

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



STIMULAČNÍ PROGRAM ZAMĚŘENÝ NA ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH
KOMPETENCÍ PŘED NÁSTUPEM DO ŠKOLY

Bakalářská práce

Vypracovala: Michala Görglová

Vedoucí práce: PhDr. Lidmila Valentová, CSc.

Obor: Psychologie – speciální pedagogika

Prezenční studium

Praha 2011

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně pod vedením PhDr. Lidmily Valentové, CSc. a v seznamu literatury jsem uvedla všechny informační zdroje.

V Praze, dne 2. 4. 2011

.....

Děkuji vedoucí práce PhDr. Lidmile Valentové, CSc., za její trpělivé vedení a za užitečné rady, bez nichž bych se v průběhu tvorby bakalářské práce, neobešla.

Dále děkuji stacionární zástupkyni Soukromé mateřské školy Petrklíč, paní Iloně Kdylíčkové, za projevenou důvěru a poskytnutí potřebného zázemí pro mé pravidelné setkávání s dětmi.

Významná pomoc mi byla poskytnuta i ze strany vedoucí pedagogické třídy předškoláků, Larysy Vursté, za jejíž kvalitní spolupráci jí také děkuji.

.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou komunikačních kompetencí v souvislosti s otázkou školní připravenosti.

Obsahem teoretické části je objasnění základních pojmů v oblasti komunikace a dalších blízkých termínů, jakými jsou jazyk, řeč, verbální a neverbální komunikace atd. Dále pak otázka vlivu řeči na rozvoj myšlení na uspokojování základních potřeb dítěte.

To, jaký vliv má sociální prostředí dítěte na rozvoj jeho komunikačních kompetencí se dočteme v třetí kapitole této práce.

V dalších podkapitolách teoretické části čtenář nalezne informace týkající se školní připravenosti dítěte a Rámcového vzdělávacího programu, který definuje cíle a prostředky v oblasti rozvoje jedince v závislosti na institucionální výchově.

Empirická část bakalářské práce si kladla za cíl navržení stimulačního programu pro rozvoj komunikačních kompetencí a jeho následnou realizaci při spolupráci s Mateřskou školou Petrklíč. Pro tento cíl byly vybrány děti, které byly na základě zvolených kritérií (věku a obtíží v oblasti komunikace) vhodnými adepty pro uskutečnění programu, a s jejichž pomocí došlo i ke komplexnímu zhodnocení efektivity a smysluplnosti programu.

ABSTRACT

This bachelor thesis is focused on issue of communicative competence in relation with readiness of preschool children.

The content of the theoretical part explains the basic terms on the field of communication and similar areas as language, speech, verbal and nonverbal communication etc., following by the topic of influence of speech on a development of thinking and satisfaction of the basic children needs. The influence of social environment on communicative competence is the issue of the third chapter and in subchapters, there are information concerning a readiness of preschool children and the General educational program, which defines aims and resources in the area of personal development depending on institutional education. The empirical part of the bachelor thesis contains a suggestion of the special stimulative program for communicative skills development and its following realization in the Petrklíč kindergarten, where only those children, who met the specific criteria (age and communication problems), joined the project. With their help, it was possible to completely assess the effectivity and meaningfulness of the above-mentioned program.

OBSAH

ABSTRAKT	3
OBSAH	5
ÚVOD	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	
1. Objasnění základních pojmů	8
1.1. Komunikace	8
1.2. Řeč a jazyk	8
1.3. Verbální a neverbální komunikace	10
2. Vliv řeči na rozvoj myšlení	11
2.1. Jean Piaget	11
2.2. Lev Vygotskij	12
2.3. Sapir-Whorfova hypotéza	12
3. Komunikace a její vztah k vybraným oblastem lidského života	12
3.1. Vliv komunikace na uspokojení některých potřeb dítěte	12
3.2. Socio - kulturní vlivy a vlivy výchovy na rozvoj komunikačních kompetencí.	13
3.3. Bilingvní rodina a její vliv na rozvoj komunikačních kompetencí dítěte	16
3.4. Vztah komunikace a sociálních dovedností	17
4. Školní zralost, školní připravenost a osobnost dítěte předškolního věku	18
4.1. Schopnost snášet školní zátěž	19
4.2. Zralost CNS pro dosažení předpokladů k učení	19
4.3. Vyspělost kognitivních procesů	19
4.4. Úroveň motivačních procesů	19
4.5. Sociální a emoční zralost	20
4.6. Úroveň jazykových, řečových kompetencí	20
4.7. Odklad školní docházky a jeho alternativy v podobě stimulačních programů .	22
5. Rámcový vzdělávací program	23
II. EMPIRICKÁ ČÁST	
6. Stanovení cíle a badatelské otázky	25
6.1. Stanovení cíle	25
6.2. Badatelská otázka	25

Metodická ČÁST	25
7. Postup při realizaci stanoveného cíle	25
7.1. Výběr předškolního zařízení	25
7.2. Sestavení dotazníku, na jehož základě paní učitelka lépe určí stupeň	26
7.3. Výběr dětí pro realizaci programu rozvoje komunikačních kompetencí a jejich stručná charakteristika	27
7.4. Struktura jednotlivých setkání a časová dotace jejich částí	29
7.5. Stanovení metod, které lze aplikovat v rámci programu jednotlivých setkání..	30
7.6. Popis oblastí, na které jsou zaměřené konkrétní aktivity	31
7.7. Konkrétní aktivity, využívané pro realizaci stimulačního programu pro rozvoj jazykových kompetencí dětí	32
7.8. Navržení metod pro pedagogicko–psychologické hodnocení dětí a pro zhodnocení efektivity stimulačního programu	46
A) PRAKTICKÁ ČÁST	47
7.9. Samotná realizace stimulačního programu	47
8. Pedagogicko – psychologické hodnocení dětí po ukončení programu	49
9. Celkové zhodnocení programu	59
9.1. Zhodnocení z hlediska vlastní pedagogické práce se skupinou	59
9.2. Zhodnocení metodiky programu	60
9.3. Zhodnocení celkové smysluplnosti realizace programu	61
9.4. Zhodnocení metod použitých pro získání výsledků programu	64
10. Diskuze	65
ZÁVĚR	67
SEZNAM LITERATURY	68
SEZNAM TABULEK	71
SEZNAM PŘÍLOH	71

ÚVOD:

Komunikace je jednou ze základních a nejvýznamnějších schopností člověka, prostřednictvím které se dítě učí a nabývá zkušeností.

V průběhu vývoje jedince se verbální komunikace stává čím dál tím dominantnějším faktorem, který výrazně determinuje proces adaptace na sociální okolí a úspěšné zvládnání školních, pracovních a jiných nároků a požadavků.

Největšího rozvoje v oblasti komunikace dosahuje člověk ještě jako malé dítě.

K nejvýznamnějším okamžikům v životě dítěte patří nástup do školy, pro který je tato schopnost naprosto nezbytnou výbavou.

Tato práce se zaměří právě na podporu jazykových kompetencí v období před nástupem školní docházky

Pro školní nároky je schopnost verbálně komunikovat naprosto nepostradatelná. To dokazuje i fakt, že úroveň komunikačních kompetencí patří k jednomu z hlavních faktorů, které rozhodují o tom, zda je dítě pro započetí školní docházky zralé.

To, na jak vysoké úrovni se komunikační kompetence dítěte nacházejí, ovlivňuje velké množství faktorů. Jedním z nich je i možnost rozvoje a stimulace prostřednictvím aktivit realizovaných v mateřské škole.

Cílem této práce je částečně popsat problematiku komunikačních kompetencí a navrhnout stimulační program pro rozvoj těchto kompetencí. Tento program pak prostřednictvím deseti setkání s vybranými dětmi, aplikovat.

Na otázku, zda tento program podpoří úroveň verbálního vyjadřování dětí, bude zodpovězeno prostřednictvím komplexního pedagogicko-psychologického hodnocení dětí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Objasnění základních pojmů

Pro uvedení do problematiky lidské komunikace je nutné si objasnit některé zásadní pojmy a formulovat si jejich podstatu.

1.1. Komunikace

Pojem komunikace pochází z latinského „communicatio“, což bývá překládáno jako spojování, sdělování, přenos, společenství a participace. Lidská komunikace je založená především na sociální povaze života člověka. Její realizace probíhá prostřednictvím výrazových prostředků, které vytvářejí, udržují a pěstují mezilidské vztahy. Jejím prostřednictvím dochází ve značné míře i k rozvoji osobnosti. Bez komunikace není možná existence společnosti, ani jejího vývoje. (Klenková, 2006)

Prostřednictvím komunikace může jedinec přesahovat to, co je mu dáno vlastní zkušeností a pochopit, že vlastní prožitek i prožitek druhých, spadá pod totéž diskursivní významové univerzum (Mead in Výrost J., Slaměník I. 2008, s. 217).

Z širšího hlediska lze říci, že komunikace je výrazem symbolické interakce, kdy interakcí rozumíme vzájemné působení dvou, či více systémů. Jde o složitý proces výměny informací, který se skládá ze čtyř základních složek, a těmi jsou: komunikátor (zdroj informace), komunikant (příjemce informace), komuniké (obsah sdělení) a komunikační kanál (společný, předem dohodnutý kód). (Klenková, 2006)

Na komunikaci lze nazírat i z hlediska příčiny její realizace, v tom případě mluvíme o komunikaci doprovodné a rozvinuté. Doprovodná komunikace se vyskytuje jako prostředek vzájemného dorozumívání při nějaké aktivitě (společné práci) pro vzájemnou stimulaci a koordinaci. Oproti tomu rozvinutou komunikací se rozumí činnost, kdy sama komunikace je její hlavní náplní.

1.2. Řeč a jazyk

1.2.1. Řeč

Řeč je základním mezilidským dorozumívacím prostředkem, kdy je vědomě užíván jazyk, ve všech jeho formách. Je charakterizována třemi rysy (Gadamer in Klenková, 2006, str. 27), kterými jsou: Sebezapomnění, což v praxi znamená, že si řeč

samotnou neuvědomujeme. Výjimkou je proces osvojování si řeči a okamžiky, kdy se v realizaci řečového projevu vyskytne problém, který nás na řeč upozorní. Druhým znakem je obrat řeči od jedince k jiné osobě. Řeč tedy patří do sdílené „oblasti my“, spojuje „já i ty“. Poslední významnou charakteristikou je univerzálnost řeči, která vyjadřuje nezávislost řeči na jakékoliv domluvené oblasti významů, na místě a času. Prostřednictvím řeči je možné vyjádřit vše, co je myslitelné. Na to, co je řečí nevyjádřitelné, nedokážeme ani myslet.

Dítě se rodí s určitou dispozicí k osvojení si řeči, která musí být v průběhu vývoje (Vyštějn, 2005 uvádí období mezi dvěma lety a pubertou) rozvíjena a to především prostřednictvím verbálního kontaktu s okolím. Pakliže k časně adekvátní verbální stimulaci nedojde, schopnost řeči může být nevyvinuta, omezena, či jiným způsobem poškozena.

Řeč úzce souvisí s kognitivními procesy a s myšlením.

Rozlišujeme zevní, mluvenou řeč, která je realizována prostřednictvím mluvidel a řeč vnitřní, která se realizuje prostřednictvím chápání, uchování a vyjadřování myšlenek pomocí slov neverbálně, ale i graficky. V otázce vnitřní řeči rozlišujeme složku motorickou a grafickou.

1.2.2. Jazyk

Jazyk je prostředek dorozumívání a myšlení. Jde o soustavu společensky smluvených znaků realizovaných prostřednictvím řeči. Jazyk umožňuje kódování věcných i abstraktních významů. Nejmenší složkou jazyka nesoucí určitý význam je morfém. Morfém se skládá z mnoha fonémů, jejichž projevy a kvantita se kulturně různí. Zajímavé je, že novorozenci jsou na počátku svého vývoje schopni rozlišit všechny existující fonémy, i ty, které nejsou součástí jejich rodného jazyka. V průběhu následného vývoje ztrácejí kojenci schopnost rozlišovat hlásky, které jsou pro jejich jazyk irelevantní. Ke ztrátě schopnosti rozlišovat a tvořit všechny hlásky nezávisle na mateřském jazyku, dochází okolo desátého až dvanáctého měsíce.

Ze sémantického hlediska, tedy z pohledu analýzy významu slov, lze podle John S. Milla rozlišit dva základní druhy významů sdělení. Jsou jimi denotát a konotát. Denotativním významem se rozumí obsah sdělení, který je pro všechny stejný. Pod pojmem, který je užit, se skrývá reálný objekt, který je slovem označován. V této oblasti můžeme mluvit o homonymech, představující slova, za kterými nacházíme

více denotátů. Synonyma jsou různě znějící slova mající společný denotát. Druhým významem sdělení je konotativní význam, který určuje subjektivní vnímání daného pojmu. Pod použitým pojmem se pro konkrétního jedince skrývá individuální emocionální asociace. To bývá ovlivněno i situačním kontextem. Na tuto teorii navázal Charles Osgood a vyvinul metodu určování konotativního významu tzv. Sémantický diferencál. Osgood došel k závěru, že konotát daného sdělení je určován třemi faktory: Faktor potence, hodnocení a aktivity (Plháková, 2004).

1.3. Verbální a neverbální komunikace

1.3.1. Verbální komunikace

Při verbální komunikaci se využívá slovních výrazů a to ať mluvených, či psaných a dalších odvozených soustav, jakými jsou „*jazyky vědecké a umělecké*“ (Výrost, Slaměník, 2008, str. 218) Tento druh komunikace je často jedním z hlavních kritérií, kterými sociální okolí posuzuje stupeň inteligence jedince.

1.3.2. Neverbální komunikace

Neverbální komunikace je vývojově starší a má pro okolí vysokou výpovědní hodnotu. Při tomto druhu vyjádření komunikátor využívá pohledů, gest, doteků, prostorového umístění, výrazů tváře, neverbálních aspektů řeči. Nonverbální projevy jsou z hlediska percepce vysoce kulturně diferenciované.

Pakliže si verbální složka sdělení odporuje se složkou neverbální, ve většině případů mají lidé tendenci brát zřetel na neslovní vyjádření. (Klenková, 2006). Do skupiny neverbálních projevů lze zařadit i chronemiku a zacházení s předměty. Chronemika představuje schopnost jedince zacházet s časem, což má pro jeho okolí určitou výpovědní hodnotu. Zvláštní kategorie „zacházení s předměty“ vypovídá o schopnosti vnímat a uspořádat si své předmětné okolí. To vše vytváří „ekologii komunikace“ (Wahlstrom in Klenková, 2006).

Jedním z hlavních rozdílů verbální a neverbální komunikace je to, že verbální komunikace je vždy doprovázena komunikací neverbální. Oproti tomu neslovní komunikace může být realizována sama osobě. Verbální komunikace může být tou neverbální nahrazena, zvýrazněna, anebo modifikována.

1.3.3. Paralingvistické projevy

V komunikaci se projevují další soubory vokálních a hlasových projevů, které se vyskytují na rozhraní mimoslovních a verbálních prostředků, a ty jsou označovány jako paralingvistické . K nim patří tzv. „prajazyk“, který se demonstruje prostřednictvím vzdechů, pláče, či smíchu, které jsou nejbližší k mimo řečového vyjádření. K paralingvistickým jevům dále řadíme i pauzy, výšku, objem řeči, rytmus aj. Tyto prvky jsou naopak více blízké mluvené řeči.

Podle Výrosta a Slaměníka jsou na pomezí prajazykových a standardních projevů i určité typy poruch řeči, kdy G. Mahl rozlišil sedm druhů takovýchto poruch a těmi jsou: změna věty, opakování, zadržávání, vynechávky, nedokončení vět, breptání a vniknutí nekoherentního zvuku. Jejich četnost v poměru k řečeným slovům může indikovat psychický stav jedince. (Výrost, Slaměník, 2008, str. 223)

2. Vliv řeči na rozvoj myšlení

Vztah mezi myšlením a řečí je úzce spjatý. To jakým způsobem spolu tyto dvě psychické funkce souvisejí, jak se navzájem ovlivňují a vyvíjejí, je předmětem teorií mnoha odborníků. Pro nástin této problematiky budou zmíněny nejrozšířenější teorie z této oblasti. (Plháková 2007, str. 313 – 317)

2.1. Jean Piaget

Piaget předpokládá významnou souvislost mezi rozvojem symbolické funkce a vývojem řeči. Dítě začíná být schopné využívat znaků a symbolů, a to se projevuje možností zastoupení jednoho předmětu druhým. Symbolická funkce se objevuje ke konci senzomotorického stádia vývoje. Dítě postupně využívá znaků a symbolů a sděluje tím okolí, že začíná rozumět vnějšímu, objektivnímu světu. K mimořádnému vývoji této funkce dochází mezi druhým a třetím rokem, kdy se několikanásobně rychleji rozvíjí slovník dítěte. Podle Piageta se některá slova mohou objevit v řeči dítěte až v okamžiku jeho kognitivního porozumění. Další stádia konkrétních a formálních myšlenkových operací jsou na rozvoji řeči a jejího vlivu na myšlení již plně závislé.

2.2. Lev Vygotskij

Ruský psycholog L. Vygotskij navázal na práce Jeana Piageta. Zásadní funkcí myšlení je podle něj tzv. vnitřní řeč, která se projevuje svou zkráceností a útržkovitostí. Každý člověk si vytváří její jedinečnou a neopakovatelnou formu. Schopnost řeči má dvě funkce, dorozumívání a také je nástroj myšlení. Ve vývoji dítěte nejprve dochází k rozvoji sociální řeči. V prvních dvou letech mezi myšlení a řečí neexistuje žádná souvislost. Okolo druhého roku života, s rozvojem jazyka, se myšlení a řeč začínají prolínat. Vyděluje se dětská samomluva (tzv. monology) která z počátku slouží k popisu toho, co dítě právě dělá. Postupně se tento typ monologů transformuje do egocentrické řeči, která již slouží k řízení myšlení a chování. Tato egocentrická řeč je vývojem dítěte zvnitřňována, až se vyvine v řeč vnitřní.

2.3. Sapir-Whorfova hypotéza

Tato teorie, jinak označovaná jako hypotéza jazykové relativity, tvrdí, že lidé pocházející z různých kultur, přemýšlí o světě a o jeho zákonitostech rozdílně. Možnosti jazyka, který si osvojili, určují, jakým způsobem budou o vnějších a vnitřních jevech přemýšlet. Jazyk je sociálním konstruktem a reflektuje vnější svět. Prostřednictvím jazyka se učíme a poznáváme, a proto je naše myšlení determinováno mateřským jazykem a jeho hranicemi. Nejtypičtějším příkladem této teorie, je vyšší počet slov, kterými Eskymáci označují sníh. Sníh je pro ně, v kontextu jejich kultury, diferencovanější kategorií, než pro jiné společnosti.

3. Komunikace a její vztah k vybraným oblastem lidského života

3.1. Vliv komunikace na uspokojení některých potřeb dítěte

Dítě musí být k rozvíjení a zdokonalování svých jazykových kompetencí motivováno, a to se děje prostřednictvím pozitivních zpětných vazeb na základě uspokojení následujících potřeb:

Potřeba orientace: Prostřednictvím komunikace získává dítě informace z okolního světa. Díky této funkci se dítě orientuje v požadavcích, které na něj jeho sociální svět vyvíjí. Komunikace je tedy základní dovedností, prostřednictvím které se dítě přirozeně adaptuje na nové podmínky a nároky svého okolí.

Potřeba seberealizace: Potřeba ukázat svému okolí to, co dítě již ví, co umí. Potřebuje vyjádřit své myšlenky a zkušenosti. To se projevuje v kontextu více sociálních pozic, které dítě zastává.

Potřeba sociálního kontaktu: Vyjádření svých myšlenek a potřeb je nezbytnou součástí každé lidské bytosti. Dítě cítí potřebu, aby nejen ono reagovalo adekvátně na své okolí, ale aby i okolí chápalo a rozumělo jeho vlastním potřebám, které k němu vysílá.

3.2. Socio - kulturní vlivy a vlivy výchovy na rozvoj komunikačních kompetencí

To jakým způsobem a na jaké úrovni, dítě dokáže využívat komunikačních prostředků, závisí také na kvalitě řečové stimulace a způsobu užívání jazyka rodiči a ostatními sociálními skupinami, které jedince obklopují (škola, vrstevnické skupiny). Dítě má potřebu komunikovat takovým způsobem, který mu je v daném prostředí užitečný. Proto se může například slovní zásoba (pasivní i aktivní) u různých dětí výrazně lišit. Především na slovní zásobě se odráží to, která slova a na jaké úrovni, jsou rodiči dítěte využívána a jemu zprostředkována (může se jednat i o slova z knih, médií apod.)

Přestože se dítě učí velkou část komunikačních dovedností nápodobou, korekce správného vyjadřování zkvalitňuje a rozvíjí dětský syntax a cítění gramatických zákonitostí.

Ze strany okolí je dobré, aby bylo dítě vedeno k samostatnému vyjadřování a k sdílení svých názorů a myšlenek. Je nutné, aby bylo zajištěno dostatečně podnětné prostředí, které bude dítě motivovat k řeči.

To jaké nároky jsou na vyvíjejícího se jedince kladeny, má často souvislost se sociální vrstvou výchozí rodiny a s jejich hodnotovým systémem a vzdělanostní úrovní. Bernstein v souvislosti s tímto jevem hovoří a tzv. omezeném a rozvinutém jazykovém kódu. Dítě pocházející z rodiny z nižší sociální a vzdělanostní vrstvy, využívá pouze omezeného jazykového kódu. Tento kód se podle Bersteina projevuje limitovaným počtem slov, která jsou využívána pro vyjádření přání, názorů a osobních reakcí. Věty jsou často méně rozvinuté, často nedokončené, a objevuje se i větší výskyt „plevelných“ slov (Havlík R., Kořa J., 2002). Ve výchově se častěji než

vysvětlování uplatňují tresty, dítě na své otázky dostává jednoduché a jednostranné odpovědi. V nižších sociálních vrstvách se tento typ jazykového kódu jeví jako výhodnější, jelikož je vhodný spíše pro přenos praktické zkušenosti.

Oproti tomu rozvinutý jazykový kód se manifestuje prostřednictvím rozvinutých souvětí, používáním přívlasktů a příslovečných určení. Rodiče svá výchovná opatření dítěti vysvětlují a podporují v něm schopnost zobecňování.

Pro práci ve školním prostředí je výhodnější disponovat rozvinutým jazykovým kódem, který škola při práci s dítětem uplatňuje. Dítě, které tímto typem vyjadřování nedisponuje, bývá v kontextu školní úspěšnosti předem handicapováno. Nižší slovní zásoba a neobratnost ve vyjadřování svých myšlenek může být překážkou pro pochopení látky a správných zpracování úkolů. Může se tak stát, že dítě pro překonání problému jazykových rozdílů, bude nuceno diferencovat komunikační styl v závislosti toho, v jakém prostředí se právě nachází. Je také pravděpodobné, že dítě, které narazí na překážky tohoto typu, bude méně schopné se s nimi vyrovnat už proto, že mu rodina nebude moci být rádcem a pomocníkem.

Možností, jak tyto rozdíly v komunikačních kompetencích různých sociálních vrstev minimalizovat, je práce s dítětem již v mateřské škole.

3.2.1. Skupiny dětí z hlediska prostředí, ze kterého pocházejí

Vágnerová uvádí tyto skupiny dětí z hlediska prostředí, ve kterém se vyvíjejí (Vágnerová, 2001, str. 112):

3.2.1.1. Skupina dětí, jejichž rodinná jazyková stimulace je na vysoké úrovni.

Děti jsou stimulovány k aktivnímu jazykovému projevu a jsou vystavovány kvalitním podnětům, které rozvíjejí jejich komunikační kompetence.

3.2.1.2. Děti pocházející z rodin, ve kterých nedostávají dostatek pozornosti.

Přestože rodiče disponují rozvinutým jazykovým kódem a jsou i na vysoké vzdělanostní úrovni, nemají na svého potomka dostatek času. Proto jej zahlcují různými informačními materiály od videí, časopisů až po knihy. Tyto materiály mohou být pro dítě přínosné, přesto mu nevyhradí zkušenost nabytou v interakci

s rodiči. Tyto děti často neumí např. vyprávět, protože k tomu díky nepřítomnosti rodičů, nebyly příliš podněcovány.

3.2.1.3. Děti s celkově nepodnětným rodinným prostředím

Rodiče těchto dětí jsou na nižší vzdělanostní úrovni a sami využívají omezených jazykových prostředků. V tomto případě nemá jejich potomek k rozvoji řeči dostatečnou příležitost.

3.2.1.4. Děti příslušející k etnickým menšinám

Děti z etnické menšiny tvoří poslední specifickou skupinu z hlediska rozvoje komunikačních kompetencí. Nejtypičtějším příkladem v našem prostředí jsou romské děti. Jejich původní jazyk je odlišný od češtiny, děti nemají pro český jazyk dostatečný cit a neovládají komplexně ani jeho slovní zásobu. Při nástupu do školy jim schází socio – kulturně podmíněná zkušenost s tímto jazykem. Děti jsou spíše pasivními příjemci informací, kterým buď nerozumí, nebo jim mohou rozumět odlišně - v kontextu jejich kulturního vnímání. Dalším problémem je i ta skutečnost, že pro romské děti představuje verbální komunikace odlišnou formu projevu. V této kultuře je větší důraz kladen na nonverbální formy přenosu informací. To je však ve školním prostředí spíše potlačováno a požadavkem jsou adekvátní verbální interakce.

Zkušenost s jazykem, kterou dítě získává v průběhu předškolního vývoje, ovlivňuje jeho citlivost k jazykovým projevům komplexně. Kvalita a rozsah slovní zásoby ovlivňují to, jakým způsobem budou zpracovávány zprostředkované verbální informace. Ve školním prostředí to pak bude znamenat, že žák, který má větší slovní zásobu, porozumí výkladu učitele rychleji a jasněji, než žák se slovní zásobou menší. Tím si také bude moci zapamatovat větší množství informací.

Podle L. Abbeduto a S. Elliota je podstatnou složkou jazykového vývoje především dekontextualizovaný jazyk a metalingvistické vědomí (Vágnerová, 2001, str. 114).

Dekontextualizovaný jazyk představuje pro dítě možnost přesahu aktuální reality. Jde o vyjadřování o něčem, co není v právě prožívaném okamžiku přítomné a dostupné smyslovému vnímání. Tento způsob užívání jazyka je základem pro pochopení školního výkladu. Učitel předává informace především o předmětech a skutečnostech, které nejsou aktuálně prožívány a vnímány.

Schopnost uvažovat o jazyku je definována jako metalingvistické vědomí. Bez uvědomění si podstaty jazyka, jeho zákonitostí a pravidel, může často dojít k neúplnému pochopení verbální informace ze strany dítěte. Pro tuto schopnost, která se plně začne rozvíjet až okolo osmého roku života dítěte, je kvalitní nezbytná jazyková znalost z období předškolního věku.

3.3. Bilingvní rodina a její vliv na rozvoj komunikačních kompetencí dítěte

Bilingvismus je termín označující dvojjazyčnost, tedy schopnost jedince mluvit více než jedním jazykem. (Bytešníková, 2007, str. 90).

Bilingvismus lze rozdělit na přirozený, školský a intenční.

Přirozený bilingvismus představuje situaci, kdy je dítě v prostředí rodiny ovlivňováno více jazyky najednou, tedy v případě, že oba jazyky působí na dítě simultánně. Každý z jazyků odpovídá mateřskému jazyku jednoho z rodičů dítěte.

O případ školského bilingvismu se jedná v okamžiku, kdy si dítě osvojuje druhý jazyk až v době nástupu do školské instituce.

Intenční dvojjazyčnost lze popsat jako působení dvou různých jazyků na dítě v prostředí rodiny s tím, že jeden z jazyků není mateřským jazykem ani jednoho z rodičů. V tomto případě je podmínkou to, aby „nemateřský“ jazyk byl rodičem osvojen na precizní úrovni.

Proces osvojování jazyka v bilingvní rodině je stejný jako v rodině, kde je na dítě mluveno pouze jedním jazykem. Za jediný rozdíl se dá považovat fakt, že dítě si musí osvojit diferenciaci dvou rozdílných jazykových systémů. (Bytešníková, 2007, str. 92)

To jakým způsobem se osvojování dvou různých jazyků v rodinném prostředí bude vyvíjet, ovlivňuje velké množství faktorů. K těmto faktorům patří například to, zda rodiče komunikují jedním z jazyků i mezi sebou, anebo k dorozumívání používají třetí jazyk. Dále pak, zda jsou jazyky používány v zemi, ve které rodina žije, a zda jsou tyto jazyky vyučovány na školách. Záleží také na sociálním klimatu a postavení společnosti ke konkrétní jazykové odlišnosti apod.

Jazykový vývoj bilingválních dětí lze v určitém smyslu považovat za rizikový. Jedním z faktorů může být i přílišná úzkostlivost rodičů a jejich strach o kvalitní

rozvoj komunikačních dovedností dítěte. To pak může vést k přílišnému tlaku, který je vyvíjen na dítě.

Výsledek bilingvální výchovy můžeme dělit na dvojí: pozitivní (aditivní) a negativní (subtraktivní). (Šulová, in Bytečnicková, 2004 str. 93)

V případě aditivního vlivu bilingvismu dojde upevnění obou jazyků na úrovni mateřského jazyka a dítě získává kvalitní základ proto, aby během svého následovného vývoje bylo bez větších obtíží schopno se naučit dalším jazykům. V opačném případě může dojít k tzv. subtraktivnímu bilingvismu, který se projevuje trojím způsobem: semilingvismem (dítě není schopno naučit se ani jeden jazyk na adekvátní úrovni), nebo může dojít k újmě kulturního charakteru (dítě může trpět špatnou identifikací sebe sama vůči oběma kulturám, které v sobě oba jazyky nesou. Nezřídka dochází i k narušení komunikační schopnosti v podobě mutismu či koktavosti. Posledním z možných důsledků může být negativní vliv výchovy v bilingvismu na úroveň kognitivních schopností (horší výsledky ve škole, apod.).

Platí pravidlo, že dítě by nemělo být do komunikace v jednom z jazyků nijak nuceno. Dále by rodiče měly striktně dodržovat to, aby dítě hovořilo v daném jazyce jen s jedním z nich (tzv. Grammontovo pravidlo). (Betešnicková, 2007, str. 93). Gillernová dále uvádí i možnost rozvíjet oba jazyky v závislosti místě, anebo na čase a aktivitě, kdy je jasně odděleno, při jaké příležitosti a kdy budou jazyky užívány. (Gillernová, 2003, str. 174-175)

3.4. Vztah komunikace a sociálních dovedností

Nezbytnou dovedností při ovládnutí jazyka je schopnost jeho adekvátního užívání v sociálním kontextu. Dítě musí být schopno využívat nejčastěji verbální formy interakce pro kvalitní a úspěšný kontakt s okolím, a to s ohledem na sociální normy svého okolí a sociální role, které zastává. Dítě se již v předškolním věku učí, jakým způsobem komunikovat s ostatními lidmi v závislosti na jejich vzájemné pozici.

Dítě, které z jakéhokoliv důvodu není v oblasti komunikace schopno naplnit očekávání svého okolí, je tímto problémem stigmatizované. Dítě bývá obecně častěji hodnoceno jako méně úspěšné a méně inteligentní. Je tomu tak proto, že úroveň vyjadřovacích schopností je jedním z projevů, které lidé nejčastěji vnímají jako hlavní kategorii pro hodnocení inteligence. Celkově pak takovéto dítě nebude vyhledávat

mnoho kontaktu s okolím, a tím bude i negativně ovlivněn jeho další verbální rozvoj v důsledku nedostatku kvalitní stimulace. Přidruženým problémem je pak možnost méně úspěšného přijetí a sociální akceptace jeho vrstevníky. Což může vést až k sociální izolaci.

Neméně významný problém je i zvyšující se agresivita u dětí.

To jakým způsobem dítě zvládá komunikaci s okolím a především důsledky této komunikace, se postupně stávají součástí jeho sebe-pojetí a sebehodnocení.

Okolo dvou a půl let života lze pozorovat frustraci v případě neúspěšného pokusu o komunikaci (Wendler, Seidner in Klenková, r. 2006, str. 37).

4. Školní zralost, školní připravenost a osobnost dítěte předškolního věku

Okolo šestého roku života dítěte nastává období jeho nástupu do povinné školní docházky. Proto, aby se změna prostředí z mateřské školy na školu základní mohla uskutečnit, musí dítě vykazovat určitý stupeň zralosti a připravenosti. Pokud by tomu tak nebylo a dítě by se v určitém směru projevovalo jako více nezralé, a v případě, že by se mu nedostávalo adekvátní pozornosti a pomoci, mohlo by to mít determinující dopad na jeho následné studium, motivaci a úspěšnost v osvojování učiva.

V době nástupu do školy by budoucí žáček měl splňovat určitá kritéria proto, aby byl schopný úspěšně adaptace na nové a tolik odlišné školní prostředí. Ve škole je totiž dítě nuceno k výrazné změně denního režimu, změně v přístupu k dospělému, k okolnímu kolektivu a k sobě samému. Podstatná změna nastává i v celkové náplni denní aktivity. Zatímco v mateřské škole si bylo zvyklé spíše hrát, na základní škole je nuceno k soustředné práci.

Celkově se dá říci že, aby přechod z mateřské školy do školy základní proběhl úspěšně, je potřeba aby dítě vykazovalo kombinaci tělesné, kognitivní, emoční, motivační a sociální zralosti.

Jmenujme si teď základní oblasti vývoje dítěte, na které je ze strany školy kladen největší důraz:

4.1. Schopnost snášet školní zátěž

Školní vyučování je velmi náročné na pozornost a nutnost soustředit se. Dítě by nemělo být příliš brzo unavené, mělo by být schopné látku co nejdéle plnohodnotně vnímat a soustředit se na úkol. Pokud by tomu tak nebylo, dítě by bylo handicapováno v osvojování si učiva.

4.2. Zralost CNS pro dosažení předpokladů k učení

Zralost CNS je základem pro rozvoj čtení, psaní, koordinace ruky a oka, ale i pro sluchovou a zrakovou analýzu. Dítě by mělo dosahovat dostatečné motorické obratnosti, a to především v oblasti jemné motoriky. Pokud by CNS dítěte nebyla dostatečně vyzrálá, narušovalo by to i jeho schopnost vnímání objektů. Objekt by byl vnímán jen z globálního pohledu a nedošlo by k uvědomění si částí, ze kterých je objekt složen. Nebo naopak by se dítě soustředilo jen na výrazný detail předmětu jeho zájmu a celek by mohl ujít. Dítě by prokazovalo deficit v oblasti analytického myšlení, které je pro školní úspěšnost nezbytnou součástí.

4.3. Vyspělost kognitivních procesů

V období nástupu do školní docházky by se dítě podle Piageta mělo ocitát v období konkrétních logických informací. Dítě by tak nemělo být ovlivněno pouze konkrétními aktuálními vjemy a informacemi, ale mělo by být schopné pochopit i jejich proměnlivost. Pakliže by tomu tak nebylo a kognitivní vyspělost žáka by byla pouze na úrovni předlogických operací, mohl by mít obtíže například: v českém jazyce anebo v matematice.

4.4. Úroveň motivačních procesů

U dítěte, které je z hlediska motivace připravené na vstup do školy, se projevuje již v předškolním zařízení touha po poznání. Samo dává najevo, že samotná hra už mu plnohodnotně nestačí. Nástup do školních lavic může být pro většinu dětí natolik velkou překážkou a podstatným obdobím změn, že bez dostatečné motivace by mohlo dojít k jejich předčasnému odrazení. Dítě si také musí být schopno uvědomit, že jeho aktuální potřeba není tím hlavním motivem, který má být naplněn, ale že hlavním motivem je povinnost, která je jeho momentální tužbě nadřazená. Dítě, které

se nachází na potřebné vývojové úrovni je také schopno dokončit úkol i za předpokladu, že je pro něj zdoluhavý, nebo jej přestal bavit. Děti, které nejsou z tohoto hlediska dostatečně zralé, dávají najevo svůj nezájem, ruší výuku svou hrou a neovládají své momentální impulzy.

Je potřeba zmínit, že adekvátní motivace může být závislá na vyzrállosti dítěte, ale také může být do značné míry ovlivněna přístupem rodiny. Jestliže nejbližší okolí dítěte nevidí ve vzdělání velký smysl, nebo jej podceňují, pak je dost pravděpodobné, že tento postoj dítě přijme.

4.5. Sociální a emoční zralost

Významný rozdíl, který dítě v okamžiku nástupu na základní školu pocítí, je změna jeho sociální pozice. Školák je náhle hodnocen a přijímán na základě svého výkonu a už neplatí bezvýhradné přijetí, kterému se mu dostávalo v domácím prostředí. Dítě si musí zvyknout na to, že většinu dne tráví s dospělým, pro kterého není ono samo středem pozornosti. Naopak dítě je součástí kolektivu, ve kterém si musí o svou pozici jak před učitelem, tak před spolužáky, samostatně zasloužit.

Potřebným umem prvňáčka jsou také základní společenské návyky, jako jsou například hygienické návyky, ale i sebe obsluha. V některých případech nejde o nezralost dítěte, ale příčina je zakotvena v zanedbání těchto návyků ze strany rodiny. Rodina tento druh dovedností s dítětem nepochvíčuje, anebo je v oblasti společenských návyků ve výchově nedůsledná.

Podstatnou součástí školní sociální zralosti je i schopnost dítěte obejít se na delší čas bez rodičů. V tom mívají výhodu děti, které navštěvovaly mateřskou školkou, a které již tento druh odloučení znají. Může se stát, že výchovný styl, který rodina uplatňuje, pěstuje v dítěti jeho závislost na rodičích. Dítě pak nemusí být schopné vystupovat samo za sebe a nést odpovědnost za své vlastní konání.

4.6. Úroveň jazykových, řečových kompetencí

Základním předpokladem v oblasti komunikace pro nástup do školy je schopnost dítěte rozumět řeči. Děti, které mají v této oblasti problémy, si nemohou osvojit většinu látky, protože především na začátku školní docházky je komunikace mezi žákem a učitelem z velké většiny na verbální úrovni. Pro úspěšné porozumění

mluveného projevu učitele je potřeba kvalitní sluchová analýza ze strany dítěte. Mělo by být schopné rozeznat konce slov, vět, i jednotlivá písmena.

Pakliže dítě neovládá komunikační dovednosti, tak učitel velmi těžce poznává, zda dítě porozumělo látce. Dítě má obtíže klást otázky, které by jeho pochopení látky napomohly.

Důležitým znakem školní zralosti je také využívání vnitřní řeči pro regulaci vlastního chování. Oproti tříletým dětem, které si zadaný úkol ještě opakují, aby jej mohly provést, tak děti předškolního věku to udělají i bez vnějšího projevu.

Dalším kritériem pro stanovení adekvátní úrovně komunikačních kompetencí pro vstup do školy je schopnost užívání řeči v kontaktu se svým okolím. Dítě by mělo být schopno regulovat a ovlivňovat prostřednictvím slovního projevu své vlastní jednání, tak jednání svého okolí. (Langmajer. 1998, str.86).

V průběhu předškolního období se zlepšuje porozumění slov, slovní pohotovost a vyvíjejí se i strategie, které dítě využívá k pochopení nových slov. Na konci tohoto období by dítě mělo být schopno zvládat fonetickou stránku mateřského jazyka, s tím, že některé odchylky ve výslovnosti problémových hlásek mohou stále přetrvávat. Další schopností, která by měla být již rozvinuta je diferenciací hlásek ve slově, kdy základem je především identifikace hlásek a slabik na počátku slov. Děti by měly ovládat slovní zásobu obsahující minimálně veškeré pojmenování situací, předmětů, aktivit atd., se kterými se mohou setkat v mateřské škole. (Betešnicková, 2007, str. 88-89). Neméně důležitou schopností je umět verbálně označit minulost, budoucnost i přítomnost a verbálně pojmenovávat prostorové vztahy.

Celý komplex dovedností v oblasti komunikace musí být dítě schopné využít v sociální interakci. Tedy být schopno plnit jednu z hlavních funkcí komunikace.

To, které komunikační kompetence by dítě mělo obsáhnout v průběhu předškolní výchovy, dále detailně rozpracovává Rámcový vzdělávací program pro předškolní výchovu v ČR, kterým se budeme zabírat níže v této práci.

Ke konci kapitoly týkající se školní připravenosti je také potřeba zmínit fakt, že každé dítě je individuum s vlastním tempem vývoje, který může být v některých oblastech nevyvážený. To, že dítě nesplňuje naprosto všechny podmínky

adekvátního rozvoje ve všech oblastech jeho osobnosti, nemusí nutně znamenat automatické selhání ve školním procesu. Vše závisí na celkové osobnosti dítěte, jeho rodinném zázemí a schopnosti jeho okolí akceptovat a přizpůsobit se variabilitě tohoto vývoje.

4.7. Odklad školní docházky a jeho alternativy v podobě stimulačních programů

Pakliže dítě není shledáno dostatečně zralým pro vstup do školy, je rodičům doporučen odklad školní docházky.

Langmajer a Krejčířová uvádějí, že v minulosti (60.léta) se vyskytoval trend posílat děti do školy příliš brzy, nedbaje na jejich školní připravenost. To mělo za následky neúspěchy ve zvládnání školních nároků, pocit méněcennosti, anebo docházelo k sociálnímu vyloučení ze skupiny starších, vývojově zralejších dětí.(Langmajer, 1998, str. 114)

V současné době dochází k opačnému trendu, kdy rodiče žádají o odklad povinné školní docházky svého dítěte, a to na základě obavy, že je stále příliš hravé, či nesoustředěné pro zvládnání školních nároků, a to i přesto, že vše nasvědčuje tomu, že dítě je jak biologicky, tak i psychicky zralé pro vstup do školy. I tato varianta sebou přináší úskalí a to v neuspokojených potřebách dítěte (Langmajer, 1998, str.115). Dítě vývojově zralé pro vstup do školy vyhledává co nejpodnětnější prostředí a je pro něj důležité, aby bylo adekvátně stimulováno. Dítě, u kterého nejsou takovéto potřeby naplněny, může cítit určitý typ podnětné deprivace ve společnosti mladších dětí a při aktivitách ve škole, které se stále orientují více na hru. Ve škole pak může mít obtíže se zařazením do kolektivu své třídy, jelikož děti, které se stávají novými spolužáky, jsou mladší, než ono samo.

Alternativou pro intervenci v podobě odkladu školní docházky, mohou být průběžně realizované stimulační programy orientované na prevenci, tak na cílenou intervenci.

Stimulační program lze aplikovat se zaměřením na celkový rozvoj dítěte včetně oblasti školní připravenosti, anebo jej zacílit přímo na podporu a stimulaci méně rozvinutých psychických funkcí.(Valentová in Kollariková, 2001 str. 230)

Tyto stimulační programy lze realizovat v rodinném prostředí s podporou pedagogicko- psychologické intervence, anebo je lze zařadit do výchovné práce

v mateřské škole, v pedagogicko - psychologické poradně, anebo v jiných poradenských institucích. (Valentová in Kollariková, 2001, str. 230)

5. Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program je součástí Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha), a je také zakotven i v zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Celý kurikulární systém má tři úrovně: Národní program vzdělávání, Rámcové vzdělávací programy (RVP) a Školní vzdělávací programy. Národní program je dokument, který formuluje požadavky na vzdělávání, které jsou platné ve vzdělávání jako celku.

Rámcové vzdělávací programy jsou již orientovány na konkrétní vzdělávací systémy (předškolní, základní a střední vzdělávání). Z těchto RVP pak vychází Školní vzdělávací programy vytvořené konkrétními zařízeními, které pod vzdělávací systém spadají.

RVP pro předškolní zařízení (RVP PV) určuje hlavní oblasti, na které je potřeba se soustředit:

Oblast biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a oblast Environmentální. Dále formuluje klíčové kompetence, kterými jsou „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot*“ zásadní pro rozvoj a uplatnění jedince. Tyto kompetence v oblasti PV jsou:

kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské kompetence

U každé kompetence jsou také jasně formulovány výstupy, tedy to, co dítě na konci PV „zpravidla“ dokáže.

Pro účely této práce jsou zásadní výstupy určující úroveň komunikativních kompetencí pěti až šestiletých dětí (Kolektiv autorů, 2004, str.16 -17). Těmi jsou:

- správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči
- pojmenovat většinu toho, čím je dítě obklopeno
- vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách

- vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se)
- domluvit se slovy i gesty, improvizovat
- porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách)
- formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat
- učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nebylo porozuměno)
- naučit se z paměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.)
- sledovat a vyprávět příběh, pohádku
- popsat situaci (skutečnou, podle obrázku)
- chápat slovní vtíp a humor
- sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech
- utvořit jednoduchý rým
- poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma
- rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci
- sledovat očima zleva doprava
- poznat některá písmena a číslice, popř. slova
- poznat napsané vlastní jméno
- projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon

Tyto výstupy tvoří komplex dovedností dítěte v oblasti komunikace, kterého by se předškolní zařízení mělo snažit dosáhnout, jím určenými metodami.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

Úvod:

Obsahem empirické části této práce bude návrh a popis realizace stimulačního programu orientovaného na posílení oblasti komunikačních kompetencí, potřebných pro úspěšný nástup dítěte do školy.

Dále pak zhodnocení efektivity a smysluplnosti tohoto programu.

6. Stanovení cíle a badatelské otázky

6.1. Stanovení cíle:

Cílem je:

- Zjistit úroveň komunikačních kompetencí dětí ve vybraném předškolním zařízení a uskutečnit výběr dětí vhodných pro zařazení do práce ve stimulačním programu
- Vytvořit jazykový stimulační program ve vztahu ke zjištěné úrovni komunikačních kompetencí dětí.
- Prostřednictvím realizace tohoto programu podpořit komunikační kompetence dětí.

6.2. Badatelská otázka

Ovlivní realizace navrženého programu úroveň komunikačních kompetencí dětí?

A) METODICKÁ ČÁST

7. Postup při realizaci stanoveného cíle

7.1. Výběr předškolního zařízení

Mateřskou školku jsem vybrala na základě vlastní zkušenosti. Obrátila jsem se na Občanské sdružení Petrklíč, se kterým jsem již v minulosti spolupracovala, a které je provozovatelem centra pro předškolní výchovu dětí od tří let. Petrklíč je

výjimečný ve snaze maximálně využít času stráveného v mateřské škole k všeobecnému rozvoji osobnosti dítěte a jeho dovedností.

Zařízení plně využívá své prostory pro zprostředkování nejrůznějších aktivit malým předškolákům, a to v oblasti pohybových činností, pracovních činností, relaxačních aktivit, jazykové výchovy a jiné. Účastní se projektu „Začít spolu“ a vítá veškeré nové podněty, které by jejich snahu o celkový rozvoj osobností dětí, podpořily a zefektivnily.

7.2. Sestavení dotazníku, na jehož základě paní učitelka lépe určí stupeň

komunikačních dovedností dětí a určení okruhů pro polo strukturovaný rozhovor

7.2.1. Dotazník

Kriteria dotazníku byly sestaveny na základě předpokládaného dosaženého optimálního stupně komunikačních kompetencí pro úspěšný vstup na základní školu. Čerpala jsem s více informačních zdrojů. Přesto základním materiálem se stal Rámcový vzdělávací program, který jasně určuje optimální stav komunikačních kompetencí předškoláka před nástupem do první třídy.

Dítě:

- 1) Správně artikuluje / má dobrou výslovnost.
- 2) Používá souvětí souřadná i podřadná.
- 3) Vyhledává komunikaci.
- 4) Zná říkanky i písničky.
- 5) Využívá řeč k regulaci sebe i svého okolí.
- 6) Má vnitřní řeč, kdy je schopné jednat bez verbální výpovědi svého záměru.
- 7) Cítí rytmus a melodii věty.
- 8) Používá všechny slovní druhy, jednotné i množné číslo.
- 9) Jednotlivá slova skloňuje.
- 10) Má rozvinutou slovní zásobu.
- 11) Dokáže spontánně hovořit a správně realizuje i delší příkazy.

Hodnotící škála byla sestavena tak, aby vychovatelka mohla jednoduše zhodnotit úroveň komunikačních schopností dítěte v konkrétních bodech uvedených výše.

Škála obsahuje 11 tvrzení, které lze ohodnotit pomocí intervalu mezi jedna až pět, kdy číslo jedna představuje situaci, kdy dítě nemá naprosto žádné obtíže v dané oblasti (Příloha č. 1)

7.2.2. Návrh okruhů pro polo strukturovaný rozhovor

Okruhy byly definovány na základě předpokladu, že tyto oblasti mohou mít vliv na úroveň a potenciální rozvoj komunikačních kompetencí dítěte.

Navržené oblasti:

- Věk dítěte
- Rodinná situace dítěte a jeho vztah k sourozencům
- Jazyková výchova dítěte
- Logopedie
- Jiné problémy, či specifika vývoje dítěte

7.3. Výběr dětí pro realizaci programu rozvoje komunikačních kompetencí a jejich stručná charakteristika

Na základě výsledků hodnotící škály a polo strukturovaného rozhovoru s paní učitelkou, proběhl výběr dětí, jejichž vyjadřovací schopnosti je třeba v některých oblastech rozvíjet a působit preventivně.¹

7.3.1. Stručná charakteristika dětí vybraných pro realizaci stimulačního programu:

Na základě výsledků hodnotící škály a rozhovoru s paní učitelkou, jsem vybrala pět dětí, u kterých se zdá vhodná stimulace a podpora jejich schopností v oblasti jazykových kompetencí.

¹ Za zmínku stojí informace, že na děti, navštěvující předškolní zařízení Petrklíč již od věku 3 let, bylo velmi intenzivně působeno prostřednictvím kvalitních stimulačních aktivit, které byly orientovány mimo jiné i na komunikační kompetence.

Na druhou stranu školku čteně navštěvují děti pocházející z bilingvních rodin. Rozvoj právě v oblasti řeči a komunikace se dá u těchto jedinců vnímat jako více rizikový, a proto je vhodné stimulovat a rozvíjet jejich verbální projev v rámci prevence.

Všech pět vybraných dětí je v předškolním věku. Dvě z nich pochází z bilingvní rodiny a jsou v sourozeneckém vztahu, konkrétně dvojčata. Obě děti trpí nedostatkem motivace k verbálnímu vyjadřování.

Ostatní děti, vybrané do skupiny, mají menší obtíže v plynulosti projevu, v šíři rozsahu slovní zásoby a artikulace

7.3.2. Vstupní charakteristika konkrétních dětí:

Natálka

Datum narození: 27. 5. 2005

Natálce pochází s bilingvní rodiny. Druhý jazyk, kterým doma mluví je angličtina. Její rodina je úplná a Natálka má dvojče - Adama, který byl také vybrán do skupinky. Vztah Natálky a Adama je dobrý a přátelský. Natálka komunikuje spíše méně. Dochází k logopedovi. Celková úroveň jejich komunikačních dovedností je hodnocena průměrně, až podprůměrně. Nejhůře byl ohodnocen její zájem o verbální projev, využití řeči pro regulaci sama sebe a okolí a osvojení vnitřní řeči. Ostatní jazykové kompetence jsou na průměrné úrovni.

Adam

Datum narození: 27. 5. 2005

Adam žije v úplné rodině se dvěma sourozenci, z nichž je jeden z nich Adamovo dvojče – Natálka. Adam má k Natálce dobrý vztah a jeho slovní apetit je výrazně větší než Natálčin. Adam je vychováván v bilingvním prostředí. Jeho motivace ke komunikaci je nízká. Mluví spíše se známými lidmi a verbální kontakt příliš nevyhledává. Hůře artikulace a necítí rytmus a melodii vět. Celkově je úroveň jeho komunikačních kompetencí hodnocena jako „průměrná“ a bylo by vhodné podpořit jeho další rozvoj.

Pája

Datum narození: 9. 7. 2005

Pája žije v úplné rodině a žije s dalšími dvěma sourozenci. Jedním z nich je i Pájovo dvojče, které nemá s komunikací prakticky žádné obtíže. Pája navštěvuje logopedii a nejméně se mu daří správně artikulovat a ohýbat slova. Nepoužívá nijak složitá souvětí. Úroveň komunikační kompetencí Páji je průměrná, proto je potřeba téměř všechny stránky jeho projevu stimulovat.

Ema

Datum narození: 25. 3. 2005

Ema pochází z úplné rodiny. Stejně jako již zmínění předškoláci, i Ema má sourozence. Je jím o rok starší bratr, který nemá s komunikačními kompetencemi žádné problémy. Tato holčička aktivně vyhledává komunikaci a celková úroveň jejích komunikačních schopností je velmi dobrá. Malými nedostatky trpí v oblasti artikulace, skloňování slov a používání vnitřní řeči. U Emy bude stimulační program plnit především preventivní funkci a bude nadále prohlubovat a zkvalitňovat úroveň jejích komunikačních kompetencí.

Honzík

Datum narození 19. 7. 2005

Chlapec pochází z úplné rodiny a má dva sourozence. Mezi sourozenci je narozen jako prostřední dítě a se sourozenci má dobrý vztah. Honza trpí celiakií a musí dodržovat přísnou bezlepkovou dietu. Jeho dovednosti v oblasti komunikace jsou na velmi dobré úrovni. U Honzíka je potřeba rozvíjet především oblast artikulace řeči.

7.4. Struktura jednotlivých setkání a časová dotace jejich částí

Obecně lze každé setkání navržené v rámci stimulačního programu rozdělit na 5 jednotek. Časové ohraničení jednotlivých jednotek je pouze orientační. Jednotlivé fáze na sebe nasedají a jsou určovány především zvoleným okruhem a tématem pro danou hodinu.

Časová dotace setkání odpovídá nárokům, se kterými se děti setkají s nástupem do školy. Tedy čtyřicetipětí minutám společné cílené práce.

1. jednotka – Přípravná fáze: (max. 7 min)
 - a) Úvodní přivítání, příprava dětí k soustředěné práci (max. 2 min)
 - b) Uvolnění mluvidel a nastavení celého těla pro kvalitní realizaci komunikačního procesu. (max. 5 min)
2. jednotka - Fáze sociálního tréninku
 - a) aktivita za účelem uvolnění dětí v kolektivu, vytvoření přátelské atmosféry, podpora sociálních kompetencí dětí (5min)
3. jednotka – Realizační fáze (max. 25 min)
 - a) Představení tématu a aktivity, která je náplní setkání (1min)

Vlastní aktivita zaměřená na rozvoj komunikačních kompetencí (24min)

4. jednotka – Fáze relaxace (5min)
5. jednotka – Fáze závěrečného rituálu (2min)

7.5. Stanovení metod, které lze aplikovat v rámci programu jednotlivých setkání:

7.5.1. Hra

V rámci stimulačního programu je hra hojně využívána.

Hra je nejčastější aktivitou dítěte předškolního věku, při které dítě zažívá libé pocity a její realizace je cílem sama o sobě. Dítě se prostřednictvím hry učí a rozvíjí své schopnosti. V bezpečném prostředí hry je schopno vyzkoušet si různé varianty jednání, které jsou jen „jako“, a tím nedochází ke konfrontaci s reálnými negativními důsledky tohoto chování. Pro podporu jazykových kompetencí lze využít edukativní formu hry, ve které dochází ke kombinaci pedagogického cíle a herní činnosti.

7.5.2. Práce s obrazovým materiálem.

Práce s obrázky je formou aktivity s dětmi, při které je významně zapojena zraková analýza. Dítě si zrakový podnět musí propojit se slovním označením tohoto předmětu a přenést informaci do mluveného slova. Informace je lépe osvojena, pakliže je zpracována více smyslovými modalitami najednou. Častou metodou pro rozvoj slovní zásoby je popis obrázku s jeho detaily. Za pomoci obrazové předlohy lze v dítěti podněcovat také fantazijní činnost a podporovat plynulost projevu.

7.5.3. Řízený rozhovor

Metoda řízeného rozhovoru je častým způsobem, jak dítě nasměrovat k danému tématu, či formě projevu. Tuto metodu lze využít přímo v rámci hry na „interview“ při hodnocení společných aktivit.

7.5.4. Tělesné aktivity - cvičení

Pro správné nastavení těla a následně kvalitní řečový projev lze využít různé praktiky pro zpevnování těžiště těla a rovný sed. Dále lze praktikovat dechové cvičení, rytmické cvičení a jiné.

7.5.5. Relaxační aktivity

Relaxační aktivity slouží k uvolnění tělesné i psychické stránky, které jsou v rámci jednotlivých setkání zatěžovány. Při relaxačních aktivitách dojde k uvolnění organismu a ke snížení svalového a mentálního napětí. V rámci těchto uvolňujících technik může dítě v klidu zpracovat prožité setkání a odejít z hodiny s pozitivním dojmem.

7.6. Popis oblastí, na které jsou zaměřené konkrétní aktivity

Přestože většina aktivit, které jsou v mém stimulačním programu obsaženy, rozvíjí více oblastí komunikačních kompetencí najednou, nelze všechny výstupy určené v rámci RVP, plnohodnotně obsáhnout. Proto jsem si určila několik bazálních okruhů, na které se můj program především zaměří.

Podle výzkumu zacíleného na analýzu komunikačních kompetencí předškolních dětí realizovaného v roce 2005/6 v Jihomoravském regionu (Bytešníková, 2007, str.82) vyplývá, že nejčastějšími problémy v této oblasti jsou:

- nesouvislé vyjadřování
- malá slovní zásoba
- výslovnost

Tyto oblasti odpovídají i nejčastějším obtížím, které se vyskytují u vybraných a výše popsaných dětí.

Na tyto stránky verbálního projevu bych se ráda zaměřila. Dále bych se soustředila na zvýšení motivace k verbálnímu projevu, a to na základě individuálních potřeb dětí, které vyplývají z výsledků vyplněných hodnotících škál dětí a rozhovoru s paní učitelkou.

7.7. Konkrétní aktivity, využívané pro realizaci stimulačního programu pro rozvoj jazykových kompetencí dětí.

V této podkapitole detailně popíši aktivity navržené pro realizaci stimulačního programu. Inspiraci jsem čerpala z mnoha rozmanitých zdrojů. Některé aktivity byly oproti původním zdrojům výrazně modifikovány za účelem přizpůsobit jejich obsah a metodiku zvoleným stěžejním oblastem pro rozvoj komunikačních kompetencí.

7.7.1. Básničky / říkanky

Cílem těchto aktivit je základní rozpohybování mluvidel, procvičení artikulace problémových hlásek. Dále pak prohlubují cítění rytmu řeči a schopnost zapamatovat si krátký text.

Tyto básničky plní funkci úvodního a závěrečného rituálu, ohraničující setkání.

- „Koza leze z lesíka, za Vašíkem utíká, ten uklouzl po zemi a je celý zmáčený“ (Hrubínová, 2010, str. 67)
- „Král, král na dudy hrál, Králová za času vrzala na basu“ (Hrubínová, 2010, str. 110)
- „Já mám koně, pěkné koně, pasou se mi na výhoně, mám koníčky mám, pasu si je sám (Hrubínová, 2010, str. 45)
- Jendou takhle k ránu, havran potkal vránu, vrána kráká kráky, krák, k hradu letí černý mrak“ (Novotná, 2007, str. 41)
- Ve špinavé chýši, bydlí šedé myši. Uši mají šišaté a kožíšky chlupaté. (Novotná, 2007, str. 29)
- „Kočka leží na zápraží, dívá se, jak Lenka vaří. Přitom tence přede, škoda, že vařit nedovede.“ (Novotná, 2007, str. 64)
- „Na návsi se pasou husy, dávají si sladké pusy. Standa sedí opodál, jedné huse pusu dal“ (Novotná, 2007, str. 17)
- „Za naší vesnicí, schází se zajíci. Každý den tam hodují, skotačí a tancují. Zpívají si o lišce a čilé lasičce.“ (Novotná, 2007, str. 37)
- „Chodí kuře po dvoře a hořce krákoře, proč nemám hřebínek jako můj tatínek?“ (Novotná, 2007, str. 45)

7.7.2. Konkrétní aktivity pro uvolnění mluvidel a nastavení celého těla:

7.7.2.1. Dechová cvičení

Cílem těchto cvičení je podpora schopnosti vědomě ovládat svůj dech a pracovat s ním. Nácvik regulace dechu může velmi pozitivně ovlivnit verbální projev dětí.

- **Brčko a kulička**

Každé dítě má k dispozici jedno brčko a tři zmačkané barevné papírky do tvaru kuličky. Vše se odehrává na zemi. Děti leží vedle sebe na břišku a podepírají se lokty. Před sebou mají papír a na něm tři připravené kuličky. V tělocvičně je určen nejdříve co nejbližší cíl, kam kuličku dofouknout. Kdo se znázorněné čáře přiblíží nejbližší, ten získává bod. Poté je čára opět znázorněna ve větší vzdálenosti. Nakonec je čára znázorněna nejdále od dětí. To samé opakujeme i opačně - nejprve děti musí dofouknout kuličku nejdále od sebe, potom blíže a nejbližší. Kdo získal nejvíce bodů, stává se „kuličkovo – brčkovým“ vítězem.

Tato aktivita podporuje uvědomění si vlastního dechu, jeho regulaci a nácvik práce s ním.

- **Samohlásky a schody**

Před děti položíme obrázek schodů, které vedou nahoru i dolů. Dětem je vysvětleno, že na každém schodu sídlí jedna samohláska. V okamžiku, kdy na schod vkročíme, tak se samohláska ozve. Nejdříve krátce, poté krátce ale několikrát za sebou, poté dlouze a proto, abychom mohli vylézt na další schod, se samohláska musí ozvat velmi dlouze, aby nás ohlásila dál. Začínáme s písmenem „U“, které sídlí nejnižší na schodech. Proto se ozývá také velmi hluboce. Na dalším schodě sídlí písmeno „O“, které je umístěno trochu výš a proto se také ozývá o něco výše. Takto pokračujeme až do písmena „A“. Děti a vedoucí vydávají zvuky samohlásek nejdříve od nehlubší po nejvyšší. Poté to samé opakují opačným směrem.

Pro lepší orientaci zkusíme dětem písmena znázornit pomocí papírových barevných písmen, které rozložíme ve správném pořadí na zemi. Některé děti již samohlásky mohou znát a proto se ve hře lépe orientovat. Ty, které písmena neznají, mohou k jejich poznání dospět a spojit si barevný znak se zvukem.

Primárním cílem této hry je ovládat svůj dech v různých intenzitách, a to v kombinaci se zvukem nesoucí konkrétní obsah.

- **Samohlásky a výtah**

Toto cvičení navazuje na hru „Samohlásky a schody“, které velmi krátce zopakujeme. Pak vysvětlíme, že tentokrát potkáváme samohlásky v patrech a my jedeme rychlým výtahem. Zvuk vydávaný samohláskami se proto postupně spojuje a mění svoji hloubku podle patra, ve kterém samohlásku mjííme. Výtah může zastavit a samohláska se může opět projevovat stejně, jako na schodišti.

Zastavování v průběhu „jízdy“ může sloužit i k nácviku pozornosti dětí.

Hru kromě procvičování dechu a jeho ovládní, schopnosti regulovat melodii a výšku hlasu, považuji za výbornou pro sluchovou diferenciaci samohlásek a uvědomění si jejich rozdílu.

- **Pískot a stupnice**

Na jakýkoliv hudební nástroj, který máme k dispozici, zahrajeme stupnici. Po předvedení požádáme děti, aby stupnici zapískaly. Takto budeme nacvičovat směrem nahoru i dolů. Dále si nahlas řekneme počáteční slabiky jmen dětí. Nejdříve každé dítě samo u svého jména a poté děti vysloví první slabiku jména svého souseda. Poté všechny slabiky zazpíváme do stupnice.

Hra je výborná k procvičení intenzity a rytmizace zvuku

- **Nafukovací balónek**

Nafukujeme imaginární balónek. Všechny děti pomáhají. Nejprve dýcháme krátce a pravidelně, pomalu dech prodlužujeme až děti z plných plic co nejdéle vydechnou. Na to navážeme hrou „na balónek“, kdy děti sedí dokola na židlích a předstírají nafouknutý balónek – jsou napjaté, rovné, nafouknuté tváře. Potom nám najednou balónek uletí a celý se vyfoukne. Děti uvolní těla, ruce spadnou podél kolen, hlavy opřené o kolena. Pomalu zase všichni začneme balónky nafukovat. Děti se tak vrátí do napnuté, zpřímené pozice, ze které pak může vycházet další aktivita.

Aktivita je dobrá na procvičování dechu, uvědomování si jeho intenzity a pro nastavení těla pro co nejkvalitnější proces komunikace.

- **Vichřice a větríček**

Pořádně se nadechneme a nafoukneme tváře. V okamžiku naplněných tváří našpulíme rty a začneme vydechovat. Jakmile vydechneme úplně, tak z malého větríku, uděláme opět vichřici s obrovskou silou prudkým nádechem (rty však zůstávají našpulené.) Takto opakujeme.

Prostřednictvím této aktivity se děti učí pracovat s dechem, jeho intenzitou regulovat jej.

7.7.2.2. Aktivity na uvolnění mluvidel:

Cíl: Uvolnění mluvního aparátu, nastavení mluvidel pro přesnou artikulaci, zlepšení ohebnosti jazyka

- **Jazykolamy**

Například: „Řek mi řek, abych mu řek, kolik je v Řecku řeckých řek a já mu řek, že nejsem řek, abych mu řek, kolik je v Řecku řeckých řek“. Pakliže pro uvolnění mluvidel použijeme právě tuto říkanku, je nutné si uvědomit, její náročnost na artikulaci a nutnost věnovat trpělivost a dostatek času předvedení Tato říkanka zabere veškerý čas, který přípravu mluvidel máme k dispozici. Další možné: „Jdou dvě děti dědit dědictví po dědu.“ „Na cvičišti čtyři svišti pišti.“, „Strýc Šusta suší švestky: pět švestek, šest švestek, pět švestek, šest švestek.“, „Čistý s Čistou čistili činčilový čepec.“

Aktivita pro rozpohybování mluvidel, artikulační zpřesnění.

- **Pusinka a pejsek**

Požádáme děti, aby na sebe všechny vyšpulily pusinky, jako že si chtějí dát polibek. (předvedeme). Chvilí vydržely a pak začaly pusinky posílat na dálku (mlaskavý zvuk rtů). Poté změním výraz na rozzlobeného psíka, který cení zuby. Takto střídáme.

Aktivita vhodná pro nastavení mluvního aparátu pro přesnou artikulaci.

7.7.2.3. Aktivity na správné nastavení těla.

Cílem je správné nastavení těla pro kvalitní realizaci procesu verbálního projevu

- **Vytáhni se ze židle**

Děti sedí v kroužku na židlích. Představují si, že mají velké kalhoty, které na sebe pomalu vytahují od pasu nahoru. Pravou ruku mají na bedrech, levou v podbřišku. Chytnou kalhoty a vytahují je nahoru. Kalhoty začínají mít vlastní hlavu a vytahují se více a více. Děti sedí naprosto rovně a těžiště je pevně ukotveno na židlích. Když kalhoty povolí, tak se horní část těla dětí, prudce zhroutlí. Dítě si tak může uvědomit rozdíl mezi napřímeným tělem a tělem uvolněným. Poté kalhoty opět aktivujeme,

zastavíme v bodu, kdy jsou děti napřímené, jejich těžiště je pevné a z této pozice vychází naše další aktivity.

Uvědomění si vlastního těla, jeho ideální nastavení pro následné mluvní pro aktivity.

7.7.3. Konkrétní hry v oblasti sociálního tréninku

Cílem těchto aktivit je podpoření motivace dětí ke společné práci, navození příjemné atmosféry ve skupině a rozvinutí orientace dětí v mezilidských vztazích. Nemalým přínosem pro stimulační program je i skutečnost, že hry podporují schopnost verbálně označit emoční stav svůj a druhých, identifikovat je a i pomocí verbálních prostředků je regulovat.

- **Klubko přátelství. – (nejlépe pro úvodní hodinu)**

Děti usadíme do kroužku a jako pomůcku použijeme klubko. Děti jsou požádány, aby si připravily několik málo vět o tom, kdo jsou a co považují za důležité sdělit proto, abychom je lépe poznaly. Pak rozehráme hru, kdy po krátkém osobním sdělení předáme klubičko dalšímu dítěti a jeho konec/začátek si necháme v ruce. Poté, co o sobě dítě poví několik vět, nechá si pokračování provázku v ruce a předá klubko dál. Tímto způsobem pokračujeme dál. Tak vznikne propletená pavučina. Tu popíšeme jako pevné spojení naší skupinky dohromady a že, proto, abychom ji mohli rozplést, musíme každý znát toho druhého. Pak požádáme toho, kdo klubko drží v ruce, aby ho pomalu namotával směrem k dítěti před ním a přitom o tomto kamarádovi zopakoval, co o sobě sám říkal a pak i nějakou zajímavou informaci přidal. Tak pokračujeme, do té doby, dokud se klubko nedostane k vedoucímu skupiny.

- **Která emoce mi padne**

Pro tuto hru je nutné si vyrobit kostku, na které budou vyobrazeny různé druhy emocí. Děti jeden po druhém hází kostkou a podle toho, co jim padne za obrázek, vypráví o svých vlastních zkušenostech s touto emocií. Například u smutku: Jestli si vzpomínají, kdy byly naposledy smutné, zda a proč bývají kamarádi, nebo jejich rodiče smutní, co dělají v okamžiku, kdy se tak cítí, proto, aby se cítily lépe a jiné. Děti vyzveme, aby se poslouchaly navzájem velmi pečlivě. Na konci požádáme každé dítě, aby si vybralo jednoho z kamarádů a vyprávělo o tom, co vybraného

kamaráda dělá smutným, či veselým, rozezleným atd. podle toho, o čem jmenovaný vyprávěl.

- **Aplaus**

Požádáme děti, aby si představily, že jsou divadelní herci, a že právě skončilo představení, ve kterém byly právě ony hlavními hvězdami. Vedoucí skupiny, vyhlásí „herce“ a požádá obecenstvo o potlesk. Dítě stojí na židličce a uklání se. Takto postupujeme v případě všech dětí. Poté s nimi probereme, jak se cítily, když byly ve středu pozornosti a co prožívaly v okamžiku, kdy byly pozitivně chváleny.

- **Vyprávění O Červené karkulce trochu jinak**

Nejprve děti vyzveme, aby společně dovyprávěly klasický příběh O Červené karkulce. Poté jim přečteme pohádku: Červená Karkulka z pohledu vlka (Lisá, 2010, str .64) Následně se dětí zeptáme, jaké vidí v obou příbězích rozdíly. Zda se dá na příběh vlka nahlížet jako na ten správný, a zda děti mají pochopení proto, co udělal. Celou aktivitu uzavřeme myšlenkou toho, že každá situace je vždy viděna z pohledu všech, kteří se jí účastní a ne vždy jsou věci takové, jak se nám jeví právě z našeho pohledu.

- **Řekni, jak se cítím**

Nejprve dětem vysvětlíme, že komunikace s ostatními nemusí být založena jen na řeči, ale i na neřečových projevech. Že vždy, když se někomu snažíme něco sdělit, mluví za nás nejen „pusinka“, ale také celé naše tělo.

Pro tuto chvíli se právě na tuto oblast projevu soustředíme a pokusíme se svým kamarádům sdělit, to jak se cítíme jakýmkoliv způsobem, jen ne slovně. Musíme tedy mlčet. Ostatní budou hádat, jak se asi předvádějící cítí. Nejprve si předvedeme to, jak se děti opravdu v tuto chvíli cítí - jakou mají náladu.

Poté dětem pošeptáme konkrétní emoci, či pocit, který budou předvádět: Smutek, radost, únava, zlost, mít někoho rád, mít hlad, znuženost.

- **Naše záda jako papír**

Vysvětlíme dětem, že to jak tvary a obrázky vypadají, můžeme vnímat i jiným způsobem než očima a ušima. Například hmatem. Schopnost hmatu nemáme jen na ruku, ale na celém našem těle.

Zkusíme si kreslit obrázky vzájemně na záda a hádat, co jsme cítili. Musíme se soustředit na našeho kamaráda a na jeho pohyby.

Vyzveme děti, aby se zařadily za sebe (jako vagóny ve vláčku.) Poslednímu na konci této řady ukážeme obrázek, který nakreslí svým prstem na záda dalšího kamaráda v řadě. Ten znovu nakreslí to, co cítil, na záda kamarádovi před ním. Ten, kdo bude v řadě sedět jako poslední, nakreslí na papírek. Poté si ukážeme, jak naše vnímání hmatem dopadlo.

Symboly použité pro tuto aktivitu:

- čtverec, kruh, hvězda, srdce, trojúhelník

- **Hra na detektiva.**

Dětem vysvětlíme, že dnes budeme uvažovat jako praví detektivové. Zeptáme se dětí, kdo detektiv je, zda vědí, co je jeho prací a jestli nějakého znají. Poté každému rozdáme jeden obrázek detektiva.

Pravý detektiv musí být chopen rozpoznat situaci a mít zdravý úsudek. Proto dětem budeme poskytovat příklady situací a ony se budou snažit domyslet, jak k nim mohlo dojít.

Vždy řekneme příklad situace a každý detektiv v kroužku zkusí rozpoznat, jak k situaci mohlo dojít.

„Maminka se zlobí na své dítě, „Na kraji chodníku sedí dítě a silně pláče, „Dítě pláče nad rozbitou hračkou“, „Malý chlapec vychází ze samoobsluhy a má kapsy plné cukrátek“, „Paní stojí na židli uprostřed kuchyně a volá o pomoc“, „Z oken domu vychází kouř“, „Holčička leží v postýlce a bolí ji břicho“, „Paní stojí na okraji chodníku s vyspanými taškami a volá „Chyťte ho“

V nápadech na situace se děti střídají, mluví jeden po druhém a snaží se vymyslet vždy nové příklady toho, jak k situaci mohlo dojít

- **Nakreslím, jak se mám**

Dětem rozdáme papíry a vyzveme je, aby každý nekreslil to, jak se momentálně cítí / jakou má náladu. Dětem vyjasníme, že mohou používat jakékoliv pastelky, mohou kreslit veškeré abstraktní tvary, konkrétní předměty, mohou kreslit i to, na co se těší, nebo netěší. Poté jim dáme cca 5 minut na kreslení. Následně je vyzveme, aby své obrázky ukázaly ostatním. Děti si obrázky prohlédnou a zkusí poznat, jak se autor / a obrázku právě cítí. Zda je veselý, či smutný apod.

Poté požádáme autora/ku obrázku o vlastní interpretaci.

7.7.4. Konkrétní aktivity zaměřené na rozvoj komunikačních kompetencí

Navržené aktivity rozvíjí verbální projev ve více různých oblastech. Primárně jsou zaměřeny na: motivaci k verbálnímu projevu, rozvoj slovní zásoby a sluchovou identifikaci hlásek. Dále pak procvičují plynulost projevu a fantazii.

- **Popiš co je na obrázku**

Zeptáme se dětí, u kterého obrázku začneme jako prvního s popisováním. Pokud se nebudou schopny dohodnout, pak použijeme rozpočítávací desku. Začíná ten, jehož obrázek je popisován a ten popíše tři věci, které na obrázku vidí. Další na řadě, musí nalézt další tři věci atd. Takto postupujeme i u dalších obrázků. Tím se všechny děti prostřídají a se svým obrázkem se lépe seznámí.

Díky tomuto cvičení si děti procvičí popis, soustředění se na detaily a upevní slovní zásobu.

- **Velká cena pana /paní.....(jméno pohádkové postavy)**

Vyhlásíme soutěž o velkou cenu pana, ve které použijeme obrázek jednoho s dětí a vyhlásíme soutěž o nejlepší příběh. Dětem položíme otázky typu: "Jak se pohádková postavička dostala do situace na obrázku?" „Kdo jsou její přátelé?“ „Co se bude dít potom?“Kdo vymyslí nejpoutavější a nejzajímavější příběh, vyhrává velkou cenu oné postavičky.

Aktivita podporuje fantazijní činnost dětí, napomáhá cvičit plynulost projevu. Děti si lépe uvědomí základní stavbu příběhu a určité zákonitosti, které musejí být naplněny, aby byl vzniklý příběh plnohodnotný.

- **Velká soutěž o cenu všech pohádkových postav**

Opět si vezmeme obrázky našich pohádkových postaviček. Vyzveme děti k vyprávění co nejzajímavějšího příběhu. Ptáme se dětí, jak se pohádková postava na obrázek dostala, co tam dělá, jak asi bude příběh pokračovat. Dítě, které odvypráví nejzajímavější příběh, bude odměněno nalepenou pohádkovou postavou z papíru na špejli. Nejlepší příběh vyberou sami děti prostřednictvím hlasování, kdy každý má jeden hlas a nesmí hlasovat sám pro sebe.

Poté si s figurkami na špejli zahrajeme krátké divadlo.

Stejně jako ostatní aktivity zaměřené na vyprávění, podporuje i tato plynulost spontánního projevu, fantazijní činnost, schopnost řídit se danými pravidly

vypravování. Systém hlasování pak vede děti k zodpovědnému posouzení příběh, a proto i k většímu soustředění se na příběhy ostatních.

- **Co mají zvířátka společného?**

Před děti rozložíme velké množství obrázků se zvířaty. Požádáme je, aby vybraly a udělaly hromádky se zvířátky, která žijí v lese, která můžeme potkat v zoo, a nakonec s domácími zvířaty.

Poté budeme jeden po druhém pojmenovávat, jak se zvířata nazývají a zda jsou zařazena správně.

Jako další aktivitu děti dostanou za úkol rozřadit obrázky podle stejných symbolů, které jsou vyznačeny u zvířátek. Poté, co budou mít obrázky seřazeny na základě symbolů, budeme společně přemýšlet, co v názvu zvířátek je spojuje. (Začátky slov mají stejná písmena, pokusíme se určit jaká).

Dále se děti zeptáme, jak by se zvířátka dala ještě třídít, podle jakých společných znaků. Například: podle počtu nohou, podle toho, zda jde o suchozemská zvířata či vodní. Dalším kritériem může být strava či srstnatost.

Cílem výukové hry je obohacení slovní zásoby, procvičení operací kategorizace a třídění podle určitého znaku.

- **Slovní kopaná s obrázky**

Každé dítě dostane do ruky popořadě seřazené obrázky. Dětem vysvětlíme, že si zahrajeme slovní kopanou. Dítě poví, co má na obrázku, další kamarád si uvědomí na co jeho slovo a obrázek končí, co slyší za písmenko na konci, a podle toho poví, co má na obrázku, ale toto slovo musí začínat písmenem, kterým předcházející slovo končilo. Po prvním „vykopnutí“ dítě, které následuje, řekne nahlas, jaké písmenko na koci slyšelo, a zkusí poznat, které slovo odpovídá obrázku i písmenku, na které má začínat. Slova použitá pro slovní kopanou:

Autobus – sup – plot – tělo – ostrov - vagón – náhrdelník – kruh – hrábě – erb – brož – žalud – dům – meloun – Nos – stůl – lustr – rytíř – reka – ananas – smích – cedník – kolej – jelen.

Cílem je zkvalitnění sluchové diferenciací hlásek, procvičení slovní zásoby díky nutnosti identifikovat správně obrázek, z řady možných synonym, tak aby odpovídal požadované hlásce. Dále je nutné sjednotit více operací najednou v postupu k cíli.

- **Které slovo slyšíš**

Před každé dítě rozložíme 20 dvojic obrázků. Dětem vysvětlíme, že uslyší vždy jen jedno slovo ze dvojice. Toto slovo odeberou a vezmou si jej k sobě. Nejprve si ale společně pojmenujeme všechny objekty na obrázcích. Poté co se ujistíme, že děti vědí, o jaká slova půjde, začneme se samotnou aktivitou. Slova vyslovujeme tak, aby nám nebylo vidět na ústa. Po vyslovení 20 slov si obrázky, pro které se rozhodly, rozloží před sebe. Všichni společně zkontrolujeme, zda mají stejné obrázky. Poté vyzveme děti, aby začaly vyslovovat slova na obrázku i s jejich protějšky, které nebyly vybrány, a to jeden po druhém za sebou. Zbude-li čas, požádáme děti, aby našly ke každému obrázku synonyma. Ptáme se jich: „ Jak jinak bychom mohli obrázek nazvat.“

Dvojice slov, které budou zobrazeny na obrázcích:

Kráva – Tráva, Plot- Blok, Mouka – Louka, Most – Nos, Zub – Sup, Vrána – Brána, Mrož – Brož, Koza – Kosa, Puk – Buk, Pramen -Plamen, Mříž – kříž, Tužka – Puška, Ples – Les, Most – Kost, Koleno – Poleno, Klíč- Míč, Křída – Třída, Tělo – Dělo, Mrak – Drak, Pruh – Kruh.

Obrázky si poté mohou vzít sebou a vymalovat si je.

Cílem je rozvoj sluchové analýzy, schopnost identifikovat rozdíly mezi párovými i nepárovými hláskami, které díky postavení ve slově zní téměř stejně. Opět hra podporuje rozvoj slovní zásoby.

- **Opuštěný ostrov a pět věcí, které si vezmeme sebou**

Úvodem s dětmi probereme, co bychom všechno mohli potřebovat, pokud bychom, ztroskotali na opuštěném strově. Poté jim rozdáme prázdné papírky a každý nakreslí 5 věcí, které by si na opuštěný ostrov vzal.

Dětem dáme do ruky imaginární kufr (krabice), do které postupně střídavě budou balit všech 5 věcí, které si nakreslili na obrázky. Přitom je budou do kufru i dávat. První z dětí dá do krabice obrázek, řekne nahlas, „do kufru jsem vložil“, druhé dítě větou „do kufru jsme vložili...“ zopakuje předmět kamaráda, který již v kufru je a vloží tam svůj včetně jeho nazvání. Další hráč postupuje stejně, zopakuje předchozí dvě věci, které v kufru již jsou a vloží do něj i svou. Pokusíme si co nejdéle pamatovat a vyjmenovat, co všechno v kufru najdeme. Jakmile se řetěz přetrhne, zahrajeme si jej od začátku znovu.

Na hru navážeme tím, že budeme vyndávat obrázky z kufru a společně vytleskávat jejich slabiky. Po každém slově si povíme, kolikrát jsme tleskli.

Cílem této aktivity je zábavnou formou procvičit slovní zásobu, kreativitu a slovní paměť.

- **Hádej, co popisují**

Každému dítěti rozdáme obrázky po pěti kusech, spadajíc do jedné kategorie. Poté dětem vysvětlíme, že jejich úkolem je ostatním popsat předmět, který vidí na obrázku. Proto, aby úkol nebyl příliš obtížný, představíme dětem všechny kategorie. V popisování se střídáme. V okamžiku, kdy si děti budou každý sám myslet, že již znají správnou odpověď, pošeptají jí tomu, kdo popisuje. Pakliže správnou odpověď nepoznají všechny děti, popisující se snaží zbylým předmět dokreslit podrobnějšími detaily. Cílem je, aby všechny děti poznaly, co se skrývá na obrázcích jejich kamarádů.

Rozšířením této aktivity je možnost vymýšlet si vlastní slova samotnými popisujícími.

Kategorie obrázků:

jídlo, vojenství/zbraně, zvířata, povolání, dopravní prostředky.

Aktivita rozvíjí schopnost popisovat objekty podle podstatných znaků a jejich řazení do základních kategorií. Dále posiluje empatii a pochopení subjektivní psychické reality své ostatních, potřebné pro to, aby dítě popsalo obrázek způsobem, který efektivně navede ostatní k poznání obrázku.

- **Divadlo s našimi hlavními pohádkovými postavami**

Děti budou mít k dispozici obrázky pohádkových postav, které jsou přilepeny na špejlích.

Každé dítě si bude moci vybrat, jakých pomůcek pro své velmi krátké divadelní představení využije. K dispozici bude mít tři různé hračky, kterých může využít tak, jak samo bude chtít.

Každé dítě odehraje krátký divadelní příběh s malými rekvizitami. Poté budou děti vyzvány, aby vyjádřily svůj názor. Tak budeme pokračovat i u dalšího dítěte. Po ukončení získá každé dítě figurku své divadelní role.

Aktivita podporuje kreativitu, fantazijní činnost, posiluje plynulost projevu a zprostředkování příběhu ostatním.

- **Něco tady nehraje**

Dětem budeme číst věty, ve kterých se nachází slovo s pozměněnou hláskou. Tato hláska dává celému slovu naprosto jiný obsah, a proto slovo nezapadá do tvrzení celé věty. Úkolem dětí bude rozpoznat toto slovo a nahradit nesprávně umístěnou hlásku, tak aby věta dávala smysl.

Tato aktivita je zaměřená na posílení slovní zásoby, procvičující identifikace hlásek ve slově. Dále procvičení popisu věci a její funkce.

- **Kolik slov najdeš**

Děti budou vyzvány, aby se v krátkém časovém úseku (maximálně minutu) pokusily vymyslet co nejvíce slov, které začínají na hlásku, náročnou na artikulaci.

Děti budou slova vymýšlet společně.

Písmena, která budou využita: „Ř“, „R“, „S“, „Z“, „Ž“, „L“

Cvičení přispívá k procvičení slovní zásoby a k artikulaci obtížně vyslovitelných hlásek.

- **Instrukce a kreslení**

Děti budou do pracovního listu (Novotná , 2007, str. 58-59) kreslit 5 obrázků podle zadání. Zadání bude znít: „Pod kočku nakresli věc, která začíná písmenem P.“ „Nad psa nakresli věc, která má hlásku Č na začátku, uprostřed, nebo na konci slova.“ „Vpravo vedle opice nakresli nějaké zvíře.“ „Vlevo vedle draka nakresli věc, která se rýmuje se slovem drak.“ Mezi kočku a psa nakresli jakoukoliv věc začínající samohláskou A.“

Toto cvičení je zaměřené na pochopení prostorových vztahů (předložky pod, nad, vedle, vpravo, vlevo). Dále pak na třídění podle většího počtu určujících znaků (nakreslit zvíře začínající na písmeno „č“), dále pak na procvičení identifikace hlásek na začátku slov.

7.7.5. Aktivita využívaná pro fázi relaxace:

Relaxace si klade za cíl uvolnění psychiky a svalového tonu. Nabízí prostor pro vstřebání zážitků a poznatků z právě uskutečněného setkání a slouží k načerpání nové energie.

- **Spící domeček**

Představíme si, že každé dítě je domeček, ve kterém se chystá ke spánku pohádková postava, která je hlavním aktérem této hodiny. Sedíme v kroužku a společně obcházíme místa, která je potřeba zamknout, aby postava mohla poklidně usnout. Nejdříve zavřeme hlavní bránu (přejedeme rukou kolem úst a naznačíme uzamčení), Poté vstupní dveře (jemně zmáčkne nos), zavřeme jedno okno (rukou naznačíme stažení víčka levého oka a necháme ho i s dětmi zavřené) to samé provedeme i s druhým oknem. V tuto chvíli může postava v domečku poklidně usnout. Požádáme děti, aby si hlavu opřely o ruce, jako o podložku na spaní.

Postava se pomalu probouzí a otevírá všechna zavřená místa. Jakmile odemkne hlavní bránu, protáhne ruce před sebou, poté nad sebou a usměje se vstříc novému dni.

Během celé aktivity šeptáme. Až ke konci zesilujeme hlas.

- **Ferda a houpací křeslo**

Ferda se vrací z dlouhého výletu a usedne do svého křesla. Při pomalém pohupování rozjímá o tom, co dnes zažil. Po tak zajímavém dni se cítí čím dál tím unavenější a pomalu se mu začínají klížit oči. Představte si, že také sedíte na takovém křesle jako Ferda a pomalu se pohupujete dopředu a dozadu. Přemýšlejte o tom, co jsme spolu dnes prožili. Začíná se vám chtít spát. Zavřete oči, pomalu se přestávejte pohupovat a ulehňte ke spánku.

Až nadejde správný čas, probudí vás i Ferdu motýlek, který si vám sedne na rameno a tím vás přivítá opět do bílého dne.

až se děti úplně zklidní, počkáme malou chvíli v naprostém tichu. Pomalu je začneme budit s pomocí rukou, které se jich vždy dotkne letmo na ramínku.

- **Želví krunýř**

Představíme si, že jsme želva, která cestuje právě kolem jedné sopky, ve které se hromadí láva a stoupá tlak. Sopka prská, vyvrhuje lávu a hrozí obrovským výbuchem. V okamžiku výbuchu, který za nedlouho přijde, může být zničeno vše, co sopku obklopuje. Želva má ale jednu výhodu. Pevný a odolný krunýř, pod který se může schovat. Na jednu takovou želvu si s dětmi zahrajeme. Nejprve po čtyřech budeme kroužit okolo sopky a v okamžiku výbuchu se vyhrbíme, schováme hlavu k loktům a uvolnění přečkáme nebezpečí.

- **Ze zimy do teplých krajín**

Vyzveme děti, aby si představily, že jim je obrovská zima. Díky zimě se celé třesou a drkotají zuby. Po nějaké době ale zmáčkneme zázračné tlačítko a ocitneme se na pláži u moře, kde se pořádně uvelebíme a užíváme si teplíčka. Jak je nám teplo a hezky, pomalu usínáme.

- **Zapadající sluníčko**

Představíme si, že jsme zapadající sluníčka. Pomalu klesáme pod obzor. Naše těla se sklánějí níže a níže, ramena, hlava, až úplně zapadneme a položíme se na podlahu. Je úplná tma, a proto zavřeme oči. Počkáme, až nastane nové ráno. Po minutovém tichu pomalu kohout ohlásí nový den a my společně s dětmi pomalu vycházíme.

- **Staň se panenkou a panáčkem**

Vysvětlíme dětem, že přijde aktivita, při níž budou předstírat, že jsou různé typy panenek/panáčků. Podle toho, o jakou panenku/panáčka půjde, tak se budou i chovat. Začneme příkladem upovídáné postavičky. Děti budou vyzvány, aby hodně moc mluvily. Poté uvedeme postavičku, která je veselá, smutná, ze dřeva, hadrová a nakonec spící panenka/panáček. Lehneme si s dětmi na zem a po dobu dvou minut odpočíváme. Poté pokračujeme v napodobování vstávajících postaviček a poté probuzených.

- **Kyvadelko**

Požádáme děti, aby si sedly tak, aby kolem sebe měly co možná největší prostor. Poté je požádáme, aby se posadily do tureckého sedu a rozpažily ruce. V téhle chvíli naše těla i s rukama představují obrovské kyvadlo, které se kývá ze strany na stranu. Protože kyvadla se kývají pomalu a těžce, tak zavřeme oči a v pomalém rytmu se necháme kolébat. Poté uvolníme předloktí a kolébáme se jen se zvednutými rameny a uvolněnými rukama v předloktí. Nakonec uvolníme i ramena a kyvadlo představuje jen naše tělo bez horních končetin. Kolébáme se pomalu a postupně nám dochází energie a kyvadlo se zastavuje. Takto chvíli se zavřenými očima zůstaneme sedět a v úplné tichosti.

- **Hra na zimního medvěda**

Dětem vysvětlíme, že si zahrajeme na ledního medvěda, který se chystá k zimnímu spánku. Pořádně se protáhneme, zíváme, uplácáme si místo, kde se chceme

zazimovat. Následně zaujmeme pro nás, co možná nejpohodlnější pozici, a začneme líně podřimovat, až upadneme do zimního spánku. Takto setrváme několik minut.

- **Relaxace a pohádka o zlaté rybce**

Děti vyzveme, aby se pohodlně usadily, či si lehly a poslouchaly krátkou pohádku (Lenartová, 2004). Po pohádce ještě chvíli vytrváme v tichosti a přejdeme do fáze závěrečného rituálu.

7.8. Navržení metod pro pedagogicko – psychologické hodnocení dětí a pro zhodnocení efektivity stimulačního programu

7.8.1. Zhodnocení výsledků vzhledem k pokroku dosaženého prostřednictvím absolvování stimulačního programu:

Metoda: **Hodnoticí škála** (příloha č.1)

Pro získání dat vypovídajících o možném dosaženém pokroku v oblasti komunikačních kompetencí před a po absolvování navrženého programu, použijeme hodnoticí škálu, jež sloužila i pro výběr dětí do programu.

Opět požádáme vychovatelky dětí o doplnění hodnoticí škály. Obě škály porovnáme a určíme, zda u dětí nastala změna, anebo nikoliv.

7.8.2. Zhodnocení efektivity programu z hlediska zpětné vazby podané rodiči dětí

Metoda: **Dotazník s otevřenými odpověďmi** (příloha č. 2).

Otázky pokládané rodičům budou zaměřeny na oblasti:

- schopnosti souvislého vyjadřování
- slovní zásoba
- výslovnost
- motivace ke komunikačnímu aktu

Dále jim bude poskytnut prostor pro vlastní vyjádření k tomuto programu a jiným připomínkám.

7.8.3. Zhodnocení realizace programu z mého pohledu jakožto vedoucí setkání

Metoda: **Sebereflexe** (Příloha č. 3 a 4)

Tato metoda bude odrážet mé zkušenosti z jednotlivých hodin a následně celkové zhodnocení programu především z hlediska motivovanosti dětí k práci, rizik při realizaci konkrétních aktivit apod.

7.8.4. Zhodnocení programu z pohledu dětí, které se programu zúčastnily

Metoda: **Řízený rozhovor** (příloha č. 6)

Dětem budou pokládány otázky, zda jsou spokojeni s průběhem našich setkávání, otázky orientované na zjištění oblíbených a naopak méně oblíbených aktivit. Snahou bude zjistit, jak se v průběhu společné práce cítily, co se jim líbilo a co je naopak nebavilo a z jakého důvodu.

B) PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část mé práce obsahuje popis realizace stimulačního programu pro rozvoj komunikačních kompetencí v Předškolním zařízení Petrklíč po dobu dvou a půl měsíce. Dále pak komplexní pedagogicko-psychologický popis dětí, zhodnocení efektivity a smysluplnosti programu z mého pohledu jakožto lektorky, z pohledu paní učitelky a v neposlední řadě z pohledu dětí.

7.9. Samotná realizace stimulačního programu

7.9.1. Výběr dětí a získání dat

Školku jsem nejprve navštívila za účelem navázání spolupráce.

Ředitelka zařízení reagovala na možnost spolupráce velmi pozitivně a okamžitě jsme se dohodly na konkrétních detailech.

Další návštěvu jsem realizovala s cílem získat informace o dětech navštěvujících třídu předškoláků. Setkala jsem se s paní učitelkou a požádala ji, aby se pokusila

určit, pro které děti by mohlo být přínosné účastnit se stimulačního programu pro rozvoj jazykových kompetencí.

Paní učitelka navrhla sedm dětí, pro které se z jejího pohledu zdálo být vhodné stimulovat a preventivně působit v oblasti jejich komunikačních kompetencí.

Dále jsem ji požádala, aby u všech navržených dětí vyplnila mnou navrženou hodnotící škálu vytvořenou za účelem určit dosaženou úroveň jazykových kompetencí dětí v předškolním věku.

Dalším krokem byl společný rozbor vyplněných hodnotících škál. Společně jsme analyzovaly vyplněné škály a tím jsme došly k závěru, že dvě z navržených dětí nejsou vhodnými adepty pro zařazení do programu. Důvodem byla nedostatečná kognitivní zralost. Obě děti sice vykazovaly určité nedostatky v oblasti jazykových kompetencí, ale jako hlavní příčinu lze určit spíše jejich nízký věk.

Po výběru dětí jsem od paní učitelky získala doplňující informace ohledně aktuální situace každého dítěte, a to v oblasti rodinných vztahů, schopnosti dítěte zapojit se do kolektivu a individuálních charakteristik dítěte. Dále, zda dítě dochází k logopedovi, zda jsou i jiné oblasti, ve kterých mají děti obtíže a kolika jazyky doma mluví

7.9.2. Popis společného setkávání

Do školky jsem docházela dvakrát týdně v dopoledních hodinách.

Pro přípravu každého setkání jsem čerpala z aktivit popsanych v metodické části mé práce.

Pro deset společných setkání jsme měli k dispozici malou herní místnost, kde jsme pracovali na zemi v kroužku.

7.9.2.1. Dlouhodobá motivace

Mou snahou bylo, aby si děti aktivity určené pro rozvoj komunikačních kompetencí oblíbily a na naše příští setkání se těšily. Proto jsem se pokusila propojit hodiny tématem Večerníčkových pohádkových postav. Při prvním setkání si každé dítě vybralo pohádkovou postavu, která mu byla nejbližší. Na výběr byly tyto postavy: Rákosníček, Maková panenka, Ferda Mravenec, Krteček a Maxipes Fík. Obrázky těchto postav byly vytištěny na pevném papíře a děti si je mohly rozebrat.

Některé aktivity přímo souvisely s těmito postavami.

Každé setkání (příloha č. 3, 4 a 5)² jsme uvedli krátkým rozhovorem o tom, jak se dnes děti mají a jak se cítí. Následovala básnička, která plnila funkci rituálu, rozpohybování mluvidel a procvičení artikulace. Dále jsme pracovali na nastavení artikulačního postavení mluvidel, na nastavení těla pro kvalitní realizaci verbálního projevu, anebo jsme procvičovali schopnost regulovat svůj dech.

Poté následovala fáze sociálního tréninku, vhodná pro navázání soudržnosti a příjemné atmosféry ve skupině.

Stěžejní aktivitou pak byla realizační fáze soustředěná na samotný rozvoj konkrétních komunikačních kompetencí. Tyto aktivity zabraly většinu časové dotace setkání. Fáze relaxace byla také součástí každého setkání.

Básnička uzavírala veškerou společnou práci a plnila funkci závěrečného rituálu.

8. Pedagogicko–psychologické hodnocení dětí po ukončení programu

Pedagogicko–psychologické hodnocení dětí jsem zvolila jako jeden z výstupů při hodnocení přínosu a vlivu stimulačního programu. Reflektuje způsob práce dětí v programu, výsledky a názory pedagožky a rodičů.

Uvedené informace jsem získala prostřednictvím průběžných reflexí (příloha č. 3, 4, a 5) zaznamenávaných po absolvování každého setkání, interpretací dat získaných na základě hodnoticích škál vyplněných paní učitelkou. (příloha č. 1). Další metodou byl polostrukturovaný rozhovor realizovaný s paní učitelkou a dotazník vyplněný rodiči (příloha č. 2).

Hlediska hodnocení:

- a) Práce dětí v programu
- b) Interpretace názoru paní učitelky
 - zpracování dat vypovídajících o úrovni komunikačních kompetencí před a po realizaci programu
 - volný rozhovor s paní učitelkou vztahující se k oblastem nástupu do školy, příčinám odkladu nástupu dětí a jejich momentální stav komunikačních kompetencí
- c) Dotazník vyplněný rodiči dětí

² Vzhledem k velkému množství materiálů, které dokumentují deset společných setkání, jsem vybrala pouze čtyři z nich. Tato ukázka by měla dostatečně přiblížit průběh realizační fáze programu.

NATÁLKA

a) Práce Natálky v programu:

Od první chvíle, kdy se Natálka zapojila do stimulačního programu, bylo patrné, že jde o velmi plachou a nekomunikativní dívku. Při prvním setkání se zdálo, že Natálka nebude téměř vůbec samostatně komunikovat, a když, tak jen ve chvílích, kdy se jí doptáme naváděcími otázkami. V některých chvílích to vypadalo, že se Natálka rozpláče, pakliže na ni budu naléhat a nutit ji komunikovat. Natálka nekomunikovala ani na takové úrovni, aby mi sdělila, že nechce mluvit. Přesto na ní bylo znát nadšení při představování aktivit, které nás čekají. Bodem zlomu se stal okamžik, kdy se pozornost soustředila jen a jen na ni. V této chvíli někdy jen koukala okolo sebe a zdálo se, že přemýšlí (po čase jsem zjistila, že jde jen o výhodnou strategii, jak nabrat čas, anebo po dlouhém mlčení docílit mých naváděcích otázek, kdy měla příležitost reagovat jen slovy „ano, „ne“ či použít jen jednoslovného sdělení). V průběhu celého programu se Natálčin výkon výrazně měnil k lepšímu. Okolo třetího setkání se zlomila její nedůvěra a napjetí a Natálka začala aktivně reagovat téměř ve všech aktivitách. Přesto její výkon nebyl na úrovni ostatních dětí, které se v některých případech překřikovaly a samostatně vyprávěly o právě aktuálním tématu.

Bylo patrné, že na Natálku mělo velký vliv to, zda ji aktivita baví či ne. Dalším faktorem byla náročnost konkrétní hry.

Natálka málokdy reagovala přímo negativně. V okamžicích, kdy mohla svůj výkon sjednotit s ostatními dětmi, se snažila zapojovat (například v okamžicích společného nácvičku básničky). Ale i v těchto případech se zlomovou stala chvíle, kdy měl nastat její samostatný verbální projev.

Co se týče schopnosti kooperovat s ostatními dětmi, neměla žádný problém. Byla k nim velmi přátelská a ochotná. Své zájmy příliš neprosazovala a přizpůsobovala se vzniklé situaci.

Natálka vždy velmi rychle pochopila pravidla hry a postupovala správně podle daných instrukcí. Také se vždy soustředila a velmi rychle reagovala na veškeré nové informace.

Hůře jí šly hry zacílené na sluchovou diferenciaci hlásek. Velmi dobře jí šlo popisování předmětů podle jejich podstatných znaků, na základě kterých ostatní děti mohly pochopit, o jaký předmět se jedná.

b) Interpretace hodnocení paní učitelky

Počáteční hodnocení Natálčiných jazykových kompetencí ze strany paní učitelky nasvědčovalo tomu, že Natálka má s komunikací poměrně velké obtíže. Podle paní učitelky se Natálčin verbální projev v průběhu dvou a půl měsíců, kdy stimulační program probíhal, zlepšil v oblasti artikulace, ve využívání všech slovních druhů a slovní zásoby. Dále pak se zlepšila její schopnost regulovat své okolí prostřednictvím řeči.

Bohužel nízká motivace k verbálnímu projevu se u Natálky nijak neposunula.

Podle paní učitelky je Natálčin projev velmi poznamenán jejím malým „verbálním apetitem“. Díky méně časté frekvenci verbálních projevů nemůže Natálka přirozeně aktivně procvičovat oblasti, ve kterých se jeví jako slabší. Dále je pak i hodnocení poznamenáno méně častou komunikací s ní.

Natálka prý nemá obtíže v komunikaci s ostatními dětmi, plachá a nejistá se zdá až v kontaktu s dospělými a v neznámých situacích. Dále její chuť komunikovat závislá i na náladě, kterou Natálka právě má.

Natálka je v kolektivu ostatních dětí velmi oblíbená, více tíhne k chlapcům a společným hrám s nimi.

Ve vztahu ke svému dvojčeti Adámkovi je hodnocena spíše jako více submisivní a k Adamovi vzhlíží jako svému vzoru.

V případě Natálky byl navržen odklad školní docházky, se kterým paní učitelka souhlasí. Natálka musí více zapracovat na schopnosti flexibilně komunikovat nezávisle na tom, jakou má náladu, či v jaké situaci se nachází. Celkově není na školu dostatečně zralá a rok navíc jí může velmi pomoci.

Tabulka č. 1.

Oblast komunikačních kompetencí	Hodnocení před programem	Hodnocení po programu
Správně artikuluje / má dobrou výslovnost	Potýká se s problémy	Má občasné potíže
Využití řeči k regulaci své a svého okolí	Má často velké obtíže	Má občasné potíže
Používá všechny slovní druhy	Potýká se s problémy	Bez potíží
Má rozvinutou slovní zásobu	Potýká se s problémy	Má občasné obtíže

c) Dotazník vyplněný rodiči dětí

Vyplněný dotazník ze strany rodičů bohužel nebyl k dispozici.

ADAM

a) Práce Adama v programu

Adámek se od prvních chvil jevil jako stydlivý a málo sebejistý. Hned při prvním setkání se posadil vedle Natálky a v okamžicích, kdy Natálka nechtěla mluvit, měl spíše tendenci vysvětlovat mi, že Natálka „prostě nemluví, když nechce“.

U Adámka byla patrná menší stydlivost než u Natálky a ve většině případů komunikoval. Jeho reakce ale byly poměrně nejisté a zdálo se, že ho aktivity spíše nebaví. Často splnil úkol tak, aby vyhověl základním požadavkům, ale ve chvíli, kdy byl veden k rozšíření jeho odpovědi, či popisu, tak bylo jeho častou reakcí sdělení, že neví. V tento okamžik bylo těžké jej přimět přemýšlet nad mým dotazem, či zadáním. Odpověď, že neví, pro něj byla tím nejjednodušším řešením, jak se zbavit dalších nároků vztahujících se k úkolu.

Adámek se často zdál být nepozorný a nesoustředěný. Nevydržel příliš dlouho v klidu sedět. Přesto se ale nedá říci, že by ostatní nějak rušil.

Adámkovi šla nejlépe fantazijní činnost, kdy bylo patrné, že se do příběhu zcela ponořuje. Často odbočoval od tématu a utíkal do světa fantazie (například ve chvíli, kdy jsme popisovali vlka, začal vyprávět příběhy o vlkodlacích).

U Adámka byla nejvíce zásadním faktorem motivace. Například v okamžiku, kdy mu obrázky, které měl popisovat, nepřišly příliš zajímavé, tak odvedl naprosto odlišný výkon, než když popisoval obrázky jemu blízké.

U Adama se ve společných aktivitách projevovala nižší soustředěnost a trpělivost. Ve skupině se neprojevoval dominantně a byl také velmi přizpůsobivý.

vzhledem k menšímu soustředění při zadávání úkolu a jeho většímu nezájmu měl častěji než ostatní problémy s pochopením pravidel hry. Stejný problém se soustředěním byl znát při učení básniček, protože si žádnou nezapamatoval.

b) Interpretace hodnocení paní učitelky

Podle hodnocení paní učitelky nedošlo v Adamově případě k nijak významnému posunu. Adamovy komunikační kompetence jsou prakticky na stejné úrovni jako před realizací stimulačního programu. Mírný pokrok nastal jen v oblasti skloňování jednotlivých slov.

Adam si stejně jako jeho sestra prodlouží účast ve třídě předškoláků o další rok, což Adamovi může jen prospět.

Adam je hodnocen spíše jako neaktivní a nezralý při soustředění, získání a udržení motivace.

U Adama nastala výrazná změna ve schopnosti vypravovat příběhy. Adam prý ještě před několika měsíci nebyl schopen v kolektivu ostatních dětí vyprávět jakýkoliv příběh. I dnes se Adam projevuje stále nesměle, ale před ostatními vypráví a jeho stydlivost se výrazně zmírnila. I příběhy, které vypráví, jsou podle paní učitelky propracovanější.

Tabulka č. 2.

Oblast komunikačních kompetencí	Hodnocení před programem	Hodnocení po programu
Jednotlivá slova skloňuje	Má občasné potíže	bez obtíží

c) Dotazník vyplněný rodiči dětí

Vyplněný dotazník ze strany rodičů bohužel nebyl k dispozici.

PÁJA

a) Práce Páji v programu

Pája se do programu zapojil bohužel až při realizaci čtvrtého setkání. Od našeho prvního kontaktu byl Pája velmi komunikativní. Nenechal si ujít žádnou příležitost, kdy mohl samostatně vyprávět a to nejlépe na téma, které ho bavilo. Často měl snahu vyprávět příběhy, které se mu staly a ve kterých bylo patrné začlenění určitých fantazijních prvků.

Pája sice neměl problémy s motivací k vyjadřování, ale jeho největším handicapem byla přílišná snaha sdělit najednou velké množství informací za velmi krátkou dobu, což vedlo k špatné artikulaci a polykání některých hlásek. To způsobovalo obtíže při snaze Pájovu projevu porozumět.

Pája měl také obtíže se soustředěním. Při aktivitách, při kterých bylo potřeba soustředit se na ostatní a vyčkat na to, až přijde na řadu, bylo těžké udržet jeho pozornost. Většinou přestal vnímat a začal si hrát s čímkoliv, co bylo v ten okamžik dostupné.

U některých her, které ho obzvláště zaujaly, nebyl schopný držet se pravidel hry a reagoval velmi impulzivně.

Celkově se dá říci, že u Páji docházelo k časté fluktuaci pozornosti a doba, po kterou byl schopen se soustředit, byla kratší než u ostatních. Pakliže ke ztrátě pozornosti došlo, bylo zapotřebí intenzivního podnětu, aby se opět začal soustřeďovat.

U Páji také velmi rozhodovalo téma společných aktivit. Pája byl výrazně orientovaný na oblast zájmů týkajících se vojenství, zbraní, nebezpečných zvířat a videoher. Proto i při aktivitách týkajících se zvířat či popisů předmětů, kde se vyskytovaly zbraně, více reagoval.

Při cvičení tématu kufru zabaleného na pustý ostrov se vyjádřil, že ho tato aktivita příliš nebaví, po doptání prozradil, že mu přijde příliš těžká. Tato aktivita vyžadovala maximum pozornosti a to způsobovalo u Páji obtíže.

Pája si ve většině případů nebyl schopen zapamatovat procvičovanou básničku.

Celkově se Pája zapojoval aktivně do všech her. S ostatními dětmi kooperoval dobře.

U Páji byla patrná impulzivita, kterou prozatím hůře ovládá.

b) Interpretace názoru paní učitelky

Podle výsledků hodnoticí škály srovnaných před a po realizaci stimulačního programu se Pája mírně posunul v oblasti artikulace, používání souřadných a podřadných souvětí, v užívání všech slovních druhů a ve skloňování slov. Problémy v artikulaci však dále přetrvávají. V oblasti citění melodie a rytmu je Pája dokonce hodnocen o stupeň hůře než v dotazníku vyplněném před začátkem programu. Pájovým větším problémem je však neschopnost se dlouhodobě soustředit na prováděnou aktivitu. Z čehož dále vyplývají další problémy. Pája vydrží jen krátkou dobu provádět soustavnou práci, ve které by mohlo docházet k efektivnější nápravě jeho komunikačních obtíží.

Pájův bratr, jeho dvojče, nemá s komunikací téměř žádné obtíže. Jejich vztah není nijak významně vřelý. V kolektivu ostatních dětí se příliš nevyhledávají a z jejich chování je patrná rivalita.

Oba bratři mají odklad školní docházky, a s čímž řešením paní učitelka souhlasí. Oba dva mají problémy se soustředěním a udržení pozornosti při soustavné práci. Pája se stále potýká s problémy s artikulací a plynulostí svého projevu.

Tabulka č. 3

Oblast komunikačních kompetencí	Hodnocení před programem	Hodnocení po programu
Správně artikule / má dobrou výslovnost	Potýká se s problémy	Má občasné potíže
Používá souvětí souřadná a podřadná	Potýká se s problémy	Má občasné potíže
Používá všechny slovní druhy	Potýká se s problémy	Má občasné potíže
Jednotlivá slova skloňuje	Má občasné potíže	Bez potíží
Cítí rytmus a melodii	Má občasné potíže	Potýká se s problémy

c) Dotazník vyplněný rodiči dětí

Podle rodičů má Pája dlouhodobě se vyskytující obtíže v oblasti artikulace hlásek „L“, „Ř“, „R“. Všechny jeho ostatní komunikační kompetence jsou podle nich na dobré úrovni a nevyskytují se u něj žádné jiné obtíže.

Pája s rodiči o stimulačním programu nehovořil.³

HONZA

a) Práce Honzíka v programu

Honza se od prvního setkání zapojoval do programu velmi aktivně a s obrovskou snahou ve všech aktivitách uspět. U Honzy nebyl problém s ovládním impulzivity či se soustředěním. Honzík od první chvíle výborně kooperoval, projevoval zdravou soutěživost a velmi dobře kooperoval s ostatními dětmi. U Honzíka se skutečně vyskytovaly pouze dva problémy s komunikací a to oblast artikulace a regulace dechu.

Velkou měrou se příčiny těchto potíží dají přisoudit tomu, že Honza používá poměrně dlouhá a rozvitá souvětí. Honza se při více obsáhlém sdělení příliš nesoustředí na artikulaci a na svůj dech. V okamžicích, kdy jsme procvičovali

³ Pozn. To, že rodiče neměli o programu od Páji žádné informace, lze přisuzovat tomu, že Pája se do programu zapojil o několik setkání později a celkově nevykazoval o aktivity příliš velký zájem.

konkrétní problémové hlásky, bylo patrné, že i když s malými nedokonalostmi, je schopen všechny vyslovit správně. Až ve chvíli, kdy nastal jeho souvislý projev, Honzík se na výslovnost nestačil soustředit.

Proto především v Honzíkově případě jsme pokaždé, když se mu nepodařilo správně některou hlásku vyslovit, slovo znovu vyslovili a hlásku artikulovali správně.

Honzík byl velmi empatický vůči ostatním dětem, měl smysl pro spravedlivé hodnocení, dodržoval pravidla hry a celkově se dá říci, že jeho práce v programu byla výborná. Honza si také velmi dobře pamatoval básničky, které jsme společně procvičovali.

b) Interpretace názoru paní učitelky

U Honzy došlo k pozitivnímu posunu ve všech oblastech. Honzík měl problém pouze s artikulací a malé obtíže s čtením rytmu a melodie. Podle výsledků hodnotící škály, shledala paní učitelka veškeré původní obtíže za již neaktuální.

Tento chlapec je podle paní učitelky ve všech oblastech připraven na vstup do školy. Chlapec je schopen dlouhodobě udržet pozornost, ovládá jemnou motoriku, v kolektivu dětí si umí prosadit svůj názor a s ostatními dětmi vychází velmi dobře. V oblasti jazykových kompetencí je na výborné úrovni. Celkově lze shrnout, že je psychicky i fyzicky zralý pro nástup do školy.

I přes názor paní učitelky se rodiče Honzíka rozhodli pro odklad nástupu do školy. Hlavní příčinou je jeho nízký věk. Honzovi bude šest let až v půli července, a proto se rodiče obávají, že by mohl mít obtíže obstát v kolektivu starších dětí.

Podle paní učitelky těmto obavám nic nenasvědčuje. Honza je schopný se plnohodnotně zařadit i do kolektivu starších předškoláků.

Z pohledu pedagožky byl stimulační program pro Honzíka přínosný především z pohledu motivace a dále v podpoře a upevnění jeho již velmi kvalitní úrovně komunikačních kompetencí. Honza se na setkání velmi těšil a to paní učitelka přisuzuje podnětným aktivitám, kde se Honza mohl rozvíjet a realizovat.

Tabulka č. 4

Oblast komunikačních kompetencí	Hodnocení před programem	Hodnocení po programu
Správně artikuluje / má dobrou výslovnost	Potýká se s problémy	Bez potíží
Cítí rytmus a melodii	Má občasné potíže	Bez potíží

c) Dotazník vyplněný rodiči dětí

Podle Honzíkovy maminky se Honza zajímá o význam cizích slov, mluví plynule a používá i velmi složitá souvětí.

V poslední době Honzíkova potřeba verbálního projevu vzrůstá a stává se neúměrně zatěžující. Rodiče předpokládají, že jde o způsob jak na sebe upoutat pozornost a získat více času oproti svým sourozencům. Uchylují se proto k časovým limitům, které Honzíkovi dávají, aby dostali prostor i ostatní sourozenci.

Honza před maminkou o stimulačním programu a aktivitách, které jsme byly v rámci tohoto programu realizovány, nemluvil.

Informace podané maminkou se nevztahovaly k právě uskutečněnému stimulačnímu programu, ale spíše k celkovému Honzíkovu profilu v oblasti komunikačních kompetencí.

EMA

a) Práce Emy v programu

Ema je ze všech dětí vybraných do programu nejstarší. To bylo patrné i na její práci ve stimulačním programu. Ema byla schopná velmi kvalitně reagovat na veškerá zadání. Její vyprávění bylo nepropracovanější a soustředila se výborně i v okamžicích, kdy musela dlouho čekat, než přijde na řadu.

Na Emičce bylo od první chvíle znát, že se již připravuje na nástup do školy. Ema byla jediná, kdo se hlásil, pokud byla otázka položena všem dětem ve skupině.

Ema se částečně potýká s artikulačními problémy a s plynulostí projevu. Proto jsme se v jejím případě na tyto oblasti více soustředily.

Co se týče zvládání veškerých nároků společných aktivit, Ema zvládala je velmi dobře. Ema měla tendenci se soustředit na detaily a své výkony vést k dokonalosti. V některých chvílích ji její perfekcionismus téměř omezoval. Ve chvílích, kdy bylo potřeba nakreslit nějaký obrázek pro následnou práci s ním, Ema si na něm dala obzvláště záležet. V okamžiku, kdy jsme s obrázkem začali pracovat, si uvědomila, že se jí obrázek ve skutečnosti tolik nelíbí. V ten okamžik se Ema nedokázala přenést přes svou nespokojenost a byl problém přimět ji k aktivitě. Stále trvala na tom, že je nutné její obrázek překreslit. Tato tendence v jejím chování se projevila ve více případech.

Emi si téměř vždy zapamatovala veškeré básničky, které jsme recitovali, a byla schopná si je vybavit po několika setkáních.

Emička pracovala téměř bez problému, pokud ji nebylo něco jasné, neměla problém se zeptat a byla schopná pracovat velmi samostatně.

b) Interpretace hodnocení paní učitelky

Podle srovnání výsledků hodnotících škál se Eminy komunikační kompetence výrazně zlepšily ve všech oblastech. Ema měla obtíže s artikulací, nepatrné problémy se spontánním projevem a realizací i delších příkazů a se skloňováním slov.

Pro Emu byl program také přínosný z hlediska podpory jejích již nabitých schopností, které byly v některých případech (příklad artikulace) potřeba procvičit a upevnit.

Ema vyhledává situace, kdy se může něco učit, ráda vyniká nad ostatními dětmi a preferuje spíše edukativní hry.

Podle paní učitelky je na Emě patrné, že je připravena pro nástup do školy. Ema je schopná obstát ve všech oblastech nároků školní docházky.

Ema v září nastoupí do školy, což je podle pedagožky žádané.

Tabulka č. 5

Oblast komunikačních kompetencí	Hodnocení před programem	Hodnocení po programu
Správně artikule / má dobrou výslovnost	Potýká se s problémy	Bez obtíží
Dokáže spontánně hovořit a správně realizuje i delší příkazy	Má občasné obtíže	Bez potíží
Jednotlivá slova skloňuje	Má občasné potíže	Bez potíží

c) Dotazník vyplněný rodiči dětí

Z pohledu Eminy maminky je její slovní zásoba na velmi dobré úrovni a průběžně se tato schopnost rozvíjí a obohacuje. Neshledává žádnou přímou souvislost mezi rozvojem Eminy slovní zásoby a uskutečněným stimulačním programem.

Na malých drobnostech v artikulaci její dcery společně pravidelně pracují a zlepšení se stabilně objevuje.

V ostatních oblastech komunikace vnímá Eminy schopnosti na velmi vysoké úrovni a neuvádí žádné odchylky.

O programu se maminka dozvěděla v okamžiku, kdy jí Ema vypravovala o svém úspěchu ve hře „Velká cena pana/paní...“, kdy Ema vyhrála soutěž o nejzajímavější příběh. Dále jí Ema říkala jazykolam, který se na setkání naučila.

9. Celkové zhodnocení programu

9.1. Zhodnocení z hlediska vlastní pedagogické práce se skupinou

Se skupinkou dětí jsme vždy využívali práci v kruhu. Nebylo přesně stanoveno, kdo jakou pozici v kruhu zaujme, rozsazení, anebo kde se přesně kruh bude nacházet. Ba naopak preferovala jsem variabilitu a pocit uvolněnosti.

Na počátku naší společné práce bylo stále ještě nejasné, na jak vysoké úrovni se děti nacházejí nejen v oblasti komunikačních kompetencí, ale především ve schopnosti soustředit se, soustavně vykonávat společnou práci, anebo chápat a respektovat pravidla hry.

Na základě průběžných zkušeností se mé metody přizpůsobovaly úrovni schopností, kterých děti dosáhly. Například zpočátku bylo mou snahou, aby se všechny děti soustředily pouze na společnou práci a respektovaly se navzájem. V některých případech však nebylo možné některé děti udržet v plném soustředění (například v okamžiku kdy děti vyprávěly jeden po druhém, čímž vznikla velká prodleva, mezi prvním a posledním vypravěčem), což mě dovedlo k určitým kompromisům. Demonstruje to příklad Páji, který nebyl schopen udržet pozornost příliš dlouhou dobu, a proto jsem respektovala, pokud poslouchal ostatní děti, ale přitom si hrál s nějakým předmětem, který na setkání přinesl.

Problémem byla veliká různorodost skupiny. Děti sice byly ve stejném věku a potřebovaly v některých oblastech komunikačních kompetencí cílenou podporu a stimulaci, ale tyto oblasti byly v některých případech velmi rozdílné. Např. dvě děti se potýkaly s nízkou motivací k verbálnímu projevu. Oproti tomu, ostatní děti neměly v tomto směru žádné obtíže, ba naopak. Problém nastal v okamžiku, kdy např. Pája, který komunikaci spíše vyhledává a který není příliš schopen dlouhodobého soustředění, měl udržet pozornost, v době, kdy se děti s nízkou motivací snažily o samostatné vypravování. Tím vznikal tlak jak na vypravěče, tak na Páju, který byl nucen čekat a snažit se soustředit. To ovlivňovalo i mé reakce vůči

dětem s nižší motivací. Někdy jsem byla nucena napomoci jim náповědou nebo jiným způsobem právě kvůli nesoustředěné druhé půlce skupinky a také kvůli časové dotaci, kdy na to, aby se realizovaly všechny děti, bylo poměrně málo času.

Otázkou, kterou jsem si v rámci svého pedagogického působení velmi často kladla, byla jak velký tlak vyvíjet na Natálku a Adámka, u kterých se objevovala neochota v aktuálním okamžiku komunikovat a spolupracovat v rámci dané aktivity. Bylo těžké nalézt hranici mezi zdravým povzbuzováním a příliš velkým tlakem, díky kterému jsou přímo nuceni spolupracovat. Pakliže sama aktivita a atmosféra ve skupině je ke komunikaci nebo snaze svůj verbální výkon více prohloubit, nevedla, či nemotivovala, bylo spíše mou snahou, aby se ve skupině cítily v bezpečí a měly právo na svobodné rozhodnutí, zda se budou projevovat, či nikoliv.

Vlastní pedagogické práci hodnotím poměrně pozitivně. Na počátku setkávání bylo třeba nastavit velmi jemnou hranici mezi tím být dětem přítelem a současně autoritou, kterou jsme během prvních třech setkání přirozeně intuitivně našli.

S dětmi jsem vycházela velmi dobře, na setkání se mnou reagovaly pozitivně.

9.2. Zhodnocení metodiky programu

9.2.1. Struktura setkání

Struktura setkávání byla navržena tak, aby setkání dětem poskytlo komplexní podporu ve všech oblastech, které mohou podpořit celkový rozvoj komunikačních kompetencí. Při tvorbě této struktury byl brán zřetel také na potřeby vzhledem k věkové skupině dětí.

Děti velmi pozitivně reagovaly na fázi sociálního tréninku, oproti tomu fáze relaxace nebyla pro všechny děti nezbytná. Například Pája málokdy vyhledal možnost se uvolnit a odpočinout si a při fázi relaxace si sice uklidnil a vyčkal, než ostatní děti aktivitu dokončí, ale jeho způsob plnění neodpovídal zadání.

Oproti tomu Natálka, Ema a Adámek se pravidelně výrazně zklidnili a do fáze relaxace se ponořili.

Časová dotace setkání byla navržena tak, aby odpovídala obtížnosti vzhledem ke školním nárokům. Až na výjimky (v případě Páji) jsem na dětech v této oblasti nepozorovala žádné obtíže.

9.2.2. Konkrétní aktivity realizované v rámci stimulačního programu

Aktivity, které jsem pro program zvolila, měly plnit především dvě základní funkce. Jendou z nich byla stimulace kompetencí, na které byla aktivita zaměřena, a druhou významnou funkcí měla být pozitivní motivace, které měla aktivita svým zajímavým obsahem, docílit. Zjednodušeně řečeno, zvolené aktivity měly děti bavit.

Poměr těchto dvou funkcí byl v některých případech nevyvážený. Například hra Opuštěný ostrov a pět věcí, které si vezmeme sebou, ve srovnání s ostatními hrami spíše v malé míře splňovala funkci motivace dětí a dá se předpokládat, že i to vedlo k nižší efektivitě společné práce. Příčinu shledávám v tom, že tato hra je skutečně velmi náročná na soustředění a pro děti může být velmi zdlouhavá.

Pro většinu her jsem se snažila připravit zajímavé a barevné obrázky, které děti mohly upoutat.

V některých případech byla má představa o tom, kolik času bude potřeba pro plné realizování aktivity, zkreslená. Například u vypravování jsme většinou museli o několik minut přetáhnout hlavní realizační část, jelikož děti s nižší motivací k verbálnímu projevu, potřebovaly více času proto, aby se vyjádřily. Naopak jindy nám ze stejného důvodu čas zbýval, a to proto, že se Natálka nechtěla do společné práce zapojit a vznikla časová „vůle“. Tu jsme většinou dovedli vyplnit improvizací v podobě povídání si o tématu, které se v rámci hry objevilo apod.

Některé aktivity vyžadovaly větší prostor pro přípravu, a to nebylo kvůli krátkému časovému úseku, který aktivita měla zaplňovat, zcela možné. Následkem bylo snižování kvality samotného projevu dětí. V tomto případě bych zmínila především vypravování při aktivitě Velká cena všech našich pohádkových postav, divadelní představení“ a malování obrázků pro hru Opuštěný ostrov a 5 věcí, které si vezme sebou apod.

9.3. Zhodnocení celkové smysluplnosti realizace programu

9.3.1. Z pohledu paní učitelky

Podle výsledků vyplývajících z vyplněných hodnoticích škál určujících úroveň komunikačních kompetencí dětí před a po realizaci stimulačního programu, došlo u dětí v průběhu dvou a půl měsíce realizace programu ke kvalitativní změně v oblastech: Správné artikulace a dobré výslovnosti, ve využití řeči k regulaci sebe a

svého okolí, ve schopnosti využít všechny slovní druhy, ve slovní zásobě, v použití souvětí souřadných a podřadných, ve skloňování jednotlivých slov, v citění rytmu a melodie a ve schopnosti spontánně hovořit a správně realizovat i delší příkazy.

Ve většině případů jde o změnu pozitivní. V jednom případě došlo podle daných výsledků, poskytnutých paní učitelkou, ke zhoršení dané úrovně komunikačních kompetencí.

Z rozhovoru s paní učitelkou vyplývá, že stimulační program pro děti shledává velmi užitečným. Podle jejího hodnocení se děti na společné setkávání těšily a tyto setkání stimulovaly a rozvíjely jejich verbální projev.

Jako příklad vyzdvihla případ Adámka, na kterém zaznamenala významnou změnu ve schopnosti samostatně vypravovat. To, že dnes Adámek nemá téměř žádné obtíže vyprávět před ostatními, přisuzuje vlivu naší společné práce.

Dále pak považuje tento typ programu za užitečný v oblasti prevence a upevňování a rozvíjení již získaných komunikačních kompetencí.

Jako negativum uvádí, že pro skutečně významné kvalitativní změny a pokroky, by bylo třeba působit na děti prostřednictvím stimulačního programu dlouhodoběji.

9.3.2. Z pohledu vedoucí setkání

Z širšího hlediska považují navržený stimulační program za smysluplný, a to především při jeho dlouhodobém působení. Setkávání dvakrát týdně například po dobu půl roku, může mít na děti významný pozitivní vliv a trvale napomoci k rozvoji jejich komunikačních kompetencí.

Z užšího hlediska, kdy posuzují smysluplnost programu vzhledem k vlivu právě realizovaných setkání na komunikační kompetence dětí, jej shledávám pro děti užitečným. U každého dítěte došlo v průběhu společného setkávání k mírnému posunu v dílčích oblastech.

Například Natálka se oproti prvním setkáním zlepšila v chuti společně komunikovat a spolupracovat při naší společné práci. Bylo u ní patrné značné uvolnění a zainteresovanost v aktivitách.

U Emy jsem zpozorovala rozšíření slovní zásoby, i když třeba jen o několik slov. Ema se naučila velké množství básniček a dva jazykolamy. Dále se pak setkala se situací, kdy se musela naučit smířit se s nespokojeností s vlastním výtvořem a bez ohledu na svůj subjektivní negativní pocit pracovat dál.

Na Honzu měly velký vliv aktivity zaměřené na sociální trénink. Dále se naučil množství básniček a zlepšil vyslovování hlásky „ř“ a to minimálně v případě nácvičku jazykolamu „Řek mi řek...“.

Pro Páju shledávám jako užitečné působení vyšších nároků na soustředění se v rámci společné práce. Dále pak byl konfrontován potřebou ovládat se při respektování pravidel hry, což se snažil vylepšit.

U Adama souhlasím s paní učitelkou a vidím jeho pokrok ve schopnosti vypravovat a nebát se mluvit před skupinou jiných dětí. U Adama nastala změna k lepšímu i v bohatosti používaných vět.

Otázkou ale je, jak velký pokrok nastal zároveň u dětí v běžných situacích, mimo naše setkávání. Zda se jejich nově nabyté schopnosti a upevněné dovednosti přenesly i do ostatních oblastí jejich života.

9.3.3. Zhodnocení prostřednictvím zpětné vazby ze strany dětí

Zhodnocení jsem vypracovala na základě informací poskytnutých dětmi v průběhu našeho desátého a závěrečného setkání.

Zhodnocení programu dětmi mělo omezení spočívající v tom, že děti zatím nejsou schopny objektivně zhodnotit, jaký vliv na ně program měl. Proto se jejich zpětná vazba týkala spíše toho, zda je program bavil, která aktivita pro ně byla nudná a kterou by si chtěly zahrát znovu.

Na to, zda je program bavil a zda chodily na setkání rády, odpověděly vcelku konzistentně, že ano. Přesto, při bližším doptávání, jsem se od Adama dozvěděla, že ho naše společná práce příliš nebavila. Na otázku, proč to tak bylo, odpověděl, že by raději byl doma než ve školce, a že ho tam nic nebaví.

Co se týče konkrétních aktivit, mínění dětí odpovídalo i mému pozorování. Nejméně je zaujala hra s názvem: Opuštěný ostrov a pět věcí, které si vezmeme sebou.

Nejlépe hodnotily hru slovní fotbal, dále pak velkou cenu pana Krtečka a veškerá vypravování.

Z oblasti her využitých pro fázi sociálního tréninku je bavila hra na Naše záda jako papír.

9.4. Zhodnocení metod použitých pro získání výsledků programu

Cílem použitých metod pro získání dat potřebných pro celkové zhodnocení smysluplnosti programu byla maximální komplexnost. Tento cíl byl z větší části splněn. Problém se projevil v okamžiku hodnocení vyžádaného ze strany rodičů. Z pěti dotazníků se ve vyplněné formě vrátily pouze tři. Dva dotazníky, které měly být zodpovězeny pouze jedněmi rodiči (šlo o případ sourozenců Adama a Natálky), bohužel nebyly odevzdány zpět, a proto je nebylo možné zpracovat.

Ve dvou z odevzdaných dotazníků rodiče uvádějí, že o programu neměli žádné zprávy. V jednom z dotazníků se vyskytla výtka na formulaci a sestavení dotazovaných oblastí a na nedostatečné vysvětlení očekávané odpovědi.

Vinou malé zpětné vazby ze strany rodičů, jsem došla k závěru, že pro další využití by bylo vhodné navázat spolupráci s nimi již v průběhu pravidelného setkávání s dětmi. Toho by bylo možné docílit například formou zadávání „domácích úkolů“ či průběžného informování o realizovaných aktivitách. Tím by došlo k většímu „vtahování“ rodičů do právě probíhajícího programu. Rodiče by tak věnovali programu větší pozornost a dá se očekávat, že by i snáze odpovídali na otázky formulované v dotazníku, a to i s větším zájmem.

V hodnocení metod použitých pro získání výsledků programu se vyskytl ještě jeden problém. Jak je možné, že podle hodnocení paní učitelky se v jedné z oblastí komunikačních kompetencí jedno z dětí (Pája) zhoršilo? Lze tvrdit, že stimulační program neměl na Páju pozitivní vliv?

Lze předpokládat, že jestliže jde pouze o jeden podobný případ, a to u Páji, může jít o chybu v hodnocení ze strany paní učitelky, jelikož tento typ posouzení je vždy subjektivní povahy a rozdíl mezi původním hodnocením a konečným je pouze jeden stupeň. Dále se nevylučuje, že program neměl na Páju a na jeho schopnost cítit rytmus a melodii žádný vliv. To, že tento chlapec opravdu potýká s problémy ve zmíněné oblasti, dokazuje i fakt, že Pája si během našeho setkávání nezapamatoval žádnou říkanku, či básničku. Vliv může mít i to, že se Pája zapojil do programu později než ostatní děti.

Možnou variantou je i objektivní zhoršení Pájovy schopnosti cítit rytmus a melodii. Pakliže dlouhodobě nedochází ke stimulaci a podpoře i z jiných stran Pájova okolí, pak se tato jeho schopnost nemůže rozvíjet..

10. Diskuze

Stimulační program pro rozvoj komunikačních kompetencí předškolních dětí navržený v této práci nelze pevně kategorizovat a definovat jej podle rozdělení Valentové⁴ na preventivní, anebo cíleně intervenční.

Vzhledem k výběru dětí do programu a k jejich individuálním potřebám se dá říci, že tento program plnil obě zmíněné funkce. V případě dvou dětí se jednalo spíše o samotnou podporu a posílení již nabytých kompetencí. U třech zbývajících šlo spíše o cílenou intervenci, zaměřenou na konkrétní obtíže, se kterými se děti potýkají.

Jednou z hlavních námi položených otázek je zda, a jak kvalitně lze ovlivnit úroveň komunikačních schopností v průběhu časového úseku dvou a půl měsíce. To vede k položení další zásadní otázky, a to, zda se tento vliv a změna dají po tak krátkém čase skutečně objektivně určit. A pakliže ano, lze tvrdit, že se této změny docílilo prostřednictvím setkání popsaných v této práci?

Vzhledem ke skutečnosti, že vývoj schopnosti komunikovat a užívat jazyk je složitý a vývojově dlouhodobý kvalitativní proces, nelze předpokládat, že během dvou až tří měsíců lze dosáhnout významných kvalitativních změn v této oblasti pouze na základě působení stimulačního programu uskutečňovaného dvakrát týdně čtyřicet pět minut. Tento vývojový proces je komplexní povahy a na dítě v předškolním věku působí velké množství rozmanitých stimulů a vlivů. Neopomenutelný je také fakt, že v tomto věku dochází k velmi prudkému rozvoji psychiky dítěte jako celku. Z toho vyplývá, že výsledky uvedené v této práci mohou spíše reflektovat pokrok dosažený v oblasti komunikačních kompetencí dětí v průběhu dvou a půl měsíce, a to i za přispění realizovaného stimulačního programu.

Tedy nelze popřít pozitivní vliv stimulačního programu na zvýšení úrovně komunikačních kompetencí dětí, ba naopak, na základě zhodnocení popsaného výše lze usuzovat, že program měl na děti a jejich komunikační schopnosti vliv. Zároveň ale nemůžeme tvrdit, že pokrok, kterého bylo dosaženo, lze připisovat pouze stimulačního programu.

Lze výsledky, které jsme získali považovat za skutečně relevantní?

⁴ Kapitola 5.7. Odklad školní docházky a jeho alternativy v podobě stimulačních programů

Přestože v tomto období dochází k velmi intenzivnímu rozvoji a pokroku ve všech dimenzích dětských schopností, lze dva a půl měsíce skutečně považovat za dostatečně dlouhou dobu pro to, abychom mohli zaznamenat takovouto kvalitativní změnu v širokém spektru již nabytých komunikačních kompetencí dítěte? Lze rozeznat konkrétní nuance ve vývoji?

Pro zodpovězení této otázky by bylo pravděpodobně nutné porovnat výsledky většího počtu realizovaných stimulačních programů, jejichž délka by byla odlišně dlouhá, a to při zachování stávajících metod hodnocení a typologie skupiny. Přestože by byly tyto podmínky zachovány, kontext každého stimulačního programu je unikátní a nelze jej plnohodnotně napodobit.

Pro zvýšení objektivitu výsledků této práce by bylo možné pokusit se využít jiných metod pro hodnocení průběžného vlivu stimulačního programu na komunikační kompetence dětí.

Jednou z možností by mohlo být využití průběžného hodnocení pedagožky (nejen pouze před a po realizaci programu) na základě hodnoticích škál, ale i prostřednictvím volné reflexe z její strany. Další řešení skýtá i využití většího počtu pedagogických názorů při vyplňování hodnoticích škál, proto aby nedošlo ke zkreslení kvůli subjektivnímu hodnocení a vlastním preferencím pouze jednoho pedagoga.

V návaznosti na to je nutné kriticky posoudit, zda metoda dotazníku pro rodiče s otevřenými otázkami skutečně splňovala předpoklady pro plnohodnotný nástroj, prostřednictvím kterého by se daly identifikovat a popsat změny na úrovni komunikačních kompetencí dětí. Metoda sama o sobě se ukázala jako méně efektivní, než by bylo pro naše účely potřebné.

Je možné, že pakliže by byli rodiče do programu více vtaženi a jeho prostřednictvím motivováni ke spolupráci na zlepšení komunikačních kompetencí svých potomků, byli by schopni se na danou oblast vývoje dítěte více soustředit.

Lze předpokládat, že tím, že by dané oblasti věnovali více pozornosti, byli by schopni lépe posoudit, zda a v čem změna nastala, anebo zda byl program prospěšný, a v čem naopak nesplňoval předem očekávané požadavky.

Díky praktické zkušenosti s programem se objevila další otázka. Bylo by možné navržený program zčásti využít jako podpurný diagnostický prostředek?

Prostřednictvím realizace stimulačního programu bylo možné sledovat dítě při soustavné a cílevědomé práci a tím pomoci určit úroveň i dalších kompetencí, jejichž hodnocení je determinující pro určení školní zralosti. Například schopnost se soustředit, pracovat ve skupině a kooperovat s ostatními

ZÁVĚR:

Řeč a schopnost komunikovat se svým okolím je jednou z nejpodstatnějších schopností člověka. Pakliže je schopnost komunikovat u jedince narušena, promítá se tento fakt do veškerých oblastí jeho života.

Jednou z těchto významných oblastí je i úspěšné zvládnání školních nároků. To, jak kvalitně dokáže dítě nároky kladené ze strany školy a školního kolektivu zvládnout, ovlivňuje celé množství faktorů, přičemž jedním z nejpodstatnějších je právě schopnost komunikovat na adekvátní úrovni.

Cílem této práce bylo navrhnout program, který by dokázal tuto bazální a pro člověka určující kompetenci podpořit v období před nástupem dítěte do školy.

Po zhodnocení výsledků popsanych v této práci lze konstatovat, že navržený stimulační program je jedním z efektivních způsobů jak podpořit a stimulovat rozvoj komunikačních kompetencí dítěte v předškolním věku.

Jeho zařazení do osnov předškolních zařízení může být velmi užitečné a obohacující.

Prostřednictvím společných setkání dochází k podpoře i dalších významných kompetencí dítěte, potřebných k úspěšnému nástupu na základní školu.

Lze předpokládat, že pravidelným dlouhodobým působením tohoto programu můžeme docílit významného a neopomenutelného pokroku v oblasti komunikace u dítěte v předškolním věku.

SEZNAM LITERATURY

Teoretická část:

- PLHÁKOVÁ, A. 2007. *Učebnice obecné psychologie*. Praha, Academia. ISBN: 978-80-200-1499-3
- VÁGNEROVÁ, M. 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha, Karolinum. ISBN: 80-246-0181-8
- LANGMAJER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 1998. *Vývojová psychologie*. Praha, Rada Publishing. ISBN: 80-7169-195-X
- KLENKOVÁ, J. 2006. *Logopedie*. Praha, Grada Publishing. ISBN: 80-247-1110-9
- STENBERG, R. 2002. *Kognitivní psychologie*. Praha, Portál. ISBN: 80-7178-376-5
- VYŠTEJN, J. 1995. *Dítě a jeho řeč*. Beroun, Baroko & Fox. ISBN: 80-85642-25-5
- ESCH E, H., RILEY, P. 2008. *Bilingvní rodina*. Praha, Portál. ISBN: 978-80-7367-358-1
- ŠTEFÁNIK, J. 2000. *Jeden člověk, dva jazyky*. Bratislava, AEP. ISBN 80-88880-41-6
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ V. 2010. *Školní zralost*. Brno, Computer press a.s. ISBN: 9788025125694
- *Kurikulum předškolní výchovy: Šimon půjde do školy*. 1995, Praha, Portál.

- KUTÁLKOVÁ, D. 2005. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha, Grada Publishing a.s. ISBN: 80-247-1026-9
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. 2002. *Sociologie výchovy školy*, Praha, Portál. ISBN: 80-7178-635-7
- BYTEŠNÍKOVÁ, I. 2001. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN: 978-80-210-4454-8
- KOLLARIKOVÁ, Z., PUPALA, B. 2001. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha, Portál. ISBN: 80-7178-585-7
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha, Portál. ISBN: 80-7178-799-X
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. 2008. *Sociální psychologie*. Praha, Grada Publishing a.s. ISBN: 978-80-247-1428-8
-

Metodická část

- KOLEKTIV AUTORŮ. 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online] 1. vydání. Praha. VÚP. [citováno 10. 12. 2010] dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma>
- *Kurikulum předškolní výchovy: Šimon půjde do školy*. 1995. Praha, Portál. ISBN: 80-7178-243-2
- KUTÁLKOVÁ, D. 2005. *Jak připravit dítě do první třídy*. Praha, Grada Publishing, ISBN: 80-247-1040-4

- CLAYCOMB, P. 2006. *Školka plná zábavy*. Praha, Portál. ISBN: 80-7367-120-4
- OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. 2003. *Rok v mateřské škole. Kurikulum předškolní výchovy*. Praha, Portál. ISBN: 80-7178-847-3
- NADEAU, M. 2003. *Relaxační hry s dětmi*. Praha, Portál. ISBN: 80-7178-712-4
- GUALLAUD, M. 2006. *Relaxace v mateřské škole*. Praha, Portál. ISBN: 80-7178-162-X
- HRUBÍNOVÁ, M. 2010. *Co mi povíš, Matěji*. Praha, Portál. ISBN: 978-80-7367-658-2
- NOVOTNÁ, I. 2007. *Logopedická cvičení*. Brno, Computer Press, a.s. ISBN: 978-80-251-1762-0
- LISÁ, E. 2010. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žák*. Praha, Portál. ISBN: 978-80-7367-746-6
- Zelinková, M. 2007. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha, Portál. ISBN: 978-80-7367-197-6
- PFEFFER, S. 2003. *Rozvíjíme emoce dětí*. Praha, Portál. ISBN: 80-7178-764-7
- LENARTOVÁ, E. 2004. *Pohádka o zlaté rybce*. Brno, Librex. ISBN: 80-7228-445-2

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – Natálka a zaznamená změna v oblasti komunikačních kompetencí

Tabulka č. 2 – Adam a zaznamená změna v oblasti komunikačních kompetencí

Tabulka č. 3 – Pája a zaznamená změna v oblasti komunikačních kompetencí

Tabulka č. 4 – Honza a zaznamená změna v oblasti komunikačních kompetencí

Tabulka č. 5 – Ema a zaznamená změna v oblasti komunikačních kompetencí

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Hodnoticí škála

Příloha č. 2 – Dotazník pro rodiče

Příloha č. 3 – Popis prvního setkání

Příloha č. 4 – Popis třetího setkání

Příloha č. 5 – Popis sedmého setkání

Příloha č. 6 – Popis desátého setkání