

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Projevy v lexikálně-sémantické jazykové rovině u dětí předškolního věku

Bc. Kateřina Vítů

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Petr Kopečný, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika (N7506)

Studijní obor: N SPPG (7506T002)

2018

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Projevy v lexikálně-sémantické jazykové rovině u dětí předškolního věku* vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 20.4.2018

.....
podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu diplomové práce PhDr. Mgr. Petru Kopečnému. Ph.D. za cenné rady, vstřícný přístup a otevřenost k diskusi během zpracovávání této práce.

Dále děkuji pedagogům a vedení mateřské školy, ve které probíhal výzkum k praktické části diplomové práce.

NÁZEV: Projevy v lexikálně-sémantické jazykové rovině u dětí předškolního věku

AUTOR: Bc. Kateřina Vítů

KATEDRA: Speciální pedagogiky

VEDOUCÍ PRÁCE: PhDr. Petr Kopečný, Ph.D.

ABSTRAKT:

Cílem diplomové práce je analyzovat projevy v lexikálně-sémantické jazykové rovině u dětí předškolního věku.

Teoretická část má tři kapitoly, které pojednávají o komunikaci a komunikačním procesu obecně, o fylogenetickém i ontogenetickém vývoji řeči, o jazykových rovinách, popisují lingvistické teorie osvojování si jazyka, metody pro diagnostiku slovní zásoby, metody rozvíjení slovní zásoby, organizaci předškolního vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, jeho cíle, vzdělávací oblasti klíčové kompetence a očekávané výstupy.

Praktická část diplomové práce je realizována formou kvalitativního výzkumu s kvantitativními prvky. Výzkum byl realizován v běžné mateřské škole ve dvou třídách pro děti v předškolním věku. V rámci šetření byla sledována aktivní i pasivní slovní zásoba dětí a celkový mluvní projev z obsahového hlediska.

KLÍČOVÁ SLOVA: komunikace, dítě předškolního věku, předškolní vzdělávání, lexikálně-sémantická jazyková rovina

TITLE: Manifestations in lexical - semantic level in preschool children

AUTHOR: Bc. Kateřina Vítů

DEPARTMENT: Department of Special Education

SUPERVISOR: PhDr. Petr Kopečný, Ph.D.

ABSTRACT:

The aim of the diploma thesis is to analyze the manifestations in the lexical-semantic language level in pre-school children.

The theoretical part has three chapters dealing with communication and communication process in general, phylogenetic and ontogenetic development of speech, linguistic levels, linguistic theories of language acquisition, methods for vocabulary diagnostics, methods of vocabulary development, pre-school education organization, program for pre-school education, its aims, educational areas of key competence and expected outcomes.

The practical part of the diploma thesis is realized through qualitative research with quantitative elements. The research was conducted in a nursery school in two classes for pre-school children. In the framework of the survey, the active and passive vocabulary of children and the overall speech from the point of view of content were monitored.

KEYWORDS: communication, pre-school child, pre-school education, lexical-semantic language

OBSAH

1	ÚVOD.....	6
2	TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	7
	2.1 Komunikace a komunikační schopnost.....	7
	2.2 Fylogenetický a ontogenetický vývoj řeči.....	9
	2.3 Další faktory ovlivňující ontogenetický vývoj řeči.....	14
3	JAZYKOVÉ ROVINY ŘEČI.....	18
	3.1 Foneticko-fonologická a morfologicko-syntaktická jazyková rovina.....	18
	3.2 Pragmatická jazyková rovina.....	19
	3.3 Lexikálně-sémantická jazyková rovina.....	20
4	PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	30
	4.1 Organizace předškolního vzdělávání.....	31
	4.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	32
	4.3 Dítě s narušenou komunikační schopností v mateřské škole.....	36
5	ANALÝZA PROJEVŮ V LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICKÉ JAZYKOVÉ ROVINĚ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	44
	5.1 Cíle a metodologie výzkumného šetření.....	44
	5.2 Charakteristika výzkumného vzorku a místa šetření.....	47
	5.3 Vlastní výzkumné šetření.....	49
	5.4 Závěry výzkumného šetření a doporučení pro praxi.....	58
6	ZÁVĚR.....	66
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	69
	SEZNAM TABULEK.....	73
	SEZNAM PŘÍLOH.....	74

1 ÚVOD

Tématem diplomové práce jsou projevy v lexikálně-sémantické jazykové rovině u dětí předškolního věku. Testování aktivní i pasivní slovní zásoby je i v dnešní době neuceleným procesem, neboť v českém prostředí neexistuje mnoho diagnostických materiálů. Výzkumné téma bylo zvoleno na základě potřeb z praxe. Moderní doba přináší množství telekomunikačních a informačních technologií, jejichž vlivem dochází k poklesu komunikačních kompetencí nejen dětí předškolního věku.

Samotná práce je členěna do třech teoretických kapitol a jedné kapitoly zaměřené na výzkumnou část. Kapitola dvě obsahuje teoretická východiska komunikace – definuje komunikaci jako proces, popisuje komunikační schopnost z logopedického i lingvistického hlediska. Dále popisuje verbální a neverbální složku komunikace, zabývá se i stručným popisem fylogenetického a ontogenetického vývoje řeči a ostatními faktory, které mají vliv na rozvoj komunikačních dovedností jedince. Kapitola tři popisuje jazykové roviny, věnuje se rovině foneticko-fonologické a morfologicko-syntaktické, rovině pragmatické a podrobněji rozebírá rovinu lexikálně-sémantickou. Dále jsou v kapitole zahrnuty i lingvistické teorie osvojování si jazyka, dostupné metody pro diagnostiku slovní zásoby a metody rozvíjení slovní zásoby. Kapitola čtyři definuje předškolní vzdělávání, popisuje jeho organizaci, zmiňuje také Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, jeho cíle, vzdělávací oblasti, klíčové kompetence a očekávané výstupy. Jedna z podkapitol se také věnuje dětem s narušenou komunikační schopností, zmiňuje podpůrná opatření pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, popisuje jednotlivé nejčastější formy narušené komunikační schopnosti v předškolním věku.

Kapitola pět je věnována samotnému výzkumu. Jsou zde zpracovány výzkumné teze, metody a cíle výzkumu. Diplomová práce si klade za cíl analyzovat projevy v lexikálně-sémantické jazykové rovině u dětí předškolního věku – rozsah aktivní i pasivní slovní zásoby, porozumění instrukcím, nedostatky v lexikálně-sémantické jazykové rovině. Výzkum je realizován kvalitativní formou s prvky kvantitativního výzkumu. Uplatňuje se metoda pozorování, rozhovoru, individuální práce formou plnění jednotlivých úkolů, analýza výsledků činnosti. Následuje popis, záznam a vyhodnocení výzkumné části práce. Výsledky a zhodnocení výzkumných tezí shrnuje závěr práce. Zároveň je v závěru práce zhodnocen výzkum jako celek, jeho přínos a možné využití v praxi.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

2.1 Komunikace a komunikační schopnost

Pojem „komunikace“ není termínem čistě logopedickým, zabývají se jím obory, jako je lingvistika, pedagogika, psychologie, sociologie a další. Vlastní termín vznikl z latinského „communicatio“ neboli sdělení, přenos, spojení (Pipeková, 2010). Klenková definuje komunikaci jako proces předávání informací mezi dvěma či více systémy. Tyto systémy nazývá „komunikant“ (osoba přijímající informace) a „komunikátor“ (osoba vysílající informace). Samotný obsah sdělení jmenujeme jako „komuniké“, jež je předáváno prostřednictvím různých komunikačních kanálů. Jako komunikační kanál můžeme chápat orální řeč, znakový jazyk, psanou formu jazyka nebo jakýkoliv systém alternativní a augmentativní komunikace. Svou roli v procesu komunikace sehrávají také mimické projevy, gesta, postoje nebo i čichové vjemy (Klenková, 2006).

Cílem komunikace je vedle předávání informací také vytváření a udržování mezilidských vztahů. Komunikační schopnost chápeme jako kompetenci užívat komunikační prostředky v interakci s okolím. K tomu je nutná znalost jazyka jako systému dorozumívacích prostředků. Jazyk je společenský jev, naproti tomu řeč chápeme jako individuální projev jedince. Řeč je vlastnost specificky lidská – není to ovšem vrozená vlastnost. Člověk se rodí s předpoklady k rozvoji mluveného jazyka. K tomu, aby se řeč vyvíjela intaktním směrem je nutné nejenom zdravé fungování mluvních orgánů, ale i mozkových hemisfér a celkový zdravý psychomotorický vývoj jedince (Klenková *sec. cit.* Pipeková, 2010). Erhart (1990) používá termín jazyk jako prostředek k dorozumívání v daném kolektivu. Znalost jazyka získává jedinec v prvních letech života – od pečující osoby. Jazyk je tedy společenský jev a jeho základní funkce je funkce komunikativní.

Klenková (2006) popisuje šest fází mezilidské komunikace:

1. ideová geneze – vznik myšlenky, zrod v mysli komunikátora;
2. zakódování – přepis myšlenky do slov, znaků, symbolů;
3. přenos – pohyb informace od komunikátora k příjemci;
4. příjem – okamžik, kdy informace dorazí k příjemci;
5. dekódování – proces, kdy příjemce dešifruje přijatou informaci;
6. akce – reakce příjemce na přenesené informace.

Pokud z jakéhokoliv důvodu dojde k narušení přenosu vyslané informace, mluvíme o „komunikačním šumu“. Šumy fyzické jsou způsobené dalšími výraznými zvukovými signály – křik ve třídě, trubení auta, hlasitý projev ostatních. Psychologický šum vznikne ve chvíli, kdy není posluchač dostatečně soustředěný, dané téma jej nezajímá nebo je předpojatý. Fyziologický šum se objevuje zejména u osob se smyslovým postižením nebo u osob s narušenou komunikační schopností. Specifickým šumem je šum sémantický – situace, kdy komunikační partneři užívají odlišný jazykový kód (nářečí, odborné termíny) (DeVito, 2001).

Vybíral (2009) definuje sedm komunikačních motivů. Motiv je popisován jako důvod ke komunikaci – ať už se jedná o konkrétní, účelná sdělení nebo o obecné situace. Jako kognitivní motivaci ke komunikaci hodnotí Vybíral takovou situaci, kdy cílem je předávání určitých informací, poznatků, potřeba sdělit druhému co si myslíme. Sdružovací motivace je podmíněna potřebou mezilidské komunikace – obsah sdělení již není tak podstatný, jedná se pouze o naplnění potřeby kontaktu, navazování a udržování vztahů. Motivace sebepotvrzovací je orientována na objevování vlastní identity, na upevňování mínění o sobě samém. Pokud si ve slovních potyčkách stojíme za vlastním názorem, potvrzujeme svoje mínění o sobě, komunikujeme kvůli sobě samým. Adaptační motivace popisuje komunikaci typickou pro danou sociální roli – způsobem komunikace signalizujeme svou roli, dodržujeme komunikační stereotypy, integrujeme se do společnosti. Přesilová motivace je motivace s potřebou uplatnit se ve společnosti, upoutat pozornost, vzbudit v druhých úctu a respekt v očích druhých. Existenciální motivace sleduje psychické zdraví jedince - Vybíral se domnívá, že komunikujeme proto, abychom se udrželi v psychické pohodě, vyhnuli se depresím a melancholii. Poslední druh motivace označil Vybíral jako motivaci požitkářskou – chuť člověka bavit se, odpočinout si, uniknout od starostí. Komunikačními motivy se zabýval také Plaňava (2005) – definoval motiv jako puzení ke sdělování a naslouchání druhým. Jednotlivé typy komunikačních motivů označil jako kontaktově-vztahový, mocensko-kontrolní, poznávací, relaxačně-rekreační, sebe-prezentační a kdovíjaký – tedy motiv, kdy není nic sdělováno a přesto vokalizujeme svoje myšlenky.

Verbální složku komunikace představuje komunikace prostřednictvím artikulované orální řeči. Předpokladem je ale znalost jazyka, který ovládají všichni účastníci komunikačního procesu. Kromě obsahu sdělení hraje významnou roli také formální stránka projevu – síla hlasu, barva, výška, hlasové začátky (Nelešovská, 2005).

Jazykový znak vždy nese složku fyzickou a složku obsahovou. Fyzickou složku jazykového znaku chápeme jako mluvenou či psanou formu daného znaku, obsahová složka je chápána jako význam konkrétního jazykového znaku (Saussure sec. cit. Nakonečný, 2004). Braun (sec. cit. Klenková, 2006) uvádí, že právě úroveň verbální komunikace vypovídá o inteligenci člověka. Svůj význam v procesu komunikace ale nese také neverbální složka projevu. Neverbální komunikaci považujeme za vývojově starší – i kojenci nejdříve používají k dorozumívání neverbální prostředky jako je smích, pláč, křik a pohled. Nonverbální projevy o nás ale mnohdy vypovídají více než samotné verbální vyjádření. Často se tyto dvě složky mohou i rozcházet. I když řečník působí vyrovnaně, případnou nervozitu mohou prozradit právě třeba neklidné pohyby rukou (Bytešnicková, 2012). Janovcová (2003) popisuje neverbální výrazové prostředky jako doprovodné projevy verbální komunikace nebo jako samostatně stojící výrazové prostředky. Do neverbálních projevů Janovcová řadí: pohledy (navázání očního kontaktu), gestiku (sdělení prostřednictvím gest rukou), mimiku (vyjádření emocí mimickým svalstvem), haptiku (komunikace dotykem), proxemiku (komunikační vzdálenost), posturiku (sdělení skrze postoj) a kinestetiku (komunikace prostřednictvím pohybu končetin). Lechta (2003) uvádí, že neexistuje stav člověka, kdy by nedocházelo k žádné komunikaci. Komunikujeme, i když si to neuvědomujeme nebo dokonce když nechceme komunikovat. Komunikujeme svou vlastní existencí.

2.2 Fylogenetický a ontogenetický vývoj řeči

Fylogeneze řeči je definována jako historický vývoj verbálního dorozumívání. Akustický signál, kterým je orální řeč přenášena má z vývojového hlediska nesporné výhody – působí i přes překážky, šíří i v noci a za jakýchkoliv podmínek, působí na velkou vzdálenost, řeč je proveditelná i při manuální činnosti.

Vývoj řeči lidstva je odhadován přibližně na tři a půl milionu let – obdobným vývojem musí dítě projít během prvních sedmi let života. O vývoji lidské řeči bylo vysloveno mnoho teorií – Darwin se domníval, že řeč vznikla fixací a reprodukcí zvuků, které doprovázely činnost člověka. To potvrzuje i množství zvukomalebných slov v každém světovém jazyce. Engels uvádí, že výrazný vliv na vznik řeči měla společná práce. Moderní teorie ale hovoří o tom, že lidé se sdružovali právě proto, že se dokázali vzájemně dorozumět (Peutelschmiedová, 2001).

Ontogeneze řeči je definována jako vznik a vývoj řeči u člověka. Řeč je specificky lidská vlastnost – vývoj začíná již v prenatálním období a probíhá až do konce života. Vývoj řeči mohou ale ovlivnit různorodé faktory – ať už mluvíme o endogenních nebo exogenních příčinách. Působením těchto vlivů může dojít ke vzniku narušené komunikační schopnosti (Kejklíčková, 2016). Lechta (2008) uvádí, že řeč je v rámci ontogenetického vývoje člověka schopnost, která se vyvíjí nejdynamičtěji. Vývoj řeči neprobíhá odděleně – jde ruku v ruce s vývojem psychomotorickým, senzorickým, s vývojem myšlení a sociálních kontaktů (Klenková, 2006). Vývoj řeči probíhá individuálním tempem v několika po sobě následujících fázích, přičemž žádná z těchto fází nemůže být vynechána. Mezi jednotlivými stadii ale není možné určit přesné mezníky – stadia se vzájemně prolínají, jejich délka je velmi individuální. Lechta uvádí, že pouze padesát procent dětí skutečně zapadá do tabulek vývoje řeči vzhledem k věku, které zmiňuje odborná literatura (Lechta, 1990). Vygotskij (1970 sec. cit. Bytešníková, 2012) tvrdí, že do druhého roku věku dítěte probíhá vývoj myšlení a vývoj řeči nezávisle na sobě. Ve vývoji řeči hovoříme o předřečovém stadiu, ve vývoji myšlení o předintelektuálním stadiu. Právě kolem druhého roku věku dojde o protnutí obou rovin – řeč se stává intelektuální a myšlení verbálním.

V odborné literatuře se setkáme s rozdílnými názory na vývoj řeči jedince. Většina odborníků považuje za počátek řečového vývoje první novorozenecký křik. Zeller (1983 sec. cit. Klenková, 2006) považuje za předverbální schopnosti dítěte již některé projevy v prenatálním stadiu. V této souvislosti hovoříme například o tzv. nitroděložním kvílení (vagitus uterinus, pláč plodu) – jedná se o zvukové projevy nenarozeného dítěte v děloze matky. Polykání plodové vody, dumláním palce nebo olizování pupeční šňůry lze dle Příhody (1963 sec.cit. Klenková, 2006) taktéž považovat za přípravná stadia k vlastnímu vývoji řeči. Zellerová (sec.cit. Lechta, 1990) uvádí, že hltání se u plodu objevuje již v 12. týdnu prenatálního vývoje. V šestém měsíci je potom patrné škytání a křik, v sedmém měsíci dumláním palce. Lechta (1990) zdůrazňuje, že i aktivity jako je žvýkání, sání a cumlání hrají významnou roli v dalším vývoji řečových funkcí. Těmito činnostmi dítě „trénuje“ mluvidla pro další, složitější pohyby. Verbální používání čelisti, jazyka a rtů nepřijde dříve, než se dítě naučí provádět hrubé žvýkací pohyby – tento poznatek je podstatný z hlediska zachování principu vývojovosti při logopedické intervenci, zejména pak u dětí s těžkým postižením (Klenková, 2006).

Prvním hlasovým projevem právě narozeného dítěte je novorozenecký křik. Odborníci jej považují za nepodmíněný reflex, který vzniká podrážděním dýchacích cest. Dítě nevědomky přechází k plicnímu dýchání. Novorozenecký křik je typický tvrdým hlasovým začátkem, který v tomto období hodnotíme jako fyziologický, později se za fyziologický považuje měkký hlasový začátek. Výzkumem novorozeneckého křiku se zabývali mnozí autoři – Sedláčková (sec.cit. Lechta, 1990) pozorovala hlavně délku trvání, výšku a barvu hlasu. Ze závěrů vyplývá, že novorozenecký křik přibližně připomíná hlásky „a“ a „e“. Méreiová (sec. cit. Lechta, 1990) se domnívá, že novorozenecký křik může sehrát i významnou diagnostickou roli – síla a zabarvení křiku může být ukazatelem např. pro předčasné narození nebo zvýšený nitrolební tlak.

Preverbální komunikace dítěte s matkou probíhá již v prvních minutách života dítěte. Dotyky, kojení a přímý taktilní kontakt s tělem matky vyvolává v dítěti příjemné pocity podstatné pro jeho další zdravý vývoj. Už během prvních třech hodin života je dítě schopno tzv. „příklonu“ – sleduje tvář matky, otáčí hlavu za příjemnými zvuky (Dambroská sec. cit. Lechta, 1990). Zellerová (sec. cit. Lechta, 1990) uvádí, že již po třetím týdnu života dítě spolehlivě rozezná hlas matky. Zdroj zvuku a zdroj potravy je pro něj jedna a tatáž osoba – na hlas matky tedy reaguje sacími pohyby. Klenková (2006) zmiňuje změnu charakteru křiku přibližně v šestém týdnu života dítěte. Křik dostává citové zabarvení – modulací hlasu vyjadřuje dítě libé nebo nelibé pocity. S tím je úzce spojeno i osvojení si měkkého hlasového začátku – ten nastupuje mezi druhým a třetím měsícem života dítěte. Toto období označujeme jako „období pudového žvatlání“ – dítě zcela přirozeně provádí pohyby mluvidel jako během příjmu potravy a do těchto pohybů zapojuje hlas. Zvuky, které vznikají, jsou podobné hláskám mateřského jazyka – s ohledem na to, že se jedná o reflexivní jev, nemůžeme hovořit o vědomém tvoření a fixaci hlásek. Tyto zvuky označujeme jako „prefonémy“. Čáda (sec. cit. Sovák, 1984) označuje tyto projevy jako „zvučky“ – některé z nich se věkem vytrácejí a v řeči dospělého člověka jej již nenajdeme. Vyštejn (1995) uvádí, že tyto zvuky vznikají proudem vzduchu rozrážejícím sliny nahromaděné nad jícnem (typicky zvuky „grrr“, „gaga“).

Období pudového žvatlání se kolem šestého až osmého měsíce překlápí do fáze „napodobujícího žvatlání“. Dítě napodobuje zvuky, ale i pohyby mluvidel, využívá zpětnou sluchovou kontrolu. Dochází k napodobování prozodických faktorů řeči – dítě si hraje s melodií a rytmem projevu. Objevuje se tzv. „fyziologická echolálie“ – dítě přirozeně opakuje slyšené, včetně zapojení modulačních faktorů řeči.

Kolem desátého měsíce věku přichází stadium porozumění řeči. Dítě nerozumí obsahu slov, ale chápe situaci jako globální – reaguje na základě předchozí opakující se zkušenosti. Typicky zdvihnutí ručiček při pokynu „Ukaž, jak jsi veliký.“ (Klenková, 2006). Morávek (sec.cit. Lechta, 1990) výstižně označuje tyto reakce jako „komunikaci gesty“. Lechta (2003) označuje první rok života dítěte z hlediska vývoje řeči jako období pragmatizace.

Za předpokladu, že dítě prošlo fázemi předverbálního období, nastupuje vlastní vývoj řeči. Klenková (2006) ve shodě s Lechtou (1990) a Sovákem datuje vstup dítěte do tohoto stadia přibližně kolem prvního roku věku. Období vlastního vývoje řeči člení do čtyř vzájemně navazujících etap. Prvním skutečným verbálním projevem dítěte jsou jednoslovné věty. Jedná se o slova, která komplexně vyjadřují větný význam. V závislosti na komunikační situaci je nutné individuálně posoudit komunikační význam. K tomu výrazně pomáhají prozodické faktory řeči – s jejich pomocí dítě produkuje otázku, oznámení nebo žádost (Rieder & Zellerová sec. cit. Lechta, 1990). Pomocí těchto jednoduchých vyjádření dítě sděluje svoje přání, pocity a potřeby. Hovoříme proto o stadiu emocionálně-volním (Sovák sec.cit. Klenková, 2006). Lechta (2003) označuje toto stadium jako období sémantizace a datuje jej mezi první a druhý rok věku dítěte. První jednoslovné věty dítě skládá převážně z duplikovaných slabik, kolem jednoho a půl roku nastává období prvních otázek – objevují se otázky „Kdo je to?“ „Co je to?“. Polovina mluvního projevu dítěte je reprezentována podstatnými jmény. Na konci toho období dítě ovládá kolem dvou set slov (Lechta, 2003).

Mezi druhým a třetím rokem věku dítěte nastupuje období lexemizace (Lechta, 2003). Sovák (sec. cit. Klenková, 2006) tuto etapu označuje jako asociačně- reprodukcí. Osvojené výrazy dítě přenáší na jevy podobné. Sovák (1984) uvádí, že přenos (transfer) výrazně podporuje rozvoj řeči. Transfer je také podklad pro jazykové cítění, rozvoj gramatických struktur a zobecňování. V této fázi začíná dítě používat řeč k usměrňování dospělých, snaží se vyhledávat komunikační situace. Wendle a Seidner (sec. cit. Lechta, 1990) uvádí, že přibližně kolem dvou a půl let lze u dítěte pozorovat frustraci, pokud je jeho komunikační záměr neúspěšný. Frustrace z neúspěšné komunikace se v tomto období velice úzce spojuje s obdobím prvního vzdoru. Na konci toho období dítě zná své jméno a příjmení, rozumí pojmu „já“, chápe roli komunikačního partnera a ovládá výslovnost asi dvou třetin souhlásek (Lechta, 2003).

Po třetím roce věku nastává období gramatizace. Sovák hovoří o období logických pojmů. Dítě přechází od konkrétních jevů k jevům abstraktním. Slova doposud konkrétní se pomocí abstrakce zevšeobecňují (Klenková, 2006). V tomto období jsou na dítě kladeny velké nároky – dochází prudkému rozvoji logického myšlení, což je úzce spojeno právě s osvojováním si abstraktních pojmů. Kolem třetího roku věku dítě obvykle vstupuje do předškolního systému vzdělávání – v souvislosti s nástupem do předškolního zařízení dochází k prudkému rozvoji aktivní i pasivní slovní zásoby, dítě kolem třetího roku věku ovládá přibližně tisíc slov. Odborníci proto v návaznosti na období gramatizace hovoří také o období vývojových těžkostí – vlivem prudkého rozvoje slovní zásoby se mohou projevit dysfluence (v této fázi se jedná o fyziologický jev, přetrvávající neplynulosti jsou již brány jako patologické). Sovák (1984) uvádí, že příčinou vývojových neplynulostí u tříletých dětí je konflikty mezi „chtít a moci“ – mozek dítěte se nachází ve stadiu prudkého rozvoje řeči, jeho funkce jsou velice křehké. Proti tomu působí sociální prostředí, které užívá formy komunikace nepřiměřené vývojovému stupni, na kterém se dítě nachází. Na dítě jsou kladeny vysoké komunikační nároky – pokud dítě pohotově nereaguje, je vystaveno tlaku. K rozvoji logického myšlení přispívá také druhý věk otázek. Ten přichází přibližně kolem třech a půl let věku dítěte. Objevují se otázky „Proč?“ „Jak?“ „Kdy?“ (Bytešníková, 2012). K překonání těchto vývojových těžkostí napomáhá vhodný postoj prostředí, pokud se dítě setká s výsměchem a tresty, může u něj dojít k rozvoji patologické formy dysfluence (Lechta, 1990).

Jako poslední nastupuje etapa intelektualizace řeči. Na označení této fáze se shoduje Lechta i Sovák. Období přetrvává až do konce života člověka – během ní dochází zejména k osvojování si nových pojmů z různých oblastí, k prohlubování slovní zásoby a rozvoji komunikační kompetence člověka (Klenková, 2006). Mezi čtvrtým a pátým rokem věku by dítě mělo ovládat přibližně dva tisíce slov, stále přetrvává nepřesná výslovnost některých těžších hlásek. Bytešníková (2012) charakterizuje toto období jako celoživotní proces vývoje řeči po logické stránce. Zpřesňuje se chápání obsahu slov, zlepšují se gramatické formy a zkvalitňuje se řečový projev.

2.3 Další faktory ovlivňující ontogenetický vývoj řeči

V průběhu ontogenetického vývoje řeči hraje roli mnoho proměnných, které významně působí na rozvoj mluvené řeči. Řadíme mezi ně myšlení, motoriku, senzorku a sociální zázemí jedince. Analýza uvedených faktorů nám může být nápomocna například i během diagnostiky narušené komunikační schopnosti. Pro zdravý řečový vývoj jedince ale není nutná jen všestranná zralost, ale také vzájemné propojení uvedených linií vývoje (Lechta, 2008). Klenková (2000) rozlišuje vnější a vnitřní faktory, které mohou příznivě či naopak negativně ovlivnit vývoj řeči jedince. Z vnitřních faktorů zmiňuje zejména vrozené předpoklady dítěte, zdravý vývoj sluchového a zrakového analyzátoru, řečově-motorických zón v mozku, mluvních orgánů a také celkový vývoj dítěte – jak složky fyzické, psychické, tak i intelektové. Vnější faktory sehrávající roli ve vývoji řeči dítěte jsou zejména vlivy prostředí a výchovy, správný řečový vzor a přiměřené množství nejen řečových podnětů. Vzájemné vztahy mezi vnějšími a vnitřními faktory působícími na vývoj řeči jedince popisuje Sovák (1974 sec. cit. Klenková, 2000). Podrobně rozebral tzv. teorii reflexního oblouku – ta vychází z tvrzení, že vnímáním i reakcemi je organismus pevně spjat s prostředím. Pro člověka je typické přirozené prostředí sociální, společenské – společenské vztahy jsou vytvářeny mezilidskou komunikací. Podněty, které na jedince působí z vnějšího prostředí, se dostávají do jeho podvědomí a proudí opět zpátky do prostředí. Jedná se o děj probíhající od samého narození jedince až do jeho smrti (Sovák, 1984). Sovák ve své publikaci z roku 1984 rozlišil osm následujících etap reflexního okruhu. Jedná se o prvotní podněty ze společenského prostředí, přijetí podnětů pomocí dálkových receptorů, transport přijatých podnětů dostředivými drahami do centrální nervové soustavy, centrální zpracování podnětu v centrální nervové soustavě a transport zpracované informace odstředivými drahami, koordinace řečového výkonu motorickými centry, realizace řečového výkonu prostřednictvím efektorů, přijetí řečového výkonu sociálním prostředím a posledním článkem reflexního okruhu je odpověď komunikačního partnera. Tím podnět, který prvotně vzešel ze sociálního prostředí, se do prostředí opět vrací a reflexní okruh je uzavřen.

Klenková (2000) zdůrazňuje, že pro zdravý vývoj řeči dítěte je důležité, aby sociální okolí dítěte reagovalo na zvukové signály, které dítě vysílá. Dítě poznává účinky a důsledky komunikace, poznává souvislosti a je motivováno k další aktivitě. Reakce okolí je cestou k poznání hodnoty komunikace.

V raném věku dítěte sehrává tuto důležitou roli převážně matka, později i širší okolí dítěte – neúspěšná komunikace vyvolává u dítěte frustraci a může vést ke snížení mluvního apetitu.

S rozvojem mluvené řeči velice úzce souvisí proces myšlení. Lurija (1976 sec. cit. Lechta, 2008, s. 16) tvrdí, že „*slovo je základní jednotkou jazyka i základní buňkou vědomí.*“ Vygotskij (1971 sec. cit. Lechta, 2008) popsal trend ve vývoji řeči a myšlení následovně. Myšlení a řeč se vyvíjí ze zcela odlišných kořenů. Během vývoje řeči prochází jedinec stadiem předintelektuálním, během vývoje myšlení nastává stadium předverbální. Přibližně do dvou let věku probíhá vývoj obou složek nezávisle na sobě, přibližně kolem druhého roku věku dítěte dojde k prolnutí obou linií. Myšlení se stává aktem verbálním a řeč se dostává do stadia intelektuálního. Prudký rozvoj intelektových schopností a protnutí dvou dosud nezávislých rovin – řeči a myšlení – může mít za následek také tzv. fyziologické těžkosti ve vývoji řeči.

Osvojování mluveného jazyka jde ruku v ruce s motorickým vývojem dítěte. Svou roli hraje jemná i hrubá motorika, ale zejména oromotorika. Důkazem vzájemné provázanosti je i to, že u dětí s narušeným motorickým vývojem pozorujeme i opoždění ve vývoji řeči. A naopak – u dětí s narušenou komunikační schopností lze identifikovat narušení motorických funkcí. Základy rozvoje oromotoriky jsou pokládány již v prenatalním období – dítě špulí rty, provádí polykací pohyby, olizuje pupeční šňůru, cucá si palec. Pozorujeme také první verbální projevy zvané nitroděložní kvílení (Lechta, 2008). Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že již ve třetím měsíci nitroděložního vývoje lze u plodu pozorovat spontánní pohyby končetinami, otevírání a zavírání úst a úchopové pohyby. Šestiměsíční plod již reaguje na akustické podněty, postupně se učí odlišovat zvuky lidské řeči od zvuků okolních. Prvotní poloha novorozence je nznak na zádech. Přibližně ve věku třech měsíců se v poloze na bříšku začíná opírat od předloktí, hlavu drží vzpřímeně. Asi od šestého měsíce věku se dítě začíná vzpírat na dlaních a na kolenou. S pomocí se přitáhne do sedu, s oporou dokáže sedět vzpřímeně. Osvojením si vertikální polohy se jazyk a celá mluvidla dítěte dostávají do přirozené pozice – jazyk není tlačěn dozadu, což dává prostor pro snazší manipulaci s mluvidly (Lechta, 2008). Dítě již realizuje jednostranný úchop celou dlaní (do té doby manipulovalo s předměty pouze oběma rukama). V sedmém měsíci věku je dítě schopno udržet se ve stoje, pokud je přidržováno za ruce. Devátý měsíc považují Langmeier a Krejčířová za významný milník vývoje.

Dítě je již schopno sedět samo pevně a vzpřímeně, pohybuje se lezením, samo se za ruce vytáhne do stoje. Úchop přechází od dlaňového k úchopu klešťovému. Až kolem desátého měsíce se objevuje schopnost záměrného pouštění předmětů. S dosažením prvního roku věku dokáže dítě stát bez opory, chodí pouze za ruku. Teprve o měsíc později dovede dítě stát, rozejít se do prostoru, zastavit a rozejít se znovu. Asi v roce a půl vyjde dítě do schodů s vedením za jednu ruku. Do dvou a půl let přetrvává při chůzi do schodů pohyb přisunováním nohou, později si osvojuje střídání nohou do schodů (Langmeier & Krejčířová, 2006). Rozvoj lokomoce umožňuje dítěti přístup k širšímu množství podnětů – zvětšuje se akční rádius dítěte, je schopno podat si objekty, které jej zaujmou. Všechny vnímané podněty mají významný vliv na rozvoj řeči. Jak se zpřesňují motorické pohyby, zpřesňuje se i oromotorika a dítě vyžívá k artikulaci obtížnějších hlásek (Lechta, 2008).

Nedílnou složkou mezilidské komunikace je mimo jiné také zrakový kontakt. Dítě v prvních měsících života komunikuje s matkou prostřednictvím pohledu, reaguje úsměvem, vyhledává oční kontakt. Proto je zdravý vývoj zraku podstatným faktorem ve vývoji řeči. Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že již v pátém měsíci prenatálního vývoje reaguje plod na světelné záblesky procházející skrze břišní stěnu matky. Už v prvních hodinách po porodu sleduje novorozenec tvář matky. Známý obličej ve spojení s vlídným hlasem je pro dítě symbolem bezpečí a zdroje potravy. Skrze vizuální cestu se potom dítě učí napodobovat mimická gesta, odezírat a napodobovat pohyby mluvidel. Proto i ve vývoji jako první nastupují hlásky bilabiální, teda takové, které jsou zrakem nejsnadněji vnímatelné. V prvopočátcích řečového vývoje jsou slova spojována s vizuálním podnětem – tak, aby byla lépe zapamatovatelná (Lechta, 2008).

Neméně důležitým smyslovým kanálem při ontologickém vývoji řeči je samozřejmě sluch. Lejska (2003) definuje sluchové ústrojí jako nástroj k vnímání akustických podnětů, které na jedince působí z vnějšího prostředí. Vzhledem k úzké provázanosti sluchu a řeči je nutné věnovat ve vývoji dítěte pozornost sebemenším náznakům sluchového postižení. Pokud dítě nereaguje na oslovení, neotáčí se za zvukem, nevyleká se při silném akustickém signálu, případně je opožděno stadium napodobivého žvatlání, je nutné provést vyšetření sluchu. V důsledku pozdního odhalení sluchového postižení může u dítěte dojít k opoždění ve vývoji řeči a tím k celkovému opoždění vývoje jedince. Sluch jako jediný smyslový orgán funguje i během spánku. Langmeier a Krejčířová (2006) popisují reakce plodu už v nitroděložním vývoji na silné akustické podněty. Plod je schopen odlišit hlas matky od okolních zvuků a reagovat na něj pohyby.

Již v prvních dnech života reaguje dítě na zvukové podněty – nejprve nezaznamenává slabé akustické podněty, neboť ve zvukovodu přetrvává plodová voda. V období napodobivého žvatlání (kolem 6. -8. měsíce života) je rozvíjena vědomá sluchová kontrola. Kvalita sluchového vnímání úzce souvisí se schopností fonematické diferenciací a tím i s korektní výslovností jedince (Lechta, 2008).

Buckley (2003) se zabývala rolí bilingvismu v procesu ontologického vývoje řeči. V dnešní době se jedná o aktuální a probírané téma dvoujazyčných domácností. Jeden z jazyků ale vždy získává dominantní roli v procesu vývoje řeči. Jinými slovy jeden z jazyků je pro dítě přirozenější a užívá jej spontánně. Naproti tomu ale nemá obtíže v přechodu mezi dvěma komunikačními jazyky. Dítě v předškolním věku ale kombinuje dva jazykové kódy dohromady a vytváří si tak nesystematické jazykové dovednosti. Ale již od raného věku dokáže dítě vnímat odlišnost dvou užívaných jazykových kódů. Souvislost mezi bilingvismem a případnými obtížemi ve vývoji řeči je dána zejména jazykovým inputem, sociokulturním prostředím, ve kterém dítě vyrůstá a stylem výchovy v rodině. Pokud je dítě vlivem jakýchkoliv faktorů potencionálně ohroženo v celkovém zdravém vývoji, doporučuje autorka zavedení jednotného jazykového kódu v rodinném prostředí.

Komunikace je proces předávání informací, jejímž cílem je také utváření sociálních vztahů. Člověk se rodí s předpokladem pro rozvoj mluvené řeči, ke zdravému řečovému vývoji je ale nutná znalost jazyka jako komunikačního systému. Vývoj lidské řeči z fylogenetického hlediska je odhadován přibližně na tři a půl milionu let. Vlastní vývoj řeči jedince, tedy vývoj ontogenetický probíhá po celý život. Nejdynamičtěji se ale komunikační schopnost jedince rozvíjí přibližně do šestého roku věku dítěte. Ve vývoji řeči odlišujeme stádium předřečové a stádium vlastního vývoje řeči. Někteří autoři považují za počátek vývoje řeči jedince novorozenecký křik, nové výzkumy ale potvrzují akustické projevy plodu již v prenatálním období.

3 JAZYKOVÉ ROVINY ŘEČI

K posouzení celkové komunikační schopnosti dítěte je nezbytné znát komplexní poznatky o stavbě a fungování jazyka. V procesu diagnostiky a terapie se zaměřujeme jak na formální stránku řeči, tak i na obsah, gramatickou správnost a sociální užití komunikace. V řeči tedy rozlišujeme čtyři jazykové roviny: foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou a pragmatickou rovinu. Logopedický slovník definuje jazykovou rovinu jako dílčí systém jazyka (Dvořák, 2007). Kerekrétiová (2009) připodobňuje jazykové roviny ke čtyřem knihám, které se dítě v průběhu života musí naučit. K osvojování jednotlivých subjektů ale nedochází postupně. Vývoj jednotlivých jazykových rovin se prolíná a rozvoj jazykových dovedností je nikdy nekončícím procesem.

3.1 Foneticko-fonologická a morfologicko-syntaktická jazyková rovina

Foneticko-fonologická jazyková rovina představuje zvukovou stránku řeči. Fonetika je obor zabývající se zvukovou složkou jazyka, fonologie zkoumá funkci těchto zvukových prostředků (Peutelschmiedová, 2001).

Fonetika a fonologie pracuje s pojmy foném a fonologický systém. Foném je základní zvukový prvek – shlukováním těchto segmentů vznikají vyšší jazykové struktury. Pouhá změna fonému může vést k záměně významu jazykového celku. Fonologický systém je definován jako soubor fonémů daného jazyka – celý fonologický systém by si dítě mělo osvojit v prvních šesti až sedmi letech života. V důsledku narušené komunikační schopnosti ale může docházet k opoždění v osvojování (Palková, 1994).

Dítě si jednotlivé hlásky osvojuje na základě pravidla nejmenší námahy – nejprve ovládá hlásky artikulačně nenáročné, až později se učí přesnější koordinaci mluvních orgánů a s tím i artikulačně náročné hlásky jako jsou např. vibranty (Schulze sec. cit. Lechta, 1990). Nejprve se u dítěte fixují samohlásky, později hlásky závěrové, jednoduché úžinové, polozávěrové a naposledy hlásky úžinové se specifickým způsobem tvoření (Klenková, 2006).

Morfologicko-syntaktická rovina představuje gramatickou strukturu daného jazyka. Z oblasti morfologie si dítě osvojuje všechny slovní druhy a učí se pravidla ohýbání, časování a skloňování.

Syntax je gramatická oblast zabývající se gramatickými konstrukcemi – za základní komunikační jednotku jazyka se považuje věta. Centrální postavení ve větě má sloveso (Kerekrétiová, 2009).

Klenková (2006) uvádí, že morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinu lze zkoumat až kolem prvního roku věku dítěte – v této fázi dítě používá první slova, která plní funkci vět. Jako první si dítě osvojuje podstatná jména, později slovesa, kolem třetího roku se přidávají přídavná jména, zájmena. Jako poslední slovní druhy používá dítě číslovky, předložky, spojky. Přibližně kolem čtvrtého roku by dítě mělo ovládat všechny slovní druhy. Na přelomu druhého a třetího roku věku začíná dítě skloňovat, po třetím roce užívá jednotné a množné číslo. Kolem druhého roku tvoří dítě dvouslovné věty, mezi třetím a čtvrtým rokem používá souvětí.

Princip osvojování si gramatiky jazyka popisuje Sovák (1984). Ontologický vývoj gramatiky probíhá přenosem (transferem) z jednoho mluvního vzorce na vzorec v podobné situaci. Dítě si pamatuje jednoduchá slyšená gramatická pravidla a později je aplikuje ve spontánní řeči. V českém jazyce se ale vyskytuje množství gramatických nepravidelností – tyto odchylky si dítě osvojí pouze zkušeností a praktickým zapojením do řeči.

3.2 Pragmatická jazyková rovina

V pragmatické rovině sledujeme schopnost jedince vyjádřit svůj komunikační záměr, aplikovat komunikační dovednosti v sociálním kontaktu. Mezi sledované aspekty řadíme schopnost jedince účastnit se dialogu, zachovat pravidla dialogu, udržet téma hovoru, porozumět neverbálním projevům, schopnost využívat nonverbální projevy, aplikovat přiléhavé komunikační styly s ohledem na komunikačního partnera. Mezi druhým a třetím rokem si dítě začíná uvědomovat svoji roli komunikačního partnera. V této fázi může dítěte pociťovat frustraci z neúspěšného pokusu o navázání komunikace. Před zahájením povinné školní docházky by dítě mělo ovládat pohotovou komunikaci v různých komunikačních situacích, komunikovat s vrstevníky i s dospělými, naslouchat, chápat obsah sdělení, ptát se, neskákat do řeči, střídat role komunikačního partnera (Bytešnicková, 2012).

Grace (sec. cit. Kerekrétiová, 2009) formuloval tzv. komunikační maxima – tedy pravidla pro efektivní komunikaci. Komunikace probíhá na základě kooperace, všichni komunikační partneři by měli dodržovat následující zásady: hovořit pravdu, neodbočovat od tématu, nemluvit příliš ani málo, neříkat dvojsmysly. Nedodržením těch zásad může dojít ke komunikačnímu šumu případně k budoucímu snížení komunikačního apetitu vzhledem k určitému komunikačnímu partnerovi.

3.3 Lexikálně-sémantická jazyková rovina

Lexikálně-sémantická jazyková rovina se zabývá aktivní i pasivní slovní zásobou a jejím vývojem. Největší nárůst slovní zásoby probíhá do třetího roku věku dítěte. Kolem prvního roku věku dítě začíná rozumět některým pokynům, v prvním roce aktivně používá pět až sedm slov, ve druhém roce už 200 slov. Velký nárůst slov kolem třetího roku věku se pohybuje přibližně kolem 1000 slov. O rok později – přibližně ve čtvrtém roce dítě ovládá asi 1500 slov a před nástupem k povinné školní docházce by se slovní zásoba dítěte měla pohybovat přibližně kolem 2500 – 3000 slov (Klenková, 2006).

Peutelschmiedová (2001) definuje lexikálně-sémantickou jazykovou rovinu jako individuální slovní zásobu jedince, popis sémantiky přebírá z Akademického slovníku (Petráčková & Kraus, 2001) a charakterizuje ji jako nauku o významu jazykových jednotek. Slovní zásoba člověka se vyvíjí po celý život – na jejím rozsahu se podílí osobnostní ladění jedince, zájem o četbu, ale i vlivy sociokulturního prostředí. Průcha (2011) zmiňuje i roli jazykového inputu. Hned v prvních okamžicích života se dítě setkává s mnoha zvuky, melodiemi, řečovými podněty – všechny tyto počáteční stimuly nazýváme počátečním jazykovým inputem. Vnímané akustické signály se později odrážejí v preverbálním chování dítěte jako hlasové a mimické projevy. Průcha dále rozlišuje přímý jazykový input (akustické signály vysílané směrem k dítěti) a nepřímý jazykový input (signály vysílané v blízkosti dítěte). Role těchto prvotních signálů je nesporná – vnímání prozodických faktorů i celkových jazykových jednotek má obrovský význam na budoucí rozvoj jazykových dovedností dítěte. Důkazem budiž situace dětí umístěných do kojeneckých ústavů, kde je počáteční jazykový input velmi omezený.

Lexikálně-sémantická jazyková rovina tvoří propojení mezi myšlením a jazykem. Z lingvistického pohledu je slovní zásoba vnímána jako lexikální systém. Základní stavební jednotkou tohoto systému je tedy slovo (lexém) ve všech svých tvarech.

Studiem lexémů se zabývá jazykovědný obor lexikologie neboli nauka o slovní zásobě, o tvoření slov, o významu slov (tuto oblast podrobně zkoumá již zmíněný obor sémantika), o ustálených slovních obratech a spojeních. Protože lexikální systém jazyka je velmi obsáhlý, každý jedinec ovládá jen jeho určitou část. Hovoříme potom o individuálním slovníku jedince (Bytešníková, 2012).

Aktivní slovní zásoba obsahuje slova, která jedinec sám využívá při individuálním jazykovém projevu, ať už verbálně či písemnou formou. Pasivní slovní zásoba je tvořena slovy, jimž daný jedinec rozumí, ale v komunikaci je běžně nepoužívá. Je tedy jasné, že pasivní slovní zásoba je obsáhlejší než zásoba aktivní. Je uváděno, že k základnímu dorozumění stačí asi 1500 slov. Průměrný člověk užívá asi 5000 aktivních slov, někteří jedinci dokonce až 10 tisíc. Individuální slovní zásoba každého jedince se kryje se zásobou ostatních lidí – tento základ slovní zásoby srozumitelný většině osob označujeme za jádro slovní zásoby nebo tzv. základní jazykový fond (Čechová, 2011).

Stadium prvních aktivních slov nastává přibližně kolem prvního roku věku. V tomto období dítě chápe první slova velmi obecně (např. všechna chlupatá zvířata označuje citoslovcem „haf“). Tento jev je popisován jako hypergeneralizace. Vlivem rozšiřování slovní zásoby dochází u dětí k rozvoji opačného děje, tzv. hyperdiferenciaci. Dítě potom používá dané slovní označení pouze pro jednu konkrétní osobu nebo věc (např. pes je pouze jeden konkrétní pes, kterého má doma) (Klenková, 2006).

Lingvistické teorie osvojování si jazyka

Do konce padesátých let minulého století bylo podkladem pro vědecké zkoumání vývoje dětského jazyka dílo amerického psychologa Skinnera. Skinner byl stoupencem behaviorismu – užívání jazyka bylo pro behavioristy výsledkem procesu učení, verbální aktivita spojená s chováním. Behaviorismus chápe jedince velmi extrémně jako pasivní subjekt přijímající informace, jehož chování (a tím i užívání jazyka) je pouhou reakcí na vnější stimuly (Nebeská, 1992). Na přelomu padesátých a šedesátých let se začala formovat psycholingvistika jako vědní obor a objevila se revoluční teorie Noama Chomského o vývoji jazyka. Ta naprosto překonala dosavadní behavioristický model chápání vývoje jazyka. Chomský přednesl koncepci generativní transformační gramatiky – jejím základem bylo tvrzení, že jazyk vzniká z vrozených dispozic člověka pro osvojování a užívání jazyka. Chomského teorie rozlišuje při zkoumání jazyka dva aspekty.

Jedním z nich je jazyková kompetence – tedy podvědomá znalost systému daného jazyka, která je vlastní každému člověku a umožňuje vytvářet neomezené množství vět.

Druhý aspekt představuje jazykovou performanci – konkrétně realizovanou jazykovou činnost formou promluvy nebo psané formy jazyka (Průcha, 2011). Čermák (2011) shrnuje rysy nabývání jazyka dle Chomského teorie:

- dítě má vrozenou jazykovou schopnost;
- není nutné, aby se děti jazyk systematicky učily, nemusí být ani opravovány;
- děti se přirozeně učí jazyk, kterému jsou bezprostředně vystavovány;
- jazyková pravidla si dítě osvojuje automaticky.

Chomského koncepcí předpokládá biologický, vrozený, geneticky založený mechanismus osvojování jazyka – stoupenci Chomského teorie (tzv. generativisté) jej pojmenovali zkratkou LAD (Language Acquisition Device) neboli *“zařízení pro osvojování jazyka“*. LAD je popisován jako univerzální schopnost pro osvojování jazyka – není specifická pro konkrétní jazyk. Jedná se o jakýsi všeobecný základ. Dítě se rodí s mentálním předpokladem k osvojení si jakéhokoliv jazyka, záleží pouze na tom, s jakým jazykem se dítě po narození bude aktivně setkávat. Proto i pozdější publikace hovoří o LAD také jako o UG (Universal Grammar) nebo také *„univerzální gramatice“* (Průcha, 2011).

Nebeská (1992) v návaznosti na generativní teorii zmiňuje rozvoj nového směru, tzv. komunikační (kontextové) psycholingvistiky. Klíčovým pojmem je kontext mezi expresí a recepcí řeči. Zatímco generativisté pokládali tyto dva jevy za izolované, kontextová psycholingvistika se snaží klasifikovat propojení recepce a exprese. Užívání jazyka je chápáno jako aktivní kooperace jedince a prostředí. Základem komunikační psycholingvistiky je teorie řečové činnosti autorů Leontjev a Rjabov. Charakteristickým rysem této teorie byla snaha o komplexnost mezi produkcí a recepcí řeči a zároveň důraz na sociální podmíněnost jazykových dovedností.

Kognitivní psycholingvistika bere v úvahu mentální předpoklady jedince a to jak vrozené, tak získané v průběhu života prostřednictvím učení. Během svého vývoje si dítě vytváří určitou mentální strukturu, pomocí které se orientuje v okolním světě. Jazyk je vnímán jako výsledek osvojených znalostí, ale funguje také jako prostředek k získávání znalostí nových (Nebeská, 1992).

Průcha (2011) popisuje tři skupiny současných pohledů na vývoj jazyka. Řadí sem racionalistický přístup založený na Chomského teorii, který tvrdí, že jedinec je pro osvojení řeči biologicky naprogramován, zdrojem znalostí je myšlení a vrozené předpoklady, nikoliv vnější stimuly. Empiristický přístup bere v potaz vrozené biologické determinanty, současně ale také nepopírá roli učení a mimojazykových faktorů.

Interakční přístup představuje propojení racionalistického a empiristického směru. Představitelkou interakčního přístupu je Eve Clark – popírá, že by osvojování jazyka bylo řízenou pouze vrozenou schopností, domnívá se, že jazyk je výsledkem učení i vlivu jazykového inputu. Moderní teorie osvojování jazyka berou v potaz nejen lingvistické a biologické faktory, ale zdůrazňují i sociální vlivy působící na dítě.

Diagnostika slovní zásoby

Kvalita řečového projevu je výpovědní hodnotou při celkové diagnostice dítěte. Zejména v předškolním období může narušená komunikační schopnost dítěte ukazovat na jiné zdravotní postižení – zejména sluchové postižení, autismus, mentální postižení apod. Prvními, kdo mohou odborně posoudit nedostatky v řečovém projevu dítěte, jsou zpravidla předškolní pedagogové. Ti dávají rodičům podnět k návštěvě pediatra, případně rovnou logopeda. Orientační vyšetření pro potřeby běžné praxe může provádět každý zkušený pedagog, komplexní logopedické vyšetření ale patří do rukou školského nebo klinického logopeda (Přinosilová, 2007).

Moderní diagnostické postupy jsou založeny na kontextovém posuzování – vývoj řeči dítěte hodnotíme ve spojitosti s jeho psychosociálním vývojem. Klasifikujeme tedy nejen úroveň jednotlivých jazykových rovin, ale i úroveň jemné a hrubé motoriky, kresby, hry, kognici a sociální interakci. Bernsteinová a Tiegermanová (sec. cit. Lechta, 2003) rozpracovaly schéma hodnocení jednotlivých oblastí jazykových schopností. Během diagnostiky sémantické oblasti sledují následující jevy: konkrétní slova vztahující se k pozorovanému, slova vyjadřující vztahy, ustálená slovní spojení, metafory, přísloví, pořekadla.

Klenková (2006) uvádí Lechtův model logopedického vyšetření:

- navázání kontaktu;
- osobní a rodinná anamnéza;
- orientační vyšetření sluchu;
- vyšetření porozumění řeči;
- vyšetření produkce řeči;
- vyšetření motoriky (jemné, hrubé i oromotoriky);
- vyšetření laterality;
- vyšetření sociálního prostředí.

Model logopedického vyšetření se snaží pokrýt všechny důležité faktory, které mají vliv na vývoj komunikační schopnosti dítěte. Pokud existuje důvodné podezření na jiné zdravotní postižení, je dítě odesláno na podrobnější odborné vyšetření.

Důležitým předpokladem pro diagnostiku řečového vývoje dětí v předškolním věku je navázání kladného vztahu mezi diagnostikem a dítětem. Proces diagnostiky by měl, pokud možno, probíhat v přirozených podmínkách dítěte a v klidné důvěrné atmosféře. Podstatné je také posouzení, zda je přítomnost rodiče během diagnostiky vhodná – zejména pokud by jeho přítomnost mohla jakkoliv ovlivňovat komunikaci dítěte s diagnostikem (Přinosilová, 2007).

Lechta (2003) řadí mezi metody diagnostiky narušené komunikační schopnosti zejména anamnézu, vyšetření řeči ve všech jazykových rovinách, neuropsychologické vyšetření, diagnostiku intelektových schopností, diagnostiku grafomotorických schopností plus diagnostiku dalších oblastí psychického vývoje.

Přinosilová (2007) uvádí jako vhodný diagnostický materiál slovníkové zkoušky, které jsou součástí testů inteligence (např. Stanford- Binetův test nebo Weschlerův test). Tyto subtesty zkoumají zejména porozumění řečové produkci, tedy pasivní slovní zásobu. Ačkoliv porozumění řečové produkci je významným diagnostickým kritériem, slovníkové zkoušky nelze považovat za komplexní diagnostický materiál slovní zásob.

Podobně funguje i překlad PPVT (Peabodyho Picture Vocabulary test) – úkolem dítěte je ukázat na obrázek ze čtveřice, který diagnostik pojmenoval. Test je standardizován pro širokou populaci od dvou a půl let až do devětadevadesáti let. PPVT bývá v dospělosti využíván i jako test verbální inteligence, neboť rozsah slovní zásoby v dospělosti odpovídá výšce IQ (Smolík & Málková, 2014).

Jedním ze standardizovaných testů pro slovenské prostředí je Obrázkově-slovníková zkouška O. Kondáše. Test je složen ze souboru 30 obrázků a sleduje aktivní slovní zásobu a slovní pohotovost dítěte (Mikulajová & Rafajdusová, 1993). Jedná se o nástroj určený pro děti ve věku pět až sedm let nebo pro starší děti s mentálním postižením nebo narušenou komunikační schopností. Lze ho využít také jako součást komplexního vyšetření školní zralosti dětí předškolního věku nebo jako test úrovně slovní zásoby u dětí z nepříznivého sociokulturního prostředí (Přinosilová 2007). Otázkou zůstává, zda je tento materiál stále aktuální a jeho výsledky lze považovat za relevantní.

Heidelberský test řečového vývoje (HSET) je určen dětem ve věku od čtyř do devíti let. O slovenskou verzi tohoto testu se zasloužila M. Mikulajová, pro české prostředí nebyla metoda dosud standardizována. HSET je vhodný zejména pro děti, u nichž je předpoklad rizika opožděného vývoje řeči. Test je orientován na dva řečové aspekty: řečově-lingvistickou složku a řečově-pragmatické schopnosti (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2015).

Lechta (2003) uvádí jako vhodnou metodu pro vyšetření aktivní slovní zásoby dítěte praktické pojmenovávání reálných předmětů, reprodukci slyšeného příběhu, popis obrázku nebo tematické vyprávění.

Novější diagnostickou baterií je Diagnostika jazykového vývoje autorů Smolík a Seidlová- Málková. Tato testová metoda sleduje ve dvou subtestech zpracování fonologické informace a hodnocení slovní zásoby, porozumění jazyku a gramatiky. Test je určen pro děti ve věku 3,5 – 5,5 let. Vedle aktivní a pasivní slovní zásoby sleduje rovněž gramatickou oblast jazyka (Smolík & Seidlová -Málková, 2014).

Přehledným diagnostickým materiálem je i test Durdilové, který zpracovala v rámci své disertační práce pod vedením docentky Klenkové. Test je založen na americké verzi CREVT 2 (Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary test – 2nd Edition), jehož autory jsou Wallace a Hammill. CREVT 2 je vytvořen ve dvou variantách, tak aby bylo umožněno opakované testování. Test se skládá ze složky zkoumající receptivní složku řeči a části zabývající se expresivní složkou. Receptivní část je určena pro populaci ve věku čtyř až osmdesát devíti let – zahrnuje deset kategorií, každá kategorie obsahuje 4 – 8 slov, která má dítě identifikovat na základě obrazové podpory. Expresivní část slouží pro diagnostiku populace ve věku pět až osmdesát devět let, tvoří ji 29 slov, která musí testovaný jedinec vysvětlit formou popisu.

Durdilová zpracovala svůj testový materiál s oporou ve Frekvenčním slovníku češtiny (Čermák & kolektiv, 2004) a Frekvenčním slovníku mluvené češtiny (Čermák & kolektiv, 2007). Do testu byla zařazena slova nízko, středně i vysokofrekvenční, tak aby byl zachován koncept originálního testu (Durdilová, 2014)

Metody rozvíjení slovní zásoby

Během terapie narušené komunikační schopnosti rozvíjíme u dítěte všechny jazykové roviny. Podstatnou složkou ale není jen forma, ale i obsah sdělení. Proto je podstatné zejména u dětí s opožděným vývojem řeči nebo u dětí s vývojovou dysfázií rozvíjet i aktivní a pasivní slovní zásobu. Ačkoliv terapie narušené komunikační schopnosti patří do rukou logopeda nebo logopedického asistenta, rozvíjení slovní zásoby může efektivně iniciovat i rodič nebo blízké okolí dítěte na základě instrukcí logopeda. Komunikační schopnost dítěte rozvíjena i v rámci RVP PV jako jedna z klíčových kompetencí. V této oblasti RVP PV popisuje vzdělávací nabídku následovně: hry se slovy, slovní hádanky, konverzace, vyprávění zážitků, vyprávění dle obrazového materiálu, komentování zážitků, vyřizování vzkazů, samostatný projev, poslech příběhů, přednes, recitace (RVP PV, 2006 [online]).

Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti (Brozdová In Vrbová, 2015) rovněž zmiňuje opatření k rozvoji lexikálně-sémantické jazykové roviny. Je zde uvedeno, že rozvoj by měl začínat nácvikem porozumění řeči, a podporou mluvního apetitu dítěte. Pozornost je kladena zejména na pochopení významu jednoduchých i složitějších větných sdělení, ustálených slovních spojení, metafor, přísloví a pořekadel. V nižších stupních podpory jsou pro rozvoj slovní zásoby doporučeny následující postupy: tvoření vět z předem daných slov, nácvik porozumění řečovým stereotypům, manipulace s předměty dle pokynů, výběr obrázků dle pokynů, řečová produkce doprovázená pohybem, básničky, písničky, chronologické řazení obrázků dle příběhu, tvorba antonym, synonym, slova nadřazená a podřazená, práce s figurkami a loutkami. Je podstatné navázat na dosavadní znalosti dítěte – rozvoj slovní zásoby by měl probíhat dle tzv. sémantických hnízd – dle tematických okruhů, které vychází z aktuálních vzdělávacích potřeb dítěte.

Lechta (2011) doporučuje vycházet ze stávající pasivní slovní zásoby dítěte, postupně ji rozšiřovat a aktivizovat. V procesu osvojování si mluvené řeči musí dítě nejprve pochopit význam jednotlivých slov, až poté lze nacvičovat aktivní zapojení do mluvního procesu. Během rozvíjení slovní zásoby dítěte postupujeme podle tematických celků (např. barvy, zvířata, rodina) – nácvik začínáme takovými pojmy, které jsou dítěti dobře známé, má s nimi zkušenost. Postupně se dostáváme ke složitějším pojmům, které vyžadují reálnou činnost s předměty a zapojení dalších smyslových analyzátorů.

Kutálková (2005) uvádí dvanáct metod pro úspěch při logopedické intervenci. Stejná pravidla jsou aplikovatelná i na rozvoj slovní zásoby dítěte. Metody Kutálkové jsou následující: realita, hra, práce, obrázky a knížky, pohádky a příběhy, říkadla a básničky, písničky, kresba, mluvní vzor a komunikace v rodině, divadlo, využití masmédií, nácvik. Nelze uvést jeden spolehlivý způsob pro rozvíjení slovní zásoby dítěte – důležité je, aby cílený nácvik probíhal co nejpřirozenější cestou – spontánní komunikací, nenuceným pojmenováváním, diskuzí nad obrazovými materiály a knihami, slovními opisy, komentováním hry a činností. Velkou otázkou dnešní doby je i zmiňované využívání masmédií – zejména u dětí ohrožených vznikem narušené komunikační schopnosti je nevyhnutelné korigovat množství času strávené užíváním komunikačních technologií, ale i obsah, který dítě sleduje. Ačkoliv technologie mají v moderní logopedické terapii svou roli, je nutné používat je se zdravým rozumem.

Lechta (1990) uvádí jednotlivá stadia rozvoje pasivní slovní zásoby:

- slovo + konkrétní předmět;
- slovo + manipulace s předmětem;
- slovo + identifikace předmětu mezi ostatními předměty;
- slovo + obrázek;
- slovo + manipulace s obrázkem;
- slovo + identifikace obrázku mezi ostatními obrázky.

Postupně vytváříme složitější situace, nacvičujeme identifikaci předmětu na základě dvou charakteristik, na základě popisu apod. Je důležité znovu zmínit, že u každého člověka pasivní slovní zásoba mnohonásobně přesahuje zásobu aktivní. U dětí s narušenou komunikační schopností je ale tento rozdíl velmi nápadný.

Aby dítě bylo schopno převést výraz z pasivní slovní zásoby do aktivní řečové produkce, je nezbytné, aby slovo několikrát slyšelo. Odborníci uvádí, že pro aktivní užívání slova je nutné jej slyšet alespoň dvěstěkrát. V praxi je ale jasné, že na fixaci slova mají vliv i další faktory, než jen četnost opakování. Roli hraje také zvukomalebnost slova, emocionální podtext a sociální užití (Kutálková, 2005).

Při rozvíjení aktivní slovní zásoby provokujeme dítě ke spontánnímu řečovému projevu skrze oblíbené hračky a známé situace. Sovák (sec. cit. Lechta, 1990) uvádí, že záleží na tom, aby určitý jev vyvolal u dítěte verbální reakci. Důležitý je i nácvik monologu – tzn. komunikační situace, kdy dítě není vedeno dospělým.

Zahraniční autoři Whorrall a Cabell provedli výzkum zaměřený na podporu rozvoje jazykových dovedností u dětí v předškolní třídě mateřské školy. Domnívají se, že podpora jazykových dovedností má významný vliv na budoucí osvojování si čtení s porozuměním. Proto doporučují pedagogům mateřských škol pokládat dětem otevřené otázky, které podněcují odpovědi v rozvitých souvětích. Tyto otevřené otázky by měly vycházet ze zájmů dítěte, ale zároveň je vhodné užívat sofistikovaný jazyk. Whorrall a Cabell dále doporučují komunikovat tímto způsobem s dětmi i během volných neřízených činností. Jedině tak budou děti vnímat konverzaci jako spontánní akt a ne jako činnost zaměřenou na učení (Whorrall & Cabell, 2016).

Z hlediska komunikačních dovedností dítěte posuzujeme jak obsahovou, tak i formální stránku mluvního projevu. V řeči tedy odlišujeme čtyři jazykové roviny. Rovina foneticko-fonologická představuje zvukovou složku řeči. Rovina morfologicko-syntaktická je rovina gramatická. Pragmatická jazyková rovina se zabývá aktivním užíváním komunikačních dovedností v běžných sociálních situacích. S tím se pojí i chápání role komunikačního partnera, komunikační apetit a přiléhavé komunikační styly. Lexikálně-sémantická jazyková rovina sleduje zejména rozsah aktivní a pasivní slovní zásoby a zároveň porozumění jednotlivých lexémům. Na poli lingvistiky existuje výčet teorií osvojování si jazyka. Z nejznámějších lze jmenovat behavioristickou teorii, Chomského teorii, kontextovou lingvistiku, kognitivní psycholingvistiku, racionalistický přístup, empiristický přístup a interakční přístup. Diagnostika slovní zásoby dítěte je založena na komplexním přístupu, orientuje se na aktivní produkci i pasivní porozumění. Mezi spolehlivé diagnostické metody řadíme slovníkové zkoušky, PPVT, HSET, baterii Smolíka a Seidlové Málkové a testový materiál dle Durdilové. Rozvoj slovní zásoby patří do rukou kvalifikovaného pedagoga nebo poučeného rodiče. Svou roli v této oblasti sehrává i RVP PV. Obecně platí, že pro rozvoj aktivní slovní zásoby je jako první krok nutný rozvoj pasivní složky a porozumění.

4 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

„*Všechno, co opravdu potřebuju znát, jsem se naučil v mateřské školce*“ (R. Fulghum).

Základní kámen v oblasti výchovy a vzdělávání dětí pokládá hned vedle rodiny mateřská škola zabezpečující předškolní vzdělávání. Výchova nejmladší generace představuje určitou naději na obnovu kulturních a duchovních hodnot společnosti. Trendem posledních let je kladení důrazu na individualitu dítěte, na jeho práva a povinnosti a také všestranný rozvoj osobnosti dítěte. Mateřská škola by zároveň měla působit jako vzor lidského společenství, soužití a zdravých sociálních vztahů (Kolláriková & Pupala, 2010).

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová & Mareš, 2003) definuje předškolní výchovu jako „...*zabezpečující uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoje jeho osobnosti. Podporuje zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj dětí, vytváří předpoklady jejich pozdějšího vzdělávání...*“

Předškolní výchovou se dle Rendlové (1998) rozumí veškeré pedagogické působení v období od narození dítěte do nástupu do povinné školní docházky. Zároveň dodává, že jedním z poslání mateřské školy je v případě potřeby kompenzovat nerovnoměrný vývoj některých dětí. V této souvislosti často hovoříme o odkladu povinné školní docházky.

Jak je zmíněno i v Pedagogickém slovníku, v celosvětovém měřítku odpovídá předškolní vzdělávání úrovni ISCED 0 dle Klasifikace vzdělání ISCED 2011. Normu ISCED zpracovalo UNESCO v sedmdesátých letech – od té doby prošla klasifikační norma řadou novelizací. Dle aktuální verze z roku 2011 je preprimární vzdělávání (úroveň ISCED 0) určeno pro „*uvedení dětí raného věku do prostředí školního typu.*“ Preprimární vzdělávání je realizováno v mateřské škole, v mateřské škole speciální nebo v přípravném stupni základní školy.

V důsledku nepříznivé politické situace došlo k reformám v oblasti předškolního vzdělávání v našich podmínkách až po revolučním roce 1989. Odstoupilo se od kolektivně orientovaných cílů předškolního vzdělávání k humanistickému pojetí vzdělávání. Dnešní mateřská škola je orientována především na dítě jako individualitu, na jeho citové, socializační a vzdělávací potřeby. Čím dál tím více prostoru získávají i alternativní metody vzdělávání (Kotátková, 2008).

4.1 Organizace předškolního vzdělávání

Základní principy vzdělávání nejmladší generace plynou z mezinárodně uznávaných dokumentů. Uznání svébytnosti a hodnoty dítěte podnítilo boj za práva dítěte, který se zejména ve dvacátém století promítnul do mezinárodních jednání. Výsledkem byla Deklarace práv dítěte přijatá v roce 1923 v Ženevě a dokument OSN - Úmluva o právech dítěte z roku 1989 (Kolláriková & Pupala, 2010).

Dle Školského zákona 82/2015 Sb. ve znění pozdějších předpisů je předškolní vzdělávání organizováno pro děti ve věku tři až šest let, nejdříve pro děti dvouleté. Novelizace zákona z roku 2017 stanovuje povinné předškolní vzdělávání pro děti předškolního věku. Povinná předškolní docházka má být plněna od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku. Povinné předškolní vzdělávání se vztahuje na státní občany České republiky, kteří na našem území pobývají déle než devadesát dnů, a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří rovněž pobývají na našem území déle než devadesát dnů. Dále se vztahuje na cizince, kteří mají oprávnění k přechodnému nebo trvalému pobytu po dobu delší než devadesát dnů. Povinnou předškolní docházku nemusí plnit děti s hlubokým mentálním postižením. Plnění povinné školní docházky lze realizovat i formou individuálního vzdělávání dítěte, vzděláváním v přípravné třídě základní školy nebo v přípravném stupni základní školy speciální, případně vzděláváním v zahraničí na území ČR. Vzdělávání v předškolních zařízeních může být poskytováno za úplatu, výjimku tvoří poslední povinný rok předškolní docházky, na který se poplatek nevztahuje (Školský zákon 82/2015 Sb. [online]).

Obecné koncepce nejen předškolního vzdělávání vychází z Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha). Jedná se o systematický souhrn obecných záměrů a východisek pro vývoj vzdělávací soustavy. V souladu s Bílou knihou je do vzdělávací soustavy zařazován nový systém kurikulárních dokumentů. Tyto dokumenty jsou vytvářeny na úrovni státní a na úrovni školní. Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (RVP). Rámcové vzdělávací programy vymezují základní závazné rámce pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň zajišťují školní vzdělávací programy (ŠVP), dle kterých realizováno vzdělávání na konkrétních školách (RVP PV, 2006 [online]).

4.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) stanovuje vzdělanostní základ jedince, na něhož později navazuje základní vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. RVP PV je závazný dokument vymezující hlavní „*požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku*“. Tyto požadavky jsou jednotné pro vzdělávání v mateřských školách, v lesních mateřských školách, v přípravných třídách základních škol a mateřských školách zřízených dle paragrafu 16 odst. 9 školského zákona (RVP PV, 2006 [online]).

Úkolem předškolních vzdělávání je doplňovat výchovu v rodinném prostředí a cestou přiměřených podnětů stimulovat celkový rozvoj a učení dítěte. Dále představuje náplň denního programu dítěte s odborným vedením. Předškolní vzdělávání by mělo v dítěti vytvářet lidský a společenský hodnotový základ, usnadnit mu cestu k dalšímu vzdělávání. Neposledním úkolem předškolního vzdělávání je i funkce diagnostická – zejména pokud hovoříme o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami a dětech nadaných. Moderní přístupy k předškolnímu vzdělávání dávají důraz na individuální potřeby a možnosti jednotlivých dětí. Proto je z pohledu pedagogického pracovníka nutné vycházet při práci s dětmi zejména z pedagogické diagnostiky. Jedině tak je možné stimulovat a motivovat dítě v rozsahu jeho potřeb a možností. Skrze vzdělávací aktivity se dítě rozvíjí v motorických i poznávacích dovednostech s ohledem na své optimální možnosti. Tento koncept vzdělávání umožňuje vzdělávání v homogenních i heterogenních skupinách. Pro naplnění výše jmenovaných kvalit předškolních vzdělávání je nutné volit vhodné metody a formy práce s dětmi. RVP PV zmiňuje například využití prožitkového a kooperativního učení hrou – tím je podporována dětská zvědavost, spontánní učení, touha po poznání a především radost z učení. Významnou úlohu hraje i spontánní sociální učení na principu přirozené nápodoby. Pedagogičtí pracovníci v mateřských školách poskytují dítěti vzor chování a postojů – dítě tak získává předlohu k přejímání pozitivních návyků, kladné vzory k nápodobě (RVP PV, 2006 [online]).

Cíle předškolního vzdělávání

System cílových kategorií RVP PV je rozdělen do čtyř souborů, které spolu vzájemně korespondují, doplňují se, tvoří komplexní celek. RVP PV definuje cíle v podobě výstupů a záměrů a to na úrovni obecné a na úrovni oblastní. Konkrétně se jedná o rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy.

Rámcové cíle jsou orientovány na:

1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání;
2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost;
3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Jejich záměrem je tedy rozvíjet dítě po stránce fyzické, psychické i sociální. Uvedené cíle jsou univerzální a přirozené – lze je realizovat v řízených i ve spontánních činnostech. Úspěšné dosažení rámcových cílů tvoří základ pro budování klíčových kompetencí jedince

Klíčové kompetence spadají do kategorie výstupů. Jedná se o *soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot*. Obsah klíčových kompetencí vychází z hodnot všeobecně přijímaných společností a z představ společnosti o kvalitním vzdělání. RVP PV si dává za úkol vytvářet základ klíčových kompetencí, které budou následně rozšiřovány a prohlubovány v RVP pro základní vzdělávání. RVP PV definuje pět klíčových kompetencí a popisuje jejich očekávaný rozsah u dítěte ukončujícího předškolní vzdělávání. Pro předškolní vzdělávání jsou klíčové následující kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a občanské.

Dítě ukončující předškolní vzdělávání by z hlediska kompetencí k učení mělo splňovat tyto předpoklady: učit se s chutí pokud se mu dostává ocenění, odhadnout své síly, zhodnotit osobní pokroky a ocenit výkon druhých, učit se nevědomě i cíleně, dokončit zadanou práci, postupovat dle pokynů, vědomě se dokáže soustředit, pozorovat, objevovat, uplatňovat získané zkušenosti v praxi, raduje se z vlastních pokroků. V oblasti kompetencí k řešení problémů je pro dítě klíčové zejména řešení problémů na základě předchozí zkušenosti, motivace k řešení úkolů, řešení problémů bez odkládání, vymýšlení nových postupů, rozlišování funkčních a nefunkčních řešení, práce s chybou. Pro účely této práce je podstatná kompetence komunikativní.

Dle požadavků RVP PV musí dítě před zahájením povinné školní docházky ovládat řeč, tvořit vhodné větné konstrukce, rozumět slovním pokynům, přiléhavě reagovat, vést dialog. Dítě by mělo obratně sdělovat své pocity prostřednictvím různých prostředků, používat gesta a symboly a rozumět jejich obsahu, komunikovat bez studu, ovládat dovednosti potřebné k pozdějšímu osvojení psané podoby jazyka a čtení. Významnou roli hraje také rozšiřování aktivní i pasivní slovní zásoby a její pragmatické využívání. Sociální a personální kompetence vytváří u dítěte předpoklad k samostatnému rozhodování a formulování vlastního názoru. Zároveň by dítě mělo mít náhled na vlastní jednání a s ním související důsledky. U dítěte v předškolním věku se očekává citlivost a ohleduplnost k druhým, identifikace nevhodného chování, přijetí povinností a pravidel a v neposlední řadě napodobování pozitivních vzorců chování a pozitivních mezilidských vztahů. Kompetence činnostní a občanské předpokládají, že dítě zvládá plánovat a organizovat vlastní hru, zná své silné a slabé stránky, dokáže odhadnout rizika svého chování, má smysl pro povinnost, oceňuje práci druhých, má zájem o okolní dění, má ponětí o pravidlech sociálního soužití, uvědomuje si svá práva a povinnosti a zároveň práva a povinnosti druhých, dbá na své zdraví a bezpečí, chová se ohleduplně k druhým. Soubor klíčových kompetencí představuje očekávaný přínos předškolního vzdělávání. Jedná se o ideální výčet dovedností sloužící pedagogickým pracovníkům k utvoření představy kam dítě směřovat a o osvojení jakých dovedností v tomto období usilovat. Naplnění klíčových kompetencí RVP PV dává dítěti dobrý vzdělanostní základ a předpoklad k budoucímu vzdělávání a zdravému fungování ve společnosti (RVP PV, 2006 [online]).

Vzdělávací obsah RVP PV je rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí – Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. V každé z těchto oblastí definuje RVP PV dílčí cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a zmiňuje možná rizika, která by potencionálně mohla ohrozit dosažení dílčích cílů. Oblast Dítě a jeho tělo je zaměřena především na biologickou oblast – cílem je stimulovat a podporovat růst a vývoj dítěte. Zlepšovat fyzickou i psychickou zdatnost, oblast hrubé a jemné motoriky. Součástí je také péče o zdraví, zdravé životní návyky a zdravý životní styl, zásady obecné bezpečnosti a psychické pohody (RVP PV, 2006 [online]). Kořátková (2008) doplňuje stimulaci pomocí manipulační, konstruktivní a grafické činnosti, zdravotní cvičení, hudebně pohybovou stimulaci a nácvik sebeobslužných činností.

RVP PV jmenuje očekávané výstupy z oblasti Dítě a jeho tělo – pro účely této práce jsou vypsány výstupy, které úžeji souvisí s rozvojem komunikačních dovedností: správné držení těla, základní prostorová orientace, vědomé napodobování pohybu dle vzoru, ovládnání dechového svalstva, zrakové, sluchové, hmatové, čichové a chuťové rozlišování, koordinace ruka a oko, manipulace s předměty denní potřeby a s drobnými předměty, manipulace s grafickým a výtvarným náčiním (RVP PV, 2006 [online]). Oblast Dítě a jeho psychika zahrnuje tři podoblasti: Jazyk a řeč, Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace a Sebepojetí, city a vůle. Do očekávaných výstupů oblasti jazyk a řeč je zařazena správná výslovnost, ovládnání dechu, tempa a intonace řeči, samostatné vyjadřování myšlenek, vedení rozhovoru, komunikace gesty, porozumění, formulace otázek, memorování krátkých textů, vyprávění příběhu, popis situace, porozumění vtipu, sluchová identifikace iniciační a koncové hlásky slova, rozlišování obrazných symbolů atd. Těchto cílů dosahuje učitel v kooperaci s dítětem prostřednictvím her, artikulačních, dechových a fonačních cvičení, komentováním, rozhovory, poslechem čteného textu, vyprávěním. Mezi rizika ohrožující úspěšné dosažení cílů v oblasti Jazyk a řeč řadíme zejména chudé komunikační prostředí, demotivace dítěte ke komunikaci, chybný řečový vzor, nadužívání komunikačních technologií, komunikativní zábrany dítěte a nedostatek příležitostí ke komunikaci. V oblasti Poznávacích schopností a funkcí, představivosti a fantazie, myšlenkových operací je kladen důraz na rozvoj tvořivosti, posilování poznávacích citů, vytváření pozitivního vztahu k učení, rozvoj zájmu o učení. Sebepojetí, city a vůle zahrnují zejména cíle z oblasti citové samostatnosti, rozvoje vnímání a prožívání, rozvoje sebeovládání a poznávání sebe sama. Ve vzdělávací oblasti Dítě a ten druhý je pro komunikační dovednosti klíčová zejména kooperace s druhými, rozvoj verbálních i neverbálních projevů a posilování pozitivních sociálních vztahů. Podobně je tomu i v oblasti Dítě a společnost – mezi cíle je zařazena znalost pravidel lidského soužití, porozumění projevům neverbální komunikace typických pro dané prostředí, osvojení si kulturních návyků, hodnot a postojů společnosti. Pátá oblast Dítě a svět je zaměřena na problematiku environmentální, znalost životního prostředí, péče o životní prostředí, poznávání odlišných kultur a jejich respektování a hlavně rozvoj úcty k životu (RVP PV, 2006 [online]).

4.3 Dítě s narušenou komunikační schopností v mateřské škole

V dnešní době nadužívání komunikačních technologií není výjimkou, že se u velkého procenta dětí předškolního věku objeví určitá forma narušené komunikační schopnosti. Lechta (s. 17, 2003) jej definuje takto: „*Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.*“ Může se jednat o vrozenou nebo přechodnou formu narušené komunikační schopnosti – z tohoto hlediska hraje významnou roli nejen rodinné prostředí, ale i cílená práce pedagogů mateřské školy, případně poradenského zařízení. Zapojením vhodných postupů a forem individuální či skupinové terapie může dítě dosáhnout intaktní normy v oblasti komunikačních dovedností.

Dle §16 odst. 9 Školského zákona lze pro děti se závažnými vadami řeči lze zřizovat mateřské školy nebo třídy v mateřských školách, oddělení nebo skupiny. Zařazení do těchto škol, tříd, skupin nebo oddělení posuzuje příslušné poradenské zařízení. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zákonného zástupce dítěte, doporučení poradenského zařízení a postup v souladu se zájmy dítěte. §16 zároveň řadí děti se závažnými vadami řeči mezi jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. Těmto dětem jsou poskytována podpůrná opatření – tzn. úpravy ve vzdělávání, které odpovídají individuálním potřebám dítěte a vychází z jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Podpůrná opatření jsou poskytována bezplatně a to buď školou, nebo školským zařízením.

Školský zákon zároveň definuje formy podpůrných opatření. Pro účely této práce jsou jmenovány ty, které jsou využitelné v předškolním vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností:

- poradenská pomoc školy a školského zařízení;
- použití kompenzačních pomůcek;
- úprava očekávaných výstupů vzdělávání;
- vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu;
- využití asistenta pedagoga.

Podpůrná opatření jsou členěna do pěti stupňů dle organizační, finanční a pedagogické náročnosti. Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola i bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého a vyššího stupně jsou uplatňována skrze doporučení školského poradenského zařízení (Školský zákon 82/2015 Sb. [online]). V praxi jsou podpůrná opatření vyššího stupně realizována převážně v případě, kdy se jedná o žáka s více vadami nebo autismem. Rozsah a formu podpůrných opatření, organizaci vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními, podmínky vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu, funkci asistenta pedagoga a další náležitosti upravuje vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

Mezi nejčastější formy narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku řadíme: opožděný vývoj řeči, dyslalii, vývojovou dysfázii a koktavost.

Opožděný vývoj řeči

Klenková (2006) hovoří o opožděném vývoji řeči u dítěte v tom okamžiku, kdy dítě tříleté mluví méně než jeho vrstevníci nebo nemluví vůbec. Škodová a Jedlička (2007) považují za hlavní symptom časové opoždění jednotlivých vývojových fází řeči. Zpočátku je nejvíc narušena stránka obsahová, v důsledku malé aktivní slovní zásoby, později se opoždění projevují v gramatické stránce jazyka a nejdéle přetrvávají ve formální složce – nejčastěji hovoříme o přetrvávající chybné výslovnosti některých hlásek. Sovák již v osmdesátých letech (1984) uvedl, že děti s prostým opožděným vývojem řeči jsou velmi bystré, reagují adekvátně k situacím a mají snahu komunikovat. V těchto případech je nezbytně nutné pátrat po příčině opoždění skrze diferenciální diagnostiku. Spolupracující odborníci nám pomocí foniatrického, neurologického, psychologického a dalšího vyšetření pomohou v hledání etiologických faktorů. Vyloučíme-li u dítěte sluchovou vadu, vadu zraku, mentální postižení, autismus, akustickou agnozií a vady mluvních orgánů včetně orofaciálního rozštěpu, můžeme mluvit o prostém opožděném vývoji řeči.

Příčinou prostého opoždění může být nepodnětné prostředí, citová deprivace dítěte, genetické faktory, nedonošenost, lehká mozková dysfunkce nebo nadužívání masmédií (Klenková, 2000). Seeman (sec. cit. Bytešníková, 2012) hovoří o tzv. *familiárním opoždění vývoje řeči*.

Pozornost tedy klade zejména na roli dědičných faktorů – pokud se u jednoho z rodičů objevilo opoždění ve vývoji řeči, velice pravděpodobně se objeví i u dítěte. Častěji se tento jev objevuje v mužské linii, neboť u chlapců dochází k dozrávání centrální nervové soustavy v pozdějším věku než u dívek. Vhodným terapeutickým a rodinným působením může dítě s prostým opožděným vývojem řeči svou ztrátu vyrovnat. U dětí s touto diagnózou se logoped a rodiče zaměřují na rozvoj všech jazykových rovin, ale i neřečových funkcí, které s vývojem řeči souvisí. Jedná se zejména o rozvoj aktivní a pasivní slovní zásoby, rozvoj spontánní řeči, rozvoj komunikačního apetitu, rozvoj hrubé a jemné motoriky, oromotorická cvičení, rozvoj zrakové a sluchové percepce. Podstatnou roli hraje také zařazení dítěte s opožděným vývojem řeči do systému předškolního vzdělávání (Klenková, 2006). Prognóza prostého opožděného vývoje řeči je velmi příznivá – vzdělávání v běžné mateřské škole, interakce s vrstevníky, odborné vedení a podnětnost prostředí většinou pomohou dítěti vyrovnat opoždění a dosáhnout tak normy z hlediska komunikačních dovedností (Škodová & Jedlička, 2007)

Dyslalie

Z vývojového hlediska můžeme hodnotit fyziologickou, prodlouženou fyziologickou a dyslalii patologickou. Fyziologická dyslalie je přirozený jev vyskytující se u většiny dětí přibližně do pátého roku věku - v případě, že u nich přetrvává nepřesná výslovnost některé hlásky, nebo skupiny hlásek. Vyskytuje-li se tento jev mezi pátým a sedmým rokem věku dítěte, hovoříme o prodloužené fyziologické dyslalii. Pokud nepřesná výslovnost hlásek přetrvává i po sedmém roce věku, hovoříme již o dyslalii patologické, fixované (Bytešníková, 2012). Lechta (sec. cit. Bytešníková, 2012) definuje dyslalii jako neschopnost užívat hlásku nebo skupiny hlásek v řečovém projevu dle jazykové normy. V praxi se lze nejčastěji setkat s nekorektní výslovností sykavek a vibrantů. Prevalence výskytu hovoří v neprospěch chlapců a to přibližně v poměru 60:40.

Dle rozsahu postižených hlásek klasifikujeme dyslalii univerzalis, multiplex a simplex. Dyslalia univerzalis je nejtěžší forma dyslalie, jedná se o narušení výslovnosti většiny hlásek, čímž se řeč dítěte stává téměř nesrozumitelnou. Dyslalia multiplex je hodnocena jako mírnější narušení, ale stále hovoříme o nesprávné výslovnosti většího počtu hlásek. Dyslalia simplex je narušení výslovnosti jedné nebo více hlásek, přičemž tyto hlásky mohou být z jedné artikulační oblasti (potom hovoříme o dyslalii monomorfní) či z více artikulačních oblastí (dyslalie polymorfní) (Klenková, 2006).

Z hlediska kontextu rozdělujeme dyslalii na hláskovou a kontextovou. Dyslalie hlásková se dotýká pouze výslovnosti jednotlivých hlásek, naopak u dyslalie kontextové jsou jednotlivé hlásky tvořeny intaktně, dítě má potíže v zapojování inkriminovaných hlásek do slabik a slov. V souvislosti s kontextovou dyslalií zmiňuje Lechta (sec. cit. Klenková, 2006) následující symptomy: elize – vypouštění hlásky, metateze – přesmykování hlásek, kontaminace – směšování hlásek, anaptixe – vkládání hlásek, asimilace – přizpůsobování hlásek.

Peutelschmiedová (sec. cit. Vitásková & Peutelschmiedová, 2005) řadí mezi nejčastější příčiny dyslalie nesprávný mluvní vzor, nedostatek citového přízvuku, narušení centrální nervové soustavy, motorickou neobratnost, anomálii mluvních orgánů a nesprávné postoje okolí k dítěti. Klenková (2006) navíc uvádí roli dědičnosti z hlediska etiologie dyslalie – nelze ale hovořit o přímé dědičnosti konkrétního typu dyslalie, hovoříme pravděpodobněji o zdědění určité artikulační neobratnosti nebo řečové slabosti.

V průběhu terapie je nutné mít na paměti systematický postup odstraňování dyslalie. Délka terapie je velmi individuální a silně závisí na spolupráci s rodinou. První etapa terapie je realizována prostřednictvím přípravných cvičení. Cílem je rozvoj motoriky mluvidel, nácvik fonace a respirace, trénink sluchové diferenciacce. Druhou etapu charakterizuje vyvození hlásky – individuálním přístupem a zvolením vhodné metody vyvozujeme u dítěte hlásku, kterou ve třetí etapě fixujeme. Fixace probíhá formou zapojování trénované hlásky do slabiky a slov v různých spojeních a pozicích. Po úspěšném zvládnutí předchozích etap přecházíme k automatizaci hlásky. Cílem této poslední etapy a vůbec celé terapie je mimovolní zapojení nacvičované hlásky v běžném mluvním projevu (Bytešnicková, 2012).

Seeman (sec. cit. Vitásková & Peutelschmiedová, 2005) definuje čtyři hlavní zásady v terapii dyslalie. Zásada krátkodobého cvičení poukazuje na silnou unavitelnost dítěte a doporučuje cvičení dané hlásky v krátkých intervalech několikrát denně, nikoliv v delších časových úsecích. Zásada užívání zpětné sluchové kontroly využívá zejména schopnosti fonemického sluchu. Dítě se učí poslouchat samo sebe a reflektovat svůj řečový projev. V procesu nácviku určité hlásky je potom podstatné uvědomění si nekorektní výslovnosti a samovolná oprava ze strany dítěte. Zásada užívání substituční (pomocné) hlásky vychází z artikulační podobnosti některých hlásek.

Při nábvik nového návyku se opíráme o hlásku s podobným artikulačním postavením a postupnou úpravou docházíme k hlásce požadované. Zásada minimální akce hovoří sama za sebe. Nábvik hlásek by měl probíhat s co nejmenší námahou, bez tlaku a co nejvíce přirozenou formou.

Vývojová dysfázie

Škodová a Jedlička (s. 110, 2007) definují vývojovou dysfázii jako „*specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené.*“ Klenková (2000) řadí dysfázii k centrálním vadám řeči. Označuje ji taktéž jako vývojovou nemluvnost. Mikulajová a Rafajdusová (sec.cit. Klenková, 2006) popisují vývojovou dysfázii jako narušení systémového charakteru. Dotýká se všech jazykových rovin a postihuje jak expresivní, tak i receptivní složku řeči. Kromě toho pozorujeme u dětí s vývojovou dysfází celkový nerovnoměrný vývoj – objevují se nedostatky v jemné i hrubé motorice, deficity paměti, pozornosti, emocionální složky a motivační složky, nevyzrálé sluchové a zrakové vnímání, narušení časoprostorové orientace.

Vitásková (In Vitásková & Peutelschmiedová, 2005) shrnuje etiologii vývojové dysfázie a zdůrazňuje, že se jedná o komplexní narušení, přičemž jeho příčiny jsou stále předmětem zkoumání. Dlouhá (sec. cit. Vitásková & Peutelschmiedová, 2005) zmiňuje jako jednu z nejčastějších příčin difuzní poškození centrální nervové soustavy a zároveň také potvrzení domněnky o genetických predispozicích vývojové dysfázie. Ve shodě s dalšími odborníky se Dlouhá přiklání také k deficitu v centrálním zpracování řečového signálu – dítě má potíže především ve zpracování rychle se střídajících zvukových podnětů.

V procesu diagnostiky vývojové dysfázie hraje klíčovou roli spolupráce odborníků a sestavení komplexní anamnézy dítěte. Foniatr provádí vyšetření sluchu a všech složek řeči – je nutné vyloučit sluchové postižení. Neurolog zpravidla provádí vyšetření CT a EEG, přičemž nálezy mohou být zcela negativní a v případě vývojové dysfázie ukazuje na difuzní poškození centrální nervové soustavy. Logoped pomáhá dotvořit komplexní anamnézu dítěte. Zaměřuje se zejména na diagnostiku orientace v prostoru a čase, laterality, motorických funkcí, sluchového a zrakového vnímání, expresi i recepci řeči, grafomotoriku, paměť, pozornost a symbolické funkce (čtení, psaní, počítání).

Úkolem psychologa je v první řadě vyloučit mentální postižení, které se primárně nepojí s diagnózou vývojová dysfázie (Škodová & Jedlička, 2007).

Jak uvádí Klenková (2006) rovněž terapie vývojové dysfázie vyžaduje komplexní přístup. Vedle rozvoje všech jazykových rovin je nutné brát zřetel také na rozvoj neřečových funkcí jako je právě zrakové a sluchové vnímání, paměť, pozornost, orientace, motorické funkce apod. Vhodné je rovněž zapojení do skupinové terapie, případně do vzdělávání v mateřské škole logopedické nebo v logopedické třídě.

Koktavost

Jednou z nejtěžších forem narušené komunikační schopnosti je koktavost neboli balbuties. Lechta (s. 16, 2004) definuje koktavost jako „*syndrom komplexního narušení orgánů participujících na mluvení*“. Nejvýraznějším příznakem je nedobrovolné přerušování mluvního aktu, přičemž tyto projevy jsou doprovázeny nadměrnou fyzickou námahou a psychickou tenzí. Všechny tyto symptomy mají vliv na osobnost jedince, jeho socializaci, pracovní uplatnění, partnerské vztahy. Sandrieserová a Schneider (sec. cit. Lechta, 2004) uvádí, že výskyt koktavosti je stejný jak u děvčat, tak u chlapců. V průběhu patogeneze dojde u děvčat častěji ke spontánní nápravě – ve výsledku tedy chronická koktavost postihuje asi třikrát častěji muže než ženy.

Klenková (2006) shrnuje faktory podílející se na vzniku koktavosti. Aktuálním tématem je vliv dědičnosti na vznik koktavosti – genetická predispozice je stále předmětem výzkumů. Mezi další příčiny řadí Klenková poškození mozku dítěte v průběhu porodu, biochemické faktory působící na plod, dyskoordinaci mozkových hemisfér, neurotizaci ze strany prostředí a další. Moderní přístupy se přiklání spíše ke kombinaci rizikových faktorů v procesu fixace koktavosti.

Lechta (2004) přehledně popisuje patogenezi koktavosti. V předškolním věku se u dětí běžně objevuje tzv. vývojová dysfluence. Jedná se o přirozený jev v období kolem třetího roku věku dítěte, kdy dochází k prudkému rozvoji slovní zásoby. Dítě se snaží rychle a hbitě formulovat své myšlenky a dochází k iteracím = opakováním slabik. V této fázi není dysfluence doprovázena ani fyzickou, ani psychickou tenzí. Je důležité volit vhodné postupy pro práci s dítětem a sledovat dysfluenční projevy v časovém horizontu. Jedná-li se o rizikové dítě, u něhož je předpoklad vzniku koktavosti (Lechta hovoří o tzv. incipientní koktavosti), je vhodné zařazení do logopedické péče již v předškolním období. Incipientní koktavost je již spojena s nadměrnou fyzickou námahou.

Pokud se k celkovému obrazu přidá i psychická tenze, je klinický obraz kompletní a diagnostikujeme chronickou koktavost.

Přerušování mluvního projevu ale není jediným z příznaků balbuties. Narušena je i respirace – dýchání je povrchní, nepravidelné, v řeči se objevují přidechy vlivem dýchacích spazmů a chybného hospodaření s dechem. Rovněž v procesu fonace dochází ke spazmům, které brání přirozenému tvoření hlasu. Objevují se patologické tvrdé hlasové začátky, jejichž vlivem může dojít k poškození hlasivek. U balbuties se primárně neobjevuje chybná artikulace, ale proces artikulace je narušen taktéž vlivem spazmu. Dle druhu napětí rozlišujeme tonickou, klonickou a smíšenou formu koktavosti. Tonická forma je považována za lehčí, dítě slabiky trhaně opakuje. U klonické formy se objevuje větší napětí, hlásky a slabiky jsou vytlačovány. Nejčastěji se objevuje smíšená forma a dle převažujících symptomů ji označujeme jako tonoklonickou nebo klonotonickou. Narušení se objevuje i v oblasti prozodie – řeč může znít monotónně, tempo řeči je nevyrovnané. Při překonávání spazmů si balbutici pomáhají využíváním slovních vmetků (tzv. embolofrázie). Častěji se ale objevují u dospělých než u dětí. Ve snaze vyhnout se obtížným hláskám nebo hláskovým skupinám balbutik využívá opisy a synonyma slov (Klenková, 2006). Lechta (2004) popisuje vegetativní příznaky nadměrné námahy u osob s koktavostí. Používá pro ně zastřešující pojem „narušené koverbální chování“ – řadí sem kývání ze strany na stranu, manipulaci s oblečením, tiky, grimasy, souhyby a součiny. Škodová a Jedlička (2007) definují souhyby jako pohyby artikulačních svalů k překonání spazmu. O součinech píše jako pohybech horních i dolních končetin, případně celého trupu. Mezi mimovolní pohyby k překonání spazmu řadí rovněž Fröschelsův symptom – jedná se o mimovolní roztahování nosního chřípí.

Během procesu diagnostiky je hojně využíváno audio nebo video záznamů. Lze tak lépe posoudit projevy balbutika v běžné komunikaci, v přirozeném prostředí. Dále hodnotíme spontánní řečový projev, monolog, popis obrázků, doplňování vět apod. S ohledem na složitou problematiku koktavosti se diagnostika často prolíná s terapií. Kerekrétiová (2009) tento proces označuje jako terapeutickou diagnostiku nebo diagnostickou terapii. Lechta (2004) považuje za komplexní diagnostickou metodu balbutiogram. Jeho cílem je hodnotit jak verbální stereotypy, tak automatismy, reprodukování vět, čtení a spontánní řeč. Balbutiogram sleduje projevy dysfluence, fyzické námahy i psychické tenze. Právě na základě vyhodnocení balbutiogramu lze zvolit vhodný terapeutický postup pro konkrétního jedince.

Cílem terapie není intaktní fluence řeči. U dětí s chronickou koktavostí bývá snadnější odbourat psychickou tenzi, následně fyzickou námahu a i s ní se pojící dysfluence. U těžších forem koktavosti, zvláště ale u dospělých, definuje Guitar (sec. cit. Lechta, 2004) tři relativní cíle terapie koktavosti. Jedná se o spontánní fluenci, běžnou plynulost mluvního projevu, o kontrolovanou fluenci – tedy plynulost relativní, neustále kontrolovanou balbutikem a akceptovatelnou koktavost – občasné zadrhnutí bez zjevné psychické tenze a fyzické námahy. Škodová a Jedlička (2007) uvádí přehled terapeutických přístupů ke koktavosti – řadí mezi ně například medikamentózní terapii, řečový trénink, Fonograforytmickou metodu dle Lechty, terapii Lidcombe a program MIDVAS Charlese van Ripera vhodný spíše pro dospělé balbutiky.

Předškolním vzděláváním se rozumí pedagogické působení na dítě v období od narození do zahájení povinné školní docházky. Na základě nové legislativy jsou do předškolního vzdělávání zařazovány i děti dvouleté. Obecné teze předškolního vzdělávání definuje Bílá kniha, v návaznosti na ní potom vznikl nový systém kurikulárních dokumentů. Na státní úrovni je to Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, na úrovni školské potom Školní vzdělávací program. RVP PV obsahuje obecné rámcové cíle předškolního vzdělávání, pět vzdělávacích oblastí s očekávanými výstupy a klíčové kompetence. Na základě silných inkluzivních tendencí poslední doby se v běžných mateřských školách vzdělávají i děti s narušenou komunikační schopností. Těmto dětem jsou potom poskytována podpůrná opatření, která definuje Školský zákon. Mezi nejčastější formy narušené komunikační schopnosti u dětí řadíme opožděný vývoj řeči, dyslalii, vývojovou dysfázii a koktavost.

5 ANALÝZA PROJEVŮ V LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICKÉ JAZYKOVÉ ROVINĚ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

5.1 Cíle a metodologie výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumu diplomové práce je analyzovat projevy v lexikálně sémantické jazykové rovině u dětí předškolního věku. Dále byly stanoveny tyto dílčí cíle:

- analyzovat aktivní slovní zásobu dětí;
- analyzovat pasivní slovní zásobu dětí;
- analyzovat lexikální složku jazyka z hlediska pohlaví;
- analyzovat tvorbu homonym a antonym.

Z dílčích výzkumných cílů vycházejí i následující výzkumná tvrzení:

VT1: Pasivní slovní zásoba sledovaných dětí předškolního věku výrazně převyšuje aktivní slovní zásobu.

VT2: Dívky mají širší aktivní slovní zásobu než chlapci.

VT3: Výrazné obtíže se objevují v oblasti tvoření homonym.

Výzkum byl realizován kvalitativní formou s kvantitativními prvky. V první fázi výzkumu proběhlo zúčastněné pozorování žáků a komunikace ve třídě, v sociálních situacích. Nejprve byl sestaven soubor testových úloh se zaměřením na aktivní i pasivní slovní zásobu dětí. Tento pilotní test byl proveden se vzorkem deseti dětí. V některých subtestech děti dosahovaly výborných výsledků a úspěšnost byla téměř stoprocentní. Pilotní test se ukázal jako příliš jednoduchý pro danou věkovou skupinu. Proto došlo k přepracování jednotlivých subtestů a úpravě použité slovní zásoby. Pilotní test byl založen pouze na materiálech vytvořených výzkumníkem.

Následně proběhla individuální práce s jednotlivými účastníky výzkumu a analýza výsledků činnosti – dětem byl předložen testový materiál a před každým úkolem proběhl orientační zácvik. Práce s dětmi byla realizována individuálně, bez přítomnosti třetí osoby. Výzkum probíhal v naprosté anonymitě. Získané údaje byly zaznamenány do záznamového archu. Po dokončení sběru dat proběhlo vyhodnocení dílčích úkolů.

Výzkumné šetření probíhalo ve dvou předškolních třídách běžné mateřské školy. V úvodu výzkumu proběhlo pozorování daných tříd, spontánní komunikace s dětmi, rozhovory s učitelkami a asistentkami a konzultace s externí logopedkou.

Hlavní fází výzkumu byla samotná individuální práce s dětmi. Každému dítěti bylo postupně předloženo šest úkolů. Každý úkol obsahoval pět dílčích kategorií. Zjištěné výsledky byly zapisovány do vlastního záznamového archu, který je k práci přiložen jako Obrazová příloha 3.

Úkol 1 je zaměřen na aktivní slovní zásobu dítěte. Podkladem k úkolu je obrazový materiál z portfolia autorky. Dítěti bylo postupně předloženo pět skupin obrázků. Skupina „nábytek“ obsahuje obrázky: stůl, křeslo, postel, skříň. Kategorie „dopravní prostředky“ zahrnuje obrázky: vlak, auto, autobus, kolo. Ve skupině „nádobí“ jsou zahrnuty obrázky: hrneček, příbor, hrnec, pánev. Skupina „nářadí“ obsahuje obrázky: pila, hrábě, kolečko, lopata. Kategorie hračky obsahuje obrázky: plyšák, míč, bubínek, panenka. Úkolem dítěte bylo pojmenovat jednotlivé skupiny obrázků, bez nutnosti pojmenovat jednotlivé dílčí obrázky. Jiné pojmenování než „nábytek“, „dopravní prostředky“, „nádobí“, „nářadí“ a „hračky“ není možné. Odlišné odpovědi byly hodnoceny jako nesprávné.

Úkol 2 sleduje aktivní i pasivní slovní zásobu dítěte. Podkladem byl rovněž obrazový materiál z portfolia autorky, který je k práci vložen jako Obrazová příloha 2. Dítěti byla předložena sada deseti obrázků a jeho úkolem bylo vytvořit pět dvojic mnohoznačných slov. Tomuto úkolu předcházela zácvik – dítěti byly předneseny obrázky reprezentující výrazy „klíč“ (montážní klíč a klíč k odemykání), „kostičky“ (dřevěné kostky na hraní a kostičky pro psa) a „pero“ (psací pero a ptačí pero). Obrazová opora zácvikových dvojic je k práci přiložena jako Obrazová příloha 1. Po zácviku byly dítěti předloženy skutečné testovací obrázky: „koruna“ (měna a královská koruna), „zámek“ (bezpečnostní zámek a zámek jako stavba), „sponka“ (sponka do vlasů a kancelářská sponka), „baterka“ (monočlánek a svítlna) a „kolo“ (bicykl a kolo od auta). Dítě bylo vyzváno, aby si vybralo některý z obrázků, následně jej mělo pojmenovat a určit jiný obrázek, pro které platí stejné označení. Dítě bylo vedeno např. pokynem: „Najdeš něco, čemu se také říká zámek?“ Dvojice mnohoznačných slov byly vybrány tak, aby nebyla možná záměna v jednotlivých dvojicích, proto jiné než výše uvedené označení a spojení dvou obrázků není hodnoceno jako správné. Pokud dítě propojilo dvojici, která k sobě nepatří, bylo na chybu upozorněno a společnými silami jsme vyhledali dvojici korektní.

Dílčí úkol byl potom hodnocen jako chybně splněný. Zamezilo se tak navazujícím chybám – pokud by dítě spojilo byť jen jednu dvojici nesprávně, nebylo by následně možné propojit zbývající dvojice homonym korektně.

Úkol 3 je zaměřen na aktivní slovní produkci. Tento úkol byl realizován bez zácviků a bez obrazové podpory. Formou popisu bylo dítě dotazováno na určité profese. Dítěti bylo položeno celkem pět otázek: „Jak říkáme pánovi, který opravuje auta?“ Jako správná odpověď byl hodnocen výraz „opravář“, případně „mechanik“. „Kdo učí děti ve školce?“ Jako správná byla vyhodnocena odpověď: „učitel“, případně „učitelka“. „Kdo léčí zvířata?“ Jediná správná odpověď byla „veterinář“, odpověď „doktor“ byla hodnocena jako nesprávná. Pokud dítě odpovědělo slovem „doktor“, bylo znovu upozorněno na přesnou definici povolání, s důrazem na léčbu zvířat. „Kdo řídí autobus?“ Přípustné odpovědi jsou: „řidič“ nebo „autobusák“. „Jak říkáme paní nebo pánovi, který stříhá vlasy?“ Jako korektní byla hodnocena odpověď: „kadeřnice“, „kadeřník“, „holič“, „holička“.

Úkol 4 sleduje kromě aktivní slovní zásoby i schopnost prostorové orientace a užití předložkových vazeb. Úkol byl podpořen obrazovým materiálem z pracovního sešitu *Sluchové vnímání – Krejčová, K. & Pechancová, J. (2013)*. Z uvedeného zdroje byl použit pouze obrazový materiál, nikoliv metodika. Zácvik proběhl formou čtyř obrázků, které reprezentovaly výrazy: „pes je vedle boudy“, „pes je za boudou“, „kočka je před křeslem“, „kočka je vedle křesla“. Dítě nejprve pojmenovalo skutečnosti na obrázku, až poté určovalo vzájemnou polohu dvou předmětů. Vlastní hodnocení proběhlo na základě pěti obrázků, představovaly formulace: „pes je na boudě“, „kočka je na křesle“, „míč je na posteli“, „míč je pod postelí“, „míč je vedle postele“ (případně „míč je u postele“). Jiné formy odpovědí než uvedené byly hodnoceny jako nesprávné – rozhodující bylo správné pojmenování předmětů a správné užití předložkové vazby.

Úkol 5 je zaměřen výhradně na pasivní slovní zásobu a porozumění slovní instrukci. Rovněž se do tohoto úkolu prolíná i porozumění předložkové vazbě. Úkol byl realizován bez zácviků, bez obrazové podpory, jako pomůcky sloužily reálné předměty. Dítě bylo požádáno, aby dle pokynů umísťovalo lžičku vzhledem k hrníčku. Klíčové pro tento úkol bylo, aby zadavatel seděl vedle dítěte a předešlo se tak nepřesnému pochopení a zkreslení výsledku. Dítě dostalo pět po sobě následujících instrukcí. „Dej lžičku do hrnečku.“ „Dej lžičku na hrneček.“ „Dej lžičku za hrneček.“ „Dej lžičku před hrneček.“ „Dej lžičku vedle hrnečku“.

Jako správné řešení bylo vyhodnoceno pouze přesné provedení instrukce (u výrazu „vedle“ nebyl brán zřetel na pravolevou orientaci – nerozhodovalo umístění lžičky vpravo nebo vlevo vedle hrníčku).

Úkol 6 se zaměřuje na aktivní produkci antonym (slov opačného významu). Jako obrazový podklad byla využita publikace Diagnostika předškoláka – Klenková, J. & Kolbábková, H. (2002), s. 74, 75. Dítěti bylo předloženo 6 dvojic obrázků. První dvojice myš a slon reprezentující výrazy „malá“ a „velký“ sloužila jako cvičná úloha. Dalších pět dvojic „den“ a „noc“, „hodný“ a „zlý“, „tlustý“ a „hubený“, „plný“ a „prázdný“ a „krátké“ a „dlouhé“ představovalo skutečně testované pojmy. Dítě bylo vybídnuto k prostudování obrázků a následně bylo dotazováno na protikladný pojem. Zadávání probíhalo dle instrukce: „Tento košík je plný jablíček. Jaký je druhý košík?“ „Ve dvojici „den“ a „noc“ bylo úkolem dítěte pojmenovat obrázek představující pojem „noc“. Jako alternativní správná odpověď byl vyhodnocen i pojem „večer“. Jako opak ke slovu „hodný“ mohlo dítě použít slovo „zlý“ nebo i „vzteklý“ (vzhledem k povaze obrázku, na němž byl znázorněn pes s vyceněnými zuby). Z dvojice „tlustý“ a „hubený“ mělo dítě za úkol pojmenovat obrázek vyjadřující pojem „tlustý“ jako správnou odpověď lze rovněž uzнат slovo „silný“. U obrázků košíku, z nichž jeden byl „plný“ mělo dítě odpověď opačným výrazem „prázdný“ – jiná odpověď nebyla možná. U dvojice „krátké“ a „dlouhé“ byly vyobrazeny dvojce kalhoty. Předpokládanou odpovědí dítěte bylo slovo „dlouhé“. Jako správnou odpověď lze také uzнат slovo „delší“.

5.2 Charakteristika výzkumného vzorku a místa šetření

Výzkumný vzorek byl tvořen třiatřiceti dětmi předškolního věku. Z toho 17 chlapců a 16 dívek. Nejstarší chlapec byl v době výzkumu starý 6,11 let, nejstarší dívka 6,8 let. Nejmladšími účastníky byli: chlapec ve věku 6,0 a dívka ve věku 5, 10. Nejstaršímu dítěti bylo v době výzkumu 6,11 let, nejmladšímu 5,10 let. U patnácti dětí z výzkumného vzorku se objevuje narušená komunikační schopnost. Deset z nich vykazuje známky prodloužené fyziologické dyslalie. Výzkumné šetření probíhalo ve dvou předškolních třídách mateřské školy běžného typu v Jihočeském kraji. Kapacita mateřské školy je přibližně 150 dětí, přičemž děti jsou rozděleny do šesti přibližně věkově homogenních tříd. Dvě třídy jsou určeny pro děti ve věku povinné předškolní docházky.

Pedagogické působení zajišťuje 11 předškolních pedagogů, 2 asistentky pedagoga a současně v mateřské škole fungují také 2 školní asistenti.

V denním režimu mateřské školy je zařazena dopolední volná činnost, během které mají děti k dispozici veškeré hračky, didaktické hry a pomůcky ve třídě dostupné. Dopolední řízená činnost je do programu zařazena po svačině – v předškolních třídách se většinou jedná o tvořivou činnost se zaměřením na rozvoj jemné motoriky, pracovní listy k nácviku grafomotoriky nebo aktivity zaměřené na zrakovou a sluchovou percepci, logické uvažování a orientaci v čase a prostoru. Následují venkovní aktivity většinou ve formě vycházky nebo volné hry na školním hřišti, v zimních měsících je k dispozici svah pro zimní sporty, v létě naopak krytá pískoviště a hrací koutky. Po poledním odpočinku následuje volná odpolední činnost. Během dne se nabízí prostor pro individuální práci s dětmi, ať už ve formě rozhovorů, pracovní činnosti nebo nácviku dovedností, ve kterých má dítě mezery.

Ředitelství základní školy, pod kterou mateřská škola právně náleží, aktivně podporuje další vzdělávání pedagogických pracovníků formou kurzů a lektorských programů. Někteří pedagogičtí pracovníci rovněž prošli kurzem primární logopedické prevence. Mateřská škola aktivně spolupracuje se spádovým speciálně pedagogickým centrem a blízkou základní školou praktickou a speciální. Logoped speciálně pedagogického centra dojíždí do mateřské školy jedenkrát za dva týdny a realizuje logopedickou intervenci u dětí, jejichž rodiče o tuto službu projeví zájem. Terapie probíhá formou individuální konzultace bez přítomnosti rodičů. Děti dostávají domů úkoly k nácviku společně s pokyny pro rodiče. Zkušenost je ale taková, že terapii v domácím prostředí provádí jen zlomek rodičů, většina z nich se domnívá, že intervence jedenkrát za čtrnáct dní v mateřské škole je dostatečná. Pro děti v předškolním věku je rovněž realizována skupinová logopedická terapie. Skupinová terapie je určena pro kolektiv maximálně pěti dětí a pro velký zájem byla v letošním roce zřízena ve dvou časech. Za běžných podmínek probíhá každý týden a vede ji studentka navazujícího magisterského oboru logopedie. Skupinová práce je zaměřena převážně na rozvoj slovní zásoby a gramatických struktur řeči. Nácvik artikulace hlásek není předmětem této konkrétní skupinové terapie. V mateřské škole také každoročně probíhá screening zrakových vad. Předškolní třídy dochází v průběhu druhého pololetí posledního roku předškolní docházky

do prvních tříd základní školy na ukázkové hodiny, aby byla zajištěna postupná, přirozená adaptace na školní prostředí.

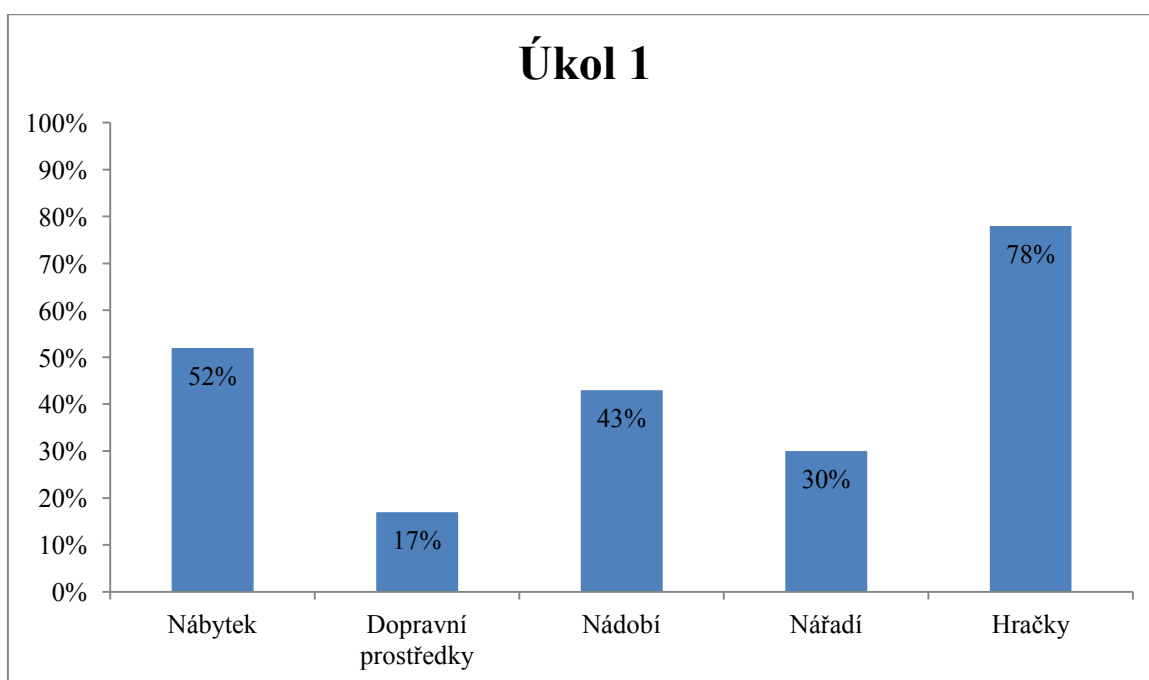
Třída jedna je umístěna přímo v areálu mateřské školy. Jedná se o věkově homogenní třídu dětí předškolního věku. Do této třídy jsou primárně umisťovány děti s předpokladem pro odklad povinné školní docházky. Ve třídě působí jeden předškolní pedagog a asistentka pedagoga s částečným úvazkem předškolního pedagoga. Pokud je to organizačně nutné, vypomáhá ve třídě také jeden ze školních asistentů. Ve třídě je integrována dívka s dětským autismem a těžkou vývojovou dysfázií. Třída působí harmonickým dojmem – u dětí se neobjevují výrazné potíže v chování, denní plán je důsledně dodržován, přesto je brán ohled na individuální potřeby všech dětí.

Třída dvě funguje v prostorách blízké základní školy, pod kterou mateřská škola právně náleží. Ve třídě fungují dva předškolní pedagogové. Tento kolektiv je velmi početný a převažují v něm chlapci. Z toho plyne i problémové chování některých dětí. V této třídě zůstávají děti s odkladem povinné školní docházky. Ve třídě je integrován také chlapec s dětským autismem, syndromem ADHD a lehkou formou vývojové dysfázie. Třída působí dynamičtější dojmem, než třída jedna, což lze přisuzovat převážně chlapeckému kolektivu a starším dětem s odkladem povinné školní docházky. Denní režim mateřské školy je i v této třídě dodržován přesně, ovšem vzhledem k velkému počtu dětí nedosahuje individuální péče o děti tak vysoké úrovně jako ve třídě jedna.

5.3 Vlastní výzkumné šetření

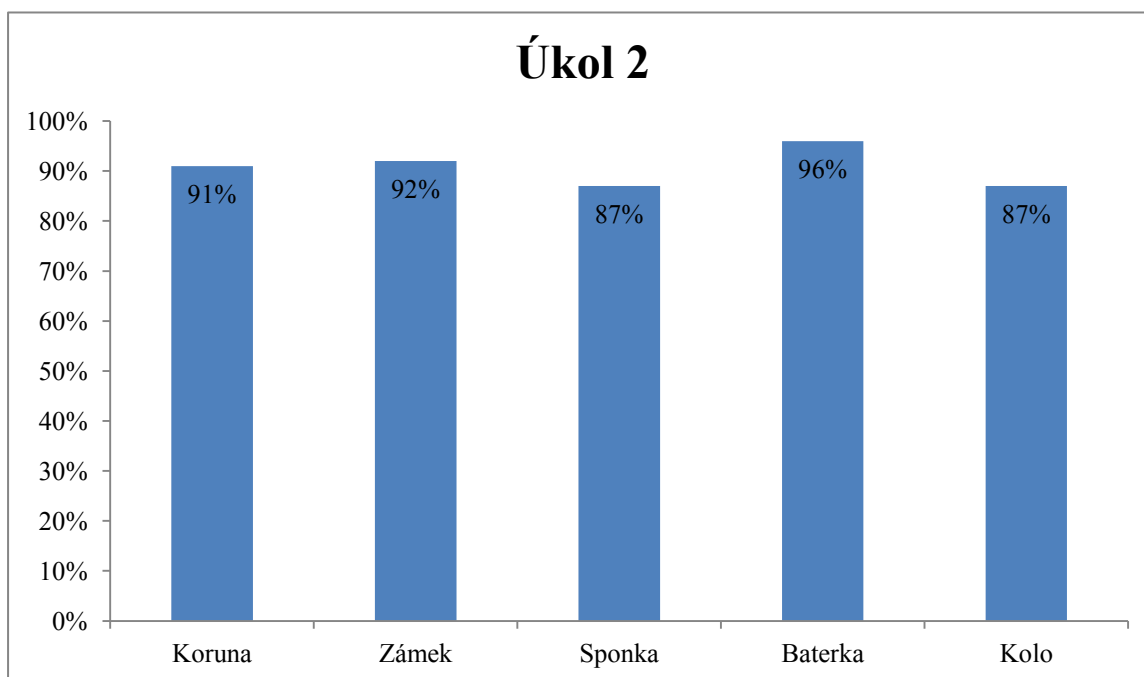
Úkol 1 byl zaměřen na aktivní slovní zásobu dítěte. Skupinu obrázků zastřešujících pojem „nábytek“ správně pojmenovalo 58 % chlapců, ale pouze 45 % dívek. Celkově odpovědělo správně 52 % dětí. Jako správná odpověď byl uznán i výrok „nábytky“, neboť se nejedná o neznalost konkrétního pojmu, ale pouze chybný gramatický tvar. Jako chybné byly označeny odpovědi: „dům“, „skříň“, „obývací“, „ložnice“, „dřevo“, „nádobí“, „doma“, „stoly“. Děti často ulpívaly na označení vyjadřujícím jeden konkrétní rys – pokud si s jednotlivými druhy nábytku spojily asociaci „dřevěný“, jako nadřazený pojem využily slovo „dřevo“. Pojem „dopravní prostředky“ správně označilo 25 % chlapců a 9 % dívek. Správně odpovědělo celkem 17 % dětí.

Jiné označení než „dopravní prostředky“ nebylo možné, proto byly jako nesprávné vyhodnoceny následující odpovědi: „auta“ – tato odpověď se objevila celkem třikrát, „když někdo jede“, „dopravní jízda“, „dopravní auta“, „dopravní značky“, „autovní doprava“. Obecně lze říci, že děti znaly spojitost se slovy „doprava“ a „dopravní“, ale označení „dopravní prostředky“ samy aktivně neužívají. Kategorii „nádobí“ dobře označilo 33 % chlapců a 55% dívek. V souhrnu tedy odpovědělo správně 43 % dětí. Objevily se nesprávně odpovědi jako: „nábytek“ – celkem dvakrát, „z jídelny“, „příborový“, „kuchyň“, „vaření“, „domácí prostředky“. U pojmu „nářadí“ chybovali podobně chlapci i dívky. Chlapci odpověděli správně ve 25 % procentech případů, dívky ve 36 % odpovědích. Souhrnně se objevilo 30 % správných odpovědí. Jako nesprávné byly hodnoceny odpovědi: „pracovní prostředky“, „práce“, „bordely“, „zahradnictví“, „nábytek“, „pracovní věci“ a „nástroje“. Skupinu „hračky“ správně označilo 92 % chlapců a 64 % dívek. Celkem správně odpovědělo 78 % dětí. Za nesprávné byly označeny odpovědi: „nástroje“ a „školka“. Je zajímavé, že od chvíle, kdy dítě nesprávně označilo kategorii „dopravní prostředky“ a následně bylo seznámeno s přesným označením, snažilo se pojem „prostředky“ užívat i v pojmenování ostatních kategorií. U velkého počtu dětí tak zřejmě došlo k nepřesnému pochopení slova – pod pojmem „prostředky“ si představovaly obecné označení jakékoliv kategorie slov. V úkolu 1 byla vyhodnocena úspěšnost ze 47 % u chlapců a ze 42 % u dívek. Souhrnná úspěšnost v úkolu 1 byla 44 %.



Tab. 1: Grafické zhodnocení úkolu 1

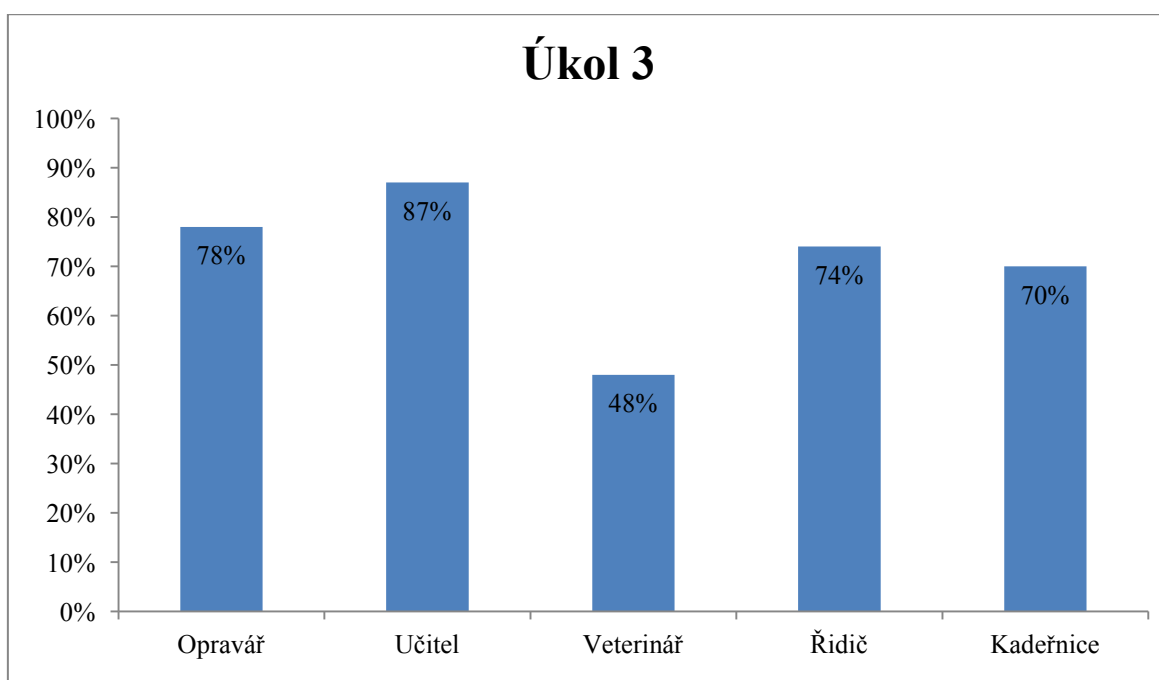
Úkol 2 byl zaměřen na pasivní slovní zásobu dětí a utváření homonymních dvojic. Spojení dvou obrázků s pojmem „koruna“ zvládlo 100 % chlapců a 82 % dívek. Celkově bylo uvedeno 91 % správných odpovědí. Nesprávně děti přiřazovaly k pojmu koruna obrázky: kola od auta, nebo obrázek budovy zámku. Dvojici zastřešující pojem „zámek“ správně přiřadilo 92 % chlapců a 91 % dívek. Správně tedy odpovědělo cca 91,5 % dětí, zaokrouhleno na celá čísla – 92 % dětí. Nejčastější chybou bylo propojení pojmu „zámek“ s obrázkem prezentujícím královskou korunu. Homonymní pár „sponka“ správně označilo 92 % chlapců a 82 % dívek, v souhrnu tedy 87 % dětí. Většina chybujiících dětí uvedla, že ve skupině obrázků se nenalézá další věc, kterou by pojmenovaly jako „sponka“. Děti tedy neznaly pojmenování „sponka“ jako kancelářská pomůcka. Dvojice „baterka“ byla správně přiřazena u 100 % u chlapců, v 91 % u dívek. Celkově bylo uvedeno 96 % správných odpovědí. Dívky, které odpověděly chybně, neznaly označení „baterka“ ve smyslu svítidla. Dvojici obrázků zastřešujících pojem „kolo“ správně přiřadilo 92 % chlapců a 82 % dívek, celkem 87 % správných odpovědí celkem. Nejčastější chybou bylo přiřazení pojmu „kolo“ a ve smyslu jízdního kola k obrázku představujícímu „zámek“ jako bezpečnostní prvek. Úspěšnost v úkolu 2 dosahovala 95 % u chlapců, 86 % u děvčat, celkem zazněla správná odpověď v 90 % případů.



Tab. 2: Grafické zhodnocení úkolu 2

Úkol 3 analyzoval aktivní slovní zásobu dítěte. Na základě popisu činnosti měly děti označit povolání dospělých. Označení „opravář“ správně uvedlo 75 % chlapců, 82 % dívek, celkem zaznělo 78 % správných odpovědí. Jako nesprávné byly označeny odpovědi: „opravárenský“, „instalatér“, „řidičák“, „šofér“. Naopak jako správná byla hodnocena odpověď „automechanik“. Profesi „učitel“ nebo „učitelka“ správně označilo 92 % chlapců a 82 % dívek. Celkem správně odpovědělo 87 % dětí. Za chybnou byla označena odpověď „škola“ nebo „teta“. Další testovanou položkou byl pojem „veterinář“ nebo „zvěrolékař“ – toto označení správně uvedlo pouze 42 % chlapců a 55 % děvčat. Dohromady se tedy objevilo 48 % správných odpovědí. Nejčastěji děti odpovídaly označením „doktor“ – proto jim byla definice zopakována s upozorněním, že se jedná o člověka pečujícího o zvířata. Odpověď „doktor“ tedy nebyla uznána jako korektní odpověď. Dále se objevily chybné odpovědi: „léčitel“ – celkem dvakrát, „zvířecí doktor“, a „lékař“. Povolání „řidič“ správně označilo 75 % chlapců a 73 % dívek. V souhrnu se objevilo 74 % správných odpovědí. Jako nesprávné byly označeny následující: „pan autobus“ – celkem dvakrát a označení „školník“. Posledním testovaným pojmem v tomto úkolu bylo povolání „kadeřnice“ nebo „kadeřník“. Správně odpovědělo 67 % chlapců, 73 % děvčat, celkem 70 % dětí. Za nesprávné byly považovány odpovědi: „paní“, „stříhačka“, „nůžky“.

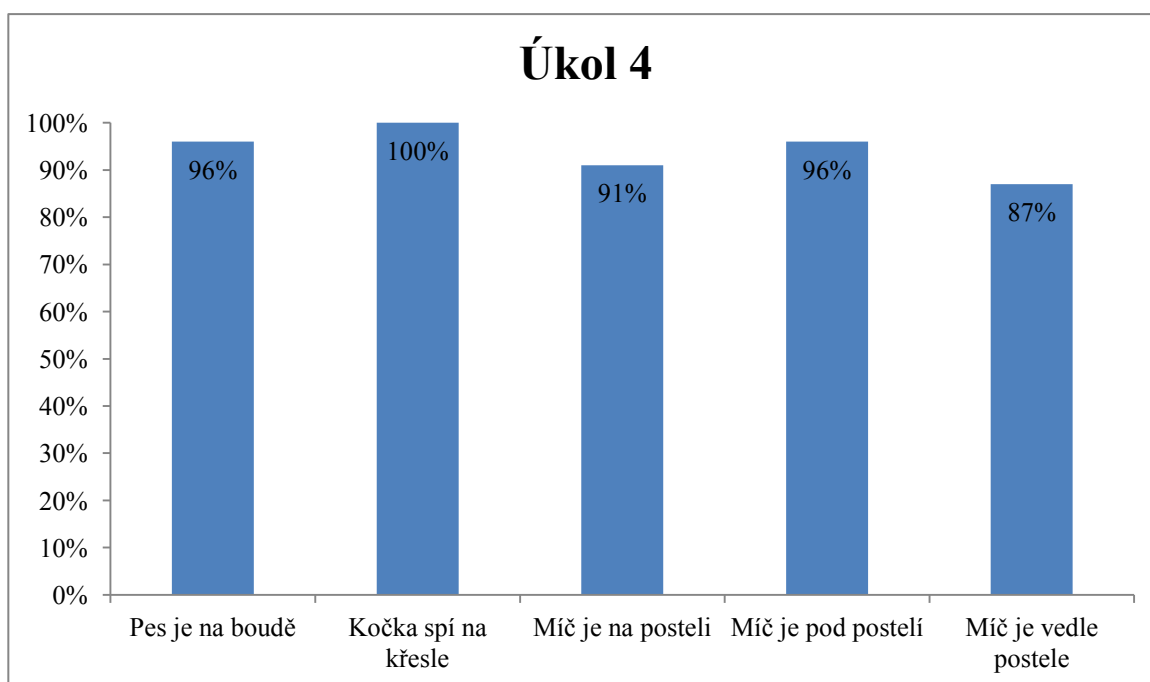
V úhrnu bylo v úkolu 3 uvedeno 94 % správných odpovědí – chlapci odpověděli správně v 70 % případech, dívky v 73%.



Tab. 3: Grafické zhodnocení úkolu 3

Úkol 4 se zaměřoval na aktivní slovní zásobu a využití předložkových vazeb. U obrázku „Pes je na boudě.“ odpovědělo správně 92 % chlapců, 100 % děvčat, v průměru tedy uvedlo správnou odpověď 96 % dotázaných dětí. Jako chybné bylo hodnoceno tvrzení: „pes je v boudě“. Naopak jako správné řešení byl hodnocen výrok „pes je na střeše“ – neboť i toto označení bylo dle obrázku pravdivé. K obrázku „kočka spí na křesle“ odpovědělo správně 100% dotázaných dětí. Jako správná byla hodnocena i odpověď „na gauči“, protože vyobrazení nebylo zcela jasné a použití předložkové vazby bylo správné. Obrázek „míč je na posteli“ správně pojmenovalo 83 % chlapců a 100 % děvčat. Celkem tedy zaznělo 91 % správných odpovědí. Jako nesprávné byly označeny odpovědi: „tady“ a „za postelí“. Naopak jako korektní byly vyhodnoceny odpovědi: „v posteli“, jelikož i toto označení bylo dle obrazového podkladu možné. Obrázek symbolizující výrok: „míč je pod postelí“ správně okomentovalo 100 % chlapců a 91 % děvčat. Správná odpověď zazněla v 96 % případů. Jako nesprávná byla označena odpověď: „schovanej“. Označení „míč je vedle postele“ správně uvedlo 92 % chlapců a 82 % dívek. Celkem bylo v 87 % procentech zodpovězeno správně. Jako chybná byla označena odpověď „v posteli“. Naopak za správnou lze považovat odpověď „vlevo vedle postele“, „na zemi“ a „u postele“. I v tom to případě se jednalo o odpovědi vyplývající z obrázku.

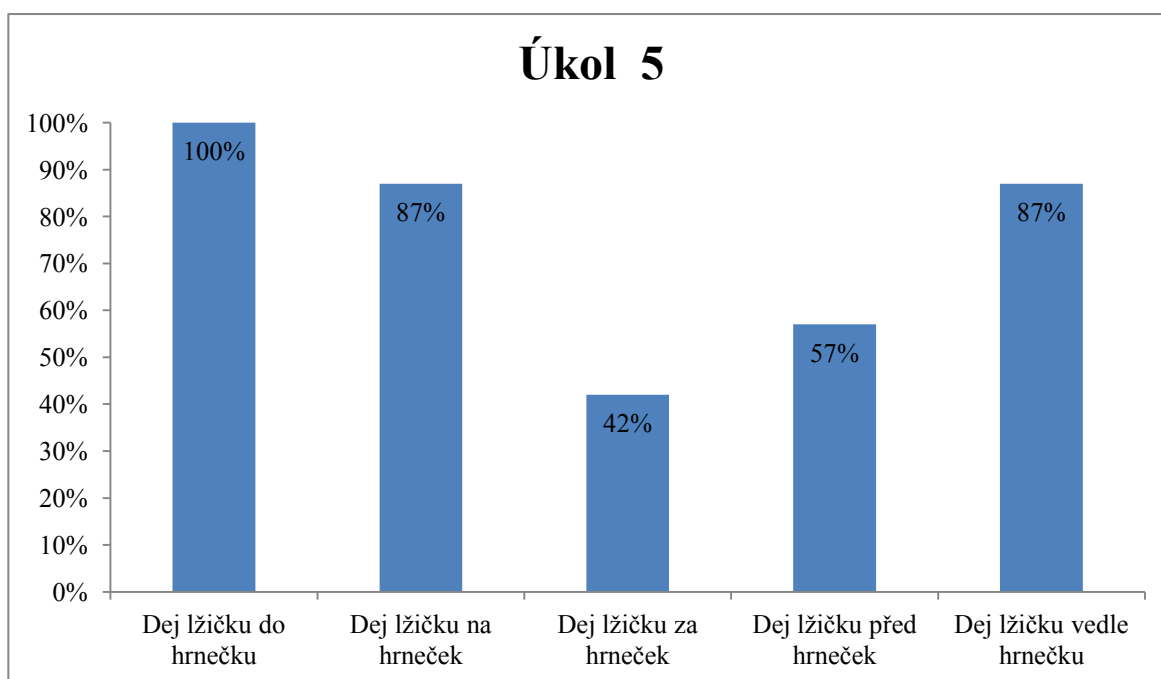
Celková úspěšnost v úkolu 4 byla u chlapců 93 % a u dívek 95 %. Souhrnně zaznělo 94 % správných odpovědí.



Tab. 4: Grafické zhodnocení úkolu 4

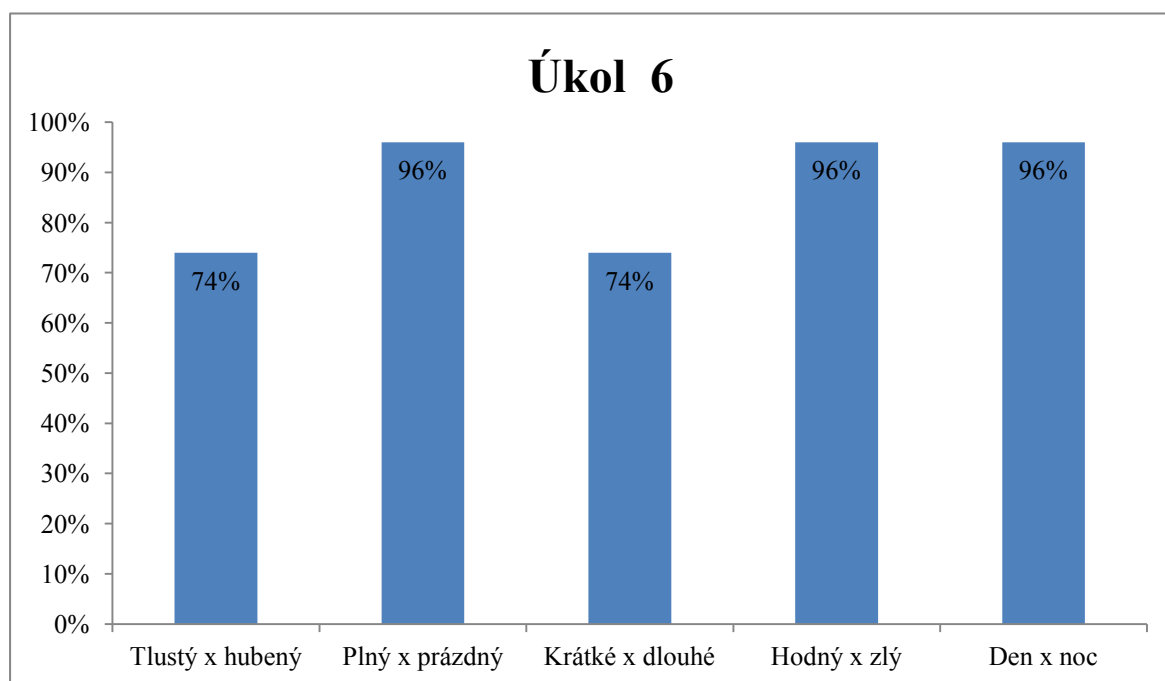
Úkol 5 sledoval pasivní porozumění pokynům. První pokyn: „dej lžičku do hrnečku“ splnilo 100 % dětí. Vysoká úspěšnost je dána jasností a jednoznačností pokynu – jedná se o slovní instrukci používanou v běžných komunikačních situacích. Pokyn „dej lžičku na hrneček“ splnilo správně 83 % chlapců a 91 % děvčat, úhrnem 87 % dětí. Děti, které v plnění toho pokynu chybovaly, umisťovaly lžičku opět do hrníčku nebo ji strkaly do ucha hrníčku. Zadání „dej lžičku za hrneček“ provedlo správně 42 % chlapců a 73 % děvčat, celkem se objevilo 57 % správných řešení. Nejčastější chybou byla záměna za pojmy „před“ a „vedle“ – což se odrazilo i v dalších dílčích úkolech. Pokyn „dej lžičku před hrneček“ splnilo správně 25 % chlapců a 91 % děvčat, celkem 57 % správných řešení. I v tomto případě bylo nejčastější chybou zaměnění pojmů „před“ a „za“. Zadání „dej lžičku vedle hrnečku“ vyplnilo korektně 75 % chlapců a 100 % dívek, celkově se objevila správná odpověď v 87 % případů. Jako správné řešení bylo uznáno umístění lžičky z levé i z pravé strany hrníčku. Chybně bylo hodnoceno umístění lžičky v jakékoliv jiné pozici. Několik dětí se dokonce pokoušelo postavit lžičku vedle hrníčku.

V úkolu 5 bylo celkem uvedeno 78 % správných odpovědí - chlapci získali 65 % správných odpovědí a děvčata 91 %.



Tab. 5: Grafické zhodnocení úkolu 5

Poslední úkol 6 se zaměřoval na aktivní slovní zásobu a tvoření antonym. K pojmu „tlustý“ správně doplnilo pojem „hubený“ 75 % chlapců a 73 % dívek, celkem zaznělo 74 % správných odpovědí. Jako chybné bylo hodnoceno označení: „mladý“, „malý“, „kulatý“ a „není tlustý“. Antonymum k označení „plný“ správně doplnilo 92 % chlapců a 100 % dívek. Celkově se tedy objevilo 96 % správných odpovědí. Jako nesprávné odpovědi byly vyhodnoceny následující: „bez jablek“, „neplný“. Pojem „krátké“ a „dlouhé“ správně přiřadilo 67 % chlapců a 82 % děvčat, celkem 74 % dotázaných dětí. Jako chybnou bylo nutné hodnotit odpověď: „širší“, „velký“, „větší“. Naopak odpověď „delší“ byla uznána jako možná alternativa, když se nejedná o antonymum, jelikož obrázek nebyl zcela jasně vykreslen. Antonymum ke slovu „hodný“ dobře doplnilo 92 % chlapců a 100% děvčat. Úhrnem zaznělo 96 % správných odpovědí. Chybně se objevily odpovědi „chlupatý“ a „nehodný“. K pojmu „den“ správně přiřadilo antonymum „noc“ nebo „večer“ 100 % chlapců a 91 % děvčat, celkem 96 % správných odpovědí. Jako chybné byly vyhodnoceny odpovědi „měsíček“ a „spaní“. V úkolu 6 uvedli chlapci 85 % správných odpovědí, děvčata 89 %. Celkově se v úkolu 6 objevilo 87 % správných odpovědí.



Tab. 6: Grafické zhodnocení úkolu 6

Spolupráce s dětmi v průběhu sběru dat byla výborná. Samy děti projevily zájem o obrazový materiál, který pro ně byl neznámý. Jako motivace byla použita drobná sladkost pro všechny děti – možná právě proto se mnohé z nich dožadovaly plnění úkolů opakovaně. Před samotným zahájením individuální práce byly děti seznámeny se zásadami práce – protože nebylo možné využít oddělenou místnost pro individuální činnost, bylo nutné nastolit pravidla dobré spolupráce. Děti byly poučeny o principech individuální práce – tak, aby nevstupovaly do průběhu sběru dat, pokud není pracováno přímo s nimi. Rovněž bylo zakázáno jakkoliv napovídat nebo usměrňovat ostatní děti.

Po sběru dat následovalo finální zpracování získaných informací. Záznamový arch každého jednotlivého dítěte byl vyhodnocován samostatně – nejprve byla vyhodnocena úspěšnost v řešení jednotlivých úkolů v procentuálním vyjádření – například pokud dítě správně odpovědělo na 3 kategorie z 5 sledovaných, byla jeho úspěšnost v daném úkolu 60 %. Tímto způsobem bylo vyhodnoceno všech 6 výzkumných úkolů. Dále byla procentuálně vyjádřena celková úspěšnost dítěte ve všech úkolech – sečtením všech procentuálních hodnot získaných v jednotlivých úkolech a následným vydělením počtem 6 (počtem úloh). Podobně potom probíhalo vyhodnocení všech chlapců, všech dívek a všech dětí celkem. Stejně byla vyhodnocena i úspěšnost v jednotlivých úkolech a dílčích kategoriích – pokud byly vyhodnocovány dívky, byl výsledný součet vydělen číslem 16 (počtem zúčastněných dívek), pokud byli vyhodnocováni chlapci, byl součet dělen číslem 17.

Tabulka 7 poskytuje přehledné uspořádání úspěšnosti chlapců a děvčat v jednotlivých úkolech. Barevně je vyznačeno, zda v daném úkolu byli úspěšnější chlapci nebo děvčata.

Nejmenší úspěšnost vykazovali dívky i chlapci v úkolu 1 zaměřeném na aktivní tvoření nadřazených pojmů. Celková úspěšnost dosáhla 44 %. Obecné pojmy ve formě nadřazených výrazů děti nevyužívají tak často - pojmům sice rozumí, ale kategorii cíleně nepojmenují. Výrazy jako „dopravní prostředky“ nebo „nářadí“ sice jsou součástí pasivního slovníku dětí, ale aktivně je nepoužívají. Nejúspěšnější byly děti v úkolu 4, který byl zaměřen na aktivní užití předložkových vazeb. V tomto dílčím úkolu dosáhly děti celkové úspěšnosti 94 %. Vysoká úspěšnost v tomto úkolu je překvapující – v běžné konverzaci dělá dětem problém porozumění předložkovým vazbám- nejen že nemají upevněné pojmy vlevo a vpravo, ale ani výrazy „před“, „za“ nebo „nad“. Na úspěšnost v tomto úkolu měl zřejmě silný vliv použitý obrazový materiál.

Obrázky názorně ukazovaly vzájemnou polohu dvou daných předmětů. Další výhodou byl fakt, že v celkovém počtu pěti dílčích úkolů byla ve třech z nich použita předložková vazba „na“. Je možné se domnívat, že pro děti bude těžko uchopitelná představa, že pojem „na“ může představovat různé skutečnosti – v případě tohoto obrazového materiálu to byly výrazy „kočka spí na křesle“, „míč je na posteli“ a „pes je na boudě“.

	CHLAPCI	DÍVKY
ÚKOL 1	47 %	42 %
ÚKOL 2	95 %	86 %
ÚKOL 3	70 %	73 %
ÚKOL 4	93 %	95 %
ÚKOL 5	65 %	91 %
ÚKOL 6	85 %	89 %

Tab. 7: Porovnání úspěšnosti v jednotlivých úkolech

V úkolu 1 se nejvíce chyb objevovalo v označení kategorie „dopravní prostředky“ – správně odpovědělo pouze 17 % dětí, z toho 9 % děvčat a 25 % chlapců. V úkolu 2 byla nejobtížnější dvojicí homonym dvojice „kolo“ – ve smyslu jízdního kola a kola od auta. Správně odpovědělo 87 % dětí – 92 % chlapců a 82 % děvčat. V úkolu 3 nejvíce chybovaly děti u pojmu „zvěrolékař“ nebo „veterinář“ – korektní odpověď se objevila u 48 % dětí – 42 % chlapců a 55 % děvčat. Úkol 4 měl nejvyšší úspěšnost ze všech předložených úkolů, přesto se nejvíce chyb objevilo u označení „míč je vedle postele“, kde správně odpovědělo 87 % dětí. V úkolu 5 bylo pro děti nejtěžší porozumět pokynům „dej lžičku za hrneček“ a „dej lžičku před hrneček“. U obou pokynů se shodně objevilo 57 % správně provedených instrukcí. U úkolu 6 se objevilo nejvíce chybných odpovědí u dvojic „tlustý“ x „hubený“ a „krátké“ x „dlouhé“ – procento správných odpovědí u obou dvojic dosahovalo hodnoty 74 %.

Nejstarší chlapec ve věku 6,11 let, který se výzkumu účastnil, uvedl celkem 80 % správných odpovědí, nejmladší chlapec ve věku 6,0 uvedl 83 % správných odpovědí. Nejstarší děvče mělo v době výzkumu 6,8 let a uvedlo správně 83 % odpovědí. Naopak nejmladší dívka byla v době výzkumu stará 5,8 let a odpověděla správně v 57 % případech.

Zároveň tatáž dívka prokázala nejslabší výkon ze všech děvčat. Nejméně správných odpovědí z chlapců měl hoch ve věku 6,10 let a odpověděl správně pouze ve 23 % případů. Naopak dva chlapci s nejvyšším získaným procentem správných odpovědí získali 87 % a byli ve věku 6,1 a 6,3 let. Nejvíce správných odpovědí celkem uvedly dvě dívky ve věku 6,2 a 5,11 let a korektně odpověděly v 93 % případů.

5.4 Závěry výzkumného šetření a doporučení pro praxi

Cílem diplomové práce bylo analyzovat lexikálně-sémantickou jazykovou rovinu dětí předškolního věku. Dále byly stanoveny tyto dílčí výzkumné cíle: analyzovat aktivní slovní zásobu dětí, analyzovat pasivní slovní zásobu dětí a porovnat aktivní a pasivní slovní zásobu dětí předškolního věku. V průběhu výzkumného šetření bylo realizováno celkem 6 dílčích úkolů formou individuální práce s dětmi. Samotnému výzkumu předcházela výzkum pilotní, jehož úkolem bylo prověřit přibližné znalosti a jazykové dovednosti zkoumané skupiny, tak aby výzkum mohl probíhat přirozeně a s ohledem na individuální potřeby každého dítěte.

Analýza pozorování

Dlouhodobé pozorování dětí a znalost kontextu sociální situace umožňuje podrobnější náhled na komunikační dovednosti zkoumané skupiny. V každodenní práci s dětmi předškolního věku lze pozorovat rozdíly jak v oblasti aktivní produkce, tak v oblasti porozumění řeči. Je zajímavé, že mnoho dětí (převážně chlapců) raději nenaváže sociální kontakt s vrstevníky nebo s pedagogem, i když tak zamezí uspokojení vlastních potřeb a zájmů. Typickým příkladem je situace, kdy dítě by rádo dostalo nějakou hračku, na kterou nedosáhne, nebo by se chtělo zapojit do aktivity realizované samotným pedagogem nebo kamarády. Samo se do činnosti aktivně nezapojuje, ale sleduje ji z povzdálí – pokud je dotázáno, zda by také mělo o danou činnost zájem, s radostí souhlasí. Je jasné, že některé tyto ostýchavé projevy plynou z osobnostního ladění dítěte. Mnohdy je ale patrné, že dítě neví, jak se do činnosti zapojit, jak požádat o pomoc nebo jak se zeptat vrstevníků, zda by si mohlo hrát s nimi. Pokud jsem, jako pedagog, tuto situaci pozorovala, snažila jsem se nabídnout dítěti vhodný komunikační obrat, kterým by se do hry mohlo zapojit.

Lze se domnívat, že neznalost některých komunikačních frází nebo nevyzrálost v oblasti sociálního užití komunikace, je mnohdy pramenem nevhodného chování dětí.

Pokud daný jedinec neví, jakým způsobem se do činnosti zapojit, začne ji narušovat – typicky se jedná o bourání staveb, nebo sebrání předmětu, se kterým si hraje někdo jiný. Takové projevy jsou pro pedagogy znakem zlobení – dítě ale spíše tápe v neznámé situaci a hledá způsoby, jak se s ní vyrovnat. A protože komunikační dovednost předškolních dětí nejsou vždy na intaktní úrovni, stává se, že dítě komunikuje raději činem, nežli slovy.

Aktivní užití komunikačních prostředků ze strany dívek je kvalitnější, nežli u chlapců. Dívky častěji vypráví zážitky – přitom pro ně není problém udržet dějovou linii a vyprávět příběh i s mnoha detaily. Chlapci častěji ubíhají od dějové linky, ztrácí se ve vyprávění a přeskakují mezi tématy. Pokud se potom dospělý začne doptávat na detaily, chlapci o komunikaci ztrácí zájem, protože si tyto drobnosti nevybavují. Děvčatům rovněž nedělá problém odklonění myšlenky a návrat zpět k dějovému vyprávění. Pokud hovoříme o aktivním popisu obrázků, dívky častěji přidávají k popisu i osobní zkušenosti – co mají doma, co zažily, co viděly, co se jim líbí a co ne. Naopak chlapci jsou v popisu obrázku více strozí – stejně jako u vyprávění nevěnují pozornost detailům, méně domýšlejí příčiny a důsledky dějových obrázků. Rozdíly v aktivním užívání komunikace možná plynou ze způsobu hry chlapců a děvčat. Děvčata častěji rozvíjí tvořivou hru, promýšlí detaily a snaží se o co nejpřesnější demonstraci hrané situace. Častěji se také domlouvají na pravidlech hry – kdo bude zastávat jakou roli, jak ji bude hrát, co k tomu bude potřebovat a jak se hra bude vyvíjet. Dívky hojně rozvíjí hru napodobující nějakou skutečnou událost – hrají si na školu, na domácnost, na obchod a podobně. S takových hrách užívají komunikační obraty, které slyšely v reálných situacích. S tím je spojena i užší komunikace mezi děvčaty v procesu hry – pokud je potřeba, hru pozastaví, aby si ujasnily další průběh nebo pravidla. Hojněji si také přichází pro radu k dospělým, jak hru vést, jak zajistit přesnější napodobení situace. Dívky také nerady do těchto „holčičích“ her pouští chlapce – ti totiž vnáší do hry chaos a nepřesnosti. Způsob hry a způsob komunikace během hry u chlapců je totiž značně odlišný. Chlapci se do hry pouští více bezhlavě – neujasnují si předem pravidla a způsob hry. Chlapecká hra je více spontánní, méně svázaná pravidly a obsahem – vše vyplývá časem. Ale protože komunikační dovednosti chlapců nejsou tak rozvinuté jako u děvčat, častěji dochází k nedorozuměním v průběhu hry. Tyto konflikty jsou pak častěji řešeny fyzickým sporem, než domluvou.

Faktem ale zůstává, že ačkoliv dívky řeší spor slovně a více jej rozebírají, chlapci jsou schopni vyřešit daný konflikt činem mnohem rychleji, nežli slovně. V návaznosti na tato pozorování je nutné zmínit i tzv. „žalování“ – častěji si chodí stěžovat děvčata. Je to dáno jednak jejich empatičtější a citlivějším laděním a zadruhé také právě komunikační dovedností. Dívky dokážou přesně vylíčit daný problém, shrnout všechna pro a proti. Naproti tomu pro chlapce je mnohem těžší všechny tyto myšlenky formulovat do komunikačního obsahu a proto raději řeší spory sami a jinými způsoby, než je slovní domluva.

Pokud hovoříme o porozumění a pasivní slovní zásobě, je třeba zmínit, že i v této oblasti jsou mezi chlapci a děvčaty patrné rozdíly. Chlapci častěji porozumí instrukcím nepřesně – děvčata jsou v tomto ohledu mnohem vnímavější a velice dobře rozumí pokynům například při pracovním postupu. Pro chlapce je nutné tyto instrukce několikrát opakovat, častěji se doptávají na pokyny, které již byly jasně řečeny. Pokud chlapci neporozumí instrukci, kopírují činnost od ostatních dětí. Je zajímavé, že pokud se děti setkají s novým a pro ně neznámým slovem, častěji se na vysvětlení slova doptávají děvčata.

Zhodnocení dílčích cílů výzkumného šetření

Sledování aktivní slovní zásoby dětí probíhalo v rámci úkolu jedna, tři, čtyři a šest. Úkol 1 byl zaměřen na označení kategorie obrázků nadřazeným pojmem. K tomuto účelu sloužila obrazová příloha ve formě pěti obrázků reprezentujících podřazené pojmy.

Úkol 3 byl postaven na charakteristice jednotlivých povolání a úkolem dítěte bylo označit povolání konkrétním pojmem. Úkol 4 byl zaměřen na aktivní užití předložkových vazeb, podkladem byl obrazový materiál, na základě něhož měly děti určit polohu konkrétního předmětu vzhledem k předmětu druhému. V úkolu 6 bylo úlohou dětí přiřadit k přídavnému jménu slovo opačného významu, tzv. antonymum. Rovněž tento úkol byl podpořen obrazovým materiálem.

Pasivní slovní zásobu dětí analyzoval úkol dvě a úkol pět. Úkol 2 se zaměřoval na přiřazování dvou obrázků k jednomu pojmu. Jednalo se o homonymní slova – tedy slova stejně znějící, které nesou odlišný význam. Dítě si ze skupiny obrázků vybralo vždy jeden a hledalo k němu odpovídající dvojici, kterou lze nazvat stejným slovem. Úkol 5 byl postaven na prostém porozumění slyšenému pokynu.

Dítě dostalo k dispozici plastový hrníček a lžičku a jeho úkolem bylo umístit lžičku vzhledem k hrníčku dle instrukcí zadavatele.

V úkolech zaměřených na aktivní slovní zásobu byly častěji úspěšnější dívky. Pouze v jednom z úkolů dosáhli chlapci vyššího procenta správných odpovědí. Procentový rozdíl mezi výsledky chlapců a děvčat se pohybuje mezi dvěma až pěti procenty. Úspěšnější byli chlapci v úkolu 1 zaměřeném na tvorbu nadřazených pojmů – v tomto úkolu odpovědi chlapci správně v 47 % případů, zatímco děvčata ve 42 % odpovědí. Chlapci tedy byli v procentuálním vyjádření o 5 % úspěšnější než děvčata. Tento rozdíl byl ovlivněn tím, že větší procento chlapců znalo pojem „dopravní prostředky“ – správně jej klasifikovalo 25 % chlapců, ale pouze 9 % děvčat. Z celkového shrnutí úkolů zaměřených na aktivní slovní zásobu, plyne, že chlapci byli úspěšnými řešiteli v 74 % úkolů, děvčata v 75 % zodpovězených úkolů.

Úkoly orientované na pasivní slovní zásobu dopadly na první pohled podobným výsledkem pro chlapce i děvčata. Úkol 2 úspěšně řešilo 95 % chlapců a 86 % děvčat, úkol 5 správně provedlo 65 % chlapců a 91 % děvčat. Po celkovém procentuálním shrnutí je patrné, že v úkolech zaměřených na pasivní slovní zásobu byli chlapci úspěšní v 80 % případů, zatímco děvčata v 88 % řešení.

Aktivní slovní zásoba dětí předškolního věku prokazatelně převyšuje zásobu pasivní, což je patrné z procentuálních souhrnů úspěšnosti v úkolech zaměřených na aktivní a pasivní slovní zásobu. Zatímco chlapci byli v úkolech orientovaných na aktivní slovní zásobu úspěšnými řešiteli v 74 % případů, v úkolech zaměřených na pasivní slovní zásobu byli úspěšní v 80 %. Děvčata korektně odpověděla v 75 % procentech úkolů v případě úkolů zaměřujících se na aktivní slovní produkci, úkoly pasivně orientované plnila správně v 88 % případů.

	CHLAPCI	DÍVKY
ÚKOL 2	95 %	86 %
ÚKOL 5	65 %	91 %
PROCENTUÁLNÍ SHRnutí	80 %	89 %

Tab. 8: Úspěšnost v úkolech zaměřených na pasivní slovní zásobu

	CHLAPCI	DÍVKY
ÚKOL 1	47 %	42 %
ÚKOL 3	70 %	73 %
ÚKOL 4	93 %	95 %
ÚKOL 6	85 %	89 %
PROCENTUÁLNÍ SHRnutí	74%	75%

Tab. 9: Úspěšnost v úkolech zaměřených na aktivní slovní zásobu

Zhodnocení výzkumných tvrzení

Výzkumné tvrzení 1: Pasivní slovní zásoba dětí předškolního věku převyšuje aktivní slovní zásobu, bylo potvrzeno. Jak dívky, tak chlapci byli prokazatelně úspěšnější v řešení úkolů zaměřených na pasivní slovní zásobu. Jak již bylo zmíněno v hodnocení dílčích cílů, v úkolech zaměřených na aktivní slovní zásobu byli chlapci úspěšnými řešiteli v 74 % případů, dívky v 75 % případů. V úkolech zacílených pasivním směrem vykázali chlapci úspěšnost v 80 % předložených úloh, dívky a 88 % případů. Velkým překvapením byla nízká úspěšnost v úkolu 1 cíleném na aktivní pojmenování nadřazených pojmů. Vzhledem k tomu, že pro účely výzkumu byly vybrány běžné kategorie a předměty denní potřeby, dle předpokladu neměl tento úkol činit dětem výraznější obtíže.

V celkovém zhodnocení se ukázalo, že úkol 1 byl naopak úkolem nejsložitějším a chybovalo v něm nejvíce dětí – jak chlapců, tak děvčat. Celková úspěšnost v úkolu 1 nepřesáhla 44 %. Nejobtížnější bylo pro děti pojmenování kategorie „dopravní prostředky“, následoval pojem „nářadí“, „nádobí“, „nábytek“. Pouze 78 % dětí dokázalo pojmenovat kategorii „hračky“. Obrazový podklad byl velmi názorný a jednoznačný. Proto je velký neúspěch v tomto úkolu tak překvapující. Z další práce s dětmi je možné soudit, že děti těmto kategoriím pasivně velmi dobře rozumí. Pokud by měly ze sady obrázků ukázat například na jeden obrázek znázorňující kategorii nábytek, spolehlivě by jej určily. Stejně tak by byly schopné pojmenovat všechny obrázky, které do kategorie spadají, případně je samy do kategorie zařadit a vymyslet další, které by k nábytku rovněž mohly patřit. Pasivní porozumění nadřazeným pojmům je tedy potencionálně dobré. Rovněž v běžné řečové produkci jsou tyto pojmy využívány. Spontánně je používají i samy děti, například při hře. Na základě obrazového podkladu ale 56 % dětí odpovídalo chybně. Jako možný nedostatek lze označit fakt, že k tomuto úkolu neproběhl zácvik. Jednalo se ale o velmi jednoduchá označení, proto bylo možné domnívat se, že zácvik není nutný. Úkol 3 – pojmenování profesí dle charakteristiky ukázal pozitivnější výsledky z hlediska aktivní slovní produkce. Celkově bylo úspěšných 71 %. Největší obtíže činilo pojmenování profese „veterinář“ – správně odpovědělo pouze 48 % tázaných dětí. Úspěšnosti 94 % dosáhly děti v úkolu 4 – aktivní užití předložkových vazeb. Vysoká úspěšnost je zřejmě výsledkem výborné názornosti předložených obrázkových podkladů a také toho, že v některých případech bylo možné pojmenovat skutečnosti na obrázku vícero způsoby, přičemž všechny byly hodnoceny jako správné. Například u označení „míč je u postele“ bylo rovněž možné odpovědět obratem „míč je vedle postele“ nebo „míč je na zemi“. U ostatních úkolů nebyla variabilita odpovědí možná do tak vysoké míry. Úkol 6 – aktivní přiřazování antonymních dvojic – byl úkol s obrazovým materiálem určeným přímo pro diagnostiku dětí předškolního věku. Ačkoliv proběhl zácvik, materiál byl názorný, barevný a cílený přímo na danou skupinu, úspěšnost v tomto úkolu dosahovala pouze 87 %. Tento neúspěch lze přikládat pouze neznalosti protikladných pojmů. Domnívám se, že pokud by děti měly za úkol aktivně jmenovat obě slova z dvojice, pohybovalo by se celkové procento v nižších hodnotách. Velkým usnadněním byla nápověda prvního slova z dvojice při zadávání úkolu. Překvapivě velké potíže činil dětem pojem „hubený“ a „dlouhý“.

I v tomto případě bylo možné alternativní pojmenování jako „štíhlý“, které bylo rovněž uznáváno jako korektní. Rovněž se jednalo o pojmy často používané a velmi názorně zobrazené, tak aby v dětech vyvolávaly přiléhavou asociaci – například „krátké“ kalhoty a „dlouhé kalhoty“.

Výzkumné tvrzení 2: Dívky mají širší aktivní slovní zásobu než chlapci. V úkolech zaměřených na analýzu aktivní slovní zásoby vykazovaly dívky vyšší úspěšnost nežli chlapci. Výjimkou byl úkol 1 zaměřený na tvorbu nadřazených pojmů – v něm byly dívky úspěšné pouze ve 42 % odpovědí, zatímco chlapci ve 47 %. Bylo možné domnívat se, že průměr správných odpovědí děvčat snižovala neznalost pojmu „dopravní prostředky“ pravdou ale je, že i v tvorbě ostatních nadřazených pojmů byly dívky slabší nežli chlapci – například kategorii „hračky“ správně nazvalo 92 % chlapců, ale pouze 64 % děvčat. V ostatních úkolech zacílených na aktivní slovní produkci byly dívky úspěšnějšími řešiteli. Je zajímavé, že 100 % děvčat odpovědělo správně v pěti dílčích úkolech zaměřených na aktivní slovní zásobu – jednalo se o pojmy „pes je na boudě“, „kočka spí na křesle“, „míč je na posteli“, dvojici slov „plný“ a „prázdný“ a dvojicí „hodný“ a „zlý“. 100 % chlapců odpovědělo správně na 3 dílčí aktivní úkoly – jednalo se o pojmenování „kočka spí na křesle“, „míč je pod postelí“ a dvojicí „den“ a „noc“. Dívky rovněž odpovídaly v úkolech na aktivní slovní zásobu mnohem pohotověji a rychleji než chlapci, zároveň si svoje odpovědi dobře rozmyslely, pokud si nebyly zcela jisté. U dívek se také častěji objevovala alternativní pojmenování – na začátku výzkumu byla stanovena škála možných odpovědí na dílčí úkoly – během analýzy výsledků činnosti bylo nutné uznat za správné i jiné odpovědi, než byly stanoveny na počátku výzkumu. Některé dívky například v dílčím úkolu, kde předpokládaná správná odpověď zněla „míč je vedle postele“, odpověděly „míč leží na zemi“. Tato odpověď musela být uznána jako správná, neboť vycházela ze skutečného zobrazení na předloženém obrazovém materiálu. Širší aktivní slovní zásoba děvčat je zřejmě následek jejich větší sociální angažovanosti – více si vyprávějí mezi sebou, častěji otevřeně hovoří s dospělými, nebojí se ptát a otevírat různá témata. Šíře slovní zásoby také odráží způsob hry děvčat. Zatímco chlapci častěji dovádí, honí se, hrají hry, při kterých mezi sebou komunikují pouze omezeně. Děvčata realizují spíše hru nápodobou, vžívají se do sociálních situací, používají různé hračky, panenky a plyšáky jako zástupné předměty, za které hovoří.

Během těchto her dochází k bližší spolupráci a k užšímu kontaktu se „spoluhráči“ – děvčata se mnohem častěji domlouvají na pravidlech a způsobu hry, obecně mezi sebou komunikují více nežli chlapci. Výzkumné tvrzení 2 bylo potvrzeno.

Výzkumné tvrzení 3: Výrazné obtíže se objevují v oblasti tvoření homonym. Úkol 2 zaměřený na tvorbu homonym nebyl v pilotním výzkumu do úkolů vůbec zařazen. Až posléze byl doplněn do samotného výzkumu. Tomuto úkolu předcházela zátěž – bylo možné se domnívat, že se jedná o obtížný úkol, který je dětem potřeba dobře vysvětlit. Pro tento účel byly předloženy tři cvičené dvojice obrázků. V samotném výzkumu potom bylo dvojic 5. Na začátku plnění úkolu si děti samy mohly zvolit, který obrázek se jim líbí a který dokážou přiřadit k dalšímu, který lze nazvat stejným slovem. Zpočátku děti tápaly a přiřazovaly dvojice spíše na základě logické vazby – například „koruna“ a „zámek“. Když jim bylo zadání znovu vysvětleno a názorně ukázáno na cvičných dvojicích, pochopily princip plnění úkolu velmi dobře. Výhodou bylo i to, že na konci zbyla dětem pouze jedna dvojice, která zákonitě názvy náležela k sobě. V tomto úkolu byli úspěšnější chlapci, než dívky, celková úspěšnost ale dosahovala překvapivých 90 %. Výzkumné tvrzení 3 tedy bylo vyvráceno. V celkovém procentuálním vyjádření se jednalo o druhý nejlépe řešený úkol ze všech – chlapci odpověděli dobře v 95 % případů, děvčata v 86 % odpovědí. Je zajímavé, že chlapci byli v tomto úkolu úspěšnější a zároveň všichni odpověděli správně ve dvou dílčích úkolech. Všichni chlapci správně přiřadili dvojice „koruna“ a „baterka“. Děvčata nevykázala stoprocentní úspěšnost v žádném z dílčích úkolů v úkolu 2. Paradoxně se tedy úkol, který byl považován za jeden z nejtěžších, ukázal jako jeden z nejlépe řešených. Pasivní znalost pojmů, které úkol obsahoval je tedy na velmi dobré úrovni – otázkou je, zda by děti byly i schopné aktivně vysvětlit význam jednotlivých obrázků – například že „zámek“ je stavba a také nástroj k zamykání.

Ačkoliv se v pozorovaných třídách objevují děti s narušenou komunikační schopností a dokonce i dvě děti s dětským autismem, nelze říci, že by tyto děti jakýmkoliv způsobem negativně ovlivňovaly výsledky výzkumu a pozorování. Dětem s jakoukoliv formou narušené komunikační schopnosti je věnována systematická a dlouhodobá logopedická péče – jsou zvyklé na individuální práci a určité typy úkolů. Proto nelze konstatovat, že by děti s diagnózou narušené komunikační schopnosti vykazovaly ve výzkumu horší výsledky. Vzhledem k tomu, že cílem výzkumu bylo analyzovat obsahovou složku řeči a porozumění řečové produkci, vedly si děti s narušenou komunikační schopností skvěle. Mnohé z nich dokonce dosáhly lepšího výsledku než děti intaktní.

6 ZÁVĚR

Stěžejním cílem diplomové práce bylo analyzovat lexikálně-sémantickou jazykovou rovinu dětí předškolního věku. Jako dílčí cíl byla stanovena analýza aktivní a pasivní slovní zásoby dětí. Jako výzkumný nástroj byla použita metoda rozhovoru, pozorování a analýza výsledků činnosti.

Úroveň jazykových dovedností dítěte je podmíněna mnoha determinanty – ať už se jedná o faktory vnější nebo vnitřní. Pro zdravý rozvoj komunikačních dovedností je zapotřebí nejen fyziologické a duševní zdraví, ale také podnětné prostředí, v němž dítě vyrůstá, přiměřený psychomotorický vývoj jedince, ale také jazykový input a vrozené řečové nadání. Každé dítě se vyvíjí individuálním tempem, s ohledem na všechny výše zmíněné faktory. Pokud se ve vývoji dítěte objeví nějaké řečové těžkosti, jedná se nejčastěji o opožděný vývoj řeči, vývojovou dysfázii, koktavost nebo dyslalii. Svou roli v procesu osvojování si mluveného jazyka hraje také předškolní vzdělávání. Rozvoj komunikačních kompetencí dítěte je legislativně zakotven v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Je-li u dítěte diagnostikována jakákoliv forma narušené komunikační schopnosti, je nutné zahájit neodkladnou a efektivní terapii v návaznosti na individuální potřeby dítěte a dosavadní úroveň jeho dovedností.

Diplomová práce je členěna do pěti kapitol. Kapitola jedna je věnována úvodu, kapitoly dvě až čtyři jsou kapitoly zaměřené teoretickým směrem. První z nich se věnuje teoretickým východiskům – popisuje komunikaci jako celek, zmiňuje definici komunikace dle různých autorů, dále je zde zmíněn proces komunikace, fáze komunikace, komunikační motivy, verbální a neverbální složka komunikace. Jedna z podkapitol se rovněž zabývá fylogenetickým a ontogenetickým vývojem jedince, s náhledem jak do řečového, tak do motorického a psychického vývoje dítěte přibližně do sedmého roku věku. Dále jsou popsány také další faktory ovlivňující zdravý řečový vývoj jedince. Kapitola tři rozebírá jazykové roviny řeči a podrobněji se věnuje rovině lexikálně-sémantické. S odkazem na ontogenetický vývoj dítěte popisuje rozvoj aktivní a pasivní slovní zásoby a její kvalitu v jednotlivých stádiích vývoje.

V rámci jedné z podkapitol jsou rovněž zmíněny lingvistické teorie osvojování si mluveného jazyka - přes model behavioristický, teorii Noama Chomského, generativismus, až ke kognitivní psycholingvistice a moderním pohledům, které připouští nejen lingvistické a biologické faktory, ale zdůrazňují i sociální vlivy působící na dítě a jeho jazykový vývoj. V dalších podkapitolách jsou uvedeny metody sloužící k diagnostice slovní zásoby a metody rozvíjení slovní zásoby.

Kapitola čtyři je věnována předškolnímu vzdělávání – zmiňuje organizaci a formy předškolního vzdělávání, legislativní zakotvení, principy vzdělávání, rozebírá Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání společně s jeho cíli, klíčovými kompetencemi a vzdělávacím obsahem. Samostatná podkapitola je věnována dítěti s narušenou komunikační schopností v mateřské škole - ta se zabývá taktéž podpůrnými opatřeními a poskytuje stručný vhled do nejčastějších forem narušené komunikační schopnosti.

Kapitola popisuje průběh a zjištěné výsledky samotné výzkumné části práce. Cílem výzkumu bylo analyzovat lexikálně-sémantickou jazykovou rovinu dětí předškolního věku. K tomuto účelu byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu s kvantitativními prvky. Na začátku výzkumu byla stanovena tři výzkumná tvrzení. Sběr dat proběhl ve dvou třídách běžné mateřské školy určených pro děti předškolního věku. Výzkumu se účastnilo 33 dětí – 17 chlapců a 16 děvčat. Nejprve byl proveden pilotní výzkum, až poté byly dětem předloženy samotné výzkumné úkoly. Byla uplatněna metoda rozhovoru, pozorování a analýza výsledků činnosti. Ze získaných dat byla provedena analýza lexikálně-sémantické jazykové roviny zúčastněných dětí předškolního věku. Každý úkol byl vyhodnocován zvlášť pro chlapce, zvlášť pro děvčata a následně souhrnně. Ze zjištěných výsledků vyplývá, že aktivní slovní zásoba dívek je širší než aktivní slovní zásoba chlapců. Rovněž pasivní slovní zásoba je u dívek rozvinutější než u chlapců – zde je rozdíl více patrný než v rovině aktivní. Celkově je pasivní slovní zásoba dětí předškolního věku mnohem širší než zásoba aktivní a to jak u dívek, tak u chlapců. Důkazem jsou procentuální vyjádření úspěšnosti v úkolech zaměřených na aktivní a pasivní slovní zásobu. V úkolech zaměřených na aktivní slovní produkci byly prokazatelně úspěšnější dívky, častěji se u nich také objevovalo 100 % správných odpovědí. V úkolu zaměřeném na tvorbu homonym byly děti úspěšné v 90 % odpovědí – jednalo se o druhý nejúspěšnější řešený úkol. První dvě výzkumná tvrzení byla potvrzena, třetí z nich bylo vyvráceno.

Závěry výzkumného šetření jsou využitelné jak pro předškolní pedagogy, logopedy, tak i pro rodiče dětí. S nastupující dobou komunikačních technologií jsou komunikační dovednosti dětí upozadovány a není jim věnováno tolik pozornosti, kolik by bylo vhodné. Ačkoliv dnes již valná většina dětí v předškolním věku zvládá ovládat tablet, chytrý telefon a počítač, málo z nich dosahuje intaktní úrovně komunikačních dovedností. Svou roli v tomto posunu hraje i časový tlak a tlak na výkon – rodiče v dobrém úmyslu dobře zabezpečit své dítě, často zapomínají na to nejdůležitější: mluvit i naslouchat. V logopedické praxi neexistuje mnoho diagnostických materiálů zaměřených na analýzu slovní zásoby. Snad proto, že se jedná o kategorii obtížně uchopitelnou a silně vázanou jak na jednotlivce, tak na sociální kontext a prostředí, ve kterém rodina dítěte žije. Pro posouzení rozsahu slovní zásoby je nutné pracovat s dítětem dlouhodobě a v různých komunikačních situacích. I když se dítě mnohdy jeví jako komunikačně velmi zdatné, při hlubším pozorování vykazuje velké nedostatky například v porozumění mluvené řeči. A naopak, děti, které selhávají v testových situacích, mohou ovládat funkční sociální komunikaci na velmi dobré úrovni. Problém dospělých je v tom, že se u dětí příliš soustředí na formu sdělení, ale uniká jim obsah. Často tak do logopedických pracoven přichází rodiče, kteří touží po perfektní výslovnosti svých dětí, ale při komplexním vyšetření se ukáže, že nepřesná artikulace je pouze jedna z obtíží, která by rodiče měla trápit. Rozvoj slovní zásoby probíhá po celý život – stále se učíme nová pojmenování, a i když mnoho z nich aktivně nevyužíváme, přesto jim dokážeme porozumět. Slovní zásoba a komunikační schopnost obecně vypovídají mnoho o daném jedinci – prozradí jeho původ, vzdělání, schopnost a ochotu učit se, inteligenční úroveň i schopnost empatie.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- Buckley, B. (2003). *Children's Communication Skills: From Birth to Five Years*. London: Routledge.
- Čechová, M. (2011). *Čeština - řeč a jazyk*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství.
- Čermák, F. & Křen, M. (2004). *Frekvenční slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Čermák, F. (2011). *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. Praha: Karolinum.
- Čermák, F. (2007). *Frekvenční slovník mluvené češtiny*. Praha: Karolinum.
- DeVito, J. A. (2001). *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada.
- Durdilová, L. (2014). *Hodnocení slovní zásoby dětí před zahájením školní docházky* (Disertační práce). Praha: Pedf UK.
- Dvořák, J. (2007). *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum.
- Erhart, A. (1990). *Základy jazykovědy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Janovcová, Z. (2003). *Alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: MU.
- Kejklíčková, I. (2016). *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada.
- Kerekrétiová, A. & kol. (2009). *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Klasifikace vzdělání (CZ-ISCED 2011)*. In: Český statistický úřad [online]. [cit. 2018-01-24]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011

- Klenková, J. (2000). *Kapitoly z logopedie I*. Brno: Paido.
- Klenková, J. (2000). *Možnosti stimulace preverbálních a verbálních schopností vývojově postižených dětí*. Brno: Paido.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada.
- Klenková, J. & Kolbábková, H. (2002). *Diagnostika předškoláka*. Brno: MS nakladatelství.
- Kolláriková, Z. & Pupala, B. (2010). *Předškolní a primární pedagogika: Předškolská a elementární pedagogika*. Praha: Portál.
- Koťátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada.
- Krejčová, K. & Pechancová, J. (2013). *Sluchové vnímání. Domácí příprava pro šikovné děti*. Praha: Raabe.
- Kutálková, D. (2005). *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál.
- Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Lechta, V. & kol. (2003). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
- Lechta, V. (1990). *Logopedické repetitorium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Lechta, V. (2004). *Koktavost: komplexní přístup*. Praha: Portál.
- Lechta, V. (2008). *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál.
- Lechta, V. (2011). *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2011.
- Lejska, M. (2003). *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido.

Mikulajová, M. & Rafajdusová, I. (1993). *Vývinová dysfázia: specificky narusený vývin reci*. Bratislava: Dialóg.

Nakonečný, M. (2004). *Základy psychologie*. Praha: Academia.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. (2001). Bílá kniha [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, 98 s. [cit. 2018-01-26]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

Nebeská, I. (1992). *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H & H.

Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.

Palková, Z. (1994). *Fonetika a fonologie češtiny s obecným úvodem do problematiky oboru*. Praha: Karolinum.

Petráčková, V. & Kraus, J. (2001). *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia.

Peutelschmiedová, A. (2001). *Logopedické minimum*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Pipeková, J. (2010). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.

Plaňava, I. (2005). *Průvodce mezilidskou komunikací: přístupy - dovednosti - poruchy*. Praha: Grada.

Průcha, J., Mareš, J. & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.

Přinosilová, D. (2007). *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2018-01-26]. Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf.

Rendlová, H. (1998). *Šimon půjde do školy: program všestranného rozvoje předškolního dítěte*. Praha: Portál.

Smolík, F. & Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada.

Sovák, M. (1984). *Logopedie předškolního věku*. Praha: SPN.

Svoboda, M., Krejčířová, D. & Vágnerová, M. (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.

Škodová, E. & Jedlička, J. (2007). *Klinická logopedie*. Praha: Portál.

Školský zákon 82/2015 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2018-01-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

Vitásková, K. & Peutelschmiedová, A. (2005). *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Vrbová, R. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.

Vyhláška č. 27/2016 sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2018-01-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

Vyštejn, J. (1995). *Dítě a jeho řeč*. Praha: Baroko & Fox.

Whorrall, J., & Cabell, S. (2016). Supporting Children's Oral Language Development in the Preschool Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 335-341. doi:10.1007/s10643-015-0719-0

SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Grafické zhodnocení úkolu 1	50
Tab. 2: Grafické zhodnocení úkolu 2	51
Tab. 3: Grafické zhodnocení úkolu 3	52
Tab. 4: Grafické zhodnocení úkolu 4	53
Tab. 5: Grafické zhodnocení úkolu 5	54
Tab. 6: Grafické zhodnocení úkolu 6	55
Tab. 7: Porovnání úspěšnosti v jednotlivých úkolech	57
Tab. 8: Úspěšnost v úkolech zaměřených na pasivní slovní zásobu	62

SEZNAM PŘÍLOH

Obr. 1: Závnik k úkolu 2.....	Chyba! Záložka není definována.
Obr. 2: Zadání úkolu 2.....	Chyba! Záložka není definována.
Obr. 3: Záznamový arch.....	Chyba! Záložka není definována.