

# Význam ilustrace při rozvoji čtenářské gramotnosti u dětí s narušeným jazykovým vývojem

Kateřina Hrbáčková

---

Bakalářská práce  
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

# ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Kateřina Hrbáčková**  
Osobní číslo: **H21958**  
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Význam ilustrace při rozvoji čtenářské gramotnosti u dětí s narušeným jazykovým vývojem**

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se rozvoje čtenářské gramotnosti u dětí s narušeným jazykovým vývojem.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti a na specifika vlivu ilustrace u dětí s narušeným jazykovým vývojem.

Zpracování sady aktivit pro rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí s narušeným jazykovým vývojem.

Realizace a ověření sady aktivit pro rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí s narušeným jazykovým vývoje ve vybrané mateřské škole.

Evaluace sady aktivit 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*. Grada.
- Kejklíčková, I. (2016). *Vady řeči u dětí: Návod pro praxi*. Grada.
- Neaum, S. (2012). *Language and Literacy for the Early Years*. SAGE Publications Inc.
- Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Portál.
- Vašíková, J., & Žáková, I. (2018). *Význam primární logopedické prevence v rozvoji řečových a jazykových schopností dětí předškolního věku*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

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

Datum zadání bakalářské práce: **11. ledna 2024**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



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

Ve Zlíně dne 11. ledna 2024

## 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 <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> 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 .....<sup>17.4.2024</sup>.....

*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 užit 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 jím 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 vyšší 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 ověření významu ilustrace při rozvoji čtenářské gramotnosti u dětí s narušeným jazykovým vývojem v prostředí mateřské školy. V teoretické části jsem představila vývoj jazyka dle jazykových rovin, vymezila pojem čtenářská gramotnost. Dále jsem se zaměřila na možnosti narušení jazykového vývojem a na samotný význam ilustrace při práci s dětmi, který mají narušený jazykový vývoj. V praktické části jsem představila sadu aktivit pro ověření významu ilustrace při rozvoji čtenářské gramotnosti u dětí s narušeným jazykovým vývojem, kterou jsem následně realizovala v mateřské škole. Po dokončení realizace jsem sadu aktivit evaluovala, z čehož mi následně vyplynulo doporučení pro praxi. Při tvorbě sady aktivit jsem si pro práci zvolila knihy ilustrované Petrem Horáčkem.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, vývojová dysfázie, jazyk, ilustrace, zraková percepce

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis has a theoretical - application character. The main aim of the bachelor thesis was to propose a set of activities to test the importance of illustration in the development of reading literacy in children with impaired language development in the kindergarten environment. In the theoretical part, I introduced the development of language according to language levels, defined the concept of literacy. Furthermore, I focused on the possibilities of language impairment and the actual importance of illustration in working with children who have impaired language development. In the practical part I presented a set of activities to verify the importance of illustration in the development of reading literacy in children with impaired language development, which I subsequently implemented in a kindergarten. Upon completion of the implementation, I evaluated the set of activities resulting in recommendations for practice. In designing the set of activities, I chose books illustrated by Petr Horacek for the thesis.

Keywords: reading literacy, developmental dysphasia, language, illustration, visual perception

Chtěla bych poděkovat všem, kteří mi byli oporou při tvorbě mé bakalářské práce. Největší poděkování patří paní Mgr. Ivě Žákové, Ph.D., především za cenné rady, odborné vedení a vstřícnost při konzultacích. Dále bych také ráda poděkovala mé rodině a všem přátelům, kteří mě při tvorbě bakalářské práce, ale také po celou dobu studia, velkou oporou i podporou.

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

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 JAZYKOVÝ VÝVOJ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU</b> .....	<b>12</b>
1.1 JAZYKOVÉ ROVINY A JEJICH ROZVOJ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	12
1.1.1 Foneticko-fonologická rovina .....	12
1.1.2 Lexikálně- sémantická rovina .....	13
1.1.3 Morfologicky- syntaktická rovina.....	14
1.1.4 Pragmatická rovina.....	14
1.2 FAKTORY PŮSOBÍCÍ NA JAZYKOVÝ VÝVOJ DÍTĚTE .....	15
1.2.2 Vnější faktory jazykového vývoje dítěte.....	15
<b>2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST U DĚTÍ S NARUŠENÝM JAZYKOVÝM VÝVOJEM</b> .....	<b>17</b>
2.1 ČTENÁŘSKÁ STRATEGIE PŘI PRÁCI S ILUSTRACÍ .....	17
2.2 MOŽNOSTI NARUŠENÍ JAZYKOVÉHO VÝVOJE .....	18
2.2.1 Vývojová dysfázie.....	18
2.2.2 Opožděný vývoj řeči .....	19
<b>3 ILUSTRACE JAKO PŘEDMĚT K ROZVOJI ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU</b> .....	<b>21</b>
3.1 ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ .....	21
3.1.1 Zraková paměť .....	21
3.2 ILUSTRACE .....	22
3.2.1 Význam ilustrace.....	22
3.2.2 Druhy ilustrace .....	23
3.3 KRESBA DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	23
<b>4 REALIZACE PRAKTICKÉ ČÁSTI</b> .....	<b>25</b>
4.1 CHARAKTERISTIKA TŘÍDY .....	26
4.2 CHARAKTERISTIKA DĚTÍ.....	26
<b>5 SADA AKTIVIT</b> .....	<b>28</b>
<b>6 REALIZACE AKTIVIT V MATEŘSKÉ ŠKOLE</b> .....	<b>32</b>
AKTIVITA Č.1: KNIHA HUSA LÍZA .....	32
AKTIVITA Č. 2: KNIHA PAN BAF .....	36
AKTIVITA Č. 3: KNIHA NENAŽRANÁ KOZA .....	40
AKTIVITA Č. 4: KNIHA NEJLEPŠÍ DÁREK.....	44
<b>7 EVALUACE SADY AKTIVIT</b> .....	<b>49</b>
<b>8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI</b> .....	<b>52</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>54</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>55</b>



<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>58</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>59</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>60</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>61</b>

## ÚVOD

Bakalářská práce je zaměřena na význam ilustrace při rozvoji čtenářské u dětí s narušeným jazykovým vývojem. Toto téma jsem si vybrala, jelikož jsem se už dříve na praxi setkala s dítětem s vývojovou dysfázií a nevěděla jsem, jak s daným dítětem pracovat, jelikož jsem v této oblasti měla minimální znalosti. Také mě celkově zajímá problematika logopedie v mateřské škole, kterou je součástí i narušený jazykový vývoj.

Problematiku narušeného jazykového vývoje rozebírá ve svých publikacích mnoho autorů jako je například Bytešnicková, 2012; Kejklíčková, 2016; Klenková, 2006 a mnoho dalších. Narušený jazykový vývoj spadá pod obor logopedie a jejím předmětem jsou právě děti a osoby s narušenou komunikační schopností. Daná problematika je v dnešní době velmi rozebírané téma, jelikož jsou děti čím dál více narušením jazykového vývoje postihovány. V málo publikacích je jich daná problematika spojována se čtenářskou gramotností.

Bakalářská práce se dělí na dvě části, na teoretickou a praktickou část. Teorie je rozdělena na 3 kapitoly, které se dále dělí na podkapitoly. V první kapitole je vymezen jazykový vývoj dítěte předškolního věku, který je poté v podkapitolách rozepsán dle jazykových rovin. Dále jsou zde rozepsány faktory, které můžou jazykový vývoj dítěte ovlivňovat. V druhé kapitole je rozebírány čtenářská gramotnost a možnosti jejího oslabení při narušení jazykového vývoje. Také je zde blíže rozepsána samotná vývojová dysfázie a opožděný vývoj řeči. Ve třetí kapitole je definován pojem ilustrace a s ním úzce spojená zraková percepce. Také je zde rozebráno, jaký je význam ilustrace při rozvoji čtenářské gramotnosti.

V praktické části je rozepsán podrobný postup vytváření, realizace i evaluace sady aktivit pro rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí s narušeným jazykovým vývojem za pomoci ilustrace. Sada aktivit obsahuje čtyři aktivity. Hlavním cílem je ověření významu ilustrace a pozorování, jakým způsob práce dokáže ilustrace v dané oblasti rozvíjet. Realizace sady aktivit v mateřské škole, ve třídě pro děti se speciálními logopedickými potřebami – logopedické. Následná evaluace proběhla ze strany dětí, tak ze strany učitelky, a především pomocí sebereflexe, kterou jsem prováděla průběžně při realizaci. Při doporučení pro praxi jsem především zohledňovala informace z předchozí evaluace.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 JAZYKOVÝ VÝVOJ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

„Jazyk je základním systémem lidské komunikace, který je prakticky realizován mluvenou řečí nebo písmem, nebo i manuálním způsobem” (Neubauer, 2010, s. 9). Každý jedinec má svůj jazyk mateřský, který je ovlivněn rodiči nebo prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Jazyk je také velmi úzce spjatý s řečí. Zatímco jazyk můžeme definovat jako schopnost využívat určitý symbolický vyjadřovací systém a jazykovou kompetenci, řeč už je praktické využití této schopnosti (Klenková, 2006). Dle (Friederice et al., 2017) lze jazyk definovat jako kognitivní mechanismus, zahrnující užívání systému znaků s pravidly, ale také porozumění slovům a větám a jejich tvorbě k předávání svých myšlenek, emocí v psané i mluvené formě. Jazykový vývoj je komplexní jev, který je u každého dítěte předškolního věku individuální. Při výrazném odchýlení je třeba zahájení logopedické intervence. U dětí, které se této péče nedostane včas, může dojít k akademickým neúspěchům, odmítnutí v sociálním prostředí, což může mít dále za následky snížení sebevědomí a problematické chování. K určování odchylek při vývoji musíme mít alespoň minimální znalosti o vývoji řeči. Určité body jsou níže stručně rozepsány v jazykových rovinách (Červenková, 2019).

### 1.1 Jazykové roviny a jejich rozvoj u dětí předškolního věku

Jazykové roviny se dělí na foneticko- fonologickou, lexikálně- sémantickou, morfologicko- syntaktickou a pragmatickou. Všechny se vzájemně propojují a jsou pro vývoj jazyka zásadní, každá jazyková rovina má ale své specifické znaky a oblasti, ve kterých můžeme dítě předškolního věku rozvíjet (Bytešníková, 2012).

#### 1.1.1 Foneticko-fonologická rovina

Tato rovina se zaměřuje na zvukovou stránku řečového projevu, jehož hlavním obsahem jsou hlásky. Na danou rovinu je kladena velká pozornost, jelikož při jejím narušení dochází nedokonalé výslovnosti, na kterou poté může být od posluchače kladen větší důraz než na předávaný obsah (Bytešníková, 2012).

Odborníci se shodují na tom, že se jedná o rovinu, která lze u dítěte zkoumat jako první, a to v období od 6. do 9. měsíce, kdy dochází k přechodu z pudového žvatlání na žvatlání napodobující. Vývoj foneticko-fonologické roviny trvá dlouhé období, mělo by být ukončeno kolem 5. roku dítěte, nejpozději však do 7. roku. V pozdějším věku již nejedná o fyziologický jev, ale o vadu, při které je potřeba využít odborné pomoci (Klenková, 2006).

Dle Kryčové (2018) nejprve dochází upevnění samohlásek, především vokálu A, až poté dochází k fixaci souhlásek, mezi ty nejnáročnější patří sykavky. Pořadí fixace hlásek je důležité, jelikož díky němu dokážeme určit, zda-li je hláska pro dítě náročná (Bytešníková, 2012).

Na vývoji dané roviny se podílí mnoho faktorů, kterými jsou „úroveň motoriky řečových orgánů, schopnost fonematické diferenciaci a úroveň komunikačního záměru dítěte“ (Bytešníková, 2012, s. 74). Velký vliv má také společenské prostředí dítěte a správný mluvní zdroj. Správný vývoj artikulace hlásek dle věku dítěte ve upřesněn níže v tabulce. U dětí často dochází ke komolení nebo nahrazování některých hlásek, to ale nemusí hned znamenat poruchu artikulace.

Tabulka 1: Vývoj artikulace hlásek (Bytešníková, 2012)

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

### 1.1.2 Lexikálně- sémantická rovina

Lexikálně- sémantická rovina rozebírá aktivní a pasivní slovní zásobu, její vývoj a porozumění významu slov. Tato rovina je poměrně složitě zkoumatelná, jelikož výsledky různých šetření se rozcházejí. Některé šetření se zaměřují pouze na aktivní slovní zásoby, některé zahrnují aktivní i pasivní složku (Klenková, 2006).

Tato oblast se rozvíjí celý život, v dětském věku je na její vývoj kladen větší důraz. Aktivní i pasivní zásoba může být rozšiřována pomocí her a aktivit, při které děti pojmenovávají obrázky nebo zapojují vlastní fantazii a myšlení při tvorbě hádanek, příběhu a pohádek (Vašíková & Žáková, 2017).

Vývoj lexikálně- sémantické roviny začíná již kolem 10. měsíce života dítěte. Podle Klenkové (2006) ale stále převažuje komunikace neverbální, takže se dítě s okolím dorozumívá především pomocí mimika, pohybů, pohledů atd. Okolo prvního roku se u dítěte začne vyvíjet aktivní slovní zásoba, dítě začíná produkovat první slova. Dále dochází k označování pojmů, které jsou dětem příbuzné, a to přibližně kolem 2,5 let. Ve vývoji se také nachází dvě období otázek, díky kterým dítě dokáže více zkoumat souvislosti. První probíhá přibližně v 1,5 roku a jde o otázky „*Co to je?, Kdo to je?*“. Druhé období otázek probíhá ve 3 a půl letech a jedná se o otázky typu „*Proč?*“. Dítě ve 3 letech využívá 270–300 slov, poté se přichází prudký nárůst. Ve 3 letech by se měl mít dítě ve slovní zásobě přibližně 1000 slov, ve 4 letech 1500 slov, dále v 5 letech 2000 slov a v 6. roku dítěte, při běžném zahájení školní docházky by se měla slovní zásoba pohybovat okolo 2500 až 3000 slov (Bytešníková, 2012; Neubauer & et al., 2018).

### 1.1.3 Morfologicky- syntaktická rovina

Zabývá se gramatickou rovinou řeči. Sleduje, v jaké míře dítě správně užívá gramatické pravidla a jak dokáže užívat jazykový cit, který předurčuje jeho správné osvojení a užití gramatiky. K osvojování morfologicky- syntaktické roviny dochází především díky řeči a naslouchání dospělým, proto častěji nastávají problémy u dětí z dvojjazyčného prostředí (Vašíková & Žáková, 2017).

Autorka Bytešníková (2012) uvádí, že jsou děti v předškolním věku schopny využít tzv. jazykový cit. Dítě je schopno dodržovat v určité míře mluvnická pravidla, přestože nezná jejich teoretickou stránku. To především díky správnému mluvnímu vzoru, vyprávění příběhů a čtení vhodných pohádek od dospělých.

První slova vznikají pomocí opakování slabik a to kolem 1. roku dítěte, kdy můžeme danou rovinu začít pozorovat. Tyto slova jsou neohebná, dítě je neskloňuje ani nečasuje. Do dvou let by mělo dítě začít využívat dvouslovné věty. Kolem 4. roku dítěte se začnou v projevu objevovat všechny slovní druhy, které by dítě mělo být schopné složit do souvětí (Klenková, 2006).

### 1.1.4 Pragmatická rovina

Daná rovina je zaměřená na schopnost člověka vyjádřit různé komunikační záměry. Jedná se o několik aspektů, především o „schopnost jedince aktivně se účastnit konverzace při zachování pravidel dialogu, schopnost vystihnout a přiměřeně reagovat na nonverbální

projevy a schopnost udržet téma rozhovoru “ (Bytešnicková, 2012, s. 83). K podpoře u dětí dochází pomocí vyprávění, reprodukci a dramatizaci. Správným vzorcem pro děti mohou být pohádky, ze kterých vyplývá jak už kladné či záporné poučení. K rozvoji zdvořilostních návyků také mohou složit básně a písně, které děti interpretují (Vašíková & Žáková, 2017).

Dítě je schopno intuitivně využívat různé komunikační vzorce již jako kojeneček, od 2. až 3. let je schopno být vědomým komunikačním partnerem a rozlišovat konkrétní situace. Díky tomu je vedeno k iniciování krátkých dialogů s dospělými, kteří jej obklopují. Ve 4 letech již dítě dokáže vyhodnotit danou situaci a také díky tomu vhodně komunikovat (Ficová, 2023; Klenková, 2006).

## **1.2 Faktory působící na jazykový vývoj dítěte**

Na vývoji jazyka se podílí velké množství jak endogenních, tak i exogenních faktorů, jelikož se jedná o velmi složitý proces. Proto je velmi důležité, především v období do 6 let, důkladně sledovat daný vývoj, který je ovlivněn podmínkami dítěte (Bytešnicková, 2012).

### **1.2.1 Vnitřní faktory jazykového vývoje dítěte**

Prvním endogenním faktorem je stav centrální nervové soustavy. Ta totiž zpracovává motorické funkce a senzorické informace, které při jejím narušení ovlivňují komunikační proces. Dalším faktorem je úroveň intelektových schopností. Pokud je míra inteligence nižší, nemůže jedinec dosáhnout vývoje do standardní normy. Podle Bytešnickové (2012, s. 22) je vývoj jazyka také velmi spjatý s motorickými schopnostmi, jelikož „motorická zóna mozkové kůry je hybným analyzátozem řeči.“ Dalšími faktory jsou úroveň sluchové a zrakové percepce, při jejich narušení je velmi důležitá patřičná kompenzace. Posledním vnitřním faktorem je vrozená míra nadání pro řeč a jazyk, který je dále ovlivňován sociálním prostředím dítěte. Celkově rozvoj určitých vlastností ovládají genetické vlohy, které jsou ale závislé na působení vnějšího prostředí (Kryčová, 2018; Vágnerová & Lisá, 2022).

### **1.2.2 Vnější faktory jazykového vývoje dítěte**

Mezi exogenní faktory patří vliv lokálního prostředí, který dítě ovlivňuje například v jeho slovní zásobě. K tomu se také pojí vliv sociálního prostředí a životní styl rodiny. Dítě potřebuje dostatek pozornosti k získání potřebné úrovně komunikace, díky které poté dochází k socializaci například v prostředí mateřské školy. Ovlivňující je také mluvní vzor a komunikace v rodině, správný mluvní vzor vede dítě k úspěšnému rozvoji jazyka. Na to

také navazuje úroveň vzdělání rodičů. Dle Průchy (2013) a Kotátkové (2013) je dokázáno, že vyšší vzdělávání rodičů vede k podnětnějšímu prostředí pro jazykový rozvoj dítěte. Posledním faktorem je odloučení dítěte od rodičů. Tato stresová situace může dítě velmi negativně ovlivnit, následkem může být zpomalení nebo úplné zastavení v jazykovém vývoji (Kryčová, 2018).



## 2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST U DĚTÍ S NARUŠENÝM JAZYKOVÝM VÝVOJEM

„Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému i čtenému textu, přemýšlet o něm, jeho obsah sdílet s ostatními, překonávat obtíže, které jsou spojeny se čtením, a používat získané informace k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a dovedností“ (Tomášková, 2015, s.10-11). Mnohdy bývá čtenářská gramotnost brána jako samotné čtení, což ale není správné. Jelikož čtenářská gramotnost zahrnuje dekodování grafických znaků jazyka, ale také porozumění textu a získání důležitých informací, které dále zpracuje a umí je dále předat. Každé dítě při počátečním čtení doprovázejí potíže, které se mohou pomocí čtenářsky podnětného prostředí a správné motivace snižovat. V období předškolního věku dítěte ještě nemluvíme o smysluplném čtení, ale rozvíjí se kompetence, které jsou pro následné čtení potřeba (Tomášková, 2015).

Podle Richterové & Málkové (2016) má každé dítě odlišnou úroveň čtenářských dovedností, jejich vývoj je ale velmi úzce spjatý s jazykovým vývojem. Narušený jazykový vývoj patří mezi jeden z faktorů, který ovlivňuje rozvoj čtenářství. V mateřské škole se tento problém u dětí projevu především při osvojování jazyka a opožděným vývojem řeči. Ve své studii (Catts, Fey, Tomblin & Zhang, 2002, podle Richterové & Málkové, 2016) dokázali, že při zlepšování jazykových obtíží se také zlepšují čtenářské výsledky dětí. V celkovém důsledku má narušený jazykový vývoj vliv na akademickou, sociální i emocionální sféru. Hůře se těmto jedincům navazují vztahy s vrstevníky, jelikož se u nich snižuje možnost porozumění sociálním situacím (Neaum, 2012; Pospíšilová, 2019).

### 2.1 Čtenářská strategie při práci s ilustrací

Čtenářskou strategii můžeme považovat za soubor předem jasně připravených kroků a postupu, jak dosáhnout daného cíle, respektive úplnému porozumění textu. Existuje mnoho možností, jak se čtenářskou strategií pracovat, u dětí předškolního věku je přístup odlišný. Strategie se dítětem nevysvětlují, učí se především pomocí pozorování. Za vhodně zvolenou a využitou strategii má zodpovědnost dospělá osoba, v mateřské škole tedy učitel. Učitel by měl pracovat tak, aby při práci s knihou neprobíhalo pouhé čtení dětem, ale děti byly do práce s knihou zapojeny. K tomu by měla sloužit ilustrace, která dětem napomáhá porozumět danému textu a rozšiřovat slovní zásobu. Velký podíl na rozvoji mluveného i psaného jazyka má samotné čtení dospělé osoby (Koželuhová, 2022; Riley, 2006).

S ilustrací je velmi úzce spojena práce s knihou, díky které dochází k rozvoji zrakového vnímání, paměti, představivosti a rozvoji slovní zásoby. Základem je, aby dítě zprvu pracovalo s tištěnou knihou, která je spojena s realitou. V případě, že by dítě pracovalo od začátku s pohyblivými obrázky, například na počítači, mohlo by to dítě vést ke zkresleným představám a problému třídit informace. Díky četbě učitele a rodičů dochází u dítěte k osvojení řeči a získání předpokladů pro vlastní čtení. Je důležité knihu zapojovat do různých činností, aby dítě bylo více motivované, příkladem může být kreslení příběhu, dramatizace příběhu apod. (Kryčová, 2018).

## **2.2 Možnosti narušení jazykového vývoje**

Dle Mikulajové (2005) lze nerušení jazykového vývoje chápat jako systémovou chybu v jedné nebo více oblastech vývoje jazyka. Dané narušení se poté projevuje v jedné nebo více oblastech jazykových rovin. Možnosti narušení jsou tedy například omezený vývoj řeči, přerušovaný vývoj řeči, odchýlný vývoj řeči, já se ve své práci zabývám především vývojovou dysfázií a opožděným vývojem. Především kvůli nejvyšší četnosti těchto poruch (Welcome, 2019).

### **2.2.1 Vývojová dysfázie**

Jedná se poruchu, při které dochází ke snížené nebo i zcela přerušené schopnosti verbální komunikace, i za předpokladu, že má dítě k rozvoji řeči přiměřené podmínky. Přímá definice od Kejlíčkové (2016) zní tak že, „vývojová dysfázie označuje poruchu řeči způsobenou difúzním postižením mozku a zahrnujícím oblasti obou řečových center (expresivního i receptivního)” (Kejlíčková, 2016, s. 179). Nazývá se také jako vývojová porucha jazyka nebo vývojová porucha řeči. Příčinou je narušení centrální nervové soustavy již v raném vývinu. Dané porucha postihuje všechny jazykové roviny, ale zasahuje i do dalších oblastí a tím dochází k ovlivnění celé osobnosti dítěte. U každého jedince je projev velmi individuální, od toho se také odvíjí přístup ke každému dítěti a jeho terapie. Na terapii se podílí více odborníků, jako je klinický logoped, foniatr, psycholog, neurolog, ale také má velký podíl spolupráce pedagoga a rodičů dítěte (Bytešníková, 2012, Smolík & Seidlová Málková, 2014, Vašíková & Žáková, 2017). Tomická (2012) ve svém výzkumu zjistila, že při nástupu do základní školy má diagnostikovanou vývojovou dysfázií kolem 10 % dětí. Hulme & Snowling (2009 in Richterová & Seidlová Málková, 2016) uvádí, že tato porucha převažuje více u chlapců, jedná o tři až čtyři chlapce na jednu dívku. U dětí s vývojovou

dysfázií velmi často odklad školní docházky, díky kterému dítě získá více času na důslednou terapii (Kutálková, 2002).

Kutálková (2005) a Kryčová (2018) se ve svých publikacích shodují na stupních poruchy vývojové dysfázie. Nejtěžší forma se označuje jako nemluvnost. U dítěte nedochází k vývoji mluvené řeči a ani k porozumění řeči, projevuje se pouze pomocí pohybu a hlasu. Méně těžká forma daného poruchy se nazývá částečná nemluvnost neboli těžká dysfázie. V tomto stádiu se sice dochází k rozvoji řeči, ale až pozdějším věku, pomaleji a mnohem větším úsilím než jeho vrstevníci. Další úroveň je samotná dysfázie, která ale stále patří do těžké formy postižení. Tato úroveň dítěti umožňuje komunikovat, dítě ale stále doprovází nedostatky ve všech jazykových rovinách. Při poslední formě se při řeči dítěte projevují pouze některé dysfatické rysy.

Mezi příznaky vývojové dysfázie nepatří pouze narušená komunikační schopnost, ale také rozdíly mezi složkami vývoje osobnosti, které mohou dosazovat rozdílu až několika let. Dítě také může být na nesrovnatelné úrovni verbálních a neverbálních schopností. Dále se narušení dá určovat podle kresby, sluchové percepce a úrovně hrubé i jemné motoriky (Klenková, 2006, Neubauer, 2010).

Při zaměření se na jazykové roviny, může docházet k velkému rozsahu narušení v každé oblasti. Ve foneticko- fonologické rovině se může objevit porucha realizace hlásek, deficity ve výslovnosti, nesrozumitelná řeč, dítě nedokáže rozeznat znělost a neznělost. V oblasti lexikálně-sémantické dochází ke snížení slovní zásoby, převazuje především pasivní slovní zásoba, dítě se vytváří svůj „vlastní slovník“, slov jsou používány bez pochopení obsahu nebo také dítě nedokáže určit klíčové slovo z celého obsahu. U roviny morfologicky-syntaktické se u dítěte může projevovat dysgramatismus, není rozvinutý jazykový cit, věty obsahují jedno až dvě slova, projevují se problémy se skloňováním a časováním. V poslední pragmatické rovině se vývojová dysfázie rozezná pomocí převládající neverbální komunikace, při verbální komunikaci vznikají prodloužené pauzy, dítě nerado komunikuje, především při získání negativní zkušenosti a také se projevuje komunikační závislost na rodičích (Bytešníková, 2012).

### 2.2.2 Opožděný vývoj řeči

Jedná se poruchu, při které je narušená jedna, více nebo i všechny oblasti vývoje řeči. U dítěte se začíná projevovat kolem 3. roku, vzhledem k jeho věku jsou jeho komunikační dovednosti na nižší úrovni, než u jeho vrstevníků. Pokud dítě ve dvou letech produkuje méně

než 50 slov, je velká pravděpodobnost, že dítě bude mít danou diagnózu (Diepeveen et al., 2016 in Pospíšilová, 2023). Jestliže se opožděný jazykový vývoj neslučuje s další poruchou, řeč by se za dopomoci terapie měla vyrovnat obvyklému průměru. Častým případem je prvotní diagnostiky opožděného vývoje řeči, ze kterého později vyvstane vývojová dysfázie. Proto je zprvu nutná diferenciatní diagnostika, která by měla veškeré další možné postižené vyloučit. Dále se na úspěšné terapii měl podílet tým odborníků (klinický logoped, foniatr, psycholog, neurolog a pediatr) společně s rodinou a učiteli (Bytešnicková, 2012, Vašíková & Žáková, 2017).

Dle Kutákové (2005) je zapotřebí, aby se u dítěte vyvolal mluvní apetit. Zásadní je, aby se dítě nejvíce vyjadřovalo v jakékoliv každodenní situaci. Dospělý by mu měl být co nejvíce nápomocný. Poté až může dojít učení samotných slov a následných vět.

Příčin opožděného jazykového vývoje může být mnoho, některé z nich jsou neovlivnitelné. Mezi ty patří dědičnost, která se podílí minimálně jednou třetinou. Další příčinou mohou být vývojové vady mluvidel, při kterých může dojít k pozdržení vývoje řeči. Mezi další zdravotní faktory patří nedoslýchavost nebo také nedostatky ve zrakovém vnímání. Dále také může dítě ovlivnit nepodnětné sociální prostředí, nedostatek mluvního kontaktu. V neposlední řadě je potřeba zmínit opožděný vývoj centrální nervové soustavy (Klenková, 2006; Kutáková, 2005).

Opožděný vývoj řeči můžeme dle Bočkové (2011) dělit na dvě kategorie. První, chronologická, při které je vývoj řeči probíhá přirozeným způsobem, akorát ve značném zpoždění, klidně i dvou let. Druhá kategorie, která je více četnější, probíhají komplikace v podobě omezené slovní zásoby, chyby v porozumění významu slov, nevyužívání některých mluvních jevů, a ještě mnoho dalších.

### ***2.2.2.1 Rozdílnost mezi opožděným jazykovým vývojem a vývojovou dysfázií***

Cheminal a Echenne (2006 in Bočková, 2011) uvádí, že těžká forma opožděného jazykového vývoje se velmi složitě odlišuje od vývojové dysfázie. Rozdílnost můžeme zaznamenat v tom, že děti s vývojovou dysfázií v nižší míře porozumí izolovaným slovům a dochází u nich k narušení všech procesů. V mladším předškolním věku je rozlišení těchto dvou diagnóz poměrně obtížné.

### 3 ILUSTRACE JAKO PŘEDMĚT K ROZVOJI ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

#### 3.1 Zrakové vnímání

Pojem percepce neboli také vnímání vymezují Průcha, Walterová a Mareš jako „proces získávání a zpracování podnětů, informací, které neustále přicházejí jak z okolního, tak vnitřního světa daného člověka. Vnímání není záležitost jen smyslů, ale také kognitivních a motivačních procesů, vlivu sociálního prostředí a výcviku” (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 273). Samotná zraková percepce je u dítěte rozvíjena již od narození a vždy dochází k úzkému propojení se sluchovou a taktilní percepcí. U zdravého dítěte tvoří zrakové vnímání až 90% vnímání vjemů. V případě jakéhokoliv narušení, dochází ke zlepšení rozvoje oblasti jiné. Rozvíjení zrakové percepce je v předškolním období velmi důležité, jelikož se u dětí může projevit deficit v dané oblasti, který by byl pro následné čtení a psaní velmi zásadní (Fasnerová, 2018; Tomášková, 2015).

Fasnerová (2016 in Fasnerová, 2018) uvádí 4 úrovně zrakové percepce, jedná se o zrakovou diferenciaci, rozlišování figury a pozadí, zrakovou analýzu a syntézu a zrakovou paměť. Důležitá je ale také oblast orientace v prostoru nebo knize, díky které si dítě rozvíjí vizuomotoriku, která je nezbytná pro orientaci při čtení. Při této oblasti dochází k procvičování pořadí nebo také pojmů, které označují umístění. („nahore, dole, nad, pod...). Dítě by před nástupem do základní školy mělo umět třídít, řadit, porovnávat obrázky, rozlišovat základní barvy, určit čísla do šesti (Tomášková, 2015).

Zrakové vnímání není využíváno pouze k rozvoji čtenářské gramotnosti, dítě díky němu dokáže manipulovat s různými předměty, koordinovat souhru oka a ruky. Nesmí ale u dítěte docházet k přehlcní zrakovými podněty, jelikož si není schopnost určit, které jsou pro něj důležité. To může vést k nepozornosti a nevnímání (Tomášková, 2015).

##### 3.1.1 Zraková paměť

Zraková paměť je důležitou součástí zrakového vnímání, díky ní dokáže dítě krátkodobě nebo dlouhodobě uchovat optický podnět. K rozvoji může složit například pexeso nebo obrázkový diktát, je ale velmi důležité, vždy volit zprvu jednodušší a lehce zapamatovatelné předměty. Později se můžeme zaměřit na více detailů. Dle Ficové (2024) na dítě nesmí být vyvíjen jakýkoliv nátlak na jeho výkony, jelikož by mohlo dojít k narušení zájmu a

následnému vyhýbání se daným aktivitám. Je důležité u daného dítěte zjistit, jestli jsou je preference ve zrakové paměti nebo v jiných oblastech, jako je například sluchová. Nejvhodnější je k rozvoji paměti zapojovat více smyslů. Díky zrakové paměti také dochází ke kvalitnějšímu zapamatování tvarů a čísel (Bytešnicková, 2012; Kryčová, 2018, Tomášková, 2015).

## 3.2 Ilustrace

„Ilustrace je kresba nebo malba jako doprovod tištěného textu (zpravidla knihy).“ (Kraus, et al., 2005, s.338) Jedná se o instrumentální doplněk knihy, který by měl ve čtenáři vyvolat psychologické osvěžení. Člověk dokáže dané ilustrace vnímat pomocí vizuální gramotnosti, zjednodušeně jde o schopnost „číst“ dané ilustrace. K rozvoji vizuální gramotnosti slouží obrázkové knihy, které dítěti předají větší množství informací, než samostatný text. V obrázkové knize ale může dojít k částečné nebo úplné absenci textu, ilustrace tedy vchází do popředí. Tyto knihy jsou určeny především pro děti, jelikož neovládají dovednost čtení. Vymezení zda-li se jedná o knihu obrázkovou, nebo knihu s ilustrací je velmi obtížné (Reissner, 2015; Vraštilová, 2014).

### 3.2.1 Význam ilustrace

Ilustrace je pro děti zásadním prostředkem pro lepší pochopení čteného textu, rozvoj pozorovacích schopností a fantazie. Dle Pospíšila a Suka je „účelem podporovali obrazotvornost čtenářovu a přerušit příjemně četbu, zvyšuje-li se napětí, poskytnout vnímavosti oddechu a odpočinku oku“ (Pospíšil & Suk, 1924 in Reissner, 2015). Dítě je při pouhém předčítání omezeno kapacitou své paměti nebo slabší slovní zásobou, proto si hledá oporu v ilustraci, která knihu doprovází. Koželuhová (2022) ve své publikaci uvádí, že dítě díky ilustraci dokáže vnímat i drobné detaily a má objasněný děj, přestože nedochází k samotnému čtení. Ilustrace knih také děti aktivizuje k samostatnému vyprávění, které se nemusí spojovat s daným textem v knize. Výtvarný obraz je také prvním podnětem, které si dítě vybaví, při vzpomínce na knihu nebo příběh. Dle Vícha (2004) ilustrace v knize plní také funkci estetickou, jelikož jej můžeme považovat za výtvarné dílo, do kterého autor přenáší své životní zkušenosti a zážitky (Koželuhová, 2022; Lepilová, 2014).

Z pedagogického hlediska lze obrázek v knize využít mnoha způsoby. Díky námětové bohatosti lze využívat mnoho metod, forem i prostředků práce. Ilustrace je pro děti především motivací a využívá se na povzbuzení zájmu. Kniha by neměla při práci působit

nuceně. Je důležité dílo volit podle toho, aby bylo emocionálně poutavé pro danou věkovou skupinu dětí. Je také vhodné práci s knihou a samotnou ilustrací propojovat s uměleckou činností a pohybem, jelikož díky tomu dochází k lepšímu přiblížení a prohloubení celého zážitku s ilustrací (Vích, 2004).

### 3.2.2 Druhy ilustrace

Rozdělení ilustrací je velké množství, záleží, jakým pohledem se na dělení nahlíží. V české odborné literatuře dělení ilustrací probíhá především dle autorů nebo historického hlediska. Pro děti předškolního věku, především pro děti s narušeným jazykovým vývojem je zásadní, aby ilustrace byla pro děti oporou, plně odpovídala čtenému textu, byla zřetelná. Dítě by mělo být schopno pochopit příběh pomocí sledování daných ilustrací. Vhodným autorem je dle Koželuhové (2022) spisovatel a ilustrátor Petr Horáček, jeho díla jsem také využila při tvorbě sady aktivit (Holešovský, 1977; Koželuhová, 2022).

Vích (2004) ve své publikaci rozděluje ilustrace na 3 typy. První z nich je výtvarný doprovod, který přímo navazuje na literární text. Stěžejním předmětem je v této knize děj a ilustrace jej poté opakují. Předávají stejné informace, které v knize sděluje spisovatel. V druhém typu se již více projevuje ilustrátor. Ilustrace obsahují informace, které spisovatel v knize nezmínil, ale i tak jsou s textem velmi úzce propojena. Při posledním typu je již ilustrace samostatným výtvarným projevem, které se od textu pouze doráží. Pro práci s dětmi s narušeným jazykovým vývojem jsou vhodné knihy prvního a druhého typu, jelikož jsou propojeny s daným textem a dítěti jej dokážou více přiblížit.

### 3.3 Kresba dětí předškolního věku

V předškolním věku dítěte je kresba považována za symbol určitého objektu, který se nemusí vždy zahrnovat všechny jeho znaky. Úroveň dané kresby se odvíjí od vývojové úrovně daného dítěte. Kresby mají minimalistický charakter, obsahují pouze znaky, které dítě vyhodnotí jako podstatné. V kresbě dochází ke střetnutí fantazie a reality. Výtvar je přizpůsoben k potřebám dítěte a je zásadním je důraz na vlastní pohled při zobrazování situace (Vágnerová & Lisá, 2022).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 4 REALIZACE PRAKTICKÉ ČÁSTI

Praktická část mé bakalářské práce potvrzuje zásadní význam ilustrace při rozvoji čtenářské gramotnosti u dětí s narušeným jazykovým vývojem. Při všech aktivitách je ilustrace vždy jiným způsobem využita k tomu, aby rozvíjela problematickou oblast čtenářské gramotnosti. Aktivity jsou vytvořeny pro prostředí mateřské školy. Hlavním cílem bylo navrhnout sadu aktivit, které jsou pro dítě podnětné k rozvoji čtenářské gramotnosti, následně sadu aktivit v mateřské škole realizovat a evaluovat.

Realizace sady aktivit proběhla v mateřské škole ve Zlínské kraji. Součástí dané mateřské školy je speciální logopedická třída, kterou navštěvuje mnoho dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Poruchy dětí v dané třídě byli velmi různorodé, u některých dětí šlo o kombinaci více poruch. Já jsem se při realizaci sady aktivit věnovala dětem, u kterých se objevil narušený jazykový vývoj, především vývojová dysfázie nebo opožděný vývoj řeči.

Mateřských škol se speciální logopedickou třídou je ve Zlínském kraji více, já jsem volila především podle toho, že jsem mateřskou školu navštívila již při předchozí praxi. Po zjištění, že si sadu aktivit budu moct zrealizovat v dané mateřské škole, jsem si domluvila první návštěvu třídy. V tento den jsem se s dětmi zapojila do jejich řízené činnosti, chtěla jsem se s dětmi seznámit, zjistit si podrobnější informace o dětech, se kterými jsem následně pracovala. Šlo o především o jejich věk a zda mají narušený jazykový vývoj diagnostikovaný, nebo se diagnóza bude teprve určovat. Tato návštěva pro mě byla velmi přínosná, jelikož jsem zjistila, jak se s dětmi pracuje a že je průběh činností v dané třídě velmi odlišný od klasických tříd.

Následně jsem začala s tvorbou samotných čtyř aktivit, kterou jsou byly vytvořeny tak, aby je zvládly splnit všechny děti, přestože úroveň předčtenářské gramotnosti byla u každého dítěte odlišná. Aktivity jsem přizpůsobovala především věku dětí, dle toho jsem také volila dané knihy a ilustrace. Časová náročnost každé aktivity se pohybovala kolem 15 minut, v tomto čase je zahrnuta i motivace dítěte, samotná činnost a následné zhodnocení.

Samotné aktivity jsem pojmenovávala podle názvu knih. S dětmi jsem začala realizaci v týdně, kdy měly v mateřské škole týden knih, takže to pro ně bylo velmi aktuální. Děti mi také donesly ukázat svou oblíbenou knihu. Výběr posloupnosti aktivit byl náhodný, jelikož jejich náročnost byla pro každé dítě odlišná, takže jsem nemohla radit aktivity od nejlehčích po nejtěžší. Některé děti také plnily dvě aktivity za jeden den, jelikož při předchozí realizaci v mateřské škole chyběly.

## 4.1 Charakteristika třídy

Daná třída se nachází v jedné z mateřských škol Zlínského kraje. Jedná se o třídu, ve které jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami – logopedickou. Daná třída má název „Sovičky” a celkový počet dětí je 16. Jedná se o heterogenní třídu, ve které jsou děti od 4 do 7 let. U všech dětí, kterou danou třídu navštěvují se projevují typické znaky jednotlivých druhů narušení v oblasti narušení jazykových a komunikačních dovedností, nebo mají přímo diagnostikovanou některou z poruch. Každé dítě má svůj individuální plán, jsou s nimi realizovány individuální cvičení na rozvoj problémových oblastí. Jedná se o aktivity, které rozvíjí jak jazykovou oblast, tak celkový vývoj dítěte. Součástí třídy je také logopedický koutek, kde děti pracují s učitelem nebo logopedem. Tento koutek je pro děti motivující, jelikož ví, že zde bude všechna pozornost věnována jim a také za splněné cvičení dostávají hodnocení do svých sešitů, se kterými pracují po celý školní rok.

## 4.2 Charakteristika dětí

Praktickou část bakalářské práce byla realizována se 6 dětmi (D1, D2, D3, D4, D5, D6). U všech dětí se projevují typické příznaky narušeného jazykového vývoje, 3 děti mají diagnostikovanou vývojovou dysfázii a další 3 mají opožděný vývoj řeči, u kterého se také projevují znaky vývojové dysfázie. U dvou dětí se také v kombinaci projevují znaky dyslalie.

D1 (dítě číslo 1): Dítě má 5 let. Při první aktivitě bylo dítě poměrně odtažité, bálo se komunikace. Což bylo způsobeno především tím, že chybělo při seznamovací hodině a vidělo mě poprvé. Po chvíli se již dítě nebálo odpovědi. Komunikovalo i mimo téma.

D2 (dítě číslo 2): Dítě má 6,5 roku, byl u něj navržen odklad školní docházky z důvod nedostatečné úrovně řeči pro školní zralost. Dítě bylo velmi aktivní, plnilo úkoly s nadšením.

D3 (dítě číslo 3): Dítě má 5 let. Dítě bylo vždy velmi zvědavé, těšilo se na činnosti. Při kterých ale poté následně nedocházelo k porozumění, musela jsem dítě více navádět a vysvětlovat dané úkoly.

D4 (dítě číslo 4): Dítě má 6 let. Při aktivitách bylo velmi aktivní, plně spolupracovalo, vždy se těšilo na další činnost. Všechny aktivity splnilo bez jakékoliv obtíže. Zadání pro dítě bylo vždy srozumitelné a drželo se daného tématu. Toto dítě by mělo od září nastoupit do základní školy.

D5 (dítě číslo 5): Dítě má 4,5 let. Dítě bylo aktivní, spolupracovalo. Občas docházelo k menším problémům při plnění aktivit, vždy se ale za dopomoci dostalo ke správnému řešení. Většinou komunikovalo jednoslovně.

D6 (dítě číslo 6): Dítě má 5,5 let. Při aktivitách potřebovalo nejvíce času, hodně odbíhalo od daného tématu, vždy ale došlo k dokončení celé aktivity. Některé části pro dítě nebyly srozumitelné, muselo docházet k opakování zadání. Také jsem dítěti musela pokládat otázky, aby se u daného tématu udrželo.

## 5 SADA AKTIVIT

V této kapitole jsou rozepsány dané aktivity, které jsem vytvářela pro děti z logopedické třídy mateřské školy, u kterým se objevují příznaky narušeného jazykového vývoje, konkrétně vývojové dysfázie nebo opožděného jazykového vývoje. V sadě se nachází 4 aktivity, všechny zahrnují práci s knihou. Každá aktivita je rozepsána v tabulce a obsahuje název, cíle, organizační formu a metody, prostředky a pomůcky a také průběh celé aktivity.

Tabulka 2: Práce s knihou Husa Líza

<b>Práce s knihou Husa Líza</b>	
Cíle aktivit:	Rozvíjet zrakovou paměť Vést k porozumění čtenému textu
Organizační forma:	Individuální výuka
Metody:	Vyprávění, práce s obrázky, rozhovor
Prostředky a pomůcky:	Knihy Husa Líza, ilustrace z knihy
Průběh:	<p>Před realizací celé aktivity probíhá motivace, k té využiji plyšáky Sovičku, na kterého jsou děti zvyklé, jedná se o maskovat jejich třídy. Poprosím dítě, jestli by mi pomohlo celou knížku přečíst a také seřadit obrázky, které se v knize pomíchaly. Dítěti představím samotnou knihu a její název. Poté již dojde k samotnému čtení, dítě nechám, aby vždy podle ilustrace doplnilo název zvířete. Tím si také ověřím, zda dítě všechny zvířata zná. Jedná se o zvířata: netopýr, tukan, tučňák, žirafa, slon, klokan, pštros, tulen a lev. V druhé části knihy dám před dítě vystřižené ilustrace, které dítě bude seřazovat podle čteného textu. (<i>Husa Líza křičela a natahovala krk, plavala pod vodou, skákala, cákala, klouzala se, pleskala křídly a utíkala, jak nejrychleji mohla</i>). Tato část proběhne proto, aby dítě mělo malý časový rozestup před vyjmenováváním zvířat. Po dočtení budu mít dítě za úkol, vyjmenovat všechny zvířata, na kterém si z knihy vzpomene. Pokud si již dítě nebude moct vzpomenou, navedu jej pomocí popisu ilustrace.</p> <p>Aktivita vychází z námětu, jak rozvíjet zrakovou paměť dle Tomáškové (2015).</p>

Tabulka 3: Práce s knihou Pan Baf

<b>Práce s knihou Pan Baf</b>	
Cíle aktivit:	Podpořit jazykové a komunikační dovednosti Vést k porozumění čtenému textu Rozvíjet slovní zásobu dítěte
Organizační forma:	Individuální výuka
Metody:	Vyprávění, práce s ilustrací, rozhovor
Prostředky a pomůcky:	Knihy Pan Baf- Joyce Dunbar, kartičky s textem a ilustracemi
Průběh:	<p>Před danou aktivitou bude probíhat motivace pomocí plyšáka. Dítěti vysvětlím, že sovička (plyšák) v knize přelepila některé obrázky a teď si ji nemůže sama přečíst, jelikož v ní chybí některé ilustrace a ona neumí číst. Dítě poprosím, jestli by mi pomohlo vrátit ilustrace na své místo v knize.</p> <p>Knihu začnu dítěti číst, přitom si bude prohlížet dané ilustrace, když dojdeme na stranu, kde ilustrace chybí, dítě bude mít za úkol pomocí textu, určit správnou ilustraci. Znovu dojde k podrobnému přečtení určité části textu, aby mělo dítě dostatečný čas na rozmyšlenou. V knize je text nalepen pomocí suchého zipu, takže dítě bude moct samo přelepit ilustraci a díky tomu si i zkontroluje svou volbu, jelikož pod bílým papírem se vždy nachází původní text s ilustrací. Pokud dojde při volbě dítěte k chybě, pokusím se ho navést pomocí otázek ke správnému řešení. K této knize bude 8 obrázku, které bude muset dítě rozeznat (ilustrace s Aničkou, 4 ilustrace ročních období, ilustrace s králíčky, ilustrace s pěnkavou, ilustrace s pavoukem). Po dokončení si knihu znovu společně projdeme zeptám se dítěte, o čem daná kniha byla, jestli by to mohl převyprávět pro sovičku, který nás bude po celou dobu pozorovat.</p> <p>Pokud dítě nedokáže knihu převyprávět, budu mít připravené kontrolní otázky:</p> <p><i>Co kocour Baf v knize dělal?</i></p> <p><i>Koho kocour Baf lekal?</i></p> <p><i>Co dostal kocour Baf?</i></p>

Tabulka 4: Práce s knihou Nenažraná koza

<b>Práce s knihou Nenažraná koza</b>	
Cíle aktivit:	Podpořit jazykové a komunikační dovednosti Rozvíjet představivost a fantazii Rozvíjet slovní zásobu
Organizační forma:	Individualizovaná výuka
Metody:	Vyprávění, rozhovor
Prostředky a pomůcky:	Knih Nenažraná koza – Petr Horáček
Průběh:	<p>Děti budou namotivovány pomocí svého třídního maskota plyšáka Sovičky, dětem zadám úkol, jestli by sovičce mohly přečíst daný příběh pomocí obrázku, které v knize uvidí. Poté jim dětem dám knihu do rukou, přečtu jim název knihy a nechám děti, aby samy příběh převyprávěly. Kniha je ilustrovaná velmi jednoznačně, takže by děti neměly mít problém s rozpoznáním. Pokud to bude ale pro děti složitý úkol, dětem budu příběh vyprávět a nechám je doplňovat pouze slova, které jsou ilustrované. Po dokončení vyprávění dítě ohodnotím a zeptám se na otázky:</p> <p><i>Co nesmíme dělat, aby nám nebylo špatně jako této koze? - jaké je ponaučení z daného příběhu? Jaké má koza vlastnosti?</i></p> <p><i>Jaké barvy všechny barvy měla nenažraná koza?</i></p>

Tabulka 5: Práce s knihou Nejlepší dárek

<b>Práce s knihou Nejlepší dárek</b>	
Cíle aktivit:	<p>Rozvíjet jemnou motoriku</p> <p>Rozvíjet představivost a fantazii</p> <p>Podpořit jazykové a komunikační dovednosti</p>
Organizační forma:	Individualizovaná výuka
Metody:	Vyprávění, kresba, rozhovor
Prostředky a pomůcky:	Knihka Nejlepší dárek (Horáček, 2022)
<p><b>Průběh:</b></p> <p>Dítě bude namotivováno pomocí jejich maskota třídy, plyšáka Sovičky. Dítěti přečtu název knihy a první stranu. Kde je zmíněno, že postavy z knihy mají narozeniny. Dítě bude mít za úkol nakreslit, co by chtělo dostat a považuje za ten nejlepší dárek. Dítěti bude řečeno, že obrázek zůstane u jejich školní sovičky, která bude jeho přání hlídat. Po dokreslení obrázku budeme s dětmi dále pokračovat se čtením knihy, abychom se dozvěděli, co dostaly postavy z knihy. Celá kniha je spíše o tom, že si tyto dvě postavy narozeninový den užily především díky tomu, co měly za zážitky (podívali se do vesmíru, plavali v moři, potkali mořskou příšeru, byli v zoo, byli na procházce, hráli si v dešti, koupali se ve vaně a jako poslední jedli narozeninový dort), a to bych také chtěla předat dětem. Proto po dočtení položím dětem otázky.</p> <p><i>Potřebovaly Tom a Mot dárek k tomu, aby si užily svůj narozeninový den dárky?</i></p> <p><i>Co všechno Tom a Mot v tento den prožily?</i></p> <p><i>Díky čemu byl pro ně tento den tak krásný?</i></p> <p>Po dokončení čtení se dítěte zeptám, proč si vybralo zrovna tento dárek a uložíme daný obrázek do obálky, kterou poté necháme sovičce.</p>	

## 6 REALIZACE AKTIVIT V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Realizace aktivit proběhla v logopedické třídě jedné mateřské školy ve Zlínském kraji. Ve třídě je celkově 16 dětí s narušenou komunikační schopností, já konkrétně pracovala s dětmi, u kterých se projevují znaky vývojové dysfázie a opožděného vývoje řeči. Níže jsou rozepsány konkrétní záznamy průběhu všech aktivit, datum realizace, cíl z pohledu dítěte i učitele, klíčové kompetence, organizační forma, metody pomůcky a prostředky k dané aktivitě. Všechny aktivity jsem vymýšlela tak, abych zapojila ilustraci z knih od Petra Horáčka.

Všechny aktivity byly realizovány v logopedickém koutku, kde měly všechny děti dostatečný klid a prostor na plnění aktivit. Děti při práci nebyly rušeny ostatními dětmi. V logopedickém koutku jsem byla pouze já s dítětem, při některých aktivitách také paní učitelka, které mi následně dala zpětnou vazbu k daným aktivitám. Realizaci daných aktivit pro mě byla obrovským přínosem nových zkušeností a také inspirací pro tvorbu nových aktivit. Až při samotné realizaci jsem si uvědomila, jak je v tomto případě důležitý individuální přístup ke každému dítěti a jak je práce s takovými dětmi odlišnější na přípravu.

### Aktivita č.1: Kniha Husa Líza

**Datum realizace:** 8. 3. 2024

#### **Cíl z pohledu učitele:**

- Rozvíjet zrakovou paměť
- Vést dítě k porozumění čtenému textu

#### **Cíl z pohledu dítěte:**

- Vyjmenovat daná zvířata
- Seřadit ilustrace dle čteného textu

#### **Klíčové kompetence:**

- Kompetence komunikativní– dítě vyjmenuje daná zvířata dle zrakové paměti
- Kompetence k řešení problému – dítě seřadí ilustrace dle čteného textu

**Organizační forma:** Individualizovaná výuka

**Metody:** Vyprávění, práce s ilustrací, rozhovor



## Pomůcky a prostředky:

- kniha Husa Líza (Horáček, 2006)
- vystřižené ilustrace

Obrázek 1: Ukázka z knihy Husa Líza



**Průběh činnosti:**

Motivace probíhala u všech dětí stejně. Vždy jsem si vzala jedno dítě ze třídy a šla jsem s ním do logopedického koutku, již to bylo pro všechny děti velkou motivací. Jelikož jsou děti zvyklé, že zde probíhají zábavné cvičení a je dětem věnována všechna pozornost. Dále jsem si pro motivace brala plyšáka sovičky, kterou mají děti ve třídě jako svého maskota. Celou činnost jsem motivovala tím, že bude děti sovička po celou dobu jejich práce pozorovat. Dále jsem každému dítěti ukázala knihu, kterou jsem ten den měla připravenou. Všechny děti kniha zaujala, jelikož jsem v logopedickém koutku zvyklé spíše na pracovní listy. Vysvětlila jsem, že si knihu jdeme společně přečíst a na konci pro ně bude přichystaný úkol. U všech dětí jsem následně přečetla název knihy a začala postupně procházet. Já jsem četla text a nechala vždy dítě, aby doplnilo název zvířete. Tím jsem si ověřovala, zda dítě všechny zvířata zná. Pokud dítě nevědělo, o jaké zvíře se jedná, zvíře jsem pojmenovala já, šlo o tuleně, tukana a pštrosa, ostatní zvířata děti většinou znaly. Následně ke konci knihy děti dostaly za úkol, seřadit 6 ilustrací husy, podle toho, co jsem dětem četla. Po dočtení knihy jsem dítě poprosila, zda by mohlo znovu vyjmenovat pro sovičku všechny zvířata, co si v knize pamatuje. Pokud již dítě nevědělo, naváděla jsem jej dle ilustrace. Jaké mělo zvíře barvu, jakou mělo velikost, počet zvířat atd. Následná kontrolu seřazení ilustrací provádělo samo dítě podle knihy. Na konci došlo u každého dítěte k pochvale a zhodnocení dané aktivity. Také jsem se dítěte ptala, co je mu nejvíce líbilo.

D1: Dítě při čtení knihy bylo poměrně odtažitě, odpovídalo zvířata vyjmenovávalo tiše. Odpovědi byly jednoslovné, dítě neprojevovalo zájem o větší vyjádření se. Došlo k zaměnění tukana za papouška, což jsem nebrala ani za chybu, pouze jsem dítěti vysvětlila, že se jedná o tukana, kterého můžeme rozeznat podle velkého zobáku. Při skládání ilustrací byla práce bezchybná. Po dočtení knihy dítě vyjmenovalo tučňáky, klokana a slona bez jakékoliv pomoci, dále jsem již dítě naváděla k žirafě, místo tukana a pštrosa byl řečen pták, také jsem dítěte navedla k netopýru. Na další zvířata dítě došlo až při ukázání obrázku, jednalo se o tuleně a lva. Celkově se chlapec moc nevyjadřoval, při hodnocení, co mu nejvíce líbilo, pouze ukázal na ilustrace husy, které měl seřazovat.

D2: Dítě se již při čtení velmi zapojovalo, opakovalo po mě čtený text, zvířata znalo všechny až na pštrose. Dítě také mělo větší problém s výslovností, vždy jsem ale název dítěti zopakovalo, a to se snažilo výslovnost zlepšit. Při seřazování ilustrací došlo k prohození dvou obrázku, dítě jsem se ale zeptala na otázku, kde husa skáče a tím jsem ho navedla k

opravě. Dítě dokázalo vyjmenovat 5 zvířat bez jakékoliv pomoci, dále jsem ho naváděla a přišlo na všechny zvířata kromě pštrosa. Toho jsem mu následně ukázala znovu na obrázku. Dítěti se nejvíce líbila část, kdy jsme četli samotnou knihu.

D3: Dítě při čtení správně doplňovalo názvy zvířat, při skládání ilustrací byly obrázky skládány spíše náhodně, proto jsem se vždy dítěte znovu zeptala, co husa na obrázku, který přiřadil dělá, to ho někdy přivedlo k opravě, někdy k vybrání jiného chybného obrázku. Proto jsem udělal následnou kontrolu hned po dané aktivitě. Poté jsem znovu četla text, a dítě si podle knihy opravovalo své řešení. Při vyjmenovávání zvířat dokázalo říct 3 zvířata bez dopomoci, 3 zvířata s následnou dopomocí a zbytek dokázalo vyjmenovat až pomocí ilustrace. Dítěti se nejvíce líbily ilustrace všech zvířat a také citoslovce, které byli v knize.

D4: Dítě si při čtení knihy nemohlo vzpomenout na tuleně, ostatní zvířata pojmenovalo bez obtíží. Při skládání ilustrací proběhla práce bez chyby. Při vyjmenovávání zvířat si vzpomnělo bez dopomoci na 6 zvířat, zbývají vyjmenovalo při dopomoci. Dítěti se nejvíce líbila závěrečná část, kdy mělo zvířata vyjmenovávat sovičky.

D5: Dítě již při čtení mělo problém se soustředěním se na dané téma, snažilo se mi vykládat vlastní příběhy týkající se daných zvířat. Věty byly strohé, ale vždy jsem nechala prostor, aby mi povědělo vše, co chtělo. Poté jsem znovu navázala na příběh. Při řazení ilustrací dítě seřadilo dvě ilustrace správně, proto jsem dítěti přečetla text znovu a více pomalu, prohodilo další dvě ilustrace. Poté si zbývající dvě opravilo dle knihy. Při vyjmenovávání zvířat dítě dokázalo vyjmenovat pouze 2, následně jsem musela navádět, ale stejně si nepomohlo všechny ilustrace vybavit, což mohlo být způsobeno menším soustředěním při čtení knihy. Nejvíce se dítěti líbilo seřazování ilustrací.

D6: Dané dítě potřebovalo již při čtení více času na odpověď, která byla většinou řečena nejistě, přestože byla správná. Při seřazování obrázků dítěti také trvalo více času, než si ilustraci vybralo, proto jsem také daný text vždy zopakovala a dítě ujistila v jeho výběru. Při vyjmenovávání zvířat si dítě vzpomenulo na 4 zvířata, následně mu dopomohli informace o zvířeti, ale stejně chyběli 2 zvířata, které pojmenovalo až při pohledu na obrázek. Nejvíce se dítěti líbilo samotné čtení knihy.

### **Hodnocení činnosti:**

První činnost s dětmi bych hodnotila velmi pozitivně, jelikož při práci nenastal žádný zásadní problém, se kterým bych si nevěděla rady. Jelikož toto pro mě byla úplně první individuální práce s dětmi s narušeným jazykovým vývojem, tak jsem moc nevěděla, co

mám od dané činnosti čekat. Byla jsem příjemně překvapená, že i přes některé deficity se děti většinou nebojí chybovat, jsem výřečné a snaží se úkoly plnit s chutí. Také jsem nevěděla, jak na mě budou reagovat, jelikož pro ně nejsem známá osoba, ale všechny děti nakonec byly rády, že se mnou mohly úkol plnit a chtěly ať ještě zůstanu v MŠ. Tato první zkušenost mě potěšila a namotivovala na další aktivity.

Práci s knihou bych také celkově hodnotila kladně, přestože docházelo k chybám. Děti si díky dané aktivitě zopakovaly názvy zvířat, které měly v pasivní slovní zásobě. Lehčí variantou bych volila knihu, kde se znázorněna zvířata, které děti více znají. Také by byla možnost zvolení knihy s menším počtem zvířat. Nejtěžším slovem bylo určitě slovo pštros. Většinou docházelo k vynechání písmen. Byla jsem ráda, že jsem do aktivity zapojila i skládání ilustrace, podle čteného textu, jelikož to děti vtáhlo zpět do děje a měly krátký čas, ve kterém přestaly myslet na daná zvířata, které následně vyjmenovávaly. S celkovým průběhem jsem byla spokojená, přestože se u každého dítěte lišil, také byl velmi odlišný čas plnění dané aktivity, některé děti totiž odbíhaly od tématu a tím se čas prodlužoval. Také jsem byla ráda za motivaci pomocí plyšáka, jelikož děti na jejich maskota hodně dají a při vyjmenovávání zvířat byla sovička motivací ke správné odpovědi.

## **Aktivita č. 2: Kniha Pan Baf**

**Datum realizace:** 12. 3. 2024

### **Cíl z pohledu učitele:**

- Rozvíjet slovní zásobu dítěte
- Rozvíjet jazykové a komunikační dovednosti
- Vést k porozumění čteného textu

### **Cíl z pohledu dítěte:**

- Popsat, co můžeme vidět na ilustraci
- Popsat, o čem daná kniha byla
- Přiradit správnou ilustraci k textu

### **Klíčové kompetence:**

- Kompetence komunikativní – dítě popíše, co vidí na ilustraci

- Kompetence komunikativní – dítě popíše, co kocour v knize dělal
- Kompetence k řešení problémů – dítě dokáže přiřadit správnou ilustraci k textu

**Organizační forma:** Individualizovaná výuka

**Metody:** Vyprávění, práce s ilustrací, rozhovor

**Pomůcky a prostředky:**

- Kniha Pan Baf (Dunbar, 2021)
- vystřižené texty z knihy
- vystřižené ilustrace z knihy

Obrázek 2: Ukázka z knihy Pan Baf



**Průběh činnosti:**

U všech dětí začala aktivita stejně, a to pomocí motivace. Před dítě jsem položila knihu, nechala jej si ji prolistovat a zeptala jsem se ho, co nám v knize chybí. Všechny děti přišly na stejnou a správnou odpověď, kterou byly obrázky. Dále jsem dětem vysvětlila, že sovička omylem přelepila dané obrázky a ty nám tam teď chybí. Ale jelikož sovička neumí číst, tak bych je chtěla poprosit, jestli by mi mohly pomoci s opravou knížky. Všechny děti souhlasily a byly natěšené na plnění úkolu. Poté jsem vyskládala 8 ilustrací na stoleček a začala dětem knihu postupně číst. U každého dítěte jsem se co nejvíce snažila ptát na otázky, týkající se ilustrací.

D1: Při druhé aktivitě již dítě nebylo natolik odtažené, na práci se těšilo. Při prvním obrázku dítě příliš nechápal, co je jeho úkolem. Proto jsem se dále ptala, na kterém obrázku je osoba. Poté jsem se zeptala na její jméno, které jsem dříve zmiňovala při čtení. Na otázku mi bylo správně zodpovězeno. Při každé ilustraci jsem dítě musela podobně navést, protože samostatný text dítěti nestačil. Odpovědi byly většinou jednoslovné, a to i při závěru aktivity, kdy dítě mělo popisovat, co kocour v knize dělal. Proto jsem zase volila více otázek.

D2 a D4: Reakce těchto dvou dětí byla velmi podobná. Zadání bylo pochopeno bez problému, při výběru ilustrace nastal problém až při rozlišování ročního období. Tady si obě dvě děti nevěděly příliš rady, takže jsem se je pokoušela navést pomocí konkrétních otázek. Díky tomu byly ilustrace voleny správně. Dále nenastala při volbě žádná chyba, obě dvě děti velmi stručně popsaly daný příběh a poté jsem se je doptala na kontrolní otázky.

D3: Pro dítě byl zadaný úkol velmi složitý, musela jsem dítěti poměrně dost napomáhat, vždy mu říct pouze jednu jednoduchou větou, co má na dané ilustraci hledat. Velmi ho ale bavila ilustrace samo přelepovat a kontrolovat, jestli je obrázek správně zvolen. Při závěru aktivity také docházelo k jednoslovným odpovědím na zadané otázky. Volila jsem již pouze dvě, protože pro dítě byla aktivita příliš dlouhá, začalo ztrácet pozornost.

D5: Pro dítě bylo těžší určit dané ilustrace pomocí textu, musela jsem ho pomocí zjednodušení textu ujistit v jeho volbě, následně ale dokázalo vyjmenovat, co se na ilustraci nachází. Popsání příběhu knihy bylo velmi stručné, ale bylo v něm zodpovězeno na většinu otázek ke kontrole.

D6: Dítě jako při předchozí aktivitě bylo poměrně nerozhodné, na své řešení potřebovalo dostatek času, který mu byl poskytnut. Dítě také zapojovalo dost vlastních zkušeností, jelikož má doma dost podobnou kočku, takže to v něm vyvolávalo mnoho emocí, které mi

chtělo sdělit. Díky tomu často ztrácelo pozornost a bylo pro něj složitější odpovídat na kontrolní otázky. Proto jsem po položení otázky vždy nalistovala stránku v knize, kde dítě našlo odpověď.

### **Hodnocení činnosti:**

Danou činnost bych hodnotila jako velmi zábavnou a neobvyklou pro děti. Nejvíce je bavilo to, že si mohly samy přelepovat ilustrace. Také bylo vidět, že je pro ně momentem překvapení, jestli byla ilustrace zvolena správně. Někdy jsem musela dětem s přelepováním pomáhat, jelikož by mohlo dojít k roztrhnutí stránek. Proto bych po této zkušenosti na danou aktivitu volila knihu, která má pevnou vazbu, což je ale čistě praktická poznámka. Odlepování suchého zipu sloužilo dětem také k rozvoji jemné motoriky, protože někdy pro ně bylo problematické nalepení obrázku na správné místo.

Při výběru ilustrací nastával největší problém při volbě ilustrací ročního období, což jsem i očekávala, jelikož na ilustraci nebyl žádný zásadní předmět, dle kterého by dítě mohlo volit. Neobtížnější bylo rozeznat ilustraci jara a léta, při které děti také nejvíce chybovaly. Ilustrací na výběr bylo voleno 8, což byl ideální počet, jelikož děti neplnily úkol na každé straně, ale neustále byly v napětí, kdy budou moct volit další obrázek. Pro ztížení úkolu bych do ilustrací zamíchala obrázky, které do dané knihy nepatří. Jelikož při výběru posledního obrázku již byla volba jasná, protože zbýval jako poslední.

Při zjišťování celkového porozumění knize, bylo zřetelné, že se děti více soustředily na text každé strany než na celkový příběh knihy. Proto jsem s některými dětmi knihu znovu procházela, již s doplněnou ilustrací, protože se už nemusely soustředit na výběr ilustrace. Délka aktivit u všech dětí se pohybovala kolem 15 minut.

Celkově jsem s aktivitou spokojená, jelikož při plnění bylo vidět, že děti aktivita zajímá. Kromě jednoho dítěte bylo u všech vidět plné soustředění na práci. Jedinou změnou při této aktivitě by byla motivace. Při dokončení úkolu již nedocházelo k ukázání správného řešení sovičky, jelikož by aktivita byla již příliš dlouhá. Motivaci bych nechala pouze v tom, že nám sovička vymazala obrázky a poprosila bych děti, jestli by mi pomohly knihu zpravit.

### **Aktivita č. 3: Kniha Nenažraná koza**

**Datum realizace:** 15.3. 2024

**Cíl z pohledu učitele:**

- Rozvíjet jazykové a komunikační dovednosti
- Rozvíjet představivost a fantazii
- Rozvíjet slovní zásobu

**Cíl z pohledu dítěte:**

- Odpovídat na kontrolní otázky ke knize
- Vymyslet dle ilustrací příběh knihy
- Pojmenovávat předměty v knize

**Klíčové kompetence:**

- Kompetence komunikativní – odpovídat na kontrolní otázky ke knize
- Kompetence k řešení problémů – dítě dokáže vymyslet příběh k ilustraci
- Kompetence k učení – dítě pojmenovává předměty v knize

**Organizační forma:** Individualizovaná výuka

**Metody:** Vyprávění, rozhovor

**Pomůcky a prostředky:**

- Kniha Nenažraná koza (Horáček, 2015)



Obrázek 3: Ukázka z knihy Nenažraná koza



**Průběh činnosti:**

U všech dětí probíhala motivace stejným způsobem, pomocí plyšáka sovičky. Dětem jsem ukázala knihu, se kterou jsme ten den pracovali. Také jsem před ně postavila sovičku a dětem vysvětlila, že naše sovička ještě stále neumí číst. Ale danou pohádku by si velmi ráda poslechla. Děti souhlasily s plněním zadaného úkolu. Poté jsem již každému předala knihu do vlastních rukou, přečetla dítěti název a to mohlo začít knihou listovat.

D1: Dítě mělo zprvu tendenci si knihu pouze prohlížet. Proto jsem se ho prvním třech stranách doptávala, co na obrázcích vidí, odpověď byla většinou jednoslovná, jako například: pes, prase. To mě vždy vedlo k další otázce, co dělá koza. Dítě se díky tomu postupně rozpovídalo. Pořád šlo ale o krátké věty, maximálně o třech slovech. Také docházelo k přehazování slovosledu. Vždy ale bylo pochopitelné, co tím chce dítě říct. Největší problém nastal, asi jako u všech dětí, při popisování sloves. Dítě mělo popsat, co zrovna koza dělá. U těchto stran jsem dítě musela velmi navádět, aby vědělo, na jakou část těla se má zaměřit.

D2: Dítě velmi zaujala již první strana knihy. Popisování ilustrací začalo hned na první straně, více se zaměřovalo na detaily, například na i na plot v pozadí, nebo na domek pro psa. Strana, kde koza měnila barvy při dítěte velmi zábavná. Smálo se až tak, že pro něj bylo těžké barvy vyjmenovat. Příliš složitý úkol nastal při vyjmenovávání sloves. Bylo pro všechny děti velmi složité určit, co má ilustrace znázorňovat. Dítě si s tím ale velmi rychle poradilo, přestože text v knize byl odlišný.

D3: Dítě po mně při činnosti vyžadovalo, abych mu předčítala text knihy. Já jsem se vždy snažila, aby dítě alespoň jednoslovně popsalo, co na obrázku vidí. Takže mi vždy odpovědělo je na obrázku a já mu za to přečetla text, u poslední dvou stran, jsem ale dítě nechala, aby příběh dokončilo samo. Dále poměrně rozsáhle odpovídalo na kontrolní otázky. Odpovědi si samo ověřovalo pomocí ilustrací.

D4: Dítě bylo při dané činnosti velmi aktivní, zapojovalo dost vlastní fantazii, díky tomu se příběh dost lišil od příběhu v knize. Domýšlelo si příběhy, které v knize nebyly znázorněná, ale samo si je logicky odvodilo. Například to, že se pes i kočka na kozu zlobili, po tom, co jim snědla jídlo. Nic takového v knize znázorněno nebylo. Dítě jsem nijak nepřerušovala, zeptala jsem až na kontrolní otázky, u kterých se také rozpovídalo.

D5: Pro dítě byla kniha také velmi zábavná, celkově ho bavila ilustrace dané kozy a její chování. Dítě jsem se spíše musela doptávat na otázky, co koza zrovna dělá, nebo kdo je na

obrázku. Odpovědi byly stručné. Při určování sloves si vůbec nevědělo rady, při čtení mu ale kniha přišla zase velmi zábavná. Díky celkovému narušení pozornosti bylo pro něj těžší odpovídat na otázky, ale vždy jsme společně našli odpověď v knize.

D6: Dítěti se daná aktivita oproti předchozím velmi dařila. Bylo vidět, že má zájem o ilustrace. Na konci mi bylo řečeno, že si takto často čte knihy s maminkou. Přesto ale byly některé situace pro dítě těžko popsitelné, proto jsem větu začala já. A to ji poté dokončilo. Verze vyprávění dítěte se také hodně slučovala s textem v knize.

### **Hodnocení činnosti:**

Pocity z dané činnosti byly velmi smíšené, protože u některých dětí bylo vidět, že jsou naplněny všechny cíle a aktivita pro ně byla srozumitelná. Pro některé byla příliš těžká a musela jsem jim dost napomáhat. I tak bych aktivitu určitě neměnila v základech, spíše bych pro některé děti zvolila jednodušší knihu. Kniha je určena pro děti od 3 let a přišla mi tak akorát dlouhá. Již před realizací aktivity jsem věděla, že popisování sloves bude pro děti nejtěžší, ale i tak jsem knihu zvolila z toho důvodu, aby to nebylo příliš jednoduchým úkolem. Také si myslím, že většina ilustrací je jednoduchá a lehce popsitelná. Pozitivně bych hodnotila to, že na všechny působila motivace pomocí sovičky. Děti byly natěšené a bylo vidět, že je pro ně takové práce s knihou něčím novým. Na druhou stranu jsem byla ráda za volbu zrovna této knihy, jelikož všem přišla zábavná a vtahovala je do děje. Také byla velká šance, že danou knihu nebudou znát, jelikož se nejednalo o nějakou všeobecně známou pohádku, kterou by děti již předem znaly.

Bylo pro mě také zajímavé vidět, jak má každý odlišnou představu o stejné ilustraci, jelikož se příběhy poměrně dost lišily. I přes horší výslovnost a slovosled se žádné nikdo nebál komunikace, odpovídaly s chutí. Proto také na konci byl každý pochválen, jak ode mně, tak i od sovičky, která je po celou dobu poslouchala. Čas plnění této aktivity se poměrně lišil. Děti, které odpovídaly jednoslovně stihly aktivitu splnit do 15 minut. U některých se celkový čas protáhl až na 20 minut.

## **Aktivita č. 4: Kniha Nejlepší dárek**

**Datum realizace:** 19. 3. 2024

### **Cíl z pohledu učitele:**

- Rozvíjet představivost a fantazii
- Rozvíjet jemnou motoriku
- Podpořit jazykové a komunikační dovednosti

### **Cíl z pohledu dítěte:**

- Vymyslet svůj vysněný dárek
- Nakreslit, jak by měl dárek vypadat
- Odpovídat na otázky v průběhu čtení knihy, a také na kontrolní otázky

### **Klíčové kompetence:**

- Kompetence sociální a personální – dítě dokáže vytvořit svůj názor – vymyslet svůj vysněný dárek
- Kompetence sociální a personální – dítě dokáže vyjádřit svůj názor – nakreslí svůj oblíbený dárek
- Kompetence komunikativní – dítě odpovídá na otázky týkající se knihy

**Organizační forma:** Individualizovaná výuka

**Metody:** Vyprávění, kresba, rozhovor

### **Pomůcky a prostředky:**

- Kniha Nejlepší dárek (Horáček, 2023)
- Papír
- Pastelky

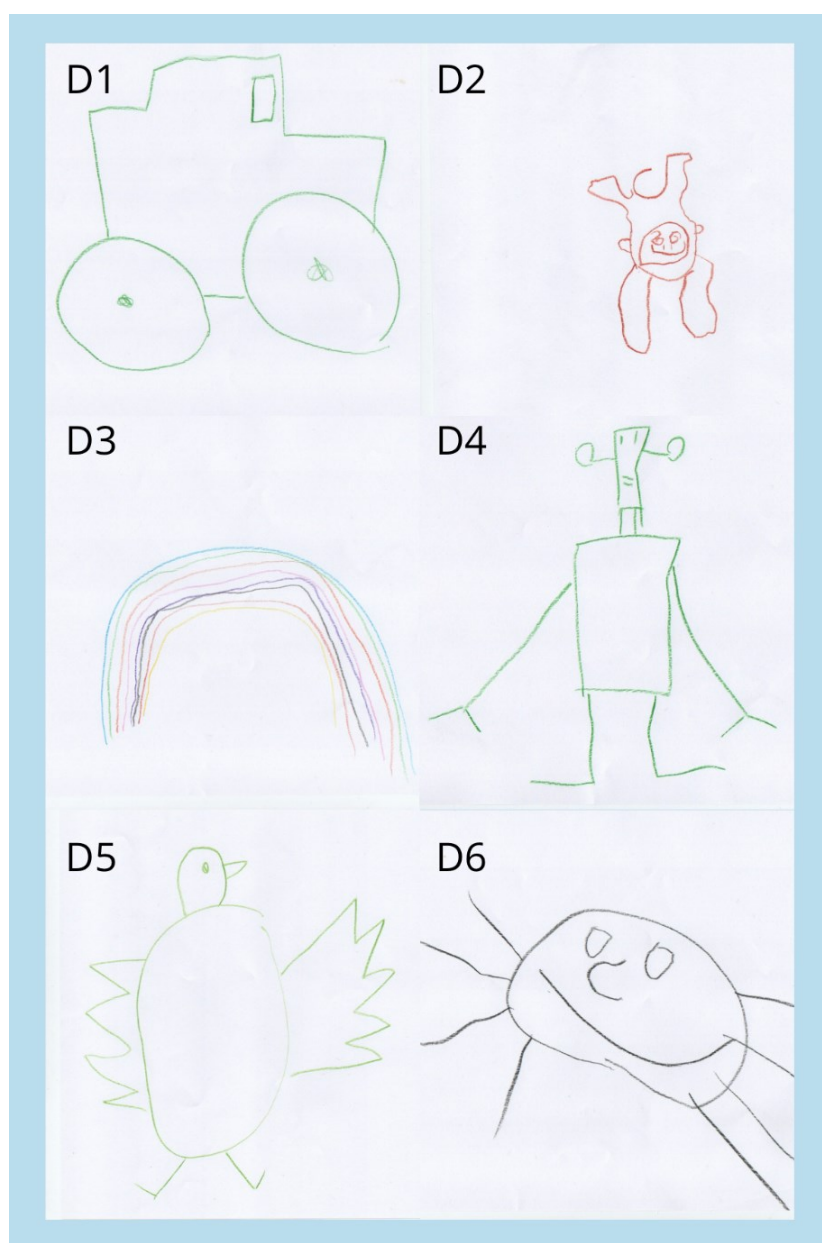
Obrázek 4: Ukázky z knihy Nejlepší dárek



**Průběh činnosti:**

Daná činnost s dětmi začala ukázkou knihy, vždy si prohlédly obal knihy. Zeptala jsem se jich, jestli poznají, co je obrázek za zvíře. U všech byla správná odpověď, že se jedná o kočky, některé z dětí také popsaly jejich barvu. Já jsem poté řekla jména koček, Tom a Mot. Dále jsem jim přečetla knihu a přešli jsme na první stránku. Tam se každé dítě dozvědělo, že oba dva tito kamarádi slaví v tento den narozeniny. Poté jsem každému dala papír a pastelky, chtěla jsem, aby nakreslily, ten nejlepší dárek, co by si zrovna přály. A že obrázek vložíme do obálky, kterou poté předáme plyšové sovičce, a ta bude jejich vysněný dárek střežit. Dále všechny děti začaly kreslit svůj vysněný dárek.

Obrázek 5: Ukázky kresby dětí



Problém nastal v tom, že kresba byla velmi rychle hotová. Některé děti mě prosili, zda by mohly nakreslit obrázků více. Takže vzniklo více výtvorů, na ukázkou jsem vkládám vždy pouze jeden od každého dítěte. Po dokreslení jsem již dětem předala knihu, ve které si samy postupně listovaly. Já jsem vždy přečetla text a jelikož byla tato kniha více abstraktní, děti k ní měly více poznámek. Ilustrace v nich vyvolávaly hodně emocí. Například na stránce, kde bylo mnoho zvířat, jsem nechal dítě všechny vyjmenovat. Pokud pro ně bylo nějaké zvíře neznámé, tak jsem ho pojmenovala já. V závěru knihy je popsáno, jak byl pro Toma a Mota tento den úžasný, jak velmi si ho užily. Proto jsem se každého zeptala, z jakého důvodu byl pro ně tento den tak výjimečný. U většiny dětí bylo první odpovědí, protože měli narozeniny a dostaly dárek. Já poté navedla k tomu, že přece také zažily spoustu krásných zážitků, a dítě mi je dále jmenovalo. Po dokončení jsme dětem vždy vysvětlila, že není ani tak důležité, jaký dostaneme dárek, ale s kým prožíváme všechny zážitky a jak si musíme všech kamarádů vážit. Například i těch ve školce. Poté jsme vždy vložili obrázek do obálky.

Jelikož se jednalo o poslední aktivitu z připravené sady, tak docházelo i k celkovému vyhodnocení. Nejprve jsem vždy pochválila a ocenila snahu dětí, poděkovala jim za jejich ochotu se mnou pracovat. Dále jsem nechala děti, aby ohodnotili mou práci. To, jak se jim dané aktivity líbily, která aktivity je bavila nejvíce.

### **Hodnocení činnosti:**

Tuto činnost bych příště určitě změnila v tom, že bych pro děti měla více úkolů na kreslí. Nechala bych je dokreslit například ilustraci mořské příšery a dortu. Jelikož děti kreslily velmi rychle, i přes navádění k většímu propracování, děti úkoly měly hned hotové. Při řešení činnosti jsme tuto změnu již provést nemohla, jelikož ilustraci viděli a došlo by pouze ke kopírování dané ilustrace. Příště bych dané ilustrace mořské příšery a dortu předem zakryla a děti by teda měly prostor k rozvoji své představivosti. I tak byly cíle aktivity naplněny. Díky tomu, že většina kreslilo obrázků více a kniha byla pro děti přitažlivá svými ilustracemi, tak se čas aktivit pohyboval kolem 10-15 minut.

Také při kontrolních otázkách vždy bylo první řečeno, že je na narozeninách nejdůležitější dárek, pak ale u dětí docházelo k uvědomění, že si postavy v knize den užily především díky zážitkům, které si navzájem darovaly. Pozitivně bych hodnotila volbu motivace, jelikož děti byly rády, že budou dané přání vkládat na obálky pro sovičku. Všechny kresby jsou spíše na úrovni mladších dětí, jelikož při narušení jazykového vývoje také dochází ke zhoršení

motorických schopností. Při kresbě jsem naváděla ke správnému držení pastelky a snažila se je motivovat ke zlepšení detailů daného obrázku.

Byla jsem velmi ráda za celkové hodnocení od dětí, při kterém zmiňovaly, že je práce s knihou bavila a také se ptaly, jestli budu do školky chodit i nadále. Což pro mě bylo známkou toho, že aktivity plnily rády.



## 7 EVALUACE SADY AKTIVIT

Evaluace sady aktivit probíhala třemi způsoby. Prvním způsobem proběhla reflexe ze strany dětí, druhým reflexe se strany učitelky a jako poslední sebereflexe.

Evaluace ze strany dětí probíhala v průběhu a na konci samostatných aktivit a také po dokončení realizace celé sady aktivit. K evaluaci jsem využívala především kontrolní otázky k samotné knize, ale také otázky k dané aktivitě. Děti hodnotily aktivity vždy pozitivně, pro každé byla ale zajímavé část knihy odlišná. Příliš se neshodovaly na svých odpovědích, a to ani při otázce, která z aktivit pro ně byla nejtěžší. Při závěrečném hodnocení jsem pro děti přinesla všechny knihy, aby si připomněly, co vše, co sady aktivit patřilo. Mezi nejčastější odpověď pro oblíbenou aktivitu byla kniha číslo 2., ve které měly pomocí textu přiřazovat ilustrace. Důvodem bylo to, že práce byla nejvíce interaktivní, mohly přelepovat dané ilustrace samy. Z toho vychází, že se dítěti lépe pracuje, když je samo aktivně zapojeno do dané činnosti, proto bych příště do ostatních aktivit zapojila více interaktivních prvků, které by dítě více udržovaly při dané aktivitě. Nejméně je bavila práce s knihou číslo 3. Přesně z toho důvodu, že měly pouze něco popisovat. Na kontrolní otázky ke knize a jejímu pochopení většinou odpovídaly správně, především jednoslovně nebo pomocí krátkých vět. Když dítě odpověď nevědělo, snažila jsem se ho navést zpátky v knize, aby zde řešení našlo. První práce s knihou, kdy měly po dočtení vyjmenovávat zvířata, byla od 3 dětí hodnocena jako velmi jednoduchá, přestože žádné z nich nevyjmenovalo všechny zvířata bez dopomoci. Děti pozitivně hodnotily zvolenou motivaci. Jejich plyšová sovička pro ně byla v logopedickém koutku oporou, jelikož šlo o předmět, se kterým jsou zvyklé podobně pracovat.

Při hodnocení mé práce ze strany dětí mi nebylo nic vyčteno, projevovaly zájem o práci se mnou. Vyžadovaly si práci v logopedickém koutku, byly natěšené, co budou v daný den plnit za úkol. Myslím si, že to za mohla i moje prvotní návštěva mateřské školy, kdy jsem se s dětmi seznámila v jejich řízené činnosti. Díky tomu ke mně byly více otevřené a nebály se individualizované práce v logopedickém koutku. I dítě, které při prvotní návštěvě v mateřské škole nebylo, se po chvíli nebálo práce a komunikace, při druhé návštěvě již bylo také velmi otevřené.

Druhá evaluace proběhla ze strany učitelky. Ta mi byla velmi nápomocná, již před samotnou realizací při první návštěvě mateřské školy. Byly mi předávány velmi užitečné praktické rady, jak s dětmi pracovat. Také individuální zkušenosti s každým dítětem a vhodný přístup,

jak s ní pracovat. Zpětná vazba k samotným aktivitám byla poměrně stručná, jelikož učitelka neměla mnoho časových možností na pozorování průběhu všech aktivit u všech dětí. Při první knize bylo pozitivně hodnoceno, že jsem do práce zapojila část, kdy děti měly skládat ilustrace dle čteného textu. Také to, že v knize byly zvířata, kterou pro ně nejsou příliš známé a tím se jim úkol trochu ztížil.

Při druhé aktivitě se paní učitelce velmi líbila forma, jakou měly děti zpracovat, zmiňovala zapojení jemné motoriky při vyměňování ilustrací. Jako námět ke ztížení aktivity by klidně nechala přiřazovat všechny ilustrace v knize. Při třetí aktivitě bylo negativně hodnoceno to, že děti nebyly zapojeny jinak než slovně, což i já pozoruji za velkou chybu. Paní učitelka zmiňovala, že je pro ně příliš složité se soustředit na danou knihu bez jakéhokoliv rozptýlení. U poslední aktivity nedošlo k žádné výtce a byla jsem pozitivně pochválena za zapojení jemné motoriky. Celkově učitelka kladně hodnotila zaměření se na více oblastí rozvoje dětí, také můj přístup byl vhodně volen k daným dětem s narušeným jazykových vývojem. Negativně mi bylo vytčena délka daných aktivit, zprvu mi bylo řečeno, že je na děti 15 minut příliš dlouhá doba na práci. Jelikož šlo ale o práci s knihami, které pro děti byli zajímavé a v tomto čase byla zahrnuta i motivace s hodnocením, tak to pro děti byl přijatelný čas, který byl někdy také překročen díky iniciativě dětí. Celkově jsem byla velmi vděčná za praktické rady, ochotu i čas, který mi paní učitelka věnovala a také za umožnění práce s dětmi, jelikož docházelo k narušení jejího činnosti.

Poslední formou evaluace je sebereflexe. Ta probíhala již v průběhu samotných aktivit, ale také po celkovém dokončení realizace sady aktivit. V mnoha věcech se odvíjí od reflexe dětí i učitelky. Jako první bych se zaměřila na vhodnost volbu činností. Při sestavování daných aktivit jsem se snažila především o různorodost a zajímavost daných činností. Práce s knihou byla pro děti zajímavé a motivují sama o sobě, jelikož jsou spíše zvyklé na plnění pracovních listů nebo na práci se svým logopedickým sešitem. Zároveň se mi podařilo aktivity provázat s programem dětí, jelikož při začátku realizace sady aktivit měly děti v mateřské škole týden knih. Knihy jsem vybírala především dle zmínění ilustrací Petra Horáčka, jako vhodné pro rozvoj jazykových rovin, v odborné literatuře. S celkovým výběrem daných knih i činností jsem spokojená, přestože bych u třetí knihy zapojila například vkládání vhodné ilustrace do knihy, dle jejich tvaru. U poslední aktivity bych připravila více prostoru pro kresbu, jak již bylo zmíněno v hodnocení samotné aktivity. Také bych následně měnila úroveň aktivit, dle úroveň jazyka každého dítěte. To by bylo možné po dlouhodobé a podrobné práci s dětmi.

Dále bych se zaměřila na volbu motivace. Motivaci plyšákem jsem měla vymyšlenou již před první návštěvou mateřské školy, zde paní učitelka pracovala s plyšákem sovičky, kterou děti měly neustále ve své třídě. Díky tomu jsem se rozhodla ho využít i při motivaci mých činností. Pro děti byla také motivující již samotná práce v logopedickém koutku. Děti sem chodí s nadšením, jelikož ví, že zde bude všechna pozornost věnována přímo jim. Jediné, co bych při motivaci změnila, bylo častější zapojení plyšáka sovičky při průběhu aktivit. Otázky mohly být pokládány z pohledu sovičky, což pro děti mohlo být více zábavné.

Při výběru pedagogické strategie byla jasná volba individualizované výuky, jelikož děti s narušeným jazykovým vývojem potřebují individuální přístup a při hromadné výuce bych nebyla schopná věnovat dostatečné množství pozornosti každému dítěti. Tato volba také byla správná, jelikož každé dítě mělo dostatek prostoru k vlastnímu vyjádření se. Při výběru metod jsem volila především dle stanovených cílů. Některé z cílů se u daných aktivit opakovaly, ale vždy byly stanoveny tak, aby rozvíjely některou z jazykových rovin. Cíle byly u všech aktivit naplněny, u každého dítěte a u každé aktivity v rozličné míře, jak je již rozepsáno v hodnocení samotných aktivit.

Mým cílem u všech aktivit bylo vést děti k porozumění čtenému textu, což spadá do lexikálně – sémantické roviny. Což bych také hodnotila jako nejvíce problematickou rovinu u daných dětí, se kterými jsem pracovala. Posun v daných oblastech se v takto krátkém čase velmi těžce hodnotí, určitě ale byla u všech dětí vidět jejich snaha a motivace v tom se dále posouvat a zlepšovat.

## 8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Doporučení pro praxi se odvíjí od reflexe dětí, učitelky, ale také samotné sebereflexe. Jsou zde zohledňovány body, které jsem si zaznamenávala jak v průběhu realizace, tak i po jejím dokončení. Celkově bych práci s knihou a ilustrací považovala za málo využívanou při praxi v mateřské škole. Kniha bývá většinou využita spíše jako motivace nebo doplňkový materiál, málo kdy je ale kniha využívání jako prostředek daných aktivit. Také se pravidelně využívá při čtení pohádek před spaním dětí, to ale dětem není umožněn dostatečný prostor k jejich vyjádření a rozvoji.

Jako prvním a zásadním bodem doporučení pro praxi je zaměření se na problematické oblasti u daného dítěte a přistupovat k dítěti individuálně. Což je samozřejmě důležité u jakékoliv práce s dětmi. V tomto případě ale ještě mnohem víc, při práci s dětmi s narušeným jazykovým vývojem je důležité zohledňovat jejich věk, a především míru jejich narušení jazykového vývoje, zaměřit se na samostatné jazykové roviny. Při realizaci mé sady aktivit jsem pozorovala největšími potíže v lexikálně – sémantické rovině, dále se ale narušení u všech dětí poměrně lišilo, některé měly větší problémy s výslovností a u jiných byl problematickou částí slovosled. Individuální přístup je důležitý především k tomu, aby pro dítě byly aktivity vhodně voleny, a tím bylo dítě motivováno k dalším postupům. Při volbě nevhodných aktivit by mohlo dojít k odporu plnění a následné stagnaci vývoje. Individuální přístup ke každému je zcela možný až při dlouhodobé práci, jelikož učitel zjistí, co dané dítě baví a jak s ním pracovat. Je ale důležité dítě rozvíjet všestranně, nebýt zaměřen pouze na problematické části vývoje. Z tohoto doporučení tedy vyplývá, že by mělo být připraveno vždy více aktivit různé obtížnosti. Vždy volit prvotně tu nejlehčí variantu a postupně pak zvyšovat danou úroveň.

Další důležitým a navazujícím bodem je dbát na osobní zkušenosti dítěte. Nechat mu možnost vždy se vyjádřit. Při práci proběhlo mnoho momentů, kdy děti potřebovaly vyjádřit své přímé zkušenosti, což sice narušovalo danou činnost, ale i tak to vedlo k rozvoji jazykových a komunikačních dovedností.

Při praxi bych také knihy více zapojila do činností v průběhu celého týdne. Dané příběhy byly vždy v něčem naučené a daly by se propojit s další řadou různých pohybových, výtvarných a dramatických činností. Díky tomu by proběhla ještě větší motivace na k daným aktivitám. Samotné činnosti by se také velmi jednoduše daly přeformulovat na jiné knihy

dle potřeby. Například pro chlapce by mohly být mnohem vtahující do děje knihy s motivem aut atd. Také by knihy mohly být voleny dle týdenního plánu.

Dané aktivity by se daly využít při práci ve skupině, to by ale znamenalo, že by každé dítě mělo menší prostor k vyjádření se. Také by se mohlo stát, že by se do úkolu zapojovaly pouze děti, pro které je úkol snadný a ostatní by byla upozaděna. Bylo by důležité předávat dětem slovo spravedlivě.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce je zaměřena na význam ilustrace při rozvoji čtenářské u dětí s narušeným jazykovým vývojem. Toto téma jsem si vybrala, jelikož jsem se už dříve na praxi setkala s dítětem s vývojovou dysfázií a nevěděla jsem, jak s daným dítětem pracovat, jelikož jsem v této oblasti měla minimální znalosti. Díky dané bakalářské práci jsem se o daném tématu dozvěděla spoustu praktických rad, které by pro mě mohly být v praxi velmi užitečné.

Bakalářská práce se dělí na dvě části, na teoretickou a praktickou část. Teorie je rozdělena na 3 kapitoly, které se dále dělí na podkapitoly. V první kapitole je vymezen jazykový vývoj dítěte předškolního věku, který je poté v podkapitolách rozepsán dle jazykových rovin. Dále jsou zde rozepsány faktory, které můžou jazykový vývoj dítěte ovlivňovat. V druhé kapitole je rozebírány čtenářská gramotnost a možnosti jejího oslabení při narušení jazykového vývoje. Také je zde blíže rozepsána samotná vývojová dysfázie a opožděný vývoj řeči. Ve třetí kapitole je definován pojem ilustrace a s ním úzce spojená zrková percepce. Také je zde rozebráno, jaký je význam ilustrace při rozvoji čtenářské gramotnosti.

V praktické části je rozepsán podrobný postup vytváření, realizace i evaluace sady aktivit pro rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí s narušeným jazykovým vývojem za pomoci ilustrace. Sada aktivit obsahuje čtyři aktivity. Hlavním cílem je ověření významu ilustrace a pozorování, jakým způsobem práce dokáže ilustrace v dané oblasti rozvíjet. Realizace sady aktivit v mateřské škole, ve třídě pro děti se speciálními logopedickými potřebami – logopedické. Následná evaluace proběhla ze strany dětí, tak ze strany učitelky, a především pomocí sebereflexe, kterou jsem si prováděla průběžně při realizaci. Při doporučení pro praxi jsem především zohledňovala informace z předchozí evaluace.

Z evaluace dané sady aktivit vyplynulo, že je nejdůležitější individuální přístup ke každému dítěti a narušeným jazykovým vývoje. Také bylo potvrzeno, že k rozvoji čtenářské gramotnosti je ilustrace zásadním předmětem, se kterým lze vymýšlet spoustu zajímavých a pestrých aktivit, které děti rozvíjí zábavnou formou. Je ale velmi důležité volit správnou formu ilustrací, které jsou pro děti zřetelné a pochopitelné.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. Bočková, B. (2011). *Podpora žáků se specificky narušeným vývojem řeči*. Masarykova univerzita.
2. Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada Publishing.
3. Červenková, B. (2019). *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností u dětí od narození do tří let věku*. Grada Publishing.
4. Fasnerová, M., (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Grada Publishing.
5. Ficová, L. T., (2023). *Hry pro rozvoj čtení*. Grada Publishing.
6. Friederici, P. D., Chomsky, N., Berwick, R.C., Moro, A. & Bolhuis, J. J. (2017). Language, min and brain. *Nature Human Behaviour*. 1 (10), 713-722.
7. Holešovský, F. (1977). *Ilustrace pro děti- tradice, vztahy, objevy*. Albatros.
8. Hornáková, K., Mikulajová, M. & Kapalková, S. (2005). *Kniha o detskej řeči*. Sluníčko.
9. Kejklíčková, I. (2016). *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Grada Publishing.
10. Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Grada Publishing.
11. Koželuhová, E. (2022). *Čtenářská strategie u předškolního dětí a nečtenářů*. Portál.
12. Kraus, J. et al. (2005). *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. 1. vyd. Academia
13. Kryčová, M. (2018). *Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním věku*. Raabe.
14. Kutálková, D. (2002). *Opožděný vývoj řeči. Dysfázie*. Septima.
15. Kutálková, D. (2005). *Logopedická prevence. Průvodce vývojem dětské řeči*. Portál.
16. Kutálková, D. (2011). *Budu správně mluvit. Chodíme na logopedii*. Grada.
17. Lepilová, K. (2014). *Cesty ke čtenářství. Vyprávějte si s námi!*. Albatros Media.
18. Neaum, S. (2012). *Language and Literacy for the Early Years*. SAGE Publications Inc.
19. Neubauer, K. (2010). *Logopedie – učební text pro bakalářské studium speciální pedagogiky*. Gaudeamus.

20. Nebauer, K., & et al. (2018). *Kompendium klinické logopedie*. Praha: Portál.
21. Pospíšilová, L. (2019). DEVELOPMENTAL DYSPHASIA AT THE PRESENT TIME. Online. *Listy klinické logopedie*. 2019-3-30, roč. 3, č. 1, s. 48-54. ISSN 25706179. Dostupné z: <https://doi.org/10.36833/lkl.2019.011>. [cit. 2024-03-19].
22. Pospíšilová, L. (2023). Komorbidní psychiatrická onemocnění u vývojové dysfázie (vývojové poruchy jazyka). *Listy klinické psychologie*. 2/2023.
23. Průcha, J. & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika*. Portál.
24. Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Portál.
25. Reissner, M. (2015). *Ilustrace. Pohledy na výtvarný doprovod české dětské knihy*. Moravské zemské muzeum.
26. Richterová, E. & Seidlová, Málková, G. (2016). Čtenářské profily dětí s vývojovou dysfázií ve srovnání s typicky se vyvíjejícími vrstevníky. *E-psychologie*, 10 (4) [https://e-psycholog.eu/pdf/richterova\\_seidlovamalkova.pdf](https://e-psycholog.eu/pdf/richterova_seidlovamalkova.pdf)
27. Riley, J. (2006). *Language and Literacy 3-7*. Sage Publications.
28. Smolík, F. & Seidlová Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Grada Publishing.
29. Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Portál.
30. Tomická, V. (2012). Narušená komunikační schopnost a čtenářská gramotnost. *Pedagogika*, 1-2, 178-189. [https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment\\_id=613&edmc=613](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=613&edmc=613)
31. Vágnerová, M., & Lisá, L. (2022). *Vývojová psychologie- dětství a dospívání*. Karolinum.
32. Vašíková, J., & Žáková, I. (2017). *Význam primární logopedické prevence v rozvoji řečových a jazykových schopností dětí předškolního věku*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
33. Vraštilová, O. (2014). *Dětská literatura a čtenářská gramotnost v cizím jazyce*. Gaudeamus.
34. Vích, Z. (2004). *Vybrané kapitoly o umělecké ilustraci*. Gaudeamus.



35. Kolektiv autorů projektu Welcome. (2019). *Metodika pro práci s dětmi s SVP v předškolním vzdělávání*. Arba.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- D1 Dítě číslo 1
- D2 Dítě číslo 2
- D3 Dítě číslo 3
- D4 Dítě číslo 4
- D5 Dítě číslo 5

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1: Ukázka z knihy Husa Líza .....	33
Obrázek 2: Ukázka z knihy Pan Baf.....	37
Obrázek 3: Ukázka z knihy Nenažraná koza .....	41
Obrázek 4: Ukázky z knihy Nejlepší dárek .....	45
Obrázek 5: Ukázky kresby dětí.....	46

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1: Vývoj artikulace hlásek (Bytešnicková, 2012).....	13
Tabulka 2: Práce s knihou Husa Líza .....	28
Tabulka 3: Práce s knihou Pan Baf.....	29
Tabulka 4: Práce s knihou Nenažraná koza .....	30
Tabulka 5: Práce s knihou Nejlepší dárek .....	31

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dunbar, J. (2021). *Pan Baf*. Portál.

Příloha P 2: Horáček, P. (2023). *Nejlepší dárek*. Portál.

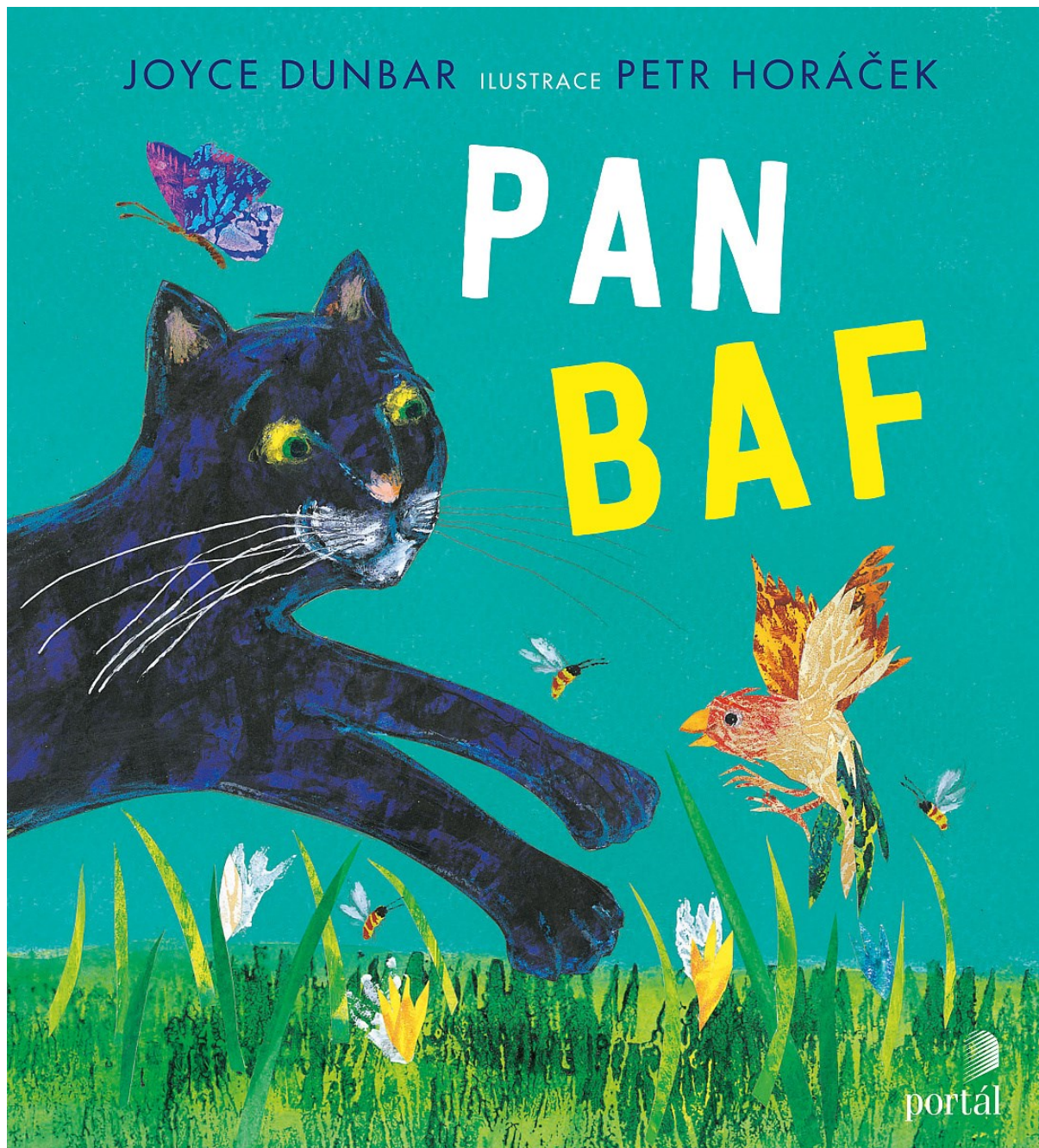
Příloha P 3: Horáček, P. (2019). *Nenažraná koza*. Albatros.

Příloha P 4: Horáček, P. (2006). *Husa Líza*. Portál.

Příloha P 5: Informovaný souhlas rodičů

**PŘÍLOHA P I:**

Dunbar, J. (2021). *Pan Baf*. Portál.



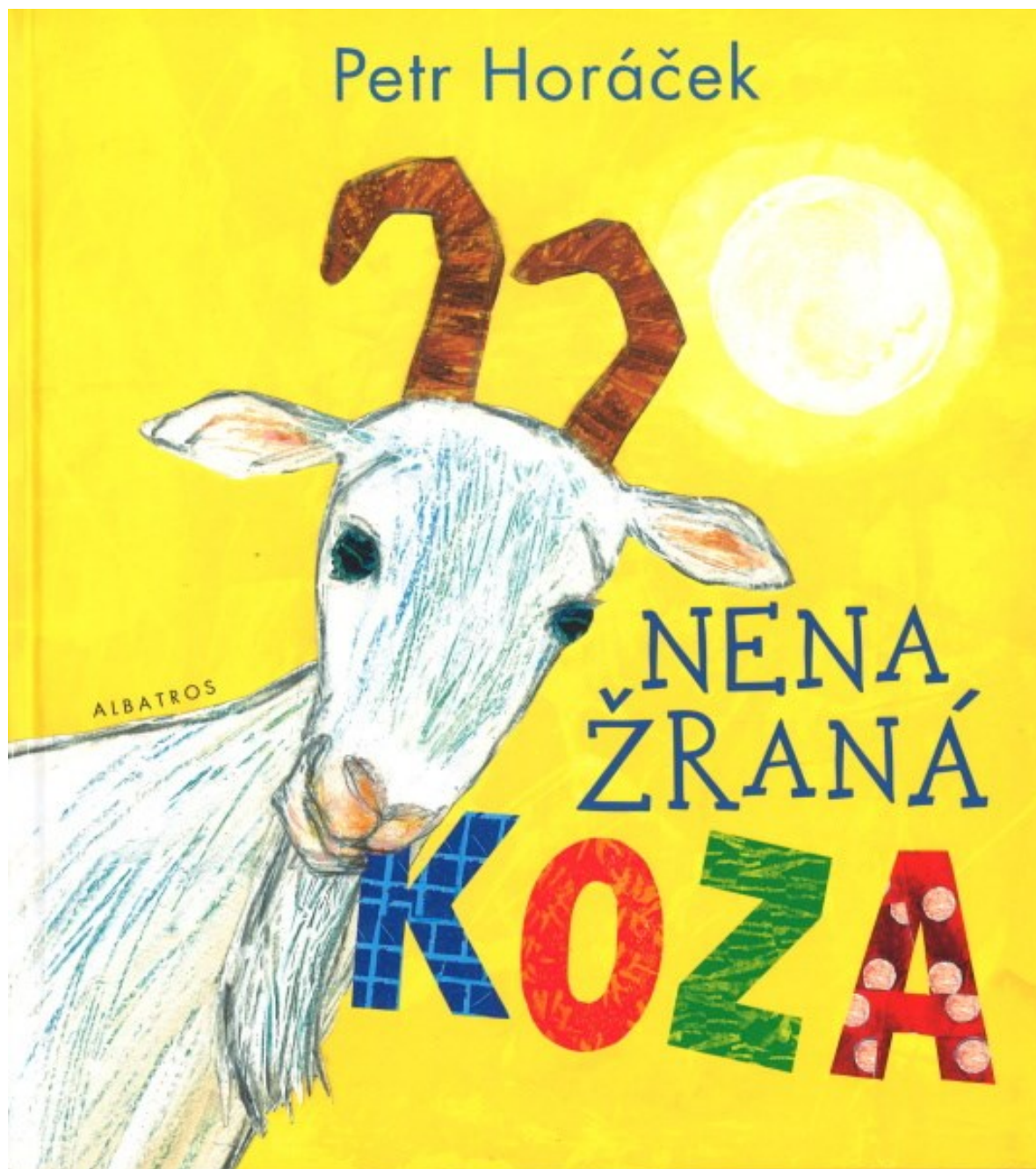
**PŘÍLOHA P 2:**

Horáček, P. (2023). *Nejlepší dárek*. Portál.



## PŘÍLOHA P 3:

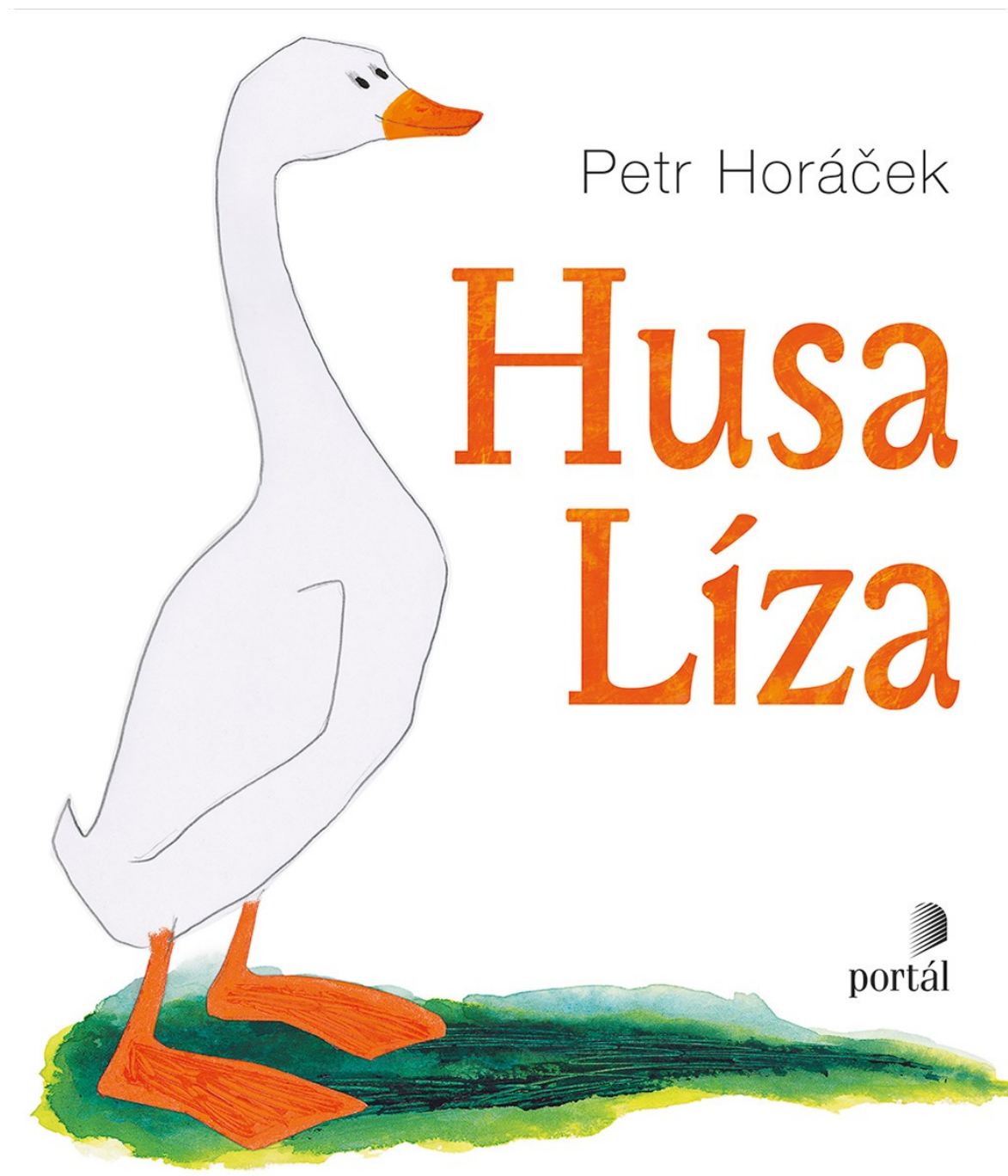
Horáček, P. (2019). *Nenažraná koza*. Albatros.





**PŘÍLOHA P 4:**

Horáček, P. (2006). *Husa Líza*. Portál.



## PŘÍLOHA P 5:

### INFORMOVANÝ SOUHLAS RODIČŮ

Vážení rodiče,

Jmenuji se Kateřina Hrbáčková, jsem studentkou Učitelství pro mateřské školy ve 3. ročníku na humanitní fakultě Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Po domluvě s vedením Mateřské školy v Otrokovicích bych ráda provedla s Vaším dítětem realizaci sady aktivit pro ověření významu ilustrace při rozvoji čtenářské gramotnosti dětí a jejich výsledky využila pro účely své bakalářské práce.

V bakalářské práci budou veškeré výsledky anonymní.

Děkuji za Vaši ochotu a spolupráci.

S pozdravem

Kateřina Hrbáčková.

**Souhlasím, aby se můj syn/ má dcera.....navštěvující třídu.....zúčastnil/ a realizace sady aktivit pro ověření významu ilustrace při rozvoji čtenářské gramotnosti dětí pro účely bakalářské práce studentky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.**

**Datum.....**

**Podpis.....**