



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Morfologicko-syntaktická rovina řeči u dětí předškolního věku

Vypracovala: Adéla Šustová

Vedoucí práce: Mgr. Martina Lietavcová, Ph.D.

České Budějovice 2024

Prohlašuji,

že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích

.....

Šustová Adéla

Poděkování

Tímto způsobem děkuji doktorce Martině Lietavcové, za odborné vedení a veškeré rady při zpracování bakalářské práce. Děkuji také učitelce mateřské školy za spolupráci a vstřícný přístup. Na závěr děkuji dětem, bez kterých by praktická část bakalářské práce nemohla vzniknout.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se věnuje morfologicko-syntaktické rovině řeči a jejímu procvičení pomocí aktivit v mateřské škole. Cílem bakalářské práce je navrhnout cvičení na rozvoj morfologicko-syntaktické roviny řeči u dětí předškolního věku, cvičení s dětmi realizovat a následně reflektovat. Obsahem teoretické části je vývoj dětské řeči včetně popisu jednotlivých jazykových rovin. Z hlediska morfologicko-syntaktické roviny je zde vymezen pojem morfém, morfologie a syntax. Popsán je vývoj morfologicko-syntaktické roviny, její rozvoj, diagnostika a možná narušení, včetně rozvoje komunikačních schopností v Rámcovém vzdělávacím programu. Praktická část prezentuje devět cvičení, která byla navrhnutá a realizována v mateřské škole s předškolními dětmi. Uvedena je zde evaluace jednotlivých cvičení a dotazník, který byl předložen učitelce předškolních dětí.

Klíčová slova: jazykové roviny, morfologie, syntax, morfologicko-syntaktická rovina

Abstract

This bachelor thesis deals with the morphological-syntactic level and its practice through activities in kindergarten. The purpose of the bachelor thesis is to design exercises for the development of the morphological-syntactic level in children of preschool age, exercise with children to the maximum and then reflect. The content of the theoretical part is the development of children's speech, including a description of individual language levels. From the point of view of the morphological-syntactic level, the term morpheme, morphology and syntax are defined here. The development of the morphological-syntactic level is described, its development, diagnostics and possible disturbances, including the development of communication skills in the Framework Education Program. The practical part presents nine exercises which were designed in kindergarten with preschool children. The evaluation of the individual exercises and the questionnaire, which was presented to the teacher of preschool children, is presented here.

Keywords: language levels, morphology, syntax, morphological-syntactic level

Obsah

TEORETICKÁ ČÁST	9
1 VÝVOJ ŘEČI.....	9
1.1 Předřečové stadium	9
1.1.1 Křik a broukání.....	10
1.1.2 Žvatláni.....	10
1.1.3 Období porozumění řeči.....	10
1.2 Vlastní vývoj řeči	11
2 JAZYKOVÉ ROVINY	13
2.1 Lexikálně-sémantická rovina	13
2.2 Foneticko-fonologická rovina.....	13
2.3 Pragmatická rovina	14
3 MORFOLOGICKO-SYNTAKTICKÁ ROVINA	16
3.1 Vymezení pojmu morfém	16
3.2 Morfologie a syntax	17
3.2.1 Vymezení pojmu morfologie	17
3.2.2 Vymezení pojmu syntax.....	19
3.3 Vývoj morfologicko-syntaktické roviny	20
3.4 Podpora rozvoje morfologicko-syntaktické roviny.....	22
3.5 Diagnostika morfologicko-syntaktické roviny	23
3.6 Narušení morfologicko-syntaktické roviny.....	24
3.6.1 Obtíže v morfologicko-syntaktické rovině.....	25
3.6.2 Podpůrná opatření z hlediska morfologicko-syntaktické roviny.....	25
3.6.3 Stupně podpory rozvoje morfologicko-syntaktické roviny.....	26
3.7 Morfologicko-syntaktická rovina a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	27
PRAKTICKÁ ČÁST.....	28
1 CHARAKTERISTIKA PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	28
1.1 Cíl práce a evaluační otázky	28
1.2 Využité metody při realizaci cvičení	29
1.3 Charakteristika výzkumného vzorku.....	29
2 REALIZACE CVIČENÍ A EVALUACE.....	30
2.1 Obrázkové čtení.....	30
2.2 Předložky – pes Azor a jeho bouda.....	34

2.3	Jednotné a množné číslo – Fotografie	38
2.4	Přivlastňování – komu náleží dané věci?	41
2.5	Rody – co vidím kolem sebe?	44
2.6	Odvozování slovních druhů – pomáháme dědečkovi	48
2.7	Pády – povídání o mamince	51
2.8	Kostky	53
2.9	Minulý, přítomný a budoucí čas	57
3	ZÁVĚREČNÁ EVALUACE AKTIVIT	62
4	DOTAZNÍK	64
5	DISKUZE	65
	ZÁVĚR	66
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	67
	SEZNAM OBRÁZKŮ	69

Úvod

Tato bakalářská práce se věnuje morfologicko-syntaktické rovině řeči u předškolních dětí. Gramatika řeči a schopnost tvořit věty gramaticky správně je důležitý aspekt pro správné používání mateřského jazyka. Pokud má dítě v této oblasti obtíže, může to mít za následek problémy během školní docházky. Dětem činí obtíže uplatňovat gramatická pravidla, vytvářejí špatný slovosled, píšou chybné koncovky jmen a podobně. Z tohoto důvodu je důležité klást zřetel na morfologicko-syntaktickou rovinu během předškolního vzdělávání, během kterého dochází k největšímu rozvoji této roviny. Pokud si pedagog povšimne obtíží v této rovině, má příležitost dítěti zajistit takovou péči, aby se komplikace do nástupu na základní školu snížily anebo úplně vymizely. Pro kvalitní práci pedagoga je tak důležité znát jednotlivé fáze vývoje řeči, ale především znát zákonitosti vývoje řeči, aby nekladl na dítě vysoké, nebo naopak nízké nároky.

V této práci je popsán vývoj dětské řeči, včetně jednotlivých stádií. Čtenář se seznámí se všemi jazykovými rovinami, včetně morfologicko-syntaktické roviny. Druhá část teoretické části se zabývá vymezením pojmu morfologie a syntax. Je zde popsán vývoj a rozvoj této roviny, ale zmíněné jsou zde i komplikace, které mohou v této oblasti jazyka nastat.

Cílem práce je navrhnout taková cvičení, kterými se procvičuje morfologicko-syntaktická rovina. Tato cvičení jsou s dětmi po realizaci reflektována. V praktické části je každému cvičení věnována jedna kapitola, ve které je cvičení uvedeno a popsáno. Zmíněný je zde způsob zadání, kterým bylo cvičení dětem překládáno. Následují odpovědi dětí a reflexe. Pro názornost je u cvičení, která byla realizována pomocí vizuálního a hmotného materiálu, uvedena fotografie, která zobrazuje uvedený materiál.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJ ŘEČI

Řeč, jakožto specifická lidská vlastnost, představuje souhrn zvukových podnětů, s nimiž mají děti zkušenost již z prenatálního období. Díky této zkušenosti je i měsíc staré dítě schopno rozlišit mluvenou řeč od jiných zvuků. Rozlišuje jednotlivé zvuky řeči, to znamená fonémy, a dokonce si pamatuje hlas své matky (Vágnerová, 2012). Se stejným zjištěním přichází i Smolík (Smolík & Seidlová Málková, 2014), který poukazuje na určitou formu učení v prenatálním období, kdy dítě rozeznává řečové podněty a tyto zkušenosti se promítnou po narození dítěte. Potvrzením těchto tvrzení může být Smolíkem uvedený výzkum od DeCasper a Spenceové, který prokázal, že dítě, jemuž matka v posledních šesti týdnech četla určitý text, dávalo po narození přednost právě tomuto textu (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

Přestože se vývoj řeči může jevit jako samostatně probíhající proces, není tomu tak. Vývoj řeči probíhá na základě vývoje sensorického vnímání, myšlení, motoriky a socializace. V odborné literatuře se můžeme setkat s různými schémata popisu vývoje řeči, avšak většina autorů volí dělení vývoje řeči na předřečové období a stadium vlastního vývoje řeči (Klenková, 2006).

Vágnerová (2012) například rozděluje vývoj jazykových schopností na dvě období, to je předřečové stadium a počátek rozvoje jazykových kompetencí. Předřečové stadium datuje do osmého měsíce života dítěte a uvádí, že v tomto období dochází k tvoření a rozlišování fonémů. Počátek jazykových kompetencí datuje od osmého měsíce, kdy dochází k takzvané kategorické percepci. Dítě začíná vnímat a postupně i rozlišovat znaky řeči, které mají význam. Postupně chápe význam slov jako například ne, dej, nesmíš a reaguje na své jméno.

1.1 Předřečové stadium

Předřečové stadium označuje období, ve kterém si dítě osvojuje různé návyky a zručnosti, které vytváří základ pro vznik skutečné řeči. Předřečové stadium probíhá přibližně do jednoho roku života dítěte. Do tohoto období řadíme předverbální projevy, například křik a broukání (Klenková, 2006). Dle Šulové (2021) můžeme tyto projevy chápat jako procvičování hlasivek dítěte.

1.1.1 Křik a broukání

Křik nebo pláč, je první způsob, kterým s námi dítě po narození komunikuje. Zprvu je pláč reflexního charakteru. Červenková (2019) poukazuje na fakt, že během dětského pláče můžeme rozpoznávat takzvané prefonémy. Jedná se o zvuky, které se podobají lidské řeči, nejčastěji se jedná o přední vokály a, e, i. Odlišnou zvukovou podobu má pláč například při nespokojenosti dítěte. Dle Kapalkové (in Červenková, 2019) můžeme od šestého týdne věku dítěte pozorovat křik nebo pláč s citovým zabarvením. Během vývoje dítěte můžeme rozeznávat rozdíly pláče, například pláč z důvodu hladu, ospalosti, nepohodlí a touze po pozornosti (Červenková, 2019).

„Období křiku pozvolna přechází do období broukání“ (Kutálková, 2010. s. 10). Smolík (Smolík & Seidlová Málková, 2014) uvádí, že broukání jako takové představují zvuky, které děti produkují asi od třetího měsíce věku. Tyto zvuky jsou tvořeny v hrdle a zadní části ústní dutiny, proto nám mohou připomínat hlásky *g* a *ch*. Období broukání signalizuje „zralost motoriky mluvidel a připravenost učit se vyslovovat různé hlásky a slabiky“ (Vágnerová, 2012, s. 96).

1.1.2 Žvatlání

Na období broukání postupně navazují počátky žvatlání. Zprvu se setkáváme s pudovým žvatláním, při kterém dítě opakuje pohyby sání a polykací pohyby, i přestože zrovna nepřímá žádnou potravu. Od šestého měsíce života dítěte pudové žvatlání přechází do období napodobivého žvatlání, během kterého dítě napodobuje své vlastní zvuky. V tomto období dítě vědomě zapojuje sluchovou a zrakovou kontrolu, začíná si všímat pohybů mluvidel, pokouší se napodobovat hlásky rodného jazyka, odborně se jedná o fyziologickou echolálii (Klenková, 2006).

1.1.3 Období porozumění řeči

Zhruba kolem desátého měsíce života dítěte nastává období porozumění řeči. Jedná se o období, během kterého dítě nechápe význam slov, avšak motoricky reaguje na známá slova. Například: řekneme-li dítěti „Jak si velký?“, dítě zvedne ruce nad hlavu, aniž by rozumělo významu slova *velký* (Klenková, 2006).

1.2 Vlastní vývoj řeči

Období vlastního vývoje řeči nastává přibližně okolo jednoho roku života dítěte. Toto období je charakterizováno několika stádii, které dítě musí absolvovat. Jedná se o stadium emocionálně-volní, egocentrické, asociačně-reprodukční, stadium rozvoje komunikační řeči, logických pojmů a intelektualizace řeči (Bytešníková, 2012).

Počátky období vlastního vývoje řeči jsou charakterizovány stadiem emocionálně – volním. Dítě během tohoto období vyjadřuje především své prosby, city a přání (Klenková, 2006). Dle Bytešníkové (2012) jsou tato přání a prosby vyjadřovány prvními jednoslovnými větami, jako například *mama, tata, baba*. Tato slova jsou nesklonná a vznikají zdvojením slabik. Bytešníková (2012) nadále uvádí zajímavý fakt, kdy podle intonace můžeme rozlišovat tři typy jednoslovných vět, a to otázku, žádost a oznámení. Klenková (2006) uvádí, že s příchodem prvních slov nevymizí komunikace předverbálně-neverbální, jako například gesta a pláč. Dle Červenkové (2019) je důležitým předpokladem pro tvorbu prvních slov situace „kdy dítě prošlo základními stadii imitace předřečové vokalizace a má tedy odpovídající fonologické znalosti“ (Červenková, 2019, s. 78).

Stadium emocionálně-volní pozvolna přechází do egocentrického stadia řeči, ve kterém dítě zkoumá řeč jako činnost. Egocentrické stadium řeči nastává u dítěte přibližně okolo roku a půl až dvou let. Během tohoto období dítě napodobuje slova, která zaslechne od dospělých. Děti začínají tvořit dvouslovné věty, které jsou skládány z dvou jednoslovných vět. Tyto věty zdaleka nenesou gramatickou strukturu. Setkáváme se také s takzvaným prvním věkem otázek, jako například „*co to je?*“ a „*kdo to je?*“ (Bytešníková, 2012).

Následné stadium řeči, asociačně reprodukční, vhodně popisuje Sovák (1984). Uvádí fakt, kdy dítě určité mluvní označení spojené s určitým jevem, přenáší na jev podobný. Sovák (1984) své tvrzení demonstroval na situaci, kdy dítě označilo slepici, kterou vidělo na dvoře, jako *pipi*. Toto slovní označení pak dítě používalo i na husu, sošku sovy a jiné ptactvo, které ve svém okolí vídalo. Tento přenos reflexně podporuje vývoj řeči.

Na přelomu druhého a třetího roku života dítěte přichází stadium komunikační řeči. Dítě se prostřednictvím řeči pokouší dosahovat drobných cílů (Bytešníková, 2012). Klenková (2006) uvádí, že dosahováním těchto drobných cílů motivuje dítě komunikovat

s dospělým jedincem. Líbí se mu, že může pomocí řeči dospělého usměrnit a vyhledává možnost komunikace stále častěji.

Dle Klenkové (2006) je velmi důležité stadium logických pojmů, které postupně navazuje na stadium komunikační řeči. Toto období nastává kolem třetího roku života dítěte. Dítě dosud používalo různá označení, která měla spjata s konkrétním jevem. Časem se ale vlivem abstrakce stávají všeobecným označením. Slova mají tedy určitý obsah. Bytešníková (2012) upozorňuje na vývojové obtíže, které v tomto stadiu mohou u dítěte nastat z důvodu velkých nároků, které jsou na dítě kladeny. Mohou se projevat například opakováním slabik, hlásek nebo v zadrhování v řeči. Okolo tří a půl let nastává takzvaný druhý věk otázek, kdy se dítě vyptává *proč?* nebo *kdy?*

Posledním stadiem, kterým dítě prochází, je stadium intelektualizace řeči. Toto období nastává přibližně kolem čtvrtého roku života dítěte a trvá až do dospělosti. Dítě postupně začíná více chápat obsah sdělení, rozšiřuje se slovní zásoba, rozlišuje pojmy konkrétní a abstraktní. Řečový projev se celkově zkvalitní, slova se intelektualizují (Bytešníková, 2012).

2 JAZYKOVÉ ROVINY

2.1 Lexikálně-sémantická rovina

Lexikologie je jazykovědná disciplína, která se zabývá slovní zásobou (lexikonem). Zkoumá vztahy mezi lexémy (jednotky slovní zásoby) a také vztahy mezi jednotlivými jazykovými rovinami (Cvrček et al., 2010). Sémantika poté zkoumá význam neboli obsah lexémů (Bytešníková, 2012).

Dle Klenkové (2006) se lexikálně-sémantická rovina zabývá slovní zásobou a vývojem jak pasivního, tak i aktivního slovníku. Bytešníková (2012) pasivní slovní zásobu popisuje jako slova, kterým rozumíme, a aktivní slovní zásobu jako slova, která reálně používáme. Bednářová a Šmardová (2015) lexikálně-sémantickou rovinu popisují jako porozumění řeči čili receptivní složku, a vyjadřování, tedy expresivní složku. K porozumění řeči dochází u dítěte přibližně okolo deseti měsíců života, kdy pochopení dokážeme poznat dle jeho motorické reakce.

Děti, které trpí deficitem v této jazykové rovině, mohou pocítit obtíže v menší verbální pohotovosti a obratnosti, stejně také i v menší slovní zásobě. Pro tyto děti je obtížnější formulovat odpovědi na otázky, potřebují více času. Obtíže se vyskytují i například v popisu obrázků, v převyprávění příběhu a vyjadřování svých myšlenek. Na tyto děti nenaléháme, povzbuzujeme k mluvě a řeč náležitě rozvíjíme (Bednářová & Šmardová, 2015).

2.2 Foneticko-fonologická rovina

Bytešníková (2012) tuto rovinu řeči charakterizuje jako zvukovou stránku řečového projevu. (Cvrček et al., 2010) uvádí tři aspekty, které jsou zásadní pro fonetický popis. Jedná se o aspekt produkční, percepční a akustický.

Produkční aspekt se týká především tvorby řečových jednotek, tedy artikulací hlásek. Zabývá se však také vznikem a ovládním základního hlasivkového tónu v rámci intonace a produkce zvukové prominence, která udává například přízvuk. Percepční aspekt je zaměřen na vnímání zvuků řeči. Tento aspekt ovlivňuje to, že při osvojování řeči se učíme rozpoznávat zvukové kontrasty, díky kterým jsme schopni vnímat rozdíly ve sdělovacím obsahu (například slova *žije* a *šije*). Ale také ovlivňuje naši schopnost nevnímat zvukové rozdíly, které po obsahové stránce sdělení nehrají roli (například *dříví* a *tříška*). Toto

vnímání rozdílů se odlišuje v jednotlivých zemích a kulturních skupinách. Akustický aspekt se poté zabývá jak objektivními, tak i fyzikálními měřitelnými vlastnostmi zvuku řeči (Cvrček et al., 2010).

Bednářová a Šmardová (2015) foneticko-fonologickou rovinu popisují jako sluchové rozlišování hlásek a jejich následnou výslovnost. Vztah mezi sluchovým rozlišováním hlásek a výslovnosti je velmi úzký, poněvadž dítě potřebuje pro svou správnou výslovnost rozlišovat nejen hlásky, ale také rozdíl mezi jejich správným a nesprávným zněním.

Mluvní orgány jsou připraveny pro artikulaci kolem druhého až třetího roku života dítěte. Nejsnáze se dítěti vyslovují hlásky, které jsou artikulačně nejlehčí, jako například hlásky P, B, M, T, D, N. Artikulačně nejtěžší hlásky pro dítě jsou hlásky R, Ř, Z, S, C, Ž, Š, Č. Výslovnost hlásek může činit dětem problém až do předškolního věku. Pokud se s dyslálií setkáváme u dítěte do pěti let, hovoříme o fyziologické dyslálii. Pokud dyslalie u dítěte přetrvává do sedmi let, považujeme ji za fyziologicky prodlouženou dyslálii. Pokud k nápravě výslovnosti nedojde do sedmého roku života, je pravděpodobné, že se upraví spontánně (Bednářová & Šmardová, 2015).

Pokud se u dětí vyskytnou určité deficity foneticko-fonologické roviny, může to mít za následek zhoršený styk s okolním prostředím. Posluchač se nemusí zaměřovat na obsah sdělení, které nám dítě sděluje, avšak bude se zabírat nedokonalostmi v řečovém projevu. Tyto deficity mohou být ukazatelem nesprávného nebo odlišného řečového vývoje. Právě během vývoje musíme dbát zřetel na přechod mezi pudovým žvatláním a napodobivým žvatláním. Tento přechod je považován za velký vývojový mezník. Během pudového žvatlání jde totiž pouze o zvuky produkované na bázi pudového základu, avšak během napodobivého žvatlání můžeme hovořit o vývoji výslovnosti, poněvadž dítě zapojuje jak sluchovou, tak i zrakovou kontrolu (Bytešníková, 2012).

2.3 Pragmatická rovina

Bednářová a Šmardová (2015) pragmatickou rovinu popisují jako využití řeči v praxi. Uvádějí několik dovedností, jako například vyjádření pocitů, událostí, oznámení informací, které jsou součástí každodenního života člověka. Bytešníková (2012) tyto dovednosti rozvíjí dále. Popisuje pragmatickou rovinu řeči jako schopnost jedince komunikovat čili vyjádřit různé komunikační záměry. Popisuje několik schopností

a dovedností, které jsou základem komunikace mezi lidmi. Jedná se především o schopnost aktivně se účastnit konverzace a téma rozhovoru udržet. Účastník konverzace dbá na pravidla dialogu (například neskáče do řeči). Neméně důležitá schopnost, kterou Bytešníková (2012) zmiňuje, je schopnost využívat vhodné komunikační styly a způsob chování ke komunikačním partnerům.

Dle Klenkové (2006) již dvouleté dítě dokáže pochopit svou roli coby komunikačního partnera a reagovat během komunikace podle dané situace. Klenková (2006) nadále uvádí zajímavý fakt, kdy dítě dokáže díky intuici pochopit celkovou komunikační situaci dříve, než pochopí obsah slov či vět. Bednářová a Šmardová (2015) nadále uvádějí, že dítě okolo dvou až tří let využívá řeč k dosahování určitého cíle. Objevují tedy její funkci.

Pokud je u dětí tato jazyková rovina narušena, bývají v komunikaci častěji pasivnější. Stává se pro ně obtížnější navazovat a udržovat konverzaci. Hůře formulují otázky a vyjadřují své pocity, problémem je i vystupování před lidmi. To může doprovázet nejistota a tréma (Bytešníková & Šmardová, 2015).

3 MORFOLOGICKO-SYNTAKTICKÁ ROVINA

3.1 Vymezení pojmu morfém

Thorová (2015) morfémy popisuje jako nejmenší části slov, jako je kořen slova, předpony a přípony. Na druhé straně Adam (2015) popisuje morfém jako abstraktní jednotku, která se určuje na základě vztahů se sousedními jednotkami. Morfémy dělí na lexikální a gramatické. Základem lexikálního morfému je kořen slova neboli významové jádro slova. Gramatický morfém pak nese význam gramatický, jeho funkcí je konstruovat tvary slov a vyjadřovat morfologické kategorie (Adam, 2015).

Novák (1999) popisuje morfém jako základní nejmenší jednotku, která může stát samostatně a může být i samostatným slovem. Dle autora se setkáváme s morfémy volnými a vázanými. Novák (1999) nadále uvádí příklad na slově *les*. *Les* je morfémem volným, pokud ale přidáme další morfém, vznikají nová slova. Například *les-ní*, *lesní*. Na druhé straně se můžeme setkat i s morfémy vázanými. Autor uvádí příklad morfému-*prac-*. Pokud rozebereme slovo *pracovat*, zjistíme, že z uvedeného morfémů mohou vznikat nová slova. Avšak tento morfém nemůže stát sám o sobě, jelikož nedává smysl.

(Cvrček et al., 2010) morfém popisuje jako nejmenší část slova, která nese určitý význam. Můžeme se setkat s morfémem, který představuje samostatné slovo, ale častěji se spíše setkáme se slovy složených z více morfémů. Každý z morfémů má rozdílnou funkci (předpona, přípona). Věda, která se touto strukturou slov zabývá, se nazývá morfematika.

3.2 Morfologie a syntax

3.2.1 Vymezení pojmu morfologie

(Cvrček et al., 2010) morfologii vymezuje jako tvarosloví, které se zabývá tvarem slov všech slovních druhů, jejich funkcemi a formami. Na tomto základě morfologii rozděluje na morfologii slovotvornou a na morfologii flektivní. Morfologie flektivní se zabývá skloňováním a časováním slov. Haspelmath a Sims (2019) popisují morfologii jako nauku o vnitřní struktuře slov. Morfologii lze považovat dle autorů za jednu z nejstarších, ale zároveň i jako jednu z nejmladších podoborů gramatiky. Své tvrzení demonstrují na faktu, kdy nejstarší jazykozpytci byli především morfologové. Se samotným pojmem „morfologie“ se však setkáváme až během druhé poloviny 19. století. Do této doby se jazykovědci domnívali, že strukturou slova se zabývá gramatika.

Autoři Haspelmath a Sims (2019) morfologii vymezují pomocí dvou definic. První definice morfologii popisuje jako nauku o vzájemné vazbě formy a významu slova. Druhá definice morfologii vymezuje jako nauku o kombinování různých morfémů, pomocí kterých vznikají slova. S jiným dělením morfologie přichází Sojka (2022), který rozděluje morfologii na morfologii v užším smyslu a na morfologii v širším smyslu.

Morfologie v širším smyslu představuje slovotvorbu, kterou můžeme zaznamenávat v každém světovém jazyce (Sojka, 2022). Dle autorů Haspelmath a Sims (2019) však není morfologie ve všech jazycích stejně důležitá. Můžeme se setkat s takzvaně izolovanými jazyky, například vietnamština, které prakticky žádnou morfologii nemají.

Morfologie v užším smyslu se vyskytuje v takovém jazyce, kde se některá slova ohýbají, takzvaně používají flexi, jejíž smysl spočívá v tom, že slovní tvary (neboli formy) vyjadřují daný význam. Flexivním jazykem může být například čeština nebo francouzština. K flexi se neodmyslitelně pojí slovní druhy, které v češtině rozlišujeme na slovní druhy ohebné a neohebné (Sojka, 2022). I Adam s kolegy (2019) vyjadřuje důležitost třídění slov podle slovních druhů. Uvádí, že tento způsob třídění se provádí na základě tří kritérií, a to kritéria významového, syntaktického a morfologického. Třídění slovních druhů na ohebné a neohebné spadá pod kritérium morfologické. Slova, které se dají ohýbat, vyjadřují různý gramatický význam neboli morfologickou kategorii. Mezi ohebná slova řadíme slovesa, která se časují, a jména, která se skloňují. Ke jménům řadíme podstatná

jména, přídavná jména, zájmena a většinu číslovek. Mezi ohebnými slovy můžeme objevit i slova, která jsou nesklonná. Jedná se o slova, která nemění svou koncovku (Adam et al., 2019).

Morfologické kategorie, které se s ohebnými slovy pojí, Adam (2015) rozděluje na jmenné morfologické kategorie (jmenný rod, číslo, pád) a na slovesné morfologické kategorie, do kterých spadá osoba, číslo, způsob, čas, vid, slovesný rod a jmenný rod.

Je znatelné, jak neodmyslitelný podíl morfologie má z oblasti slovtvorby a flexe. Sojka (2022) však udává důležitou souvislost morfologie i s dalšími oblastmi. Uvádí například propojenost morfologie a fonologie. Tuto propojenost prezentuje na existenci tvrdých a měkkých vzorů, které se v češtině týkají všech deklinačních (skloňovacích) tříd. Neméně důležitý je i vztah morfologie a dialektologie. Autor tento vztah popisuje na základě rozdílů mezi regionálními podobami češtiny, které se projevují jak slovní zásobou, tak i v oblasti flexe. Toto tvrzení demonstruje na příkladu slova *nosit* ve třetí osobě přítomného času, *-nosí, nosej, nosijou-*. Sojka (2022) popisuje důležitost působení morfologie nadále v oblasti stylistiky a grafické podoby písma. V neposlední řadě autor popisuje důležitost propojenosti morfologie se syntaxí, poněvadž díky flexi můžeme pozorovat syntaktické vztahy ve větě.

3.2.2 Vymezení pojmu syntax

Vedle morfologie stojí syntax neboli nauka o stavbě věty. Při užívání jazyka jsou morfologie a syntax často propojovány, proto se v literatuře můžeme setkat s označením morfosyntax. Jako příklad tohoto označení může sloužit shoda podmětu s přísudkem, která je typickým morfosyntaktickým jevem (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

Syntax, jakožto větná stavba, se zabývá větou, která se skládá z jedné nebo více klauzí. Jedná se tedy buď o větu jednoduchou, nebo o souvětí. Vztahy, které se mezi klauzemi v souvětí promítají, mohou být buď podřadné nebo souřadné (Cvrček et al., 2010).

Dle Adama a kolegů (2019) se v rámci syntaxe nejvíce zkoumá, jak jsou utvořeny správně věty určitého jazyka. Zaměřuje se především na to, z jakých jednotek se věty skládají, jaké mezi nimi existují vztahy a jaké je uspořádání mezi jednotkami. V některých případech se za hlavní jednotku syntaktického popisu považuje věta, jindy výpověď. Větu autor popisuje jako abstraktní jednotku, jejímž základem je sloveso v určitém tvaru. Výpověď charakterizuje jako konkrétní jednotku komunikace, která může fungovat v komunikaci i samostatně.

3.3 Vývoj morfologicko-syntaktické roviny

Dle Bytešnickové (2012) můžeme gramatickou stránku řeči začít zkoumat přibližně okolo prvního roku, kdy u dítěte nastává vlastní vývoj řeči. Důležitý z hlediska vývoje gramatiky je takzvaný transfer neboli přenos mluvního vzorce na mluvu v podobné situaci. Kutálková (1996) uvádí, že základ gramatiky jazyka je připraven již z doby, kdy se dítě slovně nevyjadřovalo, ale slovům již rozumělo. Dle slov autorky si dítě gramatickou strukturu osvojuje analogicky. Hlavním zdrojem poznání a učení je tedy vzor mluvy dospělého, podle kterého si dítě osvojuje gramatická pravidla jazyka.

Siegler a kolegové, 2003 (in Vágnerová, 2012, s. 215) dodává, že rozvoj komunikace u dítěte je vedle komunikace s dospělým také ovlivňován médii a komunikací s vrstevníky. Upozorňuje na důležitost otázek *proč?* a *jak?* které vedle rozšiřování slovní zásoby, mají vliv i na rozvoj správného vyjadřování. Tímto způsobem jsou děti podněcovány používat příslušné slovní výrazy, jako například příslovce, spojky a předložky.

McTear, 1985 (in Vágnerová, 2012, s. 215) uvádí, že nápodoba komunikace, kterou předškolní děti využívají pro rozvoj vyjadřování, má takzvaný selektivní charakter. To znamená, že předškolní děti nepřejímají vše, co zaslechnou. Vágnerová (2012) toto tvrzení nadále rozvádí. Uvádí příklad, kdy takto selektované věty většinou obsahují slova, kterým již dítě rozumí. Děti těmto větám rozumí, protože pouze zlomek věty je tvořen novými slovy. Kdyby pro dítě zůstal smysl věty neznámý, nezapamatovalo by si ji. Předškolní děti experimentují s novými slovy, která zaslechly, spontánně slova modifikují, různě slova skládají. Vágnerová (2012) uvádí několik příkladů takto složených a odvozených slov. Například hroch má hrochátko, a hrošice hrošičátko.

Zprvu dětská řeč neobsahuje veškeré slovní druhy. V počátcích vlastního vývoje řeči převažují citoslovce. Citoslovce jsou pro děti velmi důležitý prvek, který jim umožňuje komunikovat s okolním světem. Dospělý člověk ve srovnání s malým dítětem využívá citoslovce pouze okrajově. Následně si dítě začíná postupně osvojovat podstatná jména, která pojmenovávají podstatu věci. S postupem času, kdy dítě oplývá větší slovní zásobou, se ve vyjadřování objevuje vedle jednotného čísla i číslo množné. V tomto období si dítě stále neuvědomuje existenci tří rodů (Bytešnicková, 2012).

Dalším slovním druhem, který nachází v dětské řeči zastoupení, jsou slovesa. Slovesa se nejprve vyskytují v infinitivu. Děti je používají často s druhou nebo třetí osobou, nežli s osobou první (Thorová, 2015). Bytešníková (2012) však dodává, že výskyt sloves v dětské řeči je zprvu nižší.

Největší rozvoj řeči, z hlediska osvojování slovních druhů, nastává přibližně okolo druhého a třetího roku života. Dítě do své mluvy začíná postupně začleňovat přídavná jména, která mají funkci v popisu vlastností věcí a osob (Bytešníková, 2012). Klenková (2006) však upozorňuje na obtížnost stupňování přídavných jmen pro tříleté děti. Po přídavných jménech se v řeči začínají vyskytovat zájmena a příslovce, později číslovky, spojky a předložky. Po dovršení čtvrtého roku života by veškeré slovní druhy měly najít v dětské řeči své zastoupení (Bytešníková, 2012).

Bytešníková (2007) ve své starší publikaci uvádí, že tříleté dítě by v tomto období mělo klást slova do vět správně, postupně dokázat tvořit i souvětí. Avšak v tomto období je stále většina slovního vyjádření dítěte dysgramatická (Thorová, 2015).

Ze syntaktického hlediska začíná rozvoj této roviny přibližně okolo roku a půl až dvou let, kdy dítě začíná tvořit dvojslovné věty. Od období dvou a půl až tři let dochází k rozvoji víceslovných vět. Lechta (in Bytešníková, 2012, s. 81) uvádí, že v tomto období dítě dokáže vyjádřit vztahy agent-akce-objekt, například pes pije vodu. Tuto schopnost děti získávají na základě zdokonaleného užívání flexe, neboť skloňuje jména a časuje slovesa (Bytešníková, 2012). Dle Klenkové (2006) je v tomto období typické, že slova, která mají pro děti větší emocionální význam, kladou ve větách na první místo.

Okolo čtvrtého až pátého roku života by měl být verbální projev dítěte z gramatického pohledu správný. Dítě by mělo používat všechny slovní druhy. Velmi důležitá je motivace dítěte, díky které se bude ve svém řečovém projevu posouvat dále. Dospělý postupně zvyšuje náročnost na správný řečový projev (Bytešníková, 2007).

Postupem času se dítě začíná v morfologických pravidlech orientovat. Okolo pátého roku života dysgramatismy postupně vymizují a objevují se pouze sporadicky. Výskyt gramatických chyb, které souvisejí s věkem dítěte, označujeme jako vývojové fyziologické dysgramatismy (Thorová, 2015).

Během pěti až šesti let života se z hlediska této roviny zaměřujeme především na to, aby se dítě před nástupem do školy naučilo gramaticky správně vyjadřovat své myšlenky. Zřetel se také klade na to, jak dítě tyto myšlenky formuluje ve větách a souvětích. Z hlediska morfologického si dítě v tomto období prohlubuje flexi jmen a sloves, z hlediska syntaktického si upevňuje stavbu věty jednoduché i jednoduchého souvětí. V tomto období by řeč dítěte neměla obsahovat žádné dysgramatismy (Bytešníková, 2007).

3.4 Podpora rozvoje morfologicko-syntaktické roviny

Bytešníková (2012) upozorňuje na důležitost procvičování morfologicko-syntaktické roviny u dětí před nástupem na základní školu. Jako nejefektivnější zdroj procvičování uvádí didaktické hry a cvičení, která jsou zaměřena na zdokonalování mluvního projevu z hlediska gramatiky. Nadále uvádí vhodnost zařazovat aktivity a cvičení na rozvoj gramatické stavby věty, ve kterých je věnována pozornost podstatným a přídavným jménům, slovesům, jednotnému a množnému číslu.

Podstatná jména a jejich tvary lze podle Bytešníkové (2012) efektivně procvičovat v rámci cvičení s předložkami. Autorka uvádí příklad s klíči, kdy si dítě zakryje oči, a dospělý předmět přemístí například vedle stolu. Jakmile dítě otevře oči, poví, kde se klíče nacházejí (vedle stolu, na stole, pod stolem a podobně).

Procvičování sloves lze realizovat například pomocí maňáska, kterého se snažíme naučit nové věci. Maňásek se stále dotazuje „*co děláš?*“ nebo „*co děláme?*“ a dítě maňáskovi odpovídá. Z hlediska přídavných jmen autorka uvádí cvičení na barvy. Dítě se kolem sebe rozhlédne a následně popíše, co má například zelenou barvu (zelené auto, zelený koberec, zelená sukýnka). V neposlední řadě nás autorka seznamuje s cvičením, díky kterému procvičíme koncovky množného čísla. Uvádí příklad, kdy dítěti na magnetickou tabuli přichytíme obrázky ovoce, kterého bude různý počet. Dítě poté bude povídat, o jaké ovoce se jedná a kolik kusů ovoce na obrázku je, například: jablko – tři jablka (Bytešníková, 2012).

3.5 Diagnostika morfologicko-syntaktické roviny

Bednářová a Šmardová (2011) představují takzvané vývojové škály řeči, které nás seznamují s dovednostmi, které by dítě mělo ovládat od tří do šesti let. Autorky zvolily model diagnostického materiálu, který je řazen podle jazykových rovin.

Autorky stále upozorňují na důležitý fakt, že řeč je komplexní schopnost, která pramení z několika vjemů, jako je zrak, sluch, čich a hmat. Svou roli zde sehrává i pohyb a získávání nových zkušeností a informací. Na tomto základě poté vzniká specificky lidská vlastnost, řeč a myšlení. Veškeré dění v jiných oblastech vývoje, podporuje a ovlivňuje rozvoj řeči (Bednářová & Šmardová, 2011).

Z hlediska morfologicko-syntaktické roviny autorky uvádějí několik oblastí, které jsou v rámci diagnostiky řeči zkoumány. Zaměřují se především, zdali dítě:

- Mluví ve větách, k podstatným jménům a slovesům postupně přidává přídavná jména, zájmena a podobně (od tří let)
- Rozlišuje mezi jednotným a množným číslem (od tří let)
- Skloňuje (od tří let)
- Tvoří souvětí souřadná/podřadná (od tří do pěti let)
- Užívá čas minulý, přítomný, budoucí (od čtyř až pěti let)
- Užívá všechny druhy slov (od čtyř až pěti let)
- Mluví gramaticky správně (od čtyř až pěti let)
- Poznává nesprávně utvořenou větu (od pěti až šesti let)
- Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru (od pěti až šesti let)

(Bednářová & Šmardová, 2011, s. 35)

Ve své práci autorky uvádějí i podpůrný materiál, se kterým lze s dětmi v rámci diagnostiky pracovat. Z oblasti morfologie a syntaxe je zde uveden materiál k jednotnému a množnému číslu a obrázkový příběh, do kterého dítě doplňuje slovo ve správném tvaru.

3.6 Narušení morfologicko-syntaktické roviny

Narušená morfologicko-syntaktická rovina se projevuje přítomností dysgramatismů v řeči. Dvořák (2001) dysgramatismy popisuje jako nepřesně a neúplně vyvinutou schopnost až neschopnost využívat v řeči gramatická pravidla. Dysgramatismy označuje jako vývojovou odchylku a dělí je podle tří stupňů.

První stupeň je stupeň morfologický, který se projevuje na úrovni slovní. To znamená, že se v řeči objevují chyby (neboli agramatismy) ve slovních tvarech, jejich časování a skloňování. Druhý stupeň je stupeň syntaktický, který se projevuje na úrovni vět. Jedná se o poruchu větné skladby, kdy má jedinec obtíže větu vytvořit, vyjadřovat své myšlenky. Jedincova mluva je tedy neúplná, často například chybí předložky. Třetí stupeň zahrnuje stav, ve kterém se jedinec vyjadřuje pouze pomocí onomatopoických zvuků (jedná se o slova, která foneticky napodobují přirozené zvuky) (Dvořák, 2001).

Lejska (2003) charakterizuje morfologii a syntax jako jednu ze složek hluboké roviny řeči. Tuto hlubokou rovinu řeči tvoří vlastnosti řeči, které jsou jednak klíčové pro skládání řečových prvků do logických řetězců, ale také pro vyjadřování obsahu. Tvorba řečových řetězců, ve kterých se promítá syntax a gramatika, je dle autora schopnost řadit jednotlivé prvky (hlásky, slabiky, slova, věty) tak, aby vytvářela logické spojení. Do těchto řečových řetězců se tak promítá i gramatika mateřského jazyka. Jestliže dojde k postižení této úrovně, jedinec bude omezený v komunikačních možnostech (Lejska, 2003).

Oslabení morfologicko-syntaktické roviny lze pozorovat při narušené komunikační schopnosti. Lechta a kolegové (2003) definuje narušenou komunikační schopnost jako stav, kdy jedna nebo více jazykových rovin působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.

Jedním z příkladů narušené komunikační schopnosti, ve které se omezení morfologie a syntaxe velmi projevuje, je vývojová dysfázie. Doležalová a Chotěborová (2021) uvádějí typické obtíže z hlediska gramatiky a syntaxe. Uvádějí, že dítě trpí obtížemi v tvorbě vět. Věty tvořené dítětem s dysfázií jsou velmi krátké, kostrbaté a mají špatný slovosled. Problém mu činí také gramatická stavba řeči, konkrétněji skloňování a časová slova. Dítě má obtíže s použitím předložek, spojek nebo zvrtných zájmen. Bytešníková (2012) nadále dodává, že děti s dysfázií mají nerozvinutý jazykový cit. V jejich řeči se ve větší míře vyskytují

dysgramatismy. Nerespektují syntax, ve větě kladou na první místo slovo, které je dle jejich subjektivního pohledu nejdůležitější. Autorka nadále uvádí, že obtíže se projevují také v užívání sloves v infinitivu či v jedné osobě.

3.6.1 Obtíže v morfoložicko-syntaktické rovině

Jak bylo uvedeno v předchozí kapitole, narušení v morfoložicko-syntaktické rovině se týkají děti s opožděným vývojem řeči či děti s lehkou formou vývojové dysfázie. S obtížemi v této rovině se však mohou setkat nadále děti cizinců nebo děti z bilingvních rodin. Pokud dítě trpí obtížemi v této rovině, lze předpokládat, že bude mít na prvním stupni základní školy potíže ve vypravování, se psaním diktátů a slohových prací. U starších žáků se obtíže projevují například neschopností přiřadit podstatná jména ke vzorům, a z tohoto důvodu mohou psát chybné koncovky těchto jmen (Vrbová et al., 2015).

3.6.2 Podpůrná opatření z hlediska morfoložicko-syntaktické roviny

Brozdová (in Vrbová et al., 2015) představuje podpůrná opatření, která reagují na děti s drobnými či výraznými obtížemi z hlediska tvorby vět a tvoření správného slovosledu. Dále opatření reagují na děti, v jejichž vyjadřování se čteně vyskytují dysgramatismy. Tato opatření reagují především na děti s opožděným vývojem řeči či vývojovou dysfázií.

Symptomů, které se v řeči těchto dětí vyskytují, je několik. Typickým znakem je upřednostňování podstatných jmen před ostatními slovními druhy. Tato podstatná jména jsou užívána chybně, děti často zaměňují rody, čísla pády. Další slovní druhy se v řeči dítěte objevují se zpožděním, jsou často používána chybně. Z oblasti syntaxe děti tvoří věty jednoduché a často neúplné. Slovosled je chybný. S rostoucí slovní zásobou roste i počet dysgramatismů, které se v řeči dítěte objevují (Brozdová in Vrbová et al., 2015).

Autorka uvádí specifikaci podmínek, na které se v morfoložicko-syntaktické rovině opatření zaměřují. Jedná se například o pochopení slovních druhů, správného určování rodu, čísla a pádu. Zaměřují se také na časování a stupňování jmen a příslovcí, na členění věty na syntagmata a na strukturu podmětové a přísudkové části věty. V neposlední řadě opatření reagují na slovosled, tvorbu otázek a záporu a na tvoření souřadného či podřadného souvětí. Brozdová (in Vrbová et al., 2015) doporučuje v případě potřeby

rozvoj této roviny konzultovat s logopedem a ostatními pedagogy, kteří se podílejí na vzdělávání dítěte.

3.6.3 Stupně podpory rozvoje morfologicko-syntaktické roviny

S podporou rozvoje morfologicko-syntaktické roviny se můžeme setkat se čtyřmi stupni podpůrných opatření.

Stupeň 1

Zaměřuje se především na opakování větné stavby. Doporučeno je skládat věty z předem připravených slov, důsledně vést dítě k pochopení a používání gramatických pravidel. Do tohoto stupně podpory spadá nácvik správného užívání rodu, čísla a pádu, správné používání předložek, sloves a skloňování podstatných jmen. Zřetel je kladen na tvoření jednotného a množného čísla a postupného zapojování všech slovních druhů. V mateřské škole je doporučeno odvíjet se od dosavadní úrovně dítěte v dané oblasti (Brozdová in Vrbová et al., 2015).

Stupeň 2

Vedle tvoření vět z předem připravených slov, procvičování rodu, čísla a pádu, správného používání předložek, slovesných časů a podobně, je zde kladen důraz na větší časovou dotaci jak na mluvní, tak i písemný projev. V tomto stupni podpory je nezbytná spolupráce s logopedem (Brozdová in Vrbová et al., 2015).

Stupeň 3

V tomto stupni podpory je nutné z části pozměnit obsah učiva. Využívají se zde různé kompenzační pomůcky, pedagog užívá kratší a jednodušší slovní spojení. V tomto stupni je kladen velký důraz na systematické upevňování gramatických pravidel a jejich následná aplikace v písemném projevu.

Velmi důležitá je spolupráce s logopedem a rodinou dítěte. Pokud situace vyžaduje, je do vzdělávacího procesu zapojen asistent pedagoga (Brozdová in Vrbová et al., 2015).

Stupeň 4

Čtvrtý stupeň podpůrných opatření se z větší části neaplikuje. Pokud je stupeň doporučen, je charakteristický používáním piktogramů, znakování a podobně.

Pátý stupeň podpůrných opatření se neaplikuje (Brozdová in Vrbová et al., 2015).

3.7 Morfologicko-syntaktická rovina a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je kurikulární dokument státní úrovně, který vymezuje cíle předškolního vzdělávání, klíčové kompetence a vzdělávací obsah. Nadále stanovuje podmínky vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Vzdělávací obsah je v Rámcovém programu členěn do pěti oblastí (biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní, enviromentální). Je nutné zmínit, že vzdělávací obsah se přirozeně prolíná. Členění do těchto oblastí je využité z hlediska přehlednosti (RVP PV, 2021).

Bytešníková (2012) uvádí, že rozvoj komunikačních schopností se prolíná všemi pěti vzdělávacími oblastmi, avšak největší důraz klade na oblast dítě a jeho psychika, ve který je rozvoj největší.

Morfologicko-syntaktická rovina, včetně ostatních jazykových rovin, je průběžně rozvíjena ve všech vzdělávacích oblastech. Z hlediska první oblasti *Dítě a jeho tělo* je kladen důraz především na hrubou a jemnou motoriku, motoriku mluvidel a grafomotorická cvičení. Jsou zde zařazeny i dechová cvičení a základy hlasové hygieny. Toto vše pozitivně přispívá k rozvoji dětské řeči (Bytešníková, 2012).

V druhé oblasti *Dítě a jeho psychika* rozvíjíme komunikační schopnosti nejvíce. Z hlediska morfologie a syntaxe se zde zaměřujeme na správnost tvořených vět, používání slovních druhů, komunikaci slovy a podobně. Ve třetí oblasti *Dítě a ten druhý* se naskytuje pedagogům možnost rozvíjet všechny roviny řeči, avšak nejvíce se zde uplatňuje rozvoj roviny pragmatické. Oblast *Dítě a společnost* nabízí možnost, jak s dětmi nenásilně procvičovat gramatickou stavbu slov a vět v rámci různých kulturních akcí. V poslední oblasti, *Dítě a svět*, lze využít podobné techniky, během které dochází k upevňování gramatických pravidel mateřského jazyka. Děti poznávají nová slova a názvy, rozšiřují si slovní zásobu (Bytešníková, 2012).

PRAKTICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA PRAKTICKÉ ČÁSTI

1.1 Cíl práce a evaluační otázky

Cílem praktické části bakalářské práce je zhotovit a realizovat cvičení, která rozvíjí morfologicko-syntaktickou rovinu řeči u dětí předškolního věku a následně cvičení reflektovat. V práci bude uvedeno devět cvičení, která byla s každým dítětem postupně realizována a reflektována pomocí uvedených evaluačních otázek.

V praktické části bakalářské práce je uveden dotazník, který byl předložen paní učitelce třídy, ve které realizace cvičení s dětmi probíhala. Cílem dotazníku je zjistit, jakým způsobem se paní učitelky podílejí na rozvoji morfologicko-syntaktické roviny řeči ve své třídě.

Evaluační otázky, které byly kladeny dětem:

1. Bylo pro mě cvičení dlouhé, nebo naopak krátké?
2. Co bylo pro tebe nejnáročnější? Co bylo pro tebe jednoduché?
3. Co bych na cvičení změnil/a?

Evaluační otázky k reflexi cvičení:

1. Jaká byla motivace dítěte k plnění cvičení?
2. Jaká byla soustředěnost dítěte během plnění cvičení?
3. Jakým způsobem projevovalo dítě o cvičení zájem?
4. V čem konkrétněji bylo pro dítě cvičení náročné, anebo lehké?

1.2 Využité metody při realizaci cvičení

Realizace aktivit byla doprovázena dvěma metodami, pozorováním a rozhovorem. Pozorování je metoda, při které pozorovatel pozoruje činnosti lidí, zaznamenává si informace o aktivitě a o lidském jednání, které následně analyzuje a vyhodnocuje (IS MUNI). V rámci realizace aktivit bylo využito zúčastněné pozorování, které IS MUNI definuje jako stav, kdy se pozorující účastní procesů a jevů, které pozoruje.

Rozhovor funguje na principu otázek a odpovědí. Otázky mohou být uzavřené, polouzavřené či otevřené (Zelinková, 2001). Pro kvalitnější reflexi aktivit jsem volila otevřené otázky, na které děti mohly odpovídat dle své potřeby. Odpovědi dětí byly nahrávány na audionahrávku, která sloužila ke kvalitnějšímu zpracování dat.

1.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Realizace vytvořených cvičení probíhala v jednotřídní mateřské škole, která má kapacitu 25 dětí. Jedná se o heterogenní třídu, která je uzpůsobena pro děti od dvou let. V mateřské škole jsou děti většinu dne pospolu, s výjimkou řízených činností, během kterých jsou většinou děti rozděleny do dvou skupin, na mladší děti a předškoláky. Tímto způsobem se všem dětem dostává individuálního přístupu a dochází k rozvíjení schopností dle možností každého dítěte. Realizace cvičení probíhala ve spolupráci se třemi předškolními dětmi, které s plněním cvičení souhlasily. Rodiče dětí podepsali formulář, ve kterém souhlasili s pořizováním audionahrávky, která posloužila ke kvalitnějšímu zpracování dat.

Jazykové dovednosti vybraných dětí odpovídají jejich věku. Dvě z dětí mají osvojenou správnou výslovnost všech hlásek, jen sporadicky se objevují dysgramatismy. Dětem nečiní problém komunikovat a klást otázky.

Jedno z uvedených dětí si v nedávné době osvojilo hlásku R, kterou nyní používá ve slovech, kde se hláska nevyskytuje. Dítěti nečiní problém komunikovat. Dysgramatismy se objevují ve větší míře než u dvou předešlých dětí.

2 REALIZACE CVIČENÍ A EVALUACE

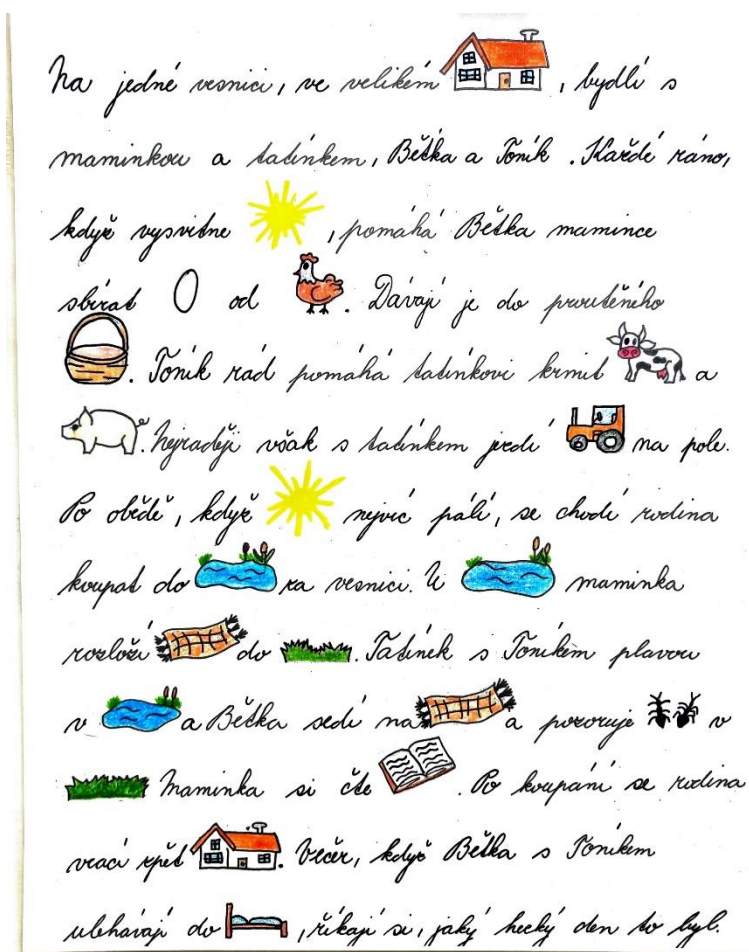
Jednotlivá cvičení byla dětem zadávána ve stejném pořadí. S dětmi jsem pracovala vždy po jednom. Realizace cvičení byla konána v průběhu jednoho měsíce, vždy ve čtvrtek a v pátek. Cvičení byla dětem předkládána postupně.

Veškeré aktivity jsou motivované na stejné téma. Dva sourozenci, Bětka a Toník, spolu zažívají různá dobrodružství. Každý den si společně hrají a poznávají svět. Pomocí aktivit a cvičení se budeme postupně dozvídat, co vše Toník a Bětka spolu zažili.

2.1 Obrázkové čtení

Popis cvičení

Aktivita byla realizována na základě vyrobeného textu, ve kterém jsou určitá slova nahrazena obrázkem. Úkolem dítěte je správně „přečíst“ obrázek tak, aby smysl textu zůstal zachován.



Obr. č. 1: Obrázkový příběh

Motivace

Tento příběh nás seznámí se sourozenci, Bětkou a Toníkem. Budou nás provázet realizací každého z úkolů a aktivit. Postupně se budeme dozvídat, co vše společně Bětko s Toníkem zažívají.

Zadání

„Před námi leží příběh, který nás seznámí se dvěma dětmi. Já budu ukazovat prstem a číst napsaná slova. Jakmile dojedu prstem k obrázku, přečteš ho ve správném tvaru.“

Správně přečtené obrázky

Domě, slunce, vajíčka, slepice, košíku, krávu, prase, traktorem, slunce, rybníka, rybníka, deku, trávy, rybníce, dece, mravence, trávě, knihu, domů, postele

Odpovědi dětí

Dítě 1: domečku, sluníčko, vajíčka, slepičky, košíčku, kravičku, prasátko, traktor, sluníčko, rybníka, vody, deku, trávy, rybníce, dece, mravence, ve trávě, knihu, do domku, postele

Dítě 2: domě, sluníčko, vajíčka, slepičky, košíčku, kravičky, prasátka, traktorem, slunce, rybníka, rybníka, deku, trávy, v rybníku, dece, broučky, v trávě, knížku, do domku, postele

Dítě 3: domečku, sluníčko, vajíčka, slepičky, košíčku, kravička, čuně, traktorem, sluníčko, rybníka, rybníka, dečku, trávy, v rybníku, na dečce, mravence, ve trávě, knížku, domečku, postýlky

Reflexe od dětí

Bylo pro mě cvičení dlouhé, nebo naopak krátké?

Dítě 1: „Cvičení bylo krátký, chtělo bych delší.“

Dítě 2: „Krátký, delší by bylo lepší.“

Dítě 3: „Jo bylo krátký, ale to nevadí.“

Co bylo pro tebe nejnáročnější? Co bylo pro tebe jednoduché?

Dítě 1: „Náročněj byl obrázek traktoru, tam jsem si nevědělo rady. Bylo to pro mě trochu jako jednoduchý, dávám tomu tak napůl, že to bylo těžký.“

Dítě 2: „Bylo to jednoduchý, nic mi tam nevadilo.“

Dítě 3: „Pohádka byla jednoduchá, obrázky byly lehký.“

Co bych na cvičení změnil/a?

Dítě 1: „Asi jenom ten traktor. Ten bych změnilo. Jo, dávalo mi to smysl, rozumělo jsem všemu.“

Dítě 2: kroutí hlavou, že by nic neměnilo.

Dítě 3: „Ne, líbí se mi obrázek toho vajíčka.“

Evaluace cvičení

Jaká byla motivace dítěte k plnění cvičení?

Zvolená motivace dvěma dětmi, Bětkou a Toníkem, děti zaujala. K plnění aktivity byly dostatečně motivovány, cvičení plnily s chutí. Již při mém příchodu do mateřské školy na sebe upozorňovaly, že dnes chtějí aktivitu plnit. Děti si příběh nejprve prohlédly, pokud nepoznaly některý z obrázků, doptaly se. Například obrázek deky nebyl dítěti 1 zprvu zcela jasný.

Jaká byla soustředěnost dítěte během plnění cvičení?

Děti se během plnění aktivity plně soustředily. Pozorovaly můj prst, kterým jsem ukazovala řádky, na kterých čteme. Pokaždé, když jsem dojela prstem k obrázku, děti bez vyzvání obrázek přečetly. Dítě 2 se potřebovalo pokaždé ujistit, zdali obrázek přečetlo správně. Po mém kývnutí na znamení, že vše bylo v pořádku, jsme v aktivitě mohli pokračovat.

Jakým způsobem projevovalo dítě o cvičení zájem?

Dítě 1 projevovalo zájem největší. Po dokončení aktivity se dotazovalo, zdali budeme dnes ještě nějaké cvičení dělat. Dítě 2 bylo cvičením zaujaté, dle jeho slov se mu cvičení líbilo. Bylo si však trochu nejisté, potřebovalo vždy zpětnou vazbu. Dítě 3 bylo také cvičením zaujaté. Na první pohled bylo zřetelné, že téma příběhu bylo dítěti blízké. Ihned ho zaujal obrázek krávy a prasete. Po přečtení příběhu chlapec spontánně vypravoval o tom, jaká mají doma zvířátka.

V čem konkrétněji bylo pro dítě cvičení náročné, anebo lehké?

Dítě 1 mělo v příběhu problém pouze s jedním slovem, traktorem. Domnívám se, že dítěti činila potíž hláska r, která se ve slově vyskytuje dvakrát. Dítě se pokoušelo slovo traktor vyslovit ve správném tvaru, avšak neúspěšně. Proto po delší snaze doplnilo do příběhu slovo v nesprávném tvaru. Do věty, *U rybníka maminka rozloží deku*, použilo dítě slovo voda (*u vody*). Tuto situaci však nepovažuji za chybnou, jelikož smysl textu zůstal zachován a dítě slovo použilo ve správném tvaru.

Dítě 2 splnilo text bez větších obtíží. Slova doplňovalo téměř okamžitě, avšak potřebovalo mou zpětnou vazbu. Dle slov paní učitelky takto dítě postupuje u každé aktivity. Dítě 3 do textu doplnilo chybnou předložku u slova *tráva*, *ve trávě*. Dítě nebylo napomenuto, pouze jsem po něm zopakovala slovo se správnou předložkou. Během realizace následujících cvičení k podobné situaci nedošlo.

2.2 Předložky – pes Azor a jeho bouda

Popis cvičení

Aktivita se soustřeďuje na upevnění a procvičení předložek *před, za, v, pod, na, vedle, mezi*. Cvičení bylo realizováno pomocí plyšového psa a vyrobené boudy z kartonového papíru. Cvičení je rozděleno na dvě varianty. Každá z variant byla realizována v jiný den.

Varianta A: Já pokládám pejska kolem boudy a dítě říká, kde pes sedí.

Varianta B: Já říkám, kde pes sedí a dítě psa následně přendá na dané místo.



Obr. č. 2: Rekvizity pes Azor a boudy

Motivace

Toník a Bětka mají rádi zvířata. Toulají se spolu po vesnici a už znají, kdo má jakého mazlíčka. Paní Macková má bílou kočku Nelu. Pan Velký má zase spoustu slepic a králíků. Nejraději mají psa Azora pana Šedého. Pokaždé, když jdou kolem, pozorují, kde Azor sedí. Poznáš, kde Azor sedí dnes?

Realizace varianty A

Zadání: „Před námi je pes Azor a jeho bouda. Pozorně se koukej, kam budu pejska dávat. Vždy mi řekneš, kde pejsek sedí.“

Pes byl umisťován v následujícím pořadí:

v boudě, na střeše boudy, vedle boudy, za boudou, před boudou, mezi boudou a domem, pod boudou

Odpovědi

Dítě 1: ve boudičce, na střeše, vedle boudičky, za boudu, u boudičky, uprostřed, pod boudou

Dítě 2: v boudě, na střeše, vedle boudy, za boudou, před boudou, kousek od boudy, pod boudou

Dítě 3: v boudičce, na střeše, u boudičky, vzadu, za boudičkou, u boudičky, pod hlínou

Realizace varianty B

Zadání: „Dnes budeme cvičení plnit obráceně. Já ti pokaždé řeknu, kde pes Azor sedí, a ty ho přendáš na dané místo.“

Pořadí, ve kterém pes seděl: vedle boudy, za boudou, na boudě, před boudou, v boudě, mezi boudami, pod boudou

Dítě 1: položilo psa pokaždé dle instrukcí

Dítě 2: položilo psa pokaždé dle instrukcí

Dítě 3: položilo psa pokaždé dle instrukcí

Reflexe varianty A

Bylo pro mě cvičení dlouhé, nebo naopak krátké?

Dítě1: „Nebylo to dlouhý, zase akorát. Dobře se mi to líbilo.“

Dítě 2: „Mně se to líbilo, nebylo to dlouhý. Klidně mohl sedět ještě někde.“

Dítě 3: „Dobrý to bylo, dlouhý ne.“

Co bylo pro tebe nejnáročnější? Co bylo pro tebe jednoduché?

Dítě 1: „Tohle těžký nebylo, bylo to jednoduchý.“

Dítě 2: „Jednoduchý bylo to, kde seděl.“

Dítě 3: „Všechno bylo jednoduchý.“

Co bych na cvičení změnil/a?

Dítě 1: „Nic, líbí se mi Azor i ta bouda.“

Dítě 2: „Nic, je to hezký.“

Dítě 3: „Tu střehu boudy, aby furt nepadala.“

Reflexe varianty B

Bylo pro mě cvičení dlouhé, nebo naopak krátké?

Dítě 1: „Tohle bylo zase krátký.“

Dítě 2: „Bylo to stejný jako včera.“

Dítě 3: „Dlouhý to nebylo, bylo to rychlý.“

V porovnání s variantou A, bylo toto cvičení těžší nebo lehčí?

Dítě 1: „Tohle se mi líbilo asi víc. Protože jsem ho mohlo dávat já.“

Dítě 2: „Tohle bylo lepší, protože jsem mohlo mít pejska.“

Dítě 3: „Bylo to úplně stejný. Vždyť seděl na stejným místě jako včera.“

Evaluace cvičení – varianta A, varianta B

Jaká byla motivace dítěte k plnění cvičení?

Děti byly nadšené rekvizitami boudy a plyšovým pejskem. Během motivace děti pejska hladily, osahávaly si boudy. Když se dozvěděly, že má Bětka a Toník tohoto pejska nejraději, rozpovídaly se o svých domácích mazlíčcích. Například u dítěte 1 jsme používali jméno jeho pejska, namísto Azora. Motivace takto byla více podpořena. Jelikož bouda a pes Azor v mateřské škole zůstali do následujícího dne, děti tušily, že s pejskem budeme dále pracovat. Další den pejska vítaly a doptávaly se, co budeme s Azorem dělat dnes.

Jaká byla soustředěnost dítěte během plnění cvičení?

Dítě 1 se během obou aktivit soustředilo naplno. Dítě 2 bylo u první varianty soustředěné, avšak u varianty druhé jeho pozornost byla narušena zvonečkem, se kterým si děti ve vedlejší místnosti hrály. Ihned po dokončení cvičení dítě vstávalo a chtělo se připojit ke hře, kterou vedly ostatní děti. Dítě 3 se soustředilo během obou

variant, v jeho zájmu nebylo nic jiného. Pouze podotýkalo, že boudě padá stále střecha. Střecha byla úmyslně odkrývací, kdyby byl využit při aktivitě jiný plyšový pes.

Jakým způsobem projevovale dítě o cvičení zájem?

Děti největší zájem projevovale o kulisu a o plyšového pejska. Domnívám se, že takto zaujaté by děti nebyly, pokud bych zvolila pejska papírového, kterého jsem měla původně v úmyslu použít. Děti ocenily takto realizované cvičení, motivace zájem více prohloubila. Nakonec pes Azor dohlížel na každé následující cvičení, které bylo následně realizováno.

V čem konkrétněji bylo pro dítě cvičení náročné, anebo lehké?

Varianta A byla pro děti náročnější, nežli varianta B. Všem dětem činila potíž předložka *mezi*, ani jedno z dětí předložku nepoužilo. Během varianty B však pejska na dané místo usadily bez obtíží. Dítě 1 si během realizace varianty A pletlo přeložky *před* a *za*. Když byl pes položený za boudu, dítě prohlásilo, že pes sedí před boudou. Po dotázání, zdali pes sedí skutečně za boudou, se dítě opravilo, a uvedlo správnou předložku. Když pes seděl před boudou, dítě použilo předložku *u*. U předložky *v boudě*, dítě použilo chybný tvar této předložky (*ve boudičce*). Během dalších aktivit však k podobné situaci nedošlo.

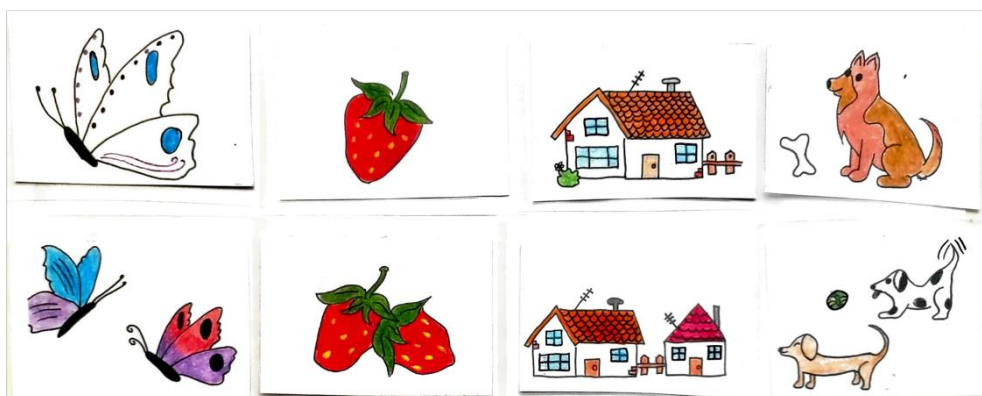
Dítě 2 nemělo během plnění varianty A, a B větší problém. Od pohledu si dítě bylo jistější ve druhé variantě, kdy pejska usazovalo samo. Dítě 3 mělo stejné obtíže jako dítě 1. Používalo obráceně předložky *za* a *před*. Když byl pes umístěn za boudu, bez váhání dítě řeklo, že pes sedí vzadu. Jakmile byl pes položený před boudu, dítě označilo místo jako *za boudou*. Po dotázání, zdali je tomu opravdu tak, dítě přikývlo. Během realizace varianty B k této situaci nedošlo.

2.3 Jednotné a množné číslo – Fotografie

Popis cvičení

Tato aktivita byla navržena pro procvičení jednotného a množného čísla. Byla realizována pomocí vyrobených kartiček, které znázorňovaly následující obrázky.

Obrázky: motýl/dva motýli, jahoda/ dvě jahody, pes/ dva psové nebo psi, dům/ dva domy



Obr. č. 3: Kartičky jednotné a množné číslo

Motivace

Toník a Bětka byli s rodiči na výletě. Tatínek dětem dovolil, aby si půjčili jeho fotoaparát a mohly tak pořizovat fotografie všeho, co se jim na výletě líbí. Děti vyfotografovaly několik fotografií.

Zadání

„Toto jsou fotografie, které děti pořídily na společném výletě. My se na ně společně podíváme a řekneme, co je na fotografiích.“

Správné odpovědi

Jeden motýl, dva motýli, jedna jahoda, dvě jahody, jeden pes, dva psi/psové, jeden dům, dva domy

Odpovědi dětí

Dítě 1: jeden motýl, dva motýlci, jedna jahůdka, dvě jahůdky, jeden pejsek, dva pejsci, jeden dům, dva domečky

Dítě 2: jeden motýl, dva motýlci, jedna jahoda, dvě jahody, jeden pes, dva psi, jeden dům, dva domy

Dítě 3: jeden motýl, dva motýli, jedna jahoda, dvě jahody, jeden pes, dva pejsky, jeden dům, dva domy

Reflexe od dětí

Bylo pro mě cvičení dlouhé, nebo naopak krátké?

Dítě 1: „Tak akorát. Ani ne dlouhý ale zase ne krátký.“

Dítě 2: „No bylo to jako dlouhý tak, že to stačilo.“

Dítě 3: „Dneska to bylo krátký.“

Co bylo pro tebe nejnáročnější? Co bylo pro tebe jednoduché?

Dítě 1: „Tohle mi přišlo jako trochu lehký.“

Dítě 2: „Tohle bylo těžké.“

Dítě 3: „Nebylo nic. Bylo to jednoduchý.“

Co bych na cvičení změnil/a?

Dítě 1: „Možná asi nic.“

Dítě 2: „Já bych chtělo asi jiný obrázky. Jako aby tam bylo víc věcí.“

Dítě 3: „Nic bych neměnilo.“

Evaluace cvičení

Jaká byla motivace dítěte k plnění cvičení?

Děti motivaci k aktivitě vyslechly. Dítě 1 prohlásilo, že se na fotografie chce podívat. Dítě 2 a dítě 3 se výrazným způsobem neprojevovaly. Domnívám se, že vybraná motivace tyto děti náležitě neoslovila.

Jaká byla soustředěnost dítěte během plnění cvičení?

Děti se po celou dobu plnění aktivity soustředily. Společně jsme si ukazovali kartičky, které jsme posléze dávali stranou. Děti si kartičky prohlížely. Dítě 1 prohlásilo, že se mu

zvolené kartičky zamlouvají. Dítě 2 však mělo problém s tím, že na obrázku bylo maximálně dvě věci.

Jakým způsobem projevovalo dítě o cvičení zájem?

Dítě 1 projevovalo zájem největší. Ihned po uvedení do aktivity chtělo obrázky vidět. Dítě 2 a dítě 3 se výrazným způsobem neprojevovaly.

V čem konkrétněji bylo pro dítě cvičení náročné, anebo lehké?

Navzdory tomu, že dítě 2 označilo aktivitu jako náročnou, s jejím plněním nemělo žádný problém. Dokonce prohlásilo, že by bylo vhodné využít i více věcí u kartiček s množným číslem. S tímto názorem náležitě souhlasím. Dítě 1 aktivitu splnilo bez obtíží. Pouze se zastavilo u kartičky, na které jsou vyobrazeny dva domy. Dítě chvíli přemýšlelo, jak podstatné jméno skloňovat, ale posléze jej sklonilo ve správném tvaru. Dítě 3 vyslovilo chybně množné číslo od slova pes (*dva pejsky*).

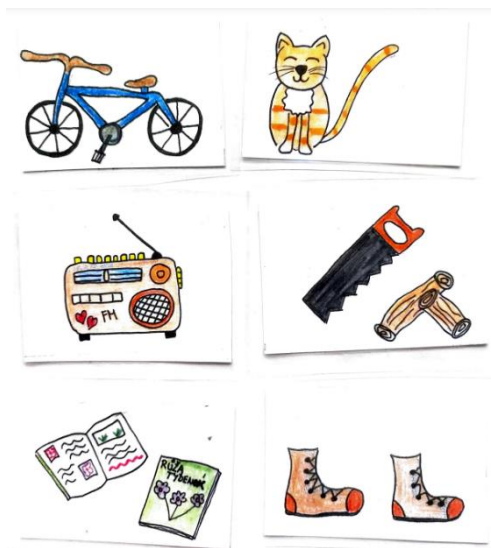
2.4 Přivlastňování – komu náleží dané věci?

Popis cvičení

Tato aktivita přispívá k procvičování přivlastňování jmen. Byla realizována pomocí vyrobených kartiček, které vyobrazovaly níže vypsané věci.

Kartičky: kolo, kočka, boty, časopisy, pila, rádio

Realizace probíhala na základě rozhovoru, během kterého jsem dětem oznámila, komu věci na kartičkách náleží. Děti poté ve správném tvaru přiřazovali kartičky dané osobě. Realizaci cvičení předcházel názorný příklad, na kterém jsem si ověřila, jak děti zadanému úkolu rozumí.



Obr. č. 4: Kartičky přivlastňování

Motivace

Toník a Bětka spolu rádi prohledávají staré věci na půdě. Občas se tam mihne i kočka Líza a zvědavě pozoruje, co děti objevily. Toník s Bětkou by rádi věděli, komu tak krásné věci náleží. Rozhodli se proto, že se zeptají maminky.

Zadání

„Před námi jsou položené obrázky předmětů, které našly děti na půdě. Já ti vždy povím, komu věci patří, a ty pak každou věc přiřadíš dané osobě.“

Kolo patří tatínkovi, je to tatínkovo kolo. (doplňuje dítě)

Kočka patří Bětce, je to Bětčina/ Bětky kočka. (doplňuje dítě)

Boty patří Toníkovi, jsou to Toníkovi boty. (doplňuje dítě)

Časopisy patří babičce, jsou to babičky/babiččiny časopisy. (doplňuje dítě)

Pila patří dědečkovi, je to dědečkova pila. (doplňuje dítě)

Rádio patří mamince, je to maminky/maminčino rádio. (doplňuje dítě)

Správné odpovědi

Tatínkovo kolo, Bětčina kočka, Toníkovi boty, babiččiny/ babičky časopisy, dědečkova pila, maminčino/ maminky rádio

Odpovědi dětí

Dítě 1: tatínka kolo, kočička Bětky, babičky časopisy, dědečka pila, Toníka boty, mamky rádio

Dítě 2: první bez odpovědi, Bětky kočka, babičky časopisy, bez odpovědi, boty Toníkovi, maminky rádio

Dítě 3: tatínkovo kolo, bez odpovědi, babičky časopisy, pila dědečkovi, Toníkovi boty, maminky rádio

Reflexe od dětí

Bylo pro mě cvičení dlouhé, nebo naopak krátké?

Dítě 1: „No tohle bylo tak akorát, ale trochu dlouhý.“

Dítě 2: „Dlouhý.“

Dítě 3: „Dneska to bylo krátký tohle.“

Co bylo pro tebe nejnáročnější? Co bylo pro tebe jednoduché?

Dítě 1: „Tohle bylo těžký, ty obrázky byly náročný. Jako ty věci, co jim patří.“

Dítě 2: „Těžké tohle bylo. Jako náročný.“

Dítě 3: „Tohle těžký bylo tak jako na půl. Něco šlo a něco moc ne.“

Co bych na cvičení změnil/a?

Dítě 1: „Ty obrázky, ty bych dala jiný. Jako jiný věci.“

Dítě 2: „Asi nic, ty obrázky jsou dobrý.“

Dítě 3: „Nic není potřeba měnit. Možná jen ty časopisy.“

Evaluace cvičení

Jaká byla motivace dítěte k plnění cvičení?

Dětem byly ukázány kartičky, které jsme si nejprve spolu pojmenovali. Zvolená motivace v dětech opět probudila potřebu vypravovat o tom, co mají ony na půdě. Nejprve jsme si tak společně povídali o tom, co kdo máme na půdě, a jestli náhodou na půdě mají stejné věci, jako na kartičkách.

Jaká byla soustředěnost dítěte během plnění cvičení?

U této aktivity se děti soustředily stejně jako u aktivit předešlých. Domnívám se, že soustředěnost dětí bylo podpořena vizuálním materiálem, který představovaly kartičky. Vždy, když jsme o dané věci mluvili, drželi jsme kartičku v ruce.

Jakým způsobem projevovalo dítě o cvičení zájem?

Zájem byl jednoznačně podpořen motivací a použitými kartičkami. Dítě 3 například tipovalo, komu bude daná věc patřit. Když se strefilo, mělo velkou radost.

V čem konkrétněji bylo pro dítě cvičení náročné, anebo lehké?

Tuto aktivitu řadím k jedné z obtížnějších. Dle slov dětí obtížná byla. Před realizací byl uveden názorný příklad, jak bude cvičení realizováno. Příklad byl zvolen na konkrétní věc, tričko. Pověděli jsme si, jak jinak bychom mohli říct, že tričko patří dané osobě. Dítě 1 ihned u příkladu přiřadilo tričko správně. Děti 2 a 3 prohlásily, že aktivitu chápou. Dítě 1 vše doplnilo bez chyby, pouze potřebovalo delší dobu na přemýšlení. Dítě 2 ponechalo bez odpovědi *tatínkovo kolo* a *dědečkova pila*. Dítě opět potřebovalo delší čas na přemýšlení, vždy potřebovalo zpětnou vazbu, zdali odpovědělo správně. Předpokládám, že první vynechaná odpověď byla z důvodu nejasnosti aktivity. U *dědečkovi pily* dítě dlouze přemýšlelo, nakonec zavrtělo hlavou, že odpověď nezná. Dítě 3 vynechalo pouze

druhou odpověď. U *dědečkovi pily* použil tvar slov *pila dědečkovi*. Domnívám se, že k této situaci došlo na základě zadávací věty, která odpovědi předcházela. *Pila patří dědečkovi*, dítě použilo tuto větu, pouze vynechalo sloveso.

2.5 Rody – co vidím kolem sebe?

Popis cvičení

Toto cvičení bylo vytvořeno za účelem procvičení rodu mužského a ženského. Bylo realizováno pomocí kartiček, které znázorňovaly věci a osoby rodu mužského a ženského. Úkolem dětí bylo správně popsat věc nebo osobu na obrázku s použitím jednoho z rodů. Po realizaci tohoto cvičení byla dětem zadána doplňková aktivita, během které byl procvičován i rod střední.

Kartičky, pomocí kterých bylo cvičení realizováno:

Kuchař/ kuchařka, lavička/kopec, strom/hruška, dům/chalupa, pes/kočka, stůl/židle, hrneček/ sklenička, dědeček/babička



Obr. č. 5: Kartičky Rody

Motivace

Bětka a Toník hráli hru, během které popisovali vše, co kolem sebe vidí. Tyto věci pak namalovali na kartičky, které vidíme před sebou.

Zadání

„Zkusíme po vzoru Bětky a Toníka popisovat věci, které jsou namalovány na kartičkách.“

Správné odpovědi

Ten kuchař a ta kuchařka, ta lavička a ten kopec, ten strom a ta hruška, ten dům a ta chalupa, ten pes a ta kočka, ten stůl a ta židle, ten hrneček a ta sklenička, ten dědeček a ta babička

Odpovědi dětí

Dítě 1: ten kuchař a ta kuchařka, ten kopec a ta lavička, ten strom a ta hruška, ten dům a ta chalupa, ten pes a ta kočka, stůl a ta sklenička, ten hrneček a ta sklenička, ten dědeček a ta babička

Dítě 2: ten kuchař a ta kuchařka, ta lavička a ten kopec, ta hruška a ten strom, ten domeček a ta chaloupka, ten pes a ta kočička, ten stůl a ta židle, ten hrneček a ta sklenička, ten dědeček a ta babička

Dítě 3: ta kuchařka a ta kuchař, ten kopec a ten lavička, ten strom a ten hruška, ten domeček a ta chaloupka, ten pejsek a ta kočička, ten stůl a ten židle, ten hrneček a ta sklenička, ta babička a ta dědeček

Doplňková aktivita

S dětmi jsme po dokončení kartiček popisovali stejným způsobem věci, které se nacházeli v místnosti, včetně předmětů rodu středního. Já jsem dětem vždy předmět ukázala, a děti ho stejným způsobem popsaly. Poté následovala výměna. Děti ukazovaly věci mně a já odpovídala.

Předměty, na které jsem ukazovala:

To umyvadlo, ta skříň, to topení, ten obrázek, to zrcadlo, ta kniha

Odpovědi dětí

Dítě 1: to umyvadlo, ta skříň, ten obrázek, to zrcadlo, ta knížka

Dítě 2: to umyvadlo, ta skříň, ten obrázek, to zrcadlo, ta knížka

Dítě 3: umyvadlo, ta skříň, ten obrázek, zrcadlo, ta knížka

Reflexe od dětí

Bylo pro mě cvičení dlouhé, nebo naopak krátké?

Dítě 1: „Ježiš, tohle mě bavilo. Jako dobrý to bylo. Tak akorát“

Dítě 2: „Tohle bylo krátký. Ale líbilo se mi to.“

Dítě 3: „Bylo to dobrý.“

Co bylo pro tebe nejnáročnější? Co bylo pro tebe jednoduché?

Dítě 1: „No, lehký to bylo s obrázkama, potom to už bylo trochu jako složitý, jak si to ukazovala, ale nebylo to jako těžký.“

Dítě 2: „Mně to nepřišlo těžký. Bavilo mě ti taky ukazovat věci, aby si musela říkat.“

Dítě 3: „Bylo to lehký, ale s obrázkama to bylo lepší.“

Co bych na cvičení změnil/a?

Dítě 1: „Nic, možná víc obrázků.“

Dítě 2: „Tyjo nic.“

Dítě 3: „Hele asi nic.“

Evaluace cvičení

Jaká byla motivace dítěte k plnění cvičení?

Po uvedené motivaci jsme si s dětmi prohlédli obrázky a společně jsme si je popsali. Obrázky se dětem líbily, k plnění aktivity byly děti motivované. Dítě 3 zaujal obrázek kuchaře a kuchařky. Tázalo se, kde přesně Bětka a Toník kuchaře viděli, jestli pak byli na nějaké večeři s rodiči.

Jaká byla soustředěnost dítěte během plnění cvičení?

Během plnění aktivity nebylo v zájmu dětí nic jiného. Větší soustředěnost jsem u dětí zaznamenala ve druhé fázi aktivity, během které jsme si popisovali předměty kolem nás. Děti ocenily možnost, že mohou předměty ukazovat i mně. O to více byla podpořena chuť k plnění aktivity.

Jakým způsobem projevovalo dítě o cvičení zájem?

Děti prohlédly obrázky, které následně popisovaly. Během plnění aktivity si z obrázků dělaly hromádky, třídily kartičky podle rodů. Během druhé fáze děti vstávaly od stolečku a procházely se po místnosti, aby našly předmět, který by mě nechaly popsat.

V čem konkrétněji bylo pro dítě cvičení náročné, anebo lehké?

Dítě 1 nemělo s aktivitou problém. Odpovídalo téměř okamžitě. Dítě pouze vynechalo rod u slova stůl. Rod nebyl vynechán úmyslně. Po dokončení aktivity jsem se dítěte dotázala, zdali by mi znovu zopakovalo rod u slova stůl a uvedlo ho správně. Dítě 2 také splnilo bez větších obtíží. Aktivita dítě velmi bavila. U realizace se stále usmívalo, během popisu předmětů dítě chodilo po místnosti a přemýšlelo, jaký předmět by mi našlo a ukázalo. Do aktivity bylo ponořené, bylo trochu zklamané, když jsem mu oznámila, že jsme cvičení dokončili. Dítě 3 bylo pro mě velkým překvapením. Během první fáze dítě přiřadilo k obrázkům chybný rod. Vždy použil stejný rod pro dva obrázky, které k sobě náleží. Například ten stůl a ten židle. Dítě nad odpovědí dlouze nepřemýšlelo. Když dítě odpovídalo stejným způsobem u třetí dvojice, aktivitu jsem zastavila a dotazovala se, zdali aktivitu chápe. Následně jsme si spolu udělali cvičení příklad (ten koberec a ta lampa). Dítě odkývalo, že cvičení rozumí a chtělo pokračovat dále. Avšak odpovědi byli stále chybné. Jelikož dítě odpovědělo správně u slov *ten pes a ta kočka, ten hrneček a ta sklenička, ta babička a ta dědeček*, domnívám se, že smysl aktivity dítě pochopilo. Během druhé fáze dítě vynechávalo střední rod, avšak označilo správně věci rodu mužského a ženského. Tímto jsem byla velmi překvapena. Domnívám se, že dítě smysl aktivity chápalo. Dítěti mohlo činit potíže rozřazení obrázků do dvojic. Určilo totiž vždy správně první z obrázků a druhý obrázek označilo stejným rodem. Varianta pouze jednoho obrázku by dítěti možná vyhovovala více.

2.6 Odvozování slovních druhů – pomáháme dědečkovi

Popis cvičení

Cvičení se zaměřuje na schopnost odvozování slovních druhů. Realizace probíhala na základě rozhovoru, během kterého děti odpovídaly na mé otázky. Realizaci předcházela názorný příklad, aby děti cvičení lépe pochopily.

Motivace

Toník a Bětka si rádi povídají se svým dědečkem. Vždy mu vyprávějí, co za den viděli a co vše zažili. Dědeček ale hůře slyší, a tak je potřeba mu občas nějaké věci zopakovat.

Zadání

„Já budu nyní dědečkem. Vždy ti přečtu větu, kterou Toník a Bětka dědečkovi řekli. Dědeček ale hůře slyší, a tak se vždy na něco doptá. Ukážeme si to na příkladu.“

„Viděla jsem uvadlou květinu.“ Dědeček se ptá: „jaká byla květina?“ A my odpovíme: „uvadlá.“

„Ustlala jsem si postel.“ Dědeček se ptá: „jaká je postel?“ A my odpovíme: „ustlaná.“

Realizace

Maminka uvařila polévku. Jaká je polévka?

Tatínek opravoval traktor. Jaký je traktor?

Viděla jsem rozbitý květináč. Jaký je květináč?

Babička upekla koláč. Jaká je koláč?

Šli jsme kolem vypuštěného rybníka. Jaký je rybník?

Tatínek zalil květiny. Jaké jsou květiny?

Správné odpovědi

Uvařená, opravený, rozbitý, upečený, vypuštěný, zalité

Odpovědi dětí

Dítě 1: bez odpovědi, opravený, rozbitý, upečený, vypuštěný, zalité

Dítě 2: nudličková, modrý, hnědý, upečený, modrej, zalité

Dítě 3: uvařená, opravený, rozbitý, upečený, vypuštěný, zalitý

Reflexe od dětí

Bylo pro mě cvičení dlouhé, nebo naopak krátké?

Dítě 1: „Ne, mně se to líbilo. Jakože náš děda taky neslyší totiž.“

Dítě 2: „Dlouhý a těžký.“

Dítě 3: „Dlouhý to dneska bylo.“

Co bylo pro tebe nejnáročnější? Co bylo pro tebe jednoduché?

Dítě 1: „Těžká pro mě byla ta polívka a ten květináč, to jsem jako přemýšlelo ale dalo jsem to.“

Dítě 2: „Těžké to bylo.“

Dítě 3: „Něco bylo náročný a něco ne. Ten koláč byl těžkej.“

Co bych na cvičení změnil/a?

Dítě 1: „No tu polívku a ten květináč. To jediný bylo těžký.“

Dítě 2: „Já nevím. Asi bych ho už dělat nechtělo.“

Dítě 3: „Asi ne. Je to dobrý.“

Evaluace cvičení

Jaká byla motivace dítěte k plnění cvičení?

Motivace dědečkem oslovila dítě 1, které následně vypravovalo o svém dědečkovi. Dítě 2 tímto cvičením zaujaté nebylo, zvolená motivace dítě neoslovila. Domnívám se, že by motivace byla více podpořena vizuálním materiálem, který u této aktivity nebyl k dispozici. Dítě 3 k cvičení přistupovalo stejným způsobem, jako k aktivitám předešlým. Vyslechlo motivaci a následně cvičení vypracovalo.

Jaká byla soustředěnost dítěte během plnění cvičení?

Děti se během cvičení soustředily, v jejich zájmu nebylo nic jiného. Všechny děti kvůli náročnosti aktivity potřebovaly více času na přemýšlení. Pokud byla potřeba, otázku jsem dětem zopakovala.

Jakým způsobem projevovalo dítě o cvičení zájem?

Dítě 1 bylo zaujato motivací, která jeho zájem více podpořila. Dítě 2 zaujaté nebylo, již při použití příkladu bylo znatelné, že toto cvičení dítě neoslovilo. Dítě 3 pozorně poslouchalo. Když jsem kladla dítěti otázku, koukalo se na můj obličej a na má ústa.

V čem konkrétněji bylo pro dítě cvičení náročné, anebo lehké?

Dle mého názoru se jedná o aktivitu nejnáročnější. Z tohoto důvodu jsem kladla důraz na cvičené příklady (uvedené výše). Děti tyto příklady odkývaly na znamení srozumitelnosti, i zadání bylo dle jejich slov srozumitelné.

Dítě 1 vynechalo první odpověď. Domnívám se, že důvodem byla lehká nejasnost aktivity. Pro příště bych tedy zvolila více cvičných příkladů. Posléze dítě odpovídalo na otázky bez problému, pouze potřebovalo delší čas na přemýšlení.

Dítě 2 mělo s aktivitou velký problém, aktivita dítě neoslovila. Odpovídalo dle své představy (polévka je nudličková). Po této odpovědi jsme společně otázku udělali znovu, aby odpověď byla *uvařená*. Dítě opravu odkývalo a prohlásilo, že cvičení chápe. Avšak v následujících otázkách opět používalo jiná slova. Dítě však bez opravy zvládlo správně odpovědět na *upečený koláč* a na *zalité květiny*. Dítě vždy dlouze přemýšlelo. Myslím si, že dítě podstatu aktivity posléze pochopilo, avšak neumělo vytvořit daná slova, a proto používalo slova, která mu asociovala daný předmět. Dítě 3 aktivitu plnilo bez problému. Odpovídalo po krátké úvaze, ale vždy odpovědělo správně.

2.7 Pády – povídání o mamince

Popis cvičení

V rámci tohoto cvičení děti odpovídají na otázky, které jsou utvořené podle otázek pádových. Realizace tak probíhala na základě rozhovoru, kdy jsem dětem položila otázku a děti na ni odpovídaly slovem *maminka* v příslušném pádě.

Motivace

Bětuška a Toník často myslí na svou maminku. Například když je jim smutno, nebo mají strach. Myslí na svou maminku i ve chvíli, kdy mají velkou radost a chtějí se s maminkou o svou radost podělit.

Zadání

„Budu ti teď pokládat jednoduché otázky, na které budeš odpovídat slovem *maminka*. Slovo *maminka* však nebude vždy znít stejně, bude se různě měnit podle otázky.“

Realizace

Kdo je na obrázku?

Koho jsi doprovodil/a na nákup?

Komu jsi pomohl na zahrádce?

Koho chceš u sebe, když máš strach?

Nemůžeš najít maminku, jak na ni zavoláš?

O kom se ti bude v noci zdát?

S kým rád trávíš čas?

Správné odpovědi

Maminka, maminku, mamince, maminku, maminko, o mamince, s maminkou

Odpovědi dětí

Dítě 1: maminka, maminku, mamince, maminku, maminko, o mamince, s maminkou

Dítě 2: maminka, mamku, mamce, maminku, telefonem, o mamince, s mamkou

Dítě 3: maminka, maminku, mamince, maminku, mami, maminka, s maminkou

Reflexe od dětí

Bylo pro mě cvičení dlouhé, nebo naopak krátké?

Dítě 1: „Jo tohle bylo kraťoučký a hezký.“

Dítě 2: „Tohle bylo moc dobrý.“

Dítě 3: „Úplně krátký.“

Co bylo pro tebe nejnáročnější? Co bylo pro tebe jednoduché?

Dítě 1: „No vůbec nic náročný nebylo. Bylo jednoduchý.“

Dítě 2: „Takhle se mi to líbilo, bylo to jednoduchý a rychlý.“

Dítě 3: „Bylo to dobře jednoduchý.“

Co bych na cvičení změnil/a?

Dítě 1: „No jako třeba to, že bych příště rádo takhle mluvilo i o tátovi.“

Dítě 2: „Asi nic.“

Dítě 3: „Je to dobrý, nechalo bych to.“

Evaluace cvičení

Jaká byla motivace dítěte k plnění cvičení?

Díky zvolené motivace se děti rozpovídaly o svých maminkách. Společně jsme si tak povídali o tom, co mají naše maminky rády, a co zase rády nemají. Děti po této motivaci byly naladěné na plnění aktivity.

Jaká byla soustředěnost dítěte během plnění cvičení?

Děti se plně soustředily na kladené otázky. Jelikož se jednalo o velmi rychlou a krátkou aktivitu, nečinilo dětem obtíže se soustředit.

Jakým způsobem projevovало dítě o cvičení zájem?

V dětech probudila zájem zvolená motivace o mamince, díky které se na aktivitu po celou dobu soustředily.

V čem konkrétněji bylo pro dítě cvičení náročné, anebo lehké?

Dítě 1 a dítě 3 odpovídaly na otázky bez sebemenšího problému. Dítě 2 mělo menší problém s pátou pádovou otázkou, kterou zdaleka nepochopilo. I přes dotazování, jak by oslovilo maminku, kdyby ji hledalo, dítě nedokázalo odpovědět.

2.8 Kostky

Popis aktivity

Tato aktivita se zaměřuje na syntax, konkrétněji na tvorbu věty pomocí kostek. Děti měly k dispozici tři kostky. První kostka znázorňuje postavy, druhá kostka předmět a třetí kostka místo. Děti vždy hodily kostkou (mohly házet po jednom, nebo všechny najednou) a z obrázků následně tvořily věty.

Tvorbě vět předcházelo prohlédnutí kostek. S dětmi jsme si popsali, jaké obrázky se na kostkách vyskytují, veškeré obrázky jsme si pojmenovali. Každé z dětí házelo kostkami čtyřikrát.

Kostka 1: maminka, tatínek, babička, dědeček, Bětka, Toník

Kostka 2: deka, míč, kolo, hrneček, kniha, rádio

Kostka 3: rybník, dům, stáj, obývací pokoj, dětský pokoj, les



Obr. č. 6: Kostky

Motivace

V tuto chvíli je už jen na nás, jaký příběh Bětce a Toníkovi vymyslíme. Na jedné kostce můžeme vidět všechny postavy, o kterých jsme se společně bavili. Na druhé kostce předměty a na třetí kostce místa.

Zadání

„Ukážu ti tři kostky. Můžeš si je libovolně prohlédnout. Až si je prohlédneš, budeme kostkami házet, a pokusíme se z obrázků složit větu.“

Dítě 1:

Obrázky na kostkách: Toník – kniha – obývací pokoj

Věta: Toník seděl na gauči v obýváku a četl si knihu.

Obrázky: Toník – kolo – dětský pokoj

Věta: Toník jel na kole v pokojíčku.

Obrázky na kostkách: Tatínek – hrneček – rybník

Věta: Tatínek sedí na lavičce u rybníka a pije si kávu.

Obrázky na kostkách: dědeček – deka – dětský pokojíček

Věta: Dědeček Toníkovi koupil novou deku do pokojíčku.

Dítě 2:

Obrázky na kostkách: Bětka – kolo – obývací pokoj

Věta: Kolo viděla Bětuška v obýváku.

Obrázky na kostkách: Dědeček – deka – obývací pokoj

Věta: Dědeček v obývacím pokoji viděl deku.

Obrázky na kostkách: tatínek – kolo – dům

Věta: Tatínek viděl před domem kolo.

Obrázky na kostkách: Toník – rádio – stáj

Věta: Toník viděl před farmou rádio.

Dítě 3:

Obrázky na kostkách: maminka – rádio – obývací pokoj

Věta: Maminka si pouštět v obýváku písničku.

Obrázky na kostkách: Toník – kolo – les

Věta: Toník chtěl jet na kole až do lesa.

Obrázky na kostkách: Bětka – míč – stáj

Věta: Bětka šla do kravína si kopat míček.

Obrázky na kostkách: Maminka – hrneček – dětský pokoj

Věta: Maminka nesla do pokojíčku hrneček.

Reflexe cvičení od dětí

Bylo pro mě cvičení dlouhé, nebo naopak krátké?

Dítě 1: „Nebylo to dlouhý, já bych si chtělo ještě házet.“

Dítě 2: „Tak akorát. Nevadilo mi to.“

Dítě 3: „Bylo to dlouhý. Protože už jsme měli těch vět hodně.“

Co bylo pro tebe nejnáročnější? Co bylo pro tebe jednoduché?

Dítě 1: „Pro mě to bylo jednoduchý. Ty obrázky se mi líbí. Já myslelo, že Bětka bude mít jiný vlasy.“

Dítě 2: „Jednoduchý bylo házení tou kostkou. Akorát mi spadla vždycky na zem. Těžký to nebylo.“

Dítě 3: „Nic nebylo těžký, jednoduchý to bylo celý.“

Co bych na cvičení změnil/a?

Dítě 1: „Já nevím, asi nic. Možná bych přidalo jiný obrázky ještě. Ať se to furt neopakuje.“

Dítě 2: „Nic bych neměnilo.“

Dítě 3: „Asi jen tu farmu. Ta se mi nelíbí.“

Evaluace cvičení

Jaká byla motivace dítěte k plnění cvičení?

Tato aktivita byla pro děti jedna z nejméně atraktivních. Aktivitu plnily s úsměvem a se zaujetím. Dětem se líbilo zpracování kostek, stále dokola si kostky prohlížely. Domnívám se, že zájem o plnění aktivity byl podpořen motivací, díky které se děti dozvěděly, že nyní je pokračování příběhu Bětky a Toníka v jejich rukou. Dítě 1 se po realizaci cvičení dotazovalo, zdali se Bětce a Toníkovi věty líbily. Dítě 2 vymýšlelo různé strategie, jak kostkami házet. Zapojovalo mě do aktivity, kdy jsem například měla obrázky na kostce vybrat já. Dítě 3 bylo zprvu motivováno, avšak s postupem času motivace začala lehce odpadávat. Dle slov dítěte byla demotivace způsobena bolestí hlavy, kterou daný den trpělo.

Jaká byla soustředěnost dítěte během plnění cvičení?

Děti se během plnění aktivity plně soustředily. O kostky projevovaly silný zájem, dle jejich slov je zaujaly ilustrace. Na kostkách si všímaly detailů. Dítě 1 například uvažovalo nad tím, proč v lese lidé pokáceli strom (na kostce je v lese namalován pařez). Dítě 3 se i přes bolest hlavy dokázalo soustředit až do konce.

Jakým způsobem projevovало dítě o cvičení zájem?

Děti projevovaly zájem především o používané kostky, které jsou plné ilustrací. Během zadávání aktivity dítě 1 prohlásilo, že aktivitu bude plnit s radostí. Dítě 2 během zadání bralo kostky do ruky a chtělo začít házet. Dítě 3 vyslechlo zadání i motivaci. Prohlíželo kostky a popisovalo, co se na kostkách nachází. Prohlásilo, že mu nedělá problém cvičení splnit.

V čem konkrétněji bylo pro dítě cvičení náročné, anebo lehké?

Pro dítě 1 cvičení nebylo zdaleka obtížné. Tvořilo věty v minulém čase, jednu větu utvořilo i v čase přítomném. Dítě tvořilo věty obsáhlé, motivovalo se detaily, které jsou vyobrazeny na kostkách. Například větu, *Tatínek sedí na lavičce u rybníka a pije si kávu*, dítě složilo až po důkladném prozkoumání obrázku rybníka, kdy zjistilo, že na obrázku se

nachází lavička. V poslední větě, *Dědeček Toníkovi koupil novou deku do pokojíčku*, dítě zapojilo do věty i postavu Toníka. Tento fakt mi potvrzuje úspěšně zvolenou motivaci.

Dítě 2 tvořilo věty ihned po hození kostkami. Dítě ve všech větách využívá slovo *vidí*, nezapojuje do vět další prvky. Během tvoření vět si dítě ukazovalo na obrázek, který právě ve větě použilo. Dítě 3 tvořilo věty až po lehké úvaze. Ve větě *Maminka si pouštět v obývací místnosti písničku*, dítě nečasovalo sloveso *pouštět*, použilo jej ve špatném tvaru. V poslední větě, *Bětko šla do kravína si kopat míček*, postavilo dítě zájmeno *si* ke konci věty. Troufám si tvrdit, že tato aktivita nebyla pro dítě nejtěžší, ale ani zdaleka nejlehčí. Dítě potřebovalo delší čas na vytvoření věty.

2.9 Minulý, přítomný a budoucí čas

Popis aktivity

Tato aktivita navazuje na předešlé kostky. S dětmi jsme si doposud tvořili libovolné věty. Nyní měly děti za úkol tvořit věty v minulém, přítomném a budoucím čase. Princip aktivity zůstal zachován, děti házely kostkou a vytvořily větu. Ze začátku jsme tvořili věty v minulém čase, poté v čase přítomném, a nakonec v čase budoucím. Realizaci předcházela názorný příklad, kdy jsem házela kostkami a vytvořila větu v čase, který byl zrovna zadaný.

Zadání

„Nyní nás čeká úkol velmi podobný, avšak bude se nepatrně lišit. Vždy si povíme, kdy se děj na kostkách stal, a podle toho utvoříme větu. Děj se totiž mohl odehrát včera, nebo se právě odehrává teď, anebo dokonce se teprve odehraje zítra.“

Dítě 1

Obrázky na kostkách: maminka – míč – obývací pokoj

Věta v minulém čase: Maminka seděla na gauči a kopala si míčem.

Obrázky na kostkách: Toník – hrneček – stáj

Věta v minulém čase: Toník tam šel a vylejval starou kávu.

Dítě 2

Obrázky na kostkách: dědeček – deka – dům

Věta v minulém čase: Dědeček včera seděl doma na dece.

Obrázky na kostkách: tatínek – rádio – les

Věta v minulém čase: Včera tatínek našel puštěný rádio v lese.

Dítě 3

Obrázky na kostkách: dědeček – kolo – obývací pokoj

Věta v minulém čase: Dědeček šel odnést kolo do pokoje.

Obrázky na kostkách: Tatínek – deka – dům

Věta v minulém čase: Tatínek odnesl deku do domečku.

Dítě 1

Obrázky na kostkách: babička – rádio – dětský pokoj

Věta v přítomném čase: Babička teď slyší z pokojíčku rádio.

Obrázky na kostkách: Toník – kniha – stáj

Věta v přítomném čase: Toník teď jde a čte knížku u kravičky ve stáji.

Dítě 2

Obrázky na kostkách: maminka – míč – dětský pokoj

Věta v přítomném čase: Maminka vyndala z chodby míč do dětského pokoje.

Obrázky na kostkách: maminka – kolo – obývací pokoj

Věta v přítomném čase: Maminka vyndá z pokoje kolo.

Dítě 3

Obrázky na kostkách: Babička – hrneček – les

Věta v přítomném čase: Babička vidí v lese hrnek.

Obrázky na kostkách: maminka – míč – les

Věta v přítomném čase: Maminka vidí v lese míč.

Dítě 1

Obrázky na kostkách: dědeček – kniha – les

Věta v budoucím čase: Dědeček šel a zabloudil s knihou, protože si ji cestou furt četl.

Obrázky na kostkách: Bětko – rádio – dům

Věta v budoucím čase: Bětko si vzala rádio a otevřela dveře a šla si pouštět rádio domu.

Dítě 2

Obrázky na kostkách: babička – kolo – dům

Věta v budoucím čase: Babička zítra dá do garáže kolo.

Obrázky na kostkách: maminka – míč – dětský pokoj

Věta v budoucím čase: Maminka zítra dá míč Bětce a Toníkovi do pokojíčku.

Dítě 3

Obrázky na kostkách: dědeček – kniha – obývací pokoj

Věta v budoucím čase: Oni budou s babičkou číst v knížku v pokoji na gauči.

Obrázky na kostkách: tatínek – rádio – stáj

Věta v budoucím čase: Táta bude pracovat ve stáji a bude poslouchat rádio.

Reflexe od dětí

Bylo pro mě cvičení dlouhé, nebo naopak krátké?

Dítě 1: „Ne, to bylo stejné jako předtím. Rádo jsem si ještě házelo. Šlo mi to.“

Dítě 2: „Tohle už bylo dlouhé. To první bylo lepší.“

Dítě 3: „No dlouhé to už bylo. I tamto bylo dlouhé.“

Co bylo pro tebe nejnáročnější? Co bylo pro tebe jednoduché?

Dítě 1: „Tohle bylo taky jednoduchý.“

Dítě 2: „Tohle bylo trochu horší. Bylo tam to včera a zejtra.“

Dítě 3: „To bylo stejný jako předtím.“

Co bych na cvičení změnil/a?

Dítě 1: „To samý jako předtím. Ještě jednu kostku třeba.“

Dítě 2: „Asi nic. Bylo to dlouhý.“

Dítě 3: „Ne, nic.“

Evaluace cvičení

Jaká byla motivace dítěte k plnění cvičení?

Během plnění této aktivity byla motivace podstatně menší než u aktivity předchozí. Domnívám se, že kdyby aktivita byla navrhnutá v jiný den, motivace dětí by byla větší. Dítě 1 nemělo s plněním aktivity problém. Opět aktivitu plnilo s chutí.

Dítě 2 u poslední složené věty uvedlo, že již nechce další věty tvořit, poněvadž už je cvičení velmi dlouhé. Dítě 3 chtělo aktivitu plnit. Během realizace neřeklo, zda je cvičení náročné či dlouhé. Vše uvedlo až během reflexe.

Jaká byla soustředěnost dítěte během plnění cvičení?

Navzdory délce aktivity byla soustředěnost dětí zachována. Dítě 2 během realizace opět využívalo mé pomoci u házení s kostkou. Dítě 1 si ke konci vybíralo obrázky samo, poněvadž na kostce stále padaly stejné obrázky. Dítě 3 pracovalo stejným způsobem, jako u předešlé aktivity.

Jakým způsobem projevovало dítě o cvičení zájem?

Zájem děti projevovaly stejným způsobem, jako u předešlé aktivity. Zájem o aktivitu však ke konci cvičení lehce poklesl. Důvodem bylo zařazení aktivity bezprostředně po aktivitě předchozí.

V čem konkrétněji bylo pro dítě cvičení náročné, anebo lehké?

Dítěti 1 nečinilo obtíže tvořit věty v minulém a přítomném čase. Věty byly obsahově bohaté a plnily zadané podmínky. Věty v budoucím čase dítě tvořilo v čase minulém. I přes upozornění a zhotovení příkladu dítě věty tvořilo stále stejným způsobem.

Dítě 2 tvořilo věty v minulém čase pomocí slova *včera*. Smysl a podstata zadání byla splněna. Jedna z vět, která měla být tvořena v přítomném čase, byla vytvořena v čase minulém. Druhá věta byla naopak vytvořena časem budoucím. Věty v budoucím čase byly vytvořeny správně, pomocí slova *zítra*. Dítěti tak činilo obtíže pouze tvořit věty v čase přítomném.

Dítě 3 vytvořilo všechny věty ve správných časech. U vět v minulém čase dítě používalo slovo *odnést*. Stejným způsobem byly vytvořeny věty i v přítomném čase, kdy dítě využívalo slovo *vidět*. Věty v budoucím čase byly utvořeny dle zadání.

3 ZÁVĚREČNÁ EVALUACE AKTIVIT

Obrázkové čtení

Aktivita byla pro děti zajímavá, plnily ji s chutí. Dle slov dětí je vhodný delší příběh s více obrázky. Obrázky byly zvolené vhodně, dětem větší obtíže nečinily.

Předložky

Aktivita, která patřila mezi nejoblíbenější. Potvrdila se vhodnost zařadit jednotlivé varianty aktivity v jiných dnech. Pro děti byla atraktivnější varianta B, poněvadž mohly s pejskem pracovat. Tato varianta dětem činila menší obtíže nežli varianta A.

Jednotné a množné číslo

Aktivita dětem nečinila větší obtíže. Jedno z dětí trefně upozornilo na vhodnost zařazení většího množství podnětů na obrázcích. Pro podpoření motivace do budoucna může posloužit reálný materiál. Můžeme tak počítat reálné jahody, míčky, kostičky, knihy a jiné.

Přivlastňování

Jedna z náročnějších aktivit, která vyžaduje podrobné vysvětlení a cvičené příklady. Tato aktivita byla realizována s vizuálním materiálem věcí, které děti přiřazovaly osobám. Pro budoucí realizaci doporučuji zhotovit obrázky osob, kterým věci náleží.

Rody

Děti ocenily možnost pohybu během plnění aktivity. Do budoucna doporučuji pracovat s obrázky, které nejsou ve dvojici. Pro jedno z dětí byla tato forma realizace matoucí. Aby byla aktivita více hravá, můžeme zařadit více pohybu po prostoru, například budeme kartičky po místnosti hledat a následně popisovat.

Odvozování slovních druhů

Jedna z nejnáročnějších aktivit. Pro budoucí plnění aktivity doporučuji využít více cvičných příkladů, na kterých si s dětmi aktivitu procvičíme. Pro vhodné pochopení situace doporučuji zhotovit vizuální materiál, na kterém děti uvidí vzniklou situaci.

Pády

Aktivita velmi rychlá. Do budoucna pokládám za vhodné aktivitu doplnit o vizuální materiál, který by podpořil motivaci dětí. Dle slov jednoho z dětí by do budoucna bylo vhodné nechat děti vybrat, s jakou postavou chtějí cvičení plnit.

Kostky

Velmi oblíbená aktivita, kterou děti s radostí realizovaly. Děti ocenily vyrobené kostky. Věty skládaly s chutí. Touto hrou formou se vhodně procvičil syntax – tvoření vět.

Minulý, přítomný, budoucí čas

Je vhodné tuto aktivitu v budoucnu zařadit v jiný den, nejlépe den po realizaci první aktivity s kostkami. Dle slov dětí bylo spojení aktivit velmi dlouhé. Pro větší motivaci dítěte doporučuji pro realizaci využít kostky s jinými prvky (jiné osoby, věci a prostředí).

4 DOTAZNÍK

V mateřské škole, ve které probíhala realizace cvičení, jsem požádala paní učitelku o vyplnění krátkého dotazníku, který mapuje práci paní učitelky z hlediska rozvoje morfologicko-syntaktické roviny. Cílem dotazníku bylo zjistit, jakým způsobem se učitelky mateřské školy podílejí na rozvoji morfologicko-syntaktické roviny řeči, jaké způsoby práce využívají, jaký je během práce používán materiál a zdalipak je kladen důraz na tuto rovinu během diagnostické činnosti paní učitelky.

Dotazník – morfologicko-syntaktická rovina

1. Rozvíjíte morfologicko-syntaktickou rovinu spontánně či její rozvoj záměrně plánujete?

Obojí. Snažíme se to vyvážit.

2. Jaké prostředky využíváte pro rozvoj morfologicko-syntaktické roviny?

Knížky, obrázky, didaktické pomůcky, formou hry...atd.

3. Jak často se věnujete rozvoji této roviny?

Dá se říci, že denně.

4. Zařazujete aktivity pro rozvoj této roviny preventivně, nebo v případě vzešlých potíží u dítěte?

Záleží na dítěti. Pokud je v této oblasti slabší, zařazujeme pravidelně.

5. Zaměřujete se na morfologicko-syntaktickou rovinu během pedagogické diagnostiky? Jaké využíváte materiály?

Ano ...i během diagnostiky.

Ze stručných odpovědí paní učitelky je patrné, že se rozvoji roviny věnují. K rozvoji této roviny v mateřské škole využívají různého materiálu, jako jsou například knihy, obrázky, ale voleny jsou také hry, které pomáhají zafixovat dítěti nově poznané. V mateřské škole se na morfologicko-syntaktickou rovinu zaměřují i během diagnostické činnosti, ve které paní učitelky využívají různorodých materiálů. Pokud se u dítěte objevují potíže v této rovině, paní učitelka zařazuje pravidelně různé aktivity a didaktické hry pro optimální rozvoj. Pomocí uvedeného krátkého dotazníku mi bylo umožněno zjistit, jakým způsobem se paní učitelky v mateřské škole zajímají o morfologicko-syntaktickou rovinu řeči.

5 DISKUZE

V bakalářské práci bylo popsáno devět aktivit, které byly realizovány se třemi dětmi předškolního věku v mateřské škole. Aktivity byly po realizaci s dětmi reflektovány. Děti si nejvíce oblíbily aktivitu na procvičení předložek a cvičení na tvorbu vět – kostky. Velký úspěch u dětí měl také obrázkový příběh, ve kterém děti „četly“ obrázky tak, aby význam textu zůstal zachován. Nejméně oblíbená aktivita bylo cvičení na odvozování slovních druhů a aktivita na přivlastňování. Tyto dvě aktivity byly dětmi označeny jako jedny z neobtížnějších. Zbylé aktivity (rod, pády a jednotné a množné číslo) dětem nečinily větší obtíže.

Bytešníková (2012) ve své publikaci upozorňuje na vhodnost zařazování aktivit, kterými se procvičují gramatické náležitosti mateřského jazyka. Uvádí příklad aktivity, během které jsou schovávány klíče a děti popisují, kde se klíče ve vztahu ke stolu nacházejí. Na stejném principu byla realizována má aktivita s plyšovým psem, který se různě schovával kolem boudy.

Autorka nadále upozorňuje na důležitost procvičování jednotného a množného čísla, které jsem s dětmi v mateřské škole také realizovala. Autorka aktivitu popisuje pomocí magnetické tabule a magnetek ovoce. Já pro svou realizaci zvolila namalované obrázky. Avšak zjistila jsem, že hmotný materiál by motivaci dětí více podpořil.

Bytešníková a Šmardová (2011) uvádějí významné oblasti jazyka v rámci morfologicko-syntaktické rovině. Z těchto oblastí byla v rámci praktické části mé bakalářské práce procvičena oblast rozlišování jednotného a množného čísla, užívání času minulého, přítomného a budoucího, doplňování slov do příběhu ve správném tvaru, tvoření vět a v neposlední řadě také skloňování. Aby došlo k efektivnímu prozkoumání této roviny, pro příště považuji za vhodné zařazení činnosti, během které dítě rozezná nesprávně utvořenou větu a bude tvořit souvětí souřadná. Dále doporučuji zařadit aktivity, díky kterým bude patrné užívání slovních druhů ve větách a jejich gramatická správnost.

Bytešníková (2007) uvádí, že během pěti až šesti let z řeči dítěte vymizí postupně dysgramatismy. V řeči dvou předškolních dětí, se kterými jsem realizovala výše popsané aktivity, se dysgramatismy objevovaly pouze sporadicky. U jednoho z dětí se v řeči stále vyskytují dysgramatismy.

ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce bylo navrhnout, realizovat a reflektovat cvičení, kterými dochází k podpoře morfologicko-syntaktické roviny u předškolních dětí. Vytvořila jsem devět cvičení, která jsme s dětmi v průběhu jednoho měsíce realizovali. Tři z devíti cvičení se dětem líbila nejvíce. Jedná se o obrázkové čtení, pes Azor a jeho bouda (předložky) a kostky. Tyto aktivity byly dle slov dětí nejvíce zábavné. Atraktivitu těchto cvičení přisuzuji z větší části zvoleným pomůckám a motivaci. Nejméně oblíbeným cvičením byla aktivita na odvozování slovních druhů. Domnívám se, že dětem scházel vizuální materiál, který by nastínil vzniklou situaci. Na příčině však mohlo být více faktorů (momentální rozpoložení dítěte, motivace, nesprávně interpretované zadání a podobně). Aktivita na přivlastňování byla pro děti náročná, avšak dvě ze tří dětí ji zvládly bez větších obtíží. Zbylé aktivity dětem větší potíže nečinily, děti se aktivně podílely na jejich plnění, navzdory tomu, že pro některé z dětí nemusela být zvolená motivace k určitému cvičení atraktivní.

Veškeré aktivity se podílely na rozvoji či procvičení morfologicko-syntaktické roviny. Morfologie a syntax byly rozvíjeny v rámci přeložek, přivlastňování, odvozování slovních druhů, rodů, tvorby vět, tvorby vět ve všech časech, jednotného a množného čísla, obrázkového čtení a pádů. V aktivitách byly využívány takové prvky, které korespondovaly s věkem dětí a s vývojovými zákonitostmi. Potvrzením těchto tvrzení mi je uvedená teoretická část práce, ve které se nachází popis aktivit a oblastí, na které se pedagogové v rámci předškolního vzdělávání zaměřují. Práce na teoretické části mě přivedla k několika zajímavým titulům, díky kterým jsem si rozšířila obzory, co se morfologicko-syntaktické roviny týče. Než jsem začala pracovat na své práci, zdaleka jsem si neuvědomovala důležitost této jazykové roviny. Psaní této práce mi přineslo nespočet nových poznatků, nápadů, utvrzení, ale především zážitků a vzpomínek na společnou realizaci aktivit s dětmi.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Knižní zdroje

- Adam, R. (2015). *Morfologie. Příručka k povinnému předmětu bakalářského studia oboru ČJL*. Karolinum.
- Adam, R., Beneš, M., Bozděchová, I., Martínek, F., Prokšová, H., Synková, P. (2017). *Gramatické rozbory češtiny*. Karolinum.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2011). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Computer Press.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let (2. vydání)*. Edika.
- Bytešníková, I. (2007). *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Masarykova univerzita.
- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada.
- Cvrček, V. (2010). *Mluvnice současné češtiny*. Karolinum.
- Červenková, B. (2019). *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností: u dětí od narození do tří let věku*. Grada.
- Doležalová, M., & Chotěborová, M. (2021). *Vývojová dysfázie: průvodce pro rodiče a další zájemce o tuto problematiku*. Pasparta.
- Dvořák, J. (2001). *Logopedický slovník (2. upr. a rozš. vyd)*. Logopedické centrum.
- Haspelmath, M., Sims, A. D. (2019). *O čem je morfologie*. Karolinum.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Grada Publishing.
- Kutálková, D. (1996). *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Portál.
- Kutálková, D. (2010). *Vývoj dětské řeči krok za krokem (2., aktualiz. A dopl. vyd)*. Grada.
- Lechta, V. (2003). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti (Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ)*. Portál.

- Lejska, M. (2003). *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Paido.
- Novák, A. (1999). *Vývoj dětské řeči*. vl. n.
- Smolík, F., & Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Grada.
- Sojka, P. (2022). *Učebnice české morfologie s cvičebnicí pro studující bohemistiky a příbuzných oborů*. Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Sovák, M. (1984). *Logopedie předškolního věku*. SPN.
- Šulová, L. (2021). *Raný psychický vývoj dítěte*. Karolinum.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
- Vágnerová, M. (2012) *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Karolinum.
- Zelinková, O. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Portál.

Internetové zdroje

- IS MUNI Informační systém Masarykovi univerzity. (n.d.). *Pozorování*. https://is.muni.cz/el/1421/podzim2016/VIKBA12/um/65951685/Pozorovani_videostu_die_analyza_dokumentu.pdf
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. <https://www.msmt.cz/file/56051/>
- Vrbová et al. (2015). *Katalog podpůrných opatření: Dílčí část. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti*. Univerzita Palackého v Olomouci. <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-nks.pdf>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1- obrázkový příběh; zdroj: vlastní

Obrázek 2- rekvizity boudy a plyšového psa; zdroj: vlastní

Obrázek 3- kartičky jednotné a množné číslo; zdroj: vlastní

Obrázek 4- kartičky přivlastňování; zdroj: vlastní

Obrázek 5- kartičky rody; zdroj: vlastní

Obrázek 6- kostky; zdroj: vlastní