

Rozvoj slovní zásoby u dítěte s narušeným vývojem řeči v prostředí mateřské školy

Veronika Polášková

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Veronika Polášková**
Osobní číslo: **H200022**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Rozvoj slovní zásoby u dítěte s narušeným vývojem řeči v prostředí mateřské školy**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se narušeného vývoje řeči v prostředí mateřské školy.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na rozvoj slovní zásoby dítěte s narušeným vývojem řeči v prostředí mateřské školy.

Zpracování sady aktivit pro rozvoj slovní zásoby u dítěte s narušeným vývojem řeči v prostředí mateřské školy.

Realizace a ověření sady aktivit pro rozvoj slovní zásoby dětí ve vybrané mateřské škole.

Evaluace sady aktivit, formulace závěrů a zpracování doporučení pro praxi v mateřských školách.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

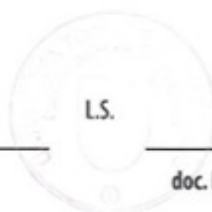
- Červenková, B. (2019). *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností-u dětí od narození do tří let věku*. Praha: Grada.
- Kejklíčková, I. (2016). *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada.
- Neubauer, K., & Neubauerová, L. (2017). *Současné koncepte a formy komunikační podpory pro osoby se závažným komunikačním handicapem*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Neaumn, S. (2012). *Language and literacy for the early years*. London: SAGE/Learning Matters.
- Vašíková, J., & Žáková, I. (2018). *Význam primární logopedické prevence v rozvoji řečových a jazykových schopností dětí předškolního věku*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Iva Žáková**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 20.4.2020

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce má teoreticko – aplikační charakter. Hlavním cílem bakalářské práce bylo navrhnout sadu aktivit pro rozvoj slovní zásoby u dětí s narušeným vývojem řeči v prostředí mateřské školy. V teoretické části jsem vymezila vývoj řeči u dětí od narození po předškolní věk, představila problematiku narušené komunikační schopnosti, popsala její jednotlivé druhy. Také jsem charakterizovala slovní zásobu u dětí s narušeným vývojem řeči a možnosti jejího rozvoje. V praktické části jsem navrhla sadu aktivit pro rozvoj slovní zásoby u dětí s narušeným vývojem řeči v prostředí mateřské školy, kterou jsem v dále v mateřské škole realizovala. Na základě realizaci jsem sadu aktivit evaluovala a z evaluace vzniklo doporučení pro praxi. Sada aktivit je doplněná o obrazový materiál, který jsem si na základě inspirace vytvořila v programu Canva.

Klíčová slova: narušená komunikační schopnost, lexikálně – sémantická rovina jazyka, aktivní slovní zásoba, pasivní slovní zásoba

ABSTRACT

The bachelor thesis has a theoretical – applied character. The main aim of the bachelor thesis was to propose a set of activities for the development of vocabulary in children with impaired speech development in the kindergarten environment. In the theoretical part, I defined the development of speech in children from birth to preschool age, introduced the issue of impaired communication skills, described their different types. I also characterized the vocabulary of children with impaired speech development and the possibilities of its development. In the practical part, I proposed a set of activities for vocabulary development in children with disordered speech development in the kindergarten environment, which I further implemented in the kindergarten. Based on the implementation, I evaluated the set of activities and the evaluation resulted in recommendations for practice. The set of activities is supplemented with pictorial material that I created in Canva based on inspiration.

Keywords: impaired communication ability, lexical – semantic level of language, active vocabulary, passive vocabulary

Tímto bych chtěla poděkovat všem, kteří mě při tvorbě bakalářské práce podporovali. Především mé poděkování patří paní Mgr. Ivě Žákové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, vstřícné jednání, nápomoc při konzultacích a poskytnutí cenných rad a doporučení. Také bych chtěla poděkovat své rodině za velkou oporu a podporu nejen při psaní bakalářské práce, ale po dobu celého studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VÝVOJ ŘEČI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU VE VZTAHU KE SLOVNÍ ZÁSOBĚ	12
1.1 VÝVOJ ŘEČI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	12
1.1.1 Ontogenetický vývoj řeči	13
1.2 VÝVOJ ŘEČI Z HLEDISKA VÝVOJE JAZYKOVÝCH ROVIN	14
1.3 SLOVNÍ ZÁSoba DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	17
2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST	19
2.1 VYMEZENÍ TERMÍNU NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST	19
2.2 DRUHY NARUŠENÉ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI U DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	20
3 SLOVNÍ ZÁSoba U DĚTÍ S NARUŠENÝM VÝVOJEM ŘEČI.....	24
3.1 CHARAKTERISTIKA SLOVNÍ ZÁSoby U DĚTÍ S NARUŠENÝM VÝVOJEM ŘEČI	24
3.2 MOŽNOSTI ROZVOJE SLOVNÍ ZÁSoby U DĚTÍ.....	25
II PRAKTICKÁ ČÁST	28
4 REALIZACE PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	29
4.1 CHARAKTERISTIKA TŘÍDY	29
4.2 CHARAKTERISTIKA DĚTÍ.....	30
5 SADA AKTIVIT.....	31
6 REALIZACE AKTIVIT V MATEŘSKÉ ŠKOLE	34
6.1 AKTIVITA Č. 1: POZNEJ ZVÍŘE	34
6.2 AKTIVITA Č. 2: ZVÍŘATA V ZOO	39
6.3 AKTIVITA Č. 3: HOSPODÁŘSKÁ ZVÍŘATA.....	43
7 EVALUACE SADY AKTIVIT	47
8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	53
ZÁVĚR	54
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	55
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	57
SEZNAM OBRÁZKŮ	58
SEZNAM TABULEK.....	59
SEZNAM PŘÍLOH	60

ÚVOD

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku rozvoje slovní zásoby u dětí v mateřské škole s narušeným vývojem řeči. Téma bakalářské práce jsem si vybrala na základě toho, že mě zajímala problematika logopedie, pod kterou spadá také dítě s narušeným vývojem řeči a zajímavá pro mě byla také pestrost rozdílů mezi slovní zásobou dítěte s narušeným vývojem řeči a intaktním dítětem.

Problematikou narušeného vývoje řeči se zabývá mnoho autorů jako je Bytešníková, 2012; Klenková, 2006; Lechta, 2003 a mnoho dalších. Narušený vývoj řeči spadá pod obor logopedi a jejím hlavním středem zájmu jsou právě děti a osoby s narušenou komunikační schopností. V dnešní době je téma narušené komunikační schopnosti čím dál tím více zkoumané a je i více dětí, které NKS postihuje.

Bakalářská práce je rozdělená do dvou částí, a to teoretické a praktické. Teoretická část obsahuje 3 kapitoly a ty jsou ještě rozděleny do podkapitol. První kapitola s názvem vývoj řeči dítěte předškolního věku ve vztahu ke slovní zásobě obsahuje tři podkapitoly. Nachází se zde stručné vymezení toho, co je předškolní věk dítěte a co je pro něj typické. V první podkapitole je podrobněji popsán vývoj řeči dítěte předškolního věku, který je rozdělen do několika období. V druhé podkapitole jsem se zaměřila na vývoj řeči z hlediska jazykových rovin. K narušení může dojít ve čtyřech jazykových rovinách a to lexikálně – sémantické, která je pro bakalářskou práci stěžejní, poté pragmatické, foneticko – fonologické a morfologicko – syntaktické. Ve třetí podkapitole jsem blíže popsala slovní zásobu dítěte předškolního věku. Druhá kapitola s názvem narušená komunikační schopnost se dělí na dvě podkapitoly, kdy v první jsem vymezila pojem NKS, jeho klasifikaci a dělení a v druhé podkapitole jsem popsala jednotlivé druhy NKS, jejich typické znaky a projevy dle daných autorů. Zmínila jsem například vývojovou dysfázií, opožděný vývoj řeči, rinolálii, balbuties, mutismus, breptavost a dyslálii. Třetí kapitola je členěná na dvě podkapitoly, v první je zmíněna charakteristika slovní zásoby dítěte s narušeným vývojem řeči, v jakých ohledech je oslabená oproti té slovní zásobě u intaktních dětí. Druhá kapitole se zabývá možnostmi a pestrými metodami práce pro podporu rozvoje slovní zásoby.

Praktická část obsahuje sadu aktivit pro podporu rozvoje slovní zásoby u dětí s narušeným vývojem řeči v prostředí mateřské školy. Navrhla jsem sadu, která obsahuje tři aktivity. První dvě aktivity jsou členěné na tři části, které jsou řazeny dle obtížnosti. Hlavním

cílem bude sledovat to, do jaké části, se které dítě dostane a jaká je jeho úroveň slovní zásoby. Sadu aktivit jsem následně realizovala v prostředí mateřské školy ve třídě pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami – logopedické. Po realizaci jsem sadu evaluoala. Nejprve pomocí rozhovoru s dětmi a zaznamenáváním slovní zásoby do podoby myšlenkových map, poté pomocí reflexe učitelek nad vyrobeným obrazovým materiálem a poté jsem prováděla sebereflexi po každé aktivitě a souhrnně po realizaci sady aktivit dle stanovených kritérií. Z evaluace bylo následně zpracováno doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJ ŘEČI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU VE VZTAHU KE SLOVNÍ ZÁSOBĚ

Jak píše Langmeier a Krejčířová (2006) předškolní věk dítěte je období, které začíná již od narození dítěte (někteří autoři o něm pojednávají jako o období od početí dítěte) a končí zahájením povinné školní docházky. Toto vymezení je však velmi široké a nelze všechna vývojová stádia, kterými si dítě od narození projde řadit mezi stádia vývoje v předškolním věku dítěte.

Vágnerová a Lisá (2012) chápou předškolní věk jako období, které vymezují věkem od tří do šesti až sedmi let. Toto období se však nedá ukončit dosažením daného věku, ale je také ohraničeno tím, kdy dítě začne plnit povinnou školní docházku na základní škole. Dítě si v předškolním období uvědomuje svoji pozici, ale stále přetrvává dětský egocentrismus, vlastní pohled na svět a jeho diferenciaci. Oporu hledá dítě v tom, co je mu známé a jisté. Autorky také označují předškolní věk „jako období iniciativy, dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality.“ (Vágnerová & Lisá, 2012, s. 447).

O problematiku celkového vývoje dítěte předškolního věku se zajímala řada autorů, mezi ty nejhlavnější můžeme například řadit Langmeier & Krejčířová, 2006; Matějček, 2005; Vágnerová & Lisá, 2012 a mnoho dalších.

1.1 Vývoj řeči dítěte předškolního věku

Dítě předškolního věku si prochází velkými změnami ve vývoji, kdy se převážně jedná o vývoj v oblastech kognitivních, afektivních a psychomotorických. Dochází k posunu v motorice dítěte, v koordinaci celého těla, rozvíjí se kognitivní procesy (paměť, řeč, myšlení aj.) a velký posun nastává v oblasti komunikace a rozvoje slovní zásoby (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Definice pojmu komunikace není jednotná a jasně daná. Komunikace dle Klenkové (2006, s.25) „znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů“. Ke tvorbě komunikace je třeba užívat řeči a jazyka. Řeč je důležitá komunikační schopnost, umožňuje jedinci vyjádřit se, dorozumívat se, sdělovat své pocity a myšlenky, a to pomocí systému znaků. Není to schopnost vrozená, je důležité ji komplexně rozvíjet již před nástupem do mateřské školy. K produkci řeči využíváme poměrně stálý společenský systém znaků, tedy jazyk, který je typický pro danou skupinu populace. Jazyk je schopností, která nám umožňuje tenhle systém znaků ovládat

a prezentovat. Tyhle pojmy, které se uplatňují při vymezení komunikace jsou vzájemně propojené a doplňují se navzájem (Klenková, 2006).

1.1.1 Ontogenetický vývoj řeči

Každé dítě po narození má svůj individuální vývoj. Co se týká vývoje řeči dítěte, je z velké části ovlivněn tím, v jakém prostředí dítě vyrůstá (kulturní, rodinné prostředí aj.). Jeho vývoj má však určitý směr, který lze předpovídat, ale to se týká pouze počátečních etap vývoje. Jak zmiňuje Neaum (2012) například při rozvoji řeči a výuce jazyků je vždy první blábolení, poté následuje produkce slov a poté až samotná tvorba vět. Bytešníková (2012) vymezuje ve své publikaci období, kterými si dítě během vývoje řeči prochází a zdůrazňuje důležitost jednotlivých fází, které nelze vytěsnit.

Prvním obdobím, které nastává s narozením dítěte je **období křiku** a s ním spojený pláč. V prvních dnech života nemusí pláč nést vždy jen negativní příčinu. Dítě se pomocí pláče vyjadřuje a v určitých případech má pouze neutrální charakter a není hned důvod k panice. Každý jedinec má vývoj individuální a také jeho projevy jsou individuální. Brzo však začíná odlišně reagovat na nejbližší okolí (na základě tváří) a okolí pro novorozence cizí. Také odlišně reaguje na zvuky, které jsou mu známe (řeč matky) a na ty, které jsou pro něj cizí. Až kolem šestého týdne lze u dítěte pozorovat rozdílnost v pláči, pomocí kterého dítě výrazněji vyjadřuje své potřeby a pocity. Dítě tak vyjadřuje libost anebo naopak nelibost (Kutálková, 2009).

Okolo sedmého týdne po narození, kdy je pláč dítěte už charakteristický podle jeho pocitů se už vývoj řeči dítěte plynule přesunuje k **období broukání**, které nahrazuje neurčité kňourání dítěte (Kutálková, 2010). Dítě začíná aktivně pohybovat jazykem a zapojuje i rty. Autorka Dlouhá (2017) zmiňuje, že v souvislosti se sáním, dýcháním a prací s pusou si pak dítě tzv. brouká.

Další fází je **období žvatlání**, které se vyskytuje v rozmezí mezi čtvrtým a šestým měsícem života dítěte. Toto období je spojeno s hlasitými, spontánními projevy dítěte, které často nenesou svůj význam a také rychle vymizí a objeví se žvatlání další. Autorka Kejklíčková (2016, s. 76) řadí mezi žvatlání „zvuky mlaskavé, chrčivé, bublavé...“.

Období opakování je úzce spojeno s obdobím žvatlání. Dítě má potřebu napodobovat nejen zvuky, ale také gesta a výrazy dle osob z jeho blízkého okolí, které buďto slyší, nebo vidí. Proto je velmi důležité, jaký komunikační vzor má dítě ve svém okolí a jak s dítětem komunikuje (Kutálková, 2009). Při správném vývoji řeči má dítě snahu o první

slova, která vznikají zdvojením slabik, například *mama, tata, toto*. Dítě si tak osvojuje první slova a také jednodušší slovní spojení, jak uvádí autorka Kejkličková (2016, s. 78) například „mama ham“.

Mezi 10. a 12. měsícem života dítěte nastává dle Bytešnicková (2012) **období rozumné řeči**, které je už významným mezníkem ve tvorbě slovní zásoby. Dítě si osvojuje prvky pasivní slovní zásoby, nejde však o porozumění slovům, jde spíše o reakci na jejich výslovnost (rytmus, melodie, tempo aj.).

Období vlastního vývoje řeči se objevuje kolem 1. roku dítěte a autorka Bytešnicková (2012) jej dělí do 6 stádií. První stádium je emocionálně – volní a jeho název odkazuje na to, co dítě pomocí prvních „slov“ vyjadřuje. Jedná se o jeho zájmy, potřeby a vyjadřuje je za pomoci zdvojení slabik. Vznikají tak první slova jako je *mama* a také první otázky typu *Kdo je to? Co je to?* (Ficová, 2022). Další stádium se objevuje mezi první a druhým rokem dítěte a nese název egocentrické. Dítě v tomhle věku nese znaky egocentrismu a prostřednictvím řeči si osvojuje první slova a jednoduché věty, která opakuje po svém nejbližším okolí. Další stádium je asociačně reprodukcí, kdy dítě přenáší významy slov na osoby a na jevy v okolí. Mezi druhým a třetím rokem nastává prudký rozvoj komunikace, pomocí které dítě už dosahuje svého. Tohle stádium označuje Bytešnicková (2012) jako rozvoj komunikace a navazuje na něj stádium logických pojmů, kdy dítě slova, které mělo spojené s konkrétními jevy užívá jako slova všeobecná. Dítě se dostává do rozmanitého prostředí a s jeho zvědavostí se také začínají objevovat otázky jako je *Kdo* a *Proč*. Jako poslední je stádium intelektualizace řeči, které se objevuje okolo čtvrtého rok. V tomhle období už se řeč formuje po všech gramatických stránkách. Dochází k pochopení obsahu slov či vět, prudce narůstá slovní zásoba, osvojují se gramatické formy a také už dochází k rozlišování slov abstraktních a konkrétních. Období intelektualizace přetrvává a neustále se vyvíjí po celý život (Bytešnicková, 2012).

1.2 Vývoj řeči z hlediska vývoje jazykových rovin

U dětí předškolního věku se dle autorů Bytešnicková 2012; Klenková, 2006; Smolík, Seidlová Málková, 2014; Lechta, 1990 a mnoho dalších můžeme v rámci vývoje řeči zabývat čtyřmi jazykovými rovinami, které se navzájem doplňují a jsou na sobě závislé. Jedná se o rovinu lexikálně – sémantickou, morfologicko – syntaktickou, foneticko – fonologickou a pragmatickou. Rovina lexikálně – sémantická se přímo pojí s tématem bakalářské práce a zahrnuje rozvoj slovní zásoby.

V rovině **lexikálně – sémantické** se orientujeme u dítěte na rozvoj slovní zásoby a také pochopení významu slov. „Základní jednotkou je slovo (lexém)...souhrn všech slov daného jazyka potom tvoří jeho slovní zásobu“ (Bytešnicková, 2012, s.183). Rozvoj slovní zásoby je u každého jedince individuální a jeho první náznaky můžeme pozorovat okolo 10. měsíce života dítěte, kdy začíná pasivně prostřednictvím mimiky reagovat na své okolí. První náznaky rozvoje aktivní složky slovní zásoby se podle Klenkové (2006) objevují okolo 1. roku života dítěte, kdy si začíná osvojovat svá první slova. Kejklíčková (2011) uvádí, že slovní zásobu kolem druhého roku tvoří okolo 400 výrazů, u šestiletého dítěte už se dostáváme až k 3 500 slov.

Rovina lexikálně – sémantická, jak ve své publikaci uvádí Bednářová a Šmardová (2016, s. 26) „zahrnuje porozumění řeči v okruhu běžného hovoru, ...chápání instrukcí, ...sdělení a vyprávění.“ Zahrnuje širokou oblast užívání aktivní a pasivní slovní zásoby. Aktivní slovní zásoba zahrnuje veškerá slova, souvětí či věty, které má daný jedinec osvojené a používá je aktivně během mluveného projevu, naopak pasivní slovní zásobu sám aktivně nevyužívá, využívá ji například někdo, kdo mu sděluje nějaké informace a on ji plně rozumí (Bytešnicková, 2012).

Morfologicko – syntaktická rovina zahrnuje gramatickou stránku mluveného slova. Zaměřujeme se tedy na správný větný slovosled a na vyjadřování slov ve správném gramatickém tvaru. Bytešnicková (2012) uvádí, že rozvoj morfologicko – syntaktické roviny lze pozorovat od prvního roku života dítěte, kdy si dítě začíná osvojovat svá první slova a formovat tak složku jeho aktivní slovní zásoby. Jako první dítě začíná napodobovat gramatiku svého komunikačního vzoru, u tak malých dětí to je většinou rodinný příslušník. Časem napodobuje svůj vzor, ale přidává k tomu také to, co samo chce vyjádřit. Pro mluvenou gramatiku malých dětí je typické, že se ve větách neobjevuje vyjádření v množném čísle a ani všechny slovní druhy, naopak bývají zastoupeny především citoslovce (*bác, brm, ham, haf*) a časem se vyvíjí také užívání podstatných jmen (*mama, tata*). Při správném rozvoji by mělo být dítě schopno skloňovat podstatná jména, časovat slovesa a vyjadřovat se v souvětích ještě před nástupem do mateřské školy, a to mezi druhým a třetím rokem života (Červenková, 2019).

Ve foneticko – fonologické rovině se zaměřujeme na zvukovou podobu mluveného slova a rozlišování jednotlivých hlásek (fonémů), které jsou základními jednotkami a na vývoj výslovnosti. Při vývoji řeči dítěte se dle Bytešnickové (2012) zaměřujeme na fixaci hlásek, kdy jako první dochází k fixaci a následné artikulaci samohlásek, konkrétně

samohláska *a* je jedna z prvních, které si dítě osvojí. Kromě samohlásek se dítě také časem setkává s artikulací samohlásek, které už jsou pro něj náročnější. Pro větší konkrétnost a lepší orientaci přikládám tabulku vývoje artikulace hlásek, kterou Bytešnicková (2012) zmiňuje ve své publikaci.

Tabulka 1: Vývoj artikulace hlásek (Bytešnicková, 2012)

Věková období	Vývoj artikulace hlásek
1 – 2,5 roku	b, p, m, a, o, u, i, e j, d, t, n, l – artikulační postavení se upravuje po třetím roce, ovlivní vývoj hlásky r
2,5 – 3,5 roku	au, ou, v, f, h, ch, k, d
3,5 – 4,5 roku	bě, pě, mě, vě, d', t', ň
4,5 – 5,5 let	č, š, ž
do 6 let	c, s, z, r, ř, diferenciaci č, š, ž a c, s, z

Bednářová & Šmardová (2012, s. 31) při narušení foneticko – fonologické roviny zmiňují ve své publikaci chyby, které se při narušení objevují a řadí mezi ně „chyby v rozlišování sykavek, dlouhých a krátkých hlásek, měkkých a tvrdých souhlásek, znělých a neznělých, nosových a nenosových (diferenciace). Potíže s rozkladem slov na hlásky či slabiky (analýza), se skládáním slov z jednotlivých hlásek (syntéza).“ Pro podporu rozvoje sluchového vnímání a vyvarování se výše zmíněným chybám je nutné do činností s dětmi řadit také dechová cvičení, fonační cvičení a cvičení sluchové diferenciaci. Důraz je také kladen na rytmus, tempo, dynamiku a melodii mluveného projevu, můžeme využívat dětských říkadél, písniček či rozpočítadel (Bytešnicková, 2012).

Čtvrtá, **pragmatická rovina** se zaměřuje na „schopnost jedince vyjádřit různé komunikační záměry...reagovat na nonverbální projevy.“ (Bytešnicková, 2012, s. 202). Tato schopnost vyjádřit se bývá zpočátku naplňována pomocí neverbální složky komunikace a je doplňována pouze o zvuky, které si dítě do konce kojeneckého období osvojilo. Časem se dítě učí porozumět jednotlivým pokynům a vhodně reagovat dle situace, a to využitím více složek komunikace (verbální, neverbální aj.) a také převzít vedení nad tématem diskuse. K získání informací využívá již osvojenou řeč a také tak informace šíří dále a stává se součástí sociální komunikace (Klenková, 2006).

Důležité oblasti pro podporu rozvoje pragmatické roviny u dětí předškolního věku jsou podle Vašíkové a Žákové (2017) dramatizace a vyprávění pohádek. „Děti rozvětveně popisují předložené obrázky, ...vytváří příběhy dle obrázků, ...dokáží zdramatizovat krátkou pohádku, ...“ (Vašíková & Žáková, 2017, s. 49).

1.3 Slovní zásoba dítěte předškolního věku

Jak zmiňuje Průcha, Walterová & Mareš (2008), tak slovní zásoba je nedílnou součástí vývoje dítěte předškolního věku a počátky jejího formování se objevují po prvním roce života dítěte. Jde o proces neustálého obohacování se v oblasti mateřského jazyka a její rozvoj má také vliv na další vývoj a vzdělávání daného jedince. Vývoj slovní zásoby je zcela individuální a charakteristický postupným rozšiřováním. Individualita se promítá i v tom, že mnoho autorů vymezuje různá rozmezí slovní zásoby dítěte v daném věku.

V období vlastního vývoje řeči, přesněji ve stádiu logických pojmů zmiňuje Bytešnicková (2012) odhad, kdy slovní zásoba jedince se pohybuje okolo tisíce slov. V navazujícím stádiu intelektualizace řeči dochází k prudkému nárůstu slovní zásoby. Ve čtyřech letech už je to okolo 1500 slov, v pěti letech kolem 2000 slov. Na to navazuje Neubauer & kol. (2018), který uvádí, že při zahájení školní docházky dosahuje slovní zásoba dítěte až ke 3000 slov. Langmeier & Krejčířiková (2006) ve své publikaci uvádí to, že slovní zásoba dítěte v období 18. měsíců je 20 – 30 slov, poté nastává prudký nárůst a ve dvou letech už má dítě osvojených až 300 slov. Prudký nárůst je také spojen s tím, že dítě ví, že věci kolem něj jsou nějak pojmenovány, také období otázek *Co je to?*, kdy dítě je zvědavé a zjišťuje, jak se dané věci nazývají, napomáhá k nárůstu slovní zásoby. Dítě „zprvu jen pokládá vedle sebe dva jednoduché výrazy, později se učí slova ohýbat-skloňovat a časovat.“ (Langmeier & Krejčířiková, 2006, s. 76).

Pro lepší orientaci uvádím tabulku dle toho, jakou autorka Bytešnicková (2012) uvádí slovní zásobu dle věku dítěte.

Tabulka 2: Slovní zásoba dítěte

2 roky	270 – 300 slov
3 roky	1000 slov
4 roky	1500 slov
5 let	2000 slov

6 let	2500 – 3000 slov
-------	------------------

Autoři Smolík & Seidlová Málková (2014) uvádí, že hlavní složku rané slovní zásoby dítěte, kterou si formuje mezi 8 – 16 měsícem od narození jsou citoslovce, kterými děti vyjadřují danou věc, zvíře. Dítě vyjadřuje své pocity, emoce a často se jedná o jednoslabičné nebo dvojslabičná slova a již zmiňované citoslovce.

Slovní zásobu dítěte předškolního věku si můžeme podle mnoha autorů rozdělit na aktivní a pasivní slovní zásobu neboli recepční a percepční:

- Mezi **aktivní** (recepční) slovní zásobu řadíme ta slova, které dítě samo a aktivně používá ve své řeči. Průcha (2011) uvádí, že aktivní slovní zásoba dítěte mezi prvním a druhým rokem života obsahuje především názvy osob, činností, částí těla, zvířat, hraček, pozdravů, jídla a pití. „Kolem třetího roku se obvykle uvádí asi 400 slov aktivní slovní zásoby, poté se čísla začnou velmi lišit...“ (Kutálková, 2009, s. 40).
- Mezi **pasivní** (percepční) slovní zásobu se řadí ta slova, kterým dítě sice rozumí, ale už nejsou součástí jeho aktivního slovníku. Pasivní slovní zásoba je mnohonásobně větší než ta aktivní slovní zásoba a také její formování nastává mnohem dříve, než dítě začne mluvit. Nikde není zaznamenána přesná hranice, kolikrát dítě musí slyšet dané slovo, aby si jej zapamatovalo. V literatuře se uvádí, že by to mělo být cca. 200krát, aby došlo k ukotvení do aktivní slovní zásoby, někdy však stačí, aby dítě slovo slyšelo 2 – 3krát a už se stane součástí jeho aktivního slovníku (Kutálková, 2009, s. 40 – 41).

Při procesu osvojování si nových slov a rozvoje slovní zásoby hraje důležitou roli podle Kutálkové (2009) nejen počet opakování slov, ale také rodinné prostředí a vztah k osobě, které dítě naslouchá. Dítě si nová slova osvojuje také ve spojení se zajímavými zážitky a s kladnou vzpomínkou. V takových situacích často dochází ke tvorbě nových slov – zkomolených, které vznikají záměnou nebo přehozením hlásek či slabik, anebo neologismů, což jsou slova, která jsou vymyšlená dítětem a nemají skutečný význam.

2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

Druhá kapitola bakalářské práce se zabývá hlavním termínem oboru logopedie, což je narušená komunikační schopnost, dále jen NKS. Vymezení termínu se v mnoha publikacích liší, existuje mnoho úhlů pohledu na daný jev, jelikož mnoho autorů užívá odlišné normy lidské komunikace. Může se jednat o vychýlení od normy, která je úzce spjata s daným jazykovým prostředím, nebo vychází ze všeobecných východisek – komunikační záměr jedince (Klenková, 2006).

2.1 Vymezení termínu narušená komunikační schopnost

Termín NKS ve své publikaci vymezuje Lechta (2003, s.17) následovně: „Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.“ Jedná se o narušení v rovině foneticko – fonologické, pragmatické, morfologicko – syntaktické anebo lexikálně – sémantické anebo o narušení ve více z nich. Slowík (2016) uvádí, že základem správné komunikace je nejen provázanost jednotlivých jazykových rovin, ale také správná činnost centrální nervové soustavy. To zahrnuje také sluchové vnímání, centra řeči, motoriku mluvidel, která se neobejde bez dýchacích a artikulačních orgánů a také hlasu. Jakmile dochází k narušení některých z jazykových rovin, center, orgánů, tak se můžeme dostat k již zmiňované NKS. Autorka Lipnická (2013) ve své knize uvádí, že při komunikaci může dojít k narušení tří složek:

- Receptivní složka, která přijímá informace pomocí zrakových a sluchových orgánů;
- Centrální složka, která odpovídá za zpracování a porozumění informací;
- Expresivní složka, která zajišťuje mluvený projev jedince.

Narušenou komunikační schopností se v literatuře zabývá spousta autorů. Existuje mnoho definic a také vícero pohledů na její klasifikaci. Auto Lechta (1990) si NKS rozdělil v publikaci do desíti bodů podle toho, k jakému narušení dochází, jakého je původu a jakou složku řeči postihuje. Tedy podle symptomu, který je vždy typický pro daný druh NKS.

1. Vývojová nemluvnost;
2. Získaná orgánová nemluvnost;
3. Získaná psychogenní nemluvnost;

4. Narušení zvuku řeči;
5. Narušení fluence řeči;
6. Narušení článkování řeči;
7. Narušení grafické stránky řeči;
8. Symptomatické poruchy řeči;
9. Poruchy hlasu;
10. Kombinované vady a poruchy řeči (jedná se o kombinaci více NKS).

Lechta (2003) poté uvádí další klasifikaci, a to dle několika hledisek:

1. Hledisko interindividuální komunikace, kdy může dojít k narušení verbální i neverbální složky;
2. Hledisko průběhu komunikačního procesu, kdy dochází k narušení expresivní nebo receptivní složky komunikace;
3. Trvalé (zasažení v oblastech orgánů) nebo přechodné narušení (např. dyslalie);
4. Vrozená vada řeči nebo získaná porucha řeči;
5. Vědomé nebo nevědomé narušení, a mnoho dalších.

Ne vždy však u dětí předškolního věku se musí hned jednat o nějaký typ narušené komunikační schopnosti. Existují také pojmy jako je fyziologická nemluvnost, fyziologická prodloužená nemluvnost, fyziologická dyslalie a prodloužená dyslalie a fyziologický dysgramatismus, které jsou pro dítě do určité věku zcela přirozenou součástí vývoje a do určité doby samy vymizí. Fyziologická nemluvnost je přirozená u dětí do jednoho roku, ta prodloužená se uvádí u dítěte do 3 let, které ještě nezačalo mluvit a nejsou u něj diagnostikovány žádné zdravotní problémy, a nevyskytuje se ani problém s rodinným prostředím, které by mohlo ovlivnit vývoj řeči dítěte (Lechta, 1990).

2.2 Druhy narušené komunikační schopnosti u dětí v mateřské škole

V dnešní době už existuje řada druhů NKS, které byly u dětí či dospělých diagnostikovány. V této podkapitole jsem vymezila ty základní druhy, které se objevují u dětí v mateřské škole v předškolním věku nejčastěji, a dochází tak u nich k narušení vývoje řeči. Může se jednat o poruchy narušeného vývoje, který je stěžejní pro moji bakalářskou práci a kam spadá opožděný vývoj řeči a vývojová dysfázie. Poté poruchy artikulace, kam

řadíme dyslalii a vývojovou dysartrii. Další jsou poruchy plynulosti a tempa řeči jako je koktavost, breptavost. Mezi poruchy zvuku řeči řadíme huhňavost, patolalii a mnoho dalších (Bytešníková, 2012). Konkrétně v bakalářské práci přiblížím opožděný vývoj řeči, vývojovou dysfázii, dyslalii (patlavost), balbuties (koktavost), breptavost, mutismus, rinolalii (huhňavost).

Opožděný vývoj řeči je porucha, která se objevuje při vývoji řeči dítěte, tedy postihuje dítě ve stádiu, kdy ještě řeč není vyvinutá, na rozdíl od ostatních poruch. První nedostatky se dají zkoumat kolem třetího roku života dítěte, a to především v komunikaci. Dítě oproti svým vrstevníkům je méně komunikativní a také jeho vyjadřovací schopnost neodpovídá jeho vývojovému věku (Vašíková & Žáková, 2017). Příčiny mohou pramenit z nevyzrálé CNS, z dědičnosti, z okolního a rodinného prostředí, z nedostatečně nebo nadbytečně podnětného prostředí. Pokud má dítě snahu komunikovat, může to být krok vpřed a deficit v opožděném vývoji se mu může podařit dohnat. K tomu může dopomoci zájem ze strany rodičů, učitelek a blízkých s dítětem komunikovat, dávat mu dostatek podnětů. Pokud však dítě o komunikaci zájem nejeví a nemá snahu, je důležité předat jej do rukou klinického logopeda (Bytešníková, 2012).

Vývojová dysfázie je porucha, u které dochází k opožděnému vývoji řeči vlivem nevyzrálé CNS. Příčinou dle Bytešníková (2012) může být také lehká mozková dysfunkce. Autorky Doležalová & Chotěborová (2021) ve své publikaci citují definici: „*Vývojová dysfázie (VD) je definována jako komplexní, vrozená porucha osvojení řečových, jazykových a komunikačních dovedností, kterou nelze vysvětlit celkově zpoždujícím se vývojem, abnormalitou řečového aparátu, poruchou akustického spektra, získaným poškozením mozku, sluchovým postižením, pohybovým postižením ani deprivacními či jinými vlivy prostředí.*“ (Pospíšilová, 2018, podle Doležalová & Chotěborová, 2021, s.11). Dochází k narušení, které postihuje všechny složky podílející se na formování a produkci řeči, a tedy dochází ke snížené schopnosti nebo úplné neschopnosti verbálně se vyjadřovat a komunikovat. Nejedná se však o narušení pouze v oblasti komunikace, ale s diagnostikovaním vývojové dysfázie se může pojít i nerovnoměrný vývoj celé osobnosti, například nedostatky v jemné motorice, grafomotorice a kognitivních funkcích (Bytešníková, 2012).

Dyslalie neboli patlavost patří mezi jednu z mírnějších, ale také jednu z nejčastějších NKS, které se vyskytují u dětí v mateřské škole. Dyslalií se rozumí porucha řeči taková, kdy dítě vyslovuje některé hlásky či slabiky nesprávně a dochází k narušení zvukové stránky

řeči, tedy foneticko-fonologické jazykové roviny. Laicky se to dá popsat jako situace, kdy dítě nesprávnou výslovností hlásek nebo slabik „šišlá“ (Peutelschmiedová, 2007). U dyslalie mohou ve výslovnosti nastat tři situace, jedna je kdy dítě nedokáže vyslovit hlásku a nahrazuje si ji hláskou jednodušší (substituce) a začne tzv. ráčkovat. V další situaci dítě hlásku nevyslovuje (delece), anebo ji vynechává hláskou blízkou (distorze) (Klenková, 2006). V určitém věku, přesněji od tří do pěti let uvádí Peutelschmiedová (2007), že se hovoří o fyziologické dyslalii, která je přirozenou součástí vývoje, promítá se v ní pouze nedostatečná zralost dítěte, která může ještě vymizet a jde o nesprávnou výslovnost. Není však od věci docházet na logopedii a zamezit nesprávnému vývoji řeči dříve, než nastane. Od pěti do šesti až sedmi let můžeme ještě hovořit o prodloužené fyziologické dyslalii, je však víc než důležitá spolupráce s logopedem. Pokud ani v tomhle období patlavost nevymizí, dochází k diagnostikování dyslalie, tedy vadné výslovnosti, a to většinou na hranici zahájení povinné školní docházky (Peutelschmiedová, 2007).

Balbuties neboli koktavost je další z druhů NKS a dala by se řadit mezi jednu z nejzávažnějších. Koktavost je porucha, která se jeví jako narušení plynulosti řeči a objevuje se většinou mezi třetím až pátým rokem života dítěte (Kutálková, 2011). Dle Lechty (2010, s.28) „jde o syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení...“. Typickými znaky koktavosti je právě neschopnost vyjádřit se, dlouhodobé pomlky mezi slovy, které narušují plynulost řeči. Dalším typickým znakem je poté několikanásobné opakování koncových nebo počátečních slabik. Mnoho autorů u koktavosti vymezuje jako spouštěcí moment psychické trauma. Kejklíčková (2016) uvádí, že při existenci genetických předpokladů ke vzniku koktavosti a proděláním psychického traumatu může dojít ke vzniku koktavosti. Čím větší jsou předpoklady, o to sebumenší trauma může u člověka koktavost vyvolat. Včasné zachycení koktavosti a zahájení terapie může zamezit nárůstu poruchy. Významnou roli také hraje podnětné prostředí, ve kterém se dítě pohybuje a také vhodný komunikační vzor, který může dítěti napomoci. V opačném případě, kdy například rodič trpí koktavostí, může dojít ke zhoršení poruchy u dítěte, ne však k jejímu vyvolání (Peutelschmiedová, 2011).

Breptavost je syndrom NKS, při které dochází k nadměrnému zrychlení tempa řeči a je tak nedostatečně srozumitelná až nesrozumitelná. Důležité u breptavosti je to, že se nejedná o jeden z příznaků NKS, ale pouze o určitý syndrom. Nejde tedy o narušení pouze v oblasti komunikace, ale i v jiných oblastech (Peutelschmiedová, 2005). K tomu, že dochází

k narušení ve více oblastech uvádí autorka Bytešníková (2012) to, že se jedná o syndrom psychických, lingvistických a fyziologických projevů.

Mutismus je jedna z poruch NKS, která je úzce spojena s psychickým stavem jedince, a ne se stavem jeho CNS. Jedná se o druh poruchy, kdy jedinec se verbálně vyjadřuje jen v určitém prostředí, k určité osobě. Například v domácím prostředí dítě bez problémů komunikuje, ale v mateřské škole nebo jiné sociální skupině u něj převládá strach z toho, že by mělo něco říct. Dítě v takové situaci ztrácí schopnost se verbálně vyjadřovat, může to být způsobeno novým prostředím, špatnou adaptací v kolektivu, ale také zcela nepodloženě (Bytešníková, 2012).

Rinolálie neboli huhňavost řadí autor Slowík (2016) mezi vady mluvidel. Jedná se o vadu, která postihuje jak zvukovou stránku řeči, tak artikulační. Autorka Bytešníková (2012) ve své publikaci uvádí tři druhy rinolálie, které se mohou u dětí předškolního věku vyskytovat. Jedná se o otevřenou rinolálii (hyperrinolalie), která představuje patologicky zvýšenou nosovost. A hlásky jsou tak vyslovovány s přízvukem přes nos. Dalším druhem je zavřená rinolálie (hyporinolalie), která je opakem té otevřené a jde o patologicky sníženou nosní rezonanci. Do dutiny nosní neproniká hlas a například hlásky m, n ň znějí jako b, d, d'. Může dojít také ke kombinaci těchto dvou vad a vznikne tak smíšená rinolálie (rinolalia mixta), u které se objevují nedostatky z obou vad v různém poměru. Prostor v dutině nosní a nosohltanové je nedostatečný a také je snížený prostor v oblasti rezonance (Bytešníková, 2012).

3 SLOVNÍ ZÁSoba U DĚTÍ S NARUŠENÝM VÝVOJEM ŘEČI

V této kapitole se věnuji problematice slovní zásoby u dětí s narušeným vývojem řeči. Především o to, v čem jsou děti s NVŘ pozadu oproti intaktním dětem a jaká je jejich slovní zásoba a jaká je možnost podpory v rozvoji slovní zásoby.

3.1 Charakteristika slovní zásoby u dětí s narušeným vývojem řeči

Kutálková (2002) uvádí, že u dítěte s narušeným vývojem řeči je chudá nejen řeč, ale také jeho aktivní i pasivní slovní zásoba. V jeho verbálním projevu převažují podstatná jména, u kterých ještě navíc většinou dochází ke komolení, záměně slabik nebo vynechávání části slov. Samotný verbální projev dítěte je velmi chaotický a chudý na pestrost slov, vychází to toho, že slovní zásoba dítěte není bohatá a její obohacování probíhá dlouhou dobu v minimálním množství nových slov. Může se také objevovat neschopnost pojmenovat předměty, i když dítě dané slovo už zná. Dítě s NVŘ nemusí mít problém s udržení sociálních vztahů vlivem nedostatečně rozvinuté verbální komunikace, jelikož využívá prvků neverbální komunikace. Ve většině případů chybí dětem snaha verbálně komunikovat hlavně z důvodu velkého tlaku okolí (Neubauer & kol., 2018).

Přímo pro vývojovou dysfázií popsal Neubauer & kol. (2018) složky řeči, u kterých se můžou projevat odchylky a nastává tak nedostatek ve slovní zásobě:

- Jedním z nejzásadnějších projevů je rozdíl mezi porozuměním a aktivní mluvením. Důležité je, aby dítě řeči porozumělo, aby ji mohlo začít aktivně využívat. Mnoho autorů odkazuje při rozvoji slovní zásoby u dětí s NVŘ na užívání reálných věcí/předmětů, které si dítě může osahat, podívat se na ně z blízka a lépe tak porozumět a zapamatovat si jejich název.
- Dalším viditelným projevem je nepoměr mezi slovní zásobou a nesrozumitelností řeči. Dítě si těžce vzpomíná na určitá slova, doplňuje je gestikou a často některá slova vyjadřuje pouze začáteční slabikou.
- Viditelným rozdílem je tvorba a produkce vět, která je u intaktních dětí přirozená a s rozvojem slovní zásoby začínou přirozeně tvořit a produkovat srozumitelné věty. Děti s vývojovou dysfázií jednak nemají slovní zásobu tak bohatou a ani pokud je slovní zásoba na přijatelné úrovni, tak větu nedokážou gramaticky poskládat správně.

- Nepoměr je i mezi slovní zásobou a rozvinutou pragmatickou jazykovou rovinou. V některých případech má dítě s vývojovou dysfázií dostatečnou slovní zásobu, ale nemá potřebu komunikaci běžně navazovat v každém prostředí. Využívá ji k označování věcí, ale není schopné navázat a vést komunikaci se svým okolím (Neubauer & kol., 2018).

3.2 Možnosti rozvoje slovní zásoby u dětí

V dnešní době už existuje spousta pestrých metod a možností, jak se dá u dítěte podpořit rozvoj jazykových a komunikačních dovedností a taky s tím spojený rozvoj slovní zásoby. Je však důležité jednotlivé kroky nepřeskakovat a dávat dítěti dostatek času a prostoru. Intaktní dítě pro svůj rozvoj potřebuje dostatek času, prostoru a podnětů a dítě s NKS ho potřebuje ještě mnohonásobně více. V návaznosti na tyto požadavky uvádí Bytešnicková (2007) metody pro rozvoj řeči a slovní zásoby:

1. Názornost (aby si dítě slovo osvojilo, tak je důležité, aby nejprve věc reálně vidělo, vědělo, jak se nazývá a pokud je to možné, tak si ji osahalo);
2. Rozvoj motoriky;
3. Rozvoj kvalit vnímání (podstatný je vždy dostatek podnětů pro dítě, jak zrakových, tak sluchových);
4. Vytváření situací podporujících mluvení (dětské hry, situační obrázky, kladení otázek k tématu, čtení pohádek, učení se říkadel);
5. Opakování (opakování již zjištěného a opakování nových slov napomáhá k upevnování a porozumění jejich významu a motivuje dítě k dalšímu rozvoji slovní zásoby);
6. Pojmenovávání (pojmenovávat vše, co je v okolí dítěte, vše, co by jej mohlo zajímat a co napomáhá rozvoji jeho slovní zásoby);
7. Opravování (vždy opravujeme dítě s citem, ne striktně);
8. Imitace s expanzí (doplnění dětské představy);
9. Alternativní otázky;
10. Doplnování vět či příběhů (je důležité motivovat dítě do činnosti, přečíst si společně pohádku a pobízet ho k tomu, aby vymyslelo vlastní konec pohádky), (Bytešnicková, 2007).

Jako další možnost rozvoje se dá využít metod od autorky Kutálkové (2005), která ve své publikaci uvádí, že existuje „*Dvanáct metod pro úspěch*“, které podporují rozvoj dítěte ve všech oblastech, rozvíjí jejich poznání, řeč a řadí mezi ně realitu, hru, práci, obrázky a knížky, pohádky a příběhy, říkadla a básničky, písničky, kresbu, mluvní vzor a komunikaci v rodině, využití masmédií, divadlo a nácvik.

Všech 12 zmíněných metod jsou zdrojem nového poznání pro dítě a taky rozsáhlým zdrojem pro rozvoj aktivní i pasivní slovní zásoby. Všechny metody však musí být také věku přiměřené, aby naplnily svůj účel. První metoda, kterou Kutálková (2005) do své publikace zařadila je **realita**. Jakmile začne dítě poznávat svět kolem sebe, začne být více zvědavé. První si osahává předměty okolo v domácnosti, později se poznávání přesune už ven do reálného světa a s tím se taky začne pojít období otázek. Dítě je zvědavé a je tak důležité, aby na otázky dostávalo odpověď a dělalo si tak představu o okolním světě a tom, jak se, co nazývá. Dítě se tak učí nová slova, která se začnou uchovávat do jeho paměti a stanou se tak součástí slovní zásoby, ať už aktivní nebo pasivní.

Další metodou je **hra**, což je hlavní zdroj poznání dítěte. Dítě si vyhraje samo, z počátku převažuje paralelní hra a později dítě do hry promítá reálné situace, které zažilo. Například uvádí Kutálková (2005) nakupování v obchodě, návštěva lékaře aj. velice podobnou metodou je **práce**, kdy dítě vedeme k samostatnosti a učí se jednotlivé činnosti pojmenovávat, věci k tomu potřebné a také vykonávat. Může se jednat o obyčejný úklid, vaření, práce na zahradě aj.

Další metodou, která má na rozvoj slovní zásoby u dítěte pozitivní vliv jsou **obrázky a knížky**. U této metody je více než důležité se dětem při práci s knihou věnovat, číst jim knížky, ukazovat jim obrázky, společně si o nich povídat a ukazovat si v nich. Také je důležité spojovat si to s konkrétními věcmi, dítě by se s nimi mělo první seznámit v reálné situaci a poté si to spojovat s knížkami a obrázky. Stejně důležitou metodou jsou **pohádky a příběhy** (knižní), které zdůrazňuje i autorka Kutálková (2010). Také **říkadla, básničky a písničky**, které jsou bohatým zdrojem nového poznání a rozvoje slovní zásoby dítěte. Pro nejmenší děti jsou to říkanky jako *Vařila myšička kašičku, Paci, paci* a pro ty starší například rozpočítadla, pohybové hry-*Zlatá brána*. Dochází tak k rozvoji nejen jazykových a komunikačních dovedností, ale také zrakového a sluchového vnímání.

Důležitá je také dětská **kresba**, pomocí které dítě vyjadřuje své myšlenky, pocity, prožívání. Na základě kresby pak dítě pojmenovává předměty, které mu kresba připomíná nebo vypráví a popisuje co nakreslilo, proč to nakreslilo aj. Je důležité se dítěte ptát, co je

kresbou znázorněno, co to pro něj znamená a proč to nakreslil zrovna tak. Dítě tak ztvárňuje i své vlastní představy o okolním světě.

Velmi důležitý je pro dítě také **mluvní vzor a komunikace v rodině**. Pro dítě je rodič velkým vzorem, a to co vidí u něj si myslí, že je správné a taky to pak používá. Není proto dobré na něj šišlat, mluvit vulgárně apod. Metodou, které se dají děti lehce ovlivnit jsou **masmédia a divadlo**. I televize může být vhodná pro rozvoj řeči a slovní zásoby dítěte, pokud je to však v omezeném množství a nestává se z dítěte před obrazovkou pasivní příjemce. Pro využívání nových slov musí dítě první pochopit jejich podstatu a toho by se měl chopit rodič. Jakmile dítě novým slovům porozumí, tak se stanou součástí jeho aktivní slovní zásoby.

Poslední zmíněnou metodou je **nácvik**. Při rozvoji každé oblasti je důležité zaměřit se na individuální zvláštnosti dítěte a na to, aby aktivita a průpravná cvičení přiměřená jeho věku. Průpravná cvičení mají dítěti problematickou oblast více přiblížit a usnadnit tak její další rozvoj. Je však důležité, aby to probíhalo komplexně, dítě tomu porozumělo a mělo zájem a motivaci se zlepšovat (Kutálková, 2005).

Autorka Lipnická (2013) ve své publikaci uvádí dle autora Vybíral (2005) metody, jak si dítě postupně osvojuje slova a naplňuje se rozvoj slovní zásoby:

1. **Zvuky**, které dítě z počátku využívá jako reakci na veškeré okolní děti;
2. **Zvuky jako fráze** používá dítě už k reakci na konkrétní situaci, například „*ham ham*“;
3. **Neologismy** jsou slova, které si dítě samo vymyslí bez skutečného významu. Později tato slova nahrazuje těmi správnými;
4. **Pasivní slova** dítě užívá, i když nechápe jejich skutečný význam;
5. **Pojmy a aktivní slova** jsou součástí aktivní zásoby dítěte a používá je k příslušným věcem/jevům (Vybíral, 2005, podle Lipnická, 2013, s. 23).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 REALIZACE PRAKTICKÉ ČÁSTI

Praktická část bakalářské práce má aplikační charakter a je zde vytvořena sada aktivit pro rozvoj slovní zásoby u dítěte s narušeným vývojem řeči v prostředí mateřské školy. Hlavním cílem bylo navrhnout sadu aktivit, která bude mít dostatek podnětů pro rozvoj slovní zásoby u dítěte s narušeným vývojem řeči. Poté realizovat sadu aktivit v prostředí mateřské školy a evaluovat sadu aktivit.

K realizaci sady aktivit jsem si vybrala mateřskou školu ve Zlínském kraji. V této mateřské škole se nachází speciální logopedická třída, která nese název „*Mravenečci*“, a tudíž zde dochází spousta dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Také děti, u kterých se objevila některá z poruch narušené komunikační schopnosti, přesněji vývojové dysfázie.

Nejprve jsem se zajímala o to, zda se v mateřské škole nachází děti s narušeným vývojem řeči, na kterých by mohla být sada aktivit aplikována a po zjištění, že ano, jsem si o dětech zjistila nějaké informace. Kolik je jim let, pohlaví, zda u něj byla NKS diagnostikována nebo ne, popřípadě kdy byla diagnostikována. Poté jsem začala s tvorbou sady aktivit, která by měla být realizována. Sada obsahuje tři aktivity a dvě z nich jsou rozděleny na tři části dle náročnosti. Jednotlivé aktivity jsou přizpůsobeny daným dětem, jejich věku a také individuálním potřebám a jsou zaměřeny na téma „*Zvířata*“. Každá aktivita je z časové hlediska plánovaná zhruba na 20 minut, v čase je zahrnuta motivace k činnosti, také průběh a závěrečné hodnocení.

První aktivita nese název „*Poznej zvíře*“ a je v ní cílem rozvíjet pasivní složku slovní zásoby dítěte. Je rozdělena na části z důvodu náročnosti aktivit, první je nejlehčí a poslední je nejtěžší, a ne každé dítě s narušeným vývojem řeči této fáze aktivity musí dosáhnout. Druhá aktivita má název „*Zvířata v Zoo*“ a je zaměřená na rozvoj aktivní složky slovní zásoby. Aktivity jsou také rozděleny do částí dle obtížnosti a v této části už bude dítě popisovat verbálně jednotlivé situace. Třetí aktivita nese název „*Hospodářská zvířata*“ a je zaměřená na podporu aktivní i pasivní složku slovní zásoby. Vždy na začátku a na konci aktivity jsem si vytvořila záznam slovní zásoby dítěte a vytvořila si myšlenkové mapy (viz. Evaluace sady aktivit), které posun v rozvoji slovní zásoby dítěte

4.1 Charakteristika třídy

V mateřské škole se nachází třída pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami – logopedická, do které dochází děti, se kterými jsem realizovala navrženou sadu

aktivit. Třída je tvořená heterogenní skupinou dětí od 4 do 7 let. Do třídy dochází celkem 14 dětí, u kterých byla diagnostikována NKS anebo se u nich projevují typické projevy jednotlivých druhů narušení v oblasti jazykových a komunikačních dovedností. V logopedické třídě se dětem dostává více individuálního přístupu a je zde nabízeno více možností rozvoje a individuální práce v problémové oblasti. Důraz je kladen na to, aby byla prováděna dostatečná prevence vzniku různých druhů NKS, aby se dbalo na rozvoj dítěte a je mu tak nabízeno pestré množství metod a forem práce, nejen pro podporu jazykových a komunikačních dovedností. V logopedické třídě mají i speciální logopedický koutek, kam dochází učitelka vždy individuálně s dítětem a mají tam prostor pro to rozvíjet problémovou oblast v oblasti jazyka a řeči v klidném prostředí. Koutek je uzpůsobený pro cvičení, je zde přítomno i zrcadlo a veškeré logopedické hry a pomůcky.

4.2 Charakteristika dětí

Praktickou část bakalářské práce jsem realizovala v mateřské škole se třemi dětmi, které dále zmiňuji jako dítě číslo 1, 2, 3 (D1, D2, D3). Vždy se jednalo o děti, které mají typické znaky a projevy narušeného vývoje řeči, přesněji vývojové dysfázie. U D2 se navíc objevují znaky a projevy dyslalie.

D1 (dítě číslo 1): Dítě má 7 let, došlo u něj k odkladu školní docházky z důvodu opožděného vývoje řeči. Při aktivitách bylo dítě aktivní. Ze začátku se dítě vždy s radostí zapojovalo a reagovalo, jakmile přišlo něco, co mu moc nešlo, tak začalo odbíhat od tématu a vymýšlet jiné věci.

D2 (dítě číslo 2): Dítě má 4,5 let a ve třídě je nejmladší. Po celou dobu činností drželo pozornost a vyčkávalo na moje pokyny, na které reagovalo. Spolupracovalo semnou, odpovídalo na otázky a ukazovalo zvířata dle pokynů. Všechny části i aktivity byly pro dítě srozumitelné a bez problému je všechny zvládnulo.

D3 (dítě číslo 3): Dítě má 5 let. Při aktivitách bylo aktivní, zvědavé a plně spolupracovalo po celou dobu činnosti. Dítě chtělo v aktivitách pokračovat i po delší dobu, než bylo plánované. Všechny části aktivity zvládnulo až na malé nedostatky výborně a všechna slova si v průběhu osvojilo.

5 SADA AKTIVIT

V této kapitole jsou zmíněny konkrétní aktivity ze sady, kterou jsem tvořila pro dané děti z mateřské školy, u kterých se objevují příznaky NVŘ. V sadě se nachází tři aktivity. První dvě jsou rozdělené na tři části dle náročnosti a jsou rozepsány a rozděleny do tabulek. Každá aktivita obsahuje v tabulce název, cíle, organizační formu a metody, prostředky a pomůcky a je tam také zmíněn její stručný průběh.

Tabulka 3: Poznej zvíře

TÉMA: POZNEJ ZVÍŘE	
Cíle aktivity:	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet pasivní složku slovní zásoby • Rozvíjet jazykové a komunikační dovednosti • Podpořit kritické myšlení u dětí
Organizační forma:	<ul style="list-style-type: none"> • Individualizovaná výuka
Metody:	<ul style="list-style-type: none"> • Popis, vyprávění, práce s obrazy, rozhovor
Prostředky a pomůcky:	<ul style="list-style-type: none"> • Obrazový materiál
<p>Průběh:</p> <p>Na začátku aktivity je důležité dítě namotivovat. Motivací je taková, že dítěti řeknu, že mám tady sebou spoustu obrazů se zvířaty a různými věcmi a že bych od něj potřebovala, jestli by mi pomohlo ty obrázky nějak uspořádat a že bychom si zkusili ty obrázky projít a podívat se, co se na nich nachází. Aktivita vychází ze zásad diagnostiky jazykového vývoje dle Smolíka & Seidlové Málkové (2014). V první části dítěti ukážu 2 obrazy, kde je jedno zvíře a kolem nějaké věci. Položím mu otázku, jestli by mi zvládnul ukázat, kde na obraze je to dané zvíře (hroch, medvěd). Na další kartě už jsou 3 zvířata a zase má ukázat to, na které se ptám. Zeptám se, jestli je tam ještě nějaké a jak se jmenuje. V druhé části už je úloha obtížnější a na obraze je více zvířat. Dítěte se na některá zvířata zeptám a zbylá zvířata mi zkusí pojmenovat samo. V třetí části jsou na obrazech pouze zvířata, a to taková, která jsou si více podobná (zebra, žirafa, kůň, jelen) a která mají stejnou barvu (krokodýl, ještěrka, žába). Pro dítě už poté bude těžší jednotlivá zvířata od sebe odlišit a dojdeme tak k tomu, na jaké úrovni slovní zásoba je a zkusíme úlohu společně dokončit.</p>	

Tabulka 4: Zvířata v Zoo

TÉMA: ZVÍŘATA V ZOO	
Cíle aktivity:	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet aktivní složku slovní zásoby • Podpora jazykových a komunikačních dovedností • Seznámit děti se zvířaty v Zoo
Organizační forma:	<ul style="list-style-type: none"> • Individualizovaná výuka
Metody:	<ul style="list-style-type: none"> • Popis, vyprávění, rozhovor, práce s obrazy, hra
Prostředky a pomůcky:	<ul style="list-style-type: none"> • Obrazový materiál
Průběh:	
<p>Před aktivitou bude probíhala motivace taková, že se dítěte zeptám, jestli už někdy bylo v Zoo. Bavili bychom se o tom, jestli jsme tam už byli a já bych mu řekla, že jsem v takové Zoo byla zrovna teď o víkendu a že jsem tam viděla spoustu zvířat, které dělaly různé zvuky, měly na sobě různou srst a jestli by se na takové zvířata chtěl taky podívat. Zeptám se dítěte, jestli ví, jaké zvířata v Zoo jsou. Z toho, co by mi dítě řeklo, i v průběhu aktivity, bych si udělala záznam, abych věděla, jaké slova má dítě doposud osvojené. Měla bych tak zaznamenaný celý vývoj slovní zásoby dítěte. Společně bychom se tedy pustili do aktivity, která by začínala tím, že bych postupně dítěti ukazovala obrazy se zvířaty v Zoo. Jako první částí by bylo to, že bych měla karty s 1 zvířetem a 4 odlišnými věcmi. Například tam bude žirafa, poté bota, strom, list a balón a dítě by mělo popsat, co na obrázku je a poté říct, co z toho je zvíře. Další část by byla už o něco náročnější, už by tam bylo více obrázků se zvířaty. Například tam bude lední medvěd, opice a nějaké věci. Dítě popíše a zase řekne. Ve třetí části už budou na obrázku pouze zvířata a dítě je bude mít pojmenovat (lev, žirafa, krokodýl, slon). Cíle je zjistit, zda dítě dokáže pojmenovat všechny předměty a všechny zvířata. Poslední částí aktivity už by byly obrazy se zvířaty v Zoo a také prostředím. Na prvním obraze, který je úvodní, je pokladna a vstup do Zoo. Zeptala bych se dítěte, jestli ví, co musí udělat, aby do Zoo mohlo jít. Poté už bych dítěti ukazovala jednotlivé obrazy a povídala bych si s ním o tom, co na obraze je. Ono by říkalo, jaká tam jsou zvířata, jaké dělají zvuky a co dalšího je tam vyobrazené. Nakonec bychom si shrnuli, která zvířata tam byla a jaké jiné ještě v Zoo bývají.</p>	

Tabulka 5: Hospodářská zvířata

TÉMA: HOSPODÁŘSKÁ ZVÍŘATA	
Cíle aktivity:	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet slovní zásobu dítěte • Představit dětem hospodářská zvířata • Podpořit kritické myšlení u dětí
Organizační forma:	<ul style="list-style-type: none"> • Individualizovaná výuka
Metody:	<ul style="list-style-type: none"> • Popis, práce s obrazy, rozhovor
Prostředky a pomůcky:	<ul style="list-style-type: none"> • Obrazový materiál
<p>Průběh:</p> <p>Aktivita vznikla z inspirací z aktivit od autorky Brault Simard (2019). Dítěti jako první ukáži na obrazech zvířata, jako je slepice, koza, ovce, kráva a prase a zeptám se ho, jestli ví, co je to za zvířata, jestli je dokáže pojmenovat. Pokud je dítě nedokáže pojmenovat, tak si je společně představíme, řekneme si, jak se jmenují. Zkusím se ho první zeptat, jestli dokáže ukázat slepici, může se stát, že dítě ví, jak vypadá slepice, ale zrovna nevědělo, že se tak jmenuje. Udělala bych si opět záznam z toho, jaká slova má dítě už osvojené, další záznam by proběhl na konci činnosti. Zeptám se ho, jestli ví, jak se těm zvířatům říká, když nebude vědět, tak mu řeknu, že to jsou hospodářská zvířata a že žijí na farmě nebo na statku a chovají se proto, že z nich potom získáváme nějaké suroviny. Zeptám se ho, jestli třeba někdy na nějaké takové farmě bylo a vidělo ta zvířata. Potom se ho zeptám, jestli ví, co taková zvířata žerou, jak se jmenují jejich mláďata a co se z nich získává. Podle toho, co bude dítě vědět a nebude, tak se bude aktivita vyvíjet. Nakonec budu mít nachystané kartičky se žrádlem, mláďaty a surovinami a úkolem dítěte je bude přiřadit ke správnému zvířeti a pojmenovat je nebo ukázat na ně dle pokynů (zaměřené na perцепční a receptivní složku slovní zásoby). Na konci činnosti si opět udělám záznam ze slov, které si dítě osvojilo.</p>	

6 REALIZACE AKTIVIT V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Aktivitu jsem realizovala v mateřské škole ve Zlínském kraji, kde se nachází logopedická třída a je zde spousta dětí s NKS. Konkrétně zde jsou i děti s vývojovou dysfázií, se kterými jsem danou sadu aktivit realizovala. V jednotlivých záznamech o aktivitách jsem uvedla téma, datum realizace, charakteristiku dětí, cíl z pohledu učitele, cíl z pohledu dítěte, klíčové kompetence, organizační formu, metody, prostředky a pomůcky, průběh a hodnocení realizované činnosti. Veškeré materiály k aktivitám jsem si vytvářela sama v programu Canva.

Aplikace sady aktivit na dětech s NVŘ pro mě byla velkým zdrojem inspirací a taky mě to dalo spoustu nových zkušeností. Dítě s NVŘ potřebuje pro práci klidné prostředí, také individuální přístup a pestrost metod. Tohle mi bylo v mateřské škole umožněno, a tak práce s dítětem probíhala v klidném prostředí a byla jsem přítomna jen já a ono samo a byl nám k dispozici dostatek času i prostoru. Aktivitu jsem uzpůsobila vždy aktuálním potřebám dítěte. Díky realizaci sady aktivit u dětí s narušeným vývojem řeči jsem získala spoustu nových zkušeností a poznatků z oblasti logopedie.

6.1 Aktivita č. 1: Poznej zvíře

Téma: Poznej zvíře

Datum realizace: 2.3.2023

Cíl z pohledu učitele:

- Rozvíjet pasivní složku slovní zásoby
- Rozvíjet jazykové a komunikační dovednosti
- Podpořit kritické myšlení u dětí

Cíl z pohledu dítěte:

- Ukázat dle pokynu správný obraz
- Pojmenovat zvířata na obrazech
- Rozlišit od sebe věci a zvířata

Klíčové kompetence:

- Kompetence k řešení problémů – dítě ukáže správný obraz dle pokynů

- Kompetence komunikativní – dítě pojmenuje zvířata na obrazech
- Kompetence k řešení problémů – dítě od sebe rozliší věci a zvířata

Organizační forma: Individualizovaná výuka

Metody: Popis, vyprávění, práce s obrazy, rozhovor

Pomůcky a prostředky: Obrazový materiál

Obrázek 1: Poznej zvíře



Průběh činnosti:

Úvod platí pro D1, D2, D3: Na začátku činnosti jsem se s dítětem přesunula do logopedického koutku, ve kterém probíhala aktivita. V koutku jsem byla pouze já a dítě, takže jsme na aktivitu měly dostatek klidu a prostoru. Už to, že jsme šli společně do logopedického koutku byla pro děti motivace, jelikož práce v logopedickém koutku je moc baví a vždy jsou natěšení, co budou trénovat. Ukázala jsem dítěti obrazy, které jsem si s sebou vzala a řekla, že tam mám spoustu obrazů, které bych potřebovala roztrždit a jestli by mi s tím pomohlo. Obrazy jsem rozdělala před dítě, první jsem dala jen 4 obrazy a řekla mu, ať si je pořádně prohlédne a potom zkusí říct, jestli všechna zvířata zná a co tam je za ostatní věci.

D1: Dítě řeklo, že zná úplně všechny. Zeptala jsem se jej, jestli ví, co je vždy na těch kartičkách stejného, že to můžou být nějaké věci, jídlo a dítě řeklo, že tam jsou na každé kartě zvířata. Ostatní karty jsem schovala a dala jsem před něj pouze první a zeptala se, kde na kartě je medvěd. Dítě ukázalo. Také ostatní věci ukázalo, na které jsem se ptala. Pak jsem se zeptala, jestli ví, kde na další kartě je hroch, ukázalo. Dala jsem před něj i zbývající karty a zeptala jsem se, jestli tam jsou nějaká zvířata a dítě na ně ukázalo. Zeptala jsem se jej, kde je myš, kůň a slepice a dítě postupně ukazovalo. Na další kartě jsem řekla, že už tam jsou samá zvířata a je to těžší. Dítě ukázalo a pojmenovalo slona, psa, hada a krávu a klokana nevědělo. Řekla jsem, že to nevádí a zeptala jsem se, jestli mi ještě jednou dokáže ukázat, kde je slon, kde je had, poté kde je klokan a dítě správně ukázalo na klokana. Na další kartě jsem se zase dítěte ptala, kde je jaké zvíře, dokázalo ukázat všechny. Když jsem po něm však potom chtěla pojmenovat zvířata, zvládlo všechny kromě páva. A tak jsem se jej ještě zeptala, jestli mi ukáže, kde je páv a ukázalo. Na další kartě už si dítě všimlo, že zvířata jsou hodně podobná. Dokázalo ukázat všechny, když jsem mu však řekla, ať ukáže srnu, tak ukázalo jelena. Zeptala jsem se ho, jestli ví, že má jelen na hlavě parohy. A na to mi řeklo, že ano, tak jsem řekla, ať ukáže jelena a ukázalo. Poté už ukázalo správně i srnu. Obrázky dokázalo i pojmenovat. Poslední část aktivity, ta nejtěžší dělala dítěti už problém. Všimlo si, že všechny zvířata na kartě mají zelenou barvu. Když jsem řekla, ať ukáže krokodýla, ještěrku a papouška, tak to zvládlo. Na žábu dítě ukázalo želvu a naopak. Když jsem mu řekla, jestli zvířata dokáže pojmenovat, tak dítě zvládlo pojmenovat papouška a krokodýla, žábu a želvu zaměnilo a ještěrku řeklo, že už si nepamatuje, jak se jmenuje. Bavili jsme se o tom, že želva má na sobě krunýř a pak už ji dítě správně ukázalo. Kartě jsme se věnovali ještě déle a opakovali si problematická slova, která dítě mělo pouze pasivně

osvojené. Dítě začalo být nepozorné a už aktivitě nevěnovalo tolik pozornosti, a tak jsem s ním udělala poslední kartu, kde ukázalo kočku, psa, ovci, králíka a husu nepoznalo. Když zkoušelo zvířata pojmenovat, tak zvládlo vše kromě husy a ovce. Řekla jsem mu, že vůbec nevádí, že mu některá zvířata nešla pojmenovat, že právě proto si takové obrázky ukazujeme a zkoušíme s nimi pracovat. Dítě řeklo, že to ještě jednou zkusí, a tak jsme se zaměřili na poslední dvě karty. Ukázat vše nebyl problém, pojmenovat se mu nepodařilo pouze ještěrku. Poté už začalo dítě mluvit o tom, co mají doma a co dělá rádo a v tu chvíli jsme aktivitu ukončili a řekli si, že si to zkusíme zase další den, jestli si to bude pamatovat.

D2: Na začátku dítě jako první zaujalo, že na jedné kartě bylo lízátko, a tak na něj ukázalo a hned jej zmínilo. Poté jsem se ho zeptala, jestli na všech kartách je něco stejného a dítě nevědělo. Tak jsem mu řekla, že všude jsou nějaká zvířata a jestli mi dokáže ukázat medvěda. Dokázalo, další byl hroch, a to taky zvládnul. Na další kartě jsem se dítěte ptala, jestli dokáže ukázat slepici, myš a koně a všechno ukázal a taky sám pojmenoval. Další karta byla se psem, krávou, hadem, koněm, klokanem a slonem a také vše bez problému ukázal a pojmenoval. Na kartě s motýlem, veverkou, šnekem, pávem a papouškem problém taky nenastal, jen si připomenul slovíčko páv, na to si prvotně nevzpomenul. Karta, kde je jelen, srnka, žirafa, zebra a kůň dítě poznalo všechno, až na jelena. U toho řekl, že neví, co to je za zvíře. Poté jsem se ho teda zeptala, ať ukáže žirafu, jelena, a to už zvládnul ukázat. Na další kartě, kde je krokodýl, žába, želva, ještěrka a papoušek zvládlo dítě vše ukázat. Tak jsem mu řekla, jestli zvířata i pojmenuje a zvládnul vše, akorát ještěrku pojmenoval jako chameleona. Tak jsem mu řekla, že se to zvíře jmenuje jinak a on nevěděl. Tak jsem řekla, ať mi ukáže krokodýla, potom ještěrku a dítě už vědělo. Karta s kočkou, ovečkou, králíkem, psem a husou byla pro dítě taky bez problému, dokonce dokázalo říct, že husa a ovečka jsou hospodářská zvířata. Dítě se do aktivity zapojovalo s nadšením a dokázalo udržet pozornost po celou dobu.

D3: Dítě mi na to odpovědělo, že má doma fotbalové kartičky aj nálepky a že už vidí na těch kartách rozdíly. Zeptala jsem se jej, jestli mi dokáže říct, co je na těch kartičkách stejného a dítě mi řeklo, že zvířata. Tak jsem se jej zeptala, jestli mi ukáže medvěda, věděl, pak hrocha, a to taky věděl. Další ukázal myš, slepici a koně. Na další kartě ukázal veverku, šneka, papouška, motýla i páva. Poté jsem se zeptala, jestli mi ty karty i pojmenuje. Pojmenoval medvěda, hrocha, myš, slepici, koně, veverku, šneka, motýla, papouška a páva nevědělo. Řekla jsem, že to nevádí a ať mi ukáže, kde je šnek, to ukázal a pak kde je páv a zase ukázal. Tak jsem mu řekla, že výborně a ať mi to zkusí tu kartu teď pojmenovat. Dítě

v této fázi už zvládlo všechna zvířata. Dále dítě ukázalo klokana, krávu, hada, slona, psa. Jak ukázalo psa, tak řeklo že jeho pejsek má 11 roků a je velký. Všechna zvířata zvládlo také pojmenovat. Poté ukázal ovečku, králíka, husu a kočku a také všechny pojmenovalo. Dala jsem mu další karty a dítě řeklo, že to už je teda těžké, že jsou ty zvířata všechny stejné velikosti. Ukázalo žirafu, koně, srnu, jelena a zvládlo pojmenovat vše. Poslední kartička mu také nedělala problém, řekl, že jsou všechny zvířata zelené. Ukázal krokodýla, žábu, papouška, ještěrku a pojmenoval všechna zvířata, kromě želvy. Tak jsem mu zase řekla, ať mi ukáže žabku, poté želvu, a to už ukázal a řekl, že už si vzpomenu, že se to jmenuje želva. Řekla jsem mu, že mě moc potěšil, že to vše zvládnul a on chtěl pokračovat dál a dál. Bohužel už nebyl čas ale na další aktivitu.

Hodnocení činnosti:

Realizaci aktivit s dětmi hodnotím kladně, nenastal žádný problém a byla přínosem nejen pro děti, ale také pro mě. S prací s dětmi s narušeným vývojem řeči jsem doposud neměla žádné zkušenosti, a proto pro mě byla realizace obohacující a přínosem spousty nových zkušeností. Pro sebehodnocení pro mě bylo přínosem hlavně to, do jaké části aktivity se dítě dostalo a k jakému rozvoji slovní zásoby u něj došlo. Sebehodnocení je jedno ze součástí mojí evaluace sady aktivit. Z toho, k jakému rozvoji došlo lze soudit, zda aktivita byla přiměřená věku dětem a zda došlo k naplnění stanovených cílů. V první části byl naplněn cíl, kdy dítě dokázalo vždy ukázat na kartě pouze zvířata a poté je jednotlivě ukazovat dle mých pokynů. Poslední cíl byl naplněn v průběhu aktivit, kdy dítě po ukázání zvířete začalo zvířata pojmenovávat samo. U některých zvířat bylo třeba více času a vícekrát si zopakovat, ale nakonec u všech došlo k osvojení. S průběhem jsem spokojená, neprobíhalo vše podle stanoveného průběhu, ale aktivita byla vždy přizpůsobená danému dítěti a jeho potřebám. U D1 probíhaly první dvě části aktivity téměř bez problému, v třetí části už dítě začalo ztrácet pozornost a některá slova pro něj byla problematická, ale po zaměření na problematická slova se podařilo vzhledem ke zvoleným pedagogickým strategiím naplnit stanovené cíle. U D2 a D3 probíhala aktivita bez větších problémů a došlo tak naplnění veškerých cílů. Je pro mě velkým přínosem, že jsem si mohla vyzkoušet individuální práci s dětmi a srovnávat to, jakých výsledků dosáhly. Každé dítě s NKS je úplně jiné a tím se také lišily jejich výsledky a je tak viditelná individualita dětí, což pro mě bylo díky realizaci aktivit velkým přínosem a zdrojem nových zkušeností.

6.2 Aktivita č. 2: Zvířata v Zoo

Téma: Zvířata v Zoo

Datum realizace: 3.3.2023

Cíl z pohledu učitele:

- Rozvíjet aktivní složku slovní zásoby
- Podpora jazykových a komunikačních dovedností
- Seznámit děti se zvířaty v Zoo

Cíl z pohledu dítěte:

- Pojmenovat, co je na obrázku
- Popsat vlastnosti jednotlivých zvířat
- Vyjmenovat zvířata v Zoo

Klíčové kompetence:

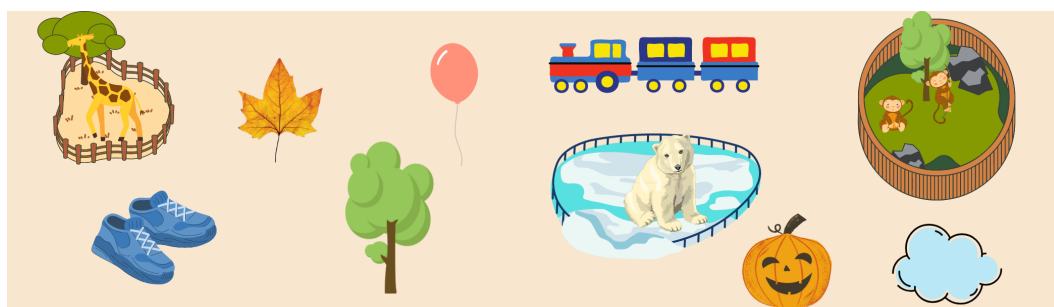
- Kompetence komunikativní – dítě pojmenuje zvířata na obrázku
- Kompetence komunikativní – dítě popíše vlastnosti zvířat
- Kompetence k řešení problémů – dítě dokáže popsat jednotlivá zvířata a jejich vlastnosti
- Kompetence k učení – dítě vyjmenuje zvířata ze Zoo

Organizační forma: individualizovaná výuka

Metody: Popis, vyprávění, rozhovor, práce s obrazy, hra

Pomůcky a prostředky: Obrazový materiál

Obrázek 2: Zvířata v Zoo





Průběh činnosti:

Na začátku činnosti jsem se všemi dětmi zopakovala v rychlosti aktivitu, kterou jsem realizovala den předtím. Zaměřila jsem se především na problematické karty se zvířaty. U dětí bylo viditelné zlepšení, D1 mělo pouze problém s ještěrkou, který přetrvává. V ostatním pojmenovávání už si byly jisté a nenastal tak žádný velký problém nebo nedostatek. Poté jsem před ně dala kartičky a dala jim čas na prohlídnutí si.

D1: Zeptala jsem se, jestli mi řekne, co je na kartě. Dítě řeklo, že žirafa a že má strašně dlouhý krk, aby mohla jíst stromy. Na další kartě dítě řeklo, že je opice a že je vtipná, že má banán, další ukázalo na ledního medvěda a řeklo, že je to medvěd. Zeptala jsem se jej, jestli ví, jak se takový bílý medvěd jmenuje. Řeklo, že ne. Tak jsem mu řekla, že žije tam, kde je zima, kde je led, třeba jako tučňáci a že se mu říká lední medvěd. Na další kartě dítě pojmenovalo žirafu, slona a lva. Na poslední kartě dítě pojmenovalo krokodýla, opici, tygra

a na ledního medvěda řeklo, že to je medvěd na ledu. Řekla jsem mu teda, že když je na ledu, tak je jaký? A ono mi řeklo, že lední. Zeptala jsem se, jestli ví, kde všechny ty zvířata z těch karet můžeme najít a dítě řeklo, že v Zoo. Zeptala jsem se, co si musí koupit, než jde do Zoo a řeklo, že lístek. Dala jsem mu do ruky karty a ať mi zkusí popsat, co na nich je. Na první kartě řeklo, že babička jde koupit dětem lístek a že jich má hrozně moc a všichni se těší do Zoo. Na další kartě řeklo, že už je tam moc opiček, a že další zvířata se schovávají jinde, pak pojmenovalo páva a řeklo, že to pod ním je něco, co ještě nevidělo, že asi zase nějaký medvěd. Řekla jsem mu, že ano, že je to medvídek panda. Dítě řeklo, že už to vlastně někde vidělo. Na dalším obrázku dítě popisovalo tygra, který má pruhy na zádech, potom lva a řeklo, že tam běží děti, že se ho asi bojí. Jako další ukázalo na žirafu a kačeny, poté na ledního medvěda, slona, který má dlouhý nos a kačeny. Ještě jsem mu ukázala obrázek s pandou a zeptala jsem se, co to je za zvíře a řeklo, že to je ten medvídek panda.

D2: Dala jsem dítěti kartičky a zeptala jsem se, jestli mi řekne, co na nich vidí. Řeklo, že zvířata a že pozná skoro všechny. Ukázalo na ledního medvěda a řeklo, že to jako jediné neví. Ukázal a pojmenoval žirafu, opice, slona, tygra, lva. Tak jsem mu řekla, že to, co neví, je takový medvěd, který je bílý a žije tam, kde je zima a led a dítě řeklo, že to je lední medvěd a že je aj v Zoo. Tak jsem mu řekla, že ano, že všechno to jsou zvířata, které jsou i v Zoo. Dala jsem mu teda kartičky, a řekla jsem mu, že mi je mlže zkusit popsat, co na nich je. Dítě se mě zeptalo, jestli je to jako ta Zoo. Tak jsem řekla, že ano, že se podíváme na ty zvířata v Zoo. Ukázalo na děti a řeklo, že tam jsou děti a utíkají. Řekla jsem že ano, ale že první si musí koupit vstup a dítě řeklo, že ne vstup, ale vstupenku. Na další kartě dítě ukázalo, na zvíře a otočilo se a ukázalo do poličky a řeklo, že tam je taky pexeso. Ztratilo pozornost pravděpodobně proto, že nevěděl, jak se zvíře jmenuje. Zeptala jsem se jej a nevěděl, řekla jsem mu tedy ať mi ukáže pandu a ukázalo správně, a pak řeklo, že tam jsou ještě pávi. Na další kartě ukázalo kačeny a ledního medvěda, u kterého řeklo, že je bílý, potom tygra, který je zlý, lva s dlouhými chlupy, další ukázal opičky a říkal, že dělají blbosti. Poté ukázalo žirafu a kačeny. Ještě jsem mu nakonec vybrala 4 karty, abych si ověřila, jestli dítě vnímalo po celou dobu. Na kartě byl tygr, lev, panda a lední medvěd. Dítě ukázalo tygra a ledního medvěda. Pak řeklo, že už dlouho v Zoo nebylo. Tak jsem řekla, že to nevádí a že mu pomůžu. Řekla jsem, ať mi ukáže pandu, tygra, lva a ledního medvěda, což vše zvládlo a poté už zvládlo i všechna zvířata pojmenovat.

D3: Zeptala jsem se dítěte, jestli mi řekne, co je na první kartě. Dítě řeklo, že to je zebra. Tak jsem vytáhla kartičky z přechozí aktivity a ukázala mu je a řekla, ať mi ukáže zebra

a ukázal správně. Vrátila jsem se tedy k první kartě a zeptala se jej, co tam je. Dítě řeklo, že žirafa, že se spletlo. Na další kartě dítě řeklo, že tam je spousta zvířat, první ukázalo na opice a řeklo, že dělají blbosti a poté ukázalo na ledního medvěda a řeklo, že žije v ledu. Na další kartě dítě pojmenovalo žirafu, slona a jako další řeklo, že tam je tygr. Řekla jsem mu, že to není tygr, ať se zkusí podívat, jakou má to zvíře hřívu, tak řeklo, že to je lev. Na další kartě pojmenoval krokodýla, opice, ledního medvěda a poslední řekl, že je lev, ale byl to tygr. Pravděpodobně dítě nedokáže od sebe odlišit tygr a lva, tak jsem se na tyto zvířata více zaměřila a často se na ně ptala. Řekla jsem mu, že mu ukážu dva obrázky, jeden tygr a druhý lev a že si spolu řekneme, co ta zvířata mají odlišného. U tygra jsme si řekli, že má pruhy a u lva, že má velkou hřívu. Poté jsme se pomalu přesunuli na karty s výletem do Zoo a nechala jsem dítě samotné, aby vykládalo, co na kartách vidí. Dítě řeklo, že na prvním obrázku je babička, děti a maminka že jdou asi do Zoo, protože vzadu je schovaný slon. Řekla jsem mu, že ano, že to bude o výletu do Zoo a zeptala jsem se jej, co musí udělat, když do té Zoo chce jít, kam musí jít první. Dítě řeklo, že si musí koupit papírek. Řekla jsem mu, že tomu papírku se říká vstupenka a poté už dítě pokračovala podle kartiček. Na dalším obrázku dítě řeklo, že je lev se hřívou, žirafa s dlouhým krkem, opice, které jí banány, panda, kterého má doma jako plyšáka. Jako další dítě popisovala obrázek s tygrem a řeklo, že je to lev. Tak jsem mu ukázala zase vedle sebe obrázek lva a tygra a řekli jsme si ty rozdíl. Dítě už se poté opravilo a řeklo, že na obrázku je tygr, protože má na sobě černé pruhy. Potom dítě ukazovala lední medvědy, slona, kačenky v pozadí a chtělo se vrátit k obrázku se lvem, protože na pozadí byly děti na hřišti a on říkal, že taky chodí rád na hřiště a že mu rostou dva zuby. Nakonec jsme rychle zopakovaly zvířata, která můžeme vidět v Zoo. Dítě si vzpomenulo na lva, slona, medvěda ledního, pandu, žirafu a tygra.

Hodnocení činnosti:

Celá činnost opět probíhala bez větších problémů, akorát byla už časově náročnější, jelikož jsem měla karty dvojího typu. Možná pro příště by bylo vhodnější ty první karty vynechat, nebo jen vybrat 2-3 a začít zrovna s kartami se Zoo a více si vykládat o nich. U této aktivity, stejně tak jako u první byla pro mě práce s dětmi přínosem a všimla jsem si různých rozdílů a situací, které u dětí nastaly a musela jsem na ně reagovat. Vzhledem ke stanoveným cílům jsem si poté navrhla aktivitu a pedagogické strategie, které byly využity. Došlo k naplnění cílů a rozvoji slovní zásoby u dětí s narušeným vývojem řeči. Dítě vždy dokázalo ukázat a pojmenovat zvíře, a taky se vždy snažilo říct, jaké to zvíře je, jaké má vlastnosti, jak vypadá apod. celkově mám z aktivit pozitivní dojem, děti byly i natěšené na další a velmi pěkné

semnou spolupracovaly. Na to, že děti neznám moc dlouho a do školky jsem teprve začala docházet, tak se vůbec neostýchají. Všechny nové poznatky z práce s dětmi s narušeným vývojem řeči jsou pro mě vzácné, jelikož jsem se s takovou prací ještě nesetkala a je nutné se více zaměřit na individualitu každého z nich. Na základě dosažených cílů hodnotím aktivitu jako vydařenou, i když s mírnými nedostatky, které se objevují téměř vždy (rozvržení času, první zkušenost s dětmi s NVŘ).

6.3 Aktivita č. 3: Hospodářská zvířata

Téma: Hospodářská zvířata

Datum realizace: 6.3.2023

Cíl z pohledu učitele:

- Rozvíjet slovní zásobu dítěte
- Představit dětem hospodářská zvířata
- Podpořit kritické myšlení u dětí

Cíl z pohledu dítěte:

- Ukázat dle pokynu obraz
- Vyjmenovat hospodářská zvířata a jejich produkty
- Přiřadit správně věci ke zvířeti

Klíčové kompetence:

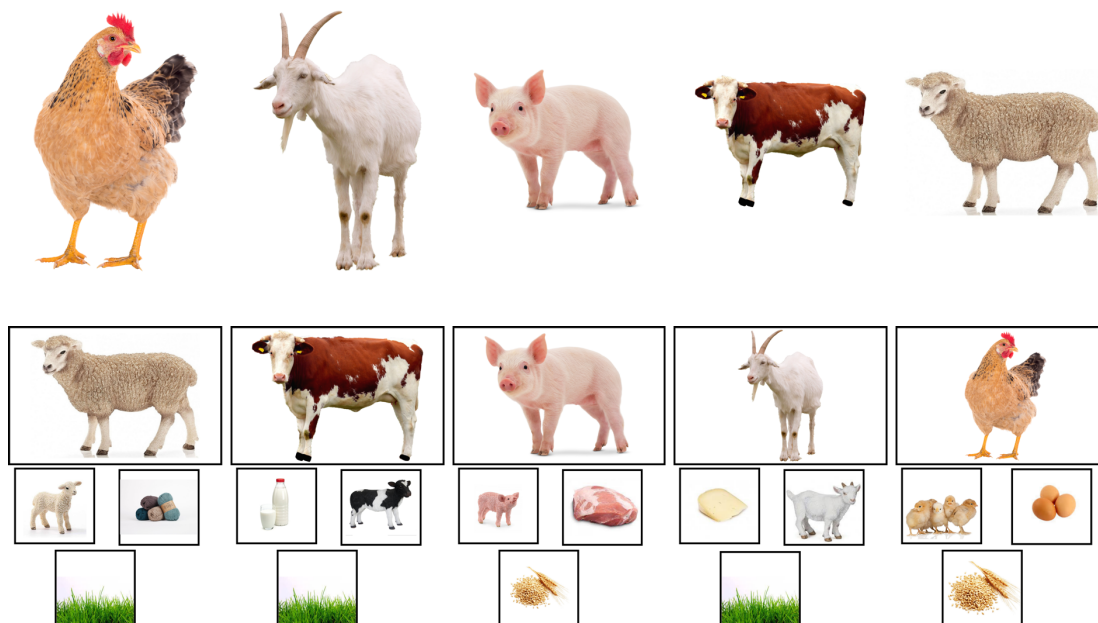
- Kompetence k řešení problémů – dítě ukáže správný obraz dle pokynů
- Kompetence k učení – dítě vyjmenuje hospodářská zvířata a jejich produkty
- Kompetence k řešení problémů – dítě přiřazuje správné věci ke zvířeti
- Kompetence komunikativní – dítě průběžně rozvíjí slovní zásobu

Organizační forma: individualizovaná výuka

Metody: Popis, práce s obrazy, rozhovor

Pomůcky a prostředky: Obrazový materiál

Obrázek 3: Hospodářská zvířata

**Průběh činnosti:**

Na začátku činnosti jsem se všemi dětmi opakovala to, co jsme se už naučili. Zeptala jsem se jich, jestli si pamatují, co jsme dělali minulý týden a všechny děti věděly. Každé z nich řeklo, že jsme se bavili o zvířatech a o zvířatech, které žijí v Zoo. Tak jsem se jich zeptala, jestli si pamatují některé z těch, o kterých jsme se bavili. Každé dítě vyjmenovalo, na co si vzpomenulo a podle kartiček dořeklo i ostatní. Z toho jsem si udělala pro evaluaci, který doplním poté o dnešní aktivitu.

D1: Po zopakování jsem dítěti řekla, že nás dneska čeká poslední aktivita, kde se budeme učit poznávat další zvířata. Dala jsem mu karty se zvířaty, kde byla kráva, koza, ovce, slepice a prase. Dítě zvířata pojmenovalo a zeptala jsem se jej, jestli ví, co je to za zvířata a jak se jim říká. Dítě nevědělo, tak jsem řekla, že většinou žijí na nějaké farmě nebo na statku a že se chovají, protože jsou pro nás užitečná a říká se jim hospodářská. Dítě si slovo hospodářská zkusilo říct, zeptala jsem se jej, proč jsou pro nás taková zvířata užitečná. Co nám dávají, že je chováme. Dítě řeklo, že slepička nám dává vajíčka a že oni mají doma slepičky. A že další zvířata nám dávají jídlo, třeba maso a mléko. Měla jsem pro děti nachystané kartičky s mláďaty, potravou a produktem a úkolem dítěte bylo přiřadit správnou kartičku ke zvířeti. Ukázala jsem mu trávu a zeptala se, které zvíře jí trávu a dítě řeklo, že kravička a ovečka. Na další kartě bylo mládě od slepice a dítě řeklo, že to je kuře. Poté tam bylo zrní a dítě ho přiřadilo ke slepicím a řeklo, že doma jim to taky hází. Poté tam byl sýr, který dítě dalo ke koze a taky kůzle. Řeklo jen, že to je mládě, tak jsem mu řekla,

že mládě od kozy je kůzle. Další byly vajíčka a ty dalo dítě ke slepici, poté vlnu k ovci a travu ke koze. Na další kartě bylo maso, a to dítě řeklo, že je vepřové z prasete a směs semen a zrní, které dítě dalo taky k praseti. Další bylo tele a mléko, které dítě poznalo a dalo je ke krávě. Jako poslední tam bylo mládě od ovečky a dítě řeklo, že neví, jak se jmenuje, a tak jsem mu řekla, že to je jehně. Všechny karty byly v tu chvíli přiřazené, a tak jsem dítěti řekla, jestli mi to dokáže teď podle těch obrázků říct, co to zvíře jí, jaké má mládě a co z něj získáváme. Dítě dokázalo všechny obrázky popsat a nenastal žádný problém. Řekla jsem mu, že jsem moc ráda, že se mu ta aktivita celá podařila a že se naučilo nějaká nová slova. Zeptala jsem se ho, o se nového naučilo z těch našich společných aktivit. Dítě mi řeklo, že neznalo pandu a ledního medvěda, želvu, a toho zeleného hada. Tak jsem se zeptala, jestli myslí ještěřku a řeklo, že ano.

D2: Po zopakování jsem dítěti dala kartičky se zvířaty a řekla mu, ať se na ně pořádně podívá a zkusí říct, co na nich je. Řeklo, že to je jednoduché, že tam je kráva, koza, ovce, slepice a prase. Řekla jsem mu, že ano a jestli ví, jak se těm zvířatům říká. Že žijí na farmě nebo na statku a že z nich něco získáváme. Dítě řeklo, že jídlo. Řekla jsem mu, že ano a že se jim říká hospodářská zvířata. Dítě řeklo, že ví, jak se dojí kráva, že to zkoušelo. Tak jsem se ho zeptala, co nám ta kráva dává a dítě řeklo, že mléko. Tak zrovna kartu s mlékem dal ke krávě. Potom tam byla karta s vajíčkama a dítě řeklo, že to je ke slepičce a z toho jsou kuřátka. Tak kuřátka i vajíčka dalo ke slepici. Potom tam bylo zrní a maso a dítě to dalo k praseti. Další bylo mládě od krávy, dítě řeklo že to je tele a dalo to ke krávě. Poté tam byla tráva a dítě řeklo, že to jí kráva a ovečka a kozel. Poté mládě od kozy dal ke koze a mládě od prasete dal k praseti. Potom tam byla vlna a dítě jí dalo k ovci a řeklo, že škoda, že ta ovce není tak barevná. Potom sýr dalo dítě ke koze a řeklo, že i ovečka má sýr. Poslední bylo zrní, které dalo ke slepici a jehně, které dalo k ovci. Jakmile dítě všechny kartičky přiřadilo, tak jsem mu řekla, jestli mi to dokáže popsat. Dítě začalo, že na obrázku je slepička a že dělá vajíčka, které jíme a pak má kuřátka a má ráda zrní. Takhle dítě popsalo všechny karty, u jediného prasete se zeptalo, jestli ho zabijeme, abychom měli to maso a jestli i oči. Vysvětlili jsme si, že to tak v přírodě funguje a že někdy i zvířata se jí navzájem a lidé, že jí maso ze zvířat. Nakonec jsem se zeptala, jak se teda ta zvířata jmenují a dítě řeklo, že hospodáři. Zeptala jsem se jej, proč je chováme a řeklo, abychom měli jídlo, třeba mléko.

D3: Po zopakování jsem vytáhla karty s hospodářskými zvířaty a řekla jsem mu, ať se na ně podívá a zkusí je pojmenovat. Dítě pojmenovalo úplně všechny zvířata a ke každému mělo nějaký komentář. Například, že kozel má bradku, pak že prase chrochtá apod. Zeptala jsem

se jej, jak se ta zvířata jmenují a řeklo, že to jsou hospodáři, stejně jako D2. Řekla jsem mu, že hospodář je ten, kdo je chová a ty zvířata jsou hospodářská. Ukázala jsem mu kartičky a řekla, že teď našim úkolem bude ty kartičky roztrdit podle toho, ke kterému zvířeti patří. Řekla jsem mu, že každé zvíře bude mít 3 kartičky, na jedné bude mládě, na druhé jídlo a na třetí produkt, který z něj získáváme. Kartičky byly volně rozprostřené na stole a dítě si vybíralo samo, co chce. Jako první začalo ke všem zvířatům dávat mlád'ata, protože jsou prý stejná a je to jednoduché. Zeptala jsem se, jestli mi ta mlád'ata zvládne i pojmenovat. Tak začalo, že slepička má kuřata. Mládě od kozy, že je kůzle, od prasete sele a víc nevědělo. Tak jsem mu řekla, že od krávy je mládě tele a od ovečky jehně. Dítě si ta slova zkusilo a přiřadilo kartičky. Další dítě řeklo, že dá trávu k ovečce a krávě, ale že neví, proč je tam ještě jedna. Tak jsem mu řekla, ať zkusí první dát ty semínka a pak mu ta tráva k někomu zbude. Dítě dalo semínka slepici a praseti a pak řeklo, že vlastně i koza má ráda trávu. Jako další dalo mléko ke krávě a sýr ke koze, potom vajíčka ke slepici a maso k praseti. U masa řekl, že takové rádo nemá, že má rád jiné maso. Poslední mu zbývala vlna a tu řekl, že patří k ovečce a že z toho babička plete svetr. Tak jsem řekla, že to má všechno správně a že si můžeme zopakovat všechny ty zvířata co jsme se naučili. Řekla jsem mu, že jsme se vždy učili zvířata podle toho, jaká jsou nebo kde najdeme. Dítě řeklo, že hlavně zvířata v zoo, tak jsem se jej zeptala jako to jsou a ono jich pár vyjmenovalo. Poté řeklo, že ještě hospodářská a že zvířata v lese, jako je srnka a jelen. Jako jediné si dítě udělalo další kategorii, a to zvířata v lese.

Hodnocení činnosti:

Na základě stanovených cílů a zvolených pedagogických strategií se mi při realizaci aktivity podařilo dosáhnout všeho, co bylo stanovené. Cíl, kdy dítě mělo vyjmenovat hospodářská zvířata a jejich produkty se mi podařilo naplnit v průběhu aktivity, kdy dítě roztrdilo všechny karty a poté popsalo, proč hospodářská zvířata chováme a co z nich získáváme. Dalším cílem pro dítě bylo dokázat přiřadit karty ke zvířeti, to probíhalo také pomocí rozhovoru, kdy dítě si vybíralo kartičky, vždy řeklo, co na nich je a ke komu to patří a někdy zmínil, že už to třeba vidělo, nebo že to mají doma. Poté cíl pro podporu pasivní složky slovní zásoby, kdy dítě ukázalo na daný obrázek, který jsem zmínila. U některých zvířat dochází k tomu, že dítě ví, jak se jmenují, ale nedokáže to verbálně říct. Celkový průběh i navrženou aktivitu hodnotím kladně, jediné, co bych pro příště přidala, tak je názorná ukázka jednotlivých surovin. Pro dítě s NVŘ jsou důležité i hmatové podněty pro lepší porozumění. Dítě by si je tak mohlo i osahat a více si přiblížit danou věc.

7 EVALUACE SADY AKTIVIT

Pro evaluaci sady aktivit jsem si zvolila tři různé způsoby. Proběhla reflexe ze strany dětí, reflexe ze strany učitelek na připravené aktivity a poté sebereflexe.

Jako první probíhala **evaluace jako hodnocení práce ze strany dětí**, které bylo průběžné a probíhalo vždy během aktivit, po jejich ukončení a na konci realizace celé sady aktivit. Během činností jsem se vždy snažila děti nějakým způsobem motivovat, aby byl jejich zájem pro činnosti viditelný i pro mě. U aktivit se dle zapojení a radosti dětí podařilo je zaujmout. Důležité bylo také se zaměřit na přiměřenost práce vzhledem k věku dětí a jejich individuálním potřebám. Zaměřila jsem se na to, zda obrazy se zvířaty nejsou pro děti příliš složité nebo jednoduché a také jsem pomocí průběžných záznamů zaznamenala rozvoj jejich slovní zásoby k tématu „Zvířata“. Vzhledem k vyhotoveným záznamům je viditelné, že se podařilo obohatit jejich slovní zásobu. Jako první mám zmíněný záznam slovní zásoby D1 před realizací sady aktivit, v průběhu a po realizaci. U D1 bylo zajímavé sledovat, do které fáze jednotlivé aktivity se dostalo. U první aktivity zvládlo dvě části a třetí pro něj už byla problematická. U druhé aktivity tomu bylo stejně a třetí aktivita byla bez problémů. U dítě lze pozorovat nárůst slovní zásoby, jak zaznamenává myšlenková mapa, kdy na počátku realizace se jednalo o 24 slov (zvířat) a po realizaci a reflexy se slovní zásoba zvětšila na 33 slov (zvířat), kdy jednotlivá zvířata si dítě dokázalo rozdělit do 4 kategorií. Jedná se o domácí zvířata, hospodářská zvířata, zvířata v Zoo a ostatní.

Jako druhý mám zmíněny záznam slovní zásoby D2 před realizací sady aktivit, v průběhu a po realizaci. Opět se v průběhu aktivit dala sledovat odlišnost toho, do jaké části se dítě dostane. D2 nemělo s aktivitami žádný velký problém a všechny splnilo. U druhého dítěte se projevil nárůst slovní zásoby z 29 slov (zvířat) na 34 slov (zvířat), které si rozdělilo dítě opět do 4 kategorií.

Jako třetí mám zmíněný záznam slovní zásoby D3 před realizací sady aktivit, v průběhu a po realizaci. Pozoruhodné je to, že dítě jako jediné si stanovilo i kategorii zvířata v lese a zařadilo do ní při závěrečné reflexi jelena, srnku a veverku. Dítě na počátku aktivit mělo osvojených 30 slov (zvířat), které rozšířilo na 34 slov (zvířat) a rozdělilo si je do 5 kategorií. Jako u předchozích dětí zůstává kategorie zvířata v Zoo, hospodářská zvířata, domácí zvířata a ostatní. Jako poslední si dítě vytvořilo kategorii zvířata v lese.

Obrázek 4: Slovní zásoba D1 před realizací

Myš	ZVÍŘATA	Papoušek
Slepice		Pes
Kůň		Žirafa
Had		Motýl
Kráva		Hroch
Králík		Prase
Veverka		Medvěd
Šnek		Ovce
Zebra		Slon
Tygr		Opice
Krokodýl		Kočka
Koza		Lev

Obrázek 5: Slovní zásoba D1 po realizaci

	Ovce	
Slepice	Kůň	Králík
Koza	Prase	Kočka
Husa	Kráva	Pes
Hospodářská zvířata		Domácí zvířata
ZVÍŘATA		
Zvířata v Zoo		Ostatní zvířata
Medvěd	Opice	Motýl
Had	Tygr	Páv
Klokan	Papoušek	Veverka
Slon	Žirafa	Šnek
Hroch	Zebra	Jelen
Želva	Panda	Žába
Lední medvěd	Lev	Srnka
Krokodýl		Myš

Obrázek 6: Slovní zásoba D2 před realizací

Srna		Klokan
Želva		Husa
Myš		Papoušek
Slepice		Pes
Kůň		Žirafa
Had		Motýl
Kráva		Hroch
Králík	ZVÍŘATA	Prase
Veverka		Medvěd
Šnek		Ovce
Zebra		Slon
Tygr		Opice
Krokodýl		Kočka
Koza		Lev
		Žába

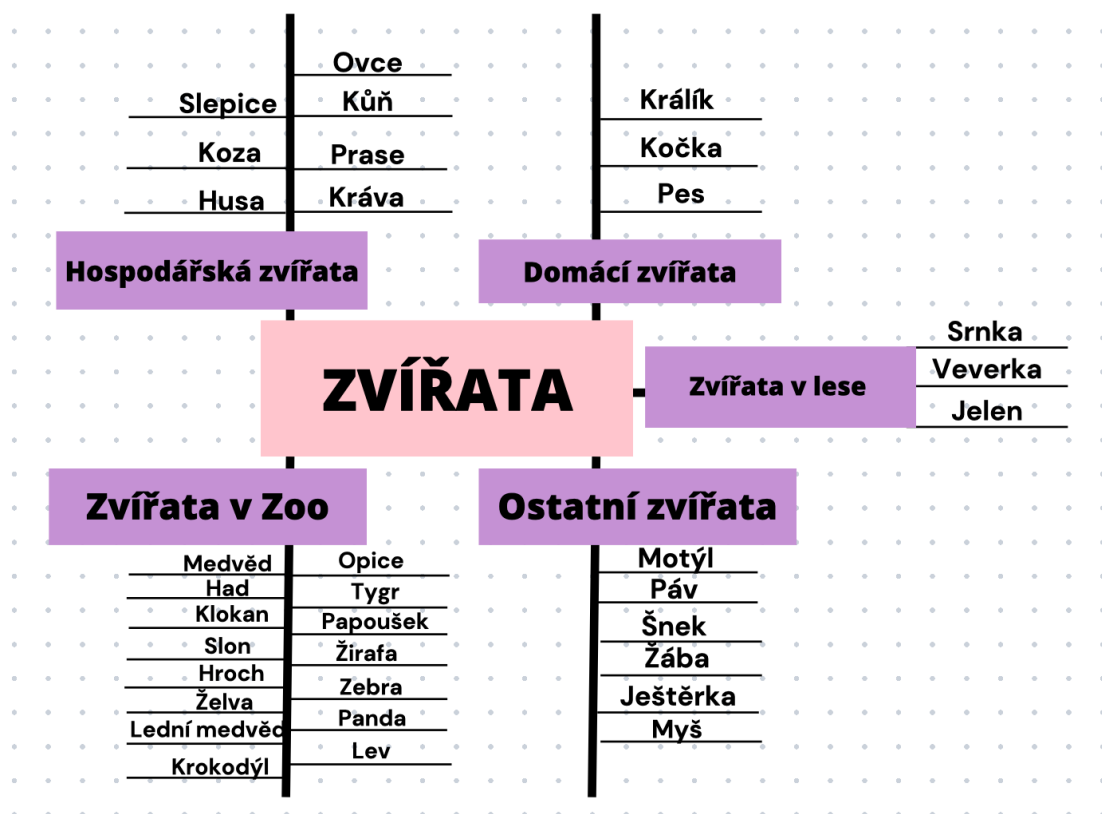
Obrázek 7: Slovní zásoba D2 po realizaci

	Ovce		
Slepice	Kůň		Králík
Koza	Prase		Kočka
Husa	Kráva		Pes
Hospodářská zvířata		Domácí zvířata	
	ZVÍŘATA		
		Zvířata v Zoo	Ostatní zvířata
	Medvěd	Opice	Motýl
	Had	Tygr	Páv
	Klokan	Papoušek	Veverka
	Slon	Žirafa	Šnek
	Hroch	Zebra	Jelen
	Želva	Panda	Žába
Lední medvěd	Lev		Srnka
Krokodýl			Myš
			Ještěrka

Obrázek 8: Slovní zásoba D3 před realizací

Srna	ZVÍŘATA	Klokan
Lední medvěd		Husa
Myš		Papoušek
Slepice		Pes
Kůň		Žirafa
Had		Motýl
Kráva		Hroch
Králík		Prase
Veverka		Medvěd
Šnek		Ovce
Zebra		Slon
Tygr		Opice
Krokodýl		Kočka
Koza		Ještěrka
Jelen		Žába
Panda		

Obrázek 9: Slovní zásoba D3 po realizaci



Druhá evaluace sady probíhala ze strany učitelek, které mi po celou dobu realizace poskytovaly odpovědi na otázky, zpětnou vazbu na vytvořené aktivity a také užitečné rady. Každá mi poskytla své zkušenosti o tom, jaký přístup je vhodný při práci s dětmi s NVŘ a podaly mi pomocnou ruku ve všech směrech. Také mi daly zpětnou vazbu na návrh vytvořené sady aktivit. Ne na samotný průběh, jelikož jsem aktivity dělala s dětmi sama v logopedickém koutku. I tak jejich rady a poznámky jsou pro mě velkým přínosem.

Jako poslední jsem využila **sebereflexe**, která se odvíjela od hodnocení dětí a učitelek. Sebereflexi jsem prováděla i průběžně, po realizaci každé aktivity a poté na základě myšlenkových map o rozvoje slovní zásoby dítěte. Pro souhrnnou sebereflexi jsem si zvolila kritéria, které jsem se snažila naplnit a dále pomocí nich provádím sebereflexi.

1. Vhodnost volby činnosti
2. Motivace dětí
3. Volba pedagogických strategií
4. Naplnění cílů

Kritérium **vhodnost volby činnosti** posuzuji podle náročnosti, věku dětí a taky podle jejich zájmu o činnost a její dokončení. Vzhledem k tomu, jak aktivity probíhaly, tak soudím, že byly zvolená vhodně. Co se týká náročnosti dle věku, tak byly aktivity jednodušší a děti by zvládly i složitější. Pro příště bych volila buď složitější aktivity, zaměřit se na vícero podobných zvířat. Nebo by šlo odebrat méně lehčích karet a pracovat s těmi složitějšími. Rozhodně mi aplikace pomohla v tom, že pro příště mohou být aktivity trochu náročnější a dopracuji si tak více variant. Pro mladší děti bude stačit i ta úroveň aktivit, kterou jsem aplikovala. Jako další kritérium jsem si zvolila **motivaci dětí**. Ta před aktivitami nebyla nijak detailně zapojena. Před první aktivitou byla pro děti motivace to, že jsem jim řekla, že mám pro ně připravené aktivity, které si spolu budeme zkusit v logopedickém koutku. Děti v něm rády pracují a využívá se zde spousta podnětů pro efektivní práci. Před první aktivitou probíhala motivace s každým dítětem, kdy jsme jim řekla, že mám pro ně aktivity a že tam je tolik kartiček se zvířaty, že bych po nich potřebovala, jestli mi je zvládnout pojmenovat a roztřídit. Jelikož byl celkově výstup časově omezený a docela obsáhlý a také probíhal individuálně s daným dítětem, tak nebylo možné do všech zapojit dlouhou motivaci, ale volila jsem tuhle úvodní. Příště bych mohla zapojit společnou motivaci a poté individuálně přejít k aktivitám. Dalším kritériem byla **volba pedagogických strategií**. Co se týká organizační formy, ta byla jasná u všech výstupů-individualizovaná forma. Jako

metody jsem volila práci s obrazem, jelikož jsme si jako prostředek vyráběla obrazový materiál. Dalšími metodami, které mi napomohly k naplnění cílů byl rozhovor, popis, vyprávění, hra. Určitě by se dala využít celá řada pestrých metod, které by k rozvoji slovní zásoby u dětí s NKS také přispěly. Díky využitým pedagogickým strategiím se mi podařilo **dosáhnout stanovených cílů** u aktivit, což je také posledním kritériem. Vzhledem k vhodně zvoleným strategiím se mi podařilo naplnit cíle, ne však rovnoměrně. U některých došlo k rozvoji většímu, u některých k menšímu, jak lze vidět na myšlenkových mapách. Ty jsou také jedním zdrojem zpětné vazby pro výsledky aplikaci a pro zpětnou vazbu pro mě.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z aplikace sady aktivit a z provedené reflexe od dětí, učitelek a sebereflexe mi vyplynulo spousta poznámek a momentů, které jsem zpracovala v doporučení pro praxi.

Co se týká doporučení od učitelek z logopedické třídy, tak odkazovaly hlavně na vícero názorných (reálných) ukázek. U dětí s NKS je při rozvoji slovní zásoby důležité, aby dítě vědělo, co si pod daným slovem představit. K tomu je právě vhodné užívat názorných ukázek. Dítě si daný reálný předmět může osahat, prohlédnout si jej, a tak si slovo s daným předmětem lépe spojí a dojde tak k pochopení a osvojení daného slova a rozvoje slovní zásoby v určité oblasti. Další doporučení od učitele bylo ohledně náročnosti aktivit, a to mám zmíněné také v sebereflexi. Aktivity, které jsem pro danou skupinu dětí měla připravené byly v první fázi jednoduché. Klidně by na začátku mohlo být méně jednodušších ukázek a postupně přecházet k těm těžším, vymyslet více variant a nezůstávat dlouho u těch jednodušších. Děti s jednoduchými kartami problém neměly, až ve druhé a třetí fázi se začaly objevovat nedostatky. Pro skupinu mladších dětí by připravené aktivity byly ideální. Důležitým doporučením bylo také to, že vždy je důležité dbát na přímé zkušenosti dětí a vyslechnout si je. Tím jsem se také řídila v průběhu aktivity, kdy děti odbíhaly k tomu, která zvířata už viděly a kde je viděly apod. Na základě toho, co dítě vždy zmiňovalo a znalo, tak byl řízen další průběh aktivity.

Dalším doporučením, které mi z aplikace vyplynulo je odkaz na provázanost jednotlivých aktivit mezi sebou. Pokud tvoříme sadu aktivit pro podporu rozvoje slovní zásoby dítěte, je vhodné jednak volit témata, která jsou dětem blízká, jako jsou například zvířata. A také je důležité při sadě aktivit dbát na provázanost jednotlivých aktivit, aby docházelo ke komplexnímu rozvoji slovní zásoby v určité oblasti.

Poslední doporučení odkazuje na vlastní tvorbu obrazového materiálu pro jednotlivé aktivity. Já vycházela z publikací a prací Smolíka & Seidlové Málkové (2014). Nechala jsem se inspirovat jejich prací a na základě ověřeného zdroje jsem tvořila svůj vlastní materiál. Vlastní materiál jsem volila z toho důvodu, že jsem věděla, co od něj očekávám a jaké možnosti jeho využití můžu zvolit. Věděla jsem, co vše se v materiálu vyskytuje, co můžu po dětech chtít a jakých cílů lze s daným materiálem dosáhnout. Určitě je za mě důležité, inspirovat se ověřeným zdrojem, aby se zajistila efektivita materiálu, ale pokud má někdo možnosti a nápady, je dobré vytvořit si vlastní materiál s vlastním očekáváním.

ZÁVĚR

Hlavním cílem bakalářské práce bylo navrhnout sadu aktivit pro rozvoj slovní zásoby u dětí s narušeným vývojem řeči. Následně tuhle sadu realizovat v mateřské škole, evaluovat a zpracovat doporučení pro praxi.

Bakalářská práce je rozdělená do dvou částí, a to teoretické a praktické. Teoretická část obsahuje tři hlavní kapitoly. V první kapitole jsem vymezila jednotlivá období vývoje řeči u dětí od narození po předškolní věk včetně. Zmínila jsem také vývoj řeči z hlediska jazykových rovin a slovní zásobu dítěte předškolního věku. V druhé kapitole jsem představila problematiku narušené komunikační schopnosti a popsala jednotlivé druhy NKS. Ve třetí kapitole jsem se zaměřila na charakteristiku slovní zásoby u dětí s narušeným vývojem řeči a na pestré a efektivní možnosti rozvoje slovní zásoby u dětí s narušeným vývojem řeči.

Praktická část obsahuje sadu aktivit pro podporu rozvoje slovní zásoby u dětí s narušeným vývojem řeči v prostředí mateřské školy. Navrhla jsem sadu aktivit, která obsahuje tři aktivity. První dvě aktivity jsou členěné na tři části, které jsou řazeny dle obtížnosti. Hlavním cílem aktivit bylo rozvíjet slovní zásobu dítěte. Na základě uspořádání obtížnosti aktivit jsem sledovala to, do jaké části, se které dítě dostane a jaká je jeho úroveň slovní zásoby. Sadu aktivit jsem realizovala v prostředí mateřské školy ve třídě pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami – logopedické. Po realizaci jsem sadu evaluovala. Evaluace probíhala nejprve pomocí rozhovoru s dětmi a zaznamenáváním slovní zásoby do podoby myšlenkových map, které jsou znázorněny v kapitole o evaluaci. Další formou evaluace byla reflexe učitelek nad vyrobeným obrazovým materiálem a poté jsem prováděla sebereflexi po každé aktivitě a souhrnně po realizaci sady aktivit dle stanovených kritérií, ke kterým jsem se vyjadřovala. Z evaluace bylo následně zpracováno doporučení pro praxi.

Z evaluace plyne, že při práci s dětmi s narušeným vývojem řeči je důležité zvolit individualizovanou formu, aby dítě mělo při práci dostatek klidu, času a prostoru. Je vhodné také využít podnětného prostředí jako tomu bylo při mé realizaci. Pro rozvoj slovní zásoby u dětí s NKS je důležité, aby jednotlivá slova nejprve pochopily. Na základě toho vzniklo doporučení pro praxi, že je třeba užívat co nejvíce názorných ukázek. Důležité je také dbát na přímé zkušenosti dítěte a přizpůsobovat témata rozvoje jejich věku a možnostem. V neposlední řadě je důležité využívat obrazový materiál, který je ověřený a efektivní.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Bednářová, J., & Šmardová, V. (2016). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Edika.
2. Brault Simard, L. (2019). *Hry pro rozvoj řeči pro děti od dvou let*. Praha: Portál.
3. Bytešníková, I. (2007). *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita.
4. Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
5. Červenková, B. (2019). *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností: u dětí od narození do tří let věku*. Praha: Grada.
6. Dlouhá, O. (2017). *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén.
7. Doležalová, M., & Chotěborová, M. (2021) *Vývojová dysfázie*. Praha: Pasparta.
8. Ficová, T., L. (2022). *Od broukání k povídání-návod na rozvoj komunikace a řeči dítěte*. Praha: Grada.
9. Kejklíčková, I. (2011). *Logopedie v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada.
10. Kejklíčková, I. (2016). *Vady řeči u dětí*. Praha: Grada.
11. Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada.
12. Kutálková, D. (2002). *Opožděný vývoj řeči-Dysfázie-metodika reedukace*. Praha: Septima.
13. Kutálková, D. (2005). *Logopedická prevence*. Praha: Portál.
14. Kutálková, D. (2009). *Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Galén.
15. Kutálková, D. (2010). *Vývoj dětské řeči krok za krokem: 2., aktualizované a doplněné vydání*. Praha: Grada.
16. Kutálková, D. (2011). *BUDU SPRÁVNĚ MLUVIT-Chodíme na logopedii*. Praha: Grada.
17. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie (2. aktualizované vydání)*. Praha: Grada.
18. Lechta, V. a kol. (1990). *Logopedické repetitorium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství.

19. Lechta, V. a kol. (2003). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
20. Lechta, V. (2010). *Koktavost – integrativní přístup*. Praha: Portál.
21. Lipnická, M. (2013). *Logopedická prevence v mateřské škole*. Praha: Portál.
22. Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada.
23. Neaum, S. (2012). *Language and literacy for the early years*. London: SAGE/Learning Matters.
24. Neubauer, K., & kol. (2018). *Kompendium klinické logopedie*. Praha: Portál.
25. Peutelschmiedová, A. (2005). *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
26. Peutelschmiedová, A. (2007). *MAŘENKO, ŘEKNI Ř-Aby to dětem dobře mluvilo*. Praha: Grada.
27. Peutelschmiedová, A. (2011). *Co by měl učitel vědět o koktavosti*. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14207/co-by-mel-ucitel-vedet-o-koktavosti.html>.
28. Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada.
29. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
30. Vašíková, J., & Žáková, I. (2017). *Význam primární logopedické prevence v rozvoji řečových a jazykových schopností dětí předškolního věku*. Zlín: UTB.
31. Vágnerová, M., & Lisá, L. (2012). *Vývojová psychologie-dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
32. Slowík, J. (2016). *Speciální pedagogika 2., aktualizované a doplněné vydání*. Praha: Grada.
33. Smolík, F., & Seidlová Málková, G. (2014). *Diagnostika jazykového vývoje*. Praha: Grada.
34. Smolík, F., & Seidlová Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností*. Praha: Grada.
35. Škodová, E., & Jedlička, I. (2003). *Klinická logopedie*. Praha: Portál.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

CNS Centrální nervová soustava

NKS Narušená komunikační schopnost

NVŘ Narušený vývoj řeči

D1 Dítě číslo 1

D2 Dítě číslo 2

D3 Dítě číslo 3

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Poznej zvíře.....	35
Obrázek 2: Zvířata v Zoo.....	39
Obrázek 3: Hospodářská zvířata.....	44
Obrázek 4: Slovní zásoba D1 před realizací.....	48
Obrázek 5: Slovní zásoba D1 po realizaci.....	48
Obrázek 6: Slovní zásoba D2 před realizací.....	49
Obrázek 7: Slovní zásoba D2 po realizaci.....	49
Obrázek 8: Slovní zásoba D3 před realizací.....	50
Obrázek 9: Slovní zásoba D3 po realizaci.....	50

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Vývoj artikulace hlásek (Bytešnicková, 2012).....	16
Tabulka 2: Slovní zásoba dítěte	17
Tabulka 3: Poznej zvíře	31
Tabulka 4: Zvířata v Zoo	32
Tabulka 5: Hospodářská zvířata	33

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas rodičů

INFORMOVANÝ SOUHLAS RODIČŮ

Vážení rodiče,

Mé jméno je Veronika Polášková a jsem studentkou Učitelství pro mateřské školy ve třetím ročníku na humanitní fakultě Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Po domluvě s vedením Mateřské školy v [] bych ráda provedla s Vaším dítětem realizaci sady aktivit pro rozvoj slovní zásoby a jejich výsledky využila pro účely své bakalářské práce.

V bakalářské práci budou výsledky zahrnuty ve formě myšlenkové mapy a budou anonymní.

Děkuji za Vaši ochotu a spolupráci.

S pozdravem

Veronika Polášková

Souhlasím, aby se můj syn/má dcera.....navštěvující třídu..... zúčastnil/a realizace sady aktivit pro rozvoj slovní zásoby pro účely bakalářské práce studentky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Datum.....

Podpis.....

