

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky



**ROZVOJ LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICKÉ JAZYKOVÉ
ROVINY U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU**

Bakalářská práce

Nicola Zábranská

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Durdilová, Ph.D.

Praha 2014

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání stejného či jiného titulu.

V Buštěhradu dne

Podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí práce Mgr. Lucii Durdilové, Ph.D. za cenné rady, podněty a připomínky v průběhu zpracování mé bakalářské práce.

Současně patří mé poděkování kontaktním osobám v mateřských školách Jitce Šimové, Mgr. Soně Macháčkové a Mgr. Evě Veselé za vstřícnost a ochotu při realizaci výzkumného šetření bakalářské práce.

Anotace

Práce se zabývá slovní zásobou předškolních dětí a jejím rozvojem. Popisuje charakteristiku předškolního dítěte ve vztahu k ontogenetickému vývoji a vývoj řeči včetně podmínek nezbytných k tomu, aby probíhal správně a dotýká se i problematiky bilingvismu. Součástí práce je výzkumné šetření ze tří mateřských škol, které zjišťovalo úroveň slovní zásoby u předškolních dětí. Stěžejní část práce se věnuje rozšiřování slovní zásoby a k tomu příslušným obecným a teoretickým doporučením. Praktická část práce následně uvádí konkrétní hry a cvičení na rozvoj vybraných slovních druhů a verbálního vyjadřování.

Klíčová slova:

předškolní věk, lexikálně-sémantická jazyková rovina, slovní zásoba, rozvoj řeči, bilingvismus, mateřská škola

Abstract

This bachelor's thesis deals with children's vocabulary and vocabulary development. It describes characteristic of preschool child vis à vis ontogenetic progress and speech development including necessary preconditions necessary for progress ensuring proper speech advancement. It also deals with bilingualism issues. A research undertaken in three kindergartens, which investigated a vocabulary of preschool children is an integral part of this thesis. The principal part of the thesis focuses on vocabulary development and general and theoretical recommendations related to this topic. Further part of the thesis then provides samples of specific games and exercises aiming to develop selected kinds of words and the overall expression.

Keywords: preschool age, vocabulary, language development, bilingualism, kindergarten

Obsah

Úvod.....	8
1 Komunikace.....	9
2 Charakteristika předškolního věku	11
2.1 Tělesný vývoj.....	11
2.2 Kresba.....	11
2.3 Vnímání.....	12
2.4 Myšlení a řeč.....	12
2.5 Hra a sociální vývoj.....	13
2.6 Školní zralost a připravenost.....	14
3 Vývojová období dětské řeči.....	15
3.1 Přípravné období.....	15
3.2 Vlastní vývoj řeči.....	17
4 Jazykové roviny.....	19
4.1 Morfologicko-syntaktická	19
4.2 Foneticko-fonologická.....	20
4.3 Pragmatická.....	21
4.4 Lexikálně – sémantická.....	22
5 Rozvoj slovní zásoby.....	23
6 Podmínky správného vývoje řeči.....	26
6.1 Vnitřní podmínky.....	26
6.1.1 Dýchání.....	26
6.1.2 Artikulační orgány.....	26
6.1.3 Sluch.....	27
6.1.4 Zrak.....	27
6.1.5 Centrální nervová soustava.....	27
6.2 Vnější podmínky.....	28
7 Bilingvismus.....	30
8 Diagnostika a rozvoj slovní zásoby.....	34
8.1 Výzkumné šetření v MŠ – běžné, bilingvální.....	34
9 Charakteristika MŠ běžné, bilingvální.....	34
9.1 Mateřská škola Lidice.....	34

9.2	Mateřská škola Buštěhrad.....	35
9.3	Mateřská škola Angelka.....	38
10	Výzkumné šetření.....	40
10.1	Mateřská škola Lidice.....	42
10.2	Mateřská škola Buštěhrad.....	43
10.3	Mateřská škola Angelka.....	46
11	Vyhodnocení výsledků.....	49
12	Praktické možnosti rozvoje slovní zásoby.....	52
12.1	Podstatná jména.....	52
12.2	Přídavná jména.....	55
12.3	Slovesa.....	56
12.4	Předložky.....	57
12.5	Rozvoj verbálního vyjadřování.....	58
	Závěr.....	60
	Použitá literatura.....	62
	Seznam příloh.....	65

Úvod

Schopnost řečové komunikace je jednou z nejvýznamnějších charakteristik člověka. Řeč používáme k vyjádření našich názorů, záměrů, k popsání našich pocitů i k pochopení myšlenek druhých. Zároveň řeč rozvíjí další důležité schopnosti, jako je paměť nebo myšlení. Často je v široké společnosti považována za samozřejmost, ale její vývoj je závislý na mnoha vnějších i vnitřních faktorech, které ho ovlivňují a formují. V dnešní době ale ani děti, které se narodí zdravé a se všemi předpoklady pro správný vývoj řeči, nemusejí přicházet na základní školu s odpovídající slovní zásobou. Vlivem moderního způsobu života, zvyšujícího se životního tempa a nároků, které jsou na rodiče (a jejich prostřednictvím i na jejich děti) kladeny, zbývá méně času na společně strávené chvíle, které dětem přirozenou cestou zprostředkovávají řeč, postoje a zvyky typické pro danou společnost. Děti často už od nízkého věku umějí obsluhovat elektronické přístroje, ale zároveň často znají pohádky a okolní svět více z televize, která jim nemůže nahradit nejen rodičovskou blízkost, ale ani správný řečový vzor. Mnohé děti jsou navíc již v předškolních letech zapsány do kroužků cizího jazyka, ačkoli ještě nemají upevněný jazyk mateřský. Učitelé v prvních třídách se potýkají s problémem, že děti přicházejí do základních škol se špatnou výslovností a malou slovní zásobou.

Kapitoly v první, teoretické části práce, se zaměřují na definici komunikace, obecnou charakteristiku dítěte předškolního věku, vývoj řeči, jazykové roviny, rozvoj slovní zásoby, dále na podmínky, které jsou pro správný vývoj řeči nezbytné a zmíněna je též problematika bilingvismu. Všechny vyjmenované kapitoly jsou vytvořeny na základě analýzy odborné literatury. Druhá část práce je věnována vlastnímu výzkumnému šetření v mateřských školách, charakteristice těchto mateřských škol, zhodnocení získaných výsledků a kompilaci her a cvičení na rozvoj slovní zásoby. K výzkumnému šetření byla využita obrázková diagnostika, určená přímo dětem předškolního věku, a výsledky jsou zpracovány podle hodnotících škál doporučených k této diagnostice.

Práce se zabývá problematikou slovní zásoby u dětí, které se chystají nastoupit do prvních tříd základních škol. Cílem této práce není podrobně zmapovat situaci úrovně slovní zásoby předškolních dětí, ale na základě orientačního přehledu získaného

výzkumným šetřením ve třech mateřských školách shromáždit rady a typy pro rodiče či jiné dospělé osoby v okolí dítěte, jak s dítětem slovní zásobu rozšiřovat a procvičovat. Jako jeden z hlavních přínosů her a cvičení na rozvoj slovní zásoby, jejichž příklady jsou uvedeny ve druhé části práce, vidím společně strávený čas rodičů s dětmi při jejich plnění.

1 Komunikace

Termín komunikace vychází z latinského *communis* – společný, obecný, příp. *communicare* – sdělovat, přenos. Nemá jednotnou definici a je v nějakém smyslu využíván v mnoha oborech. (Klenková, 2006). Vybíral (2005, in Bytešníková 2012, s. 9) říká, že „*definice mezilidského komunikování, která by zahrnovala veškeré aspekty (kognitivní, sociální, lingvistické, filozofické, kulturní), není možná.*“ Podle Klenkové (2006) komunikace významně ovlivňuje rozvoj osobnosti, je důležitá v mezilidských vztazích, je prostředkem vzájemných vztahů. V nejširším slova smyslu ji lze chápat jako symbolický výraz „interakce“, tj. vzájemné a oboustranné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy a zároveň přenos informací, které jsou prostředkem ovlivňování subjektů na komunikaci se podílejících. (Klenková, 2006). Tomuto širšímu pojetí komunikace odpovídá i latinský ekvivalent „*cumunicare est multum dare*“, tedy „komunikovat znamená mnoho dát“ (Mareš, Křivohlavý 1995 in Bytešníková 2012).

V komunikaci rozlišujeme čtyři základní složky: (Klenková, 2006)

komunikátor – osoba komunikující, sdělující informaci

komunikant – osoba přijímající informaci

komuniké – obsah, daná informace

komunikační kanál – podmínka porozumění, společný předem dohodnutý kód

Za komponenty charakteristické pro primární tématické okruhy, z nichž vychází definice komunikace, jsou považovány: symboly (slova), porozumění, interakce (vztah), redukce nejistoty, proces, přenos, spojování (propojování), společenskost, kanál (prostředek, cesta), intencionalita, čas (situace) a moc (Bytešníková, 2012).

Efektivní komunikace se uskutečňuje podle Kohoutka (1998) v atmosféře důvěry. Důvěryhodnost (*credibility*) patří mezi tzv. „sedm C“ efektivní komunikace. Další

je kontext (context), obsah (content), jasnost (clarity), kontinuita a konzistence (continuity and consistency) kanály (channels), kapacita veřejnosti (capability). Cílem komunikativního chování člověka je kromě vzájemného dorozumívání a sdělování informací především vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů.

Komunikaci můžeme rozdělit na dvě základní části – verbální a neverbální. Verbální neboli slovní komunikace zahrnuje všechny komunikační procesy, ve kterých se používá mluvená či psaná řeč. „*Verbální komunikace má velkou sociální relevanci – intelligence člověka se manifestuje zejména ve slově a písmu* (Braun, 1992 in Klenková, 2006, s. 29)“. Jsou na ní závislé sociální kontakty, neboť právě v ní probíhá představování, rozhovor, ale například i hádky nebo pomluvy. Byť je vývojově mladší, postupně získala v komunikaci dominantní postavení a neverbální komunikace se začala užívat jen jako doplněk či dočasná náhrada. Na rozdíl od neverbální komunikace se ale nikdy neuskutečňuje samostatně, vždy je neverbální komunikací doprovázena (Klenková, 2006).

Za neverbální komunikaci můžeme označit sdělovací a dorozumívací prostředky neslovní podstaty. Je vývojově starší. Podléhá společenským pravidlům dané kultury a v jednotlivých etnických, mezinárodních i geografických společnostech vykazuje značné rozdíly, které se mohou týkat provedení, četnosti či významu neverbálního projevu. Neverbální komunikace může doprovázet a doplňovat mluvenou řeč, ale také „*tvořit samostatné jazykové jednotky využitelné k hodnotné mezilidské komunikaci, například piktogramy jakožto zjednodušená zobrazení skutečnosti srozumitelná uživatelům bez ohledu na jejich národní jazyk či gramotnost, nebo znakový jazyk neslyšících*“ (Klenková, 2006, s. 30).

Neverbální komunikace zahrnuje například gesta, postoj těla, mimiku tváře, tělesný kontakt, tón hlasu, proxemické zóny, ale i oblečené a jiné fyzické aspekty vzhledu.

2 Charakteristika předškolního věku

2.1 Tělesný vývoj

Předškolní období dítěte se počítá mezi čtvrtým až šestým (případně sedmým) rokem života. V některé literatuře se navíc můžeme setkat s pojmy „předškolní dětství“ (Kurie, 1986), „druhé dětství“ (Příhoda, 1967) nebo starší předškolní věk (Štefanovič, 1980). Tento věk má dva základní předěly, které souvisí s jeho socializací, a to nejprve vstup do mateřské školy a následně na konci období vstup do školy základní. (Šimíčková Čížková a kol., 2005). Je charakteristické významným tělesným, smyslovým i psychickým vývojem, který souvisí především s mohutným rozvojem pohybové aktivity (Sedlák, 2011). Dochází ke zdokonalování hrubé motoriky, kdy zpočátku mohou být pohyby ještě nekoordinované, ale postupně dochází k automatizaci chůze, běhání, skákání a pohybu po nerovném terénu. Koncem tohoto období je dítě schopné zvládat činnosti vyžadující pohybovou koordinaci, jako je např. jízda na kole, jízda na koloběžce, plavání či lyžování (Šimíčková Čížková a kol., 2005). Postupně dochází k takzvané „první proměně postavy“, tedy vyrovnávání proporcí těla trup-končetiny. V souvislosti s tím se na konci období se v rámci testů školní zralosti zjišťuje tzv. filipínská míra – fyzická zkouška, zda je dítě schopno ohnout paži přes hlavu a dotknout se boltce protilehlého ucha. Začíná zde fixace typického esovitého zakřivení páteře, pokračuje osifikace kostí a dokončuje se prořezávání mléčného chrupu. Rozvíjí se také imunitní systém. Díky předškolním zařízením se dítě dostává do většího styku s vrstevníky než dosud, proto je zde obvyklá vyšší nemocnost než v předchozích obdobích. Tyto dětské infekce vytváření imunitní paměť a formují tak obranyschopnost organismu (Sedlák, 2011).

2.2 Kresba

V souvislosti s tělesným rozvojem se nerozvíjí pouze hrubá motorika, ale i jemná motorika a manuální zručnost, což se nejvíce projevuje na kresbě. Rozvoj jemné motoriky umožňuje dítěti manipulaci s tužkou. Po čtvrtém roce se vyhraňuje laterální (Šimíčková Čížková a kol., 2005). Ve třetím roce dítě dokáže napodobit kruh i různé směry čar. Ve čtvrtém roce zvládne kresbu křížku, v pátém roce napodobí čtverec a v šestém roce trojúhelník. Tříleté dítě svůj obrázek pojmenuje dodatečně,

přestože se výkres svému názvu příliš nepodobá. První pokus o znázornění postavy člověka má podobu „hlavonožce“. Čtyřleté dítě zvládne realističtější znázornění, postavu již kreslí s trupem. Své kresby začíná s určitým úmyslem („nakreslím žabu“), přesto ještě může konečný výtvar pojménovat jinak („je to slon“). Kresba pětiletého dítěte již odpovídá předem stanovené představě a je mnohem detailnější (Langmeier, Krejčíková, 1998 in Skorunková, 2013). Matějček (2005, s. 147) uvádí, že *„výtvarné projevy dítěte jsou jakýmsi hmatatelným svědectvím o jeho duševním vyspívání – dělají radost rodičům a i psychologové je studují se zvláštním zalíbením. Vypovídají totiž o světě dítěte mnohdy to, co ono samo slovy ani vyjádřit nemůže.“*

2.3 Vnímání

Vnímání patří mezi základní poznávací procesy. Během tohoto období se stává přesnějším, zlepšuje se především vnímání zrakové a sluchové (Skorunková, 2013). Vnímání převládá synkretické, dítě vnímá především nápadné předměty, které zaujaly jeho pozornost, a především předměty vztahující se k činnosti. Dítě už umí poznávat základní barvy a tvary, postupně dokáže rozlišovat i barvy doplňkové (růžová, oranžová, fialová) (Šimíčková Čížková a kol., 2005). Díky lepšímu vnímání a rozlišování okolních zvuků se prudce rozvíjí řeč. Nedokonalé je stále vnímání času a prostoru, převažuje prezentismus. Ke konci období zvládá dítě pojmy jako dopoledne/odpoledne, včera/zítřka (Skorunková, 2013). Vnímání je neanalytické, egocentrické, aktivní a subjektivně zbarvené (Šimíčková Čížková a kol., 2005).

2.4 Myšlení a řeč

Podle vývojových období Jeana Piageta je předškolní věk věkem názorného myšlení. Klíčovým znakem tohoto myšlení je fakt, že dítě není schopné zaměřit svoji pozornost na více než jeden objekt současně (Šimíčková Čížková a kol., 2005). V tomto období jsou pro dítě zásadní názorné ukázky a aktivity. Dítě chce poznávat a objevovat, ale zatím není schopno logického odvozování a chápání abstraktních pojmů. Nechápe princip zachování množství. Jedním ze znaků myšlení předškolního dítěte je egocentrismus, ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí. Předškolák ještě nedovede brát v úvahu jiné než vlastní hledisko, nechápe možnost posuzovat situaci z více hledisek (Skorunková,

2013). Zásadní význam má fantazie, která v tomto věku myšlení velmi ovlivňuje. Projevuje se především ve hře, kresbách a oblibě pohádek. Dítě oživuje neživé věci (antropomorfismus) a věří v reálnost nadpřirozených bytostí. Pro předškolní věk je typický také artificialismus, kdy si dítě myslí, že vnější svět někdo udělal, například hvězdy a měsíc dal někdo na oblohu, někdo napustil vodu do rybníka nebo někdo na něm udělal přes noc led (Vágnerová, 2000). Dalším ze znaků myšlení v předškolním období je magičnost, která umožňuje měnit fakta podle vlastního přání (Langmeier, Krejčířová, 1998). Všechny tyto faktory se uplatňují při vývoji řeči. Během tohoto období si dítě upevňuje gramatické vazby, obohacuje se slovní zásoba (na konci období zná dítě kolem tří tisíc slov), začíná tvořit složitější souvětí, samostatně vyprávět, učit se zpaměti říkanky a básničky. V samostatném vyjadřování se stále objevují mnohé agramatismy (Vágnerová, 2000). V tomto období se mezi myšlením a řečí mohou vyskytnout disproporce. Na začátku období je myšlení na vyšší úrovni než řeč a ta tedy zaostává za myšlením. Dítě dokáže vykonat určitou činnost, ale nedokáže ji pojmenovat. Během druhé poloviny předškolního období se situace díky prudkému rozvoji řeči obrací, řeč předbíhá myšlení, dítě si vymyslí nové názvy a pojmy pro neznámé věci či aktivity (Šimíčková Čížková a kol., 2005).

2.5 Hra a sociální vývoj

Sociální vývoj má tři základní úlohy – vývoj sociální reaktivity, vývoj sociálních kontrol a osvojování sociálních rolí (Langmeier, Krejčířová, 1998). Předškolní období je zásadní pro utváření vztahu k vrstevníkům. Přibližně do tří let je u dítěte dominantní vazba na dospělé osoby, nyní už si pomalu začíná vytvářet vztah se svými vrstevníky. Tyto vazby jsou zatím spíše náhodné, nepříliš trvalého charakteru, ale pro dítě velice zásadní a důležité. Učí se spolupracovat, od hraní si „vedle sebe“ postupně přechází ke hraní „spolu“, ale zároveň i k soupeření. Zpočátku ještě přetrvává egocentrismus, který se postupně odbourává a formuje se svědomí (Skorunková, 2013). Z vyšší citů se začínají rozvíjet city sociální, intelektuální, estetické a etické (Šimíčková Čížková a kol., 2005). Dítě si začíná být vědomo, co je jeho povinností, a také co nemá dělat a proč. V případě porušení pravidel již prožívá pocity viny (Skorunková, 2013). Přibližně do čtyř let věku mizí separační úzkost. V předškolním věku také nastává definitivní uvědomění si a přijetí role pohlaví (Svoboda a kol, 2001 in Skorunková, 2013). Ve hře se začínají projevovat intersexuální rozdíly. Zároveň se plně projevuje

temperament, který zatím není usměrňován vůlí (Šimíčková Čížková a kol., 2005). Předškolní věk se svou bohatou fantazií a s magickým myšlením je obdobím, kdy u většiny dětí pozorujeme značné množství přechodných strachů až fobií. Dítě ještě věří v existenci nadpřirozených bytostí a různých kouzel, bojí se čertů apod. Průměrné zdravé dítě mezi 2. a 6. rokem mívá asi pět výrazných specifických strachů, častý je zejména strach z hmyzu, ze zvířat, z tělesného poškození, ze zlodějů, ze tmy a strašidel (Svoboda a kol., 2001 in Skorunková, 2013). Mezi čtvrtým a pátým rokem se k dětským úzkostem přidružuje ještě strach ze smrti (Skorunková, 2013).

2.6 Školní zralost a připravenost

Dosažení školní zralosti a připravenosti je důležitý mezník pro vstup do základního vzdělávání. Školní zralostí je myšleno dosažení určité úrovně dítěte z hlediska biologického zrání organismu. Zásadní roli zde hraje zralost centrální nervové soustavy, která se projevuje celkovou změnou v chování a reakcích dítěte, zvýšenou odolností vůči zátěži, lepší schopností koncentrace, emoční stabilitou, dostatečnou sluchovou a vizuální diferenciací, lateralizací ruky a s tím spojenou motorickou a senzomotorickou koordinací a také určitou mírou autoregulace založené na vůli a vědomí povinností (Vágnerová, 2000). Roli hraje i kalendářní věk dítěte, který vymezuje dobu pro vstup do základního vzdělávání i v rámci zákona. Langmeier v 60. letech uváděl, že ideální čas pro vstup do školy je věk 6 let a 5 měsíců. Zralost dítěte pro školní docházku se tedy projevuje v rovině fyzické, psychické, emocionální i sociální (Sedlák, 2011).

Školní připraveností jsou myšleny vědomosti, dovednosti a návyky dítěte, které jsou do jisté míry závislé na prostředí a učení. Jedná se především o požadavky na sebeobsluhu a hygienické návyky, kulturní zvyky (základní triáda zdravit, prosit, děkovat), pracovní návyky, rozlišování sociálních rolí a s nimi spojené chování, úroveň verbální komunikace aj. Školní připravenost zahrnuje dle Vágnerové následující aspekty, jež jsou osvojeny z domácího prostředí: dítě chápe hodnotu a smysl školního vzdělávání, rozlišuje různé sociální role, chápe roli žáka a roli učitele, má dobře osvojenou znalost vyučujícího jazyka a respektuje běžné normy chování i hodnotový systém společnosti. Nedostatek základní kulturní zkušenosti nebo její odlišnost vede k selhání, jež lze označit pojmem sociokulturní handicap (Vágnerová, 2000).

Úroveň školní zralosti a připravenosti pozoruje pediatr dítěte, pedagog v mateřské škole, pedagog u zápisu na základní školu, případně po doporučení psycholog v pedagogicko-psychologické poradně. Na základě zjištěné úrovně školní zralosti je možno doporučit odklad školní docházky. (Sedlák, 2011)

3 Vývojová období dětské řeči

Vývoj řeči u dítěte neprobíhá jako samostatný proces, ale je ovlivňován vývojem sensorického vnímání, motoriky, myšlením a socializací. Vývojem řeči a s tím souvisejících okolností se zabývalo mnoho českých i zahraničních vědců, z nichž každý má své vlastní schéma a dělení. Většina z nich se shoduje na tom, že vývoj řeči probíhá ve dvou hlavních stádiích, a to stadiu přípravném (předřečovém), a stadiu vlastního vývoje řeči (Balašová, 2003). Jiné dělení má například Příhoda (1963), který řadí vývoj řeči do jedenácti stádií (Klenková, 2006). Lechta (1995, in Klenková 2006) rozdělil vývoj řeči na několik vývojových období, a to:

1. období pragmatizace – do 1. roku života
2. období sémantizace – 1.-2. rok života
3. období lexémizace – 2.-3. rok života
4. období gramatizace – 3.-4. rok života
5. období intelektualizace – po 4. roce života

Vývoj dětské řeči prochází několika etapami, které mají určitá časová rozmezí, ale zároveň jednotlivé vývojové etapy řeči na sebe zákonitě navazují, proto při fyziologickém vývoji nemůže dojít k vynechání některé z nich (Balašová, 2003). Podle Lechty (1995, in Klenková 2006) může během vývoje docházet k obdobím akcelerace a retardace. Neznamena to, že mohou být některá období vynechána, ale že může být individuální délka jejich trvání. Záleží vždy na individuálním neuropsychickém vybavení dítěte a sociálním prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

3.1 Přípravné období

Přípravné období končí vyslovením prvního slova, tj. končí v průměru kolem 1. roku života dítěte. V tomto období si dítě osvojuje zručnosti a návyky, na jejichž základě

později vzniká skutečná řeč. Tyto činnosti jsou v tuzemské odborné literatuře (logopedické, psychologické, foniatrické) klasifikovány do třech vývojových stupňů rané vokalizace: období křiku (reflexního a diferencovaného), broukání a žvatlání (pudového a napodobivého) (Klenková, 2006).

Nejrůznější předverbální projevy jsou přípravou artikulačního aparátu ke skutečné řeči, začínají již v prenatálním období a pokračují po narození dítěte. Jedná se například o žvýkání, sání, polykání, cucání palce. Tyto aktivity jsou primárně kvůli příjmu potravy, ale Böhme a Crickmayová (in Lechta, 1987) potvrzují, že schopnost žvýkání a mluvení spolu souvisí – dítě se nepokusí verbálně používat čelist, jazyk a rty dříve, než se naučí provádět žvýkací pohyby.

Novorozenecký křik je ihned po narození prvním hlasovým projevem dítěte. Křik novorozeněte je reflexem vyvolaným podrážděním dýchacího centra přechodem z placentárního zásobování kyslíkem na plicní dýchání. Je charakterizován tvrdým hlasovým začátkem, který postupně přechází v měkký hlasový začátek, charakteristický pro vyjádření libých pocitů (Kutálková, 2011). První novorozenecký křik je považován za projev reakce na změnu prostředí, které dítě po narození pociťuje; vyjadřuje nelibost na změnu teploty, později na pocit hladu (Škodová, Jedlička, 2003).

Od šestého týdne se charakter křiku dítěte postupně mění, křik začíná být citově zabarvený. Dítě začíná křikem s měkkým hlasovým začátkem vyjadřovat i libé pocity. O těchto hlasových projevech mluvíme jako o období broukání. Dítě tvoří nahodilé zvuky (tj. třené, ražené, mlaskavé, sykot), které jsme schopni identifikovat v různých světových jazycích (Klenková, 2006).

S tímto obdobím se prolíná období žvatlání – objevuje se větší rozmanitost zvuků v souvislosti se změnami v utváření resonančních dutin, ústní a hltanové dutiny. Žvatlání můžeme diferencovat na pudové, kdy dítě při tvorbě hlasu uplatňuje polykací pohyby a sání, i když nepřijímá potravu. Zvuky označujeme jako prahlásky, prafonémy, které nejsou hláskami mateřského jazyka (Klenková, 2006). O něco později, v období kolem poloviny prvního roku začíná období tzv. napodobujícího žvatlání. Dítě připodobňuje své vlastní zvuky hláskám mateřského jazyka. Zapojuje i vědomou

sluchovou a zrakovou kontrolu, všímá si i pohybů mluvidel nejbližších osob, začíná napodobovat hlásky mateřského jazyka, opakuje slabiky. Nejpřístupnější jsou dětem hlásky, které jsou jim viditelné (P, B, M na začátku slov). K napodobení hlásky dítě potřebuje mnoho pokusů, které označujeme jako fyziologická echolálie. Užívá mnoho modulačních faktorů řeči, své pocity a přání vyjadřuje napodobováním melodie, rytmu řeči, výšky a síly hlasu. Do tohoto stádia nedospívají děti s těžším sluchovým postižením, nemohou napodobovat něco, co neslyší. Jejich napodobování je pouze na zrakové úrovni (Klenková, 2012).

Okolo 10. měsíce nastupuje stádium porozumění řeči. Dítě obsah slov, která slyší, nechápe, ale vytváří si asociace s vjemem nebo představou konkrétní situace, která se často opakuje. Rozumění se projevuje motorickou reakcí. Nejdůležitější roli má citové zabarvení řeči, kterou dítě vnímá (Kutálková, 2010).

3.2 Vlastní vývoj řeči

Období vlastního vývoje řeči začíná kolem 1. roku života dítěte. Toto období charakterizují čtyři stádia, která na sebe postupně navazují (Kutálková, 2010).

Počáteční stádium vlastní řeči se označuje jako emocionálně – volní. Dítě zde vyjadřuje své pocity libosti i nelibosti, city a prosby, a to zpočátku jednoslovně. Tyto jednoslovné věty mají komplexní význam, kterým dítě vyjádří např. radost z toho, že se jde na procházku. První slova slova jsou jednoslabičná i víceslabičná a dítě si slovní spojení spojuje s konkrétními osobami i věcmi (Klenková, 2012). Když dítě v tomto období řekne slovo „máma“, jedná se vlastně o jednoslovnou větu s komplexním významem. Děti rozlišují tři typy jednoslovných vět, které rozlišují intonací – oznámení, otázku a žádost (Lechta, 1987). Žvatlání ještě nezaniká, dítě i nadále poměrně dlouho užívá gesta, mimiku, pláč. Mezi osmnáctým měsícem a druhým rokem mluvíme o egocentrickém stádiu vývoje řeči, dítě objevuje mluvení jako činnost, opakuje slova, napodobuje dospělé (Klenková, 2012).

Ve druhém stádiu, označovaném jako asociačně-reprodukčním, začínají mít podle Sováka (1972, in Klenková 2006) slova pojmenovací funkci. Na základě jednoduché podobnosti dítě přenáší slova na obdobné jevy a tím vytváří jednoduché asociace

(tj. transfer označení na jevy analogické). Řeč nadále zůstává na prvosignální úrovni, kdy má dítě slovo spojené k konkrétním jevům. Mezi druhým a třetím rokem dochází k prudkému vývoji řeči a komunikačních schopností dítěte. Dítě začíná chápat, jak prostřednictvím řeči dosahovat drobných cílů, vidí, že řečí je schopno ovlivnit dospělé a proto komunikuje stále častěji (www.logopediecr.eu).

Okolo třetího roku života se objevuje důležité stadium logických pojmů. Označení, která mělo dítě dosud spjata s konkrétními jevy, se v tomto stadiu postupně pomocí zevšeobecnování stávají slovy s určitým obsahem. Podle Sováka (1972, in Klenková 2006) zde dochází k přechodu z první do druhé signální soustavy. Při těchto myšlenkových operacích často dochází kolem třetího roku k těžkostem, k vývojovým obtížím v řeči – opakování hlásek, slabik, slov, zarážky v řeči apod. V tomto období naprostá většina dětí není schopna vyslovit jednotlivé hlásky podle výslovnostních norem. Dítě patlá, komolí slova, nevyslovuje určité hlásky a nahrazuje je jinými, artikulačně jednoduššími. U podstatně menší skupiny dětí se objevuje fyziologická iterace, jejíž projevy mohou a mnohdy mylně připomínají koktavost. Na rozdíl od koktavosti iterace odeznívá v krátkém časovém období. Na konci třetího roku až začátkem čtvrtého dítě poměrně přesně (obsahově i formálně) vyjadřuje své myšlenky (www.logopediecr.eu).

Na přelomu 3. a 4. roku přichází období intelektualizace řeči. Dítě už svoje myšlenky umí vyjádřit poměrně přesně v obsahové i formální stránce. Dochází k osvojování nových slov, zpřesňování jejich obsahu, rozšiřuje se slovní zásoba a prohlubují se gramatické formy daného jazyka. Toto stadium pokračuje až do dospělosti člověka. (Klenková, 2006)

Nezbytné podmínky ke správnému vývoji řeči jsou: (Škodová, Jedlička, 2003)

- nepoškozená centrální nervová soustava;
- normální intelekt;
- normální sluch;
- vrozená míra nadání pro jazyk;
- adekvátní sociální prostředí (otázka stimulace k řeči)

4 Jazykové roviny

Jazykové roviny hodnotíme v rámci komunikačního procesu individua. (Balašová, 2003) Jazykové roviny se vyvíjejí během ontogeneze řeči a vzájemně se prolínají, přičemž „konkrétní řečový projev člověka, konkrétně sociální aplikace komunikační schopnosti není jen prostou sumou jednotlivých jazykových rovin, ale kvalitativně vyšším procesem“¹ (Lechta, 1987).

4.1 Morfologicko-syntaktická

„Morfologie zkoumá, jak jsou vytvářeny jednotlivé morfémy a řazeny k sobě. Morfém je nejmenší skladebná jednotka, která může stát sama o sobě. Gramatika specifikuje v jazyce pravidla, která používáme“ (Dlouhá, Černý, 2012, s. 22). Tuto rovinu řeči lze zkoumat až od vlastního vývoje řeči, tedy přibližně jednoho roku dítěte. Morfologicko – syntaktická rovina zahrnuje uplatňování gramatických pravidel, gramaticky správnou výslovnost, slovosled, skloňování, časování (Dvořák, 1998). Gramatice se dítě učí napodobováním, převodem jednoho jevu na jevy podobné a v případě výjimek v českém jazyce se je dítě učí průběžným zapamatováním mluvy dospělých (Kutálková, 2005).

První slova, plnící funkci jednoslabičné věty jsou neohebná, nesklouňují se ani nečasují. Tyto projevy trvají do zhruba 1,5 až dvou let, kdy dítě začíná složením dvou jednoslovných vět tvořit věty dvojslovné. Lechta (1995) nazývá toto období „pivotovou gramatikou“, v níž jsou „slovní druhy v pevné vazbě, například mama „pá-pá“, tata „pá-pá“, bába „pá-pá“ apod. (slovo pá-pá je slovo-pivot)“ (Lechta 1995 in Klenková 2006).

Ze slovních druhů jsou první používána podstatná jména, následují slovesa. Mezi nimi se objevují onomatopoická citoslovce. Mezi 2. a 3. rokem se čím dál více přidávají přídavná jména a osobní zájmena. Nejpozději se v řeči objevují číslovky, předložky a spojky. Po 4. roce dítě obvykle užívá již všechny slovní druhy (Klenková, 2006).

Skloňování se začíná v řeči objevovat mezi 2. a 3. rokem, po třetím roce se přidává používání jednotného a množného čísla. Problematické je skloňování přídavných jmen.

1 Překlad ze slovenského originálu

Slovosled ještě není podle gramatických pravidel jazyka, slovo, které je pro dítě emocionálně nejdůležitější dává na první místo.

Mezi 3. a 4. rokem se začínají tvořit souvětí. Pravidla syntaxe se dítě učí samo pomocí transferu (Sovák 1975 in Klenková 2006). Gramatické jevy si dítě osvojuje analogicky, slova podobná mění podle jednoho vzoru, má zvláštní cit pro podobné gramatické situace, takže dokáže často vyskloňovat či vyčasovat slovo, které slyší poprvé (Kutálková, 2005). Gramatické jevy, které dítě slyší, jsou převedeny a použity v jiné situaci. Tento transfer je přesný a nebere v úvahu gramatické výjimky. Jedná se o tzv. fyziologický dysgramatismus, který by měl v běžné komunikaci vymizet po 4. roce (Klenková, 2006).

Z této roviny lze poměrně dobře vyčíst celkovou úroveň duševního vývoje dítěte, protože na rozdíl od jiných řečových projevů jsou odlišnosti v osvojování gramatických jevů mezi dětmi mentálně postiženými a dětmi intaktními nápadné na první poslech (Lechta, 1987).

4.2 Foneticko-fonologická

„Fonetika jednak popisuje, jakým způsobem jsou jednak jednotlivé hlásky motoricky realizovány, jednak popisuje jejich zvuk“ (Dlouhá, Černý, 2012, s. 21). Zvukovou stránku řeči je možné zkoumat již od narození. Zellerová (in Lechta, 1987) uvádí, že po sedmém týdnu života se do počátku vokálního křiku začínají postupně včleňovat spoluhláskové zvuky. Klíčovým momentem je přechod z pudového na napodobující žvatlání (Lechta, 1987). Až od této chvíle se zvuky, které dítě vydává, považují za hlásky mateřského jazyka (Klenková, 2006).

Pořadí, ve kterém se dítě učí vyslovovat jednotlivé hlásky, se u jednotlivých autorů liší. Profesor Schulze vyslovil pravidlo nejmenší námahy, podle něhož vytváří dítě hlásky, které vyžadují nejmenší námahu, až později hlásky artikulačně náročnější. Podle tohoto pravidla se tvoří nejdříve samohlásky, následují retné souhlásky a postupně až hlásky hrdelní (Lechta, 1987). S tímto tvrzením mnoho odborníků nesouhlasilo. Jako důkaz jim sloužil fakt, že mnohé děti vyslovují artikulačně obtížnější hlásky, zatímco hlásky jednodušší vytvořit nedokáží (Klenková, 2006).

Z logopedického hlediska je důležité, v jakém pořadí se jednotlivé hlásky fixují. Nejprve jsou to samohlásky, u souhlásek (konsonant) jsou to hlásky závěrové, úžinové jednoduché, polozávěrové a úžinové se zvláštním způsobem tvoření (Klenková, 2006). Na tomto se shodují výzkumy předních fonetiků, výzkum Ohnesorga (1959) či později Pačesové (1987) (Klenková, 2006).

Vývoj výslovnosti začíná již brzy po narození a končí přibližně v pěti letech, případně může být prodloužen až do 7. roku. Přesný věk, kdy má být řeč bez vadné výslovnosti, nelze jednoznačně stanovit, v ideálním případě by však mělo dítě započínat povinnou školní docházku se správnou výslovností. Vývoj výslovnosti ovlivňuje obratnost mluvních orgánů, orgánové odchylky (včetně špatného postavení dentice), fonemický sluch, sociální prostředí, tj. především mluvní vzor a dostatek podnětů. Vliv může mít i inteligence dítěte, ale není to pravidlem (Klenková, 2006). V případě celkového narušení komunikačních schopností se tato rovina upravuje jako poslední.

Přehled vývoje hlásek:

- 1 - 1,5 roku: b,p,m,a,o,u,i,e,d,t,n,l
- 2,5 – 3,5 roku: am, ou, v,f,h,ch,h,g
- 3,5 – 4,5 roku: bě,pě,mě,vě, d',t',ň
- 4,5 – 5,5 roku: č,š,ž
- 5,5 – 6,5 roku: c,s,z,r
- 6,6 – 7 roku: ř, diferenciacie předchozích tupých a ostrých sykavek

4.3 Pragmatická

Pragmatická rovina představuje „*rovinu sociální aplikace, sociálního uplatnění komunikační schopnosti, do popředí vystupují sociální a psychické aspekty komunikace*“ (Lechta in Klenková, 2006. s. 40).

Pochopit roli komunikačního partnera dokáže dítě už ve věku dvou až tří let. Tuto schopnost si osvojuje stejně jako jazykový systém. Kromě řeči samotné zahrnuje i mimoslovní a afektivní komunikační formy, jejichž strukturu pochopí dítě již v kojeneckém věku. Dávno před tím, než dítě porozumí obsahu slova či věty, dokáže intuitivně pochopit celkovou situaci.

Po třetím roce je u dítěte při normálním vývoji patrná snaha komunikovat s dospělými ve svém okolí. Kolem 4.roku, v období tzv. intelektualizace řeči dokáže dítě komunikovat a reagovat přiměřeně dané situaci a dochází k regulační funkci řeči, kdy dítě používá řeč k regulaci dění ve svém okolí a zároveň je možné usměrňovat řečí chování dítěte (Klenková, 2006).

V pragmatické rovině vystupují do popředí schopnosti aktivně se účastnit konverzace, zachovávat pravidla dialogu, vystihnout a přiměřeně reagovat na neverbální projevy, udržovat téma rozhovoru, aktivně používat neverbální komunikaci přiměřenou dané situaci či adekvátně užívat komunikační styly a chování vůči komunikačnímu partnerovi (Klenková, Bočková, Bytešnicková, 2012).

4.4 Lexikálně – sémantická

Lexikálně-sémantická rovina se zabývá slovní zásobou a jejím vývojem, a to jak slovní zásobou pasivní, tak aktivní (Klenková, 2006). Přibližně okolo 10.měsíce věku se u dítěte začíná objevovat rozvoj pasivní slovní zásoby (dítě začíná rozumět dospělým). V období kolem prvního roku začíná dítě používat první aktivní slova (Lechta, 1987). Stále však převládá komunikace na neverbální úrovni. Damborská (In Lechta, 1987, s.45) zdůrazňuje, že dorozumívání dítěte je „stále ještě zejména na úrovni pohledů, gest, mimiky, pláče, výkřiků a pohybů celého těla. Jen postupně, paralelně se zdokonalováním slovníku, získává verbální způsob komunikování větší převahu nad neverbálním, resp. předverbálním způsobem.“²

První slova, které dítě chápe, chápe pouze všeobecně. Jedná se o tzv. hypergeneralizaci, kdy například pro vše, co je chlupaté a má čtyři nohy, má dítě označení haf-haf. Naopak poté, co se dítě naučí znát větší množství slov, nastupuje opačná tendence – hyperdiferenciace. Podle té je slovo, které dítě zná, pojmenováním pouze pro jednu konkrétní věc či osobu (klasickým příkladem je slovo „táta“, které pro dítě znamená pouze jeho vlastního otce) (Klenková, 2006).

První vědomě vyslovené slovo je obvykle krátké, jednoslabičné či dvojslabičné. Slovo prošlo nejen prahem pochopení, ale i promluvení (Kutálková, 2005). Podle Švancara

2 Překlad ze slovenského originálu

(in Lechta, 1987) existuje více slov, která dítě během určitého času říká, resp. mechanicky opakuje, avšak bez toho, aby jim rozumělo. Jsou podle něj pod „prahem rozumění“.

Ve vývoji řeči mluvíme o prvním a druhém věku otázek. V období okolo 1,5 roku se jedná o otázky „Co je to?“, „Kdo je to?“, „Kde je?“, a v období kolem tří let nastupuje věk otázek „Proč?“, „Kdy?“ (Lechta, 1987). Tyto opakující se otázky nevedou v první řadě k rozšíření slovní zásoby, ale spíše k vyzkoušení sociální funkce řeči (Kutálková, 2011). Dychtivost a nadšení, s jakým děti tyto otázky pokládají, jsou důkazem, že nejsou v roli pasivního posluchače, právě naopak (Lechta, 1987).

Nárůst slovní zásoby přímo souvisí s rozvojem motorických schopností, které dítěti umožňují se pohybovat, manipulovat s předměty a prozkoumávat okolí (Škodová, Jedlička, 2003). Nejprudší nárůst můžeme pozorovat okolo 3. roku života (Lechta, 1987). Okolo 1. roku je slovní zásoba dítěte přibližně 5-7 slov, kolem dvou let je zde výrazný nárůst na cca 200 slov. Tříleté dítě zná již kolem 1000 slov, ve čtyřech letech asi 1500, při nástupu do školy je udávána slovní zásoba asi 2500-3000 slov. Kolem 3. roku života by dítě mělo zvládnout říci své jméno a příjmení, později do čtyř let znát základní protiklady jako malý/velký, světlo/tma, jména sourozenců a první básničky. Ke konci předškolního období by dítě mělo být schopné vyprávět o událostech kolem něj (co dělal o víkendu, co dostal od Ježíška...) (Klenková, 2006).

5 Rozvoj slovní zásoby

Rozsah slovní zásoby velice ovlivňuje vyjadřovací schopnosti dítěte. Ovlivnit ho mohou především rodiče (a později pedagogičtí pracovníci), a to jak specializovanými cvičeními na jeho rozvoj, tak zpočátku především přirozenou komunikací s dítětem. Je důležité, aby rodiče neodbývali dítě v jeho období otázek a trpělivě mu odpovídali, aby dítě neztratilo chuť komunikovat (Klenková, Kolbábková, 2003). Další rozvoj řeči je závislý na tom, zda se budou dospělí dítěti věnovat nebo svou komunikaci omezí pouze na „pracovní“ pokyny, povely, příkazy a zákazy (Kutálková, 2010). Rodiče by měli pojmenovávat věci a situace kolem dítěte, postupně s věkem s ohledem na úroveň dítěte slova obměňovat a vysvětlovat mu svět kolem něj. Je důležité zapojit dítě do co nejvíce rozhovorů, jak jen bude možné, a využít jakoukoli denní situaci

pro komunikaci s dítětem (www.scholastic.com). Podle Brierleyho mohou být děti, se kterými rodiče do jedenácti let mluví málo, po celý život řečově zaostalé. (www.moje-rodina.cz). Některé děti jsou schopné vydržet si hrát několik hodin denně sami, ale to co pro rodiče znamená klid a méně práce, je pro dítě ztráta možností poznávat nové věci, zvuky, souvislosti. Děti, které tráví mnoho času před televizní obrazovkou, mají nápadně chudou slovní zásobu a potíže se samostatným vyjadřováním. Schopnost dítěte samostatně se vyjadřovat bude přímo úměrná tomu, nakolik se mu dospělí věnovali (Kutálková, 2010). V řeči dítěte se bude odrážet fakt, zda je rodina zvyklá trávit volný čas sledováním televize nebo zda jsou její příslušníci zvyklí spolu hovořit, sdílet zážitky, povídat si o běžných věcech i společných zážitcích.

Veškerá tato přirozená komunikace, vyprávění a popisování dění okolo něj je pro dítě nezastupitelným zdrojem informací a nových slov. Podle výzkumů (Rice, Huston, Truglio, and Wright, 1990; Rice and Woodsmall, 1984, in Duke, Moses, 2003) však může mít příznivý vliv na dětský slovník i sledování vhodných a dětem určených televizních pořadů, například *Sezame, otevři se*, pokud jsou tyto pořady vnímány jen jako doplněk pro rozvoji řeči. Jiné výzkumy (www.scholastic.com) prokazují, že děti, které vstupují do školy se širší slovní zásobou, mají předpoklady k tomu, aby se naučily rychleji a lépe číst a vykazovaly lepší výsledky v porozumění textu. Z těchto výzkumů vyplývá, že pokud by se už od raného věku zvyšovaly jazykové schopnosti dětí, mohly by být případné školní obtíže zmírněny či zcela odstraněny.

Důležitou roli v rozvíjení slovní zásoby hrají knížky. Děti většinou intuitivně tíhnou ke knihám od raného věku. S prvními knihami, nejčastěji tzv. leporely, je vhodné začít kolem prvního roku dítěte. Dítě ukazuje na požádání v knize obrázky podle pokynů a postupně se je učí samo pojmenovávat (Kutálková, 2010). S přibývajícím věkem bývají u dětí velmi oblíbené dětské encyklopedie. Nestačí, aby si dítě samo listovalo, je důležité, aby si dospělý prohlížel knížku spolu s ním, vysvětloval neznámé pojmy a průběžně se ujišťoval, že dítě informacím rozumí (Klenková, Kolbábková, 2003). Stejně tak u pohádek je vhodné nechat dítě převyprávět o čem byla, co z pohádky pochytilo, nenechat ho pouze v roli pasivního posluchače. Na rozvoj slovní zásoby je zaměřeno mnoho dětských knížek, které jsou často rozděleny podle určitého tématu

(domácí zvířata, africká zvířata, dopravní prostředky, ovoce...). Vhodné je postupně přidávat knihy či jiné materiály, ve kterých se vyskytují pro dítě nová slova, nesmí jich však být mnoho najednou (Duke, Moses, 2003). Pokud se u dítěte od útlého věku podporuje láska k četbě, má to pro něho obrovské výhody i do budoucna. I ve starším věku mají knihy na slovní zásobu velký vliv a její nedostatek se může projevit například v obtížích porozumět textu, chudším slovníku a méně obratném vyjadřování při písemném projevu (ve školním věku například slohových pracích) i horšímu zvládnutí pravopisných jevů, které se člověk při četbě podvědomě učí. Dle Canizares (www.scholastic.com) četba seznamuje čtenáře s novými slovy i jinými jazykovými strukturami, jejichž forma a dojem z nich je odlišný než v běžné mluvené řeči.

Další z metod pro rovnoměrný vývoj dětské řeči jsou básničky a písničky. Rozvíjí u dětí nejen slovní zásobu, ale také cit pro rytmus a slovní paměť. Je vhodné volit je podle aktuální řečové úrovně dítěte, nikoli jeho věku (Kutálková, 2011). Melodie písniček bývají většinou jednoduché, rytmické a málokdy obsahují slova náročná na výslovnost. Některé děti si nová slova lépe zapamatují jako součást písničky, než jen v běžné řeči (www.justmommies.com). I u těchto říkanek je vhodné ujistit se, že dítě pochopilo jejich základní obsah (Kutálková, 2010).

Na rozvoj slovní zásoby existuje bezpočet her a cvičení, z nichž některé jsou součástí praktické části práce. Tyto hry je vždy nutné volit s ohledem na věk dítěte, jeho mentální vyspělost, řečovou úroveň a zájmy, aby poznávalo nová slova hravou formou, protože tak dosáhne mnohem lepších výsledků, než kdyby se s ním rodiče „učili mluvit“ (Kutálková, 2010).

Slovní zásoba není pouze o znalosti určitého počtu slov, zásadní je u dětí také zvyšovat porozumění a schopnost slova účelně a gramaticky správně používat. Dítě by mělo chápat pojem, který dané slovo reprezentuje, další významy slova, asociace ke slovu, gramatická pravidla užívání samostatného slova i jeho spojení s dalšími slovy a ve větě. (www.scholastic.com).

6 Podmínky správného vývoje řeči

Aby se mohla řeč správně vyvíjet a dítě dosahovalo během svého vývoje optimálních výsledků, je nutné, aby byly splněny všechny předpoklady pro její rozvoj. Řeč, jakožto jedna z nejvyšších činností centrální nervové soustavy, může být ovlivněna mnoha drobnými odchylkami, které mohou její vývoj opozdit, omezit, přerušit či zcela znemožnit.

Řeč se vyvíjí na základě vnějších podnětů sluchových, zrakových a hmatových jako složitý komplex podmíněných reflexů a souvisí s vyspíváním nervové činnosti. Mezi základní podmínky, aby mohla být řeč vytvořena, patří dostatečný sluch, nepoškozená centrální nervová soustava a zpětnovazebné mechanismy, nepoškozené fonační a artikulační ústrojí a mluvící okolí. (zdravi.e15.cz)

6.1 Vnitřní podmínky

Mezi vnitřní podmínky patří individuální schopnosti dítěte, které závisí na vyšší nervové činnosti, deficity v dílčích funkcích, poruchy zraku, sluchu, tělesné postižení, deficity v hrubé a jemné motorice a oromotorice, mentální retardace, dále duševní a emocionální poruchy dítěte. Tyto podmínky mohou být vrozené i získané.

6.1.1 Dýchání

Pro správný vývoj řeči je důležité zvládat dostatečně hluboké dýchání nosem a hospodaření s dechem. Dítě by mělo být schopné říkat přiměřeně dlouhé celky (věty, verše v básničce) bez nadměrného nadechování v nevhodných částech věty. Při dýchání je nutné kontrolovat také správnou klidovou polohu jazyka. (Kutálková, 2005).

6.1.2 Artikulační orgány

„Artikulační orgány jsou představovány skeletem obličejové části lebky, temporomandibulárními klouby a svaly, které obvykle označujeme jako žvýkačí“ (Dlouhá, Černý, 2012, s.17). Tyto svaly později slouží i k artikulačním účelům a spolu s obličejovým skeletem vytvářejí podklad pro realizaci jednotlivých hlásek. (Dlouhá, Černý, 2012). Artikulaci může ovlivnit i malá odchylka v orofaciální oblasti. Negativně působí například zkrácená podjazyková uzdička, která blokuje pohyby jazyka. Samotný jazyk by měl mít optimální tvar, velikost a povrch. Dále je nutný přiměřený svalový

tonus v oblasti obličeje, který může být snížený od narození nebo získaný špatnými návyky. Například při opakovaných rýmách či zvětšené nosní mandli se povolují svaly přitahující dolní čelist (Kutálková, 2005).

6.1.3 Sluch

Při jakýchkoli podezřeních, že dítě špatně slyší, je vhodné navštívit specialistu na ORL. Ten zkontroluje stav ucha, zjistí případnou přítomnost adenoidní vegetace (nosní mandle), vyšetří dítě na převodní či percepční nedoslýchavost (Kutálková, 2005).

Dle WHO jsou vady sluchu považovány za nejzávažnější sluchové postižení. Nedostatečná možnost vnímat zvukové a řečové podněty způsobuje nedostatečnou stimulaci sluchových a řečových center v mozku a bez zajištění péče dojde k poruše řečového rozvoje (Dlouhá, Černý, 2012). Rodiče by měli dbát na čistotu zvukovodu, prevenci častých rým a zánětů středouší, zajistit, aby dítě nevyrostalo v příliš hlučném prostředí. Kromě poruch sluchu může neustálé překřikování hluku vést i k poruchám hlasu (Kutálková, 2005).

6.1.4 Zrak

Poruchy či ztráta zraku nemohou rozvinutí řeči znemožnit, ale mohou jej zpomalit a ztížit. Dítě nemá možnost kvalitně napodobit postavení rtů při výslovnosti jednotlivých hlásek, má menší motivaci prozkoumávat okolí a přirozeně obohacovat slovní zásobu a jsou zdeformovány neverbální projevy sdělení. (Kutálková, 2011). Zraková percepce má vliv na celkový vývoj hrubé a jemné motoriky a na vývoj řeči. Kvalita vizuálních funkcí je závislá na zrání CNS a zkušenostech dítěte během dosavadního vývoje (Dlouhá, Černý, 2012).

6.1.5 Centrální nervová soustava

Řeč je jednou z nejsložitějších činností, kterých je člověk schopen. Tvorba řeči vyžaduje činnost mnoha mechanismů na všech zásadních úrovních nervového systému. Tam patří mozková kůra, subkortikální jádra mozku, mozkový kmen, mozeček a mícha. (Love, Webb, 2009.) Správná funkce centrální nervové soustavy je tedy pro rozvoj řeči zcela zásadní. Mezi základní úlohy, které musí splňovat, patří zpracování a zapamatování si smyslových podnětů, schopnost soustředění, napodobovací reflex, schopnost pravolevé orientace, schopnost vnímat, chápat a pamatovat si neverbální

informace a schopnost hrubé a jemné motoriky. Nastanou-li poruchy v oblasti dostředivých nervů (zpracování přijatých informací), může se situace projevit v nedostatecích sluchového či zrakového vnímání, příp. v dalších smyslech, nevyhraněností v lateralizaci, projevech ADHD, poruchách intelektu a celkovém zdravotním oslabení. Poruchy odstředivých nervů (pokyn k odpovědi na přijatou informaci) se projevují nedostatky v hrubé i jemné motorice, v oromotorice a celkové pohybové koordinaci. V případě nesprávné funkce efektorů, které mají za úkol realizovat odpověď, může nastat neobratnost mluvidel, odlišnosti ve tvaru dentice, orofaciální dysfunkce (dýchání ústy, špatná klidová poloha jazyka, oslabený velofaryngeální uzávěr), anatomické odlišnosti jako jsou rozštěpy, dysfonie v závislosti na stavu hlasivek či nesprávný způsob dýchání (Kutálková, 2011).

Nervosvalové řízení řeči je spojeno se třemi motorickými systémy – pyramidovým, extrapyramidovým a mozečkovým. Poškození každé z částí způsobuje určité typy obtíží. Pyramidový systém je mimo jiné zodpovědný za inervaci hlavových nervů řídící tvorbu řeči, léze v něm mají za následek různé druhy ochrnutí s charakteristickými příznaky jako hypertonie či hypotonie (záleží na umístění léze). Extrapyramidový systém je nepřímá motorická dráha a jeho poruchy vedou k dyskinezím. V důsledku lézí v extrapyramidovém systému vzniká dyskinetická dysartrie. Mozeček je odpovědný za koordinaci motoriky a hraje významnou roli v regulaci rychlých střídavých a opakovaných pohybů při tvorbě řeči. Hlavními příznaky mozečkové dysfunkce jsou ataxie a asynergie (špatná spolupráce svalů) (Love, Webb, 2009).

6.2 Vnější podmínky

Mezi vnější podmínky patří zejména vlivy z prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá a žije. Významnou roli hraje rodina. Pokud dítě nemá správný mluvní vzor, má nedostatečný nebo naopak nadměrný přísun podnětů, rodiče s ním netráví dostatek času, případně ho nenaplňují podnětnou aktivitou, řeč se rozvíjí obtížně, v extrémních případech se dítě může svými komunikačními schopnostmi jevit jako dítě s mentální retardací. Vliv má také to, zda má dítě sourozence, případně navštěvuje-li kolektiv stejně starých dětí.

Negativně se na vývoji řeči projeví nevhodný mluvní vzor, výchovné styly a metody (nedůslednost, nadvláda dítěte nebo naopak příliš autoritativní styl, nedodržování rolí a řádu v rodině), citová deprivace, disproporce mezi požadavky na dítě a jeho reálnými možnostmi (nadbytek kroužků, umělý bilingvismus), vliv médií i nedostatek pohybu (Kutálková, 2011). Úroveň sociálních vztahů a sociokulturního prostředí v rodině dítě a vývoj jeho řeči zásadně ovlivňuje. Postoj rodičů k výchově a emocionální prostředí v rodině mají vliv na prožívání dítěte, možnost stimulace řeči a celkově na rozvoj vlastností dítěte včetně jeho intelektu (Dlouhá, Černý, 2012).

Ačkoli je pro rozvoj řeči důležitý přísun podnětů, jejich nadbytek může stejně jako jejich nedostatek spíše uškodit. Nadbytek zvukových podnětů, jako je neustálý hluk, hudba nebo zvuky z médií mohou vyvolat ochranný útlum, kdy dítě přestává poslouchat. Podobný útlum může nastat i v případě nadbytku podnětů slovních a v případě zrakového vnímání i podnětů zrakových (Kutálková, 2011).

Nepříznivé vnější podmínky se mohou v řeči projevit například jako „opožděný vývoj řeči, dyslalie z napodobení, neurotizace a následná komunikační nejistota, poruchy pozornosti a soustředění, oslabení napodobovacího reflexu a schopnosti vést dialog, koktavost jako důsledek nepřiměřené výchovy, chudá slovní zásoba a vyjadřovací neobratnost, neschopnosti orientovat se v neverbální složce dorozumívání atd.“ (Kutálková, 2011. s. 19).

Podmínky zkoumal také Sovák (1984), který ve své knize zveřejnil etapy reflexního okruhu komunikace:

1. Podněty vycházející ze společenského prostředí (vzor chování, podněty k napodobování)
2. Vnímání podnětů pomocí receptorů, komunikační pohotovost (změna v očekávání kontaktu)
3. Vedení podnětů dostředivými drahami do CNS, retikulární formace, citový filtr
4. Zpracování podnětů v centrální části CNS, předání motorickým centřům
5. Koordinace celkových výkonů v motorických centrech
6. Realizace výsledného řečového výkonu v efektoru (hybný akt, změna chování)

7. Reakce sociálního prostředí
8. Je-li předchozí reakce pozitivní, následuje odpověď

7 Bilingvismus

Bilingvismus (dvojjazyčnost) je termín, u kterého neexistuje jedna obecně platná definice. Dle Bloomfielda (1993) je bilingvismus „*schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího*“. Grosjean (1982) označuje bilingvismus za „*pravidelné používání dvou či více jazyků*“, podobně jako Mackey, jeho definice zní: „*Pod pojmem bilingvismus můžeme chápat střídavé užívání dvou a více jazyků jedním člověkem*“.

Baker a Jones (1998) uvádějí pět aspektů, na které by se mělo při používání pojmu bilingvismus pamatovat:

- je třeba rozlišovat, nakolik jedinec jazyky ovládá a nakolik je používá
- každá ze čtyř základních jazykových kompetencí (porozumění, mluvení, čtení, psaní) může být u jedince rozvinuta v různé míře
- pouze málo bilingvních jedinců má stejnou znalost obou jazyků. Jeden jazyk má tendenci být silnější a bývá nazýván dominantním jazykem (nemusí jít nutně o jazyk primární, první osvojený)
- málo bilingvních jedinců má stejnou kompetenci jako monolingvní mluvčí. To se týká jak slabšího, tak silnějšího jazyka a je to dáno také tím, že u bilingvních jedinců obvykle mají různé jazyky také různé funkce a použití
- bilingvní jazyková kompetence se může v čase měnit v závislosti na měnících se okolnostech a slabší jazyk se tedy může stát silnějším a dominantním

Je také potřeba rozlišit mezi bilingvismem jako jednotlivou vlastností a bilingvismem jako projevem určité sociální skupiny. Existuje řada různých hledisek, ze kterých je možné na problém pohlížet. Rozdílné perspektivy nabízí sociologie, sociolingvistika, politika, geografie, psychologie nebo pedagogika. Z tohoto vyplývá základní rozdělení bilingvismu, a to na individuální a společenský (Harling-Esch, Piley, 2008).

Bilingvismus společenský se vyskytuje ve skupinách lidí žijících v konkrétních regionech, kde vytváří rozdílné skupiny, majoritní nebo minoritní. Bilingvní nebo i multilingvní obyvatelé konkrétní země nebo regionu mohou být analyzováni jako

odlišná skupina. U ní pak například lingvisté studují proměnu slovní zásoby v čase, geografové mapují hustotu osídlení dvojjazyčně hovořících lidí, pedagogové zkoumají metody a způsoby dvojjazyčného vzdělávání.

Individuální bilingvismus se zabývá schopností jednotlivých lidí osvojit si a užívat druhý jazyk. Například diskuse, zda bilingvismus ovlivňuje myšlení, vyžaduje výzkum jednotlivců ovládajících na různé úrovni dva jazyky v porovnání s monolingvisty. Jako každé rozdělení i tohle připouští určité prolínání a ovlivňování se navzájem. Například postoje jednotlivců k určité jazykové minoritní skupině mohou ovlivnit jazykovou obnovu, posun, celkový vývoj jazyka této skupiny. (www.czechkid.cz).

Způsoby rozdělení bilingvismu: (Harling-Esch, Piley, 2008)

1) Podle věku

Simultánní bilingvismus: Dítě si osvojuje oba jazyky najednou, s oběma má kontakt již od narození nebo raného dětství, nejpozději se druhý jazyk přidá do tří let věku. Nejčastější prostředí pro vznik simultánního bilingvismu je rodina.

Sekvenční (postupný) bilingvismus: Dítě si osvojuje nejprve jeden jazyk, teprve potom nabývá schopnosti v jazyce druhém. Člověk se učí jazyku buď přirozenou cestou v komunitě, školce, rodině nebo formálně, např. ve škole, kurzech pro dospělé atp.

2) Podle dovedností

Vznikající bilingvismus: Druhý jazyk se teprve rozvíjí.

Receptivní bilingvismus: Člověk jazyku rozumí nebo v něm je schopen číst.

Produktivní bilingvismus: Člověk je schopen jak rozumět, tak mluvit oběma jazyky, případně v nich číst a psát.

3) Podle míry ovládnutí jazyka

Existují různé definice, které vymezují bilingvismus naprosto odlišnou měrou schopností člověka v druhém jazyce. Velkému zájmu se těší kategorie pojmenovaná vyvážený bilingvismus. Ten předpokládá stejnou míru schopností v obou jazycích. I tento termín v sobě nese jistou míru idealizace. Jen výjimečně se najde člověk se stejnými schopnostmi ve čtení, psaní a řeči v různých situacích a prostředích ve dvou jazycích. Nicméně většina autorů připouští výklad vyváženého bilingvismu jako

„schopnost člověka používat přiměřeně vzhledem k věku dva jazyky.“ Příkladem může být student, který zvládá dvojjazyčné školní osnovy.

4) Podle vývoje

Vzestupný bilingvismus : Druhý jazyk se rozvíjí.

Klesající bilingvismus: Jeden z jazyků se vytrácí, schopnosti v něm se zhoršují. K tomu dochází například u dětí přistěhovalců, kdy má dítě kontakt hlavně s jazykem majority - ve škole, na ulici, v médiích, a kdy se zároveň v rodině jeho rodným jazykem hovoří zřídka.

5) Podle okolností

Elektivní bilingvismus: Je takový, kdy si člověk sám vybere, že se bude druhý jazyk učit. Je to bilingvismus majoritních skupin, člověk se neučí druhý jazyk na úkor svého rodného.

Příležitostný bilingvismus: Skupiny jednotlivců, kteří se musí stát bilingvní, aby byly schopny fungovat v jazykově majoritní skupině, která je obklopuje. V tomto případě jde většinou o přežití a člověk má jen velmi malou možnost volby.

Podle Sováka (1984) je bilingvní výchova úspěšná, pokud se provádí tzv. mateřskou (přímou) metodou, kdy si dítě již v útlém věku osvojuje druhý jazyk stejně přirozeně, jako jazyk mateřský. Takový postup je v souladu s fyziologickými a reflexologickými zákonitostmi vývoje dítěte.

Bytešniková (2007) rozlišuje z pedagogického hlediska bilingvismus přirozený a bilingvismus školský. V případě přímého bilingvismu se dítě učí oba jazyky současně, simultánně od svých rodičů a oba jazyky přirozeně používá ke komunikaci se svým okolím. Školský neboli institucionální bilingvismus znamená, že si dítě osvojuje druhý jazyk až při vstupu do instituce, např. mateřské školy a již disponuje znalostí mateřského jazyka. Jazykovou situaci v případě přirozeně bilingválního dítěte ovlivňuje mnoho faktorů, mezi nimi například na to, který jazyk se používá v zemi, kde rodina žije, na jaké kvalitativní úrovni rodiče svůj jazyk ovládají, jaká je citová vazba k jazyku, jakým jazykem hovoří rodiče mezi sebou, jak často mění rodina místo pobytu apod. Doporučuje se užívat tzv. Grammontovo pravidlo, kdy jedna osoba hovoří na dítě vždy jen jedním jazykem. Autorka také připomíná, že všichni, kteří přicházejí do kontaktu

s bilingválním dítětem, by měli zachovávat trpělivost a uvědomovat si, že dítě se během řečového vývoje potýká s většími nároky než jeho vrstevníci.

Po roce 1990 vzrostl zájem o výuku jazyků, a to i v mateřských školách. Pokud však dítě zaostává ve svém mateřském jazyce v oblasti slovní zásoby, nesprávné výslovnosti či jiných nedostatků, je vhodné doporučit rodičům, aby byla výuka cizího jazyka posunuta na pozdější období. V dnešní době však spousta rodičů výuku cizího jazyka v mateřské škole vyžaduje (Bytešníková, 2007).

8 Diagnostika a rozvoj slovní zásoby

Tato část práce je rozdělena do dvou kapitol. V první budou prezentovány výsledky výzkumného šetření, které probíhalo mezi předškolními dětmi v mateřských školách běžného a bilingválního typu. Toto šetření zjišťovalo, jaký je v současné době stav slovní zásoby u dětí, které se chystají nastoupit na základní školu. Cílem této studie není podrobné prozkoumání této problematiky, jedná se pouze o orientační přehled, na jehož podkladu je vystavěna stěžejní kapitola praktické části práce. Na základě zjištěných výsledků je kapitola shromážděním praktických možností, jak rozvíjet u dětí slovní zásobu formou her a cvičení.

8.1 Výzkumné šetření v MŠ – běžné, bilingvální

Výzkum probíhal celkem ve třech mateřských školách. Dvě z nich byly státní běžného typu, jedna státní s bilingválním programem. Po jedné mateřské škole je zastoupena vesnice, maloměsto a velkoměsto. Metodika šetření byla vypracována na podkladu knihy Diagnostika předškoláka (Klenková, Kolbábková, 2003), konkrétně podle kapitol 7 - Slovní zásoba a 8 – Porozumění řeči. V každé mateřské škole jsem absolvovala 2-3 návštěvy, informovala vedení školy i učitelky z dané třídy o cílech šetření, jeho postupech, použití i zachování anonymity osobních údajů a výsledků všech dětí. Doba testování (dopoledne/odpoledne) byla vždy přizpůsobena požadavkům a naplánovanému programu v konkrétní mateřské škole. Veškerá práce s dětmi a samotné šetření probíhalo se svolením ředitelky jako součást vzdělávacích aktivit dětí v mateřské škole.

9 Charakteristika MŠ běžné, bilingvální

9.1 Mateřská škola Lidice

Mateřská škola Lidice se nachází ve Středočeském kraji. Vznikla jako jednotřídka přestavěním požární zbrojnice v roce 1976. V roce 1999 byla pro velký zájem rozšířena o další třídu. V září 2013 prošly prostory mateřské školy rozsáhlou rekonstrukcí.

Personální pedagogické obsazení zahrnuje ředitelku a dvě učitelky. Mateřská škola v tomto školním roce otevřela dvě třídy, první z nich pro děti ve věku 3-4 roky

má v současné době 14 dětí, do druhé třídy pro děti od 4 do šesti let dochází 20 dětí.

Výchovně - vzdělávací program

Cílem školního vzdělávacího plánu je vychovat z dětí samostatné, zdravě sebevědomé jedince, kteří umí slušně prosadit své zájmy, kteří jsou si vědomi toho, že jsou důležitou součástí rodiny, obce i celé planety, jejíž přírodní bohatství se snaží všemi dostupnými prostředky chránit.

Důležité je, aby děti:

- uměly komunikovat mezi sebou a uměly slovně řešit vzniklé problémy
- uměly pomoci menším, nebo druhému, který má potíže
- si uměly předat zkušenosti a navzájem se učily
- se uměly vhodně bránit, kdyby se jim dělo něco nepříjemného
- respektovaly ostatní a byly tolerantní
- si vážily svého úsilí a práce i úsilí druhých
- věděly, že chybovat je normální a každý z nás má právo na chybu
- nám důvěřovaly
- uměly, chtěly a nebály se ptát
- aktivně se zapojily do péče o přírodní prostředí a vytvořily si k němu pozitivní vztah
- získaly úctu ke starým lidem, uměly jim naslouchat a dělat jim radost
- si vážily svého života a svého zdraví

Důraz se klade také na zdravou výživu a vyváženou stravu, dostatek pohybu (děti jsou postupně trénovány na delší procházky, aby zvládly i pěší výlet do okolních obcí) i ochranu přírody.

9.2 Mateřská škola Buštěhrad

Mateřská škola byla k užívání postavená jako účelové zařízení zřizovatelem MěÚ Buštěhrad 14.1.1978. Od roku 2003 se stala součástí ZŠ Buštěhrad s novým názvem ZŠ a MŠ Oty Pavla Buštěhrad. Škola se nachází ve Středočeském kraji.

Budova mateřské školy je umístěna ve středu města. Škola má tři pavilóny, ve dvou pavilónech jsou umístěny tři třídy pro děti, třetí je označováno jako hospodářské. K mateřské škole patří školní zahrada a dětské hřiště, na jehož zrealizování se podíleli také rodiče dětí mateřské školy. Od září 2012 byla uvedena do provozu v nová třída MŠ, a to v budově základní školy. Tato třída je určena předškolním dětem v posledním ročníku mateřské školy. V této třídě probíhalo výzkumné šetření. Mateřská škola má od září 2012 navýšenou kapacitu školy na čtyři třídy, které jsou pojmenované Berušky, Žabičky, Krtečkové a Medvíďata. Do školy v současné době dochází 109 dětí a je zde zaměstnáno je zde 8 pedagogických pracovníků.

Výchovně - vzdělávací program Dětský úsměv

Cílem vzdělávacího programu Dětský úsměv je duševní a tělesný rozvoj dětí s přihlédnutím na rozvoj sociálních vztahů, kladných mravních zásad a posilování estetického citění. Záměrem je umožnit dětem prožít šťastné a aktivní dětství v kolektivu vrstevníků, kde se budou cítit dobře a kde bude panovat kamarádská atmosféra plná lásky a vzájemného pochopení.

Inspirací názvu školního vzdělávacího programu je vize šťastného dítěte. Motto mateřské školy zní „dětství je třeba chápat jako součást života ne pouze jako přípravu na budoucnost“.

Myšlenka školního vzdělávacího programu Dětský úsměv pojí všechny oblasti vývoje dítěte.

Vzdělávání je uskutečňováno ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne vyskytnou, vyváženým poměrem spontánních a řízených aktivit. V didakticky cílené činnosti jsou plněny integrované vzdělávací cíle, které směřují k dosažení konkrétních očekávaných výstupů v rámci vzdělávacích oblastí RVP PV. Tyto postupy a cíle jsou založené na aktivní účasti dítěte, jeho smyslovém vnímáním, prožitkovém, interaktivním a kooperativním učení, zpravidla ve skupinách a individuální spolupráci s využíváním situačního učení a poskytováním dostatečného prostoru k uplatnění aktivity dítěte.

Děti mohou navštěvovat zájmové kroužky, které škola zajišťuje svými učitelkami – výtvarný kroužek, kroužek hudebně - pohybový s hrou na flétny, plavecký výcvik, (zajišťují ve spolupráci s Plaveckou školou Medúza Kladno) seznamování s anglickým jazykem (ve spolupráci s jazykovou školou Progress v Kladně).

Vzdělávací program respektuje tři základní rámcové cíle, které vytyčuje RVP pro předškolní vzdělávání.

1. během všech činností a aktivit dětí mít na paměti, že dítě se učí prožitkově
2. během tohoto učení dítě získává hodnoty, které mu usnadní zařazení do společnosti
3. dítě musí mít vždy dostatek příležitostí projevit se, seberealizovat a uplatňovat své potřeby

Vzdělávání dětí je rozpracované do 5 oblastí:

- A - Dítě a jeho tělo
- B - Dítě a jeho psychika
- C - Dítě a ten druhý
- D - Dítě a společnost
- E - Dítě a svět

Obsah vzdělávání je uspořádán do osmi témat, která jsou rozpracovaná do integrovaných bloků. Integrované bloky jsou nadále učitelkami rozpracovávány na jednotlivých třídách do třídních vzdělávacích plánů.

V aktuálním školním roce se obsah vzdělávání zaměřuje na tyto dlouhodobé vzdělávací cíle:

- rozvíjet a posilovat logopedickou prevenci, jazykovou úroveň
- rozvíjet základy čtenářské gramotnosti
- rozvíjet matematickou gramotnost
- rozvíjet základy sociální gramotnosti

- vést děti ke zdravému životnímu stylu
- rozvíjet a posilovat polytechnickou dovednost
- potlačovat dětskou agresivitu, podpora kladných mezilidských vztahů
- podpora individuálního vzdělávání s ohledem na odklady povinné školní docházky
- zařazování prvků polytechnické výchovy

9.3 Mateřská škola Angelka

MŠ Angelka se nachází v Praze 4, v lokalitě Modřany. K budově ve svahu patří velká zahrada obklopená lesíkem, která umožňuje každodenní pohyb dětí na čerstvém vzduchu a v bezpečném prostředí. Zahrada prošla rekonstrukcí a nyní jsou součástí zahrady moderní hrací prvky. Děti zde mají k dispozici dvě pískoviště, jízdni dráhu pro koloběžky a další.

Mateřská škola v ulici Hasova byla poprvé roku 1983. Od roku 1995 je součástí modřanské základní školy s rozšířeným vyučováním jazyků Angelovova. Její vnitřní propojenost se ZŠ je vyjádřena rovněž v názvu MŠ - „Angelka“.

MŠ je od roku 1995 zařazena do programu „Začít spolu“, který má zajištěnou přímou návaznost výuky v základní škole. Mateřská škola úzce spolupracuje s poradenským týmem základní školy, s pedagogicko-psychologickou a logopedickou poradnou. Škola je od školního roku 2006/2007 zařazena do sítě bilingvních škol. V mateřské škole fungují čtyři skupiny v rámci dvou tříd s bilingvním programem. Výuka cizího jazyka se učí přirozeným způsobem, kdy se cizí jazyk stává nástrojem pro komunikaci, řešení problémů, hru, atd. – tzv. obsahově a jazykově integrovaná výuka (CLIL - Content and Language Integrated Learning). Děti v těchto třídách mají program organizovaný v českém a anglickém jazyce. V každé z těchto tříd působí český učitel s vynikající znalostí angličtiny a na 9 hodin týdně rodilý mluvčí. V MŠ jsou čtyři třídy, každá má kapacitu 28 dětí.

Výchovně vzdělávací program „Začít spolu“

Forma práce v programu Začít spolu je založena na principu integrovaného učení hrou a činnostmi. V souladu s RVP PV tvoří vzdělávací obsah MŠ Angelka integrované bloky, které jsou vždy vnitřně propojeny určitým tématem. Jednotlivá témata zpravidla obsahují tematické okruhy, které sledují dílčí cíle, jež jsou naplňovány prostřednictvím nabídky rozmanitých činností.

Prostor tříd je uspořádán do center aktivit, a nabízí podnětné tvůrčí prostředí pro práci dětí v menších skupinách. Jednotlivá centra jsou vybavena různými pomůckami souvisejícími s danou činností:

- kostky - děti zde staví z lega, dřevěných kostek, koleje k vlakům nebo silnice pro autíčka
 - manipulační hry - v tomto centru skládají děti puzzle, navlékají korálky, natloukají dřevěné tvary na korkové podložky atd
 - ateliér - tady se děti mohou vyjádřit různými výtvarnými technikami, mají zde k dispozici různé papíry, látky, vlnu, barvy, pastelky, nůžky a lepidla
 - pokusy a objevy - v pokusech a objevech zkoumají děti s pedagogy přírodu kolem sebe, jsou zde různé přírodniny, mikroskop, encyklopedie a další pomůcky
 - knihy a písmena - v tomto centru mají děti k dispozici knížky a časopisy, vypracovávají také různé pracovní listy
 - dramatické hry - spoustu různých převleků, maňásky a divadelní jeviště, děti zde dramatizují různé pohádky či situace
 - hudba - k dispozici jsou hudební nástroje, které si děti mohou vyzkoušet dle vlastní libosti a doprovázejí svůj zpěv
- domácnost - zahrnuje i kuchyňku, kde děti připravují různé pokrmy, zkouší si míchat, strouhat, krájet, zdobit atd
- zahrada - písek a voda, dřevěné zahradní prvky, hračky a sportovní náčiní.

Škola je otevřená rodičům, kteří mohou podle potřeby s dítětem ve třídě zůstat, případně se zapojit do činnosti v některém z center aktivit. Cílem programu upevnění zvědavosti

a přirozené chuti poznávat, posílení samostatnosti a schopnosti se rozhodovat, poskytnutí prostoru k tvoření a rozvíjení představ, posílení zdravé sebeúcty, zvýšení tolerance a úcty k druhým i k životnímu prostředí, zvýšení důvěry i zlepšení dovedností v týmové spolupráci a přirozené zapojení sociálně i zdravotně znevýhodněných dětí a rodin.

10 Výzkumné šetření

Výzkumné šetření dětí probíhalo v rozmezí dvou týdnů ve třech mateřských školách. Podmínky jsem se snažila zařídit pro všechny děti stejné. Jediná podmínka, kterou se nepodařilo zajistit ve všech mateřských školách stejně byla, že jen v některých budovách bylo možné dostat k dispozici oddělenou místnost. Pracovalo se s jednotnými obrázky, hračkami a hodnocením. Dětem bylo předloženo šest úkolů, které byly zadávány podle pokynů z knihy Diagnostika předškoláka. Úkoly zjišťovaly pasivní a aktivní slovní zásobu a porozumění řeči, které se hodnotilo v manipulaci s předměty podle pokynů, výběru obrázků, vyčlenění ze skupiny a tvorby slov opačného významu. Všechny děti dostaly na výběr, zda se mnou chtějí spolupracovat a měly možnost v průběhu šetření testování ukončit.

První dva úkoly byly realizovány na obrázcích, na kterých měly děti při zjišťování pasivní slovní zásoby ukázat požadovaný obrázek, u slovní zásoby aktivní naopak mnou ukázané obrázky pojmenovat. Ve třetím úkolu měly děti k dispozici čtyři plyšové hračky, které měly podle pokynů rozmisťovat a manipulovat s nimi. Čtvrtý úkol obsahoval kartičky s obrázky, mezi kterými děti vyhledávaly pohádkové postavy, dopravní prostředky, květiny, hračky, zvířata a potraviny. V předposledním úkolu hledaly děti mezi skupinou obrázků vždy jeden, který mezi ostatní nepatří a zároveň skupinu pojmenovávaly. Posledním úkolem bylo tvoření slov opačného významu. I tento úkol byl částečně podpořen obrázky. Použité obrázkové materiály jsou součástí přílohy.

Hodnocení bylo realizováno formou níže uvedené škály, která je uvedena v knize u každého cvičení. U obrázků, které nebyly na první pohled zcela zřetelné a připadaly mi nejasné, jsem akceptovala více možných správných odpovědí, dva obrázky jsem zcela vynechala.

Škála hodnocení byla následující:

Pasivní slovní zásoba

- dítě pozná všechny obrázky
- dítě některé obrázky nepozná
- dítě nepozná většinu obrázků

Aktivní slovní zásoba

- dítě pojmenuje všechny obrázky
- dítě nedovede některé obrázky pojmenovat
- dítě nepojmenuje většinu obrázků, nezná správný výraz

Porozumění – manipulace s předměty podle pokynů

- dítě chápe a přesně provádí zadané pokyny
- dítě provádí pokyny nepřesně
- dítě dané pokyny nechápe a nedovede je plnit

Porozumění – výběr obrázků podle pokynů

- dítě správně vybere všechny obrázky podle zadání
- dítě chybí při výběru obrázků
- dítě daný úkol nechápe

Porozumění – vyčlenění ze skupiny

- dítě správně určí, co do skupiny nepatří a skupinu správně pojmenuje
- dítě správně určí, co do skupiny nepatří, ale nedovede skupinu pojmenovat
- dítě nedovede určit, co do skupiny nepatří

Porozumění – slova opačného významu

- dítě umí tvořit slova opačného významu
- dítě dovede vytvořit jen některá slova opačného významu
- dítě slova opačného významu chápe, ukáže je na obrázku, ale neumí je vytvořit
- dítě nechápe a nedovede vytvořit slova opačného významu

10.1 Mateřská škola Lidice

Testování v MŠ Lidice probíhalo jako první. Otestováno bylo sedm předškolních dětí. Šetření probíhalo v odpoledních hodinách po ukončení poledního klidu. Každé dítě bylo testováno samostatně ve vedlejší třídě, čímž byl zajištěn klid na práci a děti nebyly rušeny a rozptylovány ostatními. Poměr dívek a chlapců byl 6:1. Předškolní děti zde nemají samostatné oddělení, tvoří necelou polovinu třídy pro děti ve věku 4-6 (7) let.

<i>Děti / Úkoly</i>	Pasivní slovní zásoba	Aktivní slovní zásoba	Manipulace s předměty podle pokynů
Dítě 1	dítě pozná všechny obrázky	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě chápe a přesně provádí zadané pokyny
Dítě 2	dítě pozná všechny obrázky	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě provádí pokyny nepřesně
Dítě 3	dítě pozná všechny obrázky	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě provádí pokyny nepřesně
Dítě 4	dítě pozná všechny obrázky	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě dané pokyny nechápe a nedovede je plnit
Dítě 5	dítě pozná všechny obrázky	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě chápe a přesně provádí zadané pokyny
Dítě 6	dítě pozná všechny obrázky	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě chápe a přesně provádí zadané pokyny
Dítě 7	dítě pozná všechny obrázky	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě chápe a přesně provádí zadané pokyny

<i>Děti / Úkoly</i>	Výběr obrázků podle pokynů	Vyčlenění ze skupiny	Slova opačného významu
Dítě 1	dítě správně vybere všechny obrázky podle zadání	dítě správně určí, co do skupiny nepatří, ale nedovede skupinu pojmenovat	dítě umí tvořit slova opačného významu
Dítě 2	dítě správně vybere všechny obrázky podle zadání	dítě správně určí, co do skupiny nepatří, ale nedovede skupinu pojmenovat	dítě umí tvořit slova opačného významu

Dítě 3	dítě chybuje při výběru obrázků	dítě nedovede určit, co do skupiny nepatří	dítě dovede vytvořit jen některá slova opačného významu
Dítě 4	dítě chybuje při výběru obrázků	dítě správně určí, co do skupiny nepatří, ale nedovede skupinu pojmenovat	dítě dovede vytvořit jen některá slova opačného významu
Dítě 5	dítě správně vybere všechny obrázky podle zadání	dítě správně určí, co do skupiny nepatří a správně ji pojmenuje/dítě nedovede určit, co do skupiny nepatří ³	dítě umí tvořit slova opačného významu
Dítě 6	dítě správně vybere všechny obrázky podle zadání	dítě správně určí, co do skupiny nepatří, ale nedovede skupinu pojmenovat	dítě umí tvořit slova opačného významu
Dítě 7	dítě správně vybere všechny obrázky podle zadání	dítě správně určí, co do skupiny nepatří a správně ji pojmenuje	dítě umí tvořit slova opačného významu

10.2 Mateřská škola Buštěhrad

Šetření v mateřské škole v Buštěhradu probíhalo na přání pedagogických pracovníků v odpoledních hodinách. Bohužel se zde projevilo nedostatečné předávání informací mezi učitelkami, ačkoli jsem byla domluvena s vedoucí mateřské školy i jednou z učitelek dané třídy na konkrétním dnu a hodině, aktuálně sloužící učitelka byla mým příchodem velice překvapena.

Třída „Medvíďata“, ve které testování probíhalo, je samostatnou jednotkou pouze pro děti v posledním ročníku mateřské školy a sídlí odděleně v budově základní školy. Z tohoto důvodu mají k dispozici jen jednu vlastní místnost, rozdělenou na dvě zóny (plus vedlejší šatnu) a nebylo tedy možné testovat děti odděleně od ostatních. I přes hry svých spolužáků se děti dokázaly dobře soustředit a plně se věnovat předkládaným úkolům. Svou roli v tom nejspíš hrál i fakt, že děti braly moji přítomnost za rozptýlení a úkoly za „důležitou akci“ (slova jednoho z dětí) a díky tomu přistupovaly k testování s nadšením a nasazením a některé z dětí si chtělo celý blok úkolů ještě zopakovat.

³ Úspěšnost úkolu byla přesně 50%. U dvou případů dítě správně našlo přebývající obrázek a skupinu správně pojmenovalo, u zbývajících dvou (8f, 8g) dítě neumělo pojmenovat skupinu a najít obrázek, který tam nepatří.

Otestováno zde bylo 12 dětí, poměr dívek a chlapců 7:5.

<i>Děti / Úkoly</i>	Pasivní slovní zásoba	Aktivní slovní zásoba	Manipulace s předměty podle pokynů
Dítě 8	dítě pozná všechny obrázky	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě chápe a přesně provádí zadané pokyny
Dítě 9	dítě pozná všechny obrázky	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě provádí pokyny nepřesně
Dítě 10	dítě pozná všechny obrázky	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě chápe a přesně provádí zadané pokyny
Dítě 11	dítě pozná všechny obrázky	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě chápe a přesně provádí zadané pokyny
Dítě 12	dítě pozná všechny obrázky	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě chápe a přesně provádí zadané pokyny
Dítě 13	dítě pozná všechny obrázky	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě dané pochyby nechápe a nedovede je plnit
Dítě 14	dítě pozná všechny obrázky	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě chápe a přesně provádí zadané pokyny
Dítě 15	dítě pozná všechny obrázky	dítě nedovede některé obrázky pojmenovat	dítě provádí pokyny nepřesně
Dítě 16	dítě pozná všechny obrázky	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě provádí pokyny nepřesně
Dítě 17	dítě pozná všechny obrázky	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě chápe a přesně provádí zadané pokyny
Dítě 18	dítě pozná všechny obrázky	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě chápe a přesně provádí zadané pokyny
Dítě 19	dítě pozná všechny obrázky	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě provádí pokyny nepřesně

<i>Děti / Úkoly</i>	Výběr obrázků podle pokynů	Vyčlenění ze skupiny	Slova opačného významu
Dítě 8	dítě správně vybere všechny obrázky podle zadání	dítě nedovede určit, co do skupiny nepatří	dítě umí tvořit slova opačného významu

Dítě 9	dítě správně vybere všechny obrázky podle zadání	dítě správně určí, co do skupiny nepatří a skupinu správně pojmenuje	dítě umí tvořit slova opačného významu
Dítě 10	dítě chybuje při výběru obrázků	dítě nedovede určit, co do skupiny nepatří	dítě umí tvořit slova opačného významu
Dítě 11	dítě správně vybere všechny obrázky podle zadání	dítě správně určí, co do skupiny nepatří a skupinu správně pojmenuje	dítě umí tvořit slova opačného významu
Dítě 12	dítě správně vybere všechny obrázky podle zadání	dítě nedovede určit, co do skupiny nepatří	dítě dovede vytvořit jen některá slova opačného významu
Dítě 13	dítě správně vybere všechny obrázky podle zadání	dítě správně určí, co do skupiny nepatří a skupinu správně pojmenuje	dítě dovede vytvořit jen některá slova opačného významu
Dítě 14	dítě chybuje při výběru obrázků	dítě nedovede určit, co do skupiny nepatří	dítě dovede vytvořit jen některá slova opačného významu
Dítě 15	dítě správně vybere všechny obrázky podle zadání	dítě nedovede určit, co do skupiny nepatří	dítě umí tvořit slova opačného významu
Dítě 16	dítě chybuje při výběru obrázků	dítě správně určí, co do skupiny nepatří, ale nedovede skupinu pojmenovat	dítě dovede vytvořit jen některá slova opačného významu
Dítě 17	dítě chybuje při výběru obrázků	dítě správně určí, co do skupiny nepatří a skupinu správně pojmenuje	dítě umí tvořit slova opačného významu
Dítě 18	dítě správně vybere všechny obrázky podle zadání	dítě správně určí, co do skupiny nepatří a správně ji pojmenuje/dítě nedovede určit, co do skupiny nepatří ⁴	dítě umí tvořit slova opačného významu
Dítě 19	dítě chybuje při výběru obrázků	dítě správně určí, co do skupiny nepatří, ale nedovede skupinu pojmenovat	dítě umí tvořit slova opačného významu

4 Podobný problém jako v předchozím případě, obrázek 8g neumělo dítě rozpoznat ani pojmenovat

10.3 Mateřská škola Angelka

Provést výzkumné šetření v některé z mateřských škol s bilingválním programem byl největší problém. Některé argumentovaly mnoha aktivitami a nedostatkem času, jiné si podobné šetření ve svém zařízení nepřály. Díky vstřícnosti a rychlé domluvě se zástupkyní ZŠ a MŠ Angel v Modřanech bylo nakonec testování prováděno tam. Jako v předešlých mateřských školách byl požadavek školky přijít za dětmi v době po poledním odpočinku. Testování probíhalo v samostatné třídě, děti nebyly rušeny spolužáky. Přítomno bylo 14 předškolních dětí (kapacita třídy je dvojnásobná, ale mnoho dětí odchází domů po obědě), jedno se rozhodlo se testu nezúčastnit.

Atmosféra testování byla odlišná než v předchozích školách. Nadšení, se kterým děti při předchozím testování přicházely, zde bylo jen výjimečně u několika málo dětí. I výsledky dětí byly o poznání horší. Důvodů může být několik. Může se jednat o kombinaci většího kolektivu a tím i jiného přístupu k dětem, dvojjazyčného programu školky, který je pro děti vyrůstající v jednojazyčných českých rodinách náročný, ale zda tomu tak skutečně je a jaké další faktory zde hrají roli, se neodvažuji soudit.

<i>Děti / Úkoly</i>	Pasivní slovní zásoba	Aktivní slovní zásoba	Manipulace s předměty podle pokynů
Dítě 20	dítě pozná všechny obrázky	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě chápe a přesně provádí zadané pokyny
Dítě 21	dítě pozná všechny obrázky	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě chápe a přesně provádí zadané pokyny
Dítě 22	dítě pozná všechny obrázky	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě provádí pokyny nepřesně
Dítě 23	dítě pozná všechny obrázky	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě provádí pokyny nepřesně
Dítě 24	dítě některé obrázky nepozná	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě chápe a přesně provádí zadané pokyny
Dítě 25	dítě některé obrázky nepozná	dítě nedovede některé obrázky pojmenovat	dítě chápe a přesně provádí zadané pokyny
Dítě 26	dítě pozná všechny obrázky	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě provádí pokyny nepřesně

Dítě 27	dítě pozná všechny obrázky	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě provádí pokyny nepřesně
Dítě 28	dítě pozná všechny obrázky	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě chápe a přesně provádí zadané pokyny
Dítě 29	dítě pozná všechny obrázky	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě dané pokyny nechápe a nedovede je plnit
Dítě 30	dítě pozná všechny obrázky	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě chápe a přesně provádí zadané pokyny
Dítě 31	dítě pozná všechny obrázky	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě dané pokyny nechápe a nedovede je plnit
Dítě 32	dítě pozná všechny obrázky	dítě pojmenuje všechny obrázky	dítě chápe a přesně provádí zadané pokyny

<i>Děti / Úkoly</i>	Výběr obrázků podle pokynů	Vyčlenění ze skupiny	Slova opačného významu
Dítě 20	dítě správně vybere všechny obrázky podle zadání	dítě správně určí, co do skupiny nepatří a skupinu správně pojmenuje	dítě umí tvořit slova opačného významu
Dítě 21	dítě chybí při výběru obrázků	dítě správně určí, co do skupiny nepatří a skupinu správně pojmenuje/dítě nedovede určit, co do skupiny nepatří ⁵	dítě umí tvořit slova opačného významu
Dítě 22	dítě chybí při výběru obrázků	dítě správně určí, co do skupiny nepatří a skupinu správně pojmenuje	dítě dovede vytvořit jen některá slova opačného významu
Dítě 23	dítě chybí při výběru obrázků	dítě nedovede určit, co do skupiny nepatří	dítě dovede vytvořit jen některá slova opačného významu
Dítě 24	dítě chybí při výběru obrázků	dítě správně určí, co do skupiny nepatří a skupinu správně pojmenuje	dítě umí tvořit slova opačného významu

5 Viz předešlé případy, dítě nechápe obrázky 8f a 8g

Dítě 25	dítě daný úkol nechápe	dítě nedovede určit, co do skupiny nepatří	dítě dovede vytvořit jen některá slova opačného významu
Dítě 26	dítě správně vybere všechny obrázky podle zadání	dítě správně určí, co do skupiny nepatří a skupinu správně pojmenuje	dítě umí tvořit slova opačného významu
Dítě 27	dítě chybuje při výběru obrázků	dítě nedovede určit, co do skupiny nepatří	dítě dovede vytvořit jen některá slova opačného významu
Dítě 28	dítě chybuje při výběru obrázků	dítě správně určí, co do skupiny nepatří a skupinu správně pojmenuje/dítě nedovede určit, co do skupiny nepatří ⁶	dítě umí tvořit slova opačného významu
Dítě 29	dítě daný úkol nechápe	dítě správně určí, co do skupiny nepatří a skupinu správně pojmenuje	dítě dovede vytvořit jen některá slova opačného významu
Dítě 30	dítě správně vybere všechny obrázky podle zadání	dítě správně určí, co do skupiny nepatří a skupinu správně pojmenuje	dítě umí tvořit slova opačného významu
Dítě 31	dítě chybuje při výběru obrázků	dítě správně určí, co do skupiny nepatří a skupinu správně pojmenuje	dítě umí tvořit slova opačného významu
Dítě 32	dítě chybuje při výběru obrázků	dítě správně určí, co do skupiny nepatří a skupinu správně pojmenuje/dítě nedovede určit, co do skupiny nepatří ⁷	dítě umí tvořit slova opačného významu

⁶ Stejný případ jako předchozí, dítě nechápe obrázek 8g

⁷ Viz předchozí

11 Vyhodnocení výsledků

Výsledky z výzkumného šetření ukazují, že úkoly 1 a 2, tj. prosté pojmenování a poznávání podstatných jmen, dělalo dětem nejmenší problémy. U tohoto cvičení jsem vynechala obrázky „mouka“ (obrázek 7a, viz. příloha), protože nápis na obrázku předškolním dětem nepomůže a bílý sáček mezi jídlem mohou vyhodnotit například i jako cukr či sůl, a „obvaz“ (obrázek 7b, viz. příloha), jelikož mi přijde velice nejasný a jeho význam se dá odhadnout jen díky umístění mezi ostatními zdravotnickými obrázky. U obrázku „ručník“ (7b, viz příloha) jsem akceptovala i pojmenování „utěrka“, obrázek 7c (viz příloha) mohl být pojmenován jako „kuželky“ i „figurky do Člověče, nezlob se“ a u jedné z květin jsem souhlasila s označením „sedmikráska“ i „kopretina“.

Úkol č. 3 – manipulace s předměty dle pokynů byl pro děti naopak z více problematických. Ve většině případů úkol pochopily, ale neuměly vyhodnotit správné postavení hraček, když např. jde „pán s paní na procházku a pes je předběhne“. Hračky stavěly často jen do řady za sebe, navíc v nepřesném pořadí. Další problém se naskytl, když bylo více pokynů najednou („pes se schoval za strom a pán šel za paní“). V tomto případě část dětí vykonala pokyny najednou, ale nedodržela, a jiné děti vykonaly jen část a potřebovaly pokyny znovu zopakovat, aby mohly úkol dokončit.

Úkol „Výběr obrázků podle pokynů“ zvládla dobře bez problémů necelá polovina dětí. V několika případech, jsem se setkala s tím, že děti neznaly označení „dopravní prostředky“ a nevěděly, co mají pod daným pojmem hledat. Problém byl také s kategorií „hračky“, protože děti v panence neviděly hračku, ale živou holčičku, kterou pak nejčastěji řadily k pohádkovým postavám a také kočárek pro ně často není hračka, ale „dopravní prostředek pro mimina“. Pokud si děti uměly své zařazení obhájit, tyto varianty jsem jim uznala.

Předposlední úkol, ve kterém děti vybíraly mezi obrázky ten, který tam nepatří, míval nevyvážený průběh. U obrázků 8d a 8e našla většina dětí rychle a správně přebývající obrázek a zároveň uměly pojmenovat skupinu. Obrázek 8f si ve více případech vyžádal více času, ale mnoho dětí si s ním nakonec poradilo, i když vzhledem k předcházející

skupině „ovoce“ se někteří z nich snažily přijít na konkrétnější druhy potravin, které obrázek zobrazoval, nejčastěji i přes přítomnost masa a okurek uváděly „sladkosti“. Nejvíce chyb se objevovalo u obrázku 8g, kdy děti často neuměly zařadit obrázky do skupiny a identifikovat přebývající obrázek. Pro mnoho z nich nesymbolizuje kočárek hračku (viz předchozí úkol), knížka, ačkoli znaly její název, byla často považována za učebnici či sešit a velmi často děti říkaly, že ani meč, který má podle knihy spadat do kategorie „hračky“ není hračka, jak je jim dospělými (rodiči či učitelkami) zdůrazňováno.

Poslední cvičení bylo pro většinu dětí poměrně snadné a zvládaly ho bez větších problémů. U obrázků 8h a 8i se jako nejčastější chyby objevovaly protiklady jako plný/vysypaný; krátké/velké; den/večer; hodný/naštvaný. U dalších slov, které nebyly podpořeny obrázky, byly výsledky vesměs dobré.

V následujících tabulkách se nachází přehled, kolikrát bylo jaké hodnocení použito.

Hodnocení / Úkol	Pasivní slovní zásoba
Dítě pozná všechny obrázky	30
Dítě některé obrázky nepozná	2
Dítě nepozná většinu obrázků	0

Hodnocení / Úkol	Aktivní slovní zásoba
Dítě pojmenuje všechny obrázky	30
Dítě nedovede některé obrázky pojmenovat	2
Dítě nepojmenuje většinu obrázků, nezná správný výraz	0

Hodnocení / Úkol	Manipulace s předměty podle pokynů
Dítě chápe a přesně provádí zadané pokyny	18
Dítě provádí pokyny nepřesně	10
Dítě daný úkol nechápe a nedovede je plnit	4

Hodnocení / Úkol	Výběr obrázků podle pokynů
Dítě správně vybere všechny obrázky podle zadání	15
Dítě chybuje při výběru obrázků	15
Dítě daný úkol nechápe	2

Hodnocení / Úkol	Vyčlenění ze skupiny ⁸
Dítě správně určí, co do skupiny nepatří a skupinu správně pojmenuje	17
Dítě správně určí, co do skupiny nepatří, ale nedovede skupinu pojmenovat	6
Dítě nedovede určit, co do skupiny nepatří	14

Hodnocení / Úkol	Slova opačného významu
Dítě umí tvořit slova opačného významu	21
Dítě dovede vytvořit jen některá slova opačného významu	11
Dítě slova opačného významu chápe, ukáže je na obrázku, ale neumí je vytvořit	0
Dítě nechápe a nedovede vytvořit slova opačného významu	0

⁸ Čísla jsou ovlivněna rozporuplnými výsledky, proto celkový počet odpovědí neodpovídá počtu dětí. Dítě bylo započítáno pod oba stupně hodnocení

12 Praktické možnosti rozvoje slovní zásoby

V této části práce jsou uvedena praktická doporučení, jak s dětmi rozvíjet slovní zásobu. V obecné rovině se tomuto tématu věnuje kapitola 6. Základními kameny pro rozvoj řeči a slovní zásoby je běžná každodenní komunikace s dítětem, která je nenahraditelná, a je vhodné ji podpořit knížkami, říkankami a písničkami.

Tato kapitola je zaměřena na konkrétní cvičení a hry, po kterých mohou rodiče či pedagogové sáhnout, když chtějí s dětmi slovní zásobu procvičovat a rozšiřovat ji. Cvičení jsou seřazena dle obtížnosti a rozdělena podle slovních druhů, které se v nich procvičují. Většina cvičení je zaměřena na rozvoj aktivní slovní zásoby, je-li tomu jinak, je to u cvičení poznamenáno.

Cvičení a hry jsem čerpala z knihy *Žvanda a Melivo* (Starý, Stará, 2013), internetových stránek Leeds Community Healthcare, internetových stránek Pedagogicko-psychologické poradny Ostrava – Záhřeb a vlastních zkušeností z dětských táborů a školních praxí.

12.1 Podstatná jména

Podstatná jména (substantiva) jsou názvy osob, zvířat a věcí, dále pak samostatné názvy pro vlastnosti, děje a vztahy. Názvy osob, zvířat a věcí označují to, co je hmotné (nazýváme je podstatné jména konkrétní) a názvy vlastností, dějů a vztahů označují naopak to, co je nehmotné (podstatná jména abstraktní). Dají se skloňovat (jsou ohebná) a mají obvykle jednotné a množné číslo (www.cesky-jazyk.cz).

Cvičení na rozvoj podstatných jmen je nejvíce, proto zde zdaleka nebudou obsažena všechna. Většina cvičení je koncipována tak, aby měla co nejširší použití, lze u nich použít jakákoli podstatná jména či jejich skupinu, které chceme s dítětem procvičit.

Cvičení:

- a) Dítě má za úkol plynule, bez dlouhého přemýšlení, vyjmenovat co nejvíce předmětů, které jsou v: kuchyni, dílně, nemocnici, koupelně, papírnicku, stodole, kanceláři, na stavbě... Úkol můžeme nejprve provádět přímo na místě určení (tj. např. v kuchyni), kde dítě ukazuje a pojmenovává konkrétní předměty, později lze použít obrázky a v poslední fázi dítě vyjmenovává předměty z paměti.
- b) Vyjmenovat k určitému pojmu slova podřazená – např.: ovoce - banán, jahoda, hruška, jablko atd.; dále dopravní prostředky, zelenina, lidská obydlí, lesní zvěř, hudební nástroje, stromy, části těla, malířské potřeby, květiny, nábytek, pokrm, povolání, státy ...).
- c) Vytvoření zdvojnásobení k daným slovům. Např.: dům-domek-domeček; strom, kůl, pás, mráz, vítr, kolo, les, vejce, chata, chléb, díra, stůl, pes, ruka, cibule... Můžeme vždy využít aktuální situace a předmětů kolem dítěte, jen jen nutné ohlídat si, zda zdvojnásobení u daných slov vytvořit jdou a jsou logicky použitelné.
- d) Vytvořit slova opačného rodu. Např.: lékař-lékařka; pán, zahradník, učitel, výpravčí, prodavač, pracovník, ředitel, řidič, horník, řezník, vedoucí, zástupce... I zde je vhodné vyhnout se slovům, která se v jednom či druhém rodu nepoužívají.
- e) Cesta na dovolenou: dítě vymýšlí, co si sbalí do kufru, jestliže jede: k moři, na hory, k babičce na vesnici...
- f) Materiály – co je vyrobeno z... Přiřazování předmětů ke správnému materiálu, ze kterého jsou vyrobeny (příloha č.2, Stará, Starý, 2013). Cvičení je na rozvoj pasivní slovní zásoby.
- g) Jaké nástroje potřebuje... Na obrázku (příloha č.3. Stará, Starý, 2013) máme zaměstnání (kadeřnice, kuchař, učitelka, krejčí, instalatér, hudebník, doktorka, zahradnice) a spoustu pomůcek, které ke svému povolání potřebují. Úkolem

dítěte je pokusit se přiřadit ke každé profesi správné nástroje. Cvičení je na rozvoj slovní zásoby.

- h) Je to pravda? Dítě určuje pravdivost vět, např. „Kolo je rychlejší než auto.“ „Opice je větší než slon“. „Kočka má víc nohou než člověk“.

Hry:

- a) Hádanky – rýmovačky: Kdo tu bydlí - hledání správného zvířete.
Je slyšet až na náves, bydlí v boudě, je to...
Přede, mhouří očka, v pelíšku spí...
Skleněný svět maličký, v něm voda a ...
K obědu pět mrkviček v kotci zbaštil...
Čtyři nová vajíčka v kurníku má...
Kulatí se v pase, v chlívkou bydlí...
- b) Hra „Myslím si slovo“: Dítě klade otázky, aby dané slovo uhodlo. Dospělý může odpovídat jen ano/ne; (př.: stolek: Je to v místnosti? Je to ze dřeva? Má to čtyři nohy? Dává se na to jídlo?)
- c) Hra s obrázky (lze použít např. pexeso): Dítě si vytáhne obrázek, nebude říkat jeho název, ale několika větami jej popíše. Dospělý hádá, co na obrázku je. Poté se role mohou otočit.
- d) Otázky a odpovědi: Dítě či dospělý vybere předmět, který bude dítě popisovat na základě návodných otázek.

př. 1: Housle

Co je to? Hudební nástroj.

Z čeho jsou vyrobeny? Ze dřeva.

Jak jsou velké, jaký mají tvar? Malé, mohou se tvarově přirovnat např. ke kytarě, na jednom konci užší...

Kde se s nimi můžeme setkat? V hudebním sále, na koncertě, v hudební škole...

Jakou mají barvu? Hnědý.

Co se s nimi dělá? Hraje se na ně, vytváří se melodie..

př. 2: Jablko

Co je to? Ovoce.

Jako má barvu? Červenou, zelenou

Jaký má tvar? Kulatý

Kde ho najdeme? Na stromě, na zahradě, v kuchyni..

Co se s ním dělá? Jí se

- e) Hra na mimozemšťany: Mimoszemšťan přistane na naší planetě a všemu se diví - co je květina, míč, dům atp. Úkolem dětí je věc mu co nejlépe popsat, aby pochopil, k čemu je (vzhled, vlastnosti atd.). Na rozdíl od předchozí hry by dítě mělo popisovat předmět samo, bez návodných otázek.
- f) V zoo jsme viděli... Tato hra je vhodná pro větší kolektiv dětí, lze ji tedy použít např. v mateřské škole. Po společném výletě následuje vyprávění a úkolem dětí je postupně rozšiřovat větu. Př.: Dítě 1 - „Na návštěvě v zoo jsme viděli slona.“ Dítě 2 - „Na návštěvě v zoo jsme viděli slona a žirafu“. Dítě 3 - „Na návštěvě v zoo jsme viděli slona, žirafu a opici“. Úkolem je zapamatovat si co nejvyšší počet pojmů. Hru lze použít i na další situace (V obchodě jsme koupili... V lese žije... Červenou barvu má...)

12.2 Přídavná jména

Přídavná jména (adjektiva) vyjadřují vlastnosti osob, zvířat a věcí. Patří do ohebných slovních druhů a jejich rod se většinou shoduje s rodem podstatného jména, které rozšiřují. Dělíme je na tvrdá, měkká a přivlastňovací. (www.pravopisne.cz)

Cvičení:

- a) Vytvořit k daným případným jménům slova opačná (př.: malý/velký; veselý, tmavý, suchý, tenký, daleký, rychlý, brzy, líný, nejvyšší, zadní...). Toto cvičení lze využít na více slovních druhů, např. na podstatná jména (den/noc), slovesa (udělat/neudělat) nebo příslovce (dopředu/dozadu).

- b) Stupňování: Úkolem je vytvořit všechny tři stupně přídavných jmen (př.: malý-menší-nejmenší; veselý, dobrý, unavený, milý, špinavý, velký, lehký, vlhký, pracovitý, vlažný, zlý, líný, sprostý...). Zpočátku je vhodné dítě upozornit na nepravidelné stupňování, například u přídavných jmen dobrý, zlý.
- c) Tvoření přídavných jmen z jmen podstatných, např.: dřevo-dřevěný; dále mléko, les, práce, únava, sladkost, Praha, dům, světlo, zima, zlo, úklid, železo, barva, květina, den...
- d) Jaký je... Úkolem tohoto cvičení je vyjmenovat charakteristické vlastnosti k danému podstatnému jménu (př.: pes je: velký, hodný, cvičený, krátkosrstý; nůž, stan, kominík, bonbón, vesnice, strom, telefon, byt, země, peněženka, ředitel, auto, hrad, obraz, hodinky, film, zpěvák, les...). Jako pomůcka může dítěti sloužit konkrétní předmět či jeho obrázek, u kterých může dospělý kontrolovat správnost údajů (např. babiččin pes je opravdu malý, černý a veselý), později dítě samo vymýšlí, jaký by asi mohl být, jaká slova by se dala u popisu toho jakého předmětu použít.
- e) Přídavná jména přivlastňovací. Tvary přídavných jmen přivlastňovacích lze trénovat na členech rodiny či kamarádech dítěte, např.: líbí se mi: Haniččin svetr, dědův hrneček, Tomášovo autíčko, mamčin řetízek...
- f) Vlastnosti látek. Dítě za pomoci obrázku (příloha č.4, Stará, Starý, 2013) nakládá do vlaku předměty dle jejich vlastností. Úkolem je ujasnit si, co je: tekuté, řídké, sypké, křehké, plynné, tvrdé, mazlavé, měkké. Cvičení je na rozvoj pasivní slovní zásoby.

12.3 Slovesa

Slovesa (lat. verba) jsou slovním druhem, který vyjadřuje činnost, stav či změnu stavu podmětu. Můžeme je dělit na předmětná (objektová) a bezpředmětná (subjektová) podle toho, zda se týkají podmětu či předmětu a podle typu dále na plnovýznamová

a pomocná, dokonavá a nedokonavá, příp. násobená. (www.cesky-jazyk.cz)

Cvičení

- a) Vytváření slovesa z podstatného jména. Podobný princip jako u předchozích přídavných jmen, př.: skok - skákat; stavba, práce, psaní, malba, ozdoba, zlomenina, film, útěk, parkoviště, spánek, pískot, lezení...
- b) Vytvořit k daným slovesům slova opačná (viz totožné cvičení u přídavných jmen). Př.: dělat/nedělat, umět/neumět, rozumět/nerozumět, spát/bdít (být vzhůru)...
- c) Co dělá, k čemu slouží... Hledání charakteristických činností osob, zvířat a věcí. Toto cvičení je vhodné použít při běžných činnostech, ptát se dítěte (př.: Co teď dělá babička? Co dělá pračka? K čemu je kladivo?...)
- d) Kdo co doma dělá... cvičení je na podobném principu jako předchozí úkol. Rozdíl je v tom, že dítě přiřazuje běžné činnosti v domácnosti členům rodiny. Jako pomůcku lze použít obrázek v příloze (Příloha č.5, Stará, Starý, 2013)
- e) Co uděláme, když... Necháme dítě vymýšlet řešení různých situací. Např.: Co uděláš, když rozliješ mléko. Co se musí dělat, aby květina neuschla. Co uděláš, když budeš chtít přejít silnici?

12.4 Předložky

Předložky (praepositio) vyjadřují bližší okolnosti jako místo, čas, způsob, příčinu aj., a to vždy ve spojení se jmény, jejichž pár řídí. V těchto předložkových vazbách uplatňují svůj věcný význam. Patří mezi neohebné slovní druhy a samostatně se ve řeči nevyskytují. (www.cesky-jazyk.cz)

Cvičení:

- a) Kde je...? Ukazujeme dítěti předměty v domácnosti či venku a ptáme se na umístění předmětu. Např.: Kde stojí hrnek? Na stole. Kde leží kočička? Pod židlí. Kde je pes? Za plotem.

Hry:

- a) Najdi cestu. V příloze č. 6 (Stará, Starý, 2013) najdete 3 obrázky s podobným úkolem, jen v jiném příběhu. Děti mají za úkol najít a popsat na obrázku cestu, kudy se kutálelo klubičko s vlnou, kudy šla žabka, aby se vyhnula čápovi a kudy utekla myška před kočkou.
- b) Hra na turisty. Dítě popisuje cestu, např. z domova do obchodu (např.: rovně, za roh, okolo...)
- c) Hledání pokladu. Tato hra vyžaduje v případě předškolního dítěte, které ještě neumí číst, spolupráci s dospělým. Dospělá osoba předem připraví na různá místa v domě kartičky s informacemi, kde se nachází kartička další. Ve výchozím bodě bude např. kartička s údajem „pod květináčem v kuchyni“. Dítě musí tuto kartičku najít a na ní bude další údaj, např. „na policice před knížkami“ (napsané údaje dítěti přečte dospělý, ale najít podle informace další stanoviště musí dítě samo). Takto dítě projde několik stanovišť, až k poslednímu, kde dítě najde „poklad“ (např. nějakou drobnost, čokoládu apod.).

12.5 Rozvoj verbálního vyjadřování

Kromě jednotlivých cvičení, které jsou uvedena výše, je vhodné trénovat s dětmi souvislé vyprávění, aby zvládaly dodržovat dějovou a časovou linku a uměly se verbálně vyjadřovat. I toto lze trénovat s postupně přibývajícím obtížností, není nutné dítě rovnou nutit, aby samo z paměti vyprávělo pohádku.

Dobrym způsobem jak začít je tzv. obrázkové čtení, tedy čtení pohádky či příběhu, kde je text prokládán obrázky. Na čtení se tak podílí jak dospělý, tak i dítě. Dítě se učí vnímat plynutí příběhu, samo ho doplňuje a především se jedná s společně strávený čas

s rodičem, který je pro dítě nenahraditelný (Příloha č. 7 Horová, 2011).

Dalším stupněm může být vyprávění krátkého příběhu podle obrázků. Před dítě položíme několik obrázků (zpočátku nízký počet obrázků, např. 3-4 obrázky podle mého názoru plně stačí, postupně můžeme přidávat) a dítě podle nich vypráví příběh, který v obrázcích vidí. Dospělý dítě povzbuzuje, může se s ním na vyprávění střídat, diskutovat nad vyprávěním nebo mohou společně vymýšlet nejrůznější varianty příběhu.

Obtížnější varianta předchozího cvičení spočívá v tom, že obrázky dítě dostane přeházené a před samotným vyprávěním musí obrázky logicky seřadit tak, aby příběh dával smysl. Může se stát, že dítě seřadí obrázky jinak, než je v popisu úkolu považováno za správnou variantu a i podle nich bude schopné vyprávět smysluplný příběh. V tomto případě to dítěti nevymlouváme ani ho neopravujeme, že to má „špatně“, jen ho poté zkusíme nasměrovat, aby zkusilo obrázky pokládat ještě jinak a vymyslet na to další příběh. Ukázky obrázků k obrázkovému čtení i vyprávění jsou součástí přílohy (příloha č.8 Stará, Starý, 2013).

Pokud dítě zvládá vyprávění s obrázkovou podporou, posledním krokem je vyprávění z paměti. Může jít o pohádku, kterou dítě dobře zná, o vyprávění zážitků z výletu, z předešlého dne, ze školky... Tyto aktivity je vhodné zařadit jako součást běžného dne, zajímat se o to, co dítě ve školce prožilo, formou jednoduchého vyprávění mu zprostředkovat něco z vlastních denních zážitků (přiměřeně jeho věku). Jednoduše udělat si čas a s dítětem si jen tak obyčejně povídat.

Závěr

Bakalářská práce „Rozvoj lexikálně-sémantické jazykové roviny u dětí předškolního věku“ se zabývá problematikou slovní zásoby u předškolních dětí. V úvodních kapitolách se věnuje charakteristice předškolního dítěte, jeho fyzickému, psychickému a sociálnímu vývoji a přibližuje podmínky, které musí dítě splňovat při vstupu do základní školy, tzv. školní zralost a připravenost. Dále popisuje vývoj řeči od novorozeneckého křiku po jeho ukončení, rozvoj jazykových rovin a rozvoj slovní zásoby. V sedmé kapitole jsou uvedeny vnitřní a vnější podmínky nezbytné pro správný vývoj řeči. Závěrečná kapitoly první části práce se dotýká problematiky bilingvismu, který je v současné době čím dál více aktuální.

Druhá část práce se věnuje výzkumnému šetření vedeného ve třech mateřských školách, které zjišťovalo úroveň slovní zásoby u předškolních dětí a na základě výsledků tohoto šetření práce uvádí příklady cvičení na rozšiřování slovní zásoby. Výsledky jsou prezentovány v tabulkách a následném shrnutí, které popisuje nejčastější problémy a chyby, které se během testování objevily. Poslední kapitola nabízí příklady her a cvičení, které by měly dětem s rozšiřováním a procvičováním slovní zásoby pomoci.

Cílem této práce bylo na základě zjištěných skutečností z výzkumného šetření shromáždit rady a tipy, jak rozšiřovat slovní zásobu u dětí, které se nacházejí v posledním roce předškolního vzdělávání. Výsledky výzkumného šetření na malém vzorku respondentů naznačují, že ačkoli rozvoj řečových kompetencí je jedním z klíčových bodů výchovně-vzdělávacích programů, mnoho dětí se v této oblasti potýká s deficitem. Dokáží pojmenovat konkrétní předměty, ale složitější operace, které vyžadují analyzovat více jevů současně, se ukázaly jako problematické. Hodnotit, v jaké míře je skutečně v mateřských školách věnována pozornost rozvoji řeči není v možnostech této práce, ale ani nejlepší péče v mateřské škole nedokáže nahradit případné zanedbání řečové výchovy, kterou si děti přinášejí z domova.

Přístup mateřských škol k výzkumu zpočátku příliš vstřícný nebyl, například na emailovou žádost o provedení šetření, ačkoli obsahovala veškeré informace včetně

diagnostických materiálů, které jsem plánovala použít, mi odpověděla pouze jedna mateřská škola. Při osobním setkání vedení mateřských škol šetření povolilo, ale pouze v jedné jsem se cítila vítaná a pedagogové projevovaly zájem o testování a výsledky.

Vliv moderního způsobu života, který s sebou nese pozitivní i negativní dopady, se v tomto případě projevuje zvýšenými nároky na pedagogické pracovníky mateřských škol, kteří musejí dohánět nedostatky v dětské řeči, se kterými děti do těchto institucí vstupují. Naopak jako pozitivní zjištění, které práce přinesla, bych zmínila fakt, že většina dětí komunikuje ráda, děti se nevyhýbají verbální komunikaci ani spolupráci, k úkolům přistupovaly převážně pozitivně a s nadšením.

Na základě zjištěných deficitů z výzkumného šetření jsou v práci zahrnuty informace o rozšiřování slovní zásoby dětí a cvičení, která tomuto rozšiřování pomáhají. Shromážděné poznatky o rozvoji slovní zásoby a konkrétní cvičení by měly pomoci pedagogům a především rodičům s rozšiřováním slovní zásoby jejich dětí. Zároveň je zde rodičům připomenuto, že nejen tato cvičení, ale především neustálá každodenní komunikace s dítětem, která není omezena jen na pouhé „pracovní pokyny“ je pro rozvoj řeči a socializaci dítěte nenahraditelná.

Použitá literatura

- BALAŠOVÁ, J. Kapitoly z logopedie. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského, 2003. ISBN 80-86723-05-4
- BYTEŠNÍKOVÁ, I. Komunikace dětí předškolního věku. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0
- BYTEŠNÍKOVÁ, I. Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8
- DLOUHÁ O., ČERNÝ L. Foniatrie. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2048-0
- DVOŘÁK, J. Logopedický slovník: terminologický a výkladový. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998
- HARLING-ESCH, E., PILEY P. Bilingvní rodina. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-358-1
- HOROVÁ, L. Obrázkové čtení. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-7485-5
- KLENKOVÁ, J., BOČKOVÁ B., BYTEŠNÍKOVÁ I. Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání. Brno, 2012. ISBN 978-80-7315-2291.
- KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ H. Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte. Brno: MC, 2003.
- KLENKOVÁ, J. Logopedie. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2
- KUTÁLKOVÁ, D. Budu správně mluvit. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-367-7
- KUTÁLKOVÁ, D. Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-056-9
- KUTÁLKOVÁ, D. Vývoj dětské řeči krok za krokem. Praha: Grada 2010. ISBN 978-80-247-3080-6
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ D. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X
- LECHTA. Logopedické repetitorium. Bratislava: SPN, 1987. ISBN 80-08-00447-9
- LOVE, R.J., WEBB W.G. Mozek a řeč. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-464-9
- MATĚJČEK Z. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1
- MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ L., SCHÖLL L. Bilingvismus a interkulturní komunikace. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.
- SEDLÁK, P. Předškolní věk. Praha: Univerzita Karlova - Přírodovědecká fakulta,

24.11.2011, přednáška. Cit. 10.10.2014

SKORUNKOVÁ, R. Základy vývojové psychologie. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013 ISBN 978-80-7435-253-9.

SOVÁK, M. Logopedie předškolního věku. Praha: SPN, 1984

STARÁ E., STARÝ M. Žvanda a Melivo: cvičení na rozvoj slovní zásoby. Praha: Knižní klub, 2013. ISBN 978-80-242-3888-3

ŠÍMÍČKOVÁ ČÍZKOVSKÁ J. a kol. Přehled vývojové psychologie. Olomouc, 2005. ISBN 80-244-0629-2

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. Klinická logopedie. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-546-6

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0

INTERNETOVÉ ZDROJE

CANIZARES, S. For the Love of Words: Help your child build a rich vocabulary, and in turn, strong reading and writing skills. Portál SCHOLASTIC.COM, dostupné na <http://www.scholastic.com/browse/article.jsp?id=8100>. Cit. 6.2.1014

DA SILVA, NANCY. 7 Great Activities to Improve Your Toddler's Vocabulary. Portál JUSTMOMMIES.COM, dostupné na <http://www.justmommies.com/toddlers/toddler-development/7-great-activities-to-improve-your-toddlers-vocabulary#ixzz2wDqoS6LV>.

Cit. 1.3.2014

DUKE, Nell K a Annie M MOSES. 10 Research-Tested Ways to Build Children's Vocabulary. Scholastic: Professional Paper. 2003. Dostupné na <http://teacher.scholastic.com/products/readingline/pdfs/ProfessionalPaper.pdf>.

Cit. 5.3.2014

Czechkid – portál pro zavedení multikulturní výchovy do škol. Texty pro pedagogy - Biligvismus. Portál CZECHKID.cz, dostupné na <http://www.czechkid.cz/si1000.html>.

Cit. 25.11.2013

Opožděný vývoj řeči. Portál ZDRAVI.E15.CZ, dostupné na <http://zdravi.e15.cz/clanek/priloha-lekarske-listy/opozdeny-vyvoj-rci-153328>.

Cit. 10.1.2014

Logopedie – Ontogeneze řeči. Portál LOGOPEDIECR.eu, dostupné na <http://www.logopediecr.eu/pro-lekare/ontogeneze-rci>. Cit 10.1.1014

Mateřská škola Lidice – Výchovně-vzdělávací program. Portál MS-LIDICE.CZ,

dostupné na http://www.ms-lidice.cz/?page_id=5. Cit. 10.2.2014

Mateřská škola Buštěhrad – Školní vzdělávací program. Portál ZSBUSTEHRAD.CZ, dostupné na <http://www.zsbustehrad.cz/ms/svp/>. Cit. 10.2.2014

Mateřská škola Angelka – Filozofie MŠ. Portál ZSANGEL.EU, dostupné na http://www.zsangel.eu/ms/index_ms.php. Cit. 1.3.2014

Pravidla – Přídavná jména. Portál PRAVOPISNE.CZ, dostupné na <http://pravopisne.cz/2012/02/pravidla-pridavna-jmena/>. Cit. 5.3.2014

Slovníček pojmů z literatury a mluvnice – Podstatná jména. Portál CESKY-JAZYK.CZ, dostupné na <http://www.cesky-jazyk.cz/slovnicek-pojmu/podstatna-jmena/>. Cit. 5.3.2014

Slovníček pojmů z literatury a mluvnice – Předložky. Portál CESKY-JAZYK.CZ, dostupné na <http://www.cesky-jazyk.cz/slovnicek-pojmu/predlozky/>. Cit. 17.3.2014

Rozvoj slovní zásoby, verbální pohotovosti, jazykového citu. Portál PPPCB.CZ, dostupné na <http://www.pppcb.cz/attachment/201006161312331421347680.pdf>. Cit. 13.3.2014

Hry a cvičení vhodná pro předškoláka. Portál PPP-OSTRAVA.CZ, dostupné na <http://www.ppp-ostrava.cz/userFiles/hry-a-cviceni-vhodna-pro-predskolaky.docx>. Cit. 13.3.2014

Activities to Develop Vocabulary/Word Finding Skills. Portál LEEDSCOMMUNITYHEALTHCARE.NHS.UK, dostupné na <http://www.leedscommunityhealthcare.nhs.uk/document.php?o=3492>. Cit. 15.3.2014

Seznam příloh

Příloha č.1 - diagnostické obrázky použité při testování (Diagnostika předškoláka: Správný vývoj řeči dítěte, Klenková, Kolbábková, 2003)

Příloha č.2 - Materiály – co je vyrobeno z... (Žvanda a Melivo, Stará, Starý, 2013)

Příloha č.3 - Jaké nástroje potřebuje... (Žvanda a Melivo, Stará, Starý, 2013)

Příloha č.4 - Vlastnosti látek (Žvanda a Melivo, Stará, Starý, 2013)

Příloha č.5 - Kdo co doma dělá (Žvanda a Melivo, Stará, Starý, 2013)

Příloha č.6 - Najdi cestu (Žvanda a Melivo, Stará, Starý, 2013)

Příloha č.7 - Obrázkové čtení (Obrázkové čtení, Horová, 2011)

Příloha č.8 - Zpřeházené obrázky (Žvanda a Melivo, Stará, Starý, 2013)

Příloha č.9 - Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce před její obhajobou

Příloha č.10 - Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce - Evidenční list