

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky

**Možnosti rozvoje komunikační kompetence u dětí
předškolního věku s narušenou komunikační
schopností**

Bakalářská práce

Brno 2014

Vedoucí práce:

PhDr. Ilona Bytešníková, Ph.D.

Vypracovala:

Alena Hrabánková

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem závěrečnou bakalářskou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Brně dne 1. 3. 2014

.....

Alena Hrabánková

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Iloně Bytešníkové, Ph.D. za vstřícnost, cenné rady, připomínky, konzultace a především za odborné vedení při zpracování bakalářské práce.

Obsah

Úvod.....	5
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA – DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ.....	6
1.1 Vymezení základních pojmů.....	6
1.2 Ontogeneze řeči	7
1.3 Charakteristika dítěte předškolního věku s narušenou komunikační schopností.....	9
1.4 Nejčastější druhy narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku.....	11
2 EDUKACE DĚTÍ V LOGOPEDICKÉ TŘÍDĚ	13
2.1 Úkoly předškolního vzdělávání	13
2.2 Komunikační kompetence v předškolním vzdělávání	15
2.3 Úlohy logopedické třídy při běžné mateřské škole.....	16
2.4 Logopedická terapie dětí předškolního věku	17
3 MOŽNOSTI ROZVOJE KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ.....	20
3.1 Metodologie a cíle výzkumného šetření	20
3.2 Charakteristika místa výzkumného šetření.....	22
3.3 Charakteristika výzkumného vzorku	23
3.4 Vlastní výzkum.....	27
3.5 Závěry výzkumu a návrhy pro praxi.....	35
Závěr	39
Shrnutí	40
Summary	40
Seznam použité literatury.....	41
Seznam internetových zdrojů.....	43
Seznam příloh.....	44
Přílohy	45

ÚVOD

Období předškolního věku představuje jednu z nejdůležitějších a nejvýznamnějších etap v životě člověka. Utváří se zde hlavní schopnost komunikace, která provází člověka po jeho celý život, umožňuje vytvářet a udržovat dobré mezilidské vztahy a úspěšně řešit každodenní problémové situace. Komunikační schopnost je také nepostradatelným prvkem při výchově a vzdělávání každého jedince.

Velmi ráda pracuji s dětmi a věřím, že si zaslouží největší pozornost právě v období předškolního věku. Toto období má významný vliv na utváření dalších schopností a dovedností v průběhu života dítěte. Z tohoto důvodu jsem se snažila vytvořit praktický a užitečný materiál, který by rozvíjel tuto důležitou schopnost komunikace a sloužil by k podpoře vývoje jedince v mnoha oblastech.

Cílem bakalářské práce je pojednat o možnostech rozvoje komunikační kompetence u dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností a zpracovat výzkumný projekt.

Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část se skládá ze dvou kapitol. V první kapitole je charakterizován komunikační proces jako celek, základní prvky komunikace umožňující se dorozumívat a sdělovat informace. Nedílnou součástí charakteristiky procesu komunikace je také specifikace ontogeneze řeči a narušené komunikační schopnosti. Druhá kapitola specifikuje předškolní vzdělávání s důrazem na respektování individuálních vzdělávacích potřeb a možností dítěte. Je zde zmíněn také základní dokument Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. V práci jsou uvedeny základní podmínky práce logopedické třídy.

Cílem výzkumného projektu je diagnostika dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností v logopedické třídě při běžné mateřské škole a následné vytvoření souboru pomůcek, které budou rozvíjet dílčí oblasti. Součástí práce je metodický manuál sloužící jako návod pro práci se souborem pomůcek. Jsou zde popsány cíle práce, metody a techniky, které byly použity ke shromáždění a zpracování informací v ní, včetně charakteristiky zařízení, ve kterém proběhlo výzkumné šetření. Nejdůležitější metodou tohoto výzkumu bylo zúčastněné pozorování, dále pak individuální práce s dětmi, analýza výsledků činností a případové studie.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA – DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ

1.1 Vymezení základních pojmů

Dorozumívát se mezi sebou nám umožňuje specificky lidská vlastnost, kterou je **řeč**. Tato vlastnost odlišuje Homo sapiens od všech ostatních živočišných druhů a činí nás výjimečnými (Lejska, M., 2003). J. Klenková (2006) uvádí, že se jedná o vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Řeč je nástrojem interpersonálního dorozumívání a jejím prostřednictvím si můžeme sdělovat pocity, myšlenky a přání. Z fyziologického hlediska se centrum řeči nachází ve spánkovém laloku dominantní (levé) mozkové hemisféry. Odborně je toto místo nazývané jako Wernickeovo (percepční, senzorické) centrum řeči (Šlapal, R., 2007).

Řeč je proces, při kterém využíváme mluvní orgány (zevní řeč), především pak mozek a jeho hemisféry (vnitřní řeč). Schopnost člověka užívat sdělovacích prostředků vytvářených mluvidly se označuje termíny zevní řeč, mluvená řeč, či mluva, a schopnost chápání, uchovávání nebo vyjadřování myšlenek pomocí slov (jak verbálně, tak i graficky), pojmem vnitřní řeč (Klenková, J., 2008). M. Lejska (2003) pojmenovává tyto dvě stránky pojmy expresivní složka, kdy řeč produkujeme nebo vytváříme, a receptivní složka, pomocí které řečová sdělení přijímáme a můžeme jim rozumět.

Jazyk je specifickou vlastností určité skupiny lidí. Na celém světě si lidé sdělují smysluplné informace pomocí zvukového, písemného, nebo jiného kódu (Novák, A., 1999). Tyto informace jsou předávány za pomoci určitých gramatických pravidel a syntaktických pravidel stavby vět. Tím si každý národ utváří svůj vlastní slovník (Neubauer, K., 2010).

J. Klenková (2008) ve své publikaci definuje jazyk jako soustavu zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, které lze vyjádřit jako veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky.

Termín **komunikace** se v latině označuje pojmem *communication*, jehož význam můžeme chápat jako spojování, sdělování, přenos, společenství, či participace (Bytešníková, I., Horáková, R., Klenková, J., 2007). Pojem komunikace definuje ve své knize J. Dvořák (2000, s. 100) jako „*přenos různých informačních obsahů pomocí různých komunikačních systémů zejména prostřednictvím jazyka; výměna informací,*

sdělování a dorozumívání; realizuje se ve 3 hlavních formách: mluvené, psané, ukazované“. Nicméně Z. Vybíral (2000) uvádí, že definice interpersonální komunikace, jež by obsáhla všechny aspekty (filozofické, lingvistické, sociální, kulturní aj.), pravděpodobně není možná. Tento autor ve své knize také definuje tzv. funkce komunikování. Hovoří o pěti hlavních funkcích našeho dorozumívání, mezi které patří funkce informovat, instruovat, domluvit se a pobavit. Z toho lze tedy vyvodit, že komunikaci neboli dorozumívání mezi lidmi lze chápat jako složitý proces, při kterém dochází k výměně informací (Bytešníková, I., Horáková, R., Klenková, J., 2007).

Narušená komunikační schopnost je v současné době hlavním předmětem vědního oboru logopedie. Je důležité, abychom ji vnímali v celé její šíři a zaměřili se na všechny jazykové roviny. Tyto roviny jsou foneticko – fonologická, lexikálně – sémantická, morfologicko – syntaktická a pragmatická rovina (Klenková, J., Bočková, B., Bytešníková, I., 2012).

J. Klenková (2006) uvádí, že etiologie narušené komunikační schopnosti je různá. Zmiňuje, že příčiny se mohou objevovat na základě časového hlediska i lokalizačního. Z časového hlediska můžeme mluvit o období prenatálním, perinatálním a postnatálním. Z lokalizačního hlediska se k příčinám narušené komunikační schopnosti řadí genové mutace, vývojové odchylky, aberace chromozomů, orgánová poškození receptorů, poškození centrální části, působení nevhodného, nepodnětného, nestimulujícího prostředí, atd. Narušenou komunikační schopnost definuje V. Lechta (1990) jako komunikační schopnost jednotlivce, která je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko-fonologickou rovinu, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu nebo o verbální i nonverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku.

1.2 Ontogeneze řeči

Problematika řeči byla již popsána mnoha autory. M. Sovák (1984) zmiňuje, že různí badatelé a hlavně psychologové určovali postupná stadia, kterými vývoj řeči prochází. Upozorňovali na to, že jednotlivá vývojová stadia se navzájem prostupují a vývoj řeči u dětí je zcela individuální. J. Klenková (2006) doplňuje, že je nutné brát

v úvahu i určitou časovou variabilitu každého dítěte. Díky K. Vitáskové a A. Puetelschmiedové (2005) se pak dovídáme, že mnoho odborníků se shoduje v elementárním rozdělení základního vývoje řeči na dvě etapy. Těmito etapami jsou přípravné (předřečové) období a období vlastního vývoje řeči.

Za první komunikační projev novorozence dle I. Bytešníkové (2012) označujeme hlasový signál, konkrétně křik. Tento jev můžeme označit jako hlasový reflex, pomocí kterého dítě reaguje na změnu prostředí, teploty okolí, nebo krevního oběhu. J. Klenková (2006) doplňuje, že předverbální projevy jako právě křik nebo i broukání mají užší vazbu na budoucí zvukovou, slovní, mluvenou řeč dítěte.

Ve vývojovém období od druhého do třetího týdne můžeme u dítěte evidovat vrozený výrazový pohyb, kterým je úsměv. V tomto období začíná i tzv. broukání, které vychází z pudového podnětu (Bytešníková, I., 2012). Přibližně od šestého týdne života se charakter křiku mění a dostává citové zabarvení. V tomto období má také křik tvrdý hlasový začátek. Mezi druhým a třetím měsícem přechází tvrdý hlasový začátek v měkký. *„O hlasových projevech v tomto období hovoříme jako o houkání nebo broukání. S tímto obdobím se prolínají začátky žvatlání“* (Klenková, J., 2006, s. 35).

Žvatlání ve své knize popisuje M. Sovák (1984) jako proces, při kterém dítě leží a jeho jazyk vykonává občas pohyby, které jsou obvykle doprovázeny sáním, a to i v případě, že dítě v danou chvíli potravu nepřijímá. Na základě polohy jazyka a utváření rezonančních dutin se hlas obměňuje ve zvuky, které připomínají hlásky lidské řeči. Toto období je označováno za tzv. **pudové žvatlání**.

Po období pudového žvatlání nastupuje období tzv. **napodobující žvatlání**. Dítě začíná napodobovat své vlastní zvuky a zvuky svého okolí. Děje se tak pomocí zapojení vědomé sluchové a zrakové kontroly. Dítě si začíná všimnout pohybů mluvidel nejbližších osob a začíná napodobovat jednotlivé hlásky mateřského jazyka. Při vývoji řeči v tomto období můžeme zaznamenat tzv. fyziologickou echolálii. Před obdobím vlastního vývoje řeči nastupuje ještě jedno stadium vývoje řeči a to je **stadium porozumění řeči**. *„Dítě ještě nechápe obsah slov, která slyší. Ale slyšené zvuky asociuje s vjemem či představou konkrétní situace, která se často opakuje“* (Klenková, J., 2006, s. 36).

K. Vitásková a A. Puetelschmiedová (2005) uvádí dovršení jednoho roku za důležitý mezník mezi přípravným obdobím a obdobím vlastního vývoje řeči. V souvislosti s tím také zdůrazňují, že vývoj řeči je záležitost individuální a žádná striktní norma, podle které bychom posuzovali správnost vývoje řeči, neexistuje. Každé časové období přechází plynule z jednoho do druhého, někdy dochází i k jejich

částečnému překrývání.

I. Bytešníková (2012) popisuje stadia vlastního vývoje řeči následovně. První stadium označuje jako **emocionálně volní**. Jedná se o počáteční období samostatné řeči, kdy dítě začíná postupně užívat jednoslovné věty. Tyto věty jsou charakteristické tím, že jsou vytvářeny pomocí jednoho slova, které v podstatě splňuje funkci celých vět. Tato slova vznikají opakováním slabik a jsou nesklonná. Pomocí těchto slov vyjadřuje svá přání, pocity, prosby, emoce a potřeby. Druhé stadium pojmenovává jako stadium **egocentrické**, které spadá do období mezi jeden a půl až dva roky. Dítě začíná objevovat mluvu jako činnost a napodobuje dospělé osoby, opakuje slova. Třetí stadium nazývá **asociačně – reprodukční**. Toto stadium je charakteristické tím, že dítě začíná tvořit dvouslovné věty, které vznikají spojením dvou jednoslovných vět. Mezi druhým a třetím rokem dochází k zrychlenému rozvoji komunikační řeči a proto se tak nazývá i čtvrté stadium, tedy **stadium rozvoje komunikační řeči**. V tomto období se snaží dítě pomocí řeči dosahovat drobných cílů. Po zmíněném období nastupuje tzv. **stadium logických pojmů**. „*V tomto stadiu označení, dosud úzce spjatá s konkrétními jevy, se postupně pomocí abstrakce, zevšeobecnování stávají všeobecným označením čili slovem s určitým obsahem*“ (Klenková, J., 2006, s. 37). I. Bytešníková (2012, s. 20) doplňuje, že „*právě v tomto období jsou na dítě kladeny velké nároky, proto můžeme v řeči dítěte evidovat různé vývojové obtíže.*“ Takové obtíže se mohou projevovat jako opakování hlásek, slabik, slov aj. Jako poslední stadium prezentuje pod pojmem **intelektualizace řeči**. Toto období se začíná rozvíjet kolem čtvrtého roku života. Dítě v tomto období začíná chápat obsah řeči, rozlišovat mezi pojmy abstraktními a konkrétními, zkrátka dochází ke zkvalitňování řečového projevu jako celku a rozšiřování slovní zásoby. Toto stadium přetrvává až do dospělosti. Také V. Lechta (1995) ve své publikaci uvádí přehledné rozdělení vývoje řeči do pěti vývojových fází, kterými jsou období **pragmatizace, sémantizace, lexemizace, gramatizace a intelektualizace**. Pro každé z těchto období jsou charakteristické typické procesy, které probíhají v dané fázi.

1.3 Charakteristika dítěte předškolního věku s narušenou komunikační schopností

Z. Matějček (2007) ve své knize uvádí, že pojem předškolní věk je v podstatě zavádějící. Jde opravdu o důležitou vývojovou etapu v životě dítěte a i o významnou

dobu ve vychovatelství rodičů, jenomže se školou to nemá nic společného. Příčinou vzniku tohoto názvu byl civilizační tlak, který byl tak silný, že se toto období pojmenovalo podle vzdělávací instituce, do které jednoho dne dítě vstoupí. Zdůrazňuje, že mateřská škola by měla být zařízením hlavně pro děti. „*Předškolní dítě po třetím roce za normálních okolností překračuje hranice svého nejbližšího rodinného okruhu a k vědomí vlastního já, tj. ke své identitě, přidává nový významný prvek – vztah k druhým dětem, ke svým vrstevníkům, ke své generaci*“ (Matějček, Z., 2007, s. 48). I. Bytešníková (2012, s. 25) ve své publikaci uvádí, že „*Úkolem rodičů by měla být snaha dítěti pomoci eliminovat nejružnější překážky ve vývoji a snažit se tak vytvořit vhodné prostředí, v němž by se mohlo dítě správně řečově vyvíjet.*“

Komunikaci můžeme označit jako jednu z nejdůležitějších schopností člověka. Její narušení je často překážkou ve vzdělávání a začleňování jedince do společnosti. Při diagnostice narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku musí být posuzováno mnoho faktorů. Mezi ně se řadí jazykové prostředí, míra vrozeného intelektu, nadání pro řeč aj. V neposlední řadě je důležité všimnout si také všech rovin jazykových projevů člověka (Klenková, J., 2006).

Za kritická období ve vývoji řeči podle I. Bytešníkové (2012), kterým musí být věnována dostatečná pozornost, považujeme šestý až osmý měsíc života, období kolem třetího roku, kdy jsou na dítě kladeny poměrně velké nároky ve verbálních i nonverbálních oblastech, nástup do mateřské školy a zahájení školní docházky.

V publikaci J. Klenkové (2006) se dovídáme, že okolo třetího až čtvrtého roku života dítěte se může objevit tzv. fyziologická nepllynulost neboli dysfluence. Ovšem tento specifický projev nemůže být považován za narušenou komunikační schopnost. Jde pouze o fyziologický jev, který se může časem dorovnat. Stejně tak se může projevit fyziologický dysgramatismus, který se projevuje v období do čtyř let života. Zahrnuje určitě nedostatky v gramatické složce řeči, které ale také nemusíme pokládat za narušenou komunikační schopnost. Posledním specifickým projevem v období předškolního věku může být tzv. fyziologická dyslalie. Je charakteristická vynecháváním nebo záměnou hlásek při výslovnosti.

K. E. Allen a L. R. Marotz (2002) nám poskytují velmi přehledný popis oblastí s odchylkami ve vývoji předškolního dítěte. Ke specifickému narušení u dětí od tří do pěti let může dojít v tělesné a motorické oblasti, percepčním a kognitivním vývoji, oblasti osobnostně sociální a ve vývoji řeči a jazyka. V případě zjištění jakéhokoliv nedostatku je důležitá konzultace s odborníkem.

1.4 Nejčastější druhy narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku

Narušená komunikační schopnost je primárním předmětem zkoumání vědního oboru logopedie. Její reedukace závisí na kvalitní, podrobné diagnostice a následném stanovení terapie pro minimalizaci negativního dopadu na daného jedince. Jednotlivé druhy narušené komunikační schopnosti popisuje mnoho autorů, například V. Lechta, I. Bytešníková, J. Klenková, B. Krahulcová, D. Kutálková, M. Lejska. Mezi druhy narušené komunikační schopnosti řadíme opožděný vývoj řeči, narušený vývoj řeči, vývojovou dysfázii, dyslalii, dysartrii, mutismus, afázii, rinolalii, palatolalii, koktavost a breptavost (Klenková, J., 2006).

Vzhledem k výzkumnému vzorku budou popsány pouze následující druhy narušené komunikační schopnosti: dyslalie, opožděný vývoj řeči a vývojová dysfázie.

Dyslalie je považována za nejčastěji se vyskytující druh narušené komunikační schopnosti u všech věkových kategorií. Tato porucha se projevuje vadnou výslovností hlásek a jejich vynecháváním nebo zaměňováním (Krahulcová, B., 2013). Viera Nádvorníková (In Lechta, V., 2003, s. 169) zmiňuje, že pojem dyslalie zahrnuje několik spojitých úrovní, z nichž hlavní se nazývá fonetická. Ta se vztahuje k užívání jednotlivých hlásek a představuje analytickou stránku řeči.

Příčiny vzniku dyslalie mohou být různé. Může být podmíněna buď funkčně, nebo organicky. Také záleží na rozsahu postižení u daného jedince. Dělení dyslalie podle rozsahu je následující: dyslalie univerzalis (mnohočetná dyslalie), dyslalia multiplex (gravis) a parciální dyslalie (dyslalie levis, simplex), z hlediska kontextu se pak dyslalie dělí na dyslalii hláskovou a dyslalii kontextovou (Klenková, J., 2006).

M. Lejska (2003) uvádí, že za **opožděný vývoj řeči** je považována absence jedné, více, nebo všech složek v oblasti vývoje řeči vzhledem k chronologickému věku dítěte. Dítě začíná používat pojmenování a situační stereotypy podstatně později, než je běžné. Opožděný vývoj řeči může negativně působit na rozvoj psychických a rozumových schopností. Také může mít neblahý dopad i na formování osobnosti jedince, zejména v oblasti sociálních vztahů (Bytešníková, I., 2012). J. Klenková (2006) klasifikuje opožděný vývoj řeči jako projev nemluvnosti dítěte ve třech letech, nebo jako výrazně slabší řečový projev oproti jeho vrstevníkům. O příčinách vzniku opožděného vývoje řeči se můžeme dozvědět z publikace M. Sováka (1981), které ve své práci uvádí i V. Lechta (1990). Těmito příčinami jsou například dědičnost, opožděný

vývoj centrální nervové soustavy, nedoslýchavost, nepodnětné, nestimulující prostředí ad. D. Kutálková (2005) uvádí jako nejčastější příčinu opožděného vývoje řeči vliv sociálního prostředí. Dítě se snaží komunikovat se svým okolím, ale když jeho signály nejsou vyslyšeny, přestává se snažit.

„Vývojová dysfázie představuje složité narušení komunikační schopnosti, které se řadí do skupiny poruch vývojové řeči“ (Klenková, J., et al., 2008, s. 58). „Termínem vývojová dysfázie se označuje systémová porucha vývoje jazyka a zasahuje v různém stupni a širokém spektru senzorickou, centrální i motorickou oblast ve všech jazykových rovinách“ (Dvořák, J., 2003). Podle M. Mikulajové a I. Rafajdusové (1993) je vývojová dysfázie, neboli specificky narušený vývoj řeči, narušenou komunikační schopností, ke které dochází na základě poškození raně se vyvíjející centrální nervové soustavy. Ta se pak může projevovat neschopností nebo sníženou schopností verbálně komunikovat, i když podmínky pro vytvoření této schopnosti jsou vyhovující.

Symptomy vývojové dysfázie se projevují jak v oblasti verbální, tak i neverbální. Vývojová dysfázie se může také projevovat nerovnoměrným osobnostním vývojem (Klenková, J., 2006). M. Mikulajová a I. Rafajdusová (1993) uvádí, že toto postižení má systémový charakter, zasahuje v různé míře a v širokém spektru do všech jazykových rovin.

Základní jednotkou komunikace je řeč. Je to specificky lidská vlastnost, která nám umožňuje se dorozumívat a sdělovat informace. Na základě řeči se vyvíjí jazyk, prostřednictvím jazyka vzniká komunikace a komunikační proces. Ontogeneze řeči může být negativně ovlivněna různými faktory, které zvyšují riziko projevení narušené komunikační schopnosti. Tato porucha se může projevit jak v prvním, přípravném období vývoje řeči, tak i v druhém období vlastního vývoje řeči. V případě výskytu odchylek ve vývoji řeči pak můžeme diagnostikovat konkrétní druhy narušené komunikační schopnosti.

2 EDUKACE DĚTÍ V LOGOPEDICKÉ TŘÍDĚ

2.1 Úkoly předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání jako prvopočátek vzdělávání zabezpečuje uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti (Nedorost, L. a Větrovec, V., 2003). Jde o systém, který je flexibilní a vychází především z rodinné výchovy a spolupráce s rodinou. Tento typ vzdělávání je založený na respektování individuálních vzdělávacích potřeb a možností dětí. V celém edukačním procesu by měl předškolní pedagog uplatňovat odpovídající formy a metody práce, využívat kooperativního a činnostního učení. Významnou roli v předškolním vzdělávání má i spontánní sociální učení (Bartoňová, M., 2005). Podle M. Vítkové (2006) předškolní vzdělávání plní také funkci diagnostickou, a to především ve vztahu k výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. I. Bytešníková (2012) uvádí, že hlavním cílem předškolního vzdělávání je především rozvoj osobnosti každého dítěte s přihlédnutím k jeho individuálním schopnostem, možnostem a potřebám. Neméně důležitým záměrem je, aby dítě na konci předškolního období, bylo samostatnou osobností schopnou zvládat všechny požadavky, které na něho budou kladeny v následujících etapách života. J. Průcha (1999) uvádí různé pohledy na předškolní vzdělávání v zahraničí. Například v Německu, Nizozemsku a Dánsku chápou předškolní výchovu jako doplněk rodinné výchovy a realizuje se jako socializační opatření. Oproti tomu třeba v Belgii, Francii, Itálii nebo Španělsku je posláním předškolní výchovy seznamovat postupně děti se „světem školy“. Součástí tohoto typu vzdělávání je proto i učení určitým dovednostem zakládajícím elementární gramotnost (čtení, jednoduchá aritmetika aj.).

Vzdělávání v České republice vychází z dokumentu **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice** (tzv. Bílá kniha), který byl schválen na zasedání vlády dne 7. února 2001. Z tohoto dokumentu se můžeme dozvědět, že předškolní vzdělávání je realizováno především v mateřských školách. Podle dokumentu „*Bílá kniha*“ je předností institucionálního předškolního vzdělávání odborné vedení dětí a cílevědomé vytváření vhodných podmínek pro jejich rozvoj a vzdělávání. Dle možností v něm dochází ke kompenzaci nedostatků v uspokojování potřeb dítěte i v jeho rozvojové stimulaci (Bílá kniha, MŠMT, 2001).

Dalším dokumentem předškolního vzdělávání je tzv. **Rámcový vzdělávací**

program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). „*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení*“ (RVP PV, 2004, s. 6). RVP PV představuje základní pedagogický dokument státní úrovně, který vymezuje konkrétní cíle, vzdělávací obsah, vzdělávací oblasti předškolního vzdělávání a jeho podmínky. Dále stanovuje kritéria vzdělávání hlavního vzdělávacího proudu, ale také vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných. RVP PV je zpracován dostatečně otevřeně a volně, což umožňuje pedagogům vytvořit **školní vzdělávací program** tak, aby byl inovativní a vyhovoval veškerým požadavkům, kladeným na současné předškolní vzdělávání (Bytešníková, I., 2012). RVP PV (2004) stanovuje cíle, které napomáhají dítěti k jeho rozvoji. Obecné záměry předškolního vzdělávání jsou vyjádřeny pomocí **rámcových cílů**, které se promítají v oblasti biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. **Klíčové kompetence** vyjadřují očekávané výstupy rámcových cílů a tvoří tak základ na všech úrovních vzdělávání. Z těchto klíčových kompetencí lze dobře vycházet a navazovat na ně v dalším stupni vzdělávání. Každá je patřičně rozpracována v rámcovém vzdělávacím programu, což pedagogům dává základní představu o tom, co by mělo dítě předškolního věku před zahájením školní docházky zvládnout (Bytešníková, I., 2012). Důležitou součástí je **vzdělávací obsah**, který je strukturován do pěti vzájemně prolínajících a doplňujících se oblastí. V RVP PV (2004) jsou klasifikovány následovně: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Jednotlivé okruhy zahrnují vzájemně se propojující dílčí cíle, vzdělávací nabídku a očekávané výstupy. Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti „*Dítě a jeho tělo*“ je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, přispívat k jeho fyzické pohodě, učit ho sebeobslužným dovednostem, vést jej k zdravým životním návykům a postojům, ad. Dílčími vzdělávacími cíli jsou například uvědomění si vlastního těla, rozvoj pohybových schopností, fyzické i psychické zdatnosti, rozvíjení smyslů a jejich užívání, osvojení si praktických dovedností přiměřených věku aj. Další oblastí, kterou ve své publikaci popisuje I. Bytešníková (2012), je „*Dítě a jeho psychika*“ a její tři podoblasti: jazyk a řeč, poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie. Zmiňuje základní vzdělávací záměry s cílem všestranné podpory duševní pohody dítěte, rozvoj intelektových schopností, citů, vůle, rozvoj řeči a poznávání. L. Nedorost a L. Větrovec (2003) ve své

publikaci popisují oblast nazývanou „*Dítě a ten druhý*“, která se zaměřuje na podporu utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému. Zaměřuje se i na zdokonalování a obohacování jejich vzájemné komunikace a zabezpečení pohody těchto vztahů. Pedagog by měl u dítěte podporovat proces seznamování s pravidly chování, osvojení si elementárních poznatků, posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem, rozvoj kooperativních dovedností a další (RVP PV, 2004). Podle I. Bytešníkové (2012) můžeme v další oblasti „*Dítě a společnost*“ rozvíjet všechny jazykové roviny vytvářením různých situací formou seznamování se se světem, přizpůsobováním se svému okolí, spolupracováním s jinými jedinci, apod. RVP PV (2004) vystihuje nejdůležitější dílčí vzdělávací cíle tohoto okruhu. Jedním z nich je rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí, vnímat a přijímat základní hodnoty, které jsou v této společnosti uznávané. Vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách nebo o existenci ostatních kultur a národností je neméně důležitou součástí těchto cílů. Poslední oblastí vzdělávacího obsahu je „*Dítě a svět*“. Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga by mělo být založit u dítěte základní povědomí o okolním světě a jeho dění, dále o vlivu člověka na životní prostředí i v globálním měřítku a vytvořit tak základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte k životnímu prostředí. Dílčími cíli jsou potom například seznamování s místem a prostředím, ve kterém dítě žije, rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách, vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, pochopení, že změny způsobené lidskou činností mohou prostředí chránit a zlepšovat, ale také poškozovat, ad.

2.2 Komunikační kompetence v předškolním vzdělávání

Komunikační kompetence řadíme mezi klíčové kompetence, které jsou charakterizovány v rámcových vzdělávacích programech. **Klíčové kompetence** jsou v kurikulárních dokumentech obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince zvlášť. Jejich osvojování je proces dlouhodobý a složitý, proto začíná již v předškolním vzdělávání. Především v předškolním věku se vytváří dostatečné základy klíčových kompetencí a mohou být podstatným příslibem příznivého rozvoje a dalšího vzdělávání dítěte v průběhu celého života. Mezi klíčové kompetence řadíme: **kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní**

kompetence, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské (RVP PV, 2004). Ve své publikaci I. Bytešníková popisuje klíčové kompetence jako prvek, který reprezentuje v současném vzdělávání určitou cílovou kategorií, vyjádřenou v podobě výstupů. Jde o soubory, které jsou činnostně zaměřené, prakticky využitelné a vzájemně se propojují a doplňují (Bytešníková, I., 2007). R. Horáková (2012) uvádí, že komunikační kompetenci definujeme jako systém pravidel produkce promluv a jejich rozumění. Na základě osvojení a praktického využití pravidel jsou lidé schopni vytvářet jazykovou kompetenci každého z nás. V celku je komunikační kompetence pojímána jako soubor všech mentálních předpokladů, které činí člověka schopným komunikovat. Z publikace J. Průchy, E. Walterové a J. Mareše (2009) se můžeme dozvědět o komunikačních schopnostech jako o souhrnu jazykových znalostí a dovedností, díky kterým může jedinec uskutečňovat různé komunikační záměry, jež odpovídají daným situacím, charakteristikám posluchačů apod. V RVP PV (2004) je komunikativní kompetence charakterizována několika body, které by dítě na konci předškolního věku před vstupem do základního vzdělávání mělo umět. Z mnoha cílů to jsou například: ovládat řeč, samostatně vyjadřovat své myšlenky, sdělení, hovořit ve vhodně formulovaných větách, sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky, ovládat dovednosti předcházející čtení a psaní, mít znalost o dorozumívání lidí různými jazyky a možnostech se jim učit ad.

RVP PV (2004) uvádí, že úroveň kompetence, která je obecně dosažitelná dítětem v předškolním věku, vyjadřuje očekávaný vzdělávací přínos předškolního vzdělávání. Tímto může mateřská škola přispět k výbavě dítěte pro celoživotní učení dříve, než dítě zahájí povinnou školní docházku. Soubor klíčových kompetencí je ve svém celku ideálem, k němuž většina dětí nemusí dospět a ani nedospěje. Tento soubor poukazuje na poměrně jasnou představu, kam by pedagogové měli směřovat a o co mají usilovat.

2.3 Úlohy logopedické třídy při běžné mateřské škole

V současné době je trendem začleňovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných vzdělávacích institucí. Tento proces zahrnuje dva různé pojmy, kterými jsou inkluze a integrace. Inkluze je chápána jako zařazování všech žáků do běžné školy, jež je na to zcela připravena. Pojem integrace znamená začlenit jedince

s postižením a s ohledem na jeho možnosti a potřeby do běžné vzdělávací instituce. V procesu pomáhají odborníci, kteří poskytují speciálně pedagogickou podporu (Vítková, M., 2006). Podle RVP PV (2004) má integrace dětí do podmínek běžných mateřských škol svá pozitiva i negativa. Základním předpokladem pro vyloučení, nebo co největšího snížení určitých rizik, je důležité stanovit, jaké jsou konkrétní potřeby dítěte a z toho vyplývající nároky na práci předškolního pedagoga. V mateřských školách s upraveným vzdělávacím programem se výuka dětí se speciálními vzdělávacími potřebami uskutečňuje na základě školních vzdělávacích programů upravených podle speciálních potřeb dětí. Důležitou podmínkou úspěšnosti předškolního vzdělávání dětí s postižením či znevýhodněním je volba vhodných vzdělávacích metod a prostředků. Neméně důležité je uplatňování vysoce profesionálních postojů pedagogů i ostatních pracovníků v podmínkách materiálních, psychosociálních, personálních, odborných nebo jiných. V publikaci M. Sováka (1984) se dovídáme, že mezi kompetence pracovníce v mateřské škole patří sledování dosaženého stupně jazykových schopností u všech dětí. Měla by si všímat, jak dovedou děti komunikovat, jaké sdělovací formy přednostně používají (slovní či neslovní), nebo zda se případně vyskytují jiné nedostatky. Logopedická péče se koná hlavně v místnosti, kde děti tráví většinu času v době pobytu v mateřské škole. Logopedičtí asistenti pak dle možností provádí individuální logopedickou péči s jedinci v přidělené místnosti v prostorách mateřské školy. Zaměřují se především komplexně na celé dítě, jeho řeč aj. Dále se zabývají tím, jestli komunikační schopnosti odpovídají věku po stránce formální i obsahové a zda se nevyskytují odchylky či nedostatky v řeči aj. Neméně důležitý podíl má také zjišťování poměrů v rodinném prostředí. Všechna tato vyšetření mohou probíhat buď individuálně, nebo skupinově. Vedoucí úlohu v logopedické péči má především pedagog. Výuka je založená na vzájemné interakci pedagoga a dítěte, proto je velmi důležité, jaký první dojem udělá takovéto setkání.

2.4 Logopedická terapie dětí předškolního věku

„Dítě předškolního věku by mělo disponovat komunikačními kompetencemi na takové úrovni, aby bylo schopno souvisle a srozumitelně se vyjadřovat a úspěšně navazovat kontakty s ostatními dětmi a dospělými“ (Bytešníková, I., 2007, s. 81). Podle D. Přinosilové (In Opatřilová, D., 2006) během předškolního věku dochází u dítěte

k výraznému zdokonalování všech složek verbální komunikace. To má za následek to, že dítě začíná postupně diferencovat, jak mluvit s dospělým komunikačním partnerem, a jak s dítětem mladší věkové kategorie.

Rozvojem komunikační kompetence se zabývá mnoho odborníků. V logopedické terapii dokonce existují určité metody využívané k terapii narušené komunikační schopnosti. Tyto metody zmiňuje ve své publikaci i V. Lechta (2005). Rozdělují je na stimulující, korigující a reedukující. Stimulující metody můžeme aplikovat v terapii narušeného vývoje řeči. J. Klenková (2007) doplňuje, že u dětí s vývojovou dysfázií se na základě této metody provádí stimulace nerozvinutých a opožděných řečových funkcí. Další metodou je metoda korigující, která se využívá např. při terapii dyslalie. Metody reedukující se využívají k navrácení ztracené, dezintegrované řečové funkce.

Základem pro celkový rozvoj komunikačních kompetencí u dítěte předškolního věku je bezchybné vnímání mluvené řeči. **Sluchová percepce** je podle O. Zelinkové (2001) schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality jak řečové, tak i neřečové. Podle I. Bytešníkové (2012) sem řadíme schopnost naslouchání, sluchové rozlišování, sluchovou paměť, sluchovou analýzu a syntézu a vnímání rytmu. Rozvojem sluchové percepce jako celku se zabývá mnoho autorů, například: Ch. J. Kidd, F. Synek, I. Novotná, J. Bednářová, V. Šmardová, D. Kutálková aj.

Celková tělesná aktivita má nemalý vliv také na psychický a motorický vývoj. Pomocí vědomého i nevědomého osvojování pocitů polohy a pohybu těla, tedy například častým cvičením a rozvoji pohybů jednotlivých částí těla, lze odstraňovat i těžká vývojová opoždění. V ontogenetickém vývoji má důležitou váhu utváření hrubé motoriky, jemné motoriky a grafomotoriky. Proces v jednotlivých složkách je individuální a vývojově ovlivněný (Zelinková, O., 2001). „*Hrubá motorika umožňuje pohyby velkých kloubních skupin, koordinaci pohybů a tím podporuje celkovou obratnost organismu*“ (Sychrová, P., 2012, s. 42). V průběhu vývoje se mění velikost částí těla, proporce mezi nimi a tím i poloha částí těla v prostoru (Zelinková, O., 2001). **Jemnou motoriku** ve své knize J. Dvořák (2007) charakterizuje jako aktivitu drobného svalstva. **Grafomotoriku** popisuje J. Průcha (2009) jako soubor psychomotorických aktivit konaných při psaní. Ve vývoji řeči má význam i **zrakové vnímání**. Na jeho základě se upevňují nejen sluchové vjemy, ale jedinec pomocí něj může kontrolovat mluvidla vlastní, nebo jiných osob (Klenková, J., Kolbábková, H., 2005). P. Sychrová (2012) popisuje zrakové vnímání jako postupné zpřesňování rozlišení světla a tmy, přes

obrysy předmětů až k přesnému rozlišování tvarů a pohybů. Se zrakovým vnímáním souvisí i **zraková paměť**. Posilování zrakové paměti v počátcích vývoje pomůže dětem v procesu učení efektivně využít informace předkládané zrakovou cestou (Klenková, J., Kolbábková, H., 2005). Pro rozvoj komunikačních kompetencí u dítěte je důležité, aby se nacházelo v prostředí, které u něj bude jeho zájem komunikovat podporovat. Významné také je, aby mu okolí poskytovalo dostatek přiměřených komunikačních podnětů v různorodých situacích, čímž přispěje k rozvoji jednotlivých složek řeči. Mezi tyto složky patří například správný řečový vzor, pasivní slovní zásoba, aktivní slovní zásoba, obsahová stránka řeči, jednotlivé jazykové roviny a další (Sychrová, P., 2012).

Předškolní vzdělávání zabezpečuje uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti. Vzdělávání obecně vychází z dokumentu s názvem Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – tzv. Bílá kniha. Z bílé knihy vychází Rámcové vzdělávací programy důležité pro realizaci výuky v předškolních zařízeních. Na základě těchto dokumentů si pak každá škola vytváří vlastní školní vzdělávací program. V předškolním vzdělávání je kladen důraz na rozvíjení komunikativní kompetence a to nejen v logopedických třídách při běžné mateřské škole. Komunikační kompetenci charakterizuje několik dílčích složek: jsou to například sluchová percepce, hrubá a jemná motorika, zrakové vnímání, zraková paměť aj.

3 Možnosti rozvoje komunikační kompetence u dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností

3.1 Metodologie a cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem tohoto výzkumného projektu bylo samostatně navrhnout, vytvořit a následně ověřit validitu souboru pomůcek s názvem *„Podpora rozvoje komunikační kompetence u dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností“*.

Dílčí cíle

- vstupní analýza komunikační kompetence v dílčích oblastech:
 - hrubá a jemná motorika, grafomotorika
 - sluchová analýza, sluchová paměť
 - zraková percepce, zraková paměť
 - slovní zásoba
 - porozumění řeči
 - pragmatická rovina jazyka
 - gramatická rovina jazyka
- rozvoj výše zmíněných oblastí
- výstupní analýza komunikační kompetence v rozvíjených oblastech
- syntéza výsledků před zahájením a po ukončení intervence

Pro účely výzkumu byly stanoveny následující **výzkumné otázky**:

VO1: *„Přispívá soubor pomůcek k rozvoji komunikační kompetence u dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností?“*

VO2: *„Byl zaznamenán pokrok v jednotlivých oblastech komunikační kompetence u dětí od doby zahájení intervence pomocí souboru pomůcek?“*

VO3: *„Které oblasti z rozvíjené komunikační kompetence byly nejvíce rozvinuty od doby zahájení intervence?“*

VO4: *„U kterých oblastí komunikační kompetence se neprojevil výrazný posun ve vývoji schopností?“*

Metodologie

Výzkumný projekt má formu kvalitativního výzkumu. Nejdůležitější metodou tohoto výzkumu bylo zúčastněné pozorování, dále pak individuální práce s vybranými jedinci, analýza výsledků činností a případové studie.

Výzkumný proces probíhal ve školním roce 2013/2014 v logopedické třídě zřízené při běžné mateřské škole v Brně. Po dobu čtyř měsíců byla průběžně s třemi jednotlivci realizována individuální práce se samostatně navrženým a vytvořeným souborem pomůcek, s metodickým manuálem a s diagnostickými listy.

Soubor pomůcek tvoří čtyři tematické části:

- zvířata v lese a u lesa
- zvířata na louce a pod zemí
- zvířata u rybníku
- zvířata na dvorku

Každá oblast je nakreslená na arch papíru formátu A3 (tzv. tematický obrázek). Ke každé této oblasti je přiřazena skupina zvířátek, vyskytujících se v daném ekosystému. Tato zvířátka mají na tematickém obrázku určená místa, tzv. domečky, na kterých v přírodě přebývají. Na tato místa jsou uchycena pomocí suchého zipu tak, aby se s nimi mohlo lehce manipulovat. Pro delší životnost jsou všechny části pomůcky zalaminované. Fotografie souboru pomůcek jsou zařazeny v příloze č. 5.

Protože je pro děti předškolního věku blízkou činností hra, byl pro tyto účely vytvořen metodický manuál. Tento manuál by měl sloužit jako inspirativní a podpůrný materiál při intervenci u dětí se souborem pomůcek. Metodický manuál obsahuje několik her, které jsou členěny do následujících oblastí:

- *hrubá a jemná motorika, grafomotorika*
- *sluchové vnímání, fonemická diferenciacce, sluchová paměť*
- *zraková percepce, zraková paměť*
- *slovní zásoba*
- *porozumění řeči*
- *gramatická rovina jazyka*

Každá oblast obsahuje jednotlivé hry, které podporují rozvoj dané oblasti. Hry jsou zároveň koncipovány tak, aby korespondovaly s tematikou pomůcek a zábavnou činností rozvíjely jednotlivé oblasti komunikační kompetence. Metodický manuál je

samostatně svázanou přílohou bakalářské práce.

Pro ověření validity těchto pomůcek slouží, jako součást výzkumného procesu, diagnostické listy. Tyto diagnostické listy byly vyplňovány před zahájením a po ukončení intervence.

Inspirací pro vytvoření těchto diagnostických listů se staly publikace *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte* (Klenková, J., Kolbábková, E., 2002), *Diagnostika dítěte předškolního věku* (Bednářová, J., Šmardová, V., 2007) a *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku* (Bytešníková, I., 2007). Diagnostické listy jsou uvedeny v příloze č. 1. a č. 2.

3.2 Charakteristika místa výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo v logopedické třídě zřízené při běžné mateřské škole. Tato mateřská škola se nachází v městě Brno. Budova školy má dvě patra. V prvním patře je umístěna logopedická třída, v níž je umístěno 14 dětí.

V logopedické třídě se vzdělávají děti s narušenou komunikační schopností. V letošním školním roce 2013/2014 je do této třídy zařazeno 14 dětí, z toho dva chlapci s odkladem školní docházky, sedm dětí předškolních ve věku pět až šest let a pět dětí mladších ve věku čtyři až pět let. Do třídy byly zapsány děti s diagnózou dyslalie, vícečetná dyslalie, opožděný vývoj řeči, suspektní dysfázie, dysfatické rysy a vývojová dysfázie. Vzdělávání v této třídě se uskutečňuje na základě třídního vzdělávacího plánu, který vychází z rámcového vzdělávacího plánu předškolního vzdělávání. V tomto plánu se odráží každodenní život dětí a také střídání ročních období s plynutím času. Obsah vzdělávacího plánu je motivován názvem logopedické třídy a je rozčleněn do sedmi vzdělávacích bloků, které obsahují tři až čtyři menší celky. Tyto menší celky na sebe vzájemně navazují. Celou výchovně vzdělávací činnost prolíná hlavní téma, které je součástí motivace při výtvarných a hudebních činnostech, při pohybových hrách i výběru knížek a básniček.

Výchovně vzdělávací činnost v této třídě realizují dva speciální pedagogové, logopedi, které s dětmi provádí kromě každodenních činností i individuální logopedická cvičení. Každý pedagog má na starost sedm dětí, u kterých vede podrobnou dokumentaci, ale může pracovat i s ostatními dětmi. Práce v logopedické třídě je tedy založena na vzájemné kooperaci mezi kantory. Další činností pedagožek je také

realizace depistáže i dětí z běžných tříd a na jejich doporučení provádí následující šetření externí logopedka ze speciálně pedagogického centra, která stanoví, zda by dítě mělo být zařazeno do logopedické třídy nebo navštěvovat logopedickou poradnu. Takovou menší logopedickou poradnu provozují každých 14 dní právě zde působící speciální pedagogové v rámci mateřské školy. Rodiče tak mají možnost ambulantně docházet s dětmi z běžné třídy na individuální logopedickou intervenci.

V logopedické třídě, kde jsem měla možnost provést svůj výzkum, bylo vidět, že pedagogové znají a rozumějí každému dítěti ve své třídě, což je velmi důležité pro to, aby práce s dětmi byla kvalitní a optimálně podporovala jejich rozvoj. Pro kvalitní rozvoj dítěte je také důležitá spolupráce rodiny se školou. V mateřské škole je tato spolupráce na velmi kvalitní úrovni. Rodiče nejen že mají možnost po domluvě kdykoliv konzultovat se speciálním pedagogem nebo ředitelkou školy aspekty vzdělávání svého dítěte, ale mohou se také zařadit do tzv. edukativně stimulačních skupin. Jsou to skupiny, které vyšly z pedagogicko psychologické poradny, kde děti společně s rodiči provádí různé činnosti, které je pomůžou připravit na vstup do základního vzdělávání.

3.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Z důvodu ochrany osobních dat byly v kazuistikách použity fiktivní jména pro označení jedinců.

Dítě č. 1

Jméno: Marie

Věk: 5, 6 let

Diagnóza: dyslalie gravis

Rodinná anamnéza

Dívka žije v úplné rodině, se starší sestrou, která v současné době navštěvuje běžnou základní školu. Ve vývoji řeči nebyl zaznamenán žádný problém. Rodinné prostředí je klidné a vyrovnané. Matka s otcem berou děti na různé výlety a často navštěvují babičku. Obě děvčata u ní rády pobývají.

Osobní anamnéza

Porod proběhl bez jakýchkoliv potíží. V raném věku neměla žádné závažné onemocnění. Motorický vývoj probíhal v normě. Od začátku vývoje byla viditelná vyhraněnost levé mozkové hemisféry. Vývoj řeči probíhal pozvolna. Zpočátku se hodně dorozumívala jen ukazováním na věci, nevyužívala žádnou slovní zásobu. K většímu pokroku ve vývoji řeči došlo okolo dvou a půl let, kdy začala používat slova a skládat věty. Víceslabičná slova jí dělala problém a docházelo k tomu, že přesmykovala celé slabiky a písmena. Také paměť byla na nízké úrovni, zapamatování si krátké básničky bylo pro ni docela náročné až skoro nemožné.

V necelých čtyřech letech dítě absolvovalo první logopedické vyšetření. Z tohoto diagnostického procesu vzešly následující informace. Spolupráce s logopedem je problematická, ke slovnímu vyjadřování projevuje negativismus. Na otázky často odpovídá: „*Já to neumím.*“. Řeč je silně dyslalická, přesmykuje slabiky. Ostatní jazykové roviny nemohly být diagnostikovány, protože se projevila neochota ke spolupráci. Na základě tohoto vyšetření bylo rodičům doporučeno, aby co nejdříve zařadili dceru do logopedické třídy, čímž přispějí i ke zrychlení adaptace na okolní prostředí.

Další logopedické vyšetření, které se konalo okolo pátého roku a půl ukázalo, že dívka ochotně spolupracuje. Zlepšila se pozornost, vývoj řeči, používá rozvité věty, řeč je srozumitelná, ale ještě dyslalická setřelá, výdechový proud při artikulaci sykavek utíká do tváří. Z tohoto vyšetření byla stanovena diagnóza: dyslalie gravis, zároveň chybí diferenciací sykavek a ve výslovnosti nejsou vyvozeny hlásky *r* a *ř*.

V současnosti se dívka plně zapojuje do kolektivu, hraje si s ostatními dětmi, spolupracuje při plnění úkolů a jiné. Při logopedickém cvičení spolupracuje, artikulace je na dobré úrovni. Od začátku nástupu do logopedické třídy procvičují se speciálním pedagogem hlásky *c, s, č, š*, které byly silně laterální. V současnosti se už daří hlásky správně vyvodit, ale nesmí se přehánět síla výdechového proudu, neboť při silnějším výdechovém proudu vzduch stále utíká nesprávnými místy a postavení mluvidel se tak opět deformuje. Dále je narušena výslovnost hlásek *r, ř*. Výslovnost u těchto hlásek se nacvičuje pomocí souhláskových shluků a různých kombinací hlásky *r* nebo *ř* ve slově se samohláskami nebo souhláskami. Také se využívá cvičení pomocí souhláskového shluku *tdn*. Samostatné vyprávění o tom, co se děje na obrázku je ještě na celkem nízké úrovni. Motorika a grafomotorika je přiměřená věku dítěte.

Dítě č. 2

Jméno: Petr

Věk: 6, 3 let

Diagnóza: vývojová dysfázie

Rodinná anamnéza

Dítě se narodilo jako třetí v pořadí do sociálně slabší rodiny. Potíže s řečí měl i otec a nejstarší bratr chlapce. Na základě těchto potíží byl tento sourozenec zařazen do logopedické třídy na dva roky. Nyní se vzdělává v běžné ZŠ, ale se stále diagnostikovanými poruchami učení (dysgrafie, dysortografie). Prostřední bratr je z hlediska vývoje zcela v pořádku a je velmi nadaný. Byl zařazen do běžné ZŠ. Matka vychovává všechny syny sama. Děti si spolu hrají jen velmi výjimečně.

Osobní anamnéza

Těhotenství probíhalo bez problémů. První potíže se objevili až při porodu, ten byl náročný a dlouhý. V raném dětství chlapec prodělal novorozeneckou žloutenku, do půl roku života trpěl častými záněty průdušek. Poté se již objevovaly nemoci stejné jako u každého dítěte. Rodina situaci řešila návštěvou logopeda, ale ten nechtěl diagnostikovat před čtvrtým rokem vývojovou dysfázii, byla mu proto diagnostikována porucha s názvem narušený vývoj řeči. Později po dalších vyšetření mu speciální pedagog nakonec stanovil diagnózu – vývojová dysfázie.

Ve třech letech a devíti měsících podstoupil logopedické vyšetření, kde mu diagnostikovali echolálii. Z vyšetření bylo patrné, že si chlapec potichu opakoval otázku, která mu byla položena, a pak echolalicky odpovídal posledním slovem. Např. „*Koho máš doma?*“ odpověď zněla: „*doma*“. V průběhu diagnostiky bylo zjištěno, že se dále domlouvá jednoslovně, gesty, neverbálně. Hůře chápe instrukce, slovní zásoba je pouze substantivní. Nedokáže opakovat věty jen poslední slovo z nich. Mluvidla jsou méně obratná, jazyk volný hůře polohovatelný, koordinace horší. Jazyk neudrží za horními řezáky. Výslovnost je nezákladě toho těžce dyslalická. Dále byl podán návrh na foniatrické, neurologické a psychologické vyšetření.

Chlapec byl na základě doporučení logopeda zařazen do logopedické školky. Před nástupem ještě podstoupil psychologické vyšetření, které ukázalo, že vydrží spolupracovat, kontakt při práci je dobrý a vyhovují mu činnosti s názorným materiálem. U slovních úkolů ztrácí zájem spolupracovat. Při nástupu do školky skoro

nemluvil a často nereagoval na pokyny. První slova se objevila kolem prvního roku života, pak ale došlo ke stagnaci řeči. Slovní zásoba byla do pěti let velmi chudá, ale časem se rozmluvil a nyní je přijatelná. Nepamatoval si básničky, ale to se vyřešilo tak, že se mu básnička rozkreslila a poté si ji lépe zapamatoval. V porozumění řeči se neobjevují větší potíže, všem pokynům rozumí. Dnes je znát patrný pokrok v reedukaci řeči. Verbální projev je spontánní ale jenom v jednoslovných, nebo dvouslovných větách. V současnosti se nacvičuje správná výslovnost hlásek *s*, *c*, *š*, *č* a *r*. Při snížené pozornosti sklouzává zpátky ke špatné výslovnosti. Samostatné vyprávění mu dělá stále problém, nedokáže popsat obrázek. Objevuje se oslabení ve všech jazykových rovinách

Dítě č. 3

Jméno: Jakub

Věk: 5, 9 let

Diagnóza: dyslalie gravis – těžká

Rodinná anamnéza:

Chlapec se narodil jako první a zatím jediné dítě v rodině. Oba rodiče se o něj pečlivě starají. Často jezdí na návštěvu k babičce, kde si všichni společně hodně povídají. Problémy s řečí se v rodině nevyskytují. Jakub je první, který má problém s verbální komunikací.

Osobní anamnéza:

Porod proběhl císařským řezem bez komplikací. Chlapec nebyl nijak více nemocný než ostatní děti. Jeho motorický vývoj probíhal v normě. Od začátku vývoje byla jasně viditelná vyhraněnost pravé mozkové hemisféry. Rodiče do této orientace nijak nezasahovali. Rozvoj řeči probíhal v podnětném prostředí a podle norem. Mluvené řeči zpočátku hůře rozuměl, ale časem se diferenciací reprodukováného projevu zlepšila. Chlapec byl na základě zmíněných symptomů zařazen ve čtyřech letech do logopedické třídy. Předcházelo tomu vstupní logopedické vyšetření, které ukázalo následující. Chlapec spolupracuje dobře a ochotně, celkově je kooperace při plnění úkolů na dobré úrovni. Pozornost je ovšem krátkodobá, pracovní tempo přiměřené. Verbální projev je hůře srozumitelný. Vyjadřuje se spontánně v jednoduchých větách. Řeč je silně dyslalická, gramatická složka je také narušená. Hlasy ve slovech zaměňuje, přesmykuje a například slovo pro označení místa dává ve větě na špatnou

pozici. Celkový mluvní projev je ale plynulý. V současnosti vykazuje tyto aspekty. Při práci a plnění úkolů nebo logopedického cvičení se projevuje lehčí psychomotorický neklid. Spolupracuje ochotně. Schopnost práce se od nástupu do školky zlepšila. V reedukaci hlásek je viditelný velký pokrok, ale stále přetrvávají asimilace sykavek. Celková artikulace je stále méně obratná. Sluchově verbální paměť je lehce oslabena. K výraznému zlepšení došlo ve sluchové analýze, v rytmyzaci slov a vyčlenění hlásek z jednotlivých slov. Slovní zásoba je vzhledem k věku přiměřená.

3.4 Vlastní výzkum

Vstupní analýza

Správné a důkladné rozvíjení vytyčené oblasti komunikační kompetence u dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností, vyžaduje zaměřit se na diagnostiku jednotlivých oblastí. Z tohoto důvodu byly sestaveny diagnostické listy, které obsahují tabulky analyzující vždy určitou oblast. Tyto tabulky jsou uvedeny v příloze č. 1.

Při vstupním diagnostickém vyšetření byly zaznamenávány poznatky do jednotlivých tabulek příslušných oblastí komunikační kompetence. K získání těchto poznatků byl využit soubor pomůcek „*Rozvíjej se s radostí*“. Jeho fotografie jsou zařazeny v příloze č. 5. Vstupní analýza byla provedena na začátku měsíce listopadu roku 2013.

Intervence

Na základě získaných informací ze vstupní analýzy jednotlivých oblastí komunikační kompetence u jedinců byla zahájena intervence na základě využití souboru pomůcek a metodického manuálu. U každého dítěte byly rozvíjeny všechny vybrané oblasti komunikační kompetence s důrazem na ty, které vykazovaly největší nedostatky. Intervence probíhala po dobu čtyř měsíců.

Výstupní analýza

Po příslušné intervenci byla provedena opět diagnostika jednotlivých oblastí komunikační kompetence. Stalo se tak na konci měsíce února roku 2014. Výsledky z výstupní analýzy jsou uvedeny v příloze č. 2.

Evaluace výsledků ze vstupní a výstupní diagnostiky

Dítě č. 1 – Marie

Zkoumaná oblast: HRUBÁ MOTORIKA

Hrubá motorika u Marie byla již při vstupní diagnostice na dobré úrovni. Dokázala udržet rovnováhu na jedné noze, koordinace končetin při cvičení byla v pořádku. Viz příloha č. 1, tab. 1. V průběhu intervence byly prováděny cviky na rozvoj hrubé motoriky jen několikrát. Výsledkem výstupní diagnostiky pak bylo ještě lepší držení rovnováhy a koordinace končetin při pohybových činnostech. Viz příloha č. 2, tab. 46.

Zkoumaná oblast: JEMNÁ MOTORIKA

Vstupní diagnostika ukázala drobné nedostatky v oblasti jemné motoriky. Při stanoveném úkolu Marie nevyužívala všechny prsty, jak na pravé, tak i na levé ruce. Ostatní činnosti, jako manipulace s předměty, obtahování linií nebo držení pastelky, byly na dobré úrovni. Viz příloha č. 1, tab. 2. V průběhu intervence bylo cíleno na rozvoj motoriky prstů. Výsledkem výstupní diagnostiky pak bylo to, že Marie používala všechny prsty na obou rukách. Viz příloha č. 2, tab. 47.

Zkoumaná oblast: GRAFOMOTORIKA

Při vstupní diagnostice kresba vykazovala nedostatky v symetrii malovaných objektů a místy drobné vychýlení od předem namalované linie. Viz příloha č. 1, tab. 3 a příloha č. 3, obr. 1 a 2. Při intervenci jsme se zaměřili na rozvoj této oblasti pomocí grafomotorických listů přiložených v metodickém manuálu. Výsledky výstupní diagnostiky ukázaly, že linie je již jednotná a méně se vychylující ovšem jen u obrázku žabky viz příloha č. 4, obr. 7. U obrázku dráhy včelky je vychýlení linie patrnější než při vstupní diagnostické kresbě. Viz příloha č. 4, obr. 8 a viz příloha č. 2, tab. 48. To můžeme přisuzovat i unavitelnosti dítěte a roli hrají i další okolnosti.

Zkoumaná oblast: ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Zrakové vnímání při vstupní diagnostice bylo v pořádku, dívka rozpoznala a splnila všechny úkoly, které pro ni byly připraveny. Viz příloha č. 1, tab. 4 a tab. 5.

V intervenci jsme se zaměřili také na rozvoj v oblasti vnímání barev. Výstupní diagnostika ukázala zlepšení ve všech zmíněných oblastech. Viz příloha č. 2, tab. 49 a tab. 50.

Zkoumaná oblast: ZRAKOVÁ PAMĚŤ

Při vstupní diagnostice se ukázalo, že zraková paměť je poněkud oslabena. Viz příloha č. 1, tab. 6. Při intervenci byl kladen důraz na rozvoj dané oblasti pomocí různých her. Výsledkem výstupní diagnostiky bylo navýšení počtu zapamatovaných si zvířátek. Viz příloha č. 2, tab. 51.

Zkoumaná oblast: SLOVNÍ ZÁSoba

Pasivní slovní zásoba byla při vstupní diagnostice na velmi dobré úrovni. Aktivní slovní zásoba byla v okruhu zvířátek také kvalitní, ovšem při doplňování názvů mládětek byla slabší. Viz příloha č. 1, tab. 7 a tab. 8. Při intervenci byla zaměřena pozornost na rozvoj této oblasti v různých tematických oblastech. Výsledkem výstupní diagnostiky bylo viditelné zlepšení v oblasti názvů mládětek. Viz příloha č. 2, tab. 52 a tab. 53.

Zkoumaná oblast: SLUCHOVÁ PAMĚŤ

Vstupní diagnostika odhalila nedostatky v této oblasti. Viz příloha č. 1, tab. 9. Intervence byla zaměřena na rozvoj sluchové paměti pomocí her z metodického manuálu. Výstupní diagnostika ukázala zlepšení v oblasti sluchové paměti. Viz příloha č. 2, tab. 54.

Zkoumaná oblast: POROZUMĚNÍ ŘEČI

Tato oblast byla při vstupní diagnostice v naprostém pořádku. Viz příloha č. 1, tab. 10. Výstupní diagnostika viz příloha č. 2, tab. 55.

Zkoumaná oblast: GRAMATICKÁ ROVINA JAZYKA

Gramatickou rovinu jsme zkoumali ve třech podoblastech a to slovesa, podstatná jména, přídavná jména. Vstupní diagnostika ukázala, že Marie měla velmi nízkou slovní zásobu v těchto dílčích oblastech. Viz příloha č. 1, tab. 11. Při intervenci jsme se hodně zaměřili na rozvoj této oblasti. Výsledkem výstupní diagnostiky bylo zlepšení ve všech oblastech i v mluvním projevu. Viz příloha č. 2, tab. 56.

Zkoumaná oblast: PRAGMATICKÁ ROVINA JAZYKA

Při vstupní diagnostice Marie se moc neprojevovala, mluvní projev byl minimální. Viz příloha č. 1, tab. 12. V průběhu intervence byl kladen důraz na rozvoj této oblasti. A výsledkem výstupní diagnostiky bylo znatelné zlepšení v rozvíjené oblasti. Viz příloha č. 2, tab. 57.

Zkoumaná oblast: SLUCHOVÁ ANALÝZA

Při vstupní diagnostice byly patrné nedostatky v této oblasti. Viz příloha č. 1, tab. 13, tab. 14, tab. 15. Při intervenci bylo působeno pomocí her na rozvoj dané oblasti. Výsledkem výstupní diagnostiky bylo opět zlepšení v diferenciaci hlásek a slabik ve slově. Příloha č. 2, tab. 58, tab. 59, tab. 60.

Dítě č. 2 – Petr

Zkoumaná oblast: HRUBÁ MOTORIKA

Hrubá motorika u Petra byla na dobré úrovni již při vstupní diagnostice. Viz příloha č. 1, tab. 16. Během intervence byla pozornost na rozvoj této oblasti zaměřena jen několikrát. Ve výstupní diagnostice byly výsledky tedy stejné, ale u chlapce bylo vidět nepatrné zlepšení v celkovém pohybu. Viz příloha č. 2, tab. 61.

Zkoumaná oblast: JEMNÁ MOTORIKA

Již při vstupní diagnostice byla jemná motorika v určitých úkolech v pořádku. Při cvičení, kdy měl chlapec používat více prstů levé nebo pravé ruky, se objevilo využívání jen ukazováčku a palce. Viz příloha č. 1, tab. 17. Během intervence byla zaměřena pozornost na rozvoj pohyblivosti prstů každé ruky. Z výstupní diagnostiky je pak patrné, že došlo ke zlepšení koordinace prstů. Viz příloha č. 2, tab. 62.

Zkoumaná oblast: GRAFOMOTORIKA

Ze vstupní diagnostiky je patrné, že úroveň kresby u Petra je na celkem dobré úrovni. Obtahování linie dráhy letu včelky je místy vychýlená. Viz příloha č. 3, obr. 3 a obr. 4 a příloha č. 1, tab. 18. Při intervenci byla grafomotorika procvičována pomocí grafomotorických listů v příloze metodického manuálu. Výstupní diagnostika odhalila nepatrné zlepšení jen při některých kresbách. Viz příloha č. 4, obr. 9 a obr. 10 a příloha č. 2, tab. 63.

Zkoumaná oblast: ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Při vstupní diagnostice měl Petr problém s vnímáním obrázků a zapamatování si jejich místa. Viz příloha č. 1, tab. 19 a tab. 20. V intervenci byla pozornost zaměřena na zkvalitňování této oblasti a také na rozvoj slovní zásoby názvů barev. Z výstupní diagnostiky je patrné že došlo ke zlepšení dovedností v dané oblasti. Viz příloha č. 2, tab. 64 a tab. 65.

Zkoumaná oblast: ZRAKOVÁ PAMĚŤ

Zapamatování si objektů zrakovou cestou činilo chlapci potíže, jak vyplývá z vstupní diagnostiky. Viz příloha č. 1, tab. 21. Při intervenci byly využívány hry z metodického manuálu k rozvoji zrakové paměti. Výstupní diagnostika pak ukázala zlepšení v rámci možností dítěte. Viz příloha č. 2, tab. 66.

Zkoumaná oblast: SLOVNÍ ZÁSoba

Vstupní diagnostika ukázala nedostatky jak v pasivní, tak i aktivní slovní zásobě. Viz příloha č. 1, tab. 22 a tab. 23. Při intervenci byla rozvíjena jak pasivní, tak i aktivní slovní zásoba v jednotlivých tematických oblastech. Při výstupní diagnostice bylo vidět zlepšení ve slovní zásobě (pasivní i aktivní), ovšem v doplňování názvů mláďátek stále ještě nevěděl. Viz příloha č. 2, tab. 67 a tab. 68

Zkoumaná oblast: SLUCHOVÁ PAMĚŤ

Z výstupní diagnostiky vyplývá, že úroveň této oblasti byla již na dobré úrovni. Viz příloha č. 1, tab. 24. Intervence byla zaměřena na rozvoj dané oblasti pomocí her z metodického manuálu. Výstupní diagnostika ukázala zlepšení Petrových schopností. Viz příloha č. 2, tab. 69.

Zkoumaná oblast: POROZUMĚNÍ ŘEČI

Petr rozuměl, jak při vstupní, viz příloha č. 1, tab. 25, tak i při výstupní diagnostice všem pokynům a úkolům viz příloha č. 2, tab. 70.

Zkoumaná oblast: GRAMATICKÁ ROVINA JAZYKA

Při vstupní diagnostice se projevila velmi nízká slovní zásoba v oblasti sloves, přídavných jmen a podstatných jmen. Viz příloha č. 1, tab. 26. Při intervenci byla zaměřena pozornost na rozvoj slovní zásoby v těchto oblastí. Z výstupní diagnostiky je

znatelné zlepšení v každé z oblastí. Viz příloha č. 2, tab. 71

Zkoumaná oblast: PRAGMATICKÁ ROVINA JAZYKA

Při vstupní diagnostice vykazoval samostatný mluvní projev Petra značné nedostatky. Viz příloha č. 1, tab. 27. V rámci intervence byl kladen důraz na rozvoj této roviny. Výstupní diagnostika nám ukázala určitý pokrok v samostatném projevu. Viz příloha č. 2, tab. 72.

Zkoumaná oblast: SLUCHOVÁ ANALÝZA

Podle vstupní diagnostiky byla sluchová analýza na střední úrovni. Viz příloha č. 1, tab. 28, tab. 29, tab. 30. Intervence byla zaměřena na rozvoj sluchového vnímání a následné analýzy jednotlivých hlásek na začátku nebo na konci slova. Výstupní diagnostika nám ukázala překvapivě horší výsledky než vstupní diagnostika. Dle vyjádření speciálních pedagogů se u chlapce v tomto období objevily větší výkyvy v pozornosti a celkové lability v chování jako následku jeho poruchy. Viz příloha č. 2, tab. 73, tab. 74, tab. 75. Při výstupní diagnostice

Dítě č. 3 – Jakub

Zkoumaná oblast: HRUBÁ MOTORIKA

Při vstupní diagnostice byla úroveň hrubé motoriky na dobré úrovni. Viz příloha 1., tab. 31. V průběhu intervence jsme tuto oblast podporovali ve vývoji různými hrami z metodického manuálu. Při výstupní diagnostice se ukázalo, že pohyby jsou ještě kvalitnější. Viz příloha č. 2, tab. 76.

Zkoumaná oblast: JEMNÁ MOTORIKA

Vstupní diagnostika ukázala, že jemná motorika Jakuba je na dobré úrovni. Viz příloha č. 1, tab. 32. Intervence byla zaměřena na zlepšování dovedností v této rovině. Výstupní diagnostika vykazovala mírné zlepšení v jednotlivých úkolech. Viz příloha č. 2, tab. 77.

Zkoumaná oblast: GRAFOMOTORIKA

Úroveň grafomotoriky, podle vstupní diagnostiky, nebyla příliš vysoká. Viz příloha č. 3, obr. 5 a obr. 6 a příloha č. 1, tab. 33. Při intervenci byl rozvoj dané oblasti prováděn pomocí grafomotorických listů z metodického manuálu. Výstupní

diagnostické kresby ukázaly viditelné zlepšení Jakuba. Viz příloha č. 4, obr. 11 a obr. 12 a příloha č. 2, tab. 78.

Zkoumaná oblast: ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Vstupní diagnostika ukázala, že tato oblast je na dobré úrovni. Viz příloha č. 1, tab. 79 a tab. 80. Při intervenci jsme se zaměřili na zkvalitnění dovedností v dané oblasti. Výstupní diagnostika ukázala opět mírné zlepšení. Viz příloha č. 2, tab. 79, tab. 80.

Zkoumaná oblast: ZRAKOVÁ PAMĚŤ

Při vstupní diagnostice byl zaznamenán mírný deficit v dané oblasti. Viz příloha č. 1, tab. 36. Intervence byla zaměřena na rozvoj zrakové paměti pomocí her z metodického manuálu. Výstupní diagnostika ukázala pokrok v schopnosti zapamatovat si umístění zvířátek na tematickém obrázku. Viz příloha č. 2, tab. 81.

Zkoumaná oblast: SLOVNÍ ZÁSoba

Z výsledků vstupní diagnostiky je patrné, že pasivní i aktivní slovní zásoba je na dobré úrovni, akorát v oblasti názvů zvířátek se objevily drobné nedostatky. Viz příloha č. 1, tab. 37, tab. 38. Při intervenci jsme se zaměřili především na rozvoj aktivní slovní zásoby. Výstupní diagnostika pak ukázala zlepšení v oblasti aktivní slovní zásoby. Viz příloha č. 2, tab. 82, tab. 83.

Zkoumaná oblast: SLUCHOVÁ PAMĚŤ

Úroveň v oblasti sluchové paměti, podle výstupní diagnostiky, se pohybuje na přijatelné úrovni vzhledem k věku dítěte. Viz příloha č. 1, tab. 39. Intervence byla zaměřena na zkvalitňování schopností v dané oblasti. Výsledky výstupní diagnostiky byly stejné jako při vstupní diagnostice. Viz příloha č. 2, tab. 84.

Zkoumaná oblast: POROZUMĚNÍ ŘEČI

Vstupní diagnostika odhalila drobné nedostatky při pochopení zadání úkolu, kde měl Jakub obkreslit dráhu skákání žabky. Viz příloha č. 1, tab. 40. Během intervence byla pozornost zaměřena na rozvoj především rychlého a správného pochopení zadání úkolů. Při výstupní diagnostice se pak ukázalo zlepšení v dané oblasti. Viz příloha č. 2, tab. 85.

Zkoumaná oblast: GRAMATICKÁ ROVINA JAZYKA

Daná oblast byla zkoumaná ve třech dílčích oblastech a to podstatná jména, přídavná jména a slovesa. Při vstupní diagnostice byl odhalen největší deficit v oblasti přídavných jmen. Viz příloha č. 1, tab. 41. Intervence byla zaměřena na rozvoj především v této dílčí oblasti, pomocí her z metodického manuálu. Výstupní diagnostika pak ukázala mírné zlepšení v oblasti přídavných jmen. Viz příloha č. 2, tab. 86.

Zkoumaná oblast: PRAGMATICKÁ ROVINA JAZYKA

Tato rovina byla jak u vstupní tak i u výstupní diagnostiky velmi dobře rozvinuta. Viz příloha č. 1 tab. 42 a příloha č. 2, tab. 87. Při intervenci byla tato oblast podporována a dále rozvíjena.

Zkoumaná oblast: SLUCHOVÁ ANALÝZA

Při vstupní diagnostice se ukázaly deficity v rozeznávání hlásek na začátku případně na konci slova. Viz příloha č. 1, tab. 43, tab. 44, tab. 45. Při intervenci jsme se zaměřili na rozvoj sluchové analýzy pomocí her z metodického manuálu. Výstupní diagnostika ukázala určitý pokrok v rozvoji dané oblasti. Viz příloha č. 2, tab. 88, tab. 89, tab. 90.

3.5 Závěry výzkumu a návrhy pro praxi

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo navrhnout a vyrobit pomůcky pro rozvoj dílčích oblastí komunikační kompetence u dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností. Parciálními cíli bylo diagnostikovat schopnosti dítěte ve vytyčených oblastech před a po zahájení intervence s pomůckami. K tomu abychom určili, zda se výzkumný proces stal úspěšným, byly stanoveny výzkumné otázky.

VO1: *„Přispívá soubor pomůcek k rozvoji komunikační kompetence u dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností?“*

Na základě zúčastněného pozorování lze vyvodit, že soubor pomůcek a metodický manuál mají konkrétní přínos pro rozvoj daných oblastí komunikační kompetence. Lze také říci, že podle porovnání vstupní a výstupní diagnostiky (příloha č. 1 a č. 2) každého jedince, je patrné, že došlo k rozvoji komunikační kompetence jako celku. V rámci intervence s pomůckami bylo cílem rozvíjení určitých dovedností i schopností dítěte.

VO2: *„Byl zaznamenán pokrok v jednotlivých oblastech komunikační kompetence od doby zahájení intervence pomocí souboru pomůcek?“*

Na výzkumnou otázku lze odpovědět kladně. U všech pozorovaných na základě porovnání výsledků vstupní a výstupní diagnostiky (příloha č. 1 a č. 2), se projevilo viditelné zlepšení v každé oblasti komunikační kompetence, které byly pro tento výzkum určeny.

VO3: *„Které rozvíjené oblasti z komunikační kompetence byly nejvíce rozvinuty od doby zahájení intervence?“*

Dítě č. 1 – Marie

U dívky bylo zaznamenáno viditelné zlepšení ve **zrakové paměti**. Marie měla ze začátku problém s pamatováním si daných obrázků zvířátek v jednotlivých úkolech. V rámci intervence byla pozornost zaměřena na rozvoj schopností v této oblasti pomocí

her z metodického manuálu a souboru pomůcek. Při výstupní diagnostice bylo vidět zlepšení. O tom svědčí například fakt, že dívka spolupracovala s velkým zájmem a po celou dobu udržela vynikající pozornost. Aktivně spolupracovala, což se následně projevilo na zapamatování si vyššího počtu zvířátek.

Dívka před zahájením intervence měla problém se zapamatováním si určitého počtu zvířátek na základě sluchového vjemu. Prostřednictvím intenzivního působení na rozvoj schopností v oblasti **sluchové paměti** došlo k výraznému zlepšení. Dělo se tak za pomoci her z metodického manuálu a souboru pomůcek. Zdokonalení se projevilo při správném výběru zvířátek pomocí sluchové paměti. Úkol byl obtížný, protože dítě pedagoga nevidělo, pouze slyšelo a následně mělo za úkol samo vybrat ze skupiny zvířátek ta, která si zapamatovalo dle sluchového vjemu.

V **gramatické rovině** byl zaznamenán největší rozvoj u podstatných jmen a sloves. Ukázalo se to na tom, že dívku jsme museli jen málokdy stimulovat k tomu, aby řikala různá slovesa. Dokázala samostatně pojmenovávat objekty na obrázcích a snažila se více přemýšlet nad různými přídavnými jmény.

V **pragmatické rovině** došlo k viditelnému rozvoji dovedností. Během intervence jsme se snažili apelovat na rozvoj mluvního projevu pomocí souboru pomůcek. Dívka se rychle rozmluvila a začala se samostatně aktivně zapojovat do řeči. Vyjadřovala se v rozvitých větách, mluvní projev se stal mnohem kvalitnějším, občas povídala sama o zážitcích z rodinného prostředí nebo z mateřské školy.

V oblasti **sluchové analýzy** došlo k výraznému posunu ve vývoji schopností. V rámci intervence jsme se zaměřovali na rozvoj sluchového vnímání, fonematické diferenciaci na základě využití her a cvičení z metodického manuálu. Z výsledků výstupní diagnostiky vyplývá, že došlo ke zlepšení v oblasti určování písmena a slabiky na začátku slova. Dívka reagovala rychle, přesně, zlepšila se její koncentrace a s nadšením chtěla činnost stále opakovat.

Dítě č. 2 – Petr

V oblasti **slovní zásoby** v tematickém okruhu zvířátek měl chlapec ze začátku viditelné nedostatky. V průběhu intervence na základě procvičování a plnění různých úkolů, her si názvy zvířátek osvojil a poté je používal i v běžném hovoru. O zlepšení svědčí fakt, že chlapec se v okruhu pasivní slovní zásoby bez problémů orientoval v názvech zvířátek a určoval je ihned správně. V aktivní složce bylo zlepšení taktéž pozorovatelné v tom, že samostatně pojmenovával zvířátka.

Ve zkoumané oblasti **gramatické roviny** jazyka nastal největší posun u sloves a podstatných jmen. Vymýšlel si slovesa bez jakéhokoliv pomáhání a dokázal určit, co všechno by mohlo zvířátko dělat. Pojmenoval podstatnými jmény větší množství objektů, než před intervencí, které viděl na obrázku. Petr si osvojoval pojmy v průběhu celé intervence s menší námahou, ale nakonec si vše zapamatoval.

V **pragmatické rovině** jsme se během intervence snažili rozvíjet i schopnost komunikovat a vyjadřovat se ve víceslovných větách. Podle výstupní diagnostiky můžeme konstatovat, že působením pomocí her a souboru pomůcek na rozvoj těchto schopností došlo ke zlepšení mluvního projevu. O tom svědčí například to, že chlapec dokázal lépe popsat, co na obrázku vidí a co se tam děje.

Dítě č. 3 – Jakub

Ve zkoumané oblasti **grafomotorika** byla úroveň kresby před intervencí na nižší úrovni. Pomocí průběžného procvičování grafomotoriky pomocí her z metodického manuálu byl zaznamenán značný pokrok v dané oblasti. Svědčí o tom fakt, že Jakub obtahoval půlkruhy i dráhu letu včelky velmi pečlivě.

V oblasti **sluchové analýzy** došlo na základě procvičování diferenciací hlásek ve slovech k výraznému posunu od zahájení intervence. Ve zkoumané oblasti dokázal chlapec bezchybně určit písmeno na začátku i na konci slova. Zlepšení se ukázalo i při určování slabiky na začátku slova.

VO4: „*U kterých oblastí rozvíjené komunikační kompetence se neprojevil výrazný posun ve vývoji schopností?*“

I přes intenzivní intervenci pomocí souboru pomůcek a metodického manuálu nebyl zaznamenán výrazný posun ve vývoji schopností v následujících oblastech.

Dítě č. 1 – Marie

K výraznému zlepšení nedošlo v oblasti gramatické roviny. Při zkoumání úrovně slovní zásoby dívka často opakovala stejná přídavná jména u více zvířátek.

Dítě č. 2 – Petr

V gramatické rovině jazyka nedošlo k viditelnému zlepšení, protože chlapec odpovídal často „*nevím*“, i když mu byla poskytnuta nápověda. Slovní zásobu v oblasti

přídavných jmen měl chudší, občas se objevovaly výkyvy v pozornosti a koncentraci.

Ve zkoumané oblasti **sluchové analýzy** se u chlapce projevily značné výkyvy při určování písmena na začátku i na konci slova. Nedokázal se soustředit, rychleji se unavil a následovně se projevilo zhoršení ve výsledcích výstupní diagnostiky.

Dítě č. 3 – Jakub

Ve zkoumané oblasti **gramatické roviny** jazyka se u chlapce projevil problém se slovní zásobou v oblasti přídavných jmen. Snažil se nad úkolem přemýšlet, ale přesto bylo vidět, že slovní zásoba je nízká a nedokáže si s určením přídavných jmen poradit.

Na základě zkušeností z výzkumného procesu bych doporučila, aby se při intervenci s pomůckami, často střídaly obrázky s různou tematikou, aby si děti nezapamatovaly dané úkony a stereotypně je pak neopakovaly. Častou výměnou obrázků zajistíme to, že stále stimulují paměť a učí se stále novým a novým dovednostem.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo po příslušné analýze komunikační kompetence u dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností navrhnout a vytvořit soubor pomůcek, který by přispíval k rozvoji jednotlivých oblastí komunikační kompetence u dětí.

V teoretické části byla zaměřena pozornost na vymezení základních pojmů komunikace a popisu důležitých mezníků v ontogenezi řeči dítěte předškolního věku. Byly zde také popsány různé aspekty narušené komunikační schopnosti u dětí tohoto věku a základní charakteristika předškolního vzdělávání. Veškerá teorie byla zpracována na základě studia odborné literatury a získané poznatky byly následně využity pro tvorbu praktických námětů činností.

Výzkumné šetření proběhlo v logopedické třídě při běžné mateřské škole. Jeho hlavním cílem bylo navrhnout a vytvořit soubor pomůcek, který by přispíval k rozvoji stanovených oblastí komunikační kompetence u dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností. Dílčím cílem pak byl výběr jedinců s narušenou komunikační schopností. Následovně byla provedena analýza stanovených oblastí komunikační kompetence u každého dítěte na základě předem vytvořeného diagnostického materiálu, jenž byl sestaven na základě inspirace z odborných publikací. Dalším krokem bylo zahájení intenzivní intervence, která probíhala po dobu čtyř měsíců. Během této doby byly analyzované oblasti rozvíjeny za pomoci souboru pomůcek a metodického manuálu. Po uplynutí čtyř měsíců byla opět provedena diagnostika stanovených oblastí komunikační kompetence pomocí diagnostických listů, stejných jako na začátku výzkumu. Na závěr celého výzkumného šetření byla provedena syntéza získaných poznatků a vyhodnocení, zda byl výzkumný proces úspěšný. Na základě získaných informací lze říci, že výzkumný projekt byl úspěšný a můžeme zhodnotit, že soubor pomůcek a metodický manuál přispívají k rozvoji stanovených oblastí komunikační kompetence u dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností. Na základě výsledků výzkumu byly stanoveny návrhy a doporučení pro praxi.

SHRNUTÍ

Bakalářská práce se zaměřuje na rozvoj komunikační kompetence u dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností v logopedické třídě při běžné mateřské škole.

Práce se dělí na část teoretickou a empirickou. Úvodní část představuje teoretické východisko pro zpracování empirické části. První kapitola obsahuje specifikaci komunikačního procesu, ontogeneze řeči a nejčastější druhy narušené komunikační schopnosti dítěte předškolního věku. Ve druhé kapitole jsou uvedeny základní charakteristiky předškolního vzdělávání, úlohy logopedické třídy při běžné mateřské škole a možnosti rozvoje komunikační kompetence u dětí předškolního věku.

Empirická část se zabývá popisem průběhu intervence s vybranými jedinci za pomoci souboru pomůcek a následnou analýzou a zpracováním výsledků celého výzkumného šetření. Z výsledků výzkumného projektu vyplývá, že soubor pomůcek přispívá k rozvoji stanovených oblastí komunikační kompetence u dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností.

SUMMARY

This thesis is focused on development of communication competence of pre-school children with disturbed communication ability in a logopedics class in an ordinary kindergarten.

The thesis is divided into two parts. The theoretical part represents a theoretical basis for the elaboration of the empirical part. It contains the specification of the communication process, the ontogenesis of speech, most common kinds of disturbed communication ability of pre-school children and also basic characteristics of pre-school education, roles of a logopedics class in an ordinary kindergarten and the possibilities of development of communication competence of pre-school children.

The empirical part deals with the description of the intervention process with chosen respondents and gives answers on main research questions, particularly if the created set of aids contributes to the development of stated fields of communication competence of pre-school children with disturbed communication ability. In conclusion of the thesis the results are evaluated and suggestions for future research with the set of aids are mentioned.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ALLEN, Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. 1. vydání. Praha: Portál, 2002. 187 s. ISBN 80-7178-614-4.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Vyd. 1. Brno: MSD, 2005. 420 s. ISBN 80-86633-37-3.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007, iv, 212 s. ISBN 9788025118290.
- KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003. 125 s. : i.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 200 s. ISBN 978-80-210-4454-8.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, Jiřina KLENKOVÁ a Radka HORÁKOVÁ. *Logopedie a surdopedie. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-136-2.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 236 s. ISBN 9788024730080.
- DVOŘÁK, Josef. *Vývojová verbální dyspraxie*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2003, 143 s. ISBN 8090253652.
- DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 3. dopl. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. 248 s. ISBN 978-80-902536-6-7.
- HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 159 s. ISBN 978-80-2620-084-0.
- KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003, 125 s.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Možnosti stimulace preverbálních a verbálních schopností vývojově postižených dětí*. Brno: Paido, 2000. 123 s. ISBN 80-85931-91-5.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008, 327 s. ISBN 9788073151683.
- KLENKOVÁ, Jiřina, Barbora BOČKOVÁ a Ilona BYTEŠNÍKOVÁ. *Kapitoly pro studenty logopedie: Text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. 103 s. ISBN 978-

80-7315-229-1.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Terapie v logopedii*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 116 s. Pedagogická fakulta, 4601/Pd-32/07-17/99. ISBN 978-80-210-4463-0.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 224 s. ISBN 8024711109.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Dyslalie - patlavost: vady a poruchy výslovnosti*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Beakra, 2013, 295 s. ISBN 9788090386310.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2005, 213 s. ISBN 8073670569.

LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 359 s. ISBN 8071788015.

LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 386 s. ISBN 8071789615.

LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitórium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990, 278 s.

LEJSKA, Mojmir. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003, 156 s. ISBN 8073150387.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-325-3.

MIKULAJOVÁ, Marína, RAFAJDUSOVÁ, Iris. *Vývinová dysfázia :špecificky narušený vývin reči*. 1. vyd. Bratislava: Marína Mikulajová a Iris Rafajusová, 1993. 288 s. ISBN 80-900445-0-6.

NEDOROST, Libor a Vladislav VĚTROVEC. *Průvodce školstvím*. [Česko]: Quentin Company, 2003. 279 s.

NEUBAUER, Karel. *Logopedie: učební text pro bakalářské studium speciální pedagogiky*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, 107 s. ISBN 9788074350535.

NOVÁK, Alexej. *Vývoj dětské řeči: Fyziologie, jeho poruchy, diagnostika a léčba*. Praha: A. Novák, 1999, 178s.

OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Pedagogicko- psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Tišnov.: SURSUM, 2006. 300 s. 4313/Pd-9/06-17/99. ISBN 80-210-3977-9.

- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SOVÁK, Miloš. *Logopedie předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 223 s.
- SOVÁK, Miloš. *Logopedie: učebnice*. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981, 460 s.
- ŠLAPAL, Radomír. *Vývojová neurologie pro speciální pedagogy*. Brno: Paido, 2007, 53 s. ISBN 978-80-7315-160-7.
- SYCHROVÁ, Pavla. *Podpůrná opatření a poradenské služby pro žáka s narušenou komunikační schopností v základní škole*. Masarykova univerzita. Brno: Munipress, 2012. 185 s. neuveden. ISBN 978-80-210-5860-6.
- VITÁSKOVÁ, Kateřina, PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, 182 s. ISBN 80-244-1088-5.
- VÍTKOVÁ, Marie. *Somatopedické aspekty*. druhé. Brno: Paido Brno, 2006. 302 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-134-0.
- VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 263 s. ISBN 8071782912.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 207 s. ISBN 978-80-7367-326-0.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. [cit. 2014-03-29]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.).
- Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání v české republice*. [online]. 2. února, 2007. [cit. 2014-03-29]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z WWW:<<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>>.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Výsledky vstupní diagnostiky jednotlivých oblastí

Příloha č. 2 – Výsledky výstupní diagnostiky jednotlivých oblastí

Příloha č. 3 – Grafomotorické listy vypracované při vstupní diagnostice

Příloha č. 4 – Grafomotorické listy vypracované při výstupní diagnostice

Příloha č. 5 – Fotografie souboru pomůcek

Samostatná příloha – metodický manuál pro práci se souborem pomůcek

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Dítě č. 1 - Marie

Zkoumaná oblast: HRUBÁ MOTORIKA

	<i>Dítě je motoricky obratné, úkoly zvládá bez potíží.</i>	<i>Dítě zvládá úkoly s obtížemi.</i>	<i>Dítě úkoly nezvládá.</i>
• stání na jedné noze, jako ten čáp	✓		
• přeskakování lavičky snožmo za zájčkem	✓		
• skákání z kruhu do kruhu na zemi, v nichž je položené zvířátko z rybníka	✓		
• plazení se po lavičce za housenkou	✓		

Tab. 1

Zkoumaná oblast: JEMNÁ MOTORIKA

	<i>Dítě je obratné, úkoly zvládá bez problémů.</i>	<i>Dítě je méně obratné, koordinace prstů mu činí potíže.</i>
• Přilepujeme obrázky na suché zipy a zase je odlepujeme	✓	
• Obtahujeme prstem obrys rybníku	✓	
• Dotýkáme se konečky prstů co nejvíce zvířátek najednou, nalepených na obrázku		Používá 2 prsty z 5 na obou rukách, i když zvířátka byla blízko.

Tab. 2

Zkoumaná oblast: GRAFOMOTORIKA

	<i>Jak úkol dítě zvládlo?</i>
• obtahujeme dráhu skákání žabky	Marie obtáhla dráhu velmi pěkně. Oblouky, které měla sama nakreslit, jsou vzhledem k věku uspokojující, viz obr. 1.
• obtahujeme dráhu letu včelky za kytičkou	Tento úkol zvládla Marie velmi dobře, viz obr. 2.

Tab. 3

Zkoumaná oblast: ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Nesmyslné obrázky

	<i>Jak úkol zvládlo?</i>
• na obrázku jsou nesmyslně rozestavená zvířátka (pro ně to není typické místo, kde přebývají) – dítě má za úkol rozeznat nesmysly	Marie rozeznala nesmysly bez větších obtíží, u některých zvířátek chvíli váhala.

Tab. 4

Poznáš barvy?

	<i>Jak úkol zvládlo?</i>
Dítě má za úkol rozeznat barvy na obrázku	Marie rozpoznala všechny základní barvy na obrázku a ještě doplňovala i různé smíchané barvy.

Tab. 5

Zkoumaná oblast: ZRAKOVÁ PAMĚŤ

	<i>Jak dítě úkol zvládlo?</i>	<i>Kolik obrázků si zapamatovalo?</i>
dítě má za úkol si zapamatovat co nejvíce zvířátek ze skupiny obrázků, potom si zakryje oči, pedagog mezi obrázky zamíchá jiné zvířátka a potom by dítě mělo vybrat ty, která si zapamatovalo	Marie měla problém se zapamatováním si zvířátek. Pletla si je s ostatními a vybírala spíš ta, která byla položena (po zapamatování) na stejná místa, kde byly ty obrázky, které si měla zapamatovat a pak vybrat.	první pokus: 2 ze 4 druhý pokus: 1 z 3 třetí pokus: 2 ze 4

Tab. 6

Zkoumaná oblast: SLOVNÍ ZÁSoba

Pasivní slovní zásoba

	<i>Kolik zvířátek ukázalo správně?</i>	<i>Kolik zvířátek ukázalo špatně?</i>	<i>Jak dítě úkol zvládlo?</i>
pedagog bude říkat názvy zvířátek a dítě bude mít za úkol na zvířátka ukázat	Všechny	0	Marie neměla žádný problém s názvy zvířátek.

Tab. 7

Aktivní slovní zásoba

	<i>Kolik zvířátek pojmenoval?</i>	<i>Kolik mládětek doplnil?</i>	<i>Jak dítě úkol zvládlo?</i>
dítě bude mít za úkol ukázat na zvířátko a říct jeho název, dále pak ještě doplnit název jeho mládětek	Všechny	Doplnila u 2 zvířátek z 6.	Marie měla problém pojmenovat mládětka zvířátek, když nevěděla, tak říkala, že neví. Nesnažila se příliš nad tím přemýšlet.

Tab. 8

Zkoumaná oblast: SLUCHOVÁ PAMĚŤ

	<i>Kolik zvířátek dítě správně určilo?</i>
pedagog bude za dítětem stát a říkat názvy zvířátek, až domluví, dítě bude mít za úkol vybrat všechna zvířátka, která slyšelo	2 ze 4 1 z 3 2 ze 4

Tab. 9

Zkoumaná oblast: POROZUMĚNÍ ŘEČI

	<i>Jak dítě rozumí pokynům?</i>
dáváme dítěti různé pokyny a tím diagnostikujeme, zda nám dobře rozumí	Marie rozumí všem pokynům velmi dobře.

Tab. 10

Zkoumaná oblast: GRAMATICKÁ ROVINA JAZYKA

	<i>Úroveň slovní zásoby</i>	<i>Jak dítě úkol zvládlo?</i>
položíme před dítě obrázek zvířátka a zeptáme se ho, co všechno by mohlo dělat (slovesa)	nízká	Marii musíme stimulovat otázkami k tomu, aby říkala různá slovesa.
položíme před dítě obrázek se zvířátky a řekneme mu, ať nám pojmenuje co nejvíce objektů, které vidí (podstatná jména)	střední	Opět musíme stimulovat otázkami k tomu, aby Lucka pojmenovala objekty na obrázku.
položíme před dítě obrázek zvířátka a zeptáme se, jaké by to zvířátko mohlo být (přídavná jména)	střední až nízká	Marie přemýšlí nad různými přídavnými jmény, ale neví jich moc.

Tab. 11

Zkoumaná oblast: PRAGMATICKÁ ROVINA JAZYKA

	<i>Jaký je mluvní projev dítěte?</i>
položíme před dítě obrázek se zvířátky a zeptáme se ho, co na obrázku vidí, co se tam děje	Marie moc nemluví, neprojevuje se, neví co říct.

Tab. 12

Zkoumaná oblast: SLUCHOVÁ ANALÝZA

Písmeno na začátku slova

	<i>U kolika slov určil první písmeno správně?</i>
budeme se dítěte ptát, na jaké písmeno začíná dané zvířátko	6 z 8

Tab. 13

Písmeno na konci slova

	<i>U kolika slov určil poslední písmeno správně?</i>
budeme se ptát dítěte, na které písmeno dané slovo končí	7 z 8

Tab. 14

Slabika na začátku slova

	<i>U kolika slov určil slabiku na začátku slova správně?</i>
budeme se ptát dítěte, na jakou slabiku začíná dané slovo	3 z 5

Tab. 15

Dítě č. 2 - Petr

Zkoumaná oblast: HRUBÁ MOTORIKA

	<i>Dítě je motoricky obratné, úkoly zvládá bez potíží.</i>	<i>Dítě zvládá úkoly s obtížemi.</i>	<i>Dítě úkoly nezvládá.</i>
stání na jedné noze, na obou nohách jako ten čáp	✓		
přeskakování lavičky snožmo za zajičkem	✓		
skákání z kruhu do kruhu na zemi, v nichž je položené zvířátko z rybníka	✓		
plazení se po lavičce za housenkou	✓		

Tab. 16

Zkoumaná oblast: JEMNÁ MOTORIKA

	<i>Dítě je obratné, úkoly zvládá bez problémů.</i>	<i>Dítě je méně obratné, koordinace prstů mu činí potíže.</i>
Přilepujeme obrázky na suché zipy a zase je odlepujeme	✓	
Obtahujeme prstem obrys rybníku	✓	
Dotýkáme se konečky prstů co nejvíce zvířátek najednou, nalepených na obrázku		používal jen 2 z 5 prstů na každé ruce, i když zvířátka byla blízko

Tab. 17

Zkoumaná oblast: GRAFOMOTORIKA

	<i>Jak úkol dítě zvládlo?</i>
obtahujeme dráhu skákání žabky	Petr oblouky obtáhl s drobnými odchylkami. Při samostatném kreslení oblouků si vedl dobře, viz obr. 3.
obtahujeme dráhu letu včelky za kytičkou	Petr úkol zvládl bez větších problémů, obtažená čára je mírně místy vychýlená, viz obr. 4.

Tab. 18

Zkoumaná oblast: ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Nesmyslné obrázky

	<i>Jak úkol zvládlo?</i>
na obrázku jsou nesmyslně rozestavěná zvířátka (pro ně to není typické místo, kde přebývají) – dítě má za úkol rozeznat nesmysly	Petr měl malinký problém se zapamatováním si míst příslušejících daným zvířátkům.

Tab. 19

Poznáš barvy?

	<i>Jak úkol zvládlo?</i>
Dítě má za úkol rozeznat barvy na obrázku	Rozeznal všechny základní barvy na obrázku.

Tab. 20

Zkoumaná oblast: ZRAKOVÁ PAMĚŤ

	<i>Jak dítě úkol zvládlo?</i>	<i>Kolik obrázků si zapamatovalo?</i>
dítě má za úkol si zapamatovat co nejvíce zvířátek ze skupiny obrázků, potom si zakryje oči, pedagog mezi obrázky zamíchá jiné zvířátka a dítě by mělo vybrat ty, která si zapamatoval	Petr zadání úkolu pochopil. Při určování měl obtíže se zapamatováním si obrázků zvířátek, které měl vybrat ze skupiny.	první pokus: 3 ze 4 druhý pokus: 1 z 3 třetí pokus: 3 ze 4

Tab. 21

Zkoumaná oblast: SLOVNÍ ZÁSoba

Pasivní slovní zásoba

	<i>Kolik zvířátek ukázalo správně?</i>	<i>Kolik zvířátek ukázalo špatně?</i>	<i>Jak dítě úkol zvládlo?</i>
pedagog bude říkat názvy zvířátek a dítě bude mít za úkol na zvířátka ukázat	8	2	Petr neznal některé názvy zvířátek z tematického obrázku Louka.

Tab. 22

Aktivní slovní zásoba

	<i>Kolik zvířátek pojmenoval?</i>	<i>Kolik mláďátek doplnil?</i>	<i>Jak dítě úkol zvládlo?</i>
dítě bude mít za úkol ukázat na zvířátko a říct jeho název, dále pak ještě doplnit název jeho mláďátek	Všechny z tematického obrázku Rybník.	4 z 5	Petr měl s některými zvířátky problém je pojmenovat. Neznal všechny na tematickém obrázku Louka.

Tab. 23

Zkoumaná oblast: SLUCHOVÁ PAMĚŤ

	<i>Kolik zvířátek správně určil?</i>
pedagog bude za dítětem stát a říkat názvy zvířátek, až domluví, dítě bude mít za úkol vybrat všechna zvířátka, která slyšelo	Petr si zapamatoval 4 zvířátka z 5.

Tab. 24

Zkoumaná oblast: POROZUMĚNÍ ŘEČI

	<i>Jak dítě rozumí pokynům?</i>
dáváme dítěti různé pokyny a tím diagnostikujeme, zda nám dobře rozumí	Petr bez problémů rozuměl všem pokynům, které dostal.

Tab. 25

Zkoumaná oblast: GRAMATICKÁ ROVINA JAZYKA

	<i>Úroveň slovní zásoby</i>	<i>Jak dítě úkol zvládlo?</i>
položíme před dítě obrázek zvířátka a zeptáme se ho, co všechno by mohlo dělat (slovesa)	nízká	Petr nedokázal reprodukovat slovesa ve velkém množství.
položíme před dítě obrázek se zvířátky a řekneme mu, ať nám pojmenuje co nejvíce objektů, které vidí (podstatná jména)	střední	Slovní zásoba je přijatelná, ale musíme mu po chvíli začít ukazovat, co má pojmenovávat.
položíme před dítě obrázek zvířátka a zeptáme se, jaké by to zvířátko mohlo být (přídavná jména)	nízká	Velmi špatná slovní zásoba přídavných jmen. Nedokázal skoro u žádného zvířátka doplnit jakákoliv přídavná jména.

Tab. 26

Zkoumaná oblast: PRAGMATICKÁ ROVINA JAZYKA

	<i>Jaký je mluvní projev dítěte?</i>
položíme před dítě obrázek se zvířátky a zeptáme se ho, co na obrázku vidí, co se tam děje	Mluvní projev Petra je průměrný až slabší. Nevypovídá moc sám. Používá jednoslovné nebo dvouslovné věty.

Tab. 27

Zkoumaná oblast: SLUCHOVÁ ANALÝZA

Písmeno na začátku slova

	<i>U kolika slov určil první písmeno správně?</i>
budeme se dítěte ptát, na jaké písmeno začíná dané zvířátko	5 z 8

Tab. 28

Písmeno na konci slova

	<i>U kolika slov určil poslední písmeno správně?</i>
budeme se ptát dítěte, na které písmeno dané slovo končí	4 z 8

Tab. 29

Slabika na začátku slova

	<i>U kolika slov určil slabiku na začátku slova správně?</i>
budeme se ptát dítěte, na jakou slabiku začíná dané slovo	2 z 5

Tab. 30

Dítě č. 3 - Jakub

Zkoumaná oblast: HRUBÁ MOTORIKA

	<i>Dítě je motoricky obratné, úkoly zvládá bez potíží.</i>	<i>Dítě zvládá úkoly s obtížemi.</i>	<i>Dítě úkoly nezvládá.</i>
• stání na jedné noze, na obou nohách jako ten čáp	✓		
• přeskakování lavičky snožmo za zajičkem	✓		
• skákání z kruhu do kruhu na zemi, v nichž je položené zvířátko z rybníka	✓		
• plazení se po lavičce za housenkou	✓		

Tab. 31

Zkoumaná oblast: JEMNÁ MOTORIKA

	<i>Dítě je obratné, úkoly zvládá bez problémů.</i>	<i>Dítě je méně obratné, koordinace prstů mu činí potíže.</i>
• Přilepujeme obrázky na suché zipy a zase je odlepujeme	✓	
• Obtahujeme prstem obrys rybníku	✓	
• Dotýkáme se konečky prstů co nejvíce zvířátek najednou, nalepených na obrázku	✓	

Tab. 32

Zkoumaná oblast: GRAFOMOTORIKA

	<i>Jak úkol dítě zvládlo?</i>
• obtahujeme dráhu skákání žabky	Jakub měl problém s pochopením zadání. Nevěděl, jak má obtahovat půlkruhy. Spjoval znázorněné půlkruhy náhodně. Při samostatném malování půlkruhů grafomotorická úroveň kresby nebyla příliš vysoká, viz obr. 5.
• obtahujeme dráhu letu včelky za kytičkou	Ze začátku měl problém s pochopením zadání úkolu, ale po názorné ukázce už věděl, co má dělat. Obtahování dráhy letu včelky Jakubovi dělala mírné obtíže, obtažení není moc přesné, ale je přijatelné vzhledem k věku dítěte, viz obr. 6.

Tab. 33

Zkoumaná oblast: ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Nesmyslné obrázky

	<i>Jak úkol zvládlo?</i>
• na obrázku jsou nesmyslně rozestavěná zvířátka (pro ně to není typické místo, kde přebývají) – dítě má za úkol rozeznat nesmysly	Jakub neměl žádný problém se zapamatováním si míst, kde zvířátka přebývají.

Tab. 34

Poznáš barvy?

	<i>Jak úkol zvládlo?</i>
Dítě má za úkol rozeznat barvy na obrázku	Jakub rozeznal všechny barvy na obrázku a dokonce se snažil i vymýšlet různé další, když neznal jejich název.

Tab. 35

Zkoumaná oblast: ZRAKOVÁ PAMĚŤ

	<i>Jak dítě úkol zvládlo?</i>	<i>Kolik obrázků si zapamatovalo?</i>
dítě má za úkol si zapamatovat co nejvíce zvířátek ze skupiny obrázků, potom si zakryje oči, pedagog mezi obrázky zamíchá jiné zvířátka a dítě by mělo vybrat ty, která si zapamatoval	Jakub si zapamatoval a následně určil správně skoro všechna vybraná zvířátka.	první pokus: 3 z 3 druhý pokus: 4 ze 4 třetí pokus: 3 ze 4

Tab. 36

Zkoumaná oblast: SLOVNÍ ZÁSoba

Pasivní slovní zásoba

	<i>Kolik zvířátek ukázalo správně?</i>	<i>Kolik zvířátek ukázalo špatně?</i>	<i>Jak dítě úkol zvládlo?</i>
pedagog bude říkat názvy zvířátek a dítě bude mít za úkol na zvířátka ukázat	Všechny	0	Úkol zvládl výborně.

Tab. 37

Aktivní slovní zásoba

	<i>Kolik zvířátek pojmenoval?</i>	<i>Kolik mláďátek doplnil?</i>	<i>Jak dítě úkol zvládlo?</i>
dítě bude mít za úkol ukázat na zvířátko a říct jeho název, dále pak ještě doplnit název jeho mláďátek	3 z 5	všechna	Některé názvy zvířátek nevěděl. U všech zvířátek se snažil vymyslet názvy mláďátek.

Tab. 38

Zkoumaná oblast: SLUCHOVÁ PAMĚŤ

	<i>Kolik zvířátek správně určil?</i>
pedagog bude za dítětem stát a říkat názvy zvířátek, až domluví, dítě bude mít za úkol vybrat všechna zvířátka, která slyšelo	Správně určil všechny zvířátka.

Tab. 39

Zkoumaná oblast: POROZUMĚNÍ ŘEČI

	<i>Jak dítě rozumí pokynům?</i>
dáváme dítěti různé pokyny a tím diagnostikujeme, zda nám dobře rozumí	Jakub všem pokynům rozuměl.

Tab. 40

Zkoumaná oblast: GRAMATICKÁ ROVINA JAZYKA

	<i>Úroveň slovní zásoby</i>	<i>Jak dítě úkol zvládlo?</i>
položíme před dítě obrázek zvířátka a zeptáme se ho, co všechno by mohlo dělat (slovesa)	výborná	Jakub mluvil v rozvinutých větách. Používal hodně sloves.
položíme před dítě obrázek se zvířátky a řekneme mu, ať nám pojmenuje co nejvíce objektů, které vidí (podstatná jména)	výborná	Jakub popisoval obrázek velmi podrobně.
položíme před dítě obrázek zvířátka a zeptáme se, jaké by to zvířátko mohlo být (přídavná jména)	nízká	Jakub měl s přídavnými jmény trochu problém. Opakoval jen dvě přídavná jména, která se mu řekla jako příklad.

Tab. 41

Zkoumaná oblast: PRAGMATICKÁ ROVINA JAZYKA

	<i>Jaký je mluvní projev dítěte?</i>
položíme před dítě obrázek se zvířátky a zeptáme se ho, co na obrázku vidí, co se tam děje	Jakub popisoval obrázek velmi podrobně, vymýšlel si různě, co by mohly zvířátka dělat atd. Velmi pěkný popis obrázku.

Tab. 42

Zkoumaná oblast: SLUCHOVÁ ANALÝZA

Písmeno na začátku slova

	<i>U kolika slov určil první písmeno správně?</i>
budeme se dítěte ptát, na jaké písmeno začíná dané zvířátko	5 z 8

Tab. 43

Písmeno na konci slova

	<i>U kolika slov určil poslední písmeno správně?</i>
budeme se ptát dítěte, na které písmeno dané slovo končí	5 z 8

Tab. 44

Slabika na začátku slova

	<i>U kolika slov určil slabiku na začátku slova správně?</i>
budeme se ptát dítěte, na jakou slabiku začíná dané slovo	2 z 5

Tab. 45

Příloha č. 2

Dítě č. 1 - Marie

Zkoumaná oblast: HRUBÁ MOTORIKA

	<i>Dítě je motoricky obratné, úkoly zvládá bez potíží.</i>	<i>Dítě zvládá úkoly s obtížemi.</i>	<i>Dítě úkoly nezvládá.</i>
stání na jedné noze, na obou nohách jako ten čáp	✓		
přeskakování lavičky snožmo za zájčkem	✓		
skákání z kruhu do kruhu na zemi, v nichž je položeno zvířátko z rybníka	✓		
plazení se po lavičce za housenkou	✓		

Tab. 46

Zkoumaná oblast: JEMNÁ MOTORIKA

	<i>Dítě je obratné, úkoly zvládá bez problémů.</i>	<i>Dítě je méně obratné, koordinace prstů mu činí potíže.</i>
Přilepujeme obrázky na suché zipy a zase je odlepujeme	✓	
Obtahujeme prstem obrys rybníku	✓	
Dotýkáme se konečky prstů co nejvíce zvířátek najednou, nalepených na obrázku	Marie používala všechny prsty, snažila se dotýkat co nejvíce obrázků.	

Tab. 47

Zkoumaná oblast: GRAFOMOTORIKA

	<i>Jak úkol dítě zvládlo?</i>
obtahujeme dráhu skákání žabky	Marie obtáhla linii skákání žabky v celku velmi dobře až na pár drobných odchylek, viz obr. 7.
obtahujeme dráhu letu včelky za kytičkou	Obtažení dráhy letu včelky bylo poněkud kostrbaté, často se jí nakreslená linie mírně vychylovala od předlohy, viz obr. 8.

Tab. 48

Zkoumaná oblast: ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Nesmyslné obrázky

	<i>Jak úkol zvládlo?</i>
na obrázku jsou nesmyslně rozestavená zvířátka (pro ně to není typické místo, kde přebývají) – dítě má za úkol rozeznat nesmysly	Marie rozeznala všechny nesmysly bez obtíží.

Tab. 49

Poznáš barvy?

	<i>Jak úkol zvládlo?</i>
Dítě má za úkol rozeznat barvy na obrázku	Marie rozpoznala všechny základní barvy na obrázku a ještě doplňovala i různé smíchané barvy a různé odstíny.

Tab. 50

Zkoumaná oblast: ZRAKOVÁ PAMĚŤ

	<i>Jak dítě úkol zvládlo?</i>	<i>Kolik obrázků si zapamatovalo?</i>
dítě má za úkol si zapamatovat co nejvíce zvířátek ze skupiny obrázků, potom si zakryje oči, pedagog mezi obrázky zamíchá jiné zvířátka a dítě by mělo vybrat ty, která si zapamatovalo	Marie si zapamatovala bez problému všechna zvířátka. Při zvyšování počtu zvířátek už pro ni bylo těžší si je všechny zapamatovat.	první pokus: 3 ze 4 druhý pokus: 3 z 3 třetí pokus: 3 ze 4

Tab. 51

Zkoumaná oblast: SLOVNÍ ZÁSoba*Pasivní slovní zásoba*

	<i>Kolik zvířátek ukázalo správně?</i>	<i>Kolik zvířátek ukázalo špatně?</i>	<i>Jak dítě úkol zvládlo?</i>
pedagog bude říkat názvy zvířátek a dítě bude mít za úkol na zvířátka ukázat	Všechny z různých tematických oblastí.	0	Marie neměla žádný problém s názvy zvířátek.

Tab. 52

Aktivní slovní zásoba

	<i>Kolik zvířátek pojmenoval?</i>	<i>Kolik mládětek doplnil?</i>	<i>Jak dítě úkol zvládlo?</i>
dítě bude mít za úkol ukázat na zvířátko a říct jeho název, dále pak ještě doplnit název jeho mládětek	Všechny, kromě „komára“.	U všech jmenovaných zvířátek doplnila názvy mládětek.	Marie samostatně vyjmenovávala názvy mládětek.

Tab. 53

Zkoumaná oblast: SLUCHOVÁ PAMĚŤ

	<i>Kolik zvířátek dítě správně určilo?</i>
pedagog bude za dítětem stát a říkat názvy zvířátek, až domluví, dítě bude mít za úkol vybrat všechna zvířátka, která slyšelo	4 ze 4 3 z 3 4 ze 4

Tab. 54

Zkoumaná oblast: POROZUMĚNÍ ŘEČI

	<i>Jak dítě rozumí pokynům?</i>
dáváme dítěti různé pokyny a tím diagnostikujeme, zda nám dobře rozumí	Marie rozuměla všem pokynům velmi dobře.

Tab. 55

Zkoumaná oblast: GRAMATICKÁ ROVINA JAZYKA

	<i>Úroveň slovní zásoby</i>	<i>Jak dítě úkol zvládlo?</i>
položíme před dítě obrázek zvířátka a zeptáme se ho, co všechno by mohlo dělat (slovesa)	běžná - odpovídající věku	Marii jsme museli jen málo kdy stimulovat otázkami k tomu, aby říkala různá slovesa.
položíme před dítě obrázek se zvířátky a řekneme mu, ať nám pojmenuje co nejvíce objektů, které vidí (podstatná jména)	běžná – odpovídající věku	Marie samostatně pojmenovávala objekty na obrázcích.
položíme před dítě obrázek zvířátka a zeptáme se, jaké by to zvířátko mohlo být (přídavná jména)	střední	Marie přemýšlela nad různými přídavnými jmény, často opakovala stejná přídavná jména u více zvířátek.

Tab. 56

Zkoumaná oblast: PRAGMATICKÁ ROVINA JAZYKA

	<i>Jaký je mluvní projev dítěte?</i>
položíme před dítě obrázek se zvířátky a zeptáme se ho, co na obrázku vidí, co se tam děje	Marie se vyjadřovala samostatně, mluvila ve větších větách.

Tab. 57

Zkoumaná oblast: SLUCHOVÁ ANALÝZA

Písmeno na začátku slova

	<i>U kolika slov určil první písmeno správně?</i>
budeme se dítěte ptát, na jaké písmeno začíná dané zvířátko	8 z 8

Tab. 58

Písmeno na konci slova

	<i>U kolika slov určil poslední písmeno správně?</i>
budeme se ptát dítěte, na které písmeno dané slovo končí	6 z 8

Tab. 59

Slabika na začátku slova

	<i>U kolika slov určil slabiku na začátku slova správně?</i>
budeme se ptát dítěte, na jakou slabiku začíná dané slovo	5 z 5

Tab. 60

Dítě č. 2 - Petr

Zkoumaný oblast: HRUBÁ MOTORIKA

	<i>Dítě je motoricky obratné, úkoly zvládá bez potíží.</i>	<i>Dítě zvládá úkoly s obtížemi.</i>	<i>Dítě úkoly nezvládá.</i>
stání na jedné noze, na obou nohách jako ten čáp	✓		
přeskakování lavičky snožmo za zájčkem	✓		
skákání z kruhu do kruhu na zemi, v nichž je položené zvířátko z rybníka	✓		
plazení se po lavičce za housenkou	✓		

Tab. 61

Zkoumaná oblast: JEMNÁ MOTORIKA

	<i>Dítě je obratné, úkoly zvládá bez problémů.</i>	<i>Dítě je méně obratné, koordinace prstů mu činí potíže.</i>
Přilepujeme obrázky na suché zipy a zase je odlepujeme	✓	
Obtahujeme prstem obrys rybníku	✓	
Dotýkáme se konečky prstů co nejvíce zvířátek najednou, nalepených na obrázku	používal všechny prsty, snaží se dotýkat co nejvíce obrázků	

Tab. 62

Zkoumaná oblast: GRAFOMOTORIKA

	<i>Jak úkol dítě zvládlo?</i>
obtahujeme dráhu skákání žabky	Petr obtahoval oblouky nejistě, občas je linie kresby vychýlená, oblouky bez pomocné čáry jsou nerovnoměrné, viz obr. 9.
obtahujeme dráhu letu včelky za kytičkou	Petr úkol zvládl bez větších problémů, obtažená čára je mírně místy vychýlená, viz obr. 10.

Tab. 63

Zkoumaná oblast: ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Nesmyslné obrázky

	<i>Jak úkol zvládlo?</i>
na obrázku jsou nesmyslně rozestavená zvířátka (pro ně to není typické místo, kde přebývají) – dítě má za úkol rozeznat nesmysly	Petr neměl sebemenší problém se zapamatováním si míst příslušejících daným zvířátkům.

Tab. 64

Poznáš barvy?

	<i>Jak úkol zvládlo?</i>
Dítě má za úkol rozeznat barvy na obrázku	Rozeznal všechny základní barvy na obrázku a doplňoval i další názvy barev.

Tab. 65

Zkoumaná oblast: ZRAKOVÁ PAMĚŤ

	<i>Jak dítě úkol zvládlo?</i>	<i>Kolik obrázků si zapamatovalo?</i>
dítě má za úkol si zapamatovat co nejvíce zvířátek ze skupiny obrázků, potom si zakryje oči, pedagog mezi obrázky zamíchá jiné zvířátka a dítě by mělo vybrat ty, která si zapamatoval	Petr zadání úkolu pochopil a zapamatování si obrázků mu nedělalo velké potíže.	první pokus: 3 ze 4 druhý pokus: 3 z 3 třetí pokus: 3 z 3

Tab. 66

Zkoumaná oblast: SLOVNÍ ZÁSoba

Pasivní slovní zásoba

	<i>Kolik zvířátek ukázalo správně?</i>	<i>Kolik zvířátek ukázalo špatně?</i>	<i>Jak dítě úkol zvládlo?</i>
pedagog bude říkat názvy zvířátek a dítě bude mít za úkol na zvířátka ukázat	9	1	Petr poznal všechna zvířátka kromě komára.

Tab. 67

Aktivní slovní zásoba

	<i>Kolik zvířátek pojmenoval?</i>	<i>Kolik mládětek doplnil?</i>	<i>Jak dítě úkol zvládlo?</i>
dítě bude mít za úkol ukázat na zvířátko a říct jeho název, dále pak ještě doplnit název jeho mládětek	Pojmenoval všechny zvířátka ze všech tematických obrázků kromě „komára“.	3	Petr nevěděl názvy mládětek, vymýšlel si je ze základních tvarů názvu zvířátka (pes – pejsátka).

Tab. 68

Zkoumaná oblast: SLUCHOVÁ PAMĚŤ

	<i>Kolik zvířátek správně určil?</i>
pedagog bude za dítětem stát a říkat názvy zvířátek, až domluví, dítě bude mít za úkol vybrat všechna zvířátka, která slyšelo	Vybral správně vždy všechna zvířátka.

Tab. 69

Zkoumaná oblast: POROZUMĚNÍ ŘEČI

	<i>Jak dítě rozumí pokynům?</i>
dáváme dítěti různé pokyny a tím diagnostikujeme, zda nám dobře rozumí	Petr bez problémů rozuměl všem pokynům, které dostal.

Tab. 70

Zkoumaná oblast: GRAMATICKÁ ROVINA JAZYKA

	<i>Úroveň slovní zásoby</i>	<i>Jak dítě úkol zvládlo?</i>
• položíme před dítě obrázek zvířátka a zeptáme se ho, co všechno by mohlo dělat (slovesa)	běžná - odpovídající věku	Petr sám vymýšlel slovesa bez jakéhokoliv pomáhání.
• položíme před dítě obrázek se zvířátky a řekneme mu, ať nám pojmenuje co nejvíce objektů, které vidí (podstatná jména)	běžná – odpovídající věku	Slovní zásoba je dobrá, ale musíme mu po chvíli začít ukazovat, co má pojmenovávat. Vážně samostatný projev.
• položíme před dítě obrázek zvířátka a zeptáme se, jaké by to zvířátko mohlo být (přídavná jména)	střední	Slovní zásoba v oblasti příd. jm. je chudší. Když nevěděl tak odpovídal „nevím“, i po tom, co mu bylo předvedeno, co by měl říkat.

Tab. 71

Zkoumaná oblast: PRAGMATICKÁ ROVINA JAZYKA

	<i>Jaký je mluvní projev dítěte?</i>
• položíme před dítě obrázek se zvířátky a zeptáme se ho, co na obrázku vidí, co se tam děje	Mluvní projev Petra je na dobré úrovni. Dokáže vyprávět sám. Někdy se rozpovídá a někdy zase mluví v jednoslovných nebo dvouslovných větách a musíme ho motivovat k projevu otázkami.

Tab. 72

Zkoumaná oblast: SLUCHOVÁ ANALÝZA

Písmeno na začátku slova

	<i>U kolika slov určil první písmeno správně?</i>
• budeme se dítěte ptát, na jaké písmeno začíná dané zvířátko	2 z 8

Tab. 73

Písmeno na konci slova

	<i>U kolika slov určil poslední písmeno správně?</i>
• budeme se ptát dítěte, na které písmeno dané slovo končí	2 z 8

Tab. 74

Slabika na začátku slova

	<i>U kolika slov určil slabiku na začátku slova správně?</i>
• budeme se ptát dítěte, na jakou slabiku začíná dané slovo	3 z 5

Tab. 75

Dítě č. 3 - Jakub

Zkoumaná oblast: HRUBÁ MOTORIKA

	<i>Dítě je motoricky obratné, úkoly zvládá bez potíží.</i>	<i>Dítě zvládá úkoly s obtížemi.</i>	<i>Dítě úkoly nezvládá.</i>
• stání na jedné noze, na obou nohách jako ten čáp	✓		
• přeskakování lavičky snožmo za zajičkem	✓		
• skákání z kruhu do kruhu na zemi, v nichž je položené zvířátko z rybníka	✓		
• plazení se po lavičce za housenkou	✓		

Tab. 76

Zkoumaná oblast: JEMNÁ MOTORIKA

	<i>Dítě je obratné, úkoly zvládá bez problémů.</i>	<i>Dítě je méně obratné, koordinace prstů mu činí potíže.</i>
• Přilepujeme obrázky na suché zipy a zase je odlepujeme	✓	
• Obtahujeme prstem obrys rybníku	✓	
• Dotýkáme se konečky prstů co nejvíce zvířátek najednou, nalepených na obrázku	Jakub využíval všechny prsty, snažil se dotknout co nejvíce zvířátek.	

Tab. 77

Zkoumaná oblast: GRAFOMOTORIKA

	<i>Jak úkol dítě zvládlo?</i>
• obtahujeme dráhu skákání žabky	Jakub obtahoval půlkruhy velmi pečlivě. V samostatné kresbě ovšem byly oblouky nesymetrické, viz obr. 11.
• obtahujeme dráhu letu včelky za kytičkou	Jakub obtáhl dráhu letu včelky velmi pečlivě, jen místy se objevují drobná vychýlení, viz obr. 12.

Tab. 78

Zkoumaná oblast: ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Nesmyslné obrázky

	<i>Jak úkol zvládlo?</i>
• na obrázku jsou nesmyslně rozestavená zvířátka (pro ně to není typické místo, kde přebývají) – dítě má za úkol rozeznat nesmysly	Jakub rozpoznal všechny nesmysly a dal zvířátka na správná místa do domečku.

Tab. 79

Poznáš barvy?

	<i>Jak úkol zvládlo?</i>
Dítě má za úkol rozeznat barvy na obrázku	Jakub rozeznal všechny barvy na obrázku a vyjmenovával i barvy s přívlastkem světlý nebo tmavý.

Tab. 80

Zkoumaná oblast: ZRAKOVÁ PAMĚŤ

	<i>Jak dítě úkol zvládlo?</i>	<i>Kolik obrázků si zapamatovalo?</i>
dítě má za úkol si zapamatovat co nejvíce zvířátek ze skupiny obrázků, potom si zakryje oči, pedagog mezi obrázky zamíchá jiné zvířátka a dítě by mělo vybrat ty, která si zapamatoval	Jakub si zapamatoval a následně určil správně všechna vybraná zvířátka.	první pokus: 3 z 3 druhý pokus: 4 ze 4 třetí pokus: 4 ze 4

Tab. 81

Zkoumaná oblast: SLOVNÍ ZÁSoba

Pasivní slovní zásoba

	<i>Kolik zvířátek ukázalo správně?</i>	<i>Kolik zvířátek ukázalo špatně?</i>	<i>Jak dítě úkol zvládlo?</i>
pedagog bude říkat názvy zvířátek a dítě bude mít za úkol na zvířátka ukázat	všechny	0	Úkol zvládl výborně.

Tab. 82

Aktivní slovní zásoba

	<i>Kolik zvířátek pojmenoval?</i>	<i>Kolik mládětek doplnil?</i>	<i>Jak dítě úkol zvládlo?</i>
dítě bude mít za úkol ukázat na zvířátko a říct jeho název, dále pak ještě doplnit název jeho mládětek	Pojmenoval všechna zvířátka ze všech tematických oblastí.	Doplnil skoro všechny názvy mládětek.	Některé názvy mládětek nevěděl, ale snažil se je vymyslet odvozováním z názvů zvířátek.

Tab. 83

Zkoumaná oblast: SLUCHOVÁ PAMĚŤ

	<i>Kolik zvířátek správně určil?</i>
pedagog bude za dítětem stát a říkat názvy zvířátek, až domluví, dítě bude mít za úkol vybrat všechna zvířátka, která slyšelo	Správně určil všechny zvířátka.

Tab. 84

Zkoumaná oblast: POROZUMĚNÍ ŘEČI

	<i>Jak dítě rozumí pokynům?</i>
dáváme dítěti různé pokyny a tím diagnostikujeme, zda nám dobře rozumí	Jakub všem pokynům rozuměl, kromě zadání úkolu, kde měl obtahovat dráhu skákání žabky.

Tab. 85

Zkoumaná oblast: GRAMATICKÁ ROVINA JAZYKA

	<i>Úroveň slovní zásoby</i>	<i>Jak dítě úkol zvládlo?</i>
položíme před dítě obrázek zvířátka a zeptáme se ho, co všechno by mohlo dělat (slovesa)	výborná	Jakub mluvil v rozvinutých větách. Používal hodně sloves.
položíme před dítě obrázek se zvířátky a řekneme mu, ať nám pojmenuje co nejvíce objektů, které vidí (podstatná jména)	výborná	Jakub popisoval obrázek velmi podrobně.
položíme před dítě obrázek zvířátka a zeptáme se, jaké by to zvířátko mohlo být (přídavná jména)	střední	Jakub měl s přídavnými jmény trochu problém, ale snažil se nad tím přemýšlet.

Tab. 86

Zkoumaná oblast: PRAGMATICKÁ ROVINA JAZYKA

	<i>Jaký je mluvní projev dítěte?</i>
položíme před dítě obrázek se zvířátky a zeptáme se ho, co na obrázku vidí, co se tam děje	Jakub popisoval obrázek velmi podrobně, vymýšlel si různě, co by mohly zvířátka dělat atd. Velmi pěkný popis obrázku.

Tab. 87

Zkoumaná oblast: SLUCHOVÁ ANALÝZA*Písmeno na začátku slova*

	<i>U kolika slov určil první písmeno správně?</i>
budeme se dítěte ptát, na jaké písmeno začíná dané zvířátko	8 z 8

Tab. 88

Písmeno na konci slova

	<i>U kolika slov určil poslední písmeno správně?</i>
budeme se ptát dítěte, na které písmeno dané slovo končí	7 z 8

Tab. 89

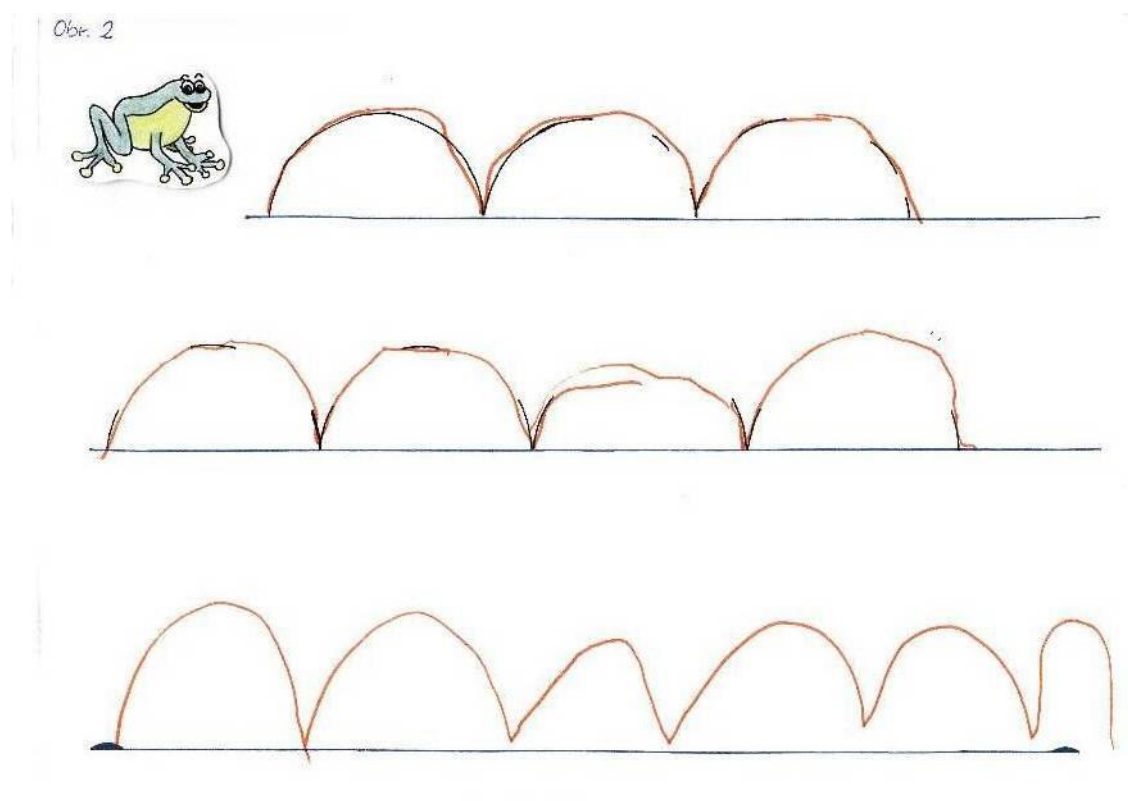
Slabika na začátku slova

	<i>U kolika slov určil slabiku na začátku slova správně?</i>
budeme se ptát dítěte, na jakou slabiku začíná dané slovo	4 z 5

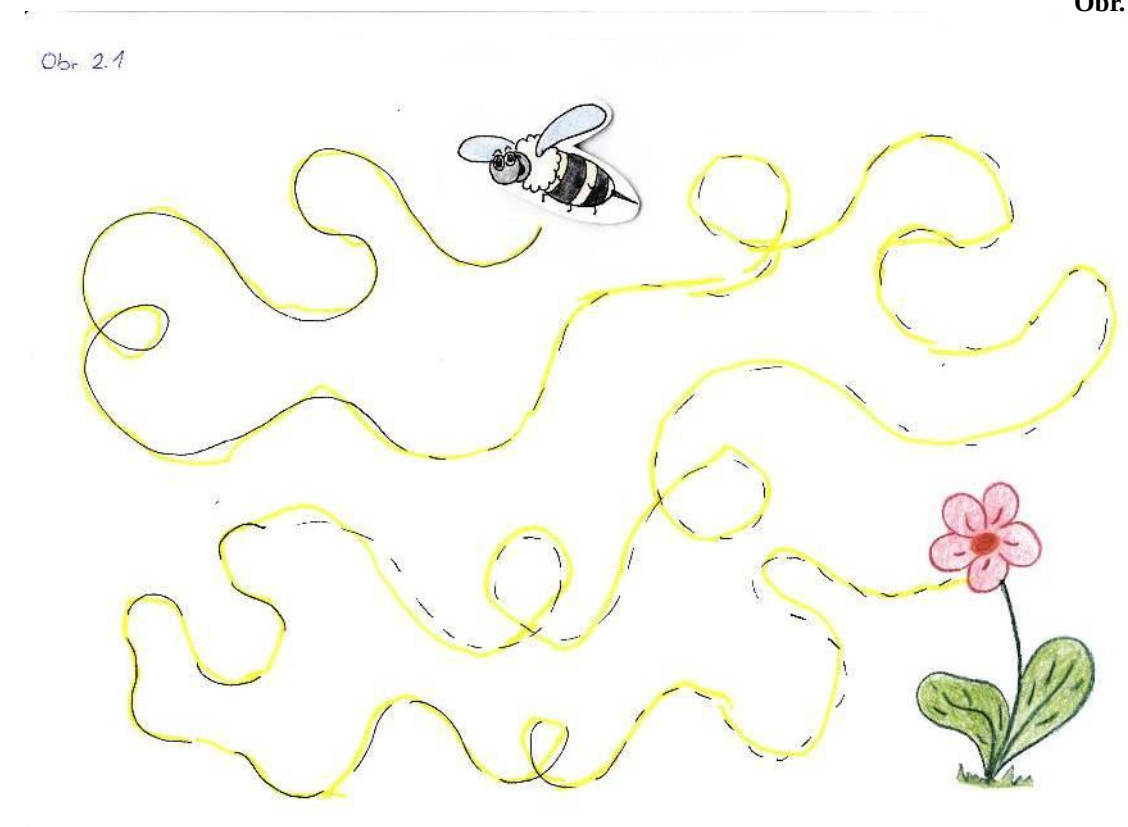
Tab. 90

Příloha č. 3

Dítě č. 1 - Marie



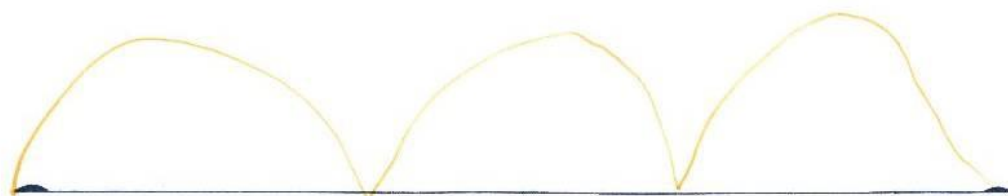
Obr. 1



Obr. 2

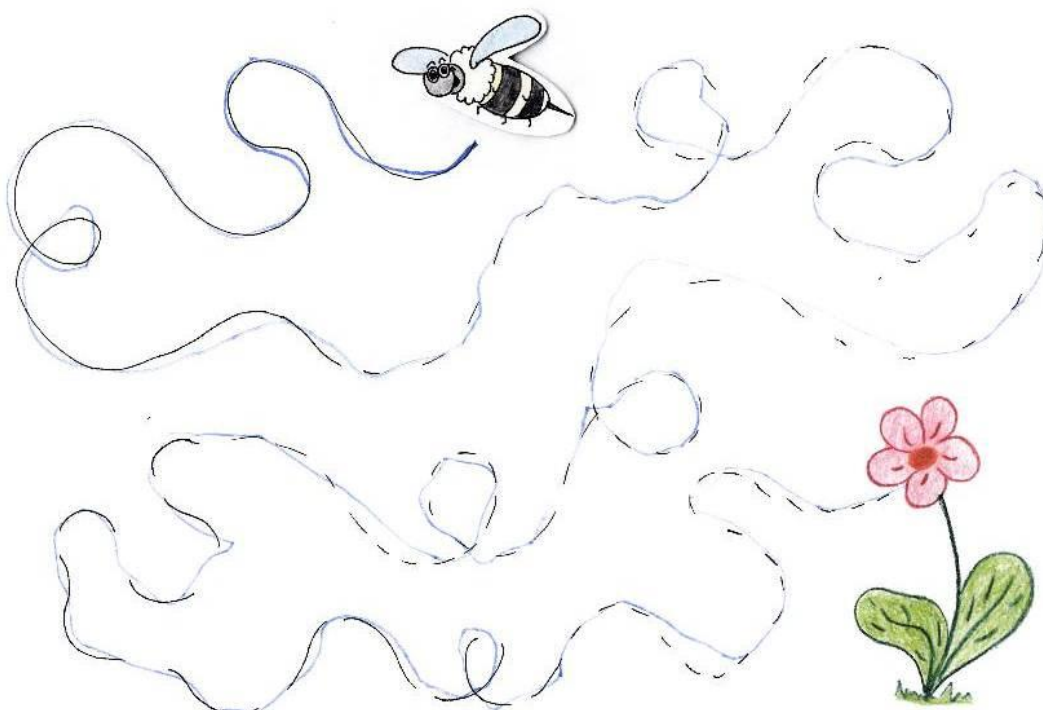
Dítě č. 2 - Petr

Obr. 1

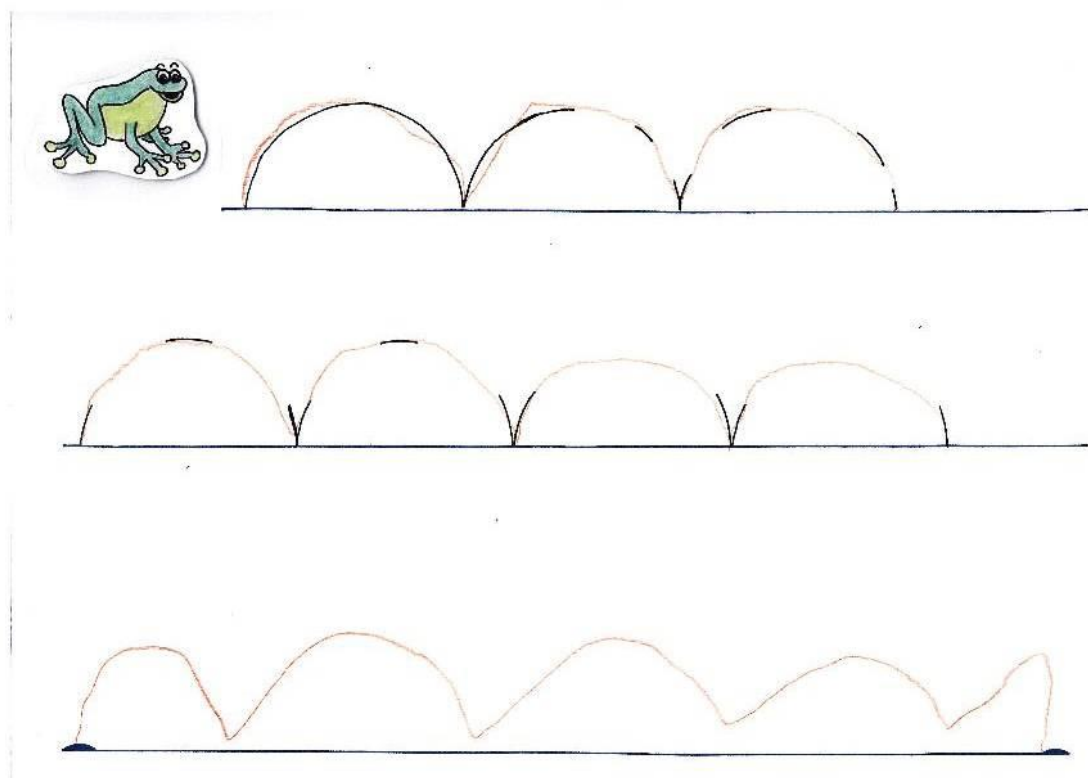


Obr. 3

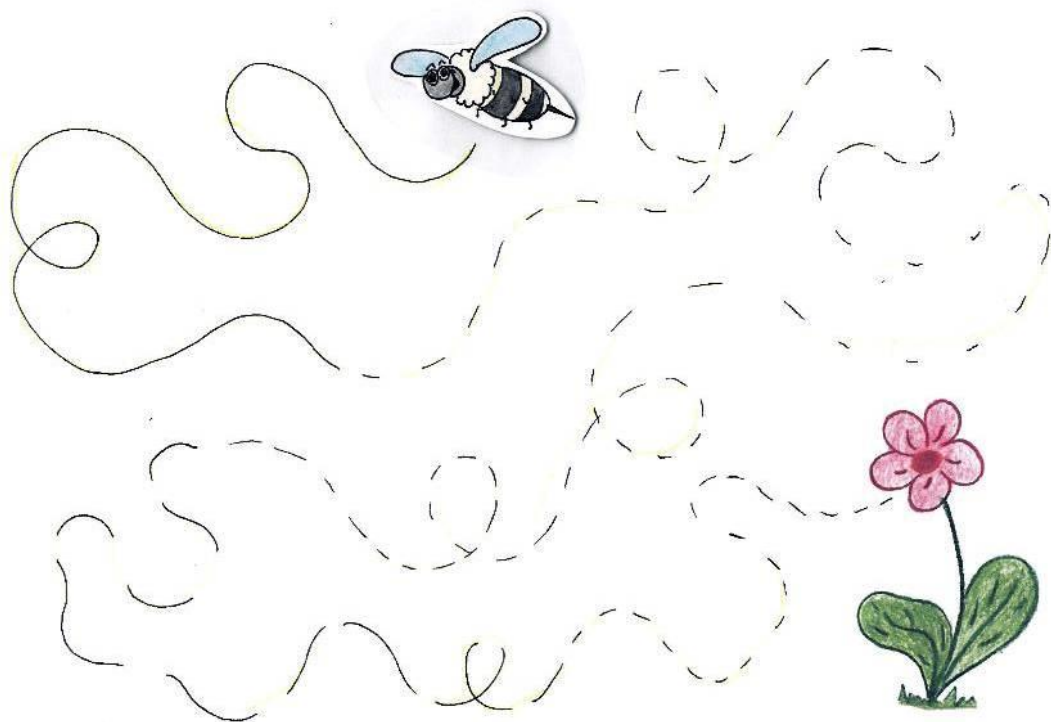
Obr. 1.2



Obr. 4



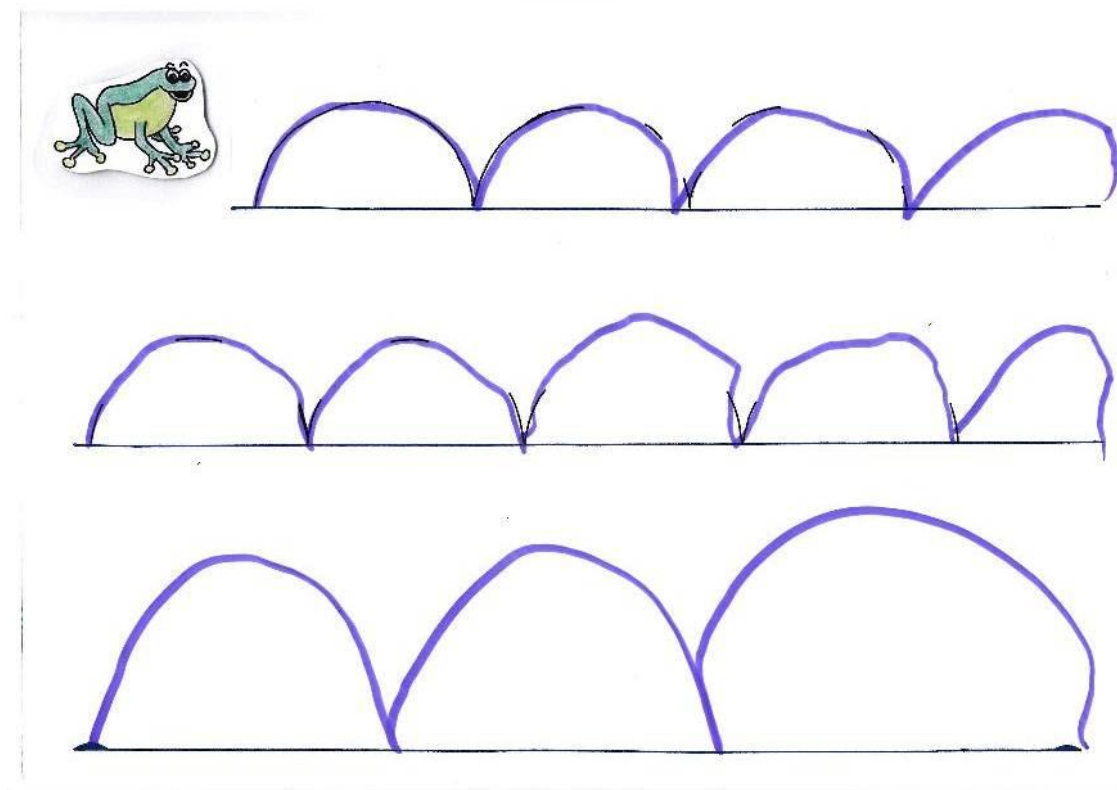
Obr. 5



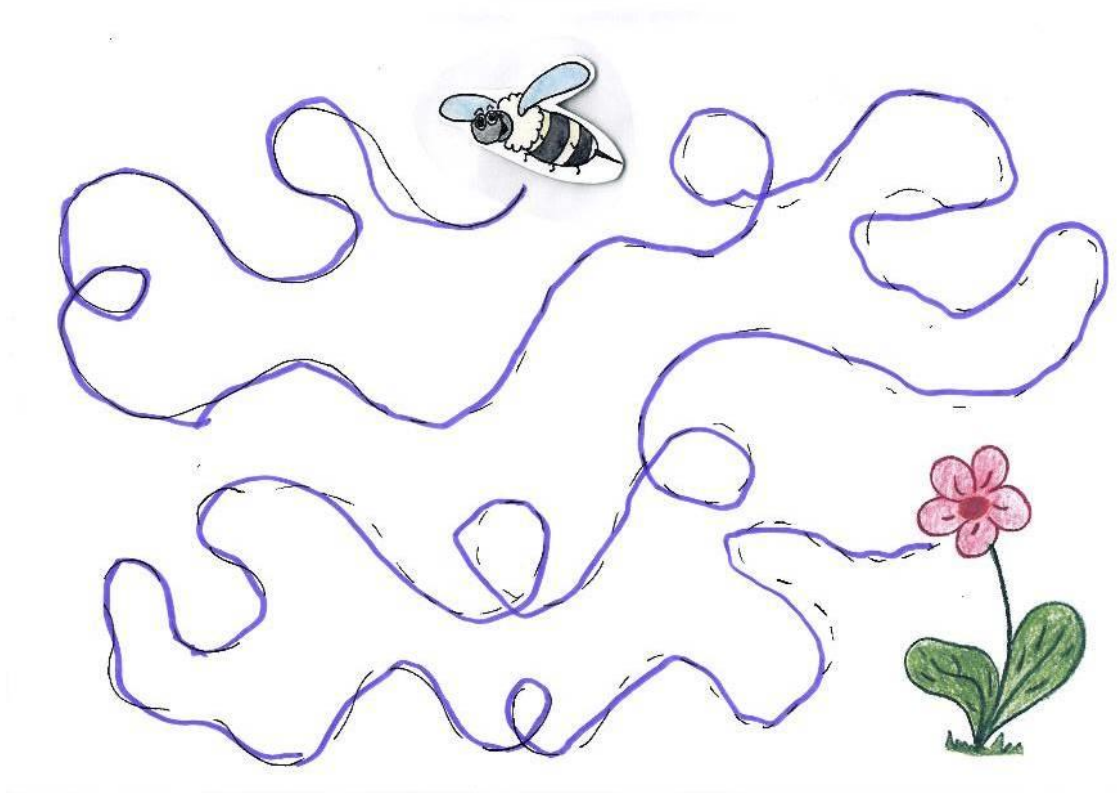
Obr. 6

Příloha č. 4

Dítě č. 1 - Marie

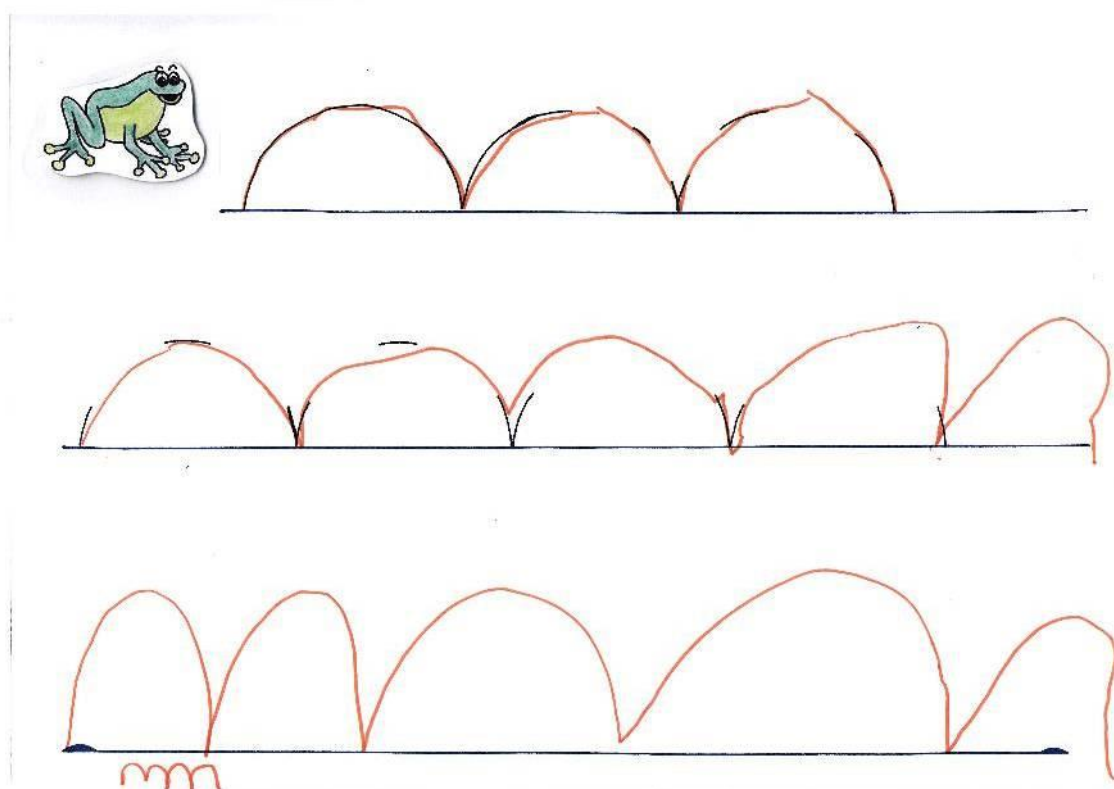


Obr. 7

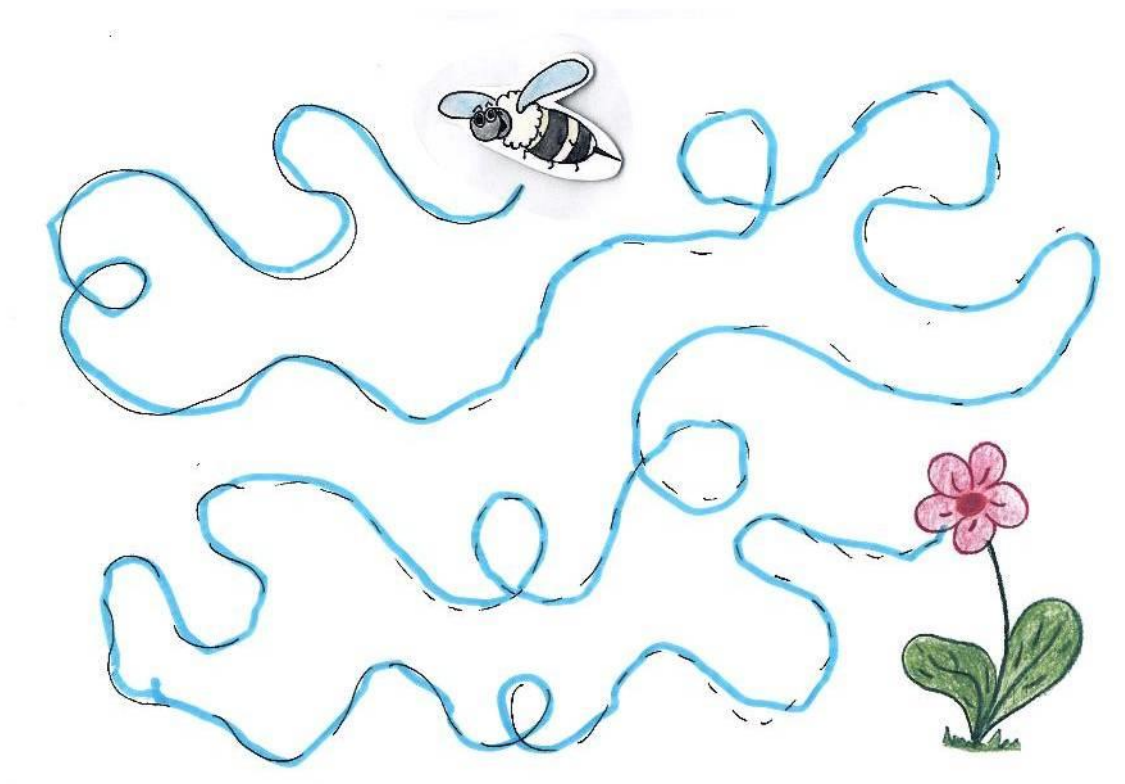


Obr. 8

Dítě č. 2 – Petr



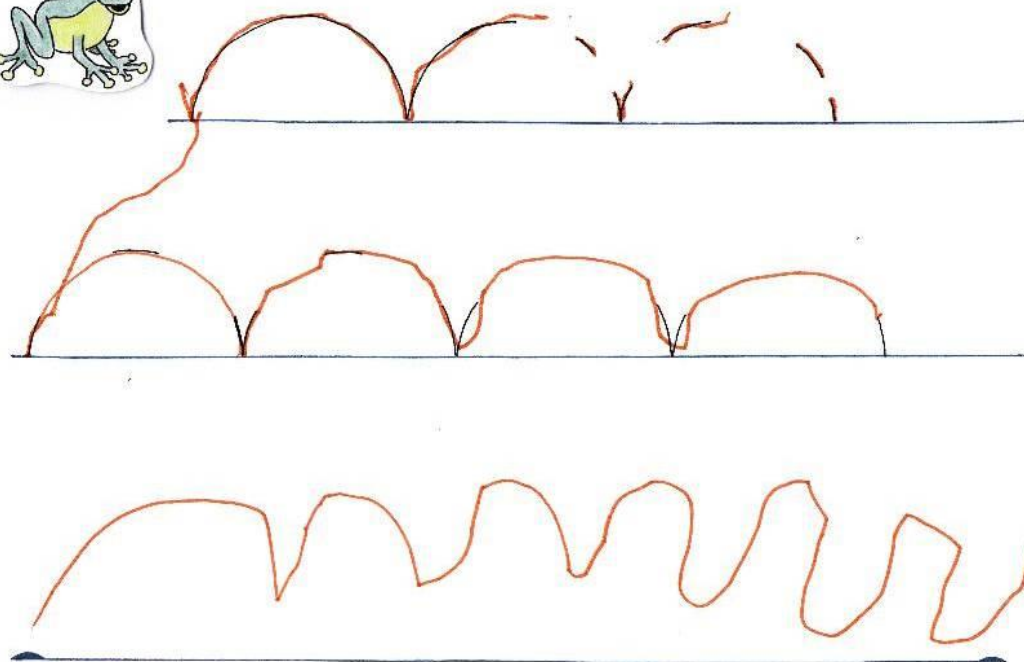
Obr. 9



Obr. 10

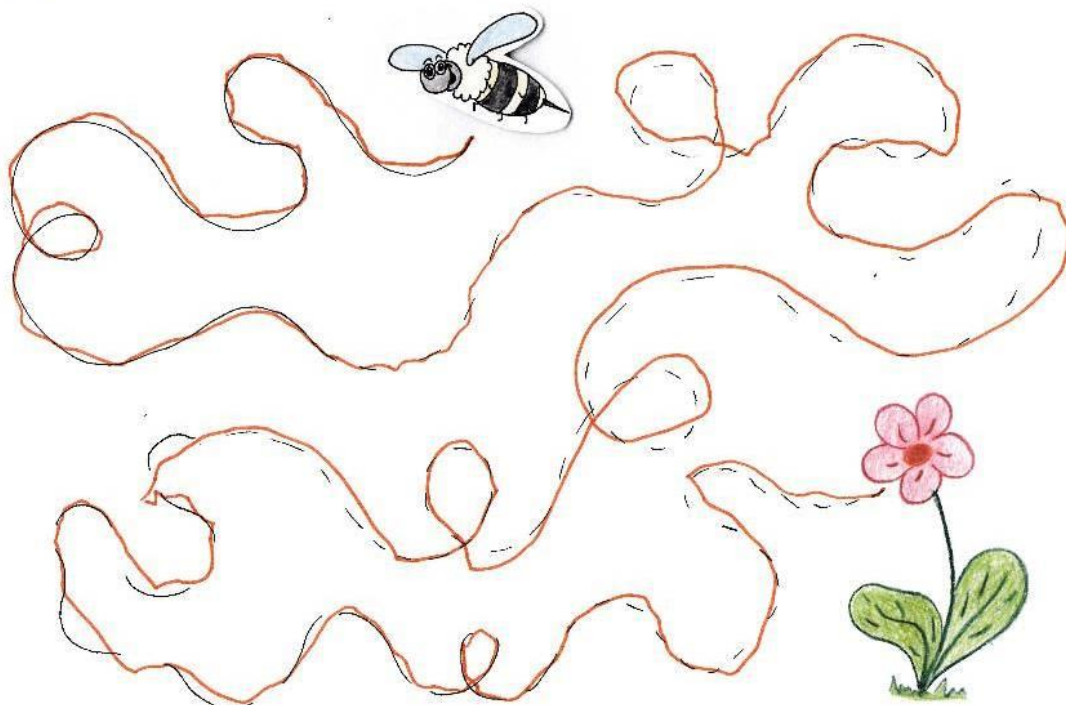
Dítě č. 3 – Jakub

Obr. 3



Obr. 11

Obr. 3.1



Obr. 12

Příloha č. 5



