

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární pedagogiky

Bc. LUCIE VIDLIČKOVÁ

2. ročník – navazující kombinované studium

Obor: Předškolní pedagogika

KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE DÍTĚTE

V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Diplomová práce

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph. D.

Olomouc 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem jen uvedeníh pramenů a literaturu.

V Olomouci dne.....

.....

Děkuji vedoucí diplomové práce Doc. PhDr. Evě Šmelové, Ph. D. za odborné vedení a připomínky k této diplomové práci.

OBSAH

ÚVOD	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	9
1.1 Komunikace	9
1.2 Verbální a neverbální komunikace	11
1.3 Řeč, jazyk a mluva	13
1.4 Kompetence	15
2 ONTOGENEZE ŘEČI	17
2.1 Přípravné (předřečové) období	18
2.2 Vlastní vývoj řeči	19
2.3 Jazykové roviny řeči	22
3 SYSTÉM JAZYKOVÉ PODPORY U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	27
3.1 Mluvní vzor v rodině předškolního dítěte	27
3.2 Mluvní vzor předškolního pedagoga	29
3.3 Význam knihy v rozvoji řeči	33
3.4 Média a jejich vliv na vývoj řeči	35
4 KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	38
4.1 Charakteristika předškolního vzdělávání	38
4.2 Klíčové kompetence v předškolním vzdělávání	39
II. EMPIRICKÁ ČÁST	46
5 METODOLOGIE EMPIRICKÉ ČÁSTI	46
5.1 Cíl empirického šetření	46
5.2 Dílčí cíle empirického šetření	46
5.3 Problémové otázky	47

5.4	Charakteristika cílové skupiny	47
5.5	Etapy výzkumného šetření.....	47
5.6	Použité metody	48
5.7	Diagnostika dětí.....	49
5.8	Shrnutí empirického šetření.....	67
ZÁVĚR.....		68
SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURY		69
SEZNAM PŘÍLOH.....		72

ÚVOD

Cílem diplomové práce je teoreticky vymezit komunikativní kompetence dítěte předškolního věku, a poté v části empirické zjistit a vyhodnotit úroveň těchto kompetencí u dítěte předškolního věku před zahájením povinné školní docházky, a to v konkrétní mateřské škole v Petrovicích u Karviné, v části Dolní Marklovice.

Přínosem práce budou kvalitní podklady získané prostřednictvím metod pedagogické diagnostiky, které budou sloužit k projektování předškolního kurikula.

Komunikativní kompetence jsou v současné době považovány za klíčové nejen z hlediska úspěšné socializace, celoživotního vzdělávání a školní úspěšnosti, ale také z hlediska zařazení do pracovního procesu a uplatnění na trhu práce. Odborníci se shodují v tom, že období do šestého roku je považováno za rozhodující a klíčové z hlediska ontogeneze řeči a vytváření základů komunikativních kompetencí. Z tohoto důvodu má předškolní vzdělávání nezastupitelnou roli při jejich rozvoji.

Je prokazatelné, že je řeč úzce spjata s rozvojem poznání a myšlení, a proto souvisí se školní úspěšností, která se odrazí nejen v celém vztahu dítěte ke vzdělávání, ale také v jeho osobním a později i profesním životě. Projevuje-li se v komunikaci dítěte nějaký deficit, je velmi pravděpodobné, že se projeví také v jeho školních výsledcích, sociálních vztazích, apod. Jedním z úkolů předškolního vzdělávání je napomáhat vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání, a tím usnadňovat dítěti jeho další vzdělávací cestu.

Abychom se lépe orientovali v problematice, která se týká komunikativních kompetencí dětí v předškolním věku, musíme si ujasnit několik základních pojmů, které se k tomuto tématu váží. V první kapitole teoretické části si přiblížíme pojem komunikace a její čtyři základní prvky, které se navzájem ovlivňují a zároveň tvoří základ složitého procesu výměny informací. Vysvětlíme si rozdíl mezi komunikací verbální, neverbální a komunikací činem. Ujasníme si pojmy řeč, jazyk a mluva. Na konci první kapitoly se seznámíme s tím, co jsou to kompetence, a jak k jejich osvojování přistupuje pedagogika.

V kapitole druhé se budeme zabývat ontogenezí řeči. Shrneme si, jak se řeč vyvíjí, čím je její vývoj ovlivňován, a jak jej posuzují odborníci. Dále si vývoj řeči

rozčleníme na jednotlivá stádia a období a upozorníme na úskalí, která mohou vývoj řeči ohrozit. Připomeneme si vývoj řeči z hlediska jazykových rovin.

V kapitole třetí, která je určitou rekapitulací bakalářské práce, se budeme věnovat učení řeči za pomoci tzv. systému jazykové podpory, kam patří mluvní vzor dítěte, komentované prohlížení knih, hraní různých řečových her a učení se říkanek a básniček. Z mluvních vzorů, které ovlivňují rozvoj řeči dítěte, zmíníme ty nejdůležitější, a to rodiče a pedagogy mateřských škol. Také upozorníme na negativní dopad televize a počítače na rozvoj řeči.

V poslední kapitole teoretické části zaměříme naši pozornost na kompetence komunikativní, a to konkrétně u dítěte v předškolním věku. Připomeneme si, čím je předškolní vzdělávání charakteristické, a jak ho vymezuje legislativa. Budeme se věnovat tomu, jak se na osvojování komunikativní kompetence dítěte v předškolním věku podílí mateřská škola, zvláště pak pedagog mateřské školy, který musí respektovat legislativní dokument - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání - dále jen RVP PV (2004) - a pracovat v souladu s ním. Z tohoto kurikulárního dokumentu budeme vycházet i dále a uvedeme si **dílčí vzdělávací cíle**, které vyjadřují, co by měl pedagog v průběhu předškolního vzdělávání u dítěte sledovat a podporovat. Nahlédneme do **vzdělávací nabídky**, jakožto souboru praktických i intelektových činností vhodných k naplňování cílů a dosahování výstupů. Uvedeme si **očekávané výstupy**, které představují předpokládané výsledky, ke kterým má pedagog s dítětem směřovat a jejichž propojováním a komplementací vznikají klíčové kompetence. Na závěr této kapitoly se seznámíme s možnými riziky, které mohou negativně ovlivňovat rozvoj dítěte.

V empirické části této diplomové práce provedeme výzkumné šetření. Jeho cílem bude zjistit pokroky předškoláků při osvojování komunikativních kompetencí. Toto výzkumné šetření bude provedeno v mateřské škole v Petrovicích u Karviné, kde pracuji jako učitelka. Bude to výzkum kvalitativní, založený na pedagogické diagnostice patnácti dětí, které by měly v tomto školním roce ukončit předškolní vzdělávání. Diagnostika bude založena na výstupech stanovených RVP PV v oblasti komunikativních kompetencí. Výzkum bude proveden metodou volného rozhovoru

a metodou dlouhodobého pozorování dětí při spontánních i řízených činnostech, při individuální i skupinové práci. Pozorování bude systematické, zaměřené na získávání poznatků významných pro oblast komunikace. V závěru vyhodnotíme stávající stav, a pokud to bude nutné, pokusíme se navrhnout postupy a řešení vedoucí k nápravě.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

1.1 Komunikace

Schopnost komunikovat je základním a životně důležitým faktorem pro existenci a uspořádání každé společnosti. Bez komunikace nemůže žádná společnost ani existovat, natož se vyvíjet a přežívat. Komunikace je předmětem zájmu pedagogiky, sociologie, psychologie, antropologie, lingvistiky a dalších oborů.

Původ slova komunikace pochází z latinského „communicare“ a znamená sdělovat, přenášet informace, radit se s někým. V důsledku rozsáhlého zájmu o komunikaci však neexistuje v odborné literatuře jednotná definice.

Encyklopedie (1986, s. 467) vysvětluje pojem komunikace na obecné úrovni takto, citují: *„1. Technické spojení prostředky dopravními (chodba, schodiště, silnice, železnice, vodní cesta) nebo spojovými (telefon, telegraf, pošta)...2. Sdělování, výměna informací, přenos či předávání nejrůznějších informačních obsahů v rámci diferencovaných komunikačních systémů za použití různých komunikačních médií, výměna informací mezi jedinci (lidmi...) či biologickými a technickými systémy...je zprostředkována souborem kódů (znaků, signálů) sdílených odesilatelem (komunikátorem) i příjemcem (komunikantem) pomocí komunikačních kanálů, a to buď jen směrem k příjemci (komunikace neinterakční, jednosměrná...) nebo v obou směrech (komunikace interakční, vzájemná)“*

Klenková (2006) při vyjasnění pojmu komunikace uvádí, že jsou lidé v rámci komunikace schopni užívat výrazové prostředky zejména k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Dále tvrdí, že komunikace podstatně ovlivňuje rozvoj jejich osobnosti, a že je nástrojem vzájemných vztahů. Podle autorky lze komunikaci v nejširším slova smyslu chápat jako symbolický výraz interakce, tj. vzájemného a oboustranného působení mezi dvěma nebo více subjekty, při kterém současně dochází k předávání informací.

Hayesová (2009), která se komunikací zabývá z hlediska sociální psychologie, ji rovněž pokládá za základ sociální interakce. Tvrdí, že potřeba komunikovat, sdělovat

ostatním své představy, názory, pocity, přání i zážitky souvisí zejména s tím, že je člověk tvor společenský. Potřeba společenského kontaktu je tak silná, že proces komunikace podle autorky není jen o **sdělení**, tj. výměny informací, ale také o **sdílení**, což může být z hlediska vytváření rodinných, partnerských a přátelských vztahů důležitější, než samotný přenos informací.

Je obecně známo, že je lidská komunikace primárně považována za sociálně-psychologický jev. Je nositelem sociálního dění a podílí se na něm. V životě potkáváme různé lidi, mluvíme spolu, uzavíráme smlouvy, řešíme problémy, vyměňujeme si názory a ujasňujeme si svou roli ve společnosti. Náš život je prostoupen různými druhy komunikace. Nikdo nemůže tvrdit, že nekomunikuje. Už tím, že mlčí, vyjadřuje svůj postoj, či názor – komunikuje.

Mezi čtyři prvky, které se navzájem ovlivňují a zároveň tvoří základ složitého procesu výměny informací, čili komunikaci řadíme:

- *komunikátora* (osoba, sdělující novou informaci);
- *komunikanta* (reagující příjemce informace);
- *komuniké* (nové sdělení, informace);
- *komunikační kanál* (důležitá podmínka pro úspěšnou výměnu informace, na základě předem dohodnutého kódu). (Klenková, 2006)

Z hlediska správného přenosu informací mezi komunikátorem a komunikantem je podstatné, že je jejich rozhovor zakotven v určité situaci, oba na sebe reagují a vytvářejí tak zpětnou vazbu, která je kontrolním mechanismem přenosu informací. Pomocí zpětné vazby se mluvčí snaží zjistit, zda mu posluchač porozuměl, má-li stejný názor nebo chce vyjádřit názor odlišný a na základě toho pak formuluje další sdělení. Posluchač se zase snaží odhadnout záměr mluvčího a odhalit smysl jeho sdělení. V průběhu hovoru se několikrát mění jejich role (posluchač – mluvčí).

1.2 Verbální a neverbální komunikace

Komunikace má stránku obsahovou a formální. Obsahová znamená to, **co** vyjadřujeme a formální, **jak** to vyjadřujeme. Komunikace probíhající mezi lidmi je specifická v tom, že jde většinou při jejím procesu o určitou integraci obrazu i zvuku. Hovoříme o komunikaci verbální, neverbální a komunikaci činem.

Verbální komunikace je komunikace, která probíhá slovně, jazykem. Postupně převzala dominantní postavení při přenosu informací v komunikaci. Má formu **mluvenou** nebo **psanou**. Každá z nich má svá pravidla a zákonitosti, jak píše Kocurová (2002). Jinak bude vypadat přednáška, kdy lze očekávat ohlasy posluchačů, na které může mluvčí reagovat improvizací či odbočením od tématu a jinak bude stylizována stat' na stejné téma, je-li psána pro tisk.

Neverbální komunikace je komunikace mimoslovní. Je historicky i vývojově starší než komunikace verbální. Podle Bytešnickové (2007) je nonverbální komunikace nenahraditelným doplňkem, který verbální komunikaci doprovází a má klíčový význam pro vzájemné pochopení a porozumění a měla by být s verbální komunikací v souladu. Pokud se objeví nějaký rozpor mezi komunikací slovní a mimoslovní, tak bývá podle Hayesové (2009, s. 29, 31), reakce na neverbální signály intenzivnější než samotná slova, cituji: *„Všichni víme, že tón hlasu může zcela změnit význam sdělení. Sdělení „Samozřejmě že souhlasím“ může znamenat úplně něco jiného, pokud použijeme sarkastický tón.....pokud se setkáme s neverbálním sdělením, které není v souladu s verbálním sdělením, je pravděpodobnost, že uvěříme neverbálnímu signálu, pětkrát větší!“*

Hayesová (2009) se domnívá, že jsou neverbální signály používány často nevědomě, a zřejmě proto je lidé považují za významnější indikátory „skutečných“ postojů komunikátorů než to, co právě říkají. Každý neverbální signál má svůj význam, něco znamená.

Je obecně známo, že na neverbální komunikaci jsou nejcitlivější malé děti. Tato citlivost se pozvolna s věkem vytrácí a postupně začínáme neverbální komunikaci přikládat menší význam, než který jí přísluší. Většinou pouze schopný psycholog nebo

personalista znalý věci dokáže spolehlivě rozeznat projevy neverbální komunikace a odhalit, co mu komunikační partner skutečně „sděluje“.

K neverbální komunikaci patří:

- *mimika (výraz obličeje)* – kdy nám úsměv, smích, výrazy úst, čela a svalů kolem očí prozradí citové rozpoložení, radost, únavu, starost, strach, apod.,
- *gestika (gesta – pohyby rukou)* – bývají otevřená, přátelská, odmítající, nebo sdělující neklid a nepohodu,
- *kinezika (pohyby těla)* - chůze, pohyby hlavou a krku,
- *haptika (dotyky)* – hlazení, objetí, poplácání po ramenou - fungují např. jako pomoc, zklidnění, povzbuzení,
- *paralingvistika (výška tónu řeči, hlasitost, rychlost, intonace a melodie a frázování řeči),*
- *řeč očí (pohledy)* - kdy je výraz očí velice intenzivně vnímán komunikačním partnerem a prozradí souhlas, nudu, radost, nadšení, strach, bolest, apod.,
- *proxemika (vzdálenost mezi mluvčím a posluchačem)* – jde o vyjádření vztahu mezi lidmi prostřednictvím vzdálenosti, kterou mezi sebou komunikující udržují. Míra té vzdálenosti je individuální a je nutné ji respektovat.
- *posturologie* – zabývá se postoji a uspořádání těla v prostoru, natočení těla, odvrácení, apod.

Rozdíl mezi verbální a neverbální komunikací spatřujeme v tom, že verbální komunikace je vždy doprovázena tou neverbální, kdežto neverbální může vystupovat i samostatně.

Komunikace činem také patří mezi důležitý komunikační kanál. Šmelová (2004) o komunikaci činem píše, že jí vyjadřujeme náš postoj, vztah k lidem a věcem a odráží se v ní náš žebříček hodnot. Komunikace činem je, podobně jako neverbální komunikace, více méně záležitostí bezděčnou a spontánní, přestože se může měnit spolu s formováním těchto našich postojů a hodnot.

Komunikaci činem považujeme za spontánní zejména proto, že ne vždy si totiž uvědomujeme, že jde o komunikaci, ale naše činy hovoří za nás. Tím, že někam přijdeme pozdě, že nepozdravíme, že nedodržíme slib, nebo porušíme dohodu, dáváme jasně najevo náš vztah k daným lidem.

Jak uvádí Skalková (2007), tak je komunikace činem nedílnou součástí komunikace pedagogické. Projevuje se například v ohleduplném jednání učitele, v pohotové a náležité reakci ve třídě při řešení potíží a konfliktních situací, důslednou přípravou pedagoga na vyučování, apod.

Komunikace činem je mnohem působivější, než komunikace verbální. Mnohem více zapůsobí, pokud pedagog mateřské školy při vycházce s dětmi pozdraví, popřípadě pomůže seniorovi, kterého potkají, než aby dlouze hovořil o tom, jak máme být uctíví a ohleduplní ke starším lidem a ochotně jim pomáhat. Již staří Římané věděli, že – „Slova se mluví, příklady táhnou“. („*Verba docent, exempla trahunt.*“).

1.3 Řeč, jazyk a mluva

Řeč je obecně lidská schopnost dorozumět se. Tato schopnost nám není vrozená, máme k ní jen určité dispozice, které se rozvíjejí při kontaktu s podnětným mluvícím prostředím. Je úzce spojena s kognitivními procesy, jako je vnímání, pozornost, paměť a myšlení. Je to vědomé užívání jazyka. Naprosto přirozeně se rozvíjí v sociálním prostředí. Opak dokazuje příklad tzv. vlčích dětí Amaly a Kamaly. Tato indická děvčátka se dostala v raném dětství mimo lidskou společnost a byla vychovávána vlky. Místo řeči používala k dorozumívání jen hrdelní zvuky.

Autorský kolektiv Čmejrková - Daneš - Kraus - Svobodová (1996, s. 132) řeč charakterizují takto, citují: „*Řeč je opravdu velmi bohatý, výrazný a účinný nástroj, kterým se nejen obracíme k druhým lidem, ale který také ledacos vypovídá o nás, o našich citech, náladách, stavech a dokonce o některých povahových rysech. Na hlase poznáme, zda se někdo zlobí nebo má radost, slyšíme z něj jednou laskavost, jindy zase povýšenost nebo nevraživost, smutek i údiv.*“ Je tedy patrné, že je řeč to nejpodstatnější, čím se lišíme od zvířat. Stala se nedílnou součástí našeho života,

protože slovy se navzájem dorozumíváme, vyjadřujeme myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky a předáváme si důležité i méně důležité informace.

Podle Pospíšilové (2007) můžeme lidskou řeč posuzovat z mnoha hledisek, ale my se budeme věnovat základním dvěma:

- **Receptivní složka řeči – Porozumění** - které zahrnuje mimo jiné i ostrost sluchu, která souvisí s přijímáním zvukových podnětů. Člověk s dobrým sluchem má lepší předpoklady k porozumění řeči, jemněji rozlišuje odlišnosti mezi fonémy, které znějí podobně a v konečném důsledku mohou zcela změnit význam sdělení.
- **Expresivní složka řeči – Vyjadřování** - zahrnuje artikulaci, tedy to, jak jasně a zřetelně dokážeme hovořit, vytváření pojmů a mluvní projev.

Jazyk představuje univerzální dorozumívací prostředek. Je to velice složitý lingvistický znakový systém. Má společenský, kulturní a národní charakter tzn., že je spjat s lidmi, odlišuje se podle tradic a kultury dané společnosti a přísluší určité etnické skupině nebo národu.

Atkinson (2003) uvádí, že každá společnost má svůj vlastní jazyk a každý jedinec žijící v této společnosti, který má normální inteligenci, si zvládne svůj mateřský jazyk osvojit a dále jej používat.

Nejlépe však (dle našeho názoru) definici jazyka vystihuje Bytešníková (2007, s. 61), cituji: „*Jazyk pokládáme za specifickou vlastnost určité, přesně vymezené skupiny lidí sdělovat prostřednictvím zvukového, písemného nebo jiného kódu smysluplné informace. Jazyk podléhá přesným sémantickým, gramatickým, fonologickým a fonetickým zákonům, které jsou platné pouze pro konkrétní jazyk, příslušející určité etnické či jiné skupině.*“

Mluva je jazykový projev. Odlišuje se na základě toho, kdo ji realizuje, odráží se v ní i psychický stav mluvčího a jeho dovednost vhodně se vyjádřit v dané situaci a schopnost přizpůsobit svůj projev posluchačům, kterým je určen. Běžná, každodenní čeština je především jazyk mluvený, a to mluvený spontánně. Ve spontánních

projevech se mluvčí opravuje, mluví s přestávkami, často nedokončuje věty, vkládá vsuvky (doplňovací, vysvětlovací). Mluvený projev by neměl být jen monotónní, jednotvárný a nepřetržitý proud řeči, měl by se určitým způsobem členit, mít svůj rytmus a melodii, dynamickou modulaci i proměnlivý stupeň rychlosti. Sledujeme-li pozorně hlas nadaného herce nebo moderátora, jistě si všimneme, jak chudý je jazyk psaný a jakým bohatstvím oplývá mluvené slovo toho, kdo jej užívá uvědoměle, s kázní a vkusem.

Můžeme se klidně ztotožnit s názorem Holasové (1992), že základním předpokladem kultivovaného vyjadřování je správná výslovnost. Přitom v mluveném projevu dnes již nejde jen o užívání spisovné češtiny, ale také češtiny hovorové, někdy i obecné. Víme, že i mluvený projev s nespisovnými výrazy může být kultivovaný, pokud mluvčí volí jazykové prostředky vhodné pro danou situaci, a pokud je jeho vyjadřování srozumitelné.

Mluvený projev můžeme různě upravovat, dokážeme-li vhodně volit různou sílu, výšku a barvu hlasu, jakož i různé tempo řeči. Každý člověk má svůj osobitý hlasový projev, který se po léta podstatně nemění.

1.4 Kompetence

Kompetence jsou soubory určitých předpokladů k určité činnosti. Obecně se jedná o způsobilost k něčemu. Je-li někdo kompetentní, pak je způsobilý.

Autorský kolektiv Kolář – Šikulová (2009) definují kompetence jako soubor obecných schopností a dovedností, které se nepojí k žádné konkrétní oblasti, ale jsou uplatnitelné v celé řadě odvětví a různých životních situacích. Flexibilita a přizpůsobivost těchto univerzálních dovedností a jejich uplatnitelnost v různých směrech z nich dělá neocenitelné prostředky umožňující jedinci úspěšnou činnost v neustále se měnícím prostředí.

Veteška, Tureckiová (2008, s. 27) kompetence vidí takto, cituji: *„...jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů*

a životních situací spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“

Pedagogika se zabývá kompetencemi z hlediska jejich osvojování. Kompetence zde představují soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se navzájem propojují a komplementují, čímž se stávají složitější, a tím i univerzálnější.

Autoři Veteška – Tureckiová (2008, s. 36) k tomuto tématu uvádějí, citují: *„Cílem vzdělávání podle kompetencí (competency-based education) je, aby učící se jedinec byl schopen efektivně zvládat situace a úkoly, které bude aktuálně či ve vzdálenější budoucnosti řešit, a aby se postupně stával autonomnějším při dosahování různých osobních i společenských cílů.*

Klíčové kompetence jsou formulovány jako soubory vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. V legislativních dokumentech pro jednotlivé vzdělávací etapy představují cílové stavy. K dosahování těchto cílů by mělo směřovat veškeré pedagogické úsilí.

Osvojování kompetencí je však proces dlouhodobý a komplikovaný, probíhající celý život. Proto je záměrem vzdělávání ve všech etapách vybavení **všech** žáků souborem klíčových kompetencí, které jsou pro ně z hlediska jejich individuálních schopností a možností dosažitelné. Cílem je připravit tak všechny žáky k dalšímu vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Veškeré tyto snahy celoživotního vzdělávání vedou k vytvoření nejen konkurenceschopné ekonomiky České republiky, ale i k rozvoji Evropy, kde bude mít každý občan možnost plně rozvíjet svůj potenciál tak, aby byl společnosti užitečný a cítil, že k ní právoplatně patří.

2 ONTOGENEZE ŘEČI

Vývoj řeči u člověka je postupný, rozvíjí se podle určitých pravidel a zákonitostí. Probíhá od křiku, přes hrdelní zvuky, až ke žvatlání, které postupně přechází v první dvouslabičná slova, jako je mama, tata, baba, až se dostane k rozvinutější komunikaci.

Podle Vágnerové (2008) je vývoj řeči a s tím související rozvoj komunikačních schopností úzce spojen:

- s vrozenou dispozicí vnímat a osvojit si řeč,
- s učením za pomoci **systemu jazykové podpory** („langure support system“, LASS), kam patří mluvní vzor dítěte, komentované prohlížení knih, hraní různých řečových her a učení se říkanek a básniček,
- s kognitivním vývojem.

Kocurová (2002) podobně jako Vágnerová (2008) konstatuje, že významným předpokladem vývoje řeči je sluchové vnímání, sociální stimulace - zejména ze strany rodičů a věk dítěte a s ním související stupeň motorického, kognitivního a sociálního vývoje.

Obecně je známo, že zvukové podněty, které stimulují rozvoj řeči, mívají do značné míry sociální charakter, jsou často spojeny s lidskou aktivitou. Rodiče mají sklon slovně komentovat vše, co se kolem dítěte děje. Díky tomu si dítě velice brzy zapamatuje rytmus a melodii lidské řeči.

Uznávaná česká psycholožka Vágnerová (2008) uvádí, že dítě již od narození preferuje lidský hlas před jakýmkoliv jiným zvukovým podnětem. Řeč je podle ní dostačující stimul, který vyvolává zájem dítěte a motivuje ho k jejímu porozumění a nápodobě. Motivace k osvojení si řeči souvisí s potřebou komunikace a kontaktu s lidmi, s orientací v okolním prostředí a s poznáním světa.

Obecně bychom mohli říct, že je sluchové vnímání jedním z předpokladů rozvoje řeči. Aby se dítě naučilo rozlišovat specifické zvuky jazyka, tzv. fonémy, musí mít dostatečnou možnost vnímat mluvenou řeč. To, co dítě slyší ve svém okolí, začíná postupně napodobovat – nejdříve slabiky, později slova. Vyslovování fonémů je výsledkem motorické aktivity a koordinace mluvidel, která musí být dostatečně zralá. Vágnerová (1996, s. 41) se k dané problematice vyjadřuje takto: „*Rozvoj řeči je*

závislý na stimulaci, tj. možnosti slyšet v dostatečné míře mluvený projev. V tomto směru má významný vliv chování matky, eventuálně dalších lidí v rodině. Mohou stimulovat a motivovat řečový vývoj dítěte pozitivní zpětnou vazbou, oceněním jeho pokusů např. úsměvem, projevem radosti apod.“

Ontogeneze je bezesporu proces komplikovaný, který je ovlivněn řadou vnějších i vnitřních determinantů, a přestože můžeme v ontogenezi vymezit určité mezníky vývoje řeči, tak samotné osvojení si řeči je záležitostí zcela individuální. Každý jedinec si řeč osvojuje jinak rychle, v jiné kvalitě a v jiné kvantitě.

Ontogeneze bývá členěna na období **přípravné – předřečové** a **vlastní vývoj řeči**. Tato stádia se dále člení a vyznačují se určitými znaky.

2.1 Přípravné (předřečové) období

Období, které je označováno jako přípravné (předřečové) období řeči, trvá přibližně do jednoho roku věku dítěte. Klenková (2006) toto období, kdy si dítě osvojuje dovednosti, které vedou k rozvoji řeči, člení podle **předverbálních** a **neverbálních projevů**. Mezi **předverbální projevy** řadí křik a broukání, které se pojí se zvukovou, slovní i mluvenou stránkou jazyka. Navíc mezi předverbální projevy patří sání, žvýkání a polykání, kdy si dítě posiluje artikulační orgány a připravuje se tak na vlastní řeč. **Neverbální projevy** v sobě zahrnují zvukové i nezvukové prvky a nemusí se pojit jen s mluvenou řečí. Patří k nim např. zrakový kontakt, nebo komunikace na základě tělesného kontaktu s matkou při kojení, apod.

Sovák (in Klenková 2006) dělí vývoj řeči takto:

předběžná stádia vývoje řeči:

- 1) období křiku,
- 2) období žvatlání,
- 3) období rozumění řeči a **vývoj vlastní řeči**, kam řadí tato stádia, která na sebe navazují:
 - a) stádium emocionálně-volní,
 - b) stádium asociačně-reprodukční,
 - c) stádium logických pojmů,
 - d) stádium intelektualizace řeči.

Období křiku se váže zejména k novorozencům. Na počátku je křik spíše reflexním projevem, kterým dítě reaguje na změny prostředí. Bývá krátký, jednotvárný. Avšak mezi 6. a 8. týdnem, jak uvádí Bytešnicková (2007) přestává být tento hlasový projev, v důsledku zrání organismu, pouhým reflexem a dítě začíná produkovat diferencovanější zvuky, kterými signalizuje svou libost a nelibost. Na začátku vyjadřuje dítě svoji nespokojenost tvrdým hlasovým začátkem. Později, mezi 2. a 3. měsícem začíná užívat kladného zabarvení hlasu a vyjadřuje-li spokojenost a libé pocity, začíná jeho křik měkkým hlasovým začátkem.

Přibližně ve 3. měsíci začíná dítě vydávat různé hrdelní zvuky. Jsou těžko analyzovatelné a označujeme je jako **broukání**. Vágnerová (2008) uvádí, že bývá spojeno s pozitivními emocemi a je evidentní, že dítě těší, neboť je to první experimentování dítěte se svým hlasem.

Po 6. měsíci dítě nastupuje stádium **žvatlání**. V tomto období je jednotkou řeči slabika. Dítě kombinuje samohlásky a souhlásky, tvoří z nich podobné slabiky, které opakuje. Předpokladem žvatlání je dosažení určité koordinace artikulačních orgánů a propojení sluchu a motoriky, a to na centrální úrovni. Děti se žvatláním snaží napodobovat mluvní vzor. Při napodobě hraje důležitou roli i zrak, protože děti odezírají a napodobují i postavení rtů, jazyka apod. Bez ohledu na mateřský jazyk dítěte, se žvatlání vždy skládá z hlásek: **b, p, m, d** a **n**. Jsou pro dítě v každém jazyce snadno vyslovitelné a objevují se v označení jeho nejbližších (např. mama, baba, papa) - Vágnerová (2008). Někteří autoři hovoří o tom, že žvatlání samo o sobě není komunikací v pravém slova smyslu, protože v něm nejde o sdělení obsahu, ale o potřebu udržet kontakt.

Porozumění řeči přichází kolem 10. měsíce věku dítěte, kdy si dítě spojuje osoby, předměty a situace se slovy, která slyší. Nerozumí zatím slovo od slova, reaguje spíše na melodii, situace a gesta, která se často opakují.

2.2 Vlastní vývoj řeči

Vlastní vývoj řeči začíná od jednoho roku věku dítěte. Prvním slovním projevem dítěte jsou „jednoslovné věty“. Slova vznikají spojením dvou slabik a děti je ještě

neumí skloňovat. Málokdy dětské výrazy odpovídají běžně užívaným slovům, která skutečně označují danou věc. V dětském slovníku se objevují výrazy jako např. ham, haf, pá, bum, apod. Můžeme se ztotožnit s názorem odborné veřejnosti, že dětské výrazy v tomto období vyjadřují pocity, přání, emoce, prosby, a proto jej psychologové označili jako **emocionálně-volní**. Ze slovních druhů dítě nejčastěji používá podstatná jména, později slovesa. Podle intonace, kterou dítě použije, jde o věty typu oznámení, otázek nebo žádostí, shoduje se Bytešníková (2007) s Kocurovou (2002). Dítě v této fázi často využívá ke komunikaci neverbální projevy (gesta, mimiku, pláč).

Přibližně od 18. měsíců do 2 let se pro dítě mluvení stává činností. Napodobuje dospělé, samo si slova opakuje. Je to věk prvních otázek typu „Co je to?“. Jak uvádí Vágnerová (2008), je to období prudkého nárůstu slovní zásoby, ta se přibližně zdesateronásobuje. Přesto dětský slovník v této etapě obsahuje více pasivní než aktivní slovní zásoby. Tato etapa ontogeneze řeči bývá označováno jako **egocentrické stádium** vývoje řeči.

Období asociačně-reprodukční nastává mezi 2. a 3. rokem. Dochází k rozvoji samostatné řeči. Slova již mají funkci pojmenovací, dítě označuje slovy osoby a jevy, se kterými přišlo do kontaktu a přenáší je na osoby a jevy podobné. Například pro malé batole je „haf“ označení nejen psů, ale všech zvířat, která jsou psům podobná. Dítě reprodukuje jednoduché asociace, proto označujeme tuto etapu jako asociačně-reprodukční - Sovák (1978). Mezi 2. a 3. rokem nastupuje stádium rozvoje komunikační řeči, kdy batole zjistí, že může prostřednictvím komunikace ovládat a usměrňovat dospělé a dosahovat tak cílů, které si vytyčilo. Ovšem mnohdy můžeme u dítěte pozorovat frustraci při neúspěšné komunikaci. Sociální činitelé hrají pro dítě důležitou roli při zvládnání těchto neúspěchů.

Stádium logických pojmů se objevuje kolem 3. roku života. Slova, která dítě v komunikaci používá, přecházejí od konkrétních k abstraktním. Dítě používá řeč na úrovni svého myšlení. Věty, které tvoří, mají složitější strukturu. Z pohledu Sováka (in Klenková, 2006) dochází v tu dobu u dítěte k náročnějším myšlenkovým operacím, které se mohou projevit jako vývojové obtíže v řeči (opakování hlásek, slabik, slov,

apod.) Vzhledem k tomu, že si dítě osvojuje nové znalosti a dovednosti, rozšiřuje si slovní zásobu.

V této době dítě zpravidla dokáže pojmenovat řadu předmětů ve svém okolí, přiblížit jejich vlastnosti, popsat činnosti, vyslovit svá přání a potřeby. Rozumí běžným instrukcím a výzvám. Rádo se učí nové říkanky a jednoduché básničky.

Většina dětí na počátku tohoto období ještě neumí správně vyslovovat všechny hlásky a často je nahrazuje jinými, nebo je jinak komolí (dyslálie neboli patlavost). Příčinou může být buď nezralost mluvních orgánů, které dítě ještě nedovede správně koordinovat, nebo může jít o nezralost v oblasti sluchové diferenciaci. V některých případech se jedná o malou jazykovou zkušenost a mnohdy podle Vágnerové (2008) chybí korekce chyb ze strany dospělých.

Je obecně známo, že ve stádiu logických pojmů mohou u dětí občas nastat obtíže při komunikaci - a to hlavně při koordinaci jednotlivých dovedností. Dítě vždy nedokáže věnovat plnou pozornost sdělení toho druhého, neumí se dívat na věc z druhé strany nebo nesvede přizpůsobit vlastní sdělení situaci. Přesto se jeho řečový projev zdokonaluje.

Proces intelektualizace řeči začíná zhruba ve 4 letech dítěte a pokračuje až do dospělosti. Jak uvádí Bytešnicková (2007), tak u dítěte dochází ke zpřesňování gramatiky a také k tomu, že začíná chápat obsah sdělení. Rozlišuje pojmy konkrétní i abstraktní, rozšiřuje si slovní zásobu a jeho řečový projev se stává kultivovanější.

Autorky Vančurová, Havlíková (1983) se shodují v tom, že vývoj myšlení předškolních dětí můžeme pozorovat při jejich vlastním slovním projevu. Uvádějí, že nám o dítěti nejvíce řeknou jeho dotazy, které nám naznačují to, co dítě zajímá, co zaměstnává jeho mysl, a jaké nové informace zpracovává. Předškolní dítě se stále na něco ptá. Druhy otázek se mění podle věku a měnících se schopností. Toto období je zejména spjato s otázkami typu „Proč?“ a „Jak“, díky kterým udržuje dítě konverzaci s dospělými a získává tak mnohé informace.

Děti se učí mluvit prostřednictvím nápodoby mluveného projevu dospělých, případně starších dětí, se kterými přicházejí do kontaktu. Avšak nápodoba řeči má podle Vágnerové (2008) selektivní charakter. To znamená, že dítě neopakuje doslovně

vše, co slyší. Většinou si vybere a zapamatuje určitou pasáž, kterou napodobuje a opakuje bezprostředně poté, co ji uslyšelo. V tom, co dítě slyší, se často objevuje nové slovo, které ho nějak zaujme. Předškolák si s ním pak rád pohrává a mírně jej přetváří a modifikuje. To může být jedna z variant, jak si rozvíjí slovní zásobu a své verbální schopnosti.

V rámci komunikace se předškolní dítě učí i gramatická pravidla rodného jazyka. Předškoláci používají gramatická pravidla rigidně – ztuhle, nepružně. Občas v nich chybují, protože ještě nemají dostatečně vyvinutý jazykový cit. V jejich mluveném projevu se mohou objevovat tzv. **agramatismy**, to znamená, že dítě nedokáže správně vytvořit (spojovat) slova, věty, apod. (příklad nesprávného skloňování nůž – nůže, pes - pesa) a tzv. **neologismy**, kdy vytváří slova analogicky podle slov, která již zná. Příklad: buben - bubnovat, sekera - sekerovat. Toto vše vyplývá z toho, že se dítě snaží tvůrčím způsobem ovládnout řeč.

Podle Kocurové (2002) končí formální vývoj řeči kolem 6. roku. Jazykové kompetence dítěte se však rozvíjí i nadále, avšak jejich rozvoj už nikdy není tak rychlý a prudký jako doposud. Mluvený projev šestiletého dítěte bývá plnohodnotný v oblasti kvality i kvantity, dítě se vyjadřuje samostatně a pohotově, používá složitá souvětí, jeho aktivní slovní zásoba čítá kolem 5000 slov.

2.3 Jazykové roviny řeči

Pokud charakterizujeme ontogenezi řeči, nesmíme opomenout vývoj řeči z hlediska **jazykových rovin**. Přestože je z lingvistického hlediska **dělíme** na rovinu lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou, foneticko-fonologickou a pragmatickou, tak se všechny roviny vyvíjí současně a navzájem se prolínají.

Lexikálně-sémantická rovina se zabývá rozvojem pasivní i aktivní slovní zásoby. Slovní zásoba je obecně považována za soubor všech slov daného jazyka. Pasivní slovní zásobou rozumíme slova, která chápeme, aktivní slovní zásobou slova, která skutečně v komunikaci používáme. Slovní zásoba je tak rozsáhlá, že není možné, aby si ji jedinec osvojil v celé šíři. Jak uvádí Bytešníková (2007), tak každý člověk ovládá její určitou část, kterou nazýváme individuální slovní zásobou. Tu si osvojujeme každý

jinak rychle a v jiném rozsahu. Kamiš (in Bytešníková, 2007, s. 78) uvádí toto, cituji: „*Individuální slovní zásoba dítěte se rozšiřuje nerovnoměrně a u jednotlivých dětí odlišně. Je to způsobeno nestejnou vyspělostí centrální nervové soustavy jednotlivých dětí a různou úrovní stimulace okolí.*“

Lze však konstatovat, že počátky rozvoje pasivní slovní zásoby můžeme zaznamenat kolem 10. měsíce věku dítěte, souvisí s porozuměním řeči. Aktivní slovní zásoba se začíná rozvíjet kolem 1. roku, kdy začíná jedinec užívat první slova. V souvislosti s tímto Lechta (1990) popisuje, že dítě prvním slovům rozumí všeobecně (hypergeneralizace): např. „mňau – mňau“ je pro dítě všechno čtyřnohé, chlupaté, a že s rozvojem slovní zásoby dochází k opačnému trendu (hyperdiferenciace), kdy dítě rozlišuje jednotlivé osoby, jevy a věci a správně je pojmenovává, např. „táta“ je označení pouze pro jeho otce.

Rozvoj slovní zásoby také souvisí s obdobím věku prvních a druhých otázek. Období kolem 1,5 roku je typické pro kladení otázek typu „Kdo je to?“, „Co je to?“ a kolem 3,5 roku jsou to otázky typu „Proč?“, „Jak?“.

Nejrychlejší nárůst slovní zásoby můžeme u dítěte zaznamenat kolem 3. roku, jak shodně uvádí Bytešníková (2007) a Klenková (2006).

Klenková (2000) uvádí průměrnou slovní zásobu dle výzkumů Smithové (Příhoda, 1963), Kondáše (1983) a Sterna (in Lechta, 1995):

Věk (rok)	Průměrný počet slov
1	5 - 7
1,5	70
2	270 - 300
2,5	350 - 400
3	1000
3,5	1200
4	1500
5	2000
6	2500 - 3000

Tabulka č. 1: Průměrný počet slov dle výše uvedených výzkumů

Morfologicko-syntaktická rovina jak uvádí Bytešníková (2007, s. 78) v sobě zahrnuje, cituji: „... *uplatňování gramatických pravidel v mluvním projevu, gramatickou správnost slov, vět, slovosledu, rodu, čísla, pádu atd. Vývoj gramatiky vychází z transferu – přenosu mluvního vzorce na mluvu v podobné situaci. Dítě si postupně osvojuje gramatiku svého mateřského jazyka tak, že napodobuje gramatický vzor, později napodobuje, ale zároveň si i pamatuje slyšené a přenáší na to, co chce samo říci.*“

Bytešníková (2007) popisuje, že první slova, která dítě používá při komunikaci, plní funkci vět. Dítě je neskloňuje, a neohýbá. Ze slovních druhů nejdříve používá zvukomalebná citoslovce, později podstatná jména v 1. pádě a slovesa v infinitivu, v rozkazovacím způsobu nebo ve 3. osobě. Postupně pak zařazuje do svého mluvního projevu ostatní slovní druhy, a to zejména mezi 2. a 3. rokem života, kdy se v jeho řeči objevují přídavná jména a osobní zájmena. Později se připojují číslovky, spojky a předložky. Kolem 4. roku života by mělo dítě používat veškeré slovní druhy. Poměrně dlouhou dobu dětem trvá, než zvládnou stupňování přídavných jmen.

Ze syntaktického hlediska dle Kocurové (2002) dítě mezi 1,5 – 2 lety nejčastěji tvoří dvouslovné věty, mezi 2,5 – 3 lety věty víceslovné a mezi 3. a 4. rokem života dítěte vytváří souvětí. Nejdříve slučovací a poté i souvětí podřadná a ostatní druhy.

Je zcela běžné, že se do 4. roku života dítěte v jeho mluvním projevu objevují odchylky v gramatické stavbě řeči, tzv. dysgramatismy, ale po 4. roce by měla být řeč již gramaticky správná. Vyskytnou-li se však tyto dysgramatismy i poté, může se jednat o narušený vývoj řeči.

Foneticko-fonologická rovina se věnuje zvukové stránce jazyka a její základní stavební jednotkou jsou hlásky – fonémy. Odborníci se shodují v tom, že je to rovina nejsnadněji a nejdříve pozorovatelná. Z pohledu foneticko-fonologické roviny je v ontogenezi řeči rozhodující přechod z pudového žvatlání na žvatlání napodobující. Toto období probíhá mezi 6. a 9. měsícem života dítěte. Jak píše Bytešníková (2007), tak lze toto období považovat za vývojový mezník počátku výslovnosti. Je to dáno tím, že až do této doby zvuky, které dítě vytvářelo, nemůžeme považovat za hlásky mateřského jazyka, protože je dítě nevytvářelo záměrně, ale pudově.

Než se každá hláska zafixuje, prochází určitým obdobím rozkolísané zvukové realizace. Proměna neartikulované řeči v artikulovanou je záležitost zcela individuální a je úzce spjata s nápodobou. Z tohoto pohledu je velmi důležité, aby dítě přicházelo do kontaktu se správným mluvním vzorem, který by pozitivně ovlivňoval vývoj jeho řeči.

Odborníci se ve svých výzkumech často neshodují na tom, v jakém pořadí se jednotlivé hlásky fixují, nicméně Klenková (2006) uvádí, že se nejdříve v dětské mluvě upevní (fixují) samohlásky, později souhlásky závěrové, úžinové jednoduché, polozávěrové a úžinové se zvláštním způsobem tvoření. S tímto tvrzením se také shodují výzkumy našich předních fonetiků Ohnesorga (1959) a Pačesové (1987).

Bytešníková (2007, s. 81) uvádí pořadí fixace konsonant:

1. *závěrové*: p, b, m, t, d, n, ť, ď, ň, k, g;
2. *úžinové jednoduché*: f, v, j, h, ch, s, z, š, ž;
3. *polozávěrové a úžinové se zvláštním způsobem tvoření*: c, č, dz, dž, l, r, ř.

Taktéž názory na to, kdy má být vývoj výslovnosti ukončen, se liší. Určit hranici mezi fyziologickou dyslalií a dyslalií, kdy se odchylka od správné výslovnosti již fixovala, není snadné. Někteří odborníci tvrdí, že má být výslovnost bez zjevných nedostatků ve 4 letech, jiní tuto hranici, kdy ještě můžeme nedostatky ve výslovnosti považovat za fyziologický jev, posouvají až na 7 let, tzv. prodloužená fyziologická dyslalie. Klenková (2006) má za to, že by měly být vývoj výslovnosti ukončen do 5 let, a že je v případě nesprávné výslovnosti nezbytné neprodleně zahájit logopedickou intervenci tak, aby při nástupu do povinného vzdělávání byla výslovnost v pořádku.

Vývoj výslovnosti dle Klenkové (2006, s. 40) ovlivňuje více příčin, cituji: „...*je to jednak obratnost mluvních orgánů, jednak vyzrálost fonematického sluchu, taktéž zde hrají roli společenské faktory, jako je společenské prostředí dítěte, mluvní vzor a množství stimulů řečových i psychických, které mu prostředí poskytuje.*“

Rovina pragmatická je schopnost uskutečňovat komunikační akt. Jak uvádí Lechta (1990), pragmatická rovina tvoří rovinu sociální aplikace a uskutečnění komunikace jednotlivcem. Zahrnuje v sobě schopnost jedince aktivně se podílet na konverzaci a vést smysluplný dialog, schopnost zaznamenat a přiměřeně reagovat na neverbální projevy komunikace, schopnost vhodně používat neverbální komunikaci vzhledem ke komunikační situaci, schopnost užívat přiměřené komunikační styly vzhledem ke komunikačnímu partnerovi Bytešníková (2007).

Tabulka č. 2: Lechta (1995, 2002) in Bytešníková (2007) vytvořil schéma, podle kterého můžeme orientačně stanovit úroveň vývoje řeči:

<u>Úroveň vývoje řeči</u>	
Věk života dítěte	Období
do 1. roku	<i>pragmatizace</i>
1. - 2. roky	<i>sémantizace</i>
2. - 3. roky	<i>lexemizace</i>
3. - 4. roky	<i>gramatizace</i>
po 5. roce	<i>intelektualizace</i>

Tabulka č. 2: Úroveň vývoje řeči

3 SYSTÉM JAZYKOVÉ PODPORY U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V této kapitole částečně vycházíme z bakalářské práce. Nejedná se o doslovný přepis, ale pouze o výběr některých částí. Text v této kapitole je součástí, která vhodně doplňuje tuto diplomovou práci.

Budeme se věnovat učení řeči za pomoci tzv. **systemu jazykové podpory**, kam patří mluvní vzor dítěte, komentované prohlížení knih, hraní různých řečových her a učení se říkanek a básniček.

Podle Vágnerové (2008) je z hlediska správného rozvoje řeči nejdůležitější mluvní vzor, a to proto, že je řeč základním nástrojem sociálního přizpůsobení a dítě ji přijímá v konkrétní a hotové podobě. Aby si dítě osvojilo řeč správně, potřebuje k tomu správný mluvní vzor, který by mohlo napodobovat. Prostředí, kde dítě vyrůstá, působí na vývoj řeči, na vytváření mluvních návyků i celkového mluvního chování. Je dokázáno, že dítě rozumí řeči dříve, než-li ji začne samo používat. A přestože dosud samo nemluví, podléhá vzoru mluvy ze svého okolí. Mluvním vzorem pro dítě budou především rodiče, prarodiče, sourozenci a později také například pedagog předškolního zařízení. Tito všichni mohou při rozvoji řeči dítěte využívat další části systému jazykové podpory.

3.1 Mluvní vzor v rodině předškolního dítěte

Dítě je nejvíce spjato s otcem a matkou. Je tedy zřejmé, že první mluvní vzor přejímá od nich, popřípadě dalších rodinných příslušníků, kteří s dítětem žijí a komunikují. Odtud pramení potřeba, aby byli rodiče pro své děti co nejlepšími mluvními vzory. Rodiče si buď často neuvědomují, že jsou pro své potomky mluvními vzory, nebo tuto skutečnost ve své výchově podceňují a opomíjejí. Již dříve jsme se zmínili, že se dítě učí především nápodobou, děti rády napodobují vše, co slyší, a tak i vady a chyby rodičů, kteří se jich vědomě či nevědomě dopouštějí. Komenský (1958, s. 203) o tom píše: „...*děti jsou jako opičata: všechno co vidí, ať je to dobré nebo špatné, hned chtějí napodobovat, třebas i nechtěně, proto se dříve naučí napodobovat než vědět.*“

Rodiče by měli dětem předvádět vzor jasné a přesné, nikoliv přehnané výslovnosti a pomalu dosahovat toho, aby se děti k tomuto vzoru co nejvíce přibližovaly. V žádném případě by se neměli nikdy přizpůsobovat výslovnosti dítěte (šišlání, patlání a komolení slov). Jejich příklad zde hraje obrovskou roli. Dítě mluví tak, jak s ním hovoří jeho okolí. Přejímá nejen výslovnost, nýbrž i tón, intonaci, hlasové zabarvení, různá rčení, úsloví a výroky, ale i gramatické nedostatky. Rodiče svým nezodpovědným postojem k jazyku a ke svému vyjadřování (ledabylá výslovnost, ale i používání nevhodných slov před dětmi) neumožňují dětem včas získat nutný základ pro pozdější osvojení komunikativních kompetencí. Podle formální i obsahové stránky řeči často poznáme i prostředí, v němž dítě vyrůstá.

Autorka Havlíková (1987) vidí nezastupitelnou roli rodičů při seznamování svých ratolestí s prvními knížkami. Dítě se může prostřednictvím rodičů poprvé setkat s knihou již v batolecím věku. Mezi první knížky dětí patří bezesporu leprelo. To pak zůstává pro dítě důležité a nepostradatelné i v předškolním věku, a to zejména proto, že je vyrobeno z lepenky a obsahuje jednoduché obrázky a krátké říkanky.

Předškolní dítě totiž nedokáže ještě číst, a tak si v něm prohlíží, popisuje slovně obrázky a dospělý mu předčítá říkadla vztahující se k daným obrázkům. Dítě se velice rádo vrací ke známým obrázkům a říkadlům. Chce je číst znovu a znovu, až jednoho dne začne „číst“ samo. U daného obrázku samo odříká říkanku, kterou si zapamatovalo. Autorka uvádí, že je to jakýsi předstupeň budoucího čtenářství.

Podobný názor jako Havlíková (1987) mají i autorky Hůrková a Šrámková (1985), podle kterých se dítě setkává s prvním přednesem nejen při čtení leprela, ale i tehdy, když si s ním matka hraje a baví jej různými říkadly, které jsou obvykle spojeny s jednoduchým pohybem (paci, paci...,houpy, houpy..., vařila myšička kašičku..., apod.) Dítě se učí poslouchat přednes říkadel a přitom si také uvědomuje odlišnost tohoto matčina projevu od běžné konverzace. Rytmus říkadel v něm vzbuzuje libé pocity. V době nástupu do mateřské školy má už dítě za sebou první říkadla a kratičké pohádky v matčině podání. Tím jsou mu podle Šrámkové a Hůrkové (1985) dány základy pro literární výchovu, pro vnímání přednesu i pro vlastní přednes.

3.2 Mluvní vzor předškolního pedagoga

Odborníci se shodují na tom, že největší význam pro vývoj řeči a pro pěstování jazykové kultury má škola, zvláště pak učitel. Jelikož se předškolní dítě učí hlavně nápodobou, je úroveň kultivovanosti mluveného projevu učitele, který žáci vědomě nebo nevědomě napodobují, velmi důležitá. Mluvený projev je zároveň obrazem učitelovy osobnosti. Můžeme se ztotožnit s názorem Šrámkové a Hůrkové (1985, s. 44,45) že: *„Účinnost jeho pedagogického působení nespočívá jen v tom, co řekne, ale i v tom, jak to řekne. Kulturu mluveného jazyka nelze tedy chápat jen jako jednorázovou záležitost, na kterou se dbá např. pouze při přednesu uměleckých textů. Učitelův mluvní projev musí být i po formální stránce pečlivý a vytříbený při všech jeho pedagogických činnostech.“*

Každý učitel se musí umět dobře a správně slovně vyjadřovat, a to jak po stránce obsahové, tak i po stránce formální. Výslovnost učitele musí být bez řečových vad. Učitel by měl užívat spisovný jazyk, případně hovorovou češtinu.

V mluvených projevech pedagoga může jít například o věcný výklad nové látky, o objasňování různých skutečností, o seznamování dětí s dalšími poznatky, nebo o obyčejnou komunikaci při učebním a výchovném procesu, při hrách a ve volném rozhovoru s dětmi.

Obecně považujeme pedagogickou komunikaci za dovednost, kterou definujeme jako způsobilost vykonávat optimálně činnosti, jejichž prostřednictvím učitel realizuje výchovně vzdělávací proces. Podobně charakterizuje pedagogickou komunikaci Gavora (in Nelešovská, 2005, s. 26), uvádí, že: *„Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů.“*

Dobrá pedagogická komunikace, která dětem pomáhá rozvíjet řeč, je závislá na sociálně psychologickém souladu mezi učitelem a dětmi. Pedagog ovlivňuje děti celou svou osobností, svým vystupováním, chováním i jednáním v určitých situacích. Učitel v mateřské škole působí na děti zpravidla jako sociální vzor během celého dne, a to i v oblasti řečového projevu, proto by měl být tím nejlepším jazykovým vzorem, a to ve všech situacích. Děti sledují a napodobují jeho mimiku, gestikulaci, postoje, řeč, apod.

Kultivovaná mluva, zřetelná, ale ne přehnaná výslovnost, celková rozmanitost, životnost a dynamika projevu, tak by měl vypadat mluvní vzor dětí mateřské školy ze strany pedagoga.

Autorky Chytková, Krčmová a Monatová (1980) poukazují na to, že pokud učitel přímé prožitky dětí doplňuje o slovní komentář, usměrňuje tak u nich vnímání, pozornost, paměť, myšlení, představy i fantazii.

Učitel v mateřské škole by měl dále ovládat způsoby, jak navázat a udržet kontakt s dětmi, jak s nimi spolupracovat, i když jsou plaché a nevyřečné, aby měly pocit bezpečí a sebedůvěry a zbavily se dětského ostychu vedoucího k úzkosti a strachu. Autorky Kesselová, Palenčárová a Svobodová (2002) pedagogům radí, jak například vést v mateřské škole dialog s jiným komunikačním partnerem než jen s nimi, tedy se „zástupným“ komunikantem typu maňáska, který je pro děti velice lákavý. Děti při něm snáze ztrácejí ostych a zábrany a nechají se přilákat. Tento dialog bývá zpravidla spontánní, i když jej nenápadně usměrňuje pedagog.

V další řadě by měl učitel v mateřské škole vytvářet podnětné prostředí bohaté na komunikaci a dostatek příležitostí k samostatným řečovým projevům dětí. Měl by dětem zajistit volný přístup ke knihám, a co je podstatné, jeho pozornost by se měla zaměřit na vytváření příznivého třídního klimatu, kde by se děti cítily jistě a bezpečně, milovány a kladně přijímány, kde by se braly ohledy na to, co cítí a co si přejí. Neboť třídní klima bezesporu úzce souvisí s tím, jak se dítě učí a rozvíjí.

Přední čeští odborníci: Vančurová, Havlíková a Jirásek (1983) se shodují v tom, že by měl pedagog v mateřské škole vysvětlovat to, co dítě zajímá, normální, nejlépe hovorovou češtinou. Měl by používat kratší a jasně formulované věty. Zpětně by se měl ptát na názory a postoje dětí a vést je k tomu, aby slovně vyjádřily, co mají na srdci. Ze strany pedagoga by také neměla být opomíjená komunikace činem a komunikace neverbální, jelikož k ní jsou malé děti obzvláště citlivé a každý pedagog by se měl naučit spojovat nonverbální a verbální řeč tak, aby byly ve shodě a vzájemně se doplňovaly.

Prohlubování slovní zásoby se děje především v souvislosti s poznáváním společnosti a světa jako takového. Slovní zásobu dětí může učitel rozšiřovat

předčítáním, povídáním o všem, co společně prožijí a co na vycházkách sledují. Děti si tak vyjasňují představy a pojmy. Pokud dítě „zkomolí“ nový pojem, který zaslechlo, je podle autorek Chytkové, Krčmové a Monatové (1980) povinností pedagoga (poskytujícího správný jazykový vzor) taktně opravit nesprávně nebo nepřesně vyslovené nové výrazy dítěte, a to například vyslovením správného tvaru vzápětí za chybou dítěte.

Vede-li učitel s dětmi jakoukoliv komunikaci, nemluví sám (to může vyznít jako mentorování), nýbrž se snaží vést s dětmi dialog - klade dětem otevřené otázky a podněcuje je tak ke komunikaci, k samostatným úvahám a k tvořivosti při řešení problémů a různých situací. Chybou je, pokud je mluvní aktivita učitele vyšší než mluvní aktivita dětí. Je-li navíc spojena s rychlým tempem řeči, tak si děti často ani neuvědomí, o čem se mluví. Při rychle kladených otázkách pak děti odpovídají jednoslovně. Ty pomalejší a stydlivější děti rezignují úplně. Nehledě k tomu, že je rychlé tempo řeči nevhodným jazykovým vzorem pro děti. Podle Šrámkové a Hůrkové (1985) by měl pedagog u dětí předškolního věku regulovat zejména sklon k příliš rychlému mluvnímu tempu, a to i svým vlastním příkladem. Dětská mluvidla musí zvládnout složitý artikulační mechanismus českých hlásek, a proto musí mít dostatek času k jejich správnému vytváření a kombinování. Překotně rychlá řeč bývá často zkomolená, nesrozumitelná a může být znakem tzv. breptavosti, která se projevuje v nepoměru mezi schopnostmi mluvidel a snahou po nadměrně rychlém vyjádření, jež někdy bývá na úkor obsahu.

Pedagog může správné tempo řeči demonstrovat také při předčítání uměleckých textů. Autorky Šrámková a Hůrková (1985) se shodují v tom, že pokud má četba zaujmout dítě citově, nemůže být podle autorek pouhou nezáživnou reprodukcí textové předlohy, ale musí spět k jejímu uměleckému ztvárnění.

Děti přivykáme literatuře postupně, nenásilně. U menších dětí, které se soustředí kratší dobu, začínáme přednesem rytmických říkadel, rozpočítadel a dětské poezie s tematikou, která je jim blízká - o zvířátkách, o mamince, o slunci a květinách. Je vhodné spojit přednes s pohybem. Ten děti přitahuje a učí je fyzickému i psychickému

soustředění. Říkanka doprovázena pohybem – například tleskáním - využívá zejména rytmu, který jako mimojazykový vyjadřovací prostředek pomáhá k rozvoji řeči.

Autorka Swierkoszová (2005, s. 66) o rytmu píše, cituji: *„Jednou z nejelementárnějších a zároveň nejstarších složek našeho bytí je rytmus. S rytmem se setkáváme v procesech biologických. Srdce bije v rytmu, je-li rytmus narušen, jsme ohroženi na životě. Rytmičky probíhá dobře fungující dýchání, rytmus je základem každého našeho pohybu. Rytmičky a melodické motivy tvoří rytmickou mluvu. Zvykně-li si dítě mluvit rytmicky, začne pociťovat každou hlásku jako závažnou součást řeči...“*

Díky říkadlu dochází k prvním pevnějším spojení mezi slovy. Podle Havlínové (1987) je původním smyslem říkanek poskytnutí dětem radosti ze zvuku slov, rytmu a ze hry se slovy, která jsou mnohdy až nesmyslná.

K předčítání krátké pohádky přistupujeme v mateřské škole teprve tehdy, známe-li dobře schopnost soustředění dětí, které jsou nám svěřeny k edukaci. Vnímání čteného textu totiž vyžaduje od dítěte schopnost záměrně se soustředit a motoricky se zklidnit.

Šrámková a Hůrková (1985) se zmiňují o tom, že má učitel za úkol vyjádřit ve čteném projevu svůj vnitřní vztah k příběhu a jeho postavám, a že musí umět přiblížit atmosféru, která je prostoupena v celém příběhu. Každé dítě by mělo mít pocit, že pedagog čte právě jemu. Tento jev nazýváme **adresnost výkonu** a dosáhneme ho občasným zrakovým kontaktem s posluchačem. Adresnost výkonu souvisí s pedagogickým taktem učitele stejně jako s jeho interpretační osobností.

Předčítání uměleckých prozaických textů – moderní pohádky, dětské povídky je výchovně podnětnější než jejich volné převyprávění. Předčítání nestírá jazykové styly ani rozličné vyjadřovací prostředky různých autorů, zatímco v převyprávění (improvizovaném, volném vyprávění) se projevuje především styl a osobnost vypravěče, tj. učitele.

Dobrý pedagog by měl děti učit s knihou šetrně zacházet, znát známé autory a neměl by zapomínat děti upozornit na krásné ilustrace a jejich ilustrátory. Dokáže-li učitel při čtení vhodně využívat zvukové prostředky mluveného projevu, tzn. modulaci

síly a výšky hlasu, ale i tempa řeči a frázování, a tím děti zaujmout, pomáhá vychovávat budoucí čtenáře.

Chce-li být dětem při předčítání dobrým jazykovým vzorem, musí volit přiměřenost textu vzhledem k jejich věku. K pochopení jakékoliv pohádky je nezbytně nutné, aby dítě dokázalo manipulovat se značným počtem pojmů a bylo schopno si je uchovávat v představách. Každá představa však musí být natolik spojena se slovním pojmenováním, aby už jen pouhé slovo tuto představu vyvolalo (příklad slovo „pes“ - představa psa). Schopnost vybavit si pod slovním označením skutečné věci, osoby, zvířata a děje, je předpokladem vzniku fantazie. Tuto schopnost vyvolat představu na základě slova dítě získává postupně a dosáhne jí přibližně na konci předškolního období.

Obecně je známo, že dětem nevadí poslouchat pohádky a příběhy, které již slyšely. Rády se vracejí ke známým příběhům a pohádkám a chtějí je poslouchat stále znovu, i když je už znají slovo od slova. Není třeba mít strach, že opakovaný poslech dítě nezaujme. Děti mají vytvořený citový vztah ke známým příběhům a znovu si je oživují, např. ověřením kladných vlastností hlavního hrdiny apod. Děti starší 5 let dokáží vnímat nejen celkovou atmosféru uměleckého díla nebo elementární rysy charakteru hlavního hrdiny, ale i detailnější vlastnosti samotného textu - kontrasty, humor, rytmus, rým – a jsou schopny své pocity a dojmy vyjádřit i slovně. V tomto období dochází podle Šrámkové a Hůrkové (1985) **k nejvýraznější kultivaci jazykového projevu dětí předškolního věku.**

3.3 Význam knihy v rozvoji řeči

Knihy se píšou a malují pro děti od nejútlejšího věku. Avšak do té doby, než si je bude moci dítě samo přečíst, uplyne spousta času. Do té doby potřebuje mámu, tátu, staršího sourozence, dědu, babičku a učitele, aby mu knížky nejen kupovali, ale také si je s ním prohlíželi, povídali si o nich a předčítali mu z nich. Pokud se z malého předškoláka má v budoucnu stát čtenář, musí chápat smysl čteného. Chceme-li, aby z našich dětí vyrostli čtenáři, měli bychom jim číst již od narození.

Autoři Vančurová, Havlínová a Jirásek (1983) nás nabádají, abychom u předškolních dětí co nejvíce využívali obrázkových knih s krátkým, zejména veršovaným textem. Pokaždé, když si budeme s dětmi číst, prohlížet si obrázky a povídat si o nich, máme vytvořit atmosféru takřka rozhlasového studia. Můžeme se klidně ztotožnit s jejich názorem, že se dá s knihou skvěle improvizovat a používat ji jako zdroj dalších podnětů. S dětmi si můžeme povídat o jednotlivých ilustracích, o slovech objevujících se v příběhu, přemýšlet, čemu se podobají, co by se mohlo stát, kdyby třeba k obrázku přibyly další postavy, kdyby začalo sněžit, přišel silný vítr, apod. Dítě by se v tomto okamžiku mělo chovat jako školák, mělo by soustředěně poslouchat a při vlastním povídání se držet daného tématu. Takto nejenže rozvíjíme komunikativní dovednosti předškoláka, ale také jeho kreativitu.

V knihách můžeme taktéž nalézt spoustu námětů k dramatizaci v mateřské škole. Podle autorek Kesselové, Palenčárové a Svobodové (2002) dává dramatizace dětem vzor správně vedeného dialogu, kdy se role komunikátora střídá s rolí komunikanta, kdy jeden naslouchá druhému a čeká, až ten druhý dokončí myšlenku, sleduje řečníka i obsah sdělení a smysluplně reaguje.

Před samotným předčítáním z knih dbáme na pestrý výběr dětské literatury. Musíme pečlivě vybírat rozličný jazykový materiál. Každý autor užívá svébytně jiný jazykový styl, proto bychom při výběru literatury měli být obezřetní, neboť text příliš složitý může dítě odradit, protože mu nebude rozumět a naopak text příliš jednotvárný a jednoduchý jej může nudit. Výběr literatury se podle Šrámkové a Hůrkové (1985) řídí specifickými zákonitostmi a má své svébytné znaky, mezi které hlavně patří věk dítěte, úroveň jeho kognitivních procesů (vnímání, pozornost, paměť, představivost, fantazie, myšlení a řeč) a obsah aktivní a pasivní slovní zásoby dítěte. Rozumět souvislé řeči a také souvislému textu je další stupeň ve vývoji rozumových schopností dítěte.

Jak jsme již zmínili, samotné dítě ještě není čtenářem, ale pro jeho všestranný duševní rozvoj je nezbytné, aby součástí jeho výchovy byla i výchova literární. Literaturu dítě vnímá zprostředkovaně prostřednictvím rodiče či učitele. Způsob a kvalita tohoto zprostředkování výrazně ovlivňuje vztah dítěte k literatuře a k umění

vůbec. Dítě podle výše zmíněných autorek nevnímá literaturu spontánně, musí být k jejímu chápání vedeno. Je-li literatura kladně dítětem vnímána a přijímána, může přispívat k jeho citovosti i rozumu. Literatura je úzce spjata s celkovým rozvíjením, s kultivací citů, řeči, s rozvojem fantazie, světonázorových a morálních postojů a osvojením si hodnot touto společností uznávaných.

Jak dětem pohádky vyprávět a číst? Podle Streita (1992) hlas pohádek proniká přímo ke kořenům jazykového smyslu a citu dětí, které ji poslouchají. Jednu pohádku můžeme předložit dvěma způsoby pro citově různě založené děti. Autor tvrdí, že jiným způsobem ji učitelka bude vyprávět nebo číst ve třídě, kde jsou v převaze zastoupeny dívky a jinak ve třídě složené převážně z neposedných kluků.

Dítě předškolního věku je plně závislé na čtení a vyprávění pohádek. Když mu je budeme správně vyprávět, tvrdí Streit (1992), bude je později také správně číst – to znamená číst v pravé pohádkové atmosféře, která se rodí z úžasu. Obecně bychom mohli říct, že poslouchání pohádek působí bezprostředně na vnitřní citový život dítěte. Děti při poslechu pohádky sedí tiše, téměř hltají každé slovo z úst řečníka, ztotožňují se s hlavním hrdinou a přejí si šťastný konec. Duše dětí se podle Streita (1992) pohádkami doslova obohacuje, barví a naplňuje. Bez této „potravy“ zůstanou duše dětí vnitřně strnulé a citově chudé. V dnešním ztechnizovaném světě zastávají pohádky stále důležitější roli.

3.4 Média a jejich vliv na vývoj řeči

Média, ke kterým patří i televize a počítač nepatří do systému jazykové podpory, ale považujeme za důležité zmínit právě jejich negativní dopad na rozvoj komunikativních kompetencí dítěte v předškolním věku. Náš svět je světem techniky. K technickým vymoženostem dnešní doby patří i televize. Je zřejmé, že je pro nás velmi lákavá. Barevný obraz a jeho vynikající ozvučení nás přitahuje již od útlého věku. Televize nabízí více podnětů pro naše smysly. Je snazší sledovat televizi, než si číst nebo soustředěně poslouchat. Na výběr máme čím dál tím více programů a pořadů. Velkofilmy používají spousty počítačových triků, které nás doslova uchvacují a okouzlují, viz Harry Potter, apod.

Je smutné, že k televizním obrazovkám nepřitáhne více diváků to, co je na nich nejhodnotnější - kultura, umění a vzdělávání, ale seriály a krvavé „akční“ filmy s bezpočtem mrtvol. Autoři Říčan a Pithartová (1995) kritizují naše zákonodárce, kteří sice do jisté míry chrání děti a mládež před tímto násilím, aby nedošlo k ohrožení jejich mravního nebo duševního vývoje, avšak ve skutečnosti zůstávají tyto pořady bez sankcí za porušení tohoto zákona. Provozovatelé televizních stanic mohou být potrestáni pouze za ty nejhrubější prohřešky proti slušnosti. Není možné zakázat nevkus a „běžnou“ sprostotu. Z toho je jasné, že především my, rodiče a učitelé, máme zodpovědnost za mravní a duševní vývoj našich dětí.

Pro zdravý vývoj dítěte je nutné zajistit, aby děti v televizi sledovaly jen to, co jim prospívá, aby se naučily správně si vybírat a abychom je vedli ke kritickému, inteligentnímu diváctví. Poslední dobou totiž přibývá lidí, kteří před televizí tráví veškerý svůj volný čas a co je horší, přibývá rodičů, kteří své děti před televizí doslova „odkládají“, aby byly hodné a oni měli trochu klidu. To vede k tomu, že máme podstatně méně času na klidné rozhovory se svými blízkými. Máme pak méně trpělivosti naslouchat vyprávění „obyčejných“ lidí o „všedních“ věcech a starostech.

Nehledě k tomu, že sledování televize u dětí nerozvíjí ani jazykové schopnosti ani představivost. Zábava je to sice přitažlivá, ale bezduchá. Můžeme se klidně ztotožnit s názorem Říčana a Pithartové (1995), že pohádka v televizi možná děti zaujme více, ale osobně vyprávěná nebo čtená pohádka je pro dětskou duši „výživou“ zdravější a potřebnější. I když mnohdy, při vhodném soucitném komentování („chudák pejsek“), nebo společně prožívané radosti z hezké úsměvné scény v pohádce, také řídíme dětské prožívání a citovou výchovu.

Tím, že si po pohádce nebo večerníčku s dětmi povídáme o tom, co jsme viděli, se snažíme obohacovat slovní zásobu dětí. Avšak stále platí, že nadměrné množství času stráveného před televizní obrazovkou brzdí řečový vývoj a představivost, potlačuje tvořivost a družnost a oslabuje citové a sociální vztahy.

Rozvoj techniky s sebou přináší nové možnosti, ale také nová nebezpečí. Děti, a to i ty předškolní, tráví čím dál více času před počítačem a hry, které jsou pro něj vyráběny, děti velmi lákají a přitahují svou grafickou úpravou a nabídkou „laciné“

zábavy. Je obecně známo, že se dítě při některých programech učí pracovat s počítačem, a že existuje spousta výukových CR-ROMů, které dítě mohou v jistém smyslu i rozvíjet (jeho slovní zásobu – pasivní i aktivní, logické uvažování, kognitivní procesy), ale vysedávání u počítače spojují odborníci s velkými riziky pro zdraví našich dětí.

Autoři Nešpor a Csémy (2007) v souvislosti s počítačovými hrami především upozorňují na nezdravý životní styl s nedostatkem pohybu, onemocnění pohybového aparátu, obezitu, větší sklon riskovat, zhoršení mezilidských vztahů, vyšší úzkost v sociálních vztazích a zvýšenou agresivitu. Hodiny trávené u počítače nemalým způsobem zatěžují zrak. Navíc předškolní dítě nedokáže rozlišovat virtuální svět her od světa reálného. Násilné chování, které dítě z monitoru vnímá a navíc je kolikrát jeho „vykonavatelem“, má pak nedozírné následky. Opakující se hraní násilných her spojené s pozitivní hudbou, humorem, odměnou za násilné chování a rostoucí intenzita násilných podnětů vedou často k vyhasnutí strachu z násilí, podceňování závažnosti zranění, k nižšímu soucitu s oběťmi a přesvědčení, že je násilí normální. Odtud pramení nižší ochota pomáhat obětem násilí, odkládání případné pomoci a vyšší pravděpodobnost zahájení agresivního chování.

Dále hrozí možnost, že si dítě vytvoří závislost na počítačových hrách, a to vede ke zhoršené schopnosti soustředit se na školní povinnosti. Přičemž platí, čím je dítě mladší, tím rychleji se závislost vytvoří. Dítě si samo od sebe počítač nevypne. Je tedy na nás, na učitelích a především rodičích, abychom dokázali usměrňovat tuto činnost a počítač včas vypnuli. Nabídněme dětem raději společnou procházku, vyjížděku na kole, dovádění v bazénu... Učme děti žít v reálném světě.

4 KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

4.1 Charakteristika předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání, které se řídí požadavky a pokyny MŠMT, které jsou obsaženy ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. Je institucionálně zajišťováno mateřskými školami, popřípadě probíhá v přípravných třídách základních škol. Zpravidla se organizuje pro děti ve věku od tří do šesti (sedmi) let.

§ 33 zákona č. 561/2004 Sb., upravuje cíle předškolního vzdělávání takto: *„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“*

Z toho vyplývá, že **hlavní myšlenkou** preprimárního vzdělávání **je snaha** zajistit zdraví dítěte, duševní pohodu a příznivou životní perspektivu, což předpokládá respektovat přirozená práva a potřeby dítěte, podporovat jeho osobnostní rozvoj, probouzet a rozvíjet jeho možnosti a aspirace (chuť něčeho dosáhnout), umožnit mu porozumět okolnímu světu, učit se žít mezi ostatními lidmi, probouzet jeho chuť poznávat, učit se a tvořit, a to v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb.

Předškolní vzdělávání se v co nejvyšší míře přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí tohoto věku a plně respektuje tato vývojová specifika v edukačním procesu.

Preprimární vzdělávání se řídí legislativním dokumentem - RVP PV (2004), který stanovuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.

Tento kurikulární dokument - RVP PV (2004, s. 5) o úkolech předškolního vzdělávání píše, cituji: *„Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je*

doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení...smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči...usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu...vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání....“

S ohledem na vytváření základních předpokladů pro pokračování ve vzdělání představuje předškolní vzdělávání jakýsi „první krok“ v celoživotním vzdělávání.

Celoživotní vzdělávání zahrnuje různé typy a formy vzdělávání poskytované vzdělávacími institucemi a mimo ně a je považováno za kontinuální nikdy nekončící proces **získávání kompetencí**, rozvoje vědomostí, intelektových schopností a praktických dovedností, a to v průběhu celého života.

4.2 Klíčové kompetence v předškolním vzdělávání

Klíčové kompetence představují v současné době ve vzdělávání cílovou kategorii, která je vyjádřena v podobě výstupů. K dosahování těchto cílů by mělo směřovat veškeré pedagogické úsilí. Každá etapa vzdělávání by měla všechny jedince vybavit souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně z hlediska individuálních schopností a možností dosažitelná. Cílem je připravit tak všechny žáky k dalšímu vzdělávání a uplatnění ve společnosti.

Výběr klíčových kompetencí vychází z obecně sdílených představ společnosti o tom, které kompetence přispívají k spokojenému a úspěšnému životu jedince a z hodnot společností obecně přijímaných. V kurikulárním dokumentu RVP PV, (2004, s. 9) jsou klíčové kompetence formulovány: „...*jako soubory **předpokládaných** vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.*“

Kompetence tedy představují soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se navzájem propojují a komplementují, a tím se stávají univerzálnější, a tudíž i lépe využitelné.

Osvojování kompetencí je však proces dlouhodobý a komplikovaný, a proto je nutné k jejich osvojování přistupovat již v předškolním věku, kdy mohou být vytvořeny **základy klíčových kompetencí**.

Soubor klíčových kompetencí, tak jak je vytvořen v RVP PV, je ideálem, k němuž většina dětí nedospěje a ani nemůže dospět. Slouží především k vymezení příslušného vzdělávacího obsahu, tzn., že vzdělávací cíle, vzdělávací nabídka i očekávané výstupy, byly v RVP PV stanoveny tak, aby vedly k vytváření základů klíčových kompetencí.

Klíčové kompetence, rámcové i dílčí cíle předškolního vzdělávání jsou vyjádřeny v rovině velmi obecné. Schopný pedagog by měl v souladu s nimi vytvářet svůj vlastní vzdělávací program tak, aby vzdělávání dětí skutečně vedlo k vytváření základů klíčových kompetencí.

Dobré základy jsou příslibem příznivého rozvoje a předpokladem dobré budoucnosti každého jedince. Naopak základy nedostatečné mohou být jakousi brzdou, která dítě na počátku jeho životní a vzdělávací cesty může znevýhodňovat.

Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za **klíčové** považovány tyto **kompetence**:

- 1. kompetence k učení**
- 2. kompetence k řešení problémů**
- 3. kompetence komunikativní**
- 4. kompetence sociální a personální**
- 5. kompetence činnostní a občanské**

Pro naše potřeby se budeme podrobněji zabývat jen kompetencemi komunikativními, přestože víme, že v edukačním procesu nelze vyčlenit a rozvíjet, **pouze** tyto kompetence, neboť jsou **všechny** klíčové kompetence propojeny a navzájem se ovlivňují.

Předpokládá se, že pro dítě předškolního věku mohou být dosažitelné **komunikativní klíčové kompetence** v následující úrovni:

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

RVP PV (2004) je - z hlediska srozumitelnosti pro pedagoga - uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologická (Dítě a jeho tělo), psychologická (Dítě a jeho psychika), interpersonální (Dítě a ten druhý), sociálně-kulturní (Dítě a společnost) a enviromentální (Dítě a svět).

Každá oblast zahrnuje tyto vzájemně propojené kategorie:

- **dílčí vzdělávací cíle** - vyjadřují, co by měl pedagog v průběhu předškolního vzdělávání sledovat, co by měl u dítěte podporovat;
- **vzdělávací nabídku** – soubor praktických i intelektových činností vhodných k naplňování cílů a dosahování výstupů;

- **očekávané výstupy** - předpokládané výsledky, ke kterým pedagog s dítětem směřuje, jejichž dosažení není pro dítě povinné.

Z praktického hlediska jsou v RVP PV obsažena a pojmenována **možná rizika**, která mohou ohrožovat úspěch vzdělávacích záměrů. Ta srozumitelně upozorňují pedagoga na to, čeho by se měl vyvarovat.

Rozvojem řeči se v tomto dokumentu zabývají všechny vzdělávací oblasti. **Biologická** učí děti ovládat dechové svalstvo a rozvíjet smysly – sluch a rozlišování zvuků, tónů a hlásek. **Interpersonální** učí děti navazovat kontakty s dospělými a dětmi a přirozeně s nimi komunikovat, odmítnout komunikaci, která je jim nepříjemná a učí je přijímat a uzavírat kompromisy. **Oblast sociálně-kulturní** učí děti porozumět běžným neverbálním projevům citových prožitků a nálad druhých, vyjednávat s dětmi i dospělými ve svém okolí a domluvit se na společném řešení, pozorně poslouchat a vnímat kulturní a umělecké podněty, vyjadřovat se prostřednictvím různých výtvarných a hudebních činností a technik a hodnotit svoje zážitky. A **oblast environmentální** například vede děti k poznávání jiných kultur.

Avšak nejvíce se rozvojem řeči zabývá **oblast psychologická**. Podle RVP PV (2004, s. 16), cituji: „*Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení.*“

Do oblasti psychologické (**Dítě a jeho tělo**) spadá podoblast **Jazyk a řeč**, která taktéž obsahuje dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a rizika ohrožující úspěch těchto vzdělávacích záměrů. Na základě tohoto pedagog rozvíjí komunikativní kompetence dítěte dle jeho individuálních schopností a možností.

RVP PV (2004, str. 16, 17)

Dítě a jeho psychika

(podoblast) Jazyk a řeč

Dílčí vzdělávací cíle

- *rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)*
- *rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu*
- *osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické)*

Vzdělávací nabídka

- *artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti*
- *společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace (vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým apod.)*
- *komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv*
- *samostatný slovní projev na určité téma*
- *poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů*
- *vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo co shlédlo*
- *přednes, recitace, dramatizace, zpěv*
- *grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen*
- *prohlížení a „čtení“ knížek*
- *hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků, užívání gest*
- *činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika)*

Očekávané výstupy

- *správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči*
- *pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno*
- *vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách*
- *vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se)*
- *domluvit se slovy i gesty, improvizovat*
- *porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách)*
- *formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat*
- *učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí)*
- *naučit se z paměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.)*
- *sledovat a vyprávět příběh, pohádku*
- *popsat situaci (skutečnou, podle obrázku)*
- *chápat slovní vtíp a humor*
- *sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech*
- *utvořit jednoduchý rým*
- *poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma*
- *rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci*
- *sledovat očima zleva doprava*
- *poznat některá písmena a číslice, popř. slova*
- *poznat napsané své jméno*
- *projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon*

Pozor na rizika

- *prostředí komunikačně chudé, omezující běžnou komunikaci mezi dětmi i s dospělými*
- *málo příležitosti k samostatným řečovým projevům dítěte (spontánním i řízeným) a slabá motivace k nim*
- *špatný jazykový vzor*
- *vytváření komunikativních zábran (necitlivé donucování dítěte k hovoru, nerespektování dětského ostychu vedoucí k úzkosti a strachu dítěte)*
- *časově a obsahově nepřiměřené využívání audiovizuální, popř. počítačové techniky, nabídka nevhodných programů (nevhodná volba či časté a dlouhodobé sledování pořadů televize, videa apod.)*
- *nedostatečná pozornost k rozvoji dovedností předcházejících čtení a psaní*
- *omezený přístup ke knížkám*

Pedagog dobře pracující se všemi těmito kategoriemi, pokládá elementární základy klíčových kompetencí, a tím vytváří pro dítě dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Umožňuje tak každému dítěti v době, kdy opouští mateřskou školu, dosáhnout **optimální** úrovně osobního rozvoje a učení, dle vlastních individuálních možností a potřeb v oblasti komunikativních kompetencí, a napomáhá tak vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE EMPIRICKÉ ČÁSTI

5.1 Cíl empirického šetření

Cílem výzkumného šetření je zjistit pokroky a dosaženou úroveň dětí předškolního věku při osvojování komunikativních kompetencí. Jedná se o šetření **kvalitativní, založené na pedagogické diagnostice patnácti dětí, které by měly v tomto školním roce ukončit předškolní vzdělávání a zahájit povinnou školní docházku.**

Diagnostika dětí je založena na výstupech stanovených RVP PV v oblasti komunikativních kompetencí. Výzkum je proveden metodou volného rozhovoru a metodou dlouhodobého pozorování dětí při spontánních i řízených činnostech, při individuální i skupinové práci. Pozorování je systematické, zaměřené na získávání poznatků významných pro oblast komunikace.

Pro účely výzkumného šetření jsme vytvořili záznamový arch dle výstupů RVP PV pro komunikativní kompetence s hodnotící škálou úrovně dosažených dovedností. Záznamový arch slouží pro průběžnou diagnostiku (Příloha č. 1).

Hodnotící škála: 1 je velmi dobrá úroveň, 2 dobrá úroveň, 3 průměrná úroveň, 4 špatná úroveň, 5 velmi špatná úroveň.

5.2 Dílčí cíle empirického šetření

1. Analyzovat úroveň řečových dovedností, a to zejména schopnosti vyjadřování. Zjistit zda dítě předškolního věku vhodně formuluje věty, má správnou výslovnost, větnou stavbu, gramatiku a rozvinutou slovní zásobu, apod.
2. Analyzovat průběžné pokroky komunikativních kompetencí.
3. Analyzovat celkový pokrok komunikativních schopností, které děti získaly během empirického výzkumného šetření.

5.3 Problémové otázky

1. Dosahují děti před zahájením povinné školní docházky komunikativních kompetencí na úrovni stanovených výstupů?
2. Má ŠVP v mateřské škole v Petrovicích u Karviné, v části Dolní Marklovice v dostatečné míře zakomponované komunikativní kompetence a jejich rozvoj?

5.4 Charakteristika cílové skupiny

Empirické šetření proběhlo v mateřské škole v Petrovicích u Karviné, v části Dolní Marklovice, a to u patnácti dětí ve věku 5 – 7 let. Tyto děti by měly ve školním roce 2010/2011 ukončit předškolní vzdělávání a zahájit povinnou školní docházku. Jedná se o osm dívek a sedm chlapců. Dva z chlapců, které jsme diagnostikovali, měli ve školním roce 2009/2010 odklad školní docházky. U jednoho z nich byl také diagnostikován omezený vývoj řeči.

5.5 Etapy výzkumného šetření

Výzkumné šetření proběhlo ve třech etapách.

První etapa - počáteční diagnostika - (září 2010) byla provedena metodou volného rozhovoru a pozorování při popisu obrázku (Příloha č. 2). V této fázi šlo o zjištění úrovně řečových dovedností. Zaměřili jsme se na schopnost vyjadřování, na to, zda dítě komunikuje bez zábran, správně formuluje věty, vyslovuje bez obtíží, správně tvoří větnou stavbu, vhodně používá gramatiku a má vysokou úroveň slovní zásoby, apod.

Druhá etapa - průběžná diagnostika – (listopad 2010) pozorování při spontánních činnostech, volném rozhovoru a řízených činnostech – slovní hry - Nekonečný příběh, Souvislosti, hra „Na sultána“, Slovní fotbal, rozhovor „Co jsem dělal/a o víkendu?“.

Třetí etapa - výstupní diagnostika - (leden 2011) byla opět založená na popisu obrázků a pozorování, a to stejného obrázku (Příloha č. 2) a jiného obrázku (Příloha č. 3), který by měl potvrdit zjištěnou skutečnost při popisu prvního obrázku.

5.6 Použité metody

- Pozorování – dlouhodobé, systematické při spontánních i řízených činnostech, při individuální i skupinové práci (popis obrázku, slovní hry, rozhovor „Co jsem dělal/a o víkendu?“)
- Rozhovor – volný
- Hra

Pravidla slovních her

Nekonečný příběh – Učitelka sedí s dětmi v kruhu. Postupně se střídají a vypráví společný nekonečný příběh. Příběh musí mít souvislost. Každý vysloví cca 3 – 5 vět a předá slovo kamarádovi po levici.

Souvislosti – Dítě bude říkat názvy věcí kolem sebe. Dospělý doplní každý název krátkým sdělením, v němž uvede nějakou souvislost s uvedeným názvem. Například:

Stůl - jíme u něj

Hodiny - ukazují čas

Po několika slovech si dítě s dospělým vymění role. Dospělý bude pojmenovávat věci kolem sebe a dítě bude uvádět souvislosti.

„Na sultána“ - Sultán si vymýšlí, na jakou barvu má chuť se dívat, na co má chuť k jídlu, co si oblékne, Děti podle přání vymýšlejí varianty. Například:

Sultán: „Dnes mám chuť na ovoce.“ děti: banán, jablko, hruška,....

Sultán: „Dnes chci slyšet všechna slova na písmeno D.“ děti: dort, datel, dýka,...

Slovní fotbal – Hráči slovního fotbalu se postupně střídají. První hráč vyřkne slovo. Písmeno, na které to slovo končí je pro druhého hráče prvním písmenem slova, které má vyslovit. Poslední písmeno tohoto slova je prvním písmenem slova třetího hráče, atd. Například: První hráč: „slon“, druhý hráč: „nanuk“, třetí hráč: „kost“,...

5.7 Diagnostika dětí

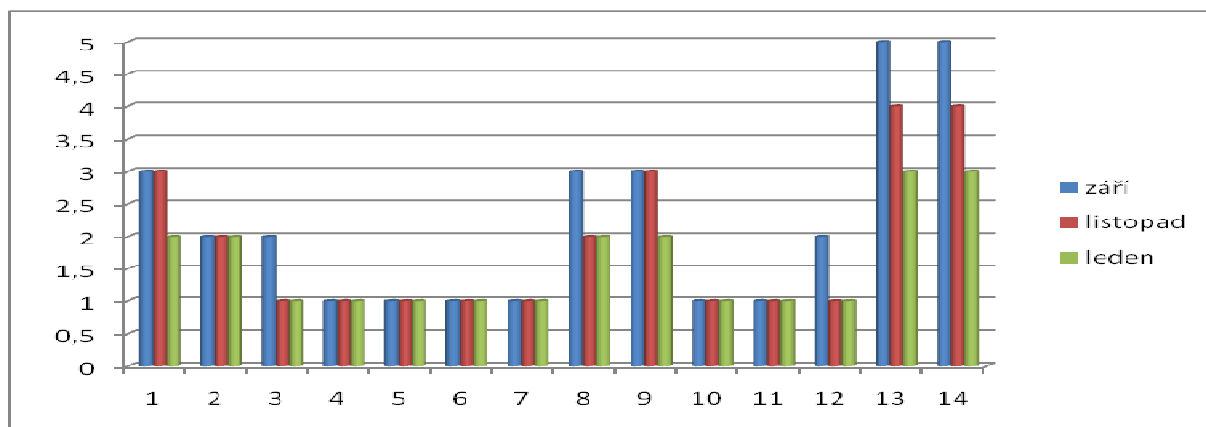
Záznamový arch

Jméno dítěte: Maruška

Měsíc a rok narození: 6/2005

	Oblasti	kalendářní měsíc		
		září	listopad	leden
1	Správně vyslovuje	3	3	2
2	Slovní zásoba (pojmenuje většinu toho, čím je obklopeno)	2	2	2
3	Umí vyjádřit své prožitky, myšlenky, nápady, pocity	2	1	1
4	Vede smysluplný rozhovor	1	1	1
5	Rozumí slyšenému	1	1	1
6	Formuluje správně věty a otázky	1	1	1
7	Používá a chápe prvky nonverbální komunikace	1	1	1
8	Komunikuje bez zábran a ostychu - s dětmi	3	2	2
9	Komunikuje bez zábran a ostychu - s dospělými	3	3	2
10	Popisuje situaci – skutečnou, nebo obrázek	1	1	1
11	Hovoří gramaticky správně	1	1	1
12	Projevuje zájem o knihy, využívá inf. a komun. prostředky	2	1	1
13	Sluchově rozliší první hlásku slova	5	4	3
14	Sluchově rozliší poslední hlásku slova	5	4	3

Hodnocení: 1 velmi dobrá úroveň, 2 dobrá úroveň, 3 průměrná úroveň, 4 špatná úroveň, 5 velmi špatná úroveň



Komentář: Na začátku sledovaného období Maruška nedokázala správně vyslovovat všechny hlásky. Potíže jí činila komunikace s dětmi i s dospělými, kdy se projevoval její ostych. Největší obtíže nastaly při sluchovém rozlišení první a poslední hlásky ve slově. Neměla problémy s gramatikou, vedla smysluplný rozhovor, dokázala správně popsat obrázky, rozumí slyšenému a umí vyjádřit své prožitky a myšlenky. Postupně Maruška ostych překonala a na konci tohoto období se jí dokonce dařilo rozlišovat první a poslední hlásku.

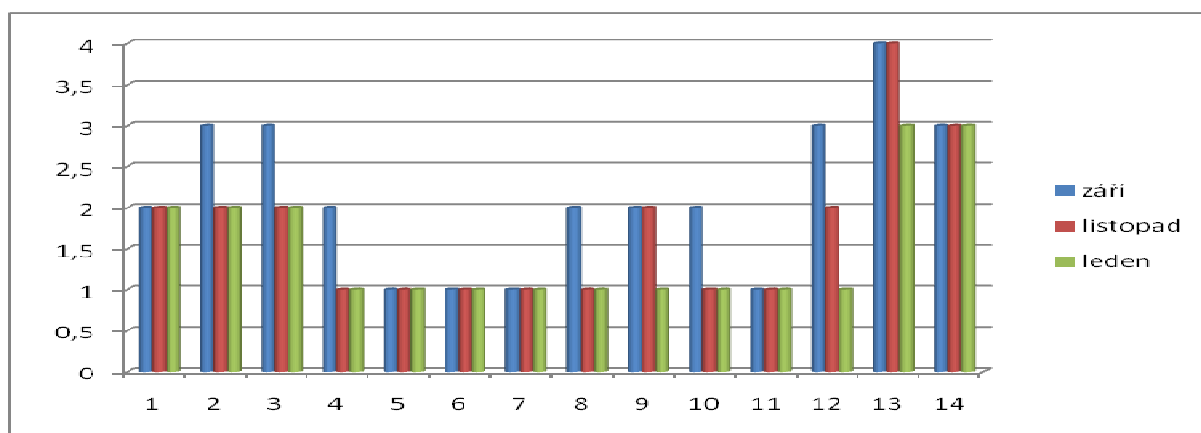
Záznamový arch

Jméno dítěte: Vojtíšek (Odklad školní docházky)

Měsíc a rok narození: 7/2004

	Oblasti	kalendářní měsíc		
		září	listopad	leden
1	Správně vyslovuje	2	2	2
2	Slovní zásoba (pojmenuje většinu toho, čím je obklopeno)	3	2	2
3	Umí vyjádřit své prožitky, myšlenky, nápady, pocity	3	2	2
4	Vede smysluplný rozhovor	2	1	1
5	Rozumí slyšenému	1	1	1
6	Formuluje správně věty a otázky	1	1	1
7	Používá a chápe prvky nonverbální komunikace	1	1	1
8	Komunikuje bez zábran a ostychu - s dětmi	2	1	1
9	Komunikuje bez zábran a ostychu - s dospělými	2	2	1
10	Popisuje situaci – skutečnou, nebo obrázek	2	1	1
11	Hovoří gramaticky správně	1	1	1
12	Projevuje zájem o knihy, využívá inf. a komun. prostředky	3	2	1
13	Sluchově rozliší první hlásku slova	4	4	3
14	Sluchově rozliší poslední hlásku slova	3	3	3

Hodnocení: 1 velmi dobrá úroveň, 2 dobrá úroveň, 3 průměrná úroveň, 4 špatná úroveň, 5 velmi špatná úroveň



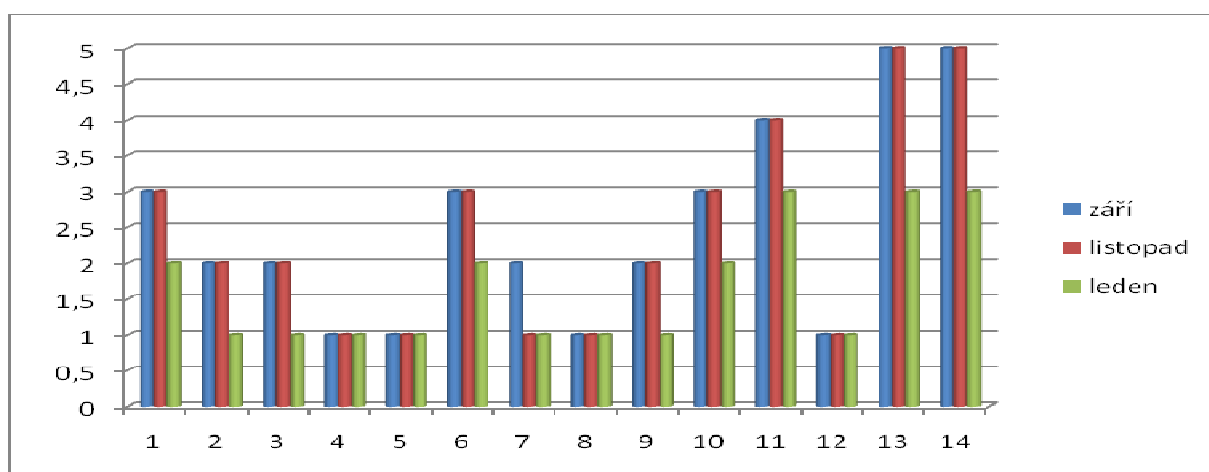
Komentář: Na začátku sledovaného období měl Vojtíšek méně rozvinutou slovní zásobu a měl potíže s vyjádřením svých myšlenek a prožitků, jeho zájem o knihy byl průměrný a problémy se projevily také při sluchovém rozlišení první a poslední hlásky ve slově. Naopak dokázal vhodně formulovat věty, hovořil gramaticky správně, obrázek dokázal popsat dobře. Na konci tohoto období se jeho slovní zásoba rozvinula a Vojtíšek dokázal lépe vystihnout své myšlenky a názory, také začal projevovat zájem o knihy.

Jméno dítěte: Mareček

Měsíc a rok narození: 7/2005

	Oblasti	kalendářní měsíc		
		září	listopad	leden
1	Správně vyslovuje	3	3	2
2	Slovní zásoba (pojmenuje většinu toho, čím je obklopeno)	2	2	1
3	Umí vyjádřit své prožitky, myšlenky, nápady, pocity	2	2	1
4	Vede smysluplný rozhovor	1	1	1
5	Rozumí slyšenému	1	1	1
6	Formuluje správně věty a otázky	3	3	2
7	Používá a chápe prvky nonverbální komunikace	2	1	1
8	Komunikuje bez zábran a ostychu - s dětmi	1	1	1
9	Komunikuje bez zábran a ostychu - s dospělými	2	2	1
10	Popisuje situaci – skutečnou, nebo obrázek	3	3	2
11	Hovoří gramaticky správně	4	4	3
12	Projevuje zájem o knihy, využívá inf. a komun. prostředky	1	1	1
13	Sluchově rozliší první hlásku slova	5	5	3
14	Sluchově rozliší poslední hlásku slova	5	5	3

Hodnocení: 1 velmi dobrá úroveň, 2 dobrá úroveň, 3 průměrná úroveň, 4 špatná úroveň, 5 velmi špatná úroveň



Komentář: Mareček na začátku výzkumného šetření špatně vyslovoval, používal agramatismy a měl potíže s tvoření otázek a vět, obrázek popisoval obtížně a nedokázal sluchově rozlišit ani první ani poslední hlásku ve slově. Dokázal vyjádřit své myšlenky a názory, vedl smysluplný rozhovor. Během šetření navštěvoval logopeda a jeho výslovnost se tím upravila, zlepšila se také gramatická stránka jeho řeči a sluchové rozlišení hlásek na začátku a na konci slov. Pokrok se u Marečka projevil také při popisu obrázků.

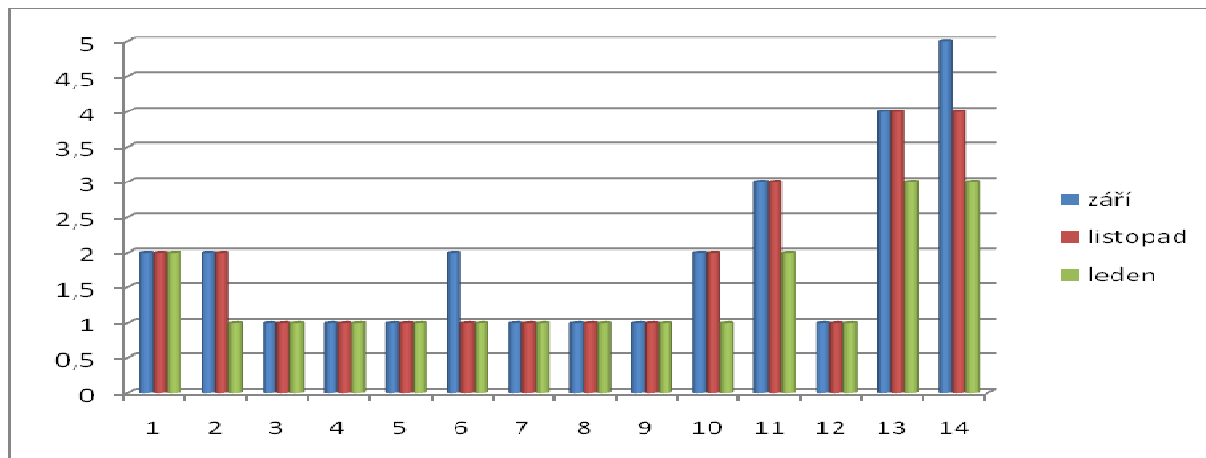
Záznamový arch

Jméno dítěte: Klárka

Měsíc a rok narození: 1/2005

	Oblasti	kalendářní měsíc		
		září	listopad	leden
1	Správně vyslovuje	2	2	2
2	Slovní zásoba (pojmenuje většinu toho, čím je obklopeno)	2	2	1
3	Umí vyjádřit své prožitky, myšlenky, nápady, pocity	1	1	1
4	Vede smysluplný rozhovor	1	1	1
5	Rozumí slyšenému	1	1	1
6	Formuluje správně věty a otázky	2	1	1
7	Používá a chápe prvky nonverbální komunikace	1	1	1
8	Komunikuje bez zábran a ostychu - s dětmi	1	1	1
9	Komunikuje bez zábran a ostychu - s dospělými	1	1	1
10	Popisuje situaci – skutečnou, nebo obrázek	2	2	1
11	Hovoří gramaticky správně	3	3	2
12	Projevuje zájem o knihy, využívá inf. a komun. prostředky	1	1	1
13	Sluchově rozliší první hlásku slova	4	4	3
14	Sluchově rozliší poslední hlásku slova	5	4	3

Hodnocení: 1 velmi dobrá úroveň, 2 dobrá úroveň, 3 průměrná úroveň, 4 špatná úroveň, 5 velmi špatná úroveň



Komentář: Klárka měla na začátku sledovaného období potíže zejména v gramatice a při rozlišení první a poslední hlásky. Velice dobře však dokázala vyjádřit své zážitky a myšlenky, vedla smysluplný rozhovor, komunikovala s dětmi i s dospělými bez zábran. Také obrázek popsala velmi dobře. Na závěr tohoto šetření dokázala popsat obrázky výborně, její gramatika se zlepšila a také začala rozlišovat první a poslední hlásku ve slově.

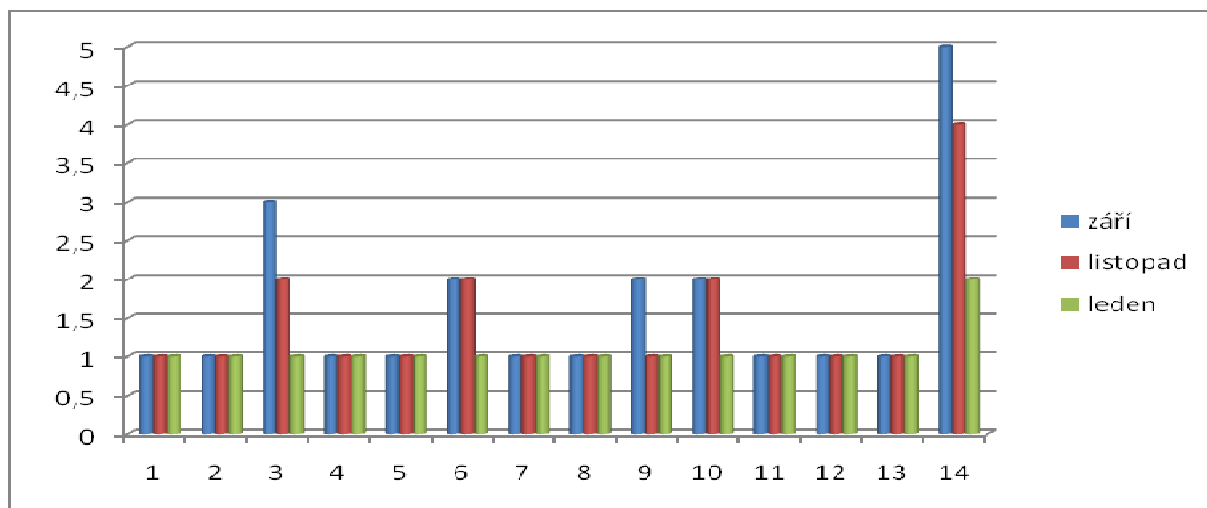
Záznamový arch

Jméno dítěte: Beátka

Měsíc a rok narození: 2/2005

	Oblasti	kalendářní měsíc		
		září	listopad	leden
1	Správně vyslovuje	1	1	1
2	Slovní zásoba (pojmenuje většinu toho, čím je obklopeno)	1	1	1
3	Umí vyjádřit své prožitky, myšlenky, nápady, pocity	3	2	1
4	Vede smysluplný rozhovor	1	1	1
5	Rozumí slyšenému	1	1	1
6	Formuluje správně věty a otázky	2	2	1
7	Používá a chápe prvky nonverbální komunikace	1	1	1
8	Komunikuje bez zábran a ostychu - s dětmi	1	1	1
9	Komunikuje bez zábran a ostychu - s dospělými	2	1	1
10	Popisuje situaci – skutečnou, nebo obrázek	2	2	1
11	Hovoří gramaticky správně	1	1	1
12	Projevuje zájem o knihy, využívá inf. a komun. prostředky	1	1	1
13	Sluchově rozliší první hlásku slova	1	1	1
14	Sluchově rozliší poslední hlásku slova	5	4	2

Hodnocení: 1 velmi dobrá úroveň, 2 dobrá úroveň, 3 průměrná úroveň, 4 špatná úroveň, 5 velmi špatná úroveň



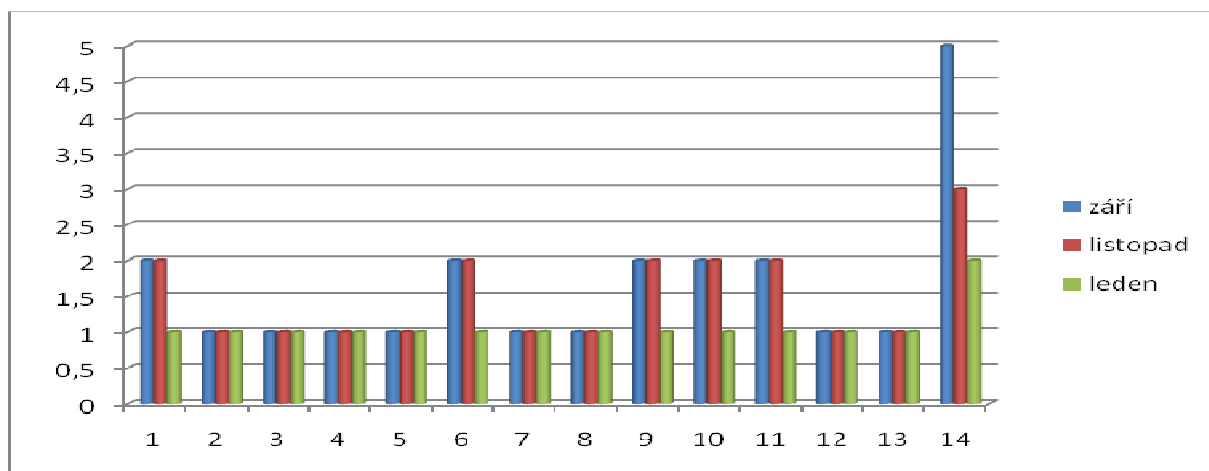
Komentář: Beátka již na začátku šetření správně vyslovovala, měla rozvinutou slovní zásobu, vedla smysluplný rozhovor, gramatiku používala vhodně, velice dobře rozlišovala první hlásku ve slově. Naopak nedovedla rozlišit poslední hlásku ve slově a měla potíže s vyjádřením svých prožitků a názorů, což bylo zřejmě spojeno s ostychem při komunikaci s dospělým. Na konci sledovaného období své názory a prožitky vyjadřovala velmi dobře a sluchově již rozlišovala poslední hlásku dobře.

Jméno dítěte: Natálka

Měsíc a rok narození: 2/2005

	Oblasti	kalendářní měsíc		
		září	listopad	leden
1	Správně vyslovuje	2	2	1
2	Slovní zásoba (pojmenuje většinu toho, čím je obklopeno)	1	1	1
3	Umí vyjádřit své prožitky, myšlenky, nápady, pocity	1	1	1
4	Vede smysluplný rozhovor	1	1	1
5	Rozumí slyšenému	1	1	1
6	Formuluje správně věty a otázky	2	2	1
7	Používá a chápe prvky nonverbální komunikace	1	1	1
8	Komunikuje bez zábran a ostychu - s dětmi	1	1	1
9	Komunikuje bez zábran a ostychu - s dospělými	2	2	1
10	Popisuje situaci – skutečnou, nebo obrázek	2	2	1
11	Hovoří gramaticky správně	2	2	1
12	Projevuje zájem o knihy, využívá inf. a komun. prostředky	1	1	1
13	Sluchově rozliší první hlásku slova	1	1	1
14	Sluchově rozliší poslední hlásku slova	5	3	2

Hodnocení: 1 velmi dobrá úroveň, 2 dobrá úroveň, 3 průměrná úroveň, 4 špatná úroveň, 5 velmi špatná úroveň



Komentář: Natálka měla na počátku sledovaného období trochu obtíže s výslovností, s formulací vět a otázek a také s gramatikou, což se trochu projevilo u popisu obrázku, ale jinak vedla smysluplný rozhovor, dokázala vyjádřit své prožitky, nápady, myšlenky, apod. Vždy stoprocentně sluchově rozlišila první hlásku ve slově. Poslední hlásku však nedokázala určit nikdy. Během šetření nastal obrat k lepšímu, a to ve všech sledovaných oblastech, ve kterých měla Natálka na začátku nedostatky.

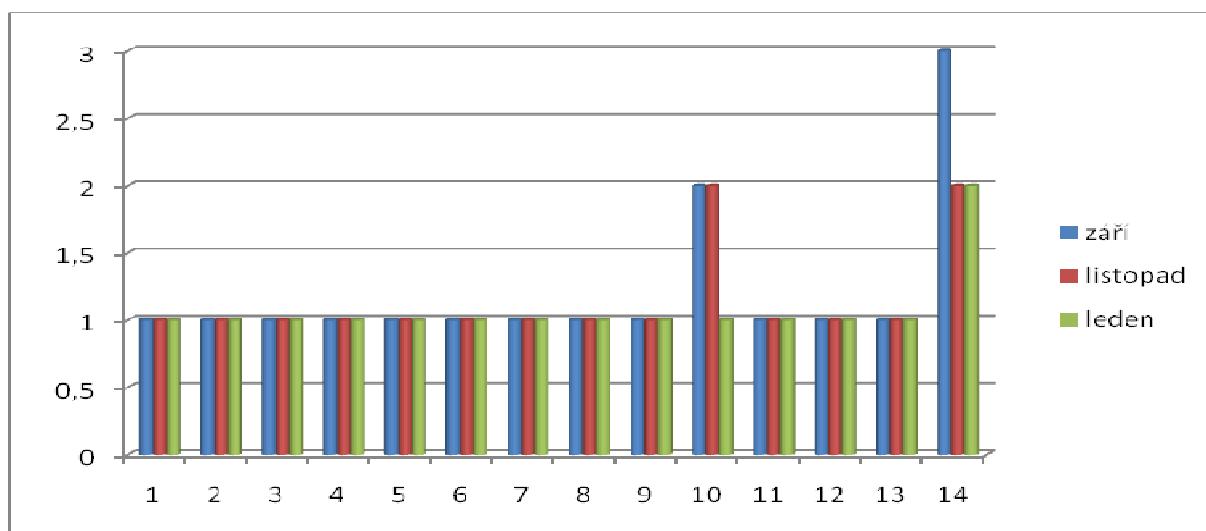
Záznamový arch

Jméno dítěte: Karolínka

Měsíc a rok narození: 6/2005

	Oblasti	kalendářní měsíc		
		září	listopad	leden
1	Správně vyslovuje	1	1	1
2	Slovní zásoba (pojmenuje většinu toho, čím je obklopeno)	1	1	1
3	Umí vyjádřit své prožitky, myšlenky, nápady, pocity	1	1	1
4	Vede smysluplný rozhovor	1	1	1
5	Rozumí slyšenému	1	1	1
6	Formuluje správně věty a otázky	1	1	1
7	Používá a chápe prvky nonverbální komunikace	1	1	1
8	Komunikuje bez zábran a ostychu - s dětmi	1	1	1
9	Komunikuje bez zábran a ostychu - s dospělými	1	1	1
10	Popisuje situaci – skutečnou, nebo obrázek	2	2	1
11	Hovoří gramaticky správně	1	1	1
12	Projevuje zájem o knihy, využívá inf. a komun. prostředky	1	1	1
13	Sluchově rozliší první hlásku slova	1	1	1
14	Sluchově rozliší poslední hlásku slova	3	2	2

Hodnocení: 1 velmi dobrá úroveň, 2 dobrá úroveň, 3 průměrná úroveň, 4 špatná úroveň, 5 velmi špatná úroveň



Komentář: Karolínka po celou dobu šetření vykazovala velmi dobrou úroveň téměř ve všech sledovaných kategoriích. Menší nedostatky měla u popisu obrázku, avšak ke konci sledovaného období popisovala Karolínka obrázky velmi dobře. Potíže Karolínce činilo sluchové rozlišení poslední hlásky ve slově, to zvládala pouze průměrně. Na závěr šetření však i toto zvládala Karolínka dobře, bez větších obtíží.

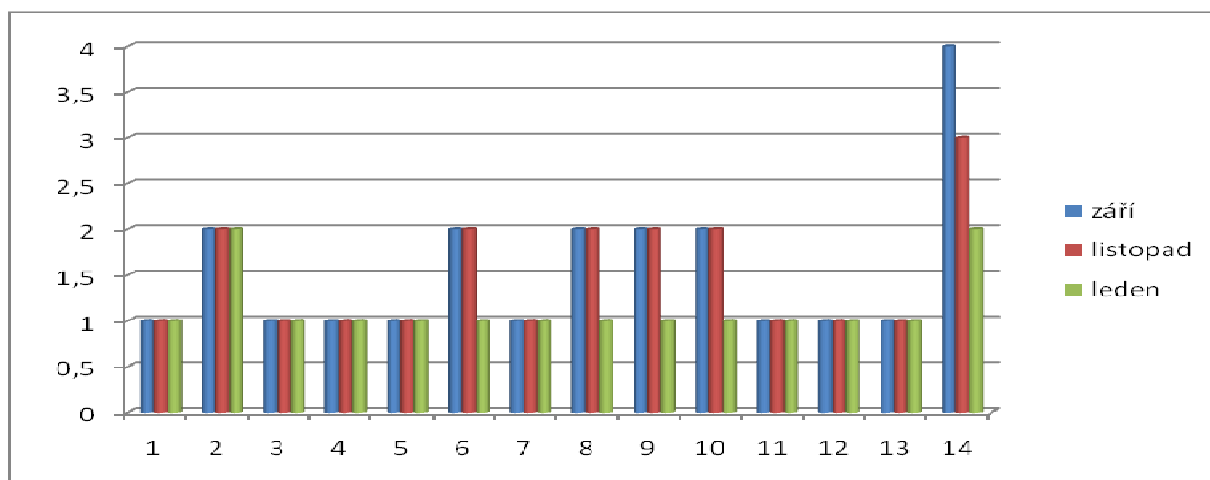
Záznamový arch

Jméno dítěte: Šimonek

Měsíc a rok narození: 6/2005

	Oblasti	kalendářní měsíc		
		září	listopad	leden
1	Správně vyslovuje	1	1	1
2	Slovní zásoba (pojmenuje většinu toho, čím je obklopeno)	2	2	2
3	Umí vyjádřit své prožitky, myšlenky, nápady, pocity	1	1	1
4	Vede smysluplný rozhovor	1	1	1
5	Rozumí slyšenému	1	1	1
6	Formuluje správně věty a otázky	2	2	1
7	Používá a chápe prvky nonverbální komunikace	1	1	1
8	Komunikuje bez zábran a ostychu - s dětmi	2	2	1
9	Komunikuje bez zábran a ostychu - s dospělými	2	2	1
10	Popisuje situaci – skutečnou, nebo obrázek	2	2	1
11	Hovoří gramaticky správně	1	1	1
12	Projevuje zájem o knihy, využívá inf. a komun. prostředky	1	1	1
13	Sluchově rozliší první hlásku slova	1	1	1
14	Sluchově rozliší poslední hlásku slova	4	3	2

Hodnocení: 1 velmi dobrá úroveň, 2 dobrá úroveň, 3 průměrná úroveň, 4 špatná úroveň, 5 velmi špatná úroveň



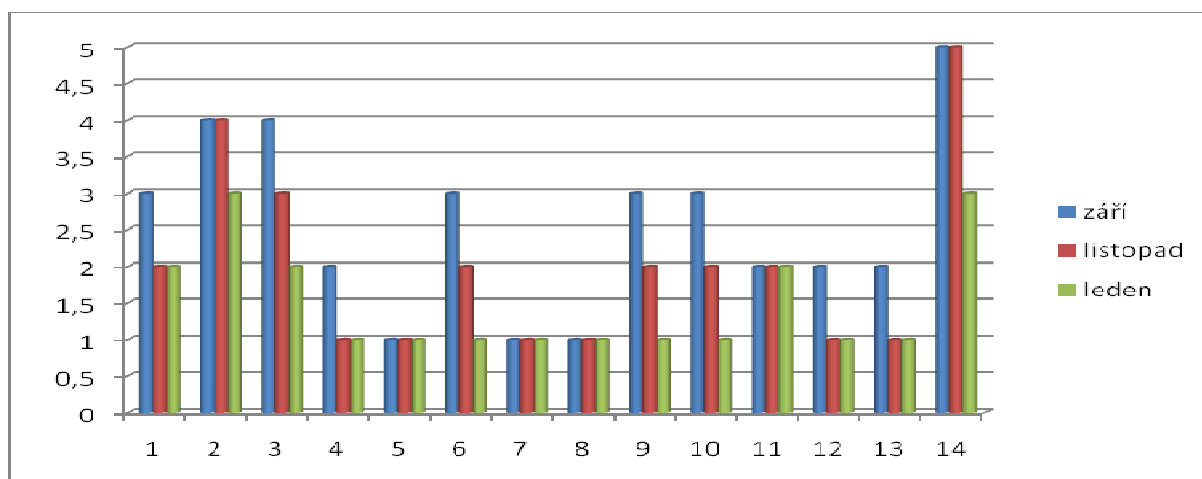
Komentář: Šimonek od počátku výzkumného šetření velice dobře vyslovoval, vyjadřoval své prožitky a myšlenky, vedl smysluplný rozhovor, rozuměl slyšenému, hovořil gramaticky správně a velice dobře sluchově rozlišoval první hlásku ve slově. Potíže měl při sluchovém rozlišení hlásky poslední. S dětmi i s dospělými komunikoval s malým ostychem a trochu mu činilo potíže popsat obrázek. Na konci sledovaného období Šimonek začal poslední hlásky dobře rozlišovat a jeho komunikace se zlepšila.

Jméno dítěte: Dominiček M.

Měsíc a rok narození: 8/2005

	Oblasti	kalendářní měsíc		
		září	listopad	leden
1	Správně vyslovuje	3	2	2
2	Slovní zásoba (pojmenuje většinu toho, čím je obklopeno)	4	4	3
3	Umí vyjádřit své prožitky, myšlenky, nápady, pocity	4	3	2
4	Vede smysluplný rozhovor	2	1	1
5	Rozumí slyšenému	1	1	1
6	Formuluje správně věty a otázky	3	2	1
7	Používá a chápe prvky nonverbální komunikace	1	1	1
8	Komunikuje bez zábrán a ostychu - s dětmi	1	1	1
9	Komunikuje bez zábrán a ostychu - s dospělými	3	2	1
10	Popisuje situaci – skutečnou, nebo obrázek	3	2	1
11	Hovoří gramaticky správně	2	2	2
12	Projevuje zájem o knihy, využívá inf. a komun. prostředky	2	1	1
13	Sluchově rozliší první hlásku slova	2	1	1
14	Sluchově rozliší poslední hlásku slova	5	5	3

Hodnocení: 1 velmi dobrá úroveň, 2 dobrá úroveň, 3 průměrná úroveň, 4 špatná úroveň, 5 velmi špatná úroveň



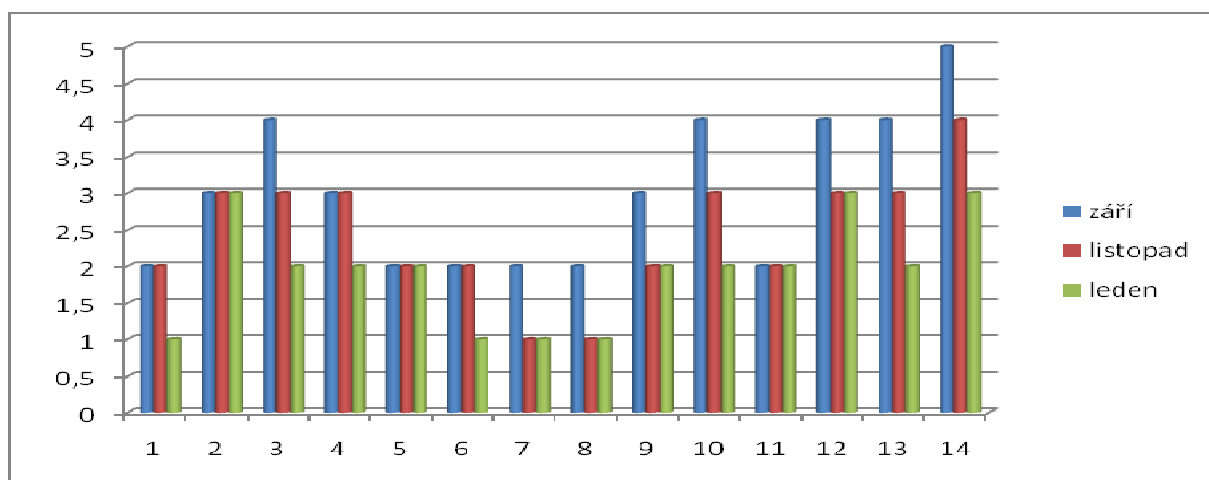
Komentář: Dominiček měl na začátku problémy s výslovností, malou slovní zásobou, nedokázal vyjádřit myšlenky, pocity, apod. Problémy mu činilo popsat obrázek a formulovat věty a otázky. S dospělými komunikoval s ostychem. První hlásku ve slově sluchově rozlišoval vcelku dobře, ale na konci slova hlásku nedokázal rozlišit. Na konci sledovaného období se Dominiček zlepšil ve všech sledovaných oblastech kromě správného gramatického vyjadřování.

Jméno dítěte: Martínek

Měsíc a rok narození: 6/2005

	Oblasti	kalendářní měsíc		
		září	listopad	leden
1	Správně vyslovuje	2	2	1
2	Slovní zásoba (pojmenuje většinu toho, čím je obklopeno)	3	3	3
3	Umí vyjádřit své prožitky, myšlenky, nápady, pocity	4	3	2
4	Vede smysluplný rozhovor	3	3	2
5	Rozumí slyšenému	2	2	2
6	Formuluje správně věty a otázky	2	2	1
7	Používá a chápe prvky nonverbální komunikace	2	1	1
8	Komunikuje bez zábran a ostychu - s dětmi	2	1	1
9	Komunikuje bez zábran a ostychu - s dospělými	3	2	2
10	Popisuje situaci – skutečnou, nebo obrázek	4	3	2
11	Hovoří gramaticky správně	2	2	2
12	Projevuje zájem o knihy, využívá inf. a komun. prostředky	4	3	3
13	Sluchově rozliší první hlásku slova	4	3	2
14	Sluchově rozliší poslední hlásku slova	5	4	3

Hodnocení: 1 velmi dobrá úroveň, 2 dobrá úroveň, 3 průměrná úroveň, 4 špatná úroveň, 5 velmi špatná úroveň



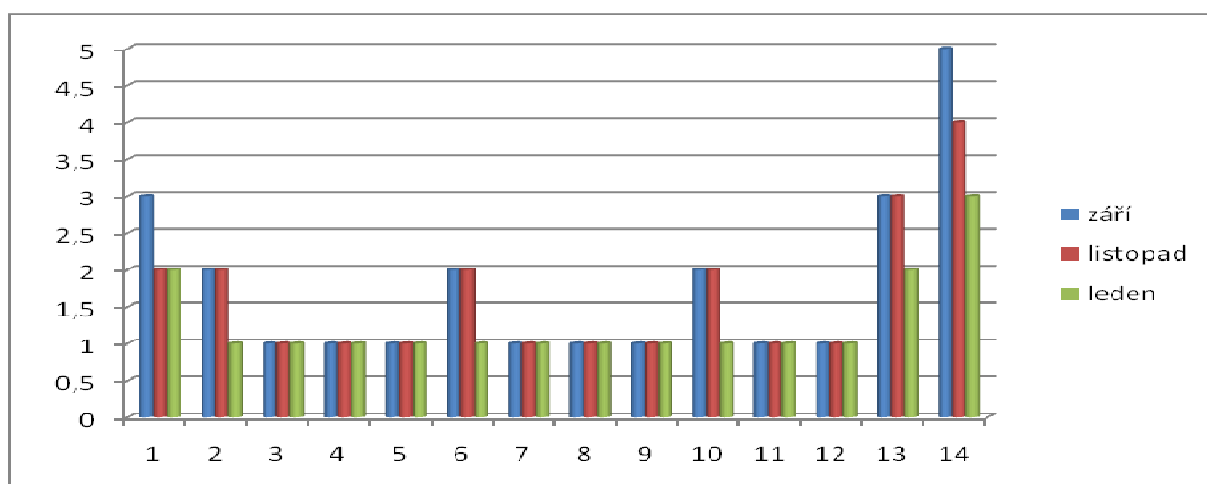
Komentář: Martínek měl na začátku výzkumného šetření potíže s vyjádřením myšlenek, zážitků, apod., nedařilo se mu popsat obrázek, jeho slovní zásoba byla průměrná, velmi málo se zajímal o knihy, obtížně rozlišoval sluchově první hlásku slova a vůbec nedokázal sluchově rozlišit poslední hlásku slova. Rozhovor nevedl příliš smysluplně. S ostychem komunikoval s dospělými. V průběhu šetření se jeho komunikativní kompetence zlepšily. Pouze Martínkova slovní zásoba zůstala na stejné úrovni.

Jméno dítěte: Nikoletka

Měsíc a rok narození: 6/2005

	Oblasti	kalendářní měsíc		
		září	listopad	leden
1	Správně vyslovuje	3	2	2
2	Slovní zásoba (pojmenuje většinu toho, čím je obklopeno)	2	2	1
3	Umí vyjádřit své prožitky, myšlenky, nápady, pocity	1	1	1
4	Vede smysluplný rozhovor	1	1	1
5	Rozumí slyšenému	1	1	1
6	Formuluje správně věty a otázky	2	2	1
7	Používá a chápe prvky nonverbální komunikace	1	1	1
8	Komunikuje bez zábrán a ostychu - s dětmi	1	1	1
9	Komunikuje bez zábrán a ostychu - s dospělými	1	1	1
10	Popisuje situaci – skutečnou, nebo obrázek	2	2	1
11	Hovoří gramaticky správně	1	1	1
12	Projevuje zájem o knihy, využívá inf. a komun. prostředky	1	1	1
13	Sluchově rozliší první hlásku slova	3	3	2
14	Sluchově rozliší poslední hlásku slova	5	4	3

Hodnocení: 1 velmi dobrá úroveň, 2 dobrá úroveň, 3 průměrná úroveň, 4 špatná úroveň, 5 velmi špatná úroveň



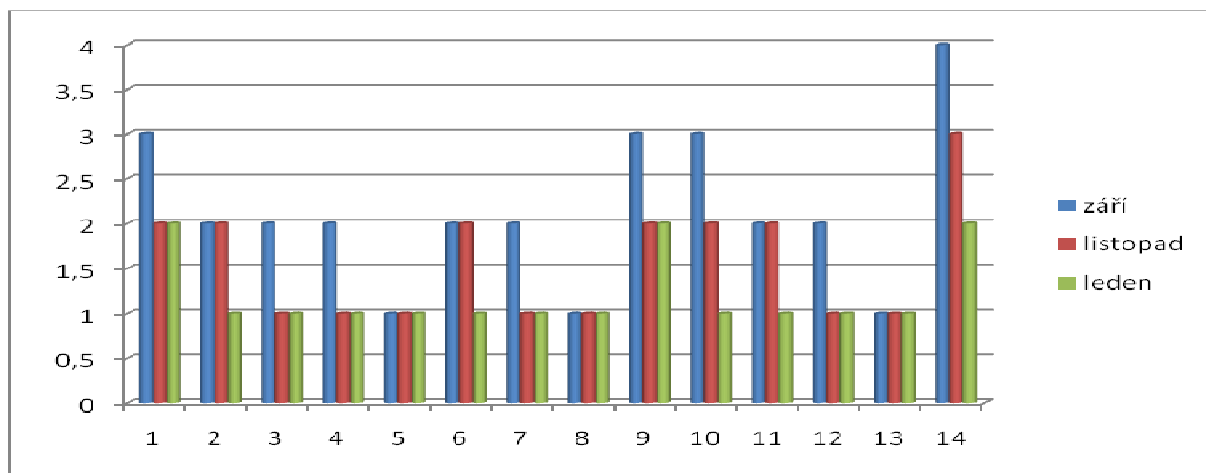
Komentář: Nikoletka měla na počátku sledovaného období potíže s výslovností a s rozlišováním první hlásky ve slově. Vůbec nedovedla rozlišit sluchem poslední hlásku slova. Naopak velmi dobře dokázala vyjádřit své myšlenky, zážitky, apod., vedla smysluplný rozhovor, rozuměla slyšenému, hovořila gramaticky správně a komunikovala s dětmi i s dospělými bez ostychu. Na konci tohoto období se její výslovnost upravila a Nikoletka začala první hlásku rozlišovat sluchem dobře a poslední hlásku průměrně.

Jméno dítěte: Izabelka

Měsíc a rok narození: 12/2004

	Oblasti	kalendářní měsíc		
		září	listopad	leden
1	Správně vyslovuje	3	2	2
2	Slovní zásoba (pojmenuje většinu toho, čím je obklopeno)	2	2	1
3	Umí vyjádřit své prožitky, myšlenky, nápady, pocity	2	1	1
4	Vede smysluplný rozhovor	2	1	1
5	Rozumí slyšenému	1	1	1
6	Formuluje správně věty a otázky	2	2	1
7	Používá a chápe prvky nonverbální komunikace	2	1	1
8	Komunikuje bez zábrán a ostychu - s dětmi	1	1	1
9	Komunikuje bez zábrán a ostychu - s dospělými	3	2	2
10	Popisuje situaci – skutečnou, nebo obrázek	3	2	1
11	Hovoří gramaticky správně	2	2	1
12	Projevuje zájem o knihy, využívá inf. a komun. prostředky	2	1	1
13	Sluchově rozliší první hlásku slova	1	1	1
14	Sluchově rozliší poslední hlásku slova	4	3	2

Hodnocení: 1 velmi dobrá úroveň, 2 dobrá úroveň, 3 průměrná úroveň, 4 špatná úroveň, 5 velmi špatná úroveň



Komentář: Izabelka měla na začátku potíže s výslovností a s popisem obrázku. Při komunikaci s dospělými se projevovaly zábrany a ostych. Téměř nedokázala sluchově rozlišit poslední hlásku ve slově. Výborně však rozlišovala první hlásku ve slově, rozuměla slyšenému. Dokázala dobře vyjadřovat své prožitky a nápady, vedla smysluplný rozhovor, vcelku hovořila gramaticky správně. Na konci sledovaného období se Izabelka mírně zlepšila ve všech sledovaných kategoriích.

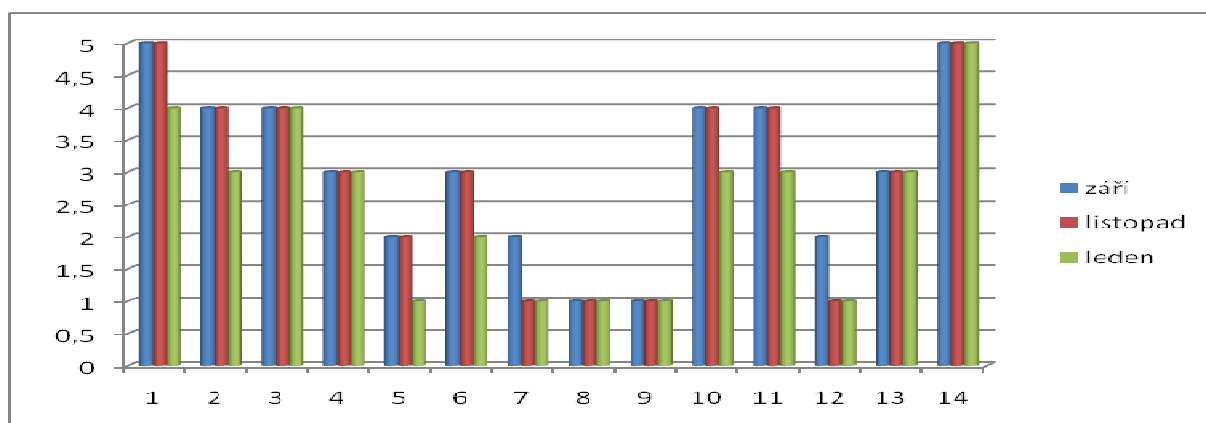
Jméno dítěte: Radimek (Odklad školní docházky)

Měsíc a rok narození: 12/2003

Omezený vývoj řeči

	Oblasti	kalendářní měsíc		
		září	listopad	leden
1	Správně vyslovuje	5	5	4
2	Slovní zásoba (pojmenuje většinu toho, čím je obklopeno)	4	4	3
3	Umí vyjádřit své prožitky, myšlenky, nápady, pocity	4	4	4
4	Vede smysluplný rozhovor	3	3	3
5	Rozumí slyšenému	2	2	1
6	Formuluje správně věty a otázky	3	3	2
7	Používá a chápe prvky nonverbální komunikace	2	1	1
8	Komunikuje bez zábran a ostychu - s dětmi	1	1	1
9	Komunikuje bez zábran a ostychu - s dospělými	1	1	1
10	Popisuje situaci – skutečnou, nebo obrázek	4	4	3
11	Hovoří gramaticky správně	4	4	3
12	Projevuje zájem o knihy, využívá inf. a komun. prostředky	2	1	1
13	Sluchově rozliší první hlásku slova	3	3	3
14	Sluchově rozliší poslední hlásku slova	5	5	5

Hodnocení: 1 velmi dobrá úroveň, 2 dobrá úroveň, 3 průměrná úroveň, 4 špatná úroveň, 5 velmi špatná úroveň



Komentář: Radimek vzhledem k omezenému vývoji řeči špatně vyslovoval, jeho řeč byla a je nesrozumitelná. Slovní zásoba je značně omezená. Jen velmi obtížně vyjadřoval myšlenky a názory a popisoval obrázek. Hovořil agramaticky. Rozhovor s ním nebyl moc smysluplný, nesprávně formuloval otázky a věty. Písmeno na začátku slova rozlišil průměrně, na konci slova vůbec ne. K pokroku jeho komunikativních kompetencí téměř nedošlo.

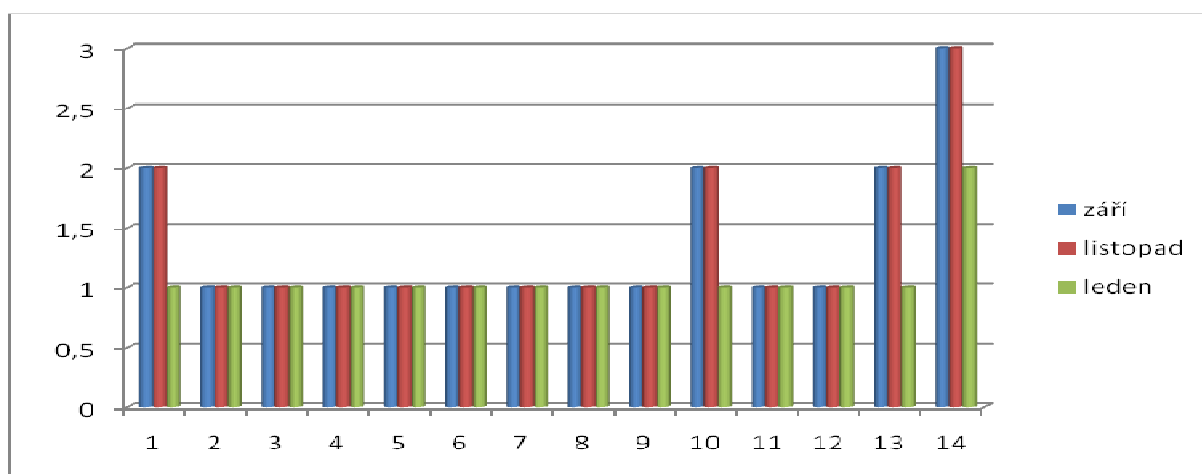
Záznamový arch

Jméno dítěte: Valinka

Měsíc a rok narození: 8/2005

	Oblasti	kalendářní měsíc		
		září	listopad	leden
1	Správně vyslovuje	2	2	1
2	Slovní zásoba (pojmenuje většinu toho, čím je obklopeno)	1	1	1
3	Umí vyjádřit své prožitky, myšlenky, nápady, pocity	1	1	1
4	Vede smysluplný rozhovor	1	1	1
5	Rozumí slyšenému	1	1	1
6	Formuluje správně věty a otázky	1	1	1
7	Používá a chápe prvky nonverbální komunikace	1	1	1
8	Komunikuje bez zábrán a ostychu - s dětmi	1	1	1
9	Komunikuje bez zábrán a ostychu - s dospělými	1	1	1
10	Popisuje situaci – skutečnou, nebo obrázek	2	2	1
11	Hovoří gramaticky správně	1	1	1
12	Projevuje zájem o knihy, využívá inf. a komun. prostředky	1	1	1
13	Sluchově rozliší první hlásku slova	2	2	1
14	Sluchově rozliší poslední hlásku slova	3	3	2

Hodnocení: 1 velmi dobrá úroveň, 2 dobrá úroveň, 3 průměrná úroveň, 4 špatná úroveň, 5 velmi špatná úroveň



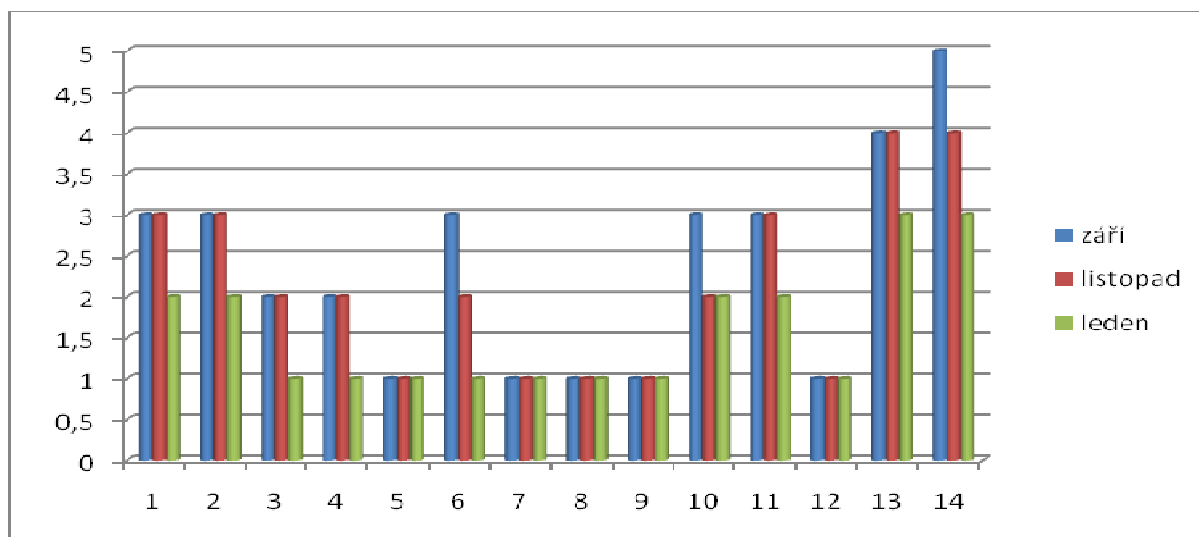
Komentář: Valinka měla od začátku výzkumného šetření rozvinutou slovní zásobu, dokázala vyjádřit své myšlenky, pocity, apod., vedla smysluplný rozhovor, správně formulovala věty i otázky, komunikovala s dětmi i s dospělými bez ostychu, hovořila gramaticky správně. Mírné obtíže měla s popisem obrázku, se správnou výslovností a se sluchovým rozlišením první hlásky. Největší potíže ji činilo sluchově rozlišit hlásku poslední. Na konci sledovaného období jsme zjistili, že se Valinka ve všech hodnocených kategoriích zlepšila.

Jméno dítěte: Dominiček H.

Měsíc a rok narození: 6/2005

	Oblasti	kalendářní měsíc		
		září	listopad	leden
1	Správně vyslovuje	3	3	2
2	Slovní zásoba (pojmenuje většinu toho, čím je obklopeno)	3	3	2
3	Umí vyjádřit své prožitky, myšlenky, nápady, pocity	2	2	1
4	Vede smysluplný rozhovor	2	2	1
5	Rozumí slyšenému	1	1	1
6	Formuluje správně věty a otázky	3	2	1
7	Používá a chápe prvky nonverbální komunikace	1	1	1
8	Komunikuje bez zábrán a ostychu - s dětmi	1	1	1
9	Komunikuje bez zábrán a ostychu - s dospělými	1	1	1
10	Popisuje situaci – skutečnou, nebo obrázek	3	2	2
11	Hovoří gramaticky správně	3	3	2
12	Projevuje zájem o knihy, využívá inf. a komun. prostředky	1	1	1
13	Sluchově rozliší první hlásku slova	4	4	3
14	Sluchově rozliší poslední hlásku slova	5	4	3

Hodnocení: 1 velmi dobrá úroveň, 2 dobrá úroveň, 3 průměrná úroveň, 4 špatná úroveň, 5 velmi špatná úroveň

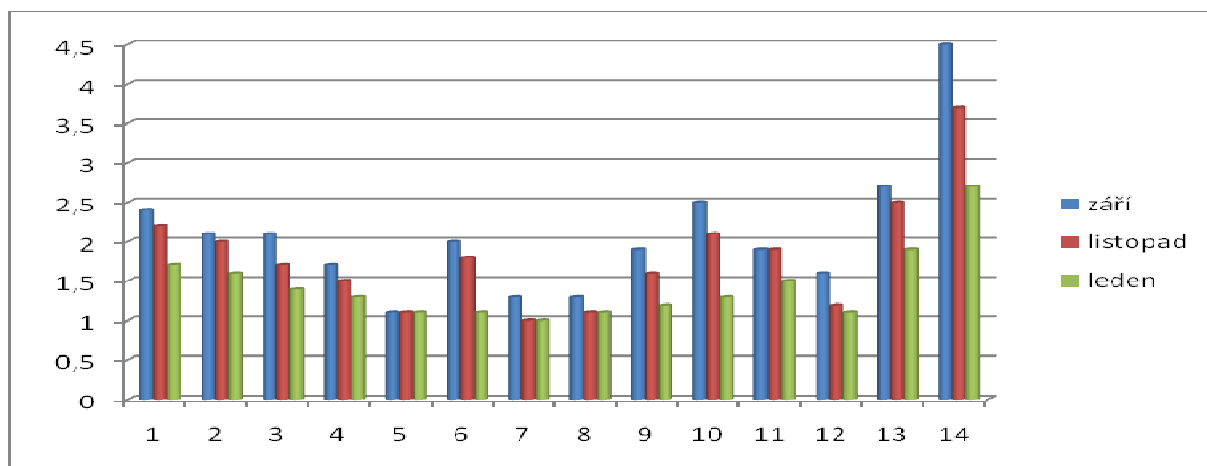


Komentář: Dominiček měl na začátku tohoto období potíže s výslovností, s formulováním vět a otázek, s popisem obrázku a někdy hovořil gramaticky nesprávně. Jeho slovní zásoba byla jen průměrná, téměř nedokázal sluchově rozlišit první hlásku ve slově a vůbec nesvedl rozlišit hlásku poslední. V průběhu výzkumného šetření se jeho komunikativní kompetence zlepšily ve všech oblastech.

Všechny děti

	Oblasti	kalendářní měsíc		
		září	listopad	leden
1	Správně vyslovuje	2,4	2,2	1,7
2	Slovní zásoba (pojmenuje většinu toho, čím je obklopeno)	2,1	2	1,6
3	Umí vyjádřit své prožitky, myšlenky, nápady, pocity	2,1	1,7	1,4
4	Vede smysluplný rozhovor	1,7	1,5	1,3
5	Rozumí slyšenému	1,1	1,1	1,1
6	Formuluje správně věty a otázky	2	1,8	1,1
7	Používá a chápe prvky nonverbální komunikace	1,3	1	1
8	Komunikuje bez zábran a ostychu - s dětmi	1,3	1,1	1,1
9	Komunikuje bez zábran a ostychu - s dospělými	1,9	1,6	1,2
10	Popisuje situaci – skutečnou, nebo obrázek	2,5	2,1	1,3
11	Hovoří gramaticky správně	1,9	1,9	1,5
12	Projevuje zájem o knihy, využívá inf. a komun. prostředky	1,6	1,2	1,1
13	Sluchově rozliší první hlásku slova	2,7	2,5	1,9
14	Sluchově rozliší poslední hlásku slova	4,5	3,7	2,7

Hodnocení: 1 velmi dobrá úroveň, 2 dobrá úroveň, 3 průměrná úroveň, 4 špatná úroveň, 5 velmi špatná úroveň

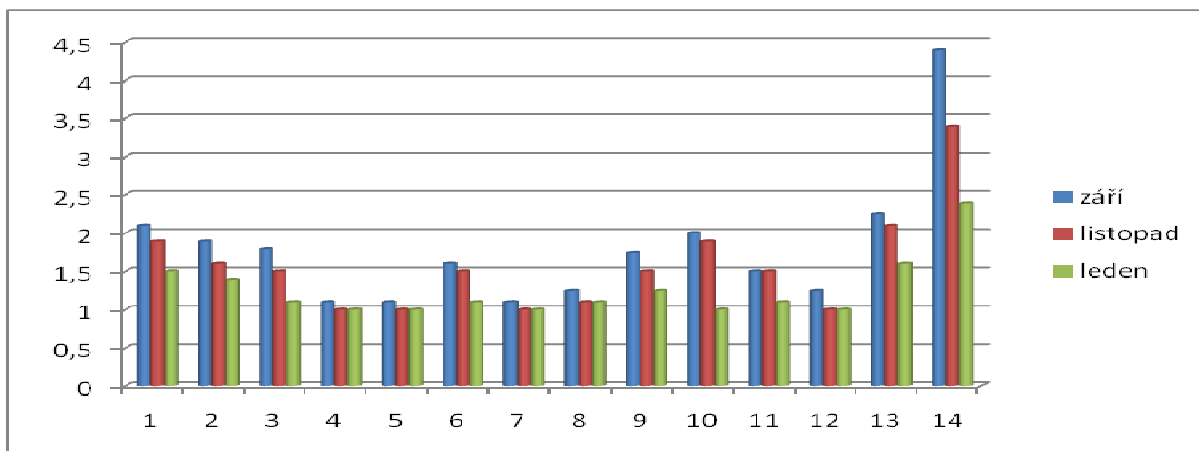


Komentář: Když jsme zprůměrovali výsledky všech dětí v jednotlivých kategoriích, zjistili jsme, že měly největší potíže zejména se sluchovým rozlišením první a poslední hlásky, s výslovností a s popisem obrázku. Lépe na tom byly se slovní zásobou, s vyjadřováním myšlenek, pocitů, apod., s formulováním vět a otázek a s gramaticky správnou mluvou. Nejlépe se projevovaly v kategoriích – rozumí slyšenému, nonverbální komunikace, komunikace s dětmi bez ostychu, v zájmu o knihy a ve vedení rozhovoru. Ve všech zmiňovaných oblastech se děti na konci projevovaly na kvalitativně vyšší úrovni.

Dívky

	Oblasti	kalendářní měsíc		
		září	listopad	leden
1	Správně vyslovuje	2,1	1,9	1,5
2	Slovní zásoba (pojmenuje většinu toho, čím je obklopeno)	1,9	1,6	1,4
3	Umí vyjádřit své prožitky, myšlenky, nápady, pocity	1,8	1,5	1,1
4	Vede smysluplný rozhovor	1,1	1	1
5	Rozumí slyšenému	1,1	1	1
6	Formuluje správně věty a otázky	1,6	1,5	1,1
7	Používá a chápe prvky nonverbální komunikace	1,1	1	1
8	Komunikuje bez zábran a ostychu - s dětmi	1,25	1,1	1,1
9	Komunikuje bez zábran a ostychu - s dospělými	1,75	1,5	1,25
10	Popisuje situaci – skutečnou, nebo obrázek	2	1,9	1
11	Hovoří gramaticky správně	1,5	1,5	1,1
12	Projevuje zájem o knihy, využívá inf. a komun. prostředky	1,25	1	1
13	Sluchově rozliší první hlásku slova	2,25	2,1	1,6
14	Sluchově rozliší poslední hlásku slova	4,4	3,4	2,4

Hodnocení: 1 velmi dobrá úroveň, 2 dobrá úroveň, 3 průměrná úroveň, 4 špatná úroveň, 5 velmi špatná úroveň

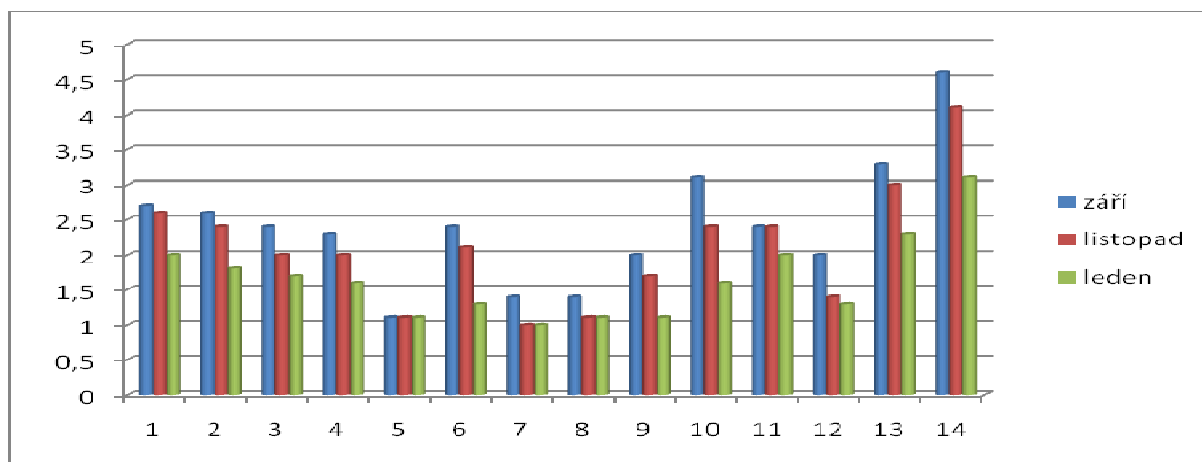


Komentář: Dívky měly na začátku sledovaného období největší problémy ve sluchovém rozlišení poslední hlásky ve slově. O poznání lépe na tom byly ve sluchovém rozlišení první hlásky, s popisem obrázku, s výslovností, se slovní zásobou, s vyjádřením myšlenek a prožitků, s komunikací s dospělými a s formulací vět a otázek. Velmi dobře vedly smysluplný rozhovor, rozuměly slyšenému, používaly nonverbální komunikaci a hovořily gramaticky správně. Ve všech zmiňovaných oblastech dosáhly na konci období kvalitativně vyšší úrovně. Největší pokrok nastal ve sluchové diferenciaci poslední hlásky.

Chlapci

	Oblasti	kalendářní měsíc		
		září	listopad	leden
1	Správně vyslovuje	2,7	2,6	2
2	Slovní zásoba (pojmenuje většinu toho, čím je obklopeno)	2,6	2,4	1,8
3	Umí vyjádřit své prožitky, myšlenky, nápady, pocity	2,4	2	1,7
4	Vede smysluplný rozhovor	2,3	2	1,6
5	Rozumí slyšenému	1,1	1,1	1,1
6	Formuluje správně věty a otázky	2,4	2,1	1,3
7	Používá a chápe prvky nonverbální komunikace	1,4	1	1
8	Komunikuje bez zábran a ostychu - s dětmi	1,4	1,1	1,1
9	Komunikuje bez zábran a ostychu - s dospělými	2	1,7	1,1
10	Popisuje situaci – skutečnou, nebo obrázek	3,1	2,4	1,6
11	Hovoří gramaticky správně	2,4	2,4	2
12	Projevuje zájem o knihy, využívá inf. a komun. prostředky	2	1,4	1,3
13	Sluchově rozliší první hlásku slova	3,3	3	2,3
14	Sluchově rozliší poslední hlásku slova	4,6	4,1	3,1

Hodnocení: 1 velmi dobrá úroveň, 2 dobrá úroveň, 3 průměrná úroveň, 4 špatná úroveň, 5 velmi špatná úroveň



Komentář: Chlapci měli na začátku problémy se sluchovým rozlišením první i poslední hlásky ve slově, s popisem obrázku, s výslovností a se slovní zásobou. O něco lépe se projevovali ve vyjadřování prožitků a myšlenek, při vedení smysluplného rozhovoru, při formulaci vět a otázek a při gramaticky správné mluvě. Nejlépe rozuměli slyšenému, používali nonverbální komunikaci, komunikovali s dětmi a s dospělými a projevovali zájem o knihy. Na konci období se kvalitativně zlepšili ve všech oblastech, nejvíce však při sluchovém rozlišení poslední hlásky a při popisu obrázku.

5.8 Shrnutí empirického šetření

Závěrem lze konstatovat, že téměř u všech dětí došlo na konci výzkumného šetření alespoň k dílčím pokrokům ve všech sledovaných oblastech. Zjistili jsme, že dosažené komunikativní kompetence dětí před zahájením povinné školní docházky (dle individuálních možností a schopností jednotlivých dětí) odpovídají požadavkům, které stanovuje RVP PV. Děti bez problémů již od začátku rozuměly slyšenému, vedly smysluplný rozhovor, správně formulovaly věty a otázky, komunikovaly bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými, projevovaly zájem o knihy. Kvalitativně nižší úroveň dosahovaly ve sledované oblasti slovní zásoby, vyjadřování myšlenek, pocitů, názorů a prožitků a v oblasti gramatiky. Na začátku výzkumného šetření měly děti potíže také s popisem obrázku, což se na konci období výrazně zlepšilo. Dost velké problémy dětem činilo správně vyslovovat, přestože kolem pátého roku věku dítěte by měla být výslovnost již bez obtíží, také zde došlo k posunu. Největší problémy měly děti se sluchovou diferenciací hlásek, a to zejména na konci slova, a to i na počátku i na konci sledovaného období. Domníváme se, že tento deficit vychází z nezralosti dětského organismu.

Porovnáme-li výsledky pedagogické diagnostiky chlapců a děvčat, zjistíme, že děvčata vykazovala po celou dobu empirického šetření kvalitativně vyšší úroveň komunikativních kompetencí, než chlapci. Nutno však poznamenat, že u chlapců došlo celkově ke kvalitativně větším **pokrokům** v oblasti komunikativních kompetencí, než u děvčat. Děvčata se pouze v kategorii – sluchově rozliší poslední hlásku ve slově – rozvinula více než chlapci. Jinak se chlapci rozvíjeli více než děvčata.

Vzhledem k tomu, že z empirického šetření vyplynulo, že se všem dětem kvalitativně zvýšila úroveň komunikativních kompetencí, lze konstatovat, že má školní a třídní vzdělávací program (Příloha č. 4) dostatečně zakomponovány komunikativní kompetence a jejich rozvoj a můžeme tedy doporučit, aby v mateřské škole pokračovali alespoň v této kvalitě a kvantitě. U dětí, které měly i na konci období (v jednotlivých kategoriích) průměrnou, špatnou a velmi špatnou úroveň, doporučujeme individuální přístup, který by měl přispět k rozvoji těchto oblastí komunikativních kompetencí.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo teoreticky vymezit komunikativní kompetence dítěte předškolního věku, a poté v empirické části zjistit a vyhodnotit úroveň a pokroky těchto kompetencí u dítěte v předškolním věku před zahájením povinné školní docházky, a to konkrétně u patnácti dětí, které by měly v tomto školním roce ukončit předškolní vzdělávání a zahájit povinnou školní docházku. Výzkumné šetření proběhlo v mateřské škole v Petrovicích u Karviné v Dolních Marklovicích a bylo založeno na pedagogické diagnostice, která vycházela z výstupů stanovených v RVP PV v oblasti komunikativních kompetencí.

Cíl diplomové práce se podařilo naplnit. Prostřednictvím použitých metod pedagogické diagnostiky – systematického dlouhodobého pozorování, volného rozhovoru a hry – jsme zjistili a vyhodnotili úroveň a pokroky komunikativních kompetencí u dítěte v předškolním věku, konkrétně u výše zmíněné dětské skupiny a došli jsme k závěru, že dosažené komunikativní kompetence u jednotlivých dětí odpovídají požadavkům, které stanovuje RVP PV, a že má školní vzdělávací program v mateřské škole v Petrovicích u Karviné, v části Dolní Marklovice v dostatečné míře zakomponované komunikativní kompetence a jejich rozvoj a můžeme tedy doporučit, aby v mateřské škole pokračovali alespoň v této kvalitě a kvantitě.

Přínosem diplomové práce jsou kvalitní podklady získané při empirickém šetření, které budou sloužit k další tvorbě a projektování předškolního kurikula ve výše zmíněné mateřské škole.

SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURY

- ATKINSON, R. L. a kol. *Psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova Univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.
- ČMEJRKOVÁ, S. - DANEŠ, F. - KRAUS, J. - SVOBODOVÁ, I. *Čeština, jak ji znáte i neznáte*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0589-7.
- HAVLÍNOVÁ, M. *Knížka pro rodiče o knížkách pro děti*. Praha: Albatros, 1987.
- HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-639-1.
- HOLASOVÁ, T. *Umíte dobře mluvit?* Jinočany: H + H, 1992. ISBN 80-85467-16-X.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHYTKOVÁ, H. - KRČMOVÁ, M. - MONATOVÁ, L. *Poznávání společnosti a rozvíjení jazyka v předškolním věku*. Praha: SPN, 1980.
- JIRÁSEK, J. - VANČUROVÁ, E. - HAVLÍNOVÁ, M. *Hrajeme si doopravdy*. Praha: Avicenum, 1983.
- KESSELOVÁ, J. - PALENČÁROVÁ, J. - SVOBODOVÁ, J. *Jazyk a jazyková komunikace nově - Prvky hry ve školní výuce mateřštiny. (Tematický materiál k 6. kulatému stolu - Hra v komunikaci s dětmi)*. Ostrava: PdF OU, 2002. ISBN 80-7042-226-2.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-88-5.
- KOMENSKÝ, J. Á. *Velká didaktika*, kap. XIII. Vybrané spisy J. Á. Komenského I. Praha: SPN, 1958.
- KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.
- KOLÁŘ, Z. – ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

- LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetitórium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 80-08-00447-9.
- Malá československá encyklopédie*. Praha: Academia, 1986, sv. 3.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- POSPÍŠILOVÁ, Z. *Hrajeme si s básničkou*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1709-8.
- PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 8071782521.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004. ISBN 80-87000-005.
- ŘÍČAN, P. - PITHARTOVÁ, D. *Krotíme obrazovku*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-084-7.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika. 2.*, rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SOVÁK, M. *Logopedie*. Praha: SPN, 1978.
- STREIT, J. *Proč děti potřebují pohádky*. Praha: nakladatelství Baltazar, 1992. ISBN 80-900307-4-2.
- SWIERKOSZOVÁ, J. *Pedagogická diagnostika dětského vývoje pro učitele primárního vzdělávání*. Ostrava: Repronis, 2005. ISBN 80-7368-084-X.
- ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-8.
- ŠRÁMKOVÁ, V. - HŮRKOVÁ, J. *Mluvený projev a přednes*. Praha: SPN, 1985.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-317-2.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0.
- VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VIDLIČKOVÁ, L. *Mluvní vzory dětí mateřské školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009.

Internetové zdroje

Csémy, L., Nešpor, K. *Zdravotní rizika videoher*. [online] dostupně
<http://1.vesmir.cz/clanek/zdravotni-rizika-videoher>, 20.11.2010

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – záznamový arch

Příloha č. 2 – obrázek

Příloha č. 3 – obrázek

Příloha č. 4 - Analýza dokumentu - Školní vzdělávací program mateřské školy v Petrovicích u Karviné, části Dolní Marklovice a Třídní vzdělávací program 2. třídy

Příloha č. 1

Záznamový arch

Jméno dítěte:

Měsíc a rok narození:

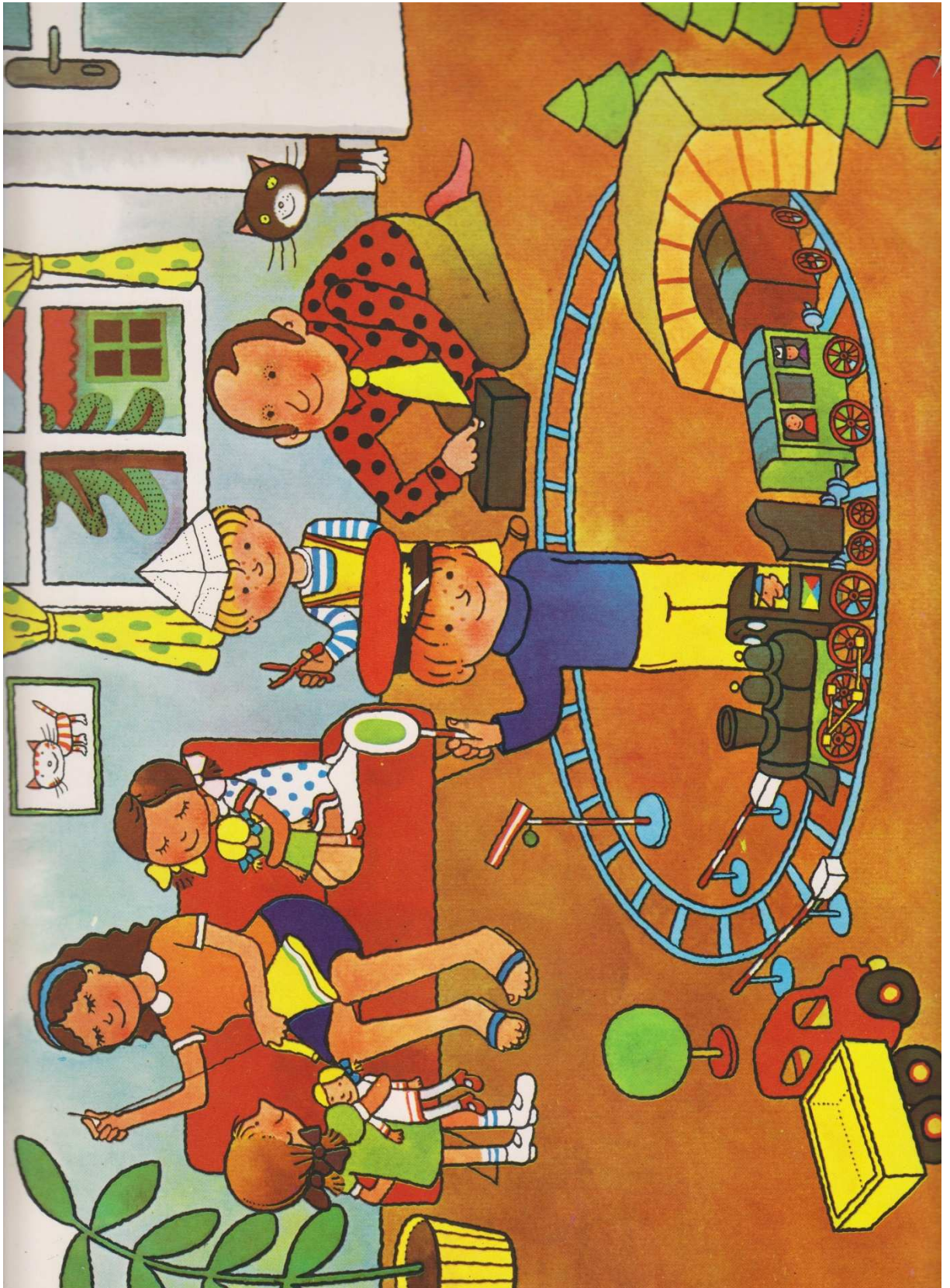
	Oblasti	kalendářní měsíc		
		září	listopad	leden
1	Správně vyslovuje			
2	Slovní zásoba (pojmenuje většinu toho, čím je obklopeno)			
3	Umí vyjádřit své prožitky, myšlenky, nápady, pocity			
4	Vede smysluplný rozhovor			
5	Rozumí slyšenému			
6	Formuluje správně věty a otázky			
7	Používá a chápe prvky nonverbální komunikace			
8	Komunikuje bez zábran a ostychu - s dětmi			
9	Komunikuje bez zábran a ostychu - s dospělými			
10	Popisuje situaci – skutečnou, nebo obrázek			
11	Hovoří gramaticky správně			
12	Projevuje zájem o knihy, využívá inf. a komun. prostředky			
13	Sluchově rozliší první hlásku slova			
14	Sluchově rozliší poslední hlásku slova			

Hodnocení:

1 velmi dobrá úroveň, 2 dobrá úroveň, 3 průměrná úroveň, 4 špatná úroveň, 5 velmi špatná úroveň

Poznámky:

Příloha č. 2



Příloha č. 3



Příloha č. 4

Analýza dokumentu – Školní vzdělávací program a Třídní vzdělávací program

Identifikační údaje

Adresa školy: Základní škola a Mateřská škola Petrovice u Karviné, č. 186

Pracoviště: Mateřská škola Dolní Marklovice č. 151

735 72 Petrovice u Karviné

Kapacita: 40 dětí

Činnost mateřské školy je vymezena školským zákonem č. 561/2004 Sb., cíle předškolního vzdělávání jsou v souladu s § 33 zákona č. 561/2004 Sb., a prováděcím předpisem je novela vyhlášky č. 43/2006 Sb. o předškolním vzdělávání.

Školní vzdělávací program mateřské školy Dolní Marklovice vychází z legislativního dokumentu Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Pro naše účely budeme v této podkapitole analyzovat, zda má tento školní vzdělávací program v dostatečné míře zakomponované komunikační kompetence dítěte předškolního vzdělávání a jejich rozvoj.

Charakteristika vzdělávacího programu

Vzdělávání v mateřské škole Dolní Marklovice je přizpůsobeno vývojovým, sociálním a emocionálním potřebám dětí. Na dítě je působeno ve všech situacích vzniklých v průběhu dne. V programu je upřednostňováno prožitkové učení, individuální, skupinová a frontální činnost, hra a tvořivost, jejichž základem je především interakce s okolím a přírodou. Záměrem je dovést děti na konci jejich předškolního období k tomu, aby v rozsahu svých osobních předpokladů získaly věku přiměřenou fyzickou, psychickou a sociální samostatnost a základy kompetencí, které jsou důležité pro jejich další rozvoj a učení, pro život a vzdělání.

Školní vzdělávací program vychází z pěti vzdělávacích oblastí – Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět.

Formy práce:

- Individuální činnosti
- Učení ve dvojicích
- Skupinová práce
- Řízené i situační prožitkové učení
- Didaktické hry
- Spontánní činnosti, zájmové aktivity
- Sociální učení založené na principu nápodoby

Vzdělávací obsah školního vzdělávacího programu je tvořen integrovanými bloky obsahujícími náplň a směr činností, které budou dětem v průběhu roku nabízeny. Jednotlivé integrované bloky jsou koncipovány tak, aby jejich realizace umožňovala naplňování jak rámcových, tak dílčích vzdělávacích cílů. Nabídka vzdělávacích obsahů není pro obě třídy povinná v celém rozsahu. Jednotlivé třídy si dle podmínek a okolností nabídku upravují, případně doplňují dalšími bloky. V třídních vzdělávacích programech je každý blok rozpracován na několik tematických částí s uvedením nejpodstatnějších cílů, které vedou k naplňování obsahů tematických částí a posléze i bloků. Rozpracování tematických bloků na jednotlivé tematické části provádějí učitelky průběžně během školního roku tak, aby postupné naplňování vzdělávacích cílů odpovídalo dané situaci, schopnostem, možnostem a dovednostem dětí v dané třídě. Rovněž je zde ponechán prostor k zařazování spontánně vzniklých situací. Za naplňování vzdělávacích cílů ze všech pěti oblastí RVP PV zodpovídají učitelky ve svých třídách.

Integrované bloky a dílčí cíle k rozvoji komunikativních dovedností od září 2010 do ledna 2011:

- **Vítáme Vás ve školce (září)**
 - rozvoj řečových schopností a komunikativních dovedností
 - rozvoj smyslů – sluch
 - rozvoj paměti
 - seznámení s pravidly chování ve vztahu k druhému

- **Kouzlíme s podzimem (říjen)**

- rozvoj a užívání všech smyslů
- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností – receptivních i produktivních
- osvojení si jednoduchých poznatků o životě, o přírodě a jejich proměnách
- rozvoj paměti

- **Příroda jde spát (listopad)**

- osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví, o pohybových činnostech a jejich kvalitě
- posilování prosociálního chování ve vztahu k druhému
- vytvoření povědomí o mezilidských a morálních hodnotách
- rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka
- rozvoj smyslů

- **Už se zase těšíme na Ježíška (prosinec)**

- rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu
- podporování schopnosti a dovednosti pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem
- rozvoj kulturně estetických dovedností výtvarných, hudebních a dramatických, produktivních i receptivních
- rozvoj estetické a tvůrčí činnosti slovesné a literární

- **Jede zima, jede (leden)**

- rozvoj neverbálních projevů
- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních i produktivních
- rozvoj smyslů
- rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka

Třídní vzdělávací program 2. třídy od září 2010 do ledna 2011 týkající se rozvoje komunikativních dovedností. Tuto třídu navštěvuje také patnáct dětí předškolního věku, které by v tomto školním roce měly ukončit předškolní vzdělávání a zahájit povinnou školní docházku. Třídní vzdělávací program vychází ze školního vzdělávacího programu.

- **Vítáme Vás ve školce (září)**

Dílčí cíle:

- rozvoj řečových schopností, komunikativních dovedností
- rozvoj paměti a pozornosti
- samostatně vyjadřovat myšlenky, pocity
- určovat méně, více
- naučit se z paměti krátký text
- zdokonalovat si správnou intonaci, rozvoj sluchu

Činnosti:

- rozhovor „Co jsem dělal o prázdninách?“, seznámení s pravidly „Malých Čiperků“, pohádka „O mlsném zoubku“, báseň „Slunečnice“, báseň „Po prázdninách“, píseň „Jeřabinka“, upevňování pravidel „Malých Čiperků“, báseň „Podzim“, rozhovor na téma podzim, sluchová hra „Najdi budík“, píseň „Podzimek“

- **Kouzlíme s podzimem (říjen)**

Dílčí cíle:

- vytvářet kategorie na základě zobecnění
- zdokonalovat výslovnost mluveného projevu
- rozvoj sluchu a zraku
- rozvoj sólového zpěvu
- rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka, učíme se hledat poučení v knihách
- rozšiřovat slovní zásobu o slova označující jevy a činnosti související s podzimní přírodou
- poznat a pojmenovat některá volně žijící zvířata

- určovat počet a osvojit si číselnou řadu 1 – 6
- určovat pořadí – první, poslední
- soustředit se na poslech pohádky
- pojmenovat většinu toho, čím je dítě obklopeno

Činnosti:

- exkurze do obchodu – poznávat ovoce, zeleninu, básně „Jablíčko“, „Hruška“, „Švestka“, poslech čteného příběhu z knihy „Léto a podzim“, didaktická hra „Na hádače“ – hádanky s podzimní tematikou, zhlédnutí maňáskového divadla „Děravý zoubek“, povídání na téma „Podzim na poli“, vyprávění podle obrázků „Kde žijí zvířátka?“, zhlédnutí loutkového představení „O řepě“ – určování první, poslední, didaktická hra „Jak dědeček sklízел brambory.“ – určování počtu 1 – 6, komunitní kruh – „Z pole až k nám.“ – rozhovor o povoláních – zahradník, traktorista, obchodník, kuchař, báseň „Kutálí se brambora“, povídání „Co jsme viděli v lese?“, báseň „V lese“ a „Kmotříčka“, vyprávíme si na téma „Pozor na nebezpečí!“, prohlížení knih – hledáme obrázky s volně žijícími zvířaty u nás.

• Příroda jde spát (listopad)

Dílčí cíle:

- učit se domlouvat na společném řešení
- vyjadřovat myšlenky, prožitky, názory a nápady
- rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka, učíme se hledat poučení v knihách,
- rozvoj slovní zásoby na téma naše tělo
- rozvoj sluchu a zraku
- seznámit se s jednotlivými částmi těla, s tím co našemu zdraví prospívá a co škodí
- hledat dohodu s kamarádem, učit se respektovat jeho názor
- pojmenovat části těla, některé orgány
- chápat základní číselné pojmy
- rozlišovat sluchem první hlásku ve slově

Činnosti:

- vyprávění si na téma „Z čeho mám strach.“, zhlédneme divadelní představení „Aprílová škola“, tvoříme rýmy, báseň „Naše tělo“, didaktická hra „Kostráček na návštěvě, povídání „Naše tělo“, smyslové hry – „Najdi budík“, „Slepá bába“, „Kamaráde ozvi se“, „Co se změnilo“, námětová hra „Na lékaře“, rozhovor „Nebezpečné předměty v okolí“ – špičaté, hranaté, ostré, hra na tělo – vytleskávat daná slova, „Počítej slabiky“, povídání na téma „Člověk má pět smyslů“, v knihách hledáme informace o našem těle, slovní hra – slovní fotbal

• Už se zase těšíme na Ježíška (prosinec)

Dílčí cíle:

- vyjadřovat samostatně myšlenky, pocity, názory a nápady
- sluchově rozlišovat počet slabik
- porovnávat, řadit, třídit předměty dle určitých vlastností
- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních i produktivních
- rozvoj schopnosti vyjadřovat se gramaticky správně
- rozlišovat sluchem poslední hlásku ve slově

Činnosti:

- poslech čertovských pohádek, rozhovor „Jak překonat strach z čertů“, slovní hra „Hlava plná nesmyslů“, slovní hra „Na pekelnou válku“ – hledáme slova, která začínají na písmeno..., Povídání „Co bych si přál od Ježíška“ – přání také vytleskat a spočítat slabiky, báseň „Vánoční stromeček“ a „Už se těším andílků“, seznamování se s lidovými tradicemi a zvyky adventu, slovní hra „Na sultána“, poslech vyprávění „Vánoční příběh“.

• Jede zima, jede (leden)

Dílčí cíle:

- rozvoj kultivovaného projevu
- rozvoj sluchu a zraku
- rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka, učíme se hledat poučení v knihách
- rozvoj rytmizace

- rozvoj schopnosti vzájemně naslouchat jeden druhému
- naslouchat při rozhovoru, neskákat do řeči, počkat až kamarád domluví
- rozlišovat sluchem poslední a první hlásku ve slovech
- rozvoj vyjadřovacích schopností
- rozvoj slovní zásoby (zimní sporty)

Činnosti:

- rozhovor „Jak jsem prožil vánoční svátky a co jsem dostal od Ježíška.“, povídání o tradici Tří králů, námětová hra „Na básníky“ – tvoříme rýmy, poslech četby „O Květušce“, vytleskáváme slova se zimní tematikou, vyprávíme si o lesní zvěři, o ptácích v zimě, o tom, jak jim můžeme pomoci, hra se slovy – rozklad na slabiky a na hlásky, rozhovor na téma „Zimní sporty“, v informačních zdrojích hledáme informace k zimním sportům.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Lucie Vidličková
Katedra:	Primární pedagogiky
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph. D.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Komunikativní kompetence dítěte v předškolním věku
Název v angličtině:	Communicative competence of a child of a pre-school age
Anotace práce:	<p>Tato diplomová práce se zabývá komunikativními kompetencemi dítěte v předškolním věku. Je členěna na část teoretickou a praktickou. Teoretická část vymezuje základní pojmy týkající se komunikace, kompetencí a jejich osvojování, soustředí se na systém jazykové podpory, kam patří mluvní vzor dítěte, komentované prohlížení knih, hraní různých řečových her a učení se říkanek a básniček. Zabývá se ontogenezí řeči, charakteristikou předškolního vzdělávání a komunikativními kompetencemi dítěte v předškolním věku. Praktická část této diplomové práce se zaměřila na zjištění úrovně a pokroků rozvoje komunikativních kompetencí u dětí předškolního věku před zahájením povinné školní docházky, a to konkrétně v mateřské škole v Petrovicích u Karviné v Dolních Marklovicích, a s tím související dostatečné zakomponování a rozvoj těchto kompetencí ve školním a třídním vzdělávacím programu dané mateřské školy.</p>
Klíčová slova:	Předškolní dítě, předškolní vzdělávání, řeč, vývoj řeči, komunikace, komunikativní kompetence, mateřská škola, pedagog
Anotace v angličtině:	<p>This thesis deals with the child's communicative competence in preschool age. It is divided into theoretical and practical. The theoretical part defines the basic terms of communication skills and learning, focusing on language support system, which includes the child's verbal model, guided browsing of books, playing different games, speech and learning rhymes and poems. Ontogenesis of speech characteristic of preprimary education and communicative competence in preschool age children. The practical part of this thesis is focused on determining the level of progress and development of communicative competence in preschool children before compulsory school attendance, particularly from kindergarten</p>

	in Petrovice u Karviné in Dolní Marklovice, and the associated sufficient incorporation and development of these competences in school and classroom curriculum of the kindergarten.
Klíčová slova v angličtině:	Preschool child, preprimary education, speaking, speaking of the evolution, communication, communicative competence, kindergarten, teacher
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 - záznamový arch Příloha č. 2 - obrázek Příloha č. 3 - obrázek Příloha č. 4 - Analýza dokumentu - Školní vzdělávací program mateřské školy v Petrovicích u Karviné, části Dolní Marklovice a Třídní vzdělávací program 2. třídy
Rozsah práce:	72 stran
Jazyk práce:	Český