

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vliv rodinného prostředí na vývoj dětské řeči

Influence of family environment of child speaking development

Žaneta Fišerová

Vedoucí práce: PhDr. Lucie Durdilová, Ph. D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem *Vliv rodinného prostředí na vývoj dětské řeči* vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce PhDr. Lucie Durdilové, Ph.D. samostatně, za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Lucii Durdilové, Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Rovněž bych chtěla poděkovat všem rodičům a dětem, kteří mi ochotně pomáhali s uskutečněním výzkumného šetření této práce, neboť právě díky nim tato práce nabyla svého významu.

ANOTACE

Práce se zabývá vlivem rodinného prostředí na vývoj dětské řeči a dělí se na dvě části - teoretickou a praktickou.

Teoretická část definuje rodinu, popisuje typy a funkce rodiny, rodinné prostředí a také úlohu rodiny ve vývoji řeči. Dále práce pojednává o ontogenetickém vývoji řeči, kde se zaměřuje na předřečová období vývoje řeči, na období vlastního vývoje řeči a také na jazykové roviny. Práce se rovněž věnuje předškolnímu období, kde popisuje stěžejní oblasti vývoje dítěte v tomto období - motoriku, poznávací procesy, emoční vývoj, socializaci a v poslední řadě rozvoj komunikačních kompetencí.

Součástí práce je výzkumné šetření, které probíhalo v rodinách vybraných dětí předškolního věku. Pomocí testových materiálů byla zjišťována úroveň schopností dítěte v oblastech, které jsou důležité pro správný vývoj řeči. Rovněž byl vytvořen polostrukturovaný rozhovor, na jehož otázky odpovídaly matky testovaných dětí. Rozhovor se zaměřoval především na náplň trávení volného času dětí a rodičů.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Rodina, rodinné prostředí, vývoj řeči, předškolní věk

ANNOTATION

This bachelor thesis focuses on the influence of family environment on child's speech development. It consists of two parts – theoretical and practical.

The theoretical part defines family, and describes the sorts and functions of family, family environment and the role of family in speech development. The text goes on to analysing the ontogenetic development of language where the focus is on the pre-speech period of speech development, on speech development itself and on language layers. Pre-school period is also analysed describing the crucial areas of child's development in that period – motorics, cognitive processes, emotional development, socialization as well as development of communication skills.

Part of the work is research that was conducted in families of some pre-school age children. Using various tests, the child's ability was assessed in areas which are important for correct ontogeny of speech. A half-structured interview was also created – the questions were answered by the mothers of the examined children. The focus of the interview was on the free time activities of the parents and children.

KEYWORDS

Family, family environment, speech development, pre-school age

Obsah

1	Úvod.....	8
2	Rodina	9
2.1	Definice, funkce a typy rodiny	9
2.2	Rodinné prostředí.....	12
2.3	Vývoj řeči v rodině	13
3	Ontogenetický vývoj řeči	17
3.1	Přípravná (předřečová) stádia vývoje řeči	18
3.2	Vlastní vývoj řeči.....	19
3.3	Jazykové roviny v ontogenezi řeči.....	20
4	Předškolní věk.....	23
4.1	Motorický vývoj	23
4.2	Vývoj poznávacích procesů	24
4.3	Emoční vývoj.....	26
4.4	Socializace	27
4.5	Rozvoj komunikačních kompetencí.....	28
5	Výzkumné šetření.....	30
5.1	Cíl práce, výzkumná metoda.....	30
5.2	Výběr a charakteristika výzkumného vzorku	30
5.3	Vlastní šetření	31
5.3.1	Pozorování.....	32
5.3.2	Testové materiály pro děti	35
5.3.3	Polostrukturovaný rozhovor	46
5.4	Analýza výsledků.....	46
5.4.1	Analýza testových materiálů	46

5.4.2	Analýza polostrukturovaných rozhovorů	56
5.5	Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření, shrnutí	59
6	Závěr.....	60
7	Seznam použitých informačních zdrojů.....	61
8	Seznam příloh.....	64

1 Úvod

Člověk se od ostatních živých tvorů odlišuje právě schopností verbálně komunikovat. Aby mohl člověk s okolím verbálně komunikovat, je zapotřebí, aby se jeho komunikační schopnosti správně rozvinuly. Již mnoho výzkumů bylo věnováno oblasti vývoje řeči, doposud však není tento proces vývoje zcela jasný. Vývoj řeči je ovlivněn vnitřními a vnějšími faktory. Mezi vnitřní faktory patří například zrakové a sluchové vnímání, nenarušená centrální nervová soustava nebo motorická obratnost mluvidel. Jedním z vnějších faktorů ovlivňujících vývoj řeči je rodinné prostředí, které dítě v období jeho vývoje obklopuje nejčastěji. Rodinné prostředí může dítě v oblasti vývoje řeči velmi ovlivnit, ať už pozitivně nebo negativně. Vše záleží na přístupu a zkušenostech rodinných příslušníků v této oblasti.

Bakalářská práce je členěna na dvě části – teoretickou a praktickou. Hlavním cílem teoretické části je definovat pojmy dotýkající se rodiny, ontogenetického vývoje řeči a období předškolního věku. První kapitola definuje rodinu, typy a funkce rodiny, popisuje rodinné prostředí a zajímá se také o vývoj řeči v rodině. Druhá kapitola popisuje ontogenetický vývoj. Zaměřuje se na přípravná stadia vývoje řeči, na období vlastního vývoje řeči. Druhá kapitola se rovněž věnuje charakterizování jednotlivých jazykových rovin. Třetí kapitola teoretické části této bakalářské práce se zabývá obdobím předškolního věku, kdy popisuje stěžejní oblasti vývoje v tomto období. Zmíněné kapitoly jsou vytvořeny na základě analýzy odborné literatury.

Cílem výzkumného šetření je zjistit, zda způsob trávení společného volného času dětí a rodičů nějakým způsobem ovlivňuje vývoj řeči jedince. Výzkumné šetření je založeno na smíšených metodách a má tři části. První částí je pouze orientační diagnostika dětí prostřednictvím testových materiálů. Testové materiály obsahují jednoduché úkoly. Tyto úkoly zkoumají jednotlivé oblasti, které jsou důležité pro správný vývoj řeči. Další částí výzkumného šetření je polostrukturovaný rozhovor s matkou dítěte, který je zaměřen především na náplň jejich společného volného času. Třetí částí výzkumného šetření je pozorování dítěte a jeho matky v jejich přirozeném prostředí, které probíhá po celou dobu výzkumného šetření.

2 Rodina

2.1 Definice, funkce a typy rodiny

„Rodina je zajiště nejstarší lidskou společenskou institucí. Vznikla nejen z přirozeného pudu pohlavního, jenž vede k plození a rozmnožování daného živočišného druhu (k tomu ostatně není třeba rodiny), ale především z potřeby své potomstvo ochraňovat, učit, vzdělávat, připravovat pro život.“ (Matějček, 1994, s. 15). Radvanová (1978) uvádí, že rodina je svazek muže a ženy a jejich svobodných dětí založený na biologickém základě, který je charakterizován rysem trvalého soužití. Dunovský a Kovařík (1999 In Dunovský a kol., 1999, str. 91) dále definují rodinu takto: „*Je totiž nejvýznamnější součástí společenské mikrostruktury, která provází člověka nebo se ho aspoň nějak dotýká ve všech fázích jeho života.*“ Další definice rodiny říká, že rodinou se rozumí zpravidla malá skupina lidí, která vzniká manželstvím a umožňuje vzájemné soužití mezi oběma manželskými partnery, soužití rodičů a jejich dětí, vztahy mezi příbuznými a také vztahy mezi rodinou a společností. (Střelec a kol., 1992). Další definici rodiny poskytuje Lovaš (2001 In Výrost, Sláměník 2001), kdy rodinu považuje za nejtýpicetější příklad primární skupiny. Dále uvádí, že pro většinu lidí představuje rodina nejdůležitější mikroprostředí, které je spojováno s bezpečím a jistotou. Rodina se podle Řezáče (1998) dá popsat jako sociální prostor, který po celý život zásadně ovlivňuje socializaci osobnosti. „*Rodina by měla znamenat pro dítě základní životní jistotu.*“ (Matějček, 1994, str. 17).

Odlišná definice rodiny zmiňuje, že rodina je považována za nejdůležitější sociální skupinu, ve které člověk žije a také, že v rodině dochází k uspokojování fyzických, psychických a sociálních potřeb jedince. (Fischer, Škoda, 2014). Podle Pötheho (1996) vznikla rodina jako instituce na počátku lidských dějin jako ochranné společenství, které chrání před vnějším nebezpečím. Ze společenského hlediska je rodinné společenství definováno společným místem a společným sdílením radostných i tragických událostí. (Pöthe, 1996). Definic je mnoho, ale jednoznačně definovat rodinu je velmi problematické, jednotlivé definice se liší podle přístupů jednotlivých vědních oborů, jako je sociologie, psychologie, dále právo nebo demografie. (www.psychometry.cz)

Střelec a kol. (1992) uvádí, že funkce rodiny jsou většinou chápány jako úkoly, které rodina plní jednak vůči sobě samé, jednak vůči společnosti. Rodina jednotlivci umožňuje, aby v ní našel oporu, ztotožňoval se s ní, zároveň mu dává svobodu k tomu,

aby si budoval a zachovával svou osobní odlišnost. (Matoušek, 1997). Rodina dává dítěti první, a proto velmi důležité zkušenosti ze života. (Čáp, 1993). Další vymezení popisuje, že v rodině dochází k uspokojování fyzických, psychických a sociálních potřeb člověka, který v ní žije. (Fischer, Škoda, 2014). Dunovský a Kovařík (1999 In Dunovský a kol., 1999) zmiňují, že ve svém jednom z hlavních posláních poskytuje členovi rodiny péči a ochranu, a to zvláště v obdobích, kdy není sto se o sebe postarat.

Čáp (1993) popisuje, že rodina může vývoj dítěte příznivě stimulovat, ale také může být brzdou tohoto vývoje, zdrojem zanedbání, utlumení, narušení vývoje schopností, charakteru i celé osobnosti dítěte. Sobotková (2012) vyčleňuje následující funkce rodiny - začlenění jedince do rodinné struktury, ekonomická podpora, péče, výchova, socializace a ochrana zranitelných členů. Z hlediska společnosti plní rodina řadu funkcí biologických, ekonomických, sociálních, psychologických. (Fischer, Škoda, 2008). Dunovský (1986) dělí funkce rodiny následujícím způsobem:

- a) *biologicko – reprodukční,*
- b) *ekonomicko – zabezpečovací,*
- c) *emocionální*
- d) *socializačně – výchovnou, kterou považuje za zcela neoddělitelnou od rodiny.*

Kraus (2008) dané funkce rodiny rozšiřuje a blíže specifikuje. Podle něj *biologicko-reprodukční funkce* má význam nejen pro rodinu, ale pro celou společnost. Společnost pro svůj dobrý vývoj potřebuje jistou reprodukční základnu. Autor se však domnívá, že ačkoliv se podstata této funkce ani dnes nezměnila, tak je současný trend takový, že ve vyspělých zemích je dítě často vnímáno jako osobní překážka, a to zejména v profesním růstu a seberealizaci rodičů. Na druhé straně v rodinách s nižšími příjmy je mít dítě dokonce vnímáno jako přepych.

Funkci *sociálně- ekonomickou* popisuje tak, že členové rodiny se zapojují do výrobní i nevýrobní sféry v rámci výkonu svého povolání a zároveň se rodina sama stává spotřebitelem, na němž je závislý trh. Objevují se také poruchy ekonomické funkce, a to konkrétně v hmotném nedostatku rodin, v současnosti to bývá způsobeno nezaměstnaností nebo zvyšováním životních nákladů.

Funkce *ochranná* (zabezpečovací, pečovatelská) spočívá především v zajišťování a naplňování životních potřeb všech členů rodiny. Rodina v tomto směru zaznamenala jistý pokrok. Před rokem 1989 částečně tuto funkci zabezpečoval stát, zejména domovy

důchodců, léčebny a další zařízení. Po roce 1990 dochází ke změnám v tomto směru. Funkci ochrannou zabezpečuje rodina daleko více než dříve, a to například tím, že pacienti jsou propouštěni do domácího léčení.

Socializačně – výchovná funkce se projevuje v přípravě dětí a mladistvých do praktického života. V dnešní době je to nejen působení rodičů na děti a naopak, ale také působení starší generace na mladší. Zejména v této moderní době se to týká především využívání multimédií.

Jako poslední popisuje funkci *emocionální*, která je podle něj zásadní a nezastupitelná. Podle autora nikdo nedokáže vytvořit takové citové zázemí, takový pocit lásky, bezpečí a jistoty, jako rodina. Od minulého století se ale hodně změnilo. Přibývá rodin, které tuto funkci plní jen velmi těžko nebo vůbec. To je důvod, proč narůstá počet citově i jinak deprivovaných dětí.

Dunovský (1986) také zmiňuje, že dítě v rodině poznává základní sociální a kulturní hodnoty a normy, také si vytváří jejich hierarchii. Rodina má na formování dětské psychiky od nejranějšího věku podstatný vliv. (Čáp, 1993). Dále uvádí, že rodina je prvním zdrojem uspokojování potřeb dítěte, také mu přináší jejich první omezování, frustrování.

Dunovský (1986) také rozlišuje rodinu *úplnou*, tj. takovou, v níž žijí oba vlastní rodiče v manželství se sledovaným dítětem či dalšími dětmi vlastními nebo nevlastními. Za rodinu *neúplnou* považuje takovou rodinu, ve které jeden vlastní rodič žije osaměle se sledovaným dítětem nebo dalšími vlastními či nevlastními dětmi. Další je rodina *náhradní*, v té žije dítě u adoptivních rodičů či pěstounů. Další typy rodin uvádí Machová (1992 In Střelec a kol., 1992), kdy rozlišuje rodinu *základní*, což je jednotka sestávající z otce, matky a dětí a dále rodinu *rozšířenou*, která kromě uvedených zahrnuje taktéž prarodiče, tety, strýce a jiné příbuzné. Kraus (2008) také zmiňuje typy rodiny podle velikosti, podle něj existuje rodina *nukleární*, kterou tvoří pouze rodiče a děti, dále je to rodina *rozšířená*, která zahrnuje navíc blízké příbuzné, prarodiče, strýce, tety a další. Z jiného pohledu rozlišuje typy rodiny na rodinu *orientační*, ve které jedinec vyrůstá a také rodinu *prokreační*, což popisuje jako rodinný svazek, který později onen jedinec sám vytváří. Podle funkčnosti rodiny hovoří o rodině *funkční*, *dysfunkční* a *afunkční*. *Funkční* rodina je podle něj ta rodina, která plní své funkce dostatečně. Jako *dysfunkční* popisuje tu rodinu, v níž nejsou některé funkce naplněny dostatečně, ale zároveň tím neohrožuje nějak zásadně

život rodiny. *Afunkční* typ rodiny je ten, který nezvládá své základní funkce. V takové rodině je dokonce narušován i socializační vývoj dítěte.

2.2 Rodinné prostředí

Každé rodinné prostředí má své vlastní klima. Klima rodinného prostředí se dá charakterizovat jako „*souhrn pocitů a vztahů, které k sobě členové rodiny navzájem chovají*“. (www.celostnimediceina.cz). Rodinné prostředí může být harmonické nebo naopak nepříznivé. V harmonickém rodinném prostředí se členové rodiny cítí jako součást celku a mají chuť spolupracovat. V takovém prostředí jsou děti schopny snáze přijmout jak veškeré hodnoty a cíle, tak pokárání, protože vždy cítí rodičovskou lásku a jejich zájem. V nepříznivém rodinném prostředí jsou charakteristickým jevem hádky, hysterie, napětí, úzkost a kritika. Typická je buď velmi volná, nebo naopak striktní výchova. Děti z tohoto typu rodiny prahnu po lásce a klidu. U dětí z takového prostředí není výjimkou, že v budoucnu jsou problémové, propadají alkoholu a drogám.

Podle Střelce a kol. (1992) má každé rodinné prostředí určité podmínky pro své fungování. Jsou to podmínky materiální, psychologické a kulturní. *Materiálními podmínkami* fungování rodinného prostředí se nemyslí jen moderní oblečení, lyžařská, tenisová nebo elektronická výbava dětí. Týká se to také zaměstnanosti rodičů, představ rodičů o budoucím povolání svých dětí, aktuálních starostí se zabezpečením domácí přípravy a další. Odborníci chápou *psychologické podmínky* jako těžiště rodinného prostředí. Těmto podmínkám je přisuzován velký význam nejen v případě dětí předškolního věku, také v případě mladých lidí, dokonce i u dospělých lidí s vlastními rodičovskými povinnostmi. Tyto podmínky popisují následujícím způsobem: „*Psychologické podmínky rodinného prostředí působí v určitých fázích života dítěte jako činitel, který napomáhá utváření důležitých povahových, mravních a volních vlastností dítěte.*“ (Střelec a kol., 1992, str. 88). Pokud se budeme zabývat další podmínkou rodinného prostředí, což je podmínka kulturní, ta se dá popisovat hned z několika hledisek. Jako první se nabízí dosažené vzdělání rodičů. Ačkoliv je tento faktor velice důležitý, není jediným kritériem pro posouzení kulturnosti rodinného prostředí. V současné době převládá myšlenka, že vyšší vzdělanostní úroveň se příznivě projevuje při výchově dětí. Rovněž se ale také uvádí, že kulturní úroveň člověka je velmi složitý problém, který se nedá přesně rozlišit jen podle takového ukazatele, jakým je absolvování určitého stupně vzdělání. Podle nich totiž kulturní úroveň rodinného prostředí pramení především ze

způsobu života dané rodiny. Velmi důležitá je podle nich také pedagogizace rodinného prostředí, čímž se myslí výchovné postupy rodičů nebo prarodičů. Důležité je uvědomit si, že rodina působí jako celek, proto působení činitelů jedné skupiny je podmíněno působností jiné skupiny vlivů. Mimo rodinné prostředí se nejnáze zajišťují materiální podmínky, kdežto nahrazování psychologických podmínek se střetává s největšími obtížemi. Všechny podmínky rodinného prostředí tvoří jeden celek, jenž má komplexní úlohu při rodinné výchově dětí. Dojde – li k dlouhodobějšímu narušení nebo oslabení některé z výše uvedených podmínek, má to zpravidla negativní dopad na celkové výchovné působení rodiny. Vaněk (1992 In Střelec a kol., 1992) rovněž uvádí výčet znaků optimálního rodinného prostředí:

- *vnitřní stabilita rodiny*
- *nenarušená a přirozená struktura rodiny*
- *kulturní atmosféra*
- *civilizační standard*

2.3 Vývoj řeči v rodině

Harding a Riley (2008) ve své knize popisují, že si děti osvojují základy sociální interakce hned po narození, a to tím, že nejrůznějšími pohyby a zvuky vytvářejí pro rodiče výměnnou povahu interaktivního rozhovoru. Dále ve své knize uvádí, že ačkoliv všichni máme vrozenou schopnost naučit se jazyk, musíme se ho naučit od členů komunity, ve které žijeme. Zpočátku je okruh takových lidí velmi omezený, proto v období jazykového vývoje dítěte zaujímají nejvýznamnější roli rodiče, jejich význam ale přetrvává po delší dobu. Rovněž podle Průchy (2011) jsou děti od narození disponovány k učení, tento typ učení se projevuje především ve schopnosti dítěte rozpoznat hlas matky, reagovat na něj, vizuálně rozlišovat lidský obličej od jiných vizuálních podnětů aj. Podle Matějčka (2012) se dítě zpočátku dorozumívá především křikem – ten jim přivolá pomoc, ochranu, potravu, všechno to, co si samo obstarat nemůže. První slova začne dítě říkat zhruba za 11 - 12 měsíců, je ale nutno stimulovat jeho sluchový aparát už od prvopočátku, jinak by se u něj řeč nevyvíjela. Autor se odkazuje na opožděný vývoj řeči dětí neslyšících rodičů nebo dětí, které vyrůstaly v ústavních zařízeních. Časná interakce rodičů a dítěte je podle něj velmi cenným výchovným prostředkem. Podle Vágnerové (2012) rozvoj jazykových kompetencí u dítěte závisí na učení, které dítěti zprostředkovává především matka. Konkrétně autorka hovoří o vzájemné interakci mezi matkou a dítětem. Matka ve vzájemné interakci dítě

stimuluje, motivuje ho zpětnou vazbou, oceňuje jakýkoliv jeho pokus o komunikaci, například úsměvem. Autorka se rovněž domnívá, že pro dítě má skutečně velký význam, když rodiče reagují už na jeho předřečové projevy. Dítě pozoruje reakci rodičů na své pokusy o komunikaci - pokud reagují pozitivně, uvědomí si, že je to dobrý prostředek k tomu, jak něčeho dosáhnout.

Průcha (2011) se zabývá vztahem mezi sociálními faktory rodinného prostředí a jazykovým vývojem dítěte, konkrétně popisuje následující složky:

- *struktura rodiny* – vývoj řeči dítěte může být ovlivněn tím, zda vyrůstá v rodině úplné či neúplné
- *sourozenci a další členové rodiny* – vývoj komunikačních schopností dítěte může být ovlivněn tím, zda má nebo nemá sourozence a taky, zda má možnost komunikovat i s jinými členy rodiny, než se svými rodiči
- *socioekonomické postavení a profese rodičů* – tato oblast se týká především matek a jejich majetkového a profesního postavení
- *úroveň vzdělání rodičů* – je prokázán vliv vzdělání matek na jazykový vývoj dítěte

Vztahem mezi jazykovým vývojem, vzděláním a sociálním postavením se zabýval B. Bernstein v 60. - 70. letech minulého století. Vytvořil teorii, která vysvětluje, že sociální status rodiny má vliv na to, jak si děti z různých sociálních skupin osvojují určitý typ jazykového kódu a jak jej používají.

Tato problematika byla prozkoumána také u nás (Průcha, Knausová). Nazývá se *teorie jazykové socializace*. (Průcha, 2011)

B. Bernstein ve své teorii popisuje dva typy komunikačních kódů:

- *omezený kód* – typické jednodušší používání gramatiky, chudší slovní zásoba. Tento jazykový kód je typický pro nižší sociální vrstvu.
- *rozvinutý kód* – používání složitějších gramatických pravidel, bohatší slovní zásoba, tento jazykový kód je používán střední sociální třídou.

Podle Bernsteina děti používající rozvinutý kód obvykle lépe prospívají, jak v běžné komunikaci, tak při komunikaci ve školním prostředí.

Bersteinovu teorii potvrzuje Knausová (2011 In Průcha, 2011), která rovněž zkoumala osvojení si určitého jazykového kódu v závislosti na rodinném prostředí, ze

kterého dítě pochází. Svým výzkumem potvrzuje, že vyjadřovací dovednosti dětí jsou určeny rodinným prostředím, zejména úrovní vzdělání matek. Děti, jejichž matky nedosáhly vyššího stupně vzdělání, než základního a živily se manuální prací, si osvojovaly omezený řečový kód. Oproti tomu děti, jejichž matky měly středoškolské nebo vysokoškolské vzdělání, si častěji osvojovaly rozvinutý řečový kód.

Rovněž W. P. Robinson (1969, In Průcha, 2011) zkoumal komunikaci mezi matkami a dětmi z různých sociálních tříd. Potvrzuje jazykové rozdíly u dětí matek z dělnické sféry, a to zejména z důvodu odlišného přístupu těchto matek ke komunikaci se svým dítětem. Tyto matky méně často odpovídají dětem na širší otázky, společnému čtení nebo předčítání se moc nevěnují, rovněž je méně učí jazyk používat.

Další potvrzení přináší Hess a Shipman (1965, In Průcha, 2011), kteří potvrzují, že komunikační úroveň matek koresponduje s jejich sociálním postavením. Matky z nižších sociálních tříd pouze stroze odpovídají svým dětem, a to především rozkazovacím způsobem, kdežto matky ze středních tříd se ve svých výpovědích snaží děti navést a podpořit.

Ve vývoji komunikačních schopností se rovněž projevují výchovné vlivy. Velmi známý je příklad vysoce zanedbaných dětí – např. Amala a Kamala. Zanedbání se projevilo především v úrovni jejich komunikace. Po intenzivní péči o tyto děti došlo k výraznému zlepšení jejich komunikačních dovedností. Problémem ale může být i extrémní výchovný postup, jako je například perfekcionistická nebo úzkostná výchova. Tyto výchovné postupy mají rovněž nepříznivý vliv na rozvoj řeči. (Lechta, 2008). Sociální prostředí jedince by se mělo pokoušet rozvíjet veškeré složky komunikačního procesu, vždy ale vzhledem k biologickým podmínkám. (Sovák 1984 In Lechta, 2008). I v současné době je ještě možné setkat se s velmi mylným a zastaralým názorem, že děti s intaktním řečovým vývojem nepotřebují zásahy prostředí, že je lepší ponechat je spontánnímu vývoji. U dítěte se snažíme stimulovat jeho celkový vývoj, nedochází ani k opomenutí řečového vývoje. Tento názor lze považovat za škodlivý pro vývoj komunikačních schopností dítěte. (Lechta, 2008)

Aby prostředí dítěte (jesle, mateřská škola, základní škola) působilo kladně na rozvoj jeho řečových dovedností, je potřeba, aby se v tomto prostředí nacházel správný řečový vzor. Z kvalitativního hlediska jde o prostředí, v němž se hovoří spisovným jazykem a zároveň se v tomto prostředí nevyskytují členové s jakkoliv narušeným vývojem

řeči. Pokud by tomu bylo jinak, mohlo by se právě prostředí dítěte stát příčinou narušení jeho komunikační schopnosti. Na základě kvantity je důležité, aby mělo dítě dostatek, nikoliv přebytek ani nedostatek verbálních podnětů. (Lechta, 2008). Velmi přesné tvrzení přináší Příhoda, který tvrdí „že dítě hovoří skoro přesně jako jeho rodinné prostředí.“ (Příhoda 1966 In Lechta, 2008, str. 30). Podle Matějčka (2008) působí rodičům největší radost, když dítě mluví včas a pěkně. Matějček (2012) dodává, že dětem velmi pomáhá, když se jim čtou knížky. Děti jsou potom více motivovány, mají bohatší slovní zásobu, pohotovější vyjadřování myšlenek, proto by se podle autora neměly promarnit příležitosti k rodinnému čtení.

3 Ontogenetický vývoj řeči

Aby se mohl korigovat jakýkoliv typ narušené komunikační schopnosti, je třeba znát vývoj komunikačních dovedností u zdravých dětí. (Klenková, 2006). Kapálková (2009 In Klenková a kol., 2012, str. 25) definuje vývoj řeči následujícím způsobem: *„Vývoj řeči lze charakterizovat jako přirozený proces osvojování si porozumění, vyjadřování a používání komunikačních schopností jako komplexního systému znaků a symbolů ve všech jeho formách v rámci ontogeneze člověka.“*

Rozvoj komunikačních schopností probíhá nejdynamičtěji v prvních třech letech života, později také v raném a předškolním věku. Podle Langmeiera a Krejčířové (2008 In Lechta 2008, str. 28) dochází k jistému vývoji řeči už v prenatálním období, kdy dítě získává určitou schopnost sociální interakce: *„Na spontánní pohyby plodu matka emocionálně reaguje a její emoce zpětně ovlivňují dítě vytvářením vzorců specifických podnětových situací.“* To znamená, že už před narozením se vyvíjí určitý dialog mezi matkou a dítětem. Autoři popisují Fedor – Freyberghovo zjištění, na základě kterého je možné vlastně celé těhotenství chápat jako konverzaci mezi matkou a jejím dítětem. Tato konverzace se týká především úrovně emocionální, biochemické a psychoneuroendokrinní. Vývoj komunikačních dovedností je možno rozdělit do dvou období – preverbální období a období vlastního vývoje řeči. (Klenková a kol., 2012)

Sovák (1971 In Klenková, 2006) vyčlenil předběžná stádia vývoje řeči následujícím způsobem:

1. období křiku
2. období žvatlání
3. období rozumění řeči a vývoj vlastní řeči, který má dále tato stádia:
 - *stadium emocionálně – volní*
 - *stadium asociačně – reprodukční*
 - *stadium logických pojmů*
 - *intelektualizace řeči*

Ačkoliv existují určitá stádia, kterými by měl jedinec v daném období ve vývoji řeči projít, je vždy třeba posuzovat vývoj řeči individuálně, nemusí mít vždy přesný průběh. (Klenková, 2006). Pokud vývoj neprobíhá úplně podle pravidel, nemusí to být hned důvod k panice. Není novým zjištěním, že například chlapci často začínají mluvit

později než dívky. Opoždění vývoje řeči může být rovněž rodové. (Kutálková, 2005). Hranice ukončeného vývoje řeči není zcela přesně určená. Pokud budeme brát na zřetel také výslovnost, může se tato hranice pohybovat okolo 5. – 6. roku života. (Jedlička 2003 In Škodová, Jedlička, 2003).

3.1 Přípravná (předřečová) stádia vývoje řeči

Za období předřečové se považuje období do 1. roku života, přičemž období od narození do 8. měsíce je nazýváno obdobím nezáměrné komunikace. Je to období, kdy se dítě učí sát, polykat a žvýkat. Tyto činnosti jsou důležité pro následující rozvoj řeči. Prvním komunikačním projevem dítěte je *křik*, kterým dítě reaguje na změnu prostředí, teplotu okolí a krevního oběhu. Křik je zpočátku monotónní, krátký a má negativní náboj. (Klenková a kol., 2012.) Počáteční křik u dítěte nemusí nutně znamenat, že se mu něco nelíbí, je to zatím pouze reflexní činnost. Lze zaznamenat velké rozdíly mezi jednotlivými dětmi. U některých se pláč objevuje jen zřídka, tyto děti se věnují spíš pozorování okolí, jiné děti naopak pláčí celý den. Charakter dětského křiku se mění na konci 2. měsíce. Už se neobjevuje pouze kňourání s měkkým hlasovým začátkem, u dítěte nastupuje také pláč s tvrdým hlasovým začátkem. (Kutálková, 2005). Následuje období *broukání*, které se objevuje okolo 8. - 10. týdne. Jako další se u dítěte objevuje období *žvatlání*. V tomto období se stává hlasový projev dítěte velmi melodický. (Jedlička 2003 In Škodová, Jedlička, 2003). Období *žvatlání* rozdělují Klenková a kol. (2012) na *pudové žvatlání* a *napodobující žvatlání*. Pro období *pudového žvatlání* je typická hra s mluvidly, která je doprovázená hlasovým projevem. V období *napodobujícího žvatlání* se dítě snaží napodobit zvuky, které samo vydává. Objevuje se zde vědomá zraková a sluchová kontrola. V tomto období je možno rozpoznat sluchovou vadu – děti neslyšící postupně přestávají žvatlat. Další rozvoj řeči je ovlivněn také tím, zda jsme v tomto období dostatečně využili chuť dítěte komunikovat. (Kutálková, 2005). Poslední přípravné období – *rozumění řeči* se objevuje okolo 10. měsíce. V tomto období je dítě schopno napodobit melodii a rytmus řeči, později také jednotlivé hlásky. Typické pro období rozumění řeči je zvýšené pozorování dospělých dětmi, jejich mimiky, gest. (Klenková a kol., 2012). V období předřečového vývoje je nesmírně důležitá aktivita rodičů. Je velmi žádoucí, aby rodiče popisovali veškeré činnosti, kterých se dítě účastní. Vše dítěti popisují například při krmení, oblékání, koupání nebo venku na procházce. Rodiče by měli v tomto období užívat výraznější mimiku svého obličeje a také častěji užívat smích. (www.asha.org)

3.2 Vlastní vývoj řeči

Jak již bylo výše uvedeno, Sovák (1971 In Klenková, 2006) dělí vlastní vývoj řeči na následující stadia:

- *emocionálně – volní*
- *asociačně – reprodukční*
- *stadium logických pojmů*
- *intelektualizace řeči*

Emocionálně – volní stadium je charakteristické tím, že dítě verbálním projevem vyjadřuje svá přání, své city a prosby. Jde o jednoslovné věty – slova, která mají význam věty. (Klenková, 2006) Tato slova vznikají opakováním slabik (např. mama, papa, baba, tata) a jsou nesklonná. (Klenková a kol., 2012)

V následujícím *asociačně – reprodukčním stadiu* už slova začínají mít funkci pojmenovávací. Dítě je schopno výrazy, které slyšelo ve spojení s určitou věcí, přenést na věci podobné. Spojení výrazu je možné pouze s konkrétním jevem, což znamená, že řeč je na úrovni první signální soustavy.

Okolo 3. roku života se objevuje *stadium logických pojmů*. V tomto období se pomocí abstrakce a zevšeobecňování stávají slova vázaná na konkrétní jevy všeobecným označením, slovy s určitým obsahem. Podle Sováka je tato změna známkou toho, že řeč dítěte přešla z 1. do 2. signální soustavy. Pro dítě jsou to náročné myšlenkové operace, které mohou zejména okolo 3. roku způsobit různé těžkosti v řeči – například zarážky v řeči apod.

Období *intelektualizace řeči* se objevuje mezi 3. a 4. rokem. V tomto období je dítě schopno se vyjadřovat dostatečně přesně, jak po obsahové, tak po formální stránce. Dítě si osvojuje gramatická pravidla, prohlubuje si slovní zásobu, upřesňuje si obsah slov. (Klenková, 2006)

Jedlička (2003 In Škodová, Jedlička, 2003) ve své publikaci uvádí nepostradatelné podmínky pro správný vývoj řeči:

- neporušená centrální nervová soustava
- normální intelekt
- normální sluch

- vrozené nadání pro jazyk
- sociální prostředí, stimulace prostředí dítěte k řeči

3.3 Jazykové roviny v ontogenezi řeči

Rozlišujeme čtyři jazykové roviny (Klenková a kol., 2012):

- *lexikálně – sémantická*
- *morfologicko – syntaktická*
- *foneticko – fonologická*
- *pragmatická*

Lexikálně – sémantickou rovinou se lze zabývat až okolo 1. roku života, kdy u dítěte dochází k vlastnímu vývoji řeči. Tato rovina se týká především aktivní a pasivní slovní zásoby, porozumění významu slov. Rozvoj pasivní slovní zásoby je možné zaznamenat u dítěte okolo 10. měsíce věku. Pasivní slovní zásoba zahrnuje slova, kterým dítě rozumí, zná je, ale samo je při komunikaci nepoužívá. Oproti tomu aktivní slovní zásoba zahrnuje slova, která jedinec zná a sám je v komunikaci využívá. Aktivní slovní zásoba se začíná rozvíjet okolo 1. roku života. Slovní zásoba každého dítěte je jiná a také se u každého dítěte jinak rychle rozvíjí. (Klenková, 2006). Vyvíjí se po celý život, její vývoj však závisí na mnoha okolnostech – například na osobnostním vyladění jedince, na sociokulturní úrovni jeho prostředí, dále také na četbě a na jiných faktorech. (Peutelschmiedová, 2005).

Uvádí se, že slovní zásoba dítěte okolo 1. roku života obsahuje 5 – 7 slov, ve druhém roce je to až 200 slov. Následuje období největšího nárůstu slovní zásoby – okolo 3. roku života, kdy dítě zná okolo 1000 slov. Ve čtyřech letech je to už 1500 slov. Dítě má při nástupu do školy aktivní slovní zásobu čítající zhruba 2500 – 3000 slov. (Klenková, 2006).

Lechta (1990 In Klenková a kol., 2012) zmiňuje dva pojmy, které velmi dobře charakterizují způsob, jakým dítě chápe první slova. První způsob je *hypergeneralizace* – v tomto případě dítě vše chápe všeobecně. Například vše, co je chlupaté a má čtyři nohy je pro dítě „mňau mňau“. Opačný způsob - *hyperdiferenciace* nastupuje až s rozvojem slovní zásoby. V tomto období dítě chápe slova jako názvy jedné určité věci nebo osoby, například pojem „babi“ se týká pouze jeho babičky, žádné jiné.

Ve vývoji řeči dítěte je známý tzv. *první a druhý věk otázek*. Pro *první věk otázek*, který se objevuje okolo jednoho a půl roku, jsou charakteristické otázky „Kdo je to?“, „Co je to?“, „Kde je to?“. *Druhý věk otázek* je charakteristický otázkou „Proč?“, případně „Kdy?“ a objevuje se okolo tří a půl let. (Klenková a kol., 2012)

Morfologicko – syntaktická rovina se týká gramatických pravidel – jejich uplatňování, užívání slovních druhů a gramatické správnosti. (Klenková a kol., 2012). Podle Peutelschmiedové (2005) je také možno ji zkráceně označovat jako rovinu gramatickou. Tato rovina se dá zkoumat okolo 1. roku života, kdy začíná období vlastního vývoje řeči. Dítě začíná používat první slova, která mají funkci vět. Tato slova vznikají zejména opakováním slabik, jsou neohebná, nijak se neskloňují. Tímto způsobem se dítě vyjadřuje do jednoho a půl až dvou let. Dvojslovné věty poté vznikají pouhým spojováním dvou jednoslovných vět.

Ze všech slovních druhů začíná dítě jako první užívat podstatná jména, poté slovesa, objevují se rovněž zvukomalebné citoslovce. Mezi 2. a 3. rokem již dítě hojně užívá přídavná jména, později i osobní zájmena. Až jako poslední se věnuje číslovkám, předložkám a spojkám. Všechny slovní druhy dítě obvyklá užívá po 4. roce života. V období mezi 2. a 3. rokem se dítě učí skloňovat, používat jednotné a množné číslo. Pro dítě je typické, že ve svém projevu dává na první místo slovo, které je pro něj emocionálně nejzásadnější. V následujícím roce již dokáže tvořit souvětí. Dítě se v tomto období učí pravidla větné skladby prostřednictvím tzv. „*transferu*“ – gramatické tvary, které slyší v dané situaci, později uplatňuje v situaci podobné. Dítě však nebere v úvahu žádné gramatické výjimky, přenos je naprosto přesný. Do 4. roku je přirozený tzv. *fyzilogický dysgramatismus*. Pokud však přetrvává delší dobu, může se jednat o jisté narušení vývoje komunikačních schopností. (Klenková, 2006). V době školní docházky je kladen možná až přehnaný důraz na tuto jazykovou rovinu, jenž brání komunikační přirozenosti. Dítě tak přichází o radost a kladné pocity při komunikaci. (Peutelschmiedová, 2005).

Foneticko - fonologická rovina zahrnuje zvukovou stránku řeči, rozlišování zvukově stejných a odlišných slov, analýzu a syntézu – vět a slov, intonaci, hlasitost projevu, tempo projevu a správnou výslovnost. (Klenková a kol., 2012). Ze všech jazykových rovin byla právě této rovině vždy věnována největší pozornost, ať už v řadách vychovatelů (učitelů, rodičů) nebo v řadách odborníků (logopedů). Dnes už tomu tak není. (Peutelschmiedová, 2005). Základní jednotkou této roviny je hláska = foném. O skutečném

vývoji řeči můžeme mluvit v období, kdy u dítěte dojde k přechodu od pudového žvatlání ke žvatlání napodobivému. Do tohoto přelomového období nelze hovořit o opravdovém vývoji výslovnosti, protože dítě dosud produkuje zvuky pouze pudově, bez přítomnosti vědomé sluchové a zrakové kontroly.

Každá hláska prochází proměnlivým vývojem, později dojde k jejímu upevnění. Nejdříve dochází k fixaci samohlásek, poté dvojhlásek a naposledy se fixují souhlásky. (Klenková a kol., 2012). U souhlásek (konsonant) dochází nejdříve k fixaci hlásek závěrových, pak úžinových jednoduchých, polozávěrových a úžinových se zvláštním způsobem tvoření. Logoped by měl znát pořadí fixace jednotlivých hlásek, postupuje se podle něj při korekci výslovnosti. Vývoj výslovnosti začíná již po narození, ukončen bývá mezi 5. - 7. rokem života dítěte. Pokud dochází u dítěte k chybné výslovnosti ještě v 5. roce života, je třeba začít s logopedickou intervencí. Výslovnost dítěte by měla být v pořádku při nástupu do školy. Vývoj výslovnosti je ovlivněn mnoha faktory, například obratností mluvidel, vyzrálostí fonemického sluchu. Důležité je také sociální prostředí dítěte – mluvní vzor a dostatečný přísun podnětů. (Klenková, 2006).

Pragmatická rovina Lechta (1990 In Klenková 2006, str. 40) popisuje jako „*rovinu sociální aplikace, sociálního uplatnění komunikačních schopností, do popředí vystupují sociální a psychologické aspekty komunikace.*“ V této jazykové rovině se zaměřujeme na jedince v komunikačním procesu – jako aktivního mluvčího nebo pasivního posluchače. Součástí této roviny je i tzv. koverbální chování, které zahrnuje komunikaci nezvukovou. (Peutelschmiedová 2005 In Vitásková, Peutelschmiedová, 2005). Zjednodušeně lze říci, že pragmatická rovina spočívá v tom, že jedinec je schopen, vzhledem k tomu, co chce sdělit, zvolit nejvhodnější způsob a okamžik v rámci společenské interakce. (Klenková a kol., 2012). Dítě chápe roli komunikačního partnera již okolo 2. až 3. roku, objevuje se u něj snaha komunikovat, navazovat rozhovory s dospělými lidmi ve svém okolí. V následujícím roce je dítě schopno komunikovat s ohledem na okolnosti dané situace, ve které se nachází. (Klenková, 2006). Pragmatická rovina zdůrazňuje zejména schopnost aktivně se účastnit konverzace při zachování pravidel dialogu, schopnost správně vystihnout a adekvátně reagovat na neverbální projevy, schopnost držet se při rozhovoru tématu, schopnost mluvčího užívat v závislosti na konkrétní situaci neverbální projevy a dále také užívat vhodné komunikační styly a způsoby chování. (Klenková a kol., 2012).

4 Předškolní věk

Jako předškolní věk se označuje období, které začíná dovršením 3. roku života a končí nástupem dítěte do školy. Předškolní období se vyznačuje mnohými změnami, které se týkají pohybového a tělesného vývoje, poznávacích procesů, emočního a sociálního vývoje. Dítě předškolního věku chce především prosazovat sebe samotného. Je pro něj důležitá účelná aktivita, proto předškolní věk můžeme označit jako „*věk iniciativy*“. (Klenková, Kolbábková, 2003). Další označení může být „předškolní dětství“ (Kuric, 1986), „druhé dětství“ (Příhoda, 1967), nebo také „starší předškolní věk“ (Štefanovič, 1980). V období předškolního věku jsou důležitá dvě rozmezí – nástup dítěte do mateřské (3. – 4. rok) a později do základní školy (6. rok). (Plevová 2005 In Šimíčková - Čížková a kol., 2005).

4.1 Motorický vývoj

Motorický vývoj dítěte předškolního věku se stále zdokonaluje – pohyby jsou koordinovanější, hbitější a elegantnější. Dítě v tomto věku zvládá mnoho pohybových aktivit – běhá ze schodů i do schodů, skáče, zvládne lézt po žebříku, seskočit z lavičky, nedělá mu problém stát delší dobu na jedné noze nebo házet míčem. V tomto období je dítě již velmi zručné, to se zřetelně projeví například v sebeobsluze. Dítě se dokáže samo najíst, obléknout i svléknout, toaletu již obvykle také zvládá samo. Svou zručnost také trénuje a zdokonaluje – zejména při hře s různými materiály a při kresbě. Tříleté dítě je schopno napodobit směr čáry nebo kresbu křížku, v pátém roce už se mu daří napodobit například čtverec a v šestém roce i trojúhelník. Kresba se rovněž vyvíjí – tříleté dítě obvykle začne kreslit obrázek, který pojmenuje až podle výsledku. Výtvor se ale většinou příliš nepodobá tomu, jak to dítě skutečně pojmenovalo. U čtyřletého dítěte dochází k jistým pokrokům – jeho výtvořiny se daleko více podobají realitě. Kreslit začíná už s nějakým záměrem, své pojmenování však může v konečném výsledku změnit. Pro dítě v tomto věku je typická kresba člověka jako „*hlavonožce*“ – hlava, nohy a hlavní části obličeje. Pětileté dítě už má velmi detailní představu o tom, co chce nakreslit. V kresbě pětiletého dítěte je možné zaznamenat daleko lepší úroveň motoriky. Kresba šestiletého dítěte je ve všech směrech vyspělejší. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V období předškolního věku se zdokonaluje jak jemná, tak hrubá motorika. U hrubé motoriky dochází k zautomatizování pohybů rukou a nohou, dochází rovněž k

zautomatizování tzv. „přemísťovacích pohybů“ – běhání, skákání a další. Zdokonalení jemné motoriky umožňuje dítěti snadnější manipulaci s knížkou, s tužkou, nůžkami, jíst, také házet a chytat míč. Po 4. roce se jedna ruka stává pro dítě dominantní (jedna mozková hemisféra převažuje nad druhou). Může ale dojít k tomu, že je činnost obou hemisfér naprosto stejná, proto u dítěte vznikne tzv. „*ambidextrie*“ (nevyhraněná lateralita). (Plevová 2005 In Šimíčková - Čížková a kol., 2005).

4.2 Vývoj poznávacích procesů

V období předškolního věku dochází k velmi dynamickému vývoji všech poznávacích procesů. (Plevová 2005 In Šimíčková - Čížková a kol., 2005). Dítě předškolního věku poznává okolní svět a snaží se pochopit pravidla, která v něm fungují. (Vágnerová, 2012).

Vnímání

Pro dítě tohoto věku je ze všech poznávacích procesů nejdůležitější vnímání, díky němuž získává informace o okolním světě. Vnímání se dělí na zrakové, sluchové, dotykové, čichové, můžeme rovněž vnímat i prostor a čas. (Klenková, Kolbábková, 2003). Dítě vnímá celistvost předmětů, nevyčleňuje jejich části. Vnímá především předměty, které jej nějakým způsobem zaujmou. Dítě je schopno rozlišovat doplňkové barvy, zvuky různých zdrojů, odlišné čichové a chuťové podněty. Díky hmatu rozezná materiál předmětů a následně jej pojmenuje. Vnímání je činnost, která vyžaduje aktivitu a experimentování. V tomto období je egocentrické a subjektivně zabarvené. Úroveň vnímání je ovlivněna stavem analyzátorů, myšlením a zkušenostmi dítěte. (Plevová 2005 In Šimíčková - Čížková a kol., 2005).

Paměť

Paměť nám umožňuje zapamatovat si, uchovat a podle potřeby si vybavit různé vjemy. (Klenková, Kolbábková, 2003). Paměť je v tomto období převážně konkrétní a nezáměrná, až před nástupem dítěte do školy se paměť stává úmyslnou. (Plevová 2005 In Šimíčková - Čížková a kol., 2005). Vývoj paměťových stop je ovlivněn procesem zrání odpovídajících mozkových struktur a možnostmi, jak jejich vývoj podporovat. (Vágnerová, 2012). V předškolním období je paměť převážně mechanická, začíná se ale rozvíjet i paměť slovně logická. Na základě logických vztahů je dítě schopno reprodukovat události,

které se často opakují. Ke konci předškolního období si dítě silné zážitky uchovává trvale. (Plevová 2005 In Šimíčková - Čížková a kol., 2005).

Fantazie

Fantazijní představy se v tomto období rozvíjí velmi dynamicky. Dítě je využívá například ve výtvarném projevu, v pohádkách, ve hrách, někdy dokonce i v reálných životních situacích. Fantazie dítěti umožňuje reprodukovat děj pohádky nebo například detailně popsat prožitou událost. Představy se mohou pro dítě stát velmi živé, často není schopno je odlišit od reality. (Plevová 2005 In Šimíčková - Čížková a kol., 2005)

Pozornost

Pozornost je zpočátku velmi proměnlivá a nestálá, postupně se dítě dokáže lépe a déle soustředit. Zlepšení pozornosti závisí nejen na věku, ale také na osobnostních vlastnostech dítěte. (Plevová 2005 In Šimíčková - Čížková a kol., 2005).

Myšlení

Piaget (1966 In Vágnerová 2012) považuje předškolní období za etapu názorného, intuitivního myšlení. V tomto období myšlení můžeme rovněž označit jako nekoordinované, postrádající ucelený pohled na věc. (Klenková, 2003). Myšlení dítěte předškolního věku je především egocentrické, ovlivněné subjektivním prožitkem a v dané chvíli se zaměřuje pouze na jednu věc. Dítě je schopno třídit předměty podle určitého kritéria (podle barvy, velikosti) a umí také vyvozovat závěry. (Plevová 2005 In Šimíčková - Čížková a kol., 2005). Vyvozování ale neprobíhá na základě logických operací, je založeno na vizuálních podnětech. Myšlení tudíž postrádá logické postupy, je tzv. prelogické, předoperační. Pro myšlení předškoláka je kromě *egocentrismu* typický rovněž *antropomorfismus* (všechny věci polidšťuje), *magičnost* (věří, že se vše může změnit dle jeho přání) a *artificialismus* (dítě si myslí, že všechno se „dělá“). (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dalším typickým znakem kromě výše uvedených může být také *absolutismus*, který se podle Vágnerové (2012) vyznačuje tím, že vše řečené je definitivní a jednoznačné. Dítě proto nerozumí proměnlivosti názorů dospělých osob.

4.3 Emoční vývoj

Dítě předškolního věku je emočně stabilnější a vyrovnanější, než bylo v předešlém období. Je převážně pozitivně naladěné, negativní reakce již nejsou tak časté. (Vágnerová, 2012). Negativní emoce přetrvávají například při neúspěchu. (Plevová 2005 In Šimíčková - Čížková a kol., 2005). Děti už nejsou našťavané tak často, jako bývaly, protože v tomto období jsou již schopny chápat příčiny nepříjemných okamžiků. Zlost se ale stále objevuje při interakci s vrstevníky, zejména pokud se dítě cítí frustrováno. Prožitky jsou velmi intenzivní, často se střídají, vždy jsou vázány na konkrétní situaci. Proměnlivost prožívání je ovlivněna mírou zralosti centrální nervové soustavy (CNS). V období předškolního věku dochází k rozvoji emoční paměti, díky které je dítě schopno si vybavit, jak se v kterém okamžiku cítilo. U dítěte předškolního věku může přetrvávat strach, který je vázán na představivost. Vrstevníci se v tomto období vzájemně straší různými imaginárními bytostmi. Jak dítě bude tuto hru vnímat, záleží především na jeho osobnostních vlastnostech. Pokud je dítě velmi bázlivé, může dojít důsledkem úzkostlivých stavů k fixaci na dospělou osobu a k odmítání jakékoliv samostatnosti. (Vágnerová, 2012). Předškolní děti mají velký smysl pro humor. Se svými kamarády si sdělují různé vtipy, nad kterými se společně baví, což je podle Vágnerové (2012) projevem důvěrnosti jejich kamarádství.

City můžeme rozdělit na *sociální*, *intelektuální*, *estetické* a *etické*. Tyto city můžeme rovněž pojmenovat jako „vyšší“. *Sociální city* se rozvíjí ve vztahu k dospělým a k vrstevníkům. Zpočátku jsou pro dítě důležité vztahy s dospělou osobou (láska k rodičům), později dítě cítí potřebu partnera, například při hře. V předškolním věku se u dítěte vyvíjí také „*sebecit*“, což je vztah k sobě samému. *City intelektuální* se projevují především v procesu poznávání – dítě má z poznávání radost. *Estetické city* se objevují při poslechu hudby, pohádky, při kresbě. Tyto činnosti dítěti přinášejí příjemné stavy. Dítě v tomto věku si uvědomuje, co je dobré a co ne, co může a co naopak nesmí, co je správné a co naopak. Rozvíjí se u něj *etické citění*. (Plevová 2005 In Šimíčková - Čížková a kol., 2005). U dítěte dochází k rozvoji emoční inteligence, ta mu umožňuje chápat lépe své pocity i pocity okolí. Součástí emoční inteligence je *empatie*, která se projevuje v lepší orientaci dítěte v emocích. Pokud se dítě dokáže dobře orientovat v pocitech druhých osob, bývá oblíbenější. K tomu ale dítě potřebuje získat potřebnou zkušenost. To mohou ovlivnit například rodiče, kteří správnými jazykovými prostředky dítěti popíší, co zrovna v danou

chvíli cítí, a proč tomu tak je. Od dětí předškolního věku se často vyžaduje, aby své emoce ovládaly. Emoční regulace se ale v tomto období teprve rozvíjí. Rozvoj emoční regulace je podmíněn temperamentem dítěte a také jeho schopností emoce chápat a umět o nich mluvit. Nově se u dítěte objevuje hrdost, pocity viny a pocity sounáležitosti. (Vágnerová, 2012).

4.4 Socializace

První sociální skupinou, ve které dítě žije, je rodina. V rodině dítě získává zkušenosti – lidského soužití, pomoci, řešení konfliktů, kladení a plnění společenských požadavků. (Čáp, 1993). Po třetím roce života dítě vstupuje do společnosti svých vrstevníků. (Matějček 1999 In Dunovský a kol., 1999). Jeho socializace už probíhá mimo rodinu, proto předškolní věk můžeme označit jako „*fázi přesahu rodiny*“. (Vágnerová, 2012). Pokud dítě z nějakého důvodu (např. vážná nemoc) přijde o možnost začlenění se do dětského kolektivu, do budoucna u něj může být zvýšené riziko narušení harmonického sociálního vývoje. (Matějček 1999 In Dunovský a kol., 1999). Dítě se v tomto období připravuje na život ve společnosti. Seznamování se s novými lidmi umožňuje dítěti získávat nové zkušenosti, které jsou důležité pro vývoj jeho osobnosti. Dítě se postupně ocitá v několika oblastech – v rodině, která pro něj i nadále zůstává nejdůležitější skupinou, dále mezi vrstevníky, kde si hledá své místo nebo v mateřské škole, ve které se dítě učí novým sociálním dovednostem. Vzhledem k tomu, že dítě překročilo hranice své rodiny, přibývají mu nové sociální role, které musí plnit. Dítě navíc získává roli vrstevníka, kamaráda a žáka mateřské školy. (Vágnerová, 2012).

V procesu socializace dítěte v období předškolního věku je velmi důležitá hra, která je pro dítě hlavní činností, proto předškolní věk můžeme označit jako „*období hry*“. Hra je v tomto období velmi intenzivní a mnohotvárná. (Langmeier, Krejčířová, 2006). Pro dítě je hra základní psychickou potřebou. (Plevová 2005 In Šimíčková - Čížková a kol., 2005). Dítě se při hře většinou snaží vytvořit něco nového, už nejde jen o pouhé hraní si s vlastním tělem, jako to bylo například u batolat. S rostoucím věkem se mění promyšlení her. (Langmeier, Krejčířová, 2006). Hra je jistým ukazatelem vývojové úrovně dítěte. Budeme – li pozorovat dítě při hře, můžeme zaregistrovat vývojové zvláštnosti. V předškolním období je zřetelný rozdíl mezi hrou děvčat a chlapců – týká se například výběru hraček nebo partnerů pro hru. (Plevová 2005 In Šimíčková - Čížková a kol., 2005). V období předškolního věku si už děti opravdu hrají spolu, ne pouze vedle sebe. Dítě své

vrstevníky vnímá daleko více a úplně jinak, než dříve. Je k nim pozornější a ohleduplnější. Ve společné hře ustupuje do pozadí soutěživost. Děti jsou v tomto věku schopné různých forem kompromisu, jako je například střídání se ve hře s danou hračkou. Kompromisy ve hře je ale třeba podporovat, aby si dítě uvědomilo, že jsou žádoucí a správné. (www.healthychildren.org)

4.5 Rozvoj komunikačních kompetencí

Děti předškolního věku dovedou poměrně srozumitelně vyjádřit své potřeby. Při svém vyjadřování se snaží respektovat gramatická pravidla, některá z nich (např. chápání souvislostí) si však osvojují až ke konci tohoto období. U některých dětí může být projev nedostatečný po formální stránce. Dítě například špatně artikuluje, nahrazuje slova jinými nebo je jinak komolí. Tyto nedostatky mohou být způsobeny například deficitem v oblasti motoriky mluvidel, nezralostí fonologické diferenciací nebo nedostatečnou jazykovou zkušeností a chybějící jazykovou korekcí. (Vágnerová, 2012). Řeč se v tomto období rychle zdokonaluje. Dochází ke zlepšení artikulace i větné stavby (Langmeier, Krejčířová, 2006) a také k velkému nárůstu slovní zásoby - dítě osvojí 2000 až 2500 nových výrazů. (Plevová 2005 In Šimíčková - Čížková a kol., 2005). V předškolním období už je dítě schopno vyprávět souvisleji, jeho vyprávění už se často podobá příběhu.

Dítě je v tomto věku schopno rozlišovat způsob komunikace s ohledem na to, s kým právě komunikuje. Pokud dítě komunikuje s dospělými, je zdvořilejší, vyhýbá se nežádoucím výrazům. Sdělení dospělé osobě je většinou delší a dítě se snaží jej co nejvhodněji formulovat. V komunikaci s vrstevníky je dítě stručnější, často používá výrazy, kterým rozumí jen oni sami. Mezi vrstevníky často dochází k tzv. „*egocentrické komunikaci*“, kdy je dítě natolik zaujato svou činností, že si ani nevšimne, že mu jeho partner nenaslouchá. Pokud má dítě mladšího komunikačního partnera, pak je schopno se mu přizpůsobit. V tomto případě dítě užívá kratší věty a snaží se více vysvětlovat. Pro dítě předškolního věku je stále ještě obtížné koordinovat dílčí dovednosti, které jsou pro komunikaci nezbytné – věnovat pozornost sdělení, snažit se jej pochopit a další. (Vágnerová, 2012). Pro předškolní období jsou typické určité disproporce mezi myšlením a řečí. Zpočátku řeč zaostává za myšlením, proto když dítě dovede vykonat nějakou činnost, nedokáže ji pojmenovat. V druhé polovině předškolního období naopak řeč myšlení předbíhá. Dochází k prudkému nárůstu řečové aktivity. Dítě si samo vymýšlí nové

pojmy pro označení neznámých či nových osob, věcí a situací. (Plevová 2005 In Šimíčková - Čížková a kol., 2005).

5 Výzkumné šetření

5.1 Cíl práce, výzkumná metoda

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda má způsob trávení společného volného času rodičů a dětí vliv na rozvoj komunikačních dovedností dítěte.

Ke zpracování výzkumné části bakalářské práce byly použity tyto smíšené metody:

- polostrukturovaný rozhovor
- testové úkoly (zdroj: Jiřina Klenková, Helena Kolbábková – Diagnostika předškoláka, 2003)
- pozorování

Tabulka 1 - Časový harmonogram zpracování bakalářské práce

červenec – srpen 2014	sběr a analyzování literatury
září – říjen 2014	zpracování teoretické části práce
listopad – prosinec 2014	příprava výzkumné části
leden – únor 2015	sběr dat a jejich zpracování
březen – duben 2015	finalizace práce

5.2 Výběr a charakteristika výzkumného vzorku

Tabulka 2 - Charakteristika výzkumného vzorku

Dítě A	chlapec, 5 let a 6 měsíců
Dítě B	dívka, 5 let a 9 měsíců
Dítě C	dívka, 5 let a 8 měsíců
Dítě D	chlapec, 5 let a 10 měsíců
Dítě E	chlapec, 5 let a 9 měsíců

Výzkumné šetření probíhalo především v domácnostech respondentů. Konkrétně jsem pracovala s rodinami z Havířova a Prahy. Vybráno bylo 5 dětí v předškolním věku,

kteře do povinné školní docházky nastupují v září roku 2015. Děti byly vybrány náhodně, zejména na základě ochoty jejich rodičů ke spolupřáci a na základě toho, zda nastupují v září roku 2015 do povinné školní docházky. Všichni rodiče, jež jsem oslovila, dali souhlas s účastí na výzkumném šetření.

5.3 Vlastní šetření

Výzkumné šetření probíhalo v domácnostech vybraných rodin. Pro větší přehlednost jsem své šetření rozdělila do tří částí – pozorování dítěte v jeho přirozeném prostředí, polostrukturovaný rozhovor a testové materiály pro děti.

Jako první část jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor s matkou, který byl po podepsání písemného souhlasu nahráván na diktafon. Všechny matky souhlasily s nahráváním rozhovoru.

Poté jsem se zaměřila na diagnostiku dětí. Tato část obsahovala 12 úkolů, které zkoumaly několik oblastí. Jednalo se o oblast zrakového vnímání a zrakové paměti, sluchového vnímání, sluchové paměti, jemné a hrubé motoriky a v poslední řadě to byl souvislý řečový projev dítěte. Tyto testové materiály pochází z publikace Diagnostika předškoláka (Klenková, Kolbábková, 2003). Děti plnily zadané úkoly ve svém přirozeném prostředí. Zadání každého úkolu jsem dítěti pečlivě vysvětlila. V několika případech jsem se ale setkala s jejich neporozuměním, proto jsem vysvětlovala vícekrát nebo jsem ukazovala, jak má daný úkol vypadat. Každý úkol měl několik stupňů slovního hodnocení, při jeho tvoření jsem vycházela z publikace Diagnostika předškoláka (Klenková, Kolbábková, 2003). Ke každému slovnímu hodnocení jsem přiřadila i bodové hodnocení. Pro snadnější vyhodnocení jsem zvolila následující postup - vždy nejlepší výkon v rámci slovního hodnocení obdržel nejvíce bodů. Dítě mělo ve výsledku tím více bodů, čím víc bylo šikovnější v plnění úkolů. Ke každé oblasti jsem rovněž napsala doporučení podle Klenkové a Kolbábkové (2003), které uvádí, jakými způsoby je možno daný okruh schopností rozvíjet.

Další částí výzkumného šetření bylo pozorování, které probíhalo po celou dobu našeho setkání. Prostřednictvím pozorování jsem se snažila poznat vztah matky a dítěte a také přístup matky k výchově a její zájem. Veškeré informace, které jsem ve výzkumném šetření obdržela, interpretuji s ohledem na etické zásady. Matky dětí byly seznámeny s účelem našeho setkání. Rovněž jim bylo sděleno, že veškeré informace, které mi

poskytnou, budou využity pouze pro účely této práce. Souhlasily rovněž i s tím, že v práci použiji obecná označení osob, nikoliv konkrétní jména. Dále byly obeznámeny skutečností, že naši spolupráci, která je výhradně dobrovolná, mohou kdykoliv přerušit.

5.3.1 Pozorování

Dítě A

Na začátku našeho setkání jsem si všimla velmi vřelého vztahu chlapce a jeho matky. Chlapec byl velmi milý, usměvavý, zpočátku stydlivý. Úkolům jsme se věnovali v jeho dětském pokoji. Matka jej předem se vším seznámila, chlapec tudíž věděl, co jej čeká a ochotně se mnou spolupracoval. Zadání jsem chlapci vždy vysvětlovala několikrát, u některých úkolů jsem musela i ukazovat, aby věděl, co se od něj očekává. Během našeho sezení jsem musela chlapce ujišťovat a chválit, jeho počínání bylo velmi nejisté a opatrné. Chlapce jsem se u některých úkolů musela doptávat nebo jsem musela upozorňovat na věci, na které zapomněl. Po splnění všech úkolů se matka ihned zajímala o výsledky. Upozornila jsem ji na to, že ačkoliv chlapec neporozuměl zadání, neřekl mi o tom a ve svém počínání pokračoval. Domnívám se, že by pro něj mohla být taková situace ve škole příčinou větších potíží. Stalo se například, že jsem mu vysvětlila zadání, on se začal úkolu věnovat a já si za okamžik všimla, že chlapec neví, co má dělat. Po přečtení zadání jsem se vždy ptala, zda úkolu rozumí nebo ne, on vždy jen přikývl. Všimla jsem si, že chlapci dělá problém výslovnost sykavek. Matka s tímto poznatkem souhlasila a sdělila mi, že v nejbližší době plánují navštívit logopeda. Matka se hodně zajímala a na vše se ptala. Na konci našeho setkání jsem matce doporučila práci s knihami pro předškoláky (např. s publikací Diagnostika předškoláka od autorek Klenkové a Kolbábkové, 2003).

Matku se mi podařilo po nějaké době kontaktovat a bylo mi řečeno, že na logopedii už dochází a chlapec dělá velké pokroky. Také mi matka děkovala za doporučení publikace pro předškoláky. Často a rádi s ní pracují.

Dítě B

Naše setkání bylo uskutečněno až po několika neúspěšných pokusech, kdy matka setkání rušila, mnohdy i na poslední chvíli. Setkání s matkou a dívkou probíhalo v obývacím pokoji, v bytě partnera matky. Matka si přála být celou dobu s námi, aby se mohla podívat, jak bude vše probíhat, jak si její dcera povede. Na rozdíl od setkání s matkou a dítětem A, v tomto případě matka svou dceru nepřipravila na to, co ji čeká,

dokonce ani sama nebyla příliš ochotná spolupracovat na tomto výzkumném šetření. Dívka byla velmi neochotná, neklidná, celou dobu se smála a předváděla. Matka se nijak nepokoušela ji usměrňovat. Dalo mi velkou práci dívku přemluvit k nějaké činnosti. Při plnění úkolů byla velmi nesoustředěná, ze všeho si dělala legraci. Několikrát se začala smát už po přečtení zadání. Aniž by se zamyslela nad zadáním, ihned řekla, že neví, co má dělat. Mnohokrát řekla odpověď rychle, bez přemýšlení, a to jen proto, aby měla rychle splněno a nemusela se se mnou dále bavit. Při plnění jednoho úkolu jsem dívku dokonce přistihla, když se snažila podvádět, a to tím, že mi nahlížela do papírů, které jsem držela v ruce. I když je hodnocení některých jejích úkolů negativní, nemyslím si, že by to bylo způsobeno její nevědomostí, ale spíš přístupem k práci, neochotou a roztěkaností. Během našeho sezení jsem matku musela několikrát napomenout, aby se dceři nesnažila pomáhat (mrkala na ní, našeptávala). Po splnění všech úkolů mi matka sdělila problém s docházkou své dcery do mateřské školy. Dívka každé ráno pláče, že do mateřské školy nepůjde, proto se matka rozhodla nechávat si ji doma. Když jsem se dívky zeptala, proč nemá mateřskou školu ráda, odpověděla mi, že je tam nuda. Zdálo se mi, že si matka s výchovou nevěděla moc rady. Svěřila se mi, že uvažuje o návštěvě dětského psychologa, zejména kvůli umíněnosti a nesoustředěnosti své dcery. Domnívám se, že dívka bude mít velké obtíže ve škole. Dívka ani její matka na mě neudělaly dobrý dojem.

Dítě C

Další dítě mě přišlo přivítat ke dveřím. Čekala na mě velmi milá a usměvavá dívka. Už od první chvíle se dívka velmi těšila na úkoly, které ji budu dávat. Matka nepodcenila přípravu, dívka byla předem se vším seznámena, přesně věděla, co ji čeká, vůbec se nestyděla. Všechny úkoly plnila rychle, pečlivě a velmi ráda. Zadání jsem dívce nemusela opakovat. Vždy hned pochopila, co bude jejím úkolem a s radostí se pustila do plnění. Měla hezký mluvní projev, jako jediná ze všech dětí odpovídala celými větami. Matka s námi celou dobu byla v dětském pokoji, kde dívka své úkoly plnila. Vždy svou dceru za splněný úkol pochválila. Bylo na ní vidět, že je na svou dceru pyšná. Obě braly naši spolupráci velmi vážně, byly na ní i náležitě připravené. Matka vnímala naše sezení jako velmi přínosné. Viděla, co její dceru baví, co ji jde lépe a co naopak hůře. Tato rodina na mě velmi zapůsobila. Matka byla ve své výchově velice důsledná, což bylo na dívce vidět. Tato dívka byla nejlepší ze všech dotazovaných dětí, byla pro mě radost s ní pracovat.

O několik dní později mi volala matka dívky C, aby se informovala, jak se jmenovala kniha, ze které jsem čerpala úkoly, které její dcera plnila. Dceři se úkoly natolik líbily, že později od matky vyžadovala, aby ji taky takové dávala, proto se matka chtěla inspirovat.

Dítě D

Další setkání proběhlo s chlapcem a jeho matkou. Setkání proběhlo v obývacím pokoji velkého rodinného domu. Tento chlapec byl od začátku velmi ochotný a milý. Úkoly zvládal rychle, jejich plnění ho bavilo. Po celou dobu se soustředil, úkoly plnil pečlivě. Stejně jako chlapec v prvním případě, i tento chlapec stále hledal ujištění, že své úkoly plní dobře. Matka byla celou dobu poblíž. Dítě přesně vědělo, co ho čeká, matka ho se vším seznámila. Po splnění všech úkolů se matka zajímala o výsledky, aby věděla, co je třeba zlepšit před nástupem do školy. Rodina na mě působila velmi sympatickým dojmem. Matka si v rodině uměla sjednat disciplínu. Chlapec byl velmi slušný. K této spolupráci nemám co víc dodat, byla jsem naprosto spokojená, jak s přístupem chlapce, tak s přístupem jeho matky k našemu setkání.

Dítě E

Poslední rodina mě přivítala ve velkém rodinném domě. Mé setkání s chlapcem a jeho matkou probíhalo v obývacím pokoji. Matka byla po celou dobu přítomna. Na začátku našeho setkání mi matka sdělila, že má chlapec diagnostikovaný opožděný vývoj řeči, že doposud neumí barvy a nezvládá rovněž ani pravolevou orientaci. Chlapec byl velmi nesoustředěný, od plnění úkolů odbíhal. Často jsem ho musela přemlouvat, aby ještě chvíli vydržel. Chlapcův mluvní projev byl velmi odlišný od projevů dětí, se kterými jsem pracovala před ním. Chlapec nesložil jednoduchou větu, nebyl schopen dodržet slovosled. Jeho projev byl velmi nesrozumitelný. Často zaměňoval hlásky ve slově nebo dokonce celá slova. Chlapce jsem se při plnění úkolů musela na vše doptávat, upozorňovat na věci, které nezaznamenal, a také bylo potřeba jej povzbuzovat, aby pokračoval v plnění a nevzdával to. Zadání úkolů jsem musela vysvětlovat několikrát, u některých úkolů i předvádět, jak má daný úkol vypadat. Největším problémem bylo pro chlapce složení puzzle. Matka mě velice překvapila, když mi oznámila, že na logopedii chodí teprve půl roku. Řečové obtíže svého syna začala matka řešit až okolo 5. roku života. Z důvodu opožděného vývoje řeči matka uvažuje o odkladu školní docházky. Sdělila jsem matce, že mám podezření na

přítomnost poruchy hyperaktivity u chlapce. Matka mi na to odvětila, že ona má také ten pocit, ale že to zatím nehodlá řešit, že nejlépe se to projeví až ve škole. Přístup matky k výchově se mi zdál velmi benevolentní. Celá domácnost na mě působila velmi chaoticky a neuspořádaně. Matka se sama přiznala k tomu, že na svého syna nemá moc času, protože má ještě roční dceru, které se musí věnovat více.

5.3.2 Testové materiály pro děti

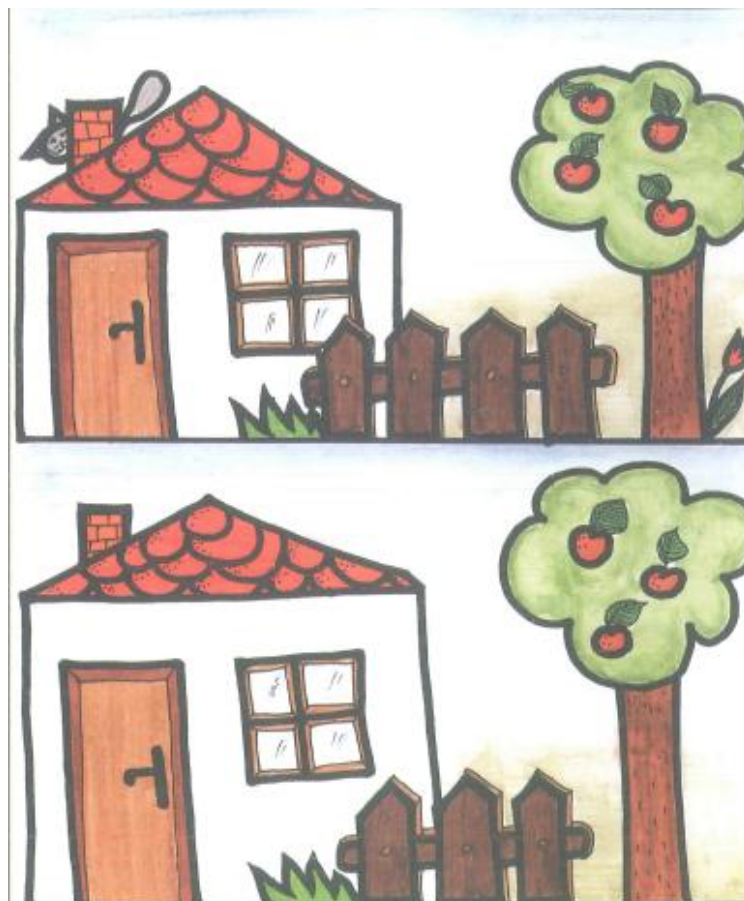
(zdroj Jiřina Klenková, Helena Kolbábková – Diagnostika předškoláka, 2003)

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Zrakové vnímání má ve vývoji řeči velmi důležitou roli. Zrak upevňuje sluchové vjemy. Zrakové vnímání hraje rovněž důležitou roli při čtení a psaní. (Klenková, Kolbábková, 2003).

Úkol č. 1 – Hledání rozdílů

Pan malíř měl nakreslit dva stejné obrázky. Na dolní obrázek však zapomněl něco nakreslit. Víš, co to bylo? (na obrázku chybí kočka, jablíčko, tulipán, tyčka u plotu)



Obrázek 1 - Hledání rozdílů (Klenková, 2003, str. 32)

Hodnocení:

- Dítě najde samo všechny rozdíly.
- Dítě najde aspoň polovinu rozdílů s dopomocí dospělého.
- Dítě nesplní zadaný úkol.

Úkol č. 2 – Skládání obrázku z dílků

Z nabídky obrázků (chlapec, děvče, pes, kočka) jsem vybrala obrázek psa. Tento obrázek jsem podlepila tvrdým papírem a rozstříhala na 9 stejných dílků. Dítěti jsem předložila celý obrázek, na který se mohlo po dobu 1 minuty dívat. Poté jsem předlohu schovala a dala dítěti pouze rozstříhané dílky.

Podívej se na tento obrázek. Zde ho máš rozstříhaný, pokus se jej složit znovu podle toho, co sis zapamatoval.



Obrázek 2 - Skládání obrázků z dílků (Klenková, 2003, str. 39)

Hodnocení:

- Dítě složí obrázky samostatně a rychle.
- Dítě složí obrázek samostatně, pomalu.
- Dítě složí obrázek pouze s dopomocí dospělého.

ZRAKOVÁ PAMĚŤ

Pro správný vývoj řeči je důležitá dostatečně rozvinutá zraková paměť. Zrakovou paměť děti později využívají ve škole, kdy se učí pojmy zrakovou cestou. (Klenková, Kolbábková, 2003).

Úkol č. 1 – Zapamatuj si

Před sebou máš obrázky sedmi různých předmětů. Důkladně si je prohlédni a snaž se zapamatovat si vše, co jsi viděl. Teď obrázky zakryji a ty mi řekni, co sis zapamatoval.



Obrázek 3 - Zapamatuj si (Klenková, 2003, str. 44)

Hodnocení:

- Dítě předškolního věku by si mělo vybavit až pět předmětů.

SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ

Správné sluchové rozlišování je nezbytným předpokladem pro správný řečový vývoj. Dítě se musí naučit správně poslouchat a rozlišovat zvuky řeči, aby se později naučilo správně vyslovovat. (Klenková, Kolbábková, 2003)

Úkol č. 1 – Rozlišování slov pouze sluchem (bez předložených obrázků)

Teď řeknu dvě slova a ty mi pak řekneš, zda-li jsou stejná nebo nestejná.

kočka – kočka

bába – bába

pije – bije

miska – myška

tyká - tiká

nemá – němá

Hodnocení:

- Dítě dovede správně fonematically rozlišit stejná a nestejná slova.
- Dítě není schopno určit ani polovinu fonematically podobných slov
- Dítě není schopno určit slova zvukově podobná.

Úkol č. 2 – Rytmizace

Zkus vytleskat to, co vidíš na obrázku.

Klíč, meč, au – to, bu-dík, slu-níč-ko, pam-pe-liš-ka, ba-bič-ka, ko-lo-běž-ka.



Obrázek 4 - Rytmizace (Klenková, 2003, str. 88)

Hodnocení:

- Dítě vytleská rytmicky správně všechna slova samostatně.
- Dítě vytleská rytmicky správně všechna slova po opakovaném předvedení příkladu.
- Dítě chybuje při vytleskávání slov.
- Dítě nedokáže rytmicky správně vytleskat jednotlivá slova.
- Dítě není schopno splnit zadaný úkol.

SLUCHOVÁ PAMĚŤ

Sluchová paměť nám umožňuje uchovat a následně si vybavit určité informace. Je důležité procvičovat krátkodobou i dlouhodobou paměť. Pokud procvičujeme krátkodobou paměť, vyžadujeme po dítě, aby slyšené opakovalo hned. Při procvičování dlouhodobé paměti se dítěte až po nějaké době zeptáme na to, co jsme mu vyprávěli. (Klenková, Kolbábková, 2003).

Úkol č. 1 – Přesné zopakování pojmů

Nyní ti řeknu několik slov hned za sebou, pozorně poslouchej. Celou řadu ti vždy znovu zopakují. Potom po tobě budu chtít, abys mi celou řadu zopakoval, nejlépe v přesném pořadí, v jakém jsem ti slova řekla.

- panenka, kočárek, autíčko, míč, kostky (různé hračky)
- televize, písek, sýr, kolo, papuče (různá slova, která spolu nemají nic společného)

Hodnocení:

- Dítě slova zopakuje správně, i ve správném pořadí.
- Dítě slova zopakuje správně, bez správného pořadí.
- Dítě nahradí slova jinými.
- Zopakuje pouze část pojmů.
- Dítě není schopno splnit zadaný úkol.

Úkol č. 2 – Opakování dvojverší

Dvakrát ti teď řeknu jedno dvojverší, budu po tobě chtít, abys mi ho přesně zopakoval.

- Potkala jsem Alenku, měla pěknou halenku.
- Naše malá kočka, má zelená očka.
- Byla jedna babička, prodávala vajíčka.

(zvolila jsem vždy jedno dvojverší, které jsem dítěti dvakrát zopakovala)

Hodnocení:

- Dítě dovede bez dopomoci dospělého přesně zopakovat dvojverší.
- Dítě zopakuje verš přesně, ale s dopomocí, nápovědou dospělého.
- Dítě verš zopakuje nepřesně – vynechává slova, nebo je nahrazuje jinými.
- Dítě zopakuje pouze část verše.
- Dítě nedovede větu zopakovat.

MOTORICKÉ SCHOPNOSTI

Motorické schopnosti dítěte a řeč se vzájemně ovlivňují. Pokud má dítě například pohybové postižení, může být vývoj řeči opožděn. Děti motoricky neobratné mají velké nedostatky ve výslovnosti. Je důležité rozvíjet hybnost celého těla, rukou i mluvidel. (Klenková, Kolbábková, 2003).

HRUBÁ MOTORIKA

Hrubá motorika se týká pohyblivosti celého těla. Důležitá je rovněž i koordinace pohybů. Rozvíjet hrubou motoriku můžeme například při chůzi, běhu, skákání a dalších úkonech. (Klenková, Kolbábková, 2003)

Úkol č. 1 – Přeskoky snožmo přes pruh vpřed a vzad

Nachystám ti na zem provaz, postav se prosím před něj, dej nohy k sobě a skoč přes provaz dopředu, poté hned zpátky dozadu.

Hodnocení:

- Dítě je motoricky obratné, úkol zvládá.
- Dítě zvládá úkol s obtížemi.
- Dítě je motoricky neobratné, úkol nezvládá.
- Dítě je motoricky neobratné, úkol zvládá s oporou.
- Dítě nepochopilo zadaný úkol.

Úkol č. 2 – Stoj na jedné noze při otevřených očích (30s)

Postav se na jednu nohu, dívej se na jedno místo a pokus se po dobu 30 sekund udržet rovnováhu a nespadnout.

Hodnocení:

- Dítě je motoricky obratné, úkol zvládá bez chyby. (po dobu 30s nestoupne na druhou nohu)
- Dítě je motoricky obratné, ale úkol zvládne až po ukázce. (ukážeme dítěti, jak si správně dát ruce)
- Dítě zvládá úkol s obtížemi. (pomáhá si opíráním, dotýká se nohou země)
- Dítě úkol nezvládá.
- Dítě nepochopilo zadání úkolu.

JEMNÁ MOTORIKA

Procvičovat jemnou motoriku je rovněž velmi důležité. Správně vyvinutá jemná motorika je nezbytná nejen pro psaní, ale také pro správný vývoj řeči. Pokud má dítě obratnou ruku a prsty, zpravidla pak mívá obratná i mluvidla, což potvrzuje úzký vztah mezi jemnou motorikou a vývojem řeči. (Klenková, Kolbábková, 2003).

Úkol č. 1 - Konečkem palce se postupně dotýkat konečků ostatních prstů, to samé druhou rukou.

Otoč ruku dlaní nahoru, nachystej si palec a koncem svého palce se postupně dotýkej svých ostatních prstů (malíčku, prsteníčku, prostředníčku a naposled ukazováčku). Stejný postup zopakuj na druhé ruce.

Hodnocení:

- Dítě úkol zvládá bez problémů.
- Dítě provede úkol až po opakované ukázce.
- Dítě zvládá úkol s obtížemi.
- Dítě úkol vůbec nezvládá.
- Dítě nechápe zadaný úkol.

Úkol č. 2 - Zápalky vysypané na stole dát zpátky do krabičky.

Na stůl ti vysypu krabičku zápalek. Budu po tobě chtít, abys zápalky vrátil znovu do krabičky a následně krabičku zavřel.

Hodnocení:

- Dítě úkol splní bez problémů a precizně. (má systém v ukládání zápalek do krabičky)
- Dítě úkol splní. (zápalky ukládá do krabičky libovolně a po několika kusech)
- Dítě splní úkol s obtížemi.
- Dítě úkol vůbec nezvládá.
- Dítě nechápe zadaný úkol.

SOUVISLÉ VYJADŘOVÁNÍ

Podle Klenkové a Kolbábkové (2003) by se dítě předškolního věku mělo umět souvisle vyjadřovat. Znamená to, že by mělo obrázek popisovat rozvitými větami, mělo by být schopno vymyslet a také reprodukovat příběh a vyprávět pohádku. Pokud děti vyjadřují svá přání, své potřeby či zážitky, je jejich projev spontánní.

Úkol č. 1 – Popis obrázku

Pořádně si prohlédni obrázek, který máš před sebou. Chvilku si jej prohlížej, budu po tobě chtít, abys mi pověděl, co všechno a koho na obrázku vidíš, co lidé na obrázku dělají. Řekni mi vše, co tě k tomuto obrázku napadá.



Obrázek 5 - Popis obrázku (Klenková, 2003, str. 113)

Hodnocení:

- Dítě obrázek popíše rozvitými větami.
- Dítě obrázek popíše jednoduchými větami.
- Dítě odpovídá na otázky větami.
- Dítě odpovídá jednoslovně na otázky dospělého.
- Dítě není schopno pojmenování.

5.3.3 Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor určený pro účely tohoto výzkumného šetření má 12 otázek. Otázky jsou zaměřeny na rodinu, konkrétně na informace o rodičích a o dítěti, rovněž se dotazují na počty členů v rodině a také na skutečnost, zda je rodina úplná nebo neúplná. Dále jsou to otázky, které se dotazují na volný čas, kroužky dítěte, sledování televize, četbu a na logopedickou péči. Každé matce byl předložen informovaný souhlas, po jehož podepsání byl rozhovor nahráván na diktafon. Matky byly seznámeny se skutečností, že hlasový záznam jejich odpovědí na tyto otázky bude sloužit pouze pro účely tohoto výzkumného šetření.

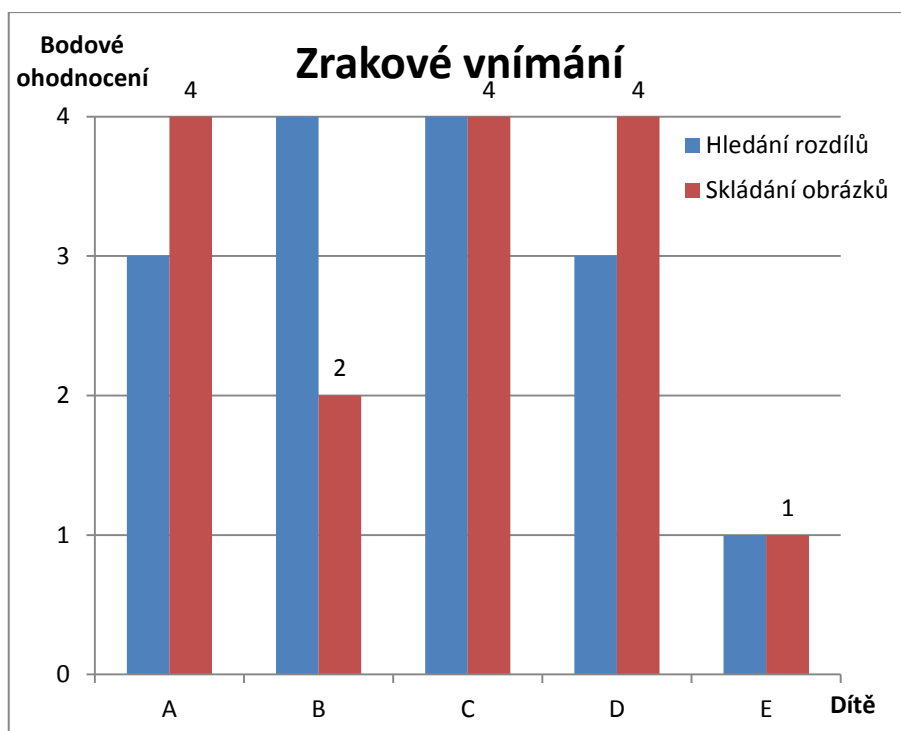
Odpovědi z jednotlivých rozhovorů jsou shrnuty do ucelených odpovědí (viz 5.4.2 Analýza polostrukturovaných rozhovorů). Odpovědi jsou velmi stručné a nijak zvlášť se od sebe neodlišují. Matky odpovídaly na otázky bez většího přemýšlení. U většiny z dotazovaných matek jsem se setkala s jejich ochotou. Matka B byla podstatně méně sdílná, než ostatní matky.

5.4 Analýza výsledků

5.4.1 Analýza testových materiálů

Každý úkol této diagnostické části má své hodnocení jak slovní, tak ve formě grafu. Graf se vždy zaměřuje na jednu konkrétní oblast, přičemž zobrazuje výsledek obou úkolů v dané oblasti, některé oblasti obsahují pouze jeden úkol. Slovní hodnocení tento obraz blíže specifikuje. Na konci této analýzy je uveden kompletní graf, který zobrazuje celkové výsledky dětí ve všech úkolech.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ



Graf 1 - Zrakové vnímání

Úkol č. 1 – Hledání rozdílů, byl pro děti zajímavý, zábavný. Většiny dětí, až na dívku C, jsem se musela doptávat, zda opravdu našly všechny rozdíly, jestli si prohlédly všechny objekty na obrázku. Chlapec E měl s úkolem větší potíže, než ostatní děti. Řekl mi toho velmi málo, a to až po delší době soustředění. Několikrát také zopakoval věc, kterou mi už řekl.

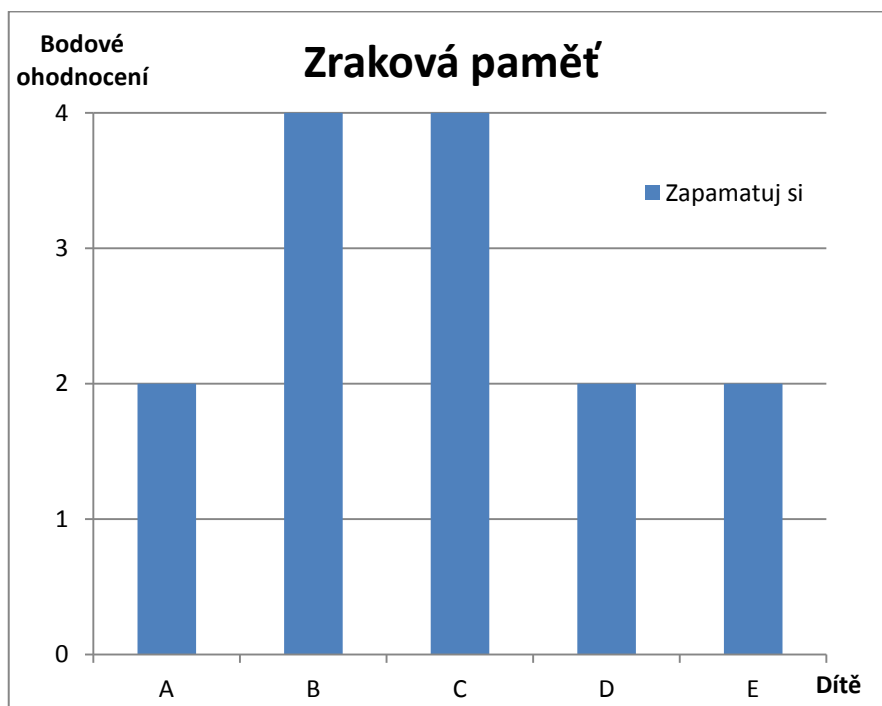
Pokud se u dítěte objeví nedostatky v této oblasti, Klenková a Kolbábková (2003) doporučují práci s podobnými obrázkovými materiály, které jsou obsaženy v dětských časopisech.

Úkol č. 2 – Skládání obrázku z dílků, připadal většině dětí jednoduchý. Děti A, C, a D si při skládání puzzle počínaly velmi sebevědomě. Úkol splnily rychle a bez váhání. Dívka B měla s plněním tohoto úkolu problémy, a to především proto, že se na úkol nesoustředila a dělala si z něj legraci. Chlapec E po přečtení zadání a předložení obrázku vůbec nevěděl, co bude jeho úkolem. Na úkol se velmi soustředil, ale při jeho počínání jsem měla pocit, že puzzle nikdy předtím neviděl a netuší, jak funguje princip tohoto skládání. Chlapec E

nebyl schopen puzzle složit ani po tom, co jsem mu nechala předlohu celou dobu na stole, aby se na ni mohl dívat.

Pokud se u dítěte projeví deficity v oblasti zrakové analýzy a syntézy, Klenková a Kolbábková (2003) ve své publikaci zmiňují práci s puzzle, s rozstříhanými obrázky nebo s půlenými kostkami, kdy se prostřednictvím hry tvoří obrázek ze dvou polovin.

ZRAKOVÁ PAMĚŤ



Graf 2 - Zraková paměť

Úkol č. 1 – Zapamatuj si, byl pro děti známý. Každému počtu zapamatovaných slov byl přiřazen určitý počet bodů. Pouze 2 děti mi vyjmenovaly všechny předměty. Chlapec E mi zmínil i několik věcí, které na obrázku nebyly. Ostatní děti řekly pouze to, co věděly, nebo opakovaly to, co už řekly.

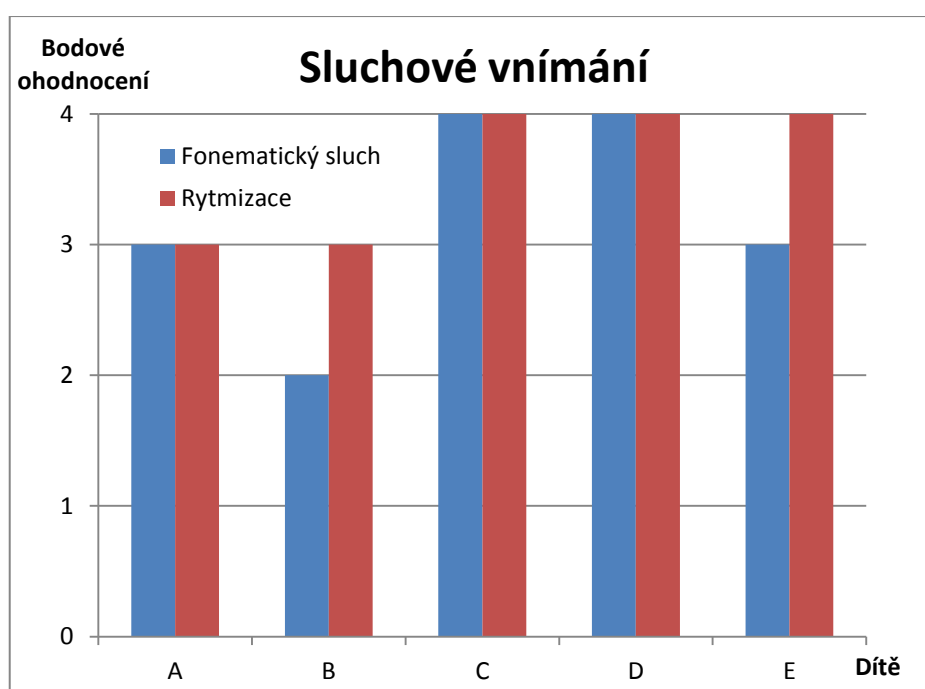
Klenková, Kolbábková (2003) ve své publikaci uvádí několik námětů na rozvoj oblasti zrakové paměti – pexeso, Kimova hra, Kdo se ztratil?, Na detektiva.

Pokud zvolíme Kimovu hru, připravíme si několik předmětů, zpočátku to mohou být pouze 3 předměty. Tyto předměty dítěti ukážeme, poté je schováme (například pod šátek) a budeme po dítěti chtít, aby předměty vyjmenovalo.

Hra Kdo se ztratil? se velmi často hraje ve školách. Vybereme jedno dítě, které pošleme za dveře a ve třídě určíme další, které se mu někam schová. Dítě poté přijde do třídy a řekne, kdo v ní chybí.

Ve hře Na detektiva je dítěti předložen obrázek. Dítě si obrázek nějakou dobu prohlíží. Poté obrázek schováme a pokládáme dítěti otázky – například Bylo na obrázku auto?

SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ



Graf 3 - Sluchové vnímání

Úkol č. 1 – Rozlišování slov pouze sluchem, byl pro mnohé děti nový. Děti jsem při tomto úkolu musela přemlouvat k většímu soustředění. Dívka B měla s tímto úkolem problém, a to opět ze stejného důvodu – na úkol se nechtěla soustředit. Vždy mi řekla odpověď bez přemýšlení. Další dvě děti (dítě A, dítě E) nezískaly plný počet bodů v tomto úkolu zejména kvůli potížím při rozlišování slov, která byla stejná, až na rozdílné i/y uprostřed slova.

Klenková a Kolbábková (2003) v této oblasti nabízí hned několik možností rozvoje. Při nácvičku fonemického sluchu je vhodné postupovat od nejjednodušších úkolů po

složitější. Fonemický sluch můžeme rozvíjet prakticky kdykoliv – například když jsme s dítětem na procházce, snažíme se společně pojmenovávat zvuky pocházející z okolí.

Nácvik fonemického sluchu můžeme také realizovat formou hry. Velmi zajímavá je pro děti hra s krabičkami, kdy každou krabičku naplníme jinou surovinou a dítě má za úkol rozpoznat, o jakou surovinu se právě jedná.

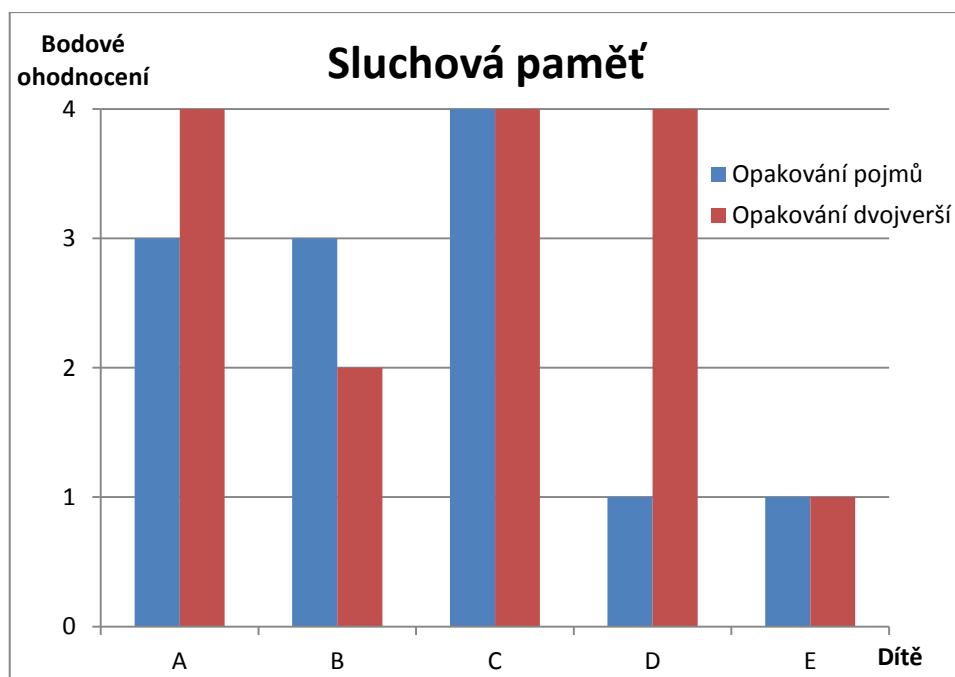
Další hrou může být hledání schovaného budíku, kdy dítě postupuje při hledání podle zdroje zvuku, který budík vydává.

Velmi známá a dětmi oblíbená hra je tichá pošta.

Úkol č. 2 – Rytmizace, znaly děti z mateřské školy. Byl pro ně zábavný. Chlapec A nezískal plný počet bodů, protože jeho tlesknutí nebylo občas přesné. Dívka B nezískala plný počet bodů opět ze stejného důvodu.

Pro rozvoj rytmického cítění můžeme využít říkanky, rozpočítadla nebo básničky. (Klenková, Kolbábková 2003).

SLUCHOVÁ PAMĚŤ



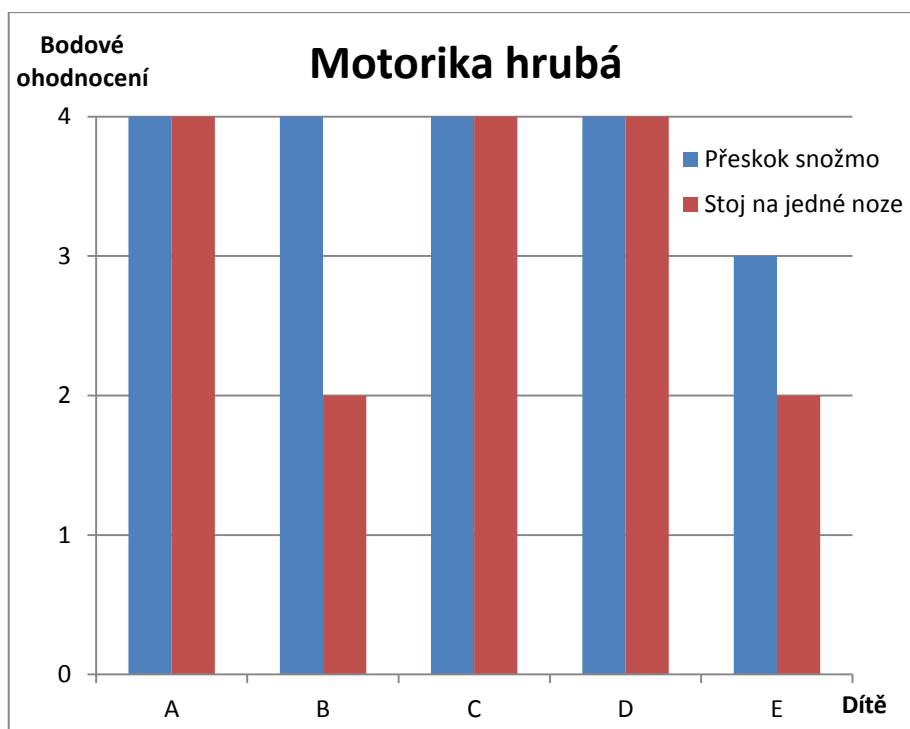
Graf 4 - Sluchová paměť

Úkol č. 1 – Opakování pojmů, byl pro děti poměrně těžký. Pouze dívka C dostala plný počet bodů. Děti často opakovaly stejné pojmy, nebyly schopny dodržet pořadí, ve kterém jim byly řečeny nebo používaly jiné tvary slov, případně zdrobněliny. Chlapci D a E mi zopakovali pouze slova, která jim byla řečena jako poslední.

Úkol č. 2 – Opakování dvojverší, byl pro děti zábavný. Dívka B mě opět neposlouchala, proto později nebyla schopná verš zopakovat. Chlapec E nejspíš ani moc nerozuměl zadání úkolu. Všem dětem, až na dívku C, jsem musela verš zopakovat vícekrát.

Klenková a Kolbábková (2003) považují za vhodné při rozvíjení sluchové paměti využívat jednoduché říkanky, rozpočítadla a básničky, které můžeme spojit s pohybovou aktivitou. Dítěti také velmi pomáhá čtení nebo sledování televizních programů pro ně určených. Vždy je ale potřeba si poté s dítětem povídat o tom, co jsme četli nebo viděli.

HRUBÁ MOTORIKA



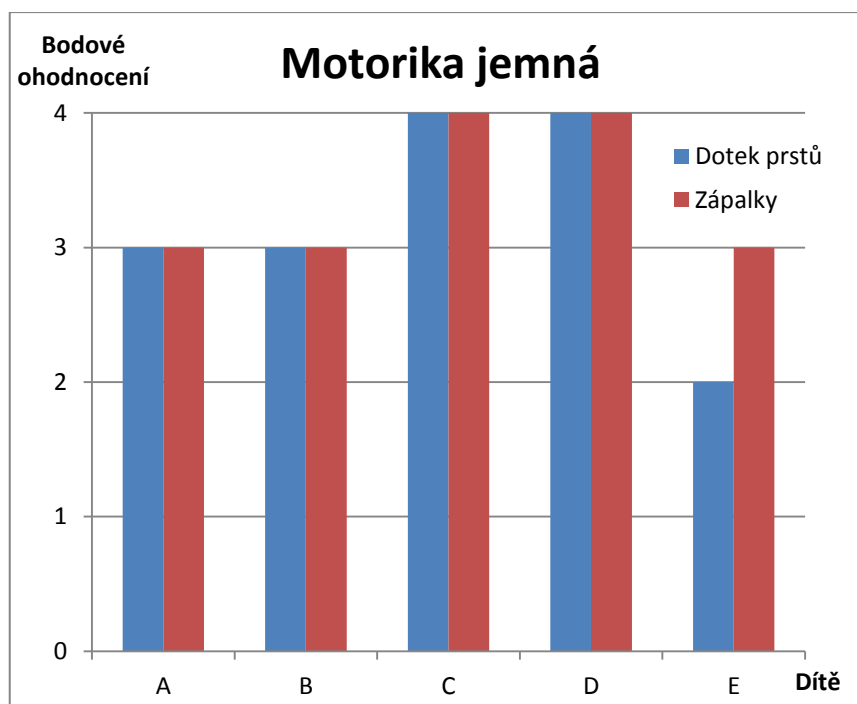
Graf 5 - Motorika hrubá

Úkol č. 1 – Přeskoky snožmo přes pruh vpřed a vzad, téměř všechny děti zvládaly s přehledem a s radostí. Chlapec E měl zpočátku potíže s porozuměním zadání.

Úkol č. 2 – Stoj na jedné noze při otevřených očích (30s) zvládly tři děti bez sebemenších obtíží, 2 děti na tom byly o něco hůř. Dívka B se na úkol opět nesoustředila, byla roztržitá, to bylo pochopitelně příčinou toho, proč nevydržela chvíli stát na jedné noze. Chlapec E byl rovněž velmi roztržitý. Ani jej nenapadlo rozpažit ruce, aby lépe držel rovnováhu.

Klenková a Kolbábková (2003) pro rozvoj hrubé motoriky doporučují například chůzi po nerovném terénu, překonávání překážek, házení a chytání míče, cvičení na udržení rovnováhy. Za velmi účinné rovněž považuje „skákání panáka“, jízdu na koloběžce nebo kole.

JEMNÁ MOTORIKA



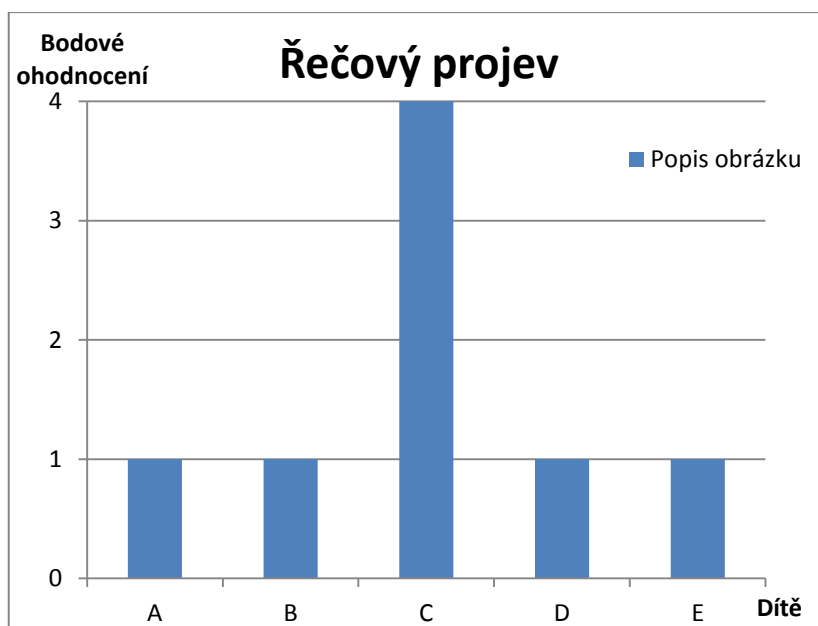
Graf 6 - Motorika jemná

Úkol č. 1 - Konečkem palce se postupně dotýkat konečků ostatních prstů, to samé druhou rukou, byl pro děti poměrně obtížný. Chlapec E například vůbec nechápal zadání úkolu. Chlapci A a dívky B jsem musela úkol několikrát ukazovat.

Úkol č. 2 - Zápalky vysypané na stole dát zpátky do krabičky, děti vnímaly jako zajímavý. Každé dítě při plnění tohoto úkolu postupovalo zcela jinak. Například dívka C a chlapec D zápalky vkládali do krabičky po jedné, vždy stejnou stranou k sobě. Chlapec A a dívka B vkládali zápalky do krabičky po několika kusech, neuspořádaně. Chlapec E vzal do ruky větší množství zápalek, které se mu později rozsypaly.

Klenková a Kolbábková (2003) doporučují jemnou motoriku rozvíjet za pomoci kostek, stavebnice, puzzle, navlékání korálků, kreslení, dále například za pomoci modelíny.

SOUVISLÉ VYJADŘOVÁNÍ

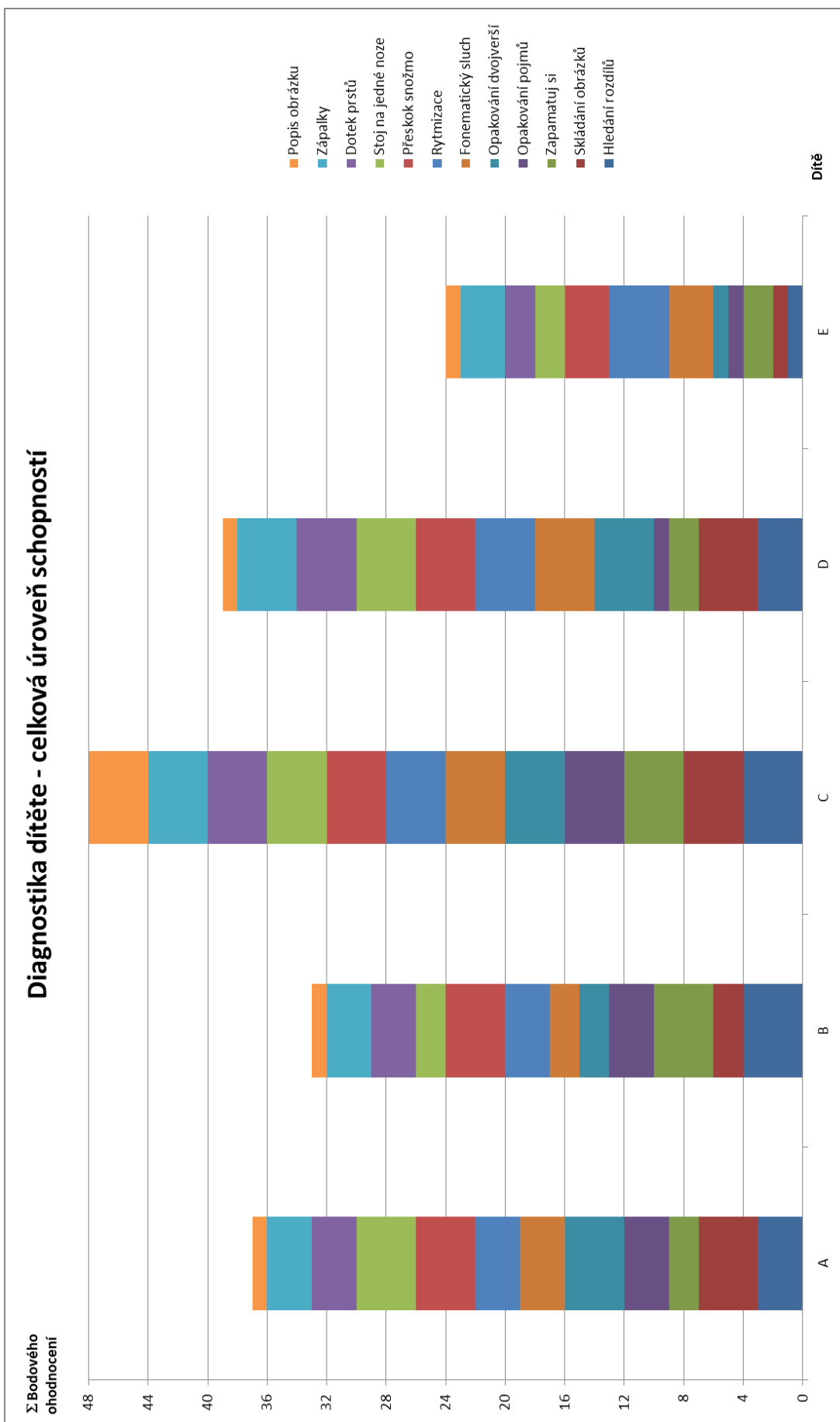


Graf 7 - Řečový projev

V oblasti souvislého vyjadřování měly děti pouze jeden úkol – popsat obrázek. Tento úkol byl pro mě velkým zklamáním. Dívka C byla jediná ze všech, která obrázek popisovala celými větami. Její slovní zásoba byla velmi široká. Její projev byl velmi plynulý a jistý. Ostatní děti pouze odpovídaly na mé otázky, dost často jednoslovně.

Rozvíjet souvislé vyjadřování můžeme podle Klenkové a Kolbábkové (2003) například prostřednictvím těchto her:

- Hádej, na koho myslím – při této hře dítě popisuje někoho známého a ostatní musí hádat.
- Najdi, čím se liší – dítěti předložíme dva podobné obrázky, jeho úkolem je popsat, čím se liší.
- Popletené obrázky – dítě má před sebou obrázky, které jsou popletené. Jeho úkolem je najít, co je na obrázcích špatně a zdůvodnit to.
- Na reportéra – úkolem dítěte v této hře je například zahrát si na komentátora fotbalového zápasu.



Graf 8 - Celkové zhodnocení

CELKOVÉ VYHODNOCENÍ VÝKONŮ

Výše uvedený sloupcový graf 8 znázorňuje kompletní hodnocení všech dětí ve všech zkoumaných oblastech. Jak je z grafu zřejmé, dívka C si v tomto šetření vedla ze všech dětí nejlépe. V každé oblasti dosáhla plného počtu bodů. Výkony dívky C byly velice přesvědčivé. Za dívkou C měl nejlepší výkony chlapec D. Domnívám se, že plného počtu bodů nedosáhl především kvůli své ostýchavosti. Chlapec E si naopak vedl velice špatně, bylo to způsobeno zejména jeho nepozorností, rovněž se u něj projevily deficity v mnoha oblastech. Dívka B bohužel také nemá nejlepší hodnocení, není to ale způsobeno nedostatky v některých ze zkoumaných oblastí. Dívka B byla velmi roztržitá a nepozorná, jak už jsem zmiňovala výše. Chlapce A bych považovala za průměr všech dětí.

5.4.2 Analýza polostrukturovaných rozhovorů

1) Informace o dítěti (pohlaví, věk)

Účastníky tohoto výzkumného šetření byli tři chlapci a dvě dívky předškolního věku, jejich průměrný věk byl v době konání našich setkání 5 let a 8 měsíců.

2) Informace o matce (věk, nejvyšší dosažené vzdělání)

Matkám, které se účastnily tohoto výzkumu, bylo v době jeho provedení v průměru 32 let. Čtyři matky měly střední vzdělání s maturitou, jedna matka měla vysokoškolské bakalářské vzdělání.

3) Informace o otci (věk, nejvyšší dosažené vzdělání)

Otcům dětí z výzkumného šetření této práce bylo v průměru 36 let, přičemž tři otcové měli střední vzdělání s maturitou, zbylí dva měli výuční list.

4) Informace o rodině – úplná/neúplná, počet členů

Výzkumného šetření se účastnily dvě neúplné a tři úplné rodiny. Rodiny měly různý počet členů. V rodině A žila matka pouze se svým dítětem, ale v domě svých rodičů. Rodina B měla 3 členy, přičemž muž žijící v této domácnosti byl novým partnerem matky. Rodina C byla úplná, se čtyřmi členy, rodiče však nebyli v manželském svazku. Zbylé rodiny – D a E měly čtyři členy v domácnosti.

5) Kolik času denně věnujete společným aktivitám? (hra apod.)

V této otázce matky jen velmi těžko odhadovaly celkový čas, který s dítětem tráví při společných aktivitách. Převažovala odpověď 2 hodiny denně. Matky se shodly na tom, že o víkendu jsou schopny dítěti věnovat času více.

6) Jaké aktivity spolu provozujete ve volném čase? (případně, jak často)

V této odpovědi se objevovala zejména klasická hra, stavění lega nebo puzzle, kreslení. Matky A, B a E rovněž zmínily, že dělají s dítětem úkoly vhodné pro předškoláky.

7) Má dítě nějaké kroužky? - případně, jak často se jim věnuje

Pouze dvě děti mají v současné době kroužek, kterému se pravidelně věnují. Dívka C se v mateřské škole věnuje dvakrát týdně latinským tancům, chlapec E chodí dvakrát týdně na fotbal a jednou týdně do kroužku pro předškoláky. Zbylé děti již nějaký kroužek měly, ale ten byl často zrušen nebo dítě příliš neoslovil. Matka A dokonce uznala, že její syn měl kroužek pohybové aktivity, ale nebyl na něj dostatečně zralý, styděl se a odmítal na něj chodit, proto tam už více nedocházel. Matky dětí, které v současné době žádný pravidelný kroužek nemají, mi sdělily své plány. Dívka B bude chodit do zpěvu, chlapec A na fotbal a chlapec D na plavání.

8) Jak často se dítě dívá na televizi? Případně, jak dlouho denně?

Všechny matky se shodly na tom, že se jejich dítě dívá na televizi každý den. Matky A, B a C se domnívají, že se jejich dítě dívá na televizi cca 1 hodinu denně. Matky D a E uznaly, že mají televizi puštěnou celý den, jako kulisu. Pokud si jejich dítě chce něco pustit, pustí si to. Údajně ale děti sedí u televize zhruba půl hodiny.

9) Sledujete pořady s ním? Máte nějaký dohled nad tím, na co se dívá?

Odpovědi matek na tuto otázku byly téměř stejné. S dítětem se nedívají na jeho pořad vždy, protože mají taky někdy svůj program, své povinnosti, ale vždy ví, na co se jejich dítě dívá, mají nad tím dohled.

10) Čtete svému dítěti? Jak často? Případně, jak dlouho?

Otázka čtení byla pro matky poněkud problematická na zodpovězení. Matka A svému synovi nečte, ale vymýšlí mu příběhy na dobrou noc. Matka B své dceři buď čte, nebo ji pouští pohádku na dobrou noc. Matka C své dceři čte pravidelně. Matka D musí uspávat mladší dítě, proto svému synovi nečte. Matka E svému synovi nikdy moc nečetla, teď musí

číst knihu do logopedie. Pokud některá z matek svému dítěti čte, frekvence byla 2 – 3 x týdně.

11) Co konkrétně mu čtete? (pohádky, komixy..)

Matky čtou svým dětem především klasické pohádky, nejlépe z obrázkových knih. Matka E svému chlapci čte z logopedické knihy „Řekni proč?“.

12) Je dítěti poskytována logopedická péče? Jak dlouho? Jaká diagnóza mu byla stanovena?

Chlapci A doposud logopedická péče poskytována nebyla, matka o ní ale uvažuje, a to z důvodu špatné výslovnosti sykavek a polykání hlásek. Matka dívky B se domnívá, že její dcera logopedickou péčí nepotřebuje. Dívce C byla logopedická péče poskytována po dobu 6 měsíců, a to z důvodů špatné výslovnosti a polykání hlásek, nyní je vše v pořádku. Matka C byla v tomto ohledu velmi důsledná. Usilovala o to, aby měla její dcera výslovnost v naprostém pořádku, než nastoupí do školy. Chlapci D nikdy nebyla poskytována logopedická péče, nebyl důvod. Chlapci E je poskytována logopedická péče zhruba půl roku, a to z důvodu opožděného vývoje řeči.

5.5 Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření, shrnutí

Výsledky výzkumného šetření nepotvrdily, zda má způsob trávení společného volného času dětí a rodičů vliv na vývoj řeči dítěte. Jak již bylo zmíněno výše, respondenti pro výzkumné šetření této práce byli vybráni náhodným způsobem. Rodiny se v mnohých charakteristikách náhodně shodovaly. Odpovědi v polostrukturovaných rozhovorech se liší jen velmi málo, stejně jako například složení rodiny.

Rozdílné jsou ale věky matek, což v tomto případě považují za velice důležitý faktor, který se v této práci projevuje. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že věk matky má velký vliv na následný výchovný přístup k dítěti. Matky vyššího věku k výchově přistupují cíleně. Volný čas se snaží s dítětem naplánovat, soustředí se především na cílenou práci, která slouží k rozvoji dítěte. Jejich výchova je důsledná a pečlivá.

Výkony dětí při plnění úkolů v testových materiálech jsou zpracovány do grafů, které jsou vždy doplněny slovním hodnocením. Nejlepších výkonů při plnění úkolů v testových materiálech dosahovala dívka C, která zároveň měla nejstarší matku. Nejhorších výkonů naopak dosahovala dívka B a chlapec E, matky těchto dětí byly nejmladší. Během pozorování jsem dospěla k závěru, že některé matky přistupují k výchově cíleně, jako například matka C a D, jiné matky (B a E) si podle uskutečněného pozorování nevědí s výchovou rady, čemuž také odpovídají výkony jejich dětí, především jejich postoj k plnění svých úkolů. Pozorování velmi vhodně doplnilo výsledky testových materiálů.

Ve výzkumném šetření bylo zjištěno, že starší matky přistupují k výchově aktivnějším způsobem. Tyto matky po skončení našeho setkání měly mnoho otázek a velmi se zajímaly. Plánovaly rovněž i pokračovat v publikaci, ze které byly využity testové materiály.

6 Závěr

Předkládaná práce se zabývá rodinným prostředím a jeho vlivem na vývoj dětské řeči. Její význam spočívá ve zjištění, zda může způsob trávení společného volného času dětí a rodičů ovlivnit vývoj řeči u dětí. Úvodní kapitoly této práce jsou zpracovány na základě analýzy odborné literatury týkající se tohoto tématu. V první kapitole teoretické části je definována rodina, dále je popsáno rodinné prostředí a vývoj řeči v rodině. Druhá kapitola teoretické části se zaměřuje na ontogenetický vývoj řeči. Jsou zde zmíněna přípravná (předřečová) stádia vývoje řeči, období vlastního vývoje řeči a také jazykové roviny. V následující třetí kapitole teoretické části je popsáno období předškolního věku. Konkrétně je tato kapitola zaměřena na motorický vývoj, vývoj poznávacích procesů, emoční vývoj, socializaci a na rozvoj komunikačních kompetencí v tomto období.

Poslední kapitola této práce je zpracována na základě výzkumného šetření. Výzkumné šetření probíhalo prostřednictvím spolupráce dětí předškolního věku a jejich matek. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na pozorování situace v domácnosti, na zjištění vývojové úrovně dětí ve zvolených oblastech a v poslední řadě na informacích získaných od matky. Tyto informace se týkaly především rodiny a volného času. Tato empirická část byla provedena za pomoci smíšených metod. Konkrétně bylo k tomuto šetření využito pozorování, testové materiály a polostrukturovaný rozhovor. Výsledky jsou prezentovány v grafech a následném slovním shrnutí.

Cílem této práce bylo na základě zjištěných skutečností z výzkumného šetření určit, zda může mít způsob trávení volného času dětí a rodičů vliv na vývoj řeči dítěte. Výsledky výzkumného šetření na malém vzorku nepotvrdily, že by byl způsob trávení volného času klíčovým faktorem pro vývoj řeči dítěte. Ačkoliv byly děti velice rozdílné, způsoby trávení volného času byly téměř stejné. Uskutečněné výzkumné šetření poukazuje především na skutečnost, že vývojová úroveň dítěte je ovlivněná zejména osobnostními charakteristikami matky, jejími zkušenostmi a také přístupem k výchově.

Oblast trávení volného času je vhodná k dalšímu zkoumání, ale je třeba zvolit větší vzorek respondentů, kteří nebudou vybráni náhodným způsobem. Po prozkoumání by tato oblast mohla být vhodná pro logopedickou prevenci. Cíl práce byl splněn.

7 Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993, 415 p. ISBN 8070665343.

DUNOVSKÝ, J. *Dítě a poruchy rodiny*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1986. 140 s. ISBN 08-040-86.

DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Vyd. 1. Praha: Grada Pub., 1999. ISBN 80-716-9254-9.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008, 205 s. ISBN 978-807-3870-140.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014, 231 s. ISBN 978-802-4750-460.

HARDING, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 223 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-581.

KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Ilustrace Eva Kolbábková. Brno: MC nakladatelství, 2003, 125 s. ISBN 80-239-0082-X.

KLENKOVÁ, Jiřina, Barbora BOČKOVÁ a Ilona BYTEŠNÍKOVÁ. *Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012, 103 s. ISBN 978-80-7315-229-1.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4711-102.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 98 s. Pro rodiče. ISBN 8024710269.

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, 191 s. ISBN 978-807-3674-335.

MARÁDOVÁ, Eva, Jana MARHOUNOVÁ, Evžen ŘEHULKA a Stanislav STŘELEČEK. *Kapitoly z rodinné výchovy: pro střední školy*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1992, 279 s. ISBN 80-852-9884-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008, 108 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3675-042.

MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994, 98 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 8085282836.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-802-6202-028.

MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997, 144 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), sv. 3. ISBN 8085850249.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedické minimum*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, 89 s. Skripta (Univerzita Palackého). ISBN 8024412330.

PÖTHER, Petr. *Dítě v ohrožení*. Vyd. 1. Praha: G plus G, 1996, 143 s. Zde a nyní. ISBN 80-901-8965-2.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

RADVANOVÁ, Senta. *O rodině, manželství a dětech*. Praha: Panorama, 1978, 167 s.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, 268 s. ISBN 80-859-3148-6.

SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, 219 s. ISBN 978-80-262-0217-2.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 175 s. ISBN 8024406292.

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-546-6

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-802-4621-53

VITÁSKOVÁ, Kateřina a Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ. *Logopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, 182 s. ISBN 8024410885.

VÝROST, Jozef a SLAMĚNÍK Ivan. *Aplikovaná sociální psychologie II*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2001, 260 s. ISBN 80-247-0042-5.

Elektronické zdroje

Ze světa psychologie: Role otce v rodině jako činitele ovlivňujícího vývoj dítěte.

ŠIMKOVÁ, Michaela a Adéla KUBIČKOVÁ. [online]. [cit. 2015-01-22]. Dostupné z:

<http://www.psychometry.cz/informace/view/39>

GRYGÁRKOVÁ, Simona. *Rodinné prostředí* [online]. [cit. 2015-02-15]. Dostupné z:

<http://www.celostnimediceina.cz/rodinne-prostredi.htm>

Ages & Stages: Social Development in Preschoolers [online]. American Academy of

Pediatrics [cit. 2015-03-06]. Dostupné z: [http://www.healthychildren.org/English/ages-](http://www.healthychildren.org/English/ages-stages/preschool/Pages/Social-Development-in-Preschoolers.aspx)

[stages/preschool/Pages/Social-Development-in-Preschoolers.aspx](http://www.healthychildren.org/English/ages-stages/preschool/Pages/Social-Development-in-Preschoolers.aspx)

Birth to One Year: What should my child be able to do? [online]. American Speech -

Language - Hearing Association [cit. 2015-02-27]. Dostupné z:

<http://www.asha.org/public/speech/development/01.htm>

8 Seznam příloh

Příloha č. 1 - Rozhovor s matkou C

1) Informace o dítěti (pohlaví, věk- ve formátu počet let a měsíců)

Tak je to dívka, má 5 let a 8 měsíců.

2) Informace o matce (věk, nejvyšší dosažené vzdělání)

Je mi 43 let, v listopadu 44. Mám úplné střední vzdělání s maturitou, ekonomickou školu.

3) Informace o otci (věk, nejvyšší dosažené vzdělání)

Tatínek má 46, my jsme starší rodiče. Má úplné odborné vzdělání, nemá maturitu.

4) Informace o rodině – úplná/neúplná, počet členů

No, my nejsme manželé. Žijeme spolu, ale manželé nejsme. Nemáme na to papíry. Jsme tady v domácnosti 4, máme ještě dvě dcery, ta prostřední žije ještě s námi a ta nejstarší už bydlí sama.

5) Kolik času denně věnujete společným aktivitám? (hra apod.)

Tak hodinka denně je to určitě.

6) Jaké aktivity spolu provozujete ve volném čase? (případně, jak často)

No my třeba stavíme lego, puzzle, škrabkáme na bříšku, díváme se spolu na pohádky.

7) Má dítě nějaké kroužky? - případně, jak často se jim věnuje

Ve školce latinko, to jsou latinsko – americké tanečky. Chodila do mažorettek, ale tam paní učitelka byla taková, jako že křičela, taková přísná. Dcera na to není zvyklá, protože na ni nikdo nekřičí ani doma, my se ji vždycky snažíme všechno nějakou rozumnou cestou vysvětlit, takže jakmile paní učitelka začala zvyšovat hlas, dcera přestala chodit, což se jí ani nedivím. Ve školce to má 2x týdně ty tanečky.

8) Jak často se dítě dívá na televizi? Případně, jak dlouho denně?

Na televizi se dívá každý den. Ona se dívá tak na pohádky, jak přijde ze školky, než já si něco udělám, tak já nevím, tak hodinku třeba. Jakože nesedí tam od rána do večera, to ne jako, ale dívá se občas.

9) Sledujete pořady s ním? Máte nějaký dohled nad tím, na co se dívá?

Ona se dívá na ty svoje seriály, na počítači třeba na serialy.cz na Bezzubku. V televizi se díváme třeba na Animáčka, to je takový ten dětský pořad. Vždycky se dívám s ní. Nebo ji zapnu nějaké cédečko, když potřebuji něco dělat. Ona má nějaké svoje pohádky, třeba bárbínky a takové.

10) Čtete svému dítěti? Jak často? Případně, jak dlouho.

Čteme, i babička i druhá dcera jí čte. Já jí teda nečtu každý den, to spíš druhá dcera, protože spolu usínají v pokoji. Já jí taky občas přečtu, ale dcera častěji. Je to tak 2 – 3x do týdně. I tatínek jí někdy přečte. Někdy to není ani celá pohádka, brzo usne.

11) Co konkrétně mu čtete? (pohádky, komixy..)

Klasické pohádky čteme.

12) Je dítěti poskytována logopedická péče? Jak dlouho? Jaká diagnóza mu byla stanovena?

Měla. Chodily jsme na logopedii asi půl roku. Měla špatnou výslovnost a polykala hlásky. Teď už je všechno v pořádku, nedávno jsme tam byly, poslechla si ji a řekla, že není žádný problém. Nechtěla jsem čekat na první třídu. Zjistila jsem, že špatně mluví, moje doktorka mě od toho odrazovala, že je ještě čas, že se ještě naučí, já jsem ale chtěla, aby to už uměla, když půjde do první třídy. Pak toho už na ni bude hodně, děti se jí budou smát, mohla by tím být poznamenaná.

9 Seznam obrázků

Obrázek 1 - Hledání rozdílů (Klenková, 2003, str. 32)	36
Obrázek 2 - Skládání obrázků z dílů (Klenková, 2003, str. 39)	37
Obrázek 3 - Zapamatuj si (Klenková, 2003, str. 44)	38
Obrázek 4 - Rytmyzace (Klenková, 2003, str. 88)	40
Obrázek 5 - Popis obrázku (Klenková, 2003, str. 113)	45

10 Seznam tabulek

Tabulka 1 - Časový harmonogram zpracování bakalářské práce	30
Tabulka 2 - Charakteristika výzkumného vzorku	30

11 Seznam grafů

Graf 1 - Zrakové vnímání	47
Graf 2 - Zraková paměť	48
Graf 3 - Sluchové vnímání	49
Graf 4 - Sluchová paměť	51
Graf 5 - Motorika hrubá.....	52
Graf 6 - Motorika jemná.....	53
Graf 7 - Řečový projev	54
Graf 8 - Celkové zhodnocení.....	55