

**UNIVERZITA KARLOVA PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Katedra speciální pedagogiky

M. D. Rettigové 4, 116 00 Praha 1

**Skupinový stimulační program  
se zaměřením na řeč  
pro děti předškolního věku romského etnika**

Group stimulation preschoolers' speech development programme  
focused on Romany children



**Diplomová práce**


Autor: **Petra Dostálková**  
Obor studia: **SPPG – obor, prezenční studium**  
Ročník: **5. ročník**  
Vedoucí práce: **PaedDr. Housarová Blanka, Ph.D.**

**Praha**  
Duben 2010

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Všechny použité prameny jsem řádně citovala a uvedla v seznamu použité literatury.

Všechny osobní údaje dětí uvedené v empirické části práce jsou publikovány pouze pro potřeby této diplomové práce. jakékoli další použití či zveřejňování je možné pouze se svolením Centra dětí a mládeže Teen Challenge.

V Praze 12.4. 2010



Podpis

Na tomto místě bych velice ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce PaedDr. Blance Housarové, Ph.D. za cenné rady, konstruktivní připomínky, ochotu a odbornou pomoc. Dále mé poděkování patří mému manželovi za všestrannou pomoc a podporu.

## **ANOTACE**

Tématem této práce je vytvoření skupinového stimulačního programu pro děti předškolního věku romského etnika, který se bude věnovat stimulaci dílčích složek řečového projevu a dalších oblastí, které s řečí souvisí.

Teoretická část se zaměřuje především na oblast kultury, výchovy a jazyka Romů. Dále se zabývá problematikou vzdělávání romských dětí, jejich specifiky a příčinami školní neúspěšnosti v českém školském systému. Teoretická část práce se také věnuje problematice zajištění logopedické péče u romských dětí.

Praktická část detailně popisuje skupinový stimulační program pro děti předškolního věku. Jedná se o program zaměřený na řeč. Dále jsou porovnávána získaná data z realizace programu a analyzován výsledný materiál. Výstupem diplomové práce je právě vytvoření tohoto programu.

## **ANNOTATION**

Creating a group stimulation preschoolers' programme focused on Romany children has been the main aim of this paper. The programme shall focus on stimulation partial components of speech and other speech related areas.

Theoretical part of the paper focuses on the area of culture, upbringing and language of Romas. Further on it focuses on the area of education of Romany children, their specifics and reason for school failures in local school system. The theoretical part of my paper also covers the area of logopedical care in Romany children.

Practical part describes a group stimulation preschoolers' programme. It is a speech centred programme. In the latter parts data collected in the programme are compared and final data analysis is performed. Forming the above mentioned programme is the final outcome of the diploma paper.

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>6</b>
<b>1 ROMOVÉ V ČR .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Řeč a jazyk Romů .....</b>	<b>8</b>
1.1.1 Původ romštiny .....	8
1.1.2 Odlišnosti romského a českého jazyka .....	8
1.1.3 Současný stav romštiny v ČR .....	10
<b>1.2 Romská kultura.....</b>	<b>12</b>
1.2.1 Současný stav romské kultury .....	12
1.2.2 Podpora romské kultury ze strany majority .....	14
<b>1.3 Romská rodina .....</b>	<b>15</b>
1.3.1 Specifika romské výchovy .....	16
<b>2 PROBLEMATIKA ŠKOLNÍ PŘÍPRAVY ROMSKÝCH DĚTÍ.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 Problematika vzdělávání Romů .....</b>	<b>18</b>
2.1.1 Postoj Romů ke vzdělání .....	18
2.1.2 Bariery ve vzdělávání romských dětí.....	19
<b>2.2 Problematika předškolního vzdělávání romských dětí.....</b>	<b>21</b>
2.2.1 Přípravné ročníky.....	23
<b>2.3 Specifika romského dítěte v předškolním věku .....</b>	<b>24</b>
2.3.1 Jazyková specifika předškolních dětí .....	25
<b>3 PROBLEMATIKA ZAJIŠTĚNÍ LOGOPEDICKÉ PÉČE U ROMSKÝCH DĚTÍ</b>	
<b>S NKS.....</b>	<b>27</b>
<b>3.1 Narušená komunikační schopnost u romských dětí.....</b>	<b>27</b>
3.1.1 Opožděný vývoj řeči .....	27
3.1.2 Dyslalie .....	28
3.1.3 Vývojová dysfázie .....	29
<b>3.2 Problematika zajištění logopedické péče u romských dětí.....</b>	<b>30</b>
<b>3.3 Skupinové stimulační programy pro romské děti zaměřené na řeč .....</b>	<b>31</b>
3.3.1 Rozvíjení řeči romských dětí v předškolním období.....	31
3.3.2 Projekt „Školička“ .....	32
<b>4 CÍLE EMPIRICKÉ ČÁSTI A POUŽITÉ METODY A TECHNIKY .....</b>	<b>34</b>
<b>4.1 Cíle empirické části .....</b>	<b>34</b>
<b>4.2 Použité metody a techniky .....</b>	<b>34</b>
<b>5 CHARAKTERISTIKA PROGRAMU .....</b>	<b>35</b>
<b>5.1 Popis stimulačního programu.....</b>	<b>35</b>
5.1.1 Charakteristika programu .....	36
5.1.2 Cílová skupina programu.....	36
5.1.3 Stimulované oblasti.....	37
5.1.4 Časová dotace programu.....	38
5.1.5 Prostorové požadavky programu .....	38
5.1.6 Vstupní a výstupní diagnostika.....	38
5.1.6.1 Pretest diagnostiky .....	40
5.1.7 Materiál pro realizaci .....	42
5.1.8 Struktura programu .....	42
5.1.9 Struktura lekce .....	43
<b>5.2 Časový harmonogram .....</b>	<b>44</b>
5.2.1 Přípravná fáze .....	44

5.2.2	Fáze realizace.....	45
5.2.3	Fáze vyhodnocení dat a jejich analýza .....	48
<b>5.3</b>	<b>Charakteristika souboru dětí .....</b>	<b>49</b>
5.3.1	Soubor dětí, které prošly programem .....	50
5.3.2	Podsoubor dětí .....	51
5.3.3	Stručná charakteristika dětí, které prošly programem .....	52
5.3.4	Docházka do programu .....	56
<b>6</b>	<b>ANALÝZA DAT .....</b>	<b>57</b>
<b>6.1</b>	<b>Analýza dat dle jednotlivých dětí .....</b>	<b>57</b>
6.1.1	Analýza dat kontrolního podsouboru dětí.....	71
6.1.2	Shrnutí.....	76
<b>6.2</b>	<b>Analýza dle jednotlivých testovaných oblastí.....</b>	<b>77</b>
6.2.1	Oblasti, ve kterých došlo k průměrnému zlepšení o víc. než o 1.1 bodů .....	78
6.2.1.1	<i>Sluchové vnímání</i> .....	78
6.2.1.2	<i>Porozumění</i> .....	79
6.2.1.3	<i>Gramatika</i> .....	81
6.2.2	Oblasti, ve kterých došlo k průměrnému zlepšení o méně. než o 1 bod.....	82
6.2.2.1	<i>Syntax</i> .....	82
6.2.2.2	<i>Slovní zásoba</i> .....	83
6.2.2.3	<i>Výslovnost</i> .....	85
<b>7</b>	<b>DISKUSE.....</b>	<b>87</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>89</b>
	<b>SHRUTÍ.....</b>	<b>91</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ .....</b>	<b>92</b>
	<b>SEZNAM TABULEK A GRAFŮ</b>	
	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b>	
	<b>PŘÍLOHY</b>	

# ÚVOD

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala problematiku úrovně a rozvoje řeči romských dětí, které vyrůstají v sociálně znevýhodněném prostředí.

Romské děti, které přichází do prvních tříd se hned zpočátku musí potýkat s jazykovou bariérou, což jim velmi ztěžuje komunikaci s učitelem i spolužáky a mnohdy znemožňuje získávat nové informace. Proto jsou ve škole tak často neúspěšní. V jejich rodinách se mluví nejčastěji romským etnolektem češtiny a v důsledku toho mívají romské děti omezenou slovní zásobu a v jejich projevu se objevují výrazné dysgramatismy. Chybně tvoří slova a věty, používají nesprávné tvary předložek, podstatných jmen a sloves, dopouštějí se výrazných chyb při tvoření jednotného a množného čísla, nesprávně stupňují přídavná jména apod. Jejich řeč bývá často narušena vadnou artikulací. Všechna tato jazyková znevýhodnění jsou způsobena především tím, že děti nemají přiměřené podmínky pro správný rozvoj řeči. Proto se domnívám, že pokud by se romským dětem věnovala zvýšená péče v oblasti řečového rozvoje ještě před vstupem do základní školy, mohl by se jejich jazykový handicap minimalizovat a tím i výrazně snížit riziko školní neúspěšnosti.

S romskými dětmi vyrůstajícími v sociálně znevýhodněném prostředí jsem se setkala v Centru dětí a mládeže Teen Challenge na Žižkově, kde jsem pracovala jako dobrovolník. Centrum je nízkoprahové zařízení a dochází tam děti ze žižkovské romské komunity. Většina dětí, které tam dochází, má vážnější řečové nedostatky, z nichž je mnoho způsobeno nestimulujícím prostředím, kterému jsou tyto děti po většinu času vystaveny. Rozhodla jsem se tedy věnovat svou diplomovou práci právě problematice řečového rozvoje romských předškolních dětí.

Pro potřeby diplomové práce jsem sestavila skupinový stimulační program se zaměřením na řeč pro romské děti předškolního věku. Program se skládá z 30 lekcí a jeho cílem je podpořit rozvoj řečových dovedností u romských dětí.

Diplomová práce má dvě části – teoretickou a empirickou. Teoretická část je členěna na 3 kapitoly. V první kapitole se budu zabývat romskou kulturou, výchovou a jazykovou situací mezi Romy v České republice. Druhá kapitola bude věnována specifikům romských dětí a problematice jejich vzdělávání. V poslední kapitole nastíním problematiku zajištění logopedické péče mezi romskými dětmi.

Empirická část je také rozdělena do 3 kapitol. Tato část se skládá z obecného popisu stimulačního programu, jeho následné realizace a analýzy získaných dat.

# 1 ROMOVÉ V ČR

V České republice žije v současnosti odhadem asi 200 – 250 000 Romů (Fiala, Langhamrová, 2008). To není zanedbatelné množství. Členové většinové společnosti mají vůči Romům zakořeněnou nedůvěru, jež vzniká často již v rodinách a je posilována ve školních kolektivech a vrstevnických skupinách, na pracovišti i v místě bydliště. Česká společnost je ovlivňována mnoha předsudky, z nichž některé se mohou zakládat na pravdě, ale některé jsou naopak úplně mylné a vychází z neznalosti majority. Negativní postoj společnosti k Romům lze velmi dobře vidět v reakcích široké veřejnosti na různé snahy vlády o řešení romské problematiky. Jako příklad může posloužit nedávno proběhlá zpráva o tom, že ministerstvo školství chce do škol zavést romštinu jako volitelný předmět. V internetových diskusích se zvedla obrovská vlna odporu. Na sociální síti Facebook vznikla prakticky okamžitě skupina s názvem: Petice "Proti vyučování romštiny na českých školách!!!". Stránka vznikla 17. března 2010 a 29. března 2010 si získala již přes 80 000 příznivců. Na této stránce si její příznivci sdělují své antipatie k romské populaci. Počet fanoušků této stránky je alarmující a jejich názory, které na této stránce publikují, též.

Kritizovat všechny veřejné snahy o úspěšné začlenění Romů do české společnosti a požadovat po Romech absolutní asimilaci, není žádné řešení. Velmi hezkou myšlenku uvádí Pavel Říčan již v názvu jedné své publikace – *„S Romy žít budeme, jde o to jak“* (Říčan, 1998). Toto by si měla majorita uvědomit a dle toho také začít jednat. Nelze řešit romskou otázku tím, že před ní budeme zavírat oči nebo očekávat, že se nějakým způsobem vyřeší sama. Romové jsou právoplatní členové české společnosti a podle toho je třeba s nimi jednat.

Pokud chceme jakýmkoli způsobem přispět k řešení romské problematiky a být úspěšní, musíme vycházet předně z toho, co je kořenem problémů, se kterými se Romové v České republice potýkají. Je nutné pochopit, z čeho Romové vycházejí, z jakých hodnot a tradic se skládá jejich tradiční kultura, jaká je jazyková situace mezi Romy, co je příčinou školních neúspěchů romských dětí, čím je zapříčiněna vysoká nezaměstnanost a sociální problémy romských rodin, jakou výchovou prochází romské děti apod. Musíme odhalit příčiny neustálých nedorozumění mezi majoritou a romskou komunitou.

Abychom tomu mohli porozumět, je nezbytné seznámit se alespoň se základy romské původní kultury, s jejich historií, jazykovou situací a dalšími specifiky romského etnika.



## 1.1 Řeč a jazyk Romů

### 1.1.1 Původ romštiny

Základ romštiny je tvořen staroindickými jazyky. Stejně jako v oblasti kultury a tradice panuje výrazná diverzita, obdobná situace je i v oblasti jazykové. Neexistuje jedna standardní podoba romštiny. Tento jazyk má mnoho dialektů, které jsou sice úzce příbuzné, ale mnohdy navzájem nesrozumitelné. To je způsobeno především tím, že různé skupiny Romů patřily v Indii k různým kastám, každá měla vlastní profesi a vlastní způsob obživy. To se samozřejmě odráželo i v dialektu, kterým mezi sebou mluvily. Nejvíce to bylo patrné ve slovní zásobě, kdy každá skupina potřebovala ke komunikaci slova z jiných oblastí (Jakoubek, 2004).

Vzhledem k častému přesouvání skupin Romů z místa na místo, se do romštiny dostávaly (a stále dostávají) nová slova, která Romové přejímali z jazyků zemí, kterými procházeli a ve kterých nějaký čas pobývali (např. z perštiny, z řečtiny, z maďarštiny) (Frištenská et al., 2004). To vedlo k velké jazykové nejednotě mezi jednotlivými romskými skupinami. Plná jazyková jednota však pravděpodobně v romštině nikdy nebyla (Jakoubek, 2004).

### 1.1.2 Odlišnosti romského a českého jazyka

Romský jazyk se od českého v mnohém liší. Odlišnosti nalézáme ve fonetice, gramatice, sémanticko – lexikální oblasti a v mnohém dalším. Při jazykové přípravě romských dětí je nutno mít tyto odlišnosti na paměti a zaměřit se především na práci s těmito rozdílnými oblastmi, protože ty způsobují romským dětem největší nesnáze.

Většina Romů v České republice romsky rozumí i mluví. V poslední době se však v mnoha rodinách hovoří zvláštním slangem smíšeným z různých českých a slovenských nářečí, tzv. romským etnolektem češtiny. Tento zvláštní komunikační jazyk je poznamenáný kalky, to je doslovnými překlady charakteristických romských vazeb, idiomů a jiných zvláštností do češtiny.

Nejvýraznější odlišnosti můžeme nalézt v oblasti slovní zásoby. Romské děti se často potýkají s tím, že daný výraz v češtině sice znají, ale neví, co znamená a kdy ho v řeči použít, protože v romštině pro tento výraz žádné slovo neexistuje. Romština je chudší na slova a ve slovní zásobě převládají konkrétní výrazy nad abstraktními. Frištenská uvádí, že je to důsledek kočování, kdy se při změně místa Romové museli soustředit převážně na praktické

věci kolem, a proto se jejich jazyk rozvíjel především v těch oblastech, ve kterých byli aktivní (Frištenská et al., 2004).

Romština také nemá obecné termíny (např. slovo „rodiče“ neznají, jen otec a matka; slovo „příbory“ neznají, jen vidlička a nůž apod.). „Většina slov nemá jen jeden význam, ale k základnímu významu se drží celý soubor spoluvýznamů odvozených“ (Hübschmannová, 2002, str. 79). Navrátil toto tvrzení potvrzuje: „v romštině je nejasné vymezení pojmů, mnohoznačnost slov: např. pro slova „vedu“ a „nesu“ existuje jeden pojem, méně zobecnění a abstrakci“ (Navrátil, 2003, str. 128). Stejným slovem se také překládá české „velký“, „dlouhý“, „hluboký“ i „vysoký“. Proto romské děti neznají a nežívají prakticky žádné nadřazené pojmy a mnohdy v řeči užívají nevhodné přívlastky.

Další oblast ve které se objevují výrazné odlišnosti od češtiny je gramatika. „Romština má jedenáct slovních druhů – člen navíc oproti češtině. Je to jazyk flektivní: jména se skloňují, slovesa časují. Číslo jsou dvě: jednotné, množné. Rody má romština dva mužský a ženský. Pádů je osm, ablativ, který čeština nemá, vyjadřuje vztah „od“, „z“. Hlavní slovesné kategorie jsou časy – přítomný, budoucí, minulý nedokonavý, minulý dokonavý; způsoby – infinitiv, indikativ, imperativ, subjunktiv, kondicionál přítomný a minulý, přičestí minulé trpné, přičestí přítomné; slovesné rody – syntaktické a analytické pasivum, slovesa faktitivní a kauzativní; vid – frekventativní. Soubory koncovek a suffixů jsou dva – jeden se užívá u slov původních a starších slov přejatých, druhý u nově přejatých slov“ (Hübschmannová, 2002, str. 75). Další interference nalézáme v pádech a předložkách. Romové v českých pádech a předložkách chybují velmi výrazně.

Oblast fonetiky se v romštině od češtiny neliší nijak výrazně. Přesto i malé rozdíly, které zde nalézáme, působí romským dětem ve škole velké problémy. „Odlišně se vyslovují délky samohlásek, jiný je přízvuk a intonace řeči. V některých nářečích slovenské romštiny se nevyskytují dvojhlásky ou a au. Proto můžeme v sešitech školních dětí najít například takovéto chyby: s maminkó, avtobus, má bovli na čele apod.“ (Hübschmannová, 2002, str. 75).

V romštině také nenalezneme hlásku „ř“, která dělá mnoha romským dětem velké potíže. Často nejsou schopni odlišit hlásku „ř“ od hlásky „ž“. Je samozřejmé, že dodržovat správný pravopis je pro romské děti několikanásobně obtížnější než pro děti české, protože slyší a vyslovují češtinu jinak.

Na rozdíl od češtiny není romština svým charakterem psaným jazykem. Stále ještě nemá svoji spisovnou podobu, i když v tomto směru je možno vidět v poslední době intenzivní snahy některých odborníků. Romština je v ústním podání obtížně uchovatelná, a proto je velmi proměnlivá (Frištenská et al., 2004).

V romštině kontakt nezávisí pouze na jazyce, ale velmi důležitá je také neverbální komunikace, která velmi výrazně dotváří obsah sdělení (Navrátil, 2003). Romové mají úžasně vyvinutý smysl pro poznání člověka pouhým pohledem a intuicí. Při komunikaci zpracovávají více než 95 % informací mimoslovních. Rom (na rozdíl od člena majority) má velkou schopnost empatie a při komunikaci dává výrazně najevo emoce.

### 1.1.3 Současný stav romštiny v ČR

V České republice Romové romštinu stále v komunikaci mezi sebou do značné míry používají a pro velkou část Romů představuje stále jazyk mateřský (Horváthová, 1998). Kvalita používané romštiny se však v posledních desetiletích stále zhoršuje. Také v jednotlivých částech republiky je jazyková situace velmi rozdílná. V některých romských rodinách i komunitách je romština nadále předávaným jazykem, v jiných již po několik generací probíhá míšení s jazykem majority (web 1). Pouze v rodinách Sintů (skupina německých Romů) se stále hovoří tradičním etnickým jazykem a na rozdíl od jiných romských skupin si svůj jazyk přísně střeží (Hübschmannová, 2002).

*„Lze se domnívat, že mezi dětmi ve školním věku má aktivní kompetenci v romštině maximálně jedna třetina dětí, další třetinu tvoří mluvčí s různou mírou pasivní kompetence v romštině. Celá jedna třetina dětí daného věku romštinu neovládá (téměř) vůbec“* (web 1).

Za postupný rozklad romštiny může z velké části komunistická asimilační politika, kdy byli Romové ze strany státu přesvědčováni o škodlivosti jejího předávání vlastním potomkům. Mnoho romských rodičů uposlechlo důtklivé nabádání učitelů, sociálních pracovníků i veřejnosti a z obavy pozdější školní neúspěšnosti svých dětí na ně přestali mluvit romsky.

Postupem času se ale zjistilo, *„že Romové, kteří chtěli mluvit na své děti pouze česky a přitom tento jazyk dobře neovládli, nenaučili své děti dobře ani česky ani romsky. Naopak děti, které odmala vnímaly romštinu jako svůj první mateřský jazyk a dobře se mu naučily, byly pak daleko lépe připraveny na zvládnutí dalšího jazyka na stejné úrovni, jazyka českého“* (Horváthová, 1998, str. 17). Ukázalo se, že zapomenout jeden jazyk není podmínkou pro to, aby si člověk osvojil jazyk druhý.

*„Násilná asimilační politika uvrhla mnoho Romů do jazykového, kulturního a v důsledku toho i do etického vaku. Vlastní komunikační hodnoty Romů rozvrátila, znehodnotila, čímž ztížila přijetí a zvládnutí hodnot neromských“* (Hübschmannová, 2002, str. 73).

Jazyk, kterým v současné době komunikuje většina českých Romů, není ani romština ani čeština, ale jedná se o romský etnolekt češtiny. Jde o neustálenou formu ne-vlastního jazyka, který obsahuje směsici slov z romštiny i z češtiny. *„Projevuje se v něm interference, vlivy jazyka vlastního, prvního. Kalkují, to znamená přenášejí, se do něho hloubkové struktury původního etnického jazyka. Romský etnolekt češtiny je tedy česká fonetika poznamenaná romskou výslovností, jsou to romské gramatické modely a sémantická pole romských slov vyjadřované českými výrazovými prostředky“* (Hübschmannová, 2002, str. 71). *„Romský etnolekt je díky své stále se měnící nepsané podobě povrchní, bez dostatečných významových stupnic, které by umožnily komunikovat v celé šíři témat, například v jejich abstraktních rovinách“* (Frištenská et al., 2004, str. 18).

Jak již bylo řečeno výše, romský etnolekt češtiny je značně proměnlivý. Romové se česky učili a stále učí od svého okolí, popř. z masmédií. Proto se do jejich českého projevu dostávají výrazy, se kterými se Romové setkávají na ulici, na úradech, na pracovišti apod. Vzhledem k tomu, že mnoho z nich se pohybuje mezi sociálně slabými členy majority (ať už v místě bydliště, v hospodách, popř. na pracovištích), jejich projev bývá obohacován spíše o hrubé výrazy, než o užitečná nová slova.

Od roku 1989, kdy Romové dostali oficiální možnost pěstovat veřejně svůj jazyk a kulturu, můžeme pozorovat snahy různých romských příznivců (např. M. Hübschmannové) o vytvoření spisovné romštiny. Od tohoto roku se začíná objevovat romská literatura a s ní i psaná forma romštiny.

Je však nutno poukázat na to, že ne všude se snahy o zavedení univerzální spisovné romštiny setkávají s pozitivním ohlasem. Jakoubek uvádí, že díky množství různých dialektů romského jazyka je nesmyslné snažit se o vytvoření jednotného romského jazyka (Jakoubek, 2004). Pro samotné Romy by to byl opět jazyk cizí. *„Romština jako národní jazyk „Romů“ je tedy opakem toho, čím má být podle svých proklamátorů – základem národní kultury a matricí národního ducha. Naopak ve skutečnosti se jedná o výsledek procesu selekce z reálně mluvených lokálních jazyků (= nichž jsou posléze až na jeden anebo také žádný všechny ostatní degradovány na pouhé dialekty), série úprav a konstrukce do podoby nového, umělého standardizovaného jazyka, kterému bude třeba se teprve učit“* (Jakoubek, 2004, str. 229). S tímto názorem souhlasí i Jiří Lípa (Lípa, 2008).

## 1.2 Romská kultura

Pojem „kultura“ je většinou vnímán, jako určitá specifická soustava idejí, hodnot, norem, životního stylu a způsobů řešení běžných životních situací, kterou sdílí určitá skupina osob. V dnešní době, díky zvýšené migraci lidí na světě, dochází velmi často ke kontaktu rozmanitých kultur. Může to být členy majority a menšiny vnímáno jako konfliktní, nebo naopak jako obohacující. V případě střetu romské kultury s českou je to majoritou vnímáno velmi negativně (Navrátil, 2003).

Všeobecně rozšířené povědomí o „romské populaci“ jakožto celku s jednotným jazykem, kulturou, historií a tradicemi se ukazuje jako mylné. Na území České republiky žijí čtyři skupiny Romů, které se navzájem liší: Sintí (němečtí Romové), Rumungro (slovenští Romové), Ungrikorom (maďarští Romové) a Valachrom (olašští Romové). Olašští Romové jsou ze všech romských skupin na našem území nejodlišnější a také nejexotičtější. Žádají, aby byli uznáni za speciální národnostní menšinu. Slovenští Romové jsou u nás zdaleka nejpočetnější skupinou Romů, tvoří zhruba 65 – 80% všech Romů v ČR.

Jednotlivá romská společenství se liší tradicemi, kulturou, jazykem, historickými osudy i dalšími charakteristikami. Romové sami sebe nikdy nepovažovali za náležející k jedné kulturní nebo národnostní skupině. Takto je vnímá pouze majoritní společnost, která má sklon všechno a každého škatulkovat (Jakoubek, 2004). Přesto lze uvést některé znaky romské kultury, které jsou platné pro většinu romských skupin.

### 1.2.1 Současný stav romské kultury

Tradiční romská kultura je prastará. Jejími vyjadřovacími prostředky byla hudba, tanec a výtvarná řemesla. Hudební a taneční projev patří nesporně k největším přínosům romského národa a je tradiční oporou jeho identity (Řičan, 1998). Literatura, až na výjimky setrvávala ve stavu ústní slovesnosti. Upevňovala komunitu jako celek, budovala i osobnost každého příslušníka. Na prvním místě to byly pohádky, které se v osadách vyprávěly při hromadných setkáváních, kdy výborní vypravěči bavili široké publikum. „*Romské pohádky jsou cenným informačním zdrojem nejen o Romech samotných a jejich mentalitě, v mnohém naznačují i jejich historické osudy. Námětem pohádek nebývá tak často jako u jiných národů honba za poklady a princeznami, ale spíše únik před zlem a uhájení holého života díky vlastní chytrosti, ba přímo vychytralosti*“ (Horváthová, 1998, str. 16).

Velmi významným kulturním činitelem byl romský jazyk (viz předchozí text). Dále potom zcela odlišný styl výchovy dětí a silná sociální struktura jednotlivých romských skupin.

Romská kultura je výrazně vázána na společný život romské komunity. Během 20. století bylo postavení této komunity otřeseno třemi událostmi, jejichž důsledky se sebou navzájem souvisely. První rána byla vyvraždění většiny usedlé (povětšinou integrované či asimilované) romské populace v koncentračních táborech za 2. světové války, poté socialistický experiment násilného přesídlení romských komunit žijících ve fungujících slovenských osadách do průmyslových městských sídelních zón v ČR jako levná pracovní síla a nakonec tržní transformace, v důsledku níž ztratila většina Romů práci (Navrátil, 2003).

Skupiny Romů, které se přistěhovaly do ČR ze slovenských osad, se zprvu snažily usazovat ve městech pospolu. To jim umožňovalo lépe odolávat náporu nových vlivů, udržovat společné tradice a soudržnost příbuzenských skupin. Tyto skupiny měly velkou šanci zapojit se bez větších problémů mezi majoritu a přesto si uchovat vlastní tradiční zvyky a sociální strukturu. Problém ovšem nastal tam, kde byly kvůli vnějším zásahům ze strany státu sestěhovány dohromady skupiny imigrantů ze sociálně nejslabších osad nebo rodiny rozdílné sociální úrovně, které navzájem neuznávaly svůj sociální status. Tyto skupiny neměly podporu široké komunity a nebyly schopné se přizpůsobit městskému prostředí. U těchto komunit zároveň často vznikala a postupně se prohlubovala krize původního sociokulturního systému (Pavelčíková, 2008).

Potomci těchto skupin už vyrostli v městském prostředí a nepoznali tradiční život a zvyklosti romských komunit. *„Pod vlivem okolí, spolupracovníků či sousedů naopak začali přejímat nové kulturní vzory v prostředí, které jim ve městě bylo geograficky i sociálně nejbližší (zpravidla to byly jevy charakteristické pro „kulturu chudoby“, jejíž součástí jsou negativní stránky životního způsobu okrajových sociálních skupin městského obyvatelstva – prostituce, drobná i vážnější kriminalita, později závislost na drogách, gamblerství, lichva apod.)“* (Pavelčíková, 2008, str. 74).

Stát se snažil tuto situaci řešit různými koncepcemi. V době komunistické vlády vznikla koncepce řešení „cikánské otázky“ pojatá pouze jako otázka sociální. Romové jako národ měli splynout s českou většinou. Komunistický systém zcela záměrně poničil původní hodnoty a normy Romů a ani se nepokoušel je nahradit jinými. Specifika Romů byla potlačována a považována za nenormální. *„Nepřirozenými a násilnými akcemi směřujícími k destrukci staletími vyzrálých hodnot se u Romů vytvářelo velmi nebezpečné morální vakuum“* (Horváthová, 1998, str. 32).

Listopad 1989 přinesl Romům svobodu pěstovat svou národní kulturu a užívat svůj jazyk. Brzy se však ukázalo, že Romové nedokážou nových možností využít a jejich situace se neustále zhoršovala.

V současné době se už pohádky mezi Romy nevypráví (alespoň ne v Praze). *„Kdyby se vyprávěly, spousta mladých by šla do vedlejšího pokoje koukat na televizi, poslouchat heavy metal a nebo zírat na film, kde se bezhlavě střílí a vraždí“* (Reiznerová, 1993 in Říčan 1998). *„Romská hudba také ztrácí svůj národní charakter, hudební skupiny se obejdou bez cimbálu a houslí, místo toho užívají netradiční kytaru apod. Specifická romská hudebnost je tedy konzumem ohrožena“* (Říčan, 1998, str. 44).

Romštinou sice u nás ještě mnoho starších Romů komunikuje, ale jejich potomci už jí za svůj jazyk nepovažují (viz předchozí text). Romská sociální struktura je silně narušena a v důsledku toho se mnoho Romek živí prostitucí a téměř 60% všech dětí v dětských domovech je romských (Říčan, 1998). Tyto jevy by byly v tradiční romské komunitě nemožné, dnes už je to však realita mnohých.

Romové jsou velmi ohroženi tzv. pseudokulturou, pasivním konzumem toho, co přináší televizní kanály, videokazety, rádio apod. Velmi oblíbenou zábavou romské mládeže i dospělých jsou herní automaty (Říčan, 1998).

### **1.2.2 Podpora romské kultury ze strany majority**

V posledních letech můžeme pozorovat různé snahy ze strany majority i „romské elity“ o znovuzkříšení a podporu romské kultury, o rozvoj romského jazyka a tradičních romských zvyklostí. Většina romistů (např. M. Hübschmannová, J. Balvín) vidí jako základ kultury Romů hlavně romský folklor (pohádky, moudrosloví, písně, tance, hudbu) a romský jazyk. Tímto směrem upínají své snahy o zachování a obnovení romské kultury. Jakoubek uvádí, že toto je velice omezený pohled na romskou kulturu. Podle něj spočívá těžiště romské kultury především v principech sociální organizace, kterou v dnešní době můžeme nalézt již pouze v romských osadách (Jakoubek, 2004).

Velmi výrazně také kritizuje současnou proromskou aktivitu ze strany majority. Prosazování výuky romského jazyka, dějiny, proromské organizace, zavedení seminářů a přednášek o romské problematice do výuky na vysokých školách, podporu romské literatury apod. Uvádí, že *„v podloží těchto aktivit je skryto hluboké neporozumění, které spočívá právě ve snaze uchopit romskou jinakost jako variantu naší vlastní existence, nikoli jako odlišnost radikální a nesoiměřitelnou. A tak tedy vedle našeho národa budujeme jiný (ale přece stejný) národ romský, vedle české literatury vytváříme literaturu romskou (nikoliv již vyprávěnou v rámci společenství, ale stejně jako to děláme my, tištěnou a šířenou trhem), vedle našich dějin (re)konstruuujeme dějiny romské a vedle našich muzeí zakládáme muzea romská“* (Jakoubek, 2004, str. 227). Uvádí, že všechny tyto aktivity jsou v současnosti iniciovány

příslušníky majority, než že by byly výrazem potřeby samotných Romů. S tímto názorem souhlasí do jisté míry i Ramadan, který uvádí, že „vytváření obrazu „romské kultury, jazyka a tradic“ jako homogenních a odjakživa existujících znaků typických pro Romy si klade za cíl přimět konkrétní jednotlivce, aby se s tímto obrazem ztotožnili jako „členové romské komunity“, a nabízí jim možnost být nositeli „romské identity“, což ovšem neoslovuje jednotlivé Romy, kteří sami sebe nevnímají jako příslušníky nějakého „národa“ či „homogenní menšiny“. V důsledku pak tyto emancipační snahy neřeší životní problémy romských rodin, které jsou problémy sociálními, nikoli problémy nutnosti „uznání romské etnicity“ (Ramadan, 2008, str. 195).

Jakoubek vidí jako jediné řešení podpory romské tradiční kultury, podporu romských osad, kde ještě romské tradice a hodnoty nebyly tolik narušeny asimilačními a integračními snahami příslušníků majority. Jakoukoli jinou pomoc a podporu ze strany státních institucí i nevládních organizací zabývajících se romskou problematikou vidí jako zbytečnou a nesmyslnou (Jakoubek, 2004). Nenabízí však žádné konstruktivní řešení současné složité situace Romů v České republice.

### **1.3 Romská rodina**

Pro všechny Romy byla (a stále je) rodina a širší rodová skupina (velkorodina), do níž Rom patří, nejdůležitější a největší hodnotou. Rodina pro Romy představovala sílu, základ, jistotu a bezpečí pro všechny její členy. Tradiční romská rodina byla velká a nezvykle soudržná. Pro Romy znamenala téměř vše, neboť uspokojovala základní životní potřeby jejích členů a v každé době zvládala strategii nutnou pro přežití. V tísně se každý mohl spolehnout na své příbuzné, nikdo nezůstal opuštěn. Romové byli uvnitř rodiny na sobě navzájem beze zbytku závislí. Rodina byla zdrojem obživy, měla funkci vzdělávací i ochrannou. Patřili do ní všichni příbuzní. Žili spolu a kromě pokrevního příbuzenství je pojily i rodinné tradice a vzájemná solidarita. Tuto soudržnost a rodinou solidaritu můžeme vidět v romských rodinách do určité míry stále. Často v jednom bytě žije pospolu několik generací, které se navzájem podporují a pomáhají si. Největším trestem pro Roma bylo vyhnání z rodiny, neboť tím ztrácel veškeré sociální i lidské jistoty.

Hlavou každé velkorodiny byl vajda - džhibalo, který měl výsadní postavení. Postavení žen v rodině bylo velmi nízké, nejtěžší pozici měla nejmladší snacha. K povinnostem ženy patřilo rodit a vychovávat děti, obstarávat jídlo a celou domácnost. Muž byl tradičně pánem rodiny, kterého museli všichni poslouchat. I když vztahy mezi manžely



nebyly ideální, rozvody se u Romů vůbec nevyskytovaly. Staří lidé požívali vážnosti a úcty. Dodnes jen velmi zřídka můžeme narazit v domově důchodců na Roma.

V romské rodině byly dodržovány přísné morální zásady, na jejichž dodržování dohlížela celá rodina. Všechna důležitá rozhodnutí se děla uprostřed rodiny za přítomnosti většiny členů. *„Kolektivní rozhodování a zodpovědnost v romské rodině vede k tomu, že jednotlivec nemá potřebu jakékoli vlastní individuální životní ambice, a to velmi citelně poznamenává školní práci a budoucí profesionální orientaci. Tento způsob života v romské rodině vede u jednotlivce ke ztrátě pocitu zodpovědnosti za svůj život, což je v rozporu s pocitem tíhy zodpovědnosti za sebe sama, který je nosným principem evropské kultury“* (Balabánová, 1999, str.338).

Rodina posilovala svoji prestiž počtem narozených dětí, především chlapců, ale každé dítě bylo vřele vítáno. Romské děti vyrůstaly obklopeny třemi, někdy i čtyřmi generacemi v soudržném a okolnímu světu uzavřeném společenství. Muži i ženy své děti milovali, výchova však probíhala značně živelně a děti měly velkou volnost. Neexistovalo, že by se svých dětí dobrovolně vzdali, jak tomu někdy bývá dnes (Frantíková, 2010).

Jedním z důsledků asimilační státní politiky bylo oslabení a narušení romské rodiny. Rodiny byly vytrženy z jejich širších příbuzenských a lokálních vazeb. V důsledku toho přestala být romská rodina neotřesitelnou a bezpečnou institucí, jak tomu bylo dříve (Říčan, 1998). Přestože díky tlaku masové kultury neustále dochází k postupným změnám v hodnotové orientaci Romů, rodina pro ně stále zastává v hodnotovém žebříčku první místo (Navrátil, 2003).

### **1.3.1 Specifika romské výchovy**

Jeden z hlavních důvodů, který způsobuje obtížné začlenění romských dětí do českého školského systému, je rozdílnost postojů Romů k výchově. Romská výchova je značně volnější než výchova majoritních rodičů. Dítě jí, když má hlad, jde spát, když je ospalé, vstává, když se probudí apod. Proto u romských dětí zřídka pozorujeme neurotické rysy. Nejsou pod tlakem vysokých nároků jako děti majority, je méně tabuizovaných témat, méně vnitřních konfliktů (Říčan, 1998). Majoritní rodiče jsou zaměřeni především na výkon dítěte ve škole, na to, co mu ve škole jde nebo naopak nejde. Snaží se své děti na školu co nejvíce připravit a v průběhu školní docházky jim se školní přípravou pomáhají. Pro romské rodiče je naproti tomu nejdůležitější, jak se jejich dítě ve škole cítí. Jak se k němu chovají učitelé či spolužáci a jaké má postavení v kolektivu. Romské matky předpokládají, že školní příprava je

v kompetenci dětí samých a jejich učitelů. proto nemají potřebu své děti na školu připravovat (Navrátil, 2003).

Romské dítě bývá vychovááno v širší rodině s větším počtem sourozenců, než je zpravidla běžné. Výchova dětí neprobíhá nijak systematicky a plánovaně, děti se učí tím, že se už od útlého věku účastní veškerého denního života dospělých. Rodiče s dětmi velmi brzy začínají jednat jako s rovnocennými partnery. Děti bývají běžně zasvěcováni do problémů dospělých lidí v rodině.

Romové vychovávají své děti k „přežití“, ovšem v civilizovaném světě. Jejich výchova se vyznačuje značnou emocionalitou a současně neschopností rodičů děti učit čemukoli jinému, než je nezbytně nutné. Vše ostatní je považováno za nepotřebné (Balabánová, 1999).

V romských rodinách nastávají v současné době výrazné změny. Mění se způsob života provázejí i mnohé negativní prvky. Tradiční společenství se svými vnitřními zákony se postupně rozpadá a není obvykle nahrazováno něčím novým. Postupně dochází k negativní přeměně myšlení a chápání hodnot, kdy konzumní statky - majetek a peníze - kladou mladší Romové na první místo.

Rozpad romské kultury má naneštěstí v současné době velké dopady i na výchovu dětí. Pro děti již nepředstavuje rodina absolutně bezpečné místo. Někteří Romové dávají své děti do dětských domovů nebo se o ně vůbec nestarají a nechají si děti odebrat. V současnosti mnohé *„romské děti nemají náležitou životní úroveň, žijí v nehygienických podmínkách, trpí nevhodnou stravou, nedostatečnou nebo chybnou léčbou v nemoci, nemají vyhovující školní potřeby a klidné místo k přípravě do školy ani vhodné podmínky pro duchovní, mravní a sociální vývoj. Předčasně jim bývá přístupný alkohol a kouření, sledují televizní pořady určené pouze dospělým atd.“* (Říčan, 1998, str. 106).

## 2 PROBLEMATIKA ŠKOLNÍ PŘÍPRAVY ROMSKÝCH DĚTÍ

### 2.1 Problematika vzdělávání Romů

Problematika vzdělávání romských dětí je v současné době vládou a představiteli různých iniciativ a sdružení Romů vnímána jako jeden z klíčových bodů při řešení sociálního začleňování Romů. Současná situace ve vzdělání romských dětí v naší republice je dána dlouhodobým vývojem a problémy z ní plynoucí mají mnoho příčin (např. postoj Romů ke vzdělání, odlišná výchova v romské rodině, jazyková nevybavenost romských dětí aj.). Hrubé odhady ukazují, že zhruba 80% romské populace má pouze základní vzdělání (Navrátil, 2003). U většiny romských dětí můžeme pozorovat velmi nízkou školní úspěšnost. Nejvýraznější je to u dětí, které žijí v prostředí sociálně vyloučených lokalit či v prostředí ohroženým sociálním vyloučením (Balabánová, 1999). Nízká školní úspěšnost započiná u Romů bludný kruh sociálního vyloučení. Balabánová uvádí, že *„vzdělávání romských dětí v českých školách je třeba vnímat jako problém, jehož řešení může do značné míry ovlivnit současnou situaci soužití romské minority s majoritou. Vzdělání má klíčový význam pro romskou menšinu i pro společnost, ve které Romové žijí. Jestliže se totiž pokusíme o řešení otázky plnohodnotného základního vzdělání pro děti z etnické skupiny Romů v naší zemi, otevřeme cestu k multikulturalizaci celé společnosti“* (Balabánová, 1999, str. 333). Vzdělání tedy představuje důležitou roli v boji proti diskriminaci Romů.

Nízká vzdělanost romské populace je hlavní příčinou vysoké míry nezaměstnanosti Romů. 90% z nich je v 9. třídě klasifikace zaměstnanosti, což představuje pomocné a nekvalifikované dělníky (Navrátil, 2003).

Jednou z výrazných příčin neuspokojivé situace ve vzdělávání romských dětí je postoj samotných Romů ke vzdělání.

#### 2.1.1 Postoj Romů ke vzdělání

Vzdělání zaujímá v eurokultuře významné místo. Pro majoritní rodiče má vzdělání jejich dětí vysokou hodnotu, a tak se většina rodičů snaží své děti v této oblasti co nejvíce podporovat. Naproti tomu v romské kultuře nebylo systémové vzdělání nikdy považováno za výraznou pozitivní hodnotu (Navrátil, 2003). Předně pro ně před příchodem do měst (ve druhé polovině 20. století) nemělo prakticky žádný smysl, a také pro ně bylo téměř nedostupné. Navíc jim nepřinášelo žádné bezprostřední výhody. Romské myšlení je pragmatické. Romové mají dobrou schopnost řešit praktické situace, které souvisí

s uspokojováním vlastních potřeb, cokoli je však nad rámec jejich aktuálních potřeb pro ně ztrácí smysl (Vágnerová, 2004).

*„Vzdělávání romských dětí a jejich výchova neprobíhaly systematicky a plánovaně, ale děti se učily tím, že se účastnily veškerého denního života dospělých. Již od útlého věku se musely podílet na zajišťování potravy a dalších sebezáchovných aktivitách“* (Horváthová, 1998, str. 16).

Vše, co romské děti potřebovaly k úspěšnému životu v komunitě, se naučily od dospělých členů společenství. Nějaké další vzdělání bylo pro jejich život zbytečné.

S rozpadem původních fungujících romských osad došlo i ke změnám životních priorit důležitých k bezproblémovému přežití Romů v majoritní společnosti. V současné době se usuzuje, že vzdělání je jedna z významných cest k odstraňování sociální vyloučenosti Romů. Proto je významné, aby sami Romové změnili svůj přístup ke vzdělání, aby vzdělání nechápali jako nutné zlo (vynucované státem), ale aby je přijímali jako prostředek svého vlastního osobnostního rozvoje a společenské integrace (Švarcová, 1998). Zatím je možno pozorovat ze strany rodičů spíše nezájem. Mnozí se o školní výsledky svých dětí nezajímají, ve školní práci je nepovzbuzují a ani jim s přípravou nijak nepomáhají (Šotolová, 1997). Tím pochopitelně určují do jisté míry i vztah samotných dětí ke škole.

### **2.1.2 Bariery ve vzdělávání romských dětí**

Zahájení školní docházky je náročné téměř pro každé dítě, ať je romské nebo ne. Musí si zvykat na nové prostředí ve škole, podřizovat se novým pravidlům, několik hodin denně soustředěně pracovat apod. Romské děti se však již od počátku školní docházky potýkají ještě s mnoha dalšími překážkami, které většina majoritních dětí řešit nemusí.

Jedna z významných překážek v bezproblémovém zařazení romských dětí do škol je právě odlišný přístup Romů ke vzdělání, o kterém je pojednáno v předchozím textu.

Nejčastěji zmiňovaná znevýhodňující okolnost je „školní nepřipravenost“ romských dětí a nedostatečná znalost českého jazyka (Navrátil, 2003). Tyto dvě oblasti je diskriminují hned na počátku školní docházky. Základem jazykové výbavy romských dětí přicházejících do prvních ročníků je většinou romský etnolekt češtiny (kterému je již věnována část předchozího textu). Děti mají velmi malou slovní zásobu, neovládají správně gramatiku, u mnoha z nich se objevují řečové vady a u velké většiny nalézáme také nedostatky ve sluchovém vnímání a jemné motorice.

V důsledku rychlého školního tempa se jazyková bariéra u dětí ještě prohlubuje. Děti nerozumí učitelce, nechápou, co se od nich očekává, a proto rychle ztrácí pozornost. Naprostá

většina romských dětí nenavštěvuje žádné předškolní zařízení a nejsou tedy dostatečně vybaveny dovednostmi, které se v prvním ročníku od dětí očekávají (tato problematika je podrobně rozpracována v dalším textu), protože výchova v romské rodině zpravidla není dobrou přípravou pro školní práci. „*Dítě doma zřídka získává zkušenost s knížkou, hračkami, tužkou a papírem (mnohem spíše s televizí a videem). Chybí doplňovačky, omalovánky, hádanky, kvízy, stavebnice apod.*“ (Říčan, 1998, str. 111).

Většina romských dětí neuspěje při odborném posuzování úrovně školní zralosti a inteligenčních schopností. Není to ale z důvodu mentálního handicapu, ale z důvodu odlišného pojetí výchovy v romské rodině (Balabánová, 1999). Mnoho dětských psychologů poukazuje na neadekvátnost užívaných inteligenčních testů pro romské děti a vyzdvihují potřebu nově interpretovat výsledky testů u romských dětí. Před rokem 1989 se tato skutečnost většinou řešila (často i na žádost rodičů, kteří chtěli, aby to jejich děti měly ve škole co nejjednodušší) umístěním romských dětí do zvláštní školy (dnes základní školy praktické). To však není smysluplné řešení. Romské děti sice byly ve zvláštních školách úspěšnější než v běžných základních, ale většinou jim to zabránilo získat jakoukoliv odbornou kvalifikaci a velice je to znevýhodnilo na trhu práce. Tento problém není stále zcela vyřešen. I když ze statistických údajů můžeme vypožorovat, že podíl romských žáků vzdělávaných ve zvláštních školách z celého souboru žáků plnících povinnou školní docházku od roku 1994 do roku 2004 postupně mírně klesá. V rámci České republiky se podíl žáků ve zvláštních školách z celého souboru žáků základních škol snížil z 3,21 % na 2,65 % (Frištenská et al., 2004).

Řešením ovšem není rychlé přeražení romských dětí do běžných základních škol. Je třeba nejprve romským dětem školu přizpůsobit. Vzhledem k tomu, že Romové většinou vnímají školu jako něco negativního, je třeba vytvořit z ní místo, které bude romským dětem příznivě nakloněno, kam se nebudou bát chodit a kde se nebudou setkávat s rasismem. „*Aby romské děti chodily do školy rády, je potřeba se vážně zabývat tím, co je potřeba změnit v koncepci školy. Především jde o vytvoření příznivé atmosféry ve škole (v přístupu k dětem a jejich rodičům), dále změny v organizaci výchovně vzdělávacího procesu, pozměnit rozsah náplně výuky romských dětí v počátečních ročnících a v neposlední řadě také zvolit odpovídající metody a formy výuky*“ (Balabánová, 1999, str. 342).

Jak již bylo řečeno, úspěch, nebo lépe řečeno neúspěch romských dětí ve škole je významně ovlivněn odlišnou výchovou v romské rodině. V romské velkorodině se (na rozdíl od majoritního rodinného prostředí) neočekává, že dítě bude individualita a že bude samo za sebe bojovat v konkurenčním prostředí, jaké je v neromské společnosti. Nikdo od dítěte neočekává, že bude něco řešit samo. Romské společenství totiž jednotlivci a jeho rozvoji

nepřikládá takový význam, jako to dělá neromská společnost v případě svých členů. Pojetí výchovy s prvky „musíš/nesmíš“ je romskému prostředí cizí. Dítě tedy není vedeno ke stálému a vytrvalému plnění pro něj nepříjemných povinností, což je nezbytná dovednost při školní výchově (Frištenská et al., 2004).

*„Častým a velmi vážným handicapem je nevyhovující bydlení a životospráva romské rodiny. Dítě bývá nuceno trávit čas v přeplněných, vlhkých, nevětraných místnostech, stravu mívá nevhodnou a nepravidelnou, nepravidelný bývá i jeho spánek. To zhoršuje jak duševní kondici, tak zdravotní stav“* (Říčan, 1998, str. 111). Dítě tak nemá ani v průběhu školní docházky vhodné podmínky pro školní přípravu a také pro odpočinek.

## **2.2 Problematika předškolního vzdělávání romských dětí**

Jak již bylo řečeno výše, výchova v romské rodině neposkytuje dostatečnou přípravu na systémové školní vzdělávání pro romské děti. *„Romské děti jsou v rodině stimulovány jinak, než neromské, jejich inteligence se proto rozvine jiným směrem, méně užitečným pro školní výuku našeho typu, i když možná naopak vhodnějším pro rozvíjení citového života, vztahu k přírodě apod.“* (Říčan, 1999, str. 111). Proto se děti hned v prvních ročnících setkávají s tolika nepřekonatelnými obtížemi.

Valná většina romských dětí pochází ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, které je velmi ovlivňuje. Do skupiny dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí samozřejmě nepatří pouze děti romské, patří sem všechny děti *„jejichž rodina je nepodporuje (není schopna, nebo nechce podporovat) ve školních aktivitách a přípravě na školu; vztah rodiny ke vzdělání je vlažný či dokonce záporný; rodina nezajišťuje dostatečně materiální potřeby dětí; žije spíše na okraji společnosti nebo je sociálně vyloučená; rodina dítěte se řídí kulturními vzorci, které jsou odlišné nebo v rozporu s kulturními vzorci české společnosti; v rámci rodiny je užíván jiný než vyučovací jazyk nebo je tento jazyk užíván nesprávně (například romský etnolekt češtiny nebo slovenštiny) nebo je oslabena samotná kvalita verbální komunikace uvnitř rodiny“* (web 2).

Romské děti nemívají doma moc zkušeností s knihami, tužkou, pastelkami apod. Jemná motorika a grafomotorika bývá na velmi špatné úrovni. Nejsou zvyklé řešit samostatně úkoly, dodržovat pravidla, mluvit s dospělými „bílymi“ lidmi, nejsou zvyklé učit se něco z paměti apod. Většina z nich se potýká s jazykovou bariérou, kdy česky rozumí špatně, romsky však ještě hůř. To jim velmi ztěžuje komunikaci s ostatními dětmi i učitelem.

Pro rozvoj řeči je velmi důležitým obdobím právě předškolní věk, tedy období do 6 let věku dítěte. Toto období je u dítěte významnou etapou rozvoje pojmového myšlení, které se

váže na úroveň jeho řeči, a to nejen z hlediska jeho slovní zásoby, ale i z hlediska gramatické a logické úrovně vyjadřování (Švarcová, 1998). Vzhledem ke složité jazykové situaci a odlišné výchově v romských rodinách je právě v předškolním období institucionální péče o kvalitu vyjadřování dětí aktuálnější než v kterémkoli dalším období jejich vývoje.

Pro dítě z majoritní populace je naprosto běžné, že před započítáním školní docházky navštěvuje nějaký čas mateřskou školu. Zde se naučí pracovat v kolektivu, dodržovat určitou kázeň, podřizovat se autoritám, získá mnoho dovedností potřebných pro první ročník v základní škole. Z romských dětí však navštěvuje mateřskou školu pouze mizivé procento (Říčan, 1998). Má to mnoho důvodů. Velmi často odradí romské rodiče to, že musí za docházku do mateřské školy platit. Pro chudé romské rodiče mnohdy školné v mateřských školách představuje neúnosné zatížení rodinného rozpočtu (Navrátil, 2003). Dalším faktorem je již několikrát zmiňovaný nezájem Romů o systémové vzdělání. Jelikož je docházka do mateřské školy nepovinná, romské rodiče nic nenutí svoje děti tam posílat. Romští rodiče si neuvědomují, že docházka do mateřské školy by jejich dětem ulehčila vstup do prvního ročníku a pomohla jim překonat jazykovou bariéru. Osecká a Pilát uvádí, že *„pokud děti z více jazyčné rodiny chodí alespoň dva roky před ZŠ do mateřské školy a paní učitelky s nimi český jazyk cíleně procvičují, nemívají tyto děti s českým jazykem ani s přípravou do ZŠ větší potíže“* (Osecká, Pilát, 2003, str. 29). V koncepci včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí se píše, že *„optimální formou přípravy těchto dětí na vstup do školy je v mateřských školách v kolektivu složeném z dětí většiny i menšiny. Má-li být dosaženo překonání sociokulturního handicapu, je třeba, aby romské děti navštěvovaly mateřské školy celé tři roky, tedy od tří let“* (web 3).

Jak přesvědčit romské rodiče o nutnosti předškolní přípravy je velká otázka. Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí navrhuje, aby byly rodiny o užitečnosti tohoto opatření přesvědčovány terénními sociálními pracovníky, romskými poradci nebo asistenty pedagoga. *„K účinnému přesvědčování může posloužit i fakultativní sociální dávka na úhradu nákladů mateřské školy pro děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, jejíž poskytování bude podmíněno řádnou docházkou těchto dětí do mateřské školy. Pokud se nepodaří začlenit romské dítě do MŠ na celé tři roky, je třeba využít osvědčenou formu přípravného programu - přípravné třídy pro děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí“* (web 3).

### 2.2.1 Přípravné ročníky

Od roku 1993 je na základě vyhlášky možné otevřít ve spádových školách přípravnou třídu pro děti pětileté a děti v odkladu školní docházky. Jsou určeny dětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a tvoří předstupeň základního vzdělávání. Přípravné ročníky jsou určené pro děti romské i neromské, ale ve skutečnosti jsou obsazeny s výraznou převahou dětmi romskými.

Tyto přípravné ročníky mají velkou výhodu v tom, že jsou zřizovány pod záštitou základní školy. Dítě navštěvující přípravný ročník si tak nenásilně zvyká na prostředí, kam bude následně chodit a nepředstavuje pro něj nástup do první třídy takový šok. Docházka do přípravných ročníků nestojí rodiče žádné peníze, což je jejich velká výhoda.

V přípravných ročnících se dítě připravuje na školu. Neučí se látku první třídy, ale rozvíjí aktivity důležité pro učení, získává základní hygienické návyky, získává nové zkušenosti s pastelkami, hračkami, knihami apod. Za rok docházky je vidět významný pokrok v oblasti myšlení, grafomotoriky, rozumových dovedností a samostatnosti při sebeobsluze. Jedním z cílů přípravných ročníků je rozvoj v oblasti jazykové a komunikativní. Je to např. systematické rozšiřování slovní zásoby a vytváření správné gramatické stavby jazyka a rozvíjení komunikativních dovedností, rozvoj vyjadřování, paměti a myšlení (Pospíšilová, 2002).

Většina romských dětí, které dochází pravidelně celý rok do přípravného ročníku, je mnohem lépe připravena na školní docházku než jejich romští vrstevníci, kteří žádnou předškolní přípravu neabsolvují. Výzkum, který uskutečnila Nálepová v rámci své diplomové práce v roce 1998, ukázal, že romské děti, které pravidelně navštěvují přípravný ročník, jsou mnohem zdatnější v oblasti grafomotoriky, jazykových dovedností, rozumových dovedností (abstraktního myšlení), v sebeobsluze a návyku na ucelený kolektiv stejně starých dětí“ (Nálepová, 1998 sec Balabánová, 1999) .

Plutinská uvádí vlastní zkušenosti s romskými dětmi v předškolních ročnících v Chanově. Všechny děti po absolvování přípravného ročníku *„získaly samostatnost při sebeobsluze. Značně se vylepšila slovní zásoba dětí i jejich vyjadřování. Umí se s pomocí souvisle vyjadřovat, reprodukovat jednoduché pohádky. Naučily se analýze a syntéze slov, určovat počet slabik, poznat hlásku na začátku a na konci slov. Znají mnoho říkanek a písní. Velmi se zlepšila schopnost soustředění k poslechu. Znají barvy základní i odvozené. Vytříbila se jemná motorika. Zlepšila se prostorová představivost“* (Plutinská, 1996, str. 18).

Význam přípravných ročníků pro romské děti je nepopiratelný. Problém je v tom, že docházka do přípravných ročníků je opět nepovinná, a tak se často stává, že romští rodiče do



nich postupem času přestanou své děti vodit. Může to mít mnoho důvodů (např. nedostatek peněz na svačinu, nesympatie k paní učitelce, lenost apod.).

### **2.3 Specifika romského dítěte v předškolním věku**

Jak už bylo popsáno výše, Romové své děti vychovávají odlišným způsobem, než majoritní rodiče. Tento specifický výchovný a životní styl ovlivňuje celkový vývoj osobnosti dítěte. Většina předškolních romských dětí pochází z nepodnětného prostředí, nemají za sebou docházku do mateřské školy, proto jim chybí řada znalostí a dovedností, které jsou po nich následně v prvním ročníku požadovány (např. znát barvy, tvary, umět básničku apod.) (Říčan, 1998). Vzhledem k těmto okolnostem můžeme hovořit u romských předškolních dětí o jistých specifikách, na která by se při práci s nimi mělo myslet.

Romové vyrůstají většinou živelně, žijí přítomným okamžikem a těžko se motivují budoucností.

Romské děti milují pohyb, tanec i hudbu. V oblasti hrubé motoriky vynikají nad svými neromskými vrstevníky. Sportovní aktivity jsou jedna z mála oblastí, kde můžou romské děti zažívat oproti vrstevníkům úspěch. Většina romských dětí má velké nadání pro hudbu a tanec (Říčan, 1998). I když je pravděpodobně rčení „co Rom to muzikant“ trochu nadsazené, hudební nadání nelze Romům upřít. Talent pro muzikálnost, tanec a sportovní aktivity je velmi vhodné využívat při jejich vzdělávání.

Jemná motorika je naproti tomu většinou opožděna. Je to způsobeno hlavně tím, že většina romských dětí nepřichází v průběhu svého dětství do kontaktu s hračkami či předměty, které by jemnou motoriku více rozvíjely. S jemnou motorikou je spojena i oblast grafomotoriky, která bývá u romských dětí více méně nerozvinuta. Učitelky z přípravných ročníků uvádí ze svých zkušeností fakt, že naprostá většina romských dětí přicházejících do těchto ročníků nemá žádnou zkušenost s tužkou či pastelkami (Pospíšilová, 2002).

Bartoňová konstatuje že, myšlení mnoha romských dětí se utváří v podmínkách s nedostatečným smyslovým poznáváním, rozvojem řeči a v omezené činnosti. Je infantilní, emotivní a zaměřuje se na praktickou zkušenost. Dalším nedostatkem v myšlení je také slabá schopnost zevšeobecňování, která vede v procesu učení k problémům při osvojování si základních pravidel a pojmů. Myšlení je konkrétní a situační, proto jim nové teoretické poznatky musí být prezentovány jednoduše a učivo předáváno zážitkově a názorně (Bartoňová, 2005).

Mají sníženou schopnost rozlišovat realitu, fantazii a sny. Jejich vnímání probíhá pomaleji a s velkým počtem zvláštností. Velice těžce vnímají souvislosti mezi věcmi a jevy.

špatně se orientují v nových situacích. Je pro ně obtížné dojít při různých úkolech k logickému úsudku (Pospíšilová, 2002).

Emotivita je velká, citové procesy přecházejí v afekty vzteku a zlosti. Je charakteristická lehkou vzrušivostí, impulzivitou a výbušností, pocity mají na povrchu.

Nedostatečná aktivita zrakového vnímání se projevuje problémy v oblasti zrakové paměti, diferenciaci, analýzy a syntézy. V rámci sluchového vnímání vážně nedostatečně rozvinutý fonemický sluch a sluchová analýza a syntéza, což jsou oblasti nezbytné pro zvládnutí techniky čtení ve školním věku (Košutová, 2008). Velké potíže jim činí orientace v prostoru; nahoru, dolů, vlevo, vpravo, je pro ně absolutní problém. Všechny tyto zvláštnosti pak mají vliv na jejich celkový psychický vývoj.

V důsledku nedirektivní romské výchovy bývají romské děti živější, temperamentnější, hůře se ukáznují, vykřikují atd. Mnohem hůře se soustřeďují, jejich pozornost je velmi krátkodobá. Pokud v nich učitel vzbudí svým chováním důvěru, jsou hravé, mazlivé a přítulné a oproti vrstevníkům tím působí nevyzrálé (Řičan, 1998). Děti v romské rodině nejsou vedeny k samostatnosti a odpovědnosti samy za sebe, mají jiné návyky kázně a pořádku. Jsou zvyklé řešit všechny problémy a potíže v kolektivu ostatních. Proto rády pracují ve skupinách, kde si mohou navzájem beztretně pomáhat a radit (Balabánová, 1999). Romské děti nejsou tak intenzivně vedeny k sebeobsluze jako děti neromské. Vyrůstají většinou živelně, žijí přítomným okamžikem, proto je nelze motivovat tím, že něco dostanou „za odměnu“.

Už od útlého věku s nimi rodiče jednají jako s rovnocennými partnery, proto se jejich zkušenosti a dovednosti vyvíjí odlišným směrem než u dětí neromských. Je běžné, že šestileté romské dítě nepostaví komín z kostek, protože je nikdy před tím nemělo v ruce, neumí žádnou básničku a slovní zásobu má velmi omezenou. Bezpečně ale pozná hodnotu mincí a bankovek a ví, co si za ně může v obchodě pořídit (Balabánová, 1999).

### **2.3.1 Jazyková specifika předškolních dětí**

S rozvojem myšlení úzce souvisí rozvoj řeči. Pro ideální řečový rozvoj je nutné dbát také na celkový tělesný rozvoj a rozvoj smyslů. Rozvoj řeči přímo souvisí s celkovým tělesným zdravím, s rozvojem motoriky a obratnosti, se stavem smyslových orgánů, zejména dálkových receptorů (zrak, sluch) (Fanturová, 1995). Jak už bylo uvedeno v předchozím textu, v romských rodinách se nejčastěji mluví romským etnolektem češtiny. Rodiče tedy dítěti dobrý řečový vzor neposkytují. Romské dítě má malou slovní zásobu českého jazyka a významu mnohých českých slov nerozumí. Neromské předškolní dítě, jehož mateřským

jazykem je čeština, ovládá cca 2000 – 2800 slov. Slovní zásoba romských dětí je podstatně omezenější. Odhaduje se, že romské dítě při vstupu do 1. třídy ovládá zhruba 400 – 800 slov (Kamiš, 1996) (jiní autoři uvádí počty o trochu vyšší). Slovní zásoba je, co se týče slovnědruhového složení, na úrovni tříletého českého dítěte (Kamiš, 1996). Romské děti používají velmi málo přídavných jmen, neumí tvořit protiklady nebo nadřazené pojmy.

Neromští rodiče většinou na své děti mluví, komunikují s nimi verbálně, čtou jim knížky, vypráví pohádky apod. Tím vším přirozeně rozvíjí slovní zásobu dítěte. Romské matky naproti tomu nepřikládají verbální komunikaci tak velký význam a mezi ní a dítětem probíhá intenzivní nonverbální komunikace. Romské děti jsou velmi citlivé na neverbální signály a na to, s jakým postojem k nim přistupujeme. Pro porozumění v komunikaci jsou pro ně důležitější neverbální signály, jako jsou zesilování a zeslabování síly hlasu, změna tempa řeči, zvyšování a snižování intonace hlasu, pauzy v řeči, mimika, gestikulace, přímý dotek, přibližování se nebo vzdalování účastníkovi komunikace apod. (Navrátil, Mattioli, 2001). Tyto odlišnosti mají za následek obtíže romských dětí v dorozumívání s majoritou (Řičan, 1998).

Romské děti komunikují nejčastěji romským etnolektem češtiny, který je poznamenán kalky (viz předchozí text). Do jejich projevu v českém jazyce se přenáší hloubková gramatická struktura romského jazyka. Proto se v jejich projevu objevují výrazné dysgramatismy. Nejčastější chyby romských dětí nalézáme v chybném tvoření slov a vět, v používání nesprávného tvaru předložek (nejčastěji „do“, „u“), podstatných jmen a sloves. Dopouští se také výrazných chyb při tvoření jednotného a množného čísla, nesprávně stupňují přídavná jména apod.

Řeč romských dětí bývá také narušena vadnou artikulací. Pokud nemají správný řečový vzor a jejich prostředí není dostatečně rozvíjející, často dochází k nesprávné výslovnosti a řeč se může stát až nesrozumitelnou. U romských předškolních dětí často narážíme na nekorigované řečové vady. Nejfrekventovanější vadou je rotacismus bohemicus, což je vadná výslovnost hlásky „ř“ (Petraš, Štěpán, 2005).

Všechny tyto jazykové obtíže se odrážejí v komunikaci romských dětí. Mnohdy mohou být tyto projevy považovány za následek snížení mentální úrovně, což v důsledku může být příčinou nesprávného zařazení romského dítěte do praktické školy. Jazykové handicap omezuje romské děti v příjmu a zpracování nových informací, proto jich má většina již od 1. ročníků s učivem obrovské problémy.

### 3 PROBLEMATIKA ZAJIŠTĚNÍ LOGOPEDICKÉ PÉČE U ROMSKÝCH DĚTÍ S NKS

#### 3.1 Narušená komunikační schopnost u romských dětí

Pojem narušená komunikační schopnost (NKS) je jeden ze stěžejních termínů současné logopedie. Současným požadavkům a novým poznatkům v tomto oboru nejvíce odpovídá definice NKS, kterou uvádí Lechta. „*Komunikační schopnost jedince je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu nebo o verbální i nonverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku*“ (Lechta, 2003 sec Klenková, 2006).

Problematika výskytu jednotlivých NKS u romských dětí není v literatuře příliš rozpracována. Fakt, že se u těchto dětí poruchy řeči vyskytují ve zvýšeném počtu, však zmiňuje mnoho autorů (např. Hübschmannová, 1999; Říčan, 1998; Pospíšilová, 2002).

##### 3.1.1 Opožděný vývoj řeči

Pokud vezmeme v úvahu všechny předchozí uvedené informace (výchova v romské rodině, komunikace Romů, specifika romských předškolních dětí apod.), lze z toho usoudit, že téměř u všech romských dětí vyrůstající v romské komunitě, můžeme nalézt opožděný vývoj řeči (dále jen OVR).

OVR může být dominujícím příznakem klinického obrazu nebo se může vyskytovat jako symptom jiných onemocnění či postižení. Pokud je hlavním příznakem poruchy, hovoří se o opožděném vývoji řeči prostém. Mezi nejčastější etiologické vlivy patří nepodnětné a nestimulující prostředí, dědičnost, opožděné vyžívání CNS, lehká porucha sluchu apod. (Škodová et al., 2003). Hlavním příznakem je opoždění v oblasti řečového projevu, které se může projevit ve všech jazykových rovinách nebo jen v některé z nich. Zpočátku bývá nejvíce narušena obsahová stránka řeči, kdy je možno pozorovat u dětí velmi omezenou slovní zásobu a dysgramatismy na všech úrovních řeči. Později jsou potíže více patrné ve stránce formální (Škodová et al., 2003).

Pokud je dítěti s OVR v předškolním věku poskytována přiměřená péče o celkový rozvoj a tím pádem i o rozvoj řeči, lze jeho řečové opoždění poměrně dobře vyrovnat.

U romských dětí je třeba hledat příčinu opožděného vývoje řeči především v prostředí, ve kterém vyrůstají. Jak již bylo uvedeno v předchozím textu, jazyková situace v romských rodinách je obtížná. Mnoho dětí vyrůstá v sociálně znevýhodněném prostředí, kde nepřichází do kontaktu s knížkami, omalovánkami, hračkami, jejich jemná motorika je na nízké úrovni, jejich celkový vývoj bývá opožděn. Toto vše se projevuje na jejich řečovém projevu. Příčinou OVR u romských dětí může být často i nerozpoznaná sluchová porucha. Svobodová ve svém výzkumu cikánských dětí v náhradní rodinné péči uvádí zvýšený výskyt sluchových poruch (Svobodová et al., 1981). Tuto skutečnost potvrzuje i Frantíková, která ve své bakalářské práci provedla rozsáhlý průzkum mezi náhradními rodiči. Náhradní rodiče uvádí v oblasti zdravotních problémů sluchovou poruchu u přijatých romských dětí na prvním místě (Frantíková, 2010).

### 3.1.2 Dyslalie

Dyslalie je nejčastější poruchou komunikační schopnosti u všech dětí. Petráš a Štěpán však uvádí, že u romských dětí se dyslalie vyskytuje ještě třikrát častěji než u neromských (Petráš, Štěpán, 2005).

*„Dyslalie je porucha komunikace, kdy je narušena výslovnost jedné hlásky nebo skupiny hlásek rodného jazyka, ostatní hlásky jsou vyslovovány správně podle příslušných jazykových norem“* (Klenková, 2006, str. 99). Jako nejčastější příčiny dyslalie se uvádí vlivy dědičnosti, pohlaví dítěte, poruchy sluchu a zraku, poruchy CNS, riziková těhotenství, vlivy prostředí, nedostatky v obratnosti a koordinaci pohybů apod. (Škodová et al., 2003) (Kutálková, 2002).

U romských dětí je nejčastější příčinou dyslalie vliv prostředí. V romských rodinách, kde se mluví romským etnolektem češtiny, se děti setkávají s nesprávným řečovým vzorem. Vzhledem k tomu, že většina romských dětí nenavštěvuje mateřskou školu, ani žádné jiné zařízení, kde by měly možnost komunikovat s jinými dětmi z intaktních rodin, setkávají se v podstatě pouze s osobami, jejichž výslovnost bývá také narušena. Vzhledem k tomu, že romština nemá hlásku „ř“, je nejfrekventovanější vadou romských dětí rotacismus bohemicus (vadná výslovnost hlásky „ř“) (Petráš, Štěpán, 2005).

Romská rodina se dítěti příliš individuálně nevěnuje, a proto se jeho schopnosti celkově opožďují, což má mimo jiné vliv i na výslovnost. Romské děti mají obtíže v jemné motorice i v motorice mluvidel, nemají dostatek příležitostí cvičit zrakové a sluchové vnímání, a proto nedokáží správně rozlišit jednotlivé hlásky.

Příčinu dyslalie lze hledat již v prenatálním období romských dětí. Romské matky si většinou neuvědomují škodlivý vliv jejich chování na plod v průběhu těhotenství. Mnohé z nich kouří nebo se pohybují v zakouřeném prostředí, mnohé z nich se v těhotenství nevyhýbají alkoholu ani drogám. To vše ovlivňuje CNS dítěte a může to způsobovat (mimo jiné) různá řečová postižení.

### 3.1.3 Vývojová dysfázie

V současné české logopedii je termínem vývojová dysfázie označován *„specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené“* (Škodová et al., 2003, str. 106). Poslední část této definice je u romských dětí značně problematická. Protože většina z nich přiměřené podmínky pro rozvoj řeči nemá. Přesto však u nich může být diagnostikována vývojová dysfázie. Její symptomy však budou v mnohém ještě umocněny nevhodným prostředím.

Vývojová dysfázie je zapříčiněna difúzním postižením centrální nervové soustavy. Příčiny tohoto postižení nejsou zatím jasné. Přebývá názor, že příčiny dysfázie mají multidimenzionální charakter, kde spolupůsobí větší počet činitelů ve složitých interakcích. Postižení může vznikat vlivem pre-, peri- a postnatálního poškození mozku (Škodová et al., 2003).

Většinu symptomů dysfázie v řeči vykazuje i velké procento romských dětí, které dysfázii nemají. V hloubkové struktuře řeči může dysfázie zasahovat oblast sémantickou, syntaktickou i gramatickou. Děti s dysfázií nedodrží slovosled, stavbu věty redukují na věty dvouslovné nebo jednoslovné, v jejich řeči se objevují výrazné dysgramatismy (např. nesprávné koncovky při ohýbání slov, nesprávné užívání předložek apod.), slovní zásoba je omezená. V povrchové struktuře řeči se objevují výrazné obtíže fonologického systému, kdy vážně schopnost rozlišovat distinktivní rysy hlásek (Škodová et al., 2003). Mnoho romských dětí má v důsledku jazykového prostředí, ve kterém vyrůstají, také tyto řečové problémy. Proto je velmi těžké správně rozpoznat vývojovou dysfázii u romských dětí.

Vodítkem pro diagnostiku mohou být neřečové příznaky dysfázie, kdy můžeme pozorovat výrazné diskrepance mezi jednotlivými vývojovými oblastmi. Neřečové symptomy dysfázie zahrnují diskrepanci mezi verbální a neverbální složkou řeči, narušení smyslového vnímání (zrak a sluch), narušení paměťových a motorických funkcí, obtíže v časové a prostorové orientaci apod. (Škodová et al., 2003). Mnoho z těchto dalších symptomů můžeme

pozorovat i u romských dětí. Mají však většinou jinou příčinu, a je proto nutné zvolit jiné prostředky a formy nápravy.

### **3.2 Problematika zajištění logopedické péče u romských dětí**

Logopedická intervence u romských dětí se setkává s řadou překážek. Předně je to neznalost a u velké části případů i lhostejnost romských rodičů k problematice řečových obtíží jejich dětí. U mnoha dospělých Romů je možné také pozorovat různé řečové obtíže (omezená slovní zásoba, porucha výslovnosti apod.). Vzhledem k tomu, že romské rodiny žijí přítomným okamžikem a řeší pouze ty nejaktuálnější potřeby, nelze příliš počítat s jejich pravidelnou docházkou do logopedické ambulance. To je příliš dlouhodobá aktivita s nejistým výsledkem. Nelze také předpokládat, že by romští rodiče realizovali doma s dětmi několikrát denně terapeutická cvičení dle pokynů logopeda, jak logoped běžně předpokládá. Nemusí to být zapříčiněno jen jejich neochotou nebo lhostejností, ale mnohdy i tím, že oni sami trpí logopedickými vadami, a tak nejsou nácvik s dětmi schopni realizovat (Petráš, Štěpán, 2005).

V důsledku toho, že romské děti většinou nenavštěvují žádné předškolní zařízení, se často na jejich řečové vady přijde až s nástupem do přípravného ročníku nebo první třídy základní školy. To bývá kolem šestého roku dítěte, někdy i později, což je vzhledem k vývoji řeči velmi pozdě. Záleží většinou na vyučujících, zda v této oblasti něco podniknou a zajistí dítěti přiměřenou logopedickou intervenci. Některé školy, speciálně ty, které navštěvuje větší procento romských žáků, mají logopedickou péči zařazenou do běžné výuky. Vyhledávají ve své škole žáky s řečovými vadami a individuálně i skupinově s nimi během jejich školní docházky pracují. Nevyžadují od rodičů, aby děti někam vodili, ale pracují s nimi v čase vyučování. Takto to funguje např. v základní škole na Havlíčkově náměstí v Praze.

Ve školách, kde jsou zřízeny přípravné ročníky, se řeči dětí začínají věnovat již tam. Probíhá zde mimo jiné jazyková výchova, kdy se děti učí komunikovat s ostatními, cíleně je rozvíjena slovní zásoba, děti se učí klást jednoduché otázky, vyprávět jednoduchý příběh, vytleskat slova na slabiky, určovat první a poslední písmenko ve slovech, učí se aktivně poslouchat příběh, nedílnou součástí jazykové přípravy jsou říkadla, básničky spojené často s pohybem apod. Běžně jsou zařazeny také preventivní logopedické chvíle, které jsou zaměřeny na cvičení správné výslovnosti jednotlivých hlásek. V nultých ročnících je kladen také velký důraz na rozvoj motoriky (hrubé, jemné a grafomotoriky). Díky zlepšování obratnosti a zpřesňování sluchového vnímání může dojít u mnoha dětí i ke spontánní úpravě vadné výslovnosti. U těžších řečových vad dítě většinou ještě během vyučování dochází na individuální terapii k logopedovi.

### **3.3 Skupinové stimulační programy pro romské děti zaměřené na řeč**

Logopedická terapie může probíhat buď individuálně nebo skupinově. Velikost ideální skupiny není jasně daná. Různí autoři, zabývající se problematikou skupinové práce, uvádí jiné počty. Počty se pohybují od 2 (Kábele, 1988 sec Housarová, 2007) účastníků až cca k 15 (Burdíková, 1994 sec Housarová, 2007). Samozřejmě záleží na typu skupinového programu, zda jde o ucelený program s jasně vymezeným obsahem a cíli, nebo zda jde o volný koncept s rámcovým programem. Ideální počty ve skupině se také mění dle věku klientů, dle cílů terapie apod. (Housarová, 2007).

Skupinová práce romským dětem vyhovuje více. Jsou rádi v kolektivu, z rodiny jsou zvyklé navzájem si pomáhat a radit. Při práci s romskými dětmi by však bylo neúčinnější, pokud by mohla být skupinová práce doplněna tradiční individuální péčí, kde by logoped s dítětem pracoval na jeho individuálních řečových obtížích, na jejichž řešení se při skupinové práci nedostává čas (Petraš, Štěpán, 2005).

Metody logopedické terapie lze rozdělit na stimulační (stimulují nerozvinuté a opožděné řečové funkce, korigující (korigují vadné řečové funkce) a reedukující (ty znovuvybavují zdánlivě ztracené řečové funkce).

Problematika stimulačních skupinových programů zaměřených na řeč pro romské děti není zatím příliš rozpracována. Setkala jsem se pouze se dvěma programy, které odpovídaly výše uvedenému popisu.

#### **3.3.1 Rozvíjení řeči romských dětí v předškolním období**

Prvním stimulačním programem je slovenský program pro rozvoj slovenského jazyka u romských žáků v přípravném období před začátkem školní docházky. Autorkami jsou Margita Mesárošová a Eva Žiaková (Mesárošová, Žiaková, 1996).

Jejich cílem bylo prokázat účinnost speciálního řečového programu pro romské děti před začátkem školní docházky a svými výsledky podpořit další tvorbu a aplikaci těchto programů. Při tvorbě programu vycházely z několika teoretických východisek:

1. Řeč má sociální charakter, z čehož vyplývá nutnost rozvíjet ji v sociální interakci.
2. Aktivita dítěte při rozvíjení řeči by měla být motivována jeho aktuálními potřebami, prostřednictvím hry.
3. Je potřebné klást důraz na pohybové a řečové aktivity, které by spolu měly souviset při rozvíjení řeči tak, jako jsou neoddelitelné v konkrétním dění v běžném životě. Dále se jako nevyhnutelné jeví spojení činnosti se slovem.
4. Rozvoj řeči by měl postupovat od konkrétnějšího k abstraktnějšímu, všeobecnějšímu.



Teoretická východiska i cíle programu vycházejí ze specifík romských předškolních dětí. Program má čtyři hlavní cíle – osvojení slovní zásoby odpovídající 6 – 7 letým dětem, aby se mohly úspěšně zařadit do 1. ročníku; budování a rozvoj správné gramatické stavby jazyka v hovorové řeči; podpora a rozvoj souvislého vyjadřování a rozvíjení správné artikulace a zvukové kultury řeči.

Autorky se v programu zaměřily především na způsobilost pojmenovat předměty, na mluvní pohotovost, porozumění řeči a verbalizaci myšlenkových operací. Časová dotace programu je 15 dvouhodinových cvičení.

Při stimulaci se v programu postupuje od předmětné úrovně (reálný předmět) k symbolické úrovni (model, obrázek), až k nejvyšší úrovni, slovu (abstrakce). V průběhu programu dochází k postupnému osvojování především třech nejfrekventovanějších slovních druhů – podstatných jmen, přídavných jmen a sloves. Pro stimulaci volily autorky metody vhodné k dosažení cílů – hry, praktická manipulace s předměty, popis obrázků, odpovídání na otázky, samostatný projev apod.

Při závěrečném testování se projevil nejvýraznější posun v oblasti slovní zásoby (testováno Obrázkovým slovníkem pro afatiky). Velký pokrok byl také zaznamenán v oblasti porozumění řeči, tím se potenciálně potvrdil i rozvoj slovní zásoby (měřeno zkouškou Reprodukce příběhu).

Efektivita řečového programu se projevila hlavně ve způsobilosti pojmenovat předměty, porozumět slovům a souvislým větám v textu. Výrazně se zvýšila slovní zásoba romských dětí i úroveň způsobilosti verbalizovat myšlenkové operace (Mesárošová, Žiaková, 1996).

### **3.3.2 Projekt „Školička“**

Jedná se o projekt skupinové předškolní přípravy romských dětí, který realizuje již 3. rok Diakonie ČCE ve Vsetíně. Při tvorbě a realizaci vychází z poznatků práce s dětmi a mládeží z romské komunity přímo na Vsetíně. Základním východiskem pro tvorbu programu je předpoklad, že jedním z významných prvků, které způsobují neúspěch romských dětí v majoritě, jejich neschopnost začlenit se do kolektivu vrstevníků ve většinové společnosti, úspěšně absolvovat základní školní docházku a nastoupit na střední školu či odborné učiliště, je nedostatečná připravenost na studium v české škole. Jedním z důvodů, proč se tak děje, je nedostatečná znalost českého jazyka a základních vědomostí, nedostatečně rozvinuté některé dovednosti a schopnosti dětí.

Hlavní cíl programu je zlepšit připravenost romských předškolních dětí na nástup do 1. třídy. Program počítá s dětmi od 3 do 6 let. Časová dotace je pětkrát týdně dvě hodiny, každý den je program zaměřen více na některou ze základních oblastí.

Program je primárně zaměřen na rozvoj několika oblastí – rozvoj českého jazyka (rozšiřování slovní zásoby, rozvoj komunikačních dovedností, nácvik básniček, říkadel a písniček, zlepšení výslovnosti), rozvoj jemné motoriky a grafomotoriky (nácvik správného úchopu tužky, práce s nůžkami, manipulace s drobnými předměty apod.), rozvoj pohybových dovedností (koordinace pohybu, balanční cvičení, tanec, pohybové hry apod.) a rozvoj pracovních a volných dovedností (nácvik soustředění, trpělivosti, pozornosti, práce a komunikace ve skupině). Tento program není zaměřen pouze na rozvoj řečových dovedností, ale spíše na celkovou školní připravenost (web 6).

## 4 CÍLE EMPIRICKÉ ČÁSTI A POUŽITÉ METODY A TECHNIKY

### 4.1 Cíle empirické části

Primárním cílem empirické části mé práce je vytvoření skupinového stimulačního programu se zaměřením na řeč pro děti romského etnika předškolního věku. Společně s programem vytvořit také diagnostický materiál, který by umožnil posouzení vstupní a výstupní úrovně ve stimulovaných oblastech u jednotlivých dětí, které se programu účastní.

Sekundárním cílem je realizace programu v praxi a ověření jeho účinnosti v přímé práci mezi romskými dětmi předškolního věku. Diagnostický materiál by měl sloužit jako nástroj pro posouzení úspěšnosti a vhodnosti programu pro danou cílovou skupinu.

### 4.2 Použité metody a techniky

**Při tvorbě diplomové práce jsem využila tyto metody a techniky:**

- metody a techniky k shromažďování primárních dat – pozorování, studium odborné literatury, nestandardizované rozhovory s dětmi, rozhovory s pracovníci centra Teen Challenge
- vytvoření a realizace stimulačního programu
- kvantitativní šetření k přezkoušení a měření dosažené úrovně dětí - škálování
- metody a techniky sloužící ke zpracování dat – popis, experiment, matematické metody a analýza získaných dat.

## 5 CHARAKTERISTIKA PROGRAMU

### 5.1 Popis stimulačního programu

Hlavní informace o programu jsou pro větší přehlednost shrnuty v následující tabulce (tab. č. 1). Jednotlivými oblastmi se více zabývám v následujícím textu pod tabulkou.

Tabulka č. 1 Hlavní informace o programu

<b>Charakteristika programu</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• stimulační program se zaměřením na řeč</li><li>• skupinový program primárně pro děti předškolního věku romského etnika</li></ul>
<b>Cílová skupina programu</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• romské děti předškolního věku ze sociálně slabého prostředí</li></ul>
<b>Stimulované oblasti</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• slovní zásoba</li><li>• gramatika</li><li>• sluchové vnímání</li><li>• zrakové vnímání</li><li>• syntax</li><li>• artikulace</li><li>• motorika (JM, HM, GRF, ORO)</li><li>• narace</li></ul>
<b>Casová dotace programu</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• dvakrát týdně po dobu 15 týdnů</li><li>• 1 lekce = 45 minut</li></ul>
<b>Prostorové požadavky programu</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• místnost, kde je možný volný pohyb cca deseti dětí a kde je možná práce u stolečků</li></ul>
<b>Vstupní a výstupní diagnostika</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• vlastní diagnostický materiál testující stimulované oblasti</li></ul>
<b>Materiál pro realizaci</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• základní výtvarné potřeby (nůžky, lepidla, pastelky, tužky apod.)</li><li>• obrázky a pracovní listy vhodné ke stimulaci určených jevů</li><li>• odměny na každou lekci</li></ul>
<b>Struktura programu</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• program se nejvíce zabývá rozvojem slovní zásoby,</li></ul>

	<p>motoriky a sluchového vnímání</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• obtížnost úkolů v jednotlivých oblastech se postupně zvyšuje</li> </ul>
<b>Struktura lekce</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• motivační část</li> <li>• hlavní část</li> <li>• závěrečná část</li> </ul>

### 5.1.1 Charakteristika programu

Řečový program se jmenuje „Mluvíme rádi“, celým názvem Skupinový stimulační program se zaměřením na řeč pro děti předškolního věku romského etnika. Stimulační program je zaměřen na rozvoj řeči a dalších oblastí, které řeč ovlivňují, u předškolních romských dětí. Program má svá určitá specifika a je koncipován tak, aby co nejvíce vyhovoval romským dětem (viz 2.3). Nejvíce je stimulována oblast slovní zásoby, která bývá u romských dětí vyrůstajících v nepodnětném a jazykově nejasném prostředí velice omezená. S rozvojem řeči úzce souvisí také úroveň motoriky, která je proto je v programu hojně stimulována. Jemná motorika je u romských dětí často na nízké úrovni, proto je potřeba ji různými typy procvičování zlepšovat a tím snižovat potenciální budoucí problémy s psaním ve škole. Naopak hrubá motorika bývá u romských dětí dobrá, a proto je v programu využívána často jako motivace pro další práci, jako odpočinek mezi náročnějšími částmi lekce nebo jako podpůrný, zážitkový prostředek pro cvičení, u kterých by děti nevydržely dávat pozor.

Program je koncipován pro skupinovou práci. Romské děti jsou většinou výchovou a kulturními zvyklostmi romské komunity vedeni k velkému kolektivnímu citění. Je pro ně běžné si navzájem pomáhat, radit a držet při sobě. Proto je pro ně forma skupinové práce srozumitelná a cítí se v ní bezpečněji, než když má každý pracovat sám (Balabánová, 1999).

### 5.1.2 Cílová skupina programu

Cílová skupina programu jsou romské děti předškolního věku, které vyrůstají v nepodnětném a řečově chudém prostředí. Jsou to děti, které vyrůstají v nefunkčních rodinách, rozpadlých romských komunitách, v sociálně znevýhodněném prostředí. Tyto děti navštěvují mateřskou školu či přípravný ročník školy základní pouze výjimečně, proto je pro ně příchod do první třídy naprostý šok a nejsou na to vůbec připraveni. Program by jim měl pomoci vyrovnat hrubé řečové nedostatky, zvýšit komunikační úroveň, zpřesnit sluchové vnímání a připravit je na organizovanou a pravidelnou práci ve škole.

### 5.1.3 Stimulované oblasti

V programu jsou primárně stimulovány tyto oblasti – slovní zásoba, gramatika, syntax, sluchové vnímání, zrakové vnímání, artikulace, motorika a narace. Sekundárně jsou rozvíjeny další oblasti - rozumové schopnosti, paměť, pozornost, pracovní návyky atd. Mnoho cvičení samozřejmě rozvíjí více oblastí najednou, ale uvádím je v té oblasti, na kterou jsem se v dané lekci více zaměřila. (Např. skládání rozstříhaných obrázků rozvíjí zrakové vnímání a zároveň jemnou motoriku, ale v tabulce shrnující celý program je toto cvičení zaznamenáno pod oblast zrakového vnímání). Pro větší přehlednost zde uvádím přehled lekcí a stimulovaných oblastí během celého programu (viz tab. č. 2).

Tabulka č. 2 Stimulované oblasti v jednotlivých lekcích

Lekce	Slovní zásoba	Gramatika Syntax	Sluchové vnímání	Zrakové vnímání	Artikulace	Motorika	Narace	Ostatní
1.	X		X			X	X	
2.	X	X	X			X		
3.	X			X		X		
4.	X		X			X		X
5.	X		X		X	X		
6.	X			X	X	X	X	X
7.	X	X	X		X	X		X
8.	X		X		X	X	X	
9.	Opakování z lekcí 1 – 8							
10.	X			X	X	X		
11.	X		X		X	X		
12.	X	X	X		X	X		
13.	X			X	X	X	X	
14.	X		X	X	X	X		
15.	X	X	X		X	X	X	
16.	X	X	X	X	X	X		
17.	X		X		X	X		
18.	X	X	X	X	X	X		X
19.	X		X		X	X	X	
20.	Opakování z lekcí 10 – 19							
21.	X	X			X	X		X
22.	X	X	X		X	X		X
23.	X	X	X	X	X	X		X
24.	X		X		X	X	X	X
25.	X	X	X		X	X		X
26.	X			X	X	X	X	
27.	X		X	X	X	X	X	X
28.	X	X	X		X	X		
29.	X	X	X	X	X	X		
30.	Opakování z lekcí 20 – 29							

#### 5.1.4 Časová dotace programu

Rozsah programu je 30 lekcí. Realizace by měla probíhat dvakrát týdně po dobu 15 týdnů. Každá lekce je rozvržena do 45 minut. Přestože romské děti jsou obecně živější a je těžké je přimět na delší dobu k soustředěné práci, lze smysluplně využít 45 minut za předpokladu, že se budou střídat zajímavé činnosti.

#### 5.1.5 Prostorové požadavky programu

Prostorové požadavky programu jsou velice nízké. Pro realizaci postačí větší místnost, kde je možný volný pohyb celé skupiny dětí a kde je možná práce všech dětí u stolečků. Třída v základní či mateřské škole je zcela postačující. Minimální plocha by měla být 35 m<sup>2</sup>.

#### 5.1.6 Vstupní a výstupní diagnostika

Aby bylo možno zjistit přínos stimulačního programu na řeč dětí, je nezbytné zmapovat jejich řečové dovednosti před zahájením programu a po jeho ukončení. Pro vlastní potřeby jsem vytvořila diagnostický materiál, který testoval hlavní oblasti, které jsou v programu stimulovány.

Diagnostický materiál testuje 6 oblastí – výslovnost, slovní zásobu, porozumění řeči, sluchové vnímání, gramatiku a syntax. Všechny oblasti mají bodové ohodnocení. Dítě může získat celkově maximálně 29 bodů (v 5 oblastech po 5 bodech a v jedné 4 body). Konkrétní testování a bodování je popsáno u jednotlivých oblastí. Výsledky se zapisují do záznamového formuláře (viz Příloha II.). Obtížnost diagnostického materiálu je stanovena tak, aby intaktní dítě předškolního věku z běžné rodiny dosáhlo 90 – 95% úspěšnosti.

**Oblast výslovnosti** mapuje kolik hlásek má dítě narušeno. Při testování děti vyslovují dle pokynů zkoušejícího různá slova, která jsou jim předkládána na obrazovém materiálu. Slova jsou vybrána tak, aby se v nich hlásky objevovaly v různých pozicích (na začátku, uprostřed, na konci). Tak je možné opravdu kvalitně určit, zda je hláska narušena či ne. V této oblasti mohou děti získat maximálně 5 bodů (5 b – hlásky nejsou narušeny; 4 b – narušeno do 1 hlásky; 3 b – narušeno do 3 hlásek; 2 b – narušeno do 5 hlásek; 1 b – narušeno více než 5 hlásek) (tab. č. 3).

Tabulka č. 3 Ukázka hodnocení výslovnosti

Hlásky nejsou narušeny	5 b
Narušeno do 1 hlásky	4 b
Narušeno do 3 hlásek	3 b
Narušeno do 5 hlásek	2 b
Narušeno více, než 5 hlásek	1 b

**Oblast slovní zásoby** je rozdělena na dvě části – slovní zásoba pasivní a aktivní. Testování pasivní slovní zásoby probíhá tak, že dítě na vyzvání zkoušejícího vybírá ze souboru obrázků ten zadaný. Děti měly takto ukázat postupně 14 obrázků. V této části mohou děti získat maximálně 2,5 bodů (2,5 b – dítě ukáže všech 14 obrázků správně; 2 b – ukáže správně 11 – 13 obrázků; 1 b – ukáže správně 6 – 10 obrázků; 0 b – ukáže méně než 6 obrázků).

Při testování aktivní slovní zásoby má dítě pojmenovat 14 předmětů na obrázcích. Opět může získat maximálně 2,5 bodů (2,5 b – dítě pojmenuje všech 14 obrázků správně; 2 b – pojmenuje správně 11 – 13 obrázků; 1 b – pojmenuje správně 6 – 10 obrázků; 0 b – pojmenuje méně než 6 obrázků).

Všechna testovaná slova jsou podstatná jména z oblastí, které by běžné dítě předškolního věku mělo znát (zvířata, věci denní potřeby, jídlo apod.).

Další testovací část se týká **porozumění řeči a složitější struktury slovní zásoby** (pro zkrácení však dále označuji tuto oblast pouze jako „porozumění řeči“). V této oblasti testujeme v první fázi, zda dítě rozumí pokynům, a ve druhé části sledujeme, zda dítě ovládá složitější struktury slovní zásoby. Testují se 4 podoblasti – výběr obrázků ze skupiny dle pokynů (např. vyber z daných obrázků všechny hračky), vyčlenění nevhodného předmětu ze skupiny (např. skupina obrázků s různými druhy ovoce a vidlička), tvorba nadřazených pojmů a antonyma. Každá podoblast musí mít zácvikový příklad, aby dítě pochopilo co se od něj žádá. Tím se eliminuje riziko, že případný neúspěch je způsoben špatným porozuměním zadání.

V této části může dítě získat maximálně 4 body (1 b – dítě splnilo zadaný úkol; 0 b – dítě chybuje, nebo zadaný úkol nesplnilo).

Další důležitá oblast testování je **sluchové vnímání**. V této části je testováno 5 podoblastí – změna znělosti ve slově (např. koza – kosa), změna hlásky ve slově (např. cesta – vesta), rozlišení stejných a nestejných slov pouze sluchem, rozlišení 1. slabiky ve slově.



opakování rytmu. Opět by měl být u každé podoblasti zácvikový příklad, aby dítě úkolu správně porozumělo.

V této části testování může dítě získat maximálně 5 bodů. 1 bod za každou podoblast (1 b – dítě splnilo zadaný úkol; 0 b – dítě chybuje, nebo zadaný úkol nesplnilo).

**Gramatice** se věnuje další část testování. V této oblasti se testuje zda dítě umí užívat předložky s izolovanými podstatnými jmény (např. otázka zkoušejícího – „Kde mám čepici?“ – dítě odpoví „Na hlavě.“), zda používá předložky v normální konverzaci, zda správně užívá a časuje slovesa, zda správně užívá a skloňuje podstatná jména a zda umí tvořit správně množné a jednotné číslo. Dohromady může za oblast gramatiky získat maximálně 5 bodů. 1 bod za každou podoblast (*předložky* – 1 b – dítě užívá předložky správně, 0,5 b - dítě užívá špatné předložky, 0 b - dítě předložky neužívá; *slovesa* – 1 b dítě užívá slovesa a správně je časuje, 0 b – dítě v užívání a časování sloves výrazně chybuje; *podstatná jména* - 1 b dítě užívá podstatná jména a správně je skloňuje, 0 b – dítě v užívání a skloňování podstatných jmen výrazně chybuje; *tvorba množného a jednotného čísla* – 1 b – dítě tvoří jednotné i množné číslo správně, 0 b – dítě jednotné a množné číslo tvoří nesprávně nebo netvoří vůbec).

Poslední oblast testování je **syntax**. V této oblasti se sleduje dodržování slovosledu, tvorba vět a užívání souvětí při částečně řízené konverzaci s dítětem. V této oblasti může dítě dosáhnout maximálně 5 bodů (*slovosled* – 2 b – dítě vždy dodržuje slovosled, 1 b – dítě dodržuje slovosled pouze někdy, 0 b – dítě slovosled nedodržuje; *tvorba vět* – 2 b – dítě mluví při vyprávění minimálně v pěti slovných větách, 1 b – dítě mluví při vyprávění minimálně ve tří slovných větách, 0 b – dítě mluví v méně než tři slovných větách; *souvětí* – 1 b – dítě užívá souvětí, 0 b - dítě mluví v holých větách).

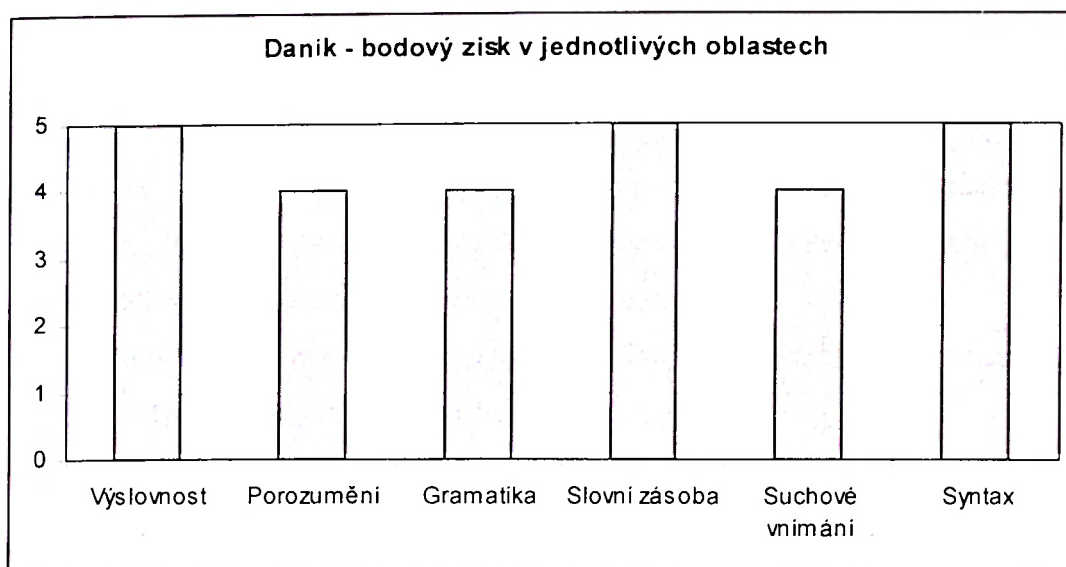
#### 5.1.6.1 **Pretest diagnostiky**

Aby bylo možné správně prezentovat a vyhodnotit výsledky ze vstupní a výstupní diagnostiky, otestovala jsem diagnostickým materiálem také neromského chlapce z běžné rodiny ve věku 5 let a 6 měsíců a stejně starého romského chlapce z romské komunity. Mým cílem při tvorbě diagnostického materiálu bylo, aby v něm intaktní dítě ve věku od 5 do 6 let dosáhlo kolem 90 – 95% úspěšnosti. Pretestem neromského chlapce jsem si chtěla ověřit, že obtížnost úkolů v testování je přiměřená pro běžné předškolní dítě. Pretestem romského chlapce jsem chtěla zjistit, jak velkou bodovou ztrátu bude mít oproti běžnému předškolnímu dítěti, abych mohla správně nastavit obtížnost úkolů v jednotlivých lekcích.

### ***Bodový zisk neromského chlapce Danika v testování diagnostickým materiálem***

Danik získal v testování celkem 27 bodů z maximálních možných 29, což je 93,1%. Jeho výsledky mi potvrdily můj předpoklad, že intaktní předškolní dítě by mělo být v testování úspěšné na 90 – 95%. Výsledky jsou zpracovány v grafu č. 1.

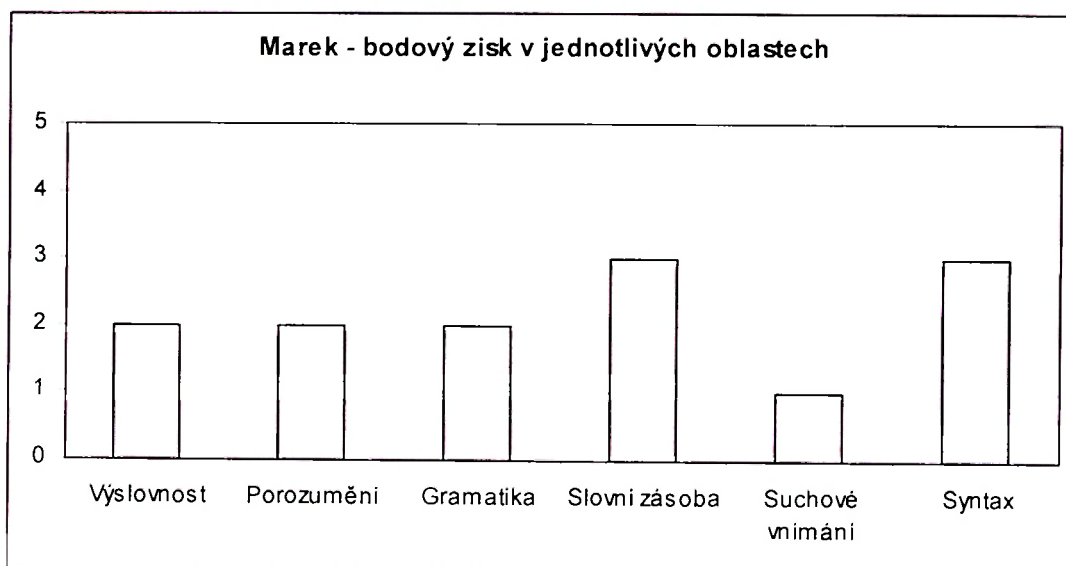
Graf č. 1 Bodový zisk neromského chlapce v jednotlivých testovaných oblastech



### ***Bodový zisk romského chlapce Marka v testování diagnostickým materiálem***

Marek získal v testování celkem 13 bodů z maximálních možných 29, což je 44,8% úspěšnost. Markovi výsledky jsou uvedeny v grafu č. 2.

Graf č. 2 Bodový zisk romského chlapce v jednotlivých testovaných oblastech



### 5.1.7 Materiál pro realizaci

Stimulační program je vytvořen jako nízkonákladový, a proto není potřeba mít pro realizaci nějaký specifický materiál či pomůcky. V mnoha cvičeních je možnost variability, co se pomůcek a materiálu týká. Je možné využít to, s čím děti v konkrétním zařízení běžně pracují.

Konkrétně je potřeba zajistit základní výtvarné potřeby (nůžky, lepidla, pastelky, tužky apod.). Dále pak obrázky a pracovní listy vhodné ke stimulaci určených jevů (existuje velká spousta vhodného materiálu - viz Příloha I.). Další nezbytnou součástí je zajistit systém odměn. U romských dětí je nejvhodnější odměňovat je během práce za díleč úkoly, a tím je dále motivovat. Systém, že děti získají odměnu na konci lekce nebo dokonce po několika lekcích, se příliš neosvědčil. Romské děti žijí přítomností a slíbená odměna, kterou by mohly získat někdy v budoucnosti, je pro ně naprosto nemotivující.

Romské děti milují hudbu a pohyb na hudbu, proto je také dobré zajistit CD přehrávač, který lze využít v jednotlivých lekcích.

### 5.1.8 Struktura programu

Celý program má 30 lekcí po 45 minutách. Je rozdělen do třech bloků (lekce č. 1 – č. 8; lekce č. 10 – č. 19; lekce č. 21 – č. 29). Po každém bloku následuje jedna opakovací lekce (č. 9, č. 20 a č. 30). Poskytují prostor pro zopakování některých cvičení z předchozích lekcí, se kterými měly děti problémy.

Vždy pět lekcí je zaštitěno jedním tématem. S tímto tématem se v následujících lekcích v různých cvičeních pracuje. Jsou to tyto témata – zvířata, dům a domov, rodina, hudební nástroje, časová orientace (rok, týden, den) a člověk.

Jednotlivé stimulované oblasti v programu jsou na sebe navázány. V průběhu celého programu je v každé lekci stimulována slovní zásoba a motorika (hrubá, jemná, oromotorika, grafomotorika). V počátečních lekcích je věnována největší pozornost především stimulaci slovní zásoby, motoriky a sluchového vnímání. Vytváříme tak nejprve obsahovou stránku řeči. Postupně se přidávají další oblasti (artikulace, gramatika a syntax). Zrakové vnímání a oblast narace jsou v programu rovnoměrně rozloženy od začátku do konce.

V oblasti slovní zásoby je rozvíjena pasivní i aktivní složka. Slovní zásoba je obohacována nejvíce o podstatná jména, slovesa a přídavná jména. Dochází k intenzivnímu nácviku antonym a nadřazených pojmů. Motorika je rozvíjena ve všech složkách – cvičení zaměřená na hrubou motoriku jsou využívána jako odpočinkové nebo motivační aktivity, dochází k rozvoji oromotoriky, grafomotoriky i jemné motoriky. V oblasti sluchového

vnímání dochází k rozvoji sluchové paměti, pozornosti, sluchové analýzy a syntézy a k rozvoji fonemického sluchu. Oblast gramatiky je v programu cíleně zařazena méně. Cvičení, která ji rozvíjí, navazují na slovní zásobu. Gramatika se nejvíce zaměřuje na správné skloňování podstatných jmen a časování sloves, na správné používání předložek, vazby přídavných a podstatných jmen apod. V oblasti syntaxe dochází k rozvoji věty a zlepšování slovosledu. Oblast artikulace není v programu stimulována hned od počátku. Začíná s nácvikem od jednodušších hlásek k náročnějším. V programu dochází k vyvození, nácviku a upevnění hlásek. V oblasti zrakového vnímání dochází ke stimulaci zrakové paměti, pozornosti, analýzy a syntézy. Oblast narace je stimulována průběžně v celém programu.

Při tvorbě programu jsem vycházela z toho, co doporučuje při terapii OVR a dyslálie Škodová. Ta doporučuje začít nejprve s rozvíjením obsahové stránky řeči a až následně, když má dítě dostatečnou slovní zásobu a rozvinutou schopnost koordinovat pohyb mluvidel, se zabývat výslovností (formální stránkou řeči). U dyslálie doporučuje rozvíjet nejprve motoriku mluvidel a sluchové a zrakové vnímání a až poté se věnovat vlastní úpravě řeči. (Škodová et al., 2003)

Pro každou stimulovanou oblast jsou stanoveny konkrétní cíle, které jsou rozpracovány do postupných kroků a cvičení v jednotlivých lekcích (viz Příloha I.).

### 5.1.9 Struktura lekce

Každá lekce má 3 základní části – motivační, hlavní a závěrečnou. V *motivační* nebo-li úvodní části je prostor pro přivítání dětí, krátké zopakování důležitých věcí z minulé lekce, motivaci dětí pro následnou práci a seznámení dětí s tím, co se bude během následujících 45 minut dít a na co se mohou těšit.

Každá *hlavní* část má vytyčené hlavní cíle (např. rozvoj slovní zásoby, rozvoj rytmického citění, rozvoj vlastního projevu apod.), které naplňuje různými cvičeními. U jednotlivých cvičení je uvedena pravděpodobná délka trvání v minutách. Romské děti nejsou příliš trpělivé a pokud pracují delší čas na jednom místě, ztrácí pozornost. Proto je vhodné podle možností pro různá cvičení střídát místa práce (např. jedno cvičení dělají děti u stolečků, při dalším sedí v kruhu na zemi, při dalším sedí před tabulí na židličkách apod.). V průběhu hlavní lekce se osvědčilo děti motivovat drobnými odměnami, které mohou získat hned a přímo za konkrétní cvičení (např. želé bonbony).

V *závěrečné* části je čas na shrnutí lekce, ocenění práce dětí, úklid prostoru a závěrečnou odměnu.

### **5.3 Časový harmonogram**

Na své diplomové práci jsem pracovala od dubna 2009 do dubna roku 2010. Časový harmonogram (viz tabulka č. 4) této práce lze rozdělit do třech hlavních částí. Přípravná fáze, fáze realizace výzkumu a uskutečnění programu v nízkoprahovém dětském centru Teen Challenge a poslední fáze vyhodnocení sebraných dat a jejich následná analýza.

#### **5.2.1 Přípravná fáze**

Přípravná fáze trvala od dubna 2009 do konce září 2009. V této fázi jsem hojně navštěvovala různé knihovny a sháněla jsem literaturu vhodnou k mému tématu. Následně jsem literaturu postupně studovala a získávala jsem jasnější představu o podobě mého stimulačního programu.

Studovala jsem literaturu, která se zabývala obecně romskou problematikou (historie, kultura, jazykové pozadí této menšiny, současná situace, vztah ke vzdělání, současné problémy apod.), problematikou vzdělávání romských dětí, jejich jazykových obtížích a jejich vývojovými a řečovými specifiky. Dále jsem sháněla a následně zpracovávala materiály, které se zabývají vzděláváním předškolních dětí. Zde jsem narazila, mimo jiné, na velkou spoustu vhodných materiálů, které jsou často určeny pro laickou a pololaickou veřejnost (většinou pro rodiče nebo učitelky mateřských škol). Jsou to různé pracovní sešity a listy (např. Šimonovy listy), které mne v mnohém inspirovaly a některé jsem ve svých cvičeních využila.

Dále jsem se zabývala literaturou logopedickou. V první řadě jsem samozřejmě nastudovala zákonitosti řečového vývoje a dále jsem vyhledávala literaturu, která se zabývá skupinovou prací, terapií a diagnostikou předškolních dětí, prací s předškolními dětmi, jejich řečovými obtížemi, různými formami nápravy, které oblasti souvisí s vývojem řeči (např. zrakové vnímání, motorika, sluchové vnímání apod.) a ke každé z těchto oblastí jsem prostudovala mnoho materiálu. Mnoho zajímavých informací jsem zjistila v literatuře, která je určena tématice specifických poruch učení. Inspirací pro mne byly i bakalářské a diplomové práce na podobné téma. Myslím si, že téma řečové přípravy romských dětí je velice aktuální a proto mne překvapilo, jak málo jsem se toho z literatury dozvěděla.

Po prostudování dostupné literatury a dalších zdrojů jsem si stanovila konkrétní oblasti, které jsem chtěla ve svém programu stimulovat a ke každé oblasti jsem si vytyčila několik cílů, kterých bych chtěla stimulací docílit. Při stanovování cílů jsem vycházela především ze specifík romských předškolních dětí. Poté jsem tyto cíle v každé oblasti rozpracovala do jednotlivých kroků a vytvořila tak hrubou koncepci stimulačního programu.

Během studia literatury a vytváření hrubé koncepce programu jsem také navštívila nízkoprahové centrum Teen Challenge, kde jsem program později realizovala. To bylo velmi užitečné, protože jsem získala jasnější představu o konkrétních řečových obtížích a potřebách romských dětí. Většina dětí se kterými jsem se tam setkala potom můj program navštěvovala. Poznatky, které jsem tam získala mi pomohly při tvorbě samotného programu. Dále pro mne byla inspirací i absolvovaná skupinová práce v logopedické mateřské škole dona Bosca v rámci školní praxe.

Podle hrubé koncepce programu jsem začala vytvářet již konkrétní rozvrh stimulovaných oblastí do jednotlivých lekcí (viz tabulka č. 2). A nakonec podle rozvrhu jsem začala tvořit konkrétní obsah každé lekce – cíl lekce, jednotlivá cvičení apod.

Během této práce jsem také vytvořila podle stanovených cílů pro každou oblast diagnostický materiál (viz 5.1.6). Tento materiál jsem použila pro vstupní i výstupní testování dětí, abych mohla porovnat jejich zlepšení v jednotlivých oblastech.

### **5.2.2 Fáze realizace**

Stimulační program je vytvořen primárně pro děti předškolního věku romského etnika, které pocházejí ze sociálně slabých podmínek a nemají ideální podmínky pro přirozený rozvoj řeči. Program jsem proto realizovala v nízkoprahovém křesťanském dětském centru Teen Challenge v Praze na Žižkově. Centrum dětí a mládeže Teen Challenge vzniklo jako specifická forma prevence pro děti a mládež, které jsou přímo ohrožené drogami, kriminalitou, sociální exkluzí a dalšími sociopatogenními vlivy. Navštěvují ho především děti z dysfunkčních rodin, rodin alkoholiků, narkomanů, recidivistů, v mnoha těchto rodinách je velkým problémem domácí násilí a zanedbávání v nejrůznějších oblastech života dítěte. Děti mají často zanedbaná onemocnění, problémy ve škole, výchovné problémy. Některé část svého života strávily v kojeneckých ústavech, dětských domovech, diagnostických ústavech nebo azylových domech. Jejich rodiny jsou rozvrácené, mnoho jich bydlí v přeplněných bytech bez koupelny, bez teplé vody, bez toalety. Ve dvoupokojovém bytě často bydlí i tři rodiny. Tyto děti nemají svou vlastní postel, stůl, kde by si mohly psát úkoly, klid na učení. Žijí v domech, kde se na schodech prodávají a užívají drogy. Mnohé z nich čelí rasové diskriminaci pro svůj romský původ.

Centrum dětí a mládeže Teen Challenge funguje již od roku 2001 a během devíti let působení jím prošlo téměř 1000 dětí. Denní centrum je otevřeno 5 odpolední v týdnu a nabízí dětem, rozděleným do věkových kategorií, pravidelné doučování, pomoc při psaní domácích úkolů, možnost hygieny (sprcha, odvěšvení), oděvy, zprostředkování lékařské péče (se

souhlasem rodičů), preventivní programy, biblické vyučování, volnočasové aktivity, dále víkendové pobyty a letní tábor (web 7, web 8).

Pracovníci centra pracují i přímo v terénu, pořádají různé venkovní programy a kontaktují další děti i jejich rodiče.

Nápad vytvořit a realizovat řečový program pro romské děti vznikl během mé návštěvy v dětském centru, kdy jsem viděla, že většina dětí, které sem dochází, má vážnější řečové nedostatky, z nichž mnoho z nich bylo na první pohled způsobeno nestimulujícím prostředím, kterému jsou tyto děti po většinu času vystaveny. Tyto řečové nedostatky jsou v pozdějším věku častou příčinou jejich školní neúspěšnosti.

Mluvila jsem s hlavní pracovnící v centru o svém nápadu a ukázalo se, že by měli o můj řečový program velký zájem.

Dětské centrum Teen Challenge má 3 oddělení – jedno pro děti předškolního věku (od 3 let do nástupu do 1. třídy) a další dvě pro starší děti (od 1. třídy dál). Svůj program jsem realizovala v oddělení pro předškolní děti. Centrum navštěvují převážně romské děti ze žižkovské romské komunity. Předškolní děti mají možnost docházet do centra třikrát týdně (v pondělí, středu a pátek) na celé odpoledne. Skutečnost, že program začíná v centru odpoledne má velkou výhodu, zvyšuje se pravděpodobnost, že rodiče svoje děti do centra přivedou. Pokud by je měly vodit do centra na dopoledne, pro mnohé z nich by to byla nepřekonatelná překážka, nestálo by jim to brzké vstávání za to.

Odpoledne je zde děleno na 4 základní části. V první části se děti věnují lehké předškolní přípravě. Mají možnost kreslit, vybarvovat, stříhat a plnit různé úkoly. V další části programu děti zpívají dětské křesťanské písničky (mnoho z nich je spojeno s ukazováním, čímž se naprosto nenásilným způsobem rozvíjí hrubá motorika a pohybová paměť) a poslouchají různé zajímavé příběhy s křesťanským poselstvím. Poté mají děti volnou hru, kdy si mohou hrát s čím chtějí. Mnoho z dětí, které do centra dochází žije v opravdu velice komplikovaných životních podmínkách a často doma nemají téměř žádné hračky, proto tuto možnost velice vítají. V poslední části odpoledne děti hrají buď nějaké organizované hry nebo mají výtvarnou aktivitu.

Pro realizaci stimulačního řečového programu jsem dostala prostor hned v první části odpoledne, místo předškolní přípravy. Tento čas byl naprosto ideální, protože děti už byly zvyklé, že po příchodu do centra mají chvíli, kdy plní různé úkoly a proto se mnou bez problému spolupracovaly. Navíc ještě nebyly unavené a dala se lépe udržet jejich pozornost.

Jelikož je centrum nízkoprahové zařízení, potýkala jsem během realizace svého programu s mnoha obtížemi s tím spojenými. Jedna z hlavních nesnází byla velice variabilní docházka dětí do programu. Děti vodí do centra rodiče, případně starší sourozenci a docházka je naprosto dobrovolná. Proto se nikdy předem nedalo zjistit kolik a které děti na program přijdou. Docházku ovlivňovalo mnoho věcí, jako například počasí. Pokud venku pršelo, bylo jasné, že přijde mnohem méně dětí, protože se rodičům nechtělo je do centra v dešti vodit. Většina dětí pochází ze Žižkova a mnoho je jich v různých příbuzenských poměrech (sourozenci, bratrance, sestřenice, vzdálení příbuzní apod.). Některé rodiny také žijí dohromady v jednom bytě. A proto pokud bylo třeba jedno z dětí nemocné a nemohlo přijít, ostatní, kteří s ním bydlí v bytě nebo jsou příbuzní a do centra běžně docházely společně, také nedorazily. U několika dětí se mi také stalo, že zpočátku do programu chodily pravidelně, ale v polovině programu se jejich rodina na čas odstěhovala (např. kvůli práci) někam jinam a dítě do programu chodit přestalo. Některé děti se po čase opět na Žižkov vrátily a do programu se opět zapojily, ale už jsem je kvůli velké absenci do konečného hodnocení programu zahrnout nemohla.

V důsledku toho byla skupina se kterou jsem pracovala značně variabilní. V průměru se jedné lekce účastnilo 10 dětí. Ale během 30 lekcí, které jsem v centru realizovala, prošlo mým programem celkem 19 různých dětí (započítala jsem ty, které přišly nejméně dvakrát). Děti jsem na začátku svého působení otestovala vlastním diagnostickým materiálem. Postupně se z dětí vytvořilo jádro těch, kteří chodily téměř pravidelně. Bylo jich sedm. Těchto sedm dětí jsem otestovala diagnostickým materiálem také po skončení programu a výsledky testování uvádím v analýze dat.

Do centra jsem docházela realizovat řečový program dvakrát týdně, v pondělí a ve středu, po dobu 15 týdnů. Frekvence programu se mi osvědčila. Mezi jednotlivými lekcemi nebyly tak dlouhé pauzy a děti si to, co jsme dělali v předchozí lekci, lépe pamatovaly.

S dětmi, které docházely do programu se velice dobře pracovalo. Byly nadšené z každé aktivity, kterou jsem jim nabídla a pokud se tato aktivita podpořila ještě nějakou odměnou, výkony dětí se okamžitě ještě zlepšily.

Během realizace programu jsem si stanovila několik základních pravidel pro práci s romskými dětmi, jejichž dodržování se mi velmi osvědčilo. Především to byla zásada, že všechny nové informace je potřeba předávat názorně, konkrétně a pomocí hry. Také se mi osvědčilo hned v počátku programu stanovit pro děti jasná pravidla a vždy na začátku práce je seznámit s tím, co se bude na dané lekci dít. Romské děti jsou značně neposedné, proto bylo nezbytné často střídát jednotlivé činnosti, aby byly schopné udržet pozornost celých 45 minut.



Stanovila jsem pro děti také jasný systém odměn, kdy byly odměňováni za dílčí úkoly v průběhu práce a také na konci každé lekce, což je velmi motivovalo.

Centrum nabízí rodičům a dětem své služby zcela zdarma, proto i můj program rodiče nic nestál. Nutno podotknout, že spolupráce s rodiči proběhla pouze tím způsobem, že rodiče děti do centra přivedli a večer si je zase vyzvedli. Nikdo z rodičů dětí se nezajímal o to, že v centru probíhá nějaký speciální program.

Jelikož jsem chtěla, aby byl můj program nízkonákladový a aby jeho případná další realizace byla finančně únosná pro každé další podobné zařízení, které se věnuje romským dětem, koncipovala jsem program tak, abych využila co nejvíce pomůcek a věcí, které už v centru byly. Jednotlivé lekce jsou značně variabilní a je možno úkoly různě modifikovat podle materiálního zázemí konkrétního zařízení. Odhaduji, že minimální cena pro realizaci je 500 Kč (především na odměny a na kopírování materiálu).

V průběhu mého působení v centru jsem ještě podle potřeb dětí prováděla drobné změny ve stimulačním programu a domýšlela konkrétní formu jednotlivých cvičení.

Přestože jsem měla již před začátkem práce v centru celý program prakticky hotový, stejně mi příprava na každou lekci zabrala vždy ještě několik hodin. Tento čas jsem strávila především vytvářením různých pomůcek, obrázků, pracovních listů apod. K mnoha cvičením jsem sice využila již existující materiály, ale i tak jsem zjistila, že většinu si toho budu muset vytvořit sama.

### **5.2.3 Fáze vyhodnocení dat a jejich analýza**

Po uskutečnění celého stimulačního programu a výstupním otestování všech dětí jsem provedla analýzu získaných dat. U každého z dětí jsem porovnávala bodové hodnocení v testování před vstupem do kurzu a po jeho absolvování, srovnávala jsem zlepšení v jednotlivých testovaných oblastech, též jsem porovnávala zlepšení celkové. Dále jsem hodnotila posun v jednotlivých stimulovaných oblastech za celou skupinu. Tato fáze trvala od ukončení realizace programu v únoru 2010 do dubna 2010.

Na zlepšení komunikační úrovně dětí má vliv mnoho okolností, každé dítě se nějakým tempem přirozeně rozvíjí i bez absolvování stimulačního programu. A proto abych mohla prokázat větší objektivnost konečného hodnocení úspěšnosti a přínosu mého programu na rozvoj řeči u dětí, zahrnula jsem do testování také podsoubor čtyř romských předškolních dětí ze stejné Žižkovské komunity, které můj program navštěvovaly pouze zřídka a nesplnili tak základní podmínku pro absolvování programu a to účast minimálně na 55% všech lekcí. Tyto děti jsem otestovala stejným diagnostickým materiálem na začátku a po ukončení programu.

I jejich výsledky jsem zpracovala v analýze dat, stejným způsobem, jako děti, které programem prošly. U každého uvádím celkové bodové zlepšení a také zlepšení v jednotlivých testovaných oblastech.

V závěru analýzy jsem posun obou skupin navzájem porovnávala.

Tabulka č. 4 Časový harmonogram

ČASOVÝ HARMONOGRAM Činnost	ROK 2009										ROK 2010			
	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	1.	2.	3.	4.	
Zadání témata diplomové práce	X													
Zajištění a návštěva místa pro realizaci	X													
Studium literatury	X	X	X	X	X	X								
Vytvoření hrubé koncepce programu			X	X										
Rozpracování stimul. oblastí a jejich cílů				X	X									
Rozvrh stimul. oblastí do jednotlivých lekcí				X	X									
Vytvoření obsahu lekcí					X	X								
Vytvoření diagnost. materiálu					X	X								
Vstupní testování dětí							X							
Vstupní testování kontrolního souboru							X							
Realizace stimul. programu							X	X	X	X	X			
Zpřesňování jednotlivých lekcí							X	X	X	X	X			
Výroba materiálu a pomůcek							X	X	X	X	X			
Výstupní diagnostika dětí											X			
Výstupní diagnostika kontrolního souboru											X			
Analýza dat a zpracování údajů											X	X	X	
Studium literatury a dalších zdrojů											X	X	X	

### 5.3 Charakteristika souboru dětí

Jak již bylo řečeno v předchozím textu, skupina dětí, se kterou jsem pracovala, byla pokaždé trochu jiná. Vzhledem k tomu, že zařízení ve kterém jsem program realizovala je nízkoprahové, mohl tam v podstatě kdykoliv přijít kdokoliv nový.

Stanovila jsem dvě kritéria, podle kterých jsem z celé skupiny dětí vybrala ty, jejichž výsledky prezentuji v analýze dat. První kritérium byl věk 4 – 6 let. Toto kritérium jsem v případě dívky Terezky upravila (viz další text). A druhé, pro mne významnější kritérium, byla docházka. Do hodnocení jsem zahrнула pouze ty děti, které měly minimálně 55% docházku.

Děti, které měly nižší docházku, než 55% jsem zařadila v hodnocení do podsouboru. Pro tento podsoubor jsem stanovila 3 kritéria výběru – věk 4 – 6 let; nižší docházka, než 55%, ale vyšší, než 20%. Tyto děti jsem také na začátku i na konci otestovala diagnostickým materiálem. V analýze dat uvádím i jejich výsledky a porovnávám je s výsledky dětí, které program absolvovaly. Tak je možno dobře vidět závislost úrovně zlepšení na docházce.

Do programu jsem na začátku přijala 19 dětí (jsou to děti, které přišly během 1. měsíce realizace programu a které se programu zúčastnily minimálně dvakrát). Moje stanovená kritéria pro absolvování programu splnilo pouze 7 dětí (docházka, věk). Kritéria pro zařazení do podsouboru splnily 4 děti. Ostatní děti měly buď nižší docházku, než 20% nebo přišly do programu později, než v 1. měsíci realizace, popř. byly mladší 4 let.

V praxi to bylo tak, že do programu chodilo vždy jádro skupiny (ty děti, které jsem zahrнула do analýzy), ale na každé lekci byly také v průměru 2-4 další děti, které chodily nepravidelně a různě se střídaly. Většinu dětí, které mým programem prošly pouze částečně, jsem také v úvodu otestovala diagnostickým materiálem, ale kvůli nesplnění základních kritérií výběru jsem nemohla jejich výsledky použít v analýze.

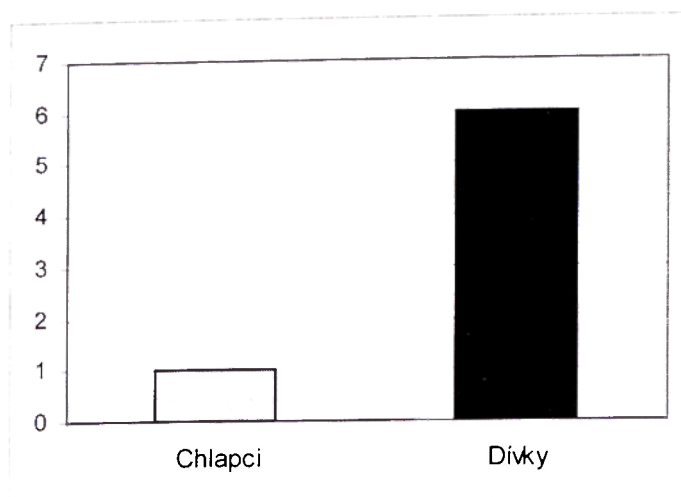
Skutečnost, že skupina dětí byla takto variabilní mi příliš nevadila. Je pravda, že pokud by byla skupina skutečně stabilní a navštěvovaly by jí pouze stále ty stejné děti, asi bychom postupovali v práci rychleji. Ale na druhou stranu tyto děti, které přicházely pouze občasně, do skupiny také něco přinášely, proto to nijak negativně nehodnotím a doufám, že i přes velkou absenci jim byl můj program nějak prospěšný.

Kvůli zachování anonymity dětí jsem v analýze dat změníla jejich jména. Každé dítě označuji změněným křestním jménem.

### **5.3.1 Soubor dětí, které prošly programem**

Finální skupinu, jejíž výsledky jsou podrobně rozpracovány v analýze dat, tvořilo 7 dětí. Do této finální skupiny jsem zařadila ty děti, které měly alespoň 55% účast na programu (tzn. v průměru se zúčastnily programu minimálně jednou za týden). Program absolvovalo 6 dívek a 1 chlapec (viz graf č. 3). Věkové rozpětí dětí bylo 4 – 6 let, pouze jedné dívce bylo 8 let a navštěvovala již 1. třídu. Tato dívka pochází z velice neuspokojivého rodinného zázemí a je velmi zanedbaná, od logopedky má diagnostikovanou vývojovou dysfázii. Vzhledem k jejímu složitému rodinnému zázemí nepřichází v úvahu, že by s ní někdo z příbuzných pravidelně pracoval podle pokynů paní logopedky. Proto jsem se rozhodla udělat v tomto případě výjimku a do programu ji také přijmout.

Graf č. 3 Rozložení dětí v programu dle pohlaví



To, že byla v konečném souboru dětí takto velká převaha dívek nad chlapci je velice zvláštní. Na začátku bylo v původním souboru dětí rozložení dle pohlaví téměř rovnoměrné. Dívky měly mírnou převahu, ale chlapců se do programu zapojilo také hodně. Chlapci však navštěvovali program velice nepravidelně. Pouze jeden chlapec splnil mé podmínky pro absolvování programu. Čtyři chlapci, kteří docházeli do programu nepravidelně, splnili alespoň kritéria pro podsoubor.

Domnívám se, že nepravidelná docházka chlapců by mohla být způsobena několika faktory. Předně tím, že chlapci se v mém řečovém programu zapojovali mnohem méně, než dívky a z toho usuzuji, že je program nebavil tolik, jako dívky a proto nevyžadovali, aby je rodiče do centra vodili pravidelně. Dalším faktorem, který se domnívám, že ovlivnil nerovnoměrnou docházku chlapců a dívek je ten, že rodiče více dbají na výchovu dívek a proto je do centra vodí pravidelně, kdežto chlapci si většinou mohou dělat více méně, co chtějí. Toto jsou ale pouze mé domněnky, které zakládám na vlastních zkušenostech a na pozorování.

### 6.3.2 Podsoubor dětí

Podsoubor je složen ze 4 chlapců předškolního věku romského etnika. Tito chlapci pochází se stejné žižkovské romské komunity. Jsou to chlapci, kteří občasně navštěvovali můj program v centru a kteří měli vyšší docházku, než 20%, ale nižší než 55%, a proto nemohli být zařazeni v hodnocení do hlavního souboru dětí. Věkové rozmezí chlapců je 4 – 6 let.

### 5.3.3 Stručná charakteristika dětí, které prošly programem

V následujícím textu uvádím stručnou charakteristiku každého dítěte. Zabývám se v ní popisem dítěte, jeho zapojením v programu, počtem absencí, jeho silnými a slabými stránkami, v čem u něj obecně můžeme pozorovat zlepšení a v neposlední řadě také jeho rodinným zázemím v oblasti materiální a duchovní (viz tabulka č. 5). Myslím si, že úroveň rodinného zázemí je při posuzování stavu řeči u těchto dětí velmi určující. Mezi jednotlivými dětmi ve skupině byly v mnohém velké rozdíly.

Při charakteristice dětí vycházím z vlastních závěrů, pozorování a z rozhovorů s dětmi a pracovníci centra.

Tabulka č. 5 Struktura charakteristiky dětí

Rok a popř. i měsíc narození
Stručný popis dítěte
Zapojení dítěte v programu
Počet absencí
Silné a slabé stránky
Oblasti nejvýraznějšího zlepšení
Rodinné zázemí
Individuální důležité informace

#### **Terezka, narozena roku 2002**

Terezka navštěvuje od září 2009 1. ročník základní školy. Je velice snaživá a pilná, při procvičování grafomotoriky a jemné motoriky byla její práce vždy precizní. Je velice výtvarně nadaná. Logopedka jí diagnostikovala vývojovou dysfázi. Po patnáctitýdenní práci s Terezkou mi nezbyvá nic jiného, než s paní logopedkou souhlasit. Terezka vykazuje velmi mnoho symptomů dysfázie. Ve škole má velké problémy, prakticky ve všem. Na školu nebyla vůbec připravena a teď je pro ni téměř nemožné v plné třídě obstát. Po gramatické stránce je její řeč na nízké úrovni, předložky prakticky nepoužívá a pokud ano, tak téměř vždy špatně.

Její sociální zázemí je velice neuspokojivé. Žije v jednopokojovém bytě s dalšími 13 lidmi a nikdo se jí příliš nevěnuje. Opravdu těžko říci, na kolik jsou její dysfatické obtíže způsobené primárně poškozením mozku a na kolik je to následek velmi zanedbané výchovy ze strany rodičů. Terezka by potřebovala velmi akutně pravidelnou individuální logopedickou péči, ale to je v její situaci nereálné. Do centra chodí pravidelně a na mém programu chyběla ze 30 lekcí pouze čtyřikrát. Do práce se vždy zapojovala velice ochotně.

Terezka se nejvíce zlepšila v oblasti porozumění a sluchového vnímání.

#### **Andrea, narozena v dubnu 2004**

Andrea nikdy nenavštěvovala mateřskou školu, ale do centra dochází pravidelně. Při práci ve skupině byla spíše pasivní a potřebovala častou pozitivní zpětnou vazbu. Oproti ostatním dětem je neprůbojná a tak měla často problém se při kolektivních cvičeních prosadit. Pokud jsem jí ale vyzvala, většinou úkol splnit dokázala. Velmi rychle ztrácela pozornost a bylo potřeba jí neustále aktivně do skupiny zapojovat. Mnohem lépe pracovala při individuální práci. Velmi dobře jí šly grafomotorické úkoly, pracovala pečlivě. Při vyjadřování používala na její věk velice omezenou slovní zásobu.

Minulý rok byla Andrea dlouhodobě v nemocnici s nádorem na ledvině a během krátké doby absolvovala 2 operace v celkové narkóze. Současně jí bylo na neurologii diagnostikováno nedovyvinutí mozečku, rodina uvádí, že má občasné potíže s koordinací pohybů. Během mé práce s ní se ale nic takového neprojevovalo. V současné době žádné zdravotní komplikace nemá. Během dlouhého pobytu v nemocnici se u ní objevoval občasný mutismus, jako reakce na neznámou a stresující situaci.

Andrea je velice citově deprimovaná. Matka jí měla v 16 letech a příliš velký zájem o ní nemá, proto je svěřena do pěstounské péče prarodičům. Ti se podle svých možností o péči snaží. Její sociální situace je však velice neuspokojivá, žije v jednopokojovém bytě s rodiči, prarodiči, sourozenci a dalšími příbuznými. V mém programu měla Andrea šest absencí.

Andrea se nejvíce zlepšila v oblasti porozumění řeči a v oblasti slovní zásoby.

#### **Lucie, narozena v srpnu 2004**

Lucie je velice komunikativní dívka. Nikdy nenavštěvovala mateřskou školu, ale přesto je její komunikační úroveň zcela jistě nejvyšší z celé skupiny dětí. Velice rychle se učila nové věci. Když jí bylo 18 měsíců, strávila se svou matkou dva roky v ženské věznici na oddělení pro matky s dětmi, ostatní její sourozenci se dostali do pěstounské péče. Pobyt s matkou ve vězení jí paradoxně ve vývoji hodně pomohl.

V současné době žije ve velice špatných sociálních podmínkách. Několik měsíců v zimě žili v bytě bez elektřiny. V domácnosti žije s matkou, jejím přítelem, jeho synem a dvěma sestrami, které mají svoje děti a pravděpodobně i s jejich partnery.

Práce ve skupině jí šla dobře, ale příliš jí nebavila, rychle se unavila a ztrácela pozornost. Bylo potřeba jí neustále do dění zapojovat. Měla velmi dobrou úroveň

samostatného vyjadřování, v tom byla ve skupině výjimečná. Na programu chyběla pouze dvakrát.

Lucie vykazovala již v úvodním testování oproti ostatním dětem dobré výsledky. Největší zlepšení u ní můžeme pozorovat v oblasti porozumění řeči a pasivní slovní zásoby.

#### **Anička, narozena roku 2004**

Anička je milá dívka a ve skupině patřila k té klidnější části. Na všech úkolech, které jsem jí zadala se snažila pracovat poctivě, ale při práci potřebovala neustálou pozitivní zpětnou vazbu a povzbuzení. Často si s něčím nevěděla rady a hledala radu u ostatních dětí. Bylo na ní vidět, že jí cvičení a úkoly v programu baví a že tam chodí ráda. V každé situaci se snažila se zavděčit.

Žije v úplné, romské rodině, její matka je učitelka, ale momentálně je na mateřské dovolené. Anička dochází pravidelně do přípravného ročníku základní školy a je na ní vidět, že je zvyklá pracovat soustředěně delší dobu. V programu chyběla celkem jedenáctkrát.

Anička se nejvíce zlepšila v oblasti porozumění, sluchového vnímání a v oblasti výslovnosti (myslím si, že v této oblasti udělala velký pokrok také díky práci v přípravném ročníku).

#### **Vanesa, narozena roku 2004**

S Vanesou se velice dobře spolupracovalo. Ráda se zapojovala do všech cvičení a plnila všechny úkoly. Byla velice samostatná a komunikativní. Při samostatné práci se často snažila pomalejšími dětem pomáhat. Bylo na ní vidět, že do programu chodí ráda. Do centra docházela pravidelně, ale ve dvou třetinách programu najednou chodit přestala. Od ostatních dětí jsem se dozvěděla, že jí rodiče zakázali na nějaký čas do centra chodit. Po měsíci se objevila a v současné době už do centra zase pravidelně dochází.

Žije v úplné rodině se třemi sourozenci. Nemají zatím stálé bydlení a proto bydlí v azylovém domě. Vanesa navštěvuje přípravný ročník základní školy. V programu měla třináct absencí.

Největší zlepšení u ní můžeme pozorovat v oblasti sluchového vnímání, porozumění řeči a v oblasti gramatiky.

### **Kevin, narozen v červenci 2005**

Kevin byl jediný chlapec, který chodil do programu pravidelně. Je to hodně nadaný chlapec. V programu pracoval samostatně, ale při skupinových aktivitách byl spíše pasivní. Mateřskou školu nikdy nenavštěvoval.

Jeho rodiče žijí odděleně, ale otec s ním udržuje kontakt a babička z otcovy strany v rodině také hodně funguje. V současné době žije Kevin s matkou a dvěma staršími sourozenci v obytném karavanu. V programu chyběl dvanáctkrát.

I přes velkou absenci bylo možné u Kevina pozorovat značné zlepšení. Především v oblasti sluchového vnímání.

### **Michaela, narozena v září 2005**

Michaela byla nejsvráznějším dítětem v programu. Je to velice temperamentní a spontánní dívka. Pokud jí úkoly bavily, pracovala s obrovským nadšením, ale pokud jí něco nešlo nebo už na ní byl program dlouhý, ztrácela okamžitě motivaci. Slíbená odměna jí při různých činnostech velice motivovala. Byla nejmladší ze všech dětí v programu, ale byla velice komunikativní a nové věci se učila rychle.

Michaela je sestra Andrei a žije ve velice neuspokojivé sociální situaci v malém bytě s mnoha lidmi. Mateřskou školu nikdy nenavštěvovala, ale do centra dochází pravidelně a na programu měla pouze dvě absence.

Michaela se po absolvování programu velice zlepšila. Bylo možno pozorovat, jak se průběžně v různých oblastech stávala úspěšnější. Největší bodový rozdíl v testování u ní bylo možno pozorovat v oblastech sluchového vnímání a porozumění řeči.



### 5.3.4 Docházka do programu (viz tabulka č. 6)

Tabulka č. 6 Docházka dětí do programu

ČÍSLO LEKCE	JMÉNO DÍTĚTE						
	Tereзка	Andrea	Lucie	Anička	Vanesa	Kevin	Michaela
1.	1	1	1	0	0	1	1
2.	1	0	1	0	1	0	1
3.	1	0	1	0	1	0	1
4.	1	0	1	1	1	1	1
5.	1	1	1	1	1	1	1
6.	1	0	1	0	0	0	0
7.	1	1	1	1	1	0	1
8.	0	0	1	1	1	1	0
9.	1	1	0	1	1	1	1
10.	1	1	1	1	1	0	1
11.	1	1	1	1	1	0	1
12.	1	1	1	1	0	0	1
13.	0	1	1	1	1	0	1
14.	1	1	1	1	1	1	1
15.	0	1	1	1	1	1	1
16.	1	0	1	1	1	1	1
17.	1	1	1	1	1	1	1
18.	1	1	1	0	1	1	1
19.	0	1	1	0	0	1	1
20.	1	1	0	0	0	0	1
21.	1	1	1	0	1	0	1
22.	1	1	1	1	0	1	1
23.	1	1	1	0	0	1	1
24.	1	1	1	1	0	0	1
25.	1	1	1	1	0	0	1
26.	1	1	1	0	0	1	1
27.	1	1	1	0	0	1	1
28.	1	1	1	1	0	1	1
29.	1	1	1	1	0	1	1
30.	1	1	1	1	1	1	1
Absence	13,3%	20%	6,7%	36,7%	43,3%	40%	6,7%

## 6 ANALÝZA DAT

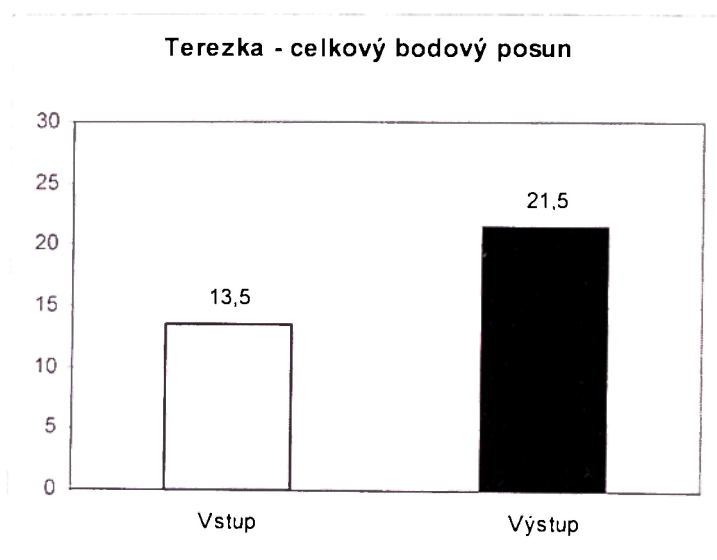
### 6.1 Analýza dat dle jednotlivých dětí

#### Terezka

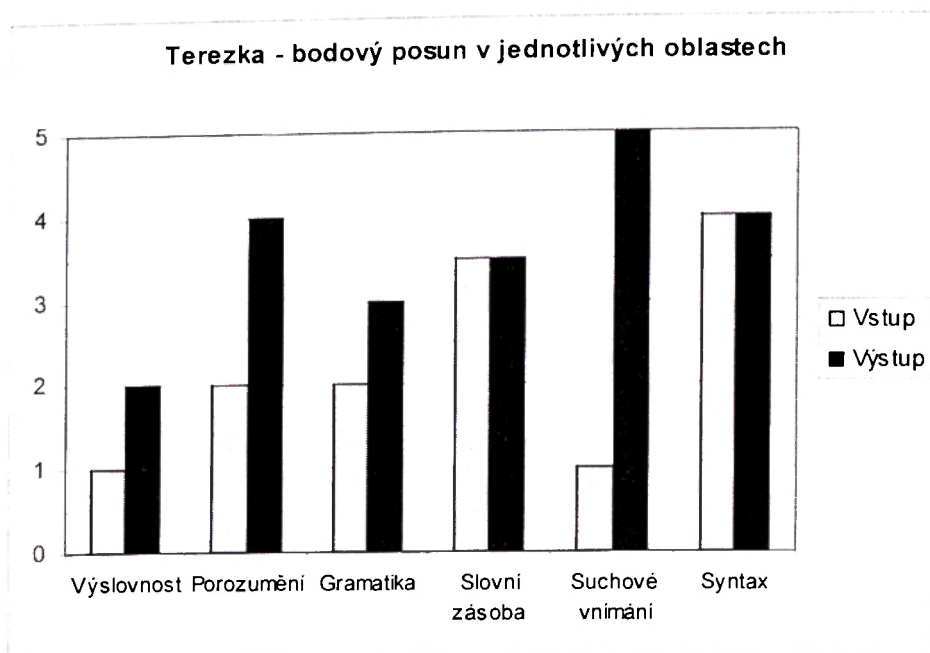
V úvodním testování získala Terezka dohromady ve všech oblastech 13,5 bodů z maximálního počtu 29 bodů, úspěšnost na počátku programu byla 46,5 %. Ve výstupním testování získala celkem 21,5 bodů (74,1%). Terezka se po absolvování programu zlepšila o 8 bodů, o 27,6% (viz graf č. 4).

Při posuzování těchto výsledků musíme mít na zřeteli vývojovou dysfázii, kterou má Terezka diagnostikovánu. A proto přestože byla výrazně nejstarší z celé skupiny, v úvodním testování získala druhý nejmenší počet bodů. Během programu se sice o 8 bodů zlepšila, ale v konečném testování skončila z celé skupiny stejně na posledním místě.

Graf č. 4 Terezka – celkový bodový posun mezi vstupním a výstupním testováním, maximální počet bodů bylo 29



Graf č. 5 Terežka – bodový posun v jednotlivých testovaných oblastech



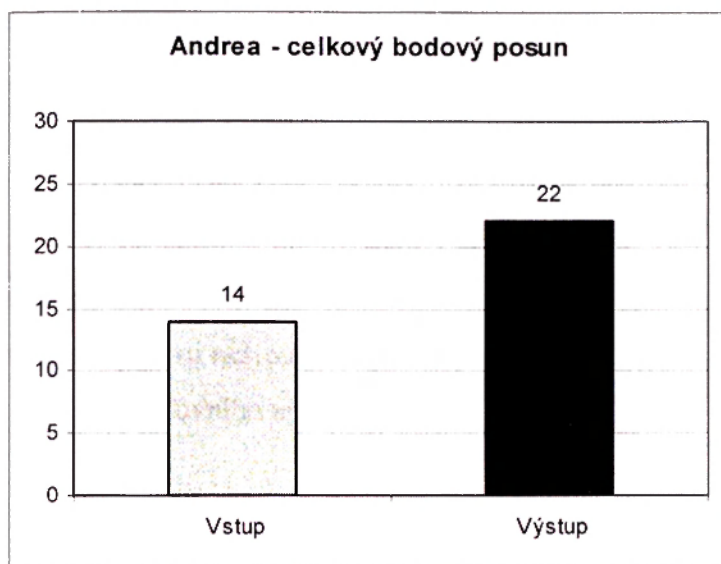
Největší posun byl u Terežky zaznamenán v oblasti sluchového vnímání a porozumění řeči. V oblasti sluchového vnímání získala při výstupním testování maximum možných bodů (tzn. 5 bodů) (viz graf č. 5). Vzhledem k tomu, že diagnostický materiál byl koncipován tak, aby intaktní dítě mezi 5 – 6 lety dosáhlo kolem 90% úspěšnosti, lze říci, že Terežka se dostala v oblasti sluchového vnímání na úroveň šestiletého dítěte. Podle toho, že dosáhla v této oblasti tak velkého zlepšení, a to pouze za několik měsíců cílené práce, lze usuzovat, že pokud by byla Terežce věnována zvýšená odborná péče v oblasti řeči, pravděpodobně by se podařilo většinu jejích řečových nedostatků z velké části zmírnit. Celkově se Terežka zlepšila téměř o 30%, což je vzhledem k dysfázii opravdu úspěch.

Za povšimnutí zde stojí zlepšení v oblasti výslovnosti. Není sice tak markantní, jako v oblasti sluchového vnímání, ale s ohledem na výsledky ostatních dětí je zajímavé. U Terežky se zpřesnila výslovnost hlásky R, kterou původně nahrazovala hláskou L. S největší pravděpodobností je to důsledek zlepšování motoriky a zpřesňování fonemického sluchu, těmito dvěma oblastem jsme se v programu hodně věnovali.

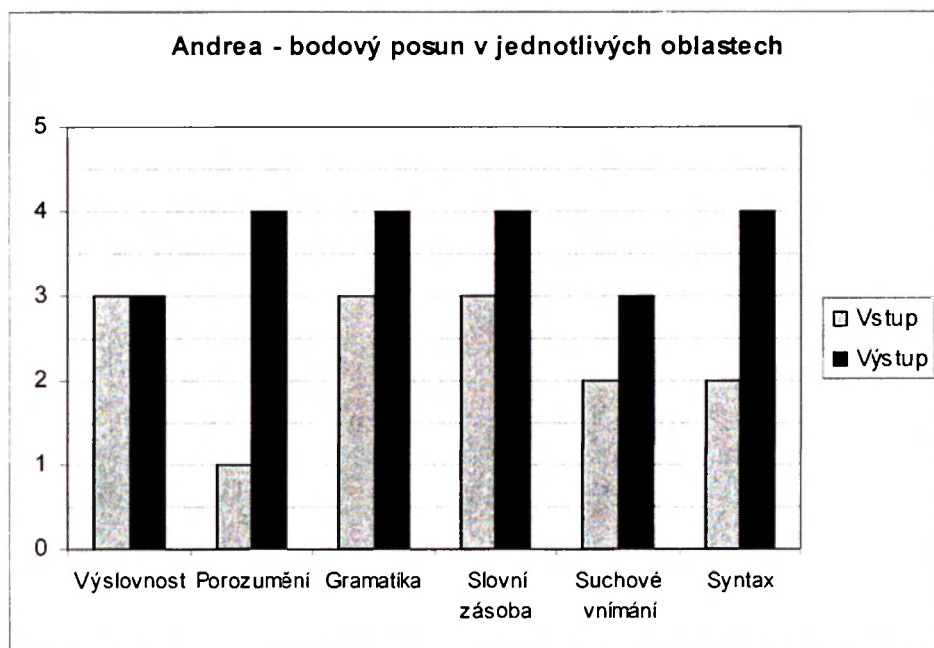
## Andrea

Andrea dosáhla v úvodním testování celkem 14 bodů z maximálních 29 bodů, úspěšnost na počátku programu byla 48,3%. Při výstupním testování na konci programu získala celkem 22 bodů (75,9%). Andrea se za 15 týdnů, po které navštěvovala stimulační program, zlepšila o 8 bodů, o 27,6% (viz graf č. 6).

Graf č. 6 Andrea – celkový bodový posun mezi vstupním a výstupním testováním, maximální počet bodů bylo 29



Graf č. 7 Andrea – bodový posun v jednotlivých testovaných oblastech



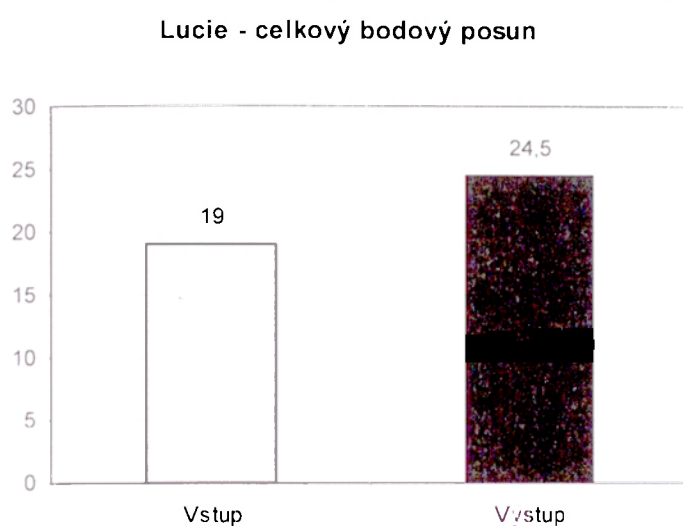
U Andrei se projevilo největší zlepšení v oblasti porozumění řeči a syntaxe (graf č. 7). Speciálně zde poukazuji na oblast syntaxe, kde se Andrea posunula o dva body, což je největší posun v této oblasti z celé skupiny dětí. Větší počet bodů získala v hodnocení délky vět a slovosledu. Jak již bylo popsáno v charakteristice, Andrea měla minulý rok velké zdravotní problémy a většinu času strávila v nemocnicích. Jako reakce na nemoc se u ní projevoval občasný mutismus, kdy odmítala komunikovat s rodinou i personálem. Když začala Andrea docházet do programu, byla velmi tichá a prakticky byla pouze pasivním účastníkem. Postupem času jsem získávala její důvěru a dařilo se mi jí více aktivně zapojit do skupiny, začala sama spontánně komunikovat se mnou i s ostatními dětmi. Zhruba v polovině programu její strach úplně zmizel a ona se začala zapojovat do činností aktivně sama. U Andrei bylo možno pozorovat velký posun v samostatném projevu. V počátečních lekcích odpovídala většinou jednoslovně a velice neochotně, pokud jí něco zaujalo, používala krátké věty a s ostatními dětmi příliš nekomunikovala. V závěrečných lekcích už byla dobře zapojená v kolektivu a všechna cvičení plnila ráda, komunikovala v delších větách. Proto si myslím, že u ní nešlo ani tolik o rozvoj syntaxe, jako takové, ale hlavně o odstranění obav a o podpoření mluvního apetitu a radosti z komunikace.

## Lucie

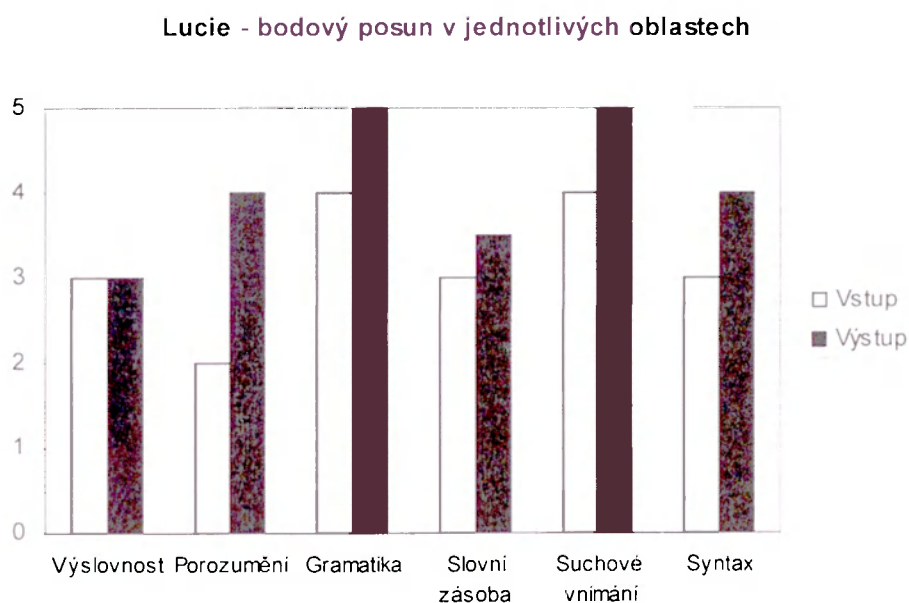
Lucie získala v úvodním testování 19 bodů z možných 29, tzn. 65,5%. Ve vstupním testování získala nejvyšší počet bodů z celé skupiny. Po skončení programu získala ve výstupním testování 24,5 bodu, což je 84,5%. Celkově se zlepšila o 5,5 bodů (19%) (viz graf č. 8). Zlepšení o 5,5 bodů je sice nejnižší z celé skupiny, ale je to zcela logický výsledek, když vezmeme v úvahu vysoké procento úspěšnosti ve vstupním testu.

Lucie navštěvovala program pravidelně, chyběla pouze dvakrát.

Graf č. 8 Lucie – celkový bodový posun mezi vstupním a výstupním testováním, maximální počet bodů bylo 29



Graf č. 9 Lucie – bodový posun v jednotlivých testovaných oblastech



Lucie dosáhla ve všech testovaných oblastech docela vysokých hodnot. Pouze oblast porozumění byly na nízké úrovni (viz graf č. 9).

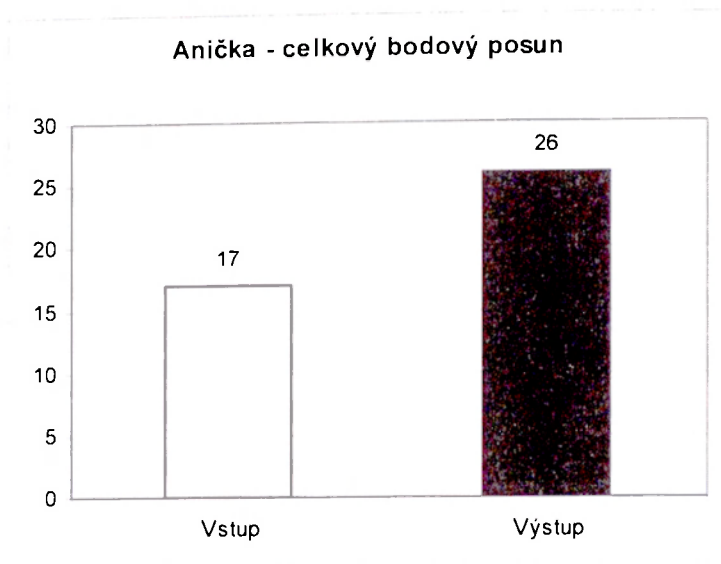
Získala celkově nejvyšší počet bodů ze všech dětí v úvodním testování. Jelikož komunikační úroveň Lucie byla v počátku realizace programu na nejvyšší úrovni z celé skupiny, zpočátku pro ní byly různé úkoly a cvičení příliš lehké a ztrácela motivaci pro aktivní účast ve skupině. Postupem času se ale komunikační úroveň ostatních dětí začala Lucii vyrovnávat.

Lucie dosáhla největšího posunu právě v oblasti porozumění, konkrétně získala body za testování antonym a nadřazených pojmů. To je také záležitost slovní zásoby. Jelikož Lucie nepotřebovala od začátku vyrovnávat hrubé řečové nedostatky, mohla se soustředit na oblast porozumění a slovní zásoby a proto na cvičení, které se tomuto věnovaly, reagovala velmi dobře a hodně si z toho zapamatovala.

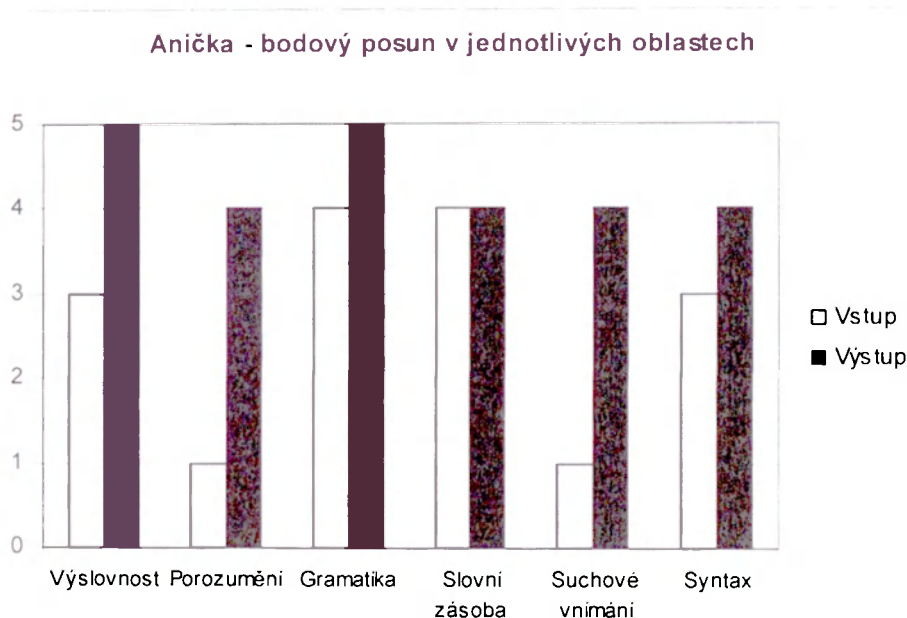
## Anička

Anička dosáhla během programu výrazného zlepšení, nejvíce v oblasti porozumění řeči a v oblasti sluchového vnímání. V úvodním testování získala 17 bodů, z maximálních možných 29 bodů, což je 58.6%. Po absolvování programu získala při kontrolním testování 26 bodů, 89.7%. Získala o 9 bodů více, než v testování úvodním, zlepšila se o 31% (viz graf č. 10).

Graf č. 10 Anička – celkový bodový posun mezi vstupním a výstupním testováním, maximální počet bodů bylo 29



Graf č. 11 Anička – bodový posun v jednotlivých testovaných oblastech





Anička navštěvuje přípravný ročník a to se na jejích výsledcích zcela jistě také projevilo. Nejvíce se zlepšila v oblastech porozumění řeči a sluchového vnímání (viz graf č. 11).

V úvodním testování dosáhla Anička velmi dobré úrovně v oblasti gramatiky, ale v oblastech sluchového vnímání a porozumění naopak velmi nízké. Je to snaživá dívka, komunikuje ráda a zapojovala se aktivně do všech cvičení. Díky docházce do přípravného ročníku je zvyklá na různé druhy úkolů a cvičení a nedělalo jí problém udržet delší dobu pozornost.

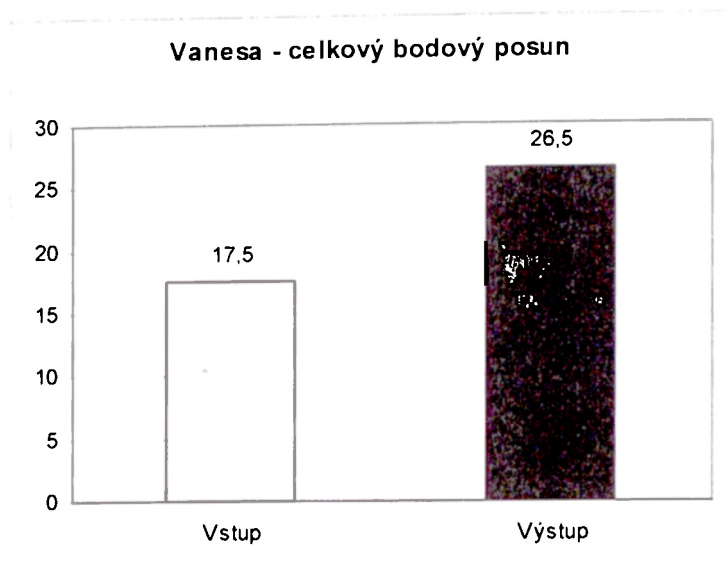
Za pozornost zde stojí oblast výslovnosti, kde se Anička zlepšila o 2 body a dosáhla tak maxima možných bodů, což znamená, že její výslovnost již není narušena. V úvodním testování se zjistilo, že má nesprávnou výslovnost hlásek L, Ž, Z. Domnívám se, že díky velkému posunu v oblasti sluchového vnímání u ní došlo postupně i ke spontánní úpravě vadné výslovnosti.

## Vanesa

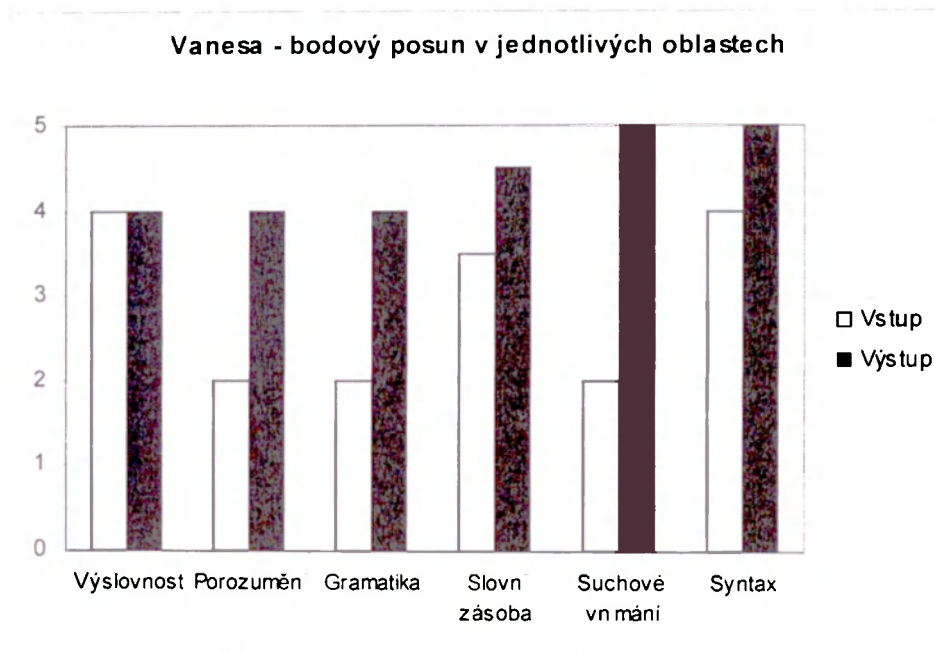
V úvodním testování tato dívka z maximálního možného počtu 29 bodů získala 17,5 bodů (60,3%). Ve výstupním testování dosáhla 26,5 bodu (91,4%), což je nejvyšší výsledek z celé skupiny. Zlepšila se o 9 bodů, což je 31% (viz graf č. 12).

Vanesa měla v programu nejvyšší počet absencí, chyběla celkem třináctkrát. Navštěvuje také přípravný ročník, což pravděpodobně vykrylo její vysokou absenci.

Graf č. 12 Vanesa – celkový bodový posun mezi vstupním a výstupním testováním.  
maximální počet bodů bylo 29



Graf č. 13 Vanesa – bodový posun v jednotlivých testovaných oblastech



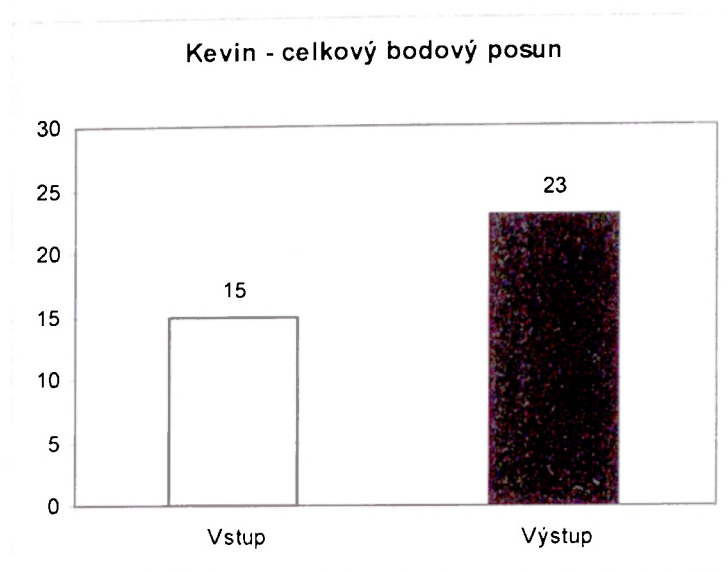
Nejvyšší zlepšení se u Vanesy objevilo v oblasti sluchového vnímání, porozumění řeči a v oblasti gramatiky. Její bodové ohodnocení při výstupním testování bylo velice uspokojivé, dosáhla přes 90% úspěšnosti (viz graf č. 13).

Zajímavý je zde posun v oblasti gramatiky, kde se zlepšila v užívání správných předložek a tvoření množného a jednotného čísla. Tvoření předložek bylo u celé skupiny značně problematické. Většina dětí předložky v řeči netvořila nebo je tvořila chybně. Vanesa nebyla výjimkou. Při přirozeném rozhovoru většinou předložky správně používala (i když stále ty stejné), ale při popisu obrázků je většinou vynechávala nebo používala stále dokola ty stejné, v mnoha situacích nevhodné. Gramatická cvičení v programu byla hodně zaměřená právě na užívání předložek. Vanesa byla velmi chápavá a učila se rychle a proto jí k učení stačilo méně opakování, než ostatním dětem. Učila se i přirozenou komunikací. Proto se v užívání předložek tolik posunula.

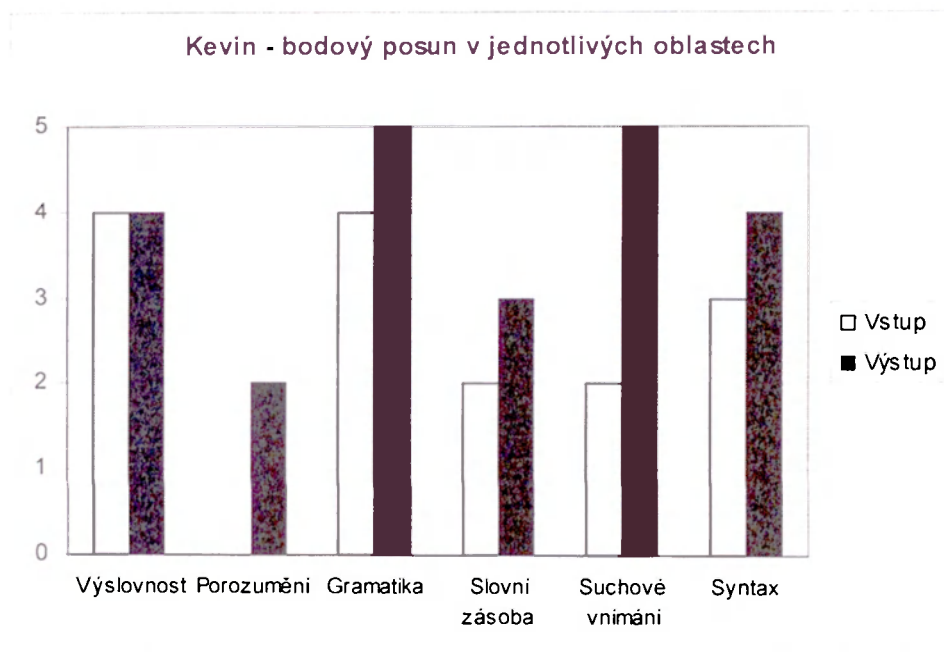
## Kevin

Kevin získal ve vstupním testování z 29 bodů pouze 15, což je 51,7%. Během docházení do programu se zlepšil o 8 bodů, tzn. 27,6% a dosáhl tak ve výstupním testování 23 bodů, 79,3% (viz graf č. 14).

Graf č.14 Kevin – celkový bodový posun mezi vstupním a výstupním testováním, maximální počet bodů bylo 29



Graf č. 15 Kevin – bodový posun v jednotlivých testovaných oblastech



Nejvýraznější posun je u Kevina možno pozorovat v oblasti sluchového vnímání a porozumění. Při vstupní diagnostice získal Kevin v oblasti porozumění 0 bodů.

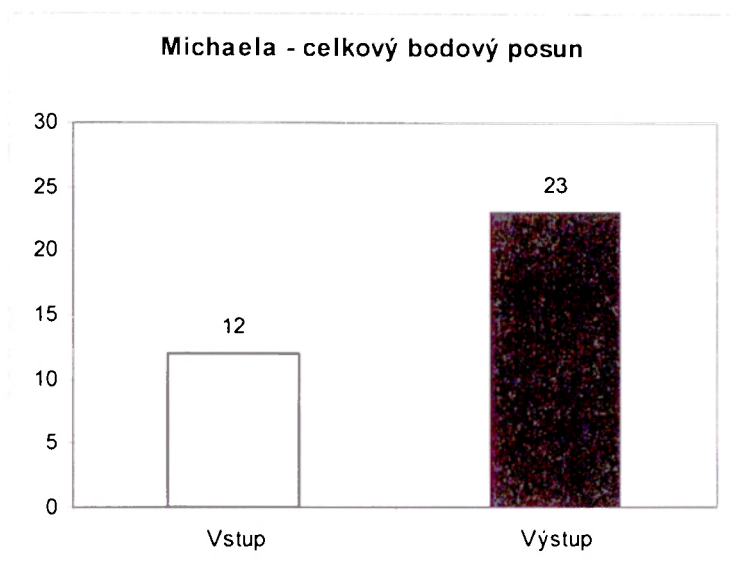
U Kevina bylo na začátku možno pozorovat velmi chudou aktivní i pasivní slovní zásobu (viz graf č. 15). To vysvětluje i nízkou úroveň porozumění řeči. Kevin nikdy nenavštěvoval mateřskou školu a na práci ve skupině nebyl zvyklý. Přesto se ale rychle zapojil a na každé lekci trochu obohatil svou slovní zásobu. Kevin by velice potřeboval navštěvovat nějaké předškolní zařízení. Pod dohledem se učil dobře a rychle, ale pokud bude až do první třídy ponechán bez nějaké přípravy, pravděpodobně bude mít start ve škole hodně ztížený.

## Michaela

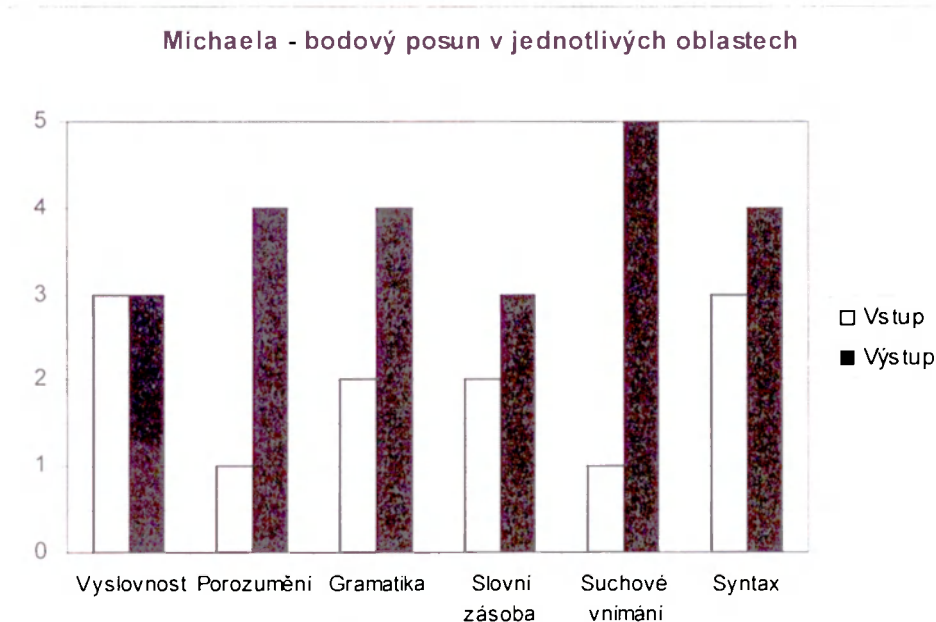
Michaela byla nejmladší dítě z celé skupiny v programu. V úvodním testování získala nejnižší počet bodů ze všech a to 12 bodů, což je 41,4%. V průběhu programu u ní bylo možno pozorovat velké zlepšení ve všech oblastech a při výstupním testování získala 23 bodů, 79,3%. V celkovém součtu bodů se zlepšila o 11 bodů, o 37,9% (viz graf č. 16).

Do programu chodila pravidelně, měla pouze 2 absence. Nejvyšší posun u ní bylo možno pozorovat v oblastech sluchového vnímání a porozumění řeči.

Graf č.16 Michaela – celkový bodový posun mezi vstupním a výstupním testováním, maximální počet bodů bylo 29

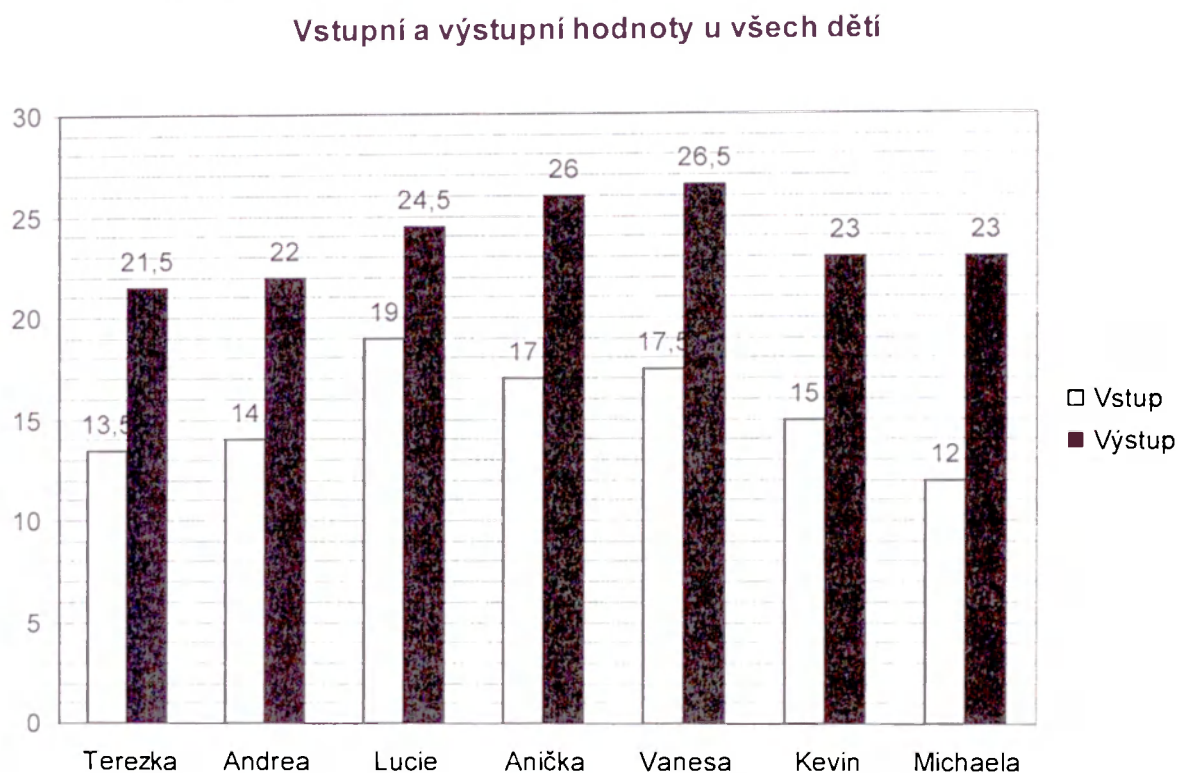


Graf č. 17 Michaela – bodový posun v jednotlivých testovaných oblastech



Nejvyšší posun u Michaelky bylo možno pozorovat v oblastech sluchového vnímání a porozumění řeči. Ale i v ostatních oblastech (vyjma výslovnosti) bylo patrné výrazné zlepšení. Nejvýrazněji je posun vidět v oblasti sluchového vnímání, kde se posunula z 1 bodu na 5 bodů, což je maximální počet v této oblasti (viz graf č. 17). Při posuzování její úrovně musíme vzít v úvahu i její věk, byla nejmladší ze skupiny. Diagnostický materiál byl koncipován tak, aby intaktní dítě ve věku 5 – 6 let dosáhlo kolem 90% úspěšnosti. V době výstupního testování bylo Michaelce 4 roky a 5 měsíců a v oblasti sluchového vnímání dosáhla 100% úspěšnosti. Takže v této oblasti se dostala na úroveň 5 – 6 letého dítěte. V oblasti výslovnosti byla narušena výslovnost hlásek R, Ř a Ž, což je vzhledem k jejímu věku ještě fyziologické a neznáčí to žádné opoždění.

Graf č. 18 Přehledový graf vstupních a výstupních hodnot všech dětí, které absolvovaly program, maximální počet bodů bylo 29



### **6.1.1 Analýza dat kontrolního podsouboru dětí**

Kontrolní skupina dětí je složen ze 4 romských předškolních chlapců, ze stejné romské komunity, jako jsou děti, které můj program absolvovaly. Splnili stanovená kritéria pro zařazení do podsouboru – docházka byla mezi 20% - 55%, věk 4 – 6 let a do programu nastoupili v 1. měsíci realizace.

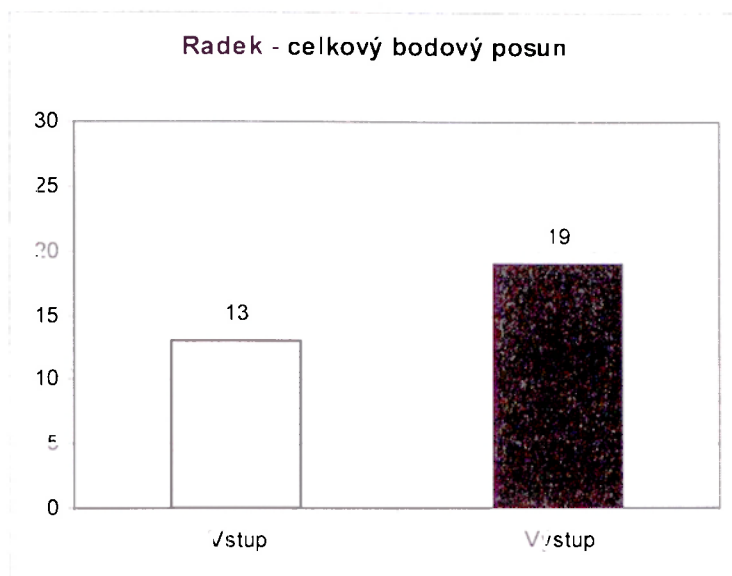
Za povšimnutí zde stojí bodové hodnocení ve vstupním i výstupním testování. Všichni čtyři chlapci dosahovali v úvodním testování velice nízkého bodového ohodnocení. V průměru mnohem nižšího, než děti v hlavním otestovaném souboru. S největší pravděpodobností je to také proto, že tyto děti nenavštěvují dětské centru Teen Challenge pravidelně a nedochází ani do žádného předškolního zařízení, jejich rodinné zázemí není ideální. Vzhledem k této skutečnosti je pravděpodobné, že se jim nedostává dostatečné stimulace v oblasti řeči.



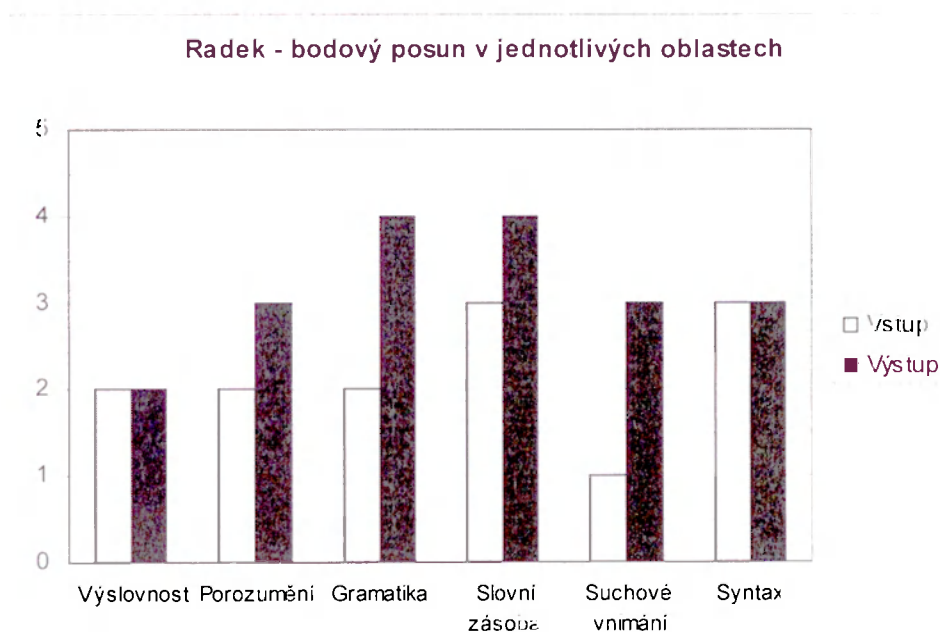
## Radek, narozen v červnu 2004

Ve vstupním testování získal Radek 13 bodů (44.8%) z maximálního možného počtu 29. Získal tak nejvyšší počet bodů ve vstupním testování z celého kontrolního souboru. Ve výstupním testování dosáhla počtu 19 bodů, což je 65.5%. Za 15 týdnů se tedy zlepšil o 6 bodů, o 20.7% (viz graf č. 19). Největší posun je vidět v oblasti gramatiky a sluchového vnímání (viz graf č. 20).

Graf č.19 Radek – celkový bodový posun mezi vstupním a výstupním testováním, maximální počet bodů bylo 29



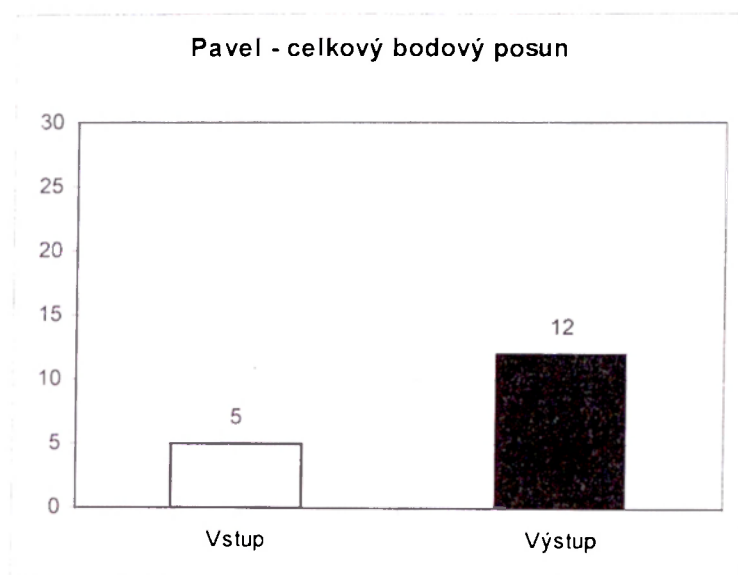
Graf č. 20 Radek – bodový posun v jednotlivých testovaných oblastech



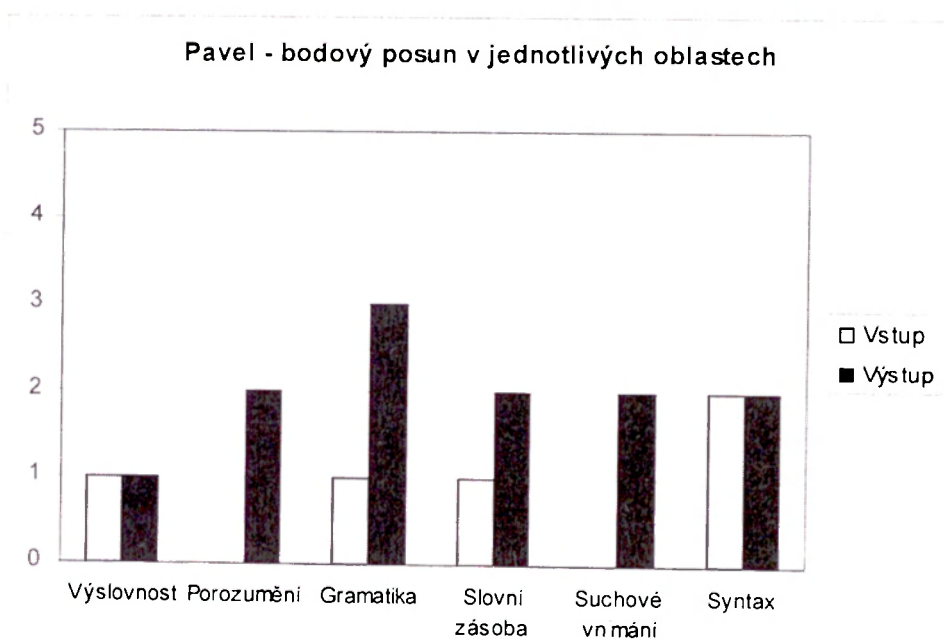
### Pavel, narozen v září 2005

Pavel dosáhl v úvodním testování pouze 5 bodů z 29, což je pouze 17,2% úspěšnosti. Získal nejnižší bodové ohodnocení ze všech dětí. Během 15 týdnů se zlepšil o 7 bodů (24,1%) a získal tak ve výstupním testování 12 bodů, tzn. 41,4% (viz graf č. 21). Dosáhl tak nejvyššího bodového zlepšení z kontrolního souboru. U Pavla je možno pozorovat zlepšení v oblasti porozumění, sluchového vnímání a gramatiky (viz graf č. 22).

Graf č.21 Pavel – celkový bodový posun mezi vstupním a výstupním testováním, maximální počet bodů bylo 29



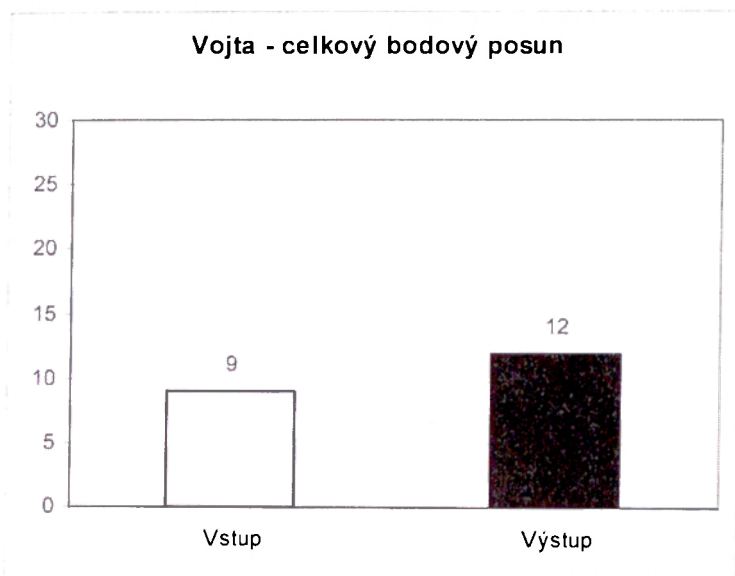
Graf č. 22 Pavel – bodový posun v jednotlivých testovaných oblastech



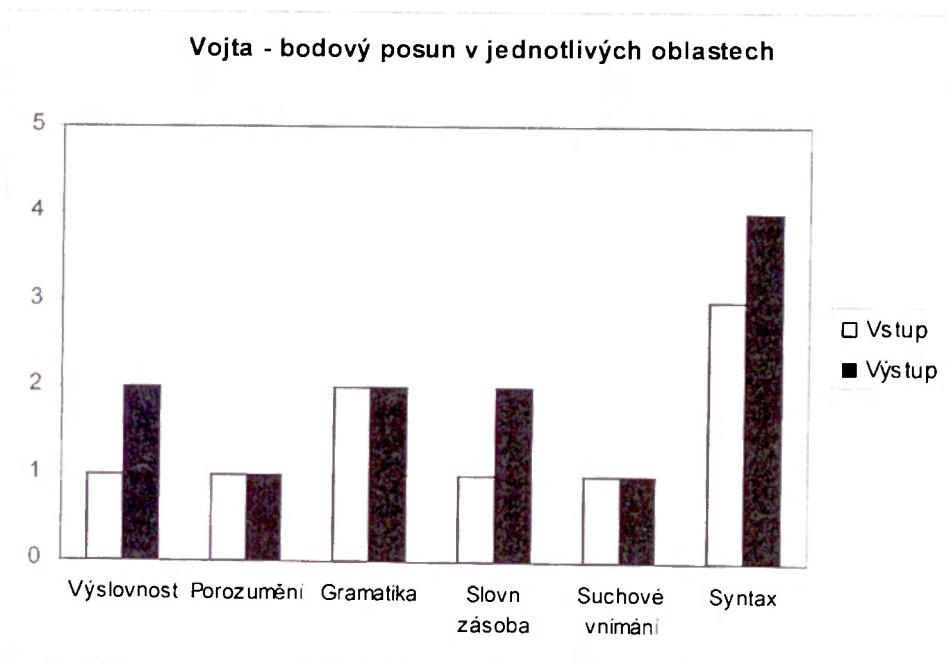
## Vojta, narozen roku 2005

Vojta získal ve vstupním testování 9 bodů z 29, což je 31%. Ve výstupním testování dosáhl celkem 12 bodů, tedy 41.4%. Zlepšil se celkově o 3 body, o 10.3% (viz graf č. 23). Je možno u něj pozorovat ne příliš výrazné zlepšení v oblasti výslovnosti, slovní zásoby a syntaxe (viz graf č. 24).

Graf č.23 Vojta – celkový bodový posun mezi vstupním a výstupním testováním, maximální počet bodů bylo 29



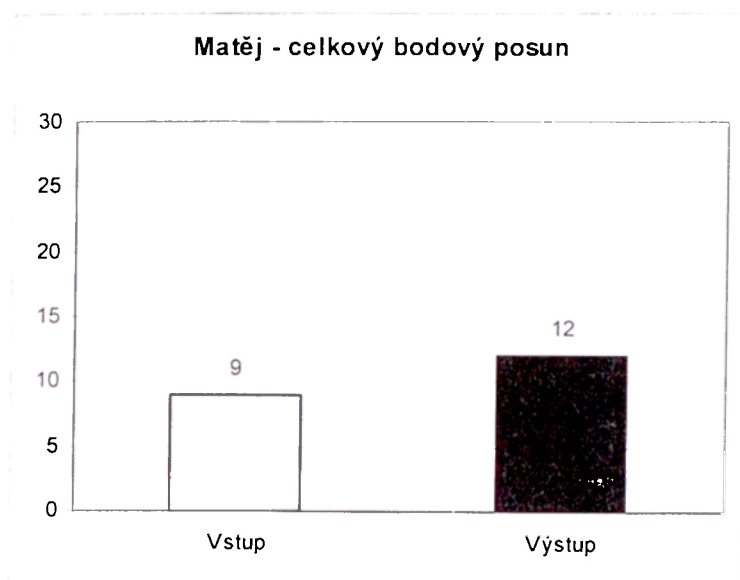
Graf č. 24 Vojta – bodový posun v jednotlivých testovaných oblastech



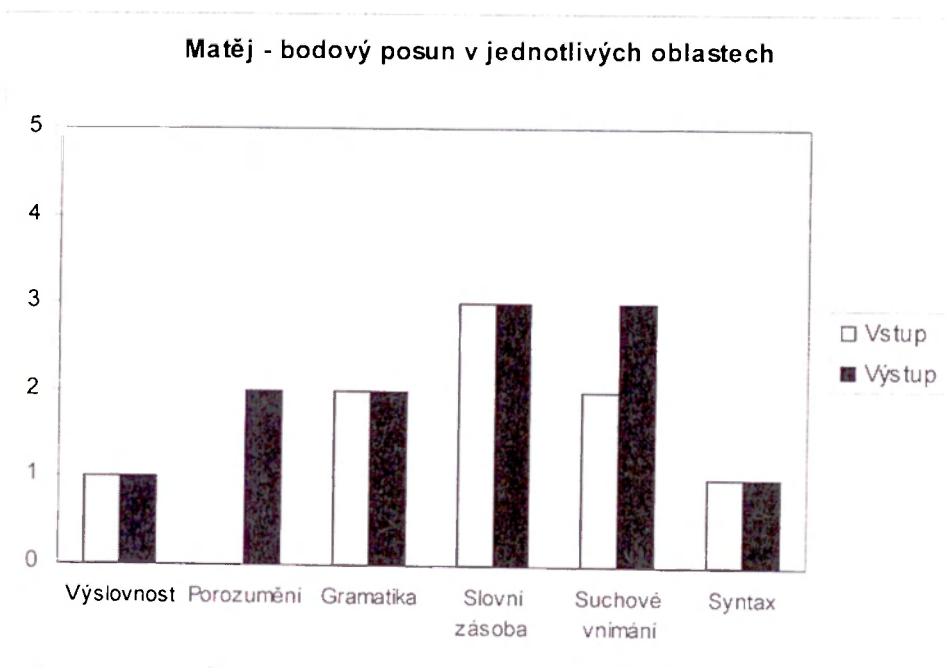
## Matěj, narozen v prosinci 2005

Při vstupním testování dosáhl Matěj celkem 9 bodů z 29, což je 31%. Během 5 měsíců se zlepšil o 3 body, o 10.3%. Ve výstupním testování tedy dosáhl 12 bodů, tzn. 41.4% (viz graf č. 25). Jeho bodové výsledky byly shodné s výsledky Vojtovými. Mírné zlepšení u něj nastalo v oblasti porozumění řeči a sluchového vnímání (viz graf č. 26).

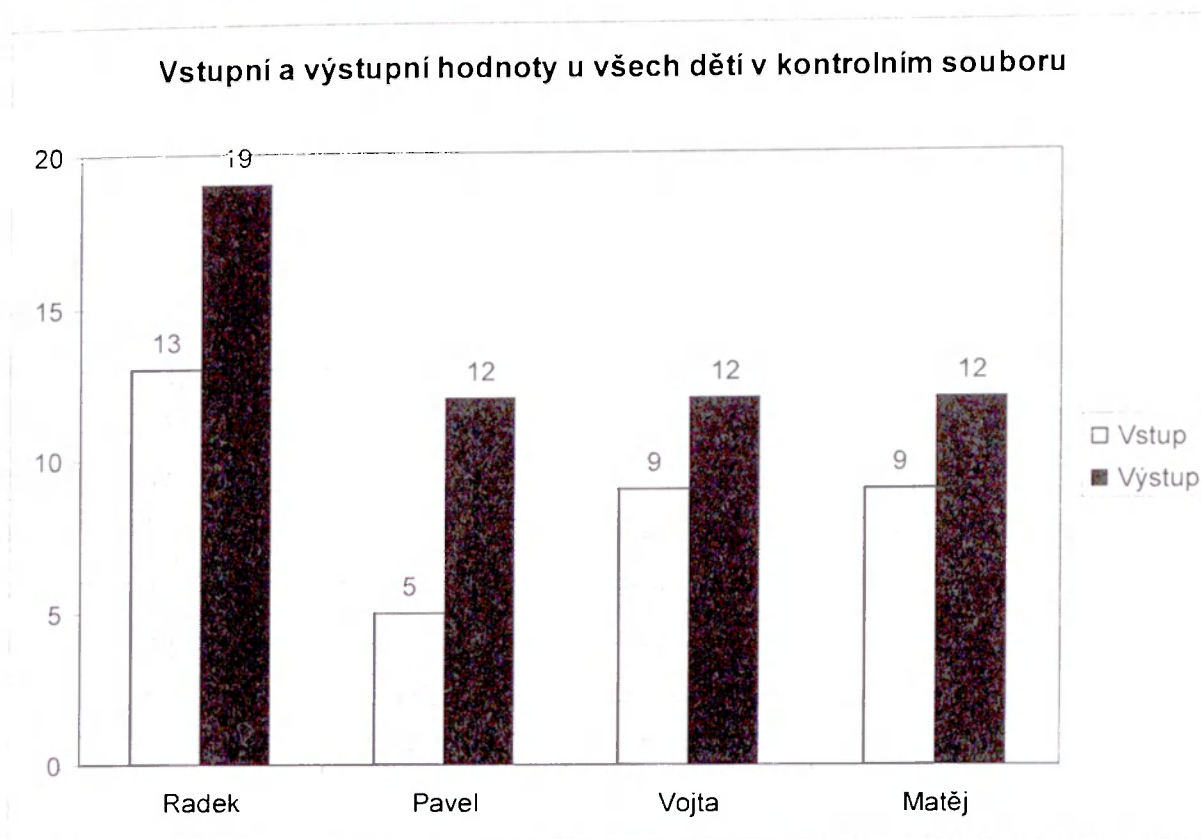
Graf č.25 Matěj – celkový bodový posun mezi vstupním a výstupním testováním. maximální počet bodů bylo 29



Graf č. 26 Matěj – bodový posun v jednotlivých testovaných oblastech



Graf č. 27 Přehledový graf vstupních a výstupních hodnot všech dětí z kontrolního souboru, maximální počet bodů bylo 29



### 6.1.2 Shrnutí

Všechny děti, které prošly programem se zlepšily. Nejnižší bodová celková hodnota při vstupu do programu byla 12 bodů a měla ji dívka Michaela, která byla z celé skupiny nejmladší. Michaela se podle bodového hodnocení celkově nejvíce zlepšila, při výstupním hodnocení získala 23 bodů z maxima 29 bodů, zlepšila se tedy o 11 bodů. Nejvyšší vstupní hodnotu měla Lucie a to 19 bodů. Při výstupním hodnocení získala Lucie 24,5 bodu, což bylo nejmenší zlepšení ze všech dětí v programu.

Nejvyšší bodové ohodnocení při výstupním testování bylo 26,5 bodů, což je zaznamenáno u dívky Vanesy. Naopak nejnižší hodnotu při výstupním hodnocení měla Terežka, nejstarší dítě ze skupiny, a to 21,5 bodů (viz graf č. 18).

Obecně lze z grafů vyčíst, že děti se absolvováním stimulačního programu nejvíce zlepšily v oblastech porozumění řeči a sluchového vnímání. Praktická cvičení na oblast porozumění řeči byla úzce spojena s rozvojem slovní zásoby a tak přestože to z grafů nelze vyčíst, všechny děti se velice zlepšily v oblasti slovní zásoby – aktivní i pasivní.

Průměrně se děti po programu zlepšily o 8,5 bodů, což je o 29,3%.

Při testování kontrolního podsouboru byla nejnižší vstupní hodnota 5 bodů (Pavel) a nejvyšší 13 bodů (Radek). Nejvyšší počet bodů při výstupní diagnostice získal Radek s 19 body. Nejvíce se během 5 měsíců zlepšil Pavel a to o 7 bodů. Průměrně se chlapci zlepšili o 5 bodů, což je 17.2% (viz graf č. 27).

U kontrolního podsouboru nelze paušálně určit žádné oblasti, ve kterých by se zlepšili všichni. Každý se posunul v něčem jiném.

Všechny děti, které prošly programem by potřebovaly dlouhodobou cílenou řečovou stimulaci. Z výsledků souboru je vidět, že se během 15 týdnů práce zlepšily v průměru o téměř 30%. Což je velmi dobré. Pokud by jim byla i nadále poskytována přiměřená péče, předpokládám, že by se většina jejich řečových obtíží minimalizovala a mohly by začít povinnou školní docházku mnohem méně znevýhodněni, než je tomu dosud. Myslím si, že pokud by se nějakým způsobem podařilo motivovat romské rodiče, aby více dbali na výchovu a vzdělávání předškolních dětí (např. aby je vodili do mateřské školy či přípravného ročníku), rapidně by se snížil počet romských dětí, kteří jsou na základních školách neúspěšní.

## **6.2 Analýza dle jednotlivých testovaných oblastí**

V diagnostickém materiálu byla testováno 6 oblastí – výslovnost, slovní zásoba, porozumění řeči, sluchové vnímání, gramatika a syntax. Všechny oblasti byly bodově ohodnoceny. Každé dítě mohlo získat celkově maximálně 29 bodů (v oblasti porozumění řeči 4 body a v ostatních oblastech 5 bodů).

V analýze jednotlivých testovaných oblastí porovnávám průměrnou, získanou, bodovou hodnotu celého souboru ve vstupním a poté výstupním testování v dané oblasti. U každé oblasti uvádím také nejnižší a nejvyšší počet získaných bodů (ve vstupním i výstupním šetření), aby bylo možné porovnat odchylku od průměrné hodnoty. Jednotlivé oblasti jsou rozděleny do dvou souborů – první soubor obsahuje oblasti s vyšším průměrným bodovým ziskem než 1.1 bodů a v druhém souboru jsou oblasti ve kterých se děti průměrně zlepšily méně, než o 1 bod.

Probandů v souboru bylo sedm.

## 6.2.1 Oblasti, ve kterých došlo k průměrnému zlepšení o více než o 1,1 bodů

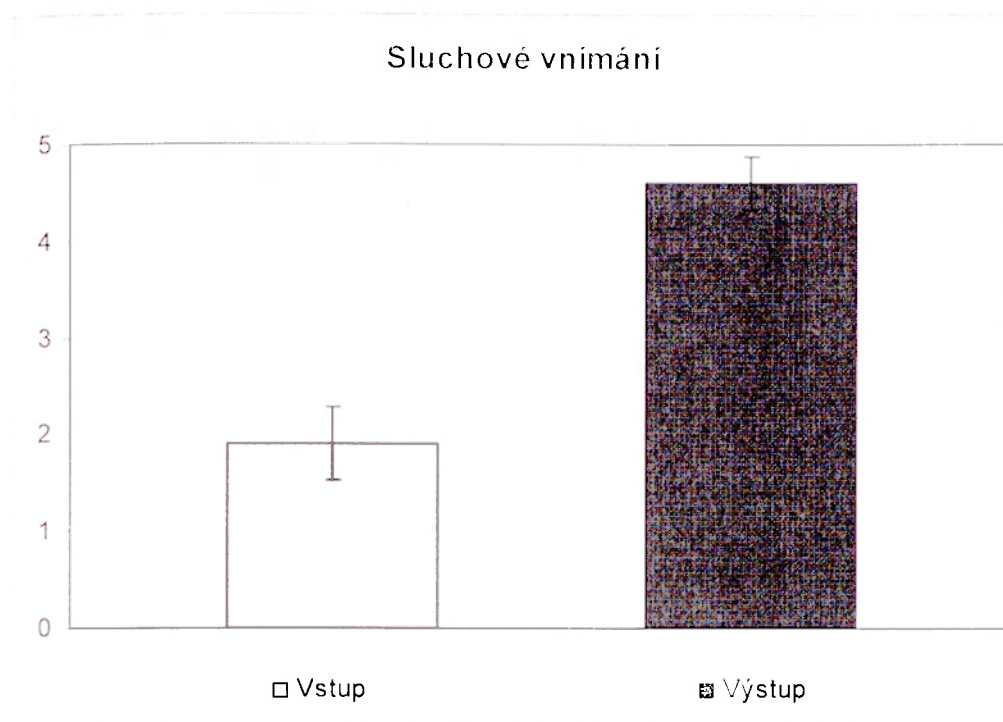
### 6.2.1.1 Sluchové vnímání

Zjištěná úroveň sluchového vnímání ve vstupním hodnocení byla velice nízká. Průměrně děti získaly 1.9 bodů, což je 38%. Maximálně bylo možné získat v této oblasti 5 bodů. Nejnižší počet bodů získaných při vstupním testování bylo 1 bod a nejvyšší 4 body.

Při výstupním testování byla zjištěna průměrná bodová hodnota 4.6, což je 92%. Nejnižší získaná hodnota byla 3 body a nejvyšší 5 bodů. Pět dětí získalo při výstupním testování maximální počet 5 bodů.

Průměrné zlepšení bylo tedy o 2.7 bodů, o 54% (viz graf č. 28).

Graf č. 28 Sluchové vnímání - porovnání průměrných vstupů a výstupů v bodech, maximálně bylo možné získat 5 bodů (chybové úsečky znázorňují střední chybu průměru)



V oblasti sluchového vnímání dosáhly děti opravdu výrazného zlepšení. Jak je vidět z tabulky č. 2, byla tato oblast v programu hojně stimulována. Ve výstupním testování dosáhlo 5 dětí maximálního počtu bodů.

Domnívám se, že tato oblast byla u dětí velmi zanedbána a proto při vstupní diagnostice dosáhly nízkého počtu bodů.

Při cílené stimulaci a rozvoje sluchového vnímání a rytmičce se děti rychle zlepšovaly, což potvrzuje předpoklad, že romské děti jsou muzikálně a rytmicky nadané. Proto stačilo několik týdnů stimulace a v této oblasti došlo k výraznému posunu.

Výrazné zlepšení dle mého názoru souvisí i s celkovým vývojem dětí, kdy v průběhu celého programu docházelo postupně k rozvoji všech ostatních potřebných oblastí a proto při pravidelné stimulaci docházelo k tak dobrým výsledkům.

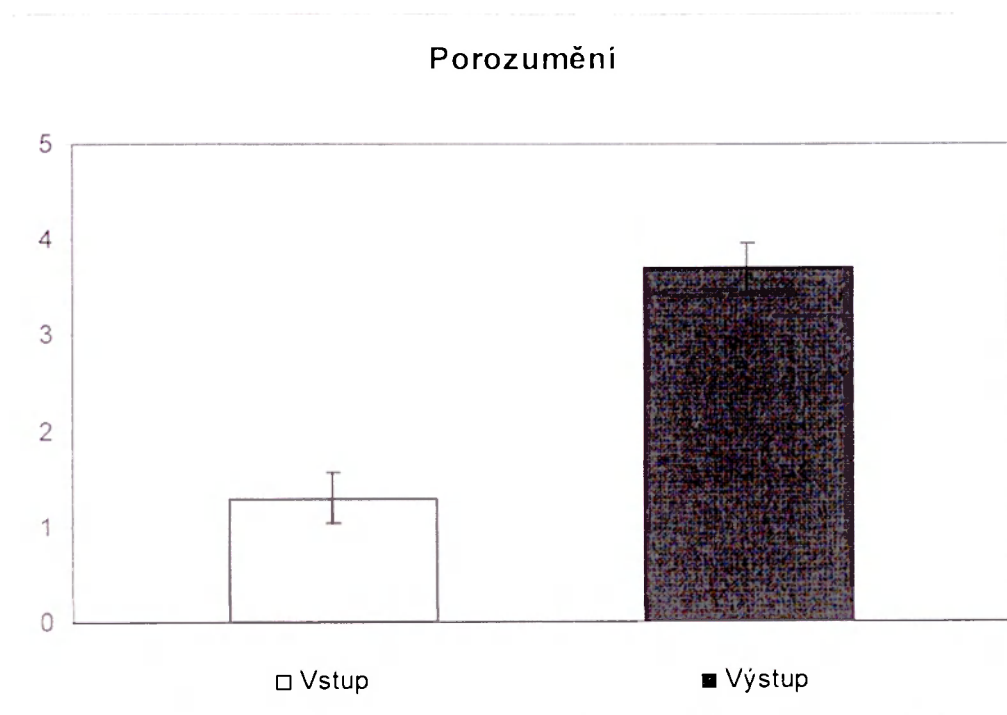
### 6.2.1.2 Porozumění

V této oblasti bylo možno získat maximálně 4 body. Průměrná hodnota získaná při vstupním testování byla velmi nízká a to 1.3, což je 32.5%. Nejnižší počet získaných bodů v této oblasti bylo 0 a nejvyšší počet byly 2 body.

Při výstupní diagnostice získaly děti průměrně 3.7 bodů, 92.5%. Nejnižší získaná hodnota byla 2 body a nejvyšší 4 body.

Průměrné zlepšení v oblasti porozumění bylo tedy 2.4 bodů, tedy 60% (viz graf č. 29).

Graf č. 29 Porozumění - porovnání průměrných vstupů a výstupů v bodech, maximálně bylo možné získat 4 body (chybové úsečky znázorňují střední chybu průměru)



Oblast porozumění se velmi výrazně zlepšila u všech dětí v souboru. Průměrné zlepšení bylo o 60%. Šest dětí ze souboru dosáhlo ve výstupním testování maximálního počtu



4 bodů. Tato oblast byla na počátku u dětí na velice nízké úrovni, což jsem již předem předpokládala a počítala s tím při tvorbě programu. Téměř v každé lekci je nějaké cvičení, které tuto oblast rozvíjí. Zaměřovali jsme se hlavně na porozumění vztahům mezi slovy, třídění slov a věcí podle společných znaků, nadřazenými pojmy, antonymy apod. Tato oblast je velmi úzce spjata i s oblastí slovní zásoby. A posun ve slovní zásobě u dětí se při testování projevil výrazněji v této oblasti, než přímo při testování slovní zásoby.

V této oblasti můžeme velmi výrazně pozorovat fakt, že pokud jsou dětem zajímavě předkládány nové pojmy a výrazy, přiměřené jejich věku, velmi rychle se je naučí. Těmto dětem opravdu nejvíce chybí přiměřené podněty, což je velká škoda. Protože z velkého zlepšení je vidět, že pokud by se jim dostávalo dostatečné stimulační prostředí, oblast porozumění řeči by jim nemusela dělat vůbec žádné problémy. Což je v souladu s poznatky Damborské, která svými postupy dokázala kompenzovat opoždění v impresivní složce řeči u dětí v kojeneckém ústavu.

Oblast porozumění řeči je naprosto základní pro další práci s dětmi. Aby bylo možné další řečové zlepšování, je naprosto nezbytné, aby děti porozuměly instrukcím, které jsou jim zadávány.

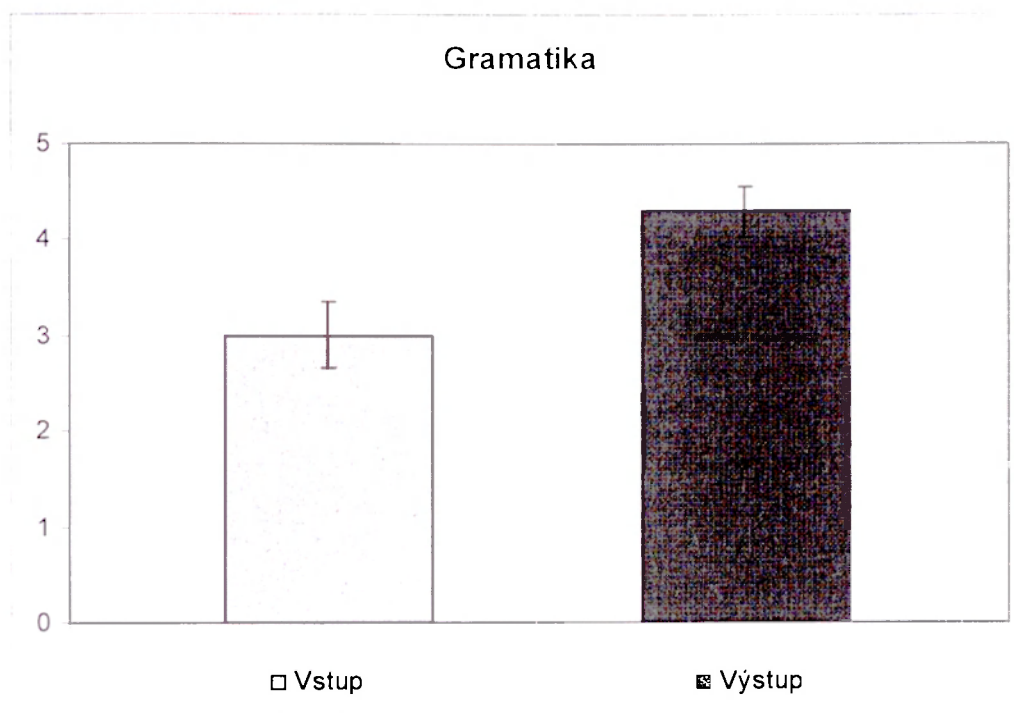
### 6.2.1.3 Gramatika

V oblasti gramatiky bylo možné získat maximálně 5 bodů. Průměrná hodnota všech dětí ve vstupním testování byla 3 body, což je 60%. Minimální počet získaných bodů při vstupním hodnocení bylo 2 body a maximální 4 body.

Při výstupním testování byla průměrná hodnota 4.3 body, což je 86%. Nejnižší počet získaných bodů bylo 3 a nejvyšší 5 bodů.

Průměrné zlepšení v oblasti gramatiky bylo tedy 1,3 body, tzn. zlepšení o 26% (viz graf č. 30).

Graf č. 30 Gramatika - porovnání průměrných vstupů a výstupů v bodech, maximálně bylo možné získat 5 bodů (chybové úsečky znázorňují střední chybu průměru)



V oblasti gramatiky dosáhly mírného zlepšení všechny děti. Nejvýrazněji se děti zlepšily v užívání předložek. Tato dovednost byla u většiny dětí na velice nízké úrovni, a proto jsem jí v programu věnovala větší množství různých cvičení. Děti buď předložky neužívaly vůbec nebo užívaly nehodící se. Z počátku šel nácvik předložek velice těžko, pro děti byla tato oblast velmi složitá. Postupem času jsem přišla na to, že nejvhodnější je spojit cvičení na předložky s pohybem nebo předávat informace nějak výrazně zážitkově. Cvičení doprovázená pohybem byla dětmi velmi oblíbená a díky tomu dosáhly všichni velkého zlepšení.

## 6.2.2 Oblasti, ve kterých došlo k průměrnému zlepšení o méně než o 1 bod

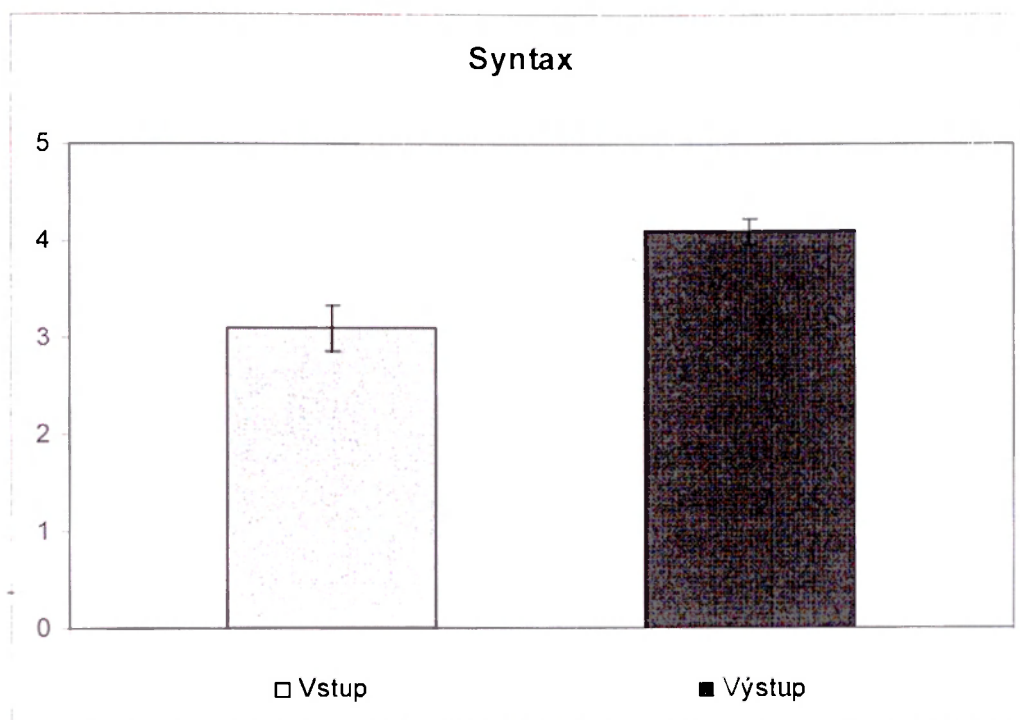
### 6.2.2.1 Syntax

Na začátku programu získaly děti v oblasti syntaxe průměrně 3,1 bodů, tzn. 62%. Nejnižší bodové ohodnocení bylo 2 body a nejvyšší 4 body. Maximálně bylo možné v této oblasti získat 5 bodů.

Při výstupním testování byla zjištěna průměrná hodnota 4,1 bodů, 82%. Nejméně získaly děti 4 body a nejvíce 5 bodů.

Průměrné zlepšení v této oblasti je tedy 1 bod, což je 20% (viz graf č. 31).

Graf č. 31 Syntax - porovnání průměrných vstupů a výstupů v bodech, maximálně bylo možné získat 5 bodů (chybové úsečky znázorňují střední chybu průměru)



V oblasti syntaxe lze pozorovat průměrně 20% zlepšení. Už ve vstupním testování dosahovaly děti docela dobrých výsledků (oproti jiným oblastem). Proto v této oblasti nelze pozorovat tak markantní posun, jako například v oblasti porozumění řeči, kde byla vstupní úroveň velice nízká.

Přesto si myslím, že u dětí došlo k dosti výraznému zlepšení samostatné produkce řeči. Děti se začaly řečově projevovat výrazněji a používaly delší věty. V programu nebylo přímé stimulaci syntaxe věnováno příliš mnoho prostoru, syntax byla rozvíjena spíše druhotně při cvičení ostatních oblastí. Pravděpodobně i kvůli tomu nedošlo u dětí k výraznějšímu posunu.

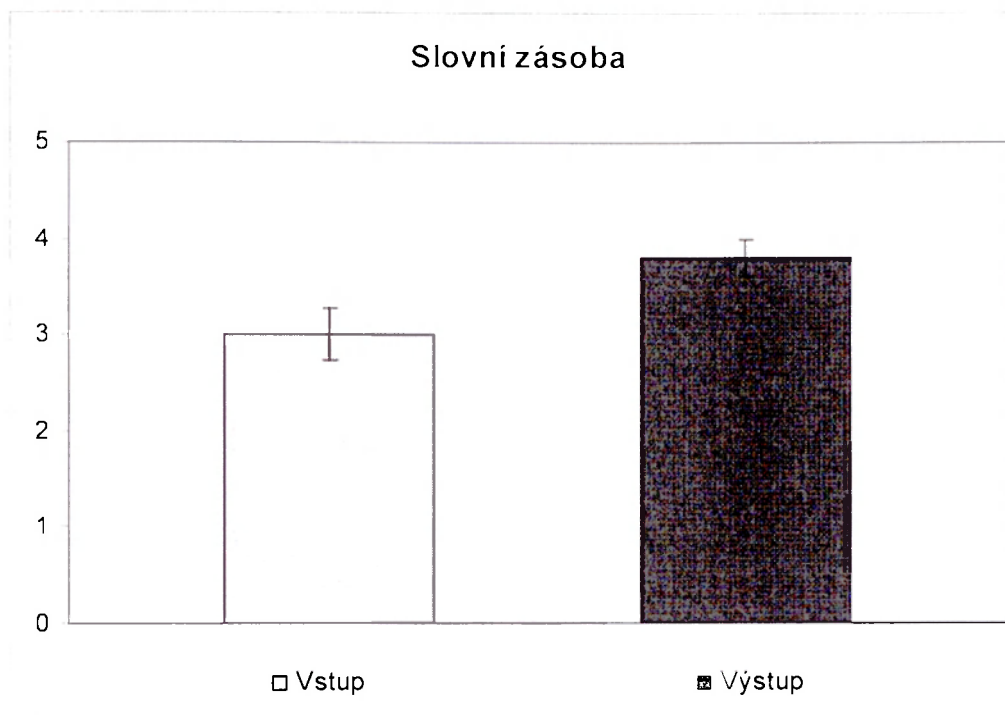
### 6.2.2.2 Slovní zásoba

Za oblast slovní zásoby bylo v hodnocení možné získat maximálně 5 bodů. Průměrná úspěšnost při vstupní diagnostice byla 3 body, tzn. 60%. Nejnižší bodový zisk byl 2 body a nejvyšší 4.

Při výstupním testování dosáhly děti průměrné hodnoty 3,8, což je 76%. Nejnižší naměřená hodnota v oblasti slovní zásoby při výstupním hodnocení byly 3 body a nejvyšší hodnota 4,5 bodů.

Průměrný posun v této oblasti byl tedy 0,8 bodů, což je 16% (viz graf č. 32).

Graf č. 32 Slovní zásoba - porovnání průměrných vstupů a výstupů v bodech, maximálně bylo možné získat 5 bodů (chybové úsečky znázorňují střední chybu průměru)



Podle výsledků z analýzy dat to vypadá, že se oblast slovní zásoby u dětí nijak výrazně nezlepšila. To ale není zcela přesné. Domnívám se, že tuto oblast jsem v testovacím materiálu nezpracovala úplně šťastně a proto se velký posun, který děti v této oblasti udělaly, ve výsledcích příliš neobjevil, ale projevil se v testování spíše v oblasti porozumění řeči.

Na začátku programu byla oblast slovní zásoby u všech dětí na velice nízké úrovni. Děti nebyly schopny pojmenovat správně mláďata zvířat, části těla, dny v týdnu, členy rodiny, barvy apod. Slovní zásoba byla u všech velice omezená. Při cílené stimulaci se ale tato oblast začala velmi rychle rozvíjet a děti si nová slova osvojovaly rychle a úspěšně.

Domnívám se, že nízká úroveň, kterou jsem pozorovala na začátku, je způsobena především tím, že děti nepřichází do kontaktu s novými věcmi, informacemi, s knihami, ani s intaktními dětmi. Nemají, kde se nová slova naučit. Intaktní dítě se učí přirozeně při kontaktu s prostředím, rodinou, kamarády apod. Romské dítě často tuto možnost nemá. Stýká se pouze s nestimulujícím okolím a nemá, kde čerpat nové podněty.

V programu jsem se zaměřila na oblasti slovní zásoby, které jsou pro intaktní dítě běžné – zvířata, rodina, části těla, dny v týdnu, roční období, pojmenování věcí kolem sebe apod. Tak, abych alespoň částečně vyrovnala hrubé nedostatky dětí v této oblasti. Pro děti bylo zpočátku náročné učit se nová slova, ale postupem času se jejich slovní zásoba rozvíjela snadněji a snadněji.

Na závěr ještě uvádím humornou příhodu, která se stala při trénování slovní zásoby. V jedné lekci jsme se s dětmi učili pojmenovávat mláďata domácích zvířat. Dětem to zpočátku vůbec nešlo, ale nakonec jsme přeci jenom dosáhli určitého zlepšení. Po několika dalších lekcích, kdy jsme mezitím pojmenování průběžně opakovali, jsem se snažila naučit děti názvy členů širší rodiny. Po několikátém opakování a názorném předvádění jsem se děti ptala, jak se nazývá syn jejich tety a odpovědí od jednoho pětiletého chlapce mi bylo, že hříbátko. Bratranec nebo hříbátko, pro něj byla obě slova stejně cizí.

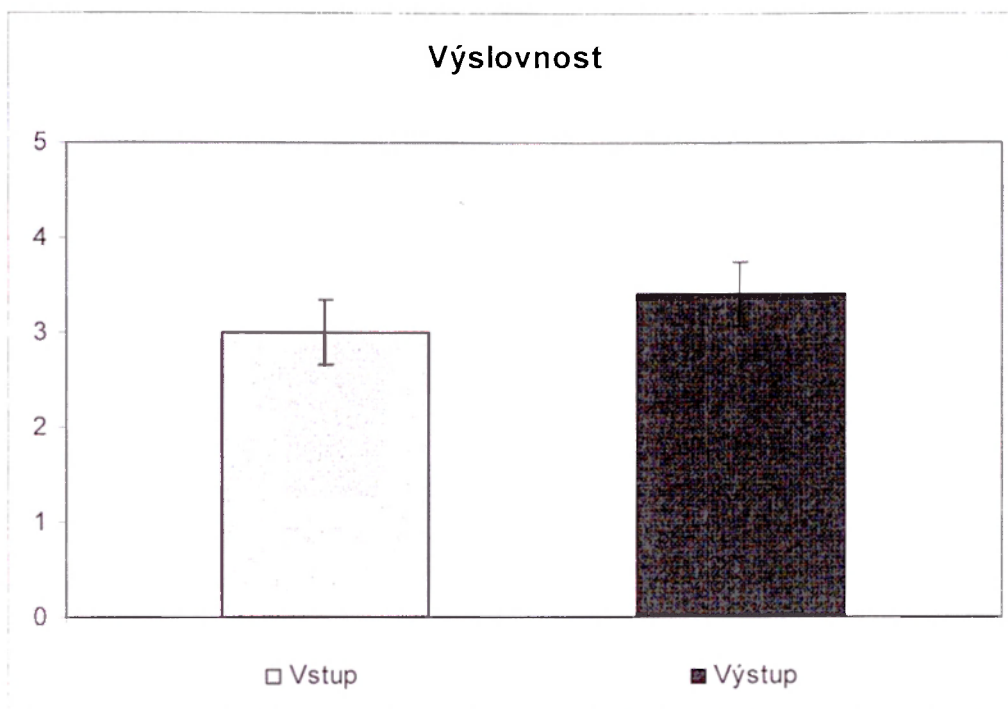
### 6.2.2.3 Výslovnost

V oblasti výslovnosti bylo možno získat maximální počet bodů 5. Průměrná bodová hodnota při vstupním testování byla 3 body (tzn. 60% úspěšnost). Minimální počet bodů z celého souboru bylo 1 bod a maximální počet získaných bodů v této oblasti při vstupním testování byly 4 body.

Při výstupním hodnocení byla průměrná hodnota v oblasti výslovnosti 3.4 (tzn. 68%). Minimální počet získaných bodů při výstupní diagnostice byly 2 body a maximální počet dosažených bodů bylo 5.

V oblasti výslovnosti se tedy děti průměrně zlepšily o 0.4 bodů, o 8% (viz graf č. 33).

Graf č. 33 Výslovnost - porovnání průměrných vstupů a výstupů v bodech, maximálně bylo možné získat 5 bodů (chybové úsečky znázorňují střední chybu průměru)

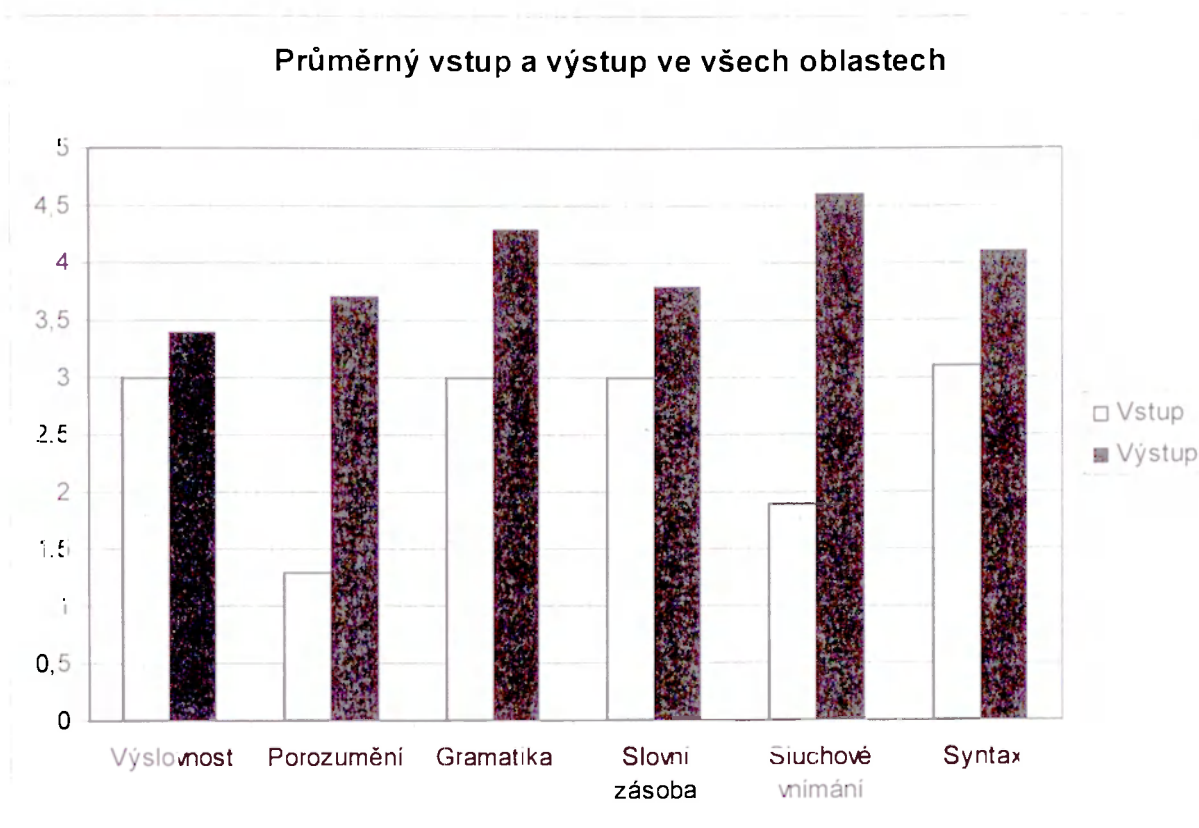


V této oblasti můžeme pozorovat pouze minimální posun. Prakticky se výslovnost zlepšila pouze u dvou dívek – Aničky a Terezky. Výslovnost je sice v programu zařazena, ale rozvoj v této oblasti není hlavním cílem programu. Aby bylo možno pozorovat v této oblasti větší zlepšení, bylo by potřeba věnovat každému dítěti na začátku alespoň trochu individuální práce. Na to však v mém programu není prostor. V tak velké skupině dětí bylo obtížné při skupinových cvičení na výslovnost kontrolovat všechny děti, zda hlásku tvoří a vyslovují

správně. popřípadě zjednat nápravu. Úprava výslovnosti u Anicky a Terezky je s největší pravděpodobností důsledek celkového rozvoje během programu.

Pro větší přehlednost uvádím také shrnující graf posunu ve všech testovaných oblastech (viz graf č. 34).

Graf č. 34 Souhrnné porovnání průměrných vstupů a výstupů v bodech za všechny oblasti. maximálně bylo možné získat 5 bodů (pouze v oblasti Porozumění 4 body)



## 7 DISKUSE

Ve svém výzkumu jsem se snažila prokázat účinnost speciálního řečového programu pro romské děti před začátkem jejich školní docházky, což se podařilo.

Program jsem vytvářela dle dostupných informací o romském etniku, jejich specifikách, řečových nedostacích romských dětí a dle vlastních zkušeností s romskými předškolními dětmi. Nutno podotknout, že problematika stimulace řečového rozvoje předškolních romských dětí není v literatuře příliš rozpracována. Nenarazila jsem na žádný ucelený stimulační program, který by byl zaměřený na celkový řečový vývoj u romských předškolních dětí v České republice. V mnoha publikacích jsem narazila na různé zmínky o tom, že romské děti přicházející do základních škol mají mnoho řečových obtíží a většina jich trpí nějakou řečovou vadou. Ale většinou to bylo všechno, co se o této problematice dalo zjistit. Velmi mne překvapilo, že se tématu rozvoje řeči romských dětí věnuje tak málo autorů a v tak omezeném rozsahu, protože se domnívám, že za školní neúspěšností romských dětí stojí především jazykový handicap a tudíž si myslím, že je tato problematika v současné době v naší republice velice aktuální.

Stimulační program jsem v průběhu realizace v nízkoprahovém centru ještě mírně upravovala tak, aby co nejvíce vyhovoval potřebám romských předškolních dětí.

Podmínky pro absolvování stimulačního programu nakonec splnilo z celého souboru pouze 7 dětí. Uvědomuji si, že výsledky, které v empirické části prezentuji, nelze díky nízkému počtu probandů plně paušalizovat na celou populaci romských předškolních dětí. Domnívám se, že do budoucna by bylo vhodné účinnost programu ověřit na větším množství probandů.

Výsledky v jednotlivých oblastech byly vyhodnoceny dle hlediska zlepšení jednotlivých probandů a následně také dle posunu v jednotlivých testovaných oblastech.

U celé skupiny dětí, které absolvovaly program se projevilo výrazné zlepšení. Všichni probandi se za 15 týdnů intenzivní práce zlepšili průměrně o 30%. Hodnocení dle hlediska posunu v jednotlivých testovaných oblastech jsem rozdělila na dvě skupiny – oblasti, kde došlo k výraznějšímu zlepšení a oblasti ve kterých došlo k menšímu posunu. K nejvýraznějšímu posunu došlo v oblastech sluchového vnímání a porozumění řeči, což zahrnovalo i složitější strukturu slovní zásoby. V obou těchto oblastech vykazovali probandi v úvodním testování výrazně nízkou úroveň. Při tvorbě programu jsem to předpokládala, a proto se v jednotlivých lekcích objevuje mnoho cvičení zaměřených na tyto oblasti. Efektivita



řečového programu se projevila hlavně ve způsobilosti porozumět zadaným instrukcím a řídit se dle toho, pojmenovat předměty, tvořit nadřazené pojmy a antonyma. Velmi se zlepšil fonemický sluch dětí, rozvinula se schopnost sluchové analýzy a syntézy. U dětí došlo k výraznému obohacení slovní zásoby pasivní i aktivní, nejvíce o podstatná jména a slovesa.

Nejmenší zlepšení bylo naměřeno v oblasti výslovnosti. Vzhledem k tomu, že v programu byla oblast výslovnosti stimulována víceméně okrajově, ani jsem nepředpokládala, že by se v této oblasti objevil nějaký výrazný posun. Při skupinové práci bylo také obtížné kontrolovat všechny děti, zda provádí artikulační cvičení přesně a správně. Pro výraznější úpravu výslovnosti by bylo vhodné doplnit můj program individuální logopedickou péčí, což je ale u romských dětí značně problematické (jak jsem již zmiňovala v teoretické části).

Moje výsledky do jisté míry korespondují s výsledky slovenského stimulačního řečového programu pro romské děti autorek Žiakové a Mesárošové (1996). Ty se ve svém programu zaměřovaly především na rozvoj oblastí slovní zásoby, gramatické stavby jazyka, narace a souvislého projevu a rozvíjení správné artikulace. Při závěrečném testování se projevil nejvýraznější posun v oblasti slovní zásoby a v oblasti porozumění řeči. Úroveň probandů se zvýšila především ve způsobilosti pojmenovat předměty, porozumět slovům a souvislým větám v textu. Výrazně se zlepšila úroveň schopnosti verbalizovat myšlenkové operace. Sluchovému vnímání se tento program nevěnuje, tudíž není možné porovnat výsledky z této oblasti.

Překvapilo mne, že v testování vykazovaly děti malé zlepšení v oblasti slovní zásoby. Domnívám se, že to bylo způsobeno tím, že v diagnostickém materiálu nebyla tato oblast příliš vhodně zpracována, pro další použití programu bych proto doporučovala tuto část diagnostického materiálu přepracovat.

Mým cílem bylo zhodnotit, zda je potřeba tvořit speciální řečové programy pro romské předškolní děti. Na základě realizace a zpracovaných výsledků mého programu jsem došla k názoru, že je to velmi potřebné. Domnívám se, že tvoření a aplikace těchto programů, které respektují specifika jazykových obtíží romských dětí, může způsobit úspěšnější zaškolení romských dětí nepřípravených na školní práci. Může jim to pomoci překonat jazykový handicap, který se významně podílí na neúspěchu romských dětí v základní škole.

Program by dle mého názoru mohl najít další uplatnění v rámci jazykové přípravy v přípravných ročnících či v nízkoprahových zařízeních, které se věnují romským dětem předškolního věku, které vyrůstají v sociálně znevýhodněném prostředí, v rámci předškolní přípravy pod vedením logopeda.

## ZÁVĚR

Primárním cílem diplomové práce bylo vytvořit skupinový stimulační program pro romské děti předškolního věku, který by se věnoval rozvíjení řeči a vyrovnávání jazykového handicapu těchto dětí. Sekundárním cílem bylo ověření účinnosti tohoto programu v praxi. Obou cílů diplomové práce bylo dosaženo. Byl vytvořen stimulační program a byla ověřena jeho účinnost v praxi.

Aby bylo možné hodnotit míru zlepšení u jednotlivých probandů, bylo potřebné vytvořit také diagnostický materiál, kterým byli probandi otestováni před zahájením programu a poté po jeho absolvování.

Diplomová práce je rozdělena do dvou hlavních částí – teoretické a empirické. V teoretické části jsem se zabývala aktuální situací romské minority v České republice. Věnovala jsem se zmapování romské kultury, odlišnému stylu výchovy v rodině, jazykové situaci českých Romů a vztahům s majoritou. V další části teoretické práce jsem se zabývala problematikou vzdělávání romských dětí, postojem samotných Romů ke vzdělávání, nejčastějšími příčinami jejich nízké školní úspěšnosti a specifiky romských předškolních dětí. V závěru jsem popisovala problematiku logopedické péče u romských dětí, zajištění individuální a skupinové péče.

Literatury, která se zabývá obecně romskou minoritou, je k dostání poměrně velké množství. Je mnoho publikací, které se zabývají kulturou Romů (současnou i tradiční), aktuální jazykovou situací, sociálními problémy, soužitím s majoritou, příčinami jejich neúspěšnosti v České společnosti apod. Mezi jednotlivými autory však panují poměrně velké názorové rozdíly, obzvlášť v oblasti současné romské kultury.

Oblast logopedické péče o romské děti je však v literatuře rozpracována velmi málo. Chybí údaje o jednotlivých řečových vadách romských dětí i speciální terapeutické postupy či programy. Problematika skupinových podpůrných řečových programů pro romské děti je téměř nezpracována.

Empirická část diplomové práce demonstuje proces vznikání a tvorbu stimulačního programu. V této části je také předložena analýza získaných dat při realizaci programu, která poukazuje na účinnost programu. Detailně jsou popsána zlepšení jednotlivých probandů. U všech dětí, které se programu zúčastnily, bylo možno pozorovat výrazné zlepšení ve většině diagnostikovaných oblastí, účinnost programu byla tedy ověřena.

Program byl ovšem realizován pouze na malém vzorku romských dětí, a proto nelze výsledky příliš generalizovat. V budoucnu by bylo dobré ověřit účinnost programu na větším vzorku romských dětí vyrůstajících v sociálně znevýhodněném prostředí.

Jednotlivé lekce stimulačního programu jsou přiloženy k diplomové práci jako příloha.

Vytvořený stimulační program by mohl nalézt uplatnění v přípravných ročnících nebo v nízkoprahových zařízeních, které se věnují romským předškolním dětem.

## SHRNUTÍ

Tématem diplomové práce bylo vytvoření skupinového stimulačního programu zaměřeného na řeč pro děti předškolního věku romského etnika, který by respektoval vývojové a jazykové zvláštnosti romských dětí.

Teoretická část byla zaměřena především na zmapování kultury, specifické výchovy, zvláštností v romské rodině a na popis současné jazykové situace Romů v České republice. Dále byla zpracována problematika vzdělávání romských dětí, příčiny školní neúspěšnosti, jejich specifika a následně byla probrána i problematika zajištění logopedické péče v romské komunitě.

V praktické části byl detailně popsán stimulační skupinový program, jeho tvorba i realizace. Dále byla zpracována získaná data z realizace programu a analyzován výsledný materiál. Přínosem diplomové práce bylo právě vytvoření tohoto řečového programu a následné ověření jeho účinnosti v přímé práci s romskými dětmi.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

### Literatura:

- BALABÁNOVÁ, Helena. *Romové v České republice*. Praha : Socioklub, 1999. 558 s. ISBN 80-902260-7-8.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno : MSD, 2005. 416 s. ISBN 80-86633-37-3.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 4 do 6 let : Jak krtek Barbora našel cestu domů*. Brno : Computer Press, a.s., 2009. 64 s. ISBN 978-80-251-2446-8.
- BOHÁČOVÁ, Šárka; CHARVÁTOVÁ-KOPICOVÁ, Věra. *Šimonovy pracovní listy 6 : Logopedická cvičení*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-260-7.
- BUDILOVÁ, Lenka; JAKOUBEK, Marek. *Romové a Cikáni - neznámí i známí*. Voznice : LEDA, 2008. 344 s. ISBN 978-80-7335-119-9.
- FANTUROVÁ, Helena. *Prevence řečových poruch v mateřské škole*. Praha : Pedagogické centrum, 1995. 45 s.
- FIALA, Tomáš; LANGHAMROVÁ, Jitka. *Romové a Cikáni - neznámí i známí*. Voznice : LEDA, 2008. 344 s. ISBN 978-80-7335-119-9.
- FRIŠTENSKÁ, Hana; ŠIŠKOVÁ, Tatjana ; VÍŠEK, Petr. *Řetězky II. : O Romech*. Praha : Občanské sdružení R -Mosty, 2004. 102 s.
- HORVÁTHOVÁ, Jana. *Základní informace o dějinách a kultuře Romů*. Praha : MŠMT, 1998. 51 s.
- HOUSAROVÁ, Blanka . *Přístupy ke skupinové terapii v logopedii*. In HOUDEK, Lubomír. *Česká logopedie* . Praha : Galén, 2007. s. 78-90. ISBN 978-80-7262-548-2.
- HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Romové v České republice*. Praha : Socioklub, 1999. 558 s. ISBN 80-902260-7-8.
- HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Šaj pes dovakeras : Můžeme se domluvit*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2002. 129 s. ISBN 80-244-0496-6.
- JAKOUBEK, Marek. *Romové - konec (ne)jednoho mýtu*. Praha : Socioklub, 2004. 317 s. ISBN 80-86140-21-0.
- KÁBELE, František. *Brousek pro tvůj jazýček*. Praha : Albatros, 1988. 62 s.
- KAMIŠ, Karel. *Základní škola - jazyk školy a řeč dítěte. Jazyková výchova a vzdělávání v mladším školním věku : Překonávání komunikačních bariér ve výchově a vzdělávání*

- romských žáků. In BALVÍN, Jaroslav, et al. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. Praha : Via Lucis, 1996. s. 67. ISBN 80-902149-1-6.
- KÁROVÁ, Věra. *Šimonovy pracovní listy 8 : Rozvoj logického myšlení*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-224-6.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha : Grada Publishing, 2006. 228 s. ISBN 80-247-1110-9.
- KLENKOVÁ, Jiřina; KOLBÁBKOVÁ, Helena. *Diagnostika předškoláka*. Brno : MC nakladatelství, 2002. 125 s.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence : Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha : Portál, 2002. 213 s. ISBN 80-7178-667-5.
- LÍPA, Jiří. *Romové a Cikáni - neznámí i známí*. Voznice : LEDA, 2008. 344 s. ISBN 978-80-7335-119-9.
- MARÁKOVÁ, Ivana. *Velká kniha zábavných úkolů*. Praha : Fragment, 2009. ISBN 978-80-253-0877-6.
- MARIE, Svobodová, et al. *Cikánské děti v náhradní rodinné péči*. Praha : MTZ 11, 1981. 167 s.
- NAVRÁTIL, Pavel, et al. *Romové v české společnosti*. Praha : Portál, 2003. 223 s. ISBN 80-7178-741-8.
- NAVRÁTIL, Stanislav; MATTIOLI, Jan. *Jak pomoci romským dětem stát se úspěšnými žáky*. Brno : Paido, 2001. 51 s. ISBN 80-7315-009-3.
- NOVOTNÁ, Ivana. *Logopedická cvičení*. Brno : Computer Press, a.s., 2007. 64 s. ISBN 978-80-251-1762-0.
- OSECKÁ, Terezie; PILÁT, Milan. *Jak na školu : Sar vaš e škola*. Praha : Občanské sdružení Slovo 21, 2003. 48 s.
- PAVELČÍKOVÁ, Nina. *Romové a Cikáni - neznámí i známí*. Voznice : LEDA, 2008. 344 s. ISBN 978-80-7335-119-9.
- PETRÁŠ, Petr; ŠTĚPÁN, Josef. *Logopedie v praxi*. Praha : Septima, 2005. 128 s. ISBN 80-7216-212-8.
- PLUTINSKÁ, Erika. Zkušenosti s přípravnými ročníky v 5. ZŠ Chanov. In BALVÍN, Jaroslav, et al. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. Praha : Via Lucis, 1996. s. 67. ISBN 80-902149-1-6.
- POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha : Portál, 2007. 153 s. ISBN 978-80-7367-350-5.

- RAMADAN, Ivan. *Romové a Cikáni - neznámi i známí*. Voznice : LEDA, 2008. 344 s. ISBN 978-80-7335-119-9.
- RUFERTOVOÁ, Hana. *Co už umím : česko-romské povídky pro přípravné třídy*. Praha : Fortuna, 1998. 40 s. ISBN 80-7168-538-0.
- ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme, jde o to jak*. Praha : Portál, 1998. 143 s. ISBN 80-7178-250-5.
- SEKYT, Viktor. Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností. In ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha : Portál, 1998. s. 203. ISBN 80-7178-285-8.
- ŠKODOVÁ, Eva, et al. *Klinická logopedie*. Praha : Portál, 2003. 612 s. ISBN 80-7178-546-6.
- ŠVARCOVÁ, Iva, et al. *Alternativní vzdělávací program zvláštní školy pro žáky romského etnika*. Praha : MŠMT, 1998. 56 s.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha : Karolinum, 2004. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.
- VÍŠEK, Petr. *Romové v České republice*. Praha : Socioklub, 1999. 558 s. ISBN 80-902260-7-8.
- WAGNEROVÁ, Jarmila; WAGNER, Vlastimil. *Kresebné uvolňovací cviky pro prvňáčky*. Praha : SPN, 2007. 48 s. ISBN 80-7235-220-2.

#### **Akademické práce:**

- FRANTÍKOVÁ, Jana. *Jaké jsou? Romské a "bílé" děti očima pěstounů*. Praha, 2010. 110 s. Bakalářská práce. UJAK, Praha.
- KOŠUTOVÁ, Andrea. *Využití Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání v přípravné třídě základní školy v Karviné*. Brno, 2008. 70 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- ŠTOCHLOVÁ, Markéta. *Reedukace sluchového vnímání u dětí předškolního věku*. Praha, 2007. 118 s. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

#### **Internetové zdroje:**

- Web 1 : [http://knihovnam.nkp.cz/docs/9109\\_Zprava.pdf](http://knihovnam.nkp.cz/docs/9109_Zprava.pdf), ze dne 19.3. 2010. Zpráva o situaci národnostních menšin v ČR. Rada vlády pro národnostní menšiny, 2008.
- Web 2: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/INtextkonceptevcasnepece.pdf>, ze dne 19.3. 2010. Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání. MŠMT ČR, 2005.

- Web 3: <http://www.vlada.cz/scripts/detail.php?id=8150%2027.3.2006>, ze dne 19.3. 2010.  
Koncepce romské integrace. Vláda ČR, 2005.
- Web 4: [http://romea.cz/index.php?id=servis/z2004\\_0195](http://romea.cz/index.php?id=servis/z2004_0195), ze dne 26.3. 2010. Koncepce romské integrace. Vláda ČR, 2004.
- Web 5: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podporv/vzdelavani/item/128-oblast-vzdelavani>, ze dne 26.3. 2010
- Web 6: <http://teenchallenge.cz/>, ze dne 2.3. 2010
- Web 7: <http://www.cdmpraha.estranky.cz/>, ze dne 2.3. 2010
- Web 8: [http://diakonievetin.cz/files/articles/Diakonie\\_VZ08a.pdf](http://diakonievetin.cz/files/articles/Diakonie_VZ08a.pdf), ze dne 6.3. 2010

### Články:

- MESÁROŠOVÁ, Margita; ŽIÁKOVÁ, Eva. Rozvíjanie reči rómskych detí v předškolskom období. *Pedagogika*. 1996, 46, 2, s. 156-167.
- POSPÍŠILOVÁ, Milena . Romské děti v přípravném ročníku základní (zvláštní) školy :  
Evaluace. *Sociální práce*. 2002, 2, s. 57-72.
- ŠOTOLOVÁ, Eva; MEISNEROVÁ, Irena. Některé možnosti v oblasti vzdělávání Romů. *Speciální pedagogika*. 1997, 7, 5, s. 24-29.



# SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

## Seznam tabulek:

Tabulka č. 1 Hlavní informace o programu

Tabulka č. 2 Stimulované oblasti v jednotlivých lekcích

Tabulka č. 3 Ukázka hodnocení výslovnosti

Tabulka č. 4 Časový harmonogram

Tabulka č. 5 Struktura charakteristiky dětí

Tabulka č. 6 Docházka dětí do programu.

## Seznam grafů:

Graf č. 1 Bodový zisk neromského chlapce v jednotlivých testovaných oblastech v pretestu

Graf č. 2 Bodový zisk romského chlapce v jednotlivých testovaných oblastech v pretestu

Graf č. 3 Rozložení dětí v programu dle pohlaví

Graf č. 4 Tereška – celkový bodový posun mezi vstupním a výstupním testováním

Graf č. 5 Tereška – bodový posun v jednotlivých testovaných oblastech

Graf č. 6 Andrea - celkový bodový posun mezi vstupním a výstupním testováním

Graf č. 7 Andrea - bodový posun v jednotlivých testovaných oblastech

Graf č. 8 Lucie – celkový bodový posun mezi vstupním a výstupním testováním

Graf č. 9 Lucie - bodový posun v jednotlivých testovaných oblastech

Graf č. 10 Anička – celkový bodový posun mezi vstupním a výstupním testováním

Graf č. 11 Anička - bodový posun v jednotlivých testovaných oblastech

Graf č. 12 Vanesa – celkový bodový posun mezi vstupním a výstupním testováním

Graf č. 13 Vanesa - bodový posun v jednotlivých testovaných oblastech

Graf č. 14 Kevin – celkový bodový posun mezi vstupním a výstupním testováním

Graf č. 15 Kevin - bodový posun v jednotlivých testovaných oblastech

Graf č. 16 Michaela – celkový bodový posun mezi vstupním a výstupním testováním

Graf č. 17 Michaela - bodový posun v jednotlivých testovaných oblastech

Graf č. 18 Přehledový graf vstupních a výstupních hodnot všech dětí

Graf č. 19 Radek – celkový bodový posun mezi vstupním a výstupním testováním

Graf č. 20 Radek - bodový posun v jednotlivých testovaných oblastech

Graf č. 21 Pavel – celkový bodový posun mezi vstupním a výstupním testováním

Graf č. 22 Pavel - bodový posun v jednotlivých testovaných oblastech

- Graf č.23 Vojta – celkový bodový posun mezi vstupním a výstupním testováním
- Graf č. 24 Vojta - bodový posun v jednotlivých testovaných oblastech
- Graf č. 25 Matěj – celkový bodový posun mezi vstupním a výstupním testováním
- Graf č. 26 Matěj - bodový posun v jednotlivých testovaných oblastech
- Graf č. 27 Přehledový graf vstupních a výstupních hodnot všech dětí z kontrolního souboru
- Graf č. 28 Sluchové vnímání - porovnání průměrných vstupů a výstupů v bodech
- Graf č. 29 Porozumění - porovnání průměrných vstupů a výstupů v bodech
- Graf č. 30 Gramatika - porovnání průměrných vstupů a výstupů v bodech
- Graf č. 31 Syntax - porovnání průměrných vstupů a výstupů v bodech
- Graf č. 32 Slovní zásoba - porovnání průměrných vstupů a výstupů v bodech
- Graf č. 33 Výslovnost - porovnání průměrných vstupů a výstupů v bodech
- Graf č. 34 Souhrnné porovnání průměrných vstupů a výstupů v bodech za všechny oblasti

# SEZNAM PŘÍLOH

## **Příloha I.**

Lekce č. 1

Lekce č. 2

Lekce č. 3

Lekce č. 4

Lekce č. 5

Lekce č. 6

Lekce č. 7

Lekce č. 8

Lekce č. 9

Lekce č. 10

Lekce č. 11

Lekce č. 12

Lekce č. 13

Lekce č. 14

Lekce č. 15

Lekce č. 16

Lekce č. 17

Lekce č. 18

Lekce č. 19

Lekce č. 20

Lekce č. 21

Lekce č. 22

Lekce č. 23

Lekce č. 24

Lekce č. 25

Lekce č. 26

Lekce č. 27

Lekce č. 28

Lekce č. 29

Lekce č. 30

Přílohy k realizaci lekcí

Literatura a použité zdroje při realizaci lekcí

## **Příloha II.**

Záznamový formulář pro diagnostický materiál

## **Příloha III.**

Obrazová příloha

Příloha I. lekce č. 1

<b>Skupinový stimulační program se zaměřením na řeč pro děti předškolního věku romského etnika</b>		
<b>Číslo lekce: 1</b>		
<b>CÍL LEKCE:</b>	<b>HLAVNÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozvoj slovní zásoby</li> <li>• hrubá motorika – celková obratnost</li> <li>• rozvoj logického myšlení</li> </ul>	
	<b>DÍLČÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozvoj pozornosti a paměti – sluchové i zrakové</li> <li>• dechová cvičení</li> <li>• rozvoj rytmizace a samostatného projevu</li> </ul>	
<b>POMŮCKY:</b>	Židličky, obrázky domácích zvířat, doprovodné obrázky zvířat k básničce, odměna	
<b>OBSAH:</b>		
<b>Úvodní část:</b>	Organizace dětí, motivace, seznámení s průběhem lekce	
<b>Hlavní část :</b>	<b>Čas (asi)</b>	<b>činnost</b>
	<b>7 min</b>	<b>HM</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• slalom mezi židlemi, různé druhy chůze (čáp, kachnička, kočička, rak, žába, kůň)</li> </ul>
	<b>3 min</b>	<b>Grafomotorika</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• chůze mezi židličkami do 8 (chůze po předkresleném tvaru)</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b>Uklidnění a dechová cvičení</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• děti chodí pomalu (nádech nosem do břicha a prodloužený výdech - vlak houká – húúúúúú, husa syčí – sssssss, bolí nás prst – aúúúúú, koza – méééé, kráva – būúúú)</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b>Sluchová pozornost</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• děti stojí na čáře, každý má v ruce obrázek, když uslyší své zvíře postupuje o krok vpřed</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b>Slovní zásoba</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pojmenování a opakování názvů domácích zvířat dle obrázků</li> <li>• každé dítě dostane jeden z obrázků, pojmenuje ho a popíše na něm jednu věc (např. koza má 4 nohy)</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b>Nácvik básničky (Zvířecí mlsání)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• naučit děti 2 – 6 veršů, dle jejich schopností, s pomocným ukazovacím doprovodem (básnička viz. příloha č.1)</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b>Hádanky o zvířatech</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• děti vybírají ze 4 obrázků zvířat ten, o kterém se mluví v hádance (viz. příloha č.2)</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b>HM</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• předvádění pantomimicky naučených zvířat</li> </ul>
<b>Závěr :</b>	Organizace dětí, hodnocení lekce, úklid prostoru, odměna	

Příloha I. lekce č. 2

<b>Skupinový stimulační program se zaměřením na řeč pro děti předškolního věku romského etnika</b>		
<b>Číslo lekce: 2</b>		
<b>CÍL LEKCE:</b>	<b>HLAVNÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• slovní zásoba – aktivní a pasivní</li> <li>• rozvoj fonemického sluchu</li> <li>• nácvik skloňování podstatných jmen</li> </ul>	
	<b>DÍLČÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hrubá motorika, grafomotorika, oromotorika</li> <li>• vlastní projev</li> </ul>	
<b>POMŮCKY:</b>	Obrázky exotických zvířat, pomocné obrázky k písničce, věci vydávající různé zvuky (klíče, sirky, zvoneček...), pracovní list na grafo (Wagnerová, Wagner, 2007, str. 1)	
<b>OBSAH:</b>		
<b>Úvodní část:</b>	Organizace dětí, motivace, seznámení s průběhem lekce	
<b>Hlavní část :</b>	<b>Čas (asi)</b>	<b>činnost</b>
	<b>5 min</b>	<b>HM</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ukazovací písnička Kdo stvořil? (žáby, slony, kočky, ježky, čápy, medvědy, vosy, ryby...) (web 1)</li> </ul>
	<b>3 min</b>	<b>Oromotorika</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rty, tváře</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b>Slovní zásoba</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• opakování – domácí zvířata</li> <li>• pojmenování – exotická zvířata</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b>Hádanky na zvířata</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• již bez obrázků (viz. příloha č.3)</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b>Skloňování podstatných jmen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• příběh s obrázky: místo podstatných jmen jsou obrázky zvířat, děti doplňují správné pojmenování a tvar podst. jm.</li> </ul>
	<b>7 min</b>	<b>Fonemický sluch</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozlišování obecných zvuků (cinkání klíči, luskání prsty, chrastění sirkami, tleskání, trhání papíru, zvonění telefonu, cinkání zvonečkem, zívání, smrkání, flétna, t'ukání do dřeva)</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b>Grafomotorika</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nejprve tvar cclou paží ve vzduchu, potom stejný tvar do pracovního listu</li> </ul>
<b>Závěr :</b>	Organizace dětí, hodnocení lekce, úklid prostoru, odměna	

Příloha I. lekce č. 3

<b>Skupinový stimulační program se zaměřením na řeč pro děti předškolního věku romského etnika</b>		
<b>Číslo lekce: 3</b>		
<b>CÍL LEKCE:</b>	<b>HLAVNÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozvoj slovní zásoby</li> <li>• práce s výdechovým proudem</li> <li>• rozvoj jemné motoriky</li> </ul>	
	<b>DÍLCÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozvoj zrakové diferenciacce</li> <li>• rozvoj grafomotoriky</li> </ul>	
<b>POMŮCKY:</b>	Pracovní list na grafo (Wagnerová, Wagner, 2007, str. 3), vata, obrázky zvířat a jejich mlád'at, šátky, věci na poznávání poslepu, pracovní list na zrak. diferenciacci (Bednářová, 2009, str. 36)	
<b>OBSAH:</b>		
<b>Úvodní část:</b>	Organizace dětí, motivace, seznámení s průběhem lekce	
<b>Hlavní část :</b>	<b>Čas (asi)</b>	<b>činnost</b>
	<b>5 min</b>	<b>Gráfomotorika</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pracovní list Tluču, tluču makovici (tečky)</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b>HM</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• opakování písničky Kdo stvořil?</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b>Dechová cvičení</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• motivace nádechu, výdechu (přivoním si, foukám si na ruce)</li> <li>• vatové závody – každé dítě má na dlani kus vaty, měříme, kdo doufoukne vatu dál</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b>Slovní zásoba</b> (domácí a exotická zvířata) <ul style="list-style-type: none"> <li>• vazba na sloveso MÁ</li> <li>• pojmenování mlád'at – dopomoc obrázků</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b>JM</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozlišování věcí hmatem poslepu</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b>Zraková diferenciacce</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• poznej, který obrázek se liší</li> </ul>
<b>Závěr :</b>	Organizace dětí, hodnocení lekce, úklid prostoru, odměna	

Příloha I. lekce č. 4

<b>Skupinový stimulační program se zaměřením na řeč pro děti předškolního věku romského etnika</b>		
<b>Číslo lekce: 4</b>		
<b>CÍL LEKCE:</b>	<b>HLAVNÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• procvičování a rozlišování barev</li> <li>• sluchová analýza</li> </ul>	
	<b>DÍLČÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• oromotorika</li> <li>• hrubá motorika</li> <li>• sluchová pozornost a rytmicizace</li> <li>• grafomotorika, nácvik špetkového úchopu</li> </ul>	
<b>POMŮCKY:</b>	Pracovní list na grafo (Wagnerová, Wagner, 2007, str. 5), romská hudba, CD přehrávač, polštářky, barevné věci, kostky	
<b>OBSAH:</b>		
<b>Úvodní část:</b>	Organizace dětí, motivace, seznámení s průběhem lekce	
<b>Hlavní část :</b>	<b>Čas (asi)</b>	<b>činnost</b>
	<b>10 min</b>	<b>Grafomotorika</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pracovní list - spodní oblouk, nácvik špetkového úchopu</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b>HM, sluchová, pozornost</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• děti se volně pohybují na romskou hudbu, když přestane hrát sednou si na polštářky</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b>Oromotorika</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jazyk, čelist</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b>Nácvik barev</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hra Čáp ztratil čepičku (web 2)</li> <li>• hra „Vidím, co ty nevidíš“ - (např. vidím něco hnědého, děti musí v místnosti najít, co nejvíc hnědých věcí)</li> <li>• porovnávání barev, třídění předmětů dle barvy, odstíny (tmavá/světlá)</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b>Sluchová analýza</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozlišování slov ve větě (rozdělení věty na slova)</li> <li>• (pomocí kostek – každá kostka vyjadřuje jedno slovo)</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b>Jmenujeme předměty dle barev</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (nácvik k nadřazeným pojmům)</li> </ul>
<b>Závěr :</b>	Organizace dětí, hodnocení lekce, úklid prostoru, odměna	

Příloha I. lekce č. 5

<b>Skupinový stimulační program se zaměřením na řeč pro děti předškolního věku romského etnika</b>		
<b>Číslo lekce: 5</b>		
<b>CÍL LEKCE:</b>	<b>HLAVNÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• grafomotorika</li> <li>• oromotorika</li> <li>• rozvoj slovní zásoby - dům</li> </ul>	
	<b>DÍLČÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nácvik T, D, N</li> <li>• jemná motorika – procvičení prstů</li> </ul>	
<b>POMUCKY:</b>	Kelímky, brčka, obrázky pro slovní zásobu, tabule, křídly, pracovní list se siluetou domu	
<b>OBSAH:</b>		
<b>Úvodní část:</b>	Organizace dětí, motivace, seznámení s průběhem lekce	
<b>Hlavní část :</b>	<b>Čas (asi)</b>	<b>činnost</b>
	<b>10 min</b>	<b>Grafomotorika</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kreslení na tabuli - děti kreslí vlnky k rybičkám, klubička pro kočku</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b>Oromotorika</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• čelist, měkké patro – polykání, bublání brčkem do kelímku, šeptání – tichá pošta</li> </ul> <b>Oromotorika pro T, D, N</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• počítáme jazykem zoubky, ťukání špičkou jazyka nad horní řezáky</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b>Slovní zásoba</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• popis obrázku dům (rozlišení panelák, rodinný dům, byt)</li> <li>• popis vnějšího domu (zeď, okna, dveře, omítka, hromosvod, komín, střecha, balkon, truhlík, plot, číslo popisné...) – objasnit k čemu co slouží</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b>Grafomotorika + slovní zásoba</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• děti dokreslují dle instrukcí do siluety domu (komín, okno, dveře, číslo, hromosvod, schody, balkon....), trénink porozumění delším instrukcím</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b>Nácvik hlásek T, D, N</b>
	<b>5 min</b>	<b>JM</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• cvičení prstíků dle básničky (viz. příloha č.4)</li> </ul>
<b>Závěr :</b>	Organizace dětí, hodnocení lekce, úklid prostoru, odměna	





Příloha I. lekce č. 7

<b>Skupinový stimulační program se zaměřením na řeč pro děti předškolního věku romského etnika</b>		
<b>Číslo lekce: 7</b>		
<b>CÍL LEKCE:</b>	<b>HLAVNÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozvoj gramatiky (návik předložek, sloves)</li> <li>• podpora samostatného projevu</li> <li>• rozvoj fonemického sluchu a sluchové pozornosti</li> <li>• rozvoj jemné motoriky – obratnost prstů</li> </ul>	
	<b>DÍLČÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozvoj pracovních návyků</li> <li>• rozšiřování slovní zásoby</li> <li>• rozvoj logického myšlení a orientace</li> <li>• zpřesňování artikulace</li> <li>• početní představy – málo X hodně</li> </ul>	
<b>POMŮCKY:</b>	Obrázky pods.jm. v domácnosti, kartičky k početním představám, těstoviny, provázek, židličky	
<b>OBSAH:</b>		
<b>Úvodní část:</b>	Organizace dětí, motivace, seznámení s průběhem lekce	
<b>Hlavní část :</b>	<b>Čas (asi)</b>	<b>činnost</b>
	<b>5 min</b>	<b>HM + gramatika - návik předložek</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• každé dítě má svoji židli a plní instrukce (postav se NA židli, sedni si VEDLE židle....) – U, NA, POD, DO, ZA, VEDLE</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b>Význam slov (domácnost) + samostatný projev</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• každé dítě dostane obrázek s předmětem z domácnosti, dítě popisuje k čemu předmět na obrázku slouží, ostatní hádají</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b>HM + gramatika – návik sloves</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• děti předvádějí zadané činnosti v domácnosti a ostatní hádají (mýt nádobí, luxovat, utírat prach, zalévat květiny, žehlit, vařit, stlát postel, zametat, mýt okna...)</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b>Oromorotika + návik Ď, Ť, Ň</b>
	<b>5 min</b>	<b>Početní představy – málo X hodně</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• každé dítě dostane kartičky na kterých je určitý předmět (bonbony, nůžky apod.) v malém množství a ve větším množství</li> <li>• děti třídí kartičky na hromádky podle toho, kde je hodně a kde málo</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b>JM</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• navlékání náhrdelníku z dutých těstovin</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b>Fonematický sluch – změna hlásky ve slově</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• děti určují, zda jsou dvojice slov stejná či jiná</li> <li>• pokud jiná, sednou si: pokud stejná zůstanou stát</li> <li>• (ukázkové dvojice slov – palec X válec, pije X myje, puška X muška, balón X sál, bláto X dláto, mouka X louka atd.)</li> </ul>
<b>Závěr :</b>	Organizace dětí, hodnocení lekce, úklid prostoru, odměna	







Příloha I. lekce č. 11

<b>Skupinový stimulační program se zaměřením na řeč pro děti předškolního věku romského etnika</b>															
<b>Číslo lekce: 11</b>															
<b>CÍL LEKCE:</b>	<p><b>HLAVNÍ:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozšiřování slovní zásoby – členové rodiny, přívlastky</li> <li>• práce s výdechovým proudem</li> <li>• rozvoj sluchové paměti</li> <li>• porozumění delším instrukcím</li> </ul> <p><b>DÍLCÍ:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozvoj hrubé motoriky dolních končetin</li> <li>• rozvoj grafomotoriky – kolečka</li> <li>• procvičování hlásky L</li> </ul>														
<b>POMŮCKY:</b>	Pracovní list na grafo (Wagnerová, Wagner, 2007, str. 10), CD s hudbou, CD přehrávač, flanelograf, obrázky na sluch, paměť, židličky, balónky														
<b>OBSAH:</b>															
<b>Úvodní část:</b>	Organizace dětí, motivace, seznámení s průběhem lekce														
<b>Hlavní část :</b>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Čas (asi)</th> <th style="text-align: center;">činnost</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">5 min</td> <td><i>Grafomotorika - kolečka</i> • pracovní list Kočka leze dírou - kolečka</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">5 min</td> <td><i>HM</i> • poskoky na jedné noze, na obou -- na hudbu • slalom mezi židličkami</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">10 min</td> <td><i>Slovní zásoba – členové rodiny</i> • opakování názvů členů rodiny + nácvik přívlastků (jaký je...) • nácvik pomocí flanelografu</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">5 min</td> <td><i>Směřování výdechového proudu</i> • nafukování balónků</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">5 min</td> <td><i>Sluchová paměť</i> • seřadit několik obrázků v zadaném pořadí</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">5 min</td> <td><i>Povídání o Aleně – procvičování L</i> • co Alenu bolí (koleno, hlava, loket, čelo, dlaň)</td> </tr> </tbody> </table>	Čas (asi)	činnost	5 min	<i>Grafomotorika - kolečka</i> • pracovní list Kočka leze dírou - kolečka	5 min	<i>HM</i> • poskoky na jedné noze, na obou -- na hudbu • slalom mezi židličkami	10 min	<i>Slovní zásoba – členové rodiny</i> • opakování názvů členů rodiny + nácvik přívlastků (jaký je...) • nácvik pomocí flanelografu	5 min	<i>Směřování výdechového proudu</i> • nafukování balónků	5 min	<i>Sluchová paměť</i> • seřadit několik obrázků v zadaném pořadí	5 min	<i>Povídání o Aleně – procvičování L</i> • co Alenu bolí (koleno, hlava, loket, čelo, dlaň)
Čas (asi)	činnost														
5 min	<i>Grafomotorika - kolečka</i> • pracovní list Kočka leze dírou - kolečka														
5 min	<i>HM</i> • poskoky na jedné noze, na obou -- na hudbu • slalom mezi židličkami														
10 min	<i>Slovní zásoba – členové rodiny</i> • opakování názvů členů rodiny + nácvik přívlastků (jaký je...) • nácvik pomocí flanelografu														
5 min	<i>Směřování výdechového proudu</i> • nafukování balónků														
5 min	<i>Sluchová paměť</i> • seřadit několik obrázků v zadaném pořadí														
5 min	<i>Povídání o Aleně – procvičování L</i> • co Alenu bolí (koleno, hlava, loket, čelo, dlaň)														
<b>Závěr :</b>	Organizace dětí, hodnocení lekce, úklid prostoru, odměna														

Příloha I. lekce č. 12

<b>Skupinový stimulační program se zaměřením na řeč pro děti předškolního věku romského etnika</b>		
<b>Číslo lekce: 12</b>		
<b>CÍL LEKCE:</b>	<b>HLAVNÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nácvik protikladů – rozšiřování slovní zásoby</li> <li>• sluchová analýza</li> <li>• sluchová pozornost</li> <li>• nácvik samostatného projevu</li> <li>• rozvoj jemné motoriky</li> </ul>	
	<b>DÍLČÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozvoj pohybové paměti a koordinace</li> <li>• nácvik hlásky C</li> <li>• pohyblivost jazyka a rtů</li> </ul>	
<b>POMŮCKY:</b>	CD s romskou rytmickou hudbou, pomůcky na nácvik protikladů, pracovní list s obrázky na hlásku C, modelína	
<b>OBSAH:</b>		
<b>Úvodní část:</b>	Organizace dětí, motivace, seznámení s průběhem lekce	
<b>Hlavní část :</b>	<b>Čas</b>	<b>činnost</b>
	5 min	<b><i>HM + paměť</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sestavy cviků s hudbou (počet cviků dle schopností dětí)</li> </ul>
	10 min	<b><i>Protiklady</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zvolit protiklady, které lze předat zážitkově (např. sladký/sláný, měkký/tvrký, studený/horký apod.</li> <li>• pro vysvětlení lze použít jídlo, předměty kolem nás, taktilní vnímání apod.</li> <li>• poté děti ve skupinkách vymýšlí protiklady k dalším slovům</li> <li>• (příklady protikladů - sladký/sláný, studený/horký, krátký/dlouhý, tma/světlo, měkký/tvrký, ostrý/tupý)</li> </ul>
	5 min	<b><i>Oromotorika + nácvik hlásky C</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pohyblivost jazyka a rtů</li> </ul>
	5 min	<b><i>Pracovní list s obrázky na C</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pojmenovat a škrtnout ty, ve kterých hlásky C není</li> </ul>
	10 min	<b><i>JM</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• práce s modelínou</li> </ul>
	5 min	<b><i>Sluchová pozornost</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vyprávění příběhu - děti na domluvené slovo tlesknou</li> </ul>
	5 min	<b><i>Slovosled</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• přečtení příběhu z předchozího cvičení</li> </ul>
<b>Závěr :</b>	Organizace dětí, hodnocení lekce, úklid prostoru, odměna	





Příloha I. lekce č. 14

<b>Skupinový stimulační program se zaměřením na řeč pro děti předškolního věku romského etnika</b>		
<b>Číslo lekce: 14</b>		
<b>CIL LEKCE:</b>	<b>HLAVNÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tvorba nadřazených pojmů</li> <li>• nácvik hlásky S</li> <li>• rozvoj sluchového vnímání a pozornosti</li> <li>• reprodukce rytmu</li> <li>• zraková pozornost a orientace v prostoru</li> </ul>	
	<b>DÍLCI:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozvoj jemné motoriky a obratnosti prstů</li> <li>• rozvoj logického myšlení</li> <li>• rozvoj slovní zásoby – nadřazené pojmy</li> </ul>	
<b>POMŮCKY:</b>	Obrázky k nadřazeným pojmům, tabule, křídly, papíry na trhání, plakát s nepravdivými situacemi (inspirace např. Klenková, Kolbábková, 2002, str. 31)	
<b>OBSAH:</b>		
<b>Úvodní část:</b>	Organizace dětí, motivace, seznámení s průběhem lekce	
<b>Hlavní část :</b>	<b>Cas (asi)</b>	<b>činnost</b>
	<b>5 min</b>	<b><i>Tvorba nadřazených pojmů</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• děti dostanou obrázky a zadané nadřazené pojmy (oblečení, nádobí, pečivo... - mají je rozřadit na skupiny – max. 3 skupiny)</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b><i>Nácvik hlásky S + sluchové vnímání</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nejprve vyvodit</li> <li>• poté děti dohromady vymýšlí slova začínající na hlásku S</li> <li>• nakonec každé dítě vymyslí slovo začínající na hlásku S, které se zakreslí na tabuli (tzn. řetěz slov se S)</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b><i>Reprodukce rytmu + sluchová pozornost</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• když uslyší rychlé tleskání běží k jednomu místu, když pomalé běží na opačnou stranu</li> <li>• poté opakování zadaného rytmu dohromady</li> <li>• nakonec individuální reprodukce zadaného rytmu</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b><i>Orientace v prostoru na obrázku</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hledání nepravdivých situací na obrázku (velký plakát, kde jsou různé nepravdivé situace – např. komín na stromě, psí bouda vzhůru nohama apod. – děti vyhledávají a opravují nepravdivé situace)</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b><i>JM</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vytrhávání papírového hada</li> </ul>
<b>Závěr :</b>	Organizace dětí, hodnocení lekce, úklid prostoru, odměna	

Příloha I. lekce č. 15

<b>Skupinový stimulační program se zaměřením na řeč pro děti předškolního věku romského etnika</b>		
<b>Číslo lekce: 15</b>		
<b>CÍL LEKCE:</b>	<b>HLAVNÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozvoj samostatného projevu</li> <li>• rozvoj sluchové analýzy</li> <li>• rozvoj hrubé motoriky (celková koordinace, pohybová paměť)</li> </ul>	
	<b>DÍLČÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nácvik množného čísla</li> <li>• upevnění hlásky S</li> <li>• rozvoj logického myšlení</li> <li>• uvolnění prstů</li> </ul>	
<b>POMŮCKY:</b>	Pracovní list k upevnění hlásky S (Boháčová, Charvátová-Kopicová, 2007), kostky, papíry, pracovní list pro spojování nadřazených pojmů	
<b>OBSAH:</b>		
<b>Úvodní část:</b>	Organizace dětí, motivace, seznámení s průběhem lekce	
<b>Hlavní část :</b>	<b>Čas (asi)</b>	<b>činnost</b>
	<b>10 min</b>	<b><i>Upevnění hlásky S + samostatný projev</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Šimonovy listy – obrázek se sněhulákem, vyprávět příběh</li> <li>• potom klást děti doplňující otázky (jak se jmenoval pes, co děti jedly apod.)</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b><i>Rozvoj věty + nácvik množného čísla</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• děti popisují, co vidí na obrázku (obrázek z předchozího cvičení) ...každé dítě řekne celou větou</li> <li>• použít i pro nácvik množného čísla</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b><i>Sluchové vnímání – rozlišování slabik ve slově</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• děti mají ruku pod bradou, společně opakují zadaná slova z obrázků - kolikrát klesne brada, tolik je ve slově slabik</li> <li>• později použít k počítání slabik kostky (děti vyberou tolik kostek, kolik slabik má určité slovo a skládají je do řady)</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b><i>HM - celkový rozvoj motoriky a koordinace, pohybová paměť</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• cvičení s papírem (foukání do papíru jako vítr, potom papír klesne – přeskočit, oběhnout; zmačkat papír do koule a s ním cvičit: nakonec se papírovou koulí střílet do sněhuláka nakresleného na tabuli</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b><i>Nadřazené pojmy + grafomotorika</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pracovní list - děti spojují pastelkami obrázky, které k sobě patří – vytváří hady</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b><i>Grafomotorika</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• uvolňovací cviky prstů</li> </ul>
<b>Závěr :</b>	Organizace dětí, hodnocení lekce, úklid prostoru, odměna	

Příloha I. \_lekce č. 16

<b>Skupinový stimulační program se zaměřením na řeč pro děti předškolního věku romského etnika</b>		
<b>Číslo lekce: 16</b>		
<b>CÍL LEKCE:</b>	<b>HLAVNÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozlišování hlásky Z a S</li> <li>• rozvoj logického myšlení</li> <li>• práce ve dvojicích</li> <li>• rozvoj slovní zásoby</li> <li>• rozvoj zrakové paměti</li> </ul>	
	<b>DÍLČÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nácvik hlásky Z</li> <li>• hrubá motorika – pantomima</li> <li>• stupňování přídavných jmen malý, velký</li> </ul>	
<b>POMŮCKY:</b>	Židličky, obrázky se slovy na hlásku Z, hudební nástroje či obrázky, kostky	
<b>OBSAH:</b>		
<b>Úvodní část:</b>	Organizace dětí, motivace, seznámení s průběhem lekce	
<b>Hlavní část :</b>	<b>Čas (asi)</b>	<b>činnost</b>
	<b>10 min</b>	<b><i>Nácvik hlásky Z – rozlišování Z, S</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vyvození hlásky Z</li> <li>• poté rozlišování Z a S (když děti uslyší SSS – hada, vylezou na židli, když uslyší ZZZ – mouchu) – brání se hadovi a mouše</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b><i>Hádky na slova se Z</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• děti poslouchají hádanku, vybírají z předložených obrázků o kterém je řeč (zebra, koza, zub, zmije, jazyk, váza, zelí, zámek, závora)</li> <li>• nakonec všechny slova s hláskou Z dohromady procvičují</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b><i>Seznámení se základními hudebními nástroji</i></b> (piano, kytara, buben, flétna, housle, basa, trumpet, harmonika, klávesy, elektrická kytara...) <ul style="list-style-type: none"> <li>• dle obrázků či reálných předmětů</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b><i>HM</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• předvádění hry na různé hudební nástroje - ostatní děti hádají</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b><i>Stupňování přídavných jmen</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• malý, menší, nejmenší</li> <li>• velký, větší, největší</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b><i>Zraková paměť</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• děti ve dvojicích staví z kostek jednoduchou sestavu, která jim byla ukázána a následně zakryta</li> </ul>
<b>Závěr :</b>	Organizace dětí, hodnocení lekce, úklid prostoru, odměna	

Příloha I. lekce č. 17

<b>Skupinový stimulační program se zaměřením na řeč pro děti předškolního věku romského etnika</b>		
<b>Císlo lekce: 17</b>		
<b>CÍL LEKCE:</b>	<b>HLAVNÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozvoj slovní zásoby</li> <li>• rozvoj rytmizace a sluchové paměti</li> <li>• rozvoj jazykového citu</li> <li>• porozumění instrukcím</li> </ul>	
	<b>DÍLCÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• upevnění hlásky Z</li> <li>• rozvoj pohybové paměti</li> </ul>	
<b>POMŮCKY:</b>	Obrázky hudebních nástrojů	
<b>OBSAH:</b>		
<b>Úvodní část:</b>	Organizace dětí, motivace, seznámení s průběhem lekce	
<b>Hlavní část :</b>	<b>Čas (asi)</b>	<b>činnost</b>
	<b>10 min</b>	<b><i>Slovní zásoba</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• opakování hudební nástroje</li> <li>• dle obrázků – popis, výběr dle společných znaků</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b><i>Sluch.paměť + pohyb. paměť + rytmizace</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nácvik písničky spojené s pohybem</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b><i>Upevnění hlásky Z</i></b>
	<b>10 min</b>	<b><i>Jazykový cit</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• řetězení slovíček, rýmování</li> <li>• děti vymýšlejí slova, která se rýmuji</li> <li>• nejprve všichni dohromady, poté postupně (např. čepice – opice – slepice – lavice – pravice – palice – nohavice; sklenička – polička – žehlička – rybička – žabička – hvězdička – babička – vidlička – poklička; kůl – sůl – hůl – stůl – půl apod.)</li> </ul>
<b>10 min</b>	<b><i>Porozumění a zapamatování si delších instrukcí</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• děti plní instrukce dle delších pokynů (např. jdi k oknu, zatáhni závěs a posaď se na židli apod.)</li> </ul>	
<b>Závěr :</b>	Organizace dětí, hodnocení lekce, úklid prostoru, odměna	

Příloha I. lekce č. 18

<b>Skupinový stimulační program se zaměřením na řeč pro děti předškolního věku romského etnika</b>		
<b>Číslo lekce: 18</b>		
<b>CÍL LEKCE:</b>	<b>HLAVNÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nácvik správného slovosledu a rozšiřování věty</li> <li>• pojmenování geometrických tvarů a jejich rozlišování</li> <li>• rozvoj pozornosti, postřehu a orientace</li> <li>• vybarvování</li> </ul>	
	<b>DÍLCI:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozvoj rytmičtvy</li> <li>• rozvoj logického myšlení</li> </ul>	
<b>POMŮCKY:</b>	Obrázky s hláskou Č, obrázky geometrických tvarů.	
<b>OBSAH:</b>		
<b>Úvodní část:</b>	Organizace dětí, motivace, seznámení s průběhem lekce, pracovní list bludiště (např. Kárová, 1998), pracovní list s geometrickými tvary (např. Kárová, 1998)	
<b>Hlavní část :</b>	<b>Čas (asi)</b>	<b>činnost</b>
		<i>Sluch.paměť' + pohyb. paměť' + rytmičtvy</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• opakování písničky s pohybem z minulé lekce</li> </ul>
		<i>Nácvik hlásky Č</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hádanky na slova s hláskou Č, děti vybírají z obrázků ten, o kterém se mluví</li> </ul>
		<i>Slovosled + slovní zásoba</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• každé dítě dostane obrázek na kterém je předmět, jehož název obsahuje hlásku Č a musí vymyslet krátkou větu, která je správně...postupně jí rozšiřovat</li> </ul>
		<i>Geometrické tvary</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• určování, pojmenování (kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník)</li> <li>• dle obrázků</li> </ul>
		<i>Zrakové rozlišování a orientace</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pracovní list – bludiště (dětvy musí najít správnou cestu)</li> </ul>
		<i>Geometrické tvary</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pracovní list – rozlišování a vybarvování geometrických tvarů (každý tvar jinou barvou)</li> </ul>
<b>Závěr :</b>	Organizace dětí, hodnocení lekce, úklid prostoru, odměna	

Příloha I. lekce č. 19

<b>Skupinový stimulační program se zaměřením na řeč pro děti předškolního věku romského etnika</b>		
<b>Číslo lekce: 19</b>		
<b>CÍL LEKCE:</b>	<b>HLAVNÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nácvik obtahování</li> <li>• upevnění hlásky Č</li> <li>• rozvoj sluchové analýzy</li> <li>• rozvoj rytmižace</li> <li>• stříhání</li> </ul>	
	<b>DÍLČÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nácvik barev</li> <li>• rozvoj slovní zásoby</li> </ul>	
<b>POMŮCKY:</b>	Pracovní list s geometrickými tvary, nůžky, pastelky	
<b>OBSAH:</b>		
<b>Úvodní část:</b>	Organizace dětí, motivace, seznámení s průběhem lekce	
<b>Hlavní část :</b>	<b>Čas (asi)</b>	<b>činnost</b>
	<b>10 min</b>	<b><i>Grafomotorika</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pracovní list - obtahování geometrických obrazců (čtverec, trojúhelník, kruh, obdélník – každý jinou barvou)</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b><i>Nácvik básničky na hlásku Č</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• básnička Číhaná + dopomoc pohybem (Kábele. 1988)</li> </ul>
	<b>15 min</b>	<b><i>Sluchová analýza + rytmižace</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vytleskávání slabik ve slovech</li> <li>• nejprve každý své jméno</li> <li>• poté hromadné opakování podle vzoru, poté individuálně</li> <li>• vytleskávat do rukou, nohou, tváří apod. (dětí musí správně napodobit vzor)</li> <li>• vytleskávat slova, která začínají hláskou Č</li> <li>• poté jedno dítě předvádí – ostatní opakují</li> </ul>
<b>10 min</b>	<b><i>JM</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vystřihování geometrických tvarů (využít pracovní list, kde tvary před tím obtahovaly)</li> </ul>	
<b>Závěr :</b>	Organizace dětí, hodnocení lekce, úklid prostoru, odměna	



Příloha I. lekce č. 21

<b>Skupinový stimulační program se zaměřením na řeč pro děti předškolního věku romského etnika</b>		
<b>Číslo lekce: 21</b>		
<b>CÍL LEKCE:</b>	<b>HLAVNÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozvoj slovní zásoby – roční období</li> <li>• rozvoj myšlení a pozornosti</li> <li>• nácvik předložek</li> <li>• prostorová orientace</li> <li>• časová orientace - rok</li> </ul>	
	<b>DÍLČÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• plnění delších instrukcí</li> <li>• vybarvování</li> <li>• nácvik hlásky Š</li> </ul>	
<b>POMŮCKY:</b>	Sedáky, pracovní list na předložky (Kárová, 1998)	
<b>OBSAH:</b>		
<b>Úvodní část:</b>	Organizace dětí, motivace, seznámení s průběhem lekce	
<b>Hlavní část :</b>	<b>Čas (asi)</b>	<b>činnost</b>
	<b>10 min</b>	<b><i>Slovní zásoba - roční období</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• co se kdy děje – základní rozlišení, naučení a rozumění pojmům jaro/léto/podzim/zima</li> <li>• hádanky - děti přemýšlí, o kterém ročním období se mluví (např. kdy padá sníh apod.)</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b><i>Nácvik předložek</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• NA, POD, V, VEDLE, U</li> <li>• nutno prakticky ukázat (např. poloha autíčka vůči krabici)</li> <li>• potom děti určují, kde autíčko právě leží – užívají předložky</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b><i>HM + předložky</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• každý dostane svůj sedák a plní instrukce (např. sedni si na sedák, pod sedák, vedle sedáku apod.)</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b><i>Práce s předložkami + GRF</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pracovní list se psem a boudou – pes je na jednotlivých obrázcích na různých místech</li> <li>• děti vybarvují dle instrukcí (např. vybarvi obrázek, kde je pes na boudě)</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b><i>Oromotorika</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tváře, měkké patro</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b><i>Nácvik hlásky Š</i></b>
<b>Závěr :</b>	Organizace dětí, hodnocení lekce, úklid prostoru, odměna	



Příloha I. lekce č. 22

<b>Skupinový stimulační program se zaměřením na řeč pro děti předškolního věku romského etnika</b>		
<b>Číslo lekce: 22</b>		
<b>CÍL LEKCE:</b>	<b>HLAVNÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• reprodukce rytmu</li> <li>• rozvoj sluchové analýzy a syntézy – hláskování</li> <li>• rozvoj logického myšlení</li> <li>• rozvoj slovní zásoby</li> <li>• rozvíjení věty</li> <li>• časová orientace</li> </ul>	
	<b>DÍLČÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• upevnění hlásky Š</li> <li>• sluchová pozornost</li> <li>• stříhání</li> <li>• vybarvování</li> </ul>	
<b>POMŮCKY:</b>	Loutka – robot, obrázky s ročními obdobími, pracovní list s ročními obdobími (web 3), pastelky, nůžky, lepidla	
<b>OBSAH:</b>		
<b>Úvodní část:</b>	Organizace dětí, motivace, seznámení s průběhem lekce	
<b>Hlavní část :</b>	<b>Čas (asi)</b>	<b>činnost</b>
	<b>10 min</b>	<b>Reprodukce rytmu</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozlišení dlouhé X krátké písknutí (nejlépe spojit s pohybem – např. když uslyší dlouhé písknutí sednout na zem, když krátké lehnout na břicho)</li> <li>• nejprve rozlišují dohromady ve skupině, poté každý sám</li> <li>• reprodukce jednoduchého rytmu</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b>Sluchová analýza a syntéza + upevnění hlásky Š</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hra na robota – robot (nejlépe loutka s pohyblivými pusou) hláskuje slova obsahující hlásku Š - děti ho „překládají“</li> <li>• poté děti hláskují zadaná slova a ostatní překládají</li> <li>• nejprve zácvik na slabikách (robot slabikuje), pokud to půjde, přejít na hlásky</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b>Popis obrázků (slovosled, gramaticky správné věty, rozvíjení věty)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tematika roční období (obrázky s jednotlivými ročními obdobími)</li> <li>• rozšiřování základní zadané věty dle obrázku – děti musí přidat další smysluplné slovo (např. sníh je bílý...a studený)</li> </ul>
<b>15 min</b>	<b>JM + časová orientace (roční období)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nejprve povídání o ročních období, co se děje apod.</li> <li>• pracovní list vyjadřující roční období (např. web 3)</li> <li>• děti pracovní list vybarví, vystříhnou jednotlivá roční období a nalepí na společnou koláž (rozdělenou na 4 roční období) do správné části (zimou do zimy apod.)</li> </ul>	
<b>Závěr :</b>	Organizace dětí, hodnocení lekce, úklid prostoru, odměna	

Příloha I. lekce č. 23

<b>Skupinový stimulační program se zaměřením na řeč pro děti předškolního věku romského etnika</b>															
<b>Číslo lekce: 23</b>															
<b>CÍL LEKCE:</b>	<p><b>HLAVNÍ:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sluchová pozornost</li> <li>• rozvoj logického myšlení</li> <li>• rozlišování znělosti a neznělosti</li> <li>• zrakové vnímání – figura a pozadí</li> <li>• rozvoj slovní zásoby – dny v týdnu</li> </ul> <p><b>DÍLČÍ:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozvoj hrubé motoriky</li> <li>• nácvik hlásky Ž</li> <li>• nácvik jednotného a množného čísla</li> <li>• rozvoj jemné motoriky – vybarvování</li> <li>• časová orientace</li> </ul>														
<b>POMŮCKY:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pracovní list Co je a není živé (Novotná, 2007, str. 34), pracovní list – figura a pozadí (Bednářová, 2009, str. 8), bonbony</li> </ul>														
<b>OBSAH:</b>															
<b>Úvodní část:</b>	Organizace dětí, motivace, seznámení s průběhem lekce														
<b>Hlavní část :</b>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Čas (asi)</th> <th style="text-align: center;">činnost</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">5 min</td> <td> <p><b>HM - pohybová hra Bomba</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• děti se volně pohybují po místnosti, když se řekne potopa vyskočí na židli, když se řekne bomba lehnou si na zem, když se řekne bouře ztuhnou jako sochy apod.</li> <li>• jednotlivé pokyny přidáváme průběžně, dle schopnosti dětí</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">10 min</td> <td> <p><b>Nácvik Ž</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• špulit ústa, zuby k sobě, jazyk za horní zuby ...bzučet jako čmelák bžžžžžž</li> <li>• poté pracovní list Co je a co není živé (Novotná, 2007, str. 34)</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">10 min</td> <td> <p><b>Znělost a neznělost</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• děti rozlišují dvojice slov</li> <li>• nejprve dle obrázků, poté pouze sluchem (např. koza X kosa, dělo X tělo, pije X bije)</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">10 min</td> <td> <p><b>Zrakové vnímání – figura a pozadí</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pracovní list (Bednářová, 2009, str. 8)</li> <li>• děti rozpoznávají, co se skrývá v obrázku, poté vybarvují dle instrukcí (vybarvěte obrázek slunce žlutou barvou apod.)</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">5 min</td> <td> <p><b>Časová orientace + slovní zásoba</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pojmenování dní v týdnu (nácvik spojit s pohybem či písničkou)</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">5 min</td> <td> <p><b>Množné a jednotné číslo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• při odměňování – mám jeden bonbon a dám ti dva bon.... apod.</li> </ul> </td> </tr> </tbody> </table>	Čas (asi)	činnost	5 min	<p><b>HM - pohybová hra Bomba</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• děti se volně pohybují po místnosti, když se řekne potopa vyskočí na židli, když se řekne bomba lehnou si na zem, když se řekne bouře ztuhnou jako sochy apod.</li> <li>• jednotlivé pokyny přidáváme průběžně, dle schopnosti dětí</li> </ul>	10 min	<p><b>Nácvik Ž</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• špulit ústa, zuby k sobě, jazyk za horní zuby ...bzučet jako čmelák bžžžžžž</li> <li>• poté pracovní list Co je a co není živé (Novotná, 2007, str. 34)</li> </ul>	10 min	<p><b>Znělost a neznělost</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• děti rozlišují dvojice slov</li> <li>• nejprve dle obrázků, poté pouze sluchem (např. koza X kosa, dělo X tělo, pije X bije)</li> </ul>	10 min	<p><b>Zrakové vnímání – figura a pozadí</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pracovní list (Bednářová, 2009, str. 8)</li> <li>• děti rozpoznávají, co se skrývá v obrázku, poté vybarvují dle instrukcí (vybarvěte obrázek slunce žlutou barvou apod.)</li> </ul>	5 min	<p><b>Časová orientace + slovní zásoba</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pojmenování dní v týdnu (nácvik spojit s pohybem či písničkou)</li> </ul>	5 min	<p><b>Množné a jednotné číslo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• při odměňování – mám jeden bonbon a dám ti dva bon.... apod.</li> </ul>
Čas (asi)	činnost														
5 min	<p><b>HM - pohybová hra Bomba</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• děti se volně pohybují po místnosti, když se řekne potopa vyskočí na židli, když se řekne bomba lehnou si na zem, když se řekne bouře ztuhnou jako sochy apod.</li> <li>• jednotlivé pokyny přidáváme průběžně, dle schopnosti dětí</li> </ul>														
10 min	<p><b>Nácvik Ž</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• špulit ústa, zuby k sobě, jazyk za horní zuby ...bzučet jako čmelák bžžžžžž</li> <li>• poté pracovní list Co je a co není živé (Novotná, 2007, str. 34)</li> </ul>														
10 min	<p><b>Znělost a neznělost</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• děti rozlišují dvojice slov</li> <li>• nejprve dle obrázků, poté pouze sluchem (např. koza X kosa, dělo X tělo, pije X bije)</li> </ul>														
10 min	<p><b>Zrakové vnímání – figura a pozadí</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pracovní list (Bednářová, 2009, str. 8)</li> <li>• děti rozpoznávají, co se skrývá v obrázku, poté vybarvují dle instrukcí (vybarvěte obrázek slunce žlutou barvou apod.)</li> </ul>														
5 min	<p><b>Časová orientace + slovní zásoba</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pojmenování dní v týdnu (nácvik spojit s pohybem či písničkou)</li> </ul>														
5 min	<p><b>Množné a jednotné číslo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• při odměňování – mám jeden bonbon a dám ti dva bon.... apod.</li> </ul>														
<b>Závěr :</b>	Organizace dětí, hodnocení lekce, úklid prostoru, odměna														

Příloha I. lekce č. 24

<b>Skupinový stimulační program se zaměřením na řeč pro děti předškolního věku romského etnika</b>		
<b>Císlo lekce: 24</b>		
<b>CÍL LEKCE:</b>	<b>HLAVNÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozvoj samostatného projevu</li> <li>• rozvoj paměti</li> <li>• rozvoj sluchové pozornosti</li> <li>• rozlišování 1. slabiky ve slově</li> <li>• časová orientace - pojmy</li> </ul>	
	<b>DÍLČÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozvoj neverbální komunikace</li> <li>• hraní rolí – dramatizace</li> <li>• vybarvování, vytrhávání</li> </ul>	
<b>POMŮCKY:</b>	Obrázky k rozlišování 1. slabiky, obrázky na jednotlivé části dne, obrázek na vybarvení a vytrhání	
<b>OBSAH:</b>		
<b>Úvodní část:</b>	Organizace dětí, motivace, seznámení s průběhem lekce	
<b>Hlavní část :</b>	<b>Čas (asi)</b>	<b>činnost</b>
	<b>5 min</b>	<i>Opakování dní v týdnu</i>
	<b>10 min</b>	<i>Vyprávění a hraní krátkého příběhu na upevnění hlásky Ž</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nejprve si děti příběh poslechnou, potom si ho společně přehrají – hraní rolí</li> <li>• poté postupně každý sám přehraje a převypráví příběh</li> <li>• (příběh např. Žaneta dostala nový žlutý župan. Žaneta župan žehlila. Spálila si žehličkou kůži. Spálenou kůži si Žaneta maže mastí. Kůže se Žanetě brzy uzdravila.)</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<i>Rozlišování 1. slabiky ve slově</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• na tabuli je soubor různých obrázků</li> <li>• děti dostanou nápovědu první slabiky (např. slovo začíná na MA), poté to slovo někdo předvede – ostatní hádají, který z obrázků to je</li> </ul>
	<b>15 min</b>	<i>Časová orientace – den</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pojmenování částí dne - ráno, dopoledne, poledne, odpoledne, večer</li> <li>• mluvit s dětmi o tom, co v jednotlivých částech dne děláme – použít k tomu obrázky</li> <li>• poté pohybová hra – děti se volně pohybují po místnosti na romskou rychlou hudbu – jakmile hudba přestane hrát řekne se povel „ráno“, „poledne“ nebo „večer“ – děti musí udělat dohodnuté gesto (např. ráno – zvednout ruce a protáhnout se, poledne – sednout a předvádět obědvání, večer – lehnout si na zem a zavřít oči)</li> </ul>
<b>10 min</b>	<i>JM + grafomotorika</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vybarvit a co nejlépe vytrhat obrázek</li> </ul>	
<b>Závěr :</b>	Organizace dětí, hodnocení lekce, úklid prostoru, odměna	

Příloha I. lekce č. 25

<b>Skupinový stimulační program se zaměřením na řeč pro děti předškolního věku romského etnika</b>		
<b>Číslo lekce: 25</b>		
<b>CÍL LEKCE:</b>	<b>HLAVNÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozlišení hlásek C, S, Z / Č, Š, Ž</li> <li>• rozvoj slovní zásoby – tvorba zdrobnělin</li> </ul>	
	<b>DÍLČÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• časová orientace</li> <li>• rozvoj hrubé motoriky, obratnosti</li> <li>• rozvoj sluchové pozornosti</li> <li>• oromotorika</li> </ul>	
<b>POMŮCKY:</b>	Kartičky s obrázky k hláskám (kočka, moucha, čmelák atd.). CD s romskou hudbou, CD přehrávač, obrázky s podst. jmény na hru Kufr	
<b>OBSAH:</b>		
<b>Úvodní část:</b>	Organizace dětí, motivace, seznámení s průběhem lekce	
<b>Hlavní část :</b>	<b>Čas (asi)</b>	<b>činnost</b>
	<b>5 min</b>	<i>Opakování časová orientace - den</i>
	<b>10 min</b>	<i>Rozlišení hlásek C, S, Z / Č, Š, Ž</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ke každé hláске přiřadit jeden obrázek (č - kočička, z - moucha, ž - čmelák, c - cvrček, s - had, š - vlak, apod.)</li> <li>• výrazně vyslovovat hlásku, děti mají zvednout nad hlavu příslušný obrázek (později lze nahradit hlásku celým slovem)</li> <li>• nejprve začít s menším počtem hlásek, později cvičení ztížit</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<i>HM + rozvoj sluchové pozornosti</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hra Na sochy - děti běhají volně v prostoru v rytmu hudby, když hudba přestane hrát – děti se zastaví a vytvoří nějaký postoj – sochu a snaží se nepohnout</li> <li>• na spuštění hudby se začnou znovu pohybovat (běh je možné prostřídat s jiným druhem pohybu)</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<i>Rozvoj slovní zásoby – hra Kufr</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jedno dítě sedí čelem k ostatním, za ním se ukazují obrázky různých podstatných jmen</li> <li>• ostatní děti popisují obrázek a snaží se sedícímu dítěti napovědět - k čemu předmět na obrázku slouží, jak vypadá, co dělá apod.</li> <li>• sedící dítě má za úkol uhodnout, co je na obrázku</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<i>Tvoření zdrobnělin</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• využijeme podstatná jména ze hry Kufr</li> <li>• nejlépe využít dvojice obrázků – velký a malý (to velké je slunce a to malé je ...sluníčko apod.)</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<i>Rozvoj oromotoriky</i> - pohyblivost jazyka, rtů, tváří, měkkého patra
<b>Závěr :</b>	Organizace dětí, hodnocení lekce, úklid prostoru, odměna	

Příloha I. lekce č. 26

<b>Skupinový stimulační program se zaměřením na řeč pro děti předškolního věku romského etnika</b>		
<b>Číslo lekce: 26</b>		
<b>CÍL LEKCE:</b>	<b>HLAVNÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozvoj rytmizace – spojení písničky s pohybem</li> <li>• rozvoj zrakového vnímání – zrak. syntéza a pozornost</li> <li>• rozvoj slovní zásoby – části lidského těla</li> </ul>	
	<b>DÍLČÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• oromotorika – rozkmitání jazyka</li> <li>• nácvik hlásky R</li> <li>• jemná motorika – skládání</li> <li>• rozvoj logického myšlení</li> <li>• práce ve dvojicích</li> </ul>	
<b>POMŮCKY:</b>	Skládačka postavy, pracovní list Labyrint (např. Maráková, 2009)	
<b>OBSAH:</b>		
<b>Úvodní část:</b>	Organizace dětí, motivace, seznámení s průběhem lekce	
<b>Hlavní část :</b>	<b>Čas (asi)</b>	<b>činnost</b>
	<b>5 min</b>	<b><i>Nácvik písničky s pohybem</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ukazovací písnička - Hlava, ramena, kolena, palce (web 4)</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b><i>Oromotorika</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozkmitání jazyka – na vyvození hlásky R</li> <li>• pohyb jazyka</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b><i>Nácvik hlásky R</i></b>
	<b>10 min</b>	<b><i>Zraková syntéza + slovní zásoba</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• skládání obrázku - rozstříhaná lidská postava – poskládat části</li> <li>• (pojmenování částí těla, jemná motorika, schopnost orientace, logika) – ve dvojicích</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b><i>Slovní zásoba - základní části lidského těla</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hlava, krk, ramena, hrudník, záda, nohy, kolena, chodidla, ruce, dlaně, prsty, jednotlivé prsty</li> <li>• děti se pohybují různými druhy pohybu (poskoky na jedné noze, plazení se po břiše apod.) po místnosti za doprovodu romské hudby, když hudba utichne – poslechnou pokyn, čeho se mají na svém těle chytnout (např. chytni se za ruku, chytni se za koleno apod.)</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b><i>Zrakové rozlišování a orientace</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pracovní list Labyrint (děti musí najít správnou cestu)</li> </ul>
<b>Závěr :</b>	Organizace dětí, hodnocení lekce, úklid prostoru, odměna	

Příloha I. lekce č. 27

<b>Skupinový stimulační program se zaměřením na řeč pro děti předškolního věku romského etnika</b>		
<b>Císlo lekce: 27</b>		
<b>CÍL LEKCE:</b>	<b>HLAVNÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dramatizace písničky</li> <li>• sluchová analýza a syntéza – rozlišování 1. hlásky ve slově</li> <li>• rozvoj slovní zásoby – části těla</li> <li>• nácvik přívlastků – jaký může být člověk</li> <li>• neverbální komunikace – rozlišování mimiky obličeje</li> </ul>	
	<b>DÍLCÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• upevnění hlásky R</li> <li>• rozvoj sluchové pozornosti</li> <li>• plnění instrukcí – porozumění instrukcím</li> <li>• vybarvování</li> </ul>	
<b>POMŮCKY:</b>	Obrázky k rozlišování 1. hlásky, polštářky, CD romské hudby, CD přehrávač, pracovní list Obličeje (např. Klenková, Kolbábková, 2002, str. 77)	
<b>OBSAH:</b>		
<b>Úvodní část:</b>	Organizace dětí, motivace, seznámení s průběhem lekce	
<b>Hlavní část :</b>	<b>Čas (asi)</b>	<b>činnost</b>
	<b>10 min</b>	<b><i>Dramatizace písničky + upevnění hlásky R</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• To je ryba, to je rak (viz příloha č.6)</li> <li>• nejprve děti naučit text, potom vytleskávat slabiky, nakonec i s ukazováním</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b><i>Sluchová analýza a syntéza</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozlišování 1. hlásky</li> <li>• na podlaze v místnosti jsou na zemi rozházené různé obrázky (před tím se s nimi děti seznámily a vědí jejich pojmenování), na pokyn děti hledají obrázky začínající na zadané písmeno (např. každý najde jeden obrázek, který začíná na hlásku P)</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b><i>Slovní zásoba - části těla + nácvik přívlastků</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozšiřování slovní zásoby o nové pojmy - loket, zápěstí, kotník, stehno, lýtko apod.</li> <li>• děti běhají mezi polštářky na hudbu, když přestane hrát hudba – sednout na polštářek a ukázat na zadanou část těla</li> <li>• nácvik přívlastků – jaký může být člověk – tlustý, hubený, starý, malý, vysoký... děti hádají dle předvádění</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b><i>Mimika – výrazy obličeje</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• děti hádají, co který výraz vyjadřuje (smutek, radost, bolest apod.)</li> </ul>
<b>10 min</b>	<b><i>Pracovní list– obličeje, které vyjadřují různé pocity</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• děti ukazují a následně vybarvují, na kterém obrázku je dítě smutné, veselé, rozzlobené apod.</li> <li>• nakonec děti předvádějí jednotlivé výrazy, ostatní hádají</li> </ul>	
<b>Závěr :</b>	Organizace dětí, hodnocení lekce, úklid prostoru, odměna	

Příloha I. lekce č. 28

<b>Skupinový stimulační program se zaměřením na řeč pro děti předškolního věku romského etnika</b>		
<b>Císlo lekce: 28</b>		
<b>CÍL LEKCE:</b>	<b>HLAVNÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozvoj sluchové analýzy a syntézy</li> <li>• rozvoj slovní zásoby – části hlavy, smysly</li> <li>• sluchová pozornost</li> </ul>	
	<b>DÍLČÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nácvik hlásky Ř</li> <li>• rozvoj grafomotoriky</li> <li>• rozvoj zrakové orientace</li> <li>• plnění instrukcí</li> </ul>	
<b>POMŮCKY:</b>	Loutka, pastelky, papíry	
<b>OBSAH:</b>		
<b>Úvodní část:</b>	Organizace dětí, motivace, seznámení s průběhem lekce	
<b>Hlavní část :</b>	<b>Čas (asi)</b>	<b>činnost</b>
	<b>10 min</b>	<b><i>Sluchová analýza a syntéza</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozklad slov na slabiky – pokud to půjde tak i na hlásky</li> <li>• HM – děti udělají tolik skoků, kolik je v zadaném slově slabik (nejprve vlastní jméno, potom zadaná slova)</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b><i>Slovní zásoba – pojmenování částí hlavy</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pojmenování částí hlavy, k čemu jednotlivé části slouží, seznámení s jednotlivými smysly, jejich praktické vyzkoušení (oči, pusa, nos, uši, tváře, brada, čelo) + čich, sluch, zrak, chuť</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b><i>Nácvik hlásky Ř</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vyvození a hádanky na slova se Ř (kuře, peříčko, hřebík, hřeben, střecha, ořech, peřina, skříň)</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b><i>Hra na mart'ana</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• loutka (mart'an) mluví nesmyslně, děti jí opravují (např. Na vodě pluje PERNÍK. Mám zkažené TUBY. ČOČKA přede. V boudě štěkal LES. Ke stolu patří VIDLE. V KOLÍKU jsou hrušky, apod.)</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b><i>Grafomotorika + zraková orientace</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dokreslování částí obličeje dle pokynů (orientace, pokyny)</li> </ul>
<b>Závěr :</b>	Organizace dětí, hodnocení lekce, úklid prostoru, odměna	

Příloha I. lekce č. 29

<b>Skupinový stimulační program se zaměřením na řeč pro děti předškolního věku romského etnika</b>		
<b>Číslo lekce: 29</b>		
<b>CÍL LEKCE:</b>	<b>HLAVNÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• balanční cvičení</li> <li>• nácvik sloves a přívlastků</li> <li>• tvorba nadřazených pojmů</li> <li>• rozvoj slovní zásoby</li> </ul>	
	<b>DÍLČÍ:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vystřihování</li> <li>• zrakové vnímání</li> <li>• rozvoj logického myšlení</li> <li>• sluchová analýza – rozklad slov na slabiky</li> </ul>	
<b>POMUCKY:</b>	Houbičky na nádobí, obrázky s částmi těla (např. Ruffertová, 1998), pracovní list – nadřazené pojmy (např. Kárová, 1998), kostky	
<b>OBSAH:</b>		
<b>Úvodní část:</b>	Organizace dětí, motivace, seznámení s průběhem lekce	
<b>Hlavní část :</b>	<b>Čas (asi)</b>	<b>činnost</b>
	<b>10 min</b>	<b><i>HM + balanční cvičení</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• opičí dráha – děti prochází opičí dráhu s houbičkou na hlavě, na zádech, na břiše apod.</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b><i>Nácvik sloves a přívlastků</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• téma člověk (co všechno lze dělat rukama, jaké mohou být oči - modré, velké, hezké apod.)</li> <li>• nejprve přívlastky (obrázky)- jaké mohou být oči, pusa, nos, nohy apod.</li> <li>• poté slovesa – co můžeme dělat rukama, nohama, očima, pusou apod.</li> <li>• děti vymýšlejí ve skupinkách</li> </ul>
	<b>10 min</b>	<b><i>Nadřazené pojmy</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pracovní list – skupiny předmětů (pojmenovat a potom vystřihnout na kartičky)</li> <li>• zelenina, ovoce, nádobí, oblečení, pomůcky, zvířata apod.</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b><i>Zrakové vnímání, logické myšlení</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• výběr ze skupiny předložených obrázků (části těla) – skládat za sebe v pořadí podle instrukcí</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b><i>Sluchová analýza</i></b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rozklad slov na slabiky – s pomocí kostek (děti skládají kostky za sebe, za každou slabiku – jednu kostku)</li> </ul>
	<b>5 min</b>	<b><i>Upevnění hlásky R</i></b>
<b>Závěr :</b>	Organizace dětí, hodnocení lekce, úklid prostoru, odměna	



**Příloha I. lekce č. 30**

<b>Skupinový stimulační program se zaměřením na řeč pro děti předškolního věku romského etnika</b>		
<b>Číslo lekce: 30 – LEKCE OPAKOVACÍ</b>		
<b>CÍL LEKCE:</b>	<b>HLAVNÍ:</b> • opakujeme to, co dětem v předchozích lekcích činilo největší obtíže	
	<b>DÍLČÍ:</b>	
<b>POMŮCKY:</b>		
<b>OBSAH:</b>		
<b>Úvodní část:</b>	Organizace dětí, motivace, seznámení s průběhem lekce	
<b>Hlavní část :</b>	<b>Čas (asi)</b>	<b>činnost</b>
<b>Závěr :</b>	Organizace dětí, hodnocení lekce, úklid prostoru, odměna	

## Příloha I. přílohy k realizaci lekcí

### Příloha č. 1 - Zvířecí mlsání

Včelky ráno na stráni,  
sbírají pyl k snídani.  
Medvěd zase k obědu,  
líže tlapku od medu.  
Kočky, když se zešeří,  
chyty myšku k večeři.

### Příloha č. 2 – Hádanky

Nosí tečky na svém tričku,  
vyletí až ke sluníčku.  
Pak přistane celkem hravě  
na keřiku nebo v trávě.  
(beruška)

Blátem se rád brouzdá bos  
a do všeho strká nos.  
I když nosí bryndáček,  
má špinavý rypáček.  
(prase)

Má dva páry tlapiček  
a moc mlsný jazýček.  
Očima si ve tmě svítí,  
na hraní má klubko nití.  
(kočka)

Na poli, či v díře,  
bydlí malé zvíře.  
Píská, hlodá a ty viš,  
že tohle je jistě...  
(myš)

### Příloha č. 3 – Hádanky o zvířatech

**Veverka** – žije v lese, na stromech, skáče  
ze stromu na strom, živí se oříšky a  
semeny, má velký ocas.

**Žirafa** – žije v Africe, okusuje listí ze  
stromu, má dlouhý krk, je v zoo, má  
dlouhý modrý jazyk.

**Ježek** – malé zvíře, umí se stočit do  
klubíčka v nebezpečí, má ostny, hodně  
dupe, žije v lese nebo na zahradě.

**Sova** – má dvě křídla a zobák, žere myši,  
létá a loví hlavně v noci, žije v lese.

**Ovce** – žije na louce, pase trávu, její mládě  
se jmenuje jehňátko, je huňaté a bečí.

**Papoušek** – u nás žije jen v klecích, je  
hodně barevný, má dvě křídla a někdy se  
může naučit říkat třeba Pepíku.

**Lev** – je velká, nebezpečná šelma, u nás je  
jen v zoo, má velkou hřívu a říká se mu  
král zvířat.

**Kůň** – domácí zvíře, má hřívu a ocas,  
mládě se jmenuje hříbě, můžeme na něm  
jezdit nebo se používá při práci v lese.

### Příloha č. 4 – Básnička pro prstíky

#### Matlafousek

První vaří,  
druhý smaží,  
třetí peče a podává,  
čtvrtý jídlo ochutnává.  
Pátý volá: „Dej mi kousek! Jsem  
mrňousek, Matla, Matla, Matlafousek.“

**Ukázka na prstech.** Z otevřené dlaně se  
postaví palec, ukazovák, prostředníček,  
prsteníček, malíček.

### Příloha č. 5 - Ukazovací písnička Na tý louce zelený

Slova nahrazujeme pohybem:  
„louce“ – naznačíme rukou plochu  
„zelený“ – ukážeme na zelenou  
„pasou“ – rukama naznačíme, že se pasou  
„jeleni“ – zvednout ruce jako parohy  
„mysliveček“ – naznačit pušku  
„kamizolka“ – zatahat za šaty

### Příloha č. 6 – Dramatizace říkanky To je ryba, to je rak,

To je ryba, to je rak,  
to je motýl, to je pták.  
To jsou kluci, to jsou holky,  
tí si hrají všelijak.  
(Doprovodný pohyb: ryba – ruce před  
pusu, rak – stříháme prsty, motýl –  
třepotání, pták – mávání rukama, kluci –  
ukázat na kluky, holky – ukázat na holky)  
(Petraš, Štěpán, 2005, str. 53)

## **Příloha I. \_literatura a použité zdroje při realizaci lekcí**

### **Internetové zdroje:**

Web 1: <http://klubminoritskychmrnousku.sblog.cz/2009/10/o10>, ze dne 19.10. 2009

Web 2: <http://www.zlobidlo.cz/hrv/cap-ztratil-cepicku>, ze dne 25.10. 2009

Web 3: <http://www.pise.cz/blog/img/anglictina/69061.jpg>, ze dne 18.1. 2010

Web 4: <http://www.predsokolaci.cz/?p=975>, ze dne 29.1. 2010

### **Pracovní sešity a literatura:**

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 4 do 6 let : Jak krtek Barbora našel cestu domů*. Brno : Computer Press, a.s., 2009. 64 s. ISBN 978-80-251-2446-8.

BOHÁČOVÁ, Šárka; CHARVÁTOVÁ-KOPICOVÁ, Věra. *Šimonovy pracovní listy 6 : Logopedická cvičení*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-260-7.

KÁBELE, František. *Brousek pro tvůj jazýček*. Praha : Albatros, 1988. 62 s.

KÁROVÁ, Věra. *Šimonovy pracovní listy 8 : Rozvoj logického myšlení*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-224-6.

KLENKOVÁ, Jiřina; KOLBÁBKOVÁ, Helena. *Diagnostika předškoláka*. Brno : MC nakladatelství, 2002. 125 s.

MARÁKOVÁ, Ivana. *Velká kniha zábavných úkolů*. Praha : Fragment, 2009. ISBN 978-80-253-0877-6.

NOVOTNÁ, Ivana. *Logopedická cvičení*. Brno : Computer Press, a.s., 2007. 64 s. ISBN 978-80-251-1762-0.

PETRÁŠ, Petr; ŠTĚPÁN, Josef. *Logopedie v praxi*. Praha : Septima, 2005. 128 s. ISBN 80-7216-212-8.

RUFERTO VÁ, Hana. *Co už umím : česko-romské povídání pro přípravné třídy*. Praha : Fortuna, 1998. 40 s. ISBN 80-7168-538-0.

WAGNEROVÁ, Jarmila; WAGNER, Vlastimil. *Kresebné uvolňovací cviky pro prvňáčky*. Praha : SPN, 2007. 48 s. ISBN 80-7235-220-2.

Příloha II. \_ záznamový formulář pro diagnostický materiál

## ZÁZNAMOVÝ FORMULÁŘ

<b>Jméno:</b>	<b>Datum narození:</b>
<b>Datum úvodního vyšetření (ÚV):</b>	<b>Datum kontrolního vyšetření (KV):</b>
<b>Navštěvuje MŠ</b> ano / ne	<b>Udělen OŠD</b> ano / ne
<b>Poznámka:</b>	

Výslovnost	ÚV	KV
Hlásky nenarušeny		
Narušeno do 1 hlásky		
Narušeno do 3 hlásek		
Narušeno do 5 hlásek		
Narušeno více než 5 hlásek		
<b>Celkový součet</b>		

Slovní zásoba - pasivní	ÚV	KV
Ukáže všechny obrázky		
Ukáže 11 – 13 obr.		
Ukáže 6 - 10 obr.		
Ukáže 5 a méně obr.		
Slovní zásoba - aktivní		
Pojmenuje všechny obr.		
Pojmenuje 11 – 13 obr.		
Pojmenuje 6 - 10 obr.		
Pojmenuje 5 a méně obr.		
<b>Celkový součet</b>		

Porozumění	ÚV	KV
Vyčlenění ze skupiny		
Slova opačného významu		
Nadřazené pojmy		
Výběr obrázků		
<b>Celkový součet</b>		

Sluchové vnímání	ÚV	KV
Změna znělosti ve slově		
Změna hlásky ve slově		
Rozlišení slov sluchem		
Rozlišení 1.slabiky ve slově		
Opakování rytmu		
<b>Celkový součet</b>		

Gramatika	ÚV	KV
Používání předložek 1		
Předložky 2		
Slovesa		
Skloňování podst.jm.		
Množné a jednotné číslo		
<b>Celkový součet</b>		

Syntax	ÚV	KV
Délka vět		
Dodržuje slovosled		
Používá souvětí		
<b>Celkový součet</b>		

Příloha III. obrazová příloha



Obr. č. 1 Skupinová fotografie dětí v programu



Obr. č. 2 Pohybová hra



Obr. č. 3 Skládání puzzle



Obr. č. 4 Hledání správné cesty v bludišti



Obr. č. 5 Volná hra po programu



Obr. č. 6 Děti z programu pózující před tabulí