

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra speciální pedagogiky**

**Inkluzivní vzdělávání dětí cizinců v mateřské škole se  
zaměřením na rozvoj komunikačních dovedností**

**Inclusive education of foreign children in kindergarten with  
focus on the development of communication skills**

Bakalářská práce

**Vypracovala:** Milada Tumpachová

**Vedoucí práce:** Mgr. Lucie Durdilová, Ph.D.

Praha 2014

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Inkluzivní vzdělávání dětí cizinců v mateřské škole se zaměřením na rozvoj komunikačních dovedností zpracovala samostatně pod vedením vedoucí práce za použití uvedených zdrojů a literatury.

Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 24. 3. 2014

Podpis:

Poděkování:

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Lucii Durdilové, Ph.D. za její čas, ochotu, trpělivost, odborné vedení, cenné rady a připomínky. Moje poděkování patří kolegyním Aleně Kmínkové a Kláře Machálkové za jejich vstřícnost, ochotu a trpělivost při získávání potřebných informací a podnětů.

## Anotace

Tématem mé bakalářské práce je inkluzivní vzdělávání dětí cizinců v předškolním zařízení. Cílem práce je na základě pozorování konkrétního případu posoudit možnosti využití běžně používaných metod pro rozvoj komunikačních dovedností v mateřské škole i u dětí, pro které je český jazyk cizím jazykem. Práce je zaměřena na problematiku vzdělávání dětí cizinců v MŠ, na možnosti rozvoje komunikačních dovedností a na možnosti využití metod alternativní a augmentativní komunikace. První část práce vznikla na základě prostudování odborné literatury na dané téma. Je zaměřena na legislativu vzdělávání cizinců, vývoj řeči, klíčové komunikační kompetence v předškolním vzdělávání a vývoj dítěte předškolního věku.

Druhá část práce je případová studie dvou děvčat- dvojčat z cizojazyčného prostředí. Sleduji jednotlivé oblasti vývoje, pokroky v řečových dovednostech, zapojení děvčat do kolektivu třídy a spolupráci s rodinou.

## Klíčová slova:

Komunikace, komunikační dovednosti, integrace a inkluze, alternativní a augmentativní komunikace, dítě předškolního věku a jeho vývoj

## Summary

The thesis focuses on inclusive education of non-Czech speaking children in a Czech preschool. Mainly through observation I am investigating how standard methods aimed at support and development of communication skills affect children for whom the Czech language is a foreign language. The thesis is composed of two parts. The first part focuses on the current situation of non- Czech speaking children in the Czech preschool system from a theoretical point of view – the legislation education of foreigners, language development, skills for communication and overall development of a preschool child. The second part is a case study of two girls – twins from non- Czech background. I am observing various areas of development – progress in language skills, inclusion into the group of peers, and cooperation with their family.

## Keywords:

Communication, communication skills, integration and inclusion, alternative and augmentative communication, preschool child and its development

## Obsah:

Úvod .....	7
1. Cizinci v českém školském systému .....	9
1.1. Legislativa vzdělávání cizinců .....	9
1.2. Kategorie cizinců v České republice .....	12
1.3. Počty cizinců v českém vzdělávacím systému .....	13
1.4. Integrace a inkluze .....	13
2. Komunikace, řeč, jazyk .....	15
2.1. Základní pojmy .....	15
2.2. Vývoj řeči .....	17
2.2.1 Fylogenetický vývoj řeči .....	18
2.2.2 Ontogenetický vývoj řeči .....	18
2.3. Jazykové roviny .....	20
2.3.1 Lexikálně – sémantická rovina .....	21
2.3.2 Morfologicko – syntaktická rovina .....	21
2.3.3 Foneticko - fonologická rovina .....	22
2.3.4 Pragmatická rovina .....	22
2.3. Alternativní a augmentativní komunikace .....	23
2.3.1 Alternativní komunikace .....	24
2.3.2 Augmentativní komunikace .....	25
3. Rozvoj komunikativních dovedností v mateřské škole .....	27
3.1 Klíčové competence .....	27

3.2	Vzdělávací oblast Dítě a jeho psychika- Jazyk a řeč .....	28
3.3	Metody rozvoje komunikativních dovedností dítěte v předškolním období.....	29
4.	Vývoj dítěte v předškolním období .....	32
4.1.1	Vnímání .....	33
4.1.2	Pozornost .....	33
4.1.3	Paměť.....	34
4.1.4	Myšlení .....	34
4.2	Motorický vývoj .....	35
4.2.1	Hrubá motorika.....	36
4.2.2	Jemná motorika .....	36
4.2.3	Grafomotorika .....	36
4.2.4	Motorika mluvidel .....	36
4.2.5	Motorika očních pohybů.....	37
4.3	Sociální vývoj .....	37
4.4	Hra .....	37
5.	Vlastní šetření.....	39
5.1	Kazuistická studie .....	40
5.2	Pozorování .....	41
5.3	Shrnutí výsledků šetření.....	50
6.	Závěr.....	53
	Přílohy .....	55
	Informační zdroje: .....	59

## Úvod

Migrace neboli přemísťování je jevem, který lidskou společnost provází od nepaměti. Podle definice OSN se migrantem stává každý, kdo překročí mezinárodně uznávané hranice a stráví zde déle než jeden rok. V době komunistické totality, v letech 1948-1989 byla Česká republika migračnímu proudu uzavřena. Dá se tedy říci, že tento trend je v České republice novinkou, přinášející mimo jiné i nové problémy, na které musí společnost reagovat. Je samozřejmé, že s otázkou migrace úzce souvisí také vzdělávání cizinců. Je to skutečnost, se kterou se v současné době setkává stále více pedagogů. Podle každoročně zveřejňovaných statistických údajů mají počty cizinců v českém školském systému zvyšující se tendenci. Tuto skutečnost mohu z vlastní praxe potvrdit. Zatímco před deseti lety bylo dítě hovořící cizím jazykem spíše ojedinělou záležitostí, je v současné době v naší mateřské škole v každé třídě alespoň jedno dítě z rodiny, pro kterou je čeština cizím jazykem. Je tedy nutné vzít na vědomí narůstající migrační trend a fakt, že se čeština stává pro stále větší skupinu dětí dalším komunikačním prostředkem, vlastně druhým jazykem nikoli jen jazykem cizím. Práce s touto skupinou dětí má svá specifika. Učitelé musí využívat speciální metody a individuální přístup. Každé dítě, které přichází do mateřské školy, se musí vypořádat s řadou změn a nových skutečností. Děti z cizojazyčného prostředí navíc přichází do kolektivu, ve kterém jim ve většině případů nikdo nerozumí a kde se ony samy nedokážou domluvit. S touto skutečností může souviset i prodloužené adaptační období. Pokud se podíváme na Maslowovu pyramidu potřeb člověka, zjistíme, že pocit bezpečí a jistoty řadí hned za základní fyziologické potřeby. Přejít z bezpečí a jistoty rodiny tak pro dítě znamená ztrátu jedné ze základních lidských potřeb. Je tedy nutné, aby si pedagog získal důvěru dítěte a primárně mu potřeby uspokojil. Pouze v prostředí, ve kterém se dítě cítí bezpečně, je možné ho dál rozvíjet a vzdělávat. Je obtížné vžít se do pocitů dítěte, které vám nerozumí, pro které je čeština jen jakási směs nesrozumitelných zvuků. Zcela určitě zpočátku převládají pocity negativní, které mohou vyvolávat stres. Na ten pak mohou děti reagovat různými obrannými reakcemi, jako je agrese, únik, uzavírání se do sebe, negativismus apod. Těmto reakcím je třeba předcházet. Já osobně vnímám jako primárně nejdůležitější navázání kontaktu s dítětem, získání si důvěry dítěte a nalezení způsobu komunikace s ním. Podle mého názoru mají mateřské školy větší výhody ve vzdělávání dětí cizinců než školy základní. Ve vyšších ročnících základní školy má bezesporu jazyková bariéra také velký vliv na školní úspěšnost. Největší

výhodu mateřských škol tak spatřuji v časovém prostoru, flexibilitě a tedy i možnosti individuální práce s dětmi. Přesto se učitelky mateřských škol setkávají s praktickými problémy, které vyplývají s přímé práce s dětmi cizinců. Jak pracovat s dětmi s odlišným mateřským jazykem, jak komunikovat s rodiči, kteří neovládají český jazyk a neznají hodnotové normy a zvyklosti české kultury.

Řečový projev a komunikace jsou oblasti, ve kterých jsou děti z cizojazyčného prostředí nejvíce znevýhodněny. Cílem práce je na konkrétním případě na základě pozorování posoudit možnosti využití běžně používaných metod pro rozvoj komunikačních dovedností i u dětí s odlišným mateřským jazykem.

Vzdělávání dětí z cizojazyčného prostředí nepatří k tradičním skupinám oboru speciální pedagogiky. Tato, stále se zvětšující skupina dětí a žáků však má své speciální vzdělávací potřeby a je tedy nutné věnovat jim pozornost a při vzdělávání specifika neopomíjet.



# 1. Cizinci v českém školském systému

Jak už jsem zmiňovala v úvodu, po roce 1989 se Česká republika stala tranzitní a později i cílovou zemí migrujícího obyvatelstva. Do českého školského systému se tak začaly začleňovat děti a žáci z různých zemí. Učitelé se začali nově učit, jak pracovat s dětmi a žáky, pro které je čeština cizím jazykem. Demografický vývoj posledních let vyvíjí tlak na změnu přístupů učitelů k dětem a žákům, kteří se odlišují jazykovým a kulturním prostředím (Lechta, 2010).

## 1.1. Legislativa vzdělávání cizinců

Vzdělávání cizinců v České republice je upraveno jak na mezinárodní úrovni, tak na úrovni národní. V hierarchii právních dokumentů jsou nejvýše postaveny mezinárodní úmluvy. Česká republika ratifikovala mezinárodní úmluvy, ve kterých je důraz kladen na rovnoprávný přístup a příležitosti pro všechny. Rovný přístup ke vzdělávání je v České republice uplatňován v souladu s mezinárodními a národními dokumenty. Mezi dva klíčové dokumenty zaručující všem dětem právo na základní vzdělání patří Úmluva o právech dítěte a Školský zákon.

Úmluva o právech dítěte (Convention on the Rights of the Child) je mezinárodní konvence, která stanovuje občanská, politická, sociální a kulturní práva dětí. Byla jednomyslně přijata valným shromážděním OSN 20. listopadu 1989. Byla zpracovaná s ohledem na kulturní, náboženské, etnické, politické a další odlišnosti mezi národy světa. Česká republika je smlouvou vázaná od 1. ledna 1993. Úmluva je pro ČR platnou právní normou jako Zákon č. 104/1991 Sb.

Deset základních zásad je rozpracováno do 54 článků týkajících se na jedné straně práv dítěte a na straně druhé povinností státu. Právo na vzdělání je zakotveno v článku 28 :  
„*Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají právo dítěte na vzdělání*“.  
([www.detskaprava.cz](http://www.detskaprava.cz))

Listina základních lidských práv a svobod je součástí ústavy České republiky. Ústavní zákon č.2/ 1993 byl schválen Českou národní radou 16. 12. 1992 má 6 hlav a 44 článků. Článek č. 3 zaručuje základní lidská práva a svobody všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry, náboženství, politického či jiného etnické menšiny, majetku, rodu nebo

jiného postavení. V prvním odstavci článku 33 se píše: „ *Každý má právo na vzdělání.* “  
([www.vladaceskerepubliky.cz](http://www.vladaceskerepubliky.cz))

Pokud je tedy právo na vzdělání základním lidským právem, je nutné ho uplatňovat i vůči cizincům a to za rovných podmínek. Prostřednictvím vzdělávání získávají děti cizinců jazykové dovednosti, které jsou pro jejich integraci do společnosti klíčové.

Vzdělávání cizinců v České republice dále upravují některé zákony a vyhlášky.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a jeho novela Zákon č. 472/2011 Sb., kterou se původní školský zákon mění ve znění pozdějších předpisů, jsou nejvýznamnějšími národními právními dokumenty upravujícími vzdělávání.

Školský zákon stanovuje, aby byl přístup ke vzdělání rovný a zároveň, aby nikdo nebyl diskriminován kvůli rase, etnickému původu, jazyku, náboženství a politickému přesvědčení. Ke vzdělávání cizinců se přímo vztahují konkrétní paragrafy:

**§ 13 Vyučovací jazyk**, stanovuje v prvním odstavci, že vyučovacím jazykem je jazyk český. Pro cizince, kteří se vzdělávají v českém školském systému, z toho jednoznačně vyplývá, že se musí vzdělávat v jazyce cizím. Některé děti se s českým jazykem poprvé setkávají právě až při nástupu do základní školy.

#### **§ 16 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí a žáků nadaných**

V prvním odstavci se dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Přičemž je pro potřeby tohoto zákona sociální znevýhodněním i postavení azylanta, tedy osoby, u které se předpokládá, že je pro ni český jazyk cizím jazykem.

#### **§ 20 Vzdělávání cizinců:**

Celý tento paragraf školského zákona je věnován vzdělávání cizinců, rozděluje cizince na dvě skupiny: občany Evropské unie a jejich rodinné příslušníky a na občany tzv. třetích zemí (zemí mimo EU). Přičemž občané Evropské unie mají přístup ke vzdělání a školským službám za stejných podmínek jako občané České republiky. Občané třetích zemí mají k základnímu vzdělávání a školským službám přístup pokud pobývají na území ČR, k předškolnímu vzdělávání pouze pokud mají na našem území povolení k pobytu na déle než 90 dní (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání - školský zákon) ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)).

Školský zákon zajišťuje dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami nárok na vzdělání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem (Hájková, 2010).

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných dále rozvádí ustanovení školského zákona týkající se vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Dítětem, žákem a studentem (dále jen „žákem“) se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných se týká převážně žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Pro potřeby vzdělávání novela v § 1, odstavci 6 definuje žáka se sociálním znevýhodněním pro účely vyrovnávacích opatření, přičemž se za žáka se sociálním znevýhodněním považuje i žák s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)).

## 1.2. Kategorie cizinců v České republice

Do oblasti vzdělávání se výrazně promítá i legislativa upravující pobyty cizinců na území ČR. Typy pobytů (statusů) ovlivňují možnosti, povinnosti, nároky, omezení a také přijímání a další účast na vzdělávání a poskytování služeb, které se vzděláváním souvisí (Zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky). Z hlediska cizinecké legislativy se setkáváme s těmito základními kategoriemi cizinců:

- **Občané EU a jejich rodinní příslušníci** (včetně občanů státu Evropského hospodářského prostoru tj. Lichtenštejnsko, Norsko, Island a Švýcarsko)  
Cizinci z této kategorie mají přístup ke vzdělání a školským službám podle školského zákona za stejných podmínek jako občané ČR.
- **Občané třetích zemí** jsou osoby, které nemají ani občanství ČR ani občanství EU. Občané této kategorie mají přístup k základnímu vzdělávání a školským službám pokud pobývají na území ČR a k předškolnímu vzdělávání pouze pokud mají povolení k pobytu na území ČR na déle než 90 dní. (Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ([www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)).

Cizinci ve vzdělávacím systému se liší zemí původu a pobytovým statutem. Společným znakem a zároveň problémem obou kategorií je jazyková bariéra. Míra problému je přímo úměrná věku dítěte, ve kterém je zařazeno do vzdělávacího systému. Dítě, které se pravidelně setkává s cizím jazykem již v předškolním období, je zvýhodněno před dítětem, které rovnou nastoupí do základní nebo střední školy. V takovém případě se dítě nejen novému jazyku učí, ale musí se i v novém, cizím jazyce učit. Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, společnost META, zabývající se právě vzděláváním dětí cizinců, začala používat pojem *žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ)*, čímž se snaží poukázat na společnou charakteristiku dětí a žáků cizinců.

### **1.3. Počty cizinců v českém vzdělávacím systému**

Český statistický úřad každoročně ve veřejné databázi na svých webových stránkách zveřejňuje přehled počtu žáků a studentů podle občanství. Z přehledu je zřejmá stoupající tendence počtu cizinců v českém vzdělávacím systému. Stejně tak i demografické studie ukazují nárůst počtu cizinců v českých školách.

Sdružení META o .s. zabývající se inkluzí cizinců uvádí, že v českých školách jsou přibližně 2 procenta žáků s odlišným mateřským jazykem. V současné době nejsou známy přesné statistiky, ale většina dětí cizinců vstupuje do českého vzdělávacího systému bez znalosti nebo s minimální znalostí českého jazyka.([www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz))

Pro příklad uvádím počty cizinců v mateřských školách:

Ve školním roce 2009/2010 - 3963 cizinců z celkového počtu 314 006 dětí

Ve školním roce 2010/2011- 4233 cizinců z celkového počtu 328 612 dětí

Ve školním roce 2011/2012- 4714 cizinců z celkového počtu 342 521 dětí

([www.csu.cz](http://www.csu.cz)).

### **1.4. Integrace a inkluze**

Integrace a inkluze jsou dva pojmy pojící se se vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Hájková (2010) ve své publikaci uvádí čtyři společenské přístupy k znevýhodněným osobám:

asimilační

integrační

inkluzivní

V České republice se proces integrace začal uplatňovat od počátku 90. let, ve světě podstatně dříve (Zelinková, 2007). V poslední době je vývoj speciální pedagogiky ovlivněn postupným přechodem od trendu integrace k současnému trendu inkluze, tedy vzdělávání všech dětí ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Integrace má řadu významů a v souvislosti s handicapovanými lidmi je to pojem velmi známý (Slowík, 2007). Z pohledu vzdělávání je to zapojení neboli začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu s poskytováním

podpory. Jesenský (1995 in Klenková, 2006, str. 31) definuje integraci jako: „*Spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin.*“

V Defektologickém slovníku je uvedeno: „*Integrace (z lat. integer = nenarušený – ucelení, sjednocení, spojení v celek* (Sovák a kol., 2000, str. 143).

V integračním přístupu je odlišnost akceptována a soužití integrovaných dětí s dětmi intaktními je vnímáno jako žádoucí (Hájková, 2010).

Inkluze je odvozena z anglického pojmu *inclusion*, což znamená zahrnutí. Znamená to tedy zahrnutí, zapojení znevýhodněných osob do všech činností pokud možno bez využití speciálních postupů a prostředků (Slowík, 2007). Základní princip inkluze je přizpůsobení výuky všem žákům tak, aby výuka byla přínosná pro všechny žáky nejen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V inkluzivním přístupu dochází ke změně stylu výuky, k uplatnění větší míry tolerance, respektu k druhým a také otevřenosti k novému. Velmi výstižná je definice: „*Inkluzivní vzdělávání je uspořádání běžné školy takovým způsobem, aby se v ní mohlo nabídnout adekvátní vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly, na druh jejich speciálních potřeb, bez rozdílu ve výkonech žáků v učení.*“ (Lebeer in Lechta, 2010, str. 121) V případě vzdělávání dětí cizinců se inkluzivní přístup dotýká také průřezového tématu multikulturní výchovy, která je povinná pro každý školní vzdělávací program.

Rozdíl mezi integrací a inkluzí je tedy možné spatřovat v přístupu ke znevýhodněným. Zatímco integrace předpokládá využití podpůrných prostředků, je vizí inkluze vzdělávání s využitím běžných metod. Inkluzivní přístup obohacuje i intaktní společnost. Umožňuje vytvářet si postoje ke znevýhodněným osobám. Inkluze z pohledu vzdělávání dětí cizinců je velmi důležitým faktorem, neboť děti s odlišným mateřským jazykem jsou ohroženy vyloučením nejen ze společnosti vrstevníků, ale i z výchovně vzdělávacího procesu.

Inkluzivním vzděláváním se v České republice zabývá Centrum podpory inkluzivního vzdělávání (CPIV). Svou činnost zahájilo v roce 2009 a jeho hlavním cílem je podpora zavádění inkluzivních principů do českého školského systému. CPIV poskytuje služby psychologů, speciálních pedagogů a sociálních pracovníků.

Inkluzivní vzdělávání je současným trendem a předpokládá vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu.

## 2. Komunikace, řeč, jazyk

### 2.1. Základní pojmy

Mezi základní pojmy charakterizující schopnosti člověka v oblasti dorozumívání se s okolím patří komunikace, řeč a jazyk. Při edukaci dětí z cizojazyčného prostředí jsou to zároveň oblasti, ve kterých mají největší deficity.

#### Komunikace

Pojem komunikace nemá jednotnou definici. V slovníku cizích slov je uvedeno několik výkladů, jako například spojení, přenos, sdělování, výměna informací, veřejná doprava, dopravní cesta. Klenková (2006, str. 25) uvádí: „*Komunikace (z lat. communicatio, které lze chápat ve významu spojování, sdělování, ale také přenos, společenství, participace) znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a přestování mezilidských vztahů.*“ Z této definice jasně vyplývá, že komunikace hraje důležitou úlohu v socializaci jedince. Stejný názor zastává i Helus (1995), podle kterého je komunikace základem sociálního styku a uskutečňováním mezilidské vzájemnosti. Pokud je komunikace chápána jako obecně lidská schopnost, znamená to, že je pro člověka důležitá a nezbytná a že ho provází celým jeho životem. Základem komunikace však nezbytně nemusí být řečový projev, může se odehrávat různými způsoby například posunky nebo gesty. Její jakékoli narušení může znamenat značné omezení v procesu vzdělávání a socializace. V tom spatřuji hlavní důvod, proč je nutné navázat s dítětem z cizojazyčného prostředí vhodný způsob komunikace.

Jak už bylo řečeno, nemusí být základem komunikace vždy slovo. Podle zvolených komunikačních prostředků se rozlišují dvě základní formy, neverbální a verbální komunikace.

Neverbální komunikace je z fylogenetického hlediska vývojově starší. Její základ tvoří všechny dorozumívací prostředky, jejichž základem není slovo. Odráží vlastní vnitřní postoje komunikujících a vztahy mezi nimi (Sovák, 1986). Podle Klenkové (2006) neverbální komunikace zahrnuje nejen gesta, mimiku, pohyby a postoje těla a hlavy, ale i oblečení, zdobnost nebo vlastní zjev. Neverbální komunikace se může lišit s ohledem na národnost nebo kulturu jednotlivých společností.

Verbální komunikace jsou všechny projevy realizované na základě mluveného nebo psaného projevu. Jejím základem jsou řečové prostředky a má nosnou funkci věcného obsahu sdělovaného. Prostřednictvím verbální komunikace se můžeme dotazovat, odpovídat, formulovat své myšlenky. Bez verbální komunikace není možné vézt plnohodnotný rozhovor, diskuzi nebo hádku (Klenková, 2006).

Oba druhy komunikace se běžně vyskytují souběžně. Sovák (1986, str. 23) píše: „*Avšak řeč mluvenou doprovázejí a ztvárňují i vývojově nižší formy komunikace neslovní.*“ Jak už bylo zmíněno, základem komunikace nemusí být řeč. Neverbální komunikace tedy může existovat samostatně a verbální komunikaci může v některých případech dokonce zastupovat (Klenková, 2006). Naopak málokdy se verbální komunikace vyskytuje odděleně, běžně se užívá gestikulace a mimika.

Komunikace vnímaná jako cesta, má funkci spojování. V případě lidské komunikace dochází ke spojování lidí. Aby spojení mohlo být navázáno a fungovalo, musí být splněny určité podmínky. Jak uvádí Klenková (2006, str. 26) : „*Základem komunikace jsou čtyři stavební prvky, které se navzájem ovlivňují: komunikátor, komunikant, komuniké a komunikační kanál.*“ Při komunikaci s dětmi s odlišným mateřským jazykem jsou první tři stavební prvky zastoupeny. Na jedné straně ten, který něco sděluje (komunikátor), na druhé straně příjemce sdělovaného (komunikant), mezi nimi sdělované, nová informace, myšlenka, dotaz (komuniké). Problém nastává v cestě přenosu informací (komunikačním kanále). Nezbytnou podmínkou jeho funkčnosti je, aby komunikace probíhala způsobem, kterému obě strany rozumí. Podle mého názoru není, alespoň zpočátku, nezbytně nutné, aby byl způsob komunikace verbální. O možnostech využití zástupné komunikace píší v kapitole 2.3.

## Řeč

„*Řeč se pokládá za obecnou lidskou schopnost užívat výrazových neboli sdělovacích prostředků.*“ (Sovák, 1986, str. 15).

Postupem času se řeč stala nejrozšířenějším a nejvíce používaným dorozumívacím prostředkem. Je specifickou lidskou schopností užívat verbální i neverbální prostředky k dorozumění se s okolím. Podle Lechty (1999 in Klenková, 2006, str. 26) je *řeč schopnost vědomě používat jazyk coby důležitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech formách.* Schopnost řeči není vrozená, dítě přichází na svět s určitými dispozicemi, které se



postupně vyvíjí během kontaktu s komunikujícím okolím (Klenková, 2006). Vývoj řeči, zejména ten raný výrazně ovlivňuje motorika, vnímání a sociální prostředí.

V ontogenetickém vývoji dítěte se řeč postupně stává komunikačním prostředkem a zároveň nástrojem myšlení. Pro vývoj dítěte má řeč zásadní význam. Umožňuje mu dorozumět se se svým okolím, vyjádřit své vlastní myšlenky, potřeby a pocity (Bednářová, Šmardová, 2007). V odborné literatuře se v souvislosti s termínem řeč uvádí pojmy vnitřní a vnější řeč.

Vnitřní řeč je vázaná na mozek a funkčnost obou mozkových hemisfér (motorického i senzoryckého mozkového centra). Umožňuje vnímat, chápat a formulovat myšlenky.

Vnitřní, egocentrická řeč není primárně určena jiné osobě a má tedy jiný obsah i formu než komunikace počítající s partnerem (Vágnerová, 2005). Má významný vliv při učení se cizímu jazyku, v určitém momentě začne člověk v cizím jazyce přemýšlet.

Vnější řeč je mluva, kterou ovlivňují mluvní orgány: ústrojí dýchací, hlasové a artikulační. Kvalitu a srozumitelnost řeči ovlivňuje výslovnost, mluvní takt, pauzy, melodie, tempo (Kutálková, 1996).

## Jazyk

Jazyk úzce souvisí s řečí. Slovo jazyk se velmi často pojí s národnostní specifikací: český jazyk, anglický jazyk apod. Sovák (1986, str. 15) vystihuje rozdíl mezi jazykem a řečí:

„*Zatímco řeč je výkon individua, je jazyk výkon společenský.*“ Autoři Klenková (2006) a Slowík (2007) se shodují na názoru, že jazyk je společenskou záležitostí.

Slowík (2007, str. 85) definuje jazyk jako: „*Souhrn sdělovacích prostředků používaných ve společenské skupině (národ, menšina, sociální skupina).*“

## 2.2. Vývoj řeči

Jak už bylo, řečeno komunikace provází člověka celým jeho životem. Dítě se narodí s určitým předpokladem k řečovým schopnostem, které se v průběhu života rozvíjí. Řečová schopnost člověka se vyvinula také postupně. Na proces rozvoje řeči lze nahlížet ze dvou základních vývojových rovin a to fylogenetické a ontogenetické. Pro účely této práce se podrobněji zaměřuji na ontogenetickou rovinu, fylogenetickou zmiňuji jen okrajově.

### **2.2.1 Fylogenetický vývoj řeči**

Obecně se fylogeneze zabývá vývojem určitého druhu. Pojem vznikl složením dvou řeckých slov fylé - kmen a genesis - původ nebo zrození. Fylogenetický vývoj nelze sledovat přímo, je to historický proces, který probíhal v rámci evolučního vývoje v průběhu tisíciletí. Prvním hlasovým projevem byly zvuky vyjadřující pocity (hlad, bolest apod.), které vznikaly, aniž by byly určené někomu dalšímu. V další vývojové etapě už zvuky vznikaly za nějakým účelem, například svolání. Tyto dvě etapy lze vysledovat i u ostatních zvířecích druhů. Pro vývoj člověka je charakteristická etapa, kdy začal vydávat zvuky, aby se dorozuměl, sdělil své myšlenky a sdělovaným zvukům porozuměl (Kutálková, 1996).

### **2.2.2 Ontogenetický vývoj řeči**

Jak už bylo řečeno, komunikace provází člověka celým jeho životem a je čistě individuální záležitostí konkrétního člověka. Klenková (2007) uvádí, že vývoj řeči dítěte ovlivňuje řada faktorů, zejména úroveň senzomotorická, kognitivní a sociální. V průběhu vývoje jednotlivých stadií řeči může docházet k akceleraci nebo retardaci, a však žádné nemůže být vynecháno. Individuálně se může lišit délka stadií a proto je nutné časové vymezení stadií brát jako orientační. Většina odborníků dělí vývojová stadia řeči na stadia přípravná a stadia vlastního vývoje řeči.

Přípravná stadia

Přípravná stadia vývoje řeči jsou všechna stadia probíhající do prvního roku věku dítěte. Všechny komunikační aktivity probíhají na úrovni preverbální a mají důležitý význam pro vlastní rozvoj řeči.

Období křiku:

Křik je prvním zvukovým projevem novorozence hned po narození. Je reflexně vyvolán přechodem z placentárního zásobování kyslíkem na plicní dýchání (Klenková, 2006). Zpočátku má křik tvrdý hlasový začátek a je projevem nespokojenosti, bolesti nebo nelibosti novorozence. Spokojenost a pohodu naopak provází křik s měkkým hlasovým začátkem (Kutálková, 1996). Kolem 6. týdne křik začíná měnit svou podobu, dostává emocionální zabarvení.

### Období pudového žvatlání

V tomto období se začíná objevovat větší rozmanitost zvuků, která souvisí se změnami při utváření rezonančních dutin - ústní, nosní a hltanové dutiny (Sovák in Klenková, 2006).

K vokalizaci dochází při opakování polykacích a sacích pohybů. Nejedná se však o hlásky mateřského jazyka. Takto vzniklé zvuky jsou označovány jako dětské zvučky nebo prefonémy (Klenková, 2006).

### Období napodobujícího žvatlání

Začíná v druhé polovině prvního roku života dítěte a souvisí s rozvojem smyslového vnímání. Dítě zapojuje vědomě zrakovou a sluchovou kontrolu a začíná si všímat i pohybů mluvidel osob, které s ním komunikují (Klenková, 2006). Klenková (2006) a Kutálková (1996) se shodují, že v tomto období dítě využívá modulačních faktorů řeči: melodii, výšku, tempo a rytmus.

### Období porozumění řeči:

V posledním období před nástupem vlastní řeči dítě ještě nechápe obsahovou složku řeči. Porozumění řeči se projevuje motorickou reakcí dítěte (Klenková, 2006). Reakci dítěte vyvolává melodie řeči, gestikulace a mimika mluvící osoby. Dítě v tomto období reaguje na melodii slova nikoliv na obsah slova (Kutálková 1996). Pro rozvoj dítěte je důležité poskytovat mu v tomto období dostatek kontaktů s okolím. Dochází k nárůstu slov, kterým dítě rozumí, někdy se na základě napodobovacího reflexu může objevit první slovo. Jedná se však o echolálii, opakování slova bez pochopení jeho významu, kdy slovo neprošlo prahem pochopení (Kutálková, 1996).

### Vlastní vývoj řeči

První slova začíná dítě používat okolo roku až roku a půl, základem jsou citoslovce, podstatná jména a postupně dochází k velkému nárůstu slovní zásoby (Klenková, Kolbábková, 2003). Jak uvádí Kutálková (1996), je první slovo krátké, maximálně dvouslabičné, je nositelem významu a zastupuje celou větu.

Vlastní vývoj řeči charakterizují čtyři období:

Emocionálně – volní stadium: období kolem 1-1,5 roku. K vyjadřování svých přání a proseb začíná dítě využívat verbální projev. Prvním takovým projevem jsou jednoslovné

věty, vyslovené slovo nahrazuje celou větou a mívá několik významů (Klenková, 2006). Klenková (2006, str. 36) uvádí příklad: „*slovem pa dítě vyjadřuje radost, že půjde ven, nebo nespokojenost, že blízká osoba odchází apod.*“

Asociačně reprodukcí stadiu: období kolem 2-3 roku. Dítě začíná pojmenovávat konkrétní jevy a osoby ve svém okolí. Dochází k prudkému rozvoji řeči, kterou dítě používá k dosahování nejen svých cílů, ale i ke komunikaci s okolím (Klenková, 2006). Slovní zásoba obsahuje cca 200 slov. Nastupuje první věk otázek: co /kdo je to? Při rozšiřování slovní zásoby mohou vznikat různé překážky a nově vzniklá slova – neologismy, kterým často rozumí jen osoby z okolí. Jde o vývojovou záležitost, neologismy ze slovníku dětí časem mizí (Kutálková, 1996).

Stadium logických pojmů: období kolem 3. roku. Dětská slovní zásoba obsahuje až 1000 slov. Prudký nárůst slovní zásoby může být příčinou těžkostí v komunikaci – opakování hlásek, slabik, slov (Klenková, 2006). Nastupuje druhý věk otázek: proč? Oba věky otázek hrají důležitou roli v rozšiřování slovní zásoby a upřesňování gramatické stránky řeči.

Stadium intelektuální řeči: začátek období mezi 3. a 4. rokem. Slovní zásoba dítěte již obsahuje všechny slovní druhy. Vývoj řeči se týká kvantitativní stránky řeči, osvojování si nových slov, zpřesňování obsahu slov a gramatiky (Klenková, 2006). Dítě začíná formálně i obsahově zpřesňovat svoje myšlenky. Toto období je nejdelší, začíná v předškolním věku a pokračuje až do dospělosti.

Bednářová a Šmardová (2007, str. 30) uvádí, že: „*Vývoj řeči má určitou posloupnost a také časovost.*“

Posloupnost: každá schopnost a dovednost se vyvíjí po jednotlivých krocích postupně od jednoduchého ke složitějšímu.

Časovost: k jednotlivým schopnostem a dovednostem dítě dozrává v určitém věku. Každé dítě dozrává individuálně a mezi dětmi mohou být velké rozdíly.

### **2.3. Jazykové roviny**

Řeč má složitou strukturu, která je v odborné literatuře členěna do čtyř jazykových rovin (Bednářová, Šmardová, 2007). Ty se nevyvíjí odděleně, naopak se vzájemně prolínají a v jednotlivých stádiích vývoje řeči se vyvíjejí současně (Klenková, 2006).

### 2.3.1 Lexikálně – sémantická rovina

Lexikálně sémantická rovina se zabývá slovní zásobou a jejím vývojem, tedy obsahovou složkou řeči. Slovní zásoba se dělí na pasivní a aktivní. Pasivní zásoba jsou všechna slova, kterým člověk rozumí, přestože je aktivně nepoužívá. Rozvíjí se dlouhou dobu před tím, než dítě řekne své první slovo a projevuje se porozuměním řeči. Důkazem toho, že dítě sdělovanému rozumí, je jeho motorická reakce - zamávání, otočení se apod. (Bednářová, Šmardová, 2007). Aktivní slovní zásoba se rozvíjí později, kolem 18. měsíce věku dítěte. Dítě začíná používat k vyjadřování slova. Mezi množstvím pasivní a aktivní slovní zásoby je velký kvantitativní rozdíl (Kutálková, 2007). Souhlasím s názorem Bednářové a Šmardové (2007, str. 29), že: „*Pro rozvoj řeči je velice důležité všechno pojmenovávat (vše co dítě vidí, slyší, dělá, prožívá, rovněž i to, co děláme my).*“

Posouzení množství slov slovní zásoby není jednoduché. Ačkoliv byla provedena mnohá šetření, výsledky nejsou jednoznačné. Některá šetření se zabývala pouze aktivní slovní zásobou, jiná posuzovala slovní zásobu pasivní i aktivní. V současné době není dostupný testový materiál, který by jednoznačně určil množství slov slovní zásoby. S odvoláním výsledky výzkumů slovní zásoby, uvádí

Klenková (2007) tyto údaje:

1 rok: 5 – 7 slov

2 roky: 200 slov

3 roky: 1000 slov

4 roky: 1500 slov

6 let: 2500 – 3000 slov

Nové slovo se dítě učí natřikrát. Nejprve dospělý věc pojmenuje *To je...*, fakt, jestli si dítě slovo zapamatovalo, ověří otázka *Kde je...?*, a až ve třetí fázi je vyžadována verbální reakce dítěte na otázku *Co je to?* (Kutálková, 1996). Zpočátku se dotazuje dospělý, jeho roli postupně přebírá dítě a nastupuje první věk otázek *Co je to?* A následně druhý věk otázek *Proč?* Oba věky jsou nezbytně nutné pro rozvoj slovní zásoby dítěte (Kutálková, 1996).

### 2.3.2 Morfologicko – syntaktická rovina

Tato rovina zahrnuje gramatickou stránku řeči a skladbu řeči. Vývojem se mění zastoupení jednotlivých slovních druhů v řečovém projevu a to v pořadí podstatná jména, citoslovce,

slovesa, přídavná jména, zájmena, číslovky (Bednářová, Šmardová, 2007). Stejný názor zastává i Sovák (1986), který rozlišuje 3období rozšiřování slovní zásoby o jednotlivé slovní druhy:

věcné (substanční) - převaha podstatných jmen

činnostní (akční) – používání sloves

vztahové (relační) – užívání přídavných jmen a dalších slovních druhů

Všechny slovní druhy se začínají ve verbálním projevu dítěte objevovat kolem 4. roku. První slova jsou neohebná, podstatná jména jsou většinou v 1. pádě a slovesa ve 3. osobě (Klenková, 2006). Časování, skloňování a množné číslo se začíná v dětské řeči objevovat kolem 3. roku. První slova mají zároveň funkci věty. Jednoslovné věty jsou postupně rozvíjeny přidáváním slov. Souvětí (souřadná a podřadná) se objevují mezi 3. a 4. rokem (Bednářová, Šmardová, 2007). Podle Sovákova názoru (in Klenková, 2006) se pravidla syntaxe učí dítě samo přenosem slyšených gramatických forem do běžné komunikace. Stejný názor zastává i Kutálková (1996, str. 43) : „*Gramaticke se dítě učí napodobováním, převodem jednoho jevu na jevy podobné a v případě výjimek, kterých je v češtině také poměrně dost, i průběžným zapamatováním mluvy dospělých.*“

### **2.3.3 Foneticko - fonologická rovina**

V pořadí třetí jazyková rovina, označována jako formální, se zabývá, zvukovou stránkou řeči a artikulací jednotlivých hlásek mateřského jazyka. Důležitým momentem je období přechodu z pudového žvatlání na napodobující, tedy období mezi 6. a 9. měsícem.

Vytváření hlásek se řídí pravidlem nejmenší námahy, to znamená, že postupuje od hlásek vyžadujících malou námahu k hláskám artikulačně obtížným. V dětském projevu se tak nejprve objevují samohlásky (vokály), následují hlásky tvořené jednoduchým způsobem P, B, M, T, D, N a hlásky artikulačně náročnější R, Ř, Z, S, Ž, Č, Š (Bednářová, Šmardová, 2007). Z hlediska zvukové stránky řeči by měl být vývoj artikulace ukončen kolem 5. roku, nejpozději však při nástupu do základní školy.

### **2.3.4 Pragmatická rovina**

Poslední jazyková rovina zahrnuje schopnost užívání řeči v běžném životě. Konverzační schopnosti jsou schopnosti vést dialog, udržet téma a schopnost výměny rolí v komunikaci. Ke konverzačním schopnostem uvádí Bednářová a Šmardová (2007, str. 30), že: „*mezi třemi a čtyřmi lety dítě projevuje schopnost konverzaci nejen navázat, ale také ji udržet,*

*rozvíjet, pokračovat v ní.* “ Dítě se kolem 3. roku učí pomocí řeči dosahovat komunikačního cíle a záměru.

### **2.3 Alternativní a augmentativní komunikace**

Pokud je možnost dorozumívát se mluvenou řečí nemožné nebo omezené, je vhodné hledat náhradní způsoby komunikace. Jedním ze způsobů mohou být i metody alternativní a augmentativní komunikace.

Alternativní a augmentativní komunikace (AAK) má trvale nebo na určitou dobu nahradit běžnou komunikaci a tím kompenzovat nedostatky v používání běžné verbální metody komunikace (Švarcová, 2011).

Umožňuje tak uspokojovat základní lidskou potřebu komunikovat s okolním světem i osobám, kterým je dorozumívání se mluvenou řečí nějakým způsobem znemožněno. Souhrnný název alternativní a augmentativní komunikace označuje náhradní metody, které napomáhají rozvoji komunikačních dovedností nebo plně nahrazují mluvenou řeč. Tyto náhradní metody je možné využívat i při práci s dětmi z cizojazyčného prostředí. Jejich prostřednictvím se děti mohou dorozumívát, reagovat na podněty nebo vyjadřovat svá přání, prosby a pocity. Metody AAK se využívají z důvodu předcházení komunikační izolace. Někteří odborníci a velmi často i rodiče se domnívají, že využití AAK zpomaluje nebo zastavuje vývoj mluvené řeči. Zahraniční studie však ukazují, že využívání AAK nejenže vývoj řeči nebrzdí, ale naopak uspokojení potřeby smysluplné komunikace a pochopení principu dorozumívání vede k rozvoji jazykových dovedností.

([www.alternativnikomunikace.cz](http://www.alternativnikomunikace.cz)) Děti, které jsou nějakým způsobem komunikačně aktivní, s vlastní potřebou podílet se na komunikaci, mají lepší předpoklady k začlenění se do kolektivu a uplatnění se v sociálních skupinách. Pokud se rozhodneme pro využití metod AAK, je důležité zvolit co nejpřirozenější způsob dorozumívání pro konkrétního uživatele.

Klenková (2006) uvádí metody AAK podle Jankovcové (2003) :

bez pomůcek: pohledy, mimika, gestikulace, vizuálně- motorické znaky  
s pomůckami: předměty, obrázky, fotografie, symboly, komunikátory  
jiné typy: doplňky k snadnějšímu ovládní počítače

Komunikační systémy lze obecně rozdělit na:

statické- piktogramy, předměty, fotografie, komunikační tabulky, systém Bliss, psaná

slova, počítačové aplikace

dynamické -gesta, znaky, prstová abeceda, znaková řeč, znakový systém Makaton

### **2.3.1 Alternativní komunikace**

„*Alternativní komunikace se vztahuje na systémy, které mají plně nahradit mluvenou řeč*“ (Švarcová, 2011, str. 123.). Alternativní komunikační systémy se využívají jako náhrada mluvené řeči.

Piktogramy- jsou nejvíce využívanou formou alternativní komunikace. Symboly (bílé obrázky na černém pozadí) jsou tematicky rozdělené do celků. Slovník, který vytvořila L. Kubová obsahuje pře 700 symbolů. Pro každého jednotlivce je možné vybrat obrázky a vytvořit slovník vlastní (Švarcová, 2011). Každý piktogram zastupuje jeden věcný význam. Piktogramy se využívají i v běžném životě (na veřejných místech, budovách). Umožňují rychlejší a snadnější orientaci, mohou být také nositeli příkazů a instrukcí. Jednotlivé obrázky lze přizpůsobit pro konkrétní situaci. Grafické symboly mohou dětem usnadnit orientaci v prostředí, pochopit sled činností. Pomocí symbolu mohou o konkrétní předmět požádat.

Makaton-je jazykový program založený na kombinaci manuálních znaků, doplněných mluvenou řečí a grafickými symboly. Znakují se slova nesoucí význam, tzv. klíčová slova. Vytvořila ho logopedka Margaret Walker (Klenková, 2006).

Bliss- soubor symbolů, které lze vzájemně kombinovat a vyjádřit tak vlastní myšlenku. Symboly jsou jednoduché, snadno se kreslí. Autorem je Charles Bliss, který se nechal inspirovat čínským písmem. Původně měl systém zlepšit porozumění mezi národy (Klenková, 2006).

Prstová abeceda- předpokládá se znalost písmen. Znakují se jednotlivé hlásky pomocí postavení a poloh prstů, které se spojují so slov stejně jako v mluvené řeči.

VOKS-výměnný obrázkový komunikační systém využívá k neverbální komunikaci obrázky, fotografie nebo piktogramy. Při nácviku je důležitým prvkem odměna. Tento systém je světově využívaný, zahraničí je známý pod zkratkou PECS-Picture Exchange Communication System ([www.pecs.com](http://www.pecs.com)).



### 2.3.2 Augmentativní komunikace

Augmentativní komunikace (z lat. *augmentare* – rozšiřovat) je takový způsob komunikace, který má podporovat již existující, ale nedostatečně rozvinuté komunikační schopnosti.

Užívá se v případech, kdy je mluvená řeč málo rozvinutá nebo málo srozumitelná (Švarcová, 2011).

Znak do řeči - využívá se jako kompenzační prostředek zejména pro lidi s mentálním a řečovým postižením. Nemá vlastní mluvnická pravidla, znakují se pouze slova nesoucí význam věty, které doplňují nedostatečně srozumitelný řečový projev (Slowik, 2007).

Znakování se postupně s narůstající slovní zásobou mluvené řeči omezuje.

Výrazové prostředky neverbální komunikace (mimika, gestika, pohledy, haptika) - mimoslovní vyjádření emocí, navázání kontaktu a bezprostřední dotyk. Neverbální komunikace je vázaná na konkrétní situaci, je srozumitelná. Běžně doprovází komunikaci verbální.

Fotografie - reálné dvojrozměrné znázornění předmětů, činností nebo osob. Svou reálností jsou srozumitelnější než obrázky nebo symboly.

Předměty - trojrozměrné symboly, s kterými je možné manipulovat. Využívají se u malých dětí nebo u jedinců se zrakovým, těžce mentálním nebo kombinovaným postižením.

Písmena a psaná slova - tato komunikace předpokládá znalost písmen. Vyjadřování se pomocí písma umožňuje širší komunikaci než pomocí symbolů.

Za výhody metod alternativní a augmentativní komunikace lze považovat rozšíření komunikačních možností dětí se speciálními potřebami a snížení jejich pasivity, rozvoj jazykových dovedností. Na druhé straně nelze opominout nevýhody alternativních systémů, jako je vzbuzování pozornosti veřejnosti, oddělení od společnosti, která systémy neovládá, nezbytnost osvojení si systému všemi účastníky komunikace (Švarcová, 2011). Děti z cizojazyčného prostředí mají na počátku docházky do českého školského systému problémy s mluvenou komunikací. Nabízí se myšlenka využití AAK. Není cílem učit děti novému komunikačnímu systému (BLISS, Makaton, metoda facilitované komunikace, znak do řeči), ale maximálně podpořit počáteční řečový deficit. Mezi podpůrné metody, které lze využít patří piktogramy, které dětem usnadní orientaci v prostředí třídy a školy nebo gesta.

Vzhledem k tomu, že je nežádoucí mluvenou řeč této skupiny dětí zcela nahradit, ale podpořit nebo rozšířit, je vhodné využívat metody augmentativní komunikace.

Při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem je možné využít AAK na přechodnou dobu, při prvotním navazování komunikace. Současně je nutné důsledně komentovat vše, co se s dítětem i v jeho okolí děje. Zpočátku používat pro stejné situace stejná slova, používat krátké holé věty. Při komunikaci nelze opominout výraznou mimiku. Děti je vhodné podněcovat ke komunikaci, například k vyjádření souhlasu kývnutím.

V praxi je běžné, že se nevyužívá jeden typ komunikačního systému nebo pomůcek, ale že se vzájemně kombinují nebo doplňují tak, aby co nejvíce vyhovovaly konkrétnímu uživateli.

### 3. Rozvoj komunikativních dovedností v mateřské škole

Vzdělávání v mateřské škole od 1. září 2007 vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání RVP PV, ve kterém jsou vymezeny základní rámce vzdělávání, hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro předškolní vzdělávání. Podle zásad stanovených v RVP PV si každá škola vytváří vlastní školní vzdělávací program. Vzdělávání v předškolním zařízení by mělo nabízet vhodné vzdělávací prostředí s ohledem na individuální potřeby všech dětí.

#### 3.1 Klíčové kompetence

Předškolní vzdělávání se zaměřuje na všestranný rozvoj dítěte. Vzdělávání by mělo směřovat k získání klíčových kompetencí. Ty jsou v RVP PV (2004) definovány *jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.*

Klíčové kompetence pro předškolní vzdělávání jsou v RVP PV rozděleny na :

kompetence k učení

kompetence k řešení problem

kompetence komunikativní

kompetence sociální a personální

kompetence činnostní a občanské (Smolíková, 2004)

Jednotlivé kompetence nelze v praxi vnímat odděleně. V případě dětí z cizojazyčného prostředí je podle mého názoru nutné se zpočátku více zaměřit na kompetence komunikativní. U dítěte, které ukončuje předškolní vzdělávání, se předpokládá, že:

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

- v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i dospělými, chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atd.)
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit, má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku ( RVP PV, 2004).

Soubor vyjmenovaných klíčových kompetencí je však nutné chápat jako ideální, většina dětí předškolního věku ke všem kompetencím nedospěje. Je to spíše orientace pro pedagogy, jakým způsobem by se práce s dětmi měla ubírat, aby bylo možné navázat na povinné školní vzdělávání.

V rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2004) jsou konkrétně vymezené očekávané výstupy.

### **3.2 Vzdělávací oblast Dítě a jeho psychika- Jazyk a řeč**

Kompetence uvedené v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2004) lze vyjádřit v konkrétních činnostech. Jednotlivé očekávané výstupy jsou rozpracované v materiálu Konkretizované očekávané výstupy (2012), který doplňuje dokument RVP PV. Jsou zde upřesněny požadavky na jednotlivé výstupy v podobě konkrétních činností, formulované tak, aby bylo zcela jasné, co by dítě mělo na konci předškolního vzdělávání dokázat. (RVP PV-konkretizované očekávané výstupy 2012) Očekávané výstupy se v oblasti Jazyk a řeč dotýkají výslovnosti, gramatické správnosti řeči, porozumění, vyjadřování a dorozumívání.

Dítě by v této oblasti mělo před nástupem povinné školní docházky dokázat:

- vyslovovat všechny hlásky správně a mluvit zřetelně, gramaticky správně, v přiměřeném tempu, ovládat sílu a intonaci hlasu
- spontánně vyprávět zážitky ze sledování pohádek
- znát většinu slov a výrazů běžně používaných v prostředí dítěte

- mít přiměřeně bohatou slovní zásobu, slova aktivně uplatnit v řeči
- používat jednoduchá souvětí, vyjádřit myšlenku, mínění, popsat situaci, vyjádřit svoje pocity
- dodržovat pravidla konverzace a společenského kontaktu, naslouchat, sledovat řečníka
- dorozumět se verbálně i neverbálně (používat gesta, udržet oční kontakt)
- sledovat a zachytit hlavní myšlenku příběhu, příběh převyprávět
- předat vzkaz
- chápat jednoduché hádanky a vtipy
- poznat a najít k sobě slova, která se rýmují, doplnit chybějící slovo rýmu
- poznat a vyhledat slova protikladného významu, podobného významu, stejně znějící slova různého významu
- rozkládat slovo na slabiky
- vyčlenit hlásku na počátku a na konci slova
- rozlišit krátké a dlouhé samohlásky
- znát, že se lidé dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit
- vnímat jednoduché písně, rýmy a popěvky v cizím jazyce

Z přehledu očekávaných výstupů je zřejmé, že jsou na dítě v oblasti jazyka a komunikačních dovedností kladeny velké nároky. Předpokládá se, že si dovednosti osvojí všechny děti před nástupem do první třídy. Otázkou zůstává, na jaké úrovni je zvládnou děti z cizojazyčného prostředí. Z vlastní praxe mohu potvrdit, že často děti nastupují do základní školy s přetrvávajícím jazykovým deficitem.

### **3.3 Metody rozvoje komunikativních dovedností dítěte v předškolním období**

Koncepce Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV 2004) předpokládá, že vzdělávání v mateřské škole pomůže dětem ve zdokonalování řečových a komunikačních dovedností (Průcha, Kořátková, 2013).

Proces rozvoje komunikačních dovedností probíhá v mateřské škole jak při řízených činnostech, tak i při činnostech volných, kontinuálně během celého dne. Základním

předpokladem pro správný rozvoj v této oblasti je vhodné komunikační prostředí poskytující dětem dostatečný prostor k samostatným řečovým projevům bez zábran, prostředí, které dítě motivuje a iniciuje k projevu. V případě dětí s odlišným mateřským jazykem je nutné respektovat počáteční dětský ostych a strach a vyvarovat se k necitlivému nucení dítěte do řečového projevu.

K základním metodám využívaných v mateřské škole k rozvoji komunikačních dovedností patří:

- Rozhovor- individuální i skupinový (vyprávění svých zážitků, příběhů, sdělování druhému, společné diskuze, sdělování slyšeného druhým)
- Artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry
- Hry se slovy, slovní hádanky
- Přednes, recitace, dramatizace, zpěv
- Vyřizování vzkazů a zpráv
- Poslech čtených nebo vyprávěných pohádek a příběhů, sledování divadelních představení
- Vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo vidělo
- Prohlížení knížek
- Hry a činnosti zaměřené na poznávání a rozlišování zvuků

Při osvojování si druhého jazyka mohou u dětí cizinců vznikat obtíže různého druhu.

Lechta (2010) uvádí řadu specifických obtíží:

*Fáze ticha*- může trvat tři až šest měsíců, během tohoto období se děti soustředí na poslech a porozumění řeči.

*Coctail party language* – děti mohou mít obtíže s novým jazykem v přítomnosti více mluvících, při používání slangu nebo hovorových výrazů. Tento specifický problém bývá důvodem vyhýbání se komunikaci ve větší skupině dětí.

Mezi další problémy patří nezřetelná výslovnost nebo eliminace některých hlásek, potíže s výslovností R, L, Ř, asimilace hlásek, problém s dodržováním délek hlásek a s fonemickou diferenciací sykavek (Gjurová, 2011).

Průcha (2010, str. 115) zmiňuje i důležitou skutečnost: „*že v populaci mládeže a dospělých existují individuální rozdíly v dispozicích k učení se cizích jazyků.*“ Tato individuální vybavenost umožňuje napodobovat, pamatovat si a vybavovat si různé segmenty jiného než mateřského jazyka (Průcha, 2010).

Gjurová (2011, str. 26) popisuje shodné znaky žáků z cizojazyčného prostředí a žáků se specifickými poruchami učení: „*Obě skupiny spojují následující termíny: snadná unavitelnost, nutnost opakované motivace, problém v rozlišování kvantity samohlásek, záměna hlásek funkčně podobných, záměny z nedokonalé sluchové diferenciacie fonémů, sluchová analýza a syntéza, souhláskové shluky.*“

Pochopení českého jazyka, jeho gramatiky, větné skladby i schopnost správně používat jednotlivé fonémy úzce souvisí s charakteristikou rodného jazyka dětí (Gjurová, 2011). Český jazyk si snadněji osvojují děti, jejichž rodný jazyk má s českým stejné strukturní rysy.

## 4. Vývoj dítěte v předškolním období

Předškolní období je období mezi třetím až šetým rokem života dítěte, v některých publikacích se uvádí jako horní hranice věk sedmi let, což souvisí s odklady povinné školní docházky.

Za konec předškolního období lze tedy považovat nástup povinné školní docházky.

„*Vývoj dítěte je ovlivňován učením a zráním.*“ (Zelinková, 2007, str. 21) Geneticky daný proces zrání je ovlivňován podněty z vnějšího prostředí a vrozenými dispozicemi (Zelinková, 2007). V předškolním období dítě prochází celou řadou změn. Jednou z nich je nástup do předškolního zařízení, který s sebou přináší zejména odpoutání se od rodičů. Při nástupu do předškolního zařízení musí dítě začít navazovat nové kontakty s dospělou osobou a především s vrstevníky. S tím velmi úzce souvisí rozvoj řečových schopností, komunikace a socializace. Podle Vágnerové (2005) je předškolní věk charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě.

Autorky Bednářová a Šmardová (2007) ve své publikaci Diagnostika dítěte předškolního věku poukazují na dvě základní charakteristiky vývoje dítěte. Posloupnost a časovost. Přičemž posloupností se rozumí, že schopnosti a dovednosti dítěte se rozvíjí postupně, od snadného k obtížnému, po jednotlivých krocích. Časovost znamená, že schopnosti a dovednosti nastupují v určitém věkovém období, respektive ve věkovém rozmezí.

V každém vývojovém období má dítě určité potřeby. Jejich znalost umožňuje jejich uspokojení a tedy i možnost dalšího rozvoje dítěte. Stejně tak jako se individuálně dítě vyvíjí, vyvíjí se individuálně i jeho silné a slabé stránky. U dětí s odlišným mateřským jazykem je zřejmé, že slabé stránky budou právě v komunikačních a řečových dovednostech. Určitě je nutné tuto oblast rozvíjet a podporovat. Souhlasím však s názorem Bednářové a Šmardové (2007), že přestože je nutné slabé stránky dítěte systematicky podněcovat, není nutné je stavět do popředí. Neboť v takovém případě mohou zůstat nepovšimnuty silné stránky dítěte, které by se mohly stát opěrným bodem dalšího rozvoje dítěte. Každé dítě by mělo zažít pocit úspěchu a jedinečnosti, což při zaměření se pouze na slabé stránky je zcela vyloučené.

Mezi činitele, které ovlivňují vývoj dítěte, řadíme zděděné a vrozené předpoklady (genotyp) a prostředí a výchovu (fenotyp).

V českém školském systému je předškolní vzdělávání cíleně směřováno k nástupu povinné školní docházky, který vyžaduje určitý stupeň zralosti a připravenosti. To je jeden z



důvodů, proč jsou pokroky dítěte v jednotlivých oblastech vývoje dítěte sledovány. Sledování a diagnostika dětí cizinců je ovlivněna a ztížena jazykovou bariérou.

## **4.1 Kognitivní vývoj**

Poznávací procesy jsou psychické procesy, jejichž prostřednictvím člověk poznává okolní svět. Vnímáním získává nové informace, paměť je uchovává a myšlení je zpracovává.

### **4.1.1 Vnímání**

Vnímání je poznávací proces, který dítěti umožňuje vytvoření si představ o okolním světě. Děje se tak prostřednictvím zrakových, sluchových, hmatových vjemů. Vnímání v předškolním období je zaměřeno více na celek než detail. Zrakové a sluchové vnímání je možné sledovat v různých oblastech- vnímání figury a pozadí, analýzy a syntézy, diferenciací a paměti. Deficity ve zrakovém a sluchovém vnímání v předškolním období způsobují potíže ve školním věku. Senzomotorické vnímání vytváří základ pro vnímání prostoru a následně i pojmenování prostorových vztahů (Bednářová, Šmardová, 2007). Prostorové vnímání se přímo pojí s chápáním prostorových pojmů, jako je: nahoře – dole, níže – výše, vpředu – vzadu, první – poslední, vpravo- vlevo apod. U dětí cizinců je posouzení úrovně některých oblastí zrakového a sluchového vnímání a prostorové orientace ztíženo jazykovou bariérou. Například prostorové vnímání a chápání prostorových vztahů může být v přirozeném jazykovém prostředí v pořádku, zatímco v prostředí, které je pro dítě cizojazyčné, se může jevit jako narušené. Není to však primárně způsobeno deficitem ve vnímání, ale sekundárně jazykovou bariérou. Dítě ve svém rodném jazyce chápe pojmy vpravo, vlevo, ale v cizím jazyce je zcela bezradné.

### **4.1.2 Pozornost**

Pozornost je psychický stav, který se projevuje soustředěností a zaměřeností. Délka pozornosti se v průběhu života mění. S narůstajícím věkem je dítě schopno soustředit delší dobu. Velký rozdíl je patrný v délce soustředění u tříletého a šestiletého dítěte. Po nástupu do základní školy jsou na dítě v oblasti pozornosti kladeny poměrně vysoké nároky. Délku pozornosti ovlivňuje hned několik faktorů – zájem, motivace, vůle, fyzický a psychický stav. Pozornost se dělí na neúmyslnou (mimovolní), která není závislá na vůli člověka a

úmyslnou (záměrnou), která vyžaduje zapojení vlastní vůle a je náročnější než pozornost neúmyslná (Vágnerová, 2005). Typickou vlastností pozornosti je selektivita, která umožňuje člověku vybírat si z okolního světa jen ty podněty, které v daném okamžiku potřebuje a ostatní podněty ignorovat. Mezi další vlastnosti pozornosti patří koncentrace, distribuce, kapacita a stabilita (Plháková, 2003).

K upoutání a udržení pozornosti dítěte v mateřské škole se často využívá verbální projev učitelky. Už samotná motivace k činnosti, která je u dětí předškolního věku nezbytná, je verbálního charakteru. V tomto směru jsou jednoznačně znevýhodněny děti z cizojazyčného prostředí. Je těžké verbálně upoutat a udržet pozornost dítěte, které vám nerozumí. Schopnost soustředit se a délku pozornosti, může učitelka posuzovat zejména během spontánních her nebo u činností pohybového charakteru, kde je slovní doprovod minimální.

#### **4.1.3 Paměť**

Paměť je psychická vlastnost uchovávat a používat získané informace. Kvalita paměti se s věkem mění, zvyšuje se kapacita a délka paměti. Paměťové schopnosti dětí v předškolním období jsou závislé na zrání mozkových struktur. (Vágnerová, 2005). Mezi třetím a pátým rokem převládá paměť bezděčná (mimovolní), záměrná (úmyslná) se rozvíjí až kolem pátého roku. Celé předškolní období převažuje paměť mechanická, která poskytuje dobrý základ pro zapamatování si zejména opakujících se situací a jevů. Emoce provázející činnosti mají vliv na kvalitu a délku paměti. (Průcha, Koťátková, 2013).

Stejný názor zastává i Gjurová (2011, str. 26): „*Na celý proces mají vliv i naše emoce, nálada, případně stres.*“

U dítěte předškolního věku dochází k rozvoji sluchové, zrakové a slovní paměti. Paměť v tomto období je konkrétní a dítě si špatně pamatuje pojmy, kterým nerozumí. V tomto ohledu může být paměť dětí z cizojazyčného prostředí ovlivněna nesrozumitelností vnímaného.

#### **4.1.4 Myšlení**

Myšlení dítěte je v předškolním období plně vázáno na činnosti, které právě probíhají a kterých se dítě účastní a na řeč, dítě myslí v pojmech, ve slovech. Teprve až na konci období dokáže některé situace zobecnit na základě podobnosti (Průcha, Koťátková, 2013).

„*Mezi třetím a šestým rokem dochází k uzavření symbolického, předoperačního myšlení.*“ (Mertin, Gillnerová, 2003, 2010, str. 15) Myšlení je konkrétně názorné až na konci období

se vyvíjí myšlení abstraktní. Charakteristickým znakem myšlení je egocentrismus, který se podle Vágnerové (2012, str. 178) „*projevuje ulpíváním na vlastním názoru a opomíjením jiných, které mohou být odlišné.*“ Mezi další vlastnosti myšlení patří antropomorfismus, magičnost a artificialičnost (Langmeier, Krejčířová, 2006) Dochází také k rozvoji myšlenkových operací, dítě je postupně schopno analýzy, syntézy, srovnávání, třídění, řazení a zobecňování.

#### 4.1.5 Vůle

Po pátém roce věku dítěte začíná vůle nabývat na důležitosti. Zejména proto, že dítě chce dokončovat své záměry. Průcha a Kořátková (2013) konkrétně uvádí: *“Je-li dítě výrazně motivované pro to, aby něco dokázalo, druhé zaujalo či se prosadilo, dokáže se o to s velkým zaujetím snažit, překonávat překážky, své pokusy opakovat a pozměnit postup.”* Po nástupu do mateřské školy dojde u většiny dětí ke zkvalitnění kognitivních procesů. Děti jsou v kolektivu obklopeny novými vjemy, ty podporují přemýšlení, zapamatování a kognitivní složku řeči, vyjadřování, naslouchání a porozumění. (Průcha, Kořátková, 2013).

## 4.2 Motorický vývoj

Motorický vývoj dítěte je obrazem toho, jak se dítě dokáže pohybovat, jak dokáže ovládat své tělo. Obecně je motorika souhrn všech pohybů lidského těla, reflexních, mimovolných i řízených (Sovák, 2000). Vývoj motorických schopností nejen s vývojem a dozráváním mozkových tkání, ale i s příležitostmi k procvičování motorických schopností, Pohyb je přirozenou dětskou potřebou a však mezi dovednostmi tříletého a šestiletého dítěte jsou značné rozdíly.

Motorické schopnosti lze rozdělit na:

hrubou motoriku

jemnou motoriku

grafomotoriku

motoriku mluvidel

motoriku očních pohybů

V předškolním období dochází v motorickém vývoji k neustálému zdokonalování. Celkově se zlepšuje pohybová koordinace, hbitost a soběstačnost (Langmeier, Krejčířová, 2006).

#### **4.2.1 Hrubá motorika**

Hrubá motorika se týká velkých svalových skupin a zahrnuje všechny schopnosti ovládat pohyby těla, držení těla, koordinaci pohybů horních a dolních končetin. Na začátku předškolního období jsou ještě některé pohyby nekoordinované, jejich koordinace se postupně rozvíjí. Na konci předškolního období již dítě zvládá činnosti náročné na koordinaci, jako je například jízda na koloběžce, plavání nebo další sportovní aktivity (Bednářová, Šmardová, 2007).

#### **4.2.2 Jemná motorika**

Jemnou motorikou se rozumí všechny pohyby vyžadující přesnou koordinaci a obratnost (Koťátková, 2008). Pohyby se uskutečňují pomocí malých svalových skupin. K rozvoji dochází při práci se stavebnicemi a rukodělných činnostech, kdy se zpřesňuje obratnost rukou a schopnost uchopování drobných předmětů. Bednářová a Šmardová (2007) vliv jemné motoriky na podporu vývoje řeči.

#### **4.2.3 Grafomotorika**

Grafomotorika vyjadřuje způsobilost ke psaní. Jedná se o pohybovou aktivitu při grafickém projevu, psaní a kreslení. Grafomotorický projev je ovlivněn úrovní senzomotorické koordinace ruka-oko. Při grafickém projevu hraje důležitou roli postavení ruky, uvolněnost ruky, úchop psací potřeby a lateralita (Bednářová, Šmardová, 2007). Grafomotorické dovednosti se rozvíjí při kresbě. Kresba postavy slouží k posouzení vývojové úrovně dítěte.

#### **4.2.4 Motorika mluvidel**

Motorický vývoj mluvidel začíná hned po narození zapojením polykacích a sacích pohybů. Motorika mluvidel - oromotorika je důležitá pro správný vývoj řeči, zahrnuje všechny pohyby jazyka, rtů, svalů tváří. V předškolním období dochází ke zdokonalování pohybů. Dětská patlavost neboli narušená artikulace ve většině případů vymizí před zahájením školní docházky (Langmeier, Krejčířová, 2006).

#### 4.2.5 Motorika očních pohybů

Motorika očních pohybů – vizumotorika je důležitá zejména pro nácvik psaní a čtení (Bednářová, Šmardová, 2007). Vizumotorika se procvičuje zejména při prohlížení knih, řazení obrázků zleva doprava nebo při práci s pracovními listy odshora dolů, zleva doprava.

### 4.3 Sociální vývoj

Sociální vývoj dítěte se úzce pojí s procesem socializace, během kterého dochází k začleňování jedince do společenství kolem něj. Nejvýraznějším obdobím socializace je dětství, kdy si dítě si postupně osvojuje způsoby života společnosti, přejímá hodnoty a normy a učí se zastávat různé sociální role (Koťátková, Průcha, 2013). V předškolním věku dochází ke změnám, které ovlivňují pozici dítěte ve společnosti vrstevníků (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Nelze opominout důležitou součást socializace a to enkulturaci, při níž, jak uvádí Průcha a Koťátková (2013, str. 29): „*si dítě osvojuje vlastnosti příslušné kultury ( národa, etnika, rasy), především jazyk a způsoby komunikace, vzorce chování, kulturní tradice a zvyklosti, různé společenské rituály aj.*”

Na dítě působí současně několik socikulturních faktorů. Průcha a Koťátková (2013) uvádí čtyři základní: rodinné prostředí, etnické prostředí, širší sociální prostředí a lokální prostředí.

### 4.4 Hra

Hra je pro dítě předškolního věku nejdůležitější, nezbytnou a nenahraditelnou každodenní činností, během které se děti komplexně rozvíjí. V prostředí mateřské školy se děti setkávají s hrou spontánní (volnou), organizovanou a didaktickou. Zejména hře volné by učitelky měly dětem ponechat dostatečný prostor. Volná hra naplňuje potřeby dítěte, dítě si samo volí námět hry, hračky i místo ke hře. Hra má své typické znaky (spontánnost, zaujetí, radost, tvořivost, fantazii, opakování), podle kterých si může ověřit, zda je činnost pro dítě skutečně hrou.

Hra je pro dítě způsobem vyjádření vlastní interpretace reality a vzniká s vnitřní potřebou dítěte (Vágnerová, 2005).

Symbolická hra je pro dítě prostředkem k vyrovnání se s realitou (Vágnerová, 2012). Dítě do hry promítá svůj vlastní postoj ke světu i k sobě samému. Pro děti z cizojazyčného prostředí může být hra možností úniku ze zatěžující a stresového prostředí. Výhodou mateřské školy je možnost dostatečného prostoru k volné hře. Během volné hry mohou děti z cizojazyčného prostředí nenásilně vnímat nový jazyk a navazovat kontakty s vrstevníky. Volná hra nemá žádná pravidla a nabízí velkou svobodu. Vzniká tak prostor znovu si přehrát situace, kterým dítě nerozumí. Pro hru v předškolním období je typické, že dítě začíná vyhledávat hru se svými vrstevníky. Samostatná a paralelní hra je nahrazena hrou sdružující a kooperativní, vyžadující kooperaci a dodržování dohodnutých pravidel (Kořátková, 2008).

Pro práci pedagogů je pozorování dítěte při hře důležitým vodítkem při evaluaci vývojových pokroků dítěte. Při pozorování hry může pedagog hodnotit preference, dispoziční a schopnosti dítěte, v sociální oblasti například schopnost řešit konflikty.

## 5. Vlastní šetření

Hlavním cílem praktické části mé bakalářské práce bylo na základě pozorování konkrétního případu, dvou děvčat, dvojčat z cizojazyčného prostředí posoudit, jaké jsou možnosti využití běžně používaných metod k rozvoji komunikačních dovedností dětí v předškolním věku i u dětí z cizojazyčného prostředí. Dílčím cílem bylo posouzení vlivu jazykového deficitu na ostatní vývojové oblasti a sledování pokroků v jednotlivých jazykových rovinách. V posledních dvou pozorováních jsem se zaměřila na školní zralost a celkovou připravenost k zahájení povinné školní docházky. Další oblastí, které jsem věnovala pozornost, byla spolupráce s rodinou.

Výzkumnou část mé bakalářské práce jsem realizovala pomocí kazuistické neboli případové studie. Jedná se o kvalitativní přístup k diagnostice, podrobné hodnocení jednoho případu vede k objasnění některých jevů (Zelinková, 2007).

Vlastní pozorování probíhalo v prostředí běžné mateřské školy v období září 2012 až leden 2014. Jednotlivá data jsem získávala průběžně při pozorování, což je jedna z pedagogických diagnostických metod a při rozborech s třídní učitelkou.

K zaznamenávání úrovně a pokroků v jednotlivých oblastech jsem použila Diagnostiku dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let (Bednářová, Šmardová, 2007) a Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy (Bednářová, Šmardová, 2010). Ke zhodnocení celkové připravenosti k nástupu do základní školy jsem použila Konkretizované očekávané výstupy RVP PV, materiál, který doplňuje dokument Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Během sledování jsem se zaměřila na složku obsahovou (vědomosti, návyky, dovednosti) a složku proceduální (vlastní výchovně vzdělávací proces). Použila jsem kriteriální diagnostiku, schopnosti děvčat jsem srovnávala s vnějšími měřítky, zda jednotlivé dovednosti zvládají či nezvládají a zda dosažená úroveň odpovídá jejich věku. Shrnující záznamy z pozorování byly zapsány ve čtyřech obdobích : v prosinci 2012, v květnu 2013, v říjnu 2014 a v lednu 2014.

U jednotlivých záznamů uvádím rozmezí, ve kterém pozorování probíhalo. Věk a délka docházky do mateřské školy odpovídají konci pozorovacího období. Při zpracování případové studie jsem vycházela z poznatků získaných z pozorování, dokumentace a vlastních zkušeností z pedagogické praxe.

## 5.1 Kazuistická studie

Sledovaným případem byla dvě děvčata, jednovaječná dvojčata z cizojazyčného rodinného prostředí, narozena v červnu 2008. U obou děvčat uvádím pouze křestní jména, která jsem pro potřeby této práce změnila. Ostatní informace jsou autentické.

Jméno: Anna a Marie

Věk: 4 roky 6 měsíců (při zahájení pozorování)

Osobní anamnéza: O těhotenství a porodu nejsou dostupné informace. Dle sdělení lékaře na potvrzení o zdravotním stavu dítěte na Žádosti o přijetí do mateřské školy jsou obě dívky způsobilé k zařazení do kolektivu dětí bez omezení. Zdravotní stav je dobrý, alergie žádná, léky pravidelně neužívají.

Rodinná anamnéza: Rodina je úplná, žijí společně. Rodiče pochází z Konga. Děvčata se narodila v České republice, mají státní občanství Kongo. Rodiče mezi sebou komunikují francouzsky, děvčata mezi sebou anglicky. S češtinou se prakticky nemají možnost setkat. Otec částečně český jazyk ovládá. Matka česky nemluví ani nerozumí, je v domácnosti.

Přijímací řízení: K zápisu do mateřské školy se dostavili oba rodiče i s děvčaty v únoru 2012. Během přijímacího řízení komunikoval s vedením mateřské školy otec. Po dobu zápisu obě děvčata seděla klidně a neprojevovala se žádným způsobem, nekomunikovala mezi sebou ani s rodiči. V budoucnu rodiče chtějí, aby se děvčata vzdělávala v české základní škole, proto se rozhodli pro předškolní vzdělávání v české mateřské škole. Z hlediska Zákona č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky patří děvčata do kategorie Občané třetích zemí. Tato kategorie cizinců má podle Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání přístup k předškolnímu vzdělávání pouze v případě, že mají povolení k pobytu na území ČR na déle než 90 dní. Vzhledem ke splnění této zákonné podmínky i kritérií pro přijetí k předškolnímu vzdělávání stanovených zřizovatelem a vedením mateřské školy, byla děvčata právoplatným rozhodnutím přijata k předškolnímu vzdělávání od 1. 9. 2012. Byla zařazena společně do heterogenní třídy. Oba rodiče se zúčastnili informativní schůzky pro nově přijaté děti v měsíci květnu. Veškeré informace o provozu školy a adaptačním



období sdělované ústně, obdrželi rodiče také v písemné podobě. Společně s děvčaty následně přišli na den otevřených dveří, pořádaný pro nově přijaté děti. Během této akce měli možnost seznámit se s učitelkami na třídě, s prostředím třídy, do které budou děvčata chodit. Zde se učitelky s otcem domluvily na oslovování děvčat a způsobu komunikace s rodiči. Při oslovování dětí z cizojazyčného prostředí může docházet ke komolení jmen nebo k oslovování příjmením. Praktické zkušenosti tak ukázaly nutnost domluvit se na oslovování dětí předem. Oslovování dětí tak, jak jsou zvyklé z domova, je velmi důležité a hraje klíčovou roli zejména při adaptaci dítěte a navázání komunikace s ním. Vzhledem k tomu, že děvčata bude přivádět a vyzvedávat převážně matka, která česky nemluví ani nerozumí, zvolily učitelky písemnou formu komunikace. Zásadní informace týkající se děvčat nebo třídních záležitostí zapíše učitelky do notýsku a matka jej následně předá otcí. Učitelky se také informovaly o komunikaci v rodinném prostředí, jakým jazykem mezi sebou mluví rodiče, zda děvčata měla možnost setkat se českým jazykem. Dle sdělení rodičů doma hovoří francouzsky, děvčata rozumí také anglicky, český jazyk vůbec nepoužívají.

## **5.2 Pozorování**

### **Září - prosinec 2012**

Věk děvčat: 4 roky 6 měsíců

Docházka do MŠ: 4 měsíce

#### **Adaptace:**

Adaptační období patří k nejzásadnějším a nejdůležitějším obdobím při nástupu dítěte do mateřské školy. Průběh adaptačního období má následně dopad na vztah dětí k učitelkám i k ostatním dětem. Pro každé dítě, je nástup do mateřské školy zlomovým okamžikem, kdy opouští bezpečí vlastní rodiny a dochází k odloučení od rodičů. U dětí z cizojazyčného prostředí je toto období navíc umocněno jazykovou bariérou.

Děvčata nastoupila k docházce první týden v září. Adaptace u obou děvčat probíhala stejným způsobem, odmítala se odloučit od rodičů a plakala. Na doporučení učitelky byl pobyt ve škole pouze pár hodin a postupně se prodlužoval. Ve srovnání s ostatními dětmi byl adaptační proces delší, celodenní docházka byla možná až začátkem měsíce listopad.

## **Kognitivní vývoj**

Jazykový deficit značně komplikuje posouzení kognitivní úrovně. Při myšlenkových operacích je nutné plnohodnotné porozumění pojmům a jejich významu, což úzce souvisí s úrovní vývoje řeči. Absence verbální komunikace zkresluje i posouzení úrovně sluchové paměti a diferenciací. Sluchové vnímání není narušené, děvčata reagují na svá jména, lokalizují zvuky a vydrží naslouchat pohádkám a písničkám. Obě děvčata se dokážou na činnost soustředit a dokončit ji.

## **Motorický vývoj**

Motorický vývoj obou děvčat je na úrovni odpovídající věku. V oblasti hrubé motoriky samostatně a bez obtíží zvládají všechny činnosti. Do každodenních tělovýchovných chvil se aktivně zapojují, soustředěně pozorují učitelku nebo ostatní děti a na základě pozorování napodobují a provádějí odpovídající činnost. V základních pohybových úkonech nemají problémy, pohyby a polohy těla jsou koordinované. Při cvičení se v prostoru orientují dobře, zvládají i pohyb ve venkovním prostředí na nerovném terénu. Při chůzi po schodech střídají nohy. Držení těla je správné. Nejisté jsou při poskoku na jedné noze a při přechodu kladiny nebo mírně vyvýšené plochy.

V oblasti jemné motoriky manipulují s drobnými předměty, nevyhýbají se hře s konstruktivními stavebnicemi. Oblíbenou hrou je skládání barevných skleněných kostek, které soustředěně a pečlivě skládají na sebe. Zacházení s nůžkami nezvládají, držení i postavení nůžek je chybné. K nácvičku správného držení nůžek využívají učitelky cvičné nůžky s dvojitým otvorem. Práci s modelovací hmotou nebo keramickou hlinou se nevyhýbají, samy ji však nevyhledávají. Nápodobou vymodelují kouli, váleček, nikoliv však na základě slovního pokynu.

Spontánní kresba je na úrovni čáranice, což neodpovídá věku děvčat. Z důvodu jazykového deficitu nedokáží svůj kresebný projev pojmenovat. Při kresbě využívají barev. Držení psací potřeby a postavení ruky je správné. Ruka není uvolněná a tahy nejsou plynulé. Při řízené činnosti zvládnou vodorovnou a vodorovnou čáru a kruh. Pokud pracují v kolektivu dětí, nejprve je pozorují a pak napodobují. Při porovnání kreseb postavy je zřetelné, že postava, kterou kreslila Marie, je více detailní, obsahuje ruce, prsty, řasy, pusy viz příloha č. 1 a č. 2. Obě postavy jsou ve fázi hlavonožce a vznikly při řízené činnosti. Při rozboru s učitelkou vyplynulo, že Marie je při kresbě pečlivější, pohotovější a samostatnější.

## Řečový vývoj

V oblasti řečových a komunikačních dovedností se v pozorovaném období ani jedno z děvčat verbálně neprojevovalo. Převládá komunikace neverbální, zejména gestikulace. S odvoláním na Lechtu (2010) se může jednat o specifický problém typický pro cizince, tzv. fázi ticha, která může trvat až 6 měsíců. Neobvyklé je, že děvčata nekomunikují ani mezi sebou a to ani v rodném jazyce. Pokud potřebují navázat komunikaci s učitelkou, upozorní ji dotykem a po té gestikulují. Stejným způsobem se oslovují i mezi sebou. Komunikaci s ostatními dětmi nevyhledávají. Na oslovení jménem obě reagují. Učitelky plně respektují počáteční komunikační ostych a k verbální komunikaci děvčata nenutí. Obě děvčata se aktivně zapojují do řízených činností. Soustředěně naslouchají a s menší mírou pomoci učitelky nebo dětí zadané úkoly plní- výtvarné, pracovní činnosti, grafické a pracovní listy. Běžně využívané metody pro rozvoj komunikačních dovedností v předškolním věku nebyly v pozorovaném období efektivní. Do rozhovorů, vyprávění a společných diskuzí se aktivně nezapojují, pouze pozorně naslouchají. Naopak se rády zapojují do činností bez verbálního projevu- rytmických her, hudebních činností bez zpěvu, neverbálních dramatizačních projevů, tance a cvičení.

Z této skutečnosti vycházely učitelky při přípravě vánočního programu pro rodiče a rozhodly se zařadit jako součást programu taneční ztvárnění pohádky O dvanácti měsíčkách a tím umožnit aktivní zapojení obou děvčat. Vzhledem k vyloučení verbálního projevu se mohla obě děvčata plnohodnotně zúčastnit programu, čímž učitelky primárně předcházejí k vyloučení děvčat z důvodu jazykového handicapu. Ostatní děti program nadšeně přijaly, byl pro ně vítanou obměnou. Dá se tedy konstatovat, že učitelky uplatnily inkluzivní přístup k zapojení děvčat. Vycházely z dané situace přítomnosti dětí z cizojazyčného prostředí a jazykové bariery a využily ji k seznámení dětí s jinou, neverbální formou sdělení, což je přímo součástí dílčích cílů RVP PV. Další neverbální činností, do které se děvčata zapojila, je hra na čtyřkomorové harmoniky. Princip hry podle barevných not obě děvčata pochopila bez problémů.

Ke konci pozorovaného období začala děvčata komunikovat mezi sebou v anglickém jazyce, zejména při námětových hrách. První slovo v českém jazyce bylo slovo *ahoj*. Vyslovila je obě děvčata při hře s maňáskem. Využití maňáska nebo jiného zástupného předmětu se doporučuje při práci s dětmi, které mají ostych nebo strach komunikovat. Zhodnotit jednotlivé jazykové roviny vzhledem k absenci verbální komunikace není

v tomto období možné.

Jako vhodná forma augmentativní komunikace se ukázalo používání gest a výrazné mimiky, z alternativní komunikace učitelky využily piktogramy, a to zejména k usnadnění orientace ve třídě.

### **Sociální vývoj**

Během pozorovaného období se obě děvčata dokázala postupně odloučit od rodičů. O kontakt s ostatními dětmi neprojevují zájem. Důvodem může být jazyková bariéra. Na autoritu dospělého reagují přiměřeným způsobem. Na režim třídy si zvykla bez problému. Kromě adaptačního období, kdy plakaly při odloučení, se emočně neprojevují. Nesmějí se, nepláčou, nevztekaají se. Mimický výraz obličeje je neutrální, málokdy se usmějí.

### **Sebeobsluha**

V adaptačním období se objevil problém s dodržováním osobní hygieny, obě děvčata se několikrát za den pomočovala. Nebyla zvyklá používat WC, doma používala nočník. Návikem došlo k úpravě a na konci pozorovaného období obě samostatně dodržují základní hygienické návyky. Při oblékání jsou výrazně pomalejší než ostatní děti a potřebují dopomoc učitelky nebo dětí. Stolování zvládají samostatně, příbor používají správně.

### **Hra**

Do her se zapojují obě, hrají si převážně spolu. Komunikace během hry je minimální a výhradně v anglickém jazyce. S ostatními dětmi si nehrají, ale nestrání se jich. Hra není vyhraněná, obměňují ji, což je typickým rysem pro nově příchozí děti v rámci seznamování se s prostředím.

### **Spolupráce s rodinou**

Komunikace s rodinou probíhá písemnou formou, rodiče reagují pohotově. V případě potřeby se otec dostavil do třídy a společně s učitelkami děvčatům vysvětlil potřebné. Po třídních schůzkách byla rodičům nabídnuta pomoc tlumočnicka, kterou nevyužili.

### **Leden – květen 2013**

Věk děvčat: 4 roky 11 měsíců

Docházka do MŠ: 9 měsíců

### **Kognitivní vývoj**

Některé oblasti kognitivního vývoje stále nelze objektivně zhodnotit. Obě děvčata jsou

schopna soustředěně vypracovat pracovní i grafické listy. Při práci převládá nápodoba ostatních dětí. Zvládnou třídění do skupin podle společného znaku např. barvy nebo tvaru. Při tématu ovoce, kdy ostatní děti pojmenovávali druhy ovoce, se obě děvčata zapojila do činnosti. Ovoce nepojmenovala, přinášela umělohmotné atrapy z dětského obchodu a správně přiřazovala. Správně dokázala i vybrat zadané ovoce. Ale ani na vyzvání učitelkou název nezopakovala. Doba soustředění se prodlužuje a je přiměřená věku. Mezi děvčaty nejsou markantní rozdíly.

### **Motorický vývoj**

Motorický vývoj odpovídá věku děvčat. V oblasti hrubé motoriky s jistotou zvládají všechny lokomoční pohyby. Získaly větší jistotu při přechodu kladiny a mírně vyvýšené plochy. Cvičení a tělovýchovné chvílky patří k oblíbeným činnostem. K pokrokům došlo i v oblasti jemné motoriky, zejména při stříhání nůžkami. Stříhat podle rovné linie zvládají bez problému. Kresebný projev odpovídá věku, obsahuje více detailů. Marie je při práci soustředěnější a preciznější. Z grafomotorických prvků nakreslí podle předlohy vlnovku, šikmou čáru. Držení tužky je uvolněnější, tahy tužkou jsou plynulejší. Lateralita obou děvčat je vyhraněná – praváctví.

### **Řečový vývoj**

Děvčata se začínají verbálně projevovat. Zpočátku mezi sebou v anglickém jazyce. Při hře s dětmi použila i slova česká. S učitelkami nekomunikují. Při společném zpěvu zpívají, znají slova českých dětských písniček. Z toho vyplývá, že jsou schopné zapamatovat si krátký text a udržet rytmus. Sluchová paměť je v pořádku. Fakt, že se verbálně projevují pouze v kolektivu, může potvrzovat skutečnost ostychu nebo strachu z komunikace. Řečový projev s učitelkou je minimální, nelze tedy komplexně posoudit foneticko-fonologickou rovinu jazyka. Slova, která používají, jsou výhradně podstatná jména. Morfologická stránka řeči neodpovídá věku. Perceptivní složka řeči (porozumění řeči) převyšuje složku expresivní (vyjadřovací). Pasivní slovní zásoba výrazně převyšuje slovní zásobu aktivní. Obě děvčata rozumí verbálním pokynům učitelky, ze strany učitelek se používání gest v komunikaci snižuje. Pokud chtějí děvčata navázat komunikaci s učitelkou, osloví ji dotykem a pak gestikulují. Pragmatickou rovinu nelze hodnotit, řeč v praxi nepoužívají.

### **Sociální vývoj**

V této oblasti došlo k výraznému posunu. Ostatních dětí se nestraní. Začínají si hrát vedle dětí, ale omezení v řečovém projevu jim brání v navázání kontaktu a spolupráci s dětmi.

Ostatní děti se děvčat nestrání, chtějí si hrát společně, ale bez možnosti komunikace brzy ztrácí o společnou hru zájem.

### **Sebeobsluha**

Odpovídá věku. Zvládají všechny činnosti v oblasti hygieny a sebeobsluhy samostatně. Oblékají a svlékají se samostatně, tempo se zrychlilo. Dovednosti při stolování odpovídají věku. Během jídla sedí u stolu, zvládnout si nalít pití, zvládnout samostatně prostřít.

### **Hra**

Hrají si převážně spolu, nejvíce v kuchyňce, s přesností napodobují činnosti v domácnosti (vaření, stolování, žehlení, uklízení). Hru ostatních dětí spíše pozorují. Aktivně se zapojují do pohybových her a výtvarných činností. Zvládnou sestavit puzzle. Úroveň hry odpovídá věku. Ostatní dětské partnery pro hru nevyhledávají, což je důsledkem jazykové bariery. Děvčata v navazování kontaktů selhávají a raději si hrají samy.

### **Spolupráce s rodinou**

Spolupráce probíhá stejným způsobem. Do mateřské školy dochází převážně matka. Organizační záležitosti třídy a školy se řeší písemně. Společných akcí pro rodiče a děti se oba rodiče účastní.

## **Červen - říjen 2013**

Věk děvčat: 5 let 4 měsíce

Docházka do MŠ: 13 měsíců

### **Kognitivní vývoj**

Absence verbální komunikace stále značně ovlivňuje posouzení kognitivní úrovně. Poznají základní barvy, nepojmenují je, ale na požádání je vyberou ze sady pastelek. Zvládají tvoření skupin podle shodného znaku-barvy a tvaru. Geometrické tvary nepojmenují, ale správně přiřadí. Znají názvy některých částí těla, nepojmenují je, ale ukáží. Pozornost je přiměřená věku, dokáží se záměrně soustředit. Započatou činnost dokončí. Deficity jsou v oblasti pojmového myšlení. Nerozumí prostorovým pojmům- dole, nahoře, uprostřed, před apod. Nechápují matematické pojmy, zejména více, méně, stejně. Projevují zájem o psanou podobu písmen, místo podpisu na obrázku používají svou značku nebo náhodná písmena. Marie zvládne správně opsat napsané slovo.

### **Motorický vývoj**

Zcela odpovídá věku děvčat. Zvládají všechny pohybové činnosti, při pohybových činnostech jsou aktivní a jisté. Zvládají bez problémů pohybové dovednosti, při cvičení se orientují v prostoru. Manipulují s náčiním. Lokomoční pohyby jsou koordinované.

Zvládají spojit pohyb s rytmem a hudbou.

V kresbě postavy je patrný vývoj, obsahuje více detail, trup, končetiny, prsty viz příloha č.3 a č.4.

Koordinace pohybů jemné motoriky je odpovídající vývojové úrovni. Z grafomotorických prvků zvládnou šikmou čáru a horní a spodní smyčku.

### **Řečový vývoj**

Děvčata rozumí většině slov, aktivně je však nepoužívají. Komunikace s učitelkami je minimální. Deficity vývoje řeči lze sledovat ve všech jazykových rovinách, neuvžívají všech slovních druhů, vážne expresivní složka řeči i její využití v praxi. Perceptivní složka řeči je nenarušena, bez problémů rozumí sdělovanému. Pasivní slovní zásoba je bohatá, znají většinu výrazů používaných v dětském prostředí, ale aktivně je neuplatňují. Nelze posoudit úroveň fonematického sluchu ani foneticko fonologické roviny, verbální komunikaci s učitelkou se vyhýbají. Učitelky začaly důsledně vyžadovat při příchodu a odchodu pozdrav. Obě děvčata na vyzvání šeptem pozdraví, nenaváží však oční kontakt. Selhává využití všech metod, při kterých je vyžadován verbální projev. Děvčata se stále nezapojují do skupinových rozhovorů a společných diskuzí. Nevypráví své vlastní zážitky. Sdělované vyslechnou- čtení pohádek, vyprávění příběhů, sledování divadelního představení. Znají texty některých dětských a lidových písniček, v kolektivu dětí je zpívají. V komunikačním projevu stále využívají gesta. Učitelky verbálně reagují na gestikulaci a od děvčat vyžadují slovní souhlas či nesouhlas.

### **Sociální vývoj**

Zapojují se do všech činností. Začínají kooperovat s ostatními dětmi. Chápu v čem spočívá střídání, dokáží počkat až na ně přijde řada. Dětem neubližují. Začaly projevovat své emoce, projevují radost hlasitým smíchem. Adekvátně reagují na autoritu učitelky.

### **Sebeobsluha**

Zvládají bez problémů všechny činnosti sebeobsluhy (hygiena, umývání, oblékání i stolování). Ve všech sebeobslužných činnostech jsou samostatné.

## **Hra**

Ve spontánní hře stále převažuje námětová hra. Při hře mezi sebou komunikují anglicky. Hře s ostatními dětmi se nevyhýbají, jazykový deficit brání rozvoji hry s vrstevníky. Aktivně se zapojují do společných pohybových her, pravidla chápou. Na hru se soustředí, vydrží si hrát přiměřeně dlouho, od hry neodbíhají.

## **Spolupráce s rodinou**

Rodiče se obrátili na třídní učitelku s žádostí o rozdělení děvčat do dvou různých tříd, což nebylo z kapacitních důvodů mateřské školy možné. Rodičům byla nabídnuta konzultace u dětské psycholožky, kterou přijali. První konzultace proběhla 16.10.2013. Z výsledků vyplynula zásadní informace, matka děvčat má těžkou sluchovou vadu. Absence verbálního projevu u děvčat nemusí tedy být přímým důsledkem cizojazyčného rodinného prostředí. Primárně může být příčinnou omezená komunikace s matkou. Matka s děvčaty doma komunikuje minimálně, neprojevuje emoce, vyžaduje samostatnost. Rodiče mezi sebou komunikují francouzsky. Doma děvčata sledují televizní pořady ve francouzském, anglickém i českém jazyce. Psycholožka doporučila omezení pouze na dva jazyky (francouzský a český). V případě odkladu povinné školní docházky se přiklání k variantě rozdělení děvčat do dvou tříd.

## **Listopad 2013 - leden 2014**

Věk děvčat: 5 let 7 měsíců

Docházka do MŠ: 16 měsíců

## **Kognitivní vývoj**

Problém v hodnocení kognitivního vývoje přetrvává. Jazyková bariéra, neznalost nebo neporozumění některým pojmům komplikují zjištění úrovně logických a myšlenkových operací- třídění, porovnávání, řazení, číselných operací. Obě dokážou soustředit svou pozornost na určitou činnost, neodbíhají od ní a dokončí ji. Nelze přesně určit do jaké míry dokážou pracovat podle pokynů učitelky a kdy se jedná o nápodobu ostatních dětí.

Verbálně nerozlišují základní prostorové vztahy (dole, nahoře, uprostřed, vpravo, vlevo) a matematické pojmy (více, méně, stejně). Obě děvčata začala projevovat zájem o grafické symboly, čísla a písmena. Při volné kresbě užívají náhodná písmena jako svůj podpis.

## **Motorický vývoj**

Zvládají všechny lokomoční pohyby odpovídající věku. Pohyby jsou koordinované. Bez



problémů napodobují pohyby (cviky) předváděné učitelkou.

V oblasti jemné motoriky nejsou žádné deficity. Držení tužky je správné, uvolněné.

Grafomotorické prvky zvládnou napodobit, tahy jsou plynulé. Kresba postavy odpovídá věku děvčat. Výtvarné a pracovní činnosti zvládají samostatně.

### **Řečový vývoj**

Učitelky začaly důsledně vyžadovat verbální odpověď (ano, ne), pozdrav, poděkování, žádost (prosím). Spontánně děvčata nevyhledávají verbální komunikaci s učitelkami. Mezi sebou komunikují převážně anglicky, občas se objeví i česká slova. Pod vývojovou úroveň nadále zůstává aktivní slovní zásoba a souvislost řečového projevu. Pokud se slovně projevují, mluví v holých větách. Dle sdělení dětské psycholožky obsahuje anglická konverzace neologismy. Na konci pozorované období začala děvčata používat české věty. Vždy při hře, pokud měla pocit, že je učitelka neslyší. Učitelka využila diktafonu k nahrání konverzace mezi děvčaty. Z nahrávky je patrné, že děvčata zvládnou mluvit v celých větách. Plynule přechází z anglického jazyka do českého a naopak. Ze slovních druhů používají podstatná jména, slovesa a zájmena osobní a přivlastňovací. Gramatické tvary všech slov v nahrávce jsou správné. Používají jednotné i množné tvary slov. Větná stavba je v pořádku. Plynulost řeči není narušena. Tempo řeči v anglickém i českém jazyce je pomalé, hlas je hluboký. Tato skutečnost nemusí souviset s neznalostí českého jazyka, ale může být důsledkem nápodoby mluvy matky, tempo jejího verbálního projevu je také pomalé. Jednotlivé hlásky jsou vyslovovány zřetelně, rozlišují ostré i tupé sykavky, narušena je výslovnost hlásek R a Ř. Z oslovení během zvukové nahrávky je zřejmé, že se verbálně aktivněji projevuje Marie. Další činností, při které se začaly verbálně projevovat v českém jazyce je stolní hra Dobble, která spočívá v pohotovém pojmenování obrázku na kartě. Všechny obrázky dokážou správně pojmenovat. Hru začala děvčata hrát s ostatními dětmi. Obrázky na kartách pojmenovávala pohotově a správně. Do hry se zapojila i učitelka a děvčata u hry setrvala a aktivně hrála dál, verbálně komunikovala i s učitelkou. Při hře byla pohotovější Anna. Obě děvčata verbálně vybízela učitelku ke hře, napovídala ji správnou odpověď.

### **Sociální vývoj**

Naprosto bez problémů zvládají pobyt v kolektivu, v jejich chování se nevyskytují výkyvy nálad. Činností a situacím se dokáží přizpůsobit. V prostředí školy se orientují bez problémů a samostatně. Při celoškolských akcích se nestraní ani kontaktu s ostatními učitelkami. Pokrok nastal v kontaktu s ostatními dětmi. Ve vztahu k dospělé osobě nemají

problémy, respektují autoritu obou učitelek. Přestala se stranit kontaktu s učitelkou.

### **Sebeobsluha**

Samostatně zvládají osobní hygienu. S oblékáním nemají problémy, nezvládají pouze zavazování tkaniček. Při stolování dodržují pořádek a obsluhují se samy. Pořádek udržují, hračky ukládají na své místo.

### **Hra**

Ostatní děti se děvčat nestrání, chtějí si hrát společně, ale bez možnosti komunikace brzy ztrácí o společnou hru zájem. Na školní zahradě si děvčata oblíbila chůzi po kladině, vyžadují asistenci učitelky. Ta využila ochotu děvčat spolupracovat k rozvoji komunikace. Po přechodu kladiny položí otázku a děvčata ochotně, ale šeptem odpovídají. Ke konci pozorovaného období došlo k posunu ve verbální komunikaci. Děvčata se začala při hře aktivně verbálně projevovat, což jim umožňuje zapojení se do hry s ostatními dětmi. Do námětové hry přibírají vrstevníky. Aktivně se zapojují do společných her na zahradě. Začala vyhledávat společenské hry.

### **Spolupráce s rodinou**

Rodiče byli informováni o nutnosti dostavit se k zápisu do základní školy. Sami si informace o přijímacím řízení nezjišťovali. Vzhledem k nezralosti děvčat v řečové oblasti budou žádat o odklad povinné školní docházky. Na doporučení dětské psycholožky zůstanou v současné mateřské škole. Vzdělávání v přípravné třídě při základní škole nebylo doporučeno. V příštím školním roce budou děvčata rozdělena do dvou tříd.

## **5.3 Shrnutí výsledků šetření**

Z výsledků dlouhodobého pozorování vyplývá, že deficity v řečovém projevu ovlivňují i ostatní oblasti vývoje. V konkrétním případě se ukázalo, že nedostatky v jazykové oblasti, jsou zásadní překážkou pro řádné zahájení povinné školní docházky.

Ve vývoji Anny i Marie nebyly značné rozdíly. Adaptační období u obou děvčat probíhalo stejným způsobem, navázání kontaktu s učitelkou vzhledem k jazykové bariéře trvalo delší dobu. Lze tedy konstatovat, že v tomto případě jazykový deficit měl vliv na přechod z rodinného prostředí do kolektivu mateřské školy.

Mezi další oblasti, které problémy v řečovém projevu ovlivňují, patří kognitivní a sociální vývoj a hra. Naopak motorický vývoj u obou děvčat odpovídá normě.

Potvrdila se také důležitost spolupráce s rodinou. Jako problém se ukázal fakt neznalosti některých důležitých informací o rodinném prostředí. Zejména o sluchové vadě matky, která ovlivňuje řečový projev děvčat. Neochota sdělit tuto zásadní informaci učitelkám může souviset s odlišnou kulturou rodiny. Absence verbální komunikace se tak celý školní rok mylně přisuzovala pouze cizojazyčnému prostředí.

Hodnocení kognitivního vývoje je v prvních dvou pozorováních ovlivněno absencí verbálního projevu. Deficity mají vliv i na další dvě pozorování, kdy neznalost nebo nejasné porozumění některým pojmům komplikuje posouzení úrovně rozumového vývoje. Přejechod od pojmového k logickému myšlení je zpomalen. Jednou z oblastí, kde se jazykový deficit projevuje je oblast předmatematických představ, prostorové a časové orientace. Zde je jasná souvislost s neporozuměním pojmům (více, méně, stejně, první, poslední, uprostřed, včera, dnes, ráno apod.). Nenarušena je pozornost a soustředěnost. Anna i Marie se dokážou záměrně soustředit na činnost a započatou činnost dokončit. Paměťové schopnosti jsou nenarušeny, obě dívky si dokážou zapamatovat krátké texty písniček. Zpěv písní byl jedním z prvních souvislých verbálních projevů. Což potvrzuje tvrzení Průchy a Košťátkové (2013) o vlivu emocí na kvalitu a délku paměti.

Motorický vývoj obou děvčat zcela odpovídá jejich věku. Je to tedy oblast, ve které jsou obě úspěšné a je jí možné využít k podpoře sebevědomí a zažití úspěchu. Spontánní kresba v prvním pozorovacím bloku byla pod věkovou úrovní obou děvčat. Vývoj kresby postavy se v průběhu pozorování dostal do normy. Nedostatky v kresbě nesouvisí s jazykovým deficitem, v případě Anny a Marie byl ovlivněn nezkušeností v kresbě. Kresbný projev je jednou z oblastí, kde se úroveň děvčat liší. Marie je v kresbě pečlivější, samostatnější, kreativnější. Její spontánní kresba obsahuje více detailů.

Řečový vývoj je s ohledem na rodinné zázemí děvčat ovlivněn nejvíce. Na konci pozorování stále zůstává na úrovni, která neodpovídá věku děvčat. Nedostatečná úroveň řečových dovedností je hlavním důvodem k odkladu povinné školní docházky. V prvních dvou pozorováních je projev obou děvčat výhradně neverbální. První verbální projevy jsou ojedinělé, dívky minimálně komunikují i mezi sebou, s učitelkami odmítají komunikovat. K výraznému posunu došlo, když začali rodiče s děvčaty docházet do psychologické poradny.

Obsahová složka řeči je velmi narušena, aktivní slovní zásoba českých slov je chudá, pasivní zásoba aktivní výrazně převyšuje. Anna i Marie jsou v českém jazyce ve fázi porozumění řeči. Pro rozvoj této oblasti je důležité důsledně pojmenovávat vše, co děvčata

obklopuje. Na konci pozorovaného období došlo k posunu ve verbálním projevu obou děvčat. Obě užívají gramaticky správné tvary slov. Je tedy patrné, že došlo k přenosu slyšených gramatických forem do běžné komunikace. Fonetická stránka řeči není výrazně narušena, vyslovované hlásky jsou zřetelné a správné, narušena je výslovnost hlásek R a Ř. I přes pokrok ve verbálním projevu je vývoj řeči u obou děvčat opožděn. Obě mluví výhradně v holých větách a vyhýbají se verbální komunikaci s učitelkou. Výjimkou byla verbální komunikace při stolní hře na konci pozorování. Tuto skutečnost učitelky využijí v další práci s děvčaty a k rozvoji komunikačních dovedností.

Metody alternativní a augmentativní komunikace využívaly učitelky pouze při zahájení docházky do mateřské školy. Využití piktogramů se velmi osvědčilo při orientaci v prostředí třídy. Používání gest ze strany učitelek postupně ustupovalo, naopak se začala zvyšovat verbální komunikace. Zejména slovní komentování všech činností. Docházelo tak k rozvíjení pasivní slovní zásoby. Na konci pozorování, kdy se děvčata začala aktivně verbálně projevovat se ukázalo, že znají velké množství slov, rozumí jim a umí je adekvátně použít.

Anně i Marii byl doporučen odklad povinné školní docházky, budou nadále pokračovat v předškolním vzdělávání ve stejné mateřské škole. Rodiče byli informováni o nutnosti zahájení logopedické intervence. Od září 2014 budou rozděleny do různých tříd, pro každou bude vypracován individuální vzdělávací plán, vycházející z doporučení pedagogicko psychologické poradny a dětské psycholožky, ke které docházejí na pravidelné konzultace.

## 6. Závěr

Hlavním cílem mé bakalářské práce bylo posoudit využitelnost běžně používaných metod pro rozvoj komunikačních dovedností v mateřské škole u dětí z cizojazyčného prostředí.

Dále jsem si stanovila dílčí cíle, které se týkaly možnosti využití alternativní a augmentativní komunikace a vlivu jazykového deficitu na vývoj dítěte.

Teoretický náhled do problematiky vzdělávání cizinců, kterému jsem se věnovala v první kapitole, mi umožnil pochopit možnosti přístupu cizinců ke vzdělání v České republice. Po prostudování legislativních norem, týkajících se vzdělávání cizinců, jasně vyplývá, že cizinci mají zajištěný přístup ke vzdělávání. Z vlastní praxe mohu potvrdit, že chybí metodická podpora pro předškolní vzdělávání. Většinou záleží na vlastní iniciativě a ochotě učitelů věnovat této problematice čas a energii. Na celkově narůstající počet cizinců v českém školství musí reagovat i zřizovatelé školských zařízení. Městská část, která zřizuje mateřskou školu, kde probíhalo výzkumné šetření, se této problematice aktivně věnuje. Pedagogům byla např. nabídnuta možnost zdarma se zúčastnit seminářů společnosti Meta o. s., sdružení pro příležitosti mladých migrantů. Dále jsou cizincům nabízeny kurzy českého jazyka, využívají je však minimálně. Zastávám názor, že pokud cizinci mají právo na vzdělávání, měli by mít i povinnosti. Nelze pouze děti přihlásit ke vzdělávání a veškerou zodpovědnost ponechat na pedagogovi. Myslím si, že by bylo přínosné provést výzkumné šetření mezi rodiči i pedagogy a zjistit postoje i očekávání obou stran.

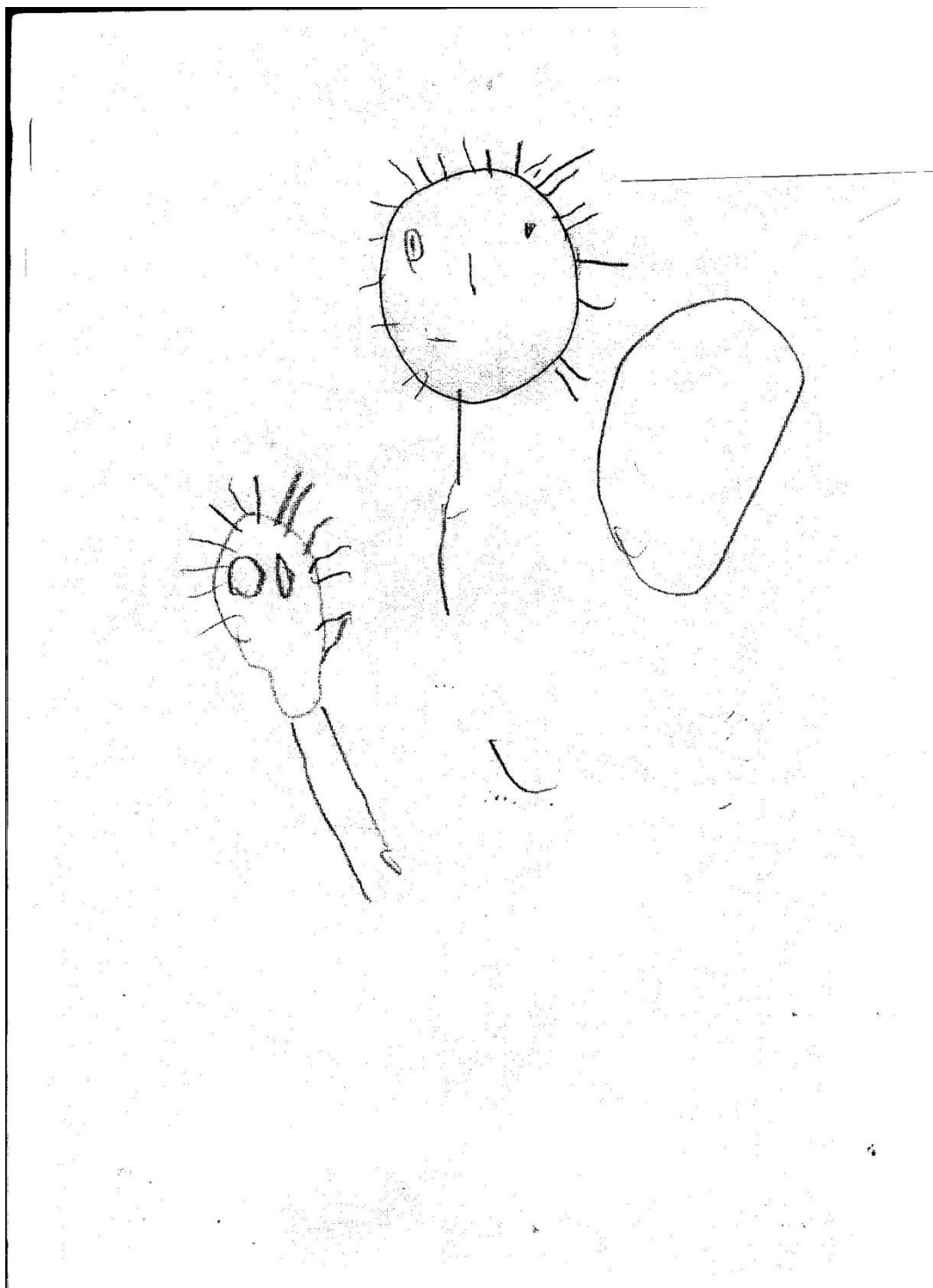
Při práci s dětmi cizinců v předškolním zařízení je nutnost, aby učitelky znaly vývoj řeči a vývoj dítěte. Jen tak mohou odhalit vývojové odchylky a na konci předškolního vzdělávání posoudit, zda jsou děti dostatečně připravené a zralé na povinnou školní docházku.

Konkrétní pozorovaný případ však jasně ukazuje, jak absence verbálního projevu komplikuje objektivní posouzení některých vývojových oblastí. Nejobtížněji lze posoudit kognitivní oblast. Myšlení je vázáno na řeč a naopak. Jazykový deficit výrazně ovlivňuje rozvoj myšlení, ale to že se dítě nedokáže dostatečně verbálně vyjádřit, ještě nemusí znamenat deficit v kognitivním vývoji. Proto jsem jednu část své práce věnovala alternativní a augmentativní komunikaci, která by mohla podpořit komunikaci s dítětem z cizojazyčného prostředí. V konkrétním případě využívaly učitelky zejména gesta a piktogramy, které podpořily komunikaci a usnadnily děvčatům orientaci v prostředí třídy. Během výzkumného šetření se ukázalo, že oblast, která je jazykovým deficitem výrazně

ovlivněna, je oblast sociálního vývoje a socializace. Ostych z komunikace v cizím jazyce je jednoznačně překážkou v navazování dětských přátelství. Problém byl navíc umocněn faktem, že děvčata jsou v jedné třídě a komunikační potřeby uspokojují mezi sebou. Během dlouhodobého pozorování se ukázalo, že lze využívat běžné metody rozvoje komunikačních dovedností. Zpočátku zejména metody nevyžadující verbální projev. Ostych děvčata ztrácela např. při zpěvu. Dalším momentem, kdy děvčata začínala komunikovat, byla hra. Naopak problém přetrvával v metodách, které vyžadují přesné porozumění konkrétním pojmům, při hře se slovy nebo slovních hádankách. Dále se ukázalo, že i přes intenzivní práci, zůstávají v klíčových kompetencích dílčí deficity ještě před nástupem do základní školy. To lze řešit odkladem povinné školní docházky nebo přechodem do přípravné třídy. Vliv odkladu povinné školní docházky na pokrok v komunikačních dovednostech nebylo možné u pozorovaného případu posoudit. Práce s dětmi z cizojazyčného prostředí má svá specifika, vyžadující individuální přístup pedagogů.

Snažila jsem se vytvořit ucelený přehled o dané problematice. Jsem si vědoma, že by bylo možné zaměřit se na jednotlivé kapitoly detailně, což však neumožňuje rozsah bakalářské práce. Budu ráda, když bude moje práce zdrojem a inspirací pro další zkoumání tohoto aktuálního tématu.

**Přílohy:**

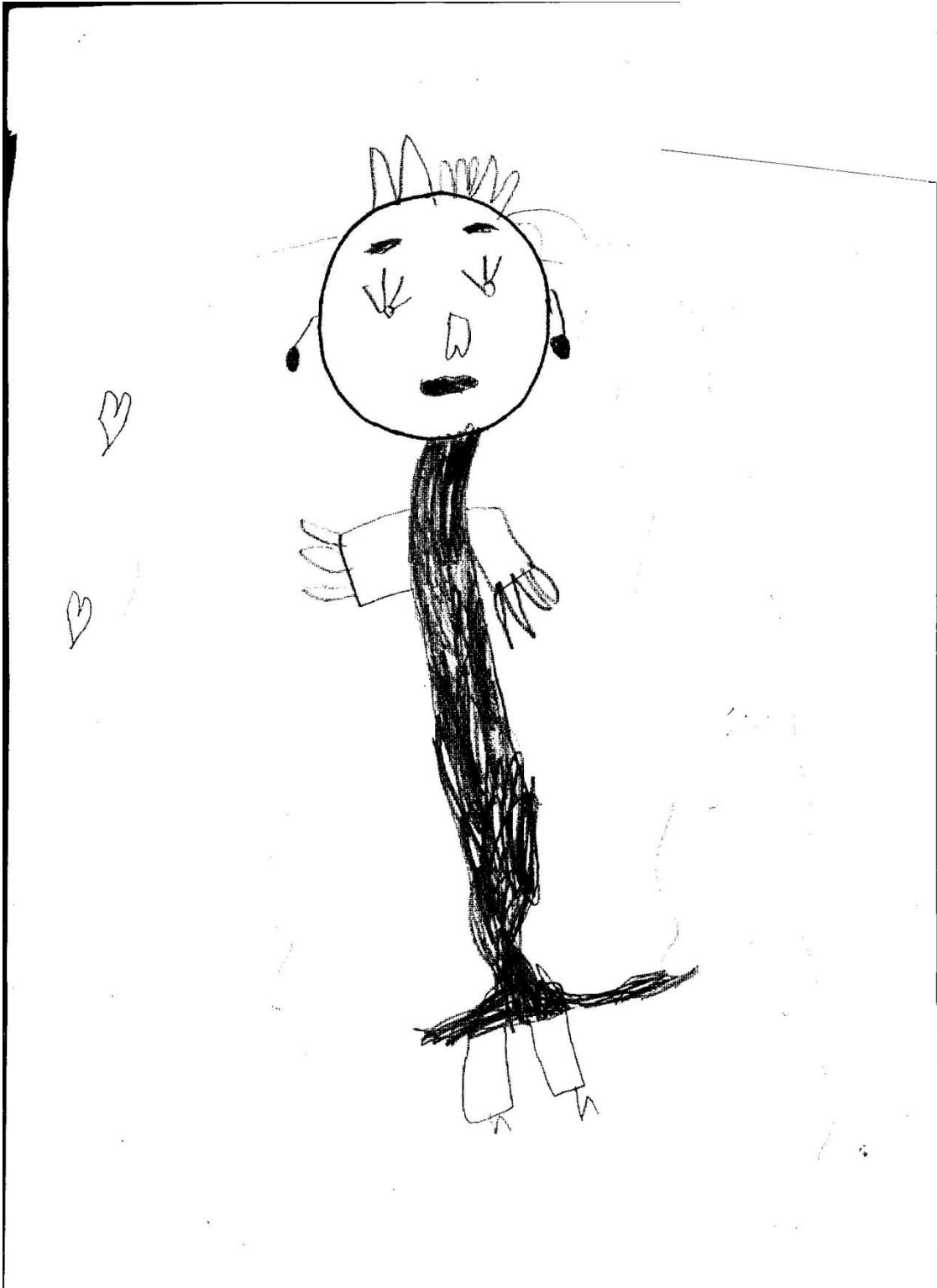


Příloha č. 1: Kresba postavy Anna 23.10.2012 ( věk dívky 4 roky a 4 měsíce)

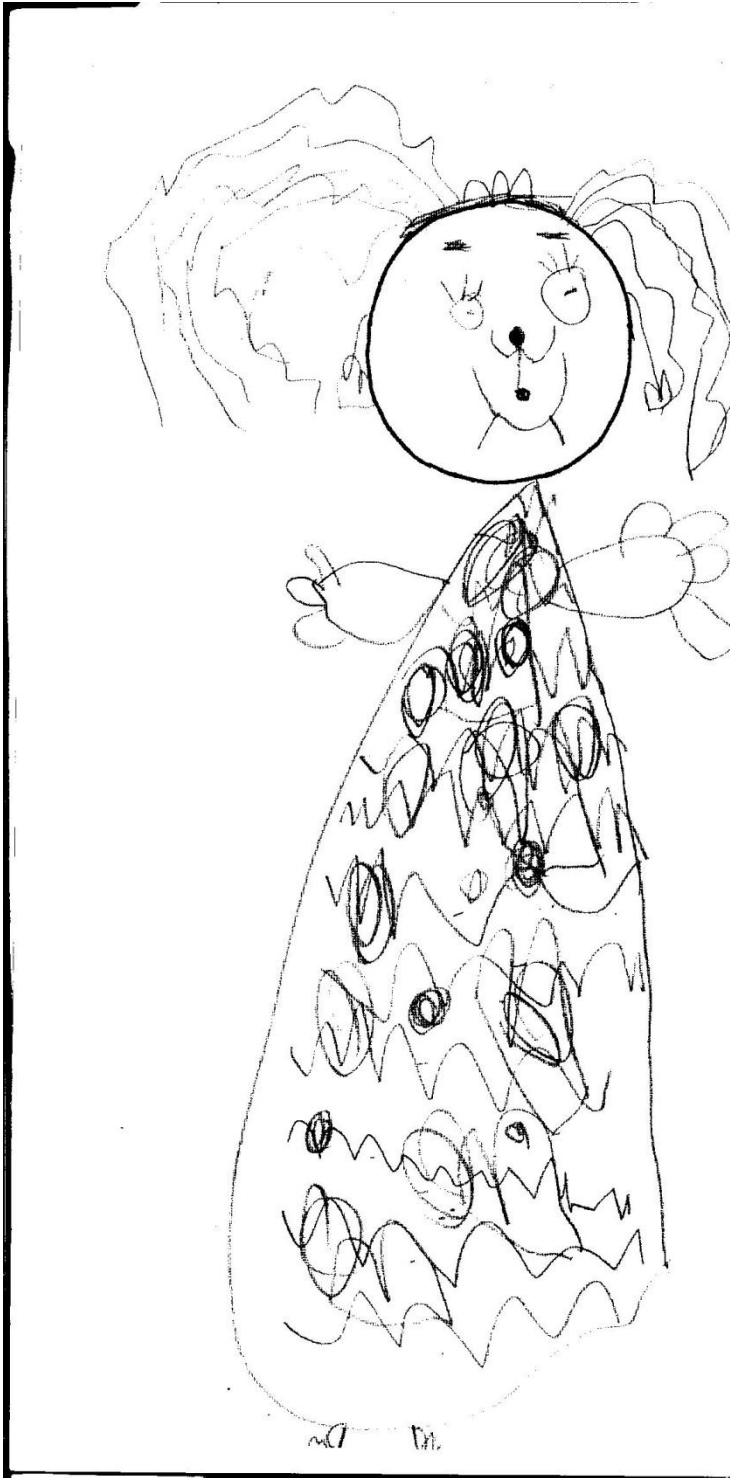


Příloha č. 2: Kresba postavy Marie 23. 10. 2012 (věk dívky 4 roky a 4 měsíce)





Příloha č. 3: Kresba postavy Anna 15. 10. 2013 ( věk dívky 5 let a 4 měsíce)



Příloha č. 4: Kresba postavy Marie 15.10.2013 ( věk dívky 5 let a 4 měsíce)

## **Informační zdroje:**

Použitá literatura:

- BEDNÁŘOVÁ J., ŠMARDOVÁ V., Diagnostika dítěte předškolního věku. Brno: Computer Press, a.s. 2007. ISBN 978-80-251-1829-0
- BEDNÁŘOVÁ J., ŠMARDOVÁ V., Školní zralost. Brno: Computer press, a.s. 2010. ISBN 978-80-251-2569-4
- FICHNOVÁ K., SZOBIOVÁ E., Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí. Praha: Portál 2007. ISBN 978-80-7367-323-9
- GJUROVÁ N., Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky. Praha: Portál 2011. ISBN 978-80-7367-837-1
- HÁJKOVÁ V., STRNADOVÁ I., Inkluzivní vzdělávání. Praha: Grada 2010. ISBN 978-80-247-3070-7
- KLENKOVÁ J., Logopedie. Praha: Grada 2006. ISBN 978-80-247-1110-9
- KOŤÁTKOVÁ S., Dítě a mateřská škola. Praha: Grada 2008. ISBN 978-80-247-1568-1
- KUTÁLKOVÁ D., Logopedická prevence. Praha: Portál. 1996. ISBN 80-7178-115-0
- LANGMEIER J., KREJČÍŘOVÁ D., Vývojová psychologie. Praha: Grada 2006. ISBN 978-80-247-1284-0
- LECHTA V., Základy inkluzivní pedagogiky. Praha: Portál. 2010. ISBN 978-80-7367-679-7
- LECHTA V.(ed.), Výchovní aspekt inklúzivnej edukácie a jeho dimenzie. Bratislava: Iris. 2012. ISBN 978-80-89256-89-1
- MERTIN V., GILLNEROVÁ I., Psychologie pro učitelky mateřské školy, 2.vydání. Praha: Portál 2003, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8
- PLHÁKOVÁ A., Učebnice obecné psychologie. Praha : Academia. 2007. ISBN 80-200-1499-3
- PRUCHA J., KOŤÁTKOVÁ S., Předškolní pedagogika. Praha: Portál. 2013. ISBN 978-80-262-0495-4
- PRUCHA J., Interkulturní komunikace. Praha: Grada. 2010. ISBN 978-80-247-3069-1
- SLOWÍK J., Speciální pedagogika. Praha: Grada. 2007. ISBN 978-80-247-1733-3
- SOVÁK M., Logopedie předškolního věku. Praha : Státní pedagogické nakladatelství. 1986. Publikace č. 0-72-19/2
- SOVÁK M. a kol. Defektologický slovník. Jinočany: Nakladatelství HaH Vyšehradská

s.r.o. 2000. ISBN 80-86022-76-5

VÁGNEROVÁ M., Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Nakladatelství Karolinum. 2005. ISBN 80-246-0956-8

VÁGNEROVÁ M., Vývojová psychologie, Dětství a dospívání. Praha: Nakladatelství Karolinum 2012. ISBN 978-80-246-2153-1

VÁGNEROVÁ M., Vývojová psychologie. Praha: Nakladatelství Karolinum. 1999. ISBN 80-7184-803-4

ZELINKOVÁ O., Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha: Portál. 2007. ISBN 978-80-7367-326-0

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

Zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky

Zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Vyhláška č. 147/ 2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Praha, VÚP v Praze, 2004.

Elektronické zdroje

DĚTSKÁ PRÁVA [online]. 2013 [cit. 2013-08-06]. Dostupné z WWW:

<<http://www.detskaprava.cz/>>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [online]. 2013 [cit.

2013-09-08]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-472-2011-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon/>>.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD [online]. 2013 [cit. 2013-12-11]. Dostupné z WWW:

<[http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz\\_vzdelavani/](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_vzdelavani/)>.

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY [online]. 2013 [cit. 2013-08-06]. Rada vlády pro lidská práva. Dostupné z WWW: <http://www.vlada.cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rlp-uvod-17537/>>.

INKLUZIVNÍ ŠKOLA [online]. 2013 [cit. 2013-08-11]. Dostupné z WWW: <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/zakladni-kategorie-cizincu-v-cr/>.

INKLUZIVNÍ ŠKOLA [online]. 2013 [cit. 2013-11-12]. Dostupné z WWW: <<http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-jsou-nove-prichozi/odkud-cizinci-prichazeji/>>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [online]. 2013 [cit. 2013-02-08]. Dostupné z WWW://[www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-ktterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb/](http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-ktterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb/)>.

PECS [online]. 2013 [cit. 2013-02-03]. Dostupné z WWW: <http://www.pecs.com/webcasts/>>.

Přednášky:

DURDILOVÁ, L., *Logopedická prevence*. Přednáška, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, zimní semestr 2012/2013

KOŤÁTKOVÁ, S., *Hra v teorii a praxi*. Přednáška, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, letní semestr 2011/2012

KLENKOVÁ, J., *Sppg znevýhodněného člověka s ŘP I*. Přednáška, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, letní semestr 2011/2012

KEBLOVÁ, A., *Alternativní a augmentativní komunikace*. Přednáška, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, letní semestr 2013/2014

Příloha č. 1

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta  
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce před její obhajobou**

Závěrečná práce:

Druh práce	
Název práce	
Autor práce	

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědom/a, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady a že úhrada nákladů za kopírování, resp. tisk jedné strany formátu A4 černobíle byla stanovena na 5 Kč.

V Praze dne .....

Jméno a příjmení žadatele	
Adresa trvalého bydliště	

\_\_\_\_\_   
 podpis žadatele

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta  
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce  
Evidenční list**

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				