

Rozvoj komunikativních kompetencí dětí předškolního věku s odkladem školní docházky

Hana Kašpárková

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Hana KAŠPÁRKOVÁ**
Osobní číslo: **H10075**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Rozvoj komunikativních kompetencí dětí předškolního věku s odkladem školní docházky**

Zásady pro vypracování:

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti komunikace dětí předškolního věku.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu v mateřských školách formou rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-802-5118-290.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-802-5125-694.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. Komunikace dětí předškolního věku. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-802-4730-080.

PRŮCHA, Jan. Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Eva Machů, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

30. listopadu 2012

Termín odevzdání bakalářské práce:

3. května 2013

Ve Zlíně dne 6. února 2013



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.

děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

ředitel ústavu

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 užit 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 samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně1.5.2013

.....Kasparšková Hana

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). Odpirá-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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou komunikace, přirozeným rozvojem komunikativních kompetencí v období 5 až 6 let, poruchami komunikativních schopností u dětí předškolního věku a podporou rozvoje komunikativních kompetencí v předškolním věku. Praktická část sleduje, jaké možnosti rozvoje komunikativních kompetencí dětí předškolního věku s odkladem školní docházky v mateřské škole.

Klíčová slova: Komunikace, řeč, jazyk, komunikativní kompetence, vývoj řeči, narušený vývoj řeči, poruchy artikulace, poruchy plynulosti a tempa řeči, (s)elektivní mutismus, poruchy hlasu

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the issue of communication, the natural development of communication management competencies in the period 5 to 6 years, failures of communication skills in children of pre-school age and encouraging the development of communicative competence in preschoolers. Practical part follows the possibilities of developing communication skills of preschool children with delayed school in kindergarten.

Keywords: Communication, speech, language, communication skills, language development, impaired speech development, articulation disorders, fluency disorders and speech rate, (s)elective mutism, voice disorders

Motto:

„Pouze jazyk umožňuje myšlení a pouze prostřednictvím myšlení je možná lidskost.“ (T. A. Harris)

Poděkování:

Chtěla bych poděkovat paní Mgr. Evě Machů, Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady a připomínky, kterými přispěla k realizaci mé bakalářské práce.

Čestné prohlášení:

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

OBSAH

ÚVOD	12
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 KOMUNIKACE JAKO DŮLEŽITÝ PŘEDPOKLAD SOCIÁLNÍ KOMPETENCE V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	14
1.1 ŘEČ, JAZYK A KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE	14
1.1.1 Řeč.....	14
1.1.2 Jazyk.....	15
1.1.3 Komunikativní kompetence	15
2 ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	16
2.1 VÝVOJ ŘEČI V OBDOBÍ 5 – 6 LET.....	16
2.1.1 Rovina lexikálně-sémantická	16
2.1.2 Rovina foneticko-fonologická.....	17
2.1.3 Rovina morfologicko-syntaktická.....	17
2.1.4 Rovina pragmatická	17
3 PORUCHY KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	19
3.1 PROBLEMATIKA NARUŠENÉHO VÝVOJE ŘEČI	19
3.2 DEFICITY KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI PŘED ZAHÁJENÍM ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	20
3.2.1 Narušený vývoj řeči	20
3.2.1.1 Opožděný vývoj řeči.....	20
3.2.1.2 Vývojová dysfázie	21
3.2.2 Poruchy artikulace.....	22
3.2.2.1 Dyslalie	22
3.2.2.2 Vývojová dysartrie.....	23
3.2.3 Poruchy plynulosti a tempa řeči	24
3.2.3.1 Kóktavost.....	24
3.2.3.2 Breptavost	25
3.2.4 Poruchy zvuku řeči.....	27
3.2.4.1 Huhňavost	27
3.2.4.2 Palatolalie.....	28
3.2.5 (S)elektivní mutismus	29
3.2.6 Poruchy hlasu	31
4 PODPORA ROZVOJE KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	32
4.1 SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ A FONETICKÁ DIFERENCIACE	32
4.1.1 Náměty pro rozvoj sluchového vnímání a sluchové diference.....	32
4.2 ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ	33
4.2.1 Náměty pro rozvoj zrakové percepce.....	34
4.3 DECHOVÁ A FONAČNÍ CVIČENÍ	35
4.3.1 Náměty pro realizaci dechových cvičení	35
4.4 ROZVOJ MOTORIKY MLUVNÍCH ORGÁNŮ	36
4.4.1 Náměty pro rozvoj motoriky mluvních orgánů.....	37

4.5	HRUBÁ MOTORIKA	37
4.5.1	Náměty pro rozvoj hrubé motoriky	38
4.6	JEMNÁ MOTORIKA A GRAFOMOTORIKA	38
II	PRAKTICKÁ ČÁST	40
5	ROZVOJ KOMUNIKATIVNÍCH KOMPETENCÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU S ODKLADEM ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	41
5.1	METODOLOGIE A CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	41
5.2	CHARAKTERISTIKA MŠ, VE KTERÉ PROBĚHLO VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	42
6	VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ A JEHO SHRUTÍ.....	43
6.1	VYŽADUJÍ DĚTI S ODKLADEM ŠKOLNÍ DOCHÁZKY SPECIÁLNÍ PŘÍSTUP? JAK SE PRÁCE S NIMI LIŠÍ OD PRÁCE S OSTATNÍMI DĚTMI?	43
6.2	JE ROZDÍL MEZI SLOVNÍ ZÁSOBOU A JEJÍ TVORBOU U DĚTÍ S OŠD A DĚTÍ, JEJICHŽ VĚK PŘI NÁSTUPU DO ZŠ JE 6 LET? JAK VÝRAZNĚ A V ČEM SE LIŠÍ?	44
6.3	MAJÍ DĚTI S OŠD PROBLÉM PŘI KOMUNIKACI S DOSPĚLÝMI?	45
6.4	JAK SE TYTO DĚTI PROJEVUJÍ PŘI NÁCVIKU ČINNOSTÍ PŘEDCHÁZEJÍCÍ ČTENÍ A PSANÍ?	45
6.5	UMÍ SI TYTO DĚTI VYTVOŘIT VLASTNÍ NÁZOR A UMÍ JEJ PROJEVIT? JAK?	46
6.6	JAK SE TYTO DĚTI SPOLUPODÍLÍ NA SPOLEČNÝCH ROZHODNUTÍCH TŘÍDY?.....	46
6.7	JAK SE DĚTI S OŠD PROJEVUJÍ VE SKUPINĚ?	47
	ZÁVĚR	48
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	49
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	51
	SEZNAM PŘÍLOH.....	52

ÚVOD

Rozvíjení poznání a myšlení současně se správným vyjadřováním je jedním z nejdůležitějších úkolů mateřské školy. U dětí, u kterých se vyskytují deficity v jedné nebo více oblastech komunikace, je nutné se zabírat tím, že mohou být ukazatelem dalšího možného neúspěchu ve škole. Také mohou mít negativní dopad na celý vývoj jedince. Proto je důležitá včasná a správná diagnostika, včasná stimulace a logopedická prevence.

V této bakalářské práci se zabývám komunikací všeobecně, problematikou řeči, jazyka a mluvy, ontogenezí řeči mezi pátým a šestým rokem, poruchami komunikačních schopností u dětí předškolního věku a podporou rozvoje komunikačních kompetencí v předškolním věku, kde příkládám i některé nápady, které je možno při práci s dětmi využít.

V praktické části jsem zkoumala, jaké způsoby rozvoje používají učitelky v mateřských školách při práci s dětmi, které mají odklad školní docházky kvůli problémům při komunikaci.

Toto téma jsem zvolila, protože podle mě je rozvoj komunikativních kompetencí jednou z nejdůležitějších rolí předškolního vzdělávání. V této souvislosti mě zaujalo, že kolika odkladům školní docházky dochází kvůli špatné komunikaci a neodpovídající řeči dítěte.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE JAKO DŮLEŽITÝ PŘEDPOKLAD SOCIÁLNÍ KOMPETENCE V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Schopnost komunikace je základním, životně důležitým procesem pro existenci a organizaci každé společnosti. Každá vzájemná akce individuí je založena na významech, které poté, co byly přeneseny prostřednictvím komunikace, jsou společně sdíleny.

Pojem komunikace nemá v literatuře jednotnou definici, setkáváme se s opačnou tendencí. Etymologie slova komunikace:

Vybíral (s. 17, 2000) definoval komunikaci jako „*proudění informací z jednoho bodu (ze zdroje) k druhému bodu (k příjemci)*“ nebo „*přenos nebo vytváření znalostí.*“

Defleur, Ballová-Rokeachová (in Bytešníková, s. 59, 2007): zase jako „*snahu vyvolat v druhých představu významů na základě jazykových pravidel spojujících právě symboly a významy.*“

Podle Kocurové (in Bytešníková, s. 59, 2007) bývá lidská komunikace „*primárně považována především za jev sociálněpsychický a vychází z poznatku, že lidská komunikace je vlastním nositelem sociálního dění. Problematika lidské komunikace je řešena i na půdě jazykovědy, psycholingvistiky, sociolingvistiky, etnologie, kulturní a sociální antropologie atd.*“

Komunikace jakéhokoliv typu zahrnuje znaky (artefakty nebo jednání, vztahuje se k něčemu jinému než k sobě) a kódy (systémy, do kterých jsou znaky organizovány). Vysílání a přijímání znaků a kódů je postaveno na existenci sociálních vztahů. Komunikaci lze vymezit jako sociální interakci uskutečňovanou prostřednictvím sdělení.

1.1 Řeč, jazyk a komunikativní kompetence

V této podkapitole se zabývám problematikou řeči, jazyka a komunikativních (též komunikačních) kompetencí. Snažím se je zde popsat a vysvětlit jejich funkci.

1.1.1 Řeč

Řeč je obecná lidská biologická vlastnost, při které jsou prostřednictvím zvukového, písemného nebo nějakého jiného kódu předávány smysluplné informace, které jedinec dekóduje. Jedlička definoval řeč „*jako biologickou vlastnost člověka, systém, kterým lze přenášet*

šet informace pomocí jazyka.“ (Škodová, Jedlička a kol., 2003, s. 89) Sovák (1947) tvrdí, že lidská řeč není jen pudovou záležitostí stejně jako je tomu u zvířat ale je to výraz lidských stavů a podmínek a zároveň nejdůležitější znak, kterým se člověk liší od zvířete.

Od počátku svého fylogenetického a ontogenetického vývoje je společensky podmíněná, má společenskou determinaci (původ) i sociální dimenzi (rozsah). Rozvoj řečových schopností lze posuzovat z aspektu fyziologického – vývoj vyjadřovacích schopností a aspektu ontogenetického – vývoj řeči jedince v průběhu celého života.

1.1.2 Jazyk

Jazykem je myšlena specifická vlastnost určité, přesně vymezené skupiny lidí sdělovat prostřednictvím zvukového, písemného nebo jiného kódu smysluplné informace. Podléhá přesným sémantickým, gramatickým, fonologickým a fonetickým pravidlům platným pouze pro konkrétní jazyk. Podle Nováka *„se jazyk vyvíjí, objevují se nová slova a významy, může se měnit gramatika, je tedy jevem společenským.*“ (in Bytešníková, s. 69, 2007)

Atkinson (in Bytešníková, s. 61, 2007): *„Jazyk je prvotním prostředkem komunikace myšlenek. Přirozená povaha jazyka někdy může vést k představě, že užívání jazyka nevyžaduje speciální vysvětlení, avšak tako představa je nesprávná, avšak v podstatě každý může pravidla jazyka zvládnout a používat složitý lingvistický systém, což patří mezi základní otázky lidské psychologie.*“

1.1.3 Komunikativní kompetence

„Komunikační kompetence je schopnost využívání jazykových prostředků mluvcím v reálných podmínkách komunikačního kontextu a pro určité komunikační účely.“ (Kocurová in Bytešníková, s. 62, 2002)

Průcha, Walterová a Mareš definovali komunikativní (komunikační) kompetenci jako *„soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvcímu realizovat různé komunikační potřeby a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů a zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel komunikace (tzv. řečová etiketa). Je složkou komunikačně orientované výuky mateřského jazyka a cizího jazyka.*“ (Pedagogický slovník, s. 105, 2003)

2 ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Dítě předškolního věku by mělo disponovat komunikačními kompetencemi na takové úrovni, aby bylo schopno souvisle a srozumitelně se vyjadřovat a úspěšně navazovat kontakty s ostatními dětmi a dospělými.

U dětí před nástupem školní docházky je vhodné realizovat zjišťování úrovně komunikačních kompetencí ihned na počátku školního roku. Je třeba si všimnout nejen výslovnosti jednotlivých hlásek, ale i způsobu vyjadřování, tempa, rytmu, síly a melodie řeči. Také je důležité všimnout si způsobu tvorby věty a to jak po stránce obsahové tak gramatické. Také je nutné zjišťovat i úroveň zrakové a sluchové percepce, hrubé a jemné motoriky, motoriky mluvních orgánů a grafomotoriky.

Základní předpoklady rozvoje komunikačních kompetencí dětí v MŠ:

- Podnětnost řečově-výchovného prostředí MŠ
- Rozšiřování a prohlubování komunikačních kompetencí pedagogických pracovníků
- Ovládání kultivované spisovné češtiny u pedagogických pracovníků
- Správný řečový vzor
- Zaměření se na rozvíjení řeči – správné výslovnosti, pasivní a aktivní slovní zásob, vyjadřovacích dovedností
- Zaměření se na rozvíjení vzájemné komunikace
- Rozpoznání odchylek v komunikaci dítěte od normy
- Úzká spolupráce s rodinou dítěte
- Spolupráce s logopedy, s pracovníky SPC, dle potřeby s dalšími odborníky

2.1 Vývoj řeči v období 5 – 6 let

2.1.1 Rovina lexikálně-sémantická

Rozvíjíme aktivní užívání slov s postupným zastiňováním závislosti řečové aktivity na přítomnosti, síle a délce trvání vnějšího podnětu, podpora učení, porozumění a používání nových slov (využívání různých didaktických materiálů – např. situační obrázky, dítě má za úkol popsat děj na obrázku, používáme činnosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky, atd.

2.1.2 Rovina foneticko-fonologická

Dítě by mělo zvládnout fonetickou stránku jazyka, i když ještě mohou přetrvávat nedostatky při vyslovování některých hlásek. Pedagog tedy zařazuje artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry atd. je třeba se maximálně zaměřit na výslovnost, kterou procvičujeme při reprodukci pohádek, říkanek nebo při vyprávění vlastních zážitků. Zaměřujeme se také na dýchání a to jak v klidu tak při řeči. Dětem, v jejich dýchání se vyskytují odchylky je třeba věnovat speciální péči, stejně tak jako dětem, u kterých se vyskytují nedostatky v motorických schopnostech. Začíná se dokončovat vývoj fonetické diferenciacie, zařazujeme tedy cvičení zaměřená na počáteční slabiky a hlásky ve slově, později i v pozici na konci slova. Je důležité dbát na schopnost diferenciacie věty dle modality, dítě by mělo dokázat rozeznat větu oznamovací, tázací, rozkazovací a přací. Je třeba dosáhnout správné artikulace u všech hlásek, pokud stále přetrvává nesprávná výslovnost a ještě nebyla zahájena logopedická intervence, je třeba logopedické vyšetření doporučit.

2.1.3 Rovina morfologicko-syntaktická

Před nástupem do školy by mělo dítě umět gramaticky správně vyjádřit myšlenky ve větách a souvětích. Děti si osvojují a upevňují stavbu jednoduché věty i stavbu jednoduchého souvětí. Co se týče morfologického hlediska, děti si prohlubují flexivnost jmen a sloves. Z řeči by se měly začít vytrácet dysgramatismy. Mezi vhodné prostředky, jak rozvíjet řečový projev, patří činnosti jako vyprávění vlastních zážitků. Je třeba vést děti k prohlubování lingvistických kompetencí a vést je k uvědomování si nesprávností v řeči. Důležité je systematicky zkvalitňovat dětskou řeč s dosažením celkové gramatické správnosti elementárních mluvních projevů.

2.1.4 Rovina pragmatická

Dítě by před nástupem do školy mělo zvládat komunikovat bez problémů různým způsobem v různých komunikačních situacích. Mělo by zvládnout regulační funkci řeči, dítě si uvědomuje, že prostřednictvím řeči může být regulováno a že může samo využít řeč k regulaci dění ve svém okolí. Měly by také zvládnout komunikaci s ostatními dětmi a s dospělými jedinci, tyto kompetence lze rozvíjet společnými diskuzemi, rozhovory, individuální a skupinovou konverzací. Děti by měly být schopny samostatně vést rozhovor a navozený rozhovor udržet. Tím se učí naslouchat druhým a také vyčkat, až druhý dokončí myšlenku.

Pro vývoj řeči dítěte je potřeba řečový projev učitelky, který by měl být vzorem jak po stránce obsahové tak formální. Učitelka musí vždy přesně vyslovovat všechny hlásky i skupiny hlásek. Její práce by měla u dětí vyvolávat potřebu ptát se, rozvíjet představivost a utvářet vlastní názor, děti by se měly naučit u každé činnosti myslet a utvořit si úsudek o lidech a světě. Důležitá je příčinnost samotného dítěte, zvědavost, poučení se ze svého jednání a z chování svého okolí. Nejdůležitější je ucelený pohled, který pomáhá vytvořit jeho osobnostní schopnosti, čímž je myšlen intelekt, fyzické, prakticko-tvořivé a sociální dovednosti, mezi něž se řadí i dovednosti komunikativní.

3 PORUCHY KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V této kapitole se budu podrobně zabývat poruchami komunikačních schopností u dětí předškolního věku. Řadí se sem narušený vývoj řeči a deficity komunikačních schopností, kde se snažím jednotlivé deficity vysvětlit.

3.1 Problematika narušeného vývoje řeči

Narušený vývoj řeči je rozsáhlá kategorie, která se projevuje množstvím etiologických faktorů a symptomů, jimiž se projevují. Narušený vývoj řeči je nejčastěji definován jako strukturální a systémové narušení jedné či většího počtu, eventuelně i veškerých oblastí vývoje řeči. Asi u 40 – 75% dětí je narušený vývoj řeči ukazatelem neúspěchu ve škole, především výskytu specifických poruch učení a komunikačních poruch. Mikulajová (in Lechta, 2002) uvádí, že dle Shriberga a Kwiatkowského u 20 – 30% dětí, u kterých se už v předškolním věku vyskytují závažné artikulační deficity, je třeba přistoupit ke vzdělávání v základních školách logopedických i tehdy, pokud je artikulace upravena před vstupem do školy. Důležitá je tedy logopedická prevence, včasná a správná diagnostika a včasná stimulace, s čímž souvisí týmový přístup a spolupráce dalších odborníků z lékařských i nelékařských oborů. Nezastupitelná je instruktáž a podpora rodičů a pedagogů v mateřských školách, je nutné rodiče a pedagogy vtáhnout do procesu intervence u dítěte s opožděným či narušeným vývojem řeči.

Podle Klenkové (in Bytešnicková, s. 32, 2012) „*existuje několik kategorií, které v 80. letech 20. století rozpracovali Sovák a Lechta. Dle jejich názoru lze narušený vývoj řeči klasifikovat z aspektu etiologického, stupně narušení, průběhu vývoje řeči a z aspektu věku.*“

Vývojové poruchy řeči jsou definovány se značnou nejednotností. Od dřívějšího užšího pojetí tzv. vývojové nemluvnosti, která se zaměřuje na opožděný vývoj řeči a vývojovou dysfázii se v dnešní době rozšiřuje o nově definované formy se samostatnou, teoretickou základnou, jako je například receptivní agnozie, lexikálně-sémantická porucha, vývojová dyspraxie a podobně. Nejčastější uváděná zastřešující skupina veškerých těchto poruch je takzvaná SLI (specifické narušení jazyka) nebo CAPD (poruchy centrálního auditivního zpracování řeči). Dlouhá (2003) konstatuje, že vývojová porucha řeči je porucha získávání, osvojování si normální komunikační schopnosti adekvátně k věku, při intaktním periferním

sluchu, inteligenci a absenci výraznějšího senzomotorického deficitu nebo kongenitální malformaci řečového a hlasového ústrojí.

3.2 Deficity komunikační schopnosti před zahájením školní docházky

3.2.1 Narušený vývoj řeči

Podle Lechty (2002) se o narušeném vývoji řeči se může hovořit jako o strukturním a systémovém narušení jedné či většího počtu, případně všech oblastí vývoje řeči, tzn. osvojování mateřského jazyka vzhledem k chronologickému věku dítěte. Projevy narušení různého charakteru se mohou ve větší či menší míře vyskytovat ve všech jazykových rovinách.

Podle Klenkové (in Bytešnicková, 2012) můžeme diferencovat několik kategorií, které nejprve rozpracovat Sovák a poté Lechta, dle nichž lze vyrušený vývoj řeči klasifikovat z několika aspektů: etiologického, stupně narušení, průběhu vývoje řeči a věku.

3.2.1.1 Opožděný vývoj řeči

Podle Lejsky (2003) je za opožděný vývoj řeči považována absence jedné nebo více složek v oblasti vývoje řeči vzhledem k chronologickému věku dítěte. Dítě začíná užívat pojmenování i situační stereotypy podstatně později, než je běžné, důležitější je aby začalo samostatně komunikovat. Opožděný vývoj řeči může negativně ovlivňovat rozvoj psychických a rozumových schopností dítěte, může mít dopad na formování osobnosti jedince, především v oblasti sociálních vztahů.

Mezi etiologické faktory vedoucí k opožděnému vývoji řeči se řadí negativní vliv prostředí, pokud je prostředí nedostatečně podnětné, dochází k nedostatečné řečové stimulaci, dítě je citově ochuzeno. Negativní však může být i příliš velké množství podnětů a příliš vysoké nároky, které jsou kladeny na dítě nebo nesprávná bilingvální výchova nebo nesprávný výchovný styl rodičů (autoritativní, perfekcionista, stresující). Dalším faktorem je dědičnost – existuje jistá souvislost mezi pozdějším vývojem řeči u rodičů a opožděným řečovým projevem u dítěte. Dále je nedostatečné vyžrávání centrální nervové soustavy, pokud dítě po narození mělo nízkou hmotnost nebo bylo nedonošené. V neposlední řadě se mezi etiologické faktory řadí nedostatky v motorice (především jemné a motorice mluvidel) a nedostatky v pohybové koordinaci, které mohou vést až k neschopnosti napodobit mluvní vzorce.

Symptomy opoždění se mění v závislosti na aktuálních vývojových stupních dítěte. Hlavním symptomem je časové opoždění v oblasti řečového projevu o jeden až dva roky, které se může projevit v jedné či více jazykových rovinách.

3.2.1.2 Vývojová dysfázie

„Vývojová dysfázie se projevuje specificky narušeným vývojem řeči v důsledku raného mozkového poškození různé etiologie postihující řečové zóny vyvíjejícího se mozku.“ (Mikulajová, Rafajdusová in Bytešnicková, str. 38, 2012)

Projevuje se deficity na různých úrovních verbálního projevu a zasahující i další oblasti. Je způsobena poruchou centrálního zpracování řečového signálu. Postižení má systémový charakter. Nejdříve je zřetelné v morfologicko-syntaktické rovině (na úrovni gramatiky se projevují i velmi lehké odchylky, jako jsou dysgramatismy, nerozvinutý jazykový cit, jednoslovné a dvouslovné věty a podobně). Specifické projevy se vyskytují i v ostatních rovinách. V rovině lexikálně-sémantické se projevují snížením slovní zásoby, velmi pomalým rozvojem aktivní slovní zásoby, „vlastní slovník“ dítěte, nerozezná klíčová slova důležitá pro pochopení obsahu. V rovině foneticko-fonologické se projevují poruchy fonetické i fonologické realizace hlásek, výrazné deficity ve výslovnosti a nesrozumitelný řečový projev. Co se týče roviny pragmatické, nonverbální komunikace přesahuje nad verbální, dítě nedokáže udržet dějovou linii (např. při vyprávění), není schopné reprodukovat text a spontánně vyprávět, ve verbálním projevu se často objevují dlouhé pauzy.

Typickým znakem je nerovnoměrné rozložení rozumových schopností a výrazný nepoměr mezi složkou verbální a nonverbální, což negativně ovlivňuje intelektový vývoj dítěte. Dysfázie přesahuje rámec fatické poruchy, symptomy se projevují i v neřečových oblastech (v oblasti jemné motoriky, grafomotoriky, paměti a kognitivní deficity), také se mohou objevit deficity ve zrakové percepci a může se objevit narušená pravolevá a prostorová orientace a optická paměť, obtíže s orientací v čase. V kresbě se objevuje deformace tvarů, nesprávně zobrazené příjmy, úhly i křivky. Čáry jsou slabé, nedotažené či přetažené a roztrášené.

Děti s vývojovou dysfázií mají sníženou celkovou psychickou výkonnost, pozornost a také se snadněji unaví. Při plnění školní docházky se většinou projeví specifické poruchy učení, tím je zasažen vývoj osobnosti dítěte, jeho citová, motivační a zájmová oblast, postavení dítěte v rodině a v kolektivu, ve škole a budoucí profesí.

3.2.2 Poruchy artikulace

3.2.2.1 Dyslalie

Nejčastěji se vyskytující narušení komunikačních schopností. Je třeba rozlišit výslovnost vadnou (dyslalii) od výslovnosti nesprávné (fyziologická dyslalie). Vadná výslovnost (dyslalie) je přetrvávající odchylka výslovnosti jedné nebo více hlásek mateřského jazyka, lze ji označit za vadný mluvní stereotyp. Nesprávná výslovnost se projevuje neustáleností mechanismu realizace hlásek nebo nepřesností jejich diferenciací (sykavky, krátké a dlouhé hlásky a další).

Etiologie dyslalie:

- Vrozené dispozice – poškození centrální nervové soustavy, porodní poškození, poškození sluchu a zraku
- Nedostatečná diskriminace zvuku
- Anatomické variace mluvních orgánů – tvar a velikost jazyka, artikulační mimika, souhra v celkové technice mluvy
- Vlivy prostředí – nedostatek stimulace ke komunikaci, nesprávný mluvní vzor
- Dědičnost – nespécifická dědičnost (dyspraxie), dysgnozie, retardace, specifické rodové nízké nadání pro řeč
- Postižení senzomotorické, mentální nebo jiné související s vývojem výslovnosti a dyslalie

Dyslalii lze klasifikovat z mnoha hledisek. Z hlediska vývojového vychází z ontogeneze řeči, zdokonalení výslovnosti trvá dlouho, než se přiblíží normě. Do pátého roku se jedná o jev fyziologický, mezi pátým a sedmým rokem může v lehčích případech dojít k autokorekci. Po sedmém roce života je odchylka výslovnosti zafixovaná. Z etiologického hlediska se klasifikace dělí na funkční u dětí s narušenou sluchovou diferenciací, nedostatečnou motorickou schopností a které napodobují nesprávný řečový vzor a orgánovou dyslalii (etiologické faktory v dostředivé, odstředivé či centrální části reflexního okruhu). Z hlediska rozsahu vadně realizovaných hlásek dělíme na dyslalii universalis (nesrozumitelná, kdy jsou souhlásky často nahrazené hláskou t), dyslalii multiplex (rozsah je menší a řeč srozumitelnější než při dyslalii universalis) a dyslalii parcialis (týká se pouze jedné nebo několika hlásek). Podle kontextového hlediska se dělí na dyslalii hláskovou (pouze izolované hlásky) a dyslalii kontextovou (slabiková nebo slovní, hlásky izolovaně realizo-

vány správně ale k deficitům dochází ve slabikách či slovech).“ (Lechta in Bytešníková, s. 118, 2007)

3.2.2.2 *Vývojová dysartrie*

Dochází k narušení artikulace jako celku, kdy dochází k narušení fonace, respirace a výskytu dysprozodie. Zahrnuje poruchy vzniklé od počátku vývoje organického poškození centrální nervové soustavy dítěte.

Klasifikace vývojové dysartrie (Neubauer in Škodová, Jedlička a kol, 2003):

1. Pyramidová dysartrie – řečový projev tvořen křečovitě, typická je monotónnost a omezení intonace. Dochází k porušení oblasti cílené kontroly dýchání, poruchy rytmu mluvy, hybnosti rtů a jazyka. Hlas je tlačný, tvořený se zvýšenou námahou.
2. Extrapiramidová dysartrie – artikulace může být nezřetelná z důvodu výskytu kroutivých pohybů jazyka, hlas je nestabilní s proměnlivou výškou a silou.
3. Cerebelární dysartrie – řečový projev tvořen explozivně, často zdůrazňovány některé slabiky nebo slova. Často je přítomna neschopnost realizovat rychlé rytmické pohyby, jazyk je neobratný. Dítě má tendenci ulpívat v jednotlivých artikulačních postaveních.
4. Bulbární dysartrie - porucha typu chabé obrny může být jednostranná nebo oboustranná. Pokud je porucha oboustranná, často se vyskytuje porucha polykání a porucha žvýkání. Řeč bývá výrazněji narušena pro poruchy realizace artikulačních pohybů na základě postižení zásobení mluvidel hlavovými nervy.
5. Smíšená dysartrie – dochází ke kombinaci předchozích typů v různém poměru.
6. Kortikální dysartrie – nápadná setřelá artikulace, iterace prvních slabik a části slov, chaotizace mluvidel.

Diagnostika musí být komplexní, důležité je stanovení neurologické diagnózy a realizace psychologického vyšetření, dále probíhá diagnostika somatických a komunikačních poruch, poté se stanovuje individuální rehabilitační plán.

3.2.3 Poruchy plynulosti a tempa řeči

3.2.3.1 *Koktavost*

„Koktavost je syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickými nedobrovolnými specifickými pauzami narušujícími plynulost procesu mluvení a tím působícími rušivě na komunikační záměr.“ (Lechta, s. 16, 2004)

Koktavost lze evidovat u osob každého věku, nejčastěji vzniká v předškolním období. V předškolním věku dělíme děti do dvou skupin podle vzniku koktavosti. V první skupině jsou děti s velmi časným počátkem koktavosti, asi ve druhém až třetím roce života. Ve druhé skupině jsou děti, u nichž se koktavost projevila mezi čtvrtým až pátým rokem života, i když už probíhá tvorba plynulých a gramaticky správných vět. Z toho vyplývá, že koktavost většinou vzniká před šestým rokem života.

Mezi etiologické faktory se řadí dědičnost, orgánové odchylky (dyskoordinace mozkových hemisfér, porucha neuromuskulární koordinace dýchání, hlasu, mluvení a okruhu regulace řeči), vlivy sociálního prostředí jako jsou psychotraumata a neurotizace doma nebo ve škole. Mezi další faktory se řadí psychické procesy (poruchy interakce, interpersonální konflikty) a jiné narušené komunikační schopnosti jako je breptavost nebo opožděný vývoj řeči. Mezi další příčiny se mohou řadit poruchy metabolismu a vegetativní labilita.

Na vzniku koktavosti se podílí vzájemně se prolínající skupiny etiologických faktorů: dispoziční činitelé jako jsou dědičnost, prenatální, perinatální a postnatální vlivy působící během raného vývoje a orgánové odchylky.

Podle Lechty (2004) komplexní klinický obrat rozvinutého syndromu koktavosti charakterizují tři skupiny symptomů, které se projevují v různé míře a posloupnosti:

- Dyfluence – repetice, prolongace
- Nadměrná námaha při projevu – narušené koverbální chování
- Psychická tenze – projevuje se během mluvení a postupně i před mluvením. Může u disponovaných jedinců vyústit až do agofobie.

U každého jedince je třeba analyzovat, která skupina (skupiny symptomů) se vyskytuje a která převládá, na základě toho uvádí Lechta (2004) patogenezi koktavosti: vývojová dyfluence (neplynulost) – opakování slabik, vět nebo pohybů během komunikace bez nadměrné námahy v hlase. Ta postupně může přecházet do incipientní koktavost (dyfluence a

nadměrná námaha) – vzniká paralelně s nástupem námahy. S postupným uvědomováním si handicapu, fixací symptomů dále přerůstá do chronické koktavosti a kompletním klinickým obrazem a stále se zvyšuje tenzí – je přítomna dysfluence, námaha, tenze. Předškolním věku se nejčastěji vyskytuje vývojová dysfluence a incidentní koktavost.

Pokud se u dítěte projevují neplynulosti v řeči, je nutná komplexní diagnostika. Je třeba zjistit, o jaký typ koktavosti se jedná, jaká je forma koktavosti, stupeň koktavosti a patogenese. Vyšetřování musí mít komplexní charakter, jedná se o kvalitativní i kvantitativní zhodnocení specifík dysfluencí verbálního projevu, zjišťování výskytu psychické tenze a nadměrné námahy a jejich zvláštností. Ward (2006) prezentuje stupně plynulosti, které jsou nárysem možných závěrů diagnostiky:

1. stupeň – dítě nekotá ani koktat nezačíná a není považováno za jedince ohroženého vznikem koktavosti. Možné dysfluence spadají mezi běžné projevy jako vsuvky a opravy.
2. stupeň – dítě nekotá ani koktat nezačíná, ale je považováno za jedince zvýšeného vznikem koktavosti. V rodinné anamnéze se může objevovat koktavost, lze evidovat problémy ve foneticko-fonologické rovině.
3. stupeň – první známky „lehké“ koktavosti, lze vypožorovat zvýšené množství opakovaných prvků a vyšší množství neplynulých hlásek
4. stupeň – projevují se známky koktavosti, zvýšená citlivost na neplynulosti, nevhodné pauzy, bloky a prolongace.
5. stupeň – projevují se již pokročilé znaky koktavosti, kromě projevů čtvrtého stupně se navíc objevuje vyhýbavé chování a stažení se do sebe. Dítě se vyhýbá hláskám, slovům, situacím, někdy přítomny projevy narušení v mimice.

Pokud je zjištěn 1. stupeň, dítě nekotá a ani není ve zvýšené míře ohroženo koktavostí, 2. stupeň může být důvodem průběžné konzultace s logopedem. Diagnostikování třetího, čtvrtého a pátého stupně vyžaduje zahájení terapie.

3.2.3.2 Breptavost

Breptavost je narušení tempa řeči. Akcelerace tempa řeči je takového charakteru, že breptavost nelze pokládat za izolovaný symptom narušení komunikační schopnosti. Jedná se o syndrom, který může představovat kombinaci psychických lingvistických a fyziologických projevů. Podle Lechty (1990) je breptavost takové narušení řeči, pro které je ty-

pické extrémně zrychlené tempo řeči. Je pokládána za projev centrálních poruch řeči, která ovlivňuje veškeré komunikační jevy (čtení, psaní, rytmus, hudebnost a chování).

K počátku vzniku breptavosti často dochází během raného dětství, postižení může přetrvávat i v dalším období vývoje. Etiologie vzniku breptavosti není zcela odhalena. Arnold (in Tarkowski, 1994) poukazuje na fakt, že breptavost se vyskytuje čtyřikrát častěji u mužů než u žen. Podle něj existují dva typy dědičných vlivů:

- specifické – projevuje se v rodinách s častými projevy breptavosti nebo koktavosti
- nespecifická – manifestuje se ve formě nízkých jazykových schopností projevujících se z pokolení na pokolení.

Lechta (1990) pokládá za příčiny vzniku breptavosti vrozené predispozice, negativní vlivy prostředí a poruchy dominance mozkových hemisfér, jistý vliv může mít i ADHD/ADD.

Breptavost je pokládána za druh narušení komunikační schopnosti, který je způsobený orgánovou mozkovou odchylkou, má nejčastěji perinatálně-encefalotický nebo hereditární původ.

Jedná se o nespecifický syndrom, symptomy jsou nekonstantní. Nejnápadnější z nich je patologicky vystupňované tempo řeči, nejvíce ho lze evidovat v dlouhých slovech a větách, dále u dětí dochází k narušení artikulace, protože v závislosti na zrychlení tempa řeči nezvládá precizně artikulovat. Na základě toho vzniká tzv. setřelá artikulace hlásek a redukce samohlásek. Také se vyskytuje opakování a vynechávání slabik a slov. Často bývá narušeno dýchání, které je narušeno častými vdechy doprovázenými inspiračními šelesty. Dalším symptomem je dysmúzie (vývojový nedostatek schopnosti v oblasti hudební), která nejspíše působí s dysprozídií (porucha navázání odchýlné užívání modulačních faktorů řeči, jako je přízvuk, melodie, tempo řeči, pauzy). Dále je typická motorická instabilita a narušené ko-verbální chování.

Diagnostika musí být zacílena na vzájemné rozlišení breptavosti a rychlé řeči nebo jiných druhů narušení komunikační schopnosti (např. koktavosti). Většinou se při diagnostice využívá volný rozhovor, zpěv, recitace básniček, vyšetření motoriky a muzikálních schopností.

Logopedická intervence musí být dostatečně dlouhá, důvodem jsou recidivy typické pro breptavost, proto je nutné stav dítěte po čase zhodnotit. Během terapie je snaha zredukovat extrémně rychlé tempo řeči a zkvalitnit proces artikulace. V rámci terapie se realizuje i

cvičení motoriky a nácvik koncentrace pozornosti. Je důležité, aby lidé v okolí dítěte byli vzorem správného řečového projevu.

3.2.4 Poruchy zvuku řeči

3.2.4.1 Huhňavost

Huhňavost je patologicky změněná nosovost, kdy dochází k deformaci zvuků artikulovaných hlásek. Vyskytuje se u 18% dětí předškolního a mladšího školního věku. Pokud je nosovost patologicky snižena, vzniká zavřená huhňavost, u zvýšené nosovosti vzniká otevřená huhňavost. Je možno se setkat s kombinací zavřené a otevřené huhňavosti.

Zavřená huhňavost je patologicky snižena nosní rezonance. Jedná se o patologické zmenšení dutiny nosní a nosohltanové. Mezi přechodné změny se řadí zánět nosní sliznice při akutní a chronické nebo alergické rýmě. Lze definovat dva typy zavřené trvalé huhňavosti, přední a zadní. Přední huhňavost se vyskytuje při překrvení sliznice (při chronických zánětech), při nádorech a polypech v nosní dutině. Zadní huhňavost se vyskytuje u dětí předškolního věku při zbytnělé nosní mandli, ale další z příčin může být i vrozený defekt nosní překážky, úzké nosní průduchy při deformacích tváře a další. Příčinou vzniku zavřené huhňavosti jsou také funkční proudy svalstva měkkého patra v důsledku zvýšené funkce patrohltanového uzávěru. Řeč dětí s uzavřenou huhňavostí je tlumená a nezvučná.

Otevřená huhňavost je patologicky zvýšená nosovost. Z hlediska vrozených orgánových příčin se nejčastěji vyskytují rozštěpy sekundárního patra, kongenitálně zkrácené měkké patro a nedostatečně vyvinuté svalstvo měkkého patra. Funkční otevřená huhňavost se projevuje sníženou činností patrohltanového svalstva při jinak intaktní činnosti patrohltanového uzávěru. Při orgánové otevřené huhňavosti dochází k porušení hlásek takového charakteru, kdy ze samohlásek jsou nejčastěji změněny v nosové hlásky i a u. Z důvodů nedostatečného intraorálního tlaku vzduchu je artikulace celkově oslabená, čímž může být řečový projev dítěte až nesrozumitelný. Při smíšené huhňavosti dochází ke kombinaci otevřené a zavřené huhňavosti v různém poměru.

V rámci diagnostiky je cílem stanovit druh narušené komunikační schopnosti a zjistit, jak a proč je zvuk narušen a co je příčinou rezonanční nevyváženosti a patologické nosní rezonanci. Při logopedické intervenci je třeba zabezpečit spolupráci všech odborníků.

3.2.4.2 Palatolalie

„Palatolalie je porucha řeči při rozštěpu patra. Rozštěp je vrozený orgánový defekt, při kterém je vrozený orgánový defekt, při kterém je patrohltanový uzávěr nedostatečný.“ (Lechta, s. 137, 1978)

V Evropě připadá na 600 narozených dětí jedno s rozštěpem, výskyt má rostoucí tendenci. U chlapců se vyskytuje dvakrát častěji než u dívek. Příčina vzniku může být vnější, mezi které se řadí virové a bakteriální onemocnění a úraz matky na počátku těhotenství (asi v 8. – 9. týdnu), dále rentgenové záření a nedostatečná nebo nesprávná výživa. Také záleží na klimatických a geografických podmínkách, ve kterých se dítě narodilo a ve kterých vyrůstá. Vnitřní příčinou bývá dědičnost.

Důsledkem rozštěpu jsou kromě palatolalie chyby estetického rázu. Postihuje i primární funkce. Znemožňuje sání, zapříčiňuje vyšší nemocnost, častější záněty průdušek, nosohltanu, středního ucha a u dítěte se může projevit opožděný vývoj řeči (až o jeden rok). Hlas se tvoří nesprávným způsobem. Rozštěp samozřejmě vyvolává také psychosociální problémy, které se týkají nejen jednotlivce ale i jeho rodiny. Tyto problémy se mohou negativně promítnout do vztahu dítě – rodič.

Při diagnostice palatolalie se v rodinné anamnéze zaměřuje na výskyt rozštěpů a výskyt poruch řeči, důležité je znát průběh těhotenství a onemocnění matky v prvních měsících a o užívaných lécích. Je třeba si zaznamenat průběh operace rtů s patra, způsob pooperační péče atd. Hodnotí se délka a pohyblivost měkkého patra a hltanových stěn, je důležité si všimnout stavu chrupu, zkusy, velikosti, polohy a pohyblivosti jazyka a délky, tvaru a pohyblivosti horního rtu.

Logopedická péče je součástí komplexní péče, která zahrnuje léčbu chirurgickou, čelistně – ortopední, pediatrikou, foniatrickou, psychologickou a spoluprací se sociálním pracovníkem. Vzhledem k současné pooperační logopedické péči se vývoj řeči u palatolalika velmi blíží vývoji zdravého dítěte.

3.2.5 (S)elektivní mutismus

(S)elektivní mutismus je často pokládán za hraniční problematiku mezi různými obory, hlavně mezi psychiatrií, psychologii, foniatrií a logopedií. Mutismem je označována „*řečová retardace nebo mlčení po ukončeném řečovém vývoji při existující schopnosti mluvení a řeči.*“ (Hartmann, Lange in Bytešniková, s. 62, 2012) Je chápána jako onemocnění, jedná se o psychogenně podmíněnou poruchu bez organického postižení centrální nervové soustavy.

Může mít dvě základní podoby a to totální mutismus a (s)elektivní mutismus. Totální mutismus je celková psychická zábrana hlasité řeči po jejím osvojení při zachování sluchových a řečových schopností. Jedná se o úplnou neschopnost komunikace.

(S)elektivní mutismus je psychická zábrana řeči vůči určitému sociálnímu okruhu či prostředí, přičemž sluchové a řečové schopnosti zůstaly zachovány. Dítě komunikuje pouze někdy, v nevědomky vybraném okruhu osob, často jen v nejužším rodinném kruhu. Někdy se ale stane, že se (s)elektivní mutismus projeví obráceně, tedy v kontaktu s nejbližšími osobami a v širším okolí ne. Mutismus má další vedlejší symptomy. U dětí trpících mutismem se neobjevuje smích, pláč má němý charakter a neobjevují se při něm téměř žádné slzy. Mimika je strnulá, vyskytuje se monotónní vážnost nebo lhostejnost, často se vyhýbá očnímu kontaktu.

Přímá příčina (s)elektivního mutismu není zatím známá, ale v úvahu přicházejí psychologické faktory, jako jsou oslabené mechanismy řešení problémů. Dalšími jsou fyziologické faktory (vývojové poruchy nebo rodinná dispozice). Spojovacím prvkem mezi nimi je stresový model.

Pravděpodobnost vzniku poruchy není závislá na integraci, ale riziko vzniku mohou zvyšovat určité osobnostní rysy, které mohou být geneticky podmíněny. Ke vzniku potíží mohou v negativním smyslu přispět i rodiče svým hyperprotektivním chováním a udržet dítě v závislosti.

(S)elektivní mutismus je často prezentován jako porucha sociální adaptace, nejedná se ale o primární postižení řeči, ovšem o poruchu jejího používání. K jejímu vzniku dochází na podkladě emočně podmíněné selektivní zábrany používat řeč. Někdy může být verbální komunikace nahrazena neverbální.

Etiologické faktory vzniku (s)elektivního mutismu jsou psychofyziologické faktory (mechanismus řešení problémů, proces adaptace a vlivy okolí) a somatické faktory (mutismus a vývojové poruchy, psychózy a dispozice).

Příčiny (s)elektivního mutismu mohou být dvojího typu. Endogenní příčiny jsou způsobeny velkou psychickou senzibilitou vůči svým vlastním výkonům. Exogenní příčiny většinou vznikají, pokud jsou na dítě kladeny přehnané požadavky na řečový výkon a všeobecné chování dítěte nebo psychicky zatěžující okolní prostředí. Další skupinou příčin jsou predispoziční faktory, kam se řadí rodinné faktory (hyperprotektivní výchova, nadměrné nároky na dítě, trestání, nejednotnost ve výchově, „boj o dítě“, rivalita mezi sourozenci), dále osobnostní rysy (anxiozita, opoziční chování, úsilí o manipulování s okolím, zažívání pocitů viny a selhávání), faktory ovlivňující celkovou funkčnost dítěte a jeho schopnost zapojení se do sociální skupiny a adaptace a chronické stresové faktory. Dle působení faktorů a výskytu symptomů lze definovat různé subtypy (s)elektivního mutismu.

Podle Haydena (in Lecha in Bytešnicková, 2012) se rozlišují čtyři subtypy (s)elektivního mutismu:

1. symbiotická forma, která je podmíněna negativními rodinnými stavy, projev dítěte je submisivní ale v důsledku může být manipulativní.
2. Pasivně-agresivní forma, kdy je řečový útlum prostředek k vyjádření vzdoru a nepřátelství.
3. Relativní forma úzce souvisí s depresivními projevy, v rodině je častá anamnéza afektivní zátěž.
4. Forma spojená s agofobií, kdy je absence řečových projevů doprovázena strachem z vlastního projevu.

Při stanovení diagnózy je třeba realizovat diferenciatní diagnostiku, je nutné vyloučit pervazivní vývojové poruchy, opožděný vývoj řeči, mentální retardaci, vývojovou dysfázii a dětskou vývojovou dysfázii. Je třeba individuálně zhodnotit charakter navázání kontaktu, oční kontakt, zvědavost nebo lhostejnost dítěte v novém prostředí, změny projevu afektivního prožívání v nonverbální komunikaci, reakce na úsilí o komunikaci a celkové projevy neverbální a verbální komunikace. Je třeba se také zaměřit na údaje z rodinné anamnézy, údaje z osobní anamnézy a nynější aktuální stav.

Hartmann a Large (in Bytešnicková, s. 67, 2012) uvádějí, že „*včasná identifikace mutismu má primární význam pro terapii. Pokud jsou projevy mutismu zachyceny a rozpoznány ve*

včasné fázi, může být nastolena přiměřená poradenská služba příbuzným a terapie dítěte v době, kdy mohou být obávané sociální konsekvence jako izolace a problémy ve škole ještě podchyceny v počátcích.“

3.2.6 Poruchy hlasu

Lidský hlas je základem mluvené řeči, jedná se o zvuk produkováný hlasovým ústrojím. Má několik základních vlastností a parametrů, z nichž některé mohou být individuálně značně odlišné a pro danou osobu a pro danou osobu charakteristické (Kollár on Bytešníková, s. 68, r. 2012). Základními vlastnostmi hlasu jsou výška, síla, barva, rozsah hlasu a hlasové pole.

Kerektétiová (in Bytešníková, s. 68, 2012) uvádí, že *„poruchy hlasu vznikají na základě přechodných nebo trvalých změn a v důsledku patofyziologické činnosti dýchajících, fonačních, rezonančních a artikulačních orgánů.“* Patologickou změnou může být změna v akustických kvalitách, ve způsobu i užívání hlasu, v hlase se mohou vyskytovat i vedlejší zvuky. Příčiny poruch hlasu jsou diferencovány do několika skupin: vnitřní etiologické faktory, vnější příčiny, orgánové etiologické faktory, funkční příčiny a psychogenní příčiny.

Vyšetření je vždy záležitostí medicínskou, vyšetření hlasu realizuje foniatr. Logoped spolupracuje s foniatrem a podílí se na realizaci hlasových cvičení u dítěte. Úkolem logopeda je i prevence poruch hlasu. Je potřeba, aby dítě již v předškolním věku získalo správné návyky, které vedou k prevenci zmíněných poruch.

4 PODPORA ROZVOJE KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

4.1 Sluchové vnímání a fonetická diferenciacie

Sluch je jeden z prostředků komunikace, ovlivňuje rozvoj řeči a také abstraktní myšlení. Při sledování sluchového vnímání je třeba posuzovat zejména úroveň fonematičtějšího uvědomování, která má významnou roli při rozvoji řeči a čtenářských dovedností.

V předškolním věku se zdokonaluje vnímání figury a pozadí (zaměření pozornosti a vyčlenění důležitějších zvuků z pozadí). S větší koncentrací pozornosti se rozvíjí záměrné naslouchání, kdy dítě dokáže naslouchat a postupně rozlišovat zvuky ze svého okolí, což úzce souvisí s diferenciací. Postupně se rozvíjí sluchová analýza a syntéza. V úzkém vztahu k výslovnosti je sluchová diferenciacie. Pro správnou výslovnost je nutné, aby dítě odlišilo jednotlivé hlásky – sykavky, tvrdé, měkké, znělé, neznělé, krátké a dlouhé. Je důležité správně diferencovat kvůli čtení a psaní, rozlišování krátkých a dlouhých souhlásek souvisí s vnímáním rytmu. Pro učení v předškolním věku i pro další život je důležitá sluchová paměť. Díky ní zachycujeme, zpracováváme a uchováváme informace, které do mozku přišly sluchovou cestou.

4.1.1 Náměty pro rozvoj sluchového vnímání a sluchové diferenciacie

Uvádím zde několik námětů, které se mohou použít při rozvoji sluchového vnímání a diferenciacie, rozvoji a reprodukci rytmu a určování první a poslední hlásky ve slově.

Urči, o jaký předmět se jedná – Cílem aktivity je rozvoj sluchového vnímání. Pedagog dětem ukazuje různé předměty a tím zároveň prezentuje zvuk, který vydávají (listování knihou, zvonění zvonkem, cinkání klíčů, ťukání dřevěnými kostkami o sebe, bubínek, triangel, činely a další). Děti se dívají a pozorně naslouchají, poté se otočí a snaží se určit který předmět učitelka použila.

Procházky za zvukem – Cílem aktivity je rozvoj sluchového vnímání. Pedagog je s dětmi ven a dá jim za úkol poslouchat a upozorňovat na různé okolní zvuky, které slyší. Děti mohou identifikovat např. zpěv ptáků, šustění listů, štěkot psa, zvuk projíždějícího auta, zvuk letadla, zvuk bublajícího potoku nebo fontány, klapání podpatků, bouchání dveří a podobně.

Jdu do obchodu a koupím tam... - Cílem aktivity je rozvoj sluchové percepce, sluchové paměti a slovní zásoby. Úkolem dětí je postupně rozšiřovat větu, vždy jedno dítě zopakuje první část věty a poté doplní své slovo. („Jdu do obchodu a koupím tam rohlíky.“ „Jdu do obchodu a koupím tam rohlíky a mléko.“ „Jdu do obchodu a koupím tam rohlíky, mléko a mrkev.“) Další možné varianty mohou být: Na návštěvě v ZOO jsem viděl... nebo Na pustý ostrov bych si vzal...

Kdo to umí napodobit? – Cílem aktivity je rozvoj a reprodukce rytmu. Pedagog předvede určitý rytmus a úkolem dítěte je rytmus napodobit (vytleskáváním, klepáním, pomocí činel a podobně). Je třeba zvolit podněty o různé intenzitě o délce trvání.

Hledání správných obrázků – Cílem aktivity je rozvoj sluchové diferenciaci. Dítěti jsou předloženy karty s obrázky, jejichž názvy obsahují podobně znějící slova (pes – ves – les, kosa – koza, husa – pusa, kráva – tráva a podobně). Pedagog vysloví jedno slovo z určité skupiny a vyzve dítě, aby vybralo správný obrázek.

Které obrázky mají stejnou první slabiku? - Cílem je určení počáteční hlásky ve slově. Pedagog předloží dětem několik obrázků z vybraného tematického celku a úkolem dětí je vytleskat názvy slov a určit první slabiku, poté určit první hlásku.

Slovní fotbal – cílem aktivity je nácvik určování první a poslední hlásky ve slově. Úkolem dítěte je vymyslet slovo, které začíná poslední hláskou předcházejícího slova (narcis – semínko – opice – ementál - ...).

4.2 Zrakové vnímání

Zrakem je přijímáno nejvíce informací a je prostředníkem poznávání hmotného světa a také prostředkem komunikace. Zrakové vnímání, spolu s motorikou, má rozhodující vliv pro vnímání prostoru. Zvyšující se pohyblivost dítěte mu umožňuje uchopovat hračky, čímž se zpřesňuje koordinace ruky a oka (vizuomotorická koordinace).

V předškolním věku je dítě schopno více vnímat a uvědomovat si polohu předmětu v prostoru (nejprve horní – dolní postavení, později vlevo – vpravo). Vnímání polohy předmětů je založeno na zkušenostech, dítě musí mít pozorování ověřeno. Pro zrakové vnímání v předškolním věku je důležitý konkrétní obsah a zaměření se spíše na celek než na detail. Vnímání celku předchází vnímání jednotlivých částí, což je podstatné pro sledování vývoje části a celku, zrakové analýzy a syntézy.

Zraková paměť se rozvíjí již od kojeneckého věku, kdy se rozvíjí schopnost znovu poznávat zrakové podněty. Přesnost a zapamatování si objektu má významný vliv pro myšlení dítěte.

4.2.1 Náměty pro rozvoj zrakové percepce

Zaměřuji se zde na aktivity rozvíjející zrakové vnímání a diferenciaci, grafomotoriku, jemnou motoriku, zrakovou paměť a pozornost.

Stíny – Cílem je rozvoj zrakového vnímání a grafomotoriky. Pedagog dítě motivuje tím, že si slunce hrálo se stíny a zaměnilo je. Úkolem dítěte je pomoci slunci přiřadit správné stíny.

Bludiště – Cílem je stimulace zrakového vnímání. Na papír pedagog nakreslí bludiště a úkolem dítěte je prohlédnout si obrázek, najít cestu a graficky ji vyznačit. Důležitá je motivace.

Magnetická zvířata – Cílem je nácvik zrakové diferenciaci. Pedagog rozmístí na magnetickou tabuli řadu magnetů ve tvaru zvířat. Vytvoří zdánlivě identické řady, z nichž je vždy jeden prvek odlišný tvarem, barvou nebo velikostí. Úkolem dítěte je odlišný prvek najít a identifikovat. Místo magnetické tabule a magnetů může pedagog obrázky vytisknout na papír do řady.

Skládání obrázků z dílků a puzzle – Cílem je rozvoj zrakového vnímání a jemné motoriky. Pedagog vybere vhodný obrázek, který podlepejí tvrdým papírem a rozstříhá jej, počet dílků závisí na schopnostech dítěte a typu obrázku. Úkolem dítěte je obrázek zase složit. U puzzle se množství a velikost dílků volí dle schopností dítěte. Nejdříve se používá dřevěné, pěnové nebo plastové puzzle, později se přechází ke skládání plastového puzzle.

Kimova hra – Cílem je stimulace zrakové paměti a rozvoj komunikačních kompetencí. Při lehčí variantě pedagog rozmístí např. na podlaze deset předmětů denní potřeby. Dítě má 3 až 5 minut na prohlédnutí a pedagog mu nabídne druhou skupinu dvaceti předmětů. Dítě má za úkol vybrat předměty, které jsou schované pod šátkem. Při složitější variantě spočívá rozdíl v tom, že po schování předmětů je má dítě vyjmenovat nebo nakreslit.

Měnicí se postava – Cílem je rozvoj zrakové paměti a pozornosti. Pedagog nakreslí postavu, dítě si ji prohlédne a zapamatuje si, jak vypadá. Poté se dítě otočí zády nebo zavře oči, pedagog dokreslí určitou změnu a dítě se snaží určit, co se na obrázku změnilo.

4.3 Dechová a fonační cvičení

Tato cvičení slouží ke správné koordinaci dechu společně s hlasem a mluvou. Cílem je zdokonalení a prohloubení dýchání a nácvik správného nádechu a výdechu při mluvení.

Zautomatizování dýchání při řeči vyžaduje u dítěte určitý cvik. Dítě se učí vdechovat nosem a pootevřenými ústy, která jsou připravena k artikulaci. Výdech by měl být pozvolný, plynulý a nepřerušovaný. Dechová cvičení jsou důležitá pro rozvoj komunikativních kompetencí jak u dětí s narušenou komunikační schopností, tak u dětí intaktních.

Při nácviku správného dýchání je třeba naučit, jakým způsobem a kam se mají nadechnout. Nejprve je doporučováno nacvičování dýchání vsedě, poté vleže a nakonec vestoje. Při pozici vsedě sedí dítě na židli, lehce se opře o opěradlo, nohy má na zemi a kolena u sebe. Pedagog dítěti předvede, kam si má na břicho položit ruku a dítě se nadechne tak, aby cítilo, že se tiskne do sedadla židle. Při nácviku se nadechuje nosem, chvilku zůstane v klidové pozici, než volně vydechne. Při nácviku dýchání vleže si dítě lehne na podložku, natáhne dolní končetiny a uvolní se. Správnost nádechu si může dítě snadno ověřit volně položenou rukou v místech bránice. Při dýchání vestoje je třeba zaměřit se na správný nádech nosem a eliminaci nesprávného pohybu ramen při nádechu.

Při nácviku ovládnutí síly a délky výdechového proudu je možné využití různých pomůcek, jako jsou větrníky, foukací hračky, píšťalky, flétny, peříčka.

4.3.1 Náměty pro realizaci dechových cvičení

Cílem těchto aktivit je nácvik řečového vnímání a správného dýchání.

Dokonči větu – Cílem aktivit je nácvik řečového dýchání. Pedagog ukáže dětem obrázek a řekne k němu krátkou větu. Úkolem dětí je postupně doplnit větu dalším slovem (každé dítě prodlouží větu o jedno slovo).

Krmení medvěda – Cílem je nácvik správného nádechu nosem, správné zacházení s vdechnutým vzduchem, nácvik zrychlení nebo zpomalení výdechu a regulace směru výdechového proudu vzduchu. Pedagog připraví nakreslený obrázek medvěda na tvrdém papíru. V oblasti břicha medvěda vystřihne pedagog oblouk a postaví medvěda naproti dítěti. Úkolem dítěte je nakrmit hladového medvěda tím, že dofoukne pingpongový míček do břicha. Dbáme na správný výdech nosem.

Všechno lítá, co peří má – Cílem aktivity je nácvik správného nádechu nosem a ovlivňování výdechového vzduchu. Dítě se pomocí foukání snaží udržet peříčko ve vzduchu.

Voňavé pexeso – Cílem je nácvik správného nádech nosem. Pedagog předem vloží do dvou malých jogurtových kelímků stejné koření (můžeme použít i ovoce, květiny a jiné aromatické materiály). Z neprůsvitné látky se vystříhnou čtverečky na přikrytí připravených obalů, které se ještě připevní gumičkou. Takto se vyrobí několik dvojic. Hra má stejná pravidla jako pexeso. Při cvičení je nutné dítě upozorňovat na správný nádech nosem.

4.4 Rozvoj motoriky mluvních orgánů

Deficity v oblasti motoriky mluvidel jsou často příčinou problému týkající se výslovnosti jednotlivých hlásek a dalších nedostatků v oblasti verbální komunikace. Pokud má dítě správně vyslovovat, je třeba, aby dosáhlo určité úrovně obratnosti mluvních orgánů zároveň se správným dýcháním a správnou hlasovou funkcí. Právě tato potřebná souhra vyžaduje určitý trénink. Lze vhodně ovlivňovat hybnost mluvních orgánů a napodobování správných artikulačních pohybů. Motorika artikulačních orgánů zahrnuje pohyblivost rtů, čelisti, jazyka a měkkého patra.

„Účast rtů je při realizaci různých hlásek aktivní či pasivní. Aktivně se zapojují do artikulace hlavně při realizaci hlásek o, u, p, b, m, f, v, s, š. Pasivní jsou rty při realizaci a, t, k, h. rty zaokrouhlují štěrbinu při artikulaci u, š, č a při hláskách i, s, c retní štěrbinu zaostřují.“ (Antušeková in Bytešnicková, s. 134, 2012) Uvádí se, že v některých případech může být hybnost rtů omezena v důsledku přílišné masivnosti. Tím dochází k nepřesné výslovnosti samohlásek a retních a retnozubních hlásek. Dítě při artikulaci nedostatečně otvírá ústa a nedává jim potřebnou formu pro správné tvoření hlásky.

Jazyk má při artikulaci primární úlohu. Svým postavením při artikulaci mění objem dutiny ústní a vytváří různé druhy překážek proudu vzduchu. Jazyk je při řeči aktivní a musí provádět velmi rychlé, cílené a přesné pohyby. Může artikulovat celou svou hmotou nebo pouze některou částí (hrotem, hřbetem nebo kořenem). Při cvičení hybnosti jazyka lze vykonávat pohyby jazyka směrem vpravo, vlevo, nahoru, dolů, kroutivé pohyby kolem rtů, olizování horní dásně, ťukání hrotem jazyka na horní dásně, usměrňování jazyka na horní a dolní řezáky, mlaskání a další.

Čelisti se také účastní artikulace. Při cvičení hybnosti dolní čelisti se zaměřuje na spouštění a přitahování dolní čelisti při otevřených a sevřených ústech, žvýkací pohyby, krouživý pohyb oběma směry, posun vpřed, vzad, cvakání zubů, zívání. Měkké patro se vždy aktivně účastní artikulaci. Může se zvednout a oddělit tak dutinu nosní od ostatních rezonančních dutin vytvořením patrohltanového závěru. Také mohou poklesnout a uvolnit tak vstup výdechového proudu do dutiny nosní a zapojit rezonanční dutinu nosní. K rozvoji hybnosti měkkého patra jsou využívána různá cvičení (foukání, kloktání, bublání slámkou do vody, pití slámkou).

4.4.1 Náměty pro rozvoj motoriky mluvních orgánů

Při těchto aktivitách se rozvíjí hybnost tváří, rtů a jazyka.

Hra na balónek – Cílem je rozvíjet hybnost tváří. Široce otevřenými ústy dítě nabere do úst maximální množství vzduchu, nafoukne tváře a rty pevně sevře. Krátce setrvá a poté „propíchně“ prstem, nejprve jednu tvář, potom druhou a potom prudce vydechne.

Hra na kapra – Cílem je rozvíjet hybnost rtů. Dítě má za úkol napodobit kapra – má skousnuté rty a střídavě je otvírá a zavírá.

Hra na vzteklého psa – Cílem je ovlivňování hybnosti rtů. Dítě vycení zuby a zároveň aktivně hledá horní ret a spouští dolní ret. Horní a dolní řezáky jsou u sebe, jazyk se nachází v klidové poloze na spodině dutiny ústní.

Hra na ještěrku – Cílem je zdokonalení hybnosti jazyka. Dítě má mírně pootevřená ústa, vypláznutým jazykem pohybuje z jednoho ústního kontaktu do druhého, tím napodobuje, jak ještěrka „mrská ocasem“.

4.5 Hrubá motorika

Hrubá motorika je schopnost ovládat celkové pohyby těla a je možné tedy konstatovat, že se jedná o souhrn pohybových dovedností dítěte, postupné ovládání a držení těla, koordinace pohybů horních a dolních končetin a rytmizace pohybů. Aktivní činnost velkých muskulárních skupin umožňuje lokomoci a pohyby jako sezení, strkání a tahání. Vývoj motoriky je ovlivňován multifaktoriálně (genetické faktory, výživa, pohybová výchova, cílená stimulace, individuální zvláštnosti, vyzrálость mozku a další).

Z hrubé motoriky vychází jemná motorika, z ní grafomotorika a z té oromotorika. U dítěte se začíná rozvíjet řeč zároveň s pohybem a to již v útlém věku, z čehož vychází, že poruchy motoriky se negativně promítají i do mechanismů řeči.

4.5.1 Náměty pro rozvoj hrubé motoriky

Při těchto aktivitách se rozvíjí pohybová koordinace, rytmické citění, řečové a komunikační schopnosti, hrubá motorika, obratnost, rovnováha a poroznost.

Mlýn – Cílem je rozvoj pohybové koordinace, rytmického citění a řečových schopností. Děti napodobují kroužením paží pohyb mlýnského kola spojený s prozpěvováním „klap - klap, klap – klap.“

Posílání míče – Cílem je rozvoj hrubé motoriky a vzájemné komunikace. Děti sedí v kruhu s roztaženýma nohama tak, že se chodidly dotýkají svého souseda. Vzájemně si posílají míč dle libosti, ale musí vyslovit jméno kamaráda, kterému míč posílají.

Opičí dráha – Cílem je rozvoj hrubé motoriky, zdokonalení obratnosti dítětem, jeho rovnováhy a pozornosti. Zpočátku pedagog dává dítěti různé pokyny, poté dítě může realizovat pohyby dle vlastní představy (vyleze na židli, přelege nebo přeplazí lavičku, proleze slalomem mezi kužely atd.).

4.6 Jemná motorika a grafomotorika

Jemnou motoriku lze charakterizovat jako pohyby řízené aktivitou drobných svalů vyžadující vzájemnou spolupráci rukou a zraku. Rozvoj jemné motoriky má u dítěte nezastupitelný význam pro rozvoj řeči, proto je potřeba u dětí předškolního věku při rozvoji komunikačních dovedností věnovat adekvátní pozornost i rozvoji jemné motoriky a grafomotoriky. Je třeba realizovat cvičení, která jsou zacílena na koordinaci jemných pohybů ruky.

Je vhodné využít manipulační činnosti různého charakteru. Cvičení rozvíjející jemnou motoriku mohou být například skládání kostek, puzzle, navlékání korálků, modelování z plastelíny, těsta, hlíny nebo jiných modelářských hmot, šroubování, skládání mozaiky nebo stavebnice. Lze využít i nácvik zavazování tkaniček, provlékání šňůrek, manipulace s knihami a různé výtvarné techniky jako je malování, obtiskování, vyřezávání, vytrhávání a skládání z papíru nebo jeho mačkání.

Grafomotorická cvičení se zaměřují na uvolnění svalů paže, ruky a zápěstí. Jsou to řízená pohybová cvičení, kdy je pohyb zaznamenáván graficky. Měla by předcházet průpravná cvičení.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 ROZVOJ KOMUNIKATIVNÍCH KOMPETENCÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU S ODKLADEM ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

5.1 Metodologie a cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, jak se děti s odkladem školní docházky projevují na úrovni komunikativních kompetencí. Výzkum jsem zvolila kvalitativní.

Dílčí cíle jsou:

- Zjistit, jak se děti s OŠD projevují v komunikaci
- Zjistit, jak se u dětí s OŠD vytváří slovní zásoba
- Zjistit, jak se tyto děti spolupracují s ostatními dětmi a učitelkami
- Zjistit, jak se tyto děti projevují při komunikaci s dospělými
- Zjistit, jak se tyto děti projevují při aktivitách předcházejících čtení a psaní

Metodologie výzkumné metody:

Ke zpracování výzkumného problému byla použita metoda polostrukturovaného interview. Jedná se o výzkum kvalitativní. Při vypravování výzkumných otázek jsem vycházela z RVP PV. Při vypracování výsledku jsem zvolila metodu konstantní komparace.

Otázky do rozhovoru:

1. Vyžadují děti s OŠD speciální přístup? Jak se práce s nimi liší od práce s ostatními dětmi?
2. Je rozdíl mezi slovní zásobou a její tvorbou u dětí s OŠD a u dětí, jejich věk při nástupu do ZŠ je 6 let? Jak výrazně a v čem se liší?
3. Mají děti s OŠD problém při komunikaci s dospělými?
4. Jak se tyto děti projevují při nácviku činností předcházející čtení a psaní?
5. Umí si tyto děti vytvořit vlastní názor a umí jej projevovat? Jak?
6. Jak se tyto děti spolupodílí na společných rozhodnutích třídy?
7. Jak se děti s OŠD projevují ve skupině?

Výzkumný vzorek:

Mého výzkumu se účastnily čtyři učitelky. Učitelka č. 1 má dlouholetou praxi (delší než 20 let) a v MŠ působí také jako logopedická asistentka. Učitelka č. 2 má také praxi delší než 20 let. Působí jako ředitelka MŠ a momentálně také jako uvádějící učitelka pro učitelku č. 3, která je začínající a učí teprve druhým rokem. Učitelka č. 4 působí v praxi asi 10 let.

5.2 Charakteristika MŠ, ve které proběhlo výzkumné šetření

Mateřská škola, ve které proběhlo výzkumné šetření, se nachází na vesnici, která je ve Zlínském kraji asi 20 kilometrů od Zlína. Nachází se spolu s první třídou v přízemí starší budovy místní devítileté základní školy.

K MŠ patří dvě velmi dobře vybavené školní zahrady. V létě mají děti k dispozici malý bazén. Ve venkovním prostředí mateřské školy je vysazeno velké množství zeleně. V MŠ jsou umístěna tři samostatná oddělení. Oddělení Sluníček má celkovou kapacitu 14 dětí a jedná se o třídu pro nejmladší děti (věk 3 až 4 roky). Oddělení Skřítků a Berušek mají kapacitu po 25ti dětech ve věku 4 až 7 let. V mateřské škole pracuje pět kvalifikovaných učitelů, z nichž jedna působí také jako logopedická asistentka. Mateřská škola má vzdělávací program „Svět je velká skládačka“. Den v MŠ probíhá podle časového harmonogramu, kde je dostatečný čas na volnou hru, jídlo, hygienu i řízenou činnost.

Pro menší děti nabízí MŠ cvičení pro děti od 1 do 4 let a centrum pro děti. Tyto kroužky navštěvují děti od jednoho do čtyř let spolu se svými rodiči. Pro děti starší čtyř let jsou k dispozici tyto kroužky: angličtina, logopedická prevence, plavání, keramika, kurz grafomotoriky a kroužek břišních tanečků (i pro děti 1. a 2. třídy ZŠ). Všechny kroužky jsou vedeny zkušenými a odborně vyškolenými lektorkami. Kurz grafomotoriky je určen primárně dětem s OŠD, u nichž vývoj jednotlivých funkcí neprobíhá rovnoměrně a také pro děti před nástupem do ZŠ. Pomocí pravidelných cvičení v 10ti lekcích se klade důraz na tyto oblasti dovedností: jemná motorika, pozornost a zrakové vnímání, sluchové rozlišování, paměť, myšlení a početní představy.

6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ A JEHO SHRUTÍ

6.1 Vyžadují děti s odkladem školní docházky speciální přístup? Jak se práce s nimi liší od práce s ostatními dětmi?

Učitelka č. 1: Děti s odkladem školní docházky vyžadují individuální přístup, pracuje se s nimi podle plánu individuálního rozvoje a doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Nijak se práce s nimi od ostatních nezdůrazňuje, jde spíš o podporu, aby se dítě necítilo méněcenné.

Učitelka č. 2 a č. 3: Děti s OŠD vyžadují speciální přístup. OŠD neřeší pouze rozumové schopnosti, ale zaměřují se také na oblasti biologické, sociální a emocionální, psychologickou a rozumovou zralost. U dětí s OŠD pracuje paní učitelka s těmito dětmi podle plánu individuálního rozvoje dětí s OŠD. Při vypracování plánu vychází paní učitelka především ze zprávy a doporučení z vyšetření školní zralosti v pedagogicko-psychologické poradně. Hlavní je tyto děti podpořit, ale nijak je nevyčleňovat ze skupiny a neupozorňovat na ně. Nutné je častější opakování a hlavně povzbuzování ze strany učitelky a také rodičů.

Učitelka č. 4: Práce s dětmi s OŠD vyžaduje individuální přístup. Je důležité vhodně motivované názorové vyučování, častá je práce ve skupinách i samostatně. Důležité je stále opakování a procvičování, opakování staršího „učiva“ a postupné přidávání nových informací, neustálé ožívování starších pojmů, opakovat s nimi některá slova, věty, často recitovat a tak rozvíjet řeč a slovní projev. Důležité je děti často povzbuzovat a chválit i méně kvalitní výsledky práce. Učitelka by také měla mít promyšlené zadání samostatné práce a nenechat děti jen nečinně přihlížet.

Shrnutí

Děti s odkladem školní docházky vyžadují individuální přístup, pracuje se s nimi podle doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Je důležité tyto děti podporovat a povzbuzovat při práci, ale nezdůrazňovat to před ostatními dětmi. Pro tyto děti je nutné častější opakování a povzbuzování ke komunikaci, důležitá je pochvala i za ne úplně dokonalou práci.

6.2 Je rozdíl mezi slovní zásobou a její tvorbou u dětí s OŠD a dětí, jejichž věk při nástupu do ZŠ je 6 let? Jak výrazně a v čem se liší?

Učitelka č. 1: Záleží, v čem je dítěti věnována individuální péče. Pokud dítě není mentálně zaostalé, tak slovní zásoba je přibližně stejná, dítě spíše zaostává v ochotě mluvit. Řeč je velmi chudá, často špatně srozumitelná. Děti nejsou schopny mluvit samostatně, nedokážou samy od sebe vyprávět. Důležité je je nabádat k vyprávění, k popisování různých situací, například: Co bys dělal, kdyby... Často se také stává, že dítě neudrží časovou posloupnost, nepozná protiklady, není schopno abstraktně uvažovat.

Učitelka č. 2 a č. 3: U většiny dětí s OŠD se vyskytuje špatná výslovnost, úroveň komunikace dítěte s druhými. Slovní zásoba je zhruba stejná jako u ostatních dětí, ale děti nejsou ochotné nebo se bojí mluvit. Mluvený projev je chudý a řeč je špatně srozumitelná. Nejsou schopny mluvit spontánně a dodržet časovou posloupnost, popsat děj od začátku až do konce. Důležité je u těchto dětí rozvíjet logické abstraktní myšlení řešením různých situací, například: Co by se stalo, kdyby... Také je důležité povzbuzovat dítě při vyprávění, dítěti pokládáme otázky a tím se u něj snažíme rozšiřovat slovní zásobu. Zaměřujeme se také na hledání protikladů a rozdílů v předmětech a jevech kolem sebe. Předměty třídíme podle společného znaku, slova rozkládáme na hlásky, slabiky.

Učitelka č. 4: Záleží, jak u kterého dítěte. U dítěte, které dostane odklad je často chudá slovní zásoba, většinou používá jen velmi krátké holé věty, vyjadřuje se velmi stručně, sděluje jen některé informace. Většině dětí odklad školní docházky pomůže, slovní zásoba je bohatší, dokážou vytvořit celé věty i souvětí, jsou schopny dovyprávět pohádku.

Shrnutí

Pasivní slovní zásoba se příliš neliší od ostatních dětí, ale aktivní slovní zásoba je podstatně menší. Děti se často bojí mluvit, nevyprávějí samy od sebe, nejsou schopny abstraktně uvažovat. Důležité je děti povzbuzovat ve vyprávění, k popisování různých situací podle časové posloupnosti, pokládat otázky typu: Co by se stalo kdyby...? Co bys dělal kdyby...? Dále je učitelky nechávají vyhledávat protiklady, rozdíly a společné znaky předmětů nebo situací.

6.3 Mají děti s OŠD problém při komunikaci s dospělými?

Učitelka č. 1: Při komunikaci s dospělým spočívá individuální přístup v podpoře sebevědomí, samostatnosti, záleží také na tom, jak dítě učitelce důvěřuje.

Učitelka č. 2 a č. 3: Ano ale je to individuální. Jsou děti s OŠD a problém s komunikací nemají. Ty děti, které mají problém, se většinou vyhýbají komunikaci s dospělým. Pokud mluví s dospělým, je ostýchavé, dalo by se říct až nervózní, často jen přikývne nebo odpoví jednoslovně. Ve většině případů tyto děti většinou odpovídají jednoslovně.

Učitelka č. 4: Záleží jak které dítě. Pokud je dítě v komunikaci podporováno, komunikace s dospělými mu nečiní větší potíže.

Shrnutí

Tyto děti většinou mají problém při komunikaci s dospělými, proto se většinou komunikaci s dospělými vyhýbají. Pokud s dospělým mluvit musí, je ostýchavé až nervózní, často jen přikývne nebo odpoví jednoslovně. Je třeba u dětí podporovat sebevědomí a je nutné, aby učitelce důvěřovalo. Proto by jej měla učitelka podporovat a sama se doptávat.

6.4 Jak se tyto děti projevují při nácviu činností předcházející čtení a psaní?

Učitelka č. 1: Je tu slabší grafomotorika, pozornost, soustředění, ochota vydržet při práci a při čtení.

Učitelka č. 2 a č. 3: Vázne jemná motorika a grafomotorika. Nepoznají začáteční a poslední písmeno ve slově. Při práci na grafomotorických listech musejí používat trojhrannou širokou tužku. Také se doporučuje kroužek grafomotoriky.

Učitelka č. 4: Vázne u nich grafomotorika a jemná motorika. Často mají problém se špetkovitým úchopem a také se nedovedou na danou činnost dlouho soustředit. Když zůstanou v mateřské škole o rok dýl, snaží se být ve všem nejlepší.

Shrnutí

U těchto dětí vázne grafomotorika, jemná motorika a rozlišování písmen. Často mají problém se špetkovitým úchopem a také se nedovedou na danou činnost déle soustředit. Zde se nejvíc uplatňuje častější užívání grafomotorických listů a cvičení sloužících k rozhybání

zápěstí, také se užívá tlustějších trojbokých tužek a obrázkového čtení. Učitelka také s dětmi procvičuje roztleskávání slov na slabiky a určování prvního a posledního písmena slova.

6.5 Umí si tyto děti vytvořit vlastní názor a umí jej projevit? Jak?

Učitelka č. 1: Zase záleží, v čem je důležitá individuální péče. Buď jsou neměnné, jen vlastního názoru, nebo jsou aktivní a projevují názor, někdy až příliš.

Učitelka č. 2 a č. 3: Většinou ne. Je to individuální, většinou žádný názor neprojeví, nepřihlásí se, jsou v ústraní, nevykřikují, když se učitelka ptá. Učitelka sama jej musí více zapojovat a ptát se konkrétně toho dítěte.

Učitelka č. 4: Záleží jak které dítě, také záleží, jestli je k vlastnímu názoru povzbuzováno i doma. Často se stává, že vlastní názor má, ale neumí jej projevit nebo se bojí ho říct, aby se mu třeba ostatní děti nesmály.

Shrnutí

Svůj názor většinou projevit neumí nebo nechtějí, také se může stát, že se svůj názor projevit bojí. Pokud se učitelka na něco ptá, tak nevykřikují, nehlásí se. Učitelka sama musí tyto děti více zapojovat a ptát se konkrétně těchto dětí.

6.6 Jak se tyto děti spolupodílí na společných rozhodnutích třídy?

Učitelka č. 1: Stejně jako ostatní, ale většinou jen přitakávají dětem, které daly nějaký návrh.

Učitelka č. 2 a č. 3: Nechají se táhnout dominantnějšími dětmi, rozhodnutí nechávají na ostatní a většinou nepřichází s vlastními názory.

Učitelka č. 4: Děti, které odklad dostanou, se většinou na rozhodnutích třídy moc nepodílejí, radši nechají rozhodnout ostatní. O rok později, před nástupem do první třídy se už na rozhodnutích třídy podílejí, někdy se dokonce stávají nejdominantnějšími členy skupiny, protože jsou nejstarší ve třídě.

Shrnutí

Tyto děti se projevují stejně jako méně dominantní děti, často jen přitakávají dominantnějším dětem a rozhodnutí nechávají na nich. Je důležité, aby se jich učitelka alespoň zeptala, s kým dítě souhlasí, nebo mu může sama nabídnout určité varianty. Pokud dítěti nenabídne žádné alternativy, může se stát, že dítě zpanikaří a neodpoví jí vůbec.

6.7 Jak se děti s OŠD projevují ve skupině?

Učitelka č. 1: Individuálně, záleží na tom, v čem jsou pozadu, jaká situace právě nastala.

Učitelka č. 2 a č. 3: Tyto se děti většinou neprojevují ve skupině dětí a rozhodování spíše nechávají na ostatních dětech. Děti se ve skupině nijak zvlášť neprojevují, při volné činnosti si normálně hrají, ale při řízené činnosti je u nich důležitá koncentrace pozornosti. Postupně zadáváme úkoly z běžného života vždy po malých částech. Zadáváme krátké úkoly a vždy trváme na jejich dokončení. Děti s OŠD jsou většinou nezralé v určitých oblastech, které z vyšetření v okresní pedagogicko-psychologické poradně vyplývají.

Učitelka č. 4: Často se nechávají táhnout skupinou, učitelka na ně musí více zaměřit svou pozornost, více se ptát. Před nástupem do ZŠ mohou dokonce být vedoucími určité skupiny dětí. Protože jsou ve třídě nejstarší, většinou jsou schopny řídit skupinu dětí.

Shrnutí

Je to velmi individuální, záleží také na konkrétní situaci. Ve skupině se většinou nijak zvlášť neprojevují, při volné činnosti si normálně hrají, při řízené činnosti je třeba koncentrovat jejich pozornost. Postupně jsou jim zadávány úkoly podobné těm z běžného života, vždy po malých částech nebo úsecích. Tyto děti se totiž často nechají táhnout skupinou.

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřila na rozvoj komunikativních kompetencí dětí předškolního věku s odkladem školní docházky. Dítě by mělo být rozvíjeno nejen po stránce komunikativní, ale také rozumové a sociální. Měla by mu být poskytováno dostatečné množství podnětů s to nejen v prostředí mateřské školy ale také v prostředí domácím. Mělo by být podporováno ke komunikaci, hře a seberealizaci v oblasti, která je oblastí jeho zájmu ale také v jiných oblastech. Na rozvoji komunikativních kompetencí by se neměli podílet jen pedagogové ale především rodiče. Je důležitá jejich vzájemná spolupráce.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že děti s odkladem školní docházky vyžadují individuální přístup, který vychází z doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Děti je nutné podporovat ale práci s nimi nijak nezdůrazňovat. Je důležité častěji s nimi povzbuzovat ke komunikaci a chválit. Pasivní slovní zásoba se od ostatních dětí příliš neliší, ale aktivní slovní zásoba je malá. Důležité je povzbuzovat ve vyprávění, k popisování časové posloupnosti, předkládat problémy, u nichž má dítě vymyslet řešení, nechat vyhledat protiklady, rozdíly, společné znaky předmětů nebo situací. Komunikace s dospělými je pro tyto děti náročná, mnohdy nepříjemná, děti se jí bojí. Nutné je podporovat sebevědomí a také důvěra dítěte k učitelce. Mělo by být ke komunikaci podporováno, učitelka se sama ptá. Svůj vlastní názor děti příliš neprojevují. Učitelky se snaží tyto děti více zapojovat a ptát se konkrétně těchto dětí. Co se týče rozhodování, děti s OŠD většinou nechávají rozhodnout dominantní děti. Učitelky se ptají, s kým dítě souhlasí, samy mu mohou nabídnout určité varianty odpovědi. Ve skupině se výrazněji neprojevují, nechávají se táhnout jejími dominantnějšími členy. Jsou jim zadávány úkoly z běžného života.

Dle mého názoru se dotazované učitelky dětem s odkladem školní docházky věnují opravdu dostatečně, pro každé mají vypracovaný individuální vzdělávací plán a jeho komunikační kompetence se snaží rozvíjet nenásilnými a pro dítě zábavnými postupy. Pokroky dítěte oceňují, což je pro vývoj a sebevědomí dítěte velmi důležité. Ještě bych doporučila častější zařazení dechových cvičení.

Bakalářská práce může sloužit začínajícím učitelkám při prvotním setkání s dětmi s odkladem školní docházky, ale také s dětmi, které mají problémy v oblasti komunikace. Naleznou zde teoretické i praktické poznatky a návrhy aktivit pro práci s dětmi, které budou moci využít ve své praxi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-802 5118-290.
- [2] BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-802-4730-080.
- [3] BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-802-1044-548.
- [4] ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [5] DLOUHÁ, Olga. *Vývojové poruchy řeči: [vztah centrálních poruch řeči a sluchu]*. V Praze: Alexej Novák, 2003. ISBN 80-239-1832-X.
- [6] HÁLA, Bohuslav a Miloš SOVÁK. *Hlas, řeč, sluch*. Praha: Česká grafická unie, 1947.
- [7] LECHTA, Viktor. *Koktavost: komplexní přístup*. Překlad Jana Křížová. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-717-8867-8.
- [8] LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitóriium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava: Slov. pedagog. nakl, 1990. ISBN 80-080-0447-9.
- [9] LECHTA, Viktor a Eva ŠKODOVÁ. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Překlad Jana Křížová. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8572-5.
- [10] LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2003. ISBN 80-731-5038-7.
- [11] PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7
- [12] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.
- [13] SOVÁK, Miloš. *Logopedie předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1948.
- [14] ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

- [15] TARKOWSKI, Zbigniew. *Raná detská zajakavosť*. Bratislava: Invocentrum, 1994.
- [16] VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8291-2.
- [17] WARD, David. *Stuttering and cluttering: frameworks for understanding and treatment*. New York: Psychology Press, 2006. ISBN 18-416-9334-0.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

SLI	Specifické narušení jazyka.
CAPD	Poruchy centrálního auditivního zpracování řeči.
ADHD/ADD	Porucha pozornosti s hyperaktivitou/porucha pozornosti.
MŠ	Mateřská škola.
ZŠ	Základní škola.
OŠD	Odklad školní docházky.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1: Rozhovor s učitelkou č. 2 a č. 3

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR S UČITELKOU Č. 2 A Č. 3

Učitelka č. 2 je učitelka s dlouhou délkou praxe (více než 20 let), učitelka č. 3 je začínající učitelka, interview tudíž probíhalo paralelně. Odpovídala mi především učitelka č. 2, učitelka č. 3 ji spíše doplňovala.

1. Vyžadují děti s OŠD speciální přístup? Jak se práce s nimi liší od práce s ostatními dětmi?

Učitelka č. 2: Děti s OŠD vyžadují speciální přístup, protože OŠD neřeší pouze rozumové schopnosti, ale zaměřují se také na biologickou, sociální, emocionální a psychickou zralost. U dětí s odkladem je třeba pracovat podle individuálního plánu rozvoje dětí s OŠD. Když ho vypracováváme, řídíme se doporučeními o vyšetření školní zralosti v krajské pedagogicko-psychologické poradně. Při vypracovávání těchto plánů také vycházíme z již nabytých zkušeností z práce s těmito dětmi. Také vycházíme z nabytých zkušeností a ze znalostí schopností dítěte a z průběžné diagnostiky jeho vývoje.

Učitelka č. 3: Hlavně když pracujeme s těmito dětmi tak ostatní děti nesmí poznat, že se na ně více zaměřujeme. Taky moc nemluvíme o tom, že dítě odklad má, protože by se mohlo stát terčem posměchu ostatních dětí. Hlavně se s nimi musí více opakovat.

Učitelka č. 2: Ano, častější opakování je velmi důležité. Taky musíme tyto děti povzbuzovat při práci ale trvat na jejím dokončení. Také dáváme tipy rodičům, jak tyto děti rozvíjet.

Učitelka č. 3: Rodičům těchto dětí doporučujeme, aby děti zapsali do logopedického a grafomotorického kroužku, které u nás ve školce máme. Je důležité, aby rodiče při práci s dětmi postupovali podle doporučení učitelky, která tyto kroužky vede.

2. Je rozdíl mezi slovní zásobou a její tvorbou u dětí s OŠD a u dětí, jejich věk při nástupu do ZŠ je 6 let? Jak výrazně a v čem se liší?

Učitelka č. 2: Děti s OŠD většinou špatně komunikují a také vyslovují, což je vlastně důvod, pro OŠD. Když mluví, řeči je hůře rozumět a jejich projev je chudý. Dětem je důležité pokládat otázky a rozvíjet jejich abstraktní myšlení kladením otázek typu Co by se stalo, kdyby...

Učitelka č. 3: U těchto otázek je důležité, abychom dbali při odpovědích dítěte na to, aby vyprávěli podle časové posloupnosti, což jim bez procvičování dělá velké problémy.

Učitelka č. 2: Ano, ale je důležité, aby odpověď byla logická. Při vyprávění dítěti klademe doplňující otázky, a pokud neví, jak pokračovat dál, navedeme ho. Během práce s těmito dětmi se snažíme rozvíjet jejich aktivní slovní zásobu. Přestože jejich slovní zásoba je víceméně stejná jako u ostatních dětí, aktivní slovní zásoba je mnohem menší.

Učitelka č. 3: Proto se tyto děti nejspíš bojí mluvit, ale je potřeba je v řeči podporovat.

Učitelka č. 2: Ano, přesně tak. Také s nimi provádíme cvičení, při kterých hledají protiklady a rozdíly v předmětech a jevech kolem sebe. Dáváme jim za úkol třídit předměty podle společného znaku.

Učitelka č. 3: Také je důležité, aby dítě umělo roztleskat slovo na slabiky a aby ve slově poznaly první a poslední písmeno, řekly synonymum a tak dále.

Učitelka č. 2: Tato cvičení samozřejmě provádíme se všemi dětmi, ale s dětmi s OŠD častěji opakujeme.

3. Mají děti s OŠD problém při komunikaci s dospělými?

Učitelka č. 3: Co se týče komunikace s dospělými, záleží na každém dítěti. Jsou děti, které problém nemají, ale ve většině případů tomu tak není. Většinou se komunikaci s dospělými vyhýbají a omezují ji téměř na minimum.

Učitelka č. 2: Tyto děti jsou z komunikace s dospělými nervózní. Jsou ostýchavé, místo odpovědi často jen přikývnu, maximálně odpovídají jednoslovně nebo v krátkých větách. Tyto děti je třeba v komunikaci podporovat a také pracovat na jeho sebevědomí.

4. Jak se tyto děti projevují při nácvičování činností předcházející čtení a psaní?

Učitelka č. 2: U těchto dětí vážně jemná motorika a grafomotorika a také nepoznají první a poslední písmeno ve slově. Tyto děti při vypracovávání grafomotorických listů musejí používat trojhrannou širokou tužku, protože mají problém naučit se správný úchop.

Učitelka č. 3: Pro tyto děti máme v MŠ kroužek grafomotoriky, kde se na rozvoji těchto schopností pracuje.

5. Umí si tyto děti vytvořit vlastní názor a umí jej projevit? Jak?

Učitelka č. 2: Tyto děti většinou svůj názor neprojevují, i když je to hodně individuální. Dítě, které se projevuje, je píše výjimkou. Tyto děti si názor vytvořit umí, ale mají strach jej projevit. Pokud se učitelka při komunikativním kruhu na něco dětí ptá, potom se toto dítě nehlásí ani nevykřikuje, proto se musíme zeptat přímo jeho.

Učitelka č. 3: Tyto děti se při komunikativním kruhu více drží v ústraní. Často se bojí, že pokud vlastní názor řeknou, budou se jim ostatní děti smát.

6. Jak se tyto děti spolupodílí na společných rozhodnutích třídy?

Učitelka č. 2: Tyto děti se podvolují nápadům dominantnějších dětí, rozhodnutí nechávají na nich. Proto se těchto dětí musí učitelka zeptat, s kým souhlasí nebo jestli má nějaký jiný nápad.

Učitelka č. 3: Také je důležité dětem nabídnout různé možnosti výběru, zvláště pokud nemá vlastní nápad.

7. Jak se děti s OŠD projevují ve skupině?

Učitelka č. 3: Tyto děti se ve skupině zas až tak moc neprojevují, nijak zvláště se na sebe nesnaží upoutat pozornost. Při volných činnostech se tyto děti ve skupině příliš neprojevují. Pro jejich rozvoj je důležité zadávat jim úkoly, se kterými se setkávají v běžném životě. Vždy musíme trvat na dokončení úkolu.

Učitelka č. 2: Přesně tak, při řízené činnosti je důležitá jejich koncentrace, často se totiž stává, že jsou roztěkané. Tyto děti se dají snadno ovlivnit dětmi, které jsou ve skupině dominantnější.