnost zdravotnických zařízení ve vybraných oborech, ®2010-2019).

Dyslalie

Dyslalii řadíme do poruch článkování řeči neboli artikulace. Salomonová (2007, s. 332) definuje dyslalii jako *„neschopnost používat jednotlivé hlásky či skupiny v mluvené řeči podle stanovených ortoepických norem. Hláska je tvořena na nesprávném místě.“*. Klenková (2006, s. 99) považuje dyslalii za poruchu artikulace, *„kdy je narušena výslovnost jedné hlásky nebo skupiny hlásek rodného jazyka, ostatní hlásky jsou vyslovovány správně podle příslušných jazykových norem.“*.

Podle Nádvorníkové (2003) se dyslalie projevuje na úrovni fonetické i fonologické. Na **fonetické úrovni** se porucha projevuje vynecháváním hlásek (eliminace), zaměňováním či nahrazováním hlásek (substituce) či nepřesným vyslovováním v místě artikulace (distorze). Na **fonologické úrovni** se porucha projevuje v plynulé řeči, pokud jsou hlásky ovlivňovány hláskami sousedními, tedy na začátku, uprostřed nebo na konci slova. Poruchu mohou také ovlivnit pauzy v řeči, důrazy, přízvuky, melodie a rytmus.

Neubauer (2018) doporučuje, aby se poruchy, které byly dříve všechny zařazeny pod pojmem dyslalie, rozdělily na **artikulační poruchy** a **fonologické poruchy**. Rozdělení by mělo proběhnout na základě dominujícího charakteru odchylky. Každý typ poruchy totiž vyžaduje jiný způsob vedení terapie.

Klenková (2006) upozorňuje, že je třeba odlišit dyslalii od tzv. fyziologické dyslalie, kdy je nesprávná výslovnost některých hlásek součástí přirozeného vývoje dítěte.

Etiologie

Nádvorníková (2003) rozděluje příčiny dyslalie na vnitřní a vnější.

Vnitřní příčiny

- Sluch – pokud není sluch dostatečně rozvinutý, může být řečový signál vnímán nesprávně. Vyšetření úrovně sluchové citlivosti by mělo být nedílnou součástí každého logopedického vyšetření.
- Nedostatečná diskriminace zvuků – schopnost rozlišit hlásky podobně znějící nebo lišící se délkou je zásadní pro správnou artikulaci.
- Anatomické variace řečových orgánů – jedná se o nejrůznější anatomické odlišnosti rtů, zubů, postavení čelistí, jazyka nebo výměnu dočasného chrupu.
- Kognitivně-lingvistické nedostatky – mohou se objevovat v závislosti na stupni mentálního vývoje.

Vnější příčiny

Jedná se především o **psychosociální vlivy**, které na artikulační schopnost působí v závislosti na věku a pohlaví.

Klenková (2006) uvádí ještě následující faktory, které mohou ovlivňovat vznik dyslalie:

- Dědičnost – otázka dědičnosti je diskutabilní. Pravděpodobné je, že dítě nedědí konkrétní typ dyslalie, ale jedná se o tzv. vrozenou řečovou slabost, která může předurčovat vznik vadné výslovnosti.
- Vliv prostředí – výslovnost může ovlivňovat také mluvní vzor, který je dítěti poskytován v jeho nejbližším okolí. Zanedbávající výchovné prostředí může také vést k nedostatkům ve výslovnosti.
- Narušené sluchové a zrakové vnímání – jedná se o nejrůznější vady, jejichž důsledkem může být vadná výslovnost. Zařazujeme sem také poruchu fonematického sluchu. Při narušeném zrakovém vnímání mohou děti nedostatečně vnímat pohyby artikulačních orgánů.

Klasifikace dyslalie

Z vývojového hlediska dělí Klenková (2006) dyslalii na fyziologickou a tzv. „pravou“ dyslalii.

Fyziologická dyslalie neboli vývojová dyslalie se u dětí přirozeně vyskytuje asi do 5. roku dítěte. Pokud nesprávná výslovnost přetrvává i po 5. roce, jedná se o *prodlouženou fyziologickou dyslalii*. Pokud se výslovnost neupraví ani po 7. roce dítěte, jedná se o „pravou“ dyslalii.

Dyslalii můžeme dále rozdělit podle rozsahu na následující druhy (Salomonová, 2007):

- **Dyslalia levis** (simplex, parciální) – jedná se o vadu jedné nebo několika hlásek. Můžeme odlišit parciální dyslalii *monomorfní*, kdy jsou vadně vyslovované hlásky součástí jednoho artikulačního okrsku, a *polymorfní*, kdy jsou vadně vyslovované hlásky z několika artikulačních okrsků.
- **Dyslalia multiplex** (gravis) – oproti předchozímu typu je rozsah vadně vyslovovaných hlásek větší přičemž řeč zůstává srozumitelná.
- **Dyslalia universalis** (mnohočetná dyslalie) – vadná je výslovnost většiny hlásek a řeč je v tomto případě často nesrozumitelná.

Diagnostika

Jak uvádí Klenková (2006), ke stanovení správné diagnózy je třeba logopedického vyšetření. To by mělo zahrnovat anamnézu, vyšetření sluchové percepce, fonematickou diferenciaci, vyšetření jemné a hrubé motoriky včetně motoriky mluvních orgánů, vyšetření porozumění a produkce řeči, lateralitu.

Základní metodou vyšetření je rozhovor. Při rozhovoru zjišťujeme rozsah dyslalie. Lechta (1990 sec. cit. Klenková, 2006) shrnul cíle logopedické diagnostiky u dyslalie do následujících bodů:

- Zjišťujeme, kde je daná hláska vadně vyslovovaná (na začátku, uprostřed, na konci).
- Zjišťujeme úroveň fonematické diferenciace a úroveň motoriky řečových orgánů.
- Stanovíme, zda se jedná o dyslalii hláskovou, slabikovou či slovní.
- Určíme, zda je dyslalie monomorfní nebo polymorfní.
- Pokusíme se určit příčinu dyslalie.

K záznamu vyšetřovaných hlásek se používají nejrůznější záznamové archy. Pořadí vyšetřovaných hlásek může být různé, např. podle artikulačních okrsků bilabiální (b, p, m), labiodentální (f, v), alveolární (t, d, n, s, c, z, dz, š, ž, č, dž, r, l), alveopalatální (ď, ť, ň), palatální j, velární hlásky (k, g, ch) a laryngální h. Nádvorníková (2003) uvádí možnost, kdy se vyšetřují nejdříve explozivy, poté hlásky třené, sykavky, dále hlásky l a r a nakonec ď, ť, ň a shluky vl, pl, stl. V diagnostice dyslalie je užívají nejrůznější testy a zkoušky včetně metod přístrojových, jako je sonograf či spektrograf. Tyto přístroje vyhodnocují frekvenci hlásek pomocí frekvenční analýzy.

Terapie

Včasné zahájení terapie je důležité pro to, aby dítě zahájilo školní docházku s bezchybnou artikulací. Vadná artikulace ve školním věku může mít nepříznivý vliv na budoucí čtení a psaní.

Salomonová (2007) shrnuje zásady terapie dyslalie podle Seemana, které jsou v logopedické praxi vnímána jako zásadní:

- **Zásada krátkodobého cvičení.** Procvičovat výslovnost bychom měli krátce, v řádu několika minut, ale co nejčastěji.
- **Zásada užívání pomocných hlásek.** Při terapii se využívají hlásky, které jsou zvukově odlišné, ale jsou si artikulačně podobné. Substituční metoda vytváří nový sluchový a artikulační vzor, což vede dítě ke správnému tvoření dané hlásky.
- **Zásada užívání sluchové kontroly.** Důraz je kladen na sluchové vnímání nově tvořené hlásky. K tomuto účelu je zapotřebí sluchové vnímání procvičovat.
- **Zásada minimální akce.** Doporučuje se cvičení bez přehnaného úsilí, nejlépe šeptem nebo tiše.

Salomonová (2007) k výše zmíněným zásadám ještě doplňuje tyto:

- **Zásada individuálního přístupu.**
- **Zásada vývojovosti.** V terapii musíme respektovat posloupnost vývoje. Každý věk a období má svá specifika, ve kterých je dítě citlivé k učení se nových věcí.
- **Zásada názornosti.** Důležité je využít multisenzoriální přístup.

Terapie dyslalie probíhá v etapách, které popisují Gúthová a Šebianová (2011).

- **Přípravná cvičení**

K přípravným cvičením řadíme dechová a fonační cvičení, cvičení na rozvoj oromotoriky, čelisti, jazyka. Součástí přípravných cvičení je také nácvik a rozvíjení fonematické diferenciace, což je schopnost vědomě, sluchovou cestou rozlišovat distinktivní rysy (znělost – neznělost, oralita – nazalita…) a hlavně schopnost rozpoznat rozdíly mezi správně a chybně tvořenou hláskou.

- **Vyvození nové hlásky**

Vyvození nové, správně tvořené hlásky, a nikoli opravování a přecvičování nesprávně tvořené hlásky je hlavním obsahem tradiční terapie dyslalie. Při vyvozování nové hlásky můžeme postupovat podle několika možností. **Vývojové hledisko** se snaží sledovat hledisko přirozeného vývoje řeči. Ve vývoji řeči se nejprve vyskytují samohlásky a dále pak souhlásky. Přitom platí priorita předních souhlásek před zadními a neznělých před znělými. Při vyvozování nové hlásky můžeme také postupovat podle **pravděpodobnosti úspěšnosti**, kde hraje významnou roli motivace dítěte, která se zvyšuje, pokud dítě dosahuje požadovaného cíle. V terapii můžeme dále zvolit i **nevývojový směr**, při němž se nepostupuje podle vývojových zákonitostí, ale např. podle důležitosti hlásky pro dítě (hláska ve jménu dítěte), podle počátečních souhlásek (zvýšení srozumitelnosti) či podle výskytu hlásky v mateřském jazyce.

Novou hlásku lze vyvozovat **nepřímou metodou**, kdy používáme přírodní nebo technické zvuky. Hlásku lze vyvodit také z hlásek, které jsou jí artikulačně blízké. **Přímá metoda** navozuje danou hlásku rovnou. K vyvození lze použít mechanické pomoci (špátle, rotavibrátor). Tato metoda se hodí spíše pro práci se staršími dětmi nebo dospělými.

- **Fixace hlásky**

Fixace hlásky neboli upevnění artikulačních stereotypů nastává po úspěšném vyvození nové, správně tvořené hlásky. Hláska se fixuje častým opakováním a spojováním vyvozené hlásky s jinými hláskami v nejrůznějších kombinacích a ve slabikách. V této fázi je důležité najít určitou motivaci pro dítě, aby je přílišný mechanický charakter neodradil od dalšího nácviku.

- **Automatizace hlásky**

Lechta (1990 sec. cit. Klenková, 2006) definuje automatizaci jako *„vrcholnou fází nácviku správné výslovnosti a jejím výsledkem musí být správná výslovnost nacvičované hlásky v běžné komunikaci.“*. Začíná se opakováním slov se zrakovou oporou (před zrcadlem), následuje pojmenování obrázků, předmětů, reprodukování básniček. Nácvik je zakončen správným používáním hlásky v monologu a dialogu.

Dyslalie je narušená komunikační schopnost, se kterou se logopedi setkávají nejčastěji. Je na místě, aby se odchylky ve výslovnosti řešily v době, kdy je náprava jednodušší, tedy v předškolním věku.

Opožděný vývoj řeči

Pokud dítě do tří let věku nemluví nebo mluví málo, jedná se dle Kutálkové (2011) o období **prodloužené fyziologické nemluvnosti**. Pokud je situace stejná i po 3. roce života dítěte, jedná se o **opožděný vývoj řeči**. V tomto období je důležité absolvovat logopedickou konzultaci a to zejména proto, aby se vyloučily možné příčiny, jejichž symptomem by bylo právě opoždění vývoje řeči.

Podle Klenkové (2006) je potřeba provést diferenciální diagnostiku a případně zajistit další odborná vyšetření (foniatrické, neurologické, psychologické). Tato vyšetření by měla vyloučit, že opožděný vývoj řeči je následkem:

- sluchové vady,
- zrakové vady,
- poruchy intelektu,
- vady mluvních orgánů,
- akustické dysgnozie (tj. neschopnosti zapamatovat si slova, porozumění smyslu slov),
- poruch autistického spektra.

Opožděný vývoj řeči prostý se podle Škodové (2007) manifestuje jako opoždění v oblasti řečového projevu. Zpočátku je nejvíce nápadná obsahová stránka řeči (malá slovní zásoba, převažující pasivní slovník…), po jejím zlepšení jsou projevy více patrné po stránce formální (chybná výslovnost hlásek nebo jejich skupin). Nejčastějšími příčinami takového opoždění jsou:

- dědičnost,
- nepodnětné a nestimulující prostředí,
- negativní výchovné vlivy, citová deprivace,
- nedonošenost, nevyzrálá nervová soustava.

Pokud je stanoveno, že se jedná o prostý opožděný vývoj řeči, je prognóza optimistická. Zde hraje roli také to, jakým způsobem je dítě stimulováno. Pokud budou vnější podmínky příznivé, existuje velká pravděpodobnost, že se řeč rozvine na úroveň odpovídající danému věku.

Vývojová dysfázie

Specificky narušený vývoj řeči neboli vývojová dysfázie je porucha s širokou škálou symptomů nejen v oblasti řečové produkce. Jedná se o poruchu, která existuje již od počátku řečového vývoje.

Škodová a Jedlička (2007, s. 110) definují vývojovou dysfázii jako *„specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené.“*.

Podle Pospíšilové (2018, s. 284-285) je vývojová dysfázie *„komplexní, vrozená porucha osvojení řečových, jazykových a komunikačních dovedností, kterou nelze vysvětlit celkově zpožďujícím se vývojem, abnormalitou řečového aparátu, poruchou autistického spektra, získaným poškozením mozku, sluchovým postižením, pohybovým postižením ani deprivačními či jinými vlivy prostředí.“*.

Autorka výše zmíněné definice ještě doplňuje, že řeč jako taková se většinou rozvine a ve školním věku nemusí být nápadná. Dysfázie i přesto trvá a projevuje se poruchami učení, obtížemi v chápání a zapamatování si pojmů, v pochopení slyšené řeči a čteného textu.

Etiologie

Pospíšilová (2018) uvádí, že z nejnovějších studií týkajících se etiopatogeneze vyplývá, že **genetika** zaujímá významné místo. Od samého počátku dochází v mozku

ke změnám, a to na základě genetického pozadí. Vlivy životního prostředí mají tedy až sekundární charakter.

Škodová a Jedlička (2007) se přiklánějí k užšímu vymezení příčiny vývojové dysfázie a označují ji jako **následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu**. Porucha je lokalizována do centrální sluchové oblasti řečových center. Zde se ovšem nevyskytuje určité ložiskové poškození, ale předpokládá se, že typickou příčinou je difuzní postižení CNS. To znamená, že porucha zasahuje celou centrální korovou oblast. Podle závažnosti poškození se pak manifestuje různá hloubka příznaků. Vliv dědičnosti je také významný. Vývojové poruchy řeči se objevují více u mužských potomků, a to přibližně v poměru 4 : 1.

Symptomatologie

Pospíšilová (2018) popisuje obtíže v jednotlivých oblastech. Tyto obtíže mohou být různé intenzity a kombinací.

- **Sluchová percepce** - zvuky řeči splývají, těžko se zachycují jednotlivá slova ve větách, hlásky ve slovech, vzájemně podobná slova splývají. Jedinci také bývají zvýšeně senzitivní na silné zvuky.
- **Rozumění** – obtíže v rozumění významům slov, tvarům slov, větám a sdělením.
- **Zapamatování** – obtíže v zapamatování pseudoslov, abstraktních pojmů a symbolů, právě slyšené informace určené k dalšímu zpracování.
- **Vyjadřování** – obtíže při vybavování pojmů, obtíže při stavbě věty a osvojování gramatických pravidel, tzv. dysgramatismus (chyby ve skloňování, časování, přehazují slovosled, redukované věty).
- **Komunikace** – obtíže navázat na komunikaci, echolálie při neporozumění, potíže s užitím adekvátních komunikačních prostředků (oční kontakt, intonace).
- **Artikulace** – narušená artikulace není nezbytným diagnostickým kritériem, ale objevuje se nekonstantní artikulace.
- **Pozornost** – obtíže s pozorností především k řečovým podnětům, narušená pozornost k podnětu umístěnému na pozadí jiných rušivých vlivů.
- **Motorika** – celková neobratnost hrubé a jemné motoriky, problémy se zapamatováním sekvencí pohybů, bývá spojeno se zkříženou lateralitou, vždy je narušena jemná koordinace grafomotoriky a oromotoriky.

Diagnostika

U diagnostiky vývojové dysfázie je vždy důležitá týmová, mezioborová spolupráce. Škodová a Jedlička (2007) uvádějí, že by dítě mělo absolvovat diagnostiku **foniatrickou** (vyšetření sluchu, vyšetření všech složek řeči)**, neurologickou** (EEG)**, logopedickou a speciálněpedagogickou** (orientace v čase a prostoru, lateralita, motorické funkce, sluchové vnímání, zrakové vnímání, řeč, grafomotorika, pozornost) **a psychologickou** (posouzení vývoje a intelektu)**.**

Nedílnou součástí diagnostiky je také **diferenciální diagnostika**. Podle Klenkové (2006) má diferenciální diagnostika za úkol odlišit vývojovou dysfázii od:

- **prostého opožděného vývoje řeči**, kdy nejsou narušeny ostatní oblasti osobnosti,
- **dyslalie,** při které platí, že ačkoliv je řeč nesrozumitelná, dítě dodržuje segmentální strukturu slov a vět,
- **sluchových vad**, kdy je narušen vývoj řeči nikoliv však ostatní složky osobnosti,
- **mentální retardace**, kdy jsou rovnoměrně postiženy všechny složky osobnosti,
- **mutismu**, jelikož do té doby byl vývoj řeči intaktní,
- **autismu**, který je nutno vyloučit na pracovišti, které se věnuje problematice poruch autistického spektra,
- **Landau-Kleffnerova syndromu**, který nazýváme tzv. epileptickou afázií, kdy na základě epileptické aktivity dochází ke ztrátě komunikační dovednosti, nejčastěji ve věku mezi 3. a 5. rokem věku dítěte.

Terapie

Dřívější terapeutické postupy byly jednostranně zaměřeny na rozvoj řeči. V dnešním pojetí je podstatou terapie vývojové dysfázie **zaměření se na celkovou osobnost dítěte**. Škodová a Jedlička (2007) uvádějí oblasti, které by měla terapie vývojové dysfázie zahrnovat a cíleně je rozvíjet. Patří sem oblasti:

- zrakového vnímání,
- sluchového vnímání,
- myšlení, paměti a pozornosti,
- motoriky,
- schopnosti orientace,

- grafomotoriky,
- řeči.

Všechny schopnosti a dovednosti z výše uvedených oblastí by se měly vzájemně prolínat. Dítě by při terapii mělo co nejvíce využít toho, co již umí.

Pospíšilová (2018) doplňuje zásady terapie, při jejichž dodržení se efektivita terapie zvyšuje.

- **Působit na komorbidity**. Autorka pří terapii doporučuje, abychom brali v úvahu případný výskyt přidružených neurovývojových poruch, jako jsou ADHD, dyspraxie, specifické poruchy učení.
- **Upřednostnit vývojový princip**. Autorka radí, abychom v terapii vždy vycházeli z aktuální vývojové úrovně jednotlivých oblastí psychomotorického vývoje. Slabé oblasti doporučuje stimulovat pomocí silných.
- **Dodržovat specifika věku**. Autorka doporučuje, aby byl v terapii důraz na vzájemnou komunikaci mezi logopedem a rodiči. Terapie by měla dítě bavit a mělo by na ní zažívat pocit úspěchu.
- **Zapojit rodiče**. Podle autorky mají rodiče zásadní vliv na rozvoj dítěte. Je proto důležité, aby měli důvěru v logopeda, jeho přístup i postupy. Pokud rodič získá důvěru, bude spolupráce snazší a efektivnější.

Vývojová dysfázie ovlivňuje celou osobnost dítěte. K tomu, aby byla terapie úspěšná, je potřeba, aby byla vytvořena důvěrná atmosféra mezi logopedem – dítětem – rodiči. Terapie vývojové dysfázie je záležitostí dlouhodobou a náročnou. Je proto důležité, aby bylo dítě motivováno ke spolupráci. Toho docílíme jedině tak, že budeme ke každému dítěti přistupovat individuálně a budeme ho přijímat se všemi jeho specifiky. To je ostatně podmínkou jakékoliv práce s dětmi a lidmi obecně.

4 ZPROSTŘEDKOVANÉ UČENÍ

Zprostředkované učení představuje jedinečný přístup, který popsal a dále pak rozvíjel Reuven Feuerstein. Abychom mohli tento přístup v následující kapitole přiblížit, je nutné představit i další stěžejní části jinak velmi rozsáhlého díla Reuvena Feuersteina a jeho následovníků. Zabývat se tedy budeme teorií *Strukturální kognitivní modifikovatelnosti*, dále pak využitím *Zkušenosti zprostředkovaného učení*, které jsou základem pro program *Instrumentálního obohacování*, jehož představením tuto kapitolu zakončíme.

4.1 Reuven Feuerstein

Reuven Feuerstein patří mezi nejvýznamější osobnosti pedagogické psychologie druhé poloviny dvacátého století (Málková, 2009).

Narodil 21. srpna 1921 v Rumunské Botoşani jako jedno z devíti dětí v židovské rodině. Do roku 1944 studoval učitelství a pedagogiku na univerzitě v Bukurešti. Po vpádu nacistů do Rumunska byl nucen studia přerušit a místo nich nastoupit na nucené práce v pracovním táboře. V roce 1944 se mu podařilo uprchnout do tehdejší Palestiny, kde až do roku 1948 pracoval s dětmi, které přežily holokaust. Po roce 1948 se Reuven Feuerstein vrátil do Evropy, tentokrát ale do Ženevy, aby zde dále studoval obecnou a klinickou psychologii. Zde se stal studentem psychologa Jeana Pigeta pod jehož vedením se věnoval studiu teorie vývoje intelektu a poznávacích funkcí u dětí. V Ženevě se také seznámil s francouzským psychologem André Reyem, se kterým se pak věnovali výzkumu poznávacích schopností a vlivu kulturních a sociálních odlišností na vývoj.

V padesátých a šedesátých letech působil jako ředitel psychologických služeb v programu Youth Aliyah neboli Alija mládeže v Evropě. Měl na starost umisťování nově příchozích imigrantů do vzdělávacích programů v Izraeli. Zde také zjistil, že ačkoliv jsou výkony ve standardních testech inteligence některých jedinců podprůměrné, neznamená to, že by tito jedinci byli méně inteligentní. Tyto zkušenosti vedli Reuvena Feuersteina ke zpochybňování dosavadních názorů na stabilitu inteligence. Společně s André Reyem tedy vypracoval soubor diagnostických testů,

které bylo možno použít i s jedinci z kulturně odlišného prostředí. Tyto testy se nezaměřovaly pouze na aktuální úroveň intelektových schopností jedince, ale zjišťovaly i jeho předpoklady k učení tzv. učebního potenciálu. Tak vznikla baterie testů LPAD, v níž jsou principy zprostředkovaného učení využity k diagnostice.

Reuven Feuerstein dále zkoumal mechanismy, které se podílejí na rozvoji intelektu, myšlení a učení dětí, a to i ve vztahu ke školnímu neúspěchu a deficitům ve vývoji intelektu a kognitivních funkcích. Na základě tohoto zkoumání později definoval prvky interakce učitele (rodiče) a dítěte, které sehrávají klíčovou roli v rozvoji intelektu. Tak byla označena *kritéria zprostředkovaného učení* a začalo zkoumání jejich možného systematického využití. Jedním z výsledků této práce bylo i vytvoření *programu instrumentálního obohacování* (The Feuerstein institute, [b.r.]; Málková, 2009).

V roce 1965 bylo pod vedením Reuvena Feuersteina založeno *Mezinárodní centrum pro zvyšování učebního potenciálu* (International Centre for Enhancement of Learning Potential) – ICELP. Toto centrum má stanoveny tři následující cíle (www.icelp.info):

- Podporovat výzkum, který je postaven na Feuersteinových metodách, které podporují systematické myšlení a učební schopnosti.
- Celosvětově ovlivňovat vzdělávací systém, aby připravoval své studenty na to, aby se dokázali orientovat ve stále se měnícím světě.
- Pomáhat dětem i dospělým jakéhokoli původu, vyznání či prostředí překonávat kognitivní, emoční, psychologické a sociální znevýhodnění a zvyšovat jejich potenciál v nejvyšší možné míře.

Reuven Feuerstein získával své poznatky a materiály o zprostředkovaném učení během svého poválečného působení v Palestině (od r. 1948 v Izraeli) a také z klinických a pedagogických zkušeností, které získal v *Institutu podpory dětí*. Tento institut byl založen v Izraeli a měl za úkol podporovat děti imigrantů a děti školsky neúspěšné, často s diagnózou mentální retardace či dalšími obtížemi, které se následně projevovaly ve výuce (Málková, 2009).

4.2 Strukturální kognitivní modifikovatelnost

Zkušenosti a poznatky, které Reuvena Feuersteina vedly k vytvoření teorie o strukturální kognitivní modifikovatelnosti (Structural Cognitive Modifiability, dále jen SCM) vycházejí z padesátých let, kdy Reuven Feuerstein v Izraeli pracoval s dětmi, které ve škole nepodávaly dostatečné výkony.

Pozoroval, že některé děti, ačkoliv se v mimoškolních aktivitách, kde uplatňovaly komplexní dovednosti, od svých vrstevníků nelišily, ve škole selhávají. Dále si všímal dětí, které se při výuce naučily novým dovednostem, které ale druhý den, někdy i za několik hodin ztratily. Tyto děti se nejsou schopny učit ze zkušeností nebo při výuce ve škole. Reuven Feuerstein tento „stav" nazval deficitem v kognitivní oblasti. To znamená, že tyto děti nemyslí v souvislostech, nestrukturují ani neorganizují své poznatky. Pro tyto děti je typická impulzivnost v jednání i myšlení, přijímají pouze jednotlivé informace, nepoučí se ze svých chyb. Také si nedovedou práci naplánovat či předem vymyslet strategii k zadanému úkolu a tu podle okolností změnit. Reuven Feuerstein učinil závěr, že tyto děti jsou neúspěšné, protože některé jejich poznávací funkce nejsou dostatečně rozvinuty, nikoli z důvodu nedostatečné inteligence. Tyto své poznatky a vědecké bádání pak shrnul právě v teorii strukturální kognitivní modifikovatelnosti (Pokorná, 2016).

V názvu teorie se objevují tři zásadní pojmy:

- Strukturální – organizace a integrace složek, které tvoří naše myšlení.
- Kognitivní – znamená, že se týká schopnosti myslet a učit se.
- Modifikovatelnost – vyjadřuje schopnost každého jedince se měnit, přizpůsobovat a usměrňovat (Mentis, Dunn-Bernstein, & Mentis, 2008).

Podle Málkové (2008) se teorie SCM zaměřuje na vývoj a systematickou podporu rozvoje kognitivních funkcí. Od jiných teorií, které jsou zaměřeny na vývoj dítěte a jeho zákonitosti, se odlišuje především tím, že nepracuje s principem periodizace vývoje do konkrétních časových období, s čímž souvisí konkrétní popis myšlení a intelektu dítěte v určitém věku. Podstata teorie SCM spočívá zejména v nacházení a popisu mechanismů, které se podílejí na utváření myšlení a intelektu v průběhu celého vývoje člověka.

Za základní myšlenky SCM považuje Rotterdam (2000) to, že vzory a postupy myšlení je možné měnit, kognice je taktéž proměnná a inteligence modifikovatelná. Z toho vyplývá, že jedinec je schopen se učit tomu, jak se učit. Inteligence jako taková je ve vztahu k SCM považována za *„schopnost jedince využívat dříve získané zkušenosti k tomu, aby se dokázal přizpůsobit situacím novým“* (Haywood, 1975, sec.cit. Rotterdam, 2000 s. 5).

Tzuriel (2001) charakterizuje SCM jako proces, při kterém změny v jedné části ovlivní celek. Dále pak uvádí, že kognitivní změny jsou stálé a odolné v průběhu času. Proces SCM lze tedy označit jako autonomní, samoregulační a trvající.

Základním rysem SCM je zaměřenost na změnu ve strukturální podstatě, která bude mít za následek upravený průběh a směr kognitivního vývoje. Nejedná se tedy o pouhou nápravu určitého chování či dovedností. Důležité je, abychom pochopili rozdíl mezi těmito změnami. Rozvíjející se organismus prochází mnoha změnami. Podstatou těchto změn může být zrání (např. přechod od lezení k chůzi) nebo se může jednat o změny specifické, které nastávají tehdy, pokud je jedinec vystaven různým okolnostem (např. školní výuka, výuka cizímu jazyku). Změny strukturální se naproti tomu nevztahují k jednotlivým událostem, nýbrž na způsoby interakce organismu (např. vytváření odpovědí). Strukturální změna ovlivní další průběh vývoje jedince. Pojem kognitivní modifikovatelnost tedy vyjadřuje strukturální změny v mentálním chování organismu (Feuerstein, Feuerstein, Falik, & Rand, 2014).

Nutno podotknout, že Reuven Feuerstein považuje za základní předpoklad k naplnění modifikace rovinu osobního přesvědčení, že změna je možná. Teprve víra v modifikovatelnost člověka, v jeho potenciál neustále se učit a rozvíjet nám dává možnost porozumět do hloubky ostatním oblastem v díle Reuvena Feuersteina (Málková, 2008).

Nezbytné přesvědčení, že lidský jedinec je modifikovatelný svou vůlí i prostřednictvím intervence druhých se ve Feuersteinově díle objevuje jako tzv. **Belief system**. Ačkoliv již existují vědecké důkazy, empirická data o tom, že člověk je modifikovatelný, je tento „belief systém“ nenahraditelný, a to dokonce i v modelu postaveném na vědeckém základě. Důvěra, že změna je vždy možná nám, pomáhá vynaložit úsilí, které povede k vyšším úrovním účinnosti (Feuerstein et al., 2014).

Jako shrnutí k tématu strukturální kognitivní modifikovatelnosti (SCM) bychom uvedli srovnání dvou přístupů, a to *pasivní akceptace* a *aktivní změna* tak, jak je popisuje Mentis, Dunn-Bernstein, & Mentis (2008):

Pasivní akceptace

- Přesvědčení, že lidé jsou ve své podstatě neměnní a neschopní změny.
- Přesvědčení, že budoucnost jedince je stanovena na základě minulé a současné úrovně výkonů.
- Tendence k používání závěrů, jako např.: *„Z důvodu genetických dispozic nebude nikdy schopen…“* či *„Jelikož byl jeho otec alkoholik, bude…“*.
- Pesimistické vyhlídky.

Aktivní změna

- Přesvědčení, že lidské bytosti jsou flexibilní, otevřené systémy, které mají potenciál k tomu být modifikovány.
- Tendence k užívání výroků jako např.: *„I přes jeho genetické dispozice je motivován ke změně.“* či *„I přesto, že neměl matku, je vnímavý ke zprostředkování.“*
- Velmi optimistický pohled.

Dynamické vyšetřování

Formulace teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti byla Reuvenem Feuersteinem původně formulována ve vztahu k příčinám vývojově opožděných výkonů nebo, jak uvádí Málková (2008), k omezené výkonnosti (v originále „retarded performance“, Feuerstein et al., 1985 sec. cit. Málková, 2008) v učebních situacích či v situacích psychologické diagnostiky. Tyto vývojově opožděné výkony byly považovány za geneticky určené, a proto byly považovány za nemodifikovatelné. Tento přístup se naprosto neshodoval s přístupem, který Reuven Feuerstein a jeho kolegové zastávali. Vznikla proto baterie testů k dynamickému vyšetření potenciálu k učení tzv. LPAD (Learning Propensity Assessment Device) (Feuerstein et al., 2014).

Málková (2008) dále uvádí, že nízká úroveň výkonu dítěte je v klasické diagnostice většinou charakterizována jako nízký IQ v testech inteligence, jakožto

vrozený intelektový předpoklad. Jindy je nízká úroveň výkonu vysvětlována sociálním prostředím, socioekonomickým statusem či nízkou úrovní vzdělání rodičů. Ve Feuersteinově pojetí jsou všechny výše zmíněné faktory pouze vnější a sám jim přiřazuje pouze okrajový vliv. Příčinu těchto neúspěchů vidí především v omezených příležitostech k zažívání dostatečného množství kvalitních, zprostředkujících interakcí.

Pokorná (2007) vidí cíl dynamické diagnostiky v možnosti odkrýt skryté možnosti jedince. Skryté možnosti jsou vyšší než aktuální úroveň jedince.

Při posuzování výkonu jedince a jeho učebního potenciálu pomocí LPAD se postupuje intraindividuálně, tedy ve vztahu k vlastnímu výkonu v jiné době. LPAD může být aplikován individuálně i skupinově, přičemž vyšetřující vždy představuje aktivní a silnou součást procesu. Test je tvořen z patnácti instrumentů vztahujících se k percepci, pozornosti, paměti, řešení problémů a logickému usuzování. Mezi metodami je použito např. uspořádání bodů, Reyova komplexní figura v modifikované verzi nebo dynamicky pojaté barevné a standardní progresivní matice. Samotné testování pak probíhá v cyklu „test – pozorování – zprostředkování – test – pozorování – zprostředkování…“ (Krejčová, 2012).

Tzuriel (2001, s. 56) uvádí důležité rysy Feuersteinova dynamického hodnocení:

- Diagnostika se zaměřuje především na proces učení.
- Konkrétní oslabené kognitivní funkce slouží jako „klíč“ k pochopení problémů v učení.
- Stupeň a typ modifikovatelnosti oslabených kognitivních funkcí během vyšetření poskytují významné údaje o možných budoucích změnách.
- Stupeň a typ zprostředkování, které je potřebné pro kognitivní změnu, stejně tak jako změny, ke kterým dochází během zprostředkování, poskytují důkaz o kognitivní modifikovatelnosti.
- Role vyšetřujícího má zásadní význam ve vztahu k vyšetřovanému i k podpůrnému působení.
- Zahrnutím neintelektových faktorů a projevů v chování do dynamického hodnocení získáváme celistvý pohled na jedince.

Význam dynamického vyšetřování je výstižně popsán v následujícím textu, jehož autorem je Tzuriel (2001, s. 212):

„Pokud je hlavním cílem diagnostiky poskytovat rychlé a hospodárné hodnocení aktuálních obtíží dítěte a předvídat jeho budoucí výkon, pak se statické testy jeví jako užitečnější oproti dynamicko-diagnostickým testům. Pokud je ale hlavním cílem odhalení učebního potenciálu dítěte, jeho učební procesy a za výsledek jsou považovány specifické učební strategie, pak se dynamicko-diagnostické přístupy jeví jako vhodnější.“

4.3 Zkušenost zprostředkovaného učení

Zkušenost zprostředkovaného učení (Mediated Learning Experience, dále jen MLE) je strategie, která pomáhá ustavit, obnovit nebo napravit kognitivní funkce (Feuerstein et al., 2014). Právě MLE je hlavní metodou k tomu, abychom dosáhli strukturální kognitivní modifikovatelnosti (SCM), o které jsme hovořili výše.

MLE je v podstatě specifická interakce mezi dvěma osobami (např. dítě a rodič, učitel, sourozenec…), přičemž druhá osoba zde představuje „zkušenějšího“, který je zaměřený na interakci s první osobou (např. dítětem). Tato interakce se děje od nejranějšího vývoje, a to s mateřskou osobou, později pak s dalšími členy jeho blízkého a postupně i vzdálenějšího okolí (Málková, 2008).

Feuerstein et al. (2014) definuje MLE jako kvalitu interakce lidského jedince a prostředí. Právě tato interakce mezi jedincem a prostředím může mít dvojí podobu, a to buď *přímé vystavení podnětům* nebo *zkušenost zprostředkovaného učení (MLE)*.

Přímé učení

Tento přístup vychází z teorie vztahu mezi podnětem a reakcí, vycházející z behaviorismu a z formulace Jeana Piageta o přímém vztahu mezi podnětem, organismem a reakcí (stimulus – organismus – reakce, S-O-R). V tomto pojetí přímého vystavení podnětům z okolního prostředí je učení nahodilé. Aby se přímé učení odehrálo, musí být jedinec připravený a ochotný přijmout podněty z okolí. Pro úspěšné učení z přímého vystavení podnětům je potřeba, aby úrovně potřeb, dovedností a schopností reagovat byly přítomny na straně jedince, který je těmto podnětům vystaven. Podle Feuersteina tato forma přístupu nemůže dostatečně zajistit účinné učení (Feuerstein et al., 2014; Málková, 2008; Mentis, Dunn-Bernstein, & Mentis, 2008).

Zprostředkující přístup (Zkušenost zprostředkovaného učení)

V tomto přístupu je Piagetova formulace (S-O-R) doplněna o zprostředkovatele, který je vložen mezi podnětem a organismem a mezi organismem a reakcí. V tomto novém schématu je zprostředkovatel vyjádřen písmenem H (human-člověk). Schematicky lze tato interakce znázornit jako S-H-O-H-R. Jedná se o zásadně lidskou interakci. Díky této nové interakci je možno jedince zahrnout rozmanitými podněty. Zprostředkovatel vybírá podněty, které jsou nejvhodnější pro jeho záměry. Ty má pak možnost formovat a plánovat. Jedinec, který je takovým podnětům vystaven, je vybaven strategiemi, které může vztahovat na další, nové podněty. Čím více se žák setkává s MLE, tím více je schopen čerpat z přímých podnětů, které ho obklopují (Feuerstein et al., 2014).

Podněty, se kterými jedinec přichází do styku v rámci zprostředkování, nejsou nahodilé a nepředvídatelné, jako tomu může být u podnětů přímých. Právě díky MLE mohou být pro jedince přímé podněty z okolního prostředí zúročeny a mohou tak poskytovat široký zdroj zkušeností (Málková, 2008).

Parametry zprostředkovaného učení

K tomu, aby interakce dosáhla takových kvalit, aby mohla být považována za zprostředkování, musí tyto interakce splňovat tři základní parametry. Jedině tak můžeme docílit toho, aby byly zajištěny podmínky pro Strukturální kognitivní modifikovatelnost. Těmito základními parametry jsou *záměrnost a vzájemnost, přesah a zprostředkování významu.* Kromě těchto tří parametrů popisuje Feuerstein ještě dalších devět „doplňkových" parametrů MLE. Přítomnost „doplňkových" parametrů není kritériem pro to, aby byla naplněna kvalita MLE. Jsou používány, pokud je to potřebné pro rozpoznání určitých obecných nebo zvláštních vlastností v chování, které by mohly být považovány za vhodné cíle zprostředkování. Doplňkové prvky lze ještě rozdělit na dvě skupiny, a to na *prvky související s ovládáním procesu učení* a *prvky související s podporou sociálního vývoje jedince* (Feuerstein et al., 2014; Málková, 2008; Málková, 2009). Všechny výše zmíněné parametry MLE si detailněji vysvětlíme v následujícím textu.

Záměrnost a vzájemnost

Každá interakce, její obsah i proces jsou vždy utvářeny se záměrem. V počátku je to nejvíce záměr zprostředkujícího vůči jeho protějšku. Jde v podstatě o probouzení zájmu o obsah i formu učení. Zprostředkující osoba by měla vědět, co chce druhé osobě předat, sdělit, co ji chce naučit…, a tento záměr by měl být předán. Uveďme si několik příkladů předávání záměru: „Rád/a bych, abyste se podívali na toto…", „Chtěl/a bych, abys teď dobře poslouchal/a co říkám, proto to budu říkat hlasitěji než předchozí věty." Smyslem jasného a důrazného předávání záměru je navázat vzájemnost, což znamená probudit v jedinci chuť a potřebu reagovat na obsah i proces interakce. Tato spolupráce může mít formu slovní i mimoslovní (soustředěné pozorování, očekávání…). Vzájemnost ukazuje, že interakce probíhá a dochází k reakcím. Tím je dán základ pro to, aby se příjemce zprostředkování stal přístupnějším přímým podnětům a dále se rozšiřovala jeho vnímavost vůči okolnímu prostředí (Feuerstein et al., 2014; Málková, 2008; Málková, 2009).

Mentis, Dunn-Bernstein, & Mentis (2008) považuje zprostředkování záměrnosti a vzájemnosti za první z částí zprostředkovaného učení. Jelikož na naše smysly působí množství podnětů, je třeba, abychom byli schopni je vybrat, uspořádat a vzájemně je propojovat. Toho lze dosáhnout vzájemným vztahem mezi zprostředkující osobou a žákem (osobou, které je zprostředkováváno). To, že zprostředkovatel vybírá a interpretuje podněty, je onou *záměrností* a předkládání těchto podnětů žákovi tak, že výsledkem bude žákova odpověď, je *vzájemnost*.

Přesah (Transcendence)

Tento parametr vede zprostředkovatele k tomu, aby se nesoustředil pouze na momentální cíle „zde a nyní". Feuerstein et al. (2014) tento proces doslova označuje jako „jít za" a vysvětluje jako interakci, která příjemci sděluje, že jeho dosavadní zkušenosti mají i další význam a širší dosah. Tím se zvětšuje rozsah možností odpovědí, flexibilita a plasticita, což dohromady přispívá k modifikovatelnosti jedince.

Málková (2008) dále doplňuje, že se jedná o parametr, který nemusí být v rámci zkušenosti zprostředkovaného učení uvědomován. Jedná se totiž o mechanismus, který je vytvořen v každé společnosti, a to za účelem možnosti přenosu své vlastní kultury dalším generacím. V souvislosti s touto tezí je zmiňována častá tematizace minulosti,

kdy jedné generaci chceme předat zážitky, informace či události, které se pojí s osobami, které mohou poznat například pouze z fotografií.

Význam

Zprostředkování významu je naplňováno ve chvíli, kdy zprostředkovatel vyjadřuje význam a účel nějaké činnosti. Děje se tak prostřednictvím emocionálního vyjádření vlastního zájmu, diskuze o důležitosti a smyslu činnosti s druhou osobou s následným pochopením, proč je daná činnost realizována a má tak svůj smysl (Mentis, Dunn-Bernstein, & Mentis, 2008).

Podle Feuersteina et al. (2014) má parametr zprostředkování smyslu a významu za úkol odpovídat na otázky „Proč? Nač?“. Pokud nebudeme znát smysl činností, dostaví se pocity zablokování s nedostatkem energie, pro to, abychom činnost zvládli či ji prohlubovali.

Podněty a informace, které postrádají význam, zůstávají neutrální a nezajímavé (Málková, 2008).

Pokud je naopak kritérium zprostředkování významu naplněno, projeví se v potřebě vyhledávat další a další významy pro určitou zkušenost. Tímto dosahujeme posílení jak záměrnosti, tak i přesahu (Feuerstein et al., 2014).

Výše zmíněné parametry jsou určující, pokud hovoříme o zkušenosti zprostředkovaného učení. Jsou to kvality, které jsou všudypřítomné ve všech lidských, zprostředkujících interakcích bez ohledu na kulturu či stupeň společenské vyspělosti (Feuerstein In Presseisen et al., 1990). Bez přítomnosti byť jediného z výše uvedených parametrů nemůžeme hovořit o zprostředkovaném učení.

V následujícím textu si uvedeme dalších devět doplňkových (Málková, 2008) či situačních a upevňujících (Feuerstein et al., 2014) parametrů. Autoři uvádějí, že tyto parametry nejsou samy o sobě podmínkou pro to, aby mohla probíhat zprostředkující interakce. Následující parametry jsou používány, pokud si to vyžaduje např. kulturní odlišnost nebo odlišnosti ve způsobech reagování na podněty.

Zprostředkování pocitu kompetence

Feuerstein et al. (2014) upozorňuje, že **být** kompetentní, nemusí nutně znamenat to, že se jedinec **cítí být** kompetentní. K tomu, aby se jedinec cítil kompetentní, je třeba, aby mu jeho schopnosti byly zprostředkovávány ve vztahu k výsledkům jeho činnosti. Při naplňování tohoto parametru je důležité, aby zprostředkovatel dokázal vytvářet takové podmínky, které jedince povedou k úspěšnému zvládnutí předkládaných úkolů. Na tento proces musí samozřejmě navazovat interpretace výkonů a jejich analýza (Málková, 2008).

Zprostředkování regulace a kontroly chování

Podstatou tohoto parametru je zabránit chování, které odvádí pozornost jedince, a zároveň vyvolat nedostatečně rozvinuté chování, které by usnadňovalo modifikovatelnost jedince. Cílem by tedy mělo být, aby jedinec porozuměl svému chování a dokázal za něj převzít odpovědnost s vědomím toho, proč tak učinil (Feuerstein et al., 2014).

Zprostředkování sdílení

Sdílení je jedna ze základních potřeb jedince. Vyjadřuje se tak kontakt a účast s druhými a zároveň slouží i k upevnění zdravého sebepojetí. Někteří jedinci se sdílení vyhýbají nebo jej nedokáží dostatečně vyjádřit. Také kulturní odlišnosti hrají výraznou roli. Feuerstein et al. (2014) zdůrazňuje, že zodpovědnost za to, aby probíhalo sdílení, je primárně na straně zprostředkovatele.

Zprostředkování individuálních a psychologických odlišností

Tento parametr zprostředkování je zaměřen na oprávněnost a důležitost vlastní odlišnosti. Představuje tak potřebu jedince na vyjádření své vlastní specifičnosti (Feuerstein et al., 2014). Málková (2008) doplňuje, že situace, které vedou ke zprostředkování individuálních odlišností, jsou významné pro to, aby si jedinec mohl uvědomit vlastní oprávněnost k odlišnostem v názorech, sklonech či způsobech myšlení.

Zprostředkování chování vedoucího vyhledávání, identifikaci a dosažení cíle

Vyhledávání, stanovení a uskutečňování cílů znamená, že se život jedince stává srozumitelnějším. Tento parametr má navíc silný sociálně kulturní kontext, neboť vztah k plánování do budoucna se zásadně váže ke kulturním hodnotám skupiny, ze které jedinec pochází (Feuerstein et al., 2014).

Zprostředkování náročnosti – vyhledávat nové a složitější

Výchova či rozvoj jsou přímo závislé na kontaktu s novými, složitějšími zkušenostmi. Hlavním úkolem je přesunout obavy z toho, že je daná zkušenost nová, k tomu, aby jedinec jevil o novou zkušenost zájem a snažil se ji pochopit. Je tedy důležité, aby zprostředkovatel uzpůsobil nové situace tak, aby náročnost nebránila jedinci v jejich úspěšnému zvládnutí. Taková zkušenost vyvolává tendence nebát se nového a složitějšího, tudíž nevolit rezignaci a vyhýbání se novému (Feuerstein et al., 2014; Málková, 2008).

Zprostředkování vědomí lidské bytosti jako proměnlivé entity

Přesvědčení či víra v to, že člověk je neustále otevřen změnám považuje Feuerstein (sec. cit. Málková, 2008) za klíčový prvek jakéhokoliv výchovného či vzdělávacího úsilí. Je důležité, aby i jedinec pochopil, že on sám je ten, kdo se dokáže měnit. Tím se stává motivovaný a otevřený k dalším změnám (Feuerstein et al., 2014).

Zprostředkování vyhledávání optimistických alternativ

Základem pro výběr optimistické alternativy je přesvědčení, že je něco možné. Jedinec tak vyjadřuje svou připravenost se pro věc angažovat a proměnit možnost ve skutečnost. Pokud by jedinec už od počátku o něčem uvažoval jako o nemožném, znamenalo by to, že není potřeba věc dále zkoumat a zabývat se jí (Feuerstein et al., 2014).

Zprostředkování pocitu sounáležitosti

Pocit sounáležitosti znamená potřebu někam patřit. Tomu příliš neodpovídá situace v moderní společnosti, kdy se projevuje značná individualizace, a to i v rodinách. Právě proto je dle Feuersteina (sec. cit. Málková, 2008) tento parametr jeden z nejvíce kulturně podmíněných. Zprostředkování pocitu sounáležitosti je snazší v takovém sociálním prostředí, kde existují různorodé vztahy.

Z obsahu výše uvedených parametrů zákonitě vyplývá, že základním pilířem v procesu zprostředkovaného učení je právě zprostředkovatel. Ten má za úkol všechny informace promýšlet, třídit, vybírat podněty a ty následně interpretovat. Pokorná (2016) dále připomíná důležitost emocionálního významu podnětů. Podněty, které tento význam neobsahují, se pak stávají tzv. neutrální. Podněty, které jsou neutrálně předávány, jsou i neutrálně přijímány. Takové informace pak pozbývají pro jedince svou důležitost. Na zprostředkovatele jsou v tomto ohledu kladeny velké nároky.

Deficity kognitivních funkcí

Feuerstein (sec. cit. Málková, 2008) je přesvědčen, že příčinami neúspěchu ve školní práci či v testových situacích není nedostatečná znalost určitých principů, které jsou v těchto situacích potřebné, ani nízká inteligence, jak je tento neúspěch často interpretován. Na základě dlouholeté práce nabyl přesvědčení, že se za těmito potížemi skrývají tzv. deficity kognitivních funkcí. Feuerstein se svými spolupracovníky rozdělil kognitivní funkce do tří fází mentální činnosti. Jsou jimi proces vstupu (input), zpracování (elaboration) a výstupu (output). Pro každou z těchto fází jsou pak stanoveny deficitní funkce, které mohou mít za následek nejrůznější potíže v rozličných situacích. Pokud má jedinec např. výrazné omezení na úrovni vstupu, ovlivňuje tato skutečnost i funkce na úrovni zpracování a výstupu. Je to proto, že nedokonale přijímané informace nemohou být optimálně zpracované (Pokorná, 2016).

V následujícím textu si uvedeme výčet deficitních kognitivních funkcí (Feuerstein et al., 2014; The Feuerstein institute [b. r.]; Pokorná, 2016).

Deficitní kognitivní funkce na úrovni vstupu (input)

- nezřetelné a povrchní vnímání;
- neplánované, impulsivní a nesystematické jednání;
- nedostatky ve slovní zásobě, v porozumění;
- nedostatečná orientace v prostoru;
- nedostatečné chápání konceptu času;
- nedostatečná schopnost zachování konstantnosti tvarů, jevů, velikostí…;
- nedostatečná potřeba přesnosti při shromažďování dat;
- nedostatečná schopnost vnímat více zdrojů informací současně.

Deficitní kognitivní funkce na úrovni zpracování (elaboration)

- nedostatečná schopnost určit a definovat aktuální problém;
- nedostatečná schopnost vybírat významné informace oproti informacím nevýznamným;
- nedostatečná schopnost porovnávání;
- zúžení psychického pole tzv. uzavřená mysl;
- při řešení problému se jedinec spokojí s povrchním zpracováním informací;
- nedostatečná potřeba sledovat logické důkazy;
- nedostatečné vytváření představ nebo jejich zkreslování;
- nedostatečné příčinné myšlení;
- nedokonalé strategie pro testování hypotéz;
- nedostatečná schopnost určit si rámec, ve kterém může být nalezeno řešení;
- nedostatečná schopnost plánovat;
- nedostatky v oblasti slovní zásoby.

Deficitní kognitivní funkce na úrovni výstupu (output)

- omezené způsoby vyjadřování (např. pouze verbálně);
- obtíže ve vyjadřování myšlenkových vztahů;
- zablokování;
- nahodilé, nepromyšlené odpovědi;
- obtíže na úrovni vyjadřování;
- formálně i obsahově nepřesné odpovědi;
- obtíže ve vizuálním přenosu;
- impulzivní chování při jakékoli činnosti.

Porozumění deficitním kognitivním funkcím otevírá nový pohled na jedince, který má ve výsledcích své činnosti určité obtíže. Je velice důležité mít na paměti, že i jedna kognitivní funkce, která je nějakým způsobem oslabena, může ovlivnit výsledky jako celek. Tato skutečnost nás vede k tomu, abychom se vyhýbali rychlým závěrům, které nám ve výsledku nebudou k ničemu užitečné.

4.4 Feuersteinovo instrumentální obohacování

Program Feuersteinova instrumentálního obohacování (dále jen **FIE** – Feuerstein's Instrumental Enrichment) je rozsáhlým souborem pracovních listů na principu „papír a tužka". Tyto pracovní sešity byly vytvořeny proto, aby mohly být principy zprostředkovaného učení systematicky uplatňovány např. ve školním prostředí, ale nejen tam (Málková, 2009; Pokorná, 2016).

FIE tvořil Feuerstein společně se svými kolegy i rodinou více než dvacet let. První z materiálů se v literatuře objevily v roce 1975. Od té doby byly dotvářeny do podoby dnešních materiálů tzv. instrumentů (Málková, 2008). Právě označení „instrument" upozorňuje na skutečnost, že instrument je především nástroj či prostředek pro dosažení přiměřených kognitivních struktur. Samotné vyřešení úkolů není z tohoto úhlu pohledu hlavním cílem. Každý z těchto instrumentů je zaměřen na určité kognitivní funkce. Každý instrument má také svou strukturu a jejich obtížnost a složitost je záměrně stupňována (Feuerstein et al., 2014).

Cíle FIE

Tak jako každý program, má i instrumentální obohacování stanoveny cíle, ke kterým směřuje. Tyto cíle představují smysl toho, proč byl program jako takový vytvořen. V rámci FIE se setkáváme s **hlavním cílem** a šesti **dílčími cíli**, které si představíme v následujícím textu.

Hlavní cíl instrumentálního obohacování je: „*Zvýšit schopnost lidského organismu, aby se stal modifikovatelným, pomocí přímého vystavení podnětům a zkušenostem, získávaným odhalováním životních událostí, formálními a neformálními příležitostmi k učení.*" (Feuerstein et al., 2014, s. 187)

Je patrné, že hlavní cíl FIE vychází z výše popsané teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti a konceptu zprostředkovaného učení jako takového. K dosažení hlavního cíle celého programu byly autory stanoveny ještě cíle dílčí, které slouží jako vodítko, jak tohoto cíle dosáhnout.

Dílčí cíle

Feuerstein et al. (1991; 2014) uvádí následujících šest dílčích cílů, které autoři považují za základní. Jejich obsah je dále stručně popsán.

- Náprava deficitních kognitivních funkcí.

Téma deficitních kognitivních funkcí se prolíná celou teorií, která se FIE týká. Přítomnost deficitních kognitivních funkcí není omezena pouze na jedince, kteří vykazují nižší úroveň výkonů. Každý člověk může mít některé oblasti kognitivních funkcí deficitní či křehké. Tato skutečnost pak může snižovat výkonnost jedince. Z těchto důvodů je FIE použitelné v širokém spektru populace.

- Získávání základních pojmů, označení, slovníku, operací a vztahů.

Dosáhnutím tohoto cíle jsou u jedince vytvořeny nezbytné předpoklady pro myšlení na takové úrovni, kterou program vyžaduje. Tento cíl zahrnuje například osvojení základních pojmů, jako jsou čtverec, trojúhelník, rovnoběžky, před, po, stejný, rozdílný atd. FIE si neklade za cíl naučit žáka konkrétní látku, ale naučit se strategie, způsoby myšlení, které mohou být využity napříč celým spektrem vědomostí. Z toho vyplývá, že důležitým znakem je právě zvýšená orientace na proces než na samotný obsah.

- Schopnost zobecnění a přenosu.

S tímto cílem souvisí schopnost jedince přenášet to, co si v rámci programu osvojil, do svého každodenního života. Tento cíl si klade mnoho jiných programů. Může se ale stát, že jedinec získané dovednosti v běžném životě nebude využívat. Ve FIE se k procesu zvnitřnění používá tzv. přemostění, tedy přenos pravidel, principů, strategií atd. do oblastí, které přímo nesouvisejí s původní úlohou. Abychom dosáhli upevnění osvojeného, je třeba, aby se tyto nově nabyté dovednosti staly součástí běžného repertoáru, který jedinec spontánně využívá.

- Vytvoření vnitřní motivace.

Vnitřní motivace se dá považovat za vyšší úroveň motivace vnější. Vnější motivací rozumíme například přání jedince vyhovět učiteli a určitou úlohu splnit. Vnitřní motivace se stává zvnitřnělou potřebou jedince spontánně vyhledávat

informace, další řešení či možnosti, a to proto, že jedinec pochopil, že takový přístup k řešení přináší lepší výsledky.

- Vytvoření vnitřní motivace ke splnění úkolů.

Tento cíl je zaměřen na splnění konkrétních úkolů, a to nikoliv proto, aby byly jednoduše splněny, nýbrž abychom dosáhli smysluplných cílů tím, že se úkoly vědomě zabýváme, zaměřujeme své úsilí. Instrumenty FIE jsou koncipovány tak, aby měl jedinec radost ze svého intelektuálního nasazení a rozvinul v sobě poznání, že se může neustále zdokonalovat a dosahovat vyšší úrovně právě plněním dalších, složitějších úkolů.

- Přeměna jedince z toho, kdo pasivně přijímá a reprodukuje informace, v toho, který informace aktivně vytváří.

Dosažení tohoto cíle je zásadní u jedinců, kteří si zvnitřnili roli pasivního příjemce informací, které přinejlepším reprodukují. Úkolem zprostředkovatele je tuto roli systematicky měnit a podněcovat jedince k tomu, aby dokázali vědomosti aktivně vytvářet a tuto skutečnost pak zahrnuli do vnímání sebe samého.

Systém cílů FIE, jak jsme si jej popsali výše, zahrnuje základní principy a myšlenky, které Feuerstein popisuje ve své rozsáhlé teorii. Z těchto teoretických východisek vzešel i program FIE, který představuje aplikaci Feuersteinovy teorie do praxe.

Charakteristika materiálů FIE

Program FIE tři základní charakteristiky (Feuerstein et al., 2014; Málková, 2008):

- Strukturní charakter materiálu

Program FIE je rozdělen na řadu standardní a základní. Každá z těchto řad se skládá z několika pracovních sešitů tzv. instrumentů. Ke každému z pracovních sešitů existuje také materiál pro lektory (Teacher's Guide). Každý instrument je zaměřen na konkrétní oblast kognitivních funkcí. Každý z instrumentů obsahuje soubor cvičení, jejichž složitost se postupně zvyšuje. Materiály mají vnější i vnitřní strukturu, která slouží jako vodítko pro lektora, který program vede. Tato struktura také napomáhá při

tvorbě vhodného intervenčního programu, a to vzhledem k deficitním kognitivním funkcím daného jedince či skupiny.

- Instrumentální charakter materiálu

Tuto charakteristiku programu jsme si přiblížili už v úvodu k programu FIE. Jedná se o významnou charakteristiku, neboť uvádí, že program není pouze souborem úloh, jejichž splněním dosáhneme očekávaného cíle. Autor programu záměrně nazývá jednotlivé pracovní sešity jako instrumenty, což přesně vystihuje jejich podstatu. Slouží jako nástroj pro to, aby probíhala zkušenost zprostředkovaného učení. Lektor a jeho schopnost naplňovat cíle FIE se tak stává jedním z nejdůležitějších článků při realizaci programu.

- Předmětově nespecifický charakter materiálu

Jak uvádí Feuerstein et al. (1980 In Málková, 2008), volba předmětově nespecifického materiálu je záměrná a má svůj jasný účel. Tento přístup má předcházet nejrůznějším negativním zkušenostem, které si jedinec nese z minulosti, např. ze školní výuky. Tímto způsobem se pozornost obrací k samotným předpokladům a obsahům myšlení, což je hlavním cílem programu FIE.

Popis instrumentů

Jak jsme si uvedli výše, program FIE je rozdělen na řadu standard a řadu základní. V následujícím textu si obě řady představíme a svou hlavní pozornost zaměříme ke dvěma instrumentům z řady FIE – základní, které jsou obsahem našeho výzkumného šetření.

Standardní řada FIE

Řada standard (FIE – S) sestává ze 14 instrumentů, které obsahují více než 500 stran cvičení. Podle autorů programu je ideální frekvencí tři až pět hodin týdně po dobu dvou let, a to při hodinových lekcích. Pracovat se dá se skupinami např. ve školní třídě nebo s jednotlivci. V případě práce se skupinou je velkou výhodou možnost sdílení postupů práce, názorů, přemostění atd. Instrumenty lze použít také jako doporučenou terapii v malé skupině či individuálně. V tomto případě může lektor vybírat takové

instrumenty, které odpovídají speciálním potřebám daných jedinců. Standardní řada FIE je určena pro osoby od 8 let (Feuerstein et al., 2014; Pokorná, 2016).

Takto nastavená frekvence je brána jako ideální, ačkoliv v našich podmínkách, školních či mimoškolních, nelze tuto intenzitu dodržovat. Instrumenty této řady jsou rozděleny do tří kategorií, a to podle jazykové náročnosti (Feuerstein et al, 2014; Málková, 2008).

Neverbální instrumenty

Mezi neverbální instrumenty řadíme ty, jejichž zadání se obejde bez slovních instrukcí. Jsou jimi: *uspořádání bodů, analytické vnímání, Ilustrace*.

Instrumenty s menším slovním obsahem

U těchto instrumentů je třeba číst instrukce. Řadíme sem: *porovnávání, orientace v prostoru I., II., sylogismy, početní řady, rodinné vztahy.*

Instrumenty, které vyžadují samostatné čtení s porozuměním

Kategorizace, instrukce, vztahy v čase, tranzitivní relace (přechodné vztahy), vzory ze šablon.

Pořadí, v jakém se jednotlivé instrumenty předkládají, závisí především na potřebách osob, kterým má být FIE prospěšné, a zároveň na vlastnostech jednotlivých instrumentů. Samozřejmě, že je doporučeno určité pořadí, v jakém by instrumenty měly následovat. Obvyklé je zahájení instrumentem *uspořádání bodů*. Jedná se totiž o instrument, který je zaměřený na základní kognitivní funkce a je vhodný pro počáteční pochopení práce s instrumentálním obohacováním (Málková, 2008). Dále je pravidlem, že *orientace v prostoru I.* musí předcházet *orientaci v prostoru II. Kategorizace, tranzitivní relace a sylogismy* musí navazovat na předchozí *porovnávání.* Je tedy obvyklé, že instrumenty, které vyžadují vyšší úroveň čtení a psaní, následují až po zvládnutí instrumentů neverbálních (Feuerstein et al., 2014).

Základní řada FIE

Základní řada (FIE – B) byla vytvořena pro populaci, která nemohla být účastna programu FIE řady standard, neboť tato řada po jedinci vyžaduje již určité předpoklady, které by měl odpovídat věku sedmi let a také základní předpoklady pro řešení úkolů.

Řada FIE – B tak otevírá možnost pracovat s FIE také dětem v předškolním věku, lidem s mentálním postižením či seniorům s ubývajícími kognitivními funkcemi.

FIE – B zahrnuje 11 instrumentů, které se zaměřují na základní dovednosti. Také se více zaměřuje na obsah než FIE – S, které se snaží obsah minimalizovat a zaměřovat se především na kognitivní procesy. Cvičení ve FIE – B obsahují mnohem více konkrétních obrázků. Ty převažují nad užitím abstraktních symbolů. FIE – B je také zaměřeno na rozšiřování slovní zásoby (Feuerstein, & Lewin – Benham, 2012).

Feuerstein et al. (2014) uvádí, že hlavním cílem FIE – B je usnadnit vývoj a akcelerovat potenciál. Za pojmem „usnadnění vývoje“ lze vidět prevenci a nápravu deficitních kognitivních funkcí.

Jelikož je naše výzkumné šetření zaměřeno na děti v předškolním věku, považujeme za důležité uvést zde pojem „vynořující se kognitivní funkce“. *Vynořující se* (nebo také *křehké*) *kognitivní funkce*, jsou ty, které začínají reagovat na zprostředkování. Zatím to nejsou funkce, které by byli u dítěte vždy dostupné nebo užívané ve většině situací. Jejich občasná přítomnost je ale signálem, že dochází k žádoucím změnám. Mearingová (1987, sec. cit. Feuerstein et al., 2014 s. 333- 334) vytvořila následující seznam vynořujících se kognitivních funkcí:

Fáze vstupu (input)

- Zvyšuje se doba pozornosti.
- Vzrůstá schopnost zaměřit pozornost, tzn. nedat se vyrušit nepodstatnými podněty nebo vnějšími vzruchy.
- Zvyšuje se schopnost rozlišit zásadní podněty od pozadí.
- Během přímé práce s úkolem se dítě učí omezit povrchní, často egocentrickou konverzaci.
- Zvyšuje se schopnost přesunout pozornost z jednoho druhu podnětů k druhému.
- Zvyšuje se počet verbálních jednotek, které dítě vstřebává a promýšlí, stejně tak jako slov s abstraktním obsahem.
- Zvyšuje se schopnost určit bystřeji zdroj činnosti a ne jí pouze přiřadit povrchní asociace.
- Zlepšuje se orientace v čase, porozumění času a odhad časového trvání.

- Roste nezávislost na konkrétních návodech, současné zrakové i sluchové nápovědě.
- Upevňuje se schopnost verbalizace.

Fáze zpracování (elaborace)

- Zrání pojmů týkajících se času a časového období.
- Rozvoj schopnosti vyprávět příběh podle logického nebo časového hlediska.
- Učí se pořadí kroků při řešení úkolů.
- Přecházení ze závislosti na konkrétním k nezávislému abstraktnímu myšlení a zobecňování.
- Zvyšuje se schopnost používat symboly, včetně slov.
- Zvyšuje se schopnost popsat slovy své myšlenky.

Fáze výstupu (output)

- Vzrůstá schopnost pracovat přesně a správně.

Výše uvedené *vynořující se* neboli *křehké kognitivní funkce* představují srozumitelně a výstižně popsané změny, které během aplikace FIE – B zákonitě nastávají. Svou pozornost k nim opět zaměříme ve chvíli, kdy budeme popisovat průběh FIE – B v rámci našeho výzkumného šetření.

Instrumenty základní řady (FIE – B)

Jak jsme již uvedli, FIE – B obsahuje 11 instrumentů:

- Uspořádání bodů – základní
- Orientace v prostoru – základní
- Od jednotky ke skupině
- Rozpoznání emocí
- Od empatie k činnosti
- Porovnej a odhal absurdity A, B
- Zaměření pozornosti na tři zdroje učení
- Poznejte a určete
- Naučte se klást otázky, porozumíte tomu, co čtete
- Přemýšlejte, abyste dokázali zabránit násilí

V rámci našeho výzkumného šetření jsme pracovali se dvěma instrumenty z řady FIE – B, a to *Uspořádání bodů – základní; Porovnej a odhal absurdity A*. Následující text se bude věnovat jejich popisu.

Uspořádání bodů – základní

Instrument uspořádání bodů se zpravidla používá jako první. Cvičení z tohoto instrumentu jsou inspirované testem André Reye, se kterým Feuerstein spolupracoval. Úkoly v instrumentu spočívají v tom, najít ve shluku bodů obrazec či obrazce, které odpovídají daným předlohám (ukázka z instrumentu: příloha č. 1) Zpočátku jsou úkoly snadné, obsahující určitý klíč k vyřešení úkolu. Úkoly se stávají složitějšími, vyžadujícími rozpoznat tvary, které se vzájemně překrývají či otáčejí (Málková, 2008; Feuerstein et al., 2014).

Porovnej a odhal absurdity A

Cílem tohoto instrumentu je zprostředkování porovnávání za použití různých kritérií. Instrument se skládá s listů, na kterých jsou barevně vyobrazeny nejrůznější, často humorné či absurdní situace (ukázka z instrumentu: příloha č. 2). Samotná nelogičnost situací motivuje jedince k tomu, aby hledal důvody pro to, proč je situace absurdní či nelogická. Jedinec je veden k tomu, aby porozuměl a vyřešil to, jak se dvě situace, události či dva předměty k sobě vzájemně vztahují, co jim mohlo předcházet, jaké okolnosti mohly situaci způsobit. Každé cvičení zahrnuje tabulku, která slouží k porovnávání zadaných kritérií ve vztahu k obrázku 1 a 2. V rámci instrumentu se jedná kritéria: *velikost, směr, věk (stáří), tvar, váha, funkce (užití), rychlost, množství, výraz obličeje, úsilí, činnost*. Úkolem je porovnat a rozpoznat, co je neobvyklé, a určit, co by mělo být změněno, aby byla vyřešena nesouhlasnost. Nakonec je vyžadováno, aby jedinec vyprávěl příběh, který se k situaci na obrázku pojí. V důsledku by tento instrument měl sloužit k tomu, aby byl jedinec schopen vytvářet hypotézy, ověřovat domněnky, odůvodňovat své odpovědi a využívat mentální operace (vytváření pořadí, deduktivní odůvodňování atd.) (Feuerstein et al., 2014).

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření je zaměřeno na využití programu Feuersteinova instrumentálního obohacování (FIE), resp. vybraných pracovních listů z Feuersteinova instrumentálního obohacování – základní (FIE – B) s dětmi v předškolním věku a na rozvoj jejich komunikačních schopností. Vycházíme z předpokladu pozitivního vlivu FIE na oblast komunikačních schopností u dětí, s nimiž bylo metodou FIE pracováno po dobu sedmi měsíců.

5.1 Cíle a metodologie

Hlavní cíl

Hlavním cílem výzkumného šetření je analýza využití metod zprostředkovaného učení v oblasti rozvoje komunikačních schopností u dětí předškolního věku.

Dílčí cíle

V rámci výzkumného šetření jsme si stanovili následující dílčí cíle:

1. Analyzovat využití vybraných pracovních listů z metody FIE Basic I. u dětí předškolního věku.
2. Analyzovat projevy ve foneticko-fonologické jazykové rovině na začátku a na konci šetření.
3. Analyzovat projevy v lexikálně-sémantické jazykové rovině na začátku a na konci šetření.
4. Analyzovat projevy v morfologicko-syntaktické jazykové rovině na začátku a na konci šetření.
5. Analyzovat projevy v pragmatické jazykové rovině na začátku a na konci šetření.
6. Popsat projevy dětí při práci s vybranými pracovními listy z metody FIE Basic I.

Výzkumné otázky

Pro výzkumné šetření jsme si položili tři výzkumné otázky:

1. Jakým způsobem podporuje využití vybraných pracovních listů z metody FIE Basic I. oblast slovní zásoby u dětí?
2. Jakým způsobem podporuje využití vybraných pracovních listů z metody FIE Basic I. tvorbu souvětí u dětí?
3. Jakým způsobem podporuje využití vybraných pracovních listů z metody FIE Basic I. oblast pragmatické jazykové roviny u dětí?

Metodologie

Metody, které jsme použity při našem výzkumném šetření byly především **pozorování** dětí při samotné práci s instrumenty a **komunikace** s nimi. Také bylo zrealizováno **orientační zhodnocení úrovně komunikačních schopností**, a to na začátku i na konci celého výzkumného šetření. Informace, které byly zjištěny v rámci intervence pozorováním či komunikací s dětmi, byly průběžně zaznamenávány, a to po každé intervenci (jednou za týden, po dobu sedmi měsíců).

5.2 Charakteristika výzkumného vzorku a místa šetření

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek je tvořen pěti dětmi v předškolním věku tj. od pěti do šesti let, které by následující školní rok měly nastoupit do základní školy. Mezi dětmi tedy není žádné, které by navštěvovalo mateřskou školu již v rámci odkladu školní docházky. Výzkumný vzorek se skládá ze dvou chlapců a tří dívek. Děti pocházejí z různého sociokulturního prostředí. Děti tedy byly vybírány výhradně podle věku a skutečnosti, že nadcházející školní rok mají nastoupit do první třídy.

Místo šetření

Výzkumné šetření se konalo od října 2017 do června 2018 v mateřské škole v západočeském regionu. Všechny děti, které byly zapojeny do výzkumného šetření, navštěvují právě tuto MŠ. Jedná se o dvoutřídní MŠ s celkovou kapacitou 46 dětí. Výchovně-vzdělávací činnost zajišťují čtyři pedagogické pracovnice. MŠ se nachází v malém městě, které má přibližně 1600 obyvatel.

5.3 Vlastní šetření

Výzkumné šetření zkoumá úroveň komunikačních schopností u dětí v předškolním věku a jejich rozvoj před a po intervenci programem FIE. Sledovanou oblastí je tudíž oblast komunikačních schopností každého dítěte. Pro práci s dětmi jsme vybrali instrumenty „Uspořádání bodů“ a „Porovnej a odhal absurdity“. Instrumenty byly vybrány s ohledem na sledovanou oblast, tedy na rozvoj komunikačních schopností. Intervence probíhala skupinově, 45 minut, jednou týdně, po dobu sedmi měsíců. Celkem se odehrálo 23 setkání nad programem FIE. Od listopadu 2017 jsme pracovali s instrumentem „Uspořádání bodů“ a od března 2018 jsme přešli k instrumentu „Porovnej a odhal absurdity“. Intervenci předcházelo individuální zhodnocení úrovně komunikačních schopností. Záznamový arch, který byl vytvořen na základě publikací, které jsou zaměřeny na orientační hodnocení úrovně vývoje u dětí předškolního věku (Bednářová, & Šmardová, 2011; Klenková, & Kolbábková, 2003), je uveden jako příloha č. 3.

V rámci vlastního šetření je kapitola členěna na pět oddílů, každému dítěti patří jeden. Jednotlivé děti jsou pro potřeby výzkumného šetření označeny písmeny A, B, C, D, E. U každého dítěte je nejprve uvedena stručná charakteristika, ve které jsou uvedeny stručné informace o dítěti (rodinné zázemí, osobnost dítěte, docházka do MŠ, účast na programu FIE…). Následuje oddíl, kde popisujeme vlastní pozorování činnosti při práci s instrumenty. Nakonec jsou uvedeny výsledky vstupního a výstupního orientačního hodnocení úrovně komunikačních schopností, a to v grafickém znázornění. Hodnoceny jsou všechny čtyři jazykové roviny na počátku a po skončení intervence programem FIE. Orientační hodnocení úrovně komunikačních schopností proběhlo ve dvou fázích. Nejprve jako hodnocení vstupní (říjen 2017) a poté jako výstupní (červen 2018). Ke každé jazykové rovině je u jednotlivého dítěte vytvořen graf, ze kterého lze vyčíst úroveň ve sledovaných oblastech na začátku a na konci výzkumného šetření. Pro každou jazykovou rovinu byly stanoveny kontrolní oblasti, které byly hodnoceny na třístupňové škále „zvládá“, „zvládá s dopomocí“ a „nezvládá“. Uvědomujeme si, že na vývoj komunikačních schopností dětí působí souběžně i další vlivy (např. zrání CNS, spontánní vývoj, předškolní vzdělávání, sociální působení okolí, logopedická péče…). Nemůžeme proto tvrdit, že případné pokroky v úrovni komunikačních schopností nastaly pouze díky intervenčnímu programu FIE. I přesto je ale možné pozorovat vývoj

komunikace v rámci práce s programem FIE. Všechna tato pozorování budou zahrnuta do analýzy pozorování jednotlivých dětí.

DÍTĚ „A“

Pohlaví: dívka

Dítě „A“ pochází z úplné rodiny, má starší nevlastní sestru (14 let). Povahou je spíše klidná, mírná, někdy až pohodlná. Je pomalejší v reakcích. Před půl rokem jí byla zjištěna větší oční vada, která je v současné době korigována. Rodina spolupracuje a jsou patrny pokroky ve vývoji. Do MŠ dochází od tří let. Dívka „A“ byla přítomna na 22 hodinách FIE z celkových 23.

Analýza pozorování výsledků činnosti při práci s instrumenty FIE

Listopad 2017

Dívka „A“ má od počátku tendenci k pasivitě. Spíše čeká, až začne hovořit někdo jiný. Při práci s instrumentem je nutná velká míra zprostředkování. Úkoly by ráda „opsala“ od druhých. Zatím si není jistá výsledky své práce, celkově působí velmi nejistě. Pokud je jí poskytnut čas a dostatečná míra zprostředkování, dokáže na řešení přijít. Působí, že není zvyklá na úspěch, zvládnutí úkolu. Pozornost je zatím velice krátkodobá, soustředění vyžaduje velké úsilí. Pokud se objeví nějaký vnější podnět (zvuk, světlo, hlas…), velice snadno odvede pozornost dívky „A“. V oblasti jemné motoriky (úchop tužky, vedení čáry…) působí velice nejistě, zatím nespojí dva body čarou. Velmi časté je odvádění tématu hovoru ke své osobě (najednou začne hovořit o tom, co má doma…). Na konci listopadu byla dívce „A“ zjištěna oční vada, po brýlové korekci je v oblasti jemné motoriky (přesnost tahů…) patrný okamžitý pokrok.

Prosinec 2017

Při nepřítomnosti dívky „B“, je znatelná větší motivace a iniciativa ze strany dívky „A“. Větší spontánní zapojení do tématu, odklony tématu ke své osobě jsou stále časté. Sama si dokázala vybavit a přiléhavě použít pojmy z dřívějších lekcí. Patrné zlepšení ve schopnosti udržet pozornost. V oblasti pojmů, které se vážou k instrumentu, má dívka „A“ upevněnou zhruba polovinu. Je nutné opakované vyvozování pojmů. Dívka „A“

dokázala poznat, že udělala chybu, pozorovala ji a věděla, že má být něco jinak. Zatím ale nedokáže analyzovat, co by mělo být jinak.

Leden 2018

Při vyvozování dalších, nových pojmů (pravý úhel…) je nutná velká míra zprostředkování. Přetrvávají potíže s udržením pozornosti, je třeba ji stále vracet k tématu. Snaží se používat strategie pro řešení úkolů, které si vyvozujeme.

Únor 2018

Dívka „A“ se k novým úkolům staví pozitivně, je motivovaná. Je pro ni těžké se soustředit na nový obsah úkolů. Někdy se objevuje tendence úkol splnit jen pro to, aby byl hotový (rychle ho opsat od někoho jiného). Pozitivně vnímám snahu dívky „A“ prosadit své myšlenky před dívkou „B“. Dříve by se spíše stáhla do sebe, teď se snaží, aby byla také více slyšet. Plnění úkolů ji velmi vyčerpává. Již se nepouští do rychlého splnění úkolu, objevuje se rozvážnost. Chápe, o co v jednotlivých cvičeních jde (předloha, nápověda, kontrola…). Na konci měsíce je schopna samostatně plnit úkoly ze cvičení, počkat, zkontrolovat si úkol od ostatních. Daří se vyhledat chybu, pokud je upozorněna, aby se na úkol znovu zaměřila.

Březen 2018

Začátek práce s novým instrumentem „Porovnej a odhal absurdity“. Velké zaujetí novým, obrázkovým materiálem. Změna instrumentu také pozitivně ovlivnila pozornost dívky „A“. Zatím přetrvává tendence zvolit tu nejjednodušší cestu při řešení situace v instrumentu (např. postavy si vymění věci a vše bude v pořádku).

Duben 2018

Velký pokrok jsem zaznamenala ve spontánním zapojení se do komunikace. Odklony od tématu jsou méně časté, většinu času hovoří dívka „A“ k tématu. Ke každé další lekci přistupuje s pozitivním očekáváním, těší se. Velice se zlepšuje schopnost udržet pozornost, ví, jaké je téma, a také ví, o čem instrument je. Ke cvičením začíná tvořit smysluplné příběhy, zatím kratší, ale týkají se obsahu. Komunikace se nyní odehrává v celých větách, z počátku práce s tímto instrumentem to byla spíše jen slovní spojení, která dívka „A“ v komunikaci používala.

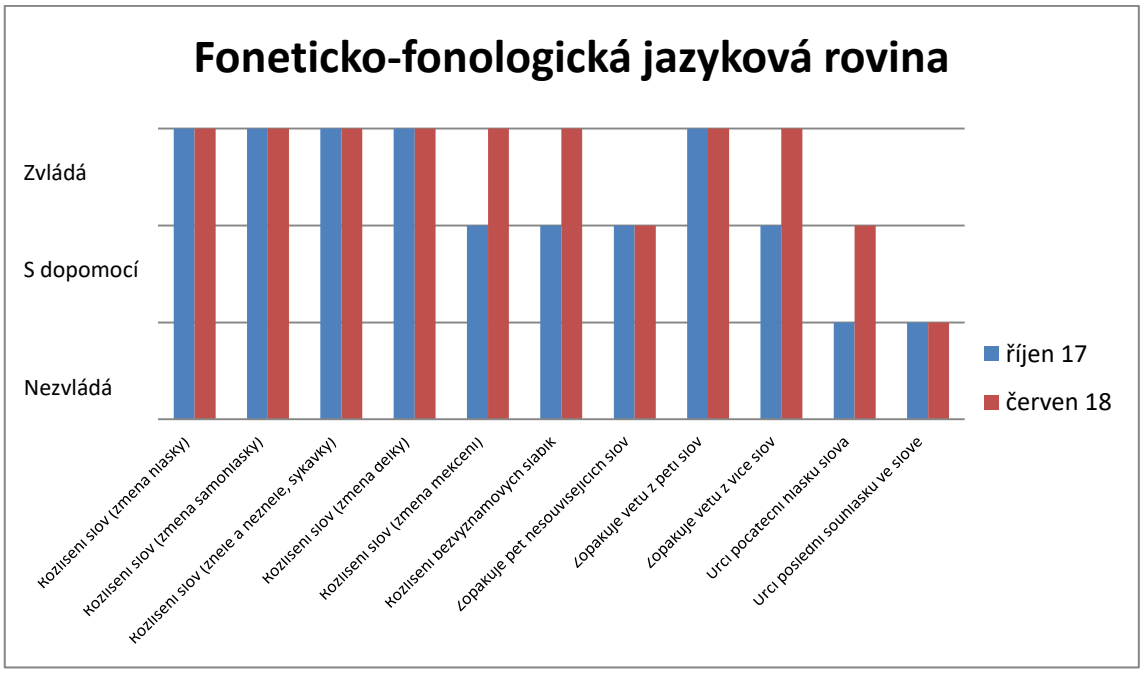
Květen 2018

Aktuální instrument dívku „A“ opravdu baví. Stala se velice aktivním členem skupiny, pokud není přítomna dívka „B“, je jakýmsi lídrem skupiny právě dívka „A“. Pozornost při hodinové práci s instrumentem je z většiny plně věnována aktuálnímu tématu. Rozptyl pozornosti ke své osobě je ojedinělý. Hledá i složitější řešení pro zobrazené situace (již se nejedná pouze o prostou záměnu dvou osob, předmětů…). Vytváří si tedy vnitřní souvislosti. Dokáže situaci přenést do běžných situací (např. najít takovou, která se už někdy stala, nebo určit, za jakých okolností by se mohla stát…). Komunikace je častější a výrazně bohatší.

Shrnutí

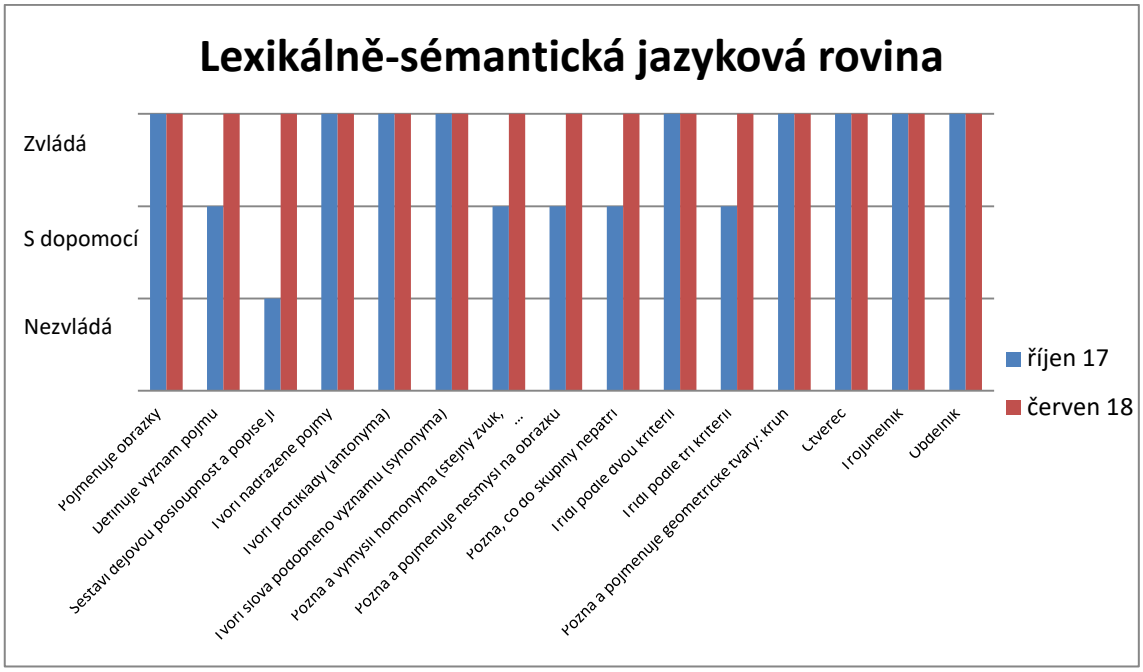
U dívky „A“ jsme od počátku práce s FIE zaznamenali velký pokrok, a to zejména v oblasti pozornosti, soustředění a komunikace. Slovní zásoba i komunikace samotná se postupně stávala bohatší. Výraznou změnou bylo nepochybně zjištění a následná korekce oční vady (konec listopadu 2017), po které následovalo zlepšení především v oblasti grafomotoriky a kresby, které se odrazilo především v instrumentu „Uspořádání bodů“. Instrument „Porovnej a odhal absurdity“ pozitivně zapůsobil na aktivitu i pozornost dívky„A“. V průběhu měsíce dubna jsme mohli pozorovat velké pokroky v samotném vyprávění, které bylo bohatší a také na míře pozornosti. Ta dívce „A“ umožňovala pochopit obsah cvičení a dostávat se více „do hloubky“. Při práci na úkolech z tohoto instrumentu se výrazně obohacovala verbální komunikace, ta působí sebevědoměji a jistěji. Verbální výpovědi dávají smysl a případné odklony od tématu jsou spíše výjimečné.

Analýza výsledků vstupního a výstupního orientačního hodnocení úrovně komunikačních schopností



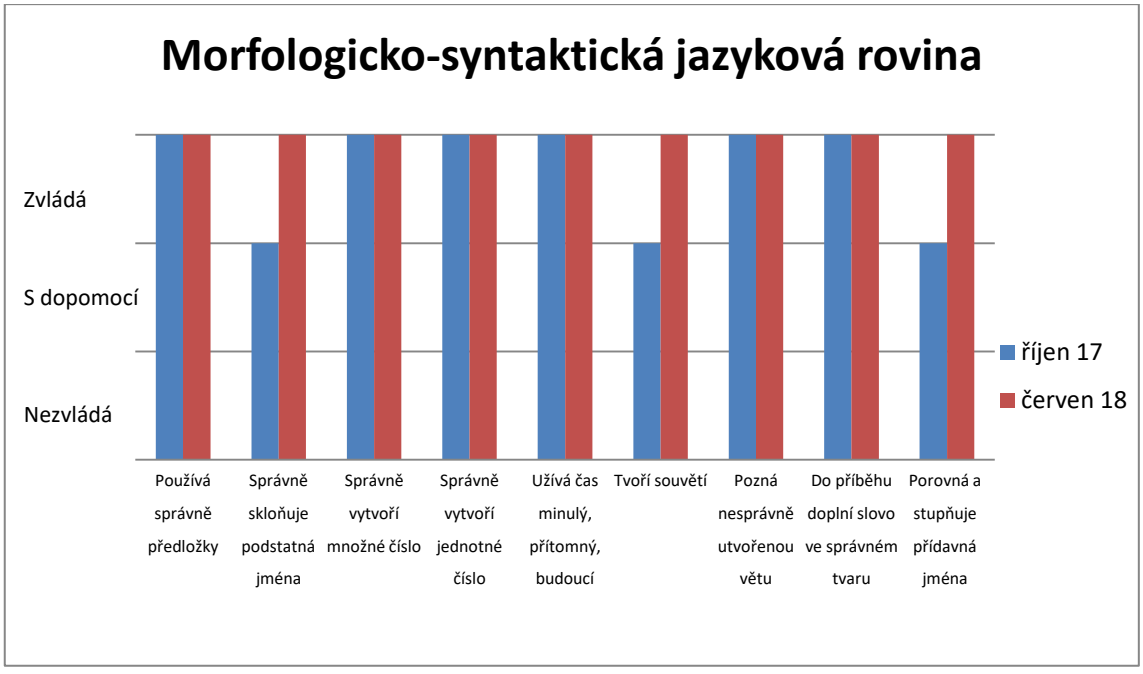
Graf 1: „Dítě A“: Úvodní a závěrečné orientační hodnocení řečového vývoje: foneticko-fonologická jazyková rovina

Z uvedeného grafu jsou v oblasti foneticko-fonologické jazykové roviny patrné nedostatky v některých oblastech sluchové percepce. Ty převažovaly v úvodním hodnocení. V závěrečném hodnocení se naopak dosažená úroveň v dílčích úlohách vyrovnala.



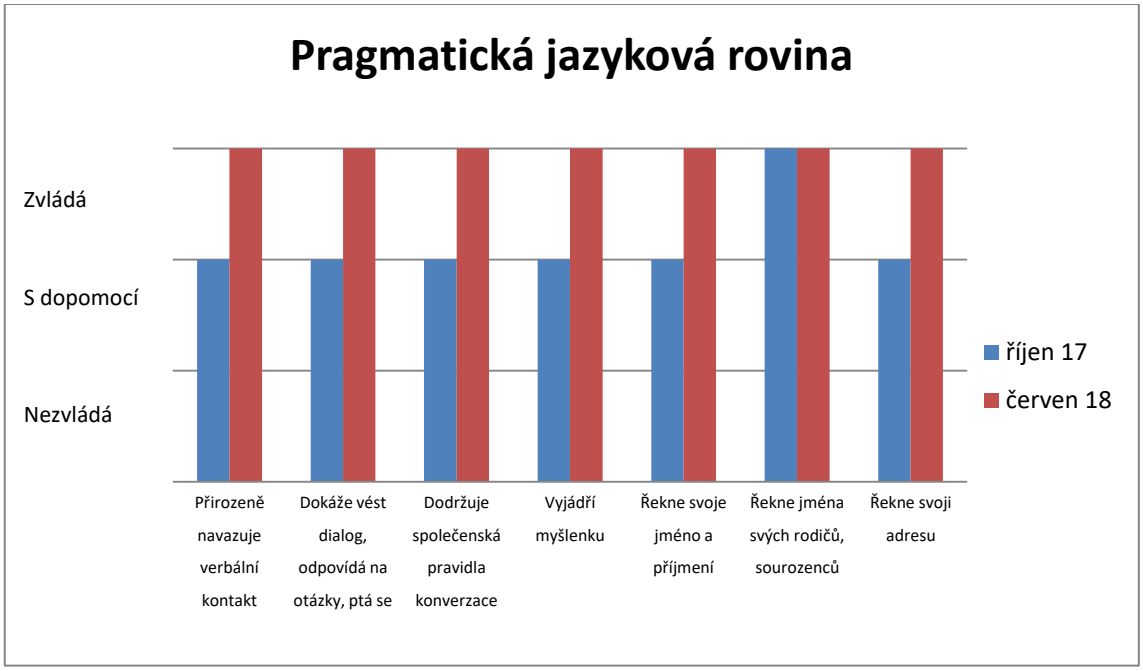
Graf 2: „Dítě A“: Úvodní a závěrečné orientační hodnocení řečového vývoje: lexikálně-sémantická jazyková rovina

Z grafu je patrné, že dívka „A“ potřebovalo v úvodním hodnocení u několika úloh určitou míru dopomoci. V závěrečném hodnocení již zvládla dívka „A“ všechny úlohy bez nutnosti dopomoci.



Graf 3: „Dítě A“: Úvodní a závěrečné orientační hodnocení řečového vývoje: morfologicko-syntaktická jazyková rovina

Z grafu můžeme vidět, že dívka „A“ potřebovala v oblasti morfologicko-syntaktické jazykové roviny dopomoc při skloňování podstatných jmen a stupňování přídavných jmen, stejně tak jako při tvorbě a užívání souvětí. Při závěrečném hodnocení zvládla dívka „A“ všechny předložené úlohy.



Graf 4: „Dítě A“: Úvodní a závěrečné orientační hodnocení řečového vývoje: pragmatická jazyková rovina

Dívka „A“ byla při úvodním hodnocení spíše pasivnější, což se také odráží i v podobě grafu. Při závěrečném hodnocení se naopak dívka „A“ vyjadřovala spontánně a zároveň na dobré úrovni.

DÍTĚ „B“

Pohlaví: Dívka

Dívka „B“ pochází z úplné rodiny, má jednoho, mladšího sourozence (1,5 roku). Dívka je slovenské národnosti, doma se hovoří slovensky. V MŠ hovoří česky, používá

některé slovenské výrazy, občas agramatismy. Do MŠ dochází od čtyř let. Ráda se zapojuje do činností a aktivit, je ráda středem pozornosti. Je hodně aktivní, ráda vypráví. Dívka „B“ byla přítomna na 17 hodinách FIE z celkových 23.

Analýza pozorování výsledků činnosti při práci s instrumenty FIE

Listopad 2017

Od první hodiny je dívka „B“ hodně aktivní. Má velkou potřebu reagovat co nejrychleji, často převažuje potřeba odpovědět na všechno jako první nad obsahem výpovědi. V komunikaci hojně svede hovor ke své osobě, rodině a odklání se postupně od tématu. Úkoly chce plnit rychle, což občas způsobí chybu. Rychle pochopila princip úkolů, ráda by je všechny vyplnila. Při spojování bodů zatím pracuje rychle a čáry nejsou přesné a rovné. Jakožto zprostředkovatel se snažím tyto situace zachycovat a vracet dívku „B“ k obsahu a formě jednotlivých úkolů. Stále převládá silná potřeba mluvit, být slyšet za každou cenu, často na úkor ostatních členů skupiny, kteří jsou tímto lehce upozaděni. Pravidla o společné komunikaci ve skupině jsou tedy častěji připomínána a rozebírána. Vyvozované pojmy chápe, ihned se je snaží aplikovat. Spontánně pojmy přemosťuje. Dokáže se pozitivně ocenit.

Prosinec 2017

Používané pojmy (čára - svislá, vodorovná…) má dívka „B“ osvojené, zvnitřnělé, přiléhavě je používá. Podařilo se jí najít vlastní chybu a samostatně si ji opravit, věděla, co bylo nesprávně a jaký z toho byl výsledek. Pojmy automaticky spojuje s tím, co už někde zažila.

Leden 2018

Poslední hodinu v prosinci a první hodinu v lednu dívka „B“ chyběla. Při první hodině po absenci jsme se dostali ke složitějšímu úkolu. Na dívce „B“ byla patrná nejistota, chtěla ukázat, jaký má být výsledek úkolu. Vytrvale pracovala dál. Následující úkol dívka „B“ přerušila s tím, že už nechce dále pracovat, jelikož jí to nejde. Byla patrná nezvykle velká míra frustrace. Dívka „C“ úkol zvládla rychleji, což spustilo negativní postoj dívky „B“ k úkolu. Následující hodinu jsme se věnovali strategiím, které jsou výhodné k vyřešení úkolu. Dívka „B“ strategii ihned aplikovala a pokračovala

samostatně dál. Nepracuje nahodile. Když dokončí svůj úkol, pomáhá ostatním, snaží se předávat strategie, které sama uplatňovala, ne pouze hotová řešení.

Únor 2018

Dívka„B“ přemýšlí, jaké strategie jsou nejvýhodnější, a snaží se je hledat a aplikovat. Na jednu stranu se snaží zprostředkovávat ostatním, ale zároveň se ztotožnila s rolí „lídra“ a je nutné hlídat to, aby ostatní dostali také svůj prostor. Naslouchání druhým je slabé. Stále se vracíme k tomu, proč je naslouchání důležité, co se můžeme od druhých dozvědět.

Březen 2018

Začátek práce s novým instrumentem „Porovnej a odhal absurdity“. Tento instrument je hodně zaměřen na verbální komunikaci. Bylo tedy nutné vyvodit si znovu pravidla pro komunikaci ve skupině. Především, když je vyprávěn děj podle obrázků, je důležité, aby se tento úkol dostal ke každému. Poté je dán prostor na případné dotazy k vyprávějícímu. Je patrné, že pro dívku „B“ je náročné tato pravidla respektovat.

Duben 2018

Pozoruji velký pokrok v zaměření pozornosti na instrument. Verbální reakce se tematicky neodkloňují od tématu daného cvičení. Na dotazy reaguje stále jako první, odpovědi jsou ale více promyšlené, obvykle přiléhavé. Při vyprávění příběhů k obrázkům jde „za“ konkrétní skutečnosti a do příběhů zahrnuje i momenty, které nejsou z obrázků jasně dané. Příběhy jsou promyšlené, obsahují příčinu i následek. Respektuje pravidla vzájemné komunikace, čeká, než domluví druhý. Když hovoří někdo další, je na dívce „B“ patrná lehká nervozita, pramenící z toho, že už by také ráda mluvila.

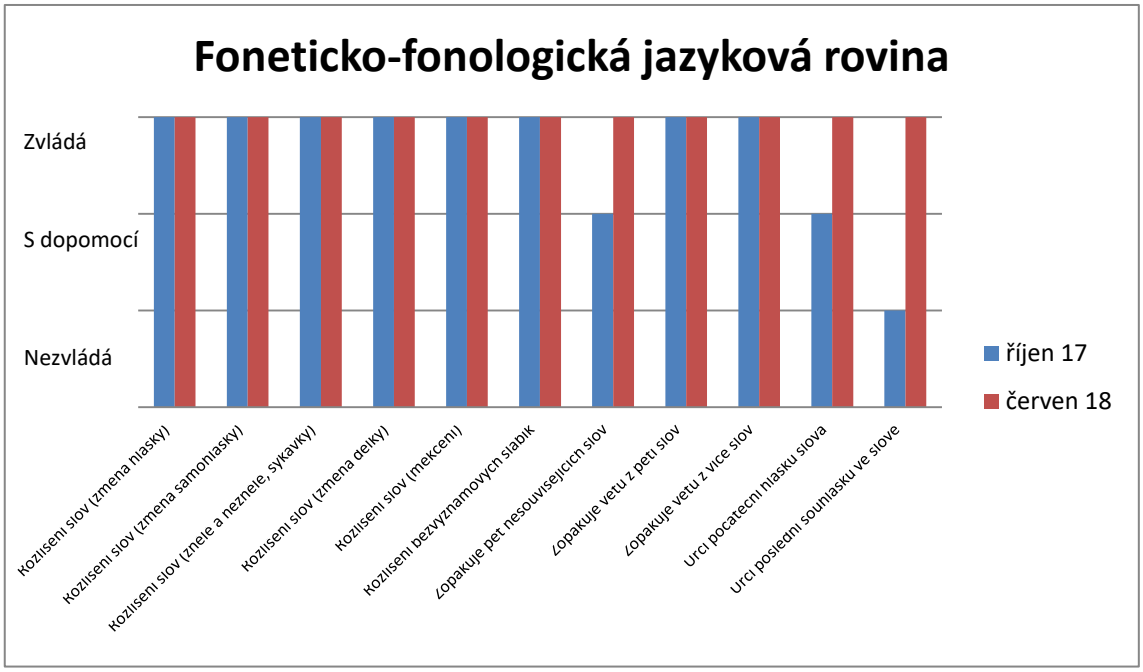
Květen 2018

Dívka „B“ stále pozitivně přistupuje ke každé další hodině s FIE, těší se, ráda na začátku hodiny sděluje své dojmy z uplynulého týdne. Na cvičení se soustředí, úkoly plní promyšleně. Snaží se respektovat pravidla komunikace a naslouchat, co vymysleli druzí. Naslouchání druhým je pro dívku „B“ stále náročné, pokroky jsou ale viditelné.

Shrnutí

Dívka „B“ působí od začátku bystře a aktivně. V úvodu práce s FIE měla dívka „B“ velkou potřebu zvládnout úkoly co možná nejrychleji, bez ohledu na přesnost. Tento sklon se podařilo změnit, dívka „B“ pochopila, proč je výhodnější pracovat přesně a správně. Dívka „B“ očekává velkou míru pozornosti od ostatních, sama je ale v naslouchání druhým spíše slabší. Tuto tendenci se nám dařilo překonávat až při vytváření příběhů v instrumentu „Porovnej a odhal absurdity“. Velký pokrok jsem u dívky „B“ v průběhu práce s instrumenty zaznamenala v měsíci dubnu, a to v orientaci na obsah u jednotlivých cvičení. Zpočátku byla komunikace výrazně egocentrická, tématu se týkala okrajově. Postupem času byla pozornost na obsah na takové úrovni, že nám to umožňovalo jít ještě více „do hloubky“.

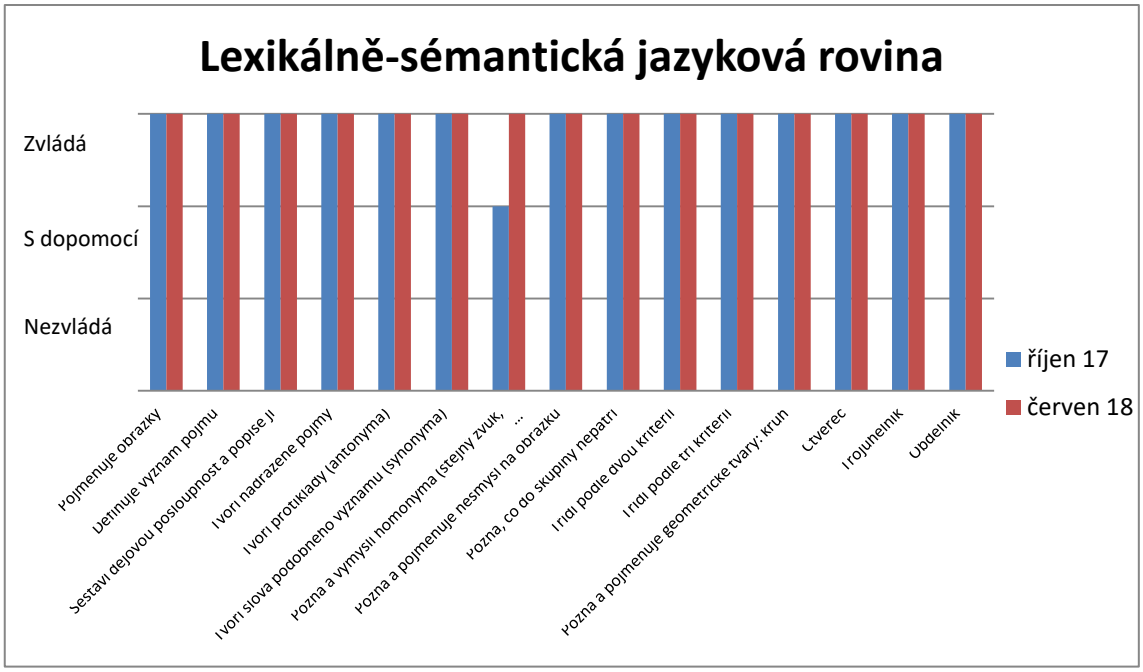
Analýza výsledků vstupního a výstupního orientačního hodnocení úrovně komunikačních schopností



Graf 5: „Dítě B“: Úvodní a závěrečné orientační hodnocení řečového vývoje: foneticko-fonologická jazyková rovina

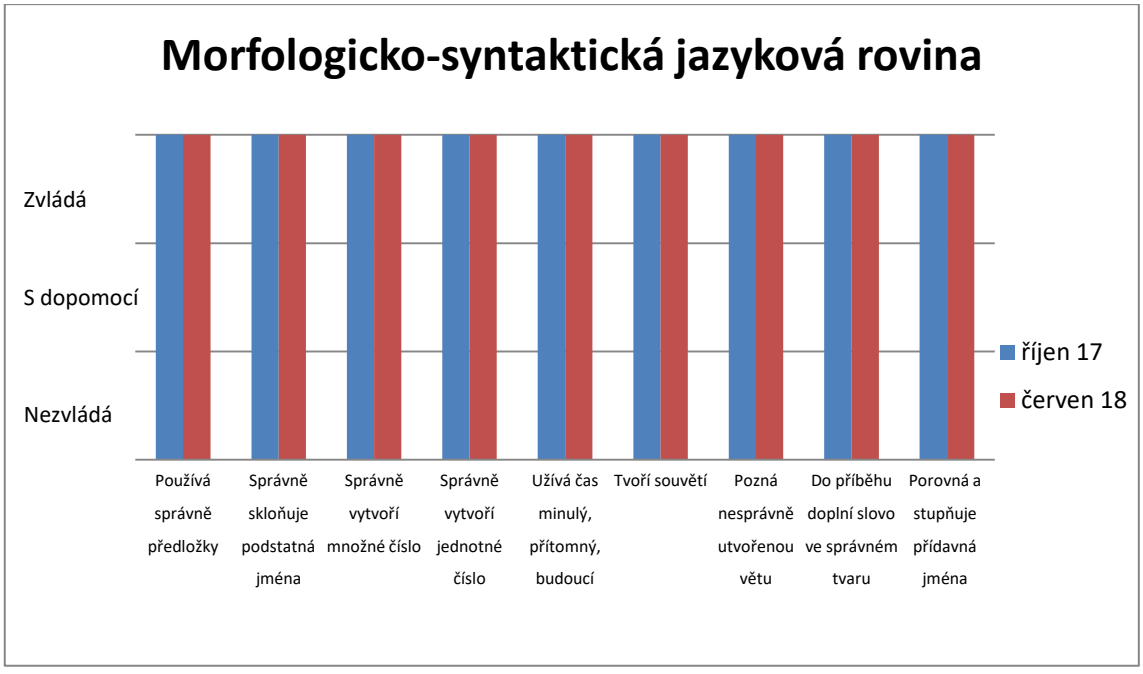
Graf nám naznačuje, že dívka „B“ byla již od počátku v oblasti foneticko-fonologické jazykové roviny na dobré úrovni, V některých úlohách je v grafu patrna

potřeba dopomoci, zatímco při závěrečném hodnocení byly všechny úlohy zvládnuty bez dopomoci.



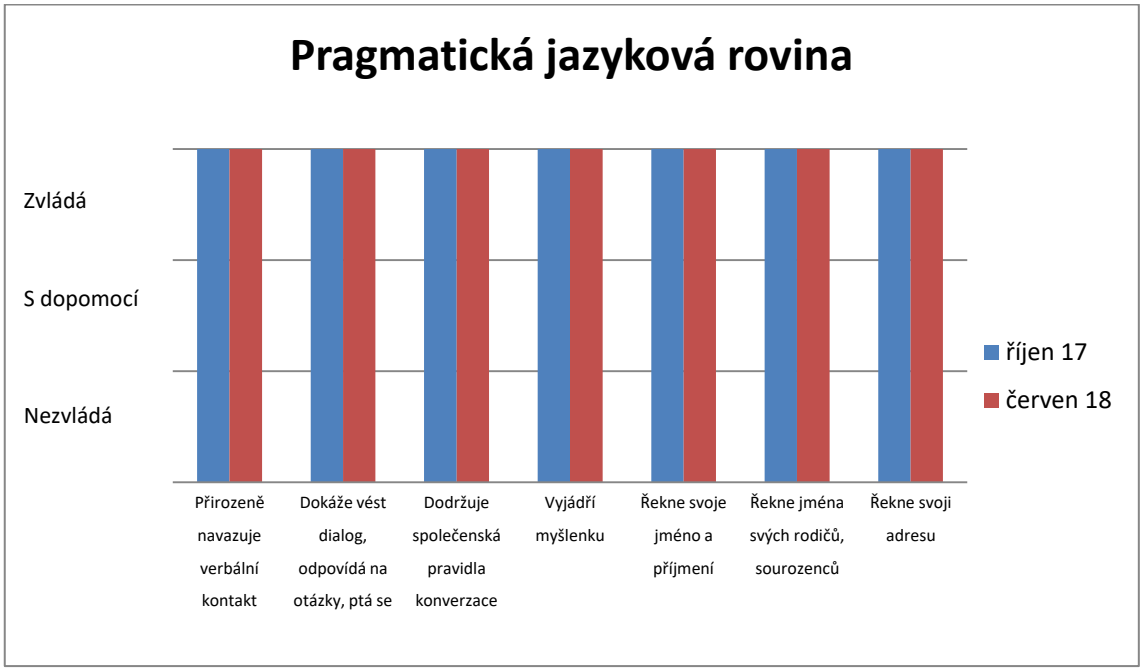
Graf 6: „Dítě B“: Úvodní a závěrečné orientační hodnocení řečového vývoje: lexikálně-sémantická jazyková rovina

Tento graf nám ukazuje, že při úvodním i závěrečném hodnocení byly úlohy zvládnuty samostatně, míra nutnosti dopomoci byla téměř zanedbatelná.



Graf 7: „Dítě B“: Úvodní a závěrečné orientační hodnocení řečového vývoje: morfologicko-syntaktická jazyková rovina

Z grafu, který znázorňuje míru zvládnutí úloh v rovině morfologicko-syntaktické lze vyčíst, že tuto oblast zvládla dívka „B“ na velmi dobré úrovni, a to již při úvodním hodnocení. V závěrečném hodnocení tento stav přetrval.



Graf 8: „Dítě B“: Úvodní a závěrečné orientační hodnocení řečového vývoje: pragmatická jazyková rovina

Jak ukazuje graf, pragmatická jazyková rovina byla u dívky „B“ na vysoké úrovni již od úvodního hodnocení. V závěrečném hodnocení se stav nezměnil.

DÍTĚ „C“

Pohlaví: Dívka

Dívka „C“ pochází z úplné rodiny, sourozence nemá. Dívka je vietnamské národnosti. Je klidné povahy. Pokud je s něčím nespokojená, urazí se nebo pláče. Předmatematické představy má na velmi dobré úrovni, baví jí nejrůznější logické úlohy. Má problémy s porozuměním řeči, řeč je agramatická, slovní zásoba chudá. Doma se mluví pouze

vietnamsky, češtinu používá jen v MŠ. Do MŠ dochází od tří let. Dívka „C“ byla přítomna na 15 hodinách FIE z celkových 23.

Analýza pozorování výsledků činnosti při práci s instrumenty FIE

Listopad 2017

Zpočátku působila spíše pasivním dojmem. Měli jsme obavu o úroveň porozumění řeči, často působí, že nerozumí, odpovědi se nevztahují k tématu. Úlohy z instrumentu „Uspořádání bodů“ dívku „C“ zaujaly, bylo třeba vracet ji k obsahu jednotlivých cvičení, jelikož by úlohy nejraději všechny vyplnila. Dívka „C“ je velice pečlivá, na podobě úkolů si dává záležet, čáry má rovné.

Prosinec 2017

Dívka „C“ pracuje přesně, úkoly jsou vyplněné pečlivě. Je patrné, že úkoly logicky vyvozuje. Při rozhovoru o obsahu úkolu často jen zopakuje, co slyší. Často se vracíme k užívaným pojmům. Pokud se určitému pojmu věnujeme dostatečně dlouho (svislá čára, vodorovná čára, pravý úhel…), je schopna tyto pojmy vyhledávat i v prostoru kolem sebe nebo je poskládat z dostupných pomůcek. Na konci měsíce je patrný pokrok v porozumění používaným pojmům.

Leden 2018

Na dívce „C“ je možné pozorovat pozitivní očekávání dalších úkolů z FIE. Došlo k pochopení principu nápovědy, její funkce. U nových úkolů dochází k rychlému pochopení, ráda by úkolů zvládla co nejvíce. Je tedy nutné se neustále vracet k obsahu úkolů, k pojmům. Základní pojmy k „Uspořádání bodů“ má dívka „C“ osvojené, zvnitřnělé. Aktivně se zapojuje do přemosťování, snaží se úkoly, které zvládá zprostředkovávat ostatním, kteří si nejsou jisti. Celkově má dívka „C“ pozitivní, aktivní přístup, ráda se zapojuje a pomáhá ostatním, úkoly z „Uspořádání bodů“ ji velmi baví.

Únor 2018

Dívka „C“ odcestovala s rodiči do zahraničí za příbuznými.

Březen 2018

Dívka „C“ se vrátila ze zahraničí v polovině března 2018. Vrátila se tedy již k novému instrumentu „Porovnej a odhal absurdity“. Nutnost většího verbálního zapojení u tohoto instrumentu způsobuje u dívky „C“ horší míru pozornosti, neboť porozumění i produkce řeči je od návratu ze zahraničí o něco horší, než byla před odjezdem. V instrumentu se snaží najít, jakou jednotlivost změnit, aby obrázek dával smysl.

Duben 2018

Nutno konstatovat, že od návratu dívky „C“ ze zahraničí se verbální schopnosti snížily, a to především v oblasti slovní zásoby a skladby věty. Je vidět, že ji práce s tímto instrumentem tolik nebaví. Pozornost je slabá. Ráda by mluvila, ale nikoliv k obsahu cvičení. Připomínáme si tedy pravidla při vzájemné komunikaci, ale jednání dívky „C“ je v komunikaci stále impulzivní a egocentrické. Naslouchání ostatním je slabé. Je možné, že pozornost ovlivňuje také míra porozumění, která je stále na nižší úrovni, než by se vzhledem k věku dalo očekávat. Rozhovor často začíná mimo téma, kterému se věnujeme.

Květen 2018

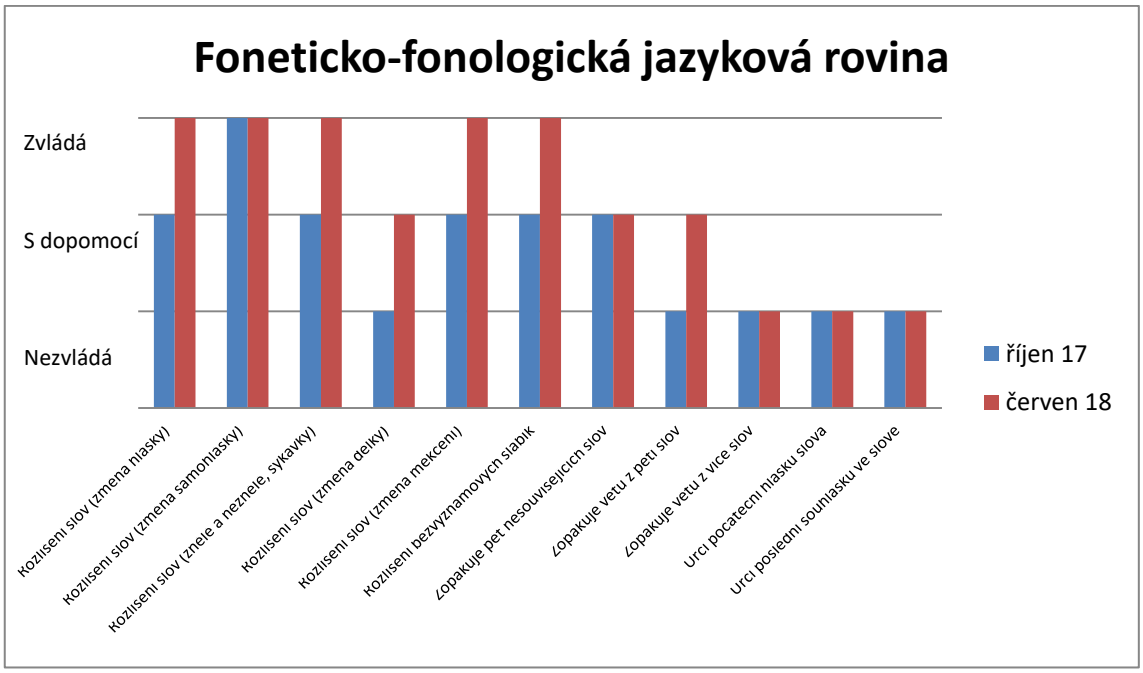
Jsou patrné pozitivní změny ve vztahu k instrumentu, je patrná větší míra pozornosti i zapojení se do činnosti. Chápe, o čem mluvíme, což bylo patné při vlastním vyprávění příběhu, který byl tematicky zaměřený, dával smysl a bylo v něm vyjádřeno jeho pochopení.

Shrnutí

U dívky „C“ dominuje nižší úroveň jazykových schopností vzhledem k úrovni v ostatních oblastech. Práce na prvním z instrumentů „Uspořádání bodů“ ji velice bavila a vyhovovala jí menší potřeba verbálního vyjadřování. Ochotně pomáhala ostatním, snažila se vhodným způsobem vysvětlovat daný úkol. Velkou změnou bylo, dle našeho názoru, odjezd na měsíc a půl do zahraničí, kde dívka „C“ vůbec nepoužívala v komunikaci češtinu. Po návratu jsme navíc pracovali s novým instrumentem, který je oproti předchozímu výrazněji zaměřen na verbální pochopení i vyjadřování. To vše mělo zřejmě vliv na méně pozitivní přístup k úkolům. Porozumění řeči se v prostředí MŠ vrací zvolna do úrovně před odjezdem. V měsíci květnu lze na dívce „C“ pozorovat

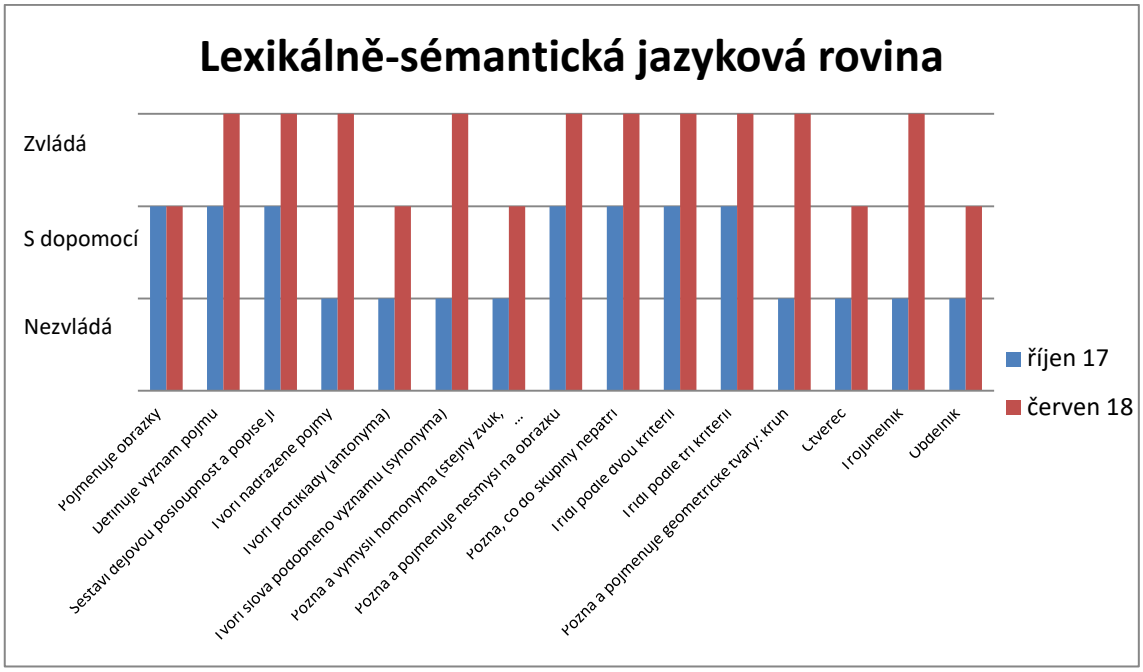
větší motivaci k hodinám FIE, větší verbální zapojení a nižší egocentrické zaměření hovoru.

Analýza výsledků vstupního a výstupního orientačního hodnocení úrovně komunikačních schopností



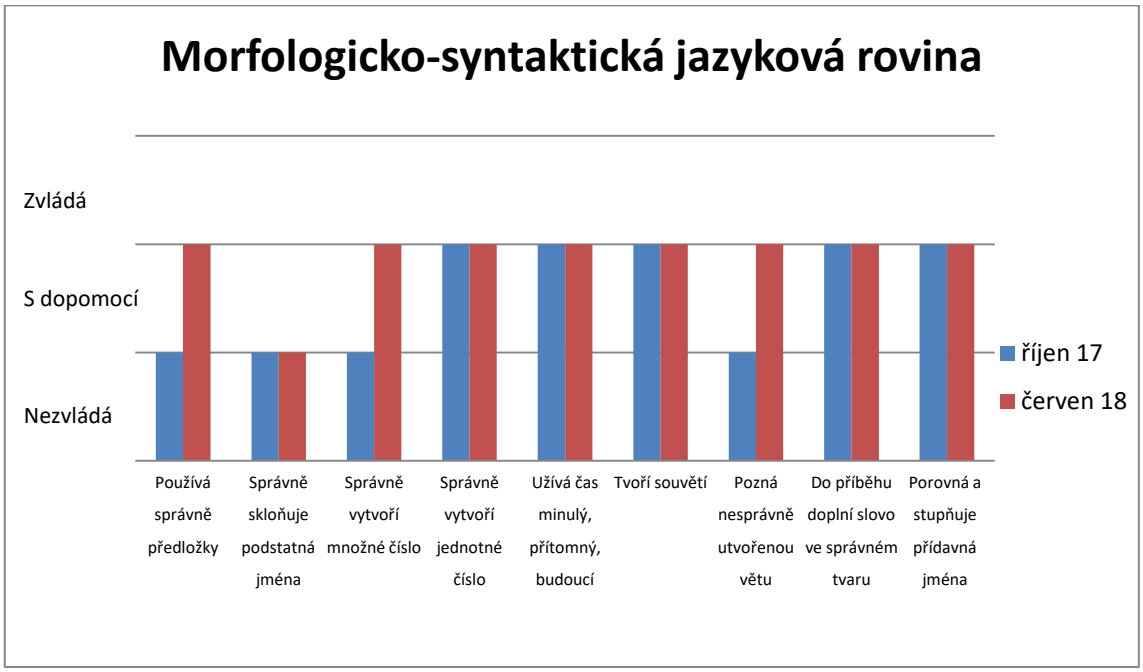
Graf 9: „Dítě C“: Úvodní a závěrečné orientační hodnocení řečového vývoje: foneticko-fonologická jazyková rovina

Z uvedeného grafu je patrné, že v úvodním hodnocení zvládla dívka „C“ množství úloh z oblasti foneticko-fonologické pouze, pokud jí byla nabídnuta dopomoc. Stejné množství úloh pak dívka „C“ nezvládla. V závěrečném hodnocení je patrné zlepšení ve více než polovině úloh.



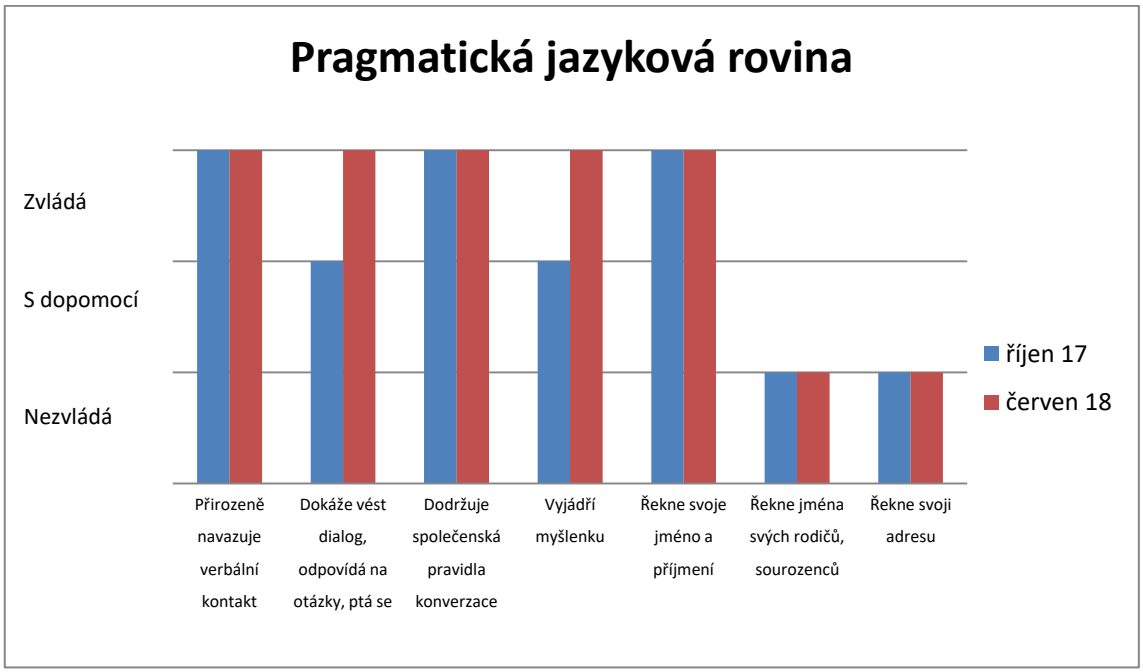
Graf 10: „Dítě C“: Úvodní a závěrečné orientační hodnocení řečového vývoje: lexikálně-sémantická jazyková rovina

Z grafu lze vyčíst, že v úvodním hodnocení dívka „C“ nezvládla více než polovinu z předložených úloh. Zbytek pak zvládla s dopomocí. V závěrečném hodnocení je patrné zlepšení v téměř všech úlohách. Více než polovinu zvládla dívka „C“ dokonce i bez dopomoci.



Graf 11: „Dítě C“: Úvodní a závěrečné orientační hodnocení řečového vývoje: morfologicko-syntaktická jazyková rovina

Jak naznačuje graf, tak v rovině morfologicko-syntaktické jsou úlohy v úvodním hodnocení často nezvládnuté nebo zvládnuté s dopomocí. Při závěrečném hodnocení se výkony liší ve třech úkolech, které dívka „C“ zvládla s dopomocí. Ani jeden úkol z této oblasti nebyl vykonán zcela bez pomoci.



Graf 12: „Dítě C“: Úvodní a závěrečné orientační hodnocení řečového vývoje: pragmatická jazyková rovina

Tento graf ukazuje úvodní a závěrečnou úroveň v pragmatické jazykové rovině. Při úvodním hodnocení vidíme, že dívka „C“ některé z položek zvládla samostatně, zatímco u některých potřebovala dopomoc. Při závěrečném hodnocení je patrné, že se potřeba dopomoci snížila. Dvě položky zůstaly u úvodního i závěrečného hodnocení jako nezvládnuté.

DÍTĚ „D“

Pohlaví: Chlapec

Chlapec „D“ pochází z komplikovaného rodinného prostředí. Sourozence nemá. Chlapec je v současné době vychováván prarodiči ze strany otce. S matkou se vídá

pouze několikrát do roka. Matka údajně užívá drogy. Chlapci činí obtíže dodržovat režim a pravidla ve třídě MŠ. O činnosti v MŠ nejeví příliš zájem, zejména o ty, které vyžadují větší míru pozornosti. V MŠ se u chlapce vyskytuje problémové chování, a to zejména ve vztahu k vrstevníkům (hrubost, slovní nadávky…). Do MŠ dochází od tří let. Chlapec se zúčastnil 10 hodin FIE z celkových 23.

Analýza pozorování výsledků činnosti při práci s instrumenty FIE

Listopad 2017

V měsíci listopadu nebyl chlapec na hodinách FIE přítomen.

Prosinec 2017

Chlapec byl poprvé přítomen na hodině FIE. Působí pozitivně, schopnost udržet pozornost je oslabená. Rozhodli jsme se, že společně chlapci „D“ vysvětlíme, na čem pracujeme. V době, kdy ostatní samostatně pracovali, jsem s chlapcem „D“ zkusila první z úkolů. Chlapec „D“ potřebuje větší míru zprostředkování obsahu jednotlivých úkolů. Je patrná velká potřeba pozornosti chlapce „D“ od ostatních členů skupiny. Tento počáteční vstup chlapce „D“ do skupiny byl pro mě i pro ostatní náročný, možná i chaotický.

Leden 2018

V měsíci lednu byl chlapec „D“ přítomen pouze jednou, a to na konci ledna. Princip úkolů si ale pamatoval. Rád by se v pohotovosti či rychlosti vyrovnal druhým. Má tendenci úkoly plnit nahodile, jen aby byly hotové. Častěji se tedy vracíme k tomu, proč je výhodnější pracovat pečlivě, bez ohledu na rychlost. Připomínáme si také motto celého programu „Nechte mě chvilku, já si to rozmyslím“.

Únor 2018

Chlapec „D“ se na hodiny FIE těší, působí pozitivně. Má velkou potřebu pozornosti na svou osobu, druhým naslouchá jen velmi málo. Převažuje u něj egocentrická komunikace. Za úspěch považuje faktor rychlosti, tudíž má sklon se do úkolu pustit bez jeho promyšlení. Pokud je na úkoly soustředěn a je mu věnována dostatečná míra zprostředkování, úkoly zvládne a má z toho velkou radost. Po splnění domluvené části úkolů je na chlapci „D“ patrná velká únava.

Březen 2018

V měsíci březnu byl chlapec „D“ přítomen pouze na jedné hodině FIE, a to na úvodní hodině k novému instrumentu „Porovnej a odhal absurdity“. Chlapci „D“ vyhovuje převažující verbální styl tohoto instrumentu. Nutné je stále připomínat pravidla vzájemné komunikace (naslouchání druhým, nevstupování si do řeči…).

Duben 2018

Během měsíce dubna byl chlapec „D“ přítomen na všech hodinách FIE. Velice ho baví, když může hovořit. Problematická je oblast soustředění, chlapec „D“ se nechá rozptýlit i velmi drobnými podněty. Je pro něj důležité informace pomalu zopakovat, vysvětlit, ptát se, vyžadovat zpětnou vazbu atd. Samostatnému vyprávění příběhu se stavěl odmítavě, velice málo si důvěřuje. Když se ale vystřídaly všechny děti, vyjádřil přání připojit i svůj příběh. Tento moment vnímám jako významný, jelikož si zde chlapec „D“ mohl opět zažít přijetí, sdílení a naslouchání. Ve třídě je, dle slov učitelky, zvyklý na pozornost, která je ovšem vyvolávána negativními podněty ze strany chlapce „D“. Po pravidelné docházce na hodiny FIE je vidět velké zlepšení ve vyjadřování a zejména pak v tendenci mluvit přiléhavě k aktuálnímu tématu. Je patrné, že chlapec „D“ bere v úvahu, co říkají ostatní, jelikož na ně často navazuje. To znamená, že míra naslouchání druhým se také zlepšuje.

Květen 2018

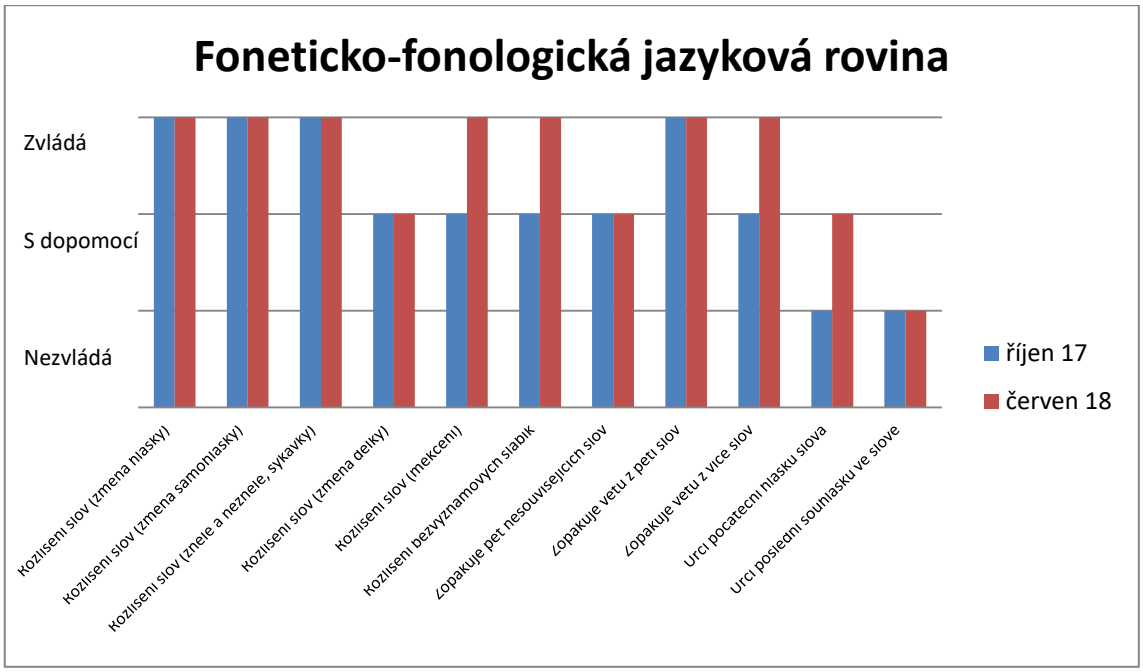
V měsíci květnu byl chlapec „D“ přítomen pouze jednou. Schopnost soustředit se na aktuální téma je na takové úrovni, že je chlapec „D“ schopen vnímat obsah cvičení a snaží se naslouchat ostatním. Odpovědi jsou spíše jednoduššího charakteru, ale tematicky přiléhavé.

Shrnutí

Nejslabší oblastí byla na počátku především oblast pozornosti, naslouchání. Chlapec „D“ je ve třídě brán jako rušivý element. Ověřila jsem si, že pokud dostává smysluplné podněty, určitou míru pozornosti, dokáže pracovat i komunikovat na dobré úrovni. Je patrné, že chlapec „D“ potřebuje velkou míru pozornosti a zároveň přiměřené požadavky. Byla jsem upozorněna na problémové chování chlapce „D“ ve třídě. Nic takového se mi ale na hodinách FIE nestalo, naopak jsem byla překvapena pozitivním

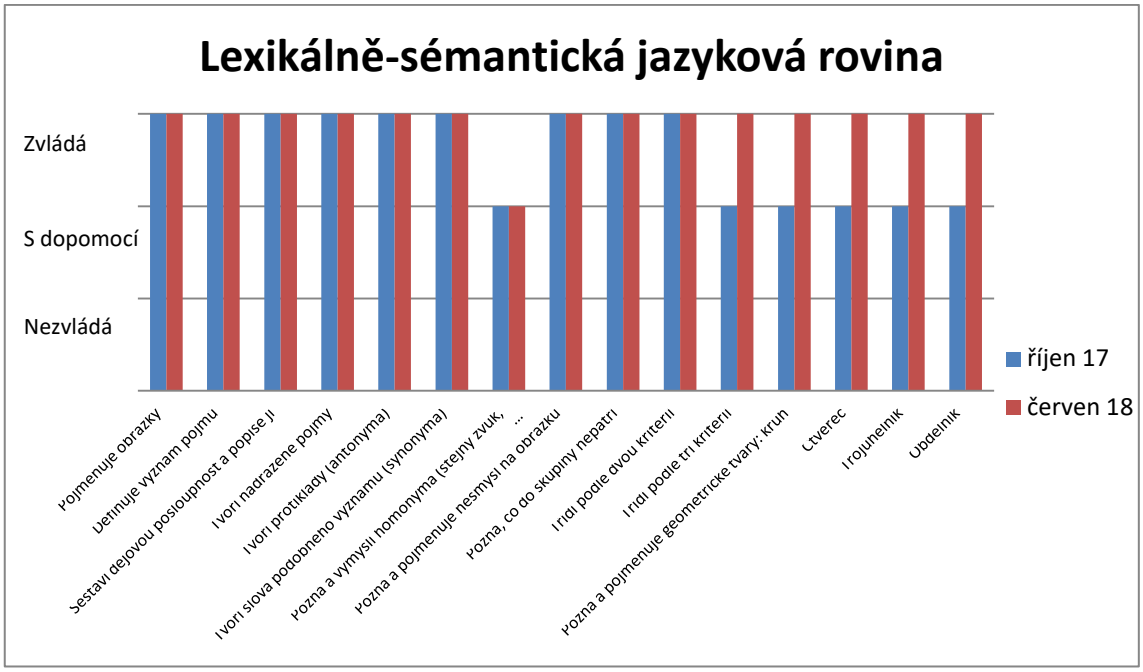
přístupem chlapce „D“. Je škoda, že účast chlapce „D“ na hodinách FIE byla nízká. Předpokládám, že pokud by byla účast pravidelnější, byly by pokroky v oblasti naslouchání, vyjadřování i pozornosti ještě výraznější.

Analýza výsledků vstupního a výstupního orientačního hodnocení úrovně komunikačních schopností



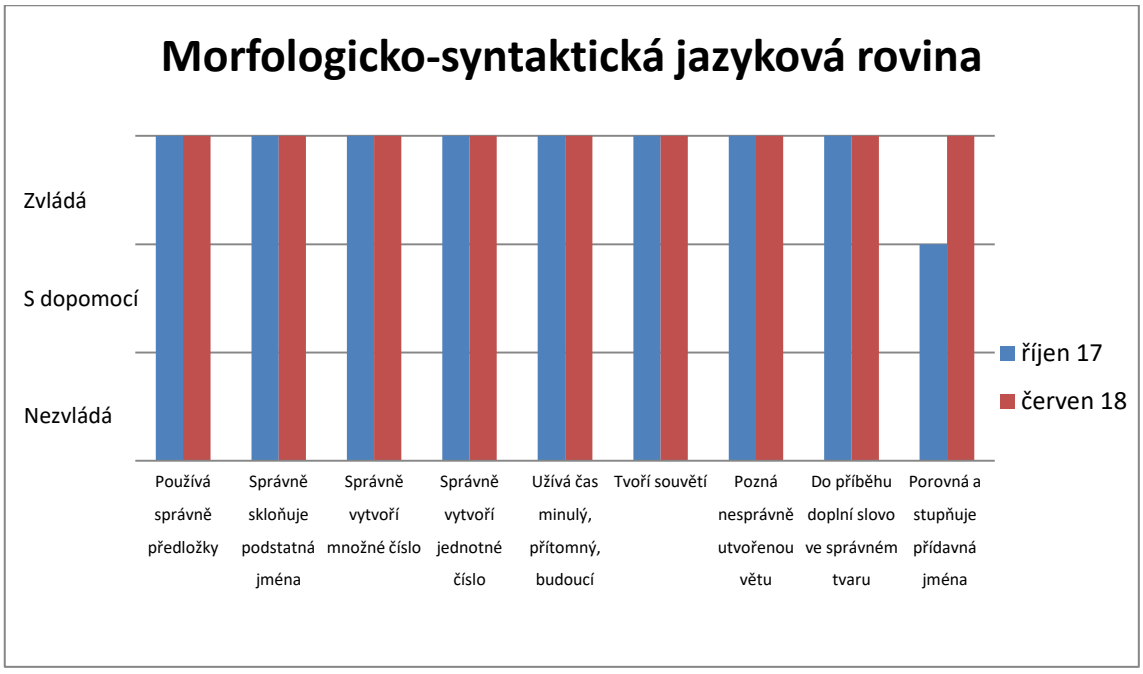
Graf 13: „Dítě D“: Úvodní a závěrečné orientační hodnocení řečového vývoje: foneticko-fonologická jazyková rovina

Graf znázorňuje, že v úvodním hodnocení převažují úlohy, ve kterých chlapec „D“ potřeboval dopomoc. Naopak v závěrečném hodnocení vidíme, že dopomoc byla potřebná v menším počtu úloh.



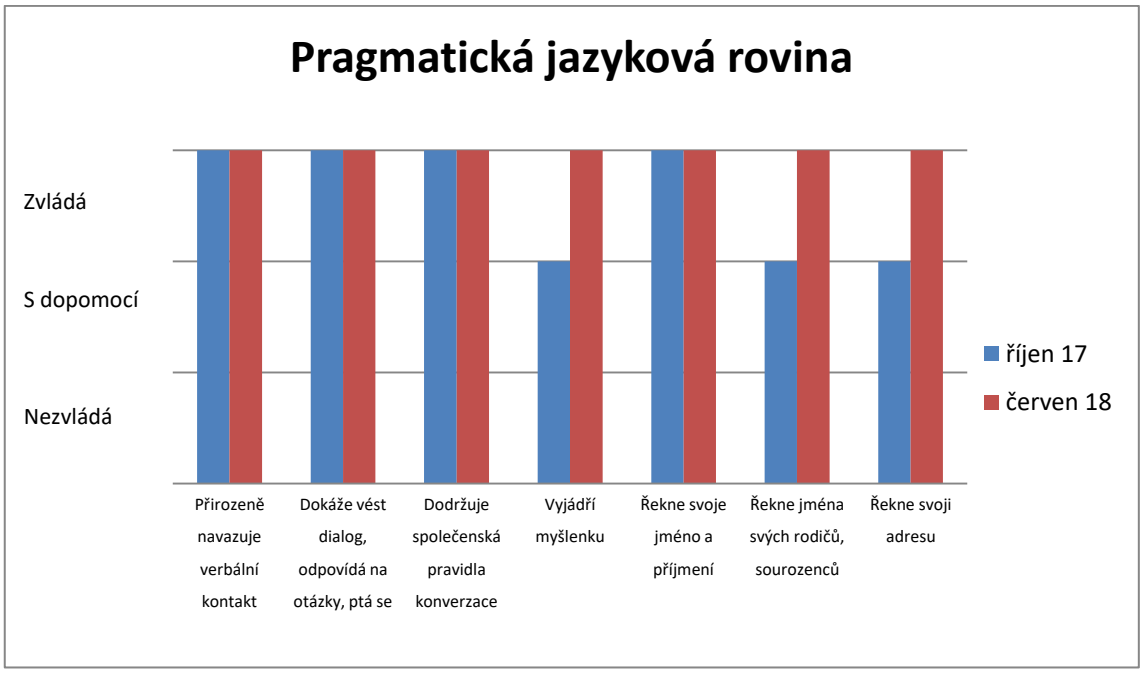
Graf 14: „Dítě D“: Úvodní a závěrečné orientační hodnocení řečového vývoje: lexikálně-sémantická jazyková rovina

Z uvedeného grafu lze vyčíst, že oblast lexikálně-sémantická obsahuje úlohy, které chlapec „D“ ve většině případů zvládl nebo zvládl s dopomocí. V závěrečném hodnocení se potřeba dopomoci vyskytla již pouze jednou.



Graf 15: „Dítě D“: Úvodní a závěrečné orientační hodnocení řečového vývoje: morfologicko-syntaktická jazyková rovina

Jak ukazuje graf, úlohy k morfologicko-syntaktické rovině chlapec „D“ zvládl v úvodním i závěrečném hodnocení, pouze s ojedinělou potřebou dopomoci.



Graf 16: „Dítě D“: Úvodní a závěrečné orientační hodnocení řečového vývoje: pragmatická jazyková rovina

V úvodním hodnocení se ve třech případech objevuje potřeba dopomoci, na rozdíl od závěrečného hodnocení, kdy chlapec „D“ zvládl všechny úlohy bez potřeby dopomoci.

DÍTĚ „E“

Pohlaví: Chlapec

Chlapec „E“ dochází do MŠ prvním rokem. Má tři mladší sourozence. K činnostem v MŠ se zpočátku stavěl pozitivně, byl patrný rychlý rozvoj komunikace i návyků v prostředí MŠ. Zhruba v polovině školního roku se výrazně snížila docházka chlapce. „E“ začal být méně komunikativní, při činnostech se často cítil bezradně a potřeboval větší dopomoc. Rodina žije v sociálně vyloučené lokalitě. Chlapec „E“ byl přítomen na 10 hodinách FIE z celkových 23.

Analýza pozorování výsledků činnosti při práci s instrumenty FIE

Listopad 2017

Chlapec „E“ je spíše tichý, ke komunikaci musí být vyzván, na otázky odpovídá. Pojmy jsou pro něj zcela nové. Po vyvození základních pojmů je zvládá ukazovat na předmětech kolem sebe. Soustředí se na aktuální téma, ale rychleji se unavuje. Při spojování bodů se snaží dělat rovné čáry, postupuje pomalu, s rozvahou. V komunikaci se sám neprosazuje, musí mu být vymezen prostor, aby se do komunikace zapojil.

Prosinec 2017

U chlapce „E“ zatím převládá role naslouchajícího. Zatím mu činí problémy, pokud body změní pozici, ve které byly v předchozím úkolu. Je tedy nutné znovu vyvozovat a poskytovat velkou míru zprostředkování. K novým úkolům i k lekcím samotným se chlapec „E“ staví pozitivně.

Leden 2018

V měsíci lednu byl chlapec „E“ přítomen pouze jednou. Nové pojmy si osvojuje pomaleji, při větší míře zprostředkování. Při větší složitosti úkolu je třeba „E“ podporovat, aby úkol nevzdával.

Únor 2018

V únoru byl „E“ opět přítomen pouze jednou. Pozornost chlapce „E“ začala být snadněji „odklonitelná“ vnějšími podněty. Vzhledem k velké absenci na lekcích je potřeba vracet se k již vyvozeným pojmům.

Březen 2018

Začátek práce s novým instrumentem „Porovnej a odhal absurdity“. Chlapec „E“ se zapojuje do diskuze, pokud je vyzván, jinak spíše naslouchá. Stejně tak jako ostatní děti, má i chlapec „E“ tendenci vyřešit absurditu v instrumentu prostou výměnou věcí či osob mezi sebou. Při práci s tímto instrumentem je patrná větší soustředěnost.

Duben 2018

Během tohoto měsíce je patrná větší chuť komunikovat, a to velmi pozvolným zapojováním se do komunikace. Komunikace je sice strohá, ale je orientována na

aktuální téma. Chápe povahu úkolů v instrumentu. Celkově se chlapec „E“ více zapojuje do společných rozhovorů.

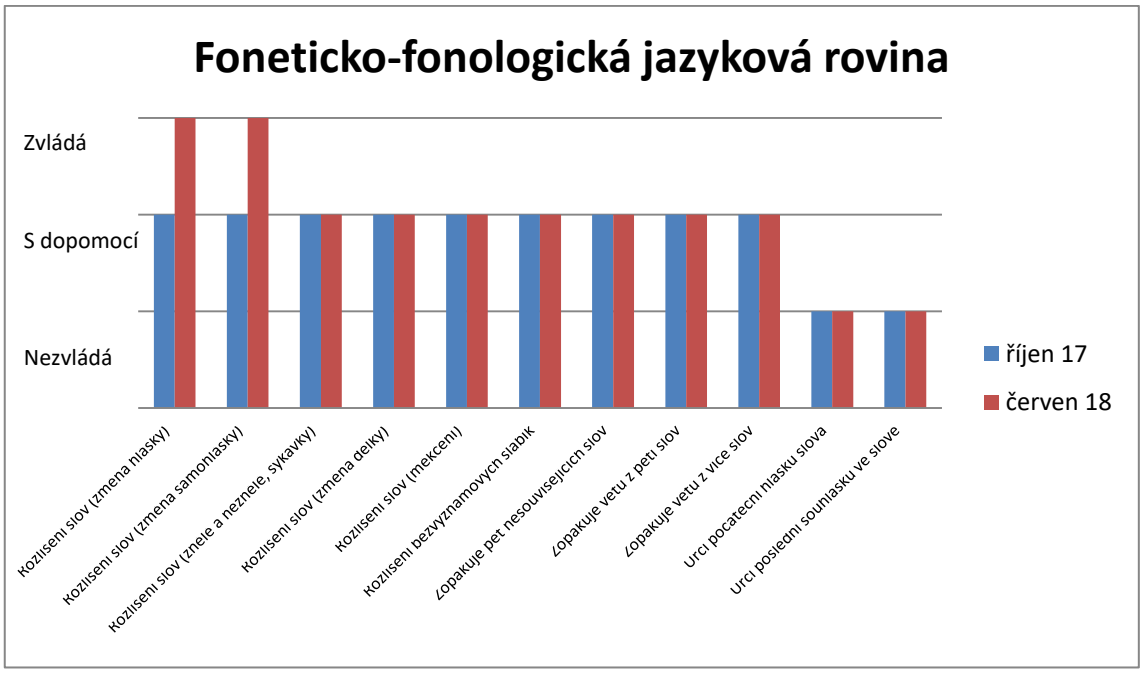
Květen 2018

V tomto měsíci nebyl chlapec „E“ přítomen ani na jedné hodině FIE.

Shrnutí

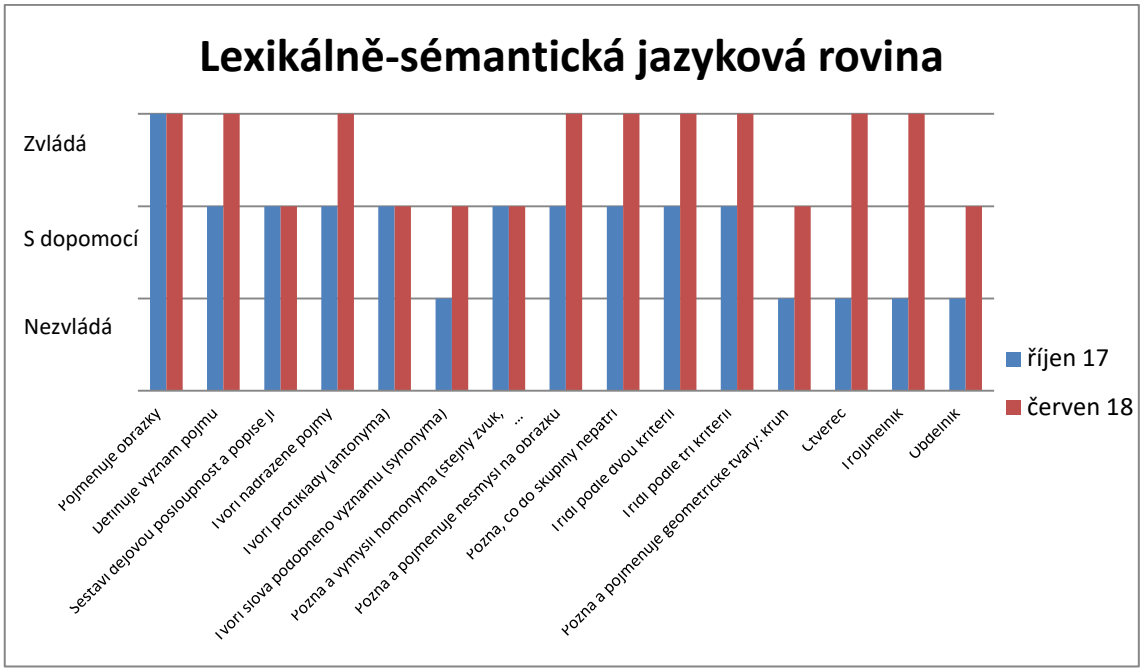
Chlapec „E“ byl od počátku spíše mlčenlivější, preferoval sledování a naslouchání před aktivním zapojením do komunikace. Úkoly z instrumentu „Uspořádání bodů“ pro něj byly od počátku složité. K jejich pochopení a splnění byla potřebná velká míra zprostředkování. I přesto se chlapec „E“ na úkoly snažil soustředit a svým tempem je řešit. V lednu byla patrná změna v oblasti soustředění, které se zhoršilo. Komunikace se omezila na momenty, kdy k ní byl chlapec „E“ vyzván. Budování důvěry bylo u chlapce „E“ velmi pozvolné. Pozitivní změny jsem zaznamenala při práci s instrumentem „Porovnej a odhal absurdity“, kdy se s pasivního posluchače chlapec „E“ pomalu vyvíjel směrem k aktivní komunikaci. Je škoda, že byl „E“ účasten pouze 10 hodinám FIE. Jsem přesvědčená, že by viditelné pokroky především v oblasti komunikace nastaly dříve a jistě i ve větším rozsahu.

Analýza výsledků vstupního a výstupního orientačního hodnocení úrovně komunikačních schopností



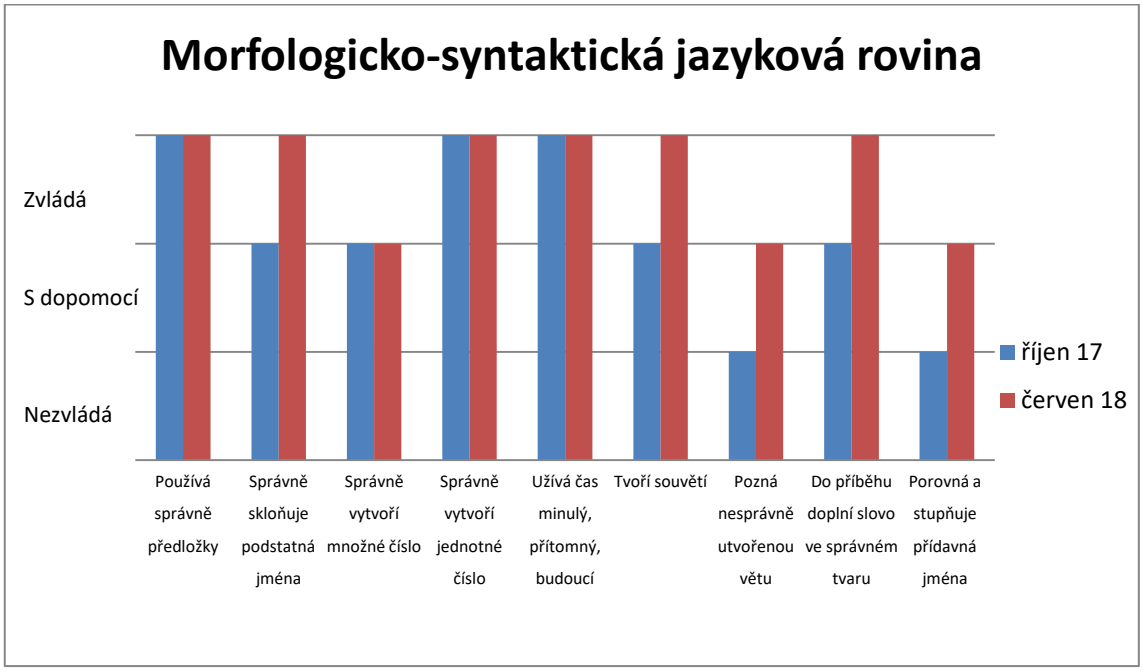
Graf 17: „Dítě E“: Úvodní a závěrečné orientační hodnocení řečového vývoje: foneticko-fonologická jazyková rovina

Z uvedeného grafu je patrné, že v úvodním hodnocení potřeboval chlapec „E“ ve všech úlohách určitou míru dopomoci. Výsledky závěrečného hodnocení jsou až na dvě položky stejné jako výsledky úvodního hodnocení.



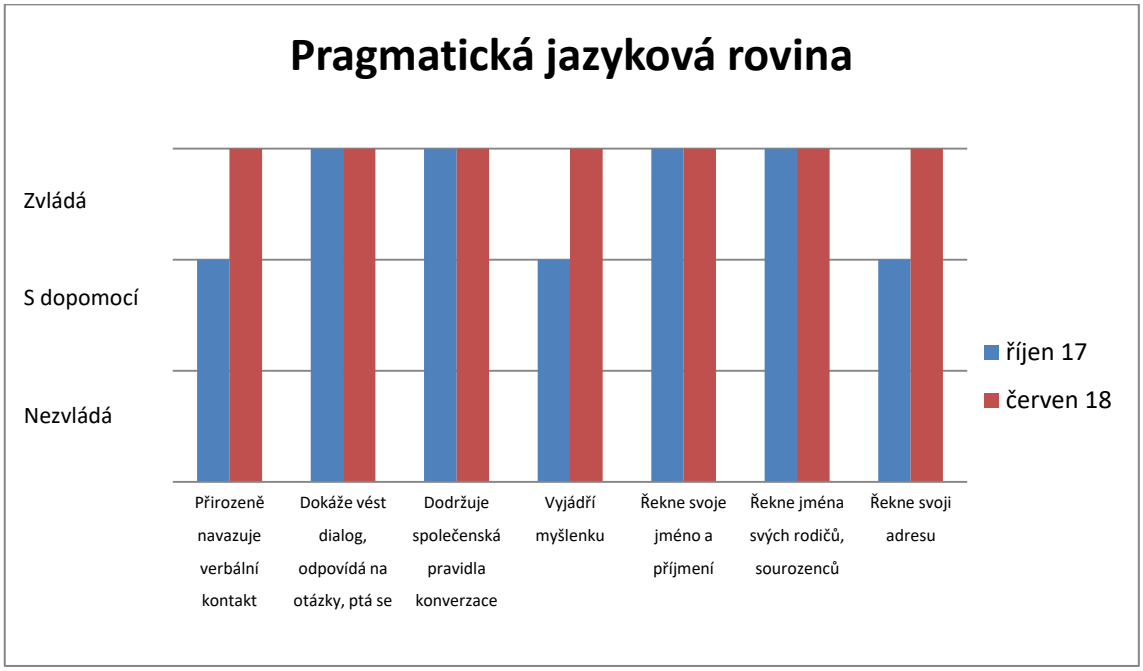
Graf 18: „Dítě E“: Úvodní a závěrečné orientační hodnocení řečového vývoje: lexikálně-sémantická jazyková rovina

Na grafu vidíme, že v úvodním hodnocení vyžadovalo devět úloh určitou míru dopomoci a pět úloh nebylo splněno ani s dopomocí. V závěrečném hodnocení pak chlapec „E“ zvládl bez dopomoci devět úloh a šest úloh s dopomocí. Ani jedna z úloh tak nebyla v kategorii „nezvládá“.



Graf 19: „Dítě E“: Úvodní a závěrečné orientační hodnocení řečového vývoje: morfologicko-syntaktická jazyková rovina

Na uvedeném grafu je patrné, že v úvodním hodnocení převažovaly úlohy, k jejichž splnění potřeboval chlapec „E“ určitou míru dopomoci. Dvě úlohy pak nebyly zvládnuty. V závěrečném hodnocení převažovaly úlohy, k jejichž splnění nepotřeboval chlapec „E“ žádnou dopomoc. Zbylé tři úlohy pak byly vyřešeny s určitou mírou dopomoci.



Graf 20: „Dítě E“: Úvodní a závěrečné orientační hodnocení řečového vývoje: pragmatická jazyková rovina

Z uvedeného grafu lze vyčíst, že ke splnění úloh k rovině pragmatické dosahoval chlapec „E“ v úvodním hodnocení většinou bez potřeby dopomoci. Pouze ve třech úlohách byla ke splnění zapotřebí určitá míra dopomoci. V závěrečném hodnocení pak chlapec „E“ splnil všechny úlohy bez potřeby dopomoci.

5.4 Diskuze výsledků a závěry výzkumného šetření

V následující části se zaměříme na interpretaci získaných výsledků. Podíváme se blíže na výsledky jednotlivých dětí a pokusíme se zařadit výsledky do širšího rámce. Ve druhé části této podkapitoly připomeneme hlavní cíl, dílčí cíle a zodpovíme výzkumné otázky, které jsme si v úvodu výzkumného šetření stanovili.

Dítě „A“

U dívky „A“ jsme v průběhu trvání programu zaznamenali velké pokroky. Podívejme se blíže na jednotlivé hodnocené oblasti resp. jazykové roviny. V rovině **foneticko-fonologické** zvládla dívka „A“ v úvodním hodnocení samostatně více než polovinu úloh. U zbývajících potřebovala určitou míru dopomoci. Při závěrečném hodnocení se potřeba dopomoci snížila. V rovině **lexikálně-sémantické** v závěrečném hodnocení dívka „A“ zvládla již všechny úlohy, a to včetně těch, u kterých dříve potřebovala dopomoc. Úlohy v rovině **morfologicko-syntaktické** zvládala i v úvodním hodnocení samostatně, až na několik položek, kdy potřebovala dopomoc. V závěrečném hodnocení již zvládla samostatně všechny úlohy. V rovině **pragmatické** jsme zaznamenali zlepšení u většiny úloh.

Pozitivní pokroky u dívky „A“ zaznamenali také učitelky v MŠ. Pokroky byly patrné zejména v oblasti pozornosti, percepce, slovního vyjadřování a komunikace. Korekce silné oční vady, která proběhla na začátku intervenčního programu, měla jistě svůj velký podíl na výsledcích, které dívka „A“ dosahovala. Pokroky byly postupné a byly patrné především v kresbě, grafomotorice. Zpočátku bylo pro dívku „A“ těžké se soustředit. Postupem času se více zapojovala verbálně a vydržela se soustředit po celou dobu programu. Velice pozitivní nepochybně byla téměř nulová absence na hodinách FIE. Dívka „A“ si tak mohla po malých krocích projít programem, který je vytvořen tak, že narůstá složitost jednotlivých úloh. Zásadní změny jsme zaznamenali zejména v oblasti komunikace. Na počátku hovořila dívka „A“ spíše stroze, často sváděla řeč mimo téma. Na konci programu se dívka „A“ spontánně zapojovala do rozhovoru, popisy situací byly rozmanitější.

Dítě „B“

Výsledky orientačního hodnocení bylo u dívky „B“ od začátku na vysoké úrovni. Většinu úloh zvládla samostatně již v úvodním hodnocení, Pokud byla u nějaké úlohy potřeba dopomoci, v závěrečném hodnocení již zvládla úlohu samostatně. Pokroky, které jsme u dívky „B“ zaznamenali, se týkaly hlavně naslouchání druhým, usměrňování sebeprosazování se na úkor druhých. Úlohy, které obsahovalo orientační hodnocení, zvládla dívka „B“ velice dobře. Právě proto se zřejmě často stávalo, že ve skupině věděla odpověď jako první a chtěla mít vše hotové jako první. Vzhledem k celkem pravidelné docházce jsme na tomto mohli systematicky pracovat.

Dítě „C“

V rovině **foneticko-fonologické** bylo potřeba dívce „C“ poskytovat dopomoc ve většině úloh. V závěrečném hodnocení jsme zaznamenali zlepšení u položek, které se týkaly především rozeznávání slov, které se od sebe liší (délkou, měkčením…). Úlohy, které patřily k rovině **lexikálně-sémantické,** byly v úvodním hodnocení nápadné tím, že ani jednu z nich nezvládla dívka „C“ samostatně. Na konci programu, při závěrečném hodnocení zvládla dívka „C“ deset úloh zcela samostatně a ani jedna z nich nespadala do skupiny „nezvládá“. Oblast **morfologicko-syntaktické** roviny byla pro dívku „C“ spíše problematická. V úvodním i závěrečném hodnocení zvládla úlohy pouze s dopomocí. Zlepšení nastalo u tří položek, které dokázala zvládnout za předpokladu dopomoci. V rovině **pragmatické** došlo ve vztahu k úvodnímu hodnocení ke zlepšení u dvou položek. Celkově zvládla většinu úloh z této oblasti samostatně.

Dívka „C“ je vietnamské národnosti a velkou roli tu hraje to, že se pohybuje v prostředí, kde se čeština aktivně nepoužívá. Rodiče sami ani češtinu neovládají. Veškeré znalosti českého jazyka pochytila dívka „C“ převážně z mateřské školy, kam dochází od tří let. Tento fakt silně ovlivňuje i výsledky vstupního i závěrečného hodnocení. Pokud se u dívky „C“ jednalo o úlohy a cvičení založené na určité logické souvislosti (např. v instrumentu „Uspořádání bodů“), tento typ rychle a bez obtíží vyřešila. Pokud je ale požadavek na jazykovou složku vyšší, přestává se v úkolech orientovat. Zásadním byl také měsíční pobyt dívky „C“ ve Vietnamu. Po návratu bylo patrné zhoršení komunikace, používání slov, slovní zásoba aj. Tuto skutečnost potvrzovaly i učitelky, které měly dívku „C“ ve třídě. Pobytem v zahraničí se také

zvýšila absence na programu FIE. Ke konci programu se zlepšovalo verbální zapojování dívky „C“. Věřím, že by úroveň jazykových schopností vzrůstala, pokud by bylo s dítětem i nadále intenzivně pracováno.

Dítě „D“

V úvodním hodnocení oblasti **foneticko-fonologické** zvládl chlapec „D“ samostatně čtyři úlohy, k pěti úlohám potřeboval dopomoc a dvě nezvládl. V závěrečném hodnocení již zvládl samostatně sedm úloh a dopomoc potřeboval se třemi úlohami, jednu pak nezvládl. V rovině **lexikálně-sémantické** zvládl chlapec „D“ v závěrečném hodnocení všechny úlohy, včetně pojmenování geometrických tvarů a třídění dle kritérií, u kterých potřeboval při úvodním hodnocení dopomoc. Ve zbývajících úlohách z roviny **morfologicko-syntaktické** a **pragmatické** potřeboval v úvodním hodnocení čtyřikrát dopomoc, nicméně v závěrečném hodnocení zvládl úlohy z výše zmíněných rovin všechny.

Chlapec „D“ se zúčastnil pouze deseti setkání. I přesto jsme ale zaznamenali pokroky, a to zejména v naslouchání, vyjadřování a schopnosti udržet pozornost. Chlapec „D“ byl na počátku učitelkami představen jako „problematický“. Je pravdou, že potřeboval větší míru pozornosti. Opakovaná zpětná vazba mu pomáhala s udržením pozornosti, která byla na počátku opravdu velice snadno „odklonitelná“. Předpokládám, že při častější docházce bychom zaznamenali výraznější pokroky, zejména pak ve schopnosti naslouchat druhým a vlastnímu udržení pozornosti.

Dítě „E“

Oblast **foneticko-fonologická** se z úvodního k závěrečnému hodnocení příliš nezměnila. V úvodním hodnocení potřeboval chlapec „E“ dopomoc ke všem úlohám, z nichž dvě nezvládl. V závěrečném hodnocení pak zvládl samostatně dvě úlohy, ale zbytek zůstal beze změn. V úvodním hodnocení roviny **lexikálně-sémantické** zvládl samostatně jednu úlohu, dopomoc ke zvládnutí úlohy potřeboval v devíti případech a pět úloh nezvládl. V závěrečném hodnocení zvládl úloh devět a zbylých šest úloh zvládl s dopomocí. Obdobně vypadal vývoj i u roviny **morfologicko-syntaktické**, kdy chlapec „E“ zvládl tři úlohy samostatně, ke čtyřem potřeboval dopomoc a dvě nezvládl. V závěrečném hodnocení zvládl úloh šest a zbylé tři zvládl s dopomocí. V rovině

pragmatické potřeboval v úvodním hodnocení dopomoci se třemi úlohami. V závěrečném hodnocení zvládl chlapec „E“ úlohy všechny.

Chlapec „E“ se stejně jako chlapec „D“ zúčastnil pouze deseti setkání. To je méně než polovina všech setkání, které jsme uskutečnili. Za tuto krátkou dobu se podařilo vytvořit důvěru mezi mnou a chlapcem „E“ i ostatními členy skupiny. Chlapec „E“ raději naslouchal a pozoroval, než by se aktivně zapojoval do komunikace ve skupině. I přes omezený čas, který chlapec „E“ ve skupině trávil, byly patrné pozvolné změny, a to zejména v oblasti komunikace a chuti se aktivně podílet na dění kolem sebe. Bohužel nevíme, jak by tyto malé pokroky vypadaly, pokud by chlapec „E“ docházel do skupiny častěji. Můžeme se pouze domnívat, že by se i nadále rozvíjela komunikace, zejména pak po obsahové stránce.

Závěry výzkumného šetření

V rámci výzkumného šetření jsme pracovali se dvěma instrumenty, a to „Uspořádání bodů“ a „Porovnej a odhal absurdity – A“. „Uspořádání bodů“ jsme zvolili jako první instrument. Jedná se o instrument, kterým by se, dle autorů programu, mělo začínat. Děti si při práci s tímto instrumentem osvojují způsob myšlení a práce, který vychází z konceptu zprostředkovaného učení. Zpočátku měly děti tendenci zvládnout úkoly co nejrychleji a přejít rychle k dalšímu. Zpočátku se také příliš nezabývaly tím, jak jednotlivé čáry vypadají, zda spojily správné body. Všechny nově vyvozené pojmy jsme hledali kolem sebe, na sobě, spojovali jsme je s osobními zkušenostmi a zážitky. Na tomto instrumentu si děti procvičovaly přesnost, trpělivost, soustředily se na obsah a hledaly souvislosti. V březnu 2018 jsme začali pracovat s instrumentem „Porovnej a odhal absurdity“. Tento instrument jsme zvolili záměrně vzhledem k orientaci na verbální vyjadřování a slovní zásobu. Děti na nový instrument reagovaly velice pozitivně, a to zejména díky obrázkům, které jsou mnohdy velice vtipné. U tohoto instrumentu mělo každé dítě prostor pro vyjadřování svých zážitků, zkušeností či myšlenek. Zpočátku byly výpovědi spíše jednoduché, bez větších vnitřních souvislostí. Postupem času děti více kombinovaly možné situace a vymýšlely nejrůznější okolnosti příběhu. Velký posun nastal v naslouchání sobě navzájem. Zpočátku chtělo mluvit každé z dětí hned a příliš se navzájem neposlouchaly, později se dokázaly střídat

a doplňovat navzájem. Využití těchto dvou instrumentů se nám i zpětně jeví jako dobrá volba vzhledem k oblastem výzkumného šetření.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo analyzovat využití metod zprostředkovaného učení v oblasti rozvoje komunikačních schopností u dětí předškolního věku. Jako metodu zprostředkovaného učení jsme si zvolili Feuersteinovo instrumentální obohacování, resp. pracovní listy z instrumentů „Uspořádání bodů" a „Porovnej a odhal absurdity".

V rámci realizace výzkumného šetření byly kromě hlavního cíle stanoveny ještě dílčí cíle:

1. Analyzovat využití vybraných pracovních listů z metody FIE Basic I. u dětí předškolního věku.
2. Analyzovat projevy ve foneticko-fonologické jazykové rovině na začátku a na konci šetření.
3. Analyzovat projevy v lexikálně-sémantické jazykové rovině na začátku a na konci šetření.
4. Analyzovat projevy v morfologicko-syntaktické jazykové rovině na začátku a na konci šetření.
5. Analyzovat projevy v pragmatické jazykové rovině na začátku a na konci šetření.
6. Popsat projevy dětí při práci s vybranými pracovními listy z metody FIE Basic I.

Hlavní cíl byl v rámci výzkumného šetření **splněn**. Analýza vybraných pracovních listů z metody FIE Basic I. jakožto metody zprostředkovaného učení byla vypracována pro každé dítě. Byla provedena analýza pozorování činnosti každého z dětí při práci s vybranými instrumenty z FIE a analýza výsledků vstupního a závěrečného orientačního hodnocení komunikačních schopností. Dílčí cíle byly v rámci výzkumného šetření splněny, a to při analýze pozorování činnosti při práci s FIE a také v rámci analýzy výsledků vstupního a závěrečného orientačního hodnocení komunikačních schopností.

V rámci výzkumného šetření jsme si stanovili následující výzkumné otázky, na které rovnou i odpovídáme:

VO 1 Jakým způsobem podporuje využití vybraných pracovních listů z metody FIE Basic I. oblast slovní zásoby u dětí?

Oblast slovní zásoby jsme zkoumali v rámci hodnocení vývoje v rovině lexikálně-sémantické. Tato rovina obsahovala následující zkoumané oblasti: pojmenování obrázků, definování významu pojmů, vytvoření a popis dějové posloupnosti, tvoření nadřazených pojmů, tvoření antonym, tvoření synonym, tvoření homonym, nalezení a vysvětlení nesmyslu na obrázku, najít a vysvětlit, co do skupiny nepatří, třídit položky podle dvou kritérií, třídit položky podle tří kritérií, pojmenovat geometrické tvary: kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník.

U všech dětí jsme v průběhu výzkumného šetření nezaznamenali zhoršení ani v jedné z výše zmíněných oblastí. U každého dítěte jsme zaznamenali pokroky ve srovnání s úvodním a závěrečným orientačním hodnocením. Ojediněle se objevily i položky, kde jsme zaznamenali stagnaci, a dítě zůstalo v hodnocení na stejné úrovni. Nejvýraznější pokroky jsme zaznamenali u dětí, které vykazovaly v úvodním hodnocení slabší výsledky. U těchto převažovaly položky, které nezvládly nebo k jejichž splnění potřebovaly určitou míru dopomoci. Tato situace se objevila zejména u dvou dětí (dívka „C“, chlapec „E“), částečně pak u dívky „A“ a chlapce „D“. Dívka „B“ zvládla samostatně již v úvodním hodnocení většinu položek.

Na 1. výzkumnou otázku: *„Jakým způsobem podporuje využití vybraných pracovních listů z metody FIE Basic I. oblast slovní zásoby u dětí?“*, tedy odpovídáme, že pokroky v oblasti slovní zásoby po skončení intervence pomocí vybraných instrumentů metody FIE Basic I. jsou patrné zejména u dětí, které na počátku intervence vykazovaly slabší výsledky v úlohách vztahujících se k rovině lexikálně-sémantické, a to i v porovnání s ostatními dětmi stejného věku. Dalo by se tedy konstatovat, že metoda působí podpůrně pro ty děti, jejichž úroveň nedosahuje takových výsledků, které by měly být pro dítě na konci předškolního období běžné.

Všechna data, která se vztahují k výše popsané oblasti, jsou graficky znázorněna a popsána v předchozí kapitole nazvané „Vlastní šetření“.

VO 2: Jakým způsobem podporuje využití vybraných pracovních listů z metody FIE Basic I. tvorbu souvětí u dětí?

Tvorbu souvětí jsme zkoumali jako jednu z položek v hodnocení roviny morfologicko-syntaktické. Zde jsme se zaměřovali na to, jakým způsobem dítě komunikuje v rámci úloh při orientačním hodnocení řečového vývoje. Hodnocení pouze tohoto jediného kritéria by nebylo dostatečné k tomu, abychom mohli zodpovědět tuto výzkumnou otázku. Uvedeme proto i poznatky z analýzy pozorování činnosti dětí při práci s instrumenty.

Hodnocení položky „Tvoří souvětí" v rámci orientačního hodnocení roviny morfologicko-syntaktické dopadlo následovně: tři děti používaly v průběhu úvodního orientačního hodnocení převážně věty jednoduché, souvětí se u nich spíše nevyskytovala, a to i v případě, kdy samostatně vyprávěly. Další dvě děti v těchto případech souvětí užívaly běžně. V závěrečném hodnocení již souvětí běžně používaly čtyři děti a pouze dívka „C" používala převážně věty jednoduché.

V rámci práce s instrumenty se na oblast komunikace zaměřuje zejména instrument „Porovnej a odhal absurdity". V každém pracovním listu z tohoto instrumentu má dítě za úkol vymyslet a vyprávět příběh, co se asi stalo (vzhledem k vyobrazeným skutečnostem). Z počátku děti spíše opisně a jednoduše komentovaly to, co viděly na obrázcích. Postupem času více rozvíjely svou fantazii a nápady, jak to asi mohlo být. V tomto okamžiku děti většinou začaly hovořit v rozvitých větách a souvětích. Tento způsob práce vnímám jako hlavním činitelem při rozvoji komunikace dětí.

Na 2. výzkumnou otázku: *„Jakým způsobem podporuje využití vybraných pracovních listů z metody FIE Basic I. tvorbu souvětí u dětí?"*, tedy odpovídáme, že námi použitý instrument „Porovnej a odhal absurdity" a zejména pak jeho dílčí úkoly, podporují takový způsob komunikace, který je bohatší na věty rozvité a souvětí, jelikož stimuluje dítě k tomu, aby co nejbohatěji vyjádřilo své myšlenky. Toto jsme si mohli ověřit v rámci závěrečného orientačního hodnocení, kdy většina dětí používala souvětí v rámci své běžné komunikace.

VO 3: Jakým způsobem podporuje využití vybraných pracovních listů z metody FIE Basic I. oblast pragmatické jazykové roviny u dětí?

V rámci pragmatické jazykové roviny jsme během orientačního hodnocení řečového vývoje hodnotili následující oblasti:

- Přirozeně navazuje verbální kontakt
- Dokáže vést dialog, odpovídá na otázky, ptá se
- Dodržuje společenská pravidla konverzace
- Vyjádří myšlenku
- Řekne svoje jméno a příjmení
- Řekne jména svých rodičů, sourozenců
- Řekne svoji adresu

Při porovnání úvodního a závěrečného orientačního hodnocení vidíme, že většina dětí (vyjma dívky „B“) potřebovala alespoň v některých oblastech určitou míru dopomoci. V závěrečném hodnocení pak většina dětí (vyjma dívky „C“) zvládla všechny oblasti samostatně.

Na výzkumnou otázku 3.: *„Jakým způsobem podporuje využití vybraných pracovních listů z metody FIE Basic I. oblast pragmatické jazykové roviny u dětí?“* tedy odpovídáme, že systematická podpora samostatné komunikace a tvoření vlastních odpovědí, která se v rámci FIE odehrává, má vliv na sociální rozměr užívání komunikace. To je dáno samozřejmě i tím, že v rámci výzkumného šetření, které probíhalo po dobu devíti měsíců, jsme měli možnost navození důvěrné atmosféry, která byla orientována na vzájemný respekt, naslouchání a komunikaci.

Uvědomujeme si, že na vývoj dítěte a tedy i na výsledky našeho výzkumného šetření, působí kromě námi realizovaného intervenčního programu řada dalších, významných faktorů. Mohou jimi být: **přirozený vývoj dítěte, vzdělávání v mateřské škole, působení rodičů, sourozenců i širšího sociálního okolí, docházení na logopedii a další.**

ZÁVĚR

Hlavním cílem diplomové práce byla analýza využití metod zprostředkovaného učení v oblasti rozvoje komunikačních schopností u dětí předškolního věku. Tento cíl byl naplněn. V rámci výzkumného šetření jsme analyzovali komunikační schopnosti dětí před intervencí programem FIE a po ní. Také jsme popisovali činnost jednotlivých dětí během programu FIE. Pro potřeby výzkumného šetření byly stanoveny ještě dílčí cíle a tři výzkumné otázky. Dílčí cíle byly v rámci vyhodnocení výzkumného šetření naplněny a výzkumné otázky zodpovězeny. Výsledky, které jsme v rámci výzkumného šetření získali, jsme pro větší přehlednost znázornili graficky.

V naší práci jsme se zaměřili na specifika ve vývoji dítěte předškolního věku. Snažili jsme se popsat každou oblast. Blíže jsme se zaměřili na oblast vývoje řeči, která je pro potřeby naší práce zásadní.

Pro naši práci bylo důležité představit zprostředkované učení a k němu přidružená témata. Podařilo se nám využít dostupnou literaturu a popsat, co je to zprostředkované učení. Blíže jsme se věnovali osobě Reuvena Feuersteina jakožto autorovi programu FIE, který jsme v rámci naší práce představili.

Důležitým poznatkem, který vyplývá z analýzy činností jednotlivých dětí, je, že program FIE se jeví jako vhodná metoda pro práci s dětmi předškolního věku. V rámci naší práce jsme zaměřovali pozornost na komunikační schopnosti dětí, nicméně víme, že to není jediná oblast, která se prostřednictvím programu FIE rozvíjí. Program FIE je možné použít pro práci s různými skupinami i jedinci, je kulturně nezávislý a nabízí tak propracovaný materiál, který rozvíjí schopnosti lidí bez ohledu na jejich dosavadní schopnosti či nedostatky.

SHRNUTÍ

Diplomová práce se zabývá využitím zprostředkovaného učení jako prostředku pro rozvoj komunikačních schopností u dětí předškolního věku.

Práce se věnuje tématu předškolního vzdělávání, jeho obsahu i dokumentům, které s předškolním vzděláváním souvisí. Práce shrnuje poznatky z oblasti vývojové psychologie předškolního dítěte a popisuje také vývoj řeči a oblast narušené komunikační schopnosti u dítěte v předškolním věku. Práce se zabývá zprostředkovaným učením, které v sobě zahrnuje program Feuersteinova instrumentálního obohacování. Závěrečná část práce prezentuje výsledky orientačního hodnocení řečového vývoje před intervencí programem FIE a po ní a zároveň popisuje činnost jednotlivých dětí během programu FIE.

SUMMARY

This thesis deals with the use of mediated learning experience in focus on development of communication skills of preschool children.

Thesis deals with the topic of preschool education, it appoints content and documents related to preschool education. Thesis summarizes the knowledges of the developmental psychology of preschool child. It also describes the development of speech and speech impairments in preschool age. Thesis deals with mediated learning experience, which contents the program of Feuerstein instrumental enrichment. The final part presents results of the orientation assessment of speech development, before the FIE program and after it. It also describes the activities of children during the whole FIE program.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2011). *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let.* Brno: Computer Press, a.s.

Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku.* Praha: Grada.

Feuerstein, R. et al. (1991). *Mediated learning experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications.* Jerusalem: ICELP.

Feuerstein, R. et al. (2003). *Feuerstein's theory and applied systems: a reader.* Jerusalem: ICELP.

Feuerstein, R., & Lewin-Benham, A. (2012). *What learning looks like: mediated learning in theory and practice, K-6.* New York: Teachers College Press.

Feuerstein, R. (2014). *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení.* Praha: Karolinum.

Gúthová, M., & Šebianová, D. (2011). Terapie dyslalie. In Lechta, V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti* (s. 168-202). Praha: Portál.

Klenková, J., & Kolbábková, H. (2003). *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte.* Brno: MC nakladatelství.

Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada.

Kutálková, D. (2011). *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii.* Praha: Grada.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie.* Praha: Grada.

Málková, G. (2008). *Umění zprostředkovaného učení: teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina.* Praha: Togga.

Málková, G. (2009). *Zprostředkované učení: Jak učit žáky myslet a učit se.* Praha: Portál.

Matějček, Z. (2014). *Co, kdy a jak ve výchově dětí.* Praha: Portál.

Mentis. M., Dunn-Bernstein, M., & Mentis, M. (2008). *Mediated learning: teaching, tasks, and tools to unlock cognitive potential.* Thousand Oaks: Corwin Press.

Mertin, V., & Gillernová, I. (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* Praha: Portál.

Nádvorníková, V. (2003). Diagnostika dyslalie. In Lechta, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti* (s. 169-199). Praha: Portál.

Neubauer, K. et al. (2018). *Kompendium klinické logopedie.* Praha: Portál.

Novotná, L., Hříchová, M., & Miňhová, J. (2012). *Vývojová psychologie.* Plzeň: ZČU.

Opravilová, E. (2010). Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy In Kolláriková, Z., & Pupala, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.

Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.

Piaget, J., & Inhelderová, B. (2010). *Psychologie dítěte.* Praha: Portál.

Pokorná, V. (2016). *Intervenční program instrumentálního obohacení Reuvena Feuersteina.* Interní materiál kurzu FIE – I.

Pospíšilová, L. (2018). Vývojová dysfázie In Neubauer, K. a kol. *Kompendium klinické logopedie* (s. 283 – 315). Praha: Portál.

Presseisen, B. et al. (1990). *Learning and thinking styles: classroom interaction.* Washington, D. C.: NEA Professional Library, National Education Association.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2004). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z http://www.nuv.cz/t/rvp

Rotterdam, H. (2000). *The taxonomy of cognitive objectives and the theory of structural cognitive modifiability*. CiteSeer.

Salomonová, A. (2007). Dyslalie. In Škodová, E., & Jedlička, I. a kol. *Klinická logopedie* (s. 332-360). Praha: Portál.

Svobodová, E. et al. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program.* Praha: Portál.

Šimíčková Čížková, J. (2005). *Přehled vývojové psychologie.* Olomouc: UPOL.

Škodová, E., & Jedlička, I. a kol. (2007). *Klinická logopedie*. Praha: Portál.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt.* Praha: Portál.

Tzuriel, D. (2001). *Dynamic assessment of young children.* New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* Praha: Karolinum.

Zajitzová, E. (2011). *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči.* Praha: Hnutí R.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon. (2004). Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra.

Internetové zdroje

MŠMT (2004). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* Dostupné z: http://www.nuv.cz/t/rvp

The Feuerstein Institute. Dostupné z: http://www.icelp.info

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. *Činnost zdravotnických zařízení ve vybraných oborech.* Dostupné z: http://www.uzis.cz/katalog/zdravotnicka-statistika/cinnost-zdravotnickych-zarizeni-ve-vybranych-oborech

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1	Ukázka z instrumentu FIE – B „Uspořádání bodů“
Příloha č. 2	Ukázka z instrumentu FIE – B „Porovnej a odhal absurdity A“
Příloha č. 3	Záznamový arch k orientačnímu hodnocení vývoje komunikačních schopností

Příloha č. 1

USPOŘÁDÁNÍ BODŮ
NECHTE MĚ CHVILKU...
JÁ SI TO ROZMYSLÍM!
Feuersteinovo Instrumentální Obohacování - Základní

FIO-Základní Uspořádání bodů
Jméno: Datum narození: Datum:
I
Feuersteinovo Instrumentální Obohacování - Základní

Příloha č. 2

POROVNEJ A ODHAL ABSURDITY
NECHTE MĚ CHVILKU...
JÁ SI TO ROZMYSLÍM!
A
Feuersteinovo Instrumentální Obohacování - ZÁKLADNÍ
Do češtiny přeložila Věra Pokorná

FIE-ZÁKLADNÍ

POROVNEJ A ODHAL ABSURDITY

A2

1. Porovnej obrázek 1 s obrázkem 2 podle tabulky

Měřítko	Obrázek 1	Obrázek 2
velikost		
směr		
věk, stáří		
tvar		
váha		
funkce, užití		
rychlost		
množství		
výraz obličeje		
ústí		
šířnost		

2. Co je na obrázku neobvyklého?

3. Co by mělo být na obrázku změněno?

4. Jaký je příběh obrázku?

Příloha č. 3

Orientační hodnocení řečového vývoje

	zvládá	zvládá s dopomocí	nezvládá
Foneticko-fonologická jazyková rovina			
Výslovnost			
Rozlišení slov (změna hlásky)			
Rozlišení slov (změna samohlásky)			
Rozlišení slov (znělé a neznělé hlásky, sykavky)			
Rozlišení slov (změna délky)			
Rozlišení slov (změna měkčení)			
Rozlišení bezvýznamových slabik			
Zopakuje pět nesouvisejících slov			
Zopakuje větu z pěti slov			
Zopakuje větu z více slov			
Určí počáteční hlásku slova			
Urč. poslední souhlásku ve slově			
Lexikálně-sémantická jazyková rovina			
Pojmenuje obrázky			
Definuje význam pojmů			
Sestaví dějovou posloupnost a popíše ji			
Tvoří nadřazené pojmy			
Tvoří protiklady (antonyma)			
Tvoří slova podobného významu (synonyma)			
Pozná a vymyslí homonyma (stejný zvuk, jiný význam)			
Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku			
Pozná, co do skupiny nepatří			
Třídí podle dvou kritérií			
Třídí podle tří kritérií			
Pozná a pojmenuje geometrické tvary:			
Kruh			
Čtverec			
Trojúhelník			
Obdélník			
Morfologicko-syntaktická jazyková rovina			
Používá správně předložky			
Správně skloňuje podstatná jména			
Správně vytvoří množné číslo			
Správně vytvoří jednotné číslo			
Užívá čas minulý, přítomný, budoucí			
Tvoří souvětí			
Pozná nespravně utvořenou větu			
Do přílohu doplní slovo ve správném tvaru			
Porovná a stupňuje přídavná jména (velikost)			
Pragmatická jazyková rovina			
Přirozeně navazuje verbální kontakt			

Dokáže vést dialog, odpovídá na otázky, ptá se		
Dodržuje společenská pravidla konverzace		
Vyjádří myšlenku, nápad, popíše situaci, událost		
Řekne svoje jméno a příjmení		
Řekne jména rodičů, sourozenců		
Řekne svoji adresu		