

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2021 - 2023

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Klára Bulanová

**Role vychovatele dětského domova v rozvoji
komunikačních dovedností**

Praha 2023

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Hana Fleischmannová

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2021 - 2023

BACHELOR THESIS

Klára Bulanová

The role of the children's home educator in the development of
communication skills

Prague 2023

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Mgr. Hana Fleischmannová

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 6.3. 2023

Klára Bulanová

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Haně Fleischmannové za odborné vedení a cenné rady, kterými přispěla k zpracování bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce se věnuje roli vychovatele v rozvoji komunikačních dovedností dětí v dětském domově. Teoretická část práce definuje témata, která jsou spojena s psychomotorickým vývojem, řečí, narušenou komunikační schopností a výchovným prostředím dětského domova. Praktická část je provedena formou výzkumného šetření. Využívá metodu pozorování, prvky dramatické výchovy, četbu pohádky a skupinovou diskuzi. Hlavním cílem práce je zjistit, jak může vychovatel dětského domova motivovat děti ve věku 5-7 let v rozvoji komunikačních dovedností.

Klíčová slova

Dětský domov, dramatická výchova, komunikační dovednost, narušená komunikace, řeč, vrstevnická skupina, vychovatel, vývoj dítěte

Annotation

The bachelor's thesis is devoted to the role of the educator in the development of communication skills of children in a children's home. The theoretical part defines topics related to psychomotor development, speech, impaired communication skills and the educational environment of the children's home. The practical part is implemented in the form of a research investigation. It uses the method of observation, elements of dramatic education, reading a fairy tale and group discussion. The main objective of the work is to find out how the educator can motivate children aged 5-7 years in the development of communication skills.

Keywords

Communication skills, dramatic education, educator, child development, children's home, impaired communication, peer group, speech

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ŘEČOVÝ A PSYCHOMOTORICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE	11
1.1 ŘEČOVÝ VÝVOJ	11
1.2 PSYCHOMOTORICKÝ VÝVOJ	14
1.2.1 Sociální vývoj	14
1.2.2 Smyslové vnímání	15
1.2.3 Exekutivní funkce	16
1.2.4 Motorický vývoj	17
2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST	20
2.1 NEJČASTĚJŠÍ PORUCHY ŘEČI V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	21
2.1.1 Narušený vývoj řeči (vývojová dysfázie)	21
2.1.2 Získaná neurotická porucha (mutismus)	22
2.1.3 Patlavost (dyslalie)	23
2.2 LOGOPEDICKÁ INTERVENCE	24
2.2.1 Principy logopedické intervence	25
2.2.2 Logopedická diagnostika	26
3 VÝCHOVNÉ PROSTŘEDÍ DĚTSKÉHO DOMOVA	27
3.1 Odebrání dítěte z rodiny	28
3.2 Vychovatel	30
3.2.1 Role vychovatele	30
3.2.2 Osobnost vychovatele	31
3.3 Vrstevnická skupina	31
PRAKTICKÁ ČÁST	34
4 ROLE VYCHOVATELE DĚTSKÉHO DOMOVA V ROZVOJI KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ	34
4.1 CÍL BAKALÁŘSKÉ PRÁCE	34
4.2 POUŽITÉ METODY	34
4.3 VZOREK – DĚTSKÝ DOMOV PŘESTAVLKY	37
4.4 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU	37

4.5	ČASOVÉ PARAMETRY	39
4.6	POZOROVÁNÍ PŘI REŽIMU DNE	39
4.7	OBSAH POHÁDKY – „O PEJSKOVI A KOČIČCE, JAK SI MYLI PODLAHU“	40
4.8	DRAMATIZACE POHÁDKY	41
4.8.1	Přípravná fáze	41
4.8.2	Realizační fáze	43
4.9	HODNOCENÍ SUBJEKTIVNÍCH POHLEDŮ	43
4.10	ZJIŠTĚNÍ	46
	ZÁVĚR	48
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	50
	SEZNAM ZKRATEK	53
	SEZNAM OBRÁZKŮ	54

ÚVOD

Rozvoj komunikačních dovedností je pro každé dítě zásadním posunem v jeho vývoji. Zvláště děti, které pocházejí ze sociálně slabého a nepodnětného prostředí, se s opožděným vývoje potýkají poměrně často. Zjištění vhodné motivace v rámci správného vývoje komunikace, jim pomůže s celkovým rozvojem a úspěšnou adaptací v mnoha oblastech života. Komunikace umožňuje jedinci sdělit své potřeby, přání a sdílet s ostatními své názory. Vychovatel v dětském domově zastává roli rodiče, který by měl v tomto ohledu dítě správně stimulovat, aby se vyvíjelo správným směrem a vyhnulo se různým vadám řeči.

Rodina je malá skupina lidí, jejíž členové mají mezi sebou silné emocionální pouto. Základem rodiny jsou dva dospělí partneři, kteří spolu žijí. Pokud jsou v rodině děti, mezi rodičem a dítětem se vytvoří silná biologická vazba. Důležitou funkcí rodiny je zajištění potřebné péče o děti. Pokud rodiče zemřou, péči o dítě nezvládají nebo dítě závažně ohrožují na životě v oblasti fyzické, emoční, výchovné nebo zdravotní, může se dítě dostat do zařízení s nařízenou ústavní nebo ochranou výchovou. Dětský domov je jedním ze zařízení, které nahrazuje péči, kterou rodiče z různých důvodů nemohou plnit.

Hlavním cílem práce je zjistit, jak může vychovatel motivovat děti ve věku 5-7 let v rozvoji komunikace s podložením teoretických poznatků a splněním stanoveného cíle v praxi. K splnění cíle je využita metoda výzkumného šetření.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část práce popisuje v první kapitole vývoj řeči a psychomotoriky od narození do 7 let věku dítěte. Psychomotorika se zaměřuje na sociální vývoj, smyslové vnímání, exekutivní funkce a samotný vývoj motorických schopností dítěte. Druhá kapitola definuje pojem narušená komunikační schopnost, nejčastější poruchy komunikace u dětí a popisuje podstatu logopedické intervence. Třetí kapitola teoretické části práce obsahuje důvody, kvůli kterým je dítě z rodiny odebráno. Dále popisuje výchovné prostředí dětského domova. Shrnuje práci a osobnost vychovatele dětského domova a popisuje vliv vrstevnické skupiny na rozvoj komunikace, spolupráci, motivaci a chování dětí ve skupině.

Praktická část práce zjišťuje, jakými způsoby může vychovatel v dětském domově motivovat děti ke komunikaci. Pro vypracování praktické části je použito výzkumné šetření. Konkrétně se jedná o pozorování, dramatizaci pohádky, četbu

pohádky a závěrečnou skupinovou diskuzi. Děti jsou v rámci výzkumného šetření pozorovány při aktivitách a činnostech v běžném denním režimu. Cílem pozorování je zjistit, jestli se najde aktivita nebo činnost, kterou děti běžně provádějí, a motivuje je v rozvoji jejich komunikace. Četba pohádky má děti seznámit s příběhem a rolí, kterou budou hrát. Cílem dramatizace pohádky je zjistit, jestli prvky dramatické výchovy motivují děti ve věku 5-7 let v rozvoji jejich komunikace. Skupinová diskuze má ukázat, jak se dětem dramatizace pohádky líbila, a jak se při hraní rolí cítily.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ŘEČOVÝ A PSYCHOMOTORICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE

V první podkapitole je popsán řečový vývoj dítěte od narození až po aktivní komunikaci v období předškolního věku. Druhá podkapitole obsahuje shrnutí psychomotorického vývoje od narození až po 7 let věku dítěte. Podkapitola shrnuje sociální vývoj dítěte, smyslové vnímání, které je podstatné pro rozvoj řeči. Důležitými smysly jsou zrak a sluch. V další části je nastíněn vývoj exekutivních funkcí. Poslední zmíněná oblast psychomotorického vývoje je samotná motorika. Především se jedná o jemnou a hrubou motoriku a motoriku mluvidel, která je důležitá v rozvoji řeči stejně tak jako zmíněné smysly.

„Termínem psychomotorika rozumíme výchovu pohybem. Už při pohledu na tento název je jasné, že se nejedná pouze o cvičení za účelem zlepšení obratnosti, posílení fyzické zdatnosti nebo aktivní odpočinek, ale že jde o cvičení, které napomáhá také rozvoji fyzických funkcí.“ (Blahutková, Klenková, Zichová, 2005, s. 23)

„V užším smyslu představuje psychomotorika souhrn pohybových, motorických aktivit člověka, které jsou projevem jeho psychických funkcí a jeho psychického stavu. Je to motorická akce vyplývající z oblasti psychických procesů (vnímání, myšlení, paměť, představa) nebo psychických stavů (nálada, celkové ladění člověka).“ (Blahutková, Klenková, Zichová, 2005, s. 23)

1.1 ŘEČOVÝ VÝVOJ

„Řeč je charakteristickou biologickou vlastností člověka. Jedná se o systém, jenž je schopen přenášet informace prostřednictvím jazykových znaků. Lidská řeč vznikla během hominizačního procesu a je považována za výsledek miliony let trvajících vývoje. Je úzce vázána na lidskou společnost, přičemž vztah mezi společností a řečí je vzájemný.“ (Bytešníková, 2012, s.11)

Řeč je jednou z nejdůležitějších lidských schopností v rámci ontogenetického vývoje. Slouží k uspokojování základních lidských potřeb. V raném dětství slouží k dorozumívání pomocí zvuků. V případě dospělých jde převážně o dorozumívání pomocí slov. Řeč je prostředkem komunikace a nástrojem myšlení. Období, kdy se řeč nejvíce vyvíjí, je v šesti až sedmi letech věku dítěte. Nejrychlejší vývoj řeči probíhá

však do tří až čtyř let a ovlivňuje ho vnímání, motorika a sociální prostředí. (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 28)

Řeč se u dětí bez zdravotních potíží nebo zdravotního omezení se objevuje zpravidla ve stejné době jako sémiotické myšlení. Sémiotické myšlení je v rámci řečové funkce velmi důležité, jelikož se řeč odvozuje právě od těchto forem myšlení. (Piaget, 2007, s.78)

Dítě dokáže pomocí řeči navazovat vztahy s druhými lidmi a rozšiřovat interakce s okolním světem. V procesu osvojování si řeči je důležitou složkou nejbližší osoba dítěte, což bývá zpravidla matka nebo oba jeho rodiče. Pokud matka nebo otec nejsou přítomni v životě dítěte do jeho 4 let, může to mít negativní vliv na rozvoj řeči i v pozdějším věku dítěte a na jeho celkový vývoj řeči. Ukazuje se, že dítě bez přítomnosti rodičů má menší slovní zásobu, hůře rozumí čtenému textu, má nižší schopnost utvářet rýmy, pracovat se synonymy atd. (Šulová, 2004, s. 104)

Dítě projevuje různé druhy zvuků již bezprostředně po narození. Nevyužívá při tom příliš své artikulační orgány, jako jsou jazyk, rty a ústa. Zvuky, které z úst novorozence vycházejí, jsou především broukání, které probíhá přibližně od 3. měsíce a žvatlání, které lze slyšet až od 6. měsíce. Při žvatlání dochází k postupnému spojování hlásek a slabik označované jako kanonické žvatlání. Na něj navazuje žvatlání, které je označováno jako žargon. Dítě si hovoří svou vlastní řečí, které v mnoha případech není příliš rozumět. Děti se pomocí žvatlání snaží učit produkovat řečové zvuky. Dítě si tím zároveň procvičuje jemnou motoriku řečového ústrojí.

První slova začínají děti vyslovovat kolem prvního roku života. Každé dítě je však individuální a věkové rozpětí může být široké. První slova, která se u dítěte objevují, většinou označují určité osoby (máma, táta), často používané předměty v okolí dítěte, části těla, pozdravy, pokyny, příkazy a slova, která se v rodině často používají například při hrách. Děti používají nejčastěji jako první citoslovce a podstatná jména.

Při určování významu prvních dětských slov je v literatuře vyznačováno mnoho úskalí. Děti nemají ještě rozšířenou slovní zásobu natolik, aby ve všech situacích dokázaly přesně vyjádřit své potřeby. Jedno slovo může znamenat něco, co by dospělý vyjádřil složitějším způsobem. Jedná se o takzvaný koncept holofráze.

Význam prvních slov není stálý a je označován rozšířenou extenzí a zúženou extenzí. Pokud se jedná o rozšířenou extenzi, znamená to, že dítě užívá jedno slovo pro

více jevů, předmětů či situací. Dalším případem je stejné označení jevů, které mají například jen jeden společný znak. Pes má čtyři nohy a dítě označuje všechna zvířata, která mají čtyři nohy slovem pes. Užívání rozšířených extenzí u dětí není však pravidlem nebo se objevuje ve spojení s určitou kategorií slov, například dopravní prostředky, oblečení. Děti se ve svém vyjadřování pomocí prvních slov mohou mnohdy přehodnotit nebo použít slovo, které mají aktuálně ve svém slovníku, místo slova, které by odpovídalo dané situaci, předmětu, osobě či jevu. Což znamená, že nemusí jít vždy o rozšířenou extenzi.

Zúžená extenze znamená označení jednoho konkrétního jevu, situace nebo předmětu. Jedná se však o proces na začátku osvojování si významu slov. Dítě si postupem času význam určitého slova osvojí a pochopí, že označení se dá použít i na ostatní předměty nebo jevy, které jsou stejné jako ten jeho konkrétní. Například dítě používá označení pes jen pro jednoho konkrétního psa, ale postupem času začne používat tento výraz i pro ostatní psy.

U dětské řeči nejprve dochází k porozumění jednotlivým slovům až potom k jejich produkci. Porozumění nastává vždy o pár měsíců dříve než samotná produkce slov. Například 50 slovům dítě průměrně porozumí ve 13 měsících, ale vyjádřit je dokáže až v 21 měsících.

Okolo druhého roku života dítěte dochází k zrychlování tempa, neboli slovníkovému spurtu, což je označení pro rychlý nárůst slovní zásoby. Tento spurt může nastat také v období, kdy dítě dosáhne ve své slovní zásobě počtu 50 – 100 slov. Dítě si do dvou let věku osvojuje symboliku a potom, co začne třídít předměty a kategorizovat je, dochází k zmíněnému slovníkovému spurtu. Rychlost osvojování si slov a tím i růst slovní zásoby se s roky neustále zrychluje, dokud nedosáhne svého maxima a postupem stárnutí zase klesá. Někteří odborníci naopak označení slovníkový spurt v průběhu osvojování si slov u dětí, vylučují. Dětský slovník se přirozeně neustále rozšiřuje a v období okolo dvou let je to pouze více nápadné a lépe zaznamatelná pouhým pozorováním a vnímáním dítěte. (Smolík, 2014, s. 23 - 35)

V předškolním období dítě verbálně komunikuje v závislosti na aktuální stupeň poznávacích procesů. Informace, které dítě přijímá, jsou zpracovávány v souladu s úrovní myšlení daného dítěte. Rozvoj komunikačních kompetencí se v tomto období zdokonaluje nejvíce při komunikaci s dospělými, ale také při komunikaci s vrstevníky

nebo je ovlivňují média. Objevuje se otázka „proč“. Dítě tím obohacuje svou slovní zásobu a znalosti. Učí se verbální komunikace nápodobou. Napodobují komunikaci dospělých lidí a starších dětí, které s nimi žijí. Pokud dítě vypráví příběh, mohou se v něm objevovat nepřesnosti a agramatismy. U předškoláků se objevuje egocentrická řeč. V egocentrické řeči je podstatný komunikátor, který nepotřebuje, aby ho někdo poslouchal. Povídá si sám pro sebe. Egocentrická řeč slouží k vyjadřování pocitů, je spojena s myšlením a dítě prostřednictvím ní řídí své pokyny nebo chování. (Vágnerová, 2000, s. 113-115)

1.2 PSYCHOMOTORICKÝ VÝVOJ

Psychomotorika je pro člověka jednou z velmi důležitých schopností, která mu umožňuje vyvíjet se, pohybovat se a růst. Duševní procesy (psychika) spolu s tělesnými procesy a pohybem (motorika) na sebe vzájemně navazují a prolínají se. Díky těmto vlastnostem může jedinec poznávat sám sebe, jeho okolí a užívat si činností a aktivit dle svých možností. Psychomotorika podporuje u člověka samostatnost, podnikavost, tvořivost a cílí na rozvoj všech složek osobnosti, které by měly být v souladu. (Hušnerová, 2009, s. 13)

Psychomotorika - „*Můžeme ji vymezit jako systém tělesné výchovy, kde se pohyb využívá jako výchovný prostředek. V současné době hovoříme o výchově pohybem, která je cílená, hravá a zábavná. Podporuje iniciativu, tvořivost, respektuje individuální zvláštnosti. Důležitost spatřuje v tom, že se nesoustřeďuje na rozvoj pohybu, ale na prožitkovost, navozuje příjemné pocity. Bere v úvahu psychické vlastnosti (odvahu, bláznivost, podceňování ad.) a také vztahy k druhým osobám (družnost, uzavřenost ad.)* „ (Opatřilová, 2005, s.107 – 108)

1.2.1 SOCIÁLNÍ VÝVOJ

První sociální skupinou pro novorozence je rodina. Mezi rodičem nebo jinou pečující osobou a dítětem vzniká připoutání neboli rané sociální sepětí. S pečující osobou si dítě postupně vytváří vztah. Dítě, které žije v příliš úzkostném prostředí, které pro něj vyvolává nervozitu, může být k rodiči připoutáno silněji než dítě, které žije v harmonickém prostředí. Rodiče představují pro dítě z úzkostného prostředí jedinou jistotu. Děti vykazující takové jevy jsou většinou zanedbávány svými hlavními pečujícími osobami. Připoutání je první krok v sociálním učení.

Na způsob připoutání dítěte k rodiči má vliv styl rodičovské péče. Při autoritářském stylu chtějí rodiče po dítěti, aby bylo společenské a rozumné. Samotní rodiče jsou pečující, zajímají se o city a názory dítěte. Dítě je nezávislé, kamarádké, spokojené a úspěšné. Autoritářský styl péče je založen na prosazování moci bez oboustranné komunikace. Cílí na poslušnost, tvrdou práci a úctu k autoritářské osobě. Chování dítěte vykazuje známky sociální izolace bez spontaneity se sklonem k agresivitě. Rodič se shovívavým stylem nemá na své dítě velké nároky, ale je přijímající a orientuje se na dítě, které reaguje pozitivním a citovým naladěním, je nezralé, nespolečenské se sklony k agresivitě. Těžko se spoléhá samo na sebe. Rodič, který vyznává zanedbávající styl, si všímá po většinu času sám sebe, nemá zájem o city a názory dítěte a vyhýbá se komunikaci s ním. Dítě má sklony k náladovosti, nedokáže se soustředit, nedokáže ovládat své city, je impulsivní, se sklonem k užívání návykových látek.

Pro vhodný sociální vývoj je nezbytné, aby byl vztah rodiče s dítětem v pořádku. Jedinci, kteří byli v dětství deprivováni, a jejich sociální vývoj se nevyvíjel správným směrem, neposkytují potřebnou lásku ani svým dětem. Zanedbávání ze strany rodičů v prvních dvou letech dítěte, způsobuje neúspěšnost dítěte v navazování vztahů s dalšími lidmi. (Fontana, 1997, s. 21 – 24)

1.2.2 SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ

Sluchové vnímání

Sledování sluchového vnímání a vyloučení sluchových vad je podstatným faktorem pro rozvoj řeči. Pokud se zdá se sluchem něco v nepořádku, je nutné vyhledat odborníka.

Dítě vnímá zvuky už v prenatálním období. Po narození reaguje na matčin hlas, který v dítěti vzbuzuje pocit jistoty a bezpečí. Přibližně ve třetím měsíci se otáčí za zvukem. Okolo jednoho roku už dítě porozumí jednoduchým pokynům. Sluch se vyvíjí a spolu s narůstající pozorností dokáže dítě ve třech letech poslouchat a vnímat krátké příběhy. Rozlišuje různé zvuky, které přicházejí z jeho okolí.

Výslovnost dítěte je závislá na tom, zda dítě dokáže rozlišovat jednotlivé hlásky. Diferenciace hlásek probíhá okolo pátého roku. Rozlišuje sykavky, měkké, tvrdé, znělé a neznělé souhlásky a také krátké a dlouhé samohlásky. Diferenciaci pak uplatňuje v procesu učení se čtení a psaní. (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 40)

Zrakové vnímání

„ Zrak je jedním z pěti lidských smyslů a jeho úkolem je získávat informace o okolním světě. Přestože není jediným našim smyslem, jeho funkce je výjimečná přináší nám celých 70-90 % informací!“ (Kochová, Schaeferová, 2015, s. 26)

Proto, aby člověk dokázal opravdu vidět a nejen se dívat, musí fungovat všechny tři části zrakové dráhy. Jedná se o oko, oční nerv a mozkové centrum. Oko je orgán, který informace z okolí přijímá. Zrakový nerv tyto informace přenáší do mozku, kde jsou zpracovány.

Při narození se jedinec nerodí s plně vyvinutým zrakem. Zrak se postupně vyvíjí až do šesti let. Po narození dítě rozlišuje nejprve světlo a tmou. Postupně dokáže za světelným podnětem otáčet hlavu. Okolo jednoho měsíce dokáže dítě zaměřit pohled na určitý předmět jedním okem. Začíná navazovat oční kontakt a sleduje pohyby rtů osob, které na něj hovoří. Okolo třech měsíců začíná sledovat pohyb vlastních rukou. Ostrost a vzdálenost, na kterou vidí, se postupně zlepšuje. V půl roce dokáže vnímat obraz oběma očima. Zachycuje celé zorné pole. Okolo desátého měsíce dokáže dítě oběma očima spatřit drobné předměty a dokáže je také uchopovat. V jednom roce se dítě orientuje v domácím prostředí a bezpečně pozná jemu známé osoby. (Kochová, Schaeferová, 2015, s. 26-27)

1.2.3 EXEKUTIVNÍ FUNKCE

První znaky rozvoje exekutivních funkcí je možné spatřovat již na konci prvního roku života dítěte. Dále probíhají a rozvíjí se během celého dětství i následného dospívání. V předškolním věku lze u dětí spatřit první významný rozvoj těchto funkcí. Na konci předškolního období dítě dokáže odsunout uspokojení nebo potlačovat nevhodné chování. Získaná úroveň exekutivních funkcí pozitivně ovlivňuje vývoj poznání, řeči a socializace.

Vývoj exekutivních funkcí se navzájem ovlivňuje s rozvojem kognitivních, emočních, sociálních nebo jazykových funkcí. Mezi základní exekutivní funkce patří inhibiční kontrola. Jedná se o zvládání a potlačování tendence k nevhodnému chování v určitých situacích. Dále je sem zařazena pracovní paměť, což je schopnost udržet a správně využít informace, které se k jedinci dostanou. Poslední ze tří základních exekutivních funkcí je kognitivní flexibilita. Jedná se o věnování pozornosti důležitým podnětům, které jsou podstatné v daný moment. Jednotlivé exekutivní funkce se

rozvíjejí postupně, ve stejném pořadí jako byly výše uvedeny. Vývoj exekutivních funkcí je podstatný pro adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy a zapojení se do kolektivu ostatních dětí. Děti, které se v těchto funkcích adekvátně rozvíjejí, jsou schopné se lépe orientovat v sociálních dovednostech. Rozvoj exekutivních funkcí podporují dětské hry založené na pravidlech, které se dítě učí dodržovat. Podstatný vliv má také výchova nebo zralost dětského mozku. (Vágnerová, 2020, s. 108 – 109)

1.2.4 MOTORICKÝ VÝVOJ

Schopnost rozvíjení motorické stránky vývoje dítěte, umožňuje rozvoj dalších psychických funkcí, které na motoriku navazují. Dítě pomocí jemné a hrubé motorika poznává svět a dostává se do kontaktu s různými předměty nebo osobami. V průběhu prvních měsíců se dítě zaměřuje především na podněty z vnitřního tělesného prostředí. Postupem času, kdy se jeho motorický vývoj zdokonaluje, tím více dítě interaguje s okolím. Osobou, která dítěti v interakci a poznávání vnějšího okolí pomocí pohybů pomáhá, je matka. V průběhu, kdy matka pečuje o své dítě, ho postupně podněcuje k postupným pohybovým aktivitám. Dítě se otáčí a vnímá podněty, které mu matka nabízí, jako jsou hračky a jiné předměty. Matka vybízí své dítě k pohybu také při běžných denních činnostech jako je oblékání, krmení, nošení, houpání nebo přebalování. Samotná fyzická blízkost a pouto matky s dítětem podporuje jejich vzájemnou komunikaci a motoriku.

Dítě potřebuje ve svém celkovém rozvoji hlavně bezpečné prostředí s rituály, které budou pro něj vytvářet pocit jistoty a pozitivní atmosféru v rámci jeho rodiny.

U dětí, které si projdou ústavní výchovou lze zřetelně zaznamenat opožděný rozvoj motorických dovedností. Vývojové opoždění se týká zároveň kognitivních, motivačně volních nebo socioekonomických složek osobnost. Velmi těžko se nahrazuje vztah rodič a dítě, individuálním vztahem dítě-dospělý.

Zásadním milníkem v motorice dítěte v prvním roce života je pohyb rukou, které jsou do 3. měsíce sevřené. Dítě poznává předměty hmatem rukou a zkouší úchop. Poté se dostává do polohy v sedu. Jeho horizont sledovanosti se rozšiřuje a rodiče stojí stále při jeho boku jakožto povzbuzovači a přínosci pochval, kterými své dítě motivují. (Šulová, 2004, s. 112 – 114)

Dalším podstatným milníkem pro dítě je lezení. S tím souvisí postupná orientace v prostoru. Dítě se dotýká země několika částmi těla a během svého pomalého

přemísťování, se stává samostatnějším. Nastává období, kdy se dítě poprvé staví na dolní končetiny a začíná chodit kolem nábytku a pomáhají mu v tom také další věci z jeho okolí. Dítě zkoumá předměty a osoby z nové perspektivy. Následují první krůčky bez držení se podpůrných předmětů. Rodiče jsou stále nablízku a pobízejí své dítě k další aktivitě, zmíněné chůzi. Dítě pocítuje úspěch z překonání dalšího velkého milníku v oblasti motoriky. V kojeneckém období je motorika a rozvoj smyslů klíčovým prvkem v rozvoji jeho intelektuální stránky a hraje důležitou roli před nástupem do základní školy. (Šulová, 2004, s. 115 – 116)

Chůze se postupně zdokonaluje. K progresu dochází v oblasti koordinace pohybů jemné i hrubé motoriky. Jemnou motoriku si dítě zdokonaluje prostřednictvím sebeobslužných činností. *„Jemná (obratná, obratnostní, šikovnostní, dovednostní atd.) motorika je definována jako schopnost obratně kontrolovaně manipulovat malými předměty v malém prostoru. Zahrnuje všechny pohybové aktivity prováděné drobnými svalovými skupinami, zejména rukou, ale i ústy či nohou, vyžadující přesnost při plnění motorického úkolu. „ (Vyskotová, Macháčková, 2013, s.10)*

Stále u některých činností potřebuje pomoc druhé osoby. Přibližně v druhém roce pomocí úchopu tužky, v té době ještě nesprávného, se pokouší vytvářet své první kresby. Okolo třech let zvládne nakreslit jednoduchou postavu.

V období předškolního věku se dítě pomocí pohybových aktivit zapojuje do činností s ostatními dětmi. (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 5 – 6)

Motorika mluvidel

Začátek vývoje motoriky mluvidel probíhá v prenatálním období. Dítě v těle matky už škytá, polyká, špulí rty nebo si cucá palec. Po porodu dítě vykazuje další pohyby mluvidel jako sání broukání, žvýkání a další. Motorika mluvidel se navzájem ovlivňuje s motorikou hrubou. Poloha ve stoje zlepšuje podmínky pro rozvoj mluvy. Pohyb rozšiřuje nalézání nových podnětů a jejich pojmenovávání. Zapojuje do toho více smyslů najednou. (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 28)

Socializace a řeč

Jedním z faktorů, které ovlivňují řeč, je sociální prostředí. Do vývoje řeči má v prvních letech života nejvíce vliv rodina jakožto socializační činitel. Konkrétně se jedná o výchovný styl, který rodiče upřednostňují, adekvátní dostatek podnětů, které by

dítě stimulovalo. Příliš podnětné prostředí a rodiče, kteří příliš dbají na správnou výslovnost, mohou vést k negativním důsledkům. (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 28)

2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

„Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfológickou, lexikální, pragmatickou rovinu nebo o verbální i nonverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku.“ (Klenková, 2006, s.54)

Příčinou vzniku narušené komunikační schopnosti z hlediska času je období prenatalní, perinatální a postnatální. Z hlediska umístění, které způsobí narušení komunikace je příčin mnoho. Do příčin se řadí genové mutace, vývojové odchylky, nepodnětné prostředí, mutace chromozomů, orgánové poškození receptorů, poškození CNS, poškození efektorů a narušení sociální interakce. (Klenková, 2006, s. 54)

Základní vyšetření narušené komunikační schopnosti probíhá v osmi krocích. Jednotlivé kroky se zařazují do celkového vyšetření individuálně dle konkrétního případu. Do osmi kroků vyšetření spadá navázání prvního kontaktu s pacientem, případně jeho rodinou a sestavení anamnézy. Následně probíhají konkrétní vyšetření. Vyšetření sluchu, porozumění řeči, řečové produkce, motoriky, laterality a průzkum sociálního šetření. (Lechta, 2003, s. 35)

Orientační vyšetření

Orientační vyšetření se provádí obvykle v mateřských školách nebo v prvních ročnících základní školy. Provádí se na úrovni screeningu nebo despitáže, které se provádí obvykle před nástupem do první třídy základní školy. Výsledkem orientačního vyšetření je určení dosažené úrovně ontogeneze řeči. Vývoj řeči je rozdělen do několika období. Vývoj řeči, který končí přibližně v prvním roce, se nazývá období pragmatizace. Toto období obsahuje všechny dosažené úrovně ve vývoji dítěte od narození, které začíná v rámci řeči reflexním křikem, až po hranici prvního roku, kdy dítě dokáže motoricky reagovat na pokyny, zákazy atd. a rozumí řeči. Období sémantické probíhá mezi prvním a druhým rokem života. Dítě na konci tohoto období komunikuje pomocí jednoduchých vět a pokládá krátké otázky, kterými poznává svět okolo sebe. Další období se nazývá období lexemizace, v které dítě začíná slova ohýbat, komunikuje ve více slovných větách, chápe pojem „já“, orientuje se v čase pomocí noci a dne, chápe svou roli partnera v komunikaci a dokáže reagovat dle konkrétní situace.

Období gramatizace probíhá mezi třetím a čtvrtým rokem života dítěte. Dítě v tomto období chápe obsah jednotlivých slov. Významně se zkvalitňuje morfologicko-syntaktická jazyková rovina. Dítě dokáže navazovat a udržovat konverzace, téměř vymizí dysgramatizmy. Poslední období ve vývoji řeči je období intelektualizace, které probíhá po čtvrtém roce života. Verbální projev se významně přibližuje řeči dospělých osob a je gramaticky správně. Dítě používá všechny slovní druhy. Dokáže souvisle vyprávět, v jeho projevu silně figuruje spontánní povídání o různých událostech. Po šestém roce dítě stále zkvalitňuje sémantickou a pragmatickou rovinu jazyka. Dokáže adekvátně reagovat na konkrétní komunikační situace. Pomocí řeči reguluje své chování. Učí se čtení, psaní a později cizí jazyky. (Lechta, 2003, s. 31 – 34)

2.1 NEJČASTĚJŠÍ PORUCHY ŘEČI V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Na dítě, které se nachází v období předškolního věku, jsou kladeny poměrně velké nároky. Dítě musí před nástupem do první třídy dosáhnout určité školní zralosti, která se projevuje v několika oblastech. „ *Pod pojmem školní zralost lze v podstatě spatřovat fyzickou, psychickou a emocionálně-sociální vyzrálost dítěte na takové úrovni, aby zvládlo nároky školy, tj. aby se bylo schopno bez významnějších obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu.*“ (Bendová, 2011, s.10-11)

Na řeč jsou v školském prostředí kladeny poměrně vysoké nároky, ale zároveň je přihlíženo k fyziologickému věku dítěte. Nejideálnější situace by byla taková, že se u dítěte, které zahajuje školní docházku, nevyskytují žádné známky poruchy řeči. (Bendová, 2011, 10-11)

2.1.1 NARUŠENÝ VÝVOJ ŘEČI (VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE)

Dětská řeč se vyvíjí spolu se senzorickým vnímáním, myšlením, socializací a motorikou, kterými je současně ovlivňována. Na vývoj řeči působí dva faktory. První, vnitřní faktor do sebe zahrnuje nadání pro řeč, nepoškozenou CNS a mluvní orgány, odpovídající intelektový vývoj, vrozené předpoklady, správný vývoj zraku a sluchu, dobrý fyzický a duševní vývoj. Druhý faktor, který ovlivňuje vývoj řeči, se nazývá vnější. Do vnějšího faktoru je zahrnut vliv prostředí a výchovy, úměrnost a množství podnětů a stimulace, které dítě vedou ke komunikaci.

“Narušený vývoj řeči chápeme jako systémové narušení jedné, více anebo všech oblastí vývoje řeči (osvojování mateřského jazyka, rozvíjení jazykových schopností) u

dítěte s ohledem na jeho chronologický věk. Deficity se pak mohou projevovat v rovině morfoložicko-syntaktické, lexikálně- sémantické, foneticko-fonologické a pragmatické.”

Narušený vývoj řeči lze označit také jako vývojovou dysfázií nebo symptomatickou poruchu řeči. Slovák podal čtyři skupiny, podle kterých můžeme rozdělit narušený vývoj řeči z hlediska průběhu vývoje řeči. První je opožděný vývoj řeči. Jeho příčinou může být dědičnost, opožděný vývoj CNS, nedoslýchavost, prostředí, kde chybí podněty a stimuly zaměřující se na neuropsychický vývoj a vývoj řeči. Další je omezený vývoj řeči, který je zapříčiněn mentální retardací, těžšími poruchami sluchu, absolutně nepodnětným sociálním prostředím. V takových případech si dítě nikdy řeč na odpovídající úrovni neosvojí. Třetí porucha se nazývá přerušovaný vývoj řeči. Jeho příčinou jsou úrazy, závažné duševní nemoci, těžká psychická traumata. Vývoj řeči může po době přerušování dosáhnout požadované normy. Podmínkou je příznivý zdravotní stav dítěte a úplné odstranění příčin, které vedly k přerušování řeči. Velkou roli při následném normálním vývoji řeči hrají různá onemocnění, kterými konkrétní osoba trpí (např. demence). Čtvrtou poruchu nazval Slovák jako odchýlný (scestný) vývoj řeči. Jeho příčinou jsou například rozštěpy patra.

Z hlediska věku se narušený vývoj řeči rozděluje do třech fází. Do prvního roku dítěte se nemluvnost označuje jako fyziologická. Dítě vydává v tomto období řadu zvuků jako je křik, žvatlání nebo broukání. Okolo dvou až tří let dokáže dítě hovořit ve větách. Pokud dítě ve zmíněném věku ještě nemluví, ale podle pediatra a odborníků je po všech stránkách zdravé, hovoříme o prodloužené fyziologické nemluvnosti. Poslední stupeň je vývojová nemluvnost. (Klenková, 2006, st. 63 – 66)

2.1.2 ZÍSKANÁ NEUROTICKÁ PORUCHA (MUTISMUS)

Neurotické poruchy jsou způsobeny narušením vyšší nervové činnosti. Mezi nejčastější neurotickou poruchu patří mutismus. Jedinec, který je mutismem postihnut ztratí artikulovanou řeč, nebo u něj není přítomna. Onemocnění způsobuje silný psychický zážitek, který zapříčinilo leknutí, stres, vyčerpání nebo velké vzrušení. (Bendl, 2015, s. 207)

„Ve vztahu k dětské populaci mutismus nejčastěji vzniká náhle po těžkém psychotraumatu (smrt blízkého člověka, nepřiměřený stres, výrazná změna prostředí – např. počátek školní docházky), jako reakce na přetěžování dítěte (ze strany školy – přísní učitelé, ze strany rodičů – neadekvátní očekávání ve vztahu k dítěti, nadměrné

nároky na dítě), jako reakce na nesprávný výchovný styl (nejednotnost ve výchově, konflikty mezi rodiči), nedostatečná emocionální podpora, po těžkých stresových situacích na základě určité konstituce a dispozice jedince (anxiozita, pocity viny a neschopnosti, opoziční chování, úsilí o manipulaci s okolím). (Bendová, 2011, s. 44)

Další neurotická porucha se nazývá elektivní mutismus. Porucha je označována také jako výběrová nemluvnost. Váže se na konkrétní situace, osobu nebo prostředí a nejčastěji postihuje děti v předškolním nebo mladším školním věku. (Bendl, 2015 s. 207) Totální mutismus se vyznačuje neschopností komunikovat v jakémkoli prostředí nebo situaci a s jakoukoli osobou. Další rozlišenou poruchou z logopedického hlediska je surdomutismus. Charakterizuje se neschopností komunikovat mluvenou řečí, ale ani slyšení mluveného slova není zcela v pořádku. Děti dokážou dobře odezírat, což dokazuje, že vnitřní řeč je zachována. (Bendová, 2011, s.45)

2.1.3 PATLAVOST (DYSLALIE)

Porucha řeči jménem patlavost neboli dyslalie je založena na poruše výslovnosti jednotlivých hlásek. Může být narušena výslovnost jedné nebo více hlásek. Obvykle jsou mluvidla dítěte v pořádku a jedná se v takovém případě o poruchu funkční. V některých případech může být dyslalie způsobena právě poruchou mluvidel.

Ve věku 4-5 let je patlavost brána jako normální, fyziologická. Častou formou poruchy výslovnosti hlásek je ráčkování neboli nesprávné vyslovování hlásky r nebo ř.

U šišlání jedinec špatně vyslovuje „s“ (s,c,z,dz) a „š“ (š,č,ž,dž). U šišlání, kdy jedinec neumí vyslovit písmeno „s“, je vhodné vyšetření sluchu. Dítě může špatně slyšet vysoké frekvence. Může být narušena výslovnost i dalších hlásek, ale nejsou tak časté jako ty, které jsou již zmíněny.

Časté je také zaměňování znělých souhlásek za neznělé protějšky nebo zaměňování měkkých souhlásek za tvrdé. (Kejklíčková, 2011, s. 27)

„Do pěti let věku dítěte je dyslalie považována za fyziologický jev, v období pěti až sedmi let hovoříme o tzv. prosloužené fyziologické dyslalii, a to za předpokladu, že dítě má vytvořeny základní předpoklady pro rozvoj správné výslovnosti (tj. intelekt v pásmu normy, neporušenou kvalitu sluchu, podnětné prostředí aj.).“ (Bendová, 2011, s.30) Po sedmém roce je označována jako patologický jev. Skoro polovina dětí, které nastupují na základní školu, mají problém s výslovností některé hlásky. Výskyt dyslalie má hned několik možných příčin. Jedná se o dědičnost, poruchy zraku, sluchu a CNS, anomálie

řečových orgánů a motorická neobratnost. Další je bezpochyby pohlaví. U chlapců je dyslalie mnohem častější než u dívek. Rizikové těhotenství nebo poškození dítěte při porodu má také vliv na výskyt dyslalie. V neposlední řadě je příčinou vliv prostředí, do kterého spadá nesprávný řečový vzor, výchova, v které je dítě zanedbáváno a nedostatek citu. (Bendová, 2011, s. 30)

2.2 LOGOPEDICKÁ INTERVENCE

Pokud vývoj řeči u dítěte neprobíhá fyziologicky, nebo naskytnou v samotném vývoji komplikace, je na čase, aby dítě navštívilo odborníka, který se poruchami řeči zabývá. První příznaky poruch řeči se dají poměrně snadno rozpoznat už ve věku, kdy dítě nastoupí do mateřské školy. Na pozoru by měli být jak rodiče dítěte, tak i učitelky v mateřské škole. (Kutálková, 2005, s. 89)

„Intervence o děti s narušenou komunikační schopností školního věku probíhá v institucích, jež spadají jednak do resortu Ministerstva zdravotnictví ČR (MZ), a jednak Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT). V rámci resortu Ministerstva zdravotnictví ČR je logopedická péče zajišťována tzv. klinickými logopedy a je hrazena zdravotní pojišťovnou (pozn.: bohužel ne vždy v plném a potřebném rozsahu.“ (Bendová, 2011, s.21)

Odborník, jehož náplní je logopedická intervence, se nazývá logoped. Logoped je absolvent vysoké školy, který úspěšně složil státní závěrečnou zkoušku. Získal tím kompetence k práci v pedagogicko-psychologické poradně, může být učitelem v základní škole speciální. Dále může působit jako odborník v léčebnách nebo lázeňských rehabilitačních zařízeních a ve zdravotnictví. Jeho povinností je dále se vzdělávat a složit atestaci.

Klinický logoped se věnuje logopedické péči pro děti i dospělé osoby v logopedické ambulanci. Klinický logoped má možnost v případě potřeby působit na neurologii, interním a rehabilitačním oddělení, foniatrii, dětské psychiatrii, v léčebnách dlouhodobě nemocných atd. (Kutálková, 2005, s. 89 – 90)

Logopedická intervence zahrnuje všechny činnosti, které logoped v rámci své práce zajišťuje. Logoped se snaží o správnou indikaci, zmírnění příznaků NKS, předcházení narušené komunikaci a zlepšení komunikační schopnosti. Logopedická intervence obsahuje tři složky, logopedickou diagnostiku, logopedickou terapii a logopedickou

prevenci. Tyto složky se navzájem prolínají a dohromady pomáhají k dosažení požadovaného komunikačního cíle. (Klenková, 2006, s. 55)

2.2.1 PRINCIPY LOGOPEDICKÉ INTERVENCE

„ V rámci edukačního procesu dětí s narušenou komunikační schopností je třeba respektovat alespoň některé z logopedických principů (zásad), jež zvyšují nejen efektivitu logopedické intervence, v mnohém ji usnadňují a optimalizují, ale pozitivně se odrážejí i do výchovně-vzdělávacího procesu dětí s narušenou komunikační schopností, a pokud jsou současně respektovány také pedagogy, asistenty pedagoga, rodiči..., pak vedou k eliminaci či zmírnění symptomů narušené komunikační schopnosti.“ (Bendová, 2011, s. 24)

Základních logopedických principů je celkem 10. Princip včasného zákroku je důležitým znakem, který při nástupu do základního vzdělávání by měl učitel u dítěte vyzorovat a navázat spolupráci s rodičem. Dohodnou se spolu na terapii NKS, kterou se budou učitelé snažit plnit, aby minimalizovali její důsledky v edukačním procesu.

Princip individuálního přístupu se zaměřuje na dítě a jeho individuální potřeby na základě jeho narušené komunikační schopnosti, ale také na jeho osobnosti nebo individuálních možnostech.

Princip komplexnosti zohledňuje vývoj dítěte a jeho osobností specifika v oblasti sociální, psychologické a zdravotní. Osoba, která s dítětem pracuje, by měla myslet na fakt, že tyto tři oblasti se navzájem ovlivňují a pokud dojde ke změně v jedné z oblastí, může to ovlivnit i oblasti další.

Princip týmové péče klade důraz na zapojení všech osob, které se s dítětem dostanou do styku. Jedná se nejen o logopeda, ale také o učitele a asistenta pedagoga dítěte a rodiče. Všichni se řídí informacemi, které dostanou od logopeda, který je pro dítě s NKS odborným lékařem.

Princip imitace normálního řečového vývoje říká, že dítě musí projít všemi stadii vývoje řeči, i přes to, že budou stádia řeči časově posunuta. Výjimkou jsou jedinci se zdravotním znevýhodněním, u kterých to kvůli jejich symptomatickým vadám řeči není možné.

Princip preferování obsahové stránky řeči se zaměřuje na upřednostňování toho, co dítě říká, než na to, jestli je formální stránka slova a výslovnost. Podstatou je využití

všech prostředků, které může dítě v komunikaci využít dle svých možností. Příkladem je využití alternativní a augmentativní komunikace a nonverbální komunikace.

Princip sociálního aspektu cílí na podporu rozvoje komunikace při nástupu dítěte do školského zařízení. Přirozená podpora komunikace ve škole je výhodou pro logopeda, který nemusí reálné modelové situace inscenovat, ale může využít běžných situací v prostředí školy.

Princip přístupu hrou se zaměřuje na rozvoj komunikace pomocí hry. Dítě si při hře osvojuje nové poznatky, zkušenosti a zdokonaluje své komunikační schopnosti. Hra je zároveň možnost, jak může odborník pracovat s dítětem a udržet jeho pozornost.

Princip polysenzorického přístupu se zaměřuje na vnímání všemi smysly. Poslední princip se nazývá princip užívání mechanických pomůcek. Princip cílí na používání pomůcek, které usnadňují terapii narušené komunikační schopnosti. (Bendová, 2011, s. 24 – 27)

2.2.2 LOGOPEDICKÁ DIAGNOSTIKA

„Diagnostiku (v rámci základního či speciálního) logopedického vyšetření na úrovni určení konkrétní logopedické diagnózy (tj. určení vady řeči) provádí buď klinický logoped pracující v resortu MZ ČR, nebo logoped ze speciálně pedagogického centra pro žáky s vadami řeči.“ (Bendová, 2011, s. 17)

Logopedická diagnostika je první úroveň, kterou musí osoba, u které je podezření na poruchu komunikace, podstoupit. Logopedická diagnostika se dělí ještě na diagnostiku orientační, základní a speciální. U každé z těchto diagnostik se provádí odlišné vyšetřovací metody. Při diagnostice logoped zjišťuje jaký druh NKS a jeho stupeň, příčinu vzniku, průběh a případné následky NKS. Logopedie se v rámci diagnostiky zaměřuje také na neporušené funkce komunikace, což napomáhá při stanovení terapie. Konečným cílem diagnostiky je stanovení diagnózy a vypracování plánu logopedické intervence, který pomůže v určení vhodné logopedické terapie. Klíčem k úspěšné diagnostice je komplexnost vyšetření pacienta. Logopedické vyšetření má jistý postup od navázání prvního kontaktu, zjištění anamnézy, přes vyšetření všech orgánů, které jsou v posuzování komunikace podstatné a jejich funkce, až po prozkoumání sociálního prostředí jedince. Při vyšetření nesmí chybět objektivnost a spolupráce všech odborníků, kteří provádí komplexní vyšetření pacienta. (Klenková, 2006, st. 56 – 59)

3 VÝCHOVNÉ PROSTŘEDÍ DĚTSKÉHO DOMOVA

Rodina je základním činitelem v oblasti výchovy a celkovém vývoji dítěte. V případě, že rodiče neplní svá práva a povinnosti a rodičovská funkce tím selhává, různé instituce a služby nabízejí takovým rodinám svou pomoc. Taková pomoc se nazývá preventivně výchovná péče, která má za úkol zmírnit nebo úplně vyloučit negativní vlivy, které se v rodině nacházejí. Rodinám je péče poskytována speciálně pedagogickými a psychologickými službami, které plní výchovní poradci, pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče, školní psychologové a diagnostické ústavy.

Pokud preventivně výchovná péče selže a dítě nadále zůstává v prostředí, které ho poškozuje, je podstatné zajistit náhradní výchovnou péči. Náhradní výchovná péče je určena dětem, o které se jejich rodiče nemohou nebo nedokážou postarat. Tento typ výchovy má dvě formy. První z nich je nezrušitelné osvojení (adopce). Druhou formou je pěstounská péče. Obě formy jsou vhodné zejména pro děti, které jsou v nízkém věku a rozhoduje o nich soud s ohledem na zájmy a potřeby dítěte.

V případě, že z jakéhokoliv důvodu není pěstounská péče a adopce možná, soud nařídí dítěti ústavní výchovu nebo uloží ochranou výchovu ve školských zařízeních.

„V těchto institucích musí být zajištěno základní právo každého dítěte na výchovu a vzdělávání v návaznosti na ústavní principy a mezinárodní smlouvy o lidských právech a základních svobodách, vytvářeny podmínky podporující sebedůvěru dítěte, rozvíjející citovou stránku jeho osobnosti a umožňující aktivní účast dítěte ve společnosti. S dítětem musí být zacházeno v zájmu plného a harmonického rozvoje osobnosti a ohledem na potřeby jeho věku“

Rozdíl mezi ústavní a ochranou výchovou je ten, že ústavní výchova je soudem nařízena nefunkčním rodinám, ve kterých se dítěti nedostává tolik péče, kolik by potřebovalo pro jeho zdravý vývoj. Oproti tomu ochranná výchova je soudem ukládána rodinám v případě, že selhala preventivně výchovná opatření poskytovaná odbornými pracovišti.

Do ústavní a ochranné výchovy spadá několik zařízení. Jedná se o diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy. (Pávková, 2002, s. 133 – 135)

Dětský domov je nejvíce rozšířené zařízení ústavní výchovy. Toto zařízení je určeno dětem, kterým zemřeli rodiče, a z jakýchkoli důvodů není možná adopce. Dále je určeno dětem z dysfunkčních rodin, dětem dlouhodobě nemocných rodičů a nezletilým matkám s dětmi. Umísťovány jsou zde i děti se zdravotním znevýhodněním. Věkové rozmezí dětí v dětském domově je zpravidla 3 – 18 let. Děti mohou v domově zůstat i po 18 roce života, pokud se prostřednictvím studia připravují na budoucí povolání.

Děti jsou v dětském domově uspořádány do rodinných skupin po 6-8 dětech. Skupina by měla svým způsobem každodenního života připomínat běžnou rodinu. (Pávková, 2002, s. 136)

3.1 ODEBRÁNÍ DÍTĚTE Z RODINY

Rodina je „soužití lidí jedné nebo více generací, v němž je podstatná emocionální a ekonomická podpora jednotlivců. Jádrem rodiny je partnerství dvou dospělých lidí, pokud v ní dva dospělí partneři žijí. Nejsilnější biologickou vazbou v rodině je vazba mezi dítětem a rodičem. Pokud v rodině vyrůstají děti, je podstatnou funkcí rodiny zajištění všech potřeb dítěte.“ Proto, aby byly funkce rodiny naplněny, musí dospělí mít určité schopnosti a dovednosti, do kterých patří zajištění příjmů a bydlení, hospodaření s financemi. Dále musí hledět na potřeby všech členů rodiny, řešit konflikty, udržovat sociální vztahy a vytvořit rovnováhu mezi prací a potřebami rodiny a plnit rodičovské povinnosti.

Jejich neplněním může dojít k zanedbávání dítěte. Zanedbávání lze definovat jako nedostatečná péče ze strany rodičů o své dítě. Zanedbání si všimne většinou odborník, který se s dítětem dostává do kontaktu (např. učitel, sociální pracovník, lékař, zdravotní sestra). Dítě lze nazývat zanedbané, pokud pečující osoba zanedbává fyzickou, výchovnou, emoční nebo zdravotní stránku dítěte. Fyzická stránka zanedbávání se projevuje v neposkytování dostatečné výživy a ošacení, nevhodném nebo nestálém domově, které by mělo poskytovat dítěti pocit bezpečí. Rodič dítě nechrání dostatečně před možným nebezpečím. Výchovná oblast se týká nezabezpečení vzdělávání a nechránění dítěte před zneužíváním dětské práce atd. Rodič, který neuspokojuje emoční stránku dítěte, mu nedává potřebnou lásku, neprojevuje mu náklonnost a nedává mu

pocit, že někam patří. Zanedbávání zdravotní péče se projevuje v neabsolvování preventivních prohlídek a specifické péče, kterou konkrétní dítě potřebuje.

Zanedbávání různých oblastí dítěte se mohou vyskytovat společně. Většinou souvisí se špatným sociálním statusem rodiny a chudobou. Pokud se v rodině s nízkou socioekonomickou úrovní prokáže zanedbávání péče, musí být rodině poskytnuta odborná pomoc. Sociální služby se zaměřují na stabilizování sociální situace a na rodiče a jejich dovednosti v oblasti péče o dítě.

U rodičů, kteří své dítě zanedbávají a dostanou se do problémů, kdy bojují s nízkým sociálním statusem, se objevuje několik rizikových faktorů. Rodič si zažil fyzické násilí od svých rodičů, byl nebo je trestně stíhaný, duševně nemocný, závislý na návykových látkách. Rodiče v minulosti podezřívaly z týrání dítěte. Rodič má nízké sebehodnocení, je izolovaný od společnosti, objevují se u něj deprese, neumí řešit problémy, potýká se s krizí, stresem. Objevují se u něj problémy ve vztazích, neumí si udržet zaměstnání, neumí si zařídit adekvátní bydlení. Očekává od svého dítěte takové chování, které mu nemůže splnit, dítě tvrdě trestá, vnímá své dítě jako obtěžující a problémové a je pro něj překážkou.

Míru ohrožení dítěte v rodině diagnostikuje pracovník SPOD, pracovník školy, dětský lékař a další poskytovatelé služeb rodině. Při zjišťování situace hraje velkou roli čas. Intervenční programy pro rodiny, které se zaměřují na prevenci, jsou jedny z nejvíce účinných. Sociální pracovník používá k zhodnocení míry zanedbávání Ontarijský index zanedbávání péče (CNI).

Každé dítě má právo na sociálně právní ochranu od státu, jehož povinností je chránit dítě před syndromem CAN.

Sociálně právní ochrana se zabývá dětmi, jejichž rodiče zemřeli nebo neplní rodičovské povinnosti. Dále se zabývá dětmi, o které se stará jiná fyzická osoba než je rodič a neplní své povinnosti v péči o dítě. Zajímá se o děti, které požívají návykové látky, zameškávají školní docházku, žijí se prostitutí, páchají trestné činy, opakovaně utíkají od rodičů. SPOD se zajímá o děti, na kterých byl trestný čin spáchán a ohrožoval tím jejich zdraví, život, lidskou důstojnost a jmění. Tyto činy nepříznivě ovlivňují vývoj dítěte. Orgán SPOD poskytuje rodině pomoc ve formě preventivní a poradenské činnosti. Rodiče musí s SPOD spolupracovat v rámci ochrany práv a zájmů dítěte. „Soud může v případech, vyžaduje-li to zájem na řádné výchově dítěte, uložit výchovná

opatření, která ve svém důsledku omezují výkon rodičovských práv. Tato opatření mají být ukládána až ve chvíli, kdy preventivně poradenská doporučení při práci s rodiči nevedla ke zlepšení situace dítěte. Napomenutí, omezení nebo dohled jsou tři výchovná opatření soudu, která omezují rodičovskou zodpovědnost. Pokud je dítě vážně ohroženo, všechna opatření selhala a rodiče o dítě nedokážou pečovat, soud nařídí svěřeni dítěte do péče jiné osoby, navrhne předběžné opatření, pěstounskou péči nebo ústavní a ochranou výchovu. Rodiče, kteří neplní svá práva a povinnosti vůči dítěti a jejich nepéče se projevuje trvalými následky na dítěti, se dopouští trestného činu. (Bechyňová, Konvičková, 2008, s. 38 – 47)

3.2 VYCHOVATEL

„Vychovatelé – ve smyslu zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních – vykonávají své povolání rovněž v diagnostických ústavech, dětských domovech, dětských domovech se školou a výchovných ústavech (školská zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy), popř. ve střediscích výchovné péče (školská zařízení pro preventivně výchovnou péči).“ (Bendl, 2015, s.259) V případě dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů, kde se vyskytují děti se závažnými poruchami chování, které nezvládají běžné základní a střední školy s jejich výchovnými postupy a metodami, je pro ně zřízená škola přímo v zařízení. Takovou školu s vhodnými vzdělávacími programy zřizuje zřizovatel zařízení podle zákona č. 109/2002 Sb.

Práce vychovatele je dále specifikována ve vyhlášce č. 438/2006 Sb., která upravuje podrobnosti výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních. (Bendl, 2015, s. 259-260)

3.2.1 ROLE VYCHOVATELE

Při příchodu dítěte do dětského domova nastává období adaptace. Dítě může v tomto období cítit krivdu a nespravedlnost. Vyšší moc je odtrhla od jeho rodičů, které mohlo mít dítě rádo, i přes to, že rodič neplnil správně svou roli.

Dítě projevuje v tomto období různé emoce, které se projevují plačtivostí, úzkostí nebo také agresivitou a vzdorovitostí. Úkolem vychovatele je vzbudit v dítěti pocit

přijetí a porozumění. Zásadní je celkový rozvoj, který by měl být založen na individuálních potřebách, možnostech a schopnost daného jedince. Jedním z nedostatků u dítěte po příchodu do DD bývá neodpovídající samostatnost a vytrvalost, která se týká mimo jiné i školních povinností. Vychovatel proto musí dbát na vedení k samostatnosti s přihlédnutím k dosavadním životním zkušenostem dítěte. Překážku v rozvoji často tvoří negativní návyky a chování způsobené prostředím dysfunkční rodiny. Na takové problémy musí být vychovatel vždy připraven. V souvislosti s potlačováním negativních návyků je důležité nezapomínat na posilování kladných stránek dítěte, které ho mohou v průběhu rozvoje silně motivovat. (Pávková, 2002, s. 136 – 137)

3.2.2 OSOBNOST VYCHOVATELE

Vychovatel, který pracuje v dětském domově, by měl být profesionál ve svém oboru a zároveň by měl mít kladný vztah k dětem, s kterými pracuje. Nesmí u něj chybět ani osobnostní rysy, které mu umožňují zvládat práci v zařízeních s náhradní nebo ochranou výchovou. Osobnost vychovatele by měla obsahovat vlídnost, důslednost, schopnost práce s individualitou každého dítěte a navázání vzájemného pozitivního vztahu.

Pro práci v zařízení ústavní a ochranné výchovy musí mít pedagogický pracovník vhodnou kvalifikaci. Dětské domovy, dětské domovy se školou a diagnostické ústavy vyžadují vzdělání zaměřené na speciální pedagogiku se specializací v etopedii. Další podmínkou pro nástup do zmíněných zařízení je psychologické vyšetření. Pedagogičtí pracovníci se v průběhu svého zaměstnání dále zúčastňují psychoterapeutických a psychosociálních a dalších výcviků. (Pávková, 2002, s. 139)

3.3 VRSTEVNICKÁ SKUPINA

„Vrstevnické skupiny představují přirozenou formu života dětí a mládeže. Jsou to skupiny, které charakterizuje věková, ale také názorová blízkost, z níž vyplývá souhlasné jednání. Jsou to typické primární, zpravidla neformální skupiny. Vyznačují se bezprostředními kontakty a silným pocitem příslušnosti ke skupině (identifikace vyjadřovaná zájmenem „my“). „ (Kraus, 2008, s. 88)

Jedinec je ovlivňován tím, co ostatní členové skupiny dělají. Členové bývají vůči skupině přizpůsobivý. Vliv skupiny je natolik silný, že jednotlivci jsou schopni měnit své chování i v případech, kdy s většinou vůbec nesouhlasí. Naopak ti, kteří se nebojí vystoupit proti skupině, bývají sebevědomí a nezávislí. (Fontana, 1997, s. 286-287)

Vrstevnická skupina pomáhá dětem učit se spolupráci v rámci týmu a dokázat si rozdělit práci. Učí je také vzájemné komunikaci a schopnosti dospět ve skupině k společnému řešení. Z pohledu didaktiky se jedná o kooperativní výuku neboli společné vyučování. V průběhu, kdy se vrstevnická skupina společně učí, je využívána úkolová motivace. Každé dítě může dosáhnout svých cílů, pokud je skupina úspěšná. Děti si při učení ve skupině navzájem pomáhají a v společné práci se povzbuzují, aby dosáhli svého cíle např. v podobě odměny. V prostředí vrstevníků nemají jeho členové příliš velké obavy z neúspěchu a nebojí se tolik sdělit skupině svůj názor.

Skupina musí při práci držet pospolu. Schopnost soudržnosti se ve skupině promítá v řešení společných úkolů, sebehodnocení, rozdělení rolí, vzájemném hodnocení. V rámci společné práce se členové učí jeden od druhého. Schopnější a zkušenější jedinec lépe zvládá zadanou práci, projevují se u něj kvalitnější poznávací schopnosti. Žák, který není tolik zkušený, se může od svého spolužáka učit nebo se ho na jeho postupy doptávat. Pro žáka je tento způsob mnohdy příjemnější než řešit problém v učení s učitelem, před kterým se může stydět. Ve vzájemném učení děti využívají diskuzi, sdělují si různé pohledy na danou problematiku a vznikají kognitivní konflikty.

Při praktikování kooperativního učení si jedinec zdokonaluje komunikaci s vrstevníky, zapojování se do diskuzí, argumentaci, vzájemné působení, spolupráci a schopnost někoho motivovat.

Kooperativní učení zastupuje mimo zmíněné oblasti také výchovnou funkci a snižuje agresivní chování v podobě vulgarity a fyzického napadání ostatních. (Mareš, 2013, s. 173 – 178)

V období, kdy se z dětí stávají předškoláci, se začíná uvolňovat připoutání na pečující osoby nebo obecně dospělé. Děti si už v období batolete navazují kontakty se svými vrstevníky. Předškoláci si tyto vztahy ještě více upevňují. Ve vztahu, kdy mají jedinci podobný věk, jsou si navzájem rovni, mají obdobné kompetence a sdílejí podobné postavení ve společnosti. K tomu, aby dítě navázalo vztah s vrstevníkem, musí dožrát určité úrovně vývoje, v kterém už nepotřebuje takovou míru tolerance a ochrany, kterou mu poskytne dospělý člověk.

Vztahy se sourozenci bývají v období předškolního věku ambivalentní. Sourozenci jsou spojenci a zároveň i soupeři. Jejich vztah však ovlivňuje věkový rozdíl mezi nimi a jejich vývojovou úrovní. Pokud je mezi sourozenci větší věkový rozdíl, starší

sourozenec může být pro mladšího sourozence vzorem a zdrojem jistoty a bezpečí. Neměl by se však na mladšího povyšovat a využívat mocenské chování. Naopak by měl svému sourozenci pomáhat. V sourozeneckém vztahu je důležitý také postoj pečujících osob. Záleží na tom, jak dospělí předkládají své názory dětem a zároveň, do jaké míry se do nich dokážou vcítit. Sourozenci mohou v rodině bojovat o svou pozici nebo pozornost.

Vztahy s kamarády jsou na rozdíl od sourozeneckých založené na výběru. Většinou si dítě vybírá svého kamaráda podle podobných zájmů, kompetencí a potřeb. Výběr ovlivňují také zjevné znaky a další faktory. Děti si vybírají kamaráda dle pohlaví, vzhledu, vlastnění hezkého předmětu, který dítě zaujme a podle chování. Děti, které jsou přátelské, komunikativní a spolehlivé bývají v kolektivu oblíbené. (Vágnerová, 2000, s. 127-129)

PRAKTICKÁ ČÁST

4 ROLE VYCHOVATELE DĚTSKÉHO DOMOVA V ROZVOJI KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ

Praktická část práce obsahuje cíl práce, použité metody, kterými je pozorování dětí při činnostech, které provádí v průběhu dne, četba pohádky, dramatizace pohádky a závěrečná skupinová diskuze. Obsahuje stručný popis subjektu, v kterém bylo výzkumné šetření provedeno a popis zkoumaného vzorku. Dramatizace pohádky byla rozdělena na přípravnou a realizační fázi. V závěru praktické části je popsána evaluace výsledků šetření.

4.1 CÍL BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Praktická část bakalářské práce se zabývá působením vychovatele na motivování dětí v oblasti komunikačních dovedností v dětském domově v Přestavlkách. Cílem je zjistit, jak může vychovatel motivovat děti ve věku 5-7 let ke komunikaci. Úkolem čtení pohádky je seznámení dětí s příběhem a rolí, kterou si při vyprávění zahrají. Dílčím cílem je zjistit pomocí pozorování, jestli děti v běžném režimu provádí činnosti nebo aktivity, které by je v komunikačních dovednostech nějakým způsobem motivovaly. Dramatizace je ukončena skupinovou diskuzí s dětmi.

4.2 POUŽITÉ METODY

Pro vypracování praktické části byla využita metoda výzkumného šetření. Všechny vybrané metody byly provedeny v přirozených podmínkách v prostředí dětského domova. Konkrétně byla využita metoda pozorování dětí v každodenním běžném režimu. Další metodou bylo použití dramatické výchovy, v rámci které děti hrály pejska a kočičku podle pohádky „Povídání o pejskovi a kočičce: jak spolu hospodařili a ještě o všelijakých jiných věcech. Pro dramatizace byl vybrán příběh „O pejskovi a kočičce, jak myli podlahu. Stejná pohádka byla dětem také přečtena a následovaly otázky, které směřovaly k důležitým prvkům a pasážím. Dramatizace byla ukončena skupinovou diskuzí s dětmi. Prostřednictvím skupinové diskuze děti mezi sebou sdílely své pocity z hraní rolí a zhodnotily, jak se jim pohádka líbila.

Pozorování – Předmětem pozorování je jednání, chování a projevy lidí v skutečných situacích. V kvalitativním výzkumu musí být pozorování vedené jako promyšlené konání, při kterém využívá pozorovatel mnoho vjemů.

V zúčastněném pozorování si pozorovatel všímá, kdo se účastní dění, kde dění probíhá, popisuje, jaké věci se dějí, kdy a proč se objevují. Nepůsobí pouze jako pozorovatel, ale sám se účastní dění. S pozorovaným subjektem má osobní vztah. Proces tohoto typu pozorování má čtyři fáze, které začínají navázáním kontaktu s účastníky situace, samotným pozorováním, záznamem získaných dat a končí závěrem pozorování. (Hendl, 2005, s. 191-198)

Dramatická výchova – Dramatická výchova je systém sociálního a osobnostního učení. Dramatickou výchovu lze popsat jako vzdělávací proces, který užívá dramatické a divadelní prvky a prostředky. Díky dramatické výchově lze získávat vědomosti, dovednosti, zkušenosti a formovat postoje prostřednictvím zážitku a vlastní aktivity při hře s respektováním jejich principů.

Počátek dramatické výchovy spadá do první poloviny dvacátého století. V té době v USA vznikla v rámci reakce na reformní pedagogiku, která kladla důraz na rozvoj tvořivosti, aktivity dítěte, sociální rozvoj, využití zkušeností a zapojení emocionálního prožitku do procesu poznávání. Zařadila se do oblasti činnostního učení neboli učení se formou aktivního poznávání. V procesu poznávání získává dítě zkušenosti, které může realizovat v budoucnosti. Prožívané činnosti by měly mít podobu hry. Což sebou nese dvě podmínky, nemělo by být dítě do hry nuceno a nemělo by být za hru hodnoceno.

Dramatická výchova má několik principů. První princip se nazývá princip aktivity, prožitku a zkušenosti. Aktivita dítěte se projektuje do jeho schopnosti bez ostychu projevit svůj názor, dát najevo své potřeby, využít svých zkušeností, aktivně se pohybovat. Prožívání každého dítěte je individuální a jsou při něm zapojeny smysly a rozum. Z prožitku si dítě odnáší cenné zkušenosti do života. Zkušenost, kterou dítě získá prostřednictvím prožitku je mnohem intenzivnější než například poučení.

Další princip se nazývá princip hry. Tento princip přirozeně podporuje dramatickou výchovu. Hra je založena na svobodné volbě dítěte, jestli chce nebo nechce být její součástí. Může při hře působit například jen jako pozorovatel. Hra nemá daný konkrétní cíl, ze hry by mělo mít dítě především radost, získat zkušenost a mít z ní prožitek. Děti by měly hru vnímat jako spontánní. Klíčem k spontánní hře je vhodná motivace.

Takovou motivací je motivace v podobě nechání vývoje situace na náhodě. Další motivací je ztracení stability na určitou dobu v podobě houpání se, točení na kolotoči. Předposlední je potřeba zvítězit v „boji“. Poslední motivace je nápodoba, která je v rámci dramatické výchovy stěžejním východiskem. Vtáhnutí dítěte do hry prostřednictvím kostýmu nebo obleku, díky kterému si bude dítě připadat jako někdo jiný. Hra na někoho nebo na něco je typická pro děti v předškolním věku. Nápodoba poskytuje dítěti zprostředkovanou zkušenost, rozšiřuje poznatky. Dítě při ní získává důležité morální postoje a sociální dovednosti. Prostředkem pro motivaci pomocí nápodoby je hraní rolí.

Základním znakem principu hry v roli je pravidlo „jako“. Děti si hrají ve smyslu „ ty jsi jako někdo, něco“. Hra v roli podporuje experimentování, dítě zobrazuje činnosti a chování jiných lidí.

Princip tvořivosti a fikce spočívá v respektování a přijímání různých možností, jak řešit situace. Přijímá nápady dětí a hledá všechny možnosti a variace a podněcuje děti k jejich hledání. Při rozvoji tvořivosti u dětí je důležitým prvkem k úspěšnosti, tvořivý a empatický pedagog a fiktivní situace, kterou by měl vytvořit. Prostřednictvím fikce se u dětí rozvíjí tvořivost, která dětem umožňuje zažívat fiktivní situace ve světě pohádek a příběhů.

Princip partnerství je založen na empatii, spolupráci, efektivní komunikaci, úctě a respektu k druhému člověku nebo lidem, s kterými je komunikace vedena. Partnerství v období předškolního věku dítěte spočívá především v partnerském vztahu mezi pedagogem a dítětem, v kterém vládne demokratický přístup. Dítě dodržuje pravidla, na kterých se s pedagogem společně dohodli. Mezi dětmi je partnerství založeno na respektu a vzájemné pomoci.

V dětské hře má podstatné místo také objevování, zkoumání, experimentace a improvizace, což je další princip, který se využívá v dramatické výchově. Děti v rámci experimentace cílevědomě konají činnost, která má předem dané podmínky a následně sledují důsledky činností. Improvizace je hlavním nástrojem experimentování a zkoumání. Improvizace má pouze základní pravidla týkající se konkrétní situace.

Poslední princip v dramatické výchově se nazývá princip somatické jednoty a empatie, který je založený na pocitech a na sjednocení těla a duše. U dítěte předškolního věku se předpokládá, že je tento princip samozřejmostí kvůli přítomnosti spontánnosti a

upřímnosti. Základní dovedností pedagoga by měla být schopnost respektovat a přijímat pocity, prožitky a názory dítěte. Součástí je naučit dítě s emocemi správně pracovat. (Svobodová, Švejdrová, 2011, s. 51 – 58)

Skupinová diskuze – Hendl popisuje skupinovou diskuzi takto: Skupinová diskuze umožňuje diskutujícím snadnější odstranění zábrán a studu ve vyjadřování se. Snadněji dokážou odhalit své postoje, myšlenky nebo pocity. Skupinová diskuze lépe ukáže postoje celého kolektivu. Skupina může být vytvořena uměle na základě určitých kritérií nebo může vzniknout přirozeně v průběhu života. Při vedení skupinové diskuze je podstatné zmínění tématu, o kterém bude skupina diskutovat a aktivní zapojení všech členů do diskuze. Moderátor přečte část textu, předvede kousek z filmu nebo pustí mluvené slovo či píseň. Moderátor se ptá na pocity a postoje účastníků k samotné diskuzi. Tato fáze se nazývá metadiskuze. (Hendl, 2005, s. 182)

4.3 VZOREK – DĚTSKÝ DOMOV PŘESTAVLKY

Celý výzkum probíhal v Dětském domově se školou v Přestavlkách. Dětský domov zajišťuje sociální péči a výchovu dětem do 18 let nebo do ukončení jejich studia. Kromě sociálně výchovné péče poskytuje dětem také preventivní péči, která by měla zabránit nežádoucímu chování dětí a deformaci jejich osobnosti. Statutárním orgánem je ředitelka, kterou zastupuje v době nepřítomnosti vedoucí vychovatelka.

Dětský domov přijímá děti od tří let. V případě, kdy DD přijme dítě mladší tří let, jedná se o dítě, které nastupuje do dětského domova se svými sourozenci. Přijímá nezletilou nebo zletilou osobu na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově nebo ochranné výchově nebo o předběžném opatření náhradní výchovné péče. (Musilová, 2016, s. 4)

4.4 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU

Zkoumaným vzorkem šetření je 6 dětí ve věku od 5-7 let z dětského domova v Přestavlkách. Jedná se o tři dívky a tři chlapce. Pro účely zpracování praktické části bakalářské práce každému dítěti připadne jméno, kterým ho budu pro tyto účely nazývat. Nebude se jednat o pravá jména dětí, aby byla zachována ochrana osobních údajů. Zadaný úkol byl dáván všem dětem společně. Jedná se o děti, které jsou v předškolním věku nebo v září nastoupily do první třídy základní školy. Na začátku přípravné fáze dramatizace pohádky se celý kolektiv dětí znal cca tři měsíce. Jedna

z dívek přišla do dětského domova až v září 2022. Zbýlých pět dětí se zná přes dva roky.

Informace o komunikačních dovednostech dětí

Anežka - Do DD Přestavlky byla umístěna v září 2022. Během několika měsíců probíhala adaptační fáze, kdy si zvykala na nové prostředí, vychovatele a ostatní děti a na pravidla fungování v DD. Aktuálně navštěvuje mateřskou školu. Byl u ní vyzorován pomalejší vývoj a opoždění v oblasti komunikačních dovedností. Anežka je proto objednána do SPC, kde jí bude provedena v březnu diagnostika. Anežka obecně není příliš komunikativní. Povídá si hlavně s dětmi, s vychovateli příliš ne, jen když potřebuje sdělit své potřeby.

Markéta – Markéta nastoupila v září 2022 do první třídy základní školy, kde se jí celkem daří. Během doby, kterou je umístěna v DD Přestavlky nepotřebovala navštívit Pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP) ani SPC. Na základní školu nastoupila běžně bez odkladu povinné školní docházky. Markéta je komunikativní a energická dívka, která ráda vypráví příběhy.

Aneta– Aneta se od září 2022 vzdělává v základní škole, která je zřízena při DD v Přestavkách. Aneta byla před řádným nástupem do první třídy základní školy v školském poradenském zařízení. Z vyšetření vyplynulo, že její psychomotorický vývoj je opožděn, proto jí byl udělen odklad začátku povinné školní docházky o jeden rok. Po odkladu nastoupila do zmíněné základní školy v Přestavkách. Aneta je velmi upovídaná, občas se u ní projevují potíže s porozuměním.

Pavel – Pavel navštěvuje první třídu základní školy. V průběhu pobytu v DD Přestavlky navštívil školské poradenské zařízení. Byl mu udělen odklad začátku školní docházky o jeden rok. Další rok nastoupil do první třídy. Ve škole se mu daří. Stále dochází k logopedovi kvůli dyslalii, vyslovuje nesprávně několik hlásek.

Lukáš – Lukáš v současné době navštěvuje mateřskou školu. Nevypadá to, že by se u něj objevila nějaká porucha řeči. Zatím není předškolák, takže vzhledem k jeho věku se případné objednání do školského poradenského zařízení neprojednává. Lukáš je komunikativní a občas stydlivý chlapec.

Šimon – Šimon navštěvuje mateřskou školu. V současné době je v předškolním věku. Zdá se, že jeho psychomotorický vývoj je opožděn a není zralý na nástup do první

třídy základní školy. Je proto objednan v březnu do SPC, aby vyšetření ukázalo, jestli je pro něj odklad povinné školní docházky vhodný.

Informace o dětech byly získány z osobní dokumentace dětí

4.5 ČASOVÉ PARAMETRY

Pozorování bylo prováděno v průběhu třech měsíců. Od začátku listopadu v roce 2022 do konce ledna 2023. Jedná se o opakované a individuální pozorování, které probíhalo jedenkrát týdně. Pozorování se zaměřovalo na všechny činnosti, kterých se děti v daný den účastnily.

Dramatizace pohádky probíhala v rámci šesti týdnů. V období od poloviny prosince roku 2022 do konce ledna 2023. V prvním týdnu byly děti seznámeny s pohádkou, která jim byla zároveň i přečtena. Druhý týden posloužil k výrobě masek a sehnání kostýmů na pejska a kočičku. V dalších čtyřech týdnech děti oblékly své kostýmy a masky a zkoušely hrát své role pejska a kočičky. Zároveň byla v posledním týdnu realizována hodnotící fáze a závěrečné zahrání pohádky před ostatními dětmi v DD.

4.6 POZOROVÁNÍ PŘI REŽIMU DNE

Děti byly pozorovány v průběhu tří měsíců. Pozorování mělo nestrukturovanou formu. Pozorovaným objektem byla skupinka šesti dětí. Po ukončení pozorování jsem rozdělila pozorování na tři skupiny. Pozorování dětí při řízených aktivitách, do kterých jsem zařadila tvoření, kreslení, malování, stříhání, vyplňování pracovních listů, vybarvování, skládání puzzle, stavebnice, hry s míčem, což jsou činnosti, které děti dělají nejčastěji. Další skupinu jsem označila jako spontánní hra, do které není dítě vybízeno. Třetí skupinou bylo sledování pohádky a poslech čtené pohádky.

Režim dne v dětském domově během pracovních dní probíhá následovně. Potom, co se děti ráno vzbudí, provedou ranní hygienu, udělají úklidovou službu a nasnídají se, odcházejí do školy. Od 8:00 do 12:35 probíhá v základní škole v Přestavlkách dopolední vyučování. V 12:30 přijíždějí děti z mateřské školy v Heřmaničkách. Do 13:15 děti obědvají v jídelně, která je umístěna v DD. Starší děti mají do 15:00 ještě odpolední vyučování. Mladší děti mají relaxační chvílku a zájmovou činnost. V tomto časovém rozmezí mohou děti na volné vycházky, připravují se na další školní den a plní pracovní činnosti, které jsou zaměřené na plnění Výchovně vzdělávacího plánu. Následuje svačina a od 15:30 do 17:00 tráví děti čas hlavně venku, můžou jít na volnou

vycházku a účastní se zájmových činností nebo práce na zahradě. V 17:00 děti odcházejí na večeři. Od 17:30 do 18:30 se děti opět připravují na školu, popřípadě mají zájmovou činnost. Poté následuje osobní volno, četba dětem, večerní hygiena, úklid, sledování TV, druhá večeře a ukládání ke spánku.

Pozorování probíhalo odpoledne, po příchodu ze školy. V časech, kdy mají děti zájmovou činnost.

4.7 OBSAH POHÁDKY – „O PEJSKOVI A KOČIČCE, JAK SI MYLI PODLAHU“

Pejsek a kočička měli svůj malý domeček u lesa, v kterém spolu hospodařili. Chtěli všechno dělat jako lidí. To jim ale příliš nešlo, protože mají malé tlapičky a na nich nemají prsty. Jednoho dne si kočička všimla, že mají v domečku velmi špinavou podlahu a od podlahy si oba ušpinily tlapy. Rozhodli se, že musí podlahu umýt, protože lidi podlahu přece někdy myjí. Pejsek přinesl vodu a kočička mezitím položila na stůl mýdlo a odešla do komory. Pejsek si všiml něčeho, co leží na stole. Myslel si, že je to něco dobrého, a tak si to strčil do huby. Po chvíli se kočička vrátila a viděla pejska, jak mu teče z huby pěna. Zajímala se o to, co se pejskovi stalo. Pejsek kočičce řekl, že našel něco na stole a myslel si, že to je cukroví, a proto to snědl. Kočička mu vynadala a řekla mu, že to bylo přeci mýdlo na umytí podlahy. Pejska to moc štípalo a kočičku napadlo, že by se měl pejsek napít hodně vody. Pejsek tak udělal, co mu kočička řekla. Když vypil všechnu vodu, utřel si čumák o trávu a šel naplnit hrnec vodou znovu. Kočička vzala jednu korunu a šla koupit nové mýdlo. Přemýšleli, čím vydrhnou podlahu, když nemají kartáč. Kočičku napadlo vydrhnout podlahu pejskem, když má takové hrubé chlupy. Když byla podlaha vydrhnutá a celá mokrá, napadlo pejska, že vysuší podlahu kočičkou, protože má tak krásný měkký kožíšek. Podlaha byla čistá a vysušená, ale pejsek s kočičkou byli špinaví a mokří. Rozhodli se, že se navzájem vyperou jako prádlo. Vzali si necky a valchu a vyprali a vyždímali jeden druhého. Potom se pověsili na prádlo, aby pěkně uschli. Krásně svítlo sluníčko, ale najednou začalo pršet. Pejsek s kočičkou rychle utíkali do svého domečku. Když opět vysvitlo sluníčko, zase se pověsili na šňůru. Počasí se za den několikrát vystřídalo, a tak pejsek s kočičkou běhali sem a tam. Když konečně uschli, lehli si koše, kde také usnuli a spali tam až do rána. (Čapek, 2006, s. 5-12)

4.8 DRAMATIZACE POHÁDKY

Pro zkoušení hraní rolí, četbu pohádky a sledování pohádky byla vybrána kniha „Povídání o pejskovi a kočičce: jak spolu hospodařili a ještě o všelijakých jiných věcech“. Konkrétně byl vybrán příběh „ O pejskovi a kočičce, jak myli podlahu „.

V rámci dramatizace pohádky je v kapitole popsána přípravná fáze, která se skládá z přípravy pomůcek a kostýmů na hraní pohádky, vtáhnutí dětí do příběhu, četby pohádky, vybarvení omalovánek a výroba masek. Další fáze dramatizace pohádky je realizační. V této fázi je popsán průběh hraní pohádky. Všechny aktivity probíhaly v odpoledních hodinách. Návuk dramatizace pohádky probíhal vždy přibližně 60 minut.

4.8.1 PŘÍPRAVNÁ FÁZE

Pomůcky - Hrnc, kufřík, koš na prádlo, sklenička, mince, mýdlo, provázek, psací potřeby, papír, čtvrtka, nůžky, gumička, kniha

Kostýmy - Kostýmy na pejska a kočičku byly vypůjčeny v DD Přestavlkách, kde jsou volně přístupné různé kostýmy na maškarní plesy a jiné události. Děti mi s výběrem kostýmů pomáhaly, protože už se na pohádku moc těšily, stejně jako na výběr kostýmu.

Uvedení do situace – Při prvním setkání jsem poprosila děti, aby posadily do kroužku. Začali jsme si společně povídat o pohádce „ Povídaná o pejskovi a kočičce: jak spolu hospodařili a ještě o všelijakých jiných věcech“. Přinesla jsem s sebou i knihu, aby do ní děti mohly nahlédnout. Povídaly jsme si o jednotlivých příbězích, které se v knize nacházejí. Děti byly obeznámeny s tím, že při dalším setkání budeme číst příběh o tom, jak pejsek s kočičkou myli podlahu.

Četba pohádky – Při druhém setkání se opět děti posadily do kroužku, jak jen jim to bylo pohodlné a poslouchaly příběh „ O pejskovi a kočičce, jak myli podlahu.“ Při čtení příběhu bylo potřeba udělat dvě krátké pauzy, protože bylo vidět, že děti by při přečtení celé pohádky neudržely pozornost. Během pauzy jsem s dětmi shrnula, co se v přečtené části odehrálo, a děti se podívaly na obrázky, které se v dané části přečteného textu nacházely.

Omalovánky – Abych děti připravila na další setkání a měly se opět na co těšit, dala jsem každému dítěti jeden obrázek, který představoval příběh, který jsem dětem četla.

Obrázek 2: Omalovánky pejsek a kočička



Obrázek 1: Omalovánky domeček



Výroba masek – Dětem bylo sděleno, že při dalším setkání budeme pohádku hrát a musí udělat dvojice a domluvit se, kdo bude pejsek a kdo kočička a podle toho si vyrobí svou masku.

Děti dostaly obyčejnou tužku, pastelky, nůžky a čtvrtku. Každé dítě si obkreslilo svou masku pejska nebo kočičky na čtvrtku. Poté si masku vystříhly a vybarvily pastelkami. Na masku se připevnila gumička, aby dětem držela maska na hlavě.

Obrázek 4: Obkreslování masky



Obrázek 3: Maska kočičky



4.8.2 REALIZAČNÍ FÁZE

Hraní rolí - Opět jsem se v odpoledních hodinách s dětmi sešla. Vyzvala jsem děti, ať se přihlásí, která dvojice chce začínat. Určili jsme pořadí, v kterém si děti pohádku zahrály. Děti, které nehrály, sledovaly své kamarády při vžívání se do role pejska a kočičky. Vysvětlila jsem jim, že já budu vypravěč, který budu vyprávět příběh. Dále jsem vysvětlila dětem, že až vyzvu jejich postavu, budou po mně opakovat text. Scénář jsem si připravovala sama. Připravila jsem ho tak, aby byl pro děti snadno zapamatovatelný a ne příliš dlouhý, aby děti neodradil. S dětmi jsem přichystala na správná místa jednotlivé rekvizity, které jsme v pohádce potřebovali. Pohádka byla rozdělena na šest obrazů. První dvojice se oblékla do kostýmů pejska a kočičky, nasadila si masky na hlavu a začalo se hrát. Postupně se vystřídaly všechny dvojice pejska a kočičky.

Obrázek 6: Pejska a kočička v košíku



Obrázek 5: Mytí podlahy



4.9 HODNOCENÍ SUBJEKTIVNÍCH POHLEDŮ

Hodnocení pozorování běžných činností – U většiny dětí byla zpozorována minimální spontánní hra uvnitř zařízení, u které by mezi dětmi probíhaly interakce. Jedinou spontánní hrou v rámci nápodoby je hraní si na učitelku a žáky v herně, kde je tabule na psaní, lavice a další pomůcky. Děti tento typ hry moc baví. V momentě, kdy se děti v odpoledních hodinách dostanou ven do parku, je interakce mezi nimi podstatně větší. Venku se sejde více skupin a děti si hrají se svými kamarády. Nemusí se ve hře někomu přizpůsobovat, ale najdou si skupinku, která si hraje s tím nebo na to, co dítě

v danou chvíli chce. Snadněji se vtáhnou do děje a průběhu hry. Dokážou si hrát „na něco, na někoho“.

Děti mezi sebou nejčastěji komunikují, když jim něco vadí, nebo se dostanou s daným dítětem do konfliktu. S vychovatelem děti interagují v případě, že jim sdělují své přání, potřeby nebo vypráví, co zažily.

Sledování pohádky je pro děti spíše relaxační činnost, kterou vychovatel dále nerozvíjí. Není proto použita nijak cíleně s konkrétním záměrem. Dá se říci, že samotné sledování pohádky děti v komunikaci nerozvíjí, ani je ke komunikaci nemotivuje.

Při vypracovávání pracovních listů, které jsou různě zaměřené: zrková percepce, písmena, číslice, barvy, tvary, grafomotorika, hledání rozdílů, si mezi sebou děti občas pomáhají a doptávají se vychovatele, jak co mají dělat. Z pracovních listů mají radost a baví je, pro děti jsou malou motivací k tomu, aby komunikovaly. Učí se při tom pozornosti a soustředěnosti na danou věc. Stejně tak výtvarná činnost – vystřihování, vybarvování, kreslení a malování pomáhají k zlepšování koordinace oko-ruka. Je důležité děti motivovat v rozvoji jemné a hrubé motoriky. Jak bylo zmíněno v teoretické části, motorika podporuje rozvoj řeči, vyvíjí se společně a neměla by být podceňována.

Stejně jako výtvarné činnosti, tak i hry s míčem, jako je kopání, chytání, házení a kutálení, skládání puzzle nebo stavebnice pomáhají v rozvoji motoriky, která je pro řeč důležitá. Děti zmíněné činnosti, které podporují motoriku, moc baví.

Hodnocení dramatizace pohádky

Překvapilo mě, že pět z šesti dětí znalo příběhy o pejskovi a kočičce. Jediný, kdo příběh neznal, byla Anežka. Nejvíce si děti pamatovaly příběh o tom, jak pejsek s kočičkou pekly dort. Společně jsme se domluvili na tom, že se bude hrát příběh, který jsme společně četli.

Pavlovi a Šimonovi se poprvé do hraní pohádky příliš nechtělo, nechala jsem je proto nejprve jako pozorovatele. Zeptala jsem se jiných dětí, které by chtěly jít místo nich. Aneta a Markéta se přihlásily jako první. Pavel s Šimonem byli nakonec dívkami vtaženi do hry a role pejska a kočičky se jim moc zalíbily. Děti, které byly zrovna jako pozorovatelé, ale i samotný pejsek s kočičkou se u hraní pohádky moc nasmály. Děti nejvíce pobavil obraz, v kterém kočička vytírala pomocí pejskova kožichu podlahu, a pejsek zas kočičky kožíškem podlahu sušil.

Při hraní rolí jsem dětem vysvětlila některé pojmy, protože jsem zjistila, že nevědí, co to jsou necky. Pavel začal ostatním ukazovat při hraní pohádky, jak se na neckách pere, a co bychom mohli jako necky v pohádce použít. Ptala jsem se ostatních, jak si myslí, že necky vypadají. Všechny děti si myslely, že necky jsou to, co jim Pavel předvádí. Pavel ve skutečnosti předváděl, jak pere na valše. Když jsem mu obrázek valchy ukázala, myslel si, že to jsou právě necky. Společně jsme si vyhledali a ukázali obrázek, jak necky skutečně vypadají. Stejně tak jsme si ujasnili pojem huba a komora, aby v tom děti měly jasno a nedošlo tak k další mýlce.

Byla jsem překvapená, jak si děti pamatovaly po jednom přečtení pohádku a už při první zkoušce některé děti improvizovaly. Z čehož jsem měla radost. Snažila jsem se je v improvizaci podporovat a ptát se jich, jak pohádka dále pokračovala nebo co se v ní stalo. Pokud jsem viděla, že je to na danou dvojici moc dlouhé, zkusili jsme jen pár obrazů, ne všechny najednou. Děti si navzájem pomáhaly a napovídaly text. Chtěly si napoprvé vyzkoušet i druhou roli, kterou si nevybraly, ale bohužel na to už nebyl čas, tak byly trochu zklamané. Slíbila jsem jim, že si při příštím setkání budou moci vyzkoušet i druhou roli. Děti se mě po každém setkání ptaly, kdy se uvidíme zase a budeme hrát pejska a kočičku.

Při dalších setkání jim to šlo lépe a lépe a při posledním setkání už nepotřebovaly téměř vůbec napovídat a mohly příběh předvést před ostatními dětmi. Byly trochu nervózní a potřebovaly podpořit napovídáním textu, ale moc si to užily a měly velkou radost. Po tom, co jsme pohádku zahrály, se mě děti ptaly a dožadovaly se, kdy budeme hrát zase. Z toho soudím, že se jim to opravdu moc líbilo. Nejvíce o další hraní pohádky stál Šimon, Aneta a Markéta.

Průběh skupinová diskuze

Po zahrání pohádky před publikem jsem se s dětmi sešla naposledy. Při našem posledním setkání se děti posadily do kroužku. Sdělila jsem jim, že si na závěr budeme povídat o tom, jak děti hrály pohádku o pejskovi a kočičce. Pavlovi se do povídání v kroužku nechtělo. Nenutila jsem ho, ale řekla jsem mu, ať to jde alespoň zkusit.

Ten, kdo chtěl v danou chvíli hovořit, dostal do ruky plyšovou hračku pejska. Díky tomu se děti nepřekřikovaly navzájem. Povídali jsme si o tom, jak se při roli pejska nebo kočičky cítily, jak si myslely, že se jim představení vydařilo. Měla jsem pro ně na

samotný závěr posledního setkání připraveno 8 otázek, které se týkaly příběhu pejska a kočky, jak myli podlahu, abych ověřila, jestli si pohádku opravdu pamatují a b

4.10 ZJIŠTĚNÍ

Dramatizace pohádky spolu s přípravou a těšením se na něco, se ukázalo jako skvělá motivace ke komunikaci. Děti méně nebo více bavila každá aktivita, která byla v rámci dramatizace uskutečněna, od četby pohádky po hraní rolí pejska a kočky. Děti si mimo komunikaci, trénovali paměť, motoriku, spolupráci, vzájemnou pomoc a povzbuzování ostatních.

Z pozorování vyplynulo, že děti spolu při běžných denních aktivitách nejvíce interagují a rozvíjejí komunikaci při spontánní hře, která nejvíce probíhá venku v parku, který patří k dětskému domovu. Uvnitř DD si děti nejraději hrají na paní učitelku a žáky. Tato hra probíhá v herně, kde mají děti potřebné pomůcky, které je k tomu přímo vybízejí. Děti také moc baví aktivity, které jsou řízené dospělou osobou a jsou zaměřené na procvičování jemné a hrubé motoriky, která přispívá k rozvoji jejich komunikace. Nejoblíbenější aktivitou je stříhání a hry s míčem. Nejméně se v rámci motivace ke komunikaci uplatnila četba a sledování pohádky. Pro děti jsou tyto činnosti spíše relaxační a vychovatelé je dále nerozvíjejí.

Při hraní rolí v příběhu pejska a kočky se zapojily všechny děti. Dvěma z nich se zpočátku do tohoto druhu aktivity příliš nechtělo, ale nechaly se vtáhnout do děje. Děti si hezky rozdělily své role. Při hraní pohádky si napovídaly, co má která postava říkat a nikoho nenechaly sedět stranou a navzájem se povzbuzovaly. Při svých dialogích se snažily improvizovat bez nápověd vypravěče. Do svých rolí se vžily a moc se u toho nasmály.

Skupinová diskuze byla vedena podle poznatků, které Hendl shrnul ve své literatuře. Při diskuzi v kroužku si děti povídaly o tom, jak moc se jim hraní rolí v pohádce líbilo. Těšily se na každé společné setkání, kdy se bude pohádka hrát. Kladly otázky, které se týkaly dalšího hraní pohádky pejska a kočky nebo úplně jiné pohádky. Své pocity popisovaly s nadšením, že se jim pohádka líbila, a že je to moc bavilo. Některé děti vyprávěly o pohádce s větším nadšením než jiné, ale nikdo z nich neřekl, že by ho to nebavilo. Nejúspěšnější obraz, který děti popisovaly, byl, jak pejsek snědl mýdlo a tekla mu z huby pěna. Další u dětí oblíbený obraz byl, jak kočka vzala pejska a vytírala

s ním podlahu a pejsk zas podlahu pomocí kočičky sušil. Děti dokázaly společně správně odpovědět na všech osm otázek, které se příběhu týkaly.

Z výše popsaného zjištění usuzuji, že prvky dramatické výchovy motivovaly děti k rozvoji jejich komunikačních dovedností.

ZÁVĚR

Bakalářská práce je zaměřena na vychovatele jako osobu, která motivuje děti v dětském domově v rozvoji komunikačních dovedností. Schopnost ovládat řeč a komunikovat s jinými lidmi je jedním ze základních znaků vývoje jedince. Prostřednictvím komunikace dokáže člověk předávat a přijímat informace, sdělovat svá přání, potřeby a názory. V dětském domově se děti potýkají s různými vadami řeči. Úkolem vychovatele, který zastává rodičovskou roli, je motivovat dítě k tomu, aby pomocí komunikace zlepšovalo své komunikační dovednosti.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak může vychovatel dětského domova v Přestavlkách motivovat děti ve věku 5-7 let k rozvoji komunikačních dovedností.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část práce obsahuje tři hlavní kapitoly. V první kapitole je popsán řečový a psychomotorický vývoj dítěte od jeho narození do sedmi let. Psychomotorický vývoj v sobě zahrnuje sociální vývoj, smyslový vývoj, exekutivní funkce a vývoj motoriky. Psychomotorika a řeč dítěte se vyvíjejí společně a navzájem se ovlivňují, proto je podstatné, aby byl vývoj těchto oblastí vhodně stimulován. V druhé kapitole je definována narušená komunikační schopnost, nejčastější poruchy komunikace u dětí a logopedickou intervence. Poslední kapitola obsahuje popis fungování dětského domova jako školského zařízení. Zabývá se důvody, které vedly k tomu, že bylo dítě z původní rodiny odebráno. Dále popisuje funkci dětského doma a vychovatele, který zastává v zařízení svou roli. Při působení vychovatele v péči o děti jsou důležité jeho kompetence a osobnost. Poslední částí třetí kapitoly je vrstevnická skupina, která má podstatný vliv na jednotlivé členy skupiny v oblasti spolupráce, motivace, chování a rozvoje komunikace.

Splnění cílů bakalářské práce je zpracováno v praktické části, která byla realizována v prostorách dětského domova v Přestavlkách. V dětském domově byla pozorována skupinka šesti dětí při běžných denních aktivitách. Pozorování bylo zaměřeno na aktivity, které by děti mohly motivovat v rozvoji komunikace. Pomocí aplikace prvků z dramatické výchovy bylo zjišťováno, jestli může vychovatel motivovat děti ve věku 5-7 let v rozvoji komunikačních dovedností. Před dramatizací byla využita četba pohádky jako seznámení s příběhem a připravení dětí na hraní rolí. Pro účely dramatizace a četby pohádky byl využit příběh „O pejskovi a kočičce, jak si myli

podlahu. Nakonec byla provedena se skupinkou dětí diskuze, v které se všechny aktivity zhodnotily a děti mezi sebou sdílely své pocity a zážitky z hraní pohádky. Při dramatické výchově děti rozvíjí nejen komunikační dovednosti, ale také vzájemnou pomoc a spolupráci, dokážou se soustředit na danou aktivitu a trénovat svoji paměť.

Zjištění výsledků jednotlivých částí výzkumného šetření jsou popsána a zhodnocena v posledních kapitolách praktické části práce.

Autorka se domnívá, že prvky dramatické výchovy jsou další zábavnou aktivitou, díky které se děti zabaví a rozvinou své komunikační dovednosti, ale také další oblasti, které jsou pro jejich vývoj důležité. Bakalářská práce by mohla posloužit dalším vychovatelům v DD v Přestavkách jako poklad pro využití prvků z dramatické výchovy v práci s dětmi.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Computer Press, 2011. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-1829-0.

BECHYŇOVÁ, Věra a Marta KONVIČKOVÁ. *Sanace rodiny: [sociální práce s dysfunkčními rodinami]*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-392-5.

BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.

BENDOVIÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.

BLAHUTKOVÁ, Marie, Jiřina KLENKOVÁ a Dana ZICHOVÁ. *Psychomotorické hry pro děti s poruchami pozornosti a pro hyperaktivní děti*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. ISBN 978-80-210-3627-7

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

ČAPEK, Josef. *Povídání o pejskovi a kočičce: jak spolu hospodařili a ještě o všelijakých jiných věcech*. 17. vydání v Albatrosu. V Praze: Albatros, 2006. ISBN 978-80-00-01878-2

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Logopedie v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada, 2011. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-2835-3. (online)

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha, Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2

KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0782-5.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-1026-9.

LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MATOUŠEK, Oldřich, Pavla KODYMOVÁ a Jana KOLÁČKOVÁ, ed. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-002-X.

OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3819-5.

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5., V nakl. Portál 4. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8.

SMOLÍK, Filip a Gabriela MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4240-3.

SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývoj pozornosti a exekutivních funkcí*. Praha: Raabe, [2020]. ISBN 978-80-7496-441-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VYSKOTOVÁ, Jana a Kateřina MACHÁČKOVÁ. *Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4698-2.

Seznam použitých internetových zdrojů

HUŠNEROVÁ, Lenka. *Zdravotní tělesná výchova jako prostředek rozvoje psychomotorického vývoje*, Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta, [online]. 2009, PaedDr. Marie Hronzová, [cit. 2023-2-5]. Dostupné z:

https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/22578/DPTX_2008_2_11410_OS_ZD001_75912_0_74487.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. *Státní orgány sociálně právní ochrany dětí: dobrá praxe z pohledu rodin a pracovníků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, [online]. 2016. ISBN 978-80-246-3347-3 (pdf), [cit. 2023-1-6]. Dostupné z:

https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=1JXNDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA11&dq=rodina+definice&ots=mGiEA640E&sig=Iqmqs4BW1AISoetOH9iYOB2YQU&redir_esc=y#v=onepage&q=rodina%20definice&f=false

MUSILOVÁ, Martina. *Vnitřní řád zařízení*. Přestavlky, Základní škola a dětský domov Sedlec-Prčice, Přestavlky 1, příspěvková organizace [online] 2016, [cit. 2022-11-3]. Dostupné z: <http://www.zsddprestavlky.cz/wp-content/uploads/2017/09/vnitri-rad-zarizeni.pdf>

SEZNAM ZKRATEK

CNS – Centrální nervový systém

DD- Dětský domov

NKS – Narušená komunikační schopnost

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SPOD- Sociálně-právní ochrana dětí

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Omalovánky domeček.....	42
Obrázek 2: Omalovánky pejsek a kočička	42
Obrázek 3: Maska kočičky	42
Obrázek 4: Obkreslování masky	42
Obrázek 5: Pejsek a kočička v košíku	43
Obrázek 6: Mytí podlahy.....	43

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Klára Bulanová

Obor: Speciální pedagogika (B)

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Role vychovatele dětského domova v rozvoji komunikačních dovedností

Rok: 2023

Počet stran textu bez příloh:41

Celkový počet stran příloh:0

Počet titulů českých použitých zdrojů: 26

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 3

Vedoucí práce: Mgr. Hana Fleischmannová