



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

# Rozvoj jazykových rovin u dětí v mateřské škole jako prevence vzniku poruch učení

Vypracovala: Natálie Krchňavá  
Vedoucí práce: Mgr. et Bc. Martina Lietavcová, Ph.D.

České Budějovice 2022

### **Prohlášení**

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

V Českých Budějovicích dne 30. března 2022

Natálie Krchňavá v. r.

### **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí bakalářské práce Mgr. et Bc. Martině Lietavcové, Ph.D., za odborné vedení, trpělivost a cenné rady, které mi během konzultací poskytla. Děkuji celému kolektivu mateřské školy za ochotu a možnost ověření praktické části. V neposlední řadě své rodině, která mě během mého studia podporovala.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce je zaměřena na rozvoj řeči dítěte ve všech jazykových rovinách jako prevence poruch učení. Cílem je poukázat na podstatu rozvoje řeči dítěte před nástupem k povinné školní docházce, na jeho základě je vytvořen edukační materiál pro děti navštěvující předškolní vzdělávání, který vede k rozvoji jednotlivých jazykových rovin jako celku a snižuje riziko vzniku poruch učení. Zároveň přispívá k dětskému zájmu o psanou i mluvenou formu řeči. Práce je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretickými východisky jsou obecná charakteristika předškolního věku, vývoj řeči a její rozvoj s ohledem na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Jsou představeny čtyři jazykové roviny (foneticko-fonologická, lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická a pragmatická rovina), jejich vymezení a ontogeneze. Poslední kapitola teoretické části práce je věnována specifickým poruchám učení, které úzce souvisí s vývojem řeči a jazykovými rovinami. Praktická část obsahuje metodický materiál, který je rozdělen do tří tematických celků. Celky jsou následně realizovány v mateřské škole a vyhodnocovány. K evaluaci slouží metoda skupinového rozhovoru a zúčastněného i nepřímého pozorování. Ke každému tematickému celku jsou připojeny výsledky, rizika a doporučení. Praktická část je doplněna o šetření v rovině foneticko-fonologické, která je nejvíce akcentovaná v mateřské škole.

**KLÍČOVÁ SLOVA:** řeč, jazykové roviny, specifické vývojové poruchy učení, předškolní věk

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis is focused on the development of children's speech within all language levels as the prevention of learning disabilities. The aim is to point out the keystone of the development of children's speech before attending school. Here, it was created the educational material for preschool children which support the language levels and decline in the risks of specific learning disabilities. Moreover, it contributes to the interest of children in written and spoken forms of speech. The theoretical premises are the general characterisation of preschool age and the development of speech with respect to the Framework Educational Programme for Preschool Education. The four language levels (phonetical-phonologic, lexical-semantic, morphological-syntactic, and pragmatic), their defining and ontogenesis, are presented in this thesis. Finally, the specific learning disabilities that relate to the development of speech and language levels, are presented in the last chapter of the theoretical part. The practical part is consisted of the methodology material, which is divided into three thematic units. The thematic units were proven in a kindergarten and they were evaluated subsequently. Methods of the group interviews, indirect and participant observations were used for the evaluation. Each thematic unit is supplemented by results, risks, and recommendations. The practical part is supplemented by an enquiry of the phonetical-phonologic language level, which is the most accented level in the kindergarten.

**KEYWORDS:** speech, language levels, specific learning disabilities, preschool age

## OBSAH

ÚVOD.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ .....	10
1.1 Somatický vývoj.....	10
1.1.1 Motorika .....	10
1.2 Kognitivní vývoj .....	11
1.3 Socializace .....	11
1.3.1 Sociální kontrola .....	12
1.3.2 Sociální role.....	12
1.3.3 Sociální reaktivita.....	12
1.4 Emoční vývoj .....	12
2 VÝVOJ ŘEČI .....	13
2.1 Předřečové období vývoje řeči.....	13
2.1.1 Období křiku a broukání .....	13
2.1.1 Období žvatlání a rozumění řeči .....	13
2.2 Vlastní vývoj řeči .....	14
2.2.1 Batolecí období .....	14
2.2.2 Předškolní období .....	15
2.3 Úspěšný vývoj řeči dle Kutálkové .....	17
3 ROZVOJ JAZYKOVÝCH SCHOPNOSTÍ PODLE RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	18
4 JAZYKOVÉ ROVINY .....	21
4.1 Foneticko-fonologická rovina.....	21
4.2 Morfologicko-syntaktická rovina .....	23
4.3 Lexikálně-sémantická rovina .....	25
4.4 Pragmatická rovina.....	26
5 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ.....	28
5.1 Dyslexie .....	29
5.2 Dysortografie.....	31
II PRAKTICKÁ ČÁST .....	33
1 CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	33

2	METODOLOGIE.....	34
3	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	35
4	VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ – REALIZACE NABÍZENÝCH ČINNOSTÍ ZAMĚŘENÝCH NA ROZVOJ JAZYKOVÝCH ROVIN .....	36
4.1	Boudo, budko, kdo v tobě přebývá? .....	36
4.2	Reflexe.....	43
4.3	O Červené Karkulce .....	45
4.4	Reflexe.....	50
4.5	O Koblížkovi.....	52
4.6	Reflexe.....	57
5	ZÁVĚR REALIZOVANÝCH ČINNOSTÍ .....	59
6	VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ – FONETICKO-FONOLOGICKÉ ROVINY .....	60
7	DISKUZE.....	61
	ZÁVĚR .....	63
	POUŽITÉ ZDROJE.....	64
	SEZNAM TABULEK .....	66
	SEZNAM OBRÁZKŮ .....	66
	SEZNAM PŘÍLOH .....	67

## ÚVOD

Téma rozvoje jazykových rovin v mateřské škole jako prevence poruch učení jsem se rozhodla zvolit zejména kvůli aktuálnosti dané problematiky. Během své praxe v mateřské škole a práce s dětmi předškolního věku jsem se celkově o řeč a způsob vyjadřování začala zajímat blíže. Vyjadřování jedinců předškolního věku je stále více řešená a problematická oblast, která může ovlivňovat úspěšnost či neúspěšnost při osvojování trivia.

Mateřská škola by měla podporovat a doplňovat rodinnou výchovu a být průvodcem při zařazování dítěte do kolektivu (při takzvané sekundární socializaci). Měla by dítě rozvíjet nenásilnou formou ve všech oblastech. Jednou z nich je oblast řeči, což je tématem předkládané práce. Řeč je nepostradatelnou součástí života každého z nás, a proto je důležité ji rozvíjet již od narození. Pokud však tato kognitivní oblast není už v předškolním věku dostatečně spontánně či cíleně rozvinuta, může u dítěte ovlivnit vývoj čtení a psaní. Může být takzvaným predátorem vzniku specifických vývojových poruch učení. Proto považuji za důležité a nezbytné se již v mateřské škole zaměřit na rozvoj řeči, a to ve všech jazykových rovinách komplexně.

„Má-li být však náprava úspěšná, musí být komplexní a všestranná, neboť nebude-li současně napravovat všechno, co vzájemně souvisí, nikdy se nedostanete kupředu...“

(Jan Amos Komenský)

Řeč je specifická schopnost lidstva užívat sdělovací prostředky, které slouží k dorozumívání. Můžeme ji dělit na mluvenou a psanou formu. Předškolní vzdělávání se zabývá rozvojem řeči mluvené a zároveň dítě připravuje na řeč psanou. Úvod bakalářské práce vymezuje charakteristiku předškolního období a zejména podstatné faktory, které vývoj jazykových schopností ovlivňují. Druhá kapitola se věnuje vývoji řeči od narození po předškolní věk. Řeč je popisována již od narození dítěte zejména kvůli podstatě jednotlivých fází vývoje lidské řeči a nezbytnosti správného vývoje už od narození. V rámci předškolního vzdělávání se pedagog může setkat i s projevy z nižší vývojové fáze, proto by měl mít povědomí o její celé ontogenezi. Následná kapitola zmiňuje rozvoj jazykových schopností a dovedností s ohledem na Rámcový vzdělávací program, který je



závazný pro vzdělávání dětí předškolního věku. Řeč má svoji strukturu dělenou na jednotlivé jazykové roviny, které jsou blíže představeny. Na prvotní jazykovou komunikaci (mluvenou řeč) navazuje sekundární komunikační kód, psaní a s ním úzce spjaté čtení. Proto se poslední kapitola teoretické části věnuje specifickým vývojovým poruchám učení, zejména pak dyslexii a dysgrafii (poruše čtení a psaní).

Praktická část představuje metodický materiál zaměřený na rozvoj jazykových rovin a posílení jazykových schopností, dovedností. Tento zásobník byl realizován v mateřské škole. Praktická část je následně doplněná o šetření úrovně foneticko-fonologické roviny u dětí předškolního věku. Tato rovina byla zvolena, protože na ni rodiče a pedagogové kladou velký důraz.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

### **1 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ**

Podle Vágnerové (2012) předškolní období datujeme od tří do šesti až sedmi let, konec tohoto období není přesně vymežitelný rokem, hranici určuje nástup dítěte do školy. Nelze tedy tvrdit, že fyzický věk je kritériem k ukončení tohoto období. Jedná se i o stránku sociální, tedy přijetí role žáka (Vágnerová, 2012). Někdy se však můžeme setkat i se širším vymezením předškolního věku, a to buď od početí (prenatálního období), nebo narození dítěte (Langmeier & Krejčířová, 2006).

#### **1.1 Somatický vývoj**

Thorová (2015) uvádí, že v tomto období dochází k růstu svalové hmoty, kostí a celého organismu, období je tedy nazýváno stadiem první vytáhlosti. Dítě roste v průměru o sedm centimetrů ročně, s růstem se vytrácí dětská baculatost. V šestém roce života dochází k osifikaci zápěstních kůstek, která zdokonaluje schopnost pohybů prstů. Ve stejném roce je možné ověřit dětskou fyzickou zralost (filipínská míra školní zralosti), dítě by mělo zvládnout sáhnout si rukou přes temeno narovnané hlavy na ušní lalůček. Ke správnému somatickému vývoji vede dostatek možností k pohybovému vyžití a zdravá, vyvážená strava (Thorová, 2015).

##### **1.1.1 Motorika**

„Úroveň motorických schopností a dovedností prolíná celý vývoj dítěte. Ovlivňuje fyzickou zdatnost, výběr pohybových aktivit, zapojení do kolektivu, vnímání, řeč, kresbu a později i psaní“ (Bednářová & Šmardová, 2007, s. 7). Koordinovanost a rychlost pohybů dítěte umožňuje rozvoj dalších motorických aktivit. V oblasti hrubé motoriky se jedná zejména o základy sportovních aktivit, mezi ně můžeme řadit lyžování, bruslení, plavání anebo jízdu na kole. V oblasti jemné motoriky dítě manipuluje s malými předměty, hračkami, ale učí se také používat předměty denní potřeby (navléká, skládá, stříhá, kreslí, užívá příbor a podobně). V předškolním věku si dítě také volí preferenci ruky, kolem pátého roku by měla být lateralita dítěte zcela vyhraněna (Thorová, 2015; Bednářová & Šmardová, 2007).

## 1.2 Kognitivní vývoj

„Od čtyř do sedmi až osmi let se vytváří v těsné souvislosti s předchozími formami názorné myšlení, jehož postupné rozčlánkování vede k začátkům operace“ (Piaget, 1966, s.118). „V předchozím stadiu předpojmovém užívalo dítě slov nebo jiných symbolů jako předpojmů – napůl ještě vázaných na individuální předměty, napůl směřující k obecnosti. Nyní již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižených podstatných podobností“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 90).

Myšlení dítěte nese řadu znaků, například egocentrismus, kdy je dítě ve středu veškerého dění. Věci, které se dějí kolem něj, považuje za svou zásluhu, respektive iniciativu a svůj názor pokládá za jediný správný (Thorová, 2015). Dále sem Vágnerová (2012) zařazuje animismus: „Přičítání lidských vlastností živých, respektive lidských bytostí i neživým objektům“ (Vágnerová, 2012, s. 178). V rámci fenomenismu dítě vnímá svět takový, jaký ho vidí. Do kognitivního vývoje řadíme i pojem magického myšlení, kdy je realita zkreslena fantazií dítěte. Dítě v předškolním období skutečnost a fantazii zcela nerozlišuje. Za iniciátora vzniku okolního světa považuje člověka, tento rys myšlení nazýváme artificialismus. Centrace se projevuje zaměřením na jeden znak, pro dítě nějakým způsobem nejvýraznější a emočně nejdůležitější, komplexnost je pro něj ještě obtížná. V neposlední řadě můžeme zmínit absolutismus: „Přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. Tato tendence je jedním z projevů dětské potřeby jistoty“ (Vágnerová, 2012, s. 179). Paměť s myšlením úzce souvisí a rozvíjí se v rámci rozvoje dalších kognitivních schopností. V předškolním věku se rychlost a kapacita paměti zvyšuje. Závisí i na okolnostech, jako jsou například orientace v daném odvětví nebo jazyková schopnost jedince (Vágnerová, 2012).

## 1.3 Socializace

Socializace předškolního dítěte již neprobíhá pouze v rodině, dítě se setkává s dalšími sociálními skupinami. Další dvě významné sociální skupiny v tomto období jsou mateřské školy a vrstevníci. Vágnerová (2012) tento proces nazývá přesahem rodiny. Tento proces je důležitý zejména pro následnou interakci se společností, ale také napomáhá k rozvoji dětské individuality. Přesto se s rodinou dítě identifikuje a napodobuje její chování (Vágnerová, 2012).

### **1.3.1 Sociální kontrola**

Dítěti je v raném věku dovolena spousta věcí, později je však na něj vyvíjen tlak. Očekáváme od dítěte chování společensky korektní. Tento proces Langmeier (2006) nazývá od shovívavosti k socializaci, který probíhá během celého předškolního období. Dítě je v tomto období senzitivní k seberegulaci, což souvisí s rozvojem dětského svědomí. Sociální kontrola se rozvíjí zejména určením hranic, pravidel a vztahu dítěte k rodičům (Langmeier & Krejčířová, 2006).

### **1.3.2 Sociální role**

Předškolní dítě se setkává s novými sociálními rolami v rámci jeho nástupu do mateřské školy. K těmto rolím řadíme roli žáka, vrstevníka a kamaráda. Každá z nich má svá specifika a dítě se tak musí naučit v těchto rolích orientovat a zvládat očekávání a chování, které daná role obnáší. Pokud dítě svou roli nezvládá, může být odmítáno, kritizováno jak od vrstevníků, tak od dospělých (Vágnerová, 2012).

### **1.3.3 Sociální reaktivita**

Jedná se o vývoj vztahů dítěte k ostatním jedincům. Během předškolního období dítě získává mnoho schopností, mezi něž patří i ovládat své pocity a porozumět pocitům druhých, popřípadě se do nich vcítit (empatie). Míra empatie souvisí s rozvojem prosociálního chování (Langmeier & Krejčířová, 2006).

## **1.4 Emoční vývoj**

Emoční projev dítěte je vyváženější, již se neprojevuje častými změnami nálad a afektivním jednáním. To souvisí s emoční regulací, která je závislá na míře emočního rozvoje, ale i temperamentu. Dále pak dochází k získání vyšší úrovně v oblasti prožívání emocí. Změna tohoto prožívání souvisí se zráním centrální nervové soustavy (není drážděna jako v batolecím období) a způsobem uvažování dítěte. Dítě si již uvědomuje příčiny vzniku daného pocitu a dokáže svoje emoční projevy ovládat. Tento jev nazýváme emoční inteligence dítěte. Kromě příčiny vzniku je dítě schopné si vzpomenout na pocity, které v minulosti prožilo. Vybavení těchto vzpomínek souvisí s rozvojem emoční paměti. Velký význam v oblasti socializace mají sebehodnotící a vztahové emoce, typické pro rozvoj v předškolním věku (Vágnerová, 2012).

## 2 VÝVOJ ŘEČI

„Řeč lze definovat jako biologickou vlastnost člověka, systém, kterým lze přenášet informace pomocí jazyka“ (Škodová et al., 2003, s. 89). „Jazyk je hlavním a velmi komplexním nástrojem komunikace. Může mít mluvenou, znakovou nebo psanou formu. Jde o systém znaků, které mají na základě společenské dohody konkrétní význam. Jazyk se člení na zvuky, které se kombinují do smysluplných slov a slova do vět“ (Thorová, 2015, s. 224). Na vývoj řeči se můžeme podívat ze dvou pohledů, a to fylogenetického (vývoj řeči celého druhu) nebo ontogenetického (vývoj řeči jedince) (Kutálková, 1996). Ontogenetický vývoj řeči probíhá ve dvou stadiích, a to v přípravném předřečovém a ve vlastním vývoji řeči. Předřečové období připravuje dítě na řeč samotnou, jedná se tedy o návyky, které podmiňují její vývoj. Zpravidla toto období trvá do jednoho roku dítěte, je však zapotřebí brát v potaz časovou variabilitu stadií a projevů. Vlastní vývoj řeči je další fází a trvá do doby, kdy je jedinec schopen se učit (Klenková, 2000). Podmínkou pro správný vývoj je: „nepoškozená centrální soustava, normální intelekt, normální sluch, vrozená míra nadání pro jazyk a adekvátní sociální prostředí“ (Škodová et al., 2003, s. 90). Komunikační schopnost může být výrazně ovlivněna úrovní motorických schopností, zrakového a sluchového vnímání a sociálního prostředí (Bednářová & Šmardová, 2007).

### 2.1 Předřečové období vývoje řeči

#### 2.1.1 Období křiku a broukání

Po narození se dítě projevuje pláčem, který bývá velmi intenzivní. Jde o monotónní zvuk, nejvíce podobný hlásce „á“. Pláč dítěte můžeme nazývat i jako křik, nejedná se však o křik z pocitu frustrace, ale pouze o reflexní činnost. Tato reflexe se rychle mění a křik se stává účelným, protože dítě začne vnímat výhody tohoto chování (Škodová et al., 2003; Kutálková, 1996). Kolem druhého měsíce dostává křik zabarvení, které nazýváme broukáním (Klenková, 2000).

#### 2.1.1 Období žvatlání a rozumění řeči

Pudové žvatlání je dalším stadiem vývoje řeči, můžeme ho nazvat jako hru s mluvidly (pohyby úst doprovázené hlasem). Na něj kolem desátého až dvanáctého měsíce

navazuje žvatlání napodobivé, jde o napodobení shluku hlásek, ale zejména o nápodobu melodie a tempa řeči. Vyžaduje sluchovou a zrakovou kontrolu, proto je významným diagnostickým okamžikem. Posledním předřečovým obdobím je rozumění řeči, kdy dítě reaguje na zvuk, tato reakce bývá ve většině případů motorická. Zprvu se jedná spíše o porozumění gestům a melodii, později pak slovům, která jsou součástí každého dne dítěte (Klenková, 2000; Kutálková, 1996).

## **2.2 Vlastní vývoj řeči**

Mezi stadia vlastního vývoje řeči řadíme: stadium emocionálně-volní, asociačně-reprodukční, stadium logických pojmů a naposled intelektualizaci řeči. Emocionálně volní stadium je charakteristické vyjádřením svých citů, pocitů a proseb. Jedná se o jednoslabičná až dvojslabičná slova zastupující celou větu, která jsou charakteristická pro začátek batolecího období. Na emocionálně volní navazuje stadium asociačně-reprodukční (Klenková, 2006). „Výrazy, které dítě slyšelo ve spojitosti s určitými jevy, přenáší na jevy podobné, reprodukuje tak jednoduché asociace“ (Klenková, 2006, s. 36). Velmi podstatné je stadium logických pojmů, které se začíná objevovat kolem třetího roku, jde o vytváření pojmů. Na něj navazuje intelektualizace řeči, která probíhá od čtvrtého roku života do období, kdy je jedinec schopen učení. V tomto období dochází k nárůstu slovní zásoby, tedy osvojování nových slov, ale i k velkému rozvoji gramatické stránky jazyka. Jde tedy o rozvoj formy i obsahu řeči (Klenková, 2000).

### **2.2.1 Batolecí období**

Dítě v tomto věku rozvíjí jazykové schopnosti nápodobou dospělého. Ta nebývá doslovná, je přizpůsobena jazykovým možnostem dítěte. Mezi druhy nápodoby řadíme nápodobu rozšířenou, kdy dítě přidává něco nového, oddálenou, kdy dítě opakuje sdělení až po nějakém čase, a v neposlední řadě selektivní, forma zůstává stejná, ale obsah nikoli. Na rozvoji se podílí i zpětná vazba, kdy dítěti jedinec odpovídá, opakuje jeho sdělení či něco nového přidává. Vliv má na rozvoj v tomto věku i přizpůsobení řeči tak, aby dítě dokázalo pojmům dospělého jedince porozumět. S rozvojem řeči v batolecím věku také souvisí zájem dítěte, kdy pro dítě je hra s řečí velmi atraktivní (Vágnerová, 2012).

První slovo se obvykle objevuje kolem prvního roku života. Toto slovo je ve většině případů jednoslabičné, zřídka dvouslabičné, přesto významem zastupuje celou větu. Zpočátku jsou slova přiřazována k určitým předmětům/osobám, později je dítě přiřazuje i k podobným objektům. Batole také často tvoří takzvané idiomorfy. Idiomorfy jsou vlastní smyšlená slova, kterými batole označuje předměty. Jednoslovné vyjádření dítěti přestává stačit, a tak vytváří první věty. Hranice prvních slov a vět závisí na mnoha okolnostech, jednou z nich je například i pohlaví dítěte (Klenková, 2000; Kutálková, 1996; Kutálková, 2010; Thorová, 2015). „Zdá se, že děvčátka začínají mluvit v průměru poněkud dříve. Svědčí pro to například i česká standardizační studie vývojové škály N. Bayleyové“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 217). K největšímu nárůstu a pokroku v batolecím období dochází po druhém roce života. Dítě rozumí a dokáže interpretovat stále více slov. „Pasivní znalost jazyka je rozvinutější než jeho aktivní používání. Většina dvouletých dětí rozumí výrazně více, než dovedou vyjádřit“ (Allen & Martoz, 2008, s. 91). Nejprve se učí podstatná jména, později slovesa, přídavná jména a nakonec zájmena. Dítě chápe, že každý předmět má své jméno, a proto užívá otázky „Co to je?“. S rozvojem slovních druhů se rozvíjí i gramatická stránka jazyka, dítě začíná skloňovat a časovat. Na konci tohoto období o sobě dítě mluví v první osobě čísla jednotného (tedy já), nikoli svým jménem či třetí osobou (Langmeier & Krejčířová, 2006). Vývoj řeči však nemá přesně dané mezníky a jednotlivé hranice jsou orientační a případně nesrovnalosti dítě často vyrovná. Pokud však dítě ve třech letech nemluví nebo se řeč nerozvíjí, mluvíme o takzvané fyziologické nemluvnosti (Klenková, 2000; Kutálková, 1996; Kutálková, 2010).

### **2.2.2 Předškolní období**

„Verbální kompetence předškolního dítěte se zdokonalují v obsahu i formě“ (Vágnerová, 2012, s. 215).

#### **Slovní zásoba**

Řeč slouží jako proces poznání, dítě chce chápat vztahy, souvislosti a hlubší význam. Proto je otázka batolecího věku „Co to je?“ nahrazena otázkami „Proč?“ a „Jak?“. S tím souvisí velký nárůst slovní zásoby, protože tyto otázky vedou k dalším dotazům a zkoumání. Dítě v tomto věku začíná užívat kromě podstatných a přídavných jmen, sloves, zájmen i příslovce, spojky a předložky. Přísllovečná určení jsou pro děti stále

obtížná, přesto lépe zvládají příslovečná určení místa než času, což souvisí s prostorovou orientací, která je na vyšší úrovni (Vágnerová, 2012).

### **Vyjadřovací komplexnost**

Výrazný posun v tomto období je i ve vyjadřovací obratnosti, kdy dítě zpočátku popisuje s dopomocí, poté bez ní, nakonec dokáže vystihnout i jednoduchý děj. Ten může být často nepřesný či zkreslený, souvisí však s uvažováním a myšlením dítěte, nikoli s nesprávným vývojem řeči. Řadíme sem i spontánní vyprávění dítěte na různá témata (Kutálková, 1996; Thorová, 2015).

### **Výslovnost**

Zdokonalení přichází i v oblasti výslovnosti, kolem třetího roku je výslovnost ještě nepřesná, avšak na konci tohoto období fyziologická patlavost zcela vymizí (Langmeier & Krejčířová, 2006). Samohlásky jsou z hlediska výslovnosti pro děti nejjednodušší, dále se rozvíjí souhlásky, nejprve retné a později hrdelní (Klenková, 2000).

### **Pragmatický aspekt**

Dítě se během předškolního věku učí respektovat pravidla komunikace. Přijímá roli posluchače i vypravěče. Svůj projev často dokáže přizpůsobit komunikačnímu partnerovi (například heterogenní třída v mateřské škole, mladší sourozenec) (Vágnerová, 2012).

### **Gramatická struktura**

S vývojem řeči a postupným užíváním jednoduchých vět až souvětí se rozvíjí gramatika. Učí se nápodobou, dítě je schopné aplikovat slyšené pravidlo i na další slova (Kutálková, 1996).

### **Egocentrická řeč**

Jedná se o druh řeči, která není určena nikomu jinému než dítěti samotnému. Pomáhá mu zvládat různé situace (náročné úkoly či prožitky). Obsah i forma se liší od řeči mezi jedinci, často může být zkrácena nebo nemusí obsahovat pravidla běžné komunikace. Zprvu je vyslovována, později probíhá pouze jako vnitřní hlas (Vágnerová, 2012).



### **2.3 Úspěšný vývoj řeči dle Kutálkové**

Kutálková (1996) ve své knize Logopedická prevence zmiňuje pravidla, která podporují vývoj řeči. Mezi aspekty, které na něj kladně působí, řadíme dostatek podnětů pro rozvoj a jejich výběr, respektování zralosti dítěte jak s ohledem na věk, tak i na schopnosti a dovednosti. Důležité je také vycházet ze zájmu dítěte a jeho práci či snahu patřičně ocenit a dítě tak přirozeným způsobem motivovat. Trpělivost je také velmi důležitá, protože jak bylo zmíněno, v řeči jsou jednotlivé fáze, které není dobré přeskakovat či zcela vynechávat. Samozřejmě sem řadíme smyslové a tělesné vnímání, které je nedílnou součástí úspěšného vývoje řeči. „Teprve na konkrétních zkušenostech s reálným světem může vyrůst představivost, myšlení, řeč nejdřív mluvená, pak psaná a čtená, fantazie a schopnost chápat i informace zprostředkované“ (Kutálková, 1996, s. 56).

### **3 ROZVOJ JAZYKOVÝCH SCHOPNOSTÍ PODLE RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) je druh kurikula (pedagogického dokumentu) na státní úrovni. Jde o propojený celek, který je přizpůsobený vývojovým možnostem předškolního dítěte (Opravilová, 2016). „Kurikulum bývá většinou chápáno jako přehledný soupis toho, co má být dítěti předáno a o čem se předpokládá, že si má osvojit. Všechny vybrané a záměrně plánované poznatky a zkušenosti, které se dítěti předávají organizovaným vyučováním (transmisí)“ (Opravilová, 2016, s. 71). RVP PV obsahuje cíle předškolního vzdělávání v podobě záměrů a výstupů. „Konkrétně se jedná o tyto kategorie: rámcové cíle – vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání; klíčové kompetence – představují výstupy, respektive obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání; dílčí cíle – vyjadřují konkrétní záměry příslušející této vzdělávací oblasti a dílčí výstupy – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají“ (MŠMT, 2021, s. 9).

RVP PV je členěno do pěti vzdělávacích oblastí (MŠMT, 2021):

- Dítě a jeho tělo (biologická oblast),
- Dítě a jeho psychika (psychologická oblast),
- Dítě a ten druhý (interpersonální oblast),
- Dítě a společnost (sociálně-kulturní oblast),
- Dítě a svět (environmentální oblast).

RVP PV má samostatnou složku zaměřenou na rozvoj jazykových schopností a dovedností nazývanou Jazyk a řeč, nacházející se v oblasti Dítě a jeho psychika. S rozvojem řeči v předškolním období souvisí i připravenost dítěte na základní školu, kdy správný rozvoj řeči mu napomáhá osvojit si takové dovednosti a schopnosti, které přispívají ke zvládnutí čtenářských dovedností během základního vzdělávání (Mertin & Gillerová, 2003). Toto přípravné období má za úkol „...dovést všechny děti na zhruba stejnou startovací vzdělávací úroveň a teprve pak je možné zahájit výuku čtení“ (Mertin & Gillerová, 2003, s. 123). S výukou čtení pak neodmyslitelně souvisí i psaní. Propojenost

tohoto kurikula však vede k tomu, že se v rámci rozvoje na dané téma dostáváme do všech pěti zmíněných oblastí, ne pouze do jedné (MŠMT, 2021).

Oblast Dítě a jeho tělo je zaměřená na rozvoj pohybových schopností dítěte a posílení jak fyzické, tak i psychické zdatnosti (rozvoj hrubé, jemné motoriky, užívání všech smyslů, ovládání dechového svalstva, ale dále jsou to poznatky o zdraví a těle). Pro nás je důležitý rozvoj motoriky jemné a hrubé, jež ovlivňuje rozvoj motoriky mluvních orgánů (oromotoriky). Podstatné a ovlivňující správné vyjadřování je také ovládání dechového svalstva v rámci mluvy (MŠMT, 2021).

Oblast Dítě a jeho psychika dělíme do tří podoblastí: Jazyk a řeč; Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace; Sebepojetí, city a vůle (MŠMT, 2021). Podoblast Jazyk a řeč je zaměřená na rozvoj jazykových schopností a dovedností. Rozvíjí se stránka receptivní i produktivní, zároveň i složka verbální (mluvená slova) a neverbální (mimoslovní) komunikace. Prohlubuje se zájem o řeč, ale i psanou formu jazyka, která pak dítě připravuje na čtení a psaní. Tato celá podoblast se aktivně věnuje řeči dítěte navštěvujícího předškolní vzdělávání. Mezi očekávané výstupy (co by dítě mělo zvládnout před nástupem do základní školy) patří: správně vyslovovat, vést rozhovor, vyprávět, naslouchat, tvořit jednoduché rýmy, chápat slovní vtíp, rozpoznat některá písmena a čísla, sluchově rozlišovat, projevovat zájem o čtení a jazyk celkově, učit se a užívat nová slova, reprodukovat příběh, říkanku či písničku a mnoho dalších (MŠMT, 2021). Přestože další podoblast (Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace) není zcela zaměřena na řeč, má náležitosti, které s jejím rozvojem souvisí. Jde například o záměrné soustředění (koncentraci), zapamatování a následné vybavení si dané informace, nalézání rozdílného či stejného znaku. Dále sem budeme řadit i učení se krátkým textům, příběhům a chápání prostorových či časových pojmů. Tyto záměry nemusí přímo působit na rozvoj samotné řeči, ale ve velké míře dopomáhají při jejím rozvoji, nebo jsou dokonce podmínkou pro zvládnutí dalších fází vývoje řeči (MŠMT, 2021). Podoblast Sebepojetí, city a vůle slouží k vyjadřování svých emocí, svého názoru a postojů. I tyto aspekty mají značný vliv na rozvoj řeči stejně jako uvědomování si svých limitů (v čem vynikám, co můžu zlepšit) (MŠMT, 2021).

Třetí oblast, Dítě a ten druhý, má aspekty podporující řeč. V této oblasti jde o komunikaci jedince s druhými a respektování pravidel běžné komunikace. Dále se na

rozvoji podílí i spolupráce a řešení konfliktů nenásilnou formou, ať už dětí mezi sebou či dítětem a dospělým jedincem (domlouvání) (MŠMT, 2021).

V oblasti Dítě a společnost jde o rozpoznávání neverbálních projevů jedinců, pochopení významu jednání či daného stavu i schopnost jedinců domluvit se na určitém postupu či záměru (MŠMT, 2021).

Oblast Dítě a svět je zaměřená na environmentální stránku, zejména na povědomí o přírodě, jejích změnách, ale také na společenskou a technickou stránku. V této oblasti se nejvíce rozšiřuje obsahová stránka řeči (MŠMT, 2021).

## 4 JAZYKOVÉ ROVINY

Řeč je organizovaná podle pravidel. Můžeme ji uspořádat z hlediska úrovní, nebo rovin. Podle Thorové (2015) sem řadíme: „fonetiku a fonologii, morfologii, syntax, lexikologii, sémantiku a pragmatiku“ (Thorová, 2015, s. 224). Jazykové roviny podle Bednářové a Šmardové (2007) pak dělíme takto:

- foneticko-fonologická rovina,
- morfologicko-syntaktická rovina,
- lexikálně-sémantická rovina,
- pragmatická rovina.

### 4.1 Foneticko-fonologická rovina

Foneticko-fonologická rovina se zabývá sluchovým rozlišováním a správnou artikulací. Jedná se tedy o zvukovou stránku řeči. Fonetika a fonologie zkoumá fonémy, popřípadě hlásky, prétury, slabičná jádra, které určují v našem jazyce význam daných slov (Bednářová & Šmardová, 2007; Smolík & Málková, 2014). Foném je: „nejmenší jazyková jednotka určitého jazyka, jejíž přidání, nahrazení nebo přemístění mění význam slova“ (Kroupová et al., 2016, s. 107). Foném má tedy distinktivní funkci, což znamená, že může snadno měnit význam slova. A právě touto problematikou se zabývá obor fonologie. Oproti tomu se fonetika zabývá samotným tvořením hlásky, šířením a vnímáním buď sluchem, nebo zrakem (Kroupová et al., 2016). Schopnost, která napomáhá s manipulací s fonémy je fonologická citlivost neboli povědomí (Smolík & Málková, 2014). Samotný foném může mít i grafickou podobu, v tom okamžiku jej nazýváme grafém (Thorová, 2015).

#### Hlásky v českém jazyce

Hlásky v českém jazyce dělíme na konsonanty (souhlásky) a vokály (samohlásky). Dále je můžeme rozlišovat podle místa, kde jsou tvořeny, tedy na jakém artikulačním okrsku vznikají. Do prvního artikulačního okrsku řadíme hlásky obouretné (rty – p, b, m) a retozubné (rty a zuby – f, v). Do druhé kategorie patří dásňové hlásky, nebo také nazývány alveolární, ty pak dělíme na přední (t, d, n, c, s, z, l, r, ř) a zadní (č, š, ž). Na třetím okrsku se tvoří tvrdopatrové hlásky (tvrdé patro – t, d, ň, j). Na ně navazuje čtvrtý

okrsek, měkkopatrové hlásky (měkké patro – k, g, ch). Poslední jsou hlásky hrtanové (hrtan – h).

Hlásky však nedělíme pouze podle místa, kde vznikají, ale i podle způsobu. Na způsobu pak závisí, kdy se v ontogenezi výslovnost hlásek začne objevovat.

Hlásky výbuchové (závěrové – okluzivy) – v okamžiku, kdy je hláska tvořena, vznikne okluze, která je později uvolněna, řadíme sem hlásky „p, b, m, t, d, n, ť, ď, ň, k, g“. Hlásky třené (úžinové) – proud dechu při vyslovení se takzvaně tře, řadíme sem hlásky „f, v, j, h, ch, s, z, š, ž“. Hlásky polotřené – kombinace nejprve závěrové a poté úžinové tvorby hlásky, řadíme sem „c“ a „č“ (Klenková, 2006; Klenková, 2000).

### **Ontogeneze foneticko-fonologické roviny**

Foneticko-fonologická rovina je z pohledů logopedů nejvíce zasažená rovina. Při prevenci, ale pak i při samotné nápravě logopedem je důležitá znalost fixace jednotlivých hlásek, jde o takzvanou fonologickou ontogenezi. Ale důležité je i povědomí o ontogenezi celé roviny. S nástupem napodobivého žvatlání se vytrácí užívání hlásek cizích jazyků. Dítě kolem devátého až desátého měsíce věku užívá hlásky svého mateřského jazyka (Tabulka 1.). Přestože začíná napodobovat hlásky a jejich intonaci, napodobivé žvatlání stále přetrvává. Toto napodobování hlásek nemusí být zcela srozumitelné, proto ho nazýváme „žargonem“. Se zvukovou rovinou a vývojem řeči je celkově úzce spjatý sluch, v tomto případě budeme mluvit o fonemickém sluchu (Thorová, 2015; Suchánková, 2011). Fonemický sluch je „schopnost sluchem rozlišovat od sebe jednotlivé zvukově podobné hlásky i s jejich jemnou odlišností ve výslovnosti“ (Kroupová et al., 2016, s. 107). Jedná se tedy o rozlišení jednotlivých hlásek, ale i o správnost hlásky při jejím užití. Tato sluchová diferenciací napomáhá dítěti správně vyslovovat a později pak pomáhá i se čtením a psaním. Diferenciovat samohlásky zvládá dítě kolem šestého měsíce, souhlásky pak v devátém až dvanáctém měsíci. Je to stejné jako s tvořením, nejprve přichází samohlásky (vokály) a později souhlásky (konsonanty). Tvořeny jsou postupně, tedy podle nejmenší fyziologické námahy. Fonemický sluch se v rámci prevence této roviny nacvičuje nejvíce, samotná náprava je v rukou logopeda (Thorová, 2015; Bednářová & Šmardová, 2007; Klenková, 2000; Klenková, 2006). V rámci samohlásek se jako první upevňuje hláska „a“, v poslední řadě u vokálů, to jsou „u“ a „i“ (tyto hlásky nazýváme jako okrajové). U souhlásek hovoříme v první řadě o takzvaných

závěrových (p, b, m, t, d, n, ť, ď, ň, k, g) a poté úžinových (f, v, j, h, ch, s, z, š, ž). Mezi nejobtížnější souhlásky řadíme sykavky ostré (s, z), tupé jsou pro děti artikulačně méně náročné. Následně se jedná o hlásky „l“ a „r“, na které dále navazuje „ř“. Podle statistik právě souhláska „ř“ řadí Českou republiku ve stavu výslovnosti u dětí předškolního věku na nejnižší pozici. Jde zejména o velmi častou vadnou výslovnost této hlásky, která se v ostatních jazycích nevyskytuje. Správná výslovnost by měla být ukončena do sedmého roku dítěte, do té doby mluvíme o takzvané fyziologické dyslálii, která je přirozená a závislá na zrání centrální nervové soustavy (Klenková, 2000; Sovák, 1984; Škodová et al., 2003).

**Tabulka 1.** *Vývoj artikulace (věkové rozmezí)*

Věk	Vývoj artikulace
Od 1 do 2,5 let	B, p, m, a, o, u, i, e  J, d, t, n, l – artikulační postavení se upravuje po třetím roce a ovlivní vývoj hlásky r
Od 2,5 do 3,5 let	Au, ou, v, f, h, ch, k, g
Od 3,5 do 4,5 let	Bě, pě, mě, vě, ď, ť, ň
Od 4,5 do 5,5 let	Č, ž, š
Od 5,5 do 6,5 let	C, s, z, r
Od 6,5 do 7 let	Ř a diferenciaci č, š, č, a c, s, z

Podle Škodové et al. (2003, s. 334).

## 4.2 Morfologicko-syntaktická rovina

Morfologická rovina se zabývá tvaroslovím, jde tedy o skloňování, časování, ohýbání a odvozování slov. Pracuje s morfémy, což jsou „...nejmenší viditelné části slov (kořeny slov, předpony, přípony a podobně)“ (Thorová, 2015, s. 228). Morfologická rovina nám tak umožňuje vyjadřovat čas, ve kterém děj probíhá, počet, ale i rod. Morfologii dělíme na flektivní a derivační. „Flektivní morfologie zahrnuje vytváření slovních tvarů tak, aby

zapadaly do příslušného gramatického kontextu nebo vyjadřovaly určitou gramatickou kategorii“ (Smolík & Málková, 2014, s. 88). Derivační se pak rozumí odvození slova z původního (Smolík & Málková, 2014). Oproti tomu se syntaktická rovina opírá o skladbu věty a vztahy mezi jednotlivými slovy. Můžeme tedy říct, že zaštiťuje správný slovosled. Ten je důležitý pro adresáta, aby mohl větu správně interpretovat. Pokud je tato rovina oslabena, může dojít až k neporozumění sdělovaného (Thorová, 2015). Morfologická a syntaktická stránka jazyka jsou propojeny, proto se nachází v jedné rovině a dávají tak dohromady gramatickou stránku řeči. Často se můžeme setkat i s termínem morfosyntax, nejzákladnějším morfosyntaktickým jevem je shoda podmětu s přísudkem (Smolík & Málková, 2014).

Tato rovina oproti předchozí foneticko-fonologické může ukazovat deficity v běžném vývoji. Jedinec, který není schopen osvojení si gramatické stránky jazyka, nebo má tuto stránku rapidně oslabenou, se nachází v oblasti duševního vývoje na nižší úrovni (Klenková, 2000).

### **Ontogeneze morfologicko-syntaktické roviny**

Teprve s prvním slovem, tedy okolo prvního roku života dítěte, může být zkoumaná gramatika řeči. Přestože tato slova zastupují věty, „...jsou neohebná, nesklonná, nečasují se, vznikají opakováním, poté skládáním slabik“ (Suchánková, 2011, s. 66). Okolo druhého roku dítě rozvíjí větu. Nejprve užívá podstatná jména, slovesa, poté takzvaná onomatopoická citoslovce poté přídavná jména a zájmena. V neposlední řadě užívá číslovky, předložky a spojky, ke konci čtvrtého roku dítě by měly být osvojeny všechny slovní druhy. První zmínka o časování a skloňování je okolo druhého roku, nejsnazší je rod a číslo, nakonec pád. Slovosled je pro dítě ještě obtížný, klade na první místo slova, která pro něj mají emocionální význam. Společně s rozvojem slovní zásoby a rozšiřováním vět na souvětí se prohlubuje gramatika jazyka. Ta by měla být okolo čtvrtého roku zcela ustálena, do té doby mluvíme o fyziologickém dysgramatismu. Pokud však řeč není řízena žádným pravidlem, jde o řeč agramatickou, nejčastější projev duševní choroby nebo afázie (Klenková, 2000; Bednářová & Šmardová, 2007; Thorová, 2015; Kroupová et al., 2016). Agramatismus je „...projev nesprávného gramatického vyjadřování (vynechávání předložky, nesprávného skloňování nebo časování)“ (Kroupová et al., 2016, s. 101).



### 4.3 Lexikálně-sémantická rovina

Lexikální rovina se zabývá slovní zásobou, tedy obsahovou stránkou jazyka. Nejedná se však pouze o slovní zásobu aktivní (jedinec slova běžně užívá), ale zahrnujeme sem i pasivní slovník dítěte (jedinec slova neužívá, ale rozumí jim). Oproti tomu sémantická rovina může být nazývána jako významová. Jde tedy o porozumění slovům, ale i o jejich chápání na základě sémantických rysů (Thorová, 2015; Klenková, 2000; Klenková, 2006). „Sémantické rysy, například slova „chlapeček“, „kluk“, „muž“, „stařec“ většinu sémantických charakteristik sdílí a liší se v tom případě jedním rysem – věkem“ (Thorová, 2015, s. 231). Významová stránka slova má dva stupně, a to denotativní a konotativní. Denotativní význam slova je primární. Konotativní je význam slova v určitém kontextu. S kontextem věty se může význam slova snadno měnit, ať už se jedná o vyjádření nadsázek, metafor, ironií nebo personifikací. Zařadit sem musíme i neverbální projev při sdělení, který též může významově větu pozměnit. Užití této roviny zároveň působí i na emoce jedince, dokáže u něj vyvolat buď pozitivní, nebo negativní pocity (Thorová, 2015).

#### **Ontogeneze lexikální roviny**

Slovní zásoba (aktivní i pasivní) se v dětském věku velmi rychle rozvíjí (Tabulka 2.). Po zakódování přibližně 20–30 slov další dvě slova denně přibývají. Velký nárůst pak přichází v období batolecího a předškolního věku, kdy začíná fáze prvních otázek „Co to je?“ a následně otázka „Proč?“. Slovní zásoba se nemusí vždy u každého jedince zvyšovat stejným tempem, záleží na podnětnosti prostředí a využití přirozeného potenciálu k učení. Ve starším věku pak závisí i na zájmech, významný faktor pro rozvoj slovní zásoby je čtení knih. Slova přecházejí do aktivního slovníku jedince, pokud jsou zopakovány alespoň dvanáctkrát (Thorová, 2015; Klenková, 2000).

**Tabulka 2. Slovní zásoba**

Věk	Průměrný počet slov
1 rok	5–7 slov
1,5 roku	70 slov
2 roky	270–300 slov
2,5 roku	350–450 slov
3 roky	1000 slov
3,5 roku	1200 slov
4 roky	1500 slov
5 let	2000 slov
6 let	2500–3000 slov

Podle Kutálkové (2000, s. 15).

### **Ontogeneze sémantické roviny**

Z ontogenetického hlediska je v této oblasti významný druhý rok. Zde se setkáme s pojmy hypergeneralizace a hyperdiferenciace. Hypergeneralizaci můžeme chápat jako zobecňování, jehož opakem je hyperdiferenciace, kdy jedinec svoji babičku považuje za jedinou – váže ke slovu jednu osobu nebo věc. Pokud bychom stejný příklad užili v hypergeneralizaci, je babičkou každá starší žena. Postupně se tento způsob uvažování mění a dítě při nástupu do základní školy zná význam slov, která běžně užívá. Obvykle již porozumí i ironii, pokud je však míněna pozitivně. Sémantickou odchylkou může být časté zaměňování slov s odlišným významem či doslovné chápání sděleného (Thorová, 2015).

### **4.4 Pragmatická rovina**

Pragmatická rovina se do popředí dostala až v 90. letech, přesto plní velmi významnou funkci při rozvoji, ale i při řeči obecně. Zároveň se rozvíjí na základě ostatních rovin (Klenková, 2000; Thorová, 2015). Lechta (1990, s. 19) definuje pragmatickou rovinu jako

„...rovinu sociálnej aplikácie, sociálneho uplatnenia komunikačnej schopnosti, pričom do popredia vystupujú sociálnopsychologické aspekty komunikácie“. Jedná se tedy o uplatnění jazykových schopností a dovedností ve společnosti. Nedílnou součástí je i neverbální stránka komunikace, kam řadíme oční kontakt, postoj a sociální expresi během komunikace (Bednářová & Šmardová, 2007; Thorová, 2015; Suchánková, 2011).

### **Ontogeneze pragmatické roviny**

Mezi vůbec první pragmatický projev dítěte řadíme smích. Dále se před samotným vývojem řeči dítěte objevuje navazování očního kontaktu a koncentrace pozornosti na komunikačního partnera. První slova a věty slouží k dosažení cílů, kolem třetího roku už dítě dokáže reagovat a přijímat roli komunikačního partnera. Postupně samo iniciuje konverzaci, kterou dokáže prohloubit a setrvat v ní. Přesto jsou ještě pragmatické aspekty, které nejsou zcela ukotveny. Tím je při konverzaci například respektování pravidla střídání (souvisí s dětským egocentrismem) (Bednářová & Šmardová, 2007; Thorová, 2015; Suchánková, 2011).

## 5 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ

„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako jsou mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy se mohou projevovat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat“ (Matějček, 1995, s. 24). Mezi nejzákladnější poruchy učení patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie, poté sem Zelinková (2008) řadí dyskalkulii, dyspraxii a dysmúzii. Předpona „dys“ znamená oslabení ve funkci, protože není zcela vyvinuta. Další část názvu pochází z řečtiny a ukazuje nám, v jaké oblasti se tento nedostatek nachází. Často se při charakteristice specifických poruch zaměňuje dysfunkce s afunkcí. To z odborného hlediska není správně, protože afunkce se projevuje ztrátou funkce, která byla již vyvinuta (Zelinková, 1996). Pokud mluvíme o specifických poruchách učení jako o nedostatku v některé oblasti nebo oblastech učení, míníme tím dvě základní skupiny. První skupina obsahuje vědomosti a dovednosti (např. čtení, psaní, počítání, pravopis, ale i jazyk komplexně), na nichž závisí školní úspěšnost. Do druhé skupiny řadíme organizaci, sociální aspekty, vytrvalost, sebekontrolu a koordinaci (Selikowitz, 2000). Oproti kategorizaci Zelinkové dělí Světová zdravotnická organizace (Slowík, 2007, s. 127) specifické vývojové poruchy učení takto:

- „specifická porucha čtení (F81.0)“,
- „specifická porucha psaní a výslovnosti (F81.1)“,
- „specifická porucha počítání (F81.2)“,
- „smíšená porucha školních dovedností (F81.3)“,
- „jiná porucha školních dovedností (F81.8)“,
- „vývojová porucha školních dovedností, NS (F81.9)“.

### **Vliv rozvoje jazykových rovin na čtení a psaní**

Dyslexií a dysortografií můžeme nazývat oslabení psané formy řeči v jazykových rovinách. Toto oslabení se objevuje ve fonologii, morfologii, sémantice, syntaxi nebo i v pragmatice jazyka. Tento deficit může později vést ke školnímu neúspěchu. Čtení a psaní můžeme definovat jako „...psanou formu mluvené řeči, která vychází z dekódování fonologického (rozpoznávání slov a jejich částí v proudu řečových zvuků)

a ortografického (umožňuje v sestavě písmen rozpoznat určité písmeno, slovo)“ (Zelinková et al., 2020, s. 21). Čtení a psaní v českém jazyce je nejobtížnější zejména po stránce morfologické a v oblasti slovní zásoby (Zelinková et al., 2020).

## 5.1 Dyslexie

Považujeme ji za jednu z nejčastějších a nejznámějších poruch učení. Zelinková (2008, s. 25) dyslexii nazývá nemocí staletí. Nelze však říct, že by se porucha začala v dnešní době více rozšiřovat, dostává se však do širšího povědomí. Jedná se o poruchu čtení, tedy neschopnost osvojit si tuto dovednost, přestože inteligence, edukační prostředí a systém učení je optimální. Nevyskytuje se zde deficit ve zrakovém, sluchovém vnímání nebo orientaci, řeči, paměti. Porucha čtení se projevuje v rychlosti, správnosti, technice a porozumění čteného (znaky čtenářského výkonu). Na úplném začátku má dítě obtíže se syntézou slabik, slov a rozpoznáváním písmen. Často je tak čtení nesprávné, dokonce můžeme mít pocit, že slova pouze hádá, nebo si je vymýšlí. Významnou roli hraje i porozumění, kdy jedinec není schopen přečtené vůbec interpretovat. Pro pochopení musí jedinec text přečíst vícekrát a soustředění na něj je pro jedince velmi vyčerpávající (Zelinková, 1996; Zelinková, 2008; Zelinková et al., 2020). Dyslexii podle Lalajevy (Zelinková, 1996, s. 16–17) můžeme dělit na:

- „dyslexie fonemická vzniká jako následek nezvládnutého fonemického systému jazyka“,
- „dyslexie optická se projevuje poruchami zrakové a zrakoprostorové analýzy, nediferencovaností představ a tvaru, poruchami zrakové paměti, prostorového vnímání a prostorové paměti“,
- „dyslexie agramatická se projevuje nedostatečným osvojením gramatických forem, morfologických a syntaktických zobecnění“,
- „dyslexie sémantická se projevuje nedostatečným chápáním smyslu čteného textu“.

### Znaky čtenářského výkonu

Mezi znaky čtenářského výkonu řadíme rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění. Rychlost čtení je velmi podstatná a úzce spjatá s porozuměním. Pokud jedinec čte po písmenech, hláskách či slabikách s těžkostí, i porozumění bude

neuspokojivé. Zelinková a kolektiv (2020, s. 12) toto čtení nazývají „...luštění písmen a jejich spojování do slov“. Avšak obrácený případ, tedy rychlé čtení, má stejný efekt, porozumění textu bude opět narušeno. Správnost čtení se týká zejména podobných tvarů, podobně znějících písmen a jejich záměny či vynechání (úroveň zrakové a sluchové diferenciacce). Mezi další znak řadíme techniku, tedy způsob čtení jedince. Nejužívanější metody čtení jsou po slabikách (analyticko-syntaktická metoda) nebo po hláskách (genetická metoda). Posledním znakem je porozumění, kdy jedinec s textem a jeho obsahem dokáže dále pracovat a nejde pouze o mechanickou činnost (Zelinková et al., 2020).

Přesto neosvojení si základních schopností čtení není vždy problém jen jedinců s dyslexií. Můžeme sem řadit i dyslexii nepravou a hyperlexii. Nepravou dyslexii (pseudodyslexii) můžeme definovat jako poruchu v oblastech, které negativně ovlivňují zvládnutí čtenářských dovedností. Příčinou jsou vnitřní aspekty, kam řadíme snížený intelekt či mentální retardaci jedince. Mezi vnější příčiny řadíme citovou nevyrovnanost, vysokou absenci ve vzdělávacím procesu, pedagogické působení, zanedbávání dítěte, bilingvní výchovu či vážné vady v oblasti řeči, zraku, sluchu (Matějčíček, 1995). Hyperlexii můžeme charakterizovat jako protiklad dyslexie. Dítě se naučí číst přes oslabený intelekt, avšak tato schopnost je pouze mechanická (bez porozumění textu). Velmi silně je rozvinut zrak, který rozpozná grafický kód a převede ho na kód zvukový, ovšem pochopení významu čteného není u dětí s hyperlexií výstupem (Matějčíček, 1995; Zelinková, 2008).

### **Příčiny vzniku dyslexie**

Za jednu z příčin dyslexie je považována dědičnost, kdy 30 % genů ovlivňuje mozek přímo a zbylých 70 % nepřímo. Tím je ovlivněna centrální nervová soustava (funkce mozku) a následkem oslabení některé percepčně motorické funkce je zmíněná dyslexie. Dyslexie je dědičná, tedy pokud rodiče trpí touto poruchou učení, je skoro 50% pravděpodobnost, že dítě poruchu učení zdědí. Větší pravděpodobnost výskytu poruchy je však u chlapců (testosteron působí na funkci levé hemisféry, která reguluje čtení) a bývá častější i jako kombinace s poruchami chování, pozornosti či u dětí s úzkostmi nebo depresemi. Mezi další příčiny podle výzkumů řadíme biochemické změny (nedostatek nenasycených kyselin) nebo neléčený zánět středního ucha, ten zhoršuje akustické vnímání. Tato teorie se dostává do popředí zejména kvůli četnosti zánětů u dětí před zahájením povinné

školní docházky. Jedná se pouze o hypotézy, které nelze potvrdit (Zelinková, 1996; Zelinková, 2008).

### **Prevence vzniku dyslexie**

Prevenci definujeme jako „...soubor aktivit, opatření nebo procesů zaměřených na předcházení vzniku nebo snižování důsledků ohrožení, narušení nebo postižení“ (Kroupová et al., 2016, s. 38). Prevenci dělíme na primární, sekundární a terciární. V mateřské škole se využívá zejména primární, kdy u dítěte rozvíjíme takové schopnosti a dovednosti, aby k ohrožení, narušení či postižení nedocházelo (Škodová et al., 2003). Mezi oblasti, které můžeme u dětí rozvíjet a předcházet tak dyslexii, je řeč (artikulace, porozumění a exprese), sluchové a zrakové vnímání, pravolevá, prostorová, respektive časová orientace. Důraz klademe i na pozornost (koncentraci), serialitu a intermodalitu (Zelinková, 2008).

## **5.2 Dysortografie**

Dysortografie je specifická vývojová porucha učení, která zasahuje oblast gramatiky. Jde zejména o chyby v ortografii a částečně i v užívání gramatických pravidel (pravopis), ty se objevují zejména při diktátech, kdy je z hlediska času na dítě vyvíjen tlak (Zelinková et al., 2020; Zelinková, 2008). V oblasti ortografie mluvíme o těchto jevech: „...rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování slabik dy–di, ty–ti, ny–ni, rozlišování sykavek, přidávání a vynechávání písmen, popřípadě slabik, nezvládnutí hranice slov v písmu“ (Zelinková, 1996, s. 80).

### **Rozlišování délky samohlásek**

Příčinou oslabení bývá ve většině případů sluchové vnímání, koncentrace a napodobování rytmů. Pro prevenci můžeme v mateřské škole zařadit rytmická cvičení, popřípadě hry s rozlišováním délky hlásky ve slovech (bzučák, popřípadě obrázky, špejle, které budou značit, zda je hláska ve slově krátká nebo dlouhá) (Zelinková, 1996).

### **Rozlišování slabik dy–di, ty–ti, ny–ni**

Důvodem nerozlišení daných slabik je opět sluchový vjem, který bývá pro dítě nepřesný. Tyto slabiky můžeme v rámci předškolního vzdělávání také preventivně procvičovat (například kontrasty tvrdých a měkkých hlásek s pomocí hmatového vnímání). Nesmíme

však zapomínat, že dětem se slabiky určují nejlépe na začátku, poté na konci a v poslední řadě až uprostřed slov (Zelinková, 1996).

### **Rozlišování sykavek**

I u rozlišování sykavek hraje velkou roli sluch, ten bývá ve většině případů spojen s nesprávnou výslovností. Při preventivních činnostech se soustředíme především na sluchovou diferenciaci (zda dítě vnímá rozdíl) (Zelinková, 1996).

### **Přidávání a vynechávání písmen**

Typické je oslabení ve sluchové analýze a syntéze, proto můžeme preventivně volit činnosti rozboru slov, a to nejprve na slabiky, poté můžeme i na písmena, dítě tak trénuje rozkládání a skládání jednotlivých slov (Zelinková, 1996).

### **Nezvládnutí hranice slov v písmu**

Oslabení sluchové analýzy a syntézy se nachází i v této oblasti. Často bývá spojeno s porozuměním obsahu daného slovního spojení či věty. I s touto stránkou se dá preventivně pracovat v mateřské škole, a to zejména počítáním slov ve větě za pomoci obrázků (každé slovo znázorňuje obraz) (Zelinková, 1996).



## II PRAKTICKÁ ČÁST

### 1 CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Prvním, stěžejním cílem bakalářské práce je vytvoření metodického materiálu pro děti předškolního věku na rozvoj jazykových rovin a posílení jazykových schopností, dovedností. Rozvoj řeči může ovlivňovat osvojování si trivie a být jedním z důvodů školního neúspěchu či vzniku poruch učení. Činnosti tak slouží k jejich prevenci. Tento metodický materiál je tvořen tak, aby sloužil jako vzor či inspirace učitelkám předškolního vzdělávání. Vedl k efektivnímu rozvoji jazykových schopností, dovedností a probudil dětský zájem o řeč, ale i jazyk obecně (tedy i psanou formu). Daný materiál je ověřen v praxi a následně evaluován dětmi. Pro přehlednost mají jednotlivé tematické celky shodnou strukturu. Jsou vymezeny cíle, které se během dané jednotky naplňují (jedná se pouze o hlavní záměry). Dále jsou zmíněny pomůcky a popisy činností, které bude učitelka k realizaci potřebovat. Na závěr jsou činnosti reflektovány (reflexe činností a reflexe dětí).

- VO1: Jak zařazovat jazykové činnosti do mateřských škol, aby byly pro děti předškolního věku atraktivní?

Druhým cílem je zjištění úrovně ve foneticko-fonologické rovině ve třídě mateřské školy. Jedná se pouze o doplňkové šetření. Tato rovina byla vybrána zejména kvůli vysoké akcentovanosti u rodičů a pedagogů mateřských škol.

- VO2: Jaká je úroveň výslovnosti u dětí před nástupem do základního vzdělávání v jedné třídě mateřské školy?

## 2 METODOLOGIE

Pro zpracování bakalářské práce jsou využity metody kvalitativního výzkumu. „Kvalitativní výzkumníci používají zejména tyto tři typy dat: data z rozhovorů, data z pozorování a data z dokumentů“ (Švaříček et al., 2007, s. 15). Z pohledu metodologie jsou v této bakalářské práci využity metody nepřímého a zúčastněného pozorování a rozhovoru.

„Pozorování je pravděpodobně jednou z nejtěžších metod sběru dat“ (Švaříček et al., 2007, s. 142). Nepřímé pozorování je sběr dat nejčastěji pomocí videozáznamu, který je následně zkoumán. Účastník se nenachází ve zkoumaném prostředí. Zúčastněné pozorování (participant observation) je sběr, kdy jedinec za účelem výzkumu pozoruje danou situaci, v tomto případě činnost, a klade zúčastněným jedincům kritické otázky. Na tuto metodu můžeme nahlížet jako na kombinaci pozorování a rozhovoru (Švaříček et al., 2007).

Metodu rozhovoru můžeme definovat jako: „...nestandardizované dotazování účastníka“ (Švaříček et al., 2007, s. 159). Při šetření bylo využito skupinového rozhovoru (třída mateřské školy – vyšší počet než tři jedinci), který funguje na principu otázky a odpovědi (Švaříček et al., 2007).

### 3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Výzkumné šetření bylo realizováno v mateřské škole, která vzdělává děti předškolního věku v sedmi třídách. Mateřská škola je charakteristická využíváním prvků waldorfské pedagogiky (rituály, oslavy a slavnosti). Dále se zaměřuje na dítě jako na jedince s individuálními potřebami. Důraz je kladen na dobré klima, respektování a prosociální chování vůči druhým jedincům.

Výzkumné šetření v předkládané práci bylo realizováno ve třetím oddělení. Tuto třídu navštěvují děti, které mají povinnost předškolního vzdělávání (nejstarší respondent šest let a devět měsíců, nejmladší respondent pět let a dva měsíce). Třída je tedy homogenní a snaží se každého jedince připravit na snadný vstup do základní školy formou her a na život ve společenství. Využíváno je zejména prožitkové a situační učení. S dětmi se pracuje na základě partnerského přístupu výchovy a vzdělávání, kdy je jedinec přijímán jako individualita. V dané třídě probíhají činnosti zaměřené na řeč přibližně dvakrát do měsíce. Jedná se zejména o cvičení podporující správnou výslovnost (artikulační a dechová cvičení).

Výzkumný vzorek tvořilo 26 respondentů (13 děvčat a 13 chlapců – tři děti s odkladem povinné školní docházky). Ti byli vybráni podle kritéria věku, protože z vývojového hlediska by dítě mělo mít řeč před nástupem k základnímu vzdělávání zcela osvojenou. Výsledky šetření nejsou zkrácené odlišnou náplní jazykových činností během jejich vzdělávání.

Rodiče této třídy poskytli souhlas pořizovat videozáznamy zásadní pro výzkum a doplňkové fotografie, které se nacházejí v přílohách této bakalářské práce. Pro zachování anonymity a bezpečnosti jsou obličeje dětí rozostřeny.

Činnosti byly realizovány během celého dne, tedy nejen v rámci řízené činnosti, ale i během odpoledních zájmových činností (před obědem, při oblékání). Tím bych chtěla poukázat na to, že právě jazykové hry/činnosti je možné zařadit do mateřské školy každý den, ne tedy pouze jako celá edukační jednotka.

## 4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ – REALIZACE NABÍZENÝCH ČINNOSTÍ ZAMĚŘENÝCH NA ROZVOJ JAZYKOVÝCH ROVIN

### 4.1 Boudo, budko, kdo v tobě přebývá?

**Cíle dle RVP PV:** Cílem daného činnostního bloku je rozvoj jazykových schopností, zejména rozvoj slovní zásoby, porozumění, zapamatování a následné vybavení, naslouchání, vyjadřování, ale například i prohloubení zájmu o jazyk, a to i jeho psanou formu (počáteční hlásky, slabiky a další hry se slovy).

**Pomůcky:** obruč, noty, pohádka, kulisy a obrazy, dějové karty, gramatické kostky, víčka, Orffovy nástroje – dřívka, obrazy zvířat.

**Motivace:** Děti budou prolézat kouzelnými vrátky do pohádky společně s písničkou Domeček (vrata do pohádky uděláme z obruče – tak aby prošlo každé dítě) (Obrázek 1). Byl tak vytvořen motivační aspekt pro danou činnost. Při činnosti byla využita dramatická metoda navození prožitku ve stimulovaných podmínkách.

**Obrázek 1.** Fotografie vstupní brána do pohádky



(vlastní zdroj)

Text písně Domeček (Příloha 1, obrázek A)

„Stojí, stojí domeček, mechový má dvoreček.

Kdo v něm bydlí, nevíme. Jak to asi zjistíme?

Ťuk, ťuk na vrátka a začíná pohádka.“

(Kružíková)

### 1. *Práce s pohádkou*

Děti nejprve s pohádkou „Boudo, budko, kdo v tobě přebývá?“ seznámíme. Děti sedí na koberci na podsedácích v kruhu a paní učitelka čte. Úkolem dětí je zapamatovat si, o čem pohádka byla – její dějovou linii (Příloha 1, obrázek B). Pohádku však paní učitelka doprovází vizuálním podkladem pro snadnější zapamatování a aktivní zájem. Čtení je tedy doprovázeno postavami a obrazy – divadlo (Příloha 1, obrázek C).

Po přečtení příběhu přichází fáze vyprávění dětmi, kdy se děti budou snažit vystihnout hlavní dějovou linii. Jako dopomoc jim budou sloužit dějové karty (to nám také lépe umožní střídání dětí – zapojení více dětí ze třídy) (Obrázek 2). Děti tedy příběh vypráví chronologicky a podle děje řadí karty (Příloha 1, obrázek D).

**Obrázek 2.** Fotografie řazení dějových karet



(vlastní zdroj)

## 2. **Rýmy**

S dětmi si zopakujeme, jaká zvířátka v boudě bydlela (žabka Kuňkalka, zajíček Ušáček, liška Ryška, myška Harbalka, vlček Šedý Krček, medvěd Huňáč). Na jednotlivá zvířata zkusí děti vymyslet rýmy, paní učitelka říkadlem udává, jaké zvíře je na řadě. Opět využíváme obrazový podklad – kulisy.

„Jaký asi rým na slovo „zajíc“ vymyslím?“

(autorský text)

Například:

- zajíc-krajíc
- liška-šiška
- žába-bába
- myš-víš
- vlk-krk
- medvěd-devět

## 3. **Zdrobněliny**

Děti vybírají slova z pohádky, které je napadnou, když se řekne „Boudo, budko, kdo v tobě přebývá“ – takzvané asociace. Vybrané podstatné jméno (dětem řekneme věc, osobu nebo zvíře z pohádky) poté začarují:

„Čáry máry čaruju, velké i malé maluju.

Když však něco velkého mám, malé z něj hned udělám.“

(autorský text)

Například stůl, po začarování vznikne stoleček. Začíná paní učitelka, aby děti pochopily princip hry, pro zjednodušení využijeme vlastnosti malý/velký (velký stůl, malý stoleček).

#### 4. **Gramatické kostky**

Jedná se o obměnu čtenářských kostek (Obrázek 3). Kostka, na které jsou obrázky, co zvířata z pohádky ještě dělají mimo děj (obrázky postupně měníme). Úkolem dětí je poté, kdy hodí kostkou a padne daný obraz, říct, co a jaké zvíře včera dělalo (Příloha 1, obrázek E). Jde zejména o správné gramatické vyjádření a čtení piktoqramů, dítě může tvořit jednoduché, ale i rozvíte věty. Hru můžeme postupně ztěžovat, například měnit čas. Dítě tak aktivně užívá i jednotlivé časy sloves. Popřípadě můžeme zařadit přídavná jména, tedy jaká zvířata jsou. Na kostkách nalezneme: (Myš vařila. Žába odpočívala. Myš poslouchala muziku. Liška hrála na trubku. Liška měla dobrou večeři. Zajíc se koupal. Zajíc skákal přes švihadlo. Vlk zametal. Medvěd opravoval auto. Vlk řídil letadlo. Žába bubnovala. Zajíc se houpal na houpačce.).

**Obrázek 3.** Fotografie hod kostkami



(vlastní zdroj)

#### 5. **Slabiky**

Děti opět vyberou slova z pohádky. Tato slova vyřukají na ozvučných dřívkách (Obrázek 4) stejně jako motivační básničku po slabikách. Spočítáme, kolik slabik slovo má, a zkusíme určit, na jaké písmeno začíná. Dané písmeno poté každé dítě dle vzoru poskládá z víček, respektive nakreslí do vzduchu.

„Dřívka v ruce mám – všechna slova vyťukám.

Ťuky, ťuky, ťuk, zná to každá holka, kluk.“

(autorský text)

**Obrázek 4.** Fotografie vyťukávání slabik na ozvučná dřívka



(vlastní zdroj)

## 6. Sluchová paměť a reakce

Dětem je přečtena řada slov. Slovo, které se v řádku opakuje, je pro děti signálem. Pokud dané slovo uslyší, vyskočí (počáteční poloha je leh nebo dřep). Po přečtení řady slov vybereme to z dětí, které vyskočilo. Dítě řekne slovo, o kterém se domnívá, že se v řadě opakovalo. Slova, která se opakují, mají spojitost s knihou (slovo tedy za den již několikrát slyšely).

- jelen, liška, srnec, **liška**, veverka, prase
- štika, žába, kapr, pulec, sumec, **žába**
- budka, dům, chalupa, chata, **budka**, byt
- vlk, kočka, tygr, lev, **vlk**, gepard
- křeček, myš, krtek, **myš**, krysa, potkan



## 7. Artikulační vlak

Děti chodí po třídě (Obrázek 5) a říkají spojení tdn-tdn-tdn – zvuk jedoucího vlaku. Paní učitelka, respektive zvolené dítě zvedá kartičky s obrázky zvířat. Pokud je zvednuto zvíře, které bylo v pohádce, vlak troubí (tú-tú). Pokud je však ukázáno jiné zvíře, vlak zastaví a děti vymýšlejí název zastávky. Ten by měl být spjat s charakteristikou daného zvířete. Před odjezdem se vlak se zvířetem rozloučí – citoslovcem mluvy daného zvířete (Vrána-krá-krá/holub-vrků-vrků/prase-chro-chro/kráva-bůů-bůů/kočka-mňau-mňau/ovce-béé-béé).

Obrázek 5. Fotografie artikulační vlak



(vlastní zdroj)

## 8. Předložky

Za pomoci kulis zvířat a budky (Obrázek 6) děti určují a tvoří věty, kde se zvíře nachází (na, vedle, v, před, vpravo, vlevo). Střídají se v umístování, ostatní sledují a odpovídají, kde se zvíře momentálně nachází. Poté můžeme tvořit vlastní obrazy budky (Obrázek 7) dle pokynů učitelky. Děti kreslí jednotlivá zvířata, podle instrukce učitelky (vpravo, vlevo), tzv. grafický záznam. Bude tak rozvíjena i jemná motorika, která s rozvojem řeči úzce souvisí.

**Obrázek 6. Fotografie předložky – kulisy**



(vlastní zdroj)

**Obrázek 7. Fotografie předložky – kreslení**



(vlastní zdroj)

## 4.2 Reflexe

### *Reflexe činností:*

Motivační píseň do pohádky se dětem líbila, stihli jsme si její text dokonce osvojit, než všechny děti prošly bránou. Vhodné je měnit tempo, intenzitu zpěvu, aby byla píseň stále atraktivní. Samotnou pohádku „Boudo, budko, kdo v tobě přebývá?“ znalo pouze jedno dítě. Proto bylo využití kulis a obrazů adekvátní a pomohlo k zapamatování. Děti jsem se snažila zapojovat do vyprávění (kolik je aktuálně zvířat v budce, kdo mohl přijít po myšce/žábě a podobně). Díky vysoké pozornosti dětí nám nedělalo problém seřadit dějové karty. Děti formou losování (náhody) chodily jednotlivé karty řadit za sebe (zleva doprava). Ostatní děti byly kontrolory a pomocníky. Následná činnost, a to tvoření rýmů, byla pro děti obtížná, jednalo se zejména o volbu slov (zvířat z pohádky). Děti chápaly, co je rým a jak se tvoří (to jim bylo zopakováno). Protože se činnost nedařila podle představ, zvolila jsem místo samotného vymýšlení pouze doplňování (byla jednou jedna hbitá liška, na hlavu jí ze stromu spadla...). Pak děti rým dokázaly bez problémů vymyslet. Příště bych volila slova, která by byla pro tvoření rýmů jednodušší, nebo bych zvolila variantu doplňování již od začátku. Začarování slov na zdobněliny dětem nedělalo problém, velmi je bavilo jednotlivá slova zaklínadlem měnit (spojila jsem tuto činnost s pohybem, a tak měly děti možnost i pohybového vyžití). Dokonce jsme zkusili vymyslet i jiná zaklínadla. Gramatické kostky byly pro děti zajímavé a každý si chtěl kostkou hodit. Pro tuto činnost bych propříště doporučila začít přítomným časem, nikoli minulým. Tedy postupně ztěžovat. Děti s kostkami pracovaly poprvé, proto jsme se k rozvitým větám nedostali. Bylo by je však vhodné využít i jako motivační materiál k diagnostice gramatické stránky jazyka. Přestože byla tato část realizována u starších dětí, některé věty nebyly po gramatické stránce zcela správné. Následná činnost dělení slov na slabiky nedělala dětem žádné potíže, nácvik probíhal na motivační básni. Jistě by tato činnost šla zařazovat i u dětí mladšího věku. Na řadu slov, z nichž se jedno opakuje, jsou děti zvyklé, obtíž nám dělala až poslední řada, kde děti jako stejné slovo volily krtka a křečka. Nejvíce jsme si užili artikulační vlak, kde děti mohly projevit svůj hlasový fond. Tuto hru bych však doporučila až pro děti s povinou předškolní docházkou, má totiž více pravidel. Jako poslední činnost jsem zvolila předložky, které jsme si nejprve vyzkoušeli na kulise a obrazu (opět byl vylosován jeden divadelník, který dával kulisu na různé

strany obrazů). Následovalo malování podle instrukcí: uprostřed domeček, napravo žába a nalevo medvěd (zvířata si děti vybraly samy). Pro pravolevou orientaci jim bylo na pravou ruku otisknuto razítko.

Celkově jsem měla z realizace velmi dobrý pocit, myslím si, že většina činností byla vhodná pro děti tohoto věku, došlo tak k naplnění stanovených cílů. Samozřejmě se nerozvíjela pouze oblast jazyka a řeči, ale to bylo zejména proto, že tento vzdělávací materiál je integrovaný a každou činností se rozvíjí více oblastí.

### **Reflexe dětí:**

Přítomno: 16 dětí

Na konci tematického bloku proběhlo připomenutí, co jsme všechno zvládli. Připomenutí probíhalo formou dramatizace, děti jednotlivé úkoly, které během činností zažily, pantomimicky znázorňovaly. Ostatní děti hádaly, o jakou činnost se jedná. Na samotné připomenutí navazovala reflexe dětí. Nejvíce se dětem líbil artikulační vlak, kreslení a gramatické kostky (Tabulka 3).

**Tabulka 3.** *Hodnocení „Boudo, budko, kdo v tobě přebývá?“*

Co se dětem nejvíce líbilo:	Počet dětí:
Předložky a kreslení	4
Všechno	4
Artikulační vlak	3
Gramatická kostka	3
Slabiky	2

### 4.3 O Červené Karkulce

**Cíle dle RVP PV:** Hlavním cílem tohoto tematického bloku je rozvoj samostatného a kultivovaného vyjadřování, naslouchání druhým, respektování pravidel komunikace, rozvoj sluchové paměti, fonemického sluchu – diferenciacie a motoriky mluvidel.

**Pomůcky:** Plastová vajíčka (naplněná hrachem, rýží, solí, čočkou), oromotorické karty.

**Motivace:** Vstup do pohádky s rituálem Svobodové a Švejdové (2011, s. 92).

„Za horama, za dolama, u čarovné zahrádky,  
za horama, za dolama, začínají pohádky.  
Za horama, za dolama, i když je to k nevíře,  
za horama, za dolama, tam má někdo potíže.“

#### 1. Práce s pohádkou

Předpokladem pro danou činnost je znalost pohádky O Červené Karkulce, kdy se děti v kruhu střídají po jedné větě a vypráví, jak to v pohádce bylo (Obrázek 8). Jde tedy o samostatné vyjadřování a formulaci. Po vypravování pohádky dětmi bude vyprávět paní učitelka a zařazovat dané činnosti k ději.

**Obrázek 8.** Fotografie představení pohádky



(vlastní zdroj)

## 2. *Sluchová paměťová hra*

Tato paměťová hra se hraje v kruhu pro snadnější organizaci. Začíná pokynem: „Na cestu za babičkou si vezmu“. Po kruhu pak každý přidá věc, kterou by si na cestu lesem k babičce vzal. Princip hry spočívá v tom, že se na sebe věci vzájemně nabalují. Každý hráč tedy opakuje, co si vzali jedinci před ním a co do košíku přidá on sám.

## 3. *Fonematická diferenciacie – „Procházka lesem“*

Děti mají naplněné obaly od plastových vajíček (hrách, rýže, sůl, čočka) a hledají v lese svého kamaráda. Chodí a „hrají“ vajíčky u ucha dětem, které potkají. Cílem je vytvořit skupiny podle stejného zvuku (Obrázek 9). Využití motivační básničky.

Každý zvuk v lese  
se přes něj hezky nese.  
Najdi stejný, jako máš,  
však to dobře znáš.

(autorský text)

**Obrázek 9.** *Fotografie – fonematická hra*



(vlastní zdroj)

#### 4. *Procvičování motoriky mluvidel*

Využití tématu vlka (jeho mlsného a vycvičeného jazyka) k artikulačním cvikům spojených s autorskou básní (Obrázek 10). K básni budou využity oromotorické karty, které dětem umožní vidět daný cvik i na papíře, nejen na předcvičující paní učitelce (Příloha 2, obrázek F).

Vlk si s vlkem povídá,

(vytahování pravého a levého koutku k uchu)

copak asi posnídá.

(olizování špičkou jazyka horního a spodního rtu)

Aby jeho nový den,

(vodorovné vysouvání jazyka před ústa)

začal velkým úsměvem.

(úsměv)

Jeden by chtěl rybičku,

(našpulení rtů)

druhý kaši v rendlíčku.

(zvednutí bočních okrajů jazyka „rolička“)

Každá holka i kluk ví,

(dotýkání se středu rtu nahoře a dole)

co však takový vlk jí.

(vytlačení jazykem bouli na pravé a levé straně).

(autorský text)

**Obrázek 10.** Fotografie artikulační cvičení



(vlastní zdroj)

## **5. Výslovnost v písni**

S dětmi budeme nacvičovat výslovnost na melodii lidové písně Čerešničky. Jedná se o procvičování diferenciací sykavek. Děti budou za doprovodu klavíru zpívat. Píseň se jmenuje Myslivci, takže úzce souvisí s tematikou pohádky a doplňuje daný tematický blok.

Myslivci (Havlíčková & Eichlerová, 2017 s. 62) (Příloha 2, obrázek G)

### **1. Sloka**

„Zabloudili dva zelení myslivci,  
sešli z lesa po pěšince k silnici.  
(: Chtěli jíst, že hlady šilhali,  
a tak se jim cesty dost zamotaly. :)



## 2. Sloka

Naštěstí mě se svačinou potkali,  
takže hnedle housku s máslem dostali.

(: A když měli plné žaludky,  
do lesa pak zašli číhat na dudky :)"

## 6. *Přídavná jména*

Děti mají za úkol v komunitním kruhu o sobě říct vlastnost (dobrou i špatnou), která se vyskytovala i u postav v pohádce „O Červené Karkulce“. Nejprve si však o daných vlastnostech hrdinů povídáme. K realizaci využijeme opět motivační básničky.

„Každý z nás má vlastnosti,  
jako pohádkové bytosti.  
Proto řekni jednu, dvě,  
která tě s ní spojuje.“

(autorský text)

## 7. *Reakce na popletenou pohádku*

Dětem pohádku „O Červené Karkulce“ znovu učitel přeřiká, ale tato pohádka nebude správná, bude popletená. Děti budou mít za úkol pozorně poslouchat, a pokud řekne paní učitelka v textu něco špatně, děti začnou dupat nohama o zem.

„Byla jednou jedna holčička a ta se jmenovala Červená Karkulka, protože na hlavě nosila **zelený** čepiček. Jednoho dne vyrazila popřát **dědečkovi** k svátku. Po cestě lesem potkala **osla**. Vlk se s ní dal do řeči a ptal se jí, kam jde a co nese v proutěném košíku. Karkulka mu odpověděla, že jde za babičkou popřát jí k svátku a že v košíku nese **mléko** a bábovku. Jenže vlkovi to nestačilo, zeptal se tedy, kde babička bydlí. I tohle mu Karkulka prozradila a pověděla mu, že babička bydlí na **zámku** na konci lesa. Vlk ani chvíli nezaváhal a rozhodl se Karkulku předehnat, aby si na Karkulce a babičce mohl smlsnout. Vlk tedy doběhl k chaloupce, snědl babičku a čekal v její posteli, než dorazí Karkulka. Vtom se ozvalo ťukání na **okno**. Vlk to slyšel a řekl Karkulce, ať jde dál. Holčička byla celá udivená, že babička vypadá jinak. Zeptala se tedy babičky, proč má tak velké uši, oči

a **nohy**. Jen jak to holčička dořekla, vlk už měl pusou otevřenou a Karkulku sežral. Běh k chaloupce a plné břicho ho tak unavilo, že usnul a strašlivě chrápal. To už v dále slyšel místní **vodník**. Myslivec vtrhl do chaloupky a uviděl vlka s velkým břichem. Rozpáral tedy vlkovi břicho a z něj vyskočila babička a Karkulka. Vlkovi pak břicho zašili, ale dali mu do něj **bonbóny**. Když vlk vstal, byl celý žízňivý, a tak se vydal k rybníku. Kameny byly tak těžké, že ho převážily a vlk spadl do vody.“

(autorský text)

## 4.4 Reflexe

### *Reflexe činností:*

S dětmi jsme začali motivační říkankou od Svobodové a Švejdové, děti tento motivační aspekt mají rády a je pro ně rituálem před čtením. Vyprávění pohádky po větách, které na sebe mají navazovat, bylo pro děti obtížné. Proto jsme v průběhu činnosti změnili na asociaci. Samotné vyprávění příběhu jsem si vzala na starost já, děti tak moje vyprávění doplňovaly. Vyprávění se aktivně zúčastňovaly, ale musela zde ještě probíhat částečná dopomoc. Jako první hru jsme vyzkoušeli: „Na cestu za babičkou si vezmu ...“. Tato hra byla adekvátní věku dětí. Samozřejmě měly děti na začátku kruhu menší počet slov k zapamatování. Děti jsem po kruhu řadila dle věku a jejich možnosti tak, aby ve hře každý uspěl. Hra ve větším počtu je poměrně časově náročná, přibližně 20 minut, přesto děti dokážou pozornost udržet. Následovala hra na rozvoj fonemického sluchu za pomoci „vajíček“ plněných různými druhy materiálů. Děti nejprve chtěly nástroje vyzkoušet, tak jsme je rovnou využili na píseň Myslivci a až potom jsme hru na fonematiku započali. Děti měly zvuk svého nástroje odposlouchávat, a tak se správně řadily do skupin. Příště bych metodicky jako první volila aktivitu, která dítě s daným zvukem „vajíčka“ seznámí. Další v řadě bylo artikulační cvičení, které bylo doprovázeno motivační básničkou. Nejobtížnější cvik byla takzvaná „rulička“. Velmi mi byly nápomocné oromotorické karty, zejména když jsem jednotlivé cviky popisovala. Děti tak měly vizuální oporu i instruktáž. Tvoření vlastností, které jsou spojené s příběhem, se často opakovaly. Proto jsme se pak zaměřili i na jejich vysvětlení, tedy jaký člověk je, když tuto vlastnost má. Dotkli jsme se tak i rozvoje slovní zásoby. Asi nejzajímavější část byla pro děti popletená pohádka, která pro ně byla zábavná a zároveň

dané činnosti zakončila. Děti měly i možnost pohybu spojeného se soustředěním, což je pro učení dítěte předškolního věku velmi důležité.

Realizování daného tematického celku bylo ve větší míře pozitivní, některé cíle nebyly zcela naplněny. Oproti předchozímu tematickému celku byl tento blok pro děti náročnější zejména kvůli délce činností. To bylo zapříčiněno větším počtem dětí ve třídě.

### **Reflexe dětí:**

Přítomno: 21 dětí

Děti tentokrát hodnotily jednotlivé činnosti usmívajícími se emotikony. Každé dítě mělo možnost přidělit hodnocení ke dvěma činnostem, které je nejvíce oslovily. Největší úspěch s počtem dvacet získala popletená pohádka, dále jedenáct hra na rozvoj fonemického sluchu, sedm artikulační cvičení a nakonec po dvou emotikonech dostala píseň Myslivci a vlastnosti.

**Tabulka 4. Hodnocení „O Červené Karkulce“**

Co se dětem nejvíce líbilo:	Počet dětí:
Popletená pohádka	20
Hra na rozvoj fonemického sluchu	11
Artikulační cvičení	7
Píseň Myslivci	2
Vlastnosti	2

## 4.5 O Koblížkovi

**Cíle dle RVP PV:** Rozvoj naslouchání, porozumění, vyjadřování a určování koncových a počátečních písmen ve slově. Dalším cílem je rozvoj slovní zásoby a protikladů, tedy slova v binárním vztahu.

**Pomůcky:** Brčka dle počtů dětí, kapesník pro každého, čtyři vyrobené PET-láhve pro dechové cvičení (viz návod), ilustrace (její část a komplet), obrázky emocí.

**Motivace:** K motivaci na pohádku využijeme říkanku, která nás seznámí s formou vyprávění naší pohádky, tedy že děj pohádky bude vyprávěn formou básničky. Název pohádky zatím nesdělujeme.

Uši pěkně nastražíme,  
ať to všechno dobře víme.  
Protože tuhle naši pohádku,  
napsal někdo do řádků.  
Bude samý rým,  
to vám jenom napovím.

(autorský text)

### 1. Práce s pohádkou ve formě básně

Dětem je formou básně přednesen děj pohádky (Obrázek 11), jejich úkolem bude přijít na to, jak se pohádka jmenuje, a děj převyprávět:

Teď už hádejte dětičky,  
kdo byl ten náš maličký.  
Utekl z rendlíčku,  
uměl krásnou písničku.  
Byl sladoučký jak med,  
každý by ho snědl hned.  
Když se na cestě kutálel,

potkal spoustu nepřátel.

Zajíce, vlka a medvěda,

od nich utéct není věda.

Jenže liška, to je jiná,

je sice malá, ale lstivá.

Chtěla totiž ještě jednou,

slyšet jeho píseň pěknou.

Byla to strašlivá past,

ještě teď je slyšet její mlask.

(autorský text)

**Obrázek 11.** Fotografie – poslech básně



(vlastní zdroj)

## 2. *Dechová cvičení*

Nácvik nádechu nosem a výdechu ústy:

Nejprve začínáme průpravou: Každé dítě dostane brčko (Obrázek 12), nejprve se nadechne nosem a vydechuje ústy do brčka (tato průprava je důležitá pro hlavní cvičení). Pokud máme nacvičeno, připravíme si PET láhev, jež je přibližně v polovině rozříznuta. K cvičení, které je motivované mícháním těsta na koblížek, potřebujeme část láhve s hrdlem a víčkem. Do víčka uděláme díрку, abychom do něj mohli prostrčit brčko. Při daném cvičení „míchání těsta“ je láhev zavřená a otočená směrem nahoru (víčkem k zemi), dovnitř vhodíme zmačkaný kapesník (stačí malá kulička), ta představuje těsto. Dítě se nadechne nosem a vydechuje ústy do brčka a tím kapesník poletuje v láhvi.

**Obrázek 12.** Fotografie – dechové cvičení – výdech



(vlastní zdroj)

Nácvik vdechování:

Využijeme jednu kuličku z předešlého cvičení a brčka. Tentokrát se však kuličku „koblížek“ budeme snažit udržet na brčku (Obrázek 13). Děti tedy budou vdechovat vzduch do plic. „Koblížka-kuličku“ si děti posouvají po kruhu tak, že sedí v tureckém sedu a předávají ho od kolena kamaráda ke kolenu druhého kamaráda.

**Obrázek 13.** Fotografie – dechové cvičení – vdech



(vlastní zdroj)

### **3. Koncová písmena ve slově**

Děti sedí v kruhu a paní učitelka začíná hru „Koblížek se vydal na cestu a potkal tam (jakékoli podstatné jméno například krávu) ...“. Paní učitelka pošle míč. Dítě, kterému byl míč poslán, opakuje: „Koblížek se vydal na cestu a potkal tam...“, úkolem dítěte je vymyslet slovo, které začíná na koncové písmeno. Dítě tedy odpoví „Koblížek se vydal na cestu a potkal tam umyvadlo“.

### **4. Samostatné vyjadřování**

Dětem je ukázaná ilustrace, nejprve jen část, mají za úkol přijít na to, co by mohlo na obrázku být, a vést o tom diskusi. Proč si myslí, že je na obrázku právě to, co říkají. Poté je jim ukázán obrázek celý a popisujeme, co na něm vidíme. Co předcházelo obrázku a co následuje (Příloha 3, obrázek H).

### **5. Pantomimický Koblížek**

Uprostřed kruhu máme otočené obrázky emocí, děti mají za úkol si jeden obrázek vzít, podívat se na něj tak, aby jeho obrázek nikdo neviděl, a předvést beze slov danou emoci ostatním dětem (Obrázek 14). Ty pak hádají, co by to mohlo být za emoci. Až danou emoci uhodnou, vymýšlí, kdy a proč se mohl takto Koblížek cítit (Příloha 4, obrázek I).

**Obrázek 14. Fotografie – pantomima emocí**



(vlastní zdroj)

## **6. Slovní zásoba a protiklady**

Básnička:

„Slyšíte ta moudrá slova,  
co radila stará sova?  
Koblížek teď kvůli pýše  
sedí tiše v liščím břiše.  
Možná až se poučí,  
z břicha lišce vyskočí.  
Ale to je děťátka,  
zcela jiná pohádka.“

Podle Koškové (2011, s. 26)



Děti mají zjistit podle dané básně, jaký koblížek byl a diskutovat o tom, co znamená být pyšný a proč právě Koblížek byl pyšný nebo na co by pyšný mohl být. Co je opakem slova pyšný (představíme na ukázce malý x velký). Zkusíme si říct i další protiklady (šťastný x smutný, hodný x zlý, mladý x starý, lehký x těžký, hodně x málo, krátký x dlouhý, studený x teplý).

## 4.6 Reflexe

### *Reflexe činností:*

Činnost jsem uvedla motivační básní, kde měly děti za úkol z kontextu poznat, jak by mohla být pohádka napsána. Pointu básně pochopily a správně určily, že bude v rýmech. Následovala tedy recitace básně. Děti poslouchaly děj a snažily se určit, o jakou pohádku se jedná. Většina dětí pohádku znala a název tak správně určila. Pro zájem dětí jsme si zkusili píseň O Koblížkovi zazpívat. Dechové cvičení motivované pohádkou děti zaujalo. Procvičování výdechu zvládl každý jedinec, u vdechování se již objevily mírné rozdíly. Přesto se všechny děti aktivně zapojily a dechové činnosti si vyzkoušely. Hru na koncová písmena nebylo možné realizovat, zatím nebylo ani jedno dítě schopné určit koncový foném. Proto jsem hru obměnila na počáteční písmena. Dětem jsem vždy určila písmeno a na něj měly vymyslet slova, která začínají stejně. Diskuse nad obrázkem trvala poměrně dlouho, každý měl jiný názor a každý si představil něco jiného. Někdo se domníval, že jsou na louce, jiný zase v lese. Byla tak vytvořena hloubková diskuse a nemusela být řízena pedagogem. Děti zvládly vést dialogy mezi sebou. Hru na pocity si děti velmi užily, tyto pantomimické projevy mají rády, často je hrají během činností v mateřské škole. Na závěr děti vysvětlovaly pojem pyšný, protože toto slovo nedokázaly přesně popsat a byly plné dojmů z předešlé hry. Tak ho také pantomimicky ztvárňovaly. Tentokrát však ve dvojicích. Protikladů jsme vymysleli spoustu, každé dítě alespoň jeden zmínilo. V rámci této činnosti na protiklady jsme narazili a částečně se dotkli i tématu synonym. Některé děti zprvu tvořily synonyma, nikoli protiklady.

Realizovaný celek naplnil zvolené cíle, kromě rozvoje koncových hlásek. V tomto případě je vhodnější hru posunout o stupeň níž, tedy na nácvik počátečních hlásek, nikoli koncových.

### **Reflexe dětí:**

Přítomno: 22 dětí

Tentokrát děti hodnotily činnosti hudebně. Měly za úkol si vybrat BOOMWHACKERS podle toho, jak se dnes při hrách cítily (BOOMWHACKERS je perkusní nástroj, který dle své délky a tloušťky vydává výšku tónu). Vysoký tón si vybralo osmnáct dětí, střední pak zbylé čtyři.

Vysoký tón (C2) představoval: skvělé pocity.

Střední tón (F1) představoval: především dobré pocity.

Nízký tón (C1) představoval: necítil jsem se dobře.

**Tabulka 5.** *Hodnocení „O Koblížkovi“*

Jak se děti cítily:	Počet dětí:
Skvělé pocity	18
Dobré pocity	4
Špatné pocity	0

## 5 ZÁVĚR REALIZOVANÝCH ČINNOSTÍ

Ověřené činnosti byly pro děti atraktivní, děti při nich zůstaly koncentrované. Neshledala jsem rozdíl zaujetí mezi dívkami a chlapci, jako je tomu třeba u tvořivých činností. To bylo patrné zejména v jejich koncentraci, která byla po celou dobu aktivit stejně vysoká jako u dívek. Jako velkou výhodu vnímám propojení těchto činností s pohádkami, které činnostem dodaly motivační aspekt. Děti dokázaly dodržovat dané instrukce a pracovat podle nich. Je však důležité, aby tyto instrukce byly vysvětleny přiměřeně jejich možnostem. Činnosti z hlediska organizace nebyly náročné, proto jsou vhodné jako inspirace pro začínající učitelky. Všechny využívané pomůcky jsou snadno a cenově dostupné. Je však nutné brát v potaz, že činnosti byly realizovány u dětí ve věku pěti až šesti let. Proto při realizaci v heterogenní třídě či u dětí mladšího věku (tři až pět let) bude nutné některé činnosti vynechat či upravit. Některé aktivity nejsou kooperativní. Osvědčilo se mi tedy losování jmen z klobouku „náhody“, tak aby se jednotlivé děti střídaly a nebylo vybíráno pouze dítě, které se nebojí prosadit v kolektivu. Děti však nebyly nuceny, pokud nechtěly, vylosovat jiného kamaráda. Došlo tak k zapojení všech jedinců. Po zpětné rekapitulaci realizace bych se příště více zaměřila na kvalitnější vazbu a nehnala činnosti zbytečně dopředu. Neupřednostnila bych už kvantitu před kvalitou. V rámci evaluace jsem přišla na oblasti řeči, které děti nemají ještě zcela osvojeny, přestože by jejich vývoj měl být z ontogenetického hlediska zcela ukončen nebo být na vysoké úrovni. Během realizace se jednalo zejména o výslovnost, což ukazuje i Tabulka 6. Přehled výslovnosti. Dalším okruhem, ve kterém se vyskytly nedostatky, je gramatická stránka, která by měla být rovněž osvojena. Děti při běžné komunikaci, ale i během řízených činností neužívaly správně časy, zejména pak minulý (viz Reflexe na „Gramatické kostky“ s. 43). Naopak bych chtěla poukázat na oblast samostatného vyjadřování, slovní zásoby, kterou jsem při realizaci hodnotila velmi kladně. Děti neměly problém se zapojením do činností, které s tímto okruhem souvisely. V samostatném vyjadřování však převládal ještě egocentrismus, kdy děti nebyly schopné spolupracovat. Což však nemůžeme pokládat za nedostatek, protože je jedním ze znaků myšlení dítěte předškolního věku.

## 6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ – FONETICKO-FONOLOGICKÉ ROVINY

Doplňkové výzkumné šetření je zaměřeno na foneticko-fonologickou rovinu. Tato rovina bývá u pedagogů a rodičů stavěna do popředí, proto je součástí předkládané práce. Zároveň byla zvolena, protože je nejvíce postižena v dané třídě. Šesti respondentům je poskytována logopedická péče (z důvodu dyslálie) a jeden respondent pochází z bilingvní rodiny. K datu 11. 3. 2022 uvažuje o odkladu participantů povinné školní docházky deset zákonných zástupců.

Výzkumné šetření se zabývá výslovností hlásek K, L, C, Č, S, Š, Z, Ž, R, Ř. V Tabulce 6. je záznam o počtu dětí, které mají dané hlásky zcela osvojeny.

**Tabulka 6. Přehled výslovnosti**

Hlásky	K	L	C	Č	S	Š	Z	Ž	R	Ř
Osvojeno	23	18	17	21	17	20	20	21	11	5

Jednotlivé hlásky má zcela osvojeno pět respondentů, z toho tři dívky a dva chlapci. U dalších respondentů se nachází deficit v jedné nebo více hláskách. Tuto poruchu výslovnosti nazýváme dyslálií. Výzkumný vzorek nám ukazuje, jak je rozvinuta řeč – výslovnost jednotlivých hlásek ve třídě mateřské školy před nástupem dětí předškolního věku k povinné školní docházce.

## 7 DISKUZE

Bakalářská práce je věnovaná velmi aktuálnímu a důležitému tématu. Je jím řeč dítěte a její rozvoj ve všech rovinách. To odpovídá tvrzení Bednářové a Šmardové: „Řeč má pro vývoj jedince mimořádný význam, protože ovlivňuje kvalitu myšlení, poznávání, učení, jeho orientaci a fungování v lidském společenství“ (Bednářová & Šmardová, 2007, s. 30).

V rámci první fáze praktické části proběhla realizace nabízených činností ve třídě mateřské školy. Tyto činnosti byly vytvořeny tak, aby se opíraly o teorii úspěšného vývoje podle Kutálkové (1966), která pokládá za podstatné pro úspěch ve vývoji jazyka motivaci, respektování jedince a jeho individuálních možností, dostatek podnětů a jejich výběr vhodných pro rozvoj a v neposlední řadě prožitek spojený s vnímáním okolí. A proto se pro mě edukační materiál a samotná pedagogická práce řídí heslem:

„Žák není nádoba, která se má naplnit, ale pochodeň, která se má zapálit.“

(Thackeray)

- VO1: Jak zařazovat jazykové činnosti do mateřských škol, aby byly pro děti předškolního věku atraktivní?

Realizace činností proběhla s aktivním zájmem dětí, proto je patrné, že tento materiál je vhodný pro děti předškolního věku. Materiál je přizpůsobený tématu pohádek, který může vhodně působit jako motivační aspekt, což se také v praxi ukázalo. Téma pohádek a příběhů dítě v mateřské škole provází každý den. Považuji za podstatné, aby pedagog využíval integrovaný přístup. Protože právě „...integrované pojetí respektuje přirozenou celistvost osobnosti dítěte“ (MŠMT, 2011, s. 14). Domnívám se tedy, že atraktivita je pro děti především v rozmanitosti vzdělávacího materiálu a činností. Jde o doplnění jazykových činností o pohyb, zpěv, dramatizaci, protože hra je pro dítě prostředek, kterým se vzdělává. Podstatná je také správná volba pomůcek.

- VO2: Jaká je úroveň výslovnosti u dětí před nástupem do základního vzdělávání v jedné třídě mateřské školy?

Doplňková část praktického východiska se zabývá šetřením foneticko-fonologické roviny (oblasti výslovnosti) u dětí předškolního věku z jedné třídy. V rámci šetření je zkoumáno, kolik a jaké hlásky mají respondenti osvojeny. Tato rovina byla vybrána zejména kvůli

důrazu, který je ni kladen. Šetření ukázalo, že celkově má všechny hlásky osvojeno pět respondentů. Ztotožňuji se s názorem Suchánkové (2011), že foneticko-fonologická rovina je nejvíce zasažená oblast. Thórová (2015) tvrdí, že přibližně 40 % dětí před nástupem nemá osvojeny všechny hlásky. V této třídě je procento neosvojení přibližně 80 %. Výzkum nám také potvrzuje postupné vyvozování hlásek u dětí. Klenková (2000) uvádí jako nejobtížnější hlásky „l“, „r“ a nejtěžší „ř“, toto tvrzení se objevilo i ve výsledné tabulce.

## ZÁVĚR

Cílem předložené bakalářské práce bylo vytvoření metodického materiálu, který povede k podpoře vývoje řeči. Tento rozvoj pak působí jako prevence specifických vývojových poruch učení. Domnívám se, že k naplnění cíle došlo. Materiál je vhodný pro předškolní vzdělávání. Vede dítě k dalšímu zájmu o jazyk, a to o jeho mluvenou i psanou podobu. Můžeme ho tedy považovat za efektivní materiál. Evaluovaný program může pomoci společně se zmíněnými publikacemi v příloze při rozvoji řeči a inspirovat začínající učitele, popřípadě může sloužit jako zásobník pro pedagogy. Poznatky teoretického východiska jsou využity při sestavování tohoto materiálu. Pomohly mi proniknout hlouběji do problematiky rovin a významu rozvoje řeči a jazyka u dítěte předškolního věku.

Touto prací bych také ráda poukázala na důležitost rozvoje. Pedagog by měl s touto oblastí aktivně pracovat a podporovat tak dětský potenciál učit se i v oblasti jazyka, a to podle cílů a výstupů vymezených v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Řeč však musíme vnímat jako komplex, který nelze rozvíjet jen v jedné oblasti.

Psaní této bakalářské práce mi změnilo pohled na zařazování činností na rozvoj řeči a jazyka v mateřské škole. Zároveň se mi potvrdil význam této oblasti. Tématem rozvoje řeči bych se chtěla dále zabývat, zejména pak ve spojení s předčtenářskou gramotností. Předčtenářská gramotnost a vývoj řeči spolu úzce souvisí a jsou předpokladem k úspěšnému osvojení trivie. Dají se v mnoha ohledech propojovat a využívat tak integrované vzdělávání, na kterém je předškolní výchova založena. Dále by šla práce rozšířit o diagnostiku všech jazykových rovin u dětí dané třídy mateřské školy.

„Cílem vzdělání a moudrosti je, aby člověk viděl před sebou jasnou cestu života, po ní opatrně vykračoval, pamatoval na minulost, znal přítomnost a předvídal budoucnost“

(Jan Amos Komenský)

## POUŽITÉ ZDROJE

- Allen, K. E., & Marotz, L. R. (2008). *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Portál.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Computer Press.
- Bücken-Schall, M. (2018). *EMOCE – Obrázkové karty*. Pasparta.
- Havlíčková, J., & Eichlerová, I. (2017). *Logopedické písničky*. Fragment.
- Kaufussová, J. (2018). *Procvičme si jazýček*. Logos.
- Klenková, J. (2000). *Kapitoly z logopedie*. Paido.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Grada Publishing.
- Košková, D. (2011). *O chytrém Koblížkovi*. Grada Publishing.
- Kroupová, K. (2016). *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Grada.
- Kutálková, D. (1996). *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Portál.
- Kutálková, D. (2010). *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Grada.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada Publishing.
- Lechta, V. (1990). *Logopedické repetitorium*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Matějček, Z. (1995). *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. H & H.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál.
- MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*.  
[https://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_PV\\_2021.pdf?fbclid=IwAR2P47Fng\\_T7cZBUa6TU6Q03LiSOKoyNIF\\_Wjb-B4yIGb5twcr0WH\\_pLEzY](https://www.nuv.cz/uploads/RVP_PV_2021.pdf?fbclid=IwAR2P47Fng_T7cZBUa6TU6Q03LiSOKoyNIF_Wjb-B4yIGb5twcr0WH_pLEzY).
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Portál.
- Pospíšilová, Z. (2018). *Logohrátky*. Bambook.
- Selikowitz, M. (2000). *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Grada Publishing.



- Slowík, J. (2007). *Speciální pedagogika*. Grada.
- Smolík, F., & Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku: osvojování slovní zásoby a gramatiky, rozvoj fonologických schopností a fonologického povědomí, poruchy jazykového vývoje, diagnostika jazykových schopností*. Grada.
- Sovák, M. (1984). *Logopedie předškolního věku*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Suchánková, E. (2011). *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Hnutí R.
- Svobodová, E., & Švejnová, H. (2011) *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Portál.
- Šáchová, I. (2017). *Pohádková logopedie*. Fragment.
- Škodová, E., & Jedlička, I. (2003). *Klinická logopedie*. Portál.
- Švaříček, R., Šedřová, K., Janík, T., Kaščík, O., Miková, M., Nedbálková, K., Novotný, P., Sedláček, M., Zounek, J. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Karolinum.
- Zelinková, O. (1996). *Poruchy učení*. Portál.
- Zelinková, O. (2008). *Dyslexie v předškolním věku?*. Portál.
- Zelinková, O., Černá, M., Zitková, H. (2020). *Dyslexie: zůstřeno na angličtinu*. Pasparta.

## **SEZNAM TABULEK**

**Tabulka 1.** *Vývoj artikulace (věkové rozmezí)*

**Tabulka 2.** *Slovní zásoba*

**Tabulka 3.** *Hodnocení „Boudo, budko, kdo v tobě přebývá?“*

**Tabulka 4.** *Hodnocení „O Červené Karkulce“*

**Tabulka 5.** *Hodnocení „O Koblížkovi“*

**Tabulka 6.** *Přehled výslovnosti*

## **SEZNAM OBRÁZKŮ**

**Obrázek 1.** *Fotografie vstupní brána do pohádky*

**Obrázek 2.** *Fotografie řazení dějových karet*

**Obrázek 3.** *Fotografie hod kostkami*

**Obrázek 4.** *Fotografie vyťukávání slabik na ozvučná dřívka*

**Obrázek 6.** *Fotografie předložky – kulisy*

**Obrázek 7.** *Fotografie předložky – kreslení*

**Obrázek 8.** *Fotografie představení pohádky*

**Obrázek 9.** *Fotografie fonematická hra*

**Obrázek 10.** *Fotografie artikulační cvičení*

**Obrázek 11.** *Fotografie poslech básně*

**Obrázek 12.** *Fotografie dechové cvičení – výdech*

**Obrázek 13.** *Fotografie dechové cvičení – vdech*

**Obrázek 14.** *Fotografie pantomima emocí*

## **SEZNAM PŘÍLOH**

### **Příloha 1. „Boudo, budko, kdo v tobě přebývá?“**

**Obrázek A.** *Písnička Domeček*

**Obrázek B.** *Pohádka Boudo, budko, kdo v tobě přebývá?*

**Obrázek C.** *Kulisy a obrazy*

**Obrázek D.** *Dějové karty*

**Obrázek E.** *Gramatické kostky*

### **Příloha 2. „O Červené Karkulce“**

**Obrázek F.** *Oromotorické karty*

**Obrázek G.** *Noty Myslivci*

### **Příloha 3. „O Koblížkovi“**

**Obrázek H.** *Ilustrace*

**Obrázek I.** *Obrázky emocí*

### **Příloha 4. Vybrané publikace k rozvoji jazykových rovin u dětí v MŠ**

## Příloha 1. „Boudo, budko, kdo v tobě přebývá?“

Obrázek A. *Písnička Domeček*

**DOMEČEK** Text a hudba:  
Marie Kružíková

Sto-jí, sto-jí do-me-ček, me-cho-vý má dvo-re-ček.  
Kdo v něm byd-lí? Ne-ví-me. Jak to a-si zjis-tí-me?  
Ťuk, ťuk na vrát-ka - a za-čí-ná po-hád-ka...



(Kružíková, dostupné z: <https://cz.pinterest.com/pin/356488126757253237/>)

Obrázek B. *Pohádka Boudo, budko, kdo v tobě přebývá?*

**Boudo, budko, kdo v tobě přebývá?**

- Byla jednou jedna louka a uprostřed louky stálo staré dřevěná bouda, budka. Běhla kolem malá myška – myška Hrabalka. Postavila se před ni, zatřásla na dvířka, ťuk, ťuk, ťuk, a povídá: „Boudo, budko, kdo v tobě přebývá?“ Ale nikdo se neozval, bouda byla prázdná. Myška vlezla domů? A pěkně se v chaloupce zabýdla.
- Stákala okolo malé žabka – žabka Kuřalka. Uviděla boudu, budku a moc se jí líbila. Postavila se před ni, zatřásla na dvířka, ťuk, ťuk, ťuk, a povídá: „Boudo, budko, kdo v tobě přebývá?“ Z chaloupky se ozvalo: „Já myška Hrabalka. A kdo jsi ty?“ „Já jsem žabka Kuřalka. Mohla bych tu s tebou bydlet?“ „Tak pojď dál, budeme bydlet spolu, místa je tu dost. Bude nás víc, nebudeme se bát nic.“ A žabka skočila do boudy, budky – hop. A tak tam spolu spokojeně bydlely dvě.
- Jednou kolem běžel zajíček Ušáček. Uviděl boudu, budku, líbila se mu, a tak na ni zatřásl: ťuk, ťuk, ťuk. „Boudo, budko, kdo v tobě přebývá?“ Z boudy se ozvalo: „Já myška Hrabalka, já žabka Kuřalka, já zajíček Ušáček a kdo jsi ty?“ „Já jsem zajíček Ušáček. Mohl bych tu bydlet s vámi?“ „Jen pojď dál, budeme tady bydlet spolu, místa je tu dost. Bude nás víc, nebudeme se bát nic.“ A tak zajíček hop, skočil do boudy. A už tam bydleli tři.
- Zasedlouho šla okolo boudy, budky liška Ryška a zatřásla: ťuk, ťuk, ťuk. „Boudo, budko, kdo v tobě přebývá?“ Z boudy se ozvalo: „Já myška Hrabalka, já žabka Kuřalka, já zajíček Ušáček a kdo jsi ty?“ „Já jsem liška Ryška. Mohla bych tu bydlet s vámi?“ „Tak pojď dál, budeme tady bydlet spolu, místa je tu dost. Bude nás víc, nebudeme se bát nic.“ A liška šup a byla v chaloupce. A už tam bydleli čtyři.
- Běžel kolem víceček Sedý krček. Viděl boudu, budku a zatlakal: ťuk, ťuk, ťuk. „Boudo, budko, kdo v tobě přebývá?“ Z boudy se ozvalo: „Já myška Hrabalka, já žabka Kuřalka, já zajíček Ušáček a já liška Ryška a kdo jsi ty?“ „Já jsem víceček Sedý krček. Mohl bych tu bydlet s vámi?“ „Tak pojď dál, budeme tady bydlet spolu, místa je tu dost. Bude nás víc, nebudeme se bát nic.“ Víceček Sedý krček skočil do chaloupky a už jich tam bydlelo pět.
- Šel okolo velkého medvěda Huňáč. Uviděl boudu a zatřákl na ni: ťuk, ťuk, ťuk. „Boudo, budko, kdo v tobě přebývá?“ Z boudy se ozvalo: „Já myška Hrabalka, já žabka Kuřalka, já zajíček Ušáček, já liška Ryška, já víceček Sedý krček a kdo jsi ty?“ „Já jsem medvěd Huňáč. Mohl bych tu bydlet s vámi?“ Zvlášť se podíval oknem z chaloupky, uviděl obrovského medvěda a povídala: „Nase bouda, budka je malá a ty jsi velký, největší se sem.“
- Medvěd nic nedbal, dveřmi ani oknem mu to nešlo. A tak vlezl na střechu a v tu chvíli se ozvalo: křup, křup! V boudě to zapraskalo, a jak byla stará, tak celá spadla. Z chaloupky vyskočili myška Hrabalka, žabka Kuřalka, zajíček Ušáček, liška Ryška, víceček Sedý krček a medvěd Huňáč.
- Ale nikomu se našťásti nic nestalo. Zvlášť si začas společně postavila nový velký domeček, a spokojeně jich v něm bydlelo všech šest.

(Šachová, 2017, s. 4)

Obrázek C. Kulisy a obrazy



Dostupné z: <https://www.logosik.cz/>

Obrázek D. Dějové karty



Dostupné z: <https://www.logosik.cz/>

Obrázek E. Gramatické kostky



(Šáchová, 2017, s. 11)

## Příloha 2. „O Červené Karkulce“

Obrázek F. Oromotorické karty



(Kaufussová, 2018)

Obrázek G. Noty Myslivci

# MYSLIVCI



(Čerešničky)

C F C

Za-blou-di - li dva ze - le - ní mys - liv - ci,  
Na-štěs - tí mě se sva-či-nou pot - ka - li,

3 G

se - šli z le-sa po pě-šin - ce k sil - ni - ci.  
tak - že hned-le hous-ku s más-lem do - sta - li.

5 Dm G C

Chtě - li jíst, že hla - dy šil - ha - li,  
A když mě - li pl - ně ža - lud - ky,

7 Am G C

a tak se jim ces - ty dost za - mo - ta - ly.  
do le - sa pak za - šli čí - hat na dud - ky.

(Havlíčková & Eichlerová, 2017, s. 62)

### Příloha 3. „O Koblížkovi“

Obrázek H. *Ilustrace*



Dostupné z: <https://cz.pinterest.com/pin/293859944444600562/>

Obrázek I. *Obrázky emocí*



(Bücken-Schall, 2018)



#### **Příloha 4. Vybrané publikace k rozvoji jazykových rovin u dětí v MŠ**

Zde bych pro inspiraci ráda zmínila publikace, které jsou vhodné pro rozvoj jazykových rovin. Některé jsou vhodné pro práci s celou skupinou, jiné spíše pro práci individuální. Jsou vybrané zejména pro jejich kvalitu zpracování, ale i možnost využití během celého roku v mateřské škole.

1. Pospíšilová, Z., LOGOHRÁTKY (motivované dechové a artikulační cvičení)
2. Kaulfussová, J., PROCVIČÍME SI JAZYČEK (oromotorické karty)
3. Bücken-Schall, M., EMOCE (obrázkové karty)
4. Slezáková, K., NENÍ HLÁSKA JAKO HLÁSKA (pracovní listy)
5. Kotová, M., ROZHÝBEJ SVŮJ JAZYČEK – NOVÉ HRY (tematické celky k rozvoji řeči)
6. Havlíčková, J., & Eichlerová. I., LOGOPEDICKÉ PÍSNIČKY (logopedický zpěvník)