

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku

Developing communication skills for children preschool age

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D

Autor diplomové práce: Hana Hegenová

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: listopad 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma “Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku” vypracovala samostatně pod odborným vedením PhDr. Jany Kropáčkové, Ph.D. a s použitím uvedené literatury

V Praze dne

Podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Janě Kropáčkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, podněty a připomínky v průběhu zpracování mé diplomové práce.

Současně patří mé poděkování kolegyním a paní ředitelce Mateřské školy Trhanovské náměstí v Praze za vstřícnost a ochotu při realizaci výzkumné části diplomové práce.

Klíčová slova: komunikace, komunikační kompetence, ontogeneze řeči, ovlivňující faktory, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, dítě předškolního věku, rodina, učitelka, mateřská škola, stimulační program

ANOTACE

Diplomová práce sleduje možnost rozvoje komunikačních schopností u dětí předškolního věku. Zajímá se o aspekty komunikační schopnosti a charakterizuje ontogenezi řeči i etapy jazykového vývoje. Zmiňuje narušenou komunikační schopnost, možnosti jejího rozvoje a faktory, které ji mohou ovlivnit. Navazuje na jazykovou výchovu v předškolním vzdělávání z historického i současného pohledu. Praktická část sleduje využití slovních druhů při popisu situačního obrázku u dětí ve věku 3-6(7) let. Za pomoci stimulačního programu zjišťuje stav souvislého vyjadřování dětí ve věku 5-6(7) let a zvažuje možnost jeho vlivu. V závěru práce jsou zmíněny návrhy na změny, které by mohly pomoci při rozvíjení komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku.

Key words: communication, communication skills, ontogenesis of speech, influencing factors, communication skills, general educational program for preschool education, preschool age, family, teacher, nursery school, a stimulus program

ANNOTATION

The thesis of the possibility of development of communication skills in children of preschool age. He is interested in aspects of communication skills, and characterizes the speech ontogenesis stages of language development. It looks disordered, the possibility of development and factors that may affect it. It builds on language education in preschool education from historical and contemporary perspective. Practical use of monitors of speech to describe situational picture among children aged 3-6 (7) years. The stimulus program to help identify the state of the continuous expression of children aged 5-6 (7) years, and considering the possibility of his influence. Finally, we discussed proposals for changes that could help develop communication skills in preschool children.

OBSAH

I. Teoretická část	8
1 Aspekty komunikační schopnosti.....	8
1.1 Komunikace	8
1.2 Ontogeneze řeči.....	10
1.2.1 Etapy jazykového vývoje dítěte.....	11
1.3 Narušená komunikační schopnost.....	18
1.3.1 Poruchy vývoje řeči	19
1.4 Podmínky a rozvoj správného vývoje řeči	22
2 Faktory ovlivňující komunikační kompetence	25
2.1 Vstup dítěte do školy.....	26
2.1.1 Psychická zralost	26
2.2 Společenské faktory řeči	28
2.2.1 Prostředí.....	28
2.2.2 Rodina.....	29
2.2.3 Masmédia	31
2.2.4 Sourozenci	33
2.2.5 Mateřská škola.....	34
2.2.6 Pohyb a jeho význam pro vznik řeči	36
2.3 Jiné faktory ovlivňující řeč dítěte.....	36
3 Jazyková výchova v předškolním vzdělávání	38
3.1 Historický vývoj jazykové výchovy.....	38
3.2 Současná struktura předškolní výchovy a vzdělávání.....	41
3.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	42
3.3.1 Komunikační kompetence v pojetí RVP PV	42
3.4 Naplňování komunikační kompetence v MŠ	44
II. Praktická část.....	47
4 Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku.....	47
4.1 Cíle šetření a použité metody	47
4.2 Charakteristika místa šetření a výzkumného souboru.....	49
4.3 Příprava a realizace výzkumného šetření	52
4.4 Analýza výsledků výzkumu	55

4.5	Výsledky a shrnutí stimulačního programu pro děti předškolního věku	61
4.6	Výsledky polostrukturovaných interviu s rodiči dětí ve věku 5- 6(7) let.....	65
4.7	Výsledky polostrukturovaných interviu s učitelkami 1. třídy ZŠ.....	71
4.8	Diskuse.....	73
	Závěr	76
	Literatura a informační zdroje.....	79
	Přílohy	

ÚVOD

Rozvoj komunikativních kompetencí dítěte je jedním z hlavních úkolů pedagoga v mateřské škole. Zahrnuje rozvoj řečových schopností, jazykových dovedností receptivních i produktivních a v neposlední řadě i rozvoj komunikativních dovedností nebo kultivovaného projevu. Vzhledem k tomu, že sama pracuji v mateřské škole již několik let, přicházím s dětskou řečí do styku neustále. Proto si také každý den všímám, že zatímco slovní zásoba dětí mnohdy obsahuje slova, která bychom ani nečekali, je souvislé vyjadřování dětí v žebříčku hodnocení mnohem níže.

Téma diplomové práce jsem si vybrala záměrně a jedním z důvodů byl i projekt „Celé Česko čte dětem“. U tohoto projektu jsem kladně hodnotila výzvu pro rodiče „čtete dětem dvacet minut denně“ protože si myslím, že v současné době tráví rodiče se svými dětmi příliš málo času, čímž samozřejmě trpí i jejich vzájemná komunikace.

Diplomová práce pojednává o možnosti rozvoje komunikačních schopností u dětí předškolního věku a zároveň seznamuje s aspekty komunikační schopnosti. Prohlubuje pojem komunikace, charakterizuje ontogenezi řeči i důležité etapy jazykového vývoje dítěte. Zmiňuje narušenou komunikační schopnost, její možné poruchy a současně navrhuje některé způsoby rozvoje správného vývoje řeči. Neopomíná možné faktory ovlivňující komunikační kompetence a přibližuje pohled na jazykovou výchovu v předškolním vzdělávání.

Předkládaná práce si klade za cíl zjistit frekvenci používání slovních druhů při popisu obrázku u dětí ve věku tří až sedmi let. Současně sleduje u starších dětí za pomoci experimentu stav souvislého vyjadřování s využitím vytvořeného stimulačního programu. Objevují se zde i názory rodičů na řeč dětí a v souvislosti se vstupem dětí do prvních tříd i názory učitelek těchto tříd.

I. Teoretická část

1 Aspekty komunikační schopnosti

Různé způsoby komunikace objevujeme u všech živých organismů. Za nejdokonalejší však považujeme komunikaci u člověka, kde se stává i jeho základní potřebou, bez které nelze vytvářet a pěstovat sociální vztahy. Komunikační schopnost se řadí k nejdůležitějším lidským schopnostem, jejichž vývoj a zdokonalování probíhá celý život. Za zcela zásadní období pak považuje Lechta (2002) období do šesti let. Z dalších odborníků věnujících se tématu dětské řeči mohou zmínit Ohnesorga (1959), Sováka (1984), Kala, Benešovou (1976) nebo Hájkovou (2008).

Hartl (2004, s. 243) definuje pojem schopnost jako „*soubor předpokladů, které jsou nutné k úspěšnému vykonávání určité činnosti nebo dovednosti*“. Za základní komunikační dovednost pak bývá považováno naslouchání, mluvení, čtení a psaní. Můžeme se setkat také s tím, že je komunikační schopnost z nějakého důvodu narušena. V tom případě se její diagnostice, terapii a prevenci věnuje obor logopedie.

1.1 Komunikace

V širším pojetí můžeme najít pojem komunikace u Vybírala (2000, s. 17), který ji označuje původním latinským slovem „*communicatio*“, tedy „*vespolné účastnění*“ a „*communicare*“ „*činit něco společným, společně něco sdílet*“. V překladu jde o obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů.

S Vybíralem (2000) se také ztotožňuje Průcha a kol. (2003, s. 104), podle kterého má komunikace navíc následující strukturu: „*mluvčí – záměr sdělení – formulace sdělení – vlastní sdělení – posluchač – interpretace obsahu a záměru mluvčího – reakce posluchače*“. Zjednodušeně řečeno při komunikaci někdo odevzdává někomu jinému

něco pomoci něčeho za jistých podmínek. Těchto pět složek proto musí být přítomných při každém komunikačním procesu. Při absenci kterékoliv z nich nemůže komunikace proběhnout. Za nevyhnutelnou podmínku každé komunikace považujeme, aby spolu komunikující partneři rozeznali stejný kód, s jehož pomocí se budou dorozumívat. Měli by spolu umět najít tak zvanou “společnou řeč”.

Komunikace se dále dělí dle své povahy, a to nejčastěji na verbální a neverbální. Do skupiny **verbální** (slovní) **komunikace** spadají všechny komunikační procesy, které se realizují za pomoci mluvené nebo psané řeči. Verbální komunikace postupně získala dominantní postavení v komunikaci jako dorozumívacím procesu, který se uskutečňuje pomocí jazykového kódu.

Můžeme také hovořit o **neverbální** (neslovní, mimoslovní, nonverbální) **komunikaci**, která v sobě zahrnuje veškeré dorozumívací prostředky neslovní podstaty (Klenková, 2006). Neverbální komunikace se začala využívat jen na doplnění nebo jako dočasná náhrada komunikace verbální. Zatímco u dospělého je neverbální komunikace jakýmsi doprovodem komunikace verbální, u dítěte je tomu jinak. Děti využívají neverbální komunikaci častěji, a to jako obranu před ostychem či strachem z komunikace verbální (Hájková, 2008). V obou případech jde o komunikaci sociální, která se týká pouze člověka. Právě díky ní navazuje člověk kontakt se svým okolím a jejím základním dorozumívacím prostředkem procesu vzájemné výměny informací je nepochybně jazyk a řeč.

Jazyk a řeč

Jsou považovány za klíčovou roli v komunikaci, o které Škodová a Jedlička (2003, s. 89) tvrdí, že je to „*biologická vlastnost člověka, systém, kterým lze přenášet informace pomocí jazyka*“. Jako primární a základní nástroj společenské komunikace je považován jazyk, který je např. Klenkovou (2006, s. 27) definován coby „*soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, schopná vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky*“. Zvláště řeč je v životě člověka důležitá nejen proto, že je spojena s jeho vědomím a psychickými procesy, ale podle Vyštejna (1995) má také základní a určující vztah k myšlení. To

potvrzují také Bednářová, Šmardová (2007), které navíc dodávají, že řeč současně ovlivňuje poznávání, učení, orientaci a fungování v lidském společenství. Zatímco řeč je výkonem individuálním, je jazyk jevem a procesem společenským.

Komunikační kompetence

Nakuma (1997, in Vybíral, 2000, s. 37) označuje komunikační kompetence jako „*schopnost člověka předat někomu zprávu přijatelně rychle a správně, s využitím toho, co člověk posoudí jako nejprůměrnější kódující znaky*“. Zjednodušeně bychom mohli říci, že se dítě učí, kdy má mluvit a kdy ne, o čem mluvit, s kým, kde a jakým způsobem. Zahrnuje uplatňování sociokulturních pravidel komunikace (tzv. řečovou etiketu) a je složkou komunikačně orientované výuky mateřského i cizího jazyka (Průcha a kol., 2003).

U Vitáskové, Peutelschmiedové (2005, s. 13) se setkáváme s tím, že komunikační kompetence „*sdrůžuje konverzační a interakční dovednosti daného jedince a je považována za součást pragmatické roviny komunikační schopnosti*“.

Součástí komunikační kompetence je kompetence jazyková, která je souhrnem schopností umožňujících uživateli jazyka odlišit gramaticky správnou větu od nesprávné. Dává schopnost tvořit nové věty a rozumět jim. Jde o jednu z klíčových kompetencí, již dnešní člověk potřebuje k úspěšnému životu, a která je zakotvena i v současném pedagogickém dokumentu Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2004) (blíže viz kapitola č. 3.3). Proces osvojování komunikační kompetence považujeme za celoživotní proces, který se „*formuje neustále, soustavně a systematicky*“ (Palenčárová, Šebesta, 2006, s. 25).

1.2 Ontogeneze řeči

Období, kterým musí dítě projít, než řeč opravdu ovládne, je proces složitých přeměn a zrání. V zásadě jde o proces uskutečňující se v etapách, které nejsou výrazně ohraničeny, a délka jeho trvání bývá individuální. Jelikož tento proces neprobíhá

v identických obdobích ani kvalitách, liší se u chlapců a děvčat i jeho počáteční fáze vývoje (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005). Dítě by mělo podle Klenkové (2000) projít všemi stádii a žádné by nemělo být vynecháno. Zatímco se vedle vrozené schopnosti k řeči podílí na jejím vývoji složitá struktura vnějších a vnitřních podmínek, není zvláštností, že ve vývoji může docházet k určitým obdobím akcelerace či retardace.

V této kapitole se ve shodě s praktickou částí práce zaměřujeme na období od tří let věku dítěte, jelikož i realizace výzkumu se dotýká dětí ve stáří od tří do sedmi let. Zmínka bude též o přípravných stádiích vývoje řeči, na které navazuje etapa vlastního vývoje řeči.

1.2.1 Etapy jazykového vývoje dítěte

Ontogenetickým vývojem dětské řeči se v průběhu historie zabývalo již mnoho badatelů, z nichž uvádím například V. Příhodu (1967) nebo M. Sováka (1984), kteří sestavili různé periodizace vývoje řeči jedince. Nejčastěji se stadia vývoje řeči dělí na takzvané „*přípravné (předřečové) období, probíhající v průběhu prvního roku života dítěte, a na vlastní vývoj řeči, jenž začíná v době vyslovení prvního slova*“ Klenková (2006, s. 32). Vývojové období řeči rozděluje Lechta (1995) ještě do pěti období určených pouze pro orientační posouzení. Je nutné podotknout, že označení fází neznamená, že tento proces předtím neproběhl. Jde pouze o to, že v dané fázi převládá, respektive vrcholí.

1. (0. -1. rok) období pragmatizace, jde o období předřečových projevů jako je křik, žvatlání, „rozumění“ řeči.

2. (1. -2. rok) období sémantizace, dítě používá duplikaci jednoduchých slabik, jednoslovné věty. Kolem druhého roku používá dvouslovné věty a otázky „Co je to?“, „Kdo je to?“. Ze slovních druhů využívá nejvíce podstatná jména.

3. (2. -3. rok) období lexamizace, objevují se víceslovné věty, dítě se snaží slova správně skloňovat, ovládá výslovnost.

4. (3. -4. rok) období gramatizace, nastává kvalitativní pokrok v chápání obsahu slov. Dítě objevuje otázky typu „Proč?“. Začíná tvořit souvětí. Markantní zkvalitnění morfologicko-syntaktické jazykové roviny. Nevyskytují se dysgramatismy.

5. (po 4. roce života) období intelektualizace, verbální projev by měl být již gramaticky správný. V řeči se vyskytují všechny slovní druhy a ve všech jazykových rovinách se již dítě přibližuje řeči dospělých.

Období preverbální komunikace

Vývoj řeči lidského jedince je procesem velmi složitým a je známo, že „*na svět přicházíme vybavení jedinečnou vnímavostí vůči zvukům a strukturám řeči*“ (MacWhiney, 1998 in Kassirer, 2007, s. 262). Zatímco lingvista Noam Chomsky tvrdil, že mozek lidí je biologicky předurčen k osvojení řeči a předkládal hypotézu osvojování verbální kompetence v závislosti na zrání a dozrávání jeho vrozené dispozice, obrací teorie biologických předpokladů pozornost k vývoji lidského mozku. Podle našeho nejvýznamějšího neuropatologa zabývajícím se studii lidského mozku doktora F. Koukolíka mají praváci řeč vázanou na levou mozkovou polovinu a leváci na pravou, případně obě. *“Zkráceně se říká, že “levá polovina mozku mluví”, pravá to neumí”* (Koukolík, 1995, s. 94). Při poškození mozku je ale pravá hemisféra schopná převzít funkce levé hemisféry. Proto je „přeučování“ leváků na praváky tak škodlivé a může vést kromě řečových poruch i k poklesu inteligence.

Důležité je neopominout období předřečových projevů, které tvoří jakousi základnu pro vlastní řečový vývoj. Z hlediska ontogenetického začíná vývoj řeči **obdobím novorozeneckého křiku**. Ten v prvních týdnech života využívá dítě nejvíce a je pro něj určitou přípravou k používání hlasu při řeči. Toto období zahrnuje „*první řečový projev bezprostředně po narození dítěte až do doby, kdy se začíná měnit v melodičtější zvukovou podobu dětské řečové produkce*“ (Škodová, Jedlička, 2003, s. 90).

V období kolem osmého až desátého týdne se u dítěte objevuje **broukání**. Příhoda (1967, s. 133) mluví o „*broukavém monologu*“ či „*fenoménu broukání*“, ale jde spíše o

pudové žvatlání, jež provázejí příjemné pocity, které povzbuzují dítě k dalšímu opakování. Je to něco jako hra s mluvidly.

Šulová (2006, s. 13) uvádí, že „jednou z fází předřečových projevů je **zdvojování slabik**. Dítě zdvojuje slabiky *ma-ma, ba-ba, posléze ta-ta, da-da, na-na*“. Velkým mezníkem ve vývoji dítěte je osmý až devátý měsíc, kdy nastává radikální změna v řeči a dítě nejenže „**rozumí jednoduchým výzvám** („*udělej pápá*“, „*paci-paci*“), ale u mnohých se již objevuje i první slovo“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 54).

Období verbální komunikace

Období jednoho roku života dítěte charakterizují čtyři postupná, na sebe navazující stadia. Klenková (2006, s. 36) je označuje jako „*emocionálně-volní, asociačně-reprodukční, logických pojmů a intelektualizace řeči*“.

Jako počáteční období vlastní řeči se označuje stadium **emocionálně – volní**, kdy dítě vyjadřuje svoje přání, city a prosby, k čemuž používá první skutečný verbální projev. Tím jsou jednoslovné věty. Jde o první slova, která splňují funkci vět. Langmeier, Krejčířová (2006) i Příhoda (1967) ve své knize uvádějí, že kolem jednoho až jednoho a půl roku nastupuje stadium onomatopoické, kdy dítě napodobuje slyšené zvuky, a to zvláště zvířecí – *bů, haf, či-čí, mé* nebo lidské výkřiky. Tato slova ještě bohužel nemají pravý význam symbolů předmětů a dějů. V období mezi jedním a půl až dvěma lety již dítě napodobuje dospělé, ale také si samo opakuje slova, mluvení objevuje jako činnost. Mluvíme o egocentrickém stadiu vývoje řeči, které ale podle Piageta neplní funkci komunikační.

Řeč se stává nástrojem myšlení a sdělování. Myšlení je „hlasité“. Co dítě ví, co si myslí nebo co si představuje, to již vyjadřuje slovy. Když nám chce něco ukázat, řekne „*tam*“ a táhne nás za ruku (Vyšejn, 1995). Způsob myšlení je výrazně ovlivňován strukturou a slovní zásobou mateřského jazyka.

Podle Vygotského (2004) nelze ztotožňovat egocentrickou řeč dítěte, respektive její pozdější variantu „vnitřní řeč“, s myšlením, neboť v ontogenetickém vývoji mají

myšlení a řeč odlišné kořeny. Řeč přináší do lidského mozku pojmy, abstrakta i informace, a rozvíjí tak schopnost složitě a kombinačně myslet. Dále tvrdí, že monologická řeč dítěte má *“funkci pozdější vnitřní řeči a přispívá k organizování dětského myšlení”* (Vygotskij, 2004, s. 34). Mezi myšlením a řečí spatřuje přímou souvislost, pro jejíž rozvoj je potřeba určitého vlivu prostředí, genetických předpokladů i aktivní spolupráce jedince. Proto zdůrazňoval důležitost sociální skupiny nebo osob, které na dítě působí. Jak říká Hájková (2008, s. 28) pro rozvoj řeči u dítěte *“nejsou důležité jen jejich individuální vlastnosti, ale obecně i kultura, k níž patří, z níž vycházejí, a ve shodě s níž žijí, a jednají”*.

Ve stadiu **asociačně – reprodukčním** již nabývají prvotní slůvka funkci pojmenovávací a výrazy, které dítě slyšelo ve spojitosti s určitými jevy, přenáší na jevy podobné. Díky tomu reprodukuje jednoduché asociace. Tyto jednoslovné věty ale mají mnohoznačný význam, protože *“ham”* může znamenat *“mám hlad”* nebo *“někdo jí rohlík”* (Šulová, 2006, s. 14). Jednoslovné věty používá dítě obvykle do druhého roku a logicky poté nastupují věty o dvou i více slovech. Pokud chce později dítě vyjádřit svou myšlenku, můžeme v jeho řeči objevit tzv. „telegrafickou mluvu“, což jsou slovní spojení typu *“ještě ham”* nebo *“táta pa”* (Marotz, 2002, s. 84). U chlapců můžeme pozorovat, že o sobě v určitém období mluví v ženském rodě tak, jak to slyší u matky „já papala“, „hrála“, „utíkala“ apod. Toto období ale velice brzy odezní. Zatímco se chápání významu slov rozvíjí rychle, mluvení zůstává za ním.

Dvouleté až tříleté dítě již proniká do jazykového kódu a to, co říká, má pro něj určitý význam. Nastupuje stadium **logických pojmů**. Dítě skládá věty o třech až čtyřech slovech, užívá tradiční pořádek slov a postupně vytváří ucelenější promluvy. Nemívá problémy s užíváním slova „moje“. Záporné věty utváří tak, že ke kladně znějící větě přidá záporku „ne“: „Víc čaje ne“ (Marotz, 2002). Tříleté dítě většinou mluví souvisle, ale řeč je ještě zatížena artikulačními vadami. Za důležité považujeme, že dítě začíná chápat, že každá věc má své jméno. Začíná období neustálých otázek „Co je to?“, „To je?“. Slovní zásoba dítěte se rychle rozšiřuje, ale dítě přejímá jednotlivé slovní druhy postupně. Podle Langmeiera, Krejčířové (2006, s. 76) si dítě nejdříve osvojuje

“podstatná jména, z části slovesa a přídavná jména, později přichází na řadu zájmena“.

Na přelomu třetího a čtvrtého roku se dítě vyjadřuje dostatečně přesně nejen obsahově, ale také formálně. Nastupuje **období intelektualizace řeči**, kdy *„dochází k regulační funkci řeči, chování dítěte je možné usměrňovat řečí a dítě samotné používá řeč k regulaci dění ve svém okolí“* (Klenková, 2006, s. 41). Za normálních podmínek se vývoj řeči, konkrétně správná výslovnost, ukončuje kolem pátého, nejpozději šestého roku, přičemž tato vývojová fáze pokračuje až do dospělosti. Pro Sováka (1984) je intelektualizace řeči celoživotním procesem, ve kterém se obsah slov neustále zpřesňuje a vymezuje.

Další výrazný vývojový skok z hlediska řečového vývoje přechází dítě s **nástupem první gramatiky**. Tím je *„snaha podřizovat řečové projevy určitým pravidlům“* (Šulová, 2006, s. 15). V této době již dítě zvládlo dialog a přechází tak plynule k jazyku dospělých.

Když si dítě osvojuje zákonitosti gramatiky, objevují se ještě chyby ve tvoření nepravidelných sloves. Místo slovního spojení “vem si” můžeme slyšet “já jsem vemla” (Einonová, 2007). Přesto se mohou po dosažení pěti let objevit v gramatice některé nedostatky, které mohou signalizovat poruchu vývoje. Za pomoci Lechty (2002) proto můžeme řečové schopnosti u dětí hodnotit za pomoci **4 jazykových rovin**, které se vzájemně prolínají a jejichž vývoj probíhá v jednotlivých časových úsecích současně. V logopedii je při hodnocení narušené komunikační schopnosti důležité všimnout si všech jazykových rovin. Více k tomuto tématu (blíže viz kapitola č. 1.3).

Dělení jazykových rovin:

a) Lexikálně sémantická rovina

V této rovině se hodnotí aktivní a pasivní slovní zásoba, přičemž aktivní slovní zásoba je okruh slov, které dítě již používá. Přibližně okolo desátého měsíce je možné u dítěte registrovat začátky rozvoje pasivní slovní zásoby, kdy dítě začíná „rozumět“ řeči. Proto aktivní slovní zásobu rozvíjí s používáním prvních slov. Klenková (2006) hovoří v

souvislosti s tímto tématem o hypergeneralizaci, kdy dítě chápe slova všeobecně. Současně s tím neopomíná ani přechod k hyperdiferenciaci, jelikož slovník dítěte je již bohatší, a tak *“pokládá slova za názvy jen jediné určité věci či osoby. Například „táta“ je označení jen pro jeho otce“* (Klenková, 2006, s. 38). Uvádí se, že počet slov, které dítě v jednom roce ovládá, je asi pět. Před vstupem do školy by mělo dítě používat až 3000 slov.

b) Morfologicko-syntaktická rovina

Tato rovina odráží stupeň jedince, který se hodnotí na základě porozumění slovních spojení a vět, otázek a instrukcí, opakování vět, popisu obrázku, reprodukce pohádky nebo vyprávění.

Morfologicko-syntaktickou rovinu řeči lze zkoumat v období prvních slov, což je okolo jednoho roku. Dítě v této době slova neohýbá, neskloňuje, ani nečasuje. Podstatná jména používá v 1. pádě, slovesa v infinitivu někdy ve 3. osobě nebo rozkazovacím způsobu. Z hlediska morfologie by dítě mělo nejdříve používat podstatná jména, později slovesa.

V období mezi druhým a třetím rokem začíná používat jednotné i množné číslo a nejpozději se objevují číslovky, předložky, spojky. Podle Čukovského (1959, s. 39) se děti číslovkám *“snaží v rozhovoru vyhnout, nebo je používají velmi zřídka: My jsme jeli vlakem jednou, a ještě jednou. To znamená dvakrát“*. Velice těžké je skloňování přídavných jmen. Slovo, které je pro dítě emocionálně důležité klade na první místo ve větě.

Mezi třetím a čtvrtým rokem umí dítě utvořit souvětí a po čtvrtém roce můžeme najít zastoupení všech slovních druhů. Nápadné odchylky by již neměla vykazovat ani gramatická stránka (Klenková, 2006).

Kolem pátého roku je vývoj základních gramatických struktur zpravidla ukončen. Dítě by mělo ovládat *“správné užívání rodu, čísla, pádu, stavbu vět, správné používání všech slovních druhů, i stupňování přídavných jmen“* (Klenková, Kolbábková, 2005, s. 94).

c) *Foneticko – fonologická rovina*

Jde o rovinu zabývající se zvukovou stránkou řeči, jejímiž základními jednotkami jsou hlásky (fonémy), které Dolejší (2005, s. 24) označuje jako *“jednotlivé zvuky lidské řeči, z nichž se skládají slova. Jsou to nejmenší součástky řeči, které sluchem dobře rozlišujeme. Například ve slově žena jsou hlásky ž, e, n, a“*. Ze všech jazykových rovin můžeme rovinu foneticko-fonologickou zkoumat nejdříve.

Hlásky se dělí na **samohlásky** krátké: *a, e, i, o, u* dlouhé *á, é, í, ó, ú* a **souhlásky**, kterých je ve spisovné češtině dvacet pět: *b, c, č, d, d', f, g, h, ch, j, k, l, m, n, ň, p, r, ř, s, š, t, t', v, z, ž*. Morfémy jsou pak nejmenší jazykové jednotky, které mají význam. Můžeme proto mluvit o slovech jako (pes), (lék), (mák). Kombinací morfémů se tedy tvoří slova (Lejska, 2003). Pokud jde o pořadí v osvojování si jednotlivých hlásek, tak *„ze samohlásek si nejdříve dítě osvojuje „a“*. *Po ní následuje o, u, e, i, ě, a dvojhláska ou“* (Kábele, Pávková, 1988, s. 6).

Ze souhlásek bývají nejdříve správně vyslovovány retnice *p, b, m, v, f*. Za nimi se brzy objeví souhlásky retozubné *f, v* s jazykodásňovými *t, d, n*. Obecně lze říci, že pokud dítě nevyslovuje správně *t', d', ň*, potom nevyslovuje ani *č, ž, š*. Někdy naopak dítě umí *č, ž, š*, ale je opožděna druhá sada sykavek *c, z, s*. Obtížněji dítě zvládá artikulaci měkkopatrových souhlásek *k* a *g*, které bývají u mnoha dětí nahrazovány souhláskami *t* a *d*. Poměrně pozdě se ustavuje rozdíl mezi *t* a *t'*, protože se jedná o zvuky velmi podobné. Poslední se většinou objevuje skupina *l, r, ř* a to nejčastěji v tomto pořadí (Kutálková, 2005b). V počátcích učení se řeči je zcela normální, že dítě některé hlásky vynechává. Tak můžeme na místo slova *vlk* slyšet *vk*. Místo *pero* uslyšíme *peo*. Některé děti hlásku *ze* slova nahradí jinou, a tím se z *pera* stane *pejo* či *pelo* (Vyštejn, 1995). Slova artikulačně náročná děti často komolí, takže slýcháme slova jako *lokotomiva*, *kombizéna* nebo *bembloud*.

Mezi čtvrtým a pátým rokem by měl řečový projev dítěte obsahovat všechny slovní druhy ve správných gramatických tvarech. Pomocná slova *ten, ta, to* by měla být stále více nahrazována skutečnými názvy osob, zvířat a věcí.

d) Pragmatická rovina

Klenková, Kolbábková (2005, s. 94) uvádí, že pragmatická rovina „*klade velký důraz na sociální aspekty řeči, tedy na schopnost uplatnit osvojené řečové dovednosti v praxi. Dítě se učí nejen jazyk, ale také si osvojuje schopnost používat různé komunikační vzorce a pravidla, které uplatňuje v různých situacích*“. Jde o schopnost vést dialog či vyprávět příběh. Do této roviny spadá také období intelektualizace řeči (blíže s. 15).

Pro předškolní věk je typické, že dítě umí své myšlenky vyjádřit dostatečně přesně, a to jak obsahově, tak formálně. V řeči dětí narůstá počet otázek a lze mluvit téměř o zálibě v ptaní se. Děti v tomto věku kladou i takové otázky, na které znají odpovědi. Slovník dítěte se proto neustále rozšiřuje a v pátém roce dosahuje slovní zásoba dítěte téměř tři tisíc slov. Šestý rok znásobuje tento počet dvakrát (Monatová, 1963). Ani slova citově zabarvená, věcná, pejorativní nebo vulgární se dětem nevyhýbají, jelikož v dětském věku neexistuje cit pro rozlišování stylistické hodnoty slova (Palenčárová, Šebesta, 2006). V tomto období se řeč dětí liší od řeči dospělých pouze stylem. Další jazykový vývoj se již více týká kvantitativní stránky, osvojování nových slov, upřesňování jejich pojmového obsahu, schopnosti dalších projevů a odstraňování nedostatků ve výslovnosti.

1.3 Narušená komunikační schopnost

Narušená komunikační schopnost je předmětem vědního oboru logopedie, jehož součástí je práce logopeda. Při jejím sledování je potřeba zaměřit se na úroveň všech jazykových rovin zmiňovaných v předešlé kapitole. Za narušenou komunikační schopnost nelze považovat projevy, které jsou považovány za fyziologické. Jde například o fyziologickou neplynulost (dysfluenci), fyziologický dysgramatismus nebo fyziologickou dyslali. Všechny tyto projevy jsou typické pro určitý věk, ale raději by je měl posoudit odborník, logoped (Klenková, 2006).

1.3.1 Poruchy vývoje řeči

„Jestliže dítě mluví včas a pěkně, působí to největší radost. Rodiče, babičky a dědečkové se tím chlubí a dítě předvádějí, jako by to byla jejich zásluha. Tím větší je pochopitelně jejich úzkost, když se řeč nedostavuje, nebo nerozvíjí tak, jak by bylo žádoucí” (Matějček, 1995, s. 96).

Proto je na prahu posledního předškolního roku (po pátém roce) nejvyšší čas k odborné konzultaci, zejména pokud není v pořádku výslovnost. *„Nelze ovšem předpokládat, že dítě, které se naučí hlásku a odříká po nás řadu slov správně, bude správnou výslovnost automaticky používat“ (Kutálková, 2005a, s. 88).*

Poruchy dělíme podle své závažnosti a to na lehké, přechodného rázu, těžké a velmi těžké. Za velmi důležité považujeme znalost příčiny vzniku poruch, které dělíme na dvě velké skupiny: **organické** (vznikající poškozením některého orgánu, který se podílí na realizaci řeči. Jde o poruchy vrozené nebo získané, mezi kterými se mohou objevit záněty mozku, infekční choroby, středoušní záněty aj.) a **funkční** (není zde organické poškození, ale může jít o výchovné chyby, nevhodné vlivy prostředí, či nevhodný typ laterality aj.) (Pavlová-Zahálková a kol., 1976).

Z časového hlediska mohou být příčiny:

prenatální (v období vývoje plodu, před narozením),

perinatální (v průběhu porodu),

postnatální (po narození).

Při poruchách komunikační schopnosti nesmíme opomenout ani faktory, které mohou zcela ovlivnit správný vývoj řeči. Z **vnitřních faktorů** jsou podstatné vrozené předpoklady a nadání pro řeč. Vynechat nelze ani zdravý vývoj sluchového či zrakového analyzátoru, nepoškozené mluvní orgány a centrální nervovou soustavu. Důležitý je dobrý celkový fyzický a duševní vývoj nebo uspokojivý vývoj intelektu. Z **vnějších faktorů** jde hlavně o vliv prostředí a výchovy, jelikož dítě potřebuje být ke

komunikaci stimulováno. Proto musí mít dítě i určité množství a přiměřenost různých podnětů (Klenková, 2006).

Pokud bychom se měli zaměřit na nejčastější vady řeči, které se v současnosti u dětí předškolního věku objevují, zařadili bychom sem zcela jistě poruchy výslovnosti nebo huhňavost. Dalším problémem je u dětí opožděný vývoj řeči, kdy „*dítě mluví málo a nesrozumitelně, dělá gramatické chyby, a používá špatné slovní vazby*“ (Kutálková, 2007, s. 6-7). Těchto problémů si všímají i samotní rodiče, kteří ve většině případů upozorňují na to, že současné děti mají „*větší slovní zásobu, ale horší vyjadřování*“. (viz graf č. 1, s. 69).

Zrychlující se doba také často přináší problémy v podobě koktavosti, kterou může vyvolat i předčasný vývoj řeči. Děti s vadami řeči, především s takzvanou patlavostí, přibýlo za poslední desetiletí skoro o padesát procent, na čemž se spolu s logopedy shodují také učitelé základních a mateřských škol, a potvrzují to i statistické údaje. Dostupné [online] na WWW: <http://zpravy.idnes.cz/deti-stale-vice-sislaji-muzou-zato-i-pocitace-fo1-/domaci.asp?c=A080406_224417_domaci_dp [cit. 3. března 2010].

Opožděný vývoj řeči

Prvním ukazatelem opožděného vývoje řeči může být dítě, které ještě ve třech letech nemluví nebo mluví méně než ostatní děti tohoto věku. Příčinou může být dědičnost, opožděné vyžívání centrální nervové soustavy, nepodnětné, nestimulující prostředí, citová deprivace i lehká porucha sluchu apod. Na škodu může být i nadměrná péče rodičů a příbuzných, kdy je dítě neustále stavěno do středu pozornosti. Podle Škodové, Jedličky (2003, s. 92) je nejvíce narušena „*obsahová stránka řeči (malá slovní zásoba, pasivní slovník, dysgramatismy). Ve formální stránce jde o chybnou výslovnost některých hlásek a jejich skupin*“. Zajímavým zjištěním je, že zatímco se středem pozornosti zájmu rodičů stává nesprávná výslovnost hlásky R a Ř, malé slovní zásoby si často vůbec nevšímají.

Vývoj řeči předčasný

Vzniká buď záměrně nadměrnou snahou dospělých, nebo nevědomky. Takové děti mluví dříve než ostatní a používají těžká nebo věku nepřiměřená slova. Obvykle mají i větší vědomosti než jejich vrstevníci. Pavlová - Zahálková a kol., (1976) označují tyto děti za “přemoudřelé”, kterým nevyhovuje dětská společnost a jsou raději ve společnosti dospělých.

Koktavost (balbuties)

Koktavost vzniká na neurotickém podkladě při začátku vlastní mluvy dítěte, dále se objevuje kolem třetího roku věku, někdy po šestém roce u školních dětí. Podle aktuálních názorů je získána dědičností a možný je i negativní vliv sociálního prostředí, psychotraumata, orgánové příčiny nebo poškození centrální nervové soustavy. Koktavost se projevuje nedobrovolným přerušováním plynulosti procesu mluvení.

Huhňavost (rhinolalie)

Huhňavost je porucha barvy lidské řeči, způsobená změnami rezonančních poměrů v dutině nosní a nosohltanové. Postihuje jak zvuk řeči, tak její artikulaci (Hála, Sovák, 1947). Nejčastěji se u dětí objevuje huhňavost zavřená, jejíž příčinou bývá zbytnělá nosní mandle.

Patlavost (dyslalie)

Patlavost je nejčastěji se vyskytující porucha komunikační schopnosti, při které jde o poruchu artikulace. Ovlivňujícími faktory bývá dědičnost, prostředí (nápodoba dětského šišlání, ale i trestání, napomínání), citová deprivace, poruchy CNS. Narušena může být výslovnost jedné hlásky nebo skupiny hlásek, přičemž ostatní hlásky jsou vyslovovány správně (Klenková, 2006). Pozor bychom měli dát na fyziologickou dyslalii, která je přirozená.

Breptavost (tumultus sermonis)

Charakteristikou je porucha tempa řeči. Řeč je překotná, dítě vynechává slabiky a deformuje slova. Mluva je nesrozumitelná, objevuje se amuzikálnost a poruchy v rozeznání melodie a rytmu (Klenková, Kolbábková, 2005).

1.4 Podmínky a rozvoj správného vývoje řeči

V předešlé kapitole byly v souvislosti s poruchami komunikační schopnosti zmiňovány faktory, které mohou ovlivnit správný vývoj řeči. Některé z nich jsou více přiblíženy v této kapitole.

Na optimálním průběhu vývoje řeči se podle Lechty (2002, s. 33) „*podílí každý (pokud možno pozitivní) podnět, který stimuluje a provokuje dítě k určitému verbálnímu projevu*“. Za nejdůležitější formu učení v předškolním věku je považována nápodoba, pro kterou je základním předpokladem rozvoje řeči správný mluvní vzor. Vzhledem k tomu, že je dítě v tomto „*akceleračním období jazykového vývoje zvláště vnímavé*“ (Opravilová, 2003, s. 113) přejímá mluvní vzor sourozenců, vrstevníků, učitelů, rodičů i širší společnosti včetně médií (blíže viz kapitola č. 2.2).

V zásadě se řeč jedince vyvine nezávisle na vůli vždy, jsou-li splněny alespoň **základní podmínky vývoje řeči, za které lze shrnutě považovat:**

- schopnost slyšet a žít v mluvícím prostředí
- dostatečné množství verbálních i neverbálních podnětů v prostředí, z něho dítě pochází
- nenarušenou kognitivní (sluchovou a zrakovou) schopnost dítěte, která je důležitá pro správnou výslovnost, psaní i pro budoucí zvládnutí čtenářských dovedností
- anatomicky i funkčně neporušený centrální nervový systém
- neporušenost mluvidel, kterými se verbální komunikace realizuje
- pozitivní přijetí řečového projevu dítěte
- zpětnou vazbu, která je výsledkem reakce na okolí na řečový projev dítěte. Výsledkem zpracování řečového projevu dítěte je reakce jeho okolí. Dostupné [online] na WWW: <<http://www.babyweb.cz/Clanky/a2164-Dite-s-vadou-reci.aspx> [cit. 3. března 2010].

Zejména blízké **prostředí** by mělo dítě k řečovému projevu stimulovat dostatkem přiměřených řečových podnětů. Zatímco nadbytek podnětů může způsobit neurotizaci, koktavost a negativistické chování dítěte, naopak jejich nedostatek může vývoj řeči zpomalit (Bednářová, Šmardová, 2007). Někteří rodiče si mnohdy neuvědomují, že nevhodným jednáním mohou dítěti vývoj řeči ztížit. Vyvarovat by se také měli zejména několika základním chybám, mezi nimiž zmíním:

a) Komplikované vyjadřování ze strany dospělých

V rozhovoru s dítětem by neměla být používána cizí slova, protože jim děti nerozumí a nesprávně je používají. Ty pak zbytečně převyšují zásobu představ a myšlenek. I komplikované vyjadřování, které překračuje dětské chápání, je pro děti matoucí, frustrující a dítě ztrácí onu komunikační iniciativu.

b) Necitlivé zásahy a omezování v řeči

Ty může rodič či učitel brzdit zesměšňováním, přílišným káráním za chyby, stálým a důsledným opravováním nebo omezováním dětí stylem „Buď zticha“. V souvislosti s tím Matějček (2000, s. 254) upozornil, že se ve výzkumech ukázalo, že *„vzájemná řečová komunikace se v mnohých rodinách omezuje na jednoduché pokyny, příkazy, výzvy, popřípadě kritické komentáře. Všelijaké to „Udělej!“, „Dojdi!“, „Cos to udělal?“, „Kolikrát ti to mám opakovat!“* Na druhou stranu, opravuje-li dospělý dítě, je třeba dělat to tak, aby to dítě pochopilo. Úporným opravováním nebo nucením k opakování ho totiž můžeme odradit od používání složitějších mluvnických struktur a vrátit jej zpět ke strukturám už zvládnutým (primitivnějším) (Filčíková – Herfortová, 1957).

c) Napodobování a přizpůsobení se dětské řeči

Za velkou chybu považujeme, pokud rodiče a dospělí mluví na dítě mazlivě, šišlavě, patlavě a mají radost ze zkomolených slov dítěte. Přizpůsobují se dítěti jak ve výslovnosti, tak v používání zkomolených slov, nebo používají dětský žargon (Pavlová – Zahálková a kol., 1976). S tím souhlasí i Synek (2004, s. 5) podle kterého tak rodič *“znesnadňuje ovládnutí jazyka a zbytečně zdržuje i komplikuje vývoj vlastní řeči, a tím i dalších důležitých psychických funkcí u dítěte“*. Rodiče by se také měli vyvarovat

různého nucení k opakování slov nebo dopovídání vět za děti. Ačkoliv to některé rodiče svádí, neměli by přistupovat ani na „vymyšlená“ slova dítěte, jelikož by dítě nemělo snahu naučit se normální řeč.

d) Přílišná rychlost v mluveném projevu

Když dospělí rychle mluví, mnohdy si ani neuvědomí, že by tím mohli jakýmkoliv způsobem dítě ovlivnit. Monatová (1963) proto tvrdí, že příliš rychlá mluva může u dítěte způsobit zakoktávání v řeči. Dítě má kolem sebe slyšet řeč jednoduchou a věcnou, to znamená srozumitelnou, informačně i citově bohatou, klidnou a uvolněnou, přirozeně i správně vyslovovanou.

Další důležité postavení v rozvoji řeči má **sluch**, protože *“děti musí slyšet, aby mluvily, a musí mluvit, aby se učily, četly a psaly”* (Stoppardová, 1992, s. 169). Podle Opravilové, Gebhartové (2003, s. 113) je u předškolních dětí důležité rozvíjet fonemický sluch proto, *“aby uměly “slyšet” jazyk (diferencovat hlásky, slabiky), a aby se pokoušely správně intonovat otázku, rozkaz, větu oznamovací a dovedly dramtizovat dialog”*.

Vedle sluchu nesmíme opomenout ani význam **zraku**. Zrakové podněty aktivizují k vokalizaci a dítě na ně automaticky reaguje hlasem. Zejména první slova jsou se zrakovými vjemy spojena (Bednářová, Šmardová, 2007).

Rozvoji řeči dítěte je dobré napomáhat, avšak všeobecně platná „kuchařka“ pro rozvoj řeči nemůže existovat, jelikož každé dítě je jiné a také pochází z jiného prostředí. Vývoj řeči lze ovlivnit alespoň částečně (Kutálková, 1991). Názory na to, které činnosti rozvíjí slovní zásobu dítěte, se u rodičovské veřejnosti většinou liší. Prvenství si ale získává vyprávění (viz kapitola č. 4.6, graf č. 2).

Správný rozvoj řeči můžeme podpořit například:

- Empatickým rozhovorem, který se váže k emotivnímu stavu dítěte. Pokládáme otázky typu: „Mrzí tě to?“, „Máš z toho radost?“
- Trpělivým a pravdivým odpovídáním na všechny jeho otázky, na tak často opakované „Co je to?“, „Jak se to jmenuje?“ anebo pověstné dětské „Proč?“.

- Dítě necháváme samostatně vyprávět příběh, pohádky, filmy nebo zážitky, a to i přesto, že jeho projev může být nesrozumitelný.
- Dítě potřebuje, aby ho „někdo“ poslouchal. Důležité je zejména aktivní naslouchání s parafrázováním obsahu a ocenění iniciativnosti.
- Vyprávěním nebo předčítáním, které můžeme dětem obohatit o oblíbené písničky, básničky a rozpočítadla.
- Děti potřebují, aby s nimi někdo hovořil, povzbuzoval je, pojmenovával předměty, s nimiž si děti hrají, věty s malými obměnami opakoval a názorně ukazoval, o čem mluví.
- Při rozvoji mateřského jazyka pomáhá dětem přirozené porozumění, přehledná řeč a správné používání jazyka.

Shrnutě lze tedy říci, že *„rozvoj řeči dítěte je stimulován mnoha faktory, a proto je mnohem účinnější podpořit ho komplexně, než se soustředit na jeden aspekt rozvoje řeči. Dítě se totiž rozvíjí jako celistvá bytost, a vše je propojeno. Rozvoj řeči je těsně svázán s rozvojem myšlení. Podpora rozvoje celé osobnosti dítěte, se projeví ve všech oblastech“* Dostupné [online] na WWW: < <http://www.logopedie-sulistova.cz> [cit. 10. dubna 2010].

2 Faktory ovlivňující komunikační kompetence

Jak bylo několikrát řečeno, je řečové chování dítěte ovlivněno řadou činitelů, které vystupují do popředí až vlivem vlastního komunikačního procesu, díky kterému na dítě působí nejen vlivy prostředí, ale také přímé mluvní vzory a emoční faktory dřívější zkušenosti (Lisá, Kňourková, 1986). Proto lze tyto faktory rozdělit na **vnitřní**, které jsou neovlivnitelné a **vnější** ovlivnitelné, kam můžeme zařadit vliv rodiny, prostředí aj. K faktorům vnitřním řadíme především předpoklady biologické, k nimž patří již zmiňovaná důležitost sluchového nebo zrakového receptoru. Jelikož jsou vnitřní faktory neovlivnitelné, budeme se více věnovat faktorům vnějším, společenským, a také vstupu dítěte do základní školy, která v sobě nese posuzování školní zralosti z hlediska úrovně komunikačních schopností.

2.1 Vstup dítěte do školy

Problémem dětí vycházejících v současné době z mateřských škol je, že se nechtějí podřizovat autoritě, jsou nesoustředěné, neumějí správně mluvit, ani aktivně naslouchat. Speciální pedagožka Hana Imlaufová z pedagogicko-psychologické poradny Prahy 8 shrnuje, že: „*předškoláci mají dnes největší problémy s grafomotorikou. Dalším zásadním problémem je špatná výslovnost, což svědčí o tom, že jim rodiče nečtou a nepovídají si s nimi*“ (Šťástková, 2008, s. 1). Tato slova potvrzuje i Kutálková (1991) podle které je na tom dětská řeč čím dál tím hůř. Autorka nemá na mysli jen výslovnost, ale také slovní zásobu a schopnost pohotově se vyjadřovat. S tímto výčtem souhlasí i Mertin (1991) a dodává, že největší problémy, se kterými se budou prvňáčkové v základní škole potýkat, je špatné mluvení v závislosti na nedostatečné jazykové přípravě.

Problémy v oblasti jazyka, řeči a celkové komunikace se proto řadí mezi časté důvody odkladu školní docházky. Vstupem do školy se totiž mění vztah dítěte k jazyku. *“Už to není jen prostředek dorozumívání, výraz myšlenek, citů a přání. Z jazyka se stává vyučovací předmět. Řeči je věnována pozornost, je opravována, analyzována na slova, slabiky, hlásky, přistupuje nově písemný projev a spisovný jazyk”* (Palenčárová, Šebesta, 2006, s. 16).

2.1.1 Psychická zralost

V pedagogicko – psychologickém pojetí znamená školní zralost *“stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy”* (Průcha a kol., 2003, s. 243). Školní zralost zahrnuje míru rozvoje z pohledu **fyzické, psychické, sociální a emocionální zralosti**, a právě psychická zralost zahrnuje mimo jiné i kvalitu vyjadřování.

Vstup do školy je u dítěte podmíněn několika základními kritérii, mezi která náleží kvalita verbálního projevu a úroveň komunikace. Vynechat nelze zejména **zralost smyslového vnímání**, které je důležité pro rozeznávání počtu slabik a rozlišování první

hlásky ve slově. *“Nedostatečně využití možnosti sluchového vnímání mohou přinést potíže i později třeba při psaní diktátů, nebo obecně při školní výuce, která je postavená především na mluveném slově”* (Kutálková, 2005a, s. 54). Že je tato úroveň důležitá ukazují i rozhovory s učitelkami první třídy základní školy, které na nedostatečnou jazykovou vybavenost dětí poukazují (viz kapitola č. 4.7). Protože realita je taková, že děti se učí především pomocí řeči, tedy posloucháním a mluvením, je důležité, aby mělo dítě co nejbohatší slovník s aktivní slovní zásobou. To proto, aby dobře chápalo pokyny učitelky (Mertin, 1991).

Před vstupem do školy je u dítěte dobré sledovat i obsahovou stránku řeči. Všímat bychom si měli určitých dovedností, které by již mělo šestileté dítě zvládnout. Jde například o zopakování poměrně dlouhé věty, spontánní počítání a pojmenovávání předmětů kolem sebe. Dítě v tomto věku umí správně vysvětlit, nač používáme předměty a umí vytvořit jejich skupinu. Bez problémů má vyprávět kratší příběh, a to téměř bez pomocných otázek (Lechta, 2002). Šestileté děti *“dovedou vyjádřit vše, co mají na mysli. Zvládají synonymii, homonymii, chápou slovní hry a žerty. Jejich pasivní slovník je několikrát větší než slovník aktivní, ačkoli oba se zvětšují pravidelně ve všech předmětech ve škole či vlivem prostředí, v němž děti vyrůstají”* (Palenčárová, Šebesta, 2006, s. 16).

Na počátku školní docházky mívají děti potíže zejména s pochopením významu slovesa, což závisí na tom, jak bylo ve větě použito. Nezbytným předpokladem školní úspěšnosti by tedy měla být dostatečná slovní zásoba i potřebné jazykové dovednosti, které dítě dokáže používat. Současně se nelze obejít bez schopnosti samostatně se vyjádřit a rozumět sdělení jiné osoby (Krejčířová, Říčan, 2006). *„Jestliže dítě není schopné porozumět sdělení učitele a nedovede se adekvátně vyjádřit, např. formulovat odpověď na otázku, nelze je považovat za dostatečně školsky připravené“* (Vágnerová, 2005, s. 122).

Pro školní výuku je žádoucí, aby dítě umělo kvalitně zejména sykavky a měkčení, jelikož se tyto nedostatky často projeví při nácvičce čtení a psaní, kdy dítě píše tak, jak si diktuje. Místo sešit píše sesit nebo šešit. Jde o schopnost pohotově, gramaticky správně

a se správnou stavbou věty formulovat myšlenky. Dítě by mělo umět povyprávět jednoduchý příběh nebo popsat obrázek. „*Velmi potřebná je i dostatečná akustická verbální pozornost, tedy vlastně schopnost naslouchat, rozumět a zapamatovat si slovní celky*“ (Kutálková, 2005a, s. 136).

Jak již bylo řečeno, pokračuje vývoj řeči do sedmi let, kdy se uzavírá a dosavadní návyky se fixují. Některé děti ještě s nástupem do školy neumějí hlásky R a Ř, což je poměrně běžné. Slabikáře s náročností těchto hlásek počítají a zařazují je až na konec výuky písmen.

2.2 Společenské faktory řeči

Zatímco Platón označoval za nepopsanou tabuli (tabula rasa) lidskou duši, označuje takto J. Brierley (1996, s. 29) mozkovou kůru při narození dítěte. Na tu se „*postupně zapisují lekce zkušeností, včetně řeči. Podstata této tabule je daná dědičností*“. Vlivem dobrého řečového prostředí je ale možné tyto predispozice dále rozvíjet.

2.2.1 Prostředí

Pro vývoj dítěte i jeho řeči jsou důležitá **tři prostředí**. Pavlová – Zahálková a kol. (1976, s. 36) je rozdělují na prostředí „*rodinné, pracovní (mateřská škola), a mimopracovní (hřiště, ulice, zábavní místnosti atd.)*“. Tato prostředí jsou velmi různorodá, a proto na dítě také různě působí.

Ačkoliv je pro dítě velmi důležitá rodina, může docházet i k negativnímu vlivu některých výchovných stylů, např. autoritativní, represivní, ochranný, kompenzující aj. Může jít o rodiny mladší, ambiciózní, přetížené, aj., které své děti například často „odkládají“. Dítě tak prochází rychlými změnami prostředí i osob (Helus, 2001). Děti, které pocházejí z řečově podnětného prostředí, mají obrovskou výhodu oproti dětem, jejichž domov je řečově chudý. Jde například o děti ze sociálně slabších rodin, jejichž možnost společenského kontaktu bývá omezená. Helus (2001, s. 73) upozorňuje na to, že „*je pravděpodobné, že existuje určité „kritické období“ pro učení se jazyku a jiným*

složitým úkonům. Pokud se promešká, je už příliš pozdě na to, aby se daly úplně zvládnout”. Proto děti, které vyrůstaly v zanedbaném, nebo zcela nepodnětném prostředí se řeč již nikdy zcela nenaučily.

2.2.2 Rodina

První společností, do které se dítě zapojuje, je rodina. Proto se rodina hlavně v prvních obdobích vývoje stává pro dítě základním životním prostředím, které se do něj současně promítá. Je dobře, že jsou si rodiče této důležitosti vědomi, což je patrné i z jejich přímých odpovědí. (viz kapitola č. 4.6, graf č. 3).

Nejtěsnější vazbu si zpočátku dítě vytváří zejména k matce, která sehrává dokonce klíčovou úlohu. Oba rodiče ovlivňují dítě v oblasti řečových projevů přibližně do čtyř let jeho věku. Pokud v této době zastoupení rodiče schází, může to velice negativně ovlivnit jak aktuální, tak pozdější řečový vývoj dítěte. Dítě ve věku od jednoho do čtyř let bez rodičovské péče projevuje podle Šulové a Matějčka *“menší slovní zásobu, horší porozumění čtenému textu, menší schopnost rozlišovat jemnější jazykové nuance, je méně schopné tvořit rýmy, vyhledávat synonyma, homonyma apod.”* (Šulová, Zaouche-Gaudron a kol., 2003, s. 297).

Dítě se v rodině ocitá v jazykovém prostředí, které se, jak uvádí Snow (1972, in Šulová, Zaouche-Gaudron a kol., 2003) skládá z určitého typu jazyka, označovaného jako *„Mateřská mluva“* často zmiňovaného jako *„Motherese“*. Mezi mluvou mateřskou a otcovskou jsou však patrné některé rozdíly. Zatímco otcovská mluva je o něco dynamičtější, mateřská mluva má některé charakteristické rysy. Vyznačuje se zejména určitým omezeným slovníkem, častým opakováním slov, používáním kratších slov a zjednodušenou syntaxí. *“Zahrnuje také manipulaci s intonací, používání o něco vyššího tónu, a přehnané rytmičované a dlouhé pauzy mezi slovy“* (Ferguson, 1964 in Pouthas, Jouen, 2000, s. 195). Otcové na rozdíl od matek používají v komunikaci s dětmi těžší pojmy i slova a dětem hůře rozumějí. Jako společný rys otcovské a mateřské mluvy zmiňují Šulová, Zaouche-Gaudron a kol. (2003) to, že jsou oba schopni přizpůsobit se

rostoucím řečovým schopnostem dítěte s ohledem na jeho věk i momentální jazykovou úroveň.

Vliv rodiny samozřejmě přetrvává i přes další vývojové etapy, které by neměly být opomenuty. Podstatou pro plný rozvoj vrozených schopností dítěte je správné načasování, které musí být podle Stoppardové (1992, s. 75) *”stimulováno a podporováno v době, kdy je na to připraveno. Bez ohledu na to, kolik úsilí vkládá dítě do učení, nemůže se určitým věcem naučit, dokud na to není vývojově připraveno”*. Pokud však zájem a úsilí dítěte podpoříme, bude rychlost jeho rozvoje překvapivá.

Důležitost klimatu rodiny je známá i z empirických výzkumů Basila Bernsteina, podle něhož záleží na tom, v jakém sociokulturním prostředí rodiny dítě vyrůstá a jaký jazykový kód si osvojí. Omezený jazykový kód charakteristický krátkými jednoduchými, neukončenými větami nebo opakováním slov má totiž za následek pozdější horší prospěch ve škole (Kukal, 2000).

Jenom klidné povídání matky a dalších členů rodiny může dítě připravit, aby se mohlo postupně zmocňovat zprvu citového a později i obsahového bohatství, obsaženého v rodném jazyce i v individuální řeči nejbližších osob. Zvláště přínosný je proto kontakt s prarodiči, jelikož generační rozdíly se do způsobu komunikování promítají, a rozvoj verbální komunikace dítěte mohou pozitivně ovlivnit. (Hájková, 2008). V příznivých podmínkách se dítě dorozumívat chce. Na verbální projevy ve svém okolí se soustřeďuje vědomě a záměrně, čímž se u něho začne rychle rozvíjet sluch pro řeč. (Synek, 2004).

Situace v současné rodině však není příliš optimální a z různých šetření vyplývá, že rodiče by chtěli mít více času na společné povídání a hraní, ale jejich pracovní vytížení jim tuto skutečnost nedovoluje. Rodina se tak někdy setkává až těsně před spaním (Kropáčková a kol., in Kropáčková, 2008).

K další skupině současných rizikových faktorů patří trend dvojjazyčných manželství, kdy děti sice mluví oběma jazyky, ale třetina z nich má problémy s výstavbou vět. Podle

logopedky Jitky Kaulfuss Dostupné [online] na WWW:<<http://zpravy.idnes.cz> [cit. 3. března 2010] je potíží také v tom, že rodiče mají příliš vysoké nároky. Přetěžování tohoto druhu vede často k různým poruchám ve vývoji řeči (viz kapitola č. 1.3).

2.2.3 Masmédia

Jsou součástí našich každodenních životů. Pouze na nás je, která masmédia a v jaké míře budeme předkládat dětem.

Pedagogickým slovníkem jsou masmédia charakterizována jako hromadné sdělovací prostředky, *“jimiž se realizuje masová sociální komunikace. Přenášené sdělení je přijímáno velkým, anonymním a heterogenním souborem adresátů. Zahrnují média tištěná (noviny, časopisy, knihy) a elektronická (rozhlas, televize, video aj.)“* (Průcha a kol., 2003, s. 119).

Elektronická média

Novým, a pro některé děti dokonce velmi významným fenoménem v osvojování si řeči, je vliv televize. V roce 1980 sledoval dospělý televizi v průměru 2 hodiny denně, v roce 1998 téměř 3,5 hodiny. Tato doba znamená pro děti mlčení a stává se součástí každodenního života. Alarmující je fakt, že ordinace logopedů a foniatrů jsou přeplněné. Zatímco v polovině 70. let se vyskytovaly poruchy řeči u 4 % dětí v předškolním věku, v 90. letech vystoupal jejich počet na celých 25 % (Dostal, 2003). Z toho je polovina poruch hodnocena jako lehké, čtvrtina jako středně těžké a čtvrtina jako těžké. Podíl dětí s poruchami porozumění řeči je ještě vyšší. Rosenbaumová a Šulová (2006, s. 16) uvádějí, že *„možnost vnímat mateřský jazyk z TV, pokud není citlivě přizpůsobován aktuální možnosti a kapacitě řečových schopností dítěte, je nesrovnatelný s možností hovořit v živé interakci“*. V případě sledování televize nastává redukce řeči na odposlouchané, primitivní dialogové obraty, potlačuje se rozvinutá řeč, vyprávění, naslouchání názorů druhého a schopnost sám argumentovat. Rodiče si s dětmi v průběhu sledování pořadu nepovídají a nepovídají si většinou ani po jeho shlédnutí (viz příloha č. 1, graf č. 4).

Podle Matějčka (2000, s. 254) na sebe děti „už od mateřské školy mluví jazykem akčních filmů, tj. samé „Bum“ a „Ratata“ a „Fiú-řach“, jako když se střílí a vybuchují bomby“. Jazyková kultura upadá a svůj díl na tom nesou právě elektronická média. Dalšími negativními vlivy jsou podle logopedky Jitky Kaulfuss Dostupné [online] na WWW:<http://zpravy.idnes.cz/deti-stale-vice-sislaji-muzou-za-to-i-pocitace-fo1-domaci.asp?c=A080406_224417_domaci_dp [cit. 3. března 2010] zrychlené životní tempo, počítačové hry, špatní moderátoři v rozhlase či nekonečný hluk a šum. Je tu i všudypřítomná hudební kulisa v obchodech a restauracích, ve které děti hůř slyší své okolí. Také společné strávení alespoň malé chvílky po večerním čtení pohádky, již někteří rodiče ke společné rozmluvě s dítětem nevyužívají a sami spěchají k oblíbenému filmu či seriálu nebo chtějí mít večer „klid“ (viz kapitola č. 4.6, graf č. 5).

Tištěná média – knihy

Zatímco jsou elektronická média určitou hrozbou, jdou média tištěná v poslední době do popředí. Jak říká Dostal (2003, s. 13) „*vyprávěná nebo přečtená pohádka má pro vývoj řeči, fantazie a duševních kvalit mnohonásobně větší význam než sebekrásnější pohádka v televizi. Dynamiku vyprávění je možné přizpůsobit okamžitému stavu dítěte, jeho reakcím, i jeho otázkám*“.

Není sporu o tom, že dnešní děti vyrůstají v jazykově chudém prostředí. Proto někteří odborníci vyšli do boje s projektem „**Celé Česko čte dětem - Čtete dětem dvacet minut denně**“. Záštitou projektu je například Ministerstvo kultury, Ministerstvo školství a tělovýchovy nebo Unicef. Do projektu se nyní zařazují jak rodiny, tak mateřské či základní školy. Zejména odborníci poukazují na fakt, „*že rodiče s dětmi stále méně rozmlouvají a málo jim čtou. Kontakt s živým slovem vytlačila právě televize, jejímž nástrojem není jazyk, ale obraz. Výsledkem je čím dál horší znalost jazyka, přičemž ten je nástrojem myšlení*“ Dostupné [online] na WWW:<<http://www.celeceskoctedetem.cz> [cit. 3. března 2010]. Čtení pohádky vynechávají někteří rodiče i při ukládání svých dětí ke spánku (viz příloha č. 1, graf č. 6), což může být i jejich určitou časovou zaneprázdněností nebo naopak jejich pohodlností.

Podle Stoppardové (1992) jsou knihy jednou z velkých životních radostí a napomáhají dítěti nalézt slova k vyjádření pocitů, nápadů a myšlenek. Pokud dítě u rodičů vidí, že sami nečtou, nastává problém do budoucna. Samotná potřeba čtení se totiž zvyšuje pravidelností. Mertin (2004, s. 20) dokládá, že pokud *“dítěti celé předškolní období denně čteme, vytváří se stereotyp a tím i určitá závislost na četbě. Vytváření čtenářských dovedností a kultivace čtenářských návyků patří k jedné z nejvýhodnějších investic“*. Může zde ovšem vzniknout určitá negativní zkušenost, a to v případě, že dítěti neporadíme nebo nepomůžeme vybrat vhodný titul. Dítě může pak do budoucna knihy odmítat.

Knihy jako umělecké dílo *“působí na dítě velmi silně. Okouzlují krásou slova, probouzí estetické city, rozvíjí mravní představy, myšlení i řeč. Každé malé dítě poslouchá rádo říkanky, básničky, pohádky, povídky, a vžívá se do osudů hrdinů pohádek a vyprávění”* (Monatová, 1963, s. 85).

Zatímco někteří rodiče nejsou o důležitosti pravidelného čtení před spaním přesvědčeni, poukázali Busová s Ijzendoornem (1995, in Šulová, Zaouche-Gaudron a kol., 2003) na to, že bezpečné připoutání tříletých dětí k matce je spojeno právě s větším časem věnovaným společnému čtení. Za nejefektivnější považují, když rodiče podněcují dítě při čtení k aktivní verbální spoluúčasti, čímž vytvářejí rozvoj budoucího čtenářství. Zatímco rodiče dětem před spaním raději čtou, děti samy si raději vybírají pohádky na DVD (viz příloha č. 1, graf č. 7). Tento fakt byl zjištěn i z výzkumného šetření Pedagogické fakulty UK provedeného roku 2007 (Kropáčková a kol., 2008).

2.2.4 Sourozenci

Za optimální stav, ve kterém se dítě setkává s různým spektrem komunikačních schémat, můžeme považovat výskyt tří generací, které dítě obklopují. Jde v podstatě *“o rodiče (a jim věkem odpovídající osoby), prarodiče (opět případně s generačními vrstevníky) a děti – sourozence”* (Hájková, 2008, s. 31).

Jednoznačně motivující a formující jsou v první polovině předškolního věku pro dítě sourozenci. Nezáleží na tom, zda jde o sourozence staršího, nebo mladšího (Kořátková, 2008). Jeho činnostmi, chováním a vyjadřováním bývá dítě inspirováno a motivováno k nápodobě. Problémem ale může být to, že právě ve starším předškolním věku si již dítě uvědomuje příchod mladšího sourozence na svět. V souvislosti s tím mohou vyvstat určité potíže, kdy můžeme zaznamenat i regresi ve vývoji. Jde o to, že dítě může ztratit již nabyté dovednosti, mezi které patří i ztráta správné výslovnosti.

Za zcela odlišné můžeme považovat sourozenectví dvojčat, která se podle odborníků vyvíjí řečově o něco pomaleji. Až u 40% dvojčat (zvláště jednovaječných) se vyskytuje tzv. řeč dvojčat. Zatímco se řeč dvojčat může pro ostatní jevit jako nesrozumitelná, oni si navzájem rozumějí a touto řečí spolu komunikují. Dostupné [online] na WWW:<<http://www.rodina.cz/clanek43.htm> [cit. 5. dubna 2010]. Vzhledem k tomu, že jim okolí často nerozumí, což dvojčata špatně nesou, je důležité jim umožnit kontakt s jinými dětmi.

Asi nejvíce přitahují dětskou pozornost takzvaná sprostá slova. Dítě chce totiž mluvit jako dědeček, táta, ale i babička, teta, starší sourozenec nebo právě kamarád. Jde o slova velice zvukomalebná, která jsou pronášena ve vypjatých situacích a člověk je většinou pronáší zvýšeným hlasem (Matějček, 2000). Dítě tato slova používá velmi rádo, čímž poutá i určitou pozornost na svou osobu. Vzhledem k tomu, že v předškolní době a ještě na začátku školy je dětská sugestibilita na vrcholu, prostě a jednoduše slyšené napodobí.

2.2.5 Mateřská škola

Je místem, kde si dítě prostřednictvím řeči nachází cestu do širší společnosti dospělých a vrstevníků. Dítě je zde *“přirozeně stimulováno, aby novým slovním spojením porozumělo, a hledá způsob, jak zpřesnit své vyjádření, aby bylo pochopeno“* (Kořátková, 2008, s. 26). Vzhledem k tomu, že vztahy k vrstevníkům umožňují získat jiné sociální zkušenosti a rozmanitější formy komunikace než například mezi sourozenci, je pro děti vstup do mateřské školy ve všech směrech obohacující. Nejen, že má dítě možnost sdělovat ostatním své myšlenky, což je *“v mnoha směrech velmi*

efektivní učení. Ale i negativní zkušenost s reakcemi druhých dětí je v tomto směru přínosem pro myšlenkový a řečový rozvoj“ (Kořátková, 2008, s. 28). Důležitost MŠ potvrzuje také Hájková, (2008) která tvrdí, že pokud dítě vyrůstá pouze ve společnosti dospělých, může se stát, že bude přejímat jejich jazykové chování a jazykové stereotypy, které jsou pro jeho věk neodpovídající.

Určité potíže v řečových dovednostech můžeme zaznamenat především u dětí cizí národnosti, což současně ztěžuje vytváření bližších přátelství. Výrazné problémy pak nacházíme v chudé slovní zásobě, která je bez hlubších myšlenkových a abstraktních představ. V základní škole se díky tomu mohou objevit problémy s osvojováním čtení a psaní. Také nedostatek jazykové vytríbenosti, pohotovosti a adekvátní slovní improvizace vede k uchylování se k nižším formám komunikace – neverbální a činem, které jsou okolím následně vnímány a hodnoceny jako agresivní (Kořátková, 2002).

Podle Opravilové, Kropáčkové (2005) jsou dnešní děti často ovlivňovány přehnanými ambicemi rodičů a díky tomu se objevuje i více emocionálních problémů. Častá samota může vést k pocitu nedostatku komunikace, či přeroste v odmítání komunikace jako takové. Mateřská škola se proto snaží všechny potřeby dítěte uspokojit. Rozvoj řečových schopností a dovedností dětí pak může učitelka uskutečňovat nenásilně i za pomoci jazykových her (Pišlová, 1996). Pro dítě by měla být zejména dobrým mluvním vzorem a rodičům partnerem, který si ve své pozici všímá vývojových odchylek ve výslovnosti dětí, na které by měla rodiče v případě potřeby upozornit. Co se týče vstupu do základní školy *“Pobyt dítěte v mateřské škole zůstává bezkonkurenčně tou nejpřirozenější cestou, jak se dítě může s přípravou na školu vypořádat”* (Opravilová, 1996, s. 13). Některé očekávané výstupy z RVP ZV, které děti během první třídy mají zvládnout, uvádí například Hájková (2007). Jde mimo jiné o porozumění mluveným pokynům přiměřené složitosti, respektování základních komunikačních pravidel v rozhovoru, pečlivou výslovnost, vyprávění vlastního zážitku, zvládnání tempa řeči nebo vyprávění jednoduchých příběhů, což koresponduje i s očekávanými výstupy v RVP PV.

2.2.6 Pohyb a jeho význam pro vznik řeči

Mezi dobrým vývojem řeči a obratným ovládním jemných pohybů rukou, zejména prstů, existují pevné vzájemné vztahy. Proto je dobré podporovat obratnost obou rukou, než vědomě či nevědomě potlačovat aktivitu vedoucí ruky dítěte a tím i brzdit, nebo narušovat vývoj jeho řeči (Synek, 2004, s. 13). Obě funkce – řeč i pohyb je nutné plánovitě rozvíjet. Rozhodně se nelze spoléhat na to, že budou samy samovolně „dozrávat“. Vyzrávání hrubé motoriky a samostatný pohyb vede k prozkoumávání, manipulaci, rozšiřování akčního rádiu, a tím i k rozšiřování slovníku dítěte.

Protože je pohyb a hra pro děti tím nejpřirozenějším prostředkem, prolíná i všechny oblasti Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Z pohledu jazykového vývoje se nejvíce dotýká oblasti psychiky dítěte. Podle Dvořákové (2007, s. 11) jsou v ní *“pohybové činnosti úzce propojeny s rozvíjením řeči, případně s logopedickou péčí, podporují samostatné vyjadřování, rytmus řeči a dýchání”*.

2.3 Jiné faktory ovlivňující řeč dítěte

Mimo již zmíněné faktory bychom neměli opomenout některé další činitele, které také mohou negativně ovlivnit rozvoj řeči. K těmto činitelům řadíme zejména zdravotní stav dítěte, osobnost, jeho postavení v rodině, pohlaví a současně také určitý vliv stresových situací jako jsou rozvod či odloučení.

Výše zmíněný zdravotní stav hraje ve vývoji dítěte důležitou roli. Nemocné dítě bývá popudlivé, protivné i vznětlivé, což může přinášet potíže v jeho vztahu s ostatními. To, že je dítě více či méně komunikativní však může ovlivňovat i jeho osobnost skládající se ze tří komponentů. *“Emocionality, což je náchylnost být snadno a silně rozrušený nebo zarmoucený. Dále aktivity, což je kvantita chování, kterou dítě projevuje formou pohybu, rychlostí mluvení či množstvím energie vkládané do jakékoliv činnosti. Naposledy společenskosti, tedy očekávání být uspokojen odměnou ze sociálních kontaktů”* (Stoppardová, 1992, s. 80).

Postavení v kruhu rodiny, a to zejména prvorozencství, bývá považováno za výhodnější, protože rodiče údajně věnují prvorozenému více pozornosti a dítě tak získává i komplexnější jazyk. Rychleji se vyvíjí řeč dětí, které jsou ve stálém kontaktu s dospělými, a analogicky též řeč nejmladších členů vícedětných rodin.

Pokud bychom srovnávali slovní dovednosti mezi chlapci a dívkami, tak ty jsou v některých aspektech rané řeči o trochu rychlejší. Podle Stoppardové (1992) děvčata dříve čtou, píšou, lépe spojují slova do delších vět, mají lepší gramatiku i pravopis. Totéž se týká výslovnosti, artikulace nebo slovního projevu bez řečových vad.

Tempo dnešní uspěchané doby ale přináší dítěti i nepříjemné situace, se kterými si musí poradit rychleji, než by bylo pro ně vhodné. Tato uspěchanost přímo poškozuje dobrý psychický stav dítěte a dítě se může ocitnout v citovém přetížení. Rozvod, rozchod nebo odloučení od rodičů je pro dítě zvláště silnou stresovou situací, která může u dítěte vést dokonce k depresi nebo duševní poruše. V chování se může objevit snaha stranit se ostatních, stáhnout se do sebe a nekomunikovat.

Mikuláščík (2003, s. 115) upozorňuje také na specifickou uživání jazyka, která je dána osobnostními zvláštnostmi, rysy osobnosti:

- *Introvert mluví málo, a když mluví, tak klidně, tiše, bez emočního akcentu;*
- *Extrovert mluví hodně, většinou řekne vše, co má na srdci*

S tím souvisí také hlasitost nebo rychlost řeči. Tichá řeč může být projevem nesmělosti až stydlivosti, značit může i důraz. Hlasitá řeč může znamenat vitalitu, přátelskost, ale také špatné sebeovládání. Rychlé tempo může být znakem nervozity, zatímco pomalé tempo může být projevem rozvahy, vyrovnanosti, váhavosti nebo celkové zpomalenosti v aktivitě (Mikuláščík, 2003).

3 Jazyková výchova v předškolním vzdělávání

Předškolní vzdělávání poskytované mateřskou školou v současné době *“doplňuje a obohacuje rodinnou výchovu odbornou péčí a zajišťuje z hlediska potřeb dítěte přiměřené aktivizující prostředí pro jeho rozvoj a učení”* (Opravilová, Kropáčková, 2005, s. 17). Rozvoji jazyka a řeči se napříč stoletími věnovalo několik významných osobností, které měly také své následovníky. Od roku 1948 vznikla i *“celá řada pokusů o vzdělávací program (kurikulum), z nichž některé byly v dílčích oblastech poměrně zdařilé”* (Opravilová, 2001, in Kolláriková, s. 129). Po roce 1989 nastává období hledání a přebírání různých modelů pro předškolní vzdělávání. Teprve od roku 1998 nastupuje období stabilizace. Předškolní pedagogika jako první předkládá mateřským školám sjednocující Rámcový vzdělávací program (Smolíková, 2006).

3.1 Historický vývoj jazykové výchovy

Zatímco se postoj k předškolnímu dítěti, i názory na jeho hodnotu a postavení ve společnosti během dějin několikrát změnilo, teprve vrcholné období humanismu a renesance v 16. a 17. století začalo předškolnímu dítěti a jeho výchově věnovat značnou pozornost. Vrcholem této etapy je dílo **J. A. Komenského** (1592-1670) *Informatorium školy mateřské* (1632), které je bráno jako *„první soustavná teorie předškolní výchovy a vzdělávání“* (Opravilová, Kropáčková, 2005, s. 32). Komenského Informatorium můžeme označit za první předškolní „kurikulum“, ačkoliv se u nás tento pojem objevuje až v osmdesátých letech 20. století.

Z celého textu Informatoria je patrné, že se Komenský přiklání k *“přirozenému”* vývoji tělesnému i duševnímu, s cílem jejich plného harmonického rozvíjení bez násilného zasahování zvnějšku. Ve svém pedagogickém díle Komenský neopomínal zejména důležitost jazykové výchovy, přičemž se zaměřil i na zákonitosti vzniku lidské řeči, ve kterých si všiml také jednotlivých stádií řeči. Důležitost správně používat jazyk vidíme v jeho doporučených *“cvičeních”* pro nejvybroušenější jazyk, ve kterých můžeme nalézt i cvičení, které *„se zpravuje myslí a jazykem“* (Komenský, 2007, s. 36). V těchto

cvičeních Komenský zmiňuje *Dialektiku*, kdy má dítě do šesti let chápat co je otázka a odpověď, a mělo by také umět na otázku co nejlépe odpovědět. Nevyhýbá se ani zpěvu, který spojuje s hrou na nástroj a nazývá ho *Muzikou*. Nejlepším způsobem jak rozvíjet jazyk, je podle Komenského formovat ho a brousit gramatikou, rétorikou a poetikou. Tu rozděluje Komenský následovně:

1. „*Gramatika v šesti letech býti má, aby jak mnoho čemu dítě rozumí, tak mnoho mateřským svým jazykem vypověditi umělo, byť i s nedostatky bylo, jen však aby jadrně a srozumitelně vyslovovati naučeno bylo*“
2. „*Retorika jejich v tom věku jest trochu gestů, jak přirození dá, užívati, a co sic od tropů a figur slyší, to imitovati*“
3. „*Poetiky bude jakýž takýž začátek, veršiček některý a rytm z paměti uměti*“ (Komenský, 2007, s. 37).

Rozvoj slovní zásoby dle Komenského podporují hlavně rodiče či vychovatelé, a to básněmi, říkadly nebo vyprávěním bajek. Pokud nahlédneme zpět ke kapitole č. 2.1, mohli bychom říci, že Komenský v podstatě shrnul současná kritéria školní zralosti dítěte týkající se úrovně jeho komunikace.

Další významnou etapou, ve které se začíná rozvíjet institucionální předškolní výchova je přelom 18. a 19. století. V této době v duchu Komenského představil svůj první výchovný program *Školka* (1839) učitel opatrovny Na hrádku (1832) **J. V. Svoboda**. Svou opatrovnu naplňoval obdobným učivem, zaměstnáním, třibením jazyka i rozumu a zušlechťováním mravů malých dětí tak jako Komenský. Stejně tak podkládal za důležitou názornost, neboť „*ukazování a pojmenování předmětu vzbuzuje a cvičí pozornost dětí a množí zásobu pojmův. Jen cvičení ve mluvení, s tímto vyučováním spojené, může chybnou výslovnost a nepravě pojmenování opravit*“ (Strnad, 1958, s. 36). Svoboda ve svém díle předkládá propracovaný systém počátečního vzdělávání společně se základy čtení, psaní a počítání, který je doplněn metodickými pokyny a poznámkami. Tím také položil základy české pedagogické elementární praxi, jelikož při vyučování záměrně sledoval spojení výchovy se vzděláním rozumu a rozvíjením řeči. Svoboda také tvrdil, že „*zvláště milují dívky kratičké, dětskou mluvou přednášené povídky, ve kterých se jim představují poslušné, pořádné, čistotné, způsobné, nábožné a*

o slušných věcech mezi sebou nebo s rodiči rozmlouvající děti“ (Strnad, 1958, s. 92).

Počátek 20. století byl ve znamení reformního hnutí za novou výchovu u nás i ve světě, a tak se poznatky o dítěti začaly rozšiřovat, z čehož vyvstala potřeba změny v obsahu výchovy a vzdělávání. Pro rozvoj předškolního kurikula jsou významné zejména práce **Idy Jarníkové** (1879-1965), která v duchu požadavků návrhů zákona pro školy mateřské vypracovala *Osnovy pro mateřské školy* (1927) a *Výchovný program mateřských škol* (1927), které plnily funkci kurikula a daly základ moderní koncepci mateřských škol. Jak je patrné z obsahu její práce věnovala rozvoji jazyka značnou pozornost. V obsahu programu například nalezneme: „*Říkadla a básně, vyprávění v dětské světnici, hudební výchovu, otázky, hádanky i cvičení výslovnosti a řeči*“ (Bečvářová, 2003, s. 11).

Teprve však *Osnovy pro mateřské školy* (1955) představují upravenou a podrobněji rozpracovanou verzi *Pracovního programu pro mateřské školy* (1948) a *Prozatímních osnov pro mateřské školy* (1953). V těchto osnovách se jazykové výchově věnuje kapitola „*Mateřský jazyk a rozvíjení poznání*“ (Bečvářová, 2003). Posledním kurikulem minulého období do roku 1989 se tak stává podrobný **Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy** (1984), doplněný celkem deseti metodikami. Metodické příručky **Jazyková výchova v mateřské škole I. a II.** (1987) se cíleně věnují rozvoji jazyka a řeči předškolních dětí. Cílem tehdejší jazykové výchovy bylo „*osvojování si základů spisovného jazyka v hovorové podobě. Koncem předškolního věku má být dítě schopné souvisle, v podstatě správně a srozumitelně se vyjadřovat a dorozumívat se s dětmi a dospělými*“ (Minaříková, Švandová, 1987, s. 1). Tato metodická příručka pro učitelky mateřských škol byla podrobně rozpracována pro děti tři až čtyři, čtyři až pět a pět až šest let. Tím respektuje i vývoj řeči dětí v jednotlivých obdobích. Úkoly jsou stanoveny dlouhodobě i průběžně a prolínají celý školní rok. Jsou zpracovány do přehledných tabulek, kde vždy na jejich začátku nalezneme čtyři oblasti, které mají ještě své další úkoly. Oblast číslo *I. Rozvíjení slovní zásoby*, *II. Péče o spisovnou výslovnost a zřetelnost řeči*, *III. Osvojování a zdokonalování gramatické správnosti mluvených projevů a rozvíjení povědomí dětí o gramatické stavbě jazyka*, *IV. Rozvíjení souvislého*

vyjadřování (Minaříková, Švandová, 1987, s. 86). Lze říci, že tyto metodické příručky ve své podstatě korespondují s podoblastí Jazyk a řeč v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále také RVP PV, viz kapitola č. 3.2).

3.2 Současná struktura předškolní výchovy a vzdělávání

Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti (sedmi) let a probíhá v mateřských školách, které jsou součástí výchovně vzdělávací soustavy. Nový školský zákon s platností od ledna 2005 mateřské školy nově řadí mezi školy (vedle základních, středních, vyšších odborných aj.), na rozdíl od dřívějšího zařazení mezi předškolní zařízení. Zřizovatelem mateřské školy je ve většině případů obec, popř. svazek obcí.

§33 Zákona č.561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání vymezuje cíle předškolního vzdělávání v tomto znění: *„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání, a napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání. Poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami“* Dostupné [online] na WWW:<<http://aplikace.msmt.cz> [cit. 5. dubna 2010].

Hlavními cíli předškolního vzdělávání by měly být:

- pomoc emocionálnímu a sociálnímu rozvoji a přizpůsobení dítěte
- podpora vztahu k poznávání učení a poskytnutí podmínek k samostatnému učení a poznávání okolního světa
- příprava v oblasti řečových a intelektových dovedností souvisejících s primárním vzděláváním (komunikační dovednosti, myšlení)
- pěstování a rozvoj individuálního vyjádření a tvořivých schopností v oblasti emocionální, etické a estetické (Opravilová, in Kolláriková, 2001, s. 138).

3.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Reakcí na potřebu závazného a zároveň pružného pedagogického materiálu pro předškolní vzdělávání bylo v roce 2001 vytvoření Rámcového programu pro předškolní vzdělávání. Ten byl na základě zkušeností z praxe aktualizován a v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb. byl vydán opatřením ministryně školství, mládeže a tělovýchovy jako Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání s účinností od 1. 3. 2005. Všechny mateřské školy na jeho základě vypracovaly vlastní školní vzdělávací program a začaly podle něj pracovat povinně od 1. 9. 2007 dostupné [online] na WWW:<<http://www.msmt.cz> [cit. 5. dubna 2010]. Tento kurikulární dokument je zformulován v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR neboli v tzv. Bíle knize.

Hlavním úkolem RVP PV je doplňovat rodinnou výchovu, poskytovat dítěti dostatek podnětů, obohacovat denní program dítěte a poskytnout mu odbornou péči. Jednotlivé oblasti předškolního vzdělávání jsou zde rozpracovány do čtyř kategorií (rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle, dílčí výstupy), které mají své specifické záměry, cíle, hlavní činnosti, příležitosti, základní kompetence, hlavní rizika. RVP PV obsahuje podmínky předškolního vzdělávání a neopomíná ani vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných.

Vzdělávací obsah RVP PV představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte v mateřské škole, který slouží k naplňování vzdělávacích záměrů a k dosahování vzdělávacích cílů. Uspořádání obsahu najdeme v dokumentu v podobě pěti oblastí, které jsou nazvány: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika (zahrnuje podoblast Jazyk a řeč), Dítě a společnost a Dítě a svět (Smolíková, 2006).

3.3.1 Komunikační kompetence v pojetí RVP PV

Komunikační (v dokumentu se užívá termín komunikativní) kompetence jsou v RVP PV zařazeny mezi klíčové kompetence, které představují *“cílové stavy, k jejichž naplňování by mělo společně směřovat veškeré vzdělávání. Ve všech etapách je jedním z*

cílů vzdělávání vybavit každého jedince souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro něho dosažitelná” (Smolíková, 2006, s. 9). Pro etapu předškolního vzdělávání je vymezeno celkem pět kompetencí, mezi kterými najdeme pod číslem tři právě kompetenci komunikativní, jejíž součástí je podoblast Jazyk a řeč. V této podoblasti najdeme stanoveny dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy nebo rizika vzdělávacího záměru.

Důležitou součástí dokumentu jsou určité předpoklady komunikativní kompetence dosažitelné pro dítě předškolního věku v následující úrovni:

dítě ukončující předškolní vzdělávání

- *„ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog*
- *dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)*
- *domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci*
- *v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou*
- *ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní*
- *průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím*
- *dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)*
- *ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku“ (Smolíková, 2006, s. 10).*

3.4 Naplňování komunikační kompetence v MŠ

Cílem mateřské školy by měl být zejména rozvoj obsahové stránky řeči, která je základem myšlení, a je tedy důležitou podmínkou k rozvoji osobnosti a ke vzdělávání. Až druhotně se rozvíjí stránka formální (výslovnost). Protože se slovní zásoba u dětí rozvíjí nejen zrakem, sluchem, hmatem, ale také čichem a chutí, je pro dítě důležité, aby nahromadilo dostatečnou škálu smyslových i hmatových informací. Proto v mateřské škole probíhá fyziologický vývoj řeči hlavně formou her a zábavných cvičení. To vede k tomu, že *”slovní vyjádření při činnosti rozvíjí v přirozeném kontextu jak řečový projev dětí, tak jejich slovní zásobu a morfologické dovednosti”* (Opravilová, Gebhartová, 2003, s. 113).

Každá mateřská škola je také vybavena různými pomůckami, hrami, knihami a materiály, které učitelky využívají jako oporu pro naplňování komunikační kompetence u dětí (viz příloha č. 2).

Jak již bylo zmíněno v předešlé kapitole, obsahuje RVP PV oblast Dítě a jeho psychika s podoblastí Jazyk a řeč. Záměrem pedagoga v této oblasti je například podpora duševní pohody, ale také rozvoj řeči a jazyka. Proto může pedagogům v jejich práci napomoci vzdělávací nabídka, do které RVP PV zahrnuje:

- *”artikulační, řečové, sluchové a rytmičné hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti*
- *společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace (vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým apod.)*
- *komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv*
- *samostatný slovní projev na určité téma*
- *poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů*
- *vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo co shlédlo*
- *přednes, recitace, dramatizace, zpěv*

- *grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen*
- *prohlížení a „čtení“ knížek*
- *hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků, užívání gest*
- *činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika)” (Smolíková, 2006, s. 16).*

Díky tomu, že dítě přichází do mateřské školy a zároveň nové skupiny s různou jazykovou vybaveností a odlišnými komunikačními dovednostmi, je vystavováno nutnosti používat nová slovní spojení i zpřesňovat své vyjadřování. Dítě si ve své iniciativnosti přeje, aby mu bylo porozuměno a získalo si tak přízeň učitele i kamarádů. Jak říkají Opravilová, Gebhartová (2003, s. 113), pobyt v MŠ *“poskytuje každodenní bohatou příležitost nejen k rozšiřování slovníku dítěte a užívání příslušných gramatických struktur, ale i k dovednosti naslouchat druhým”*. Přesto rodiče chápou, že mateřská škola je pouhým doplňkem rodiny, co se rozvíjení jazykových schopností týče (viz příloha č. 1, graf č. 8).

Osobnost učitelky mateřské školy má pro dítě předškolního věku význam opravdu veliký. Vzhledem k tomu, že některé děti tráví v mateřské škole většinu svého času, stává se pro něj učitelka určitou jistotou. Učitelka zároveň dokáže vést dítě k vyjadřování nebo jazykové stimulaci, kdy dítě hledá a potřebuje nalézt jiné způsoby vyjádření v mateřském jazyce, než tomu bylo v rodině. Tím se přirozeně akceleruje mnohostranný rozumový rozvoj v oblasti přijímání, porozumění a užívání jazyka v abstraktní komunikační rovině, v rovině logických souvislostí i ve vyjadřování a porozumění. Učitelka by měla umět využít spontánního zájmu dítěte o rozhovor a na ten následně reagovat. Současně je tím, kdo rozšiřuje výpověď dítěte, upřesňuje ji, prodlužuje a vede dítě ke společnému dialogu (Váchová, 2007).

Mimo jiné by měly učitelky mít přehled o možnostech poskytování logopedické péče, pokud samy nejsou odborně fundované. Jejich nezastupitelným úkolem je upozornění rodičů v situacích, kdy je nutné vyhledat odborníka, např. logopeda. *“Celkový rozvoj*

percepčních a komunikačních dovedností by tak měl být nezbytnou součástí práce každé MŠ” (Voldřichová, 2009, s. 2).

Rozvoj komunikačních kompetencí se ukázal věcí poměrně složitou. Proto je cílem mateřské školy a úkolem učitelky tyto kompetence u každého dítěte dostatečně a správně rozvíjet. Jak již víme, spolupůsobí na dítě mnoho faktorů, z nichž ne všechny můžeme nějakým způsobem ovlivnit. Pokud se o to ale nebudeme pokoušet vůbec, bude naše jazyková vybavenost neustále upadat.

II. Praktická část

4 Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku

Již v roce 2007 monitoroval UNICEF situaci dětí ve 21 vyspělých zemích, v jejímž výsledku se Česká republika pohybuje přibližně v jejím středu. „*Výčet převážné většiny ukazatelů dokládá tendence vesměs pozitivní*“ (Opravidlová, Kropáčková, s. 54, in Kropáčková a kol., 2008). Současná praxe však poukazuje zejména na omezenější slovní zásobu, přetrvávající problémy s výslovností, ale i potíže s komunikací. Tyto potíže se objevují nejen v mateřské škole, ale i v prvních ročnících základních škol.

4.1 Cíle šetření a použité metody

V souvislosti s výše uvedeným je práce zaměřena na sledování dosažení komunikačních kompetencí obsažených v RVP PV. Důraz byl kladen zejména na pokus o realizaci akčního výzkumu na jedné mateřské škole.

Hlavním cílem práce byla analýza a zhodnocení kvality slovního projevu dětí ve věku 5-6(7) let, jelikož v RVP PV je dosažení těchto kompetencí určeno pro děti ukončující předškolní vzdělávání. Dále bylo při srovnání skupin sledováno využití jednotlivých slovních druhů při popisu obrázku, kam byly zařazeny i děti ve věku 3-4 let s cílem orientačně zjistit a ukázat, na jaké úrovni jsou vyjadřovací schopnosti mladších dětí.

Dílním cílem práce bylo sestavit a ověřit za stanovené období stimulační program pro podporu komunikačních kompetencí u dětí ukončujících předškolní vzdělávání. Dále šlo o vytvoření a provedení polostrukturovaného interview s rodiči i učitelkami 1. třídy základní školy.

Hlavním úkolem výzkumu byl experiment v podobě připraveného stimulačního programu pro děti ve věku 5-6(7) let, který byl určen k podpoře jejich vyjadřovacích schopností. Dalším předmětem zájmu bylo sledovat, zda je možné s jeho pomocí tyto schopnosti ovlivnit, případně zjistit, jestli se může tento vliv objevit ve zvýšení využití frekvence slovních druhů při popisu obrázku.

Definování výzkumné otázky: Jaký je stav souvislého vyjadřování dětí předškolního věku a lze ho pozitivně ovlivnit konkrétním stimulačním programem?

Hypotéza 1: Předpokládám, že stimulační program může pozitivně ovlivnit vyjadřování dětí předškolního věku.

Metody užití při realizaci kvalitativního výzkumu:

- **Analýza odborné literatury** vedoucí k nastudování dané problematiky.
- **Polostrukturované interview s rodiči a učitelkami 1. třídy ZŠ** bylo zvoleno proto, aby byly získány konkrétní údaje a zároveň byl poskytnut prostor pro jejich vlastní vyjádření. Tím vznikla možnost získat informace, které by se v dotazníku neobjevily. Zjištěné informace pak bylo možné zohlednit při individuálních setkáváních s dětmi. Dále šlo o navázání bližšího kontaktu, zejména s rodiči.
- **Strukturované pozorování** bylo důležité pro navázání kontaktu s dětmi. Za pomoci pozorování bylo možné sledovat děti v jejich jedinečnosti a zároveň podávalo možnost sledovat pouze předem vymezené kategorie.
- **Porovnávací procedura** byla uplatněna při vyhodnocování výsledků s cílem zjistit odlišnosti ve způsobu vyprávění u dvou různých věkových skupin.
- **Experiment** byl zvolen v souvislosti s přípravou a provedením **stimulačního programu**. Jednalo se o přímé ověření v praxi s možností dalšího využití, a sledování jeho přínosu pro souvislého vyjadřování dětí.
- **Testy (vstupní, výstupní)** byly určeny ke zjištění prvotních informací o dětech s cílem přizpůsobit jejich možnostem vytvořený stimulační program. Dále ke sledování jednotlivců i skupin s cílem zjistit určitý posun v jejich komunikačních dovednostech.

Harmonogram výzkumného šetření

1. etapa šetření – červenec 2009

- příprava polostrukturovaného interview pro rodiče a učitelky
- zkušební rozhovor s dobrovolným rodičem
- příprava programu

2. etapa šetření – září 2009 – květen 2010

- polostrukturované interview s rodiči a učitelkami 1. třídy ZŠ
- pilotní studie s vybranými dětmi
- vstupní testy
- individuální stimulační program pro děti ve věku 5-6(7) let
- výstupní testy

3. etapa šetření - 2010

- analýza výsledků na základě výzkumného šetření

4.2 Charakteristika místa šetření a výzkumného souboru

Pro realizaci **vlastního výzkumného šetření** byla zvolena mateřská škola Trhanovské náměstí 7, Praha 15. Budova školy je velmi stará a v průběhu roku prošla celkovou rekonstrukcí. Škola má jen dvě třídy, které jsou od sebe odděleny velkou společnou hernou.

V této dvoutřídní mateřské škole jsou děti rozděleny do homogenních tříd na třídu *Koťátek*, kam docházejí děti ve věku 3 - 4 let, a třídu *Žiraf* s věkovým složením dětí 5 - 6(7) let. Edukaci 50 dětí zajišťuje ředitelka a 3 kvalifikované učitelky.

Vzdělávací program *“Společně objevujeme svět”* vychází z podpory osobnostního rozvoje založeného na spolupráci s rodinou a uspokojování základních potřeb. Cílem výchovně – vzdělávacího programu je vytvořit pro děti co nejlepší podmínky pro osobnostní rozvoj, spokojený život a příznivou životní perspektivu. Děti mohou navštěvovat různé zájmové kroužky (angličtinu, keramiku, zpívánky, taneční kroužek) a plavecký výcvik.

Výzkumný soubor byl sestaven z dětí předškolního věku. Sledovaný vzorek tvořilo celkem 44 dětí, které byly rozděleny do dvou skupin. V obou případech šlo o děti ze stejné mateřské školy. Vzhledem k tomu, že byl výzkum zvolen kvalitativně a bylo důležité sledovat děti jako jednotlivce, byl zvolen menší počet dětí.

První skupina se stala **srovnávací** (tab. č. 1) a zařazeno sem bylo 21 dětí ve věku 3-4 let (14 dívek a 7 chlapců). Tyto děti se účastnily pouze vstupních a výstupních testů bez zařazení do stimulačního programu, a to z již zmiňovaného důvodu, že naplňování komunikačních kompetencí bylo zaměřeno na děti ukončující předškolní vzdělávání. Mladší děti ještě nemají ustálenou výslovnost a nedosahují stejných výsledků jako starší děti, jelikož k některým dovednostem ještě “nevyzrály” (blíže viz teoretická část).

Ve **srovnávací skupině** byl věkový rozdíl mezi nejstarším a nejmladším dítětem 20 měsíců. U těchto dětí nebyly zjišťovány odchylky ve výslovnosti vzhledem k jejich nízkému věku, a nebyly ani cílem práce.

Tab. č. 1 Přehled informací o srovnávací skupině dětí ve věku 3-4 let

Divky	Věk		Divky	Věk	Chlapci	Věk
D/1	4,11		D/8	4,1	Ch/1	4,11
D/2	4,11		D/9	3,10	Ch/2	4,11
D/3	4,10		D/10	3,10	Ch/3	4,6
D/4	4,6		D/11	3,8	Ch/4	4,4
D/5	4,5		D/12	3,7	Ch/5	4,4
D/6	4,2		D/13	3,6	Ch/6	3,11
D/7	4,1		D/14	3,6	Ch/7	3,3

Experimentální skupinu (tab. č. 2) tvořilo 23 dětí ve věku 5-6(7) let (13 chlapců a 10 dívek) s cílem sledovat rozvoj jejich komunikačních schopností v rámci **stimulačního programu** (viz příloha č. 3). Tyto děti by již měly být schopné plynulého, samostatného a srozumitelného souvislého vyjadřování s dostatečně bohatou slovní zásobou, což bylo také v průběhu individuálních setkávání sledováno a postupně hodnoceno. Program jim měl pomoci se bez studu a dostatečně kvalitně vyjadřovat, což by mohlo usnadnit i jejich přestup do základní školy. Vzhledem k tomu, že program zohledňoval tuto

věkovou skupinu, nebyl vhodný pro mladší děti, jejichž řeč bývá více zatížena artikulačními vadami, což ztěžuje vzájemnou komunikaci, a navíc nejsou mladší děti k takovéto činnosti “zralé”.

V době zahájení výzkumu dne 10. 10. 2009 dosáhlo 1 dítě 7 let (Ch/1 – výzkumný soubor). V tomto souboru se vyskytla 2x dvojčata, dva chlapci (Ch/9, Ch/10) a dvě dívky (D/7, D/8). Školní docházka byla odložena pěti dětem. Věkový rozdíl mezi nejstarším a nejmladším dítětem byl v této skupině 20 měsíců.

Tab. č. 2 Přehled informací o experimentální skupině

	Věk	Logopedická péče	Neznalost písmen	OŠD
Ch/1	7	Ano	C,S,Z,L,Ř	Ano
Ch/2	6,5	Ano	R,Ř,+ G,Ž	Ano
Ch/3	6,1	Ne		-
Ch/4	6,1	Ne		-
Ch/5	6	Ne		-
Ch/6	6	Ne		-
Ch/7	5,11	Ne	K+-, G(D)	-
Ch/8	5,11	Ne		-
Ch/9	5,6	Ne		-
Ch/10	5,6	Ne		-
Ch/11	5,4	Ne		-
Ch/12	5,3	Ne		-
Ch/13	5,3	Ano	R,Ř,sykavky	-

	Věk	Logopedická péče	Neznalost písmen	OŠD
D/1	6,2	Ne		Ano
D/2	6,2	Ano	V,F,S,Š,Z,Ž, Ř	Ano
D/3	6,1	Ne		Ano
D/4	5,9	Ne		-
D/5	5,8	Ano	sykavky	-
D/6	5,5	Ne		-
D/7	5,4	Ne		-
D/8	5,4	Ne		-
D/9	5,3	Ne		-
D/10	5,2	Ano	R,Ř	-

Obě skupiny byly vybrány pro **vstupní a výstupní test**, aby bylo možné porovnat, do jaké míry se tyto skupiny při schopnosti vyprávění a užití jednotlivých slovních druhů liší. Důležité bylo zjištění úrovně mladších dětí, které ukázalo, na jaké úrovni by starší děti již být neměly.

Rodným jazykem všech dětí musela být čeština, protože děti cizinců nemají tento jazyk zvládnutý a v jejich vyjadřování se objevují agramatismy, které nelze hodnotit jako poruchu.

4.3 Příprava a realizace výzkumného šetření

Pedagogický výzkum byl připravován ve třech úrovních. **Cílem první úrovně** bylo získání informací o dané problematice, čemuž předcházelo i studium odborné literatury. Dále bylo připraveno a vyzkoušeno polostrukturované interwiev na dobrovolném rodiči, aby mohly být otázky ještě upraveny (viz příloha č. 23).

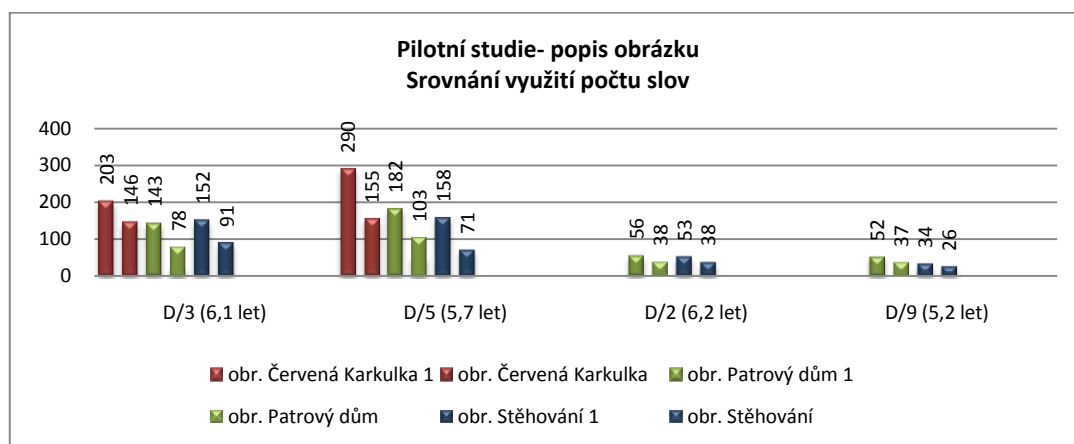
Druhá úroveň výzkumu proběhla v měsíci září 2009. K rozhovorům byli vyzváni pouze rodiče dětí ve věku 5-6(7) let a zároveň jim byl představen i cíl diplomové práce. Připravené otázky doplnily kartičky s obrázky představujícími příslušnou odpověď (viz příloha č. 24), což mělo rodičům usnadnit výběr odpovědí. Rozhovoru se zúčastnilo 19 žen a pouze 2 muži. Jedna matka po rozhovoru zpracovala i osobní reflexy své rodiny, což přikládám (viz příloha č. 25). Souběžně byly provedeny rozhovory se třemi učitelkami prvních tříd základní školy Kozinova v Praze 15, do které nastupují téměř všechny děti naší mateřské školy (viz kapitola 4.7).

Realizaci výzkumného šetření předcházely dvě pilotní studie s dětmi, jejichž cílem byl správný výběr obrázku. Obě pilotní studie byly provedeny ve dnech 3. - 7. 9. 2009. Děti věděly dopředu, že se bude jejich vyprávění nahrávat, a zároveň byla domluvena možnost jeho ukončení větou: *“už nevím“* nebo *“to je všechno“*. Do **první pilotní studie** byly vybrány dvě dívky D/3 (6,1 let) a D/5 (5,7 let) a obrázky z pexesové omalovánky Červená Karkulka (viz příloha č. 6), podle kterých měly děti souvisle vyprávět pohádku. Výsledkem bylo příliš dlouhé, jakoby naučené vyprávění.

Druhé pilotní studie se účastnily tytéž dívky se dvěma dalšími D/2 (6,1 let) a D/9 (5,2 let). Vybrána byla publikace PIŠLOVÁ, S. a kol. *Pojďme si hrát*. Zvolen byl obrázek *“patrového domu“* ze strany 14 (viz příloha č. 16). Předěšlá studie ukázala, že je potřeba vyprávění časově ohraničit, proto byl nastaven limit 5 minut. V tomto případě byl sice výsledkem menší počet slov, ale dívky se v obrázku špatně orientovaly.

V konečném stádiu byl vybrán obrázek “stěhování” bez většího množství detailů, dostatečně velký, jednoduchý, zachycující skutečnosti z okolního světa, které děti znají, nebo by měly znát (viz příloha č. 26). I tento obrázek byl podroben zkoušce se stejnými dívkami (viz graf č. 10). Graf zachycuje počet slov při vyprávění ve dvou rovinách. Vyšší číslo představuje celkový počet všech slov, nižší číslo představuje stav, kdy bylo počítáno každé slovo pouze jednou.

Graf č. 10 Pilotní studie - popis obrázku – srovnání využití počtu slov



Třetí úroveň výzkumu se stal **stimulační program** s celkem 11 částmi, rozvržený na měsíc říjen 2009 – březen 2010. Během měsíce listopadu se mateřská škola přemístila kvůli celkové rekonstrukci budovy do náhradních prostor, a proto byl program v měsíci prosinec pozastaven. Znovu pokračoval v lednu 2010 a ukončen byl v květnu téhož roku. V podobě individuálních setkání probíhal vždy jednou za 14 dní. Setkání probíhala vždy v ranních hodinách od půl osmé do půl jedenácté s přizpůsobením se chodu třídy a měla v průměru 10 minut na každé dítě. Probíhala ve vyhrazené místnosti se stejnými podmínkami pro hodnocení. Ohled musel být brán na chod celé mateřské školy. Některé dny se staly téměř nevyhovující v případě kroužku plavání nebo dopolední angličtiny.

V souladu s publikací VÚP: Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV (2007) byl pro sledování slovního projevu dětí připraven záznamový arch. Toto hodnocení bylo zaměřeno na čtyři důležité dovednosti hodnocené ve čtyřech úrovních, které jsou

součástí komunikační kompetence. Zaznamenány byly i různé doplňující informace. Hodnocena byla 1. samostatnost, 2. plynulost, 3. srozumitelnost, 4. slovní zásoba (viz příloha č. 27). Tyto oblasti byly sledovány průběžně. Vlastní výzkumné šetření vstupního a výstupního testu proběhlo u všech 44 dětí stejně.

Vstupní test byl uskutečněn v říjnu roku 2009 s cílem zjistit frekvenci užívání slovních druhů. Výzkumným prostředkem byl popis již zmiňovaného obrázku s časovým omezením 5 minut. Šetření probíhalo ve volné místnosti tak, aby děti nebyly rušeny. Protože bylo důležité nenarušovat chod jednotlivých tříd a zároveň neměly být děti unavené, bylo vybráno časové rozmezí dopoledne od půl osmé do devíti nebo od desíti do jedenácti v případě, že se kvůli nepřízní počasí neuskutečnil pobyt venku. Děti věděly, že jejich vyprávění může být nahráváno na diktafon. Znamení ukončení zůstalo stejné jako v pilotní studii. Před samotným vyprávěním měly děti čas si obrázek dostatečně prohlédnout a byly motivovány k tomu, aby si všimly, kdo co dělá, co všechno na obrázku poznají. V průběhu vyprávění byla některým dětem položena otázka „*Je to všechno?*“ nebo „*Ještě něco?*“ Stejně jako u pilotní studie, i zde bylo počítáno pouze každé „nové“ slovo. Slovo, které se ve vyprávění vyskytlo vícekrát, se počítalo jen jednou např. „babička – babička“, „pak – pak“. Započítávány byly všechny varianty jednoho slova např. „maminka, mamince, maminky“, taktéž „babičce, babičku, babička, babičkou“ a jiné.

Výstupní test byl realizován v květnu roku 2010 s cílem zjistit, zda došlo během šesti měsíců u souboru zkoumaných osob ke změnám v úrovni souvislého vyjadřování a ve zvýšení frekvence slovních druhů. Výzkum probíhal stejným způsobem jako v první fázi. Rozdíl byl pouze v tom, že se změnilo místo našeho působení.

Pro lepší zpracování výsledků výzkumu byly vytvořeny záznamové tabulky sloužící k zápisu frekvence jednotlivých slovních druhů, které byly kvůli zachování anonymity zkoumaných osob označeny písmenem „D“ pro dívky a „Ch“ zastupujícím chlapce. Číslo za lomítkem označuje pořadí dítěte, které jde vždy od nejstaršího po nejmladší dítě. Věk je uváděn k 1. 9. 2009. Na konci tabulky jsou vždy uvedeny průměry a četnost. Označení 1. průměr se týká 1. fáze výzkumu – vstupního testu a označuje

součet příslušných slovních druhů jak dívek, tak chlapců. Následně je uvedena i četnost v procentech. Pod označením 2. průměr najdeme výsledky 2. fáze výzkumu získaných stejnou metodou, a taktéž jejich četnost.

4.4 Analýza výsledků výzkumu

Údaje o výskytu a frekvenci jednotlivých slovních druhů byly ze záznamových tabulek přeneseny do **tabulek výsledků výzkumu** a následně zpracovány **formou grafů**. Všechny uvedené hodnoty jsou uváděny v průměrném výsledku, který je pouze orientační, jelikož nešlo o získání kvantitativních dat, ale o kvalitativní šetření. Důraz byl kladen zejména na analýzu akčního výzkumu. Pro přehlednost ukazuje tabulka tyto výsledky zvlášť u dívek a chlapců. Následně i v průměrném výsledku dohromady, což se může lišit od průměru provedeného na celém souboru. Podrobnější tabulky využití slovních druhů u jednotlivců nalezneme (viz příloha č. 28).

Analýza 1. fáze výzkumného šetření – vstupní test

Z výsledků uvedených v (tab. č. 8) zjistíme, že u srovnávacího vzorku dětí ve věku 3 – 4 let využila děvčata i chlapci při popisu obrázku nejvíce podstatná jména a slovesa. Téměř stejně dopadlo využití zájmen. Příslovce použily obě skupiny stejně. Předložky a spojky stojí společně s přídavnými jmény, číslovkami, částicemi a citoslovci velice nízko, ale zastoupení bylo splněno ve všech slovních druzích.

U experimentálního vzorku (tab. č. 9) také využily děti nejvíce podstatná jména, slovesa a zájmena. Příslovce se stejně jako u srovnávacího vzorku dostaly na čtvrté místo. Další v pořadí byly předložky. Celkem málo děti používaly spojky s přídavnými jmény, částice a číslovky. Stejně jako u srovnávacího vzorku i zde se minimálně objevily citoslovce. Vzhledem k tomu, že děti ve věku pěti let by již měly mít zastoupeny všechny slovní druhy, dá se říct, že tento úkol splnily. Jak je ale patrné například z výzkumů Hájková (2008), nebo Kalodová (2007), děti ve svém slovním projevu citoslovce většinou nevyužívají.

Tab. č. 8 Průměrné hodnoty využití slovních druhů- srovnávací vzorek

Srovnávací vzorek – říjen 2009			
Slovní druh	dívky	hoši	průměr
Podstatná jména	13,78	18,85	16,31
Přídavná jména	0,86	1	0,93
Zájmena	3,36	5,28	4,32
Číslovky	0,57	0,71	0,64
Slovesa	4,5	4	4,25
Příslovce	2,71	2,71	2,71
Předložky	1,57	1,71	1,64
Spojky	1,14	0,86	1
Částice	0,57	0,28	0,42
Citoslovce	0,14	0,14	0,14

Tab. č. 9 Průměrné hodnoty využití slovních druhů – experimentální vzorek

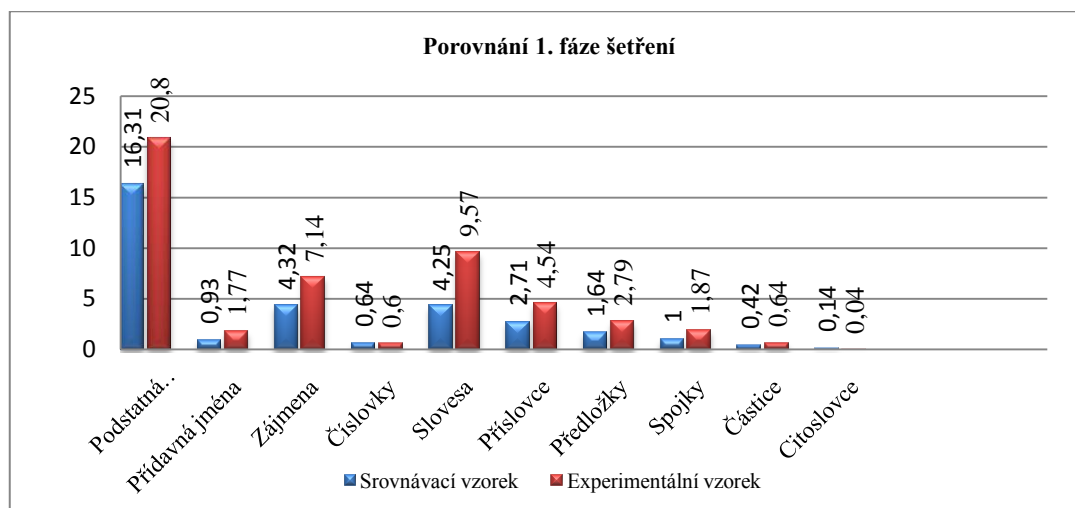
Experimentální vzorek – říjen 2009			
Slovní druh	dívky	hoši	Průměr
Podstatná jména	17,6	24	20,8
Přídavná jména	1	2,54	1,77
Zájmena	6,9	7,38	7,14
Číslovky	0,6	0,61	0,60
Slovesa	9,3	9,85	9,57
Příslovce	3	6,08	4,54
Předložky	2,5	3,08	2,79
Spojky	1,9	1,85	1,87
Částice	0,6	0,69	0,64
Citoslovce	0	0,08	0,04

Porovnání využívání slovních druhů 1. fáze šetření mezi dětmi 3 – 4 let a 5 – 6(7) let.

Při srovnání 1. fáze šetření (graf č. 11) bylo zjištěno, že nejvyšší počet využitých slovních druhů obou zkoumaných souborů získaly podstatná jména, protože i malé děti dokázaly vyjmenovat, co na obrázku vidí. Znatelný rozdíl je již v použití sloves, který je u starších dětí téměř dvakrát vyšší, což dokazuje větší snahu o vytváření jednoduchých vět. Ač by měly jednoduché věty tvořit i mladší děti, příliš se neobjevovaly. Starší děti si často vypomáhaly zájmeny (např. “to, nějaký, tomu, něco, ten, ta, toho” aj.), které by

ale již měly být pomalu nahrazovány názvy osob, zvířat či věcí. Použití číslovek se týkalo jen několika dětí. Věk nehrál v tomto případě žádnou roli. Jak bylo řečeno v teoretické části, snaží se děti číslovkám ve vyprávění vyhnout, proto se objevilo místo číslovek opakování slov (např. “růže, růže, černá, černá, kytička, kytička” aj.).

Graf č. 11 Porovnání výsledků výzkumných vzorků 1. fáze výzkumu



Analýza 2. fáze výzkumného šetření

Z druhé fáze výzkumného šetření (tab. č. 10) opět u srovnávacího vzorku vyplynulo, že nejvíce děti využily podstatná jména, slovesa a zájmena. Přesto byly dívky téměř o polovinu horší ve využití podstatných jmen. Příslovce, předložky a spojky byly využity více než přídavná jména. Číslice se objevily výjimečně, stejně jako částice. Nejmenší zastoupení měly citoslovce. Opět byly zastoupeny ve vyprávění všechny slovní druhy. Tentokrát se u srovnávacího vzorku neobjevily žádné citoslovce stejně jako v šetření Kalodové (2007).

Výsledky experimentálního vzorku (tab. č. 11) jsou téměř shodné se skupinou srovnávacího vzorku, jelikož i zde je největší zastoupení podstatných jmen a sloves. Na třetí místo se dostaly příslovce a poté zájmena. Za těmi stojí i číslovky, kterých děti

příliš nevyužívaly. Následně bylo použito více předložek, částic a spojek než přídavných jmen.

Tab. č. 10 Průměrné hodnoty využití slovních druhů – srovnávací vzorek

Srovnávací vzorek - květen 2010			
Slovní druh	dívky	hoši	průměr
Podstatná jména	12,78	22,14	17,46
Přídavná jména	0,5	0,86	0,68
Zájmena	3	4,57	3,78
Číslovky	0,43	0,28	0,35
Slovesa	6,64	4,71	5,67
Příslovce	2,5	2	2,25
Předložky	1,36	1,14	1,25
Spojky	0,71	0,71	0,71
Částice	0,07	0,43	0,25
Citoslovce	0	0	0

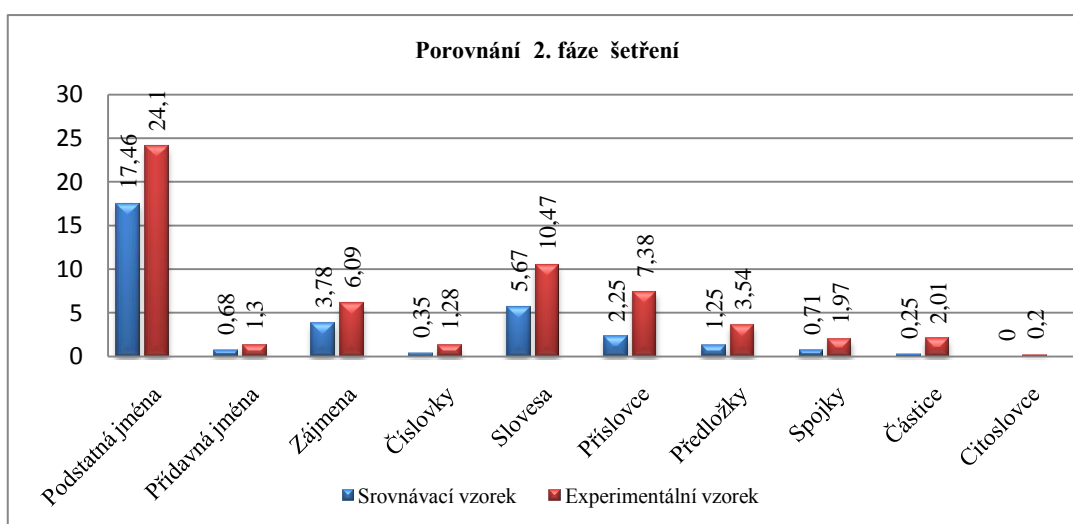
Tab. č. 11 Průměrné hodnoty využití slovních druhů – experimentální vzorek

Experimentální vzorek – květen 2010			
Slovní druh	dívky	hoši	průměr
Podstatná jména	22,9	25,31	24,10
Přídavná jména	1	1,61	1,30
Zájmena	6,1	6,08	6,09
Číslovky	0,8	1,77	1,28
Slovesa	10,1	10,85	10,47
Příslovce	3	4,38	7,38
Předložky	3,7	3,38	3,54
Spojky	1,8	2,15	1,97
Částice	0,7	1,31	2,01
Citoslovce	0,1	0,31	0,20

Porovnání využívání slovních druhů 2. fáze šetření mezi dětmi 3 – 4 let a 5 – 6(7) let.

Při srovnání 2. fáze šetření (graf č. 12) bylo zjištěno, že žádné z mladších dětí nevyužilo citoslovce, přitom zastoupení všech slovních druhů můžeme najít již po 4. roce. Nejvyšší počet u obou zkoumaných souborů znovu získala podstatná jména a slovesa. Zatímco u starších dětí jsou na třetím místě příslovce, u mladších dětí to jsou zájmena. Na čtvrtém místě se tento stav obrací. Využití částic bylo u starších dětí téměř dvojnásobné. Číslovky mladší děti příliš nepoužívaly, stejně jako spojky a přídavná jména. Mladší děti sice začínají v tomto věku tvořit i souvětí, ale předložky a spojky užívají poměrně zřídka, což se ukázalo i zde.

Graf č. 12 Porovnání výsledků 2. fáze šetření



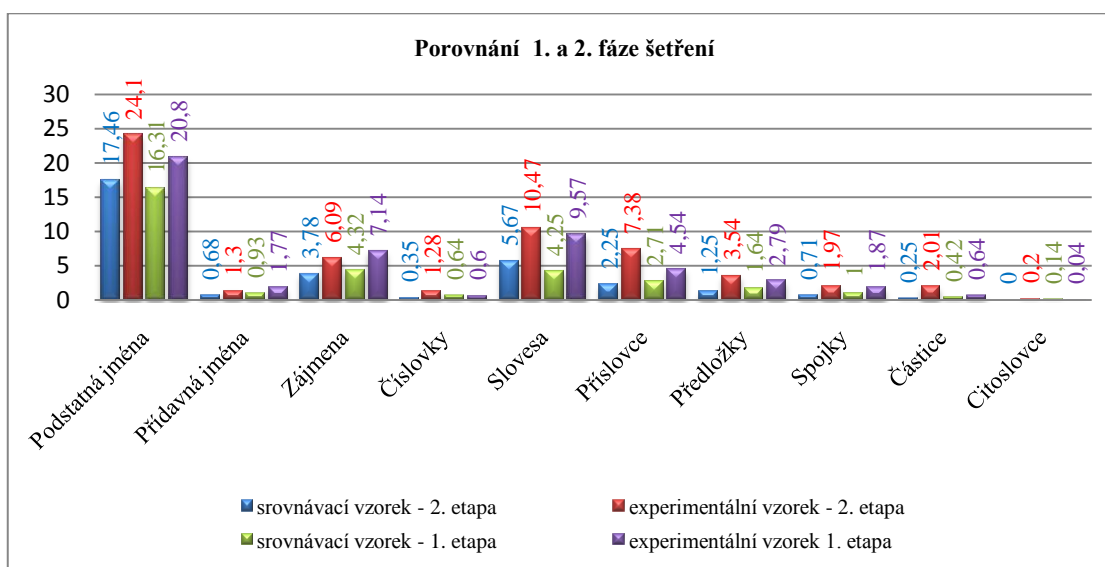
Porovnání využívání slovních druhů 1. a 2. fáze šetření mezi dětmi 3 – 4 let a 5 – 6(7) let.

Pokud porovnáme obě fáze (graf č. 13) zjistíme, že celkově se ve výsledku srovnávací vzorek dětí spíše pohoršil. Určité zlepšení nastalo u dívek, která použila více sloves. Chlapci se naopak nejvíce zlepšili v použití podstatných jmen. Celý soubor srovnávacího vzorku se tedy celkově v průměru vylepšil pouze v použití podstatných jmen o 1,15 slov a sloves o 1,42 slov v průměru. Zastoupení ostatních slovních druhů kleslo následovně: přídavná jména o 0,25 slov, zájmena o 0,54 slov, číslovky o 0,28

slov, příslovce o 0,46 slov, předložky o 0,39 slov, spojky o 0,29 slov, částice o 0,17 slov a citoslovce o 0,14 slov v průměru.

Experimentální vzorek dosahuje sice vyšších výsledků, ale rozdíly ve výsledcích nejsou nijak markantní. V průměru totiž děti využily méně přídavných jmen a zájmen, než v předešlém období. Frekvence podstatných jmen se však zvýšila o 3,3 slov, číslovky o 0,68 slov, příslovce o 2,84 slov, předložky o 0,79 slov, spojky o 0,1 slov, částice o 1,37 slov a citoslovce o 0,16 slov v průměru. Z šetření Hájkové (2008) ale bylo zjištěno, že například žáci druhé třídy ZŠ využívají v písemném projevu částice a citoslovce minimálně, nebo vůbec.

Graf č. 13 Porovnání výsledků výzkumných vzorků 1. a 2. fáze šetření



Po porovnání první a druhé fáze bylo možné zhodnotit i “výkony” jednotlivých dětí, z nichž nejzajímavější uvádím (viz příloha č. 29). Aby byly texty čitelnější, nejsou zaznamenávány pomocí fonetické transkripce, která poněkud ztěžuje vnímání textu, jak využívá například Kala – Benešová (1976) nebo Ohnesorg (1959), ale běžným pravopisem. Pro zachování autenticity jsou ponechány jen nespisovné varianty slov např. “takle, von, bejt, tohlencto, de”. Na nedostatky ve výslovnosti není upozorňováno,

jelikož kolem pátého až šestého roku ještě některé děti nezvládají sykavky nebo vibranty, což je možné tolerovat.

Analýza 3. fáze výzkumného šetření – stimulační program

V tomto případě bylo hodnocení dětí prováděno průběžně a slovně. U chlapců (viz příloha č. 30, tab. č. 12) i u dívek (viz příloha č. 30, tab. č. 13) uvádí tabulky zaznamenané výsledky z: 1. etapy – říjen 2009 – první řádek, a z 2. etapy – květen 2010 – druhý řádek. Jak můžeme z tabulek vidět, objevuje se ve zkoumaném souboru pouze pár dětí, které jsou nejvýše hodnoceny. U ostatních dětí byly zaznamenány některé nedostatky, které se v průběhu daného období zlepšily, ale u některých dětí zůstaly na stejné úrovni. Přičítat to lze i změně prostředí, ve kterém se výzkum odehrával a který se zcela lišil od prostředí první fáze výzkumu. Děti mohly vnímat prostředí jako neosobní, a proto ve výsledku s popisem obrázku spěchaly. Tomu ale příliš neodpovídá čas jednotlivých vyprávění, který se u většiny dětí příliš nezměnil. Další variantou je, že si děti s rostoucím věkem více uvědomují určitou důležitost a výjimečnost situace, a tak se stydí (viz kapitola č. 2.3).

Tato hodnocení jsou pouze orientační vzhledem k tomu, že se každé dítě rozvíjí svým tempem. Přípravený arch není normou, a tak nejsou porovnávány děti a jejich výkony navzájem. Arch pouze zaznamenává orientační stav vyjadřování nejstarších dětí předškolního věku. V tomto případě šlo o získání přesnějšího a spolehlivějšího obrazu o celé třídě dětí, ne o srovnávání výkonů. Jednotlivé kategorie jsou pro lepší přehlednost od sebe barevně rozlišeny. Pro lepší představu dětského projevu příkládám CD (viz příloha CD).

4.5 Výsledky a shrnutí stimulačního programu pro děti předškolního věku

Tento soubor stimulačních cvičení byl sestaven k rozvoji jedné z klíčových kompetencí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Hlavní součástí tohoto programu se stala práce s knihou PIŠLOVÁ, S. *Pojďme si hrát*, kterou schválilo MŠMT

č. J. 22421/2005-22 dne 16. 6. 2005 k zařazení do seznamu učebnic pro základní školy jako součást řady učebnic pro vyučovací předmět český jazyk. Tato kniha byla dříve v mateřských školách běžně využívána, a při drobných úpravách může být jako určitý předstupeň základní školy využívána stále. Dalšími zdroji, ze kterých bylo vycházeno uvádím (viz příloha č. 31).

Program se dotýká rozvoje:

- aktivní a pasivní slovní zásoby
- souvislého vyjadřování
- sluchové diferenciacce
- pravolevé orientace, poznávání prostorových a časových vztahů
- jemné motoriky – manipulace

Vzhledem k tomu, že se souvislá řeč nejlépe rozvíjí vyprávěním, a to z počátku hlavně vyprávěním podle otázek, bylo k tomuto přihlédnuto i v programu, a to z toho důvodu, aby i děti, kterým trvá déle, než se „rozmluví“, dostaly svou šanci k projevu. Proto jim pomáhaly vhodné poznámky a otázky, které pomáhají vzbudit zájem o vyprávění. Při rozvíjení souvislého vyjadřování bylo přihlédnuto i k některým zásadám:

1. Vyprávět podle otázek

2. Vyprávět podle obrázku

3. Vyprávět o vlastních zážitcích

4. Vyprávění podle série obrázků, které uvádí Filčíková – Herfortová (1957, s. 58), při kterých šlo zejména o postup od jednodušších způsobů ke složitějším.

Barevné obrázky byly v programu využívány často, a to z toho důvodu, že jde o vhodný prostředek, který povzbuzuje děti k hovoru. Jelikož šlo o děti starší, bylo možné volit obrázky složitější a tedy i pracovat s náročnější knihou.

Zatímco s vyhledáváním obrázků podle slovní instrukce nebo manipulací s obrázky s doplněním různého úkolu neměly děti většinou problém, u vyprávění bylo často nutné pomáhat právě otázkami, které je posunovaly ve vyprávění dále. Hovorovou češtinou

mluvily děti ve všech případech „*Vona je chtěla strčit do tý pece, a upíct je*“. Dalším jevem byly věty, které nedávaly žádný smysl „*Pak šly, a viděly chaloupku, tam někdo bydlí. Jé, perníková chaloupka, a tam byly to*“. Horší porozumění některým dětem bylo způsobeno tím, že „polykaly“ konce slov, měly vadu řeči, mluvily potichu nebo naopak příliš rychle.

Za vhodný výběr považuji vyprávění pohádky podle obrázků, při jejichž vyprávění jsou děti jistější, neboť známé pohádky slyšely již několikrát, a tak si dávno mohly upevnit přesný vyprávěcí postup. Dokonce i děti s horší jazykovou vybaveností byly uvolněnější a využily více slov. Opírání o obrázky dalo dětem prostor i pro vlastní interpretaci: Učitelka: „*Co dělá vlk?*“ Dítě: „*Čeká asi, až někdo kolem půjde, aby ho mohl sníst*“, „*Ten vlk vyhlíží, von si jako vzpomíná, že by chtěl nažrat*“, „*Myslí, co si dát první, babičku, nebo Karkulku?*“ Učitelka: „*Co dělá Karkulka?*“ Dítě: „*Všechno se jí uhodilo na zem*“, „*Karkulka udělala pomoooc, upustila květiny, košíček s bábovkou a s rumem*“, „*Joo, tohle je vlastně kolomast. Jako nějakej lék*“.

Vzhledem k tomu, že děti v tomto věku ještě stále vnímají celistvě, měly problém si všimnout detailů na jednotlivých obrázcích. Zejména orientace na obrázku s větším množstvím detailů je pro děti problematická a nejtěžší se ukázal popis cesty, kdy měly děti na otázku „Kudy?“ tendenci odpovědět „Tudy“, a ukázat prstem. O jejich nápaditosti a určité bohatosti slovní zásoby však svědčí i některé jejich výroky, kdy například ve třetí části programu pojmenovaly obchod „s masem“ jako: „*masárna, obchod s prasečí hlavou, obchod s prasátkem, obchod s klobáskou, obchod s buřtíkama, řeznický, krám s masem*“. Postupem času se ukázalo, že zejména pasivní slovní zásoba všech dětí je rozvinuta dobře. Problém se většinou vyskytl se zadáním úkolu „*Ukaž, a pojmenuj na obrázku 15 věcí, které znáš*“. V tomto případě děti nejčastěji odpovídaly celou větou „*Pán trhá jablíčka ze stromu*“, „*Pán tam seká trávu*“ aj. I přesto, že byly upozorněny na nesprávnost, zněla po opravě jejich odpověď „*Miminko, pes, seká trávu, zalejvá kytku*“. Zřejmě tedy dostatečně neporozuměly otázce. Pokud děti nepoznaly, co je na obrázku, pojmenovaly si, co vidí, po svém: „*Pán tu leze pro jablka, shnilý, že jo?*“, „*Pán má v ruce nějakej blík*“, „*Maminka tady usnula a miminko pláče, protože*“.

mu spadla rumba koule”. Také pravolevá orientace u některých dětí není ještě ukotvena.

Při práci s nadřazenými slovy pro uvedená zvířata bylo zjištěno, že děti tato slova neznají a mají potíže s rozeznáním některých z nich. Při poznávání exotických zvířat šlo hlavně o neznalost tygra, lva a hrocha. Z nosorožce byl nejčastěji “jednorožec”. Po popisu cesty se ukázalo, že dalším velice nesnadným úkolem je vyprávění vlastního zážitku. Děti si “nepamatovaly”, že by někde byly nebo zážitek popsaly jednou větou. Nešlo o to, že by děti měly výrazně malou slovní zásobu, ale málo dětí ji dokáže dostatečně uplatnit. Pro většinu dětí je důležité, že se mohou opřít o pomoc na základě položených otázek. V šesté části programu proto byla zvolena práce s knihou, která byla cíleně zaměřena právě na rozvoj souvislého a samostatného vyjadřování. Příběhem provázejí dvě děti a přibližují dětem, proč jejich rodiče nechtějí mít doma žádné zvířátko. Vyprávění podle obrázků, které na sebe navazují, je pro děti snadnější, než pokud musejí sestavit celý příběh samy, avšak v tomto případě šlo hlavně o zaměření se na bezproblémové, plynulé vyprávění, než umění sestavit příběh. Postupným zjištěním se ukázalo, že většina dětí neví, čím se živí morče, křeček, rybičky, papoušek, želva, opice, což je pravděpodobně určitým znakem dnešní doby. Zřejmě to plyne z toho, že jsou děti častěji alergické, rodiny více cestují nebo se o zvířata starat nechtějí. Proto tato zvířata chová doma již málokdo a děti získávají v této oblasti zúžené informace, protože podle nich žerou kočka a pes pouze granule. To, že děti nevědí, že se z pulce rodí žába, a z červa moucha, příkládám i určitému odcizení dětí vůči přírodě. Děti mají spousty hraček, počítač, stavebnice a nevědí, proč by si měly prohlédnout něco tak nehezkeho jako červa.

Postupem času se ukázalo, že je sice možné s dítětem individuálně pracovat a v zásadě ho posunovat a směřovat k určitému cíli ve slovním rozvoji, ale v zásadě je jeho projev stejný a příliš se nemění. Zatímco adaptabilnější děti se více snaží reagovat na položené otázky a citlivě reagují na to, co se od nich očekává, je u plachých dětí vidět pouze malý posun. Pokud by se mělo specifikovat, které děti program více obohatil, dostaneme se k několika variantám. Z mého pozorování vyplynulo, že nejraději si povídají děti, které ve třídě nemají stálého kamaráda, děti zvědavé a výřečné a děti toužící po osobním

kontaktu a zájmu druhých. Asi nepřekvapí, že nejvíce nejisté byly děti plaché, spíše introvertní nebo s větší vadou řeči, které si jsou vědomy, že jim málokdo rozumí. O to větší měly radost, když něco řekly správně. Společně strávený čas při individuálních setkáváních pomohl u dětí odbourat strach a určitý stud k samostatnému projevu, získaly suverénnost a jistotu, která vedla i k tomu, že se na setkání těšily a měly radost z toho, že se jako učitelka věnují výlučně jim. Proto se také občas v rámci setkání stočil rozhovor i na osobní příběhy, o kterých děti chtěly vyprávět.

4.6 Výsledky polostrukturovaných interviu s rodiči dětí ve věku 5- 6(7) let

Polostrukturovaného interviu se zúčastnilo celkem 19 žen a 2 muži. Šlo o rodiče dětí ze třídy Žiraf, tedy dětí ve věku 5-6(7) let. Rodiče odpovídali ochotně a někdy vybírali více nabídnutých odpovědí, i ty byly započítány.

Odpovědi na otázku č. 1 “Čtete dítěti před spaním pohádku?” (viz příloha č. 1, graf č. 6).

Z mého šetření vyplynulo, že se pravidelnému čtení před spaním věnuje 56% rodičů, z čehož 44% rodičů čte pohádku pouze občas. Rodiče deklarovali odpověď nejčastěji tím, že na pravidelné čtení není příliš času nebo že děti chtějí pustit pohádku na DVD. V některých rodinách jsou děti ovlivněny i požadavky staršího sourozence, se kterým se dítě dívá na televizi. Pohádka je tedy vynechána.

Odpovědi na otázku č. 2 “Pouštíte raději dítěti pohádku na CD, DVD, v TV, nebo raději čtete?” (viz příloha č. 1, graf č. 7).

V této otázce se nejvíce odpovědí 43% objevilo v případě volby čtení. Pro pouštění DVD hlasovalo 34% rodičů, a to z toho důvodu, že to vyžadují samy děti. Také CD získalo celkem vysoký počet, celých 20% odpovědí. Podle rodičů děti pohádku „z rádia“ příliš nevnímají a ani si jí nepamatují. Pouhá 3% získala televize, kterou pouštějí rodiče většinou odpoledne. DVD volí raději, jelikož dětem pouštějí většinou stejné, oblíbené pohádky. Často jsou to pohádky kreslené, ale nejvíce pohádky ve 3D obraze

např. Shrek, Za plotem či Madakaskar. Hrané pohádky se dětem údajně příliš nezamlouvají a nevydrží se na ně dívat.

Odpovědi na otázku č. 3 “Povídáte si s dítětem po přečtení pohádky?” (viz příloha č. 1, graf č. 9).

Po přečtení pohádky si s dítětem „občas“ povídá 61% rodičů, a to nejvíce večer. Během dne se pohádky v rodinách téměř nečtou, jelikož během týdne to nedovoluje pracovní vytížení, a o víkendech tráví rodiny čas jiným způsobem, buď nakupují, provozují sport a podobné aktivity či objíždějí návštěvy. Nejčastěji rodiče uváděli tuto odpověď proto, že si s dítětem povídají v průběhu celého čtení pohádky. „Pravidelně“ si povídá nejméně volených odpovědí, a to 17%. Tito rodiče většinou i pravidelně čtou a rozvoj řeči u dětí považují za důležitý. Odpověď „nikdy“ zvolilo 22%, protože část rodičů nevidí důvod, proč si s dítětem po pohádce ještě povídat. Některé děti si o pohádce údajně povídat nechtějí, proto rodiče pohádku jen přečtou a dítě jde spát.

Odpovědi na otázku č. 4 “Když se Vaše dítě dodívá na televizi, povídáte si s ním o tom, co vidělo?” (viz příloha č. 1, graf č. 4).

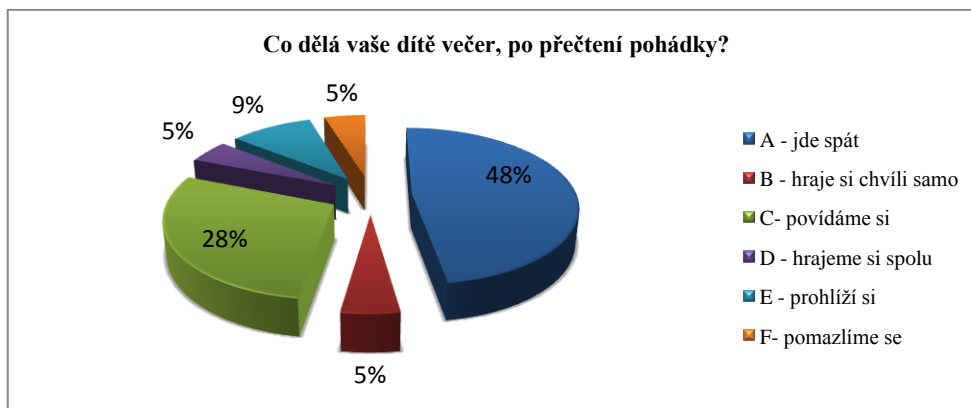
Povídání po zhlédnutí televizního pořadu nepovažovali rodiče za příliš důležité, ale přesto volili nejčastěji odpověď „občas“ v počtu 50%. Téměř shodně vyšly odpovědi „pravidelně“ 23% a „nikdy“ 27%. Rodiče opět dodávali, že někdy si s dítětem povídají již při pořadu, někteří uváděli, že si děti stejně „nic nepamatují“, nebo si povídat pak již nechtějí.

Odpovědi na otázku č. 5 “Co dělá vaše dítě večer po přečtení, či vyslechnutí pohádky?” (viz graf č. 5).

U této otázky byly odpovědi rodičů různé, ale i přesto volilo nejvíce rodičů odpověď A- jde spát, jelikož rodiče považují přečtení pohádky za skončení dne a berou ho jako “uspávací rituál”. Druhou nejvíce využitou odpovědí byla varianta C- povídáme si. Rodiče s dětmi probírají, jak se měly ve školce, co se jim podařilo, případně řeší slyšenou pohádku apod. Povídání je většinou krátké a taktéž završuje den. Odpověď E- prohlíží si, zvolilo 9% rodičů. Některé rodiče si s dětmi prohlíží také a o obrázcích ještě hovoří, jiní dají dětem určitý čas k samostatnému prohlížení bez své společnosti.

Odpověď B – hraje si chvíli samo, D- hrajeme si spolu, a F – pomazlíme se se shodně objevily u 5% odpovědí. Všechny tyto činnosti probíhají většinou v posteli a dítě na ně má již jen chvilku. Hru nebo hračku si vybírá samo.

Graf č. 5



Odpovědi na otázku č. 6 “Vyberte činnosti, které nejlépe rozvíjejí aktivní slovní zásobu dítěte” (viz graf č. 2).

Graf č. 2



Podle získaných výsledků se na rozvoji aktivní slovní zásoby nejvíce podílí v 50% vyprávění, kterému v odpovědích konkuruje s 30% prohlížení knih. Knihy jsou pro rodiče a děti prostředníkem k vyprávění, a proto je zmiňovali na druhém místě. Sledování televize je podle rodičů také přínosné, a to v 11%. Rodiče program dítěti většinou vybírají, někdy se s dítětem i dívají. Překvapivým výsledkem byla recitace, kterou volilo 7% dotázaných. Rodiče tvrdili, že děti říkají básničky hlavně v mateřské

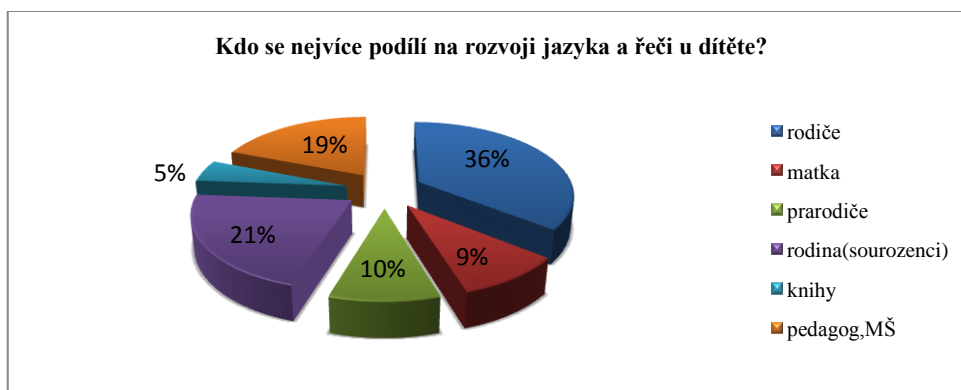
škole anebo jim doma pomáhají při logopedických cvičeních. Poslech rádia již dnes rodiny většinou nevyužívají, a proto se objevilo jen u 2% odpovědí. Jediný počítač se v odpovědích neobjevil vůbec.

Odpovědi na otázku č. 7 “Domníváte se, že je potřeba věnovat pozornost oblasti jazyka a řeči u dětí ve věku 3-7 let?”

Na tuto otázku odpověděli všichni rodiče shodně “ano”, proto nebyla převedena do grafu. Upozorňovali především na to, že samozřejmě je jasné, že tomuto rozvoji se věnují již od útlého věku dítěte. Další zmínkou byla i logopedická péče a různé vady řeči u dětí, na které v souvislosti s touto otázkou narazili.

Odpovědi na otázku č. 8 “Kdo se podle Vás nejvíce podílí na rozvoji jazyka a řeči u dítěte? (viz graf č. 3).

Graf č. 3



U této otázky bylo zajímavé sledovat, jak některé matky přisoudily zásadní podíl na rozvoji jazyka výlučně sobě, což kvitovaly slovy, že jsou s dětmi nejvíce. Odpověď “rodiče” ale zvolilo nejvíce dotazovaných. Rodiče s více dětmi volili většinou odpověď “rodina (sourozenci)”, a zejména sourozence označovali za velké vzory mladších dětí nejen v rozvoji jazyka. Vysoké bodování získala také mateřská škola a učitelka, kde lze tuto angažovanost předpokládat. Velkým přínosem ve zjištění byla absence prarodičů. Rodiče často uváděli, že buď prarodiče nemají nebo bydlí daleko. V rodině totiž většinou vypomáhají maminkám kamarádky a tety na hlídání. Svůj podíl získaly v

minimálním množstvím knihy, které rodiče používají jako prostředníka při společném vyprávění.

Odpovědi na otázku č. 9 “Rozvíjí podle Vás učitelka v MŠ jazyk a řeč dítěte?”

Na tuto otázku odpověděli všichni rodiče stejně jako v případě otázky č. 7, tedy shodně “ano”, což souviselo pro některé rodiče i s otázkou č. 8. U učitelky a mateřské školy tuto činnost rodiče přímo očekávají a zároveň kladně hodnotí i přínos ostatních dětí. Dobře vědí, že učitelka pracuje s básněmi, hrami, s dětmi si povídá, čte jim. Vidí pokroky u svých dětí a často se jejich dítě právě v MŠ “rozmluví”. Učitelce se ptají, co si o řeči jejich dítěte myslí, a očekávají radu.

Odpovědi na otázku č. 10 “Myslíte si, že jazyk a řeč by měla nejvíce rozvíjet MŠ?”

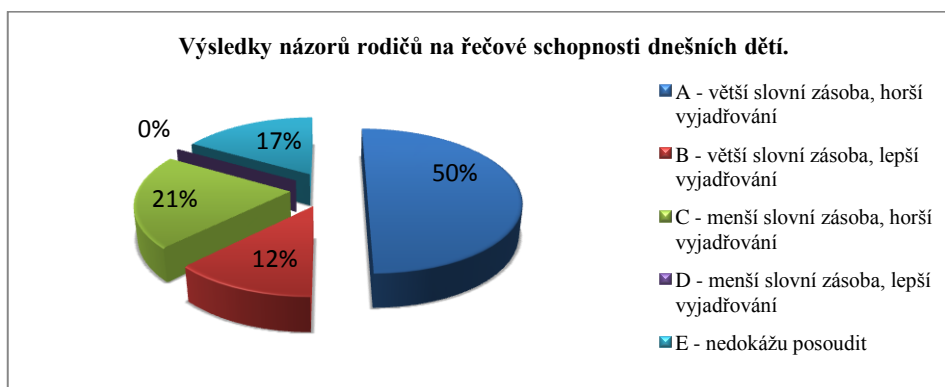
(viz příloha č. 1, graf č. 8).

V této otázce byly voleny pouze dvě odpovědi, přičemž nejvíce hlasů (88%) získala odpověď “ne, škola by měla doplňovat rodinu”. Zbytek rodičů volil odpověď “ano, ale rodina by ji měla doplňovat”. Při této otázce se rodiče snažili opírat o připravené obrázky, jelikož si odpovědi nepamatovali.

Odpovědi na otázku č. 11 “Jaký je Váš názor na řečové schopnosti dnešních dětí?”

(viz graf č. 1).

Graf č. 1



Ohodnotit řečové schopnosti dětí bylo pro rodiče nejtěžší otázkou, a to také proto, že se většinou snažili porovnávat své děti. Často se snažili vysvětlit, že jejich děti jsou na tom

tak a tak, a že vlastně nemají srovnání. Někteří tvrdili, že na tuto situaci neumí nahlédnout a nepamatují si, jaká situace mohla být například před deseti lety. V konečném výsledku se polovina rodičů přiklonila k odpovědi A – větší slovní zásoba, horší vyjadřování. Podle rodičů mají děti dostatek slov a někdy také používají termíny, které jsou spíše pro starší děti. Vyjadřování vidí horší z toho důvodu, že některé děti mluví rychle, pomalu, potichu, zadržávají se, nedokončí myšlenku nebo nesestavují větu ve správném sledu, a rodiče pak nevědí, co jim děti chtěly říct. Častou stížností bylo, že jim děti nejsou schopné povědět, co celý den v mateřské škole dělaly.

Odpovědi na otázku č. 12 „Co konkrétně chcete v oblasti jazyka a řeči rozvinout u Vašeho dítěte?“ Na tuto otázku sice někteří odpovídali shodně, přesto nejsou zapsány procentuelně, ale pro lepší přehlednost jsou pouze vypsány.

Vyprávění, skloňování

Souvislé vyjadřování, vyprávění

Zvětšení slovní zásoby, samostatné vyprávění

Vyjadřování

Souvislé vyjadřování, srozumitelnost, eliminace slangových výrazů

Vyjadřování, slovní zásoba

Vyprávění

Slušné a příjemné vyjadřování

Slušné vyjadřování, nekřičet, základní vyjadřování zdvořilosti

Souvislé vyjadřování

Používání slov ve správném gramatickém tvaru

Mluvit pomaleji

Vyjadřovat se pomocí souvětí, správně popsat, co myslí

Správná výslovnost, pomaleji mluvit

Mluvit spisovně

Souvisle a bohatě vyprávět, lepší slovní projev

Zvětšení slovní zásoby, schopnost sestavovat věty, mluvit pomalu a srozumitelně

Odpověď na otázku číslo 13 “Má Vaše dítě logopedickou vadu? Pokud ano, uveďte jakou, a zda navštěvujete logopeda” Odpovědi z těchto otázek byly zaznamenány v tabulce č. 2, která představuje zkoumaný vzorek.

4.7 Výsledky polostrukturovaných interviu s učitelkami 1. třídy ZŠ

Těchto interviu se účastnily celkem tři učitelky základní školy, do které téměř všechny děti naší mateřské školy odcházejí. Otázky byly předem připravené a některé nabízely možnost výběru (viz příloha č. 32).

Úroveň připravenosti dětí z mateřské školy v oblasti jazyka a řeči při vstupu do 1. třídy základní školy hodnotily učitelky následovně: *“U některých dětí je připravenost dobrá, u jiných přetrvávají logopedické problémy. Děti mluví potichu a v mnoha případech stroze. Odpovídají jednoslovně, nebo vůbec ne. Nenacházejí vhodná slova a neumějí pořádně odpovědět.”*

Stejně jako v mateřské škole využívají učitelky k vyučování různé pomůcky a materiály, ze kterých uvádí: *“Obrázkovou abecedu, audiovizuální techniku, karty s obrázky různých předmětů k rozvoji správné výslovnosti, tajenky a hádanky, křížovky, hudební pohádky, pracovní listy k hudební výchově, audio, video. Dále učebnice, obrázkové příběhy pro rozvoj slovní zásoby, souvislého vyjadřování a prostorové orientace, knihy pohádek, říkanky. Z pomůcek jsou to kostky – hlásky, logopedické pexeso, logopedické karty se slovy obsahujícími procvičování hlásky, hračky, loutky, pomůcky na dechová a řečová cvičení, molitanové a dřevěné kostky k rozlišování tvrdých a měkkých souhlásek.”*

Za nejčastější problémy v této oblasti považují učitelky: *“Zejména individuální problémy týkající se špatného dýchání, artikulace. Tyto problémy pak komplikují nácvik rozvoje analýzy a syntézy jednotlivých hlásek (čtení, psaní). U některých dětí je slovní*

zásoba velice chudá, a naprosto neodpovídá tomu, aby žák vstupoval do první třídy. Děti také neznají některé pojmy (např. topol).”

Mezi nejvýraznější problémy dětí při vstupu do 1. třídy ZŠ řadí učitelky zejména: *“Špatnou výslovnost a chudou slovní zásobu. Také hlasitost při jazykovém projevu je neadekvátní. Problémy se objevují i v prostorové orientaci.”* Logopedickou ambulanci nenavštěvuje žádné z dětí.

Vzájemnou spolupráci mezi mateřskou a základní školou učitelky většinou postrádají a jednoznačně by jí rády podpořily: *“Spolupráce je v současné době omezena pouze na návštěvu předškolních dětí v naší škole, kdy si prohlédnout třídu a prvňáčci jim předvedou práci při vyučování, je malá a omezena na několik vzájemných návštěv.”*

Jako konkrétní návrh zlepšení uváděly dvě učitelky zejména kontakt v době zápisu: *“Rozhodně kontakt s MŠ po zápisu do 1. tříd, aby bylo možné společně s MŠ a rodiči žáka řešit nápravu případných jazykových a řečových problémů.”*

Při práci s nově příchozími dětmi by učitelkám usnadnilo práci, pokud by děti uměly: *“Správně vyslovovat všechny hlásky, dýchat, mluvit nahlas, znát běžné pojmy ze svého okolí, umět se soustředit na poslech a vyprávění, nevynucovat si pozornost za každou cenu.”* Problém vidí i v jazykové výchově a nevybavenosti u dětí, které pochází z cizích zemí.

4.8 Diskuse

Z výzkumného šetření vyplynulo, že **rodiče** se o stav řeči svého dítěte zajímají a vědí, že je této oblasti potřeba věnovat pozornost. Učitelce v mateřské škole dávají rodiče důvěru jako doplňku jejich snažení. Jednotný názor na řečové schopnosti dnešních dětí nemají a většinou je neumějí posoudit. Slovní zásobu rodiče rozvíjejí nejvíce vyprávěním s použitím knih. Pokud ovšem nahlédneme, kolik času tráví děti v mateřské škole, zbývají na tyto aktivity u některých dětí slabé dvě hodiny času denně.

Na rozdíl od rodičů **učitelky prvních tříd základní školy** připravenost dětí v oblasti jazyka a řeči hodnotí, a to různě. Nejčastěji se podle nich vyskytují logopedické problémy, tichá, strohá mluva, chudá slovní zásoba, neschopnost odpovědět a nalézt vhodná slova. Některé pomůcky a materiály k výuce využívají stejné jako v mateřské škole. Při rozhovorech učitelky velmi negativně hodnotily stav komunikace mezi základní a mateřskou školou a rády by konzultovaly přijetí a zralost dětí již u zápisu. Ve spolupráci s učitelkami mateřské školy by se chtěly více zabírat tím, co by měly děti při vstupu do první třídy zvládat.

Zaměření práce se za pomoci experimentu zabíralo ovlivňováním komunikačních schopností u dětí předškolního věku s využitím stimulačního programu. V průběhu jeho provádění se však ukázalo, že jde zejména z organizačních důvodů o velice náročnou činnost. Pokud bych měla postupovat stejným způsobem znovu, volila bych raději jinou cestu. Prvotně bych snížila vzorek sledovaných dětí, případně zkusila zařadit skupinové činnosti. Nevyhovující byla také má pracovní doba, která se každým týdnem mění. Program byl například prováděn ráno a pak následovala má „služba“. V mateřské škole jsem byla tedy přítomna od sedmi do pěti hodin. Velkou překážkou bylo, když učitelky na třídě s dětmi „pracovaly“, nebo děti přišly do mateřské školy pozdě a potřebovaly si pohrát. Stanovený čas se prodlužoval vždy s každým nově příchozím dítětem. Bylo potřeba se s dětmi přivítat a rozloučit. S některými dětmi jsem se zase nevešla do časového limitu. Proto jsem se dostávala do časové tísně. Stanovený čas byl celkem

dostačující, ale myslím, že frekvence setkání by mohla být alespoň 2x týdně. Pokud totiž dítě onemocnělo, bylo těžké následující setkání nahradit.

Na základě výzkumu a interpretace výsledků mohu konstatovat **platnost hypotézy**, která předpokládala, že stimulační program může ovlivnit souvislé vyjadřování dětí ve věku 5-6(7) let. **Na výzkumnou otázku** této práce “Jaký je stav souvislého vyjadřování dětí předškolního věku a lze ho pozitivně ovlivnit konkrétním stimulačním programem?” mohu odpovědět, že do jisté míry ano, i přesto, že například výsledky zjišťování frekvence slovních druhů nebyly při srovnávání velmi rozdílné. Pozitivně hodnotím možnost sledování dětí v určitém časové rozpětí, kdy mne přesvědčily, že ač popis obrázku dělal některým problémy, bylo osobní setkávání na zcela jiné úrovni. Děti byly uvolněnější, mluvily o své rodině, zvířatech a věcech, které je momentálně napadly. Určitým ovlivňujícím faktorem celkových výsledků mohl být i fakt, že každé dítě bylo na práci pokaždé jinak naladěno a jeho zdravotní stav nebyl vždy zcela v pořádku. V úvahu musíme vzít také to, že *„úroveň řeči – komunikačních schopností předškolního dítěte je završením dlouhodobého zrání a učení, které je podmíněno a ovlivněno zejména motorikou, vnímáním a sociálním prostředím“* (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 24).

K popisu obrázku jsem přistupovala s představou, že starší děti se na obrázek podívají a bez problémů řeknou vše, co vidí. Překvapilo mě ale, že některé děti se dlouho rozmýšlely a nevěděly, co by řekly. Některé byly stydlivé, jiné překvapené situací, další neměly problém žádný. U většiny starších dětí jsem se ale přesvědčila o tom, že neumějí s obrázky vůbec pracovat a bylo by dobré pro ně tyto činnosti zařazovat. Naopak některé mladší děti s ohledem na svůj věk zvládly popis obrázku na stejné úrovni jako děti starší, či dokonce lépe. Věk zde tedy v některých případech nehrál roli i přesto, že pro malé děti je vhodnější, aby obrázek lépe poznaly. U menších dětí bývá vyprávění krátké, nesouvislé, někdy ulpývá na detailech, to by se již před vstupem do školy objevovat nemělo.

V konečných výsledcích slovního hodnocení verbálního projevu se nenašlo žádné dítě, které by mělo výrazné či vymykající se potíže. Celkový stav souvislého vyjadřování dětí se tedy u sledovaného vzorku ukázal jako vcelku uspokojivý. Bednářová, Šmardová (2010) upozorňují na to, že dítě by mělo úměrně svému věku umět např. popsat situaci i děj, správně vyslovovat, mluvit ve větách a souvětích, souvisle a smysluplně pojmenovávat vše co vidí, užívat nadřazených slov, samostatně vyprávět. Sledované děti však ze čtyř sledovaných oblastí nejvíce bojují právě se samostatností při vyprávění. Často se ještě potřebují opírat o otázky, potíže jim dělá i vyprávění zážitku bez zrakové opory. To může být důsledkem nedostatečné fantazie, kterou děti ztrácejí díky přísunu „hotových“ hraček. Plynulost je na podobné úrovni. Děti své vyprávění často zastavují, někdy jsou monotónní, hledají souvislosti. Srozumitelnost je u většiny dětí v pořádku a dopadla nejlépe. Pasivní slovník mají děti velmi dobrý, aktivní slovník je většinou na dostatečné úrovni. Za vyhovující srozumitelnost se počítalo také to, zda děti nemluví příliš nahlas, potichu, rychle nebo pomalu, což některé děti zvládly. Slovům, která děti používají, rozumějí, a umějí je použít. Všechny děti mluví v hovorové až nespisovné češtině tak, jak to slyší doma a ve svém okolí. Neobvyklých nebo spisovných slov využívaly děti minimálně.

Co se týče využití frekvence slovních druhů a jejich zastoupení, je možné nahlédnout do výsledků Kalodové (2007), která srovnávala děti s NKS (narušená komunikační schopnost) a děti intaktní (bez NKS), kdy zjistila, že děti s NKS byly v jejím šetření úspěšnější v případě podstatných jmen, přídavných jmen a číslovek. Děti intaktní dosáhly lepší výsledky ve využití zájmen, sloves, příslovcí a spojek. Citoslovce nebyla využita vůbec. Děti v mém šetření však využily nejvíce podstatná jména, slovesa a zájmena, objevila se také citoslovce. Kalodová očekávala zvýšení frekvence slovních druhů u dětí s NKS za pomoci provedení stimulačního programu. U těchto dětí sice ke zvýšení došlo, ale v některých případech se pohoršilo. Stejně to bylo i v mém případě, i přesto, že šlo o děti bez NKS. Očekávané výsledky v podobě zvýšení frekvence slovních druhů a ve slovním hodnocení byly znatelné, ale objevily se zřetelné výkyvy u jednotlivců. Do časového limitu se děti vešly bez problémů, a často se objevovaly věty jednoduché. Na základě této práce jsem zjistila, že většina dětí komunikuje bez zábran a ráda.

Závěr

Komunikace je základní potřebou člověka, díky které můžeme pěstovat sociální vztahy. Utváří se především v předškolním věku dítěte a napomáhá rozvoji sebevědomí a sebeprosazení v dětském kolektivu. K tomuto rozvoji přispívají především rodiče a jeho rodina, ale i učitelé mateřských škol. Pokud u dítěte komunikační kompetence záměrně rozvíjíme, můžeme mu napomoci komunikovat na takové úrovni, aby mohlo úspěšně navazovat kontakty s dětmi a dospělými a bylo tak připraveno na vstup do základní školy. Na vývoj řeči dítěte působí vnitřní a vnější faktory, které je nutno zohlednit i při stanovování závěrů ohledně hodnocení řečového projevu.

Na základě výzkumného šetření jsem zjistila, jaké nejčastější potíže se objevují v souvislém vyjadřování u sledované skupiny dětí ve věku 5-6(7) let a zda je možné ho ovlivnit stimulačním programem. Hodnocena byla kvalita slovního projevu s ohledem na dosažení komunikačních kompetencí v RVP PV a při popisu situačního obrázku byla zjišťována frekvence využívání slovních druhů u dětí ve věku 3-6(7) let.

Dále jsem s pomocí polostrukturovaných interview zjistila, jaké jsou názory rodičů a učitelek prvních tříd základní školy na současný stav komunikačních schopností dětí předškolního věku.

Dětskou řečí je potřeba se neustále zabírat i z toho důvodu, že například hranice tolerance špatné výslovnosti se posunuje. Zatímco dříve byla většina dětí vstupujících do základní školy téměř bez vady řeči, dnes málokteré dítě vstupuje do školy s výslovností správnou. Z několika výzkumů je patrné, kolik času děti tráví u televize, počítače nebo při osamělé hře. Bohužel situace je taková, že děti již nemohou chodit samostatně ven a ty tam jsou doby skupin dětí hrajících si před domem a učících se jedno od druhého. Mé dětství takové bylo. Starší děti se staraly o mladší a při společných, téměř celodenních hrách si toho měly hodně co říci. Pokud jsme něco chtěli, za zády nám maminka nestála. Nezbylo nic jiného, než si vše samostatně „vyřídit“. Dnes potkáme většinu dětí s rodiči v obchodních domech nebo hracích koutcích. Společné hry dětí před domem už asi nevidíme.

Vzhledem k tomu, že je současný stav jazykové úrovně dětí stále aktuálním tématem, umožňuje tato práce alespoň malý náhled do světa jazyka a řeči u dětí ve věku 3-6(7) let. Šetření nebo podobných výzkumů není zatím mnoho, a proto tato práce přináší alespoň orientační pohled. Učitelkám mateřských škol může napomoci při výběru činností vhodných pro tuto věkovou skupinu, kterou lze uzpůsobit i pro menší skupinu, což se ukázalo jako reálnější, neboť s odstupem času lze říci, že byl celý program velice časově náročný a v běžných podmínkách by ho takto žádná z učitelek nemohla realizovat. Rodiče může obeznámit zejména s ontogenezí vývoje řeči a poskytnout jim některé rady a informace o možnosti jejího rozvoje.

K popisu obrázku jsem přistupovala s představou, že starší děti se na obrázek podívají a bez problémů řeknou vše, co vidí. Překvapilo mě ale, že některé děti se dlouho rozmýšlely a nevěděly, co by řekly. Některé byly stydlivé, jiné překvapené situací, další neměly žádný problém. U většiny dětí jsem se ale přesvědčila o tom, že neumějí s obrázky vůbec pracovat a bylo by dobré pro ně tyto činnosti zařazovat. Naopak některé mladší děti s ohledem na svůj věk zvládly popis obrázku na stejné úrovni jako děti starší, či dokonce lépe. Věk zde tedy v některých případech nehrál roli.

Diplomová práce mi pomohla zamyslet se i nad tím, zda já jako učitelka mateřské školy jsem v současných podmínkách schopná dostatečně rozvíjet komunikační schopnosti svěřených dětí. Došla jsem k názoru, že ano, jen některé faktory jsou limitující. **Na základě výsledků výzkumného šetření proto navrhuji některé změny, které by mohly lépe pomoci při rozvíjení komunikačních kompetencí v mateřských školách:**

- V mateřských školách by se měl především snížit počet dětí na třídách, jelikož není dostatek času se dětem individuálně věnovat.
- Každá mateřská škola by měla spolupracovat s učitelkami prvních tříd, aby tak lépe mohly napomoci lehčímu vstupu svěřených dětí do základní školy.
- Výzkumné šetření potvrdilo, že souvislé vyjadřování dětí je potřeba stále rozvíjet, a je nutné věnovat větší pozornost rozvoji komunikačních kompetencí - poskytovat dětem knihy, nad obrázky si vyprávět, vytvořit dostatek prostoru pro vlastní vyjádření.

Rodiče dětí zařazených do výzkumu měli zájem zejména o průběžné výsledky svých dětí, a často se na toto téma dotazovali. Celkově se zajímali o průběh setkávání a náplň sestaveného programu.

S pomocí diplomové práce jsem získala možnost ověřit si v praxi, které činnosti a materiály jsou pro děti vhodné a se kterými mohu pracovat i nadále. Celkově měl program přínos i pro mé kolegyně. S nimi bylo možné některé zjištěné nedostatky konzultovat. Dozvěděly se například, že se našly děti, které dokáží přečíst velká písmena nebo naopak špatně rozlišují různá zvířata, či nevytváří správně nadřazené pojmy. Připravený stimulační program lze použít ihned, ale doporučila bych ho pro individuální využití, nejvýše však pro skupinu dvou až tří dětí. Pro větší skupinu dětí ho nelze doporučit z důvodu velikosti všech využitých materiálů. Početnější skupině bych doporučila zařadit více jazykových a pohybových her se slovním doprovodem nebo využít více říkadel. Stimulační program si naše mateřská škola ponechala k dalšímu využití zejména při odpoledních individuálních činnostech. Také pedagogická literatura byla v tomto směru obohacena o některé další publikace.

Literatura a informační zdroje

- BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.
- BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku : co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno : Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost - Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno : Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-109-6.
- ČUKOVSKIJ, K. *Od dvou do pěti*. Praha : Státní nakladatelství dětské knihy, 1959.
- DOLEJŠÍ, P. *Jak se naučit správně vyslovovat*. Humpolec : Pavel Dolejší, 2005. ISBN 80-86480-66-6.
- DVOŘÁKOVÁ, H. *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí*. Praha : Univerzita Karlova, 2007. ISBN 978-80-7290-298-9.
- EINONOVÁ, D. *Naše dítě : rozvoj osobnosti*. 2. aktual. vyd. Praha : Fragment, 2007. ISBN 80-7200-518.
- FILCÍKOVÁ – HERFORTOVÁ, M. *Výchova řeči u dětí předškolního věku*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1957.
- HÁJKOVÁ, E. *Komunikační činnosti a jejich cíle*. Praha : Univerzita Karlova, 2008. ISBN 978-80-7290-364-1.
- HÁLA, B.; SOVÁK, M. *Hlas, řeč, sluch*. Praha : Česká grafická unie a.s., 1947.
- HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.
- HELUS, Z. *Úvod do sociální psychologie*. Praha : Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-054-4.
- KÁBELE, F.; PÁVKOVÁ, B. *Obrázková škola řeči*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- KALA, M.; BENEŠOVÁ, M. *Jak mluví vaše dítě?* Olomouc : Univerzita Palackého, 1976.

- KALODOVÁ, H. *Rozvoj lexikální roviny řeči u dětí předškolního věku*. Diplomová práce, Brno, 2007.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-88-5.
- KLENKOVÁ, J.; KOLBÁBKOVÁ, E. *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte*. Brno : MC nakladatelství, 2005.
- KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha : Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1451-1.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KOUKOLÍK, F. *Mozek a jeho duše*. Praha : Makropulos, 1995. ISBN 80-901776-1-1.
- KREJČÍŘOVÁ, D.; ŘÍČAN, P. *Dětská klinická psychologie*. 4., přepracované vydání, Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.
- KROPÁČKOVÁ, J. a kol. *Dítě předškolního věku dříve a dnes*. Praha : Univerzita Karlova, 2008. ISBN 978-80-7290-377-1.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha : Grada, 2005a. ISBN 80-247-1040-4.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha : Grada, 2005b. ISBN 80-247-1026-9.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.
- LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Martin : Osveta, 1995. ISBN 80-88824-18-4.
- LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.
- LISÁ, L.; KŇOURKOVÁ, M. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha : Avicenum, 1986.
- MAROTZ, L. R.; ALLEN, E. K. *Přehled vývoje dítěte : od prenatálního období do 8 let*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7367-055-0.
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-058-8.
- MATĚJČEK, Z. *Škola rodičů*. Praha : Maxdorf, 2000. ISBN 80-85912-29-5.

- MCWHINEY In: KASSIN, S. *Psychologie*. Brno : Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1716-3.
- MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha : Grada, 2003. ISBN 80-247-0650-4.
- MINAŘÍKOVÁ, M.; ŠVANDOVÁ, H. *Jazyková výchova v mateřské škole : Dílčí metodická příručka k programu výchovné práce pro MŠ*. Praha : Naše vojsko, 1987.
- MONATOVÁ, L. *Jak dítě poznává svět*. Praha : SPN, 1963.
- NAKUMA, C. A method for measuring the attribution of communicative competence. In: VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.
- OHNESORG, K. *Druhá fonetická studie o dětské řeči*. Brno : Filosofická fakulta, 1959.
- OPRAVILOVÁ, E. Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In: KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- OPRAVILOVÁ, E.; GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole: kurikulum předškolní výchovy*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3.
- OPRAVILOVÁ, E.; KROPÁČKOVÁ, J. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. Praha : Univerzita Karlova, 2005. ISBN 80-7290-251-2.
- PALENČÁROVÁ, J.; ŠEBESTA, K. *Aktivní naslouchání při vyučování : rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-101-8.
- PAVLOVÁ – ZAHÁLKOVÁ, A.; OHNESORG, K. ; KANTOR, M. *Prevence poruch řeči*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1976.
- PIŠLOVÁ, S. *Jazykové hry*. Praha : Fortuna, 1996. ISBN 80-7168-309-4.
- POUTHAS, V.; JOUEN, F. *Psychologie novorozence*. Praha : Grada, 2000. ISBN 80-7169-960-8.
- PRŮCHA, J, WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vydání, Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1967.
- SMOLÍKOVÁ, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004*. Praha : VÚP, 2006. ISBN 80-87000-00-5.

- SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
- STOPPARDOVÁ, M. *Otestujte své dítě aneb Jak objevit a rozvíjet schopnosti svého dítěte*. Martin : Neografia, 1992. ISBN 80-85186-49-7.
- STRNAD, E. *Školka Jana Svobody: Vyučování malých dětí z roku 1839*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1958.
- SYNEK, F. *Říkáme si s dětmi. 5.*, přepracované vydání, Praha : ArchArt, 2004. ISBN 80-86638-04-9.
- ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
- ŠULOVÁ, L.; ZAUCHE-GAUDRON, CH. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha : Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
- VITÁSKOVÁ, K.; PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedie*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1088-5.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.
- VYŠTEJN, J. *Dítě a jeho řeč*. Beroun : Baroko & Fox, 1995. ISBN 80-85642-25-5.
- VÚP: *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV - Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. Praha : ÚIV – Tauris, 2007.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- NEJEZCHLEBOVÁ, L. *Děti stále více šišljají, můžou za to i počítače* [online]. Portál IDNES.CZ [cit. 3. března 2010]. Dostupné na WWW:http://zpravy.idnes.cz/deti-stale-vice-sislaji-muzou-za-to-i-pocitace-fo1/domaci.asp?c=A080406_224417_domaci_dp
- ŠULISTOVÁ, M. *Klinická logopedie* [online]. Portál LOGOPEDIE – SULISTOVA. cz [cit. 10. dubna 2010]. Dostupné na WWW:<http://www.logopedie-sulistova.cz>

Celé Česko čte dětem [online]. Portál CELECESKOCTEDETTEM. cz [cit. 3. března 2010]. Dostupné na WWW:<http://www.celeceskoctedetem.cz>

KLUB DVOJČAT A VÍCERČAT. *Řeč dvojčat* [online]. Portál RODINA.cz [cit. 5. dubna 2010]. Dostupné na WWW:<http://www.rodina.cz/clanek43.htm>

BEZDĚKOVÁ, J. *Dítě s vadou řeči* [online]. Portál BABYWEB.cz [cit. 3. března 2010]. Dostupné na WWW:<http://www.babyweb.cz/Clanky/a2164-Dite-s-vadou- reci.aspx>

VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Portál MSMT.cz [cit. 5. dubna 2010]. Dostupné na WWW:<http:// aplikace.msmt.cz>

Perníková chaloupka [online]. Portál DETSKESTRANKY.CZ [cit. 3. června 2009]. Dostupné na WWW: http://www.detskestranky.cz/clanek/256omalovanka_pernikova_chaloupka.htm

ČASOPISY

ŠTÁSTKOVÁ, Z. V mateřských školách jsou dnes silné individuality. *Školství*. 2008, roč. XVI, č. 20, s. 1. ISSN 0862-9641.

KUTÁLKOVÁ, D. Slovo za slovem. *Pastelka*. 1991, roč. 1991-1992, č. 4, s. 16. ISSN 0862-9935.

MERTIN, V. Školní zralost. *Pastelka*. 1991, roč. 1991-1992, č. 4, s. 16. ISSN 0862-9935.

MERTIN, V. Jak naučit děti číst knížky s příběhem. *Děti a my*. 2004, roč. XXXIV, č. IV, s. 20-21. ISSN 0323-1879.

KUKAL, P. Jak nám zobák narost?. *Děti a my*. 2000, roč. XXX, č. 1, s. 26. ISSN 0323-1879.

VÁCHOVÁ, A. Ticho v mateřské škole je minulostí. *Informatorium : Časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. 2007, roč. XIV, č. 7, s. 11. ISSN 1210-7506.

KOŤÁTKOVÁ, S. Řeč rozvíjí myšlení. *Informatorium : Časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. 2002, roč. IX, č. 9, s. 5-7. ISSN 1210-7506.

KUTÁLKOVÁ, D. K rozvoji řeči potřebují děti kvalitní podněty. *Informatorium : Časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. 2007, roč. XIV, č. 6, s. 6-7. ISSN 1210-7506.

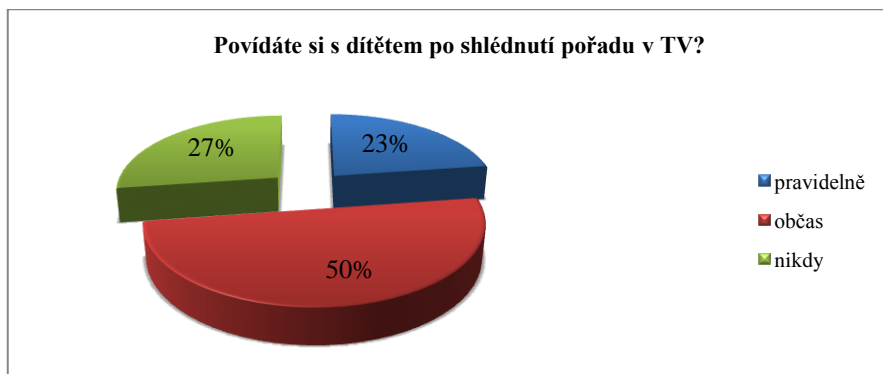
VOLDŘICHOVÁ, M. Jak vhodně podporovat vývoj řeči u dětí předškolního věku. *Zpravodaj pro mateřské školy*. Duben 2009, s. 2. ISSN 1803-6694.

ŠULOVÁ, L. Specifický vliv otcovské a mateřské mluvy v počátcích řečového vývoje. *Československá psychologie : časopis pro psychologickou teorii a praxi*. 2006, roč. XXXXX, č. 4, s. 327-341. ISSN 0009-062X.

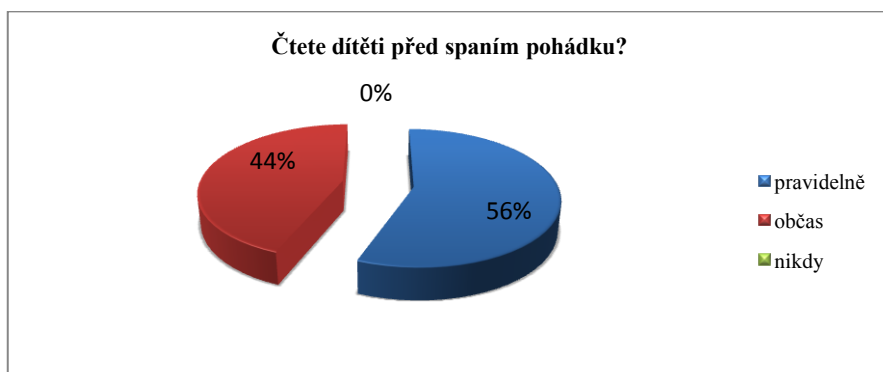
Přílohy

Příloha č. 1

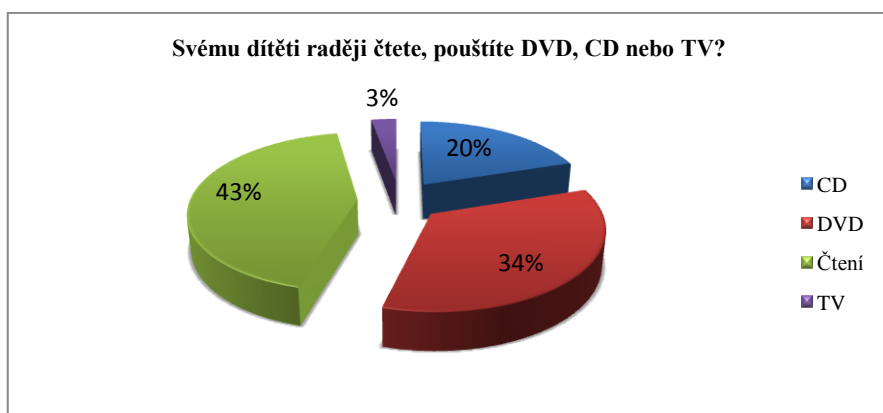
Graf č. 4



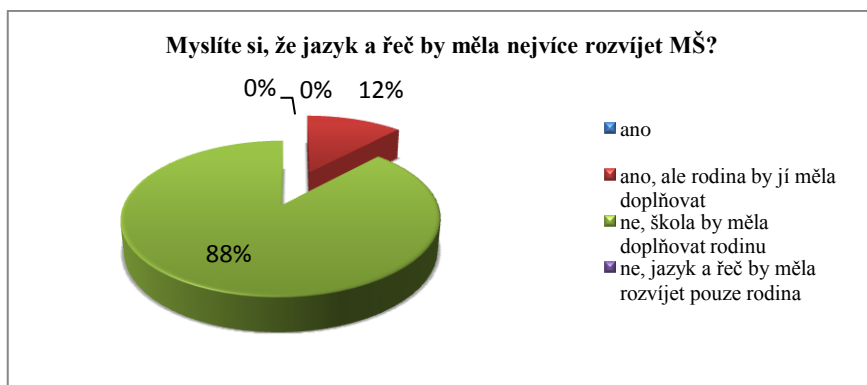
Graf č. 6



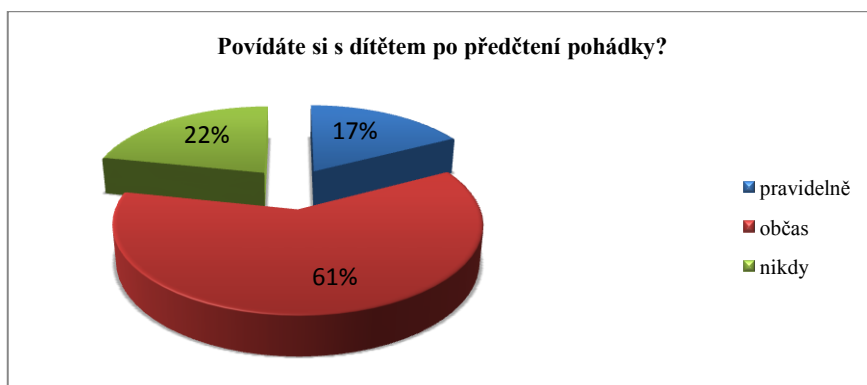
Graf č. 7



Graf č. 8



Graf č. 9



Příloha č. 2

Analýza didaktických materiálů věnujících se rozvoji jazykové výchovy

Výběr některých pomůcek a knih vydaných do roku 1989, které učitelky mateřských škol stále využívají pro svou práci:

Umíme se chovat? (KUCHAŘOVÁ, E. *Umíme se chovat?* Praha : Komenium, 1989. číslo publikace 57-119-89) Jde o 2x4 obrázky velikosti A3, které jsou situovány do prostředí lesa, parku, okolí řeky aj. Obrázky je vhodné využít k vyprávění dětí, rozvoji souvislého řečového projevu, ale také dávají prostor k samostatným úvahám.

Čtveřice obrázků (VEBEROVÁ, E. *Čtveřice obrázků*) Jde o 15 čtveřic obrázků, jehož správným sestavením vytvoříme vždy jeden dějový celek s příběhem z dětského života.

Svět kolem nás (FILCÍK, G. *Svět kolem nás*. Praha : Komenium, 1979.) Soubor obsahuje 15 situačních obrázků určených pro rozvíjení řeči. Obrázky obsahují obrázky 4 ročních období, zoo, ulici ale i u nás doma, na ulici nebo na hřišti.

5x Filip (VANČUROVÁ, E. *5x Filip*. Praha : Albatros, 1984.). Jde o umělecko naučnou encyklopedii pro děti od 4 let. Kromě rozvoje myšlení, prostorové orientace, nebo optického vnímání rozvíjí také vyjadřování dětí ve spolupráci s dospělým.

Rýmovačky naší Kačky (HAVRÁNEK, L.; KRCH, F.; POSPÍŠIL, A. *Rýmovačky naší Kačky*. Praha : Albatros, 1969.) Jde o velmi oblíbené leporelo, kde jsou obrázky seskupeny tak, aby byly pojmenováváním zobrazených věcí a jevů vytvářeny rýmy (liška-myška-pampeliška), nebo krátké verše (růže má poupátko – maminka děťátko). Kniha podporuje hru se zvukovou stránkou slov, hru se slovy a rozvíjí slovní zásobu.

Brousek pro tvůj jazýček (KÁBELE, F. *Brousek pro tvůj jazýček*. Praha : Albatros, 1976.) Populární knížka říkanek určená rodičům a dětem, která obsahuje říkanky na všechny hlásky, a písmena abecedy. Říkanky jsou vhodné zvláště pro menší děti, které se potřebují rozcvíčit na průpravných hláskách, aby se postupně naučily správně vyslovovat i ostatní, těžší hlásky.

Obrázková škola řeči (KÁBELE, F.; PÁVKOVÁ, B. *Obrázková škola řeči*. Praha : SNP, 1988.) Kniha obsahuje průpravná artikulační cvičení i básničky ke každému

písmenku. Obrázky napomáhají k tvoření vět podle jednotlivých obrázků, zjišťování výslovnosti, i k souvislému mluvnímu projevu.

Výběr některých knih, pomůcek a her vydaných po roce 1990:

Šimonovy pracovní listy 4 Rozvoj myšlení a řeči (BOROVÁ, B.; SVOBODOVÁ, J. *Šimonovy pracovní listy 4 Rozvoj myšlení a řeči*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-658-6.) Kniha obsahuje 10 námětů vycházejících ze zkušeností dětí. Každý pracovní list obsahuje velký obrázek určité situace. Ve spodní části obrázku je pět malých obrázků určených k rozvoji slovní zásoby a řešení jednoduchých úkolů.

Říkadky pro rozvoj řeči (TUČKOVÁ, J. *Říkadky pro rozvoj řeči*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-241-6.) Kniha obsahuje soubor jednoduchých říkadel. V žádné básničce nejsou sykavky ani hlásky l, r, ř, které jsou z hlediska výslovnosti nejobtížnější. Proto jsou vhodné jak pro děti s normálním vývojem řeči tak pro děti s řečovými problémy.

Logopedická cvičení (NOVOTNÁ, I. *Logopedická cvičení*. Brno : Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1762-0.) Kniha je určena dětem ve věku od 4 do 7 let a má pomoci rozvinout jejich komunikační schopnosti. Kniha je dozdělena do dvou částí z nich první se věnuje upevňování správné výslovnosti a zlepšení vyjadřovací schopnosti. Ve druhé části si dítě procvičí fonematický sluch, předložky, zrakovou orientaci, ale zaměří se i na rozvoj slovní zásoby.

Rozumíš mi? - logopedická cvičení a hry k odstranění špatné výslovnosti (FIALOVÁ, I.; PLICKOVÁ, E., a kol. *Rozumíš mi? - logopedická cvičení a hry k odstranění špatné výslovnosti*. Praha : Blug, ISBN 80-85635-81-X.) Kniha by měla napomáhat při odstraňování vad výslovnost jednotlivých hlásek. Je doplněna také o grafomotorické cvičení spojené s říkadly. Děti se učí různé básničky, nebo po dospělém opakují. Najdeme zde i úkoly „doprovod' zvuky pohybem“.

Logopedie I. část obrázky, pracovní a metodické listy. 1. zvukomalebná slova. (FOJTÍKOVÁ Z.; BYSTROŇOVÁ V.; DVOŘÁKOVÁ V., aj. *Logopedie I. část obrázky, pracovní a metodické listy. 1. zvukomalebná slova*. Ostrava : Grafie, 2000. ISBN 80 902560-4-X.) První část souboru tvoří obrázky a pracovní listy znázorňující zvukomalebná slova. Obrázky jsou určeny pro rozvoj pasivní a aktivní slovní zásoby, stimulaci řečového projevu, využití k dechovým a artikulačním cvičením a uplatnění k jazykovým hrám.

Jazyk a řeč – výuková obrázková kvarteta II. (SVOBODOVÁ, K. *Jazyk a řeč – výuková obrázková kvarteta II.* Ostrava : Montanex, ISBN 80-7225-237-2.) Soubor obsahuje 256 karet s obrázky, které jsou pomůckou k rozvíjení a zpřesňování slovní zásoby, k vytváření pojmů, k poznávání a slovnímu vyjádření vztahů, množství a míry, k samostatnému mluvnímu projevu a ke hře se slovy a jazykem u dětí v předškolním věku a na začátku školní docházky.

Pohádky I. – Jazyk a řeč – Obrazový a metodický materiál k podpoře správného a přirozeného vývoje řeči a logopedické prevence. (KUTÁLKOVÁ, D. *Pohádky I. – Jazyk a řeč – Obrazový a metodický materiál k podpoře správného a přirozeného vývoje řeči a logopedické prevence.* Ostrava : Montanex, ISBN 97-8807-225-249-7.) Obrazový a metodický materiál k podpoře správného a přirozeného vývoje řeči a k logopedické prevenci. Jde o pět pohádek rozvíjející vyjadřovací obratnost, slovní zásobu, a schopnosti pracovat s osnovou příběhu.

Logico Piccolo (Mutabene, Praha) se skládá z rámečku a různých souborů, v každém souboru je 16 karet. Každá karta obsahuje deset úkolů označených barevnými puntíky. Barevnost těchto puntíků je shodná s barevností knoflíků v rámečku.

Základní cvičení 1. Rozšíření slovní zásoby (ISBN 80-86745-01-5) Didaktický materiál je určen pro rozvoj slovní zásoby dětí. Tato pomůcka pracuje s aktivní slovní zásobou.

Základní cvičení 2 Rozvíjení jazykového citu (ISBN 80-86745-09-0) Tento materiál je určen pro rozvíjení jazykového citu, fonemického sluchu, stavbu slova a podporuje vnímání významu některých větných členů, rozvíjí jazyk jako prostředek komunikace s důrazem na rozvíjení před čtenářských a počátečních čtenářských dovedností.

CD Hlasy našich zvířat + doprovodný text (HEJNÁ, M.; MOTYČKA, V. aj. *CD Hlasy našich zvířat + doprovodný text.* Praha : Raabe, 2005.) soubor obsahuje CD s 24 hlasy zvířat, které děti mohou běžně slyšet v přírodě. V doprovodném textu je zpracována charakteristika jednotlivých zvířat. Součástí každé kapitoly jsou náměty pro činnosti s dětmi, barevný obrázek zvířete a pracovní list.

HÁDANKY

Hádám, hádáš, hádáme (POSPÍŠILOVÁ, Z. *Hádám, hádáš, hádáme.* Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-292-8.) Kniha veršovaných hádanek pro děti ve věku 2 až 7

let doprovázená ilustracemi. V šesti kapitolách najdeme témata: zvířata, ovoce a zelenina, dopravní prostředky, naše tělo a oblečení, věci kolem nás a rostliny.

Nejkrásnější české hádanky (PECHOVÁ, L. *Nejkrásnější české hádanky*. Praha : Fragment, 2007. ISBN 978-80-253-0412-9.) Ilustrované leporelo s výběrem nejkrásnějších českých hádanek.

Hádanky a básničky pro kluky a holčičky (ZINNEROVÁ, M. *Hádanky a básničky pro kluky a holčičky*. Praha : Euromedia Group, 2009. ISBN 978-80-242-2506-7.) Kniha je určena nejmenším dětem a tudíž obsahuje témata z dětského světa. Maminka, tatínek, sourozenci, školka a škola aj.

HRY

Hádanky Dráčka Fráčka (Granna) Na 135 kartičkách najdou děti veselé veršované hádanky. Odpovědi ve formě obrázků jsou vždy na zadní straně kartičky. Hra je určena pro děti ve věku 4-7 let a rozvíjí slovní zásobu dětí, schopnost soustředění i logické myšlení.

Dialog - nová komunikace - komunikační hra pro 2 skupiny hráčů. Sada obsahuje 5 desek barevných kolíčků. Deska je oboustranná. Jedno dítě popisuje, kam bude kolíček vložen a druhé dítě zasunuje kolíčky do správné barvy a na správné místo. Příklad: Dej červený kolíček nahoru, jak je obrázek skříně, ale ne vedle květináče. Na konci hry se deska otočí, a dítě si výsledek s kamarádem zkontroluje.

Příloha č. 3

Stimulující program pro rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku

I. O PERNÍKOVÉ CHALOUPCE

- 1) Složení rozstříhaného obrázku – Perníková chaloupka (viz příloha č. 4)
- 2) Vypravuj pohádku za pomoci obrázků (Pišlová a kol., 2005) (viz příloha č. 5)
- 3) Podle obrázků děti říkají „*Co dělá?*“
Mařenka – jí (maliny), volá (na Jeníčka), schovává se (za chaloupkou)
Jeníček – leze (na strom), rozhlíží se (po světýlku), sedí (na stromě)
Táta – nese (sekyru), jde (do lesa)
Bába – krmí (děti), dává (dětem sladkosti), podává (dětem dort)
- 4) Učitelka ukazuje na obrázky a děti odpovídají na otázku: „*Co je to?*“
Strom, perník, lopata, sekyra, komín, střecha, šátek, džbáněk, měsíc
- 5) Děti odpovídají na otázku: „*Jaká je?*“
Chaloupka – cukrová, sladká, perníková, barevná, ozdobená
Ježibaba – ošklivá, zlá, otrhaná, stará
Tatínek – velký, silný, starostlivý, smutný (když se děti ztratily), hodný, pracovitý
- 6) Možnost čtení pohádky – Malované čtení (Stará, Starý, s. 92, 2008)

II. O ČERVENÉ KARKULCE

- 1) Hádání pohádky (viz příloha č. 6)
Děti dostanou k dispozici obrázky v určitém pořadí. Nejdříve dostanou obrázek myslivce a babičky. Věděl/a by si podle těchto dvou obrázků, co je to za pohádku? Pokud dítě neví, přidáme mu zbylé dva obrázky vlka a Karkulky.
- 2) Popis postavy
Učitelka ukáže dětem dva obrázky př. Karkulka, Myslivec a děti se pokusí co nejlépe popsat postavy na obrázku, co mají na sobě, jak vypadají, co nesou atd.
- 3) Děti odpovídají na otázku: „*Co dělá?*“

Děti pracují se stejnými obrázky a odpovídají na otázku: „*Co dělá?*“ Podle obrázku a své fantazie se snaží vymyslet co nejvíce odpovědí. Pokud děti nevědí, jsou vedeny otázkami učitelky, která reaguje na vzniklou situaci.

Vlk – spí, leží, odpočívá, čeká, hlídá, číhá

Karkulka – trhá (kytky), loudá se

Babička – křičí, zvedá (ruce), volá

Myslivec – střílí, číhá, loví

4) Vyprávění

Vyber si jeden z obrázků a zkus o něm chvíli vyprávět.

5) Slož správně obrázky, jak šel příběh za sebou.

III. ULICE

1) Pasivní slovní zásoba (Pišlová a kol., s. 6-7, 2005) (viz příloha č. 7)

Ukaž na obrázku: dům, komín, vlak, strom, semafor, kominíka, skluzavku, nákladní auto, traktor, přechod, balkón, okna, kolo, koleje, dveře, auto, hřiště, pana řidiče, pana pošťáka

2) Aktivní slovní zásoba

Ukaž na tomtéž obrázku 10 věcí, které znáš a pojmenuj je.

3) Popis cesty

Kudy půjde do školy chlapeček, který přichází od vlaku?

Kudy půjde kluk s červenou taškou na zádech a holčička se žlutou? Vyhledej je na obrázku a popiš jejich cestu.

Vyhledej malé obrázky na velkém.

4) Podívej se na obrázek a zkus o něm chvíli vyprávět sám.

Řekni také, co se děje v parku a před školou.

5) Na obrázku je spousta věcí, které také vydávají nějaký zvuk, jako třeba vlak. Za použití jiného obrázku říkej, jaký zvuk tyto věci dělají. (viz příloha č. 8)

Přiřazování zvuků – Jaký zvuk dělá? (Stará, Starý, s. 42-43, 2008)

Mašina – ššššššš

Auto – túúúú

Moucha – bzzzzz

Pes – vrrrr

Zvon – bimbam

Budík – crrrrr

Bolest – au

Spánek – chrrrr

Tiše – pšššt

IV. PARK

1) Pasivní slovní zásoba (Pišlová a kol., s. 10, 2005) (viz příloha č. 9)

Ukaž na obrázku: pneumatiky (kola od auta), odpadkový koš, labuť, strom, kšiltovku, keř, psa, maminku, trávu, sekačku, jablko, cestu, kluka, volant

2) Ukaž na obrázku 15 věcí, které znáš a pojmenuj je.

3) Poznávání prostorových vztahů

Kde je na obrázku umístěno hřiště pro děti?

Proč musí řidič automobilu dávat pozor, když jede kolem dětského hřiště?

Víš, proč je holčička schovaná za keřem? Proč se schovává?

Poznávání časových vztahů

Co by měli udělat kluci s míčem, až bude auto projíždět kolem nich?

Co se asi stalo předtím, než si chlapec začal vysypávat botu?

4) VLEVO x VPRAVO

Uprostřed obrázku je pískoviště, řekni co je:

Vpravo:

- Paní s klukem krmí labuť
- Pan zahradník zalévá květinu (tulipán)
- Kluci hrají s míčem fotbal
- Řidič řídí auto a druhý pán vysypává koše do nákladního auta

Vlevo:

- Pán s kloboukem a brýlemi (nebo pán s kloboukem, děda) trhá jablka a dává je do košíku
- Holčička stojí pod stromem a jí jablko
- Pán seká trávu sekačkou
- Kluk se schovává za křovím
- Maminka sedí na lavičce a plete
- V kočárku leží miminko
- Kluk u stromu piká

5) V parku je několik dětí, a ty jim zkusíš přiřadit hračky, které k nim patří. Vyber dětem hračky, se kterými by si měly hrát. Pojmenuj je, a zkus vytvořit věty.
Míla...si hraje s kočárkem. Kája..... (Pišlová a kol., s. 31, 2005) (viz příloha č. 10)

V. ZOO

1) Pojmenuj všechna zvířátka, která na obrázku vidíš (Pišlová a kol., s. 24, 2005)
(viz příloha č. 11)

Víš, jak se říká zvířátkům, která jsou přivezena z cizích zemí?

Např. Zebra, žirafa, slon, lev, hroch, opice, velbloud? (exotická)

Porad' nešťastnému Petrovi, kudy se dostane k mamince.

Všimni si na obrázku žirafy. Co se stalo?

2) Vyprávění vlastního zážitku

Byl jsi někdy v zoologické zahradě? Pověz o tom. Viděl jsi tam zvířata, která jsou na obrázku? Vypadalo to tam stejně?

(Pokud dítě v zoologické zahradě nebylo, povypráví o jiném zážitku)

3) Jaké zvuky vydávají tato zvířátka?

Opice - huhuh

Medvěd – brumbrum

Kočka – mňau

Pes – haf

Kráva – bú

Žába – kvak

Had – sssss

Vosa – bzzzzz

Koza – mééééé

Kukačka – kukuku

Žába – kvakkvak

4) Vyprávíme pohádku (Pišlová a kol., s. 32) (viz příloha č. 12)

Na obrázku je také medvěd. Zkusíme si seřadit obrázky a jednu pohádku o medvědovi si vyprávět.

Vypravuj pohádku a obrázky pokládej za sebou do rámečků. Který obrázek do pohádky nepatří?

VI. I. část Jak jsme chtěli malé zvířátko

1) Vyjmenuj všechna zvířátka, která vidíš na obrázku – titulní strana knihy
(Černý, 1986a)

2) Vyprávěj příběh podle obrázků

Povídej podle obrázků, proč chtěla Hanka s Petrem opičku?

Proč maminka a tatínek opičku nechtěli?

Proč chtěli děti papouška?

Proč maminka s tatínkem papouška nechtěli?

3) Petr a Hanka vědí, že kočka Micka má nejraději mlíčko. Co ale mají ráda ostatní zvířátka na obrázku? (tamtéž s. 6)

Potrava zvířat (viz příloha č. 13)

Pojmenuj zvířátka a přiřaď ke každému jeho potravu, vyprávěj o tom

Opice si dá ráda buráky, burské oříšky

Žába chytá mouchy

Pes žere kosti

Kočka pije mlíko

Zajíc chroupá mrkev

Myš má ráda sýr

Morče jí rádo pampelišky

Papoušek zobe zrní slunečnice

Rybičkám se sype suché krmení

Želva má ráda salát

Křeček žere obilí

VII. II. část Jak jsme chtěli malé zvířátko

1) Pokračuj ve vyprávění příběhu podle obrázků s. 3

Povídej podle obrázků, proč by si Hanka s Petrem vybrali jako zvířátko žábu?

Proč maminka a tatínek žábu nechtějí?

2) Vyprávěj o tom, jak Hanka s Petrem zařizovali akvárium, a jak se nakonec starali o květinu.

3) Jak zvířátka rostou? (Opravilová, 1995, obr. 4) (viz příloha č. 14)

Najdi a pojmenuj, jak vypadalo zvířátko, než vyrostlo. Které obrázky k sobě patří?

Kohout – kuře

Prase – sele

Motýl – housenka

Žába – pulec

Pták – ptáče

Moucha – červ

Kačer – kachně

Sova – sovička

4) Mládě a jeho maminka (Pracovní listy Malý předškolák poznává 4-5, Nomi)
(viz příloha č. 15)

Přiřaď k sobě obrázek mláděte a jeho maminky, říkej, jak se jmenují.

Koza – kůzle

Klisna - hříbě

Kočka – kotě

Kráva – tele

Slepice – kuře

Pes – štěně

Rozděl zvířátka na domácí a na hospodářská.

VIII. DŮM

1) Nahore x Dole (Pišlová a kol., s. 14, 15, 2005) (viz příloha č. 16)

Podívej se na obrázek domu a řekni, kdo bydlí v domě dole – v přízemí, kdo bydlí nahoře – v podkroví, co se děje ve sklepě?

2) Vedle, Pod, Na, Uprostřed, Vpravo, Vlevo, Do

Co stojí vedle stromu?

Kde se prochází kočka?

Kde sedí vlaštovky?

Co se děje pod kuchyní pána, který snídá?

Kde podle tebe bydlí na obrázku myši?

Co myslíš, že dělá maminka ve sklepě?

Pán, který zalévá, je na obrázku vlevo nebo vpravo?

3) Řekni, co všechno má doma paní v ložnici a babička, která bydlí nad ní?

4) Vyber si na obrázku tři domácnosti, a něco o nich pověz.

5) Okénka (Pišlová a kol., s. 15, 2005) (viz příloha č. 17)

Pokládej obrázky pod sebe tak, aby byla na obrázku vždy stejně obsazená okénka.

IX. I. část JAK JSME STAVĚLI DOMEK

Vyprávění podle knihy (Černý, 1986)

1) Obrázek I.

Prohlédni si obrázek z titulní strany a pověz, co se na obrázku děje.

Prohlédni si dobře stromy, a pokus se říct, které roční období je a které asi nastane?

Myslíš, že je na obrázku kravička nebo býk? Podle čeho to bezpečně poznáš?

Víš, co plave v říčce okolo ohrady?

2) Prohlédni si obrázek „Život stromu“ a pověz, jak se mění vzhled stromu od podzimu do léta (Nováková, M. – Pracovní sešit Malý předškolák poznává, Nomi) (viz příloha č. 18)

3) Obrázek II.

Prohlédni si druhý obrázek a opět se podívej, co se stalo se stromy. Je stále to stejné roční období? Co je na obrázku jinak?

X. II. část JAK JSME STAVĚLI DOMEK

1) Obrázek č. III s. 2 (tamtéž)

Najdi na obrázku kravičku, a řekni, zda se něco změnilo.

Víš, jak se říká pánovi, který ji hlídá?

Jak se říká plotu, který je okolo kravičky a telátka?

Zkusíme se podívat znovu na stromy, tentokrát už na nich něco roste?

2) Rozřad', na obrázku ovoce, které patří na strom, a které na keř (Opravilová, 1995) (viz příloha č. 19)

3) Podívej se na další obrázek, a vyprávěj, co je potřeba na domě ještě dodělat?

4) Co, do řady nepatří? (Pišlová a kol., s. 39, 2005) (viz příloha č. 20)

Všimni si, že každý s pánů s něčím pracuje, pak se podívej na obr. str. 39. Najdeš, něco podobného? Jak se ty předměty jmenují? (nářadí), pojmenuj další obrázky a označ ty, které do řady nepatří, řekni proč?

XI. III. část JAK JSME STAVĚLI DOMEK

1) Prohlédni si obrázek a zkus odpovědět na otázku. Co si asi dědeček myslí?

Řekni, jaké je roční období a vyjmenuj z obrázku všechno ovoce a pak zeleninu.

Najdeš na obrázku něco, co není ani ovoce ani zelenina?

2) Říkej básničku a ukazuj (Pišlová a kol., s. 51, 2005) (viz příloha č. 21)

Mrkev se vdávala, celer výskal,

Mrkev tancovala a křen pískal.

Byla jedna babka, prodávala jabka.

Nemohla je prodat, musela je rozdat.

3) Na obrázku si děti něco stěhují do domečku, poznáš co to je a jak se tyto předměty souhrnně nazývají?

Slova nadřazená (Stará, Starý, s. 20-21, 2008) (viz příloha č. 22)

Řekni, co vidíš na obrázcích, a jak bys ohrádku nazval?

Nábytek, nářadí, hračky, jídlo, ovoce...

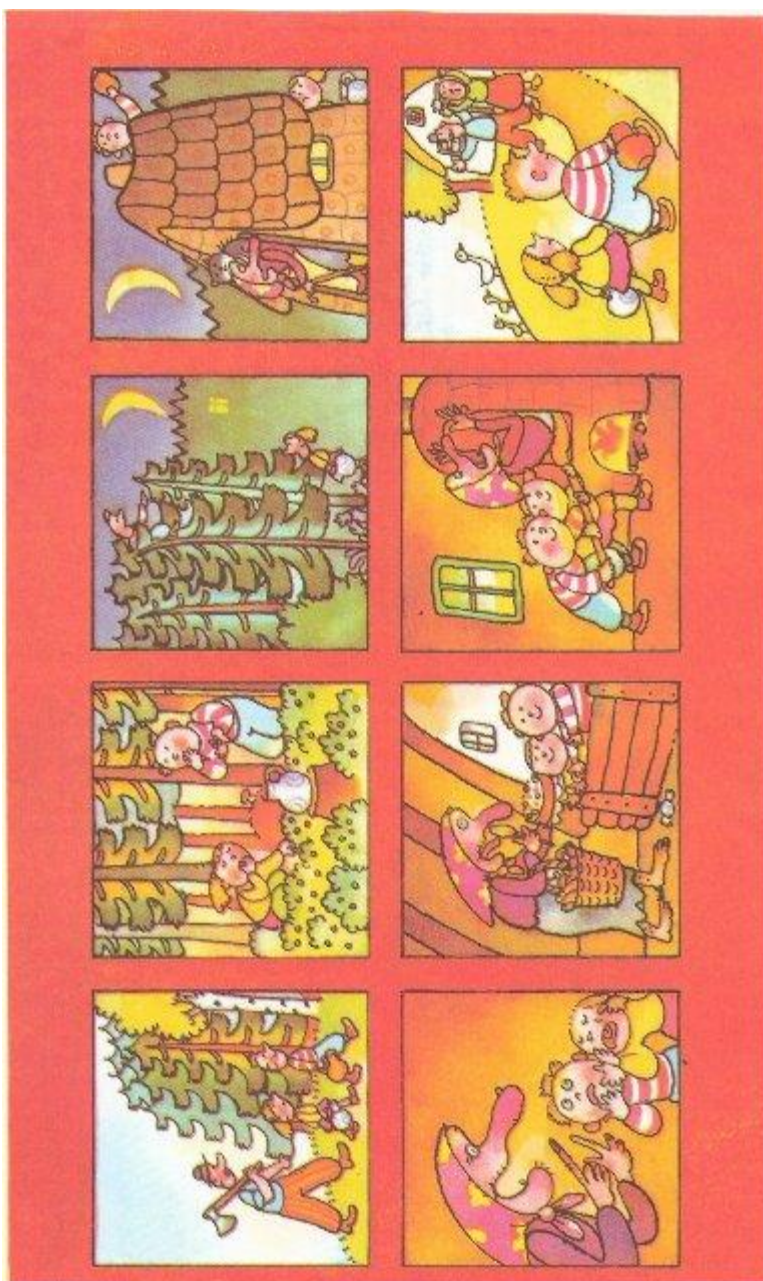
Příloha č. 4

Skládanka Perníková chaloupka



Příloha č. 5

Perníková chaloupka



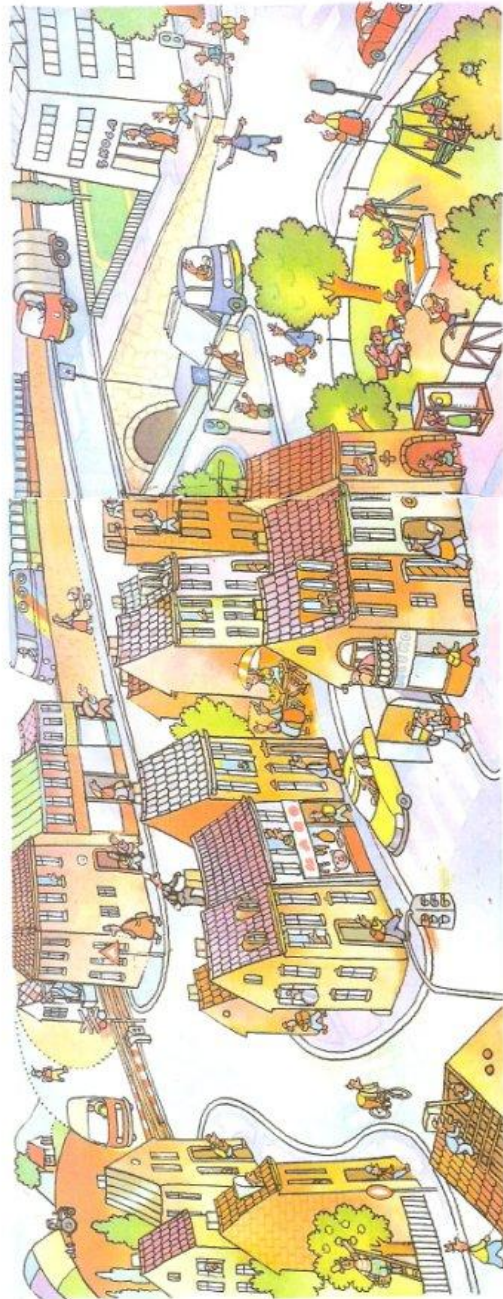
Příloha č. 6

Červená Karkulka



Příloha č. 7

Ulice

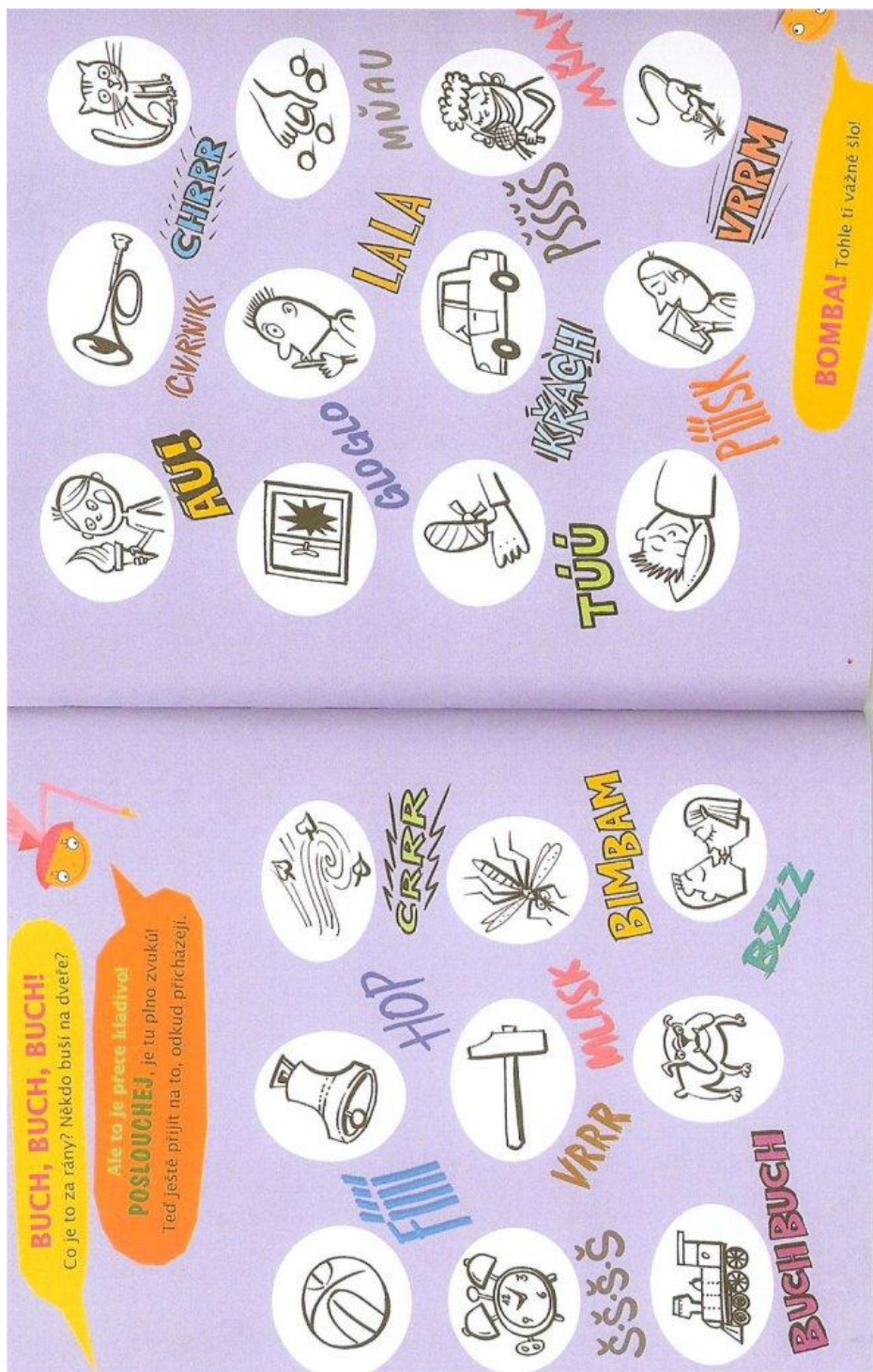


Dej dětem jména a najdi pro ně nejkratší cestu do školy. Kdo to má do školy nejdál? Kudy půjde?

Vyhledej malé obrázky na velkém obrázku.

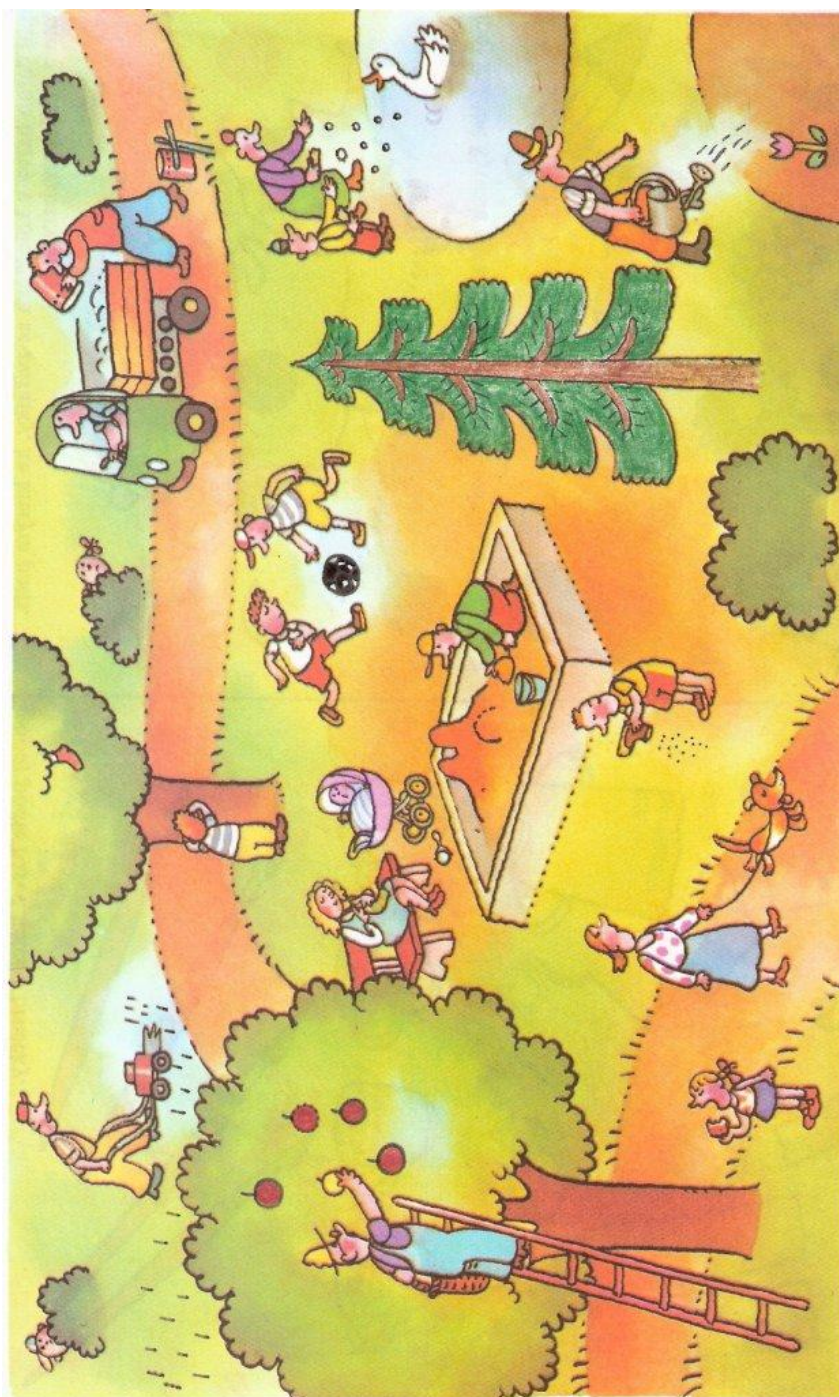
Příloha č. 8

Zvuky



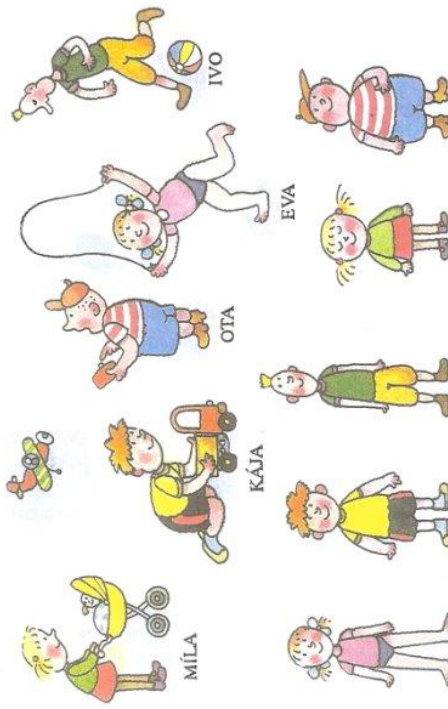
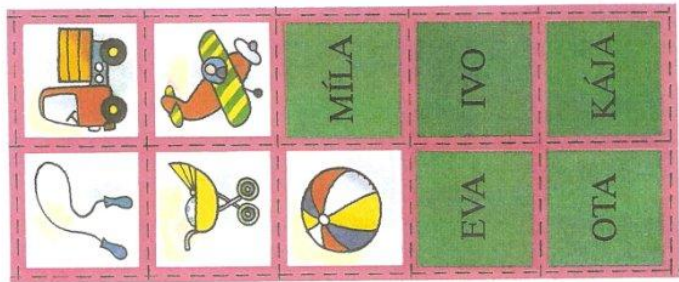
Příloha č. 9

Park



Příloha č. 10

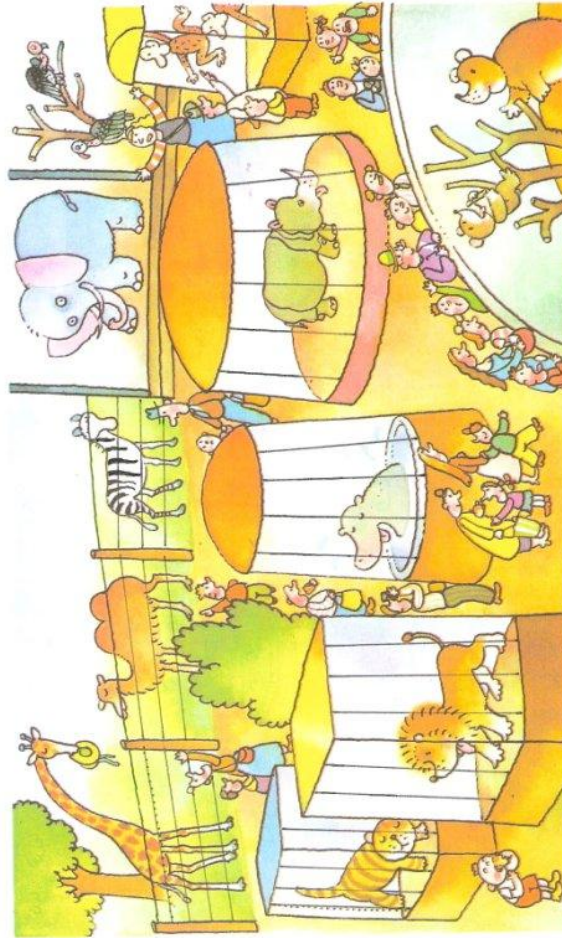
Kdo si s čím hraje?



Vystřihni po přerušované čáře obrázky v pravé části stránky a pod každé dítě polož jeho hračku a jeho jméno.

Příloha č. 11

ZOO

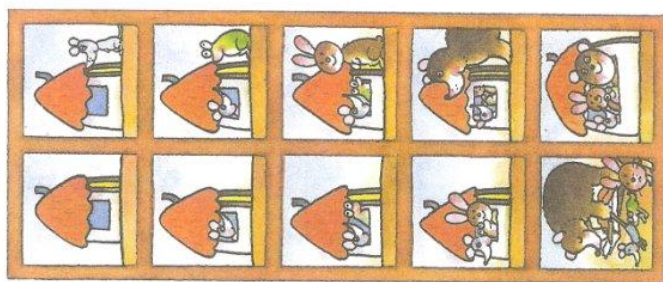
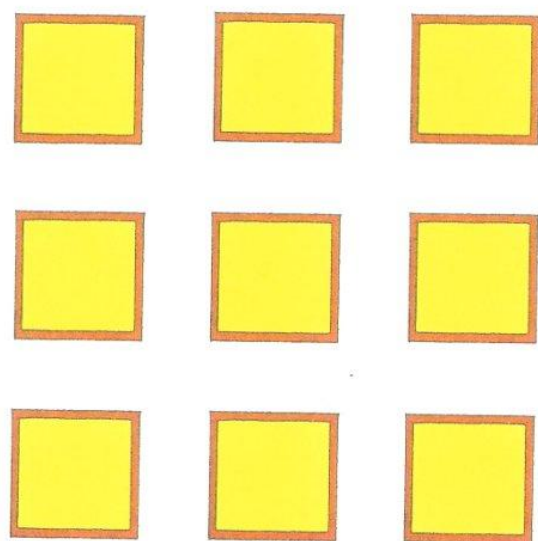


Dokreslí pruhy zebře.
Nakreslí klice a ohrady, aby zvířátka neutíčila.
Poradí nešťastnému Petrovi, kudy se dostane k mamince.



Příloha č. 12

Pohádka



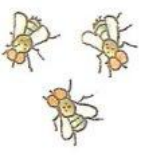




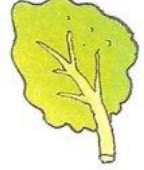

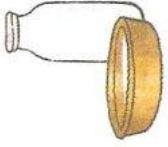
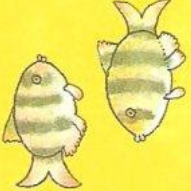
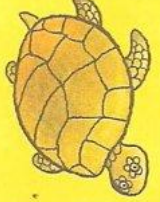


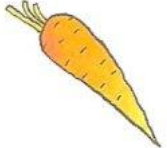
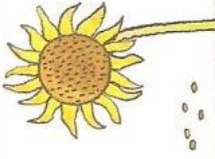
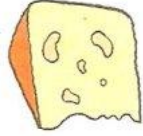



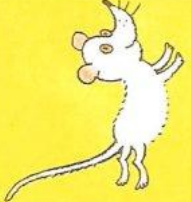



Vypravuj pohádku
a obrázky pokládej za sebou do rámečků.
Který obrázek do pohádky nepatří?



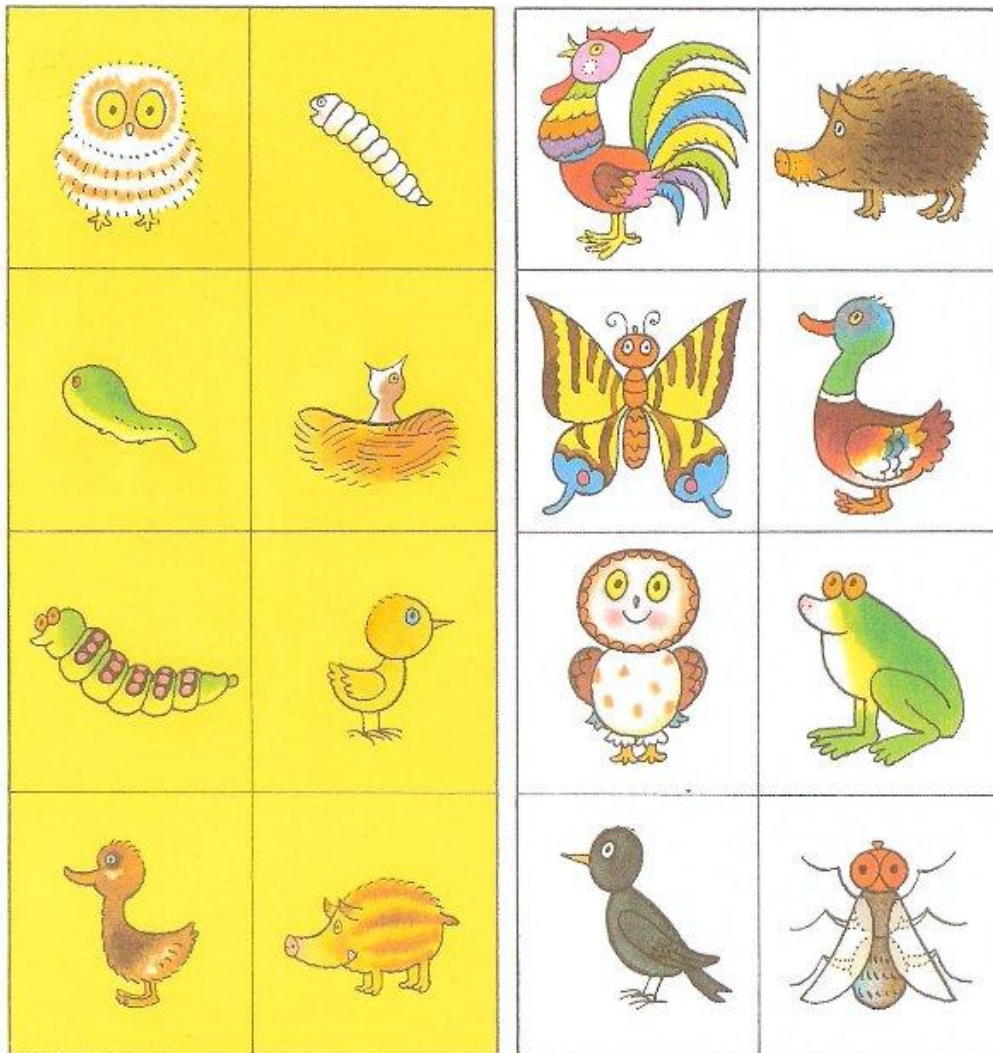
Příloha č. 13

Potrava zvířat

			<p>Peť a Hanka vědí, že Kočka Miska má nejraději mléko. Ale co mají ráda ostatní zvířátka na obrázku? Nejdříve si však sřádku dobře prohlédnete a zapamatujete si ji, protože ukolem hry je opět správně přiřadit ke zvířátkům potravu, kterou mají nejraději. Pak sřádku poděpíte, rozšířteje na čverce a hra může začít. Hráči molou dva až pět hráčů. Ji nejprve karty rozbalí na zvířata a potravu. Zvířata si rozdělí a karty s potravou nechají na hromádce obráceně obrázkem dolů. Hráči si potom pravidelně berou z hromádky a přiřazují ke svým zvířátkům karty se správnou potravou a karty, které nepodíhají, vracejí zpět na hromádku. Vyhraje ten, kdo nejvíce „nakrmí“ svá zvířátka.</p>	
				
				
				
				
				

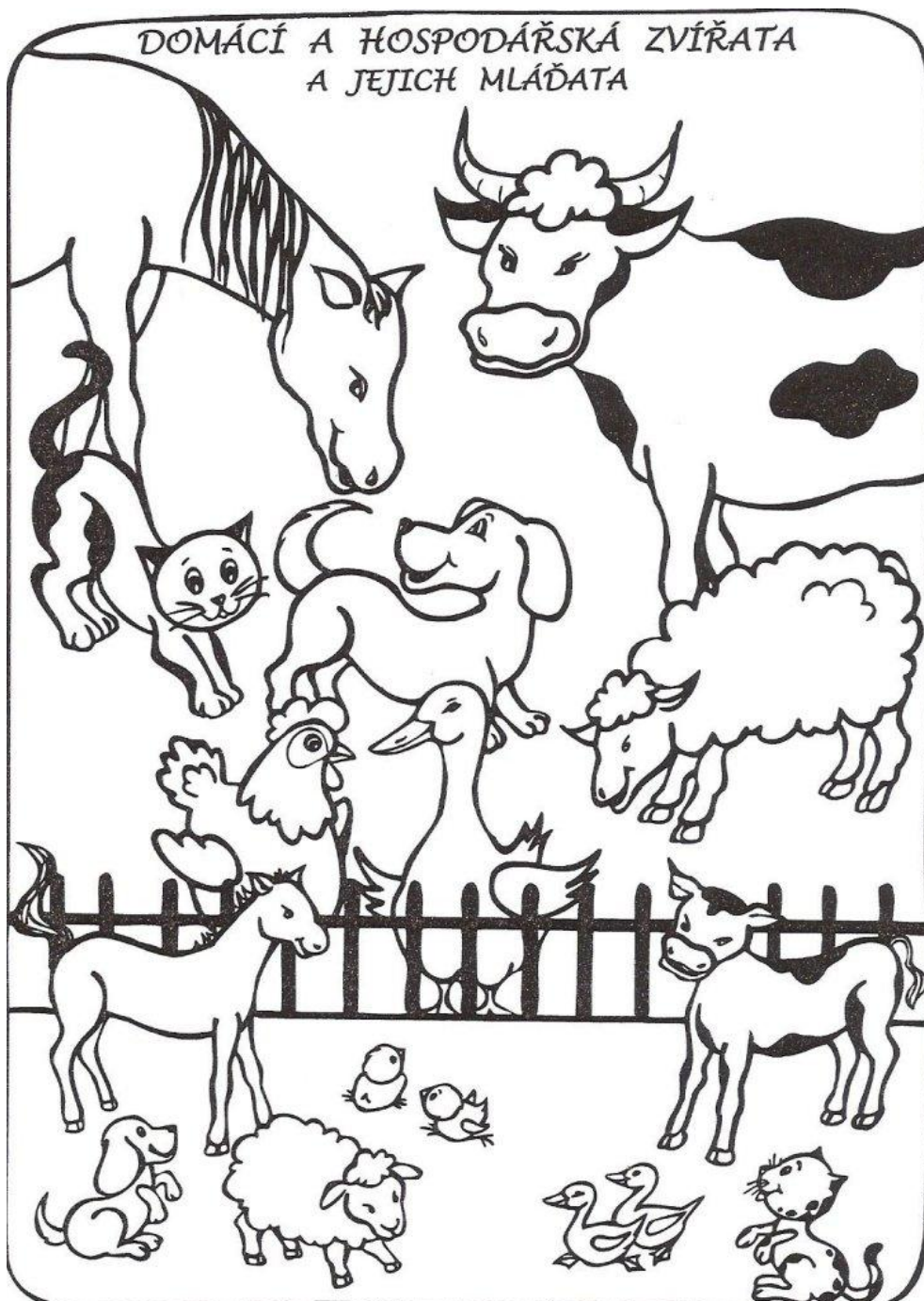
Příloha č. 14

Jak zvířátka rostou?



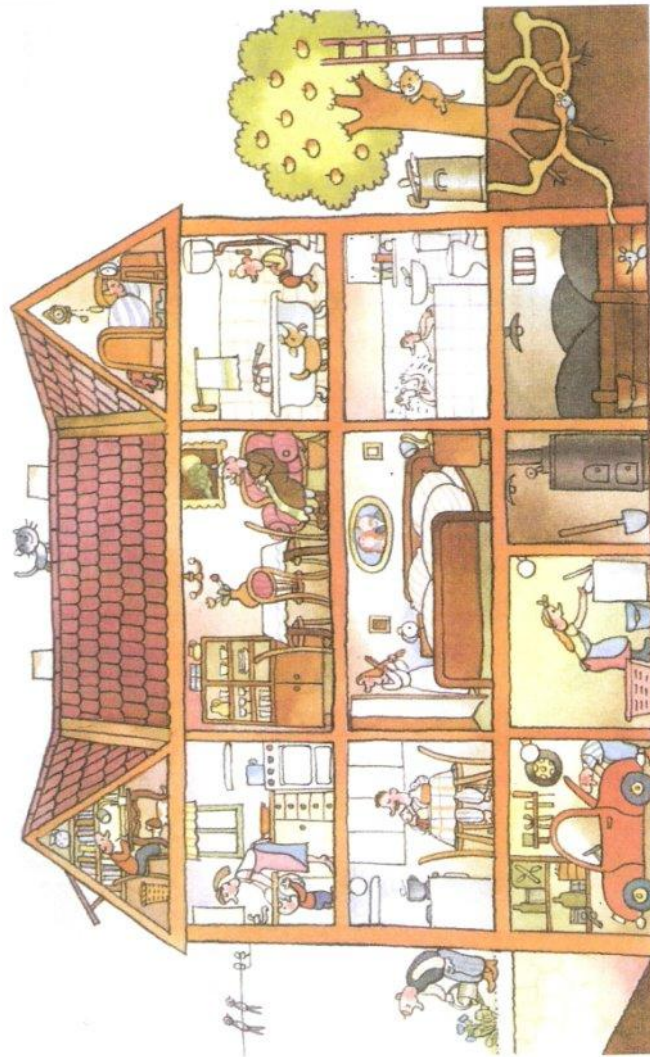
Příloha č. 15

Mládě a jeho maminka



Příloha č. 16

Patrový dům



Příloha č. 17

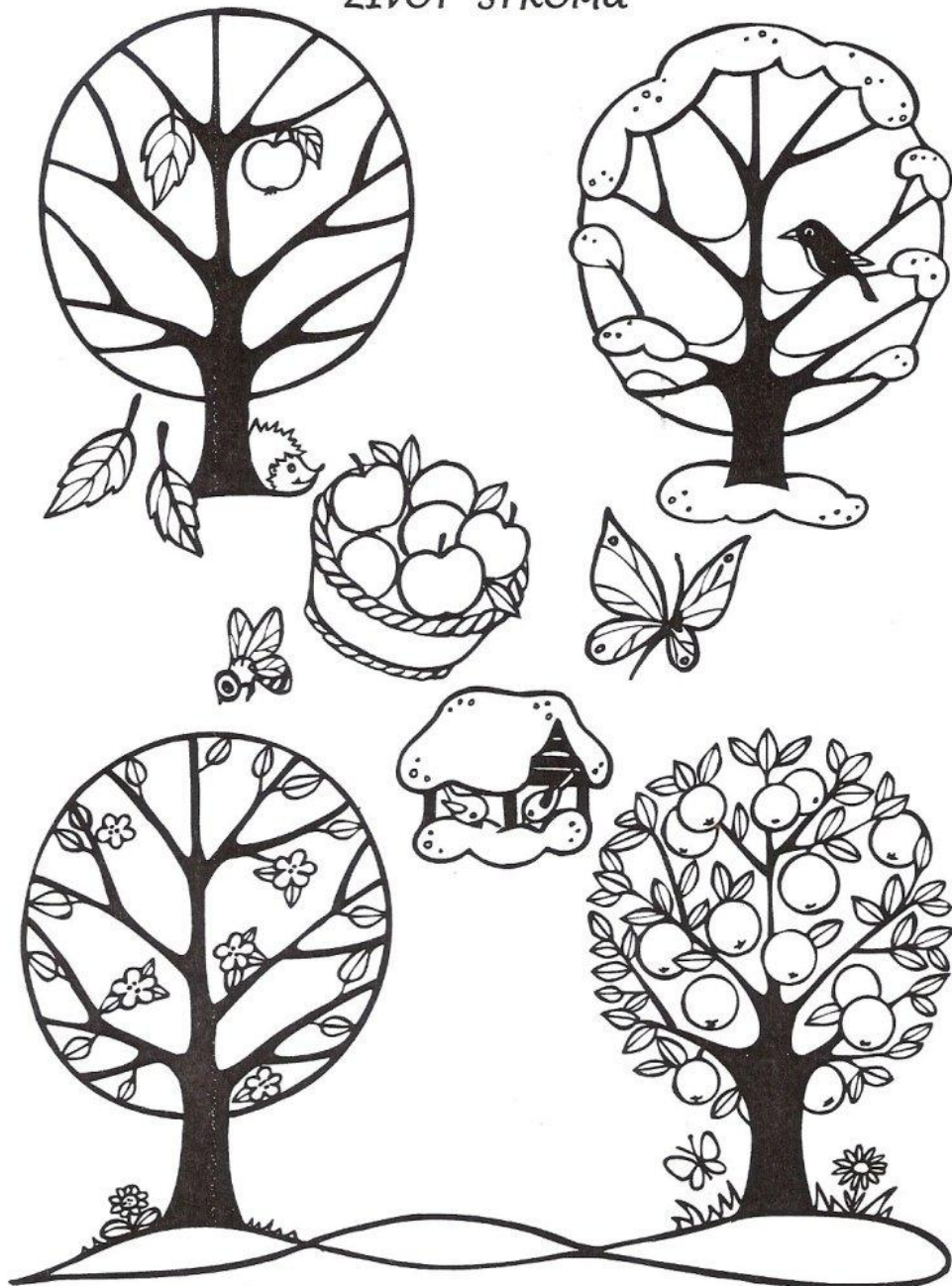
Skládačka „Okna“



Příloha č. 18

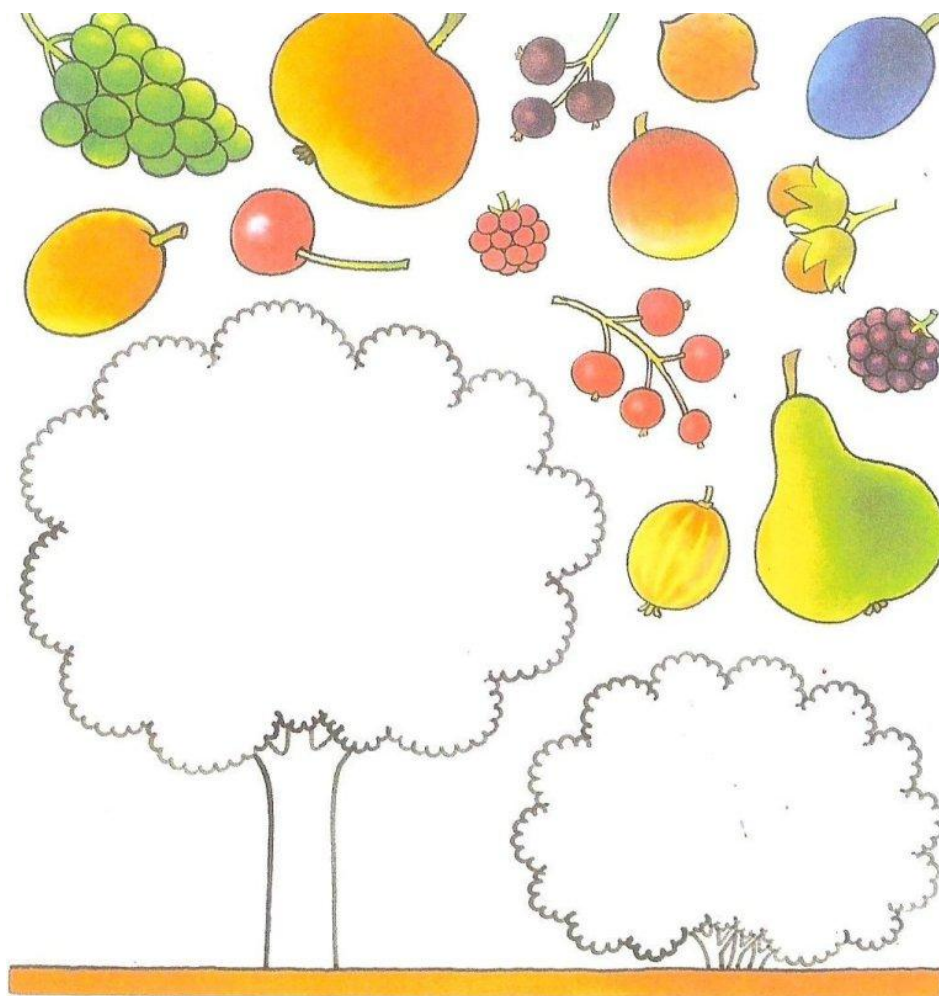
Život stromu

ŽIVOT STROMU



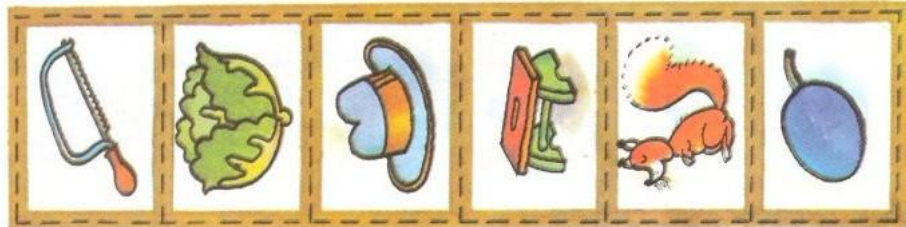
Příloha č. 19

Strom a keř

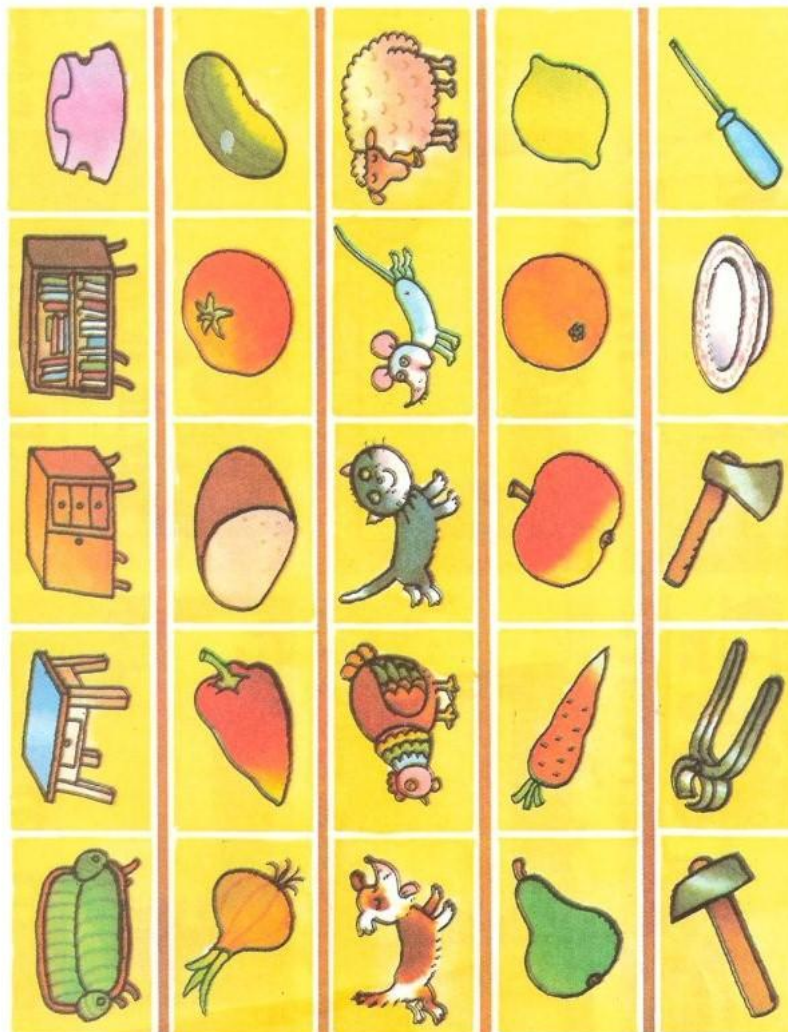


Příloha č. 20

Co do řady nepatří?



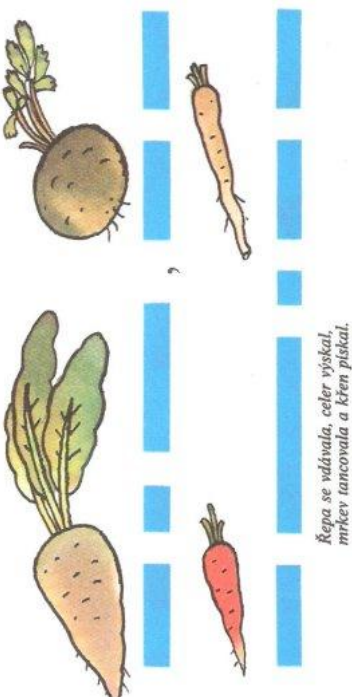

39



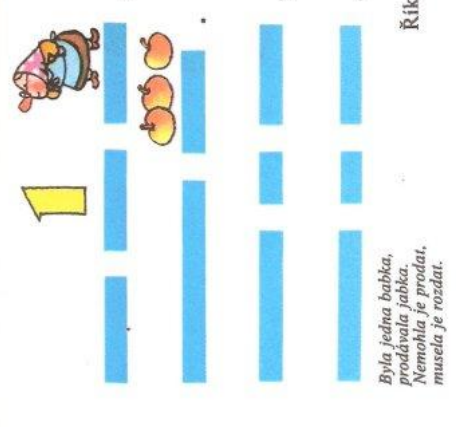

Vystřihni po přerušované čáře obrázky a nahraď jimi ty, které do řádků nepatří. Jaký obrázek ti zbyl? Mezi které věci patří?

Příloha č. 21

Říkej a ukazuj



Řepa se vdávala, celer vyšel,
mrkev tancovala a křen pískal.



Byla jedna babka,
prodávala jabka.
Nemohla je prodat,
musela je rozdat.

Říkej básničku
a ukazuj.

Příloha č. 22

Slova nadřazená

S bráškou si často děláme **OHRÁDKY**. Stavíme je kostek nebo z lepopřel a do každé dáme něco jiného. Do jedné plysáky, do druhé autíčka, do třetí zvířátka...

To znám, to je bezval.

Ty tu máš taky **OHRÁDKY**. V **CERVENÉ** je
v **MODRÉ** v **ZELENÉ**

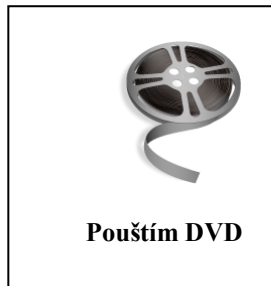
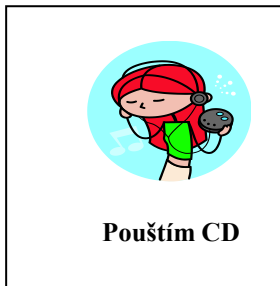
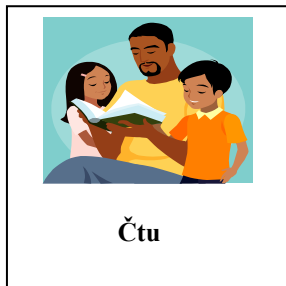
A další **OHRÁDKY**! Ve **ŽLUTÉ** je v **RUŽOVÉ**
ve **FIALOVÉ** a v **ORANŽOVÉ**

TY JSI HVĚZDA!

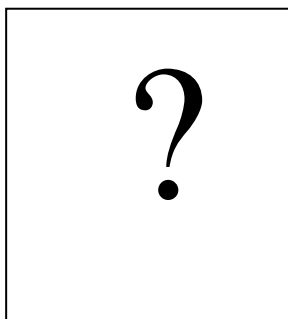
Příloha č. 24

Obrázkové možnosti odpovědí k interview

Obrázky k otázce č. 2

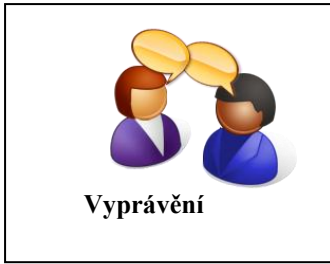


Obrázky k otázce č. 5



Obrázky k otázce č. 6

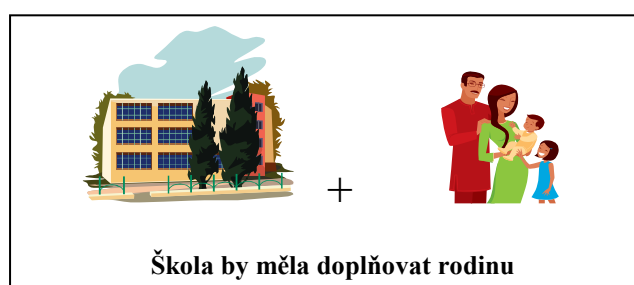
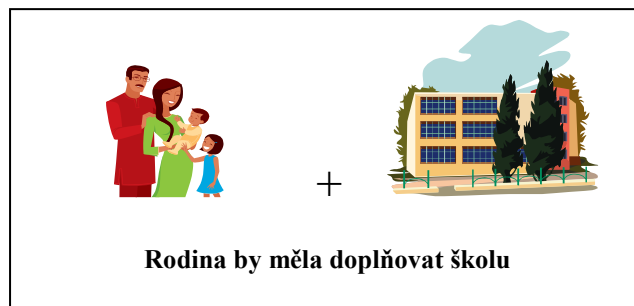




Obrázky k otázce č. 11



Obrázky k otázce č. 10



Příloha č. 25

Osobní reflexe rodiče dítěte předškolního věku

Dovolila bych si jen doplnit Váš průzkum o určité osobní zkušenosti, které významnou měrou ovlivňují, jak se čtou pohádky v různých rodinách, resp. Jaké vyjadřovací schopnosti má dítě. Existují okolnosti, které ovlivňují rodičovské **odhodlání a možnosti** číst dětem. Všichni rodiče vědí, že se dětem má číst, ale realita všedního života/hektičnost doby, tento ideál neumožňují naplnit. Ty okolnosti jsou: počet dětí */jedináček bude úplně jiná proměnná než rodina s 2 a více dětmi/*, věkový rozdíl a pohlaví dětí, angažovanost otce a babiček, zaměstnanost matky, vzdělání rodičů, rozvržení bytu */dětských ložnic/* a jiné. Vyjadřovací schopnosti dítěte navíc možná velice ovlivňuje buď vrozená genetická dispozice nebo odkoukaný rodičovský stereotyp a chyby rodičů ve vyjadřování.

Příklad z naší rodiny:

J. je prostřední dítě. Má staršího bratra, který je mu ve všem vzorem */a to hodně i ve vyjadřování např. sprostá slova/*. Zároveň má J. mladší sestru. *Zažitý standard je čtení pohádek před spaním a zároveň posečkání u dětí dokud neusnou a to u všech dětí 0-5 let jejich věku /bývala bych raději, aby spaly bez mé asistence, a nevím proč, u žádného z dětí se to nepovedlo zařídit, a vždycky jsem matkám, co uložily dítě, zhasly a odešly, záviděla/*. Všechny naše děti jsou v jedné společné dětské ložnici, a to dobrovolně – několikrát již byl pokus přestěhovat nejstaršího do samostatného pokoje, ale nechce být sám. To ovšem znamená logicky náročné ukládání do postelí a čtení pohádek. Příklad našeho stereotypu: v 19:15 hod. jde do postele nejmladší */J. nejde, chce jít se starším bráchou, když ten doma není, tak spát jde/*. Čte se pohádka */velmi často ta samá/* a pak se povídá o všem možném */o pohádce jen v případě, že je nová/*. Ve 20:00hod. nejmladší spí. Mezitím, co nejmladší se mnou usíná, kluci koukají na různé „hrůzy“ na programu Jetix, Minimax nebo na video Pokemoni, StarWars, Harry Potter, nebo hrají karetní stolní hry. Ve 21 hod. jdou do postelí kluci, a cca 3-5x týdně se čte */jednou vybírá ten, jednou ten/* a povídá se o tom, co zažili a co se plánuje na víkend */měsíc/rok/*.

Čtení přes den: 1-2x týdně je J. přes den s babičkou, ta s nimi čte hodně, hodně jim vypráví. 1-2x týdně jsou s tetou, s tou hodně vyrábí různé věci a povídají o tom. Ostatní dny se přes odpoledne pracovního dne čte málo, věnujeme se sportu, nebo hrajeme stolní hry a doprovázíme se navzájem na různé kroužky.

Má osobní reflexe na další otázky:

Logopedie 1x týdně nemá smysl, jedině častým tréninkem s dítětem to pomáhá a málokdo na to má čas. Někdy je to vlastně kontraproduktivní a stresující záležitost pro rodiče i dítě. Navíc vidíme, že elity tohoto národa např. ráčkují, a je to společensky akceptovatelné.

Slovní zásoba dnešních dětí oproti naší a předchozí generaci je určitě mnohem větší, naprosto nesrovnatelné /viz. indigové děti ač s podstatou argumentu nesouhlasím/. Fenoménem dnešní doby jsou určitě televize, zážitky, globalizace, počítače. Toto vše má pozitivní vliv na slovní zásobu a všeobecný přehled dětí. Dnešní děti mají rozhodně více impulsů ze všech stran, jsou obklopení sděleními a nároky na ně jsou obrovské. */např. ve velkých městech v dnešních prvních třídách ZŠ je minimálně 1-3 děti, které umí číst před nástupem do školy/*. Problém je ale aplikace té slovní zásoby, ta pasivit, kterou TV a počítače přinesly a možná ta schopnost sebevyjádření je menší. Nedokážu bohužel věrohodně posoudit, a nemám žádná data, na kterých bych, ať už jakýkoliv názor obhájila. Pocitově myslím, že se dnešní děti mnohem méně radují z maličkostí, méně radost a smutek dokáží vyjádřit. Děti se nedokáží radovat z přírody. Téma příroda ustoupila do pozadí a prioritou je výkonnost dnešních dětí. Tam ty pesimistické prognosy sdílím. A ve vztahu k přírodě, tam bych všeobecně byla ráda, kdyby MŠ vzdělávání hrálo větší roli a sehrávalo úlohu brzdit ty ambiciózní rodiče zaměřené na výkon.

Příloha č. 27

Slovní hodnocení verbálního projevu experimentálního vzorku

Tab. č. 3

Slovní hodnocení verbálního projevu experimentálního vzorku

Samostatnost	Plynulost	Srozumitelnost	Slovní zásoba
Vypráví samostatně	Vyjadřuje se plynule a souvisle	Bez vady řeči, max. 2 hlásky	Bohatá, používá mnoho různých i zajímavých slov
Vypráví s částečnou dopomocí, některé části pouze na základě otázek	Vyjadřuje se s občasným přerušením a přestávkami, hledá slova a souvislost	Občas nesrozumitelný, špatná výslovnost max.3 hlásek, tichý nebo příliš rychlí	Slovní zásoba dobrá, umí ji používat
Reprodukuje většinou s pomocí odpovědí na otázky	Má určité těžkosti, hovoří zkratkovitě, nesouvisle, více se přerušuje	Částečně (místy méně zřetelná artikulace) špatná výslovnost 4 hlásek	Dostatečná, spíše běžná slova, často se opakuje, méně slov
Nedokáže text reprodukovat ani s pomocí	Vyjadřuje se v jednoslovných větách, gramaticky chybné věty, nesprávná stavba vět	Téměř nesrozumitelný (špatná artikulace)	Nedostatečná, stejné výrazy

Příloha č. 28

Tab. č. 4

Záznamová tabulka 1. a 2. fáze výzkumu – vstupní + výstupní test - děti 5-6(7) let - dívky

Záznamová tabulka – vstupní a výstupní test - děti 5-6(7) let												
	Čas	Počet slov	Po. jm	Přid.j	Záj.m.	Čisl.	Slov.	Prisl.	Předl.	Spoj.	Část.	Cit.
D/1	1:33	28	8	0	8	1	7	1	1	1	1	0
	1:49	48	20	0	6	1	12	2	4	2	1	0
D/2	2:11	34	12	1	8	0	9	2	2	0	0	0
	3:25	35	24	1	4	0	2	2	0	1	1	0
D/3	3:34	87	33	3	11	0	19	9	6	4	2	0
	1:48	49	21	1	5	2	9	4	4	1	2	0
D/4	1:39	27	17	0	4	0	3	2	0	1	0	0
	3:00	57	27	3	9	0	7	4	3	3	1	0
D/5	3:03	70	33	1	9	1	16	3	4	3	0	0
	2:00	68	30	2	8	3	14	5	5	1	0	0
D/6	1:50	58	16	3	10	0	14	4	5	4	2	0
	2:02	60	25	2	8	0	17	2	4	4	0	0
D/7	3:19	25	11	0	4	0	5	2	2	1	0	0
	3:25	35	17	1	3	0	7	2	4	1	0	0
D/8	4:36	38	15	0	7	2	6	2	1	4	1	0
	2:01	52	18	0	9	2	13	3	3	3	1	0
D/9	3:30	26	11	0	2	0	9	2	2	0	0	0
	3:34	37	17	0	2	0	11	3	4	0	0	0
D/10	2:09	41	20	2	6	2	5	3	2	1	0	0
	2:36	59	30	0	7	0	9	3	6	2	1	1

Tab. č. 6

Záznamová tabulka 1. a 2. fáze výzkumu – vstupní + výstupní test – děti 3-4 let – dívky

Záznamová tabulka – vstupní a výstupní test - děti ve věku 3-4 let												
	Čas	Počet slov	Podst. jm.	Příd.j	Záj.m.	Čisl.	Slov.	Přisl.	Předl.	Spoj.	Část.	Cit.
D/1	1:18	26	7	0	3	0	7	4	4	0	1	0
	1:44	37	7	1	1	0	12	2	1	1	0	0
D/2	1:15	19	10	0	0	2	1	3	2	1	0	0
	2:15	29	8	1	5	2	9	5	1	0	1	0
D/3	1:02	12	7	0	0	0	3	1	1	0	0	0
	1:17	24	11	3	0	0	7	1	2	0	0	0
D/4	4:15	27	17	0	4	0	3	2	0	1	0	0
	1:36	24	12	1	1	0	7	1	1	1	0	0
D/5	1:35	14	9	0	1	0	3	1	0	0	0	0
	2:40	40	22	0	4	0	6	3	2	1	0	0
D/6	2:42	17	10	0	2	1	3	1	0	0	0	0
	2:10	32	12	0	5	0	9	3	2	1	0	0
D/7	3:11	46	20	0	6	0	9	4	2	4	1	0
	3:32	59	22	1	11	3	13	5	2	2	0	0
D/8	1:09	13	10	2	0	0	0	0	0	1	0	0
	2:35	39	15	0	2	0	12	2	4	1	0	0
D/9	2:20	14	13	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	2:34	23	23	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D/10	1:20	24	5	0	4	3	2	7	1	0	2	0
	1:00	13	10	0	0	0	1	1	0	1	0	0
D/11	1:25	9	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4:11	12	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D/12		126	53	8	19	1	18	11	10	3	3	0
	2:01	41	17	0	4	0	10	7	3	0	0	0
D/13	2:27	29	15	2	2	0	4	2	1	1	1	1
	3:58	20	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0
D/14	1:42	33	8	0	6	1	9	2	1	5	0	1
	1:40	29	8	0	9	0	6	3	1	2	0	0

Příloha č. 29

Ukázky dětských projevů

Ukázka všestranné kvalitní promluvy

Ukázka 1

Pohlaví: děvče D/12

Věk: 3,7

“Tak tady nosej do baráku věci. Něco pomáhá chlapeček. Auto tam je. Pan pošťák někam de. Pán s kloboukem leží. Babka de u plotu, víš? Plot tam je. Okno tam je, a tady je pěšinka. Za tím je taková kravička. Tohleto myslím. Střecha. Na tom kočička. Komín. Balkón. Chlapec, jak se dává trochu ruce na balkón. Má trochu zavřený oči. Ještě ohrádka, tam je. Strom. Plot takovej s trubkami. Auto má takovej velkej vozík. Kola tam sou. Schody. Jeden má bílou čepičku. Pán má takovou špičku od čepice ten pošťáček nebo pošťačka. Vzadu je strom, kousek plotu tam je. Pomáhá tam s bílou čepicí, pomáhá něco natlačit. Pak sou na autě nějaký ťuflíky. A na kolech sou červený ťuflíčky. Tam sou eště malý. Pán si něco píše. Tam je kousek něčeho to nevim. Tam je ňáká trubka s čárkou dlouhá od balkónu, taková čárka. Něco možná připevněný k balkónu. Děti se za plotem jakože těší na něco. A od krávy se jako o její děťátko. Pošťák jako stojí kousek od pána co leží, kousilínek, no. Tam je ještě taková tráva. Tady ještě taková tráva. Kousek tam je kousek stromu. Jenom kousek je vidět. Ten kousek je zas zabílen něčím, koncem obrázku, toho.

Ukázka promluvy nejnižší úrovně

Ukázka 2

Pohlaví: děvče D/11

Věk: 3,8

“Krávu. Kočičku. Balkón. Auto. Schody. Kytičky. Pani. Strom. Panáka.”

Ukázka všestranné kvalitní promluvy

Ukázka 3

Pohlaví: chlapec Ch/9

Věk: 5,6

“Kočka. Kluk, kterej pomáhá mamince. Starej pán, kterej něco dělal. Pán. Kluk, kterej se dívá z balkónu, a má klobouk, a je nahatej. Pán, kterej nese něco, a je oblečenej, a dělá (vydává zvuky funění) a je unavenej. Tydle nesou zase skříň. A zase tady je kráva. Tady je malá kráva. Tady je pasáček. Tady je pošťák. Tady je stará babka, a tady je nákladák. Jo, kytky. Kola od nákladáku. Provázek. Anténa. Nebo je to hromosvod? Anténa. Pan řidič. Kytičky, to sme říkali. Komín. Střecha. Balkón, to sme už říkali. Vokno, schody, plot, okap. Kde to je vlastně. Dřevo tady. A jo, děti.”

Ukázka promluvy nejnižší úrovně

Ukázka 4

Pohlaví: chlapec Ch/8

Věk: 5,11

“Dom. Kytičky. Děti. Kráva. Stromy. Kočka na střeše. Pán jak se vopaluje. Nakládaj tam do vozíku. Auto, balkon, lampa, pošťák, plot. Pán v autě. Kola. Stromy tydle. Kytku. Babičku. Oktávka? Na bedny, když třeba se to potřebuje někam odvézt, tak to tam naložej.”

Příloha č. 30

Tab. č. 12 *Výsledky slovního hodnocení experimentálního vzorku - chlapci*

		Samostatnost	Plynulost	Srozumitelnost	Slovní zásoba	Doplň. Info.
Ch/1	1. etapa					Mluví rád, ale v projevu jsou určité nedostatky, horší soustředění
	2. etapa					Očas použije citoslovce, zlepšení
Ch/2	1. etapa					Reaguje na otázky, odpovídá celou větou
	2. etapa					
Ch/3	1. etapa					Dobry jazykovy zaklad
	2. etapa					
Ch/4	1. etapa					Ve vyprávění používá spojení "I počká, I jde"
	2. etapa					
Ch/5	1. etapa					Když chce, umí vyprávět sám, někdy se opírá o otázky
	2. etapa					Velmi snaživý a komunikativní, zlepšení, pokládá otázky
Ch/6	1. etapa					Dobře vede rozhovor, přemýšlí
	2. etapa					
Ch/7	1. etapa					Přemýšlivý, dobře reaguje
	2. etapa					
Ch/8	1. etapa					Nejisté odpovědi, nervozita, odpovídá na jiné otázky než se ptám
	2. etapa					Rád si povídá o osobních věcech, někdy mluví překotně
Ch/9	1. etapa					Velmi výrazná bohatost sl. zásoby
	2. etapa					
Ch/10	1. etapa					Používá citoslovce, mění hlas podle postav, výrazná sl. zásoba
	2. etapa					Přemýšlí nahlas, pokládá otázky, stále se občas přerušuje
Ch/11	1. etapa					Kvalitní slovní projev
	2. etapa					
Ch/12	1. etapa					Rád se ptá, velmi výmluvný
	2. etapa					Občas mluví rychle a ztrácí se
Ch/13	1. etapa					Velmi slabý projev, nesmělost
	2. etapa					

Tab. č. 13

Výsledky slovního hodnocení experimentálního vzorku - dívky

		Samostatnost	Plynulost	Srozumitelnost	Slovní zásoba	Doplň.
D/1	1. etapa					Velmi dobrý projev
	2. etapa					
D/2	1. etapa					Velmi slabý projev, občas starší výrazy
	2. etapa					Ráda mluví o svých zážitcích, odpovídá celou větou, je potřeba trpělivost
D/3	1. etapa					Velmi dobrý samostatný projev
	2. etapa					
D/4	1. etapa					Nesmělá, ale odpovídá celou větou
	2. etapa					Umí vyprávět sama podle obrázků, neopakuje slova
D/5	1. etapa					Výřečná, samostatný bezproblémový projev
	2. etapa					
D/6	1. etapa					Dobrý projev, drží se otázek
	2. etapa					
D/7	1. etapa					Nesmělá, raději odpovídá na otázky
	2. etapa					Zlepšení v plynulosti
D/8	1. etapa					Nervózně odkašlává, spoléhá se na otázky
	2. etapa					Lepší projev, méně stydlivosti
D/9	1. etapa					Velmi tichý a pomalý projev, k odpovědi používá celé věty
	2. etapa					Umí vést dobře rozhovor, je potřeba trpělivosti, o osobních zážitcích dobře vypráví
D/10	1. etapa					Mluví rychle
	2. etapa					Vede dobře rozhovor, odpovídá celou větou, velmi dobrý projev

Příloha č. 31

Dětská literatura

ČERNÝ, O. *Jak jsme stavěli domek*. Praha : Albatros, 1986a.

ČERNÝ, O. *Jak jsme chtěli malé zvířátko*. Praha : Albatros, 1986.

NOVÁKOVÁ, M. *Malý předškolák poznává 4-5 – pracovní listy*. Hradec Králové : Nomiland, ISBN 978-80-87358-04-7.

OPRAVILOVÁ, E. *Než půjdeš do školy I*. Praha : Blug, 1995. ISBN 80-85635-37-2.

PIŠLOVÁ A KOL. *Pojďme si hrát*. Praha : Fortuna, 2005. ISBN 80-7168-938-6.

STARÁ, E.; STARÝ M. *Žvanda a Melivo*. Praha : Euromedia Group k. s., 2008. ISBN 978-80-242-2188-5.

Příloha č. 32

Polostrukturované interviu pro učitelky 1. třídy ZŠ

1) Jaká je podle Vás úroveň připravenosti dětí z MŠ v oblasti jazyk a řeč při vstupu do 1. třídy ZŠ?

Specifikujte:

2) Jaké materiály, knihy a pomůcky používáte k rozvoji jazyka a řeči?

3) Mají podle Vás děti v této oblasti nějaké problémy?

(ne, ano – uveďte jaké)

4) Se kterými problémy se u dětí setkáváte?

5) Co patří mezi nejvýraznější problémy dětí při vstupu do 1. třídy ZŠ?

6) Kolik dětí z Vaší třídy navštěvuje logopedickou ambulanci?

7) Jaká je Vaše spolupráce s MŠ?

8) Uvítaly byste větší spolupráci s učitelkami z MŠ?

(ano, ne, je mi to jedno, nevím)

9) Máte nějaké náměty na zlepšení spolupráce s MŠ?

10) Co konkrétně z oblasti jazyka, řeči a komunikace by Vám usnadnilo práci s nově přichozími dětmi?