

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEAGOGICKÁ FAKULA

Ústav speciálněpedagogických studií

**Bakalářská práce**

Andrea Slováková

**Komunikační dovednosti u dětí v předškolním věku z pohledu  
pragmatické roviny**

### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „komunikační dovednosti u dětí v předškolním věku z pohledu pragmatické roviny“ vypracovala samostatně a s použitím uvedené literatury.

V Olomouci dne 16.4.2019

.....

Podpis

Ráda bych poděkovala paní Doc. PhDr. Evě Suralové, Ph.D. za vedení mé bakalářské práce.

Dále bych ráda poděkovala všem pedagogům za umožnění provedení mého výzkumu.

## Obsah

Úvod.....	6
TEORETICKÁ ČÁST .....	7
1 Komunikace .....	7
1.1 Základní pojmy .....	7
1.2 Verbální a neverbální komunikace.....	8
1.3 Zdravá komunikace .....	8
1.4 Narušená komunikační schopnost.....	9
2 Ontogenetický vývoj dětské řeči.....	12
3 Jazykové roviny .....	14
3.1 Foneticko-fonologická rovina .....	14
3.2 Lexikálně-sémantická rovina .....	15
3.3 Morfologicko-syntaktická rovina.....	15
3.4 Pragmatická rovina.....	15
4 Předškolní vzdělávání .....	17
4.1 Potřeby dětí předškolního věku.....	17
4.2 Doporučení pro práci s dětmi předškolního věku .....	18
5 Komunikační kompetence v předškolním věku.....	19
5.1 RVP PV a komunikativní kompetence.....	19
5.2 Podpora rozvoje komunikačních kompetencí v předškolním věku .....	20
6 Vývojové charakteristiky dítěte ve věku 5-6 let .....	22
6.1 Rozvoj pragmatické roviny u dítěte ve věku 5-6 let .....	22
7 Metodika výzkumného šetření.....	26
7.1 Stanovení výzkumného problému.....	26
7.2 Dílčí cíle výzkumného šetření.....	26
7.3 Metody šetření.....	26
7.4 Charakteristika zařízení.....	26
7.5 Charakteristika výzkumného vzorku.....	27
7.6 Organizace výzkumného šetření .....	27

7.7	Výsledky výzkumného šetření .....	28
7.7.1	Oblast č.1 - řečový projev po obsahové i formální stránce odpovídá kritériím běžné konverzace .....	28
7.7.2	Oblast č.2 – aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi i dospělými	29
7.7.3	Oblast č.3 – dodržuje pravidla konverzace a společenského kontaktu .....	31
7.7.4	Oblast č.4 – dokáže zformulovat otázku, adekvátně odpovědět na otázku (samostatně a smysluplně) .....	32
7.7.5	Oblast č.5 – smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, popíše situaci, událost, vyjádří svoje pocity, prožitky .....	33
7.7.6	Oblast č.6 – řekne svoje jméno a příjmení, svou adresu, jména kamarádů... ..	34
7.7.7	Porovnání obou skupin .....	36
7.8	Závěr výzkumného šetření .....	37
8	Závěr .....	38
	Seznam použité literatury .....	39
	Internetové zdroje .....	40
	Seznam tabulek .....	41
	Seznam grafů .....	42
	Seznam zkratk .....	43
	Přílohy .....	44
	Anotace .....	45

## Úvod

V průběhu svého života jsem měla možnost působit a sledovat děti v předškolním věku v různorodých zařízeních a velmi mě zaujal jejich vývoj v oblasti řeči. Mohla jsem si povšimnout různých odchylek v celkovém vývoji řeči. Zaujalo mě to natolik, že jsem se rozhodla napsat svou závěrečnou práci na téma komunikační dovednosti u dětí v předškolním věku z pohledu pragmatické roviny. Pragmatickou rovinu jsem si vybrala proto, že zahrnuje zejména praktické užití řeči v běžném životě. Také mě zajímalo, zda je pragmatická rovina u všech dětí stejná, nebo zda je ovlivněna odlišným vývojem řeči. Cílem mé práce je porovnat užití řeči u dětí intaktních a u dětí s určitým typem narušené komunikační schopnosti.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické. První kapitola teoretické části obsahuje základní informace o komunikaci, jsou zde vysvětleny základní pojmy a vysvětlena narušená komunikační schopnost. Druhá kapitola je věnována pouze ontogenetickému vývoji dětské řeči a třetí kapitola jazykovým rovinám, z nichž nejdůležitější je pro tuto práci rovina pragmatická. Následující kapitola je zaměřena na předškolní vzdělávání, jsou zde popsány potřeby dětí předškolního věku a doporučení pro práci s nimi. A dále se ve své práci zabývám komunikačními kompetencemi v předškolním věku a možnostmi jejich rozvoje. V šesté, poslední kapitole jsou obsaženy vývojové charakteristiky dětí ve věku pěti až šesti let a možnosti rozvoje pragmatické roviny u dětí v tomto věku.

Praktická část je zaměřena na vlastní výzkumné šetření. Jsou zde popsány cíle, metody i organizace výzkumného šetření. Obsahuje také výsledky výzkumného šetření, které jsou dále zpracovány do tabulek a grafů pro porovnání.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Komunikace

Komunikace představuje jednu z nejdůležitějších lidských schopností. Komunikační dovednosti umožňují řešení životních problémů, utváření a udržování mezilidských vztahů. Proces komunikace člověka s okolím se vyvíjí po celý život, přičemž za nejdůležitější období je považováno období od narození po zahájení školní docházky. V předškolním věku dítěte dochází k rozhodujícímu rozvoji komunikačních kompetencí, proto je nutno předcházet negativním jevům (Bytešníková, 2012).

Pojem „komunikace“ nemá jednotnou definici, avšak v širším pojetí označuje každou formu předávání informací za pomoci znaků či symbolů. V užším pojetí se pojmem komunikace rozumí mezilidské dorozumívání prostřednictvím jazykových a neязыkových prostředků. Je to proces, během kterého jsou efektivně přenášeny informace, myšlenky a názory (Klenková, 2006).

Klenková (2006) také popisuje čtyři základní stavební prvky komunikace, které se navzájem ovlivňují. Patří mezi ně:

- Komunikátor, který je zdroj informace
- Komunikant jako její příjemce
- Komuniké, nebo-li obsah sdělení
- Komunikační kanál jako nezbytná podmínka úspěšné výměny informací

Komunikace je společně se sociálními dovednostmi a schopností regulace emocí jeden ze základních faktorů pro rozvoj osobnosti. Velká část osobnosti se navíc vyvíjí v prvních šesti letech života. (Dağal, 2017)

### 1.1 Základní pojmy

Podle Klenkové (2006) je řeč specificky lidskou schopností. Jedná se o vědomé užívání jazyka, individuální projev člověka. Tato schopnost není vrozená, máme jen predispozice, které se rozvíjejí až při verbálním styku s mluvícím okolím. Řeč je záležitostí nejen mluvních orgánů, ale především mozku a úzce souvisí s kognitivními procesy a myšlením.

Jazyk je označován jako souhrn dorozumívacích prostředků určité, přesně vymezené skupiny lidí, je ohraničen národnostně a teritoriálně. Každý jazyk má svá pravidla (Bytešníková, 2012). Podle Klenkové (2006) odlišujeme jazyk jako schopnost ovládat a používat jistý

symbolický vyjadřovací systém. Jazyk i řeč spolu souvisí: aby mohl člověk promluvit česky (řeč), musí česky umět (jazyk). Mluva je charakterizována jako jazykový projev v určitém okamžiku. (Novák in Bytešnicková, 2012)

Komunikační kompetence chápeme jako soubor všech jazykových znalostí a dovedností, díky kterým je člověk schopný komunikovat. (Šebesta in Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Podle Vybírala (2009) se termín komunikační kompetence používá ve speciální pedagogice pro označení základních předpokladů. Je ovlivněna sebepojetím a sebevědomím.

Například Vitásková (2005) uvádí, že: „*komunikační kompetence sdružuje konverzační a interakční dovednosti daného jedince a je považována za součást pragmatické roviny.*“

## 1.2 Verbální a neverbální komunikace

Komunikace může být verbální a neverbální. Neverbální komunikace se narozdíl od verbální může uskutečňovat i samostatně. Zahrnuje širokou oblast toho, co signalizujeme beze slov či jako doprovod slovní komunikace. Neverbálně komunikujeme gesty, postojem a pohyby těla či hlavy, výrazy tváře, pohledy očí, tělesným kontaktem i tónem hlasu. Tento typ komunikace je fylogeneticky i ontogeneticky starší, má vysokou výpovědní hodnotu. Nonverbální chování podléhá společenskému kodexu dané společnosti. (Klenková, 2006)

Dle Klenkové (2006) do skupiny slovní komunikace spadají všechny komunikační procesy, které se realizují za pomoci mluvené nebo psané řeči. Verbální komunikace se vyvinula sice později, ale postupně si získala dominantní postavení v dorozumívacím procesu. Jde o komunikaci prostřednictvím artikulovaných zvukových řetězců.

## 1.3 Zdravá komunikace

Vybíral (2009) nazývá zdravou komunikaci také komunikací kvalitní či funkční. Tato kvalitní komunikace úzce souvisí s kvalitou a smysluplností našeho života. Pokud je člověk vystaven nepřetržitě nezdravé komunikaci po dlouhou dobu, ovlivní to způsoby jeho poznávání, ale i vyjadřování a slovní zásobu. Ohroženi jsou lidé v jakémkoli druhu izolace, lidé opuštění či žijící samotářsky. Strádat nedostatkem kvalitní komunikace mohou i mladé ženy na mateřské dovolené, odkázané několik let pouze na vztah k dítěti.

Zdravě komunikující jedinec umí sám dospět ke kompromisu, pozitivně vidí sám sebe a věří si. S ohledem na situaci dokáže být empatický, neústupný, vstřícný i odměřený. Je otevřený změnám a rozmanitosti názorů. (Vybíral, 2009)



Vybíral (2009) dále ve své publikaci popisuje charakteristiky zdravé komunikace, patří mezi ně například:

- Bezprostřednost reakce, kdy komunikující neodkládá odpovědi na pozdější dobu. Dlouhý odklad odpovědi může být partnerem vnímán jako forma únikového jednání či trestání. Může to vést k poruše momentálního kontaktu. (Vybíral, 2009)
- Kognitivní přizpůsobování dalšímu člověku, které je nutné pro funkční komunikaci a často si ho do jisté míry ani neuvědomujeme. Díky tomuto přizpůsobování se můžeme s druhým třeba dohodnout a lépe se navzájem pochopit. (Vybíral, 2009)
- Důležitý je také přiměřený zájem o druhého, který můžeme dát najevo například pozorným nasloucháním, trpělivostí nebo přátelským hlasem. (Vybíral, 2009)
- Reciprocita, kdy má každý možnost (časovou, prostorovou) vyjádřit se. Jde o princip vzájemnosti, synchronie, což je základem pro zdravě vyvážený dialog i komunikaci ve skupině. (Vybíral, 2009)
- Podpora vývoje a flexibility. Uplatňuje se zde tolerance i empatie. Zdravá komunikace nebrzdí ani neomezuje ve vývoji další jedince. (Vybíral, 2009)

#### 1.4 Narušená komunikační schopnost

Termín narušený vývoj řeči označuje všechny poruchy, se kterými se ve vývoji řeči setkáváme. Patří zde opožděný vývoj řeči, kdy se dítě vzhledem k normě opožďuje. Za hranici se považují tři roky věku, kdy končí období prodloužené fyziologické nemluvnosti. Jestliže dítě nemluví po třetím roce nebo mluví podstatně méně, než je v tomo věku obvyklé, jedná se o opožděný vývoj řeči. (Kutálková, 2009) Vývoj řeči u dítěte je složitý proces a rozhodně není samostatný. Je ovlivněn mnoha faktory – vnitřními i vnějšími. Mezi vnitřní faktory řadíme vrozené předpoklady, vývoj intelektu, zdravý vývoj sluchu a zraku, nepoškozenou centrální nervovou soustavu a artikulační orgány. Důležitý je i celkový duševní a fyzický vývoj. Jako vnější faktory označujeme celkový vliv prostředí a výchovy s dostatkem podnětů. (Klenková, 2006) Dále zde řadíme specificky narušený vývoj řeči, neboli vývojovou dysfázií. Jená se o komplex symptomů postihující řeč jako celek. U dětí s vývojovou dysfázií evidujeme nerovnoměrný vývoj celé osobnosti. (Bytešnicková, 2012)

Získaná neurotická nemluvnost, jinak také označovaná jako mutismus, jde o ztrátu schopnosti verbálně komunikovat. Porucha řeči v sociální interakci, která vzniká na neurotickém podkladu, bez organického postižení centrální nervové soustavy. Jedná se o hraniční problematiku mezi různými obory, hlavně mezi logopedií, foniarií, psychologií a

psychiatrií (Klenková, 2006). Pokud dítě nemluví jen s někým nebo v určité situaci, jedná se o mutismus elektivní. Pokud dítě přestane mluvit úplně, jedná se o mutismus totální (Kutálková, 2009). Totální mutismus může vzniknout náhle jako důsledek šoku či traumatu, je zde ale zjevná snaha dorozumět se.

Klenková (2006) Popisuje afázii, nebo také získanou organickou nemluvnost, jako lokalizované poškození v mozku. Člověk s afázií má sníženou schopnost komunikovat, nebo není schopen komunikovat vůbec. Nevybavují se mu slova, projevuje se to i při čtení a psaní. Nejčastějšími příčinami mohou být například úrazy mozku, mozkové nádory, záněty mozku a mozkových blan. U dětí se vyskytuje dětská vývojová afázie, získaná v útlém věku. Sovák (in Klenková, 2006) zdůrazňuje, že se jedná o postižení ještě nevyvinuté řeči. To znamená, že příznaky jsou individuálně rozdílné podle toho, ve které vývojové fázi byla centrální nervová soustava postižena.

Do skupiny narušeného článkování řeči řadíme dyslalii a dysartrii. Tyto poruchy mají sice odlišnou etiologii, ale mají společný symptom, čímž je narušení artikulačního procesu (Klenková, 2006). Dyslalie, známá také jako patlavost, je nejčastěji se vyskytující porucha komunikační schopnosti. Bytešníková (2012, dle Lechty, 1990) udává, že se jedná o neschopnost používat jednotlivé hlásky nebo skupiny hlásek v komunikačním procesu dle příslušných jazykových norem. Je za potřebí rozlišovat vadnou výslovnost (dyslalii) od nesprávné výslovnosti, označované jako fyziologická dyslalie s možným trváním až do pěti let, popřípadě do sedmi let věku jako prodloužená fyziologická dyslalie. Po sedmém roce se stává patologickou. Dále uvádí, že na vzniku dyslalie se může podíle celá řada faktorů, například dědičnost, negativní vlivy prostředí jako je nesprávný řečový vzor, poškození dostředivých či odstředivých nervových drah, porucha centrální nervové soustavy, narušení sluchové nebo zrakové percepce, anomálie mluvních orgánů. Naopak dysartrie je porucha motorické realizace řeči vznikající při poškození centrální nervové soustavy. V různé míře jsou také narušeny procesy respirace (dýchání) a fonace (tvorba hlasu). Objevuje se narušení prozodických faktorů (melodie, přízvuk a tempo řeči) . Může vzniknout v kterémkoli období života. Může to být důsledek vrozené vady, následek perinatálního poškození. Velmi častou příčinou vzniku je dětská mozková obrna. Pro produkci řeči mají primární důležitost hlavové nervy. (Klenková, 2006)

Mezi narušenou komunikační schopnost řadíme také poruchy hlasu. Bytešníková (2012, dle Sováka, 1978) označuje, že se může jednat o dysfonii jako funkční změny hlasu, nebo afonii

jako úplnou ztrátu hlasu. U dětí předškolního věku se dysfonie často projevuje jako chrapot různého stupně, hlasivky nekmitají pravidelně. Častá je také hlasová únava či bolest při mluvení.

Klenková (2006) popisuje narušení zvuku řeči jako součást NKS. Mezi tyto poruchy řadí rinolalii, neboli huhňavost, kdy je patologicky změněná nosovost a zvuky artikulovaných hlásek jsou deformovány. Poškozením dochází narušení rovnováhy ústní a nosní rezonance. Postihuje tedy jak zvuk řeči, tak artikulaci. Výskyt je u dětí poměrně častý, například u dětí se zvětšenou nosní mandlí. Dítě není schopno dýchat nosem, vzniká hyponazalia, neboli snížená nosovost. Hyponazalia je podmíněna jednou nebo více mechanickými překážkami v dutině nosní, které brzdí výdechový proud. Opakem je hypernazalita, kdy je nosovost patologicky zvýšena. Bytešníková (2012) dále popisuje palatolalii, jednu z nejnápadnějších narušení komunikační schopnosti, jejíž příčinou jsou orofaciální rozštěpy. Často označována jako řeč při rozštěpu patra. Orofaciální rozštěpy jsou orgánové anomálie postihující útvary rozdělující dutinu nosní od dutiny ústní a orgány patrohltanového závěru. Příčiny jejich vzniku nejsou dostatečně objasněny. Za hlavní symptomy je považována porucha rezonance, artikulace a srozumitelnosti řeči.

Jedním z dalších okruhů je narušení plynulosti řeči. Řadíme zde koktavost (balbuties), která je popisována jako jedna z nejtěžších narušení komunikační schopnosti. Lechta (in Klenková, 2006, s.154) uvádí definici koktavosti: „*Koktavost pokládáme za syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickým nedobrovolným přerušováním plynulosti procesu mluvení.*“ Jako nejčastější příčina se uvádí dědičnost, dále negativní vlivy sociálního prostředí, různá psychotraumata či nesprávný řečový vzor. Také je zde zařazena breptavost, jakož to nespécifická různorodá porucha přetrvávající od raného dětství do dospělosti. Připomíná syndrom a vyznačuje se rychlým tempem řeči, opakováním hlásek, slabik či slov a celkovou monotónní řečí. (Klenková, 2006)

## 2 Ontogenetický vývoj dětské řeči

Ontogenetickým vývojem řeči se rozumí vývoj řeči konkrétního člověka, který lze rozdělit na preverbální období, trvající přibližně do prvního roku života a vlastní vývoj řeči nastupující po prvním roce. Tento vývoj probíhá v určitých stádiích. První začíná při příchodu dítěte na svět a nazývá se období křiku. Nejčastější první zvukový projev je pláč, nebo kýchnutí. Hodně záleží na šetrnosti vedení porodu. V prvních dnech života se jedná o neurčitý křik, hlasový reflex dítěte reagujícího na změnu prostředí. Velmi brzy se tento děj stane nástrojem vůle a dítě vyžaduje pozornost. Brzy jsou děti také schopny odlišit lidskou řeč od jiných zvuků a podle toho reagovat. Pro další vývoj je nutný pocit bezpečí a jistoty. (Kutálková, 2009)

Kolem šestého týdne se zvětšuje rozsah a intenzita hlasu. Již můžeme rozlišit tvrdý hlasový začátek, který je signálem nelibosti a naopak měkký hlasový začátek signalizující spokojenost. Děti začínají objevovat možnosti jazyka a rtů, čímž se zvětšuje škála zvuků. Tyto zvuky se označují jako broukání. (Kutálková, 2009)

Stále dokonalejším používáním mluvidel dítě plynule přechází do období žvatlání, kdy začíná měnit výšku i sílu hlasu a hraje si s melodií. Zvuky mohou být nezvyklé, ale také mohou připomínat hlásky či slova. Jedná se o pudovou hru s mluvidly, dítě se tím baví. Pudově žvatlají a broukají i děti neslyšící, jelikož není přítomna vědomá sluchová kontrola a sluchová zpětná vazba. Nejčastější kombinací hlásek je neurální A a hlásky artikulačně nejjednodušší, tedy P, B, M a T. Z tohoto důvodu se často ozývají slova „mama“, „papa“, „tata“, ale zatím jde pouze o nejčastěji používané shluky hlásek. (Kutálková, 2009) Toto období trvá přibližně půl roku.

Okolo šestého až osmého měsíce se pudové žvalání mění na žvatlání napodobivé. Dítě napodobuje své okolí, gestikulaci, výrazy obličeje a postupně i to, co slyší. Důležitou roli hraje sluch i zrak. Často je použita melodie k vyjádření pocitů a přání, jelikož děti mají melodii a rytmus velmi rády. (Bytešnicková, 2012)

Kolem desátého měsíce dítě začíná spojovat předměty a situace se slovy. Toto období je poslední před vlastním rozvojem řeči a nazývá se období porozumění řeči. Je také velice důležité z hlediska vrůstání dítěte do společnosti a kulturního prostředí. Slova spojená s výraznou melodií a mimikou postupně nabývají na významu. Dítě se učí rozumět básničkám a slovním pokynům. Může se stát, že dítě řekne poměrně zřetelně nějaké slovo, ale jde pouze o opakování bez pochopení významu. (Kutálková, 2009)

První vědomě vyslovené slovo se znalostí jeho významu se objevuje kolem prvního roku. Slovo je krátké a nejčastěji provází něco, co dítě zaujalo. Jednotlivá slova nejprve zastupují celou větu, kdy díky melodii odhadneme, co dítě říká. Později, kdy jednotlivá slova přestávají stačit k vyjádření myšlenky, vzniká první věta. Nasupuje vlastní vývoj řeči. (Kutálková, 2009)

Vlastní vývoj řeči probíhá v šesti stádiích. První dětská slova vyjadřují pociy, přání a emoce. Z tohoto důvodu psychologové nazvali toto počáteční období jako stádium emocionálně-volní. (Bytešníková, 2012) Jednoslovnou větu můžeme diferencovat jako oznámení, otázku a žádost. Stále však převládá pasivní slovní zásoba nad aktivní. Pasivní slovní zásoba se buduje dlouho před tím, než dítě řekne své první slovo. (Kutálková, 2009)

V rozmezí roku a půl až dvou let se objevuje mluvení jako činnost. Dítě opakuje slova, napodobuje dospělé, začíná se ptát. Dále vznikají dvouslovné věty. Toto období se nazývá egocentrické a můžeme zaznamenat takzvaný první věk otázek jako „Co je to?“. O třetím stádiu hovoříme jako o asociálně reprodukcí, kdy dítě reprodukuje jednoduché asociace. Slova získávají pojmenovací funkci. Na přelomu druhého a třetího roku si dítě začíná všimnout, že pomocí řeči lze usměrňovat dopředu a dosahovat cílů. Nastupuje stádium rozvoje komunikační řeči. Páté stádium je stádium logických pojmů, které plynule navazuje. Ze slov se stávají všeobecné pojmy, vznikají náročné myšlenkové operace. Na dítě jsou kladeny velké nároky a tak se mohou objevovat různé fyziologické obtíže, jako zadržávání v řeči. Kolem tří a půl let můžeme zaznamenat druhý věk otázek typu „Proč?“ nebo „Kdy?“. Stádium intelektualizace řeči se objevuje kolem čtvrtého roku a přetrvává do dospělosti. Jedná se o vývoj řeči po její logické stránce. Rozvíjí se rozlišování pojmů, chápání obsahu, zpřesňování gramatiky a rozšiřování slovní zásoby. (Bytešníková, 2012)

### 3 Jazykové roviny

Jazyková rovina je považována za subsystem jazyka, který je charakterizovaný specifickými základními jednotkami. (Dvořák in Bytešníková, 2012)

Řeč jako komplexní schopnost má složitou strukturu, lze ji rozdělit na několik jazykových rovin. Mezi tyto roviny řadíme: foneticko-fonologickou rovinu, lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou a pragmatickou rovinu. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Pro potřeby této práce si zmíníme první tři jazykové roviny pouze okrajově a více se zaměříme na rovinu pragmatickou.

#### 3.1 Foneticko-fonologická rovina

Dle Bytešníkové (2012) je obsahem této roviny zvuková stránka řečového projevu. Základními jednotkami jsou hlásky (fonémy). Foneticko-fonologická rovina může být ve vývoji dítěte zkoumána ze všech ostatních rovin nejdříve. Nedokonalá výslovnost dítěte na sebe strhuje pozornost posluchače a často dochází k tomu, že se okolí více zaobírá nedostatky ve výslovnosti řečníka než obsahem promluvy. V řečovém vývoji dítěte je třeba věnovat dostatek pozornosti přechodu z pudového žvatlání na napodobivé, poněvadž se u dítěte začíná zapojovat sluchová i zraková kontrola. Přejít je však pozvolný. Pozornost vyžaduje i oblast modulačních faktorů řeči (například tempo, rytmus, dynamika, melodie), cvičení sluchové diferenciacce, cvičení dechová a fonační. Na osvojení si správného dýchání a tvoření hlasu působí jednoznačně příznivě i zpěv.

Vývoj výslovnosti postupuje od nejméně artikulačně namáhavých hlásek, jako například P, B, M, T, D, N, až po hlásky artikulačně nejnáročnější, například R, Ř, Z, S, C, Ž, Š, Č. Mluvidla splňují všechny předpoklady pro artikulaci ve dvou až třech letech. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Bytešníkové (2012, dle Lechty, 1990) popisuje, že osvojování si foneticko-fonologické roviny začíná dříve a probíhá delší období, než u jiných oblastí. Je to ovlivněno více faktory, především úrovní motoriky řečových orgánů, schopností fonematické diferenciacce, ale i intelektové schopnosti dítěte. Vliv má samozřejmě i napodobovací schopnost a podnětnost prostředí.

Bednářová a Šmardová (2015) uvádí, že do pěti let považujeme nesprávnou výslovnost za fyziologickou a od pěti do sedmi let za prodlouženou fyziologickou. Po sedmém roce je totiž málo pravděpodobné spontánní upravení výslovnosti.

### 3.2 Lexikálně-sémantická rovina

Lexikálně-sémantická rovina tvoří spojení mezi jazykem a myšlením, jejíž základní jednotkou je slovo. Zahrnuje pasivní a aktivní slovní zásobu, definici pojmů a úroveň zobecňování. Do pasivní slovní zásoby patří slova, kterým rozumíme a do aktivní slovní zásoby slova, která reálně používáme. Pasivní slovní zásoba se vyvíjí kolem desátého měsíce života. Již od počátku je větší, než aktivní slovní zásoba, jejíž počátek nastupuje kolem prvního roku. Zkoumáním tohoto subsystému se zabývá obor lexikologie, zaměřuje se na slovní zásobu jako celek i na vztahy mezi jejími prvky. Rozvoj slovní zásoby probíhá během celého života, ale k velkému nárůstu dochází u dítěte přibližně do třetího roku. (Bytešnicková, 2012)

### 3.3 Morfologicko-syntaktická rovina

Podle Klenkové (2006) můžeme tuto řečovou rovinu zkoumat až okolo 1. roku, kdy začíná vlastní vývoj řeči. Ze začátku plní funkci vět první slova, vznikající opakováním slabik.

Tato rovina zahrnuje užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví. Dítě obvykle nejprve používá podstatná jména, později slovesa, přídavná jména, osobní zájmena, atd. Po druhém roce začíná dítě pozvolna časovat a skloňovat. Všechny druhy slov by dítě mělo používat po čtvrtém roce života, proto také do čtyř let považujeme dysgramatismy za fyziologické. Jestliže neobratnosti přetrvávají ve větším rozsahu i nadále, mohou signalizovat určité opoždění ve vývoji řeči či intelektu. (Bednářová, Šmardová 2015)

### 3.4 Pragmatická rovina

Pragmatická rovina představuje rovinu sociálního uplatnění. Již dvou až tří leté dítě dokáže pochopit svoji roli komunikačního partnera a reagovat podle konkrétní situace. Dříve, než dítě pochopí obsah slova či věty, dokáže intuitivně pochopit celkovou situaci. (Klenková 2006)

Podle Bytešnickové (2012) lze v pragmatické rovině sledovat schopnost jedince vyjádřit různé komunikační záměry. Jedná se o schopnost jedince aktivně se účastnit konverzace při zachování pravidel dialogu, schopnost udržet téma rozhovoru a přiměřeně reagovat na nonverbální projevy. Dovednost jedince aktivně používat nonverbální komunikaci v závislosti na komunikační situaci je neméně důležitým aspektem, stejně jako užívat adekvátní

komunikační styly a způsoby chování vzhledem k různým komunikačním partnerům. Dochází zde ke správné aplikaci a propojení toho, co chce jedinec sdělit s neoptimálnějším způsobem, jakým to sdělí.

Tato rovina zahrnuje dovednosti, jako je vyžádání či oznámení informace, vyjádření pocitů, prožitků, událostí, usměrnění sociálních interakcí. Důležitá je také jednota verbálních a neverbálních prvků komunikace. Jestliže to, co říkáme, neodpovídá řeči našeho těla, je pro dítě obtížné takovou informaci zpracovat a porozumět jí. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Bytešnicková (2012) popisuje tři základní oblasti ve vývoji pragmatiky, které je potřeba sledovat: rozvoj komunikativní funkce, reakci na komunikaci a účast na konverzaci. Z hlediska rozvoje komunikativní funkce se zaměříme na to, jak si dítě osvojuje vyjádření záměrů, jako například pozdravu či žádosti. Zpočátku dítě používá hlavně neverbální signály, které postupně propojuje s hlasem. Dále Bednářová a Šmardová (2015) popisují, že ve věku 2,5 až 3 let dítěte se objevuje regulační funkce řeči, kdy se dítě pomocí řeči učí dosahovat cíle. Mezi třemi až čtyřmi lety dítě projevuje schopnost navázat i udržet a rozvíjet konverzaci. Podle Bytešnickové (2012) je dalším aspektem odpověď na sdělení, při kterém je nutné věnovat pozornost tomu, jak dítě reaguje a zvládá pochopit komunikaci ostatních. V dalším vývoji pochopení komunikativního záměru dospělých stále roste. Dítě samo požaduje vysvětlení, jestliže něčemu nerozumí. Třetím aspektem je způsob podílení se na interakci a konverzaci, přičemž je důležité brát ohled na pragmatické aspekty komunikace rodičů s dětmi.

Bednářová, Šmardová (2015) popisují obtíže, které se mohou vyskytovat u dětí s narušeným vývojem řeči. Tyto děti mívají menší mluvní apetit a bývají pasivnější v komunikaci. Celkově je pro ně obtížnější navazovat konverzaci, ale také ji udržet, rozvíjet, formulovat otázky, získávat informace, vyjadřovat svoje pocity či prožitky.



## 4 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je ukotveno ve školském zákoně a představeno v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon) ve svém aktuálním znění ke dni 15.2.2019 uvádí, že: *„Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let. Dítě mladší 3 let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok. Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li stanoveno jinak.“*

*„Koncepce předškolního vzdělávání je založena na stejných zásadách jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se společnými cíli: orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu se snáze a spolehlivěji ve společnosti znalostí.“* (RVP PV, 2018, s.6)

Také je podle RVP PV úkolem předškolního vzdělávání doplňovat a podporovat rodinnou výchovu, zajišťovat prostředí s dostatkem přiměřených podnětů k rozvoji a učení, poskytovat odbornou péči a usnadňovat dítěti další životní i vzdělávací cestu. Dalším důležitým úkolem je vytvářet dobré předpoklady pro vzdělávání tím, že budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí. (RVP PV, 2018)

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

### 4.1 Potřeby dětí předškolního věku

Pro zdravý vývoj člověka je důležité uspokojení základních lidských potřeb, při dlouhodobé nemožnosti tyto potřeby uspokojit dochází k deprivaci. Pokud nejsou základní potřeby uspokojeny u dětí předškolního věku, dochází k trvalým a nezvratným následkům. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

Krejčová, Kargerová, Syslová (2015, dle Matějčka 1994) uvedly potřeby dítěte předškolního věku, rozčleněné do pěti skupin:

- Potřeba adekvátních podnětů
- Potřeba řádu, smysluplného světa
- Potřeba emocionálních a sociálních vztahů
- Potřeba soikečenské hodnoty, uplanění, z čehož vychází uvědomění vlastního já, vlastní identity
- Potřeba otevřené budoucnosti či životní perspektivy

*„Na základě dlouhodobých zkušeností mnoha učitelů mateřských škol můžeme říct, že neuspokojené potřeby se v mateřských školách často projevují agresí dětí.“* (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 30)

## 4.2 Doporučení pro práci s dětmi předškolního věku

Krejčová, Kargerová a Syslová (2015) formulovaly pět doporučení pro práci s dětmi předškolního věku, na základě znalosti vývojových a individuálních specifik:

- Je důležité dát důraz na pozitivní zpětnou vazbu, co nejvíce oceňovat úspěchy dětí a jejich snahu. Vhodná je také dobrá motivace.
- Využívat hry, jako nejefektivnější formu učení.
- Nabízet dostatečně podnětné prostředí pro možnost experimentovat, zkoumat, manipulovat s různými pomůckami a materiály.
- Dopřát všem dětem dostatek času a umožnit tak dětem pracovat ve svém vlastním tempu, nestresovat je a nespěchat na ně.
- Zajistit širokou nabídku řízených činností odpovídajících věku a také umožnit dětem výběr činnosti.

## 5 Komnikační kompetence v předškolním věku

### 5.1 RVP PV a komunikativní kompetence

(RVP PV, 2018, s. 9) Rozděluje cíle předškolního vzdělávání do čtyř kategorií:

- Rámcové cíle
- Klíčové kompetence
- Dílčí cíle
- Dílčí výstupy

Pokud jsou rámcové cíle naplňovány, utváří se základy klíčových kompetencí. Tyto kompetence vyjadřují soubor předpokládaných dovedností, vědomostí, schopností a postojů důležitých pro osobní rozvoj. Osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobý a celoživotní proces. RVP PV (2018) rozděluje klíčové kompetence na:

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

Pro potřeby této práce se zaměříme na komunikativní kompetence.

*„Dítě předškolního věku by mělo disponovat komunikačními kompetencemi na takové úrovni, aby bylo schopno se souvisle a srozumitelně vyjadřovat a úspěšně navazovat kontakty s ostatními dětmi a dospělými“ (Bytešníková, 2007)*

Podle RVP PV (2018) dítě ukončující předškolní vzdělávání hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, vede smluplný dialog. Dokáže sdělovat své prožitky i pocity různými prostředky, včetně výtvarných či hudebních. Domlouvá se gesty i slovy. Komunikuje bez zábran a ostychu v běžných situacích s dětmi i s dospělými. Dítě na konci předškolního vzdělávání stále průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu. Ví, že existují i jiné jazyky, kterými se lidé domlouvají.

RVP PV rozčleňuje vzdělávací obsah do vzdělávacích oblastí, aby byly srozumitelné pro učitele. Každá oblast má svůj název:

1. Dítě a jeho tělo – oblast biologická
2. Dítě a jeho psychika – oblast psychologická

3. Dítě a ten druhý – oblast interpersonální
4. Dítě a společnost – oblast sociálně-kulturní
5. Dítě a svět – oblast enviromentální

A každá oblast také zahrnuje propojené kategorie. Jedná se o dílčí cíle, vzdělávací nabídku a očekávané výstupy. Dílčí cíle vyjadřující to, co by měl učitel u dítěte sledovat a podporovat. Vzdělávací nabídka může být chápána jako učivo. Očekávané výstupy dosažitelné v určité úrovni vzdělávání, v míře odpovídající individuálním potřebám dítěte. (RVP PV, 2018)

Jelikož je tato práce zaměřena na komunikaci dětí předškolního věku, dále budu pokračovat rovnou oblastí Dítě a jeho psychika v RVP PV, která zahrnuje také jazyk a řeč.

Podle RVP PV (2018) učitel u dítěte podporuje rozvoj jazykových dovedností receptivních i produktivních, dále rozvoj komunikativních dovedností a to verbálních i nverbálních. Důležité je také osvojení si některých dovedností předcházejících čtení a psaní. Pro správný rozvoj by měla vzdělávací nabídka zahrnovat společné diskuse, skupinové konverzace, ale i samostatný slovní projev. Učitel dítěti nabízí artikulační, řečové a rytmické hry, nebo například hry se slovy. Doplnujícími aktivitami může být poslech pohádek, prehlížení a „čtení“ knížek. Na konci předškolního období dítě dokáže také pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno, umí popsat situaci i zachytit hlavní myšlenku příběhu. Zvládne formulovat otázky a odpovídat.

## 5.2 Podpora rozvoje komunikačních kompetencí v předškolním věku

*„Cílená stimulace zrakové a sluchové percepce, hrubé a jemné motoriky, motoriky mluvních orgánů a grafomotoriky má výrazný vliv na rozvoj komunikačních kompetencí dítěte předškolního věku.“ (Bytešníková, 2012, s.156)*

Lechta (2008) se ve své publikaci zmiňuje, že pro vývoj řeči je důležitý rozvoj poznávacích činností a že existují vztahy mezi myšlením, senzomotorikou, sociálním prostředím a ontogenezí řeči. Take dodává, že: *„pokud je vývoj jemné motoriky přiměřený věku, obvykle i vývoj řeči probíhá v rámci normy.“* Můžeme říci, že vývoj řeči má souvislost nejen s vývojem motoriky, ale i s vývojem myšlení, zraku a sluchu.

Bytešníková (2012) vychází z faktu, že: *„bezchybné vnímání mluvené řeči je základem celkového rozvoje komunikačních kompetencí u dítěte.“* Dále poukazuje na důležitost rozvoje fonemického sluchu, který se dá rozdělit na fonemickou diferenciaci a následně na složitější fonemickou analýzu. Cílem rozvoje fonemického sluchu je fonemické uvědomování,

které se dá popsat jako schopnost jedince členit slova na jednotlivé fonémy. Klenková (2006) definuje fonémy (hlásky) jako nejnižší stavební jednotky řeči. Mezi další oblasti vyžadující adekvátní pozornost pedagogů je vnímání a reprodukce rýmu, sluchová paměť a sluchová analýza a syntéza. (Bytešníková, 2012)

V předškolním zařízení by měla být pozornost věnovaná všem těmto oblastem, z hlediska kvality, kvantity i vyváženosti. Samozřejmostí by měla být i dobrá spolupráce mezi rodiči a pedagogy, například podporovat domácí cvičení rodičů s dětmi směřující k rozvoji řeči a komunikačních kompetencí před zahájením školní docházky. (Bytešníková, 2012)

## 6 Vývojové charakteristiky dítěte ve věku 5-6 let

Pro počby této práce je třeba vymezit, jaké vývojové charakteristiky můžeme očekávat u dítěte ve věku 5-6 let. Krejčová, Kargerová a Syslová (2015) se ve své publikaci tomuto tématu věnují. Z hlediska Sociálního vývoje nabírá pro dítě důležitosti pocit sounáležitosti s nějakou skupinou. Dítě již dokáže rozpoznat vhodné či nevhodné chování a úmyslně projevuje také chování zdvořilostní, například požádá, poděkuje, pozdraví. Ve hře dokáže přijmout a rozdělovat role, akceptuje její pravidla a s prohrou se dokáže vyrovnat. Také dokáže odmítnout chování nežádoucí, třeba lež či agresivitu. Pokud jde o vývoj emocionální, dítě v tomto věku by mělo být stabilní, nemělo by podléhat bezprostředním impulsům. Nevyžaduje pozornost jen pro sebe a je odolné vůči frustraci, jako například neúspěchu.

Při charakteristice jazykového vývoje je třeba zmínit, že dítě ve věku 5-6 let používá asi 2500 až 3500 slov a také srozumitelné věty o 6-7 slovech. Gramatická stavba vět se zpěšuje. Dítě v tomto věku má rádo slovní hry, umí rozkládat slova na slabiky i určit hlásku na začátku či na konci slova. Umí vytvořit hádanku a rým, chápe vtip a zvládne odvodit z jednotného čísla množné. Navíc zvládne bez problému vyprávět příběh nebo zopakovat poměrně dlouhou větu. Celková vspělost řeči a myšlení se odráží v sociálním chování předškoláka. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

### 6.1 Rozvoj pragmatické roviny u dítěte ve věku 5-6 let

Děti před nástupem do školy by měly být schopny zvládnout sociální uplatnění komunikace. To znamená komunikovat bez problému v různých komunikačních situacích. Děti by si také měly být vědomy regulační funkce řeči, uvědomovat si, že mohou být regulováni, ale i sami použít řeč k regulaci dění v okolí. Je tedy důležité v tomto období stimulovat děti, aby s porozuměním komunikovaly s ostatními dětmi i dospělými. Rozvíjíme schopnost samostatně vést rozhovor, udržet ho, ale také naslouchat druhým. Je dobré podporovat schopnost improvizovat, domluvit se slovy i gesty. Do denních činností můžeme zařadit společné diskuze na určité téma. (Bytešníková, 2007)

Bytešníková (2007) dále upozorňuje na profesní přípravu učitelek, ale také všech pedagogických pracovníků působících v mateřských školách. Zmiňuje také výchovné působení rodiny a společnosti. Podle Bytešníkové (2007) Je to vše důležité k tomu, aby dítě na konci předškolního vzdělávání mělo veškeré předcházející komunikativní kompetence. Řečový projev učitelky by měl proto být vždy vzorem po stránce obsahové i formální.

Nádvorníková (2011) ve své metodice uvádí návrh posloupnosti očekávaných výstupů, co dítě obvykle zvládá:

- a) Vyjádří své potřeby, pocity, názory – mnoho dětí není z domova zvyklých na to, aby si o věc samy požádaly. Využívají gesta pro vyjádření přání, kterým nemusí být vždy rozumět. Proto je dobré tuto základní jazykovou dovednost rozvíjet. Snažíme se, aby děti využívaly jazyk k vyjádření vlastních potřeb vhodným způsobem, postupně i s užitím slov „prosím“ a „děkuji“. Vhodné je reagovat i na projevy pocitů či nálad a pojmenovávat je. Reakce by měla být empatická a citlivá. (Nádvorníková, 2011)
- b) Uplatňuje slovní komentáře ke hře a tvorbě – hra je pro dítě nejpřirozenějším podnětem pro rozvoj souvislého projevu. Děti samy o sobě provázejí hru vlastním komentářem. Pokud ne, můžeme klást doplňující otázky, jako například: „Copak to stavíš? Pro koho ten domeček bude?“. Vhodný způsob rozvoje je například výtvarný projev následně doplněn o slovní komentář. (Nádvorníková, 2011)
- c) Vnímá pokyny, potřeby a názory druhého a slově na ně reaguje – je důležité vést děti ke vzájemnému dorozumívání při různorodých činnostech. Ze začátku můžeme pomoci s formulací, teprve potom se do situace vložit. Děti se tímto způsobem mohou naučit samostatně řešit problémy. Jedna z vhodných situací může být i ta, kdy potřebujeme jinému dospělému vyřídit vzkaz. Nádvorníková (2011, s. 110) uvádí doporučení: *„Je vhodné poslat se vzkazem rovnou dvě děti – jedno starší, šikovnější a druhé méně sociálně a komunikačně zdatné, které se tak přirozeně učí řešit situaci“*.
- d) Využívá možnosti pro slovní vyjádření – skvělou metodou je ranní komunikativní kruh, kdy děti mají možnost sdělit své zážitky, pocity a učí se naslouchat druhým. Děti mohou rozvíjet samostatný projev vyprávěním. Pro tuto činnost je důležité stanovit si pravidla, například kdy kdo mluví. (Nádvorníková, 2011)
- e) Popíše obrázek s využitím celých vět – u menších dětí je vhodné začít s jednoduššími obrázky s jedním výrazným prvkem (tvarem). Starší děti potom učíme si všimnout detailů. Tyto činnosti je vhodné využívat při individuální práci s dítětem, popřípadě v malých skupinách. (Nádvorníková, 2011)

- f) Slovně vyjádří časovou následnost, co by mohlo být před a co po – je možné využít například sady obrázků. Dále můžeme aktivitu obměnit, nechat děti doplnit, co se asi stalo dál. Takováhle činnost souvisí s rozvojem myšlení a utváření časových představ. (Nádvorníková, 2011)
- g) Reprodukuje děj podle obrázků – je to vlastně složitější varianta té předchozí. Děti znovu seřadí obrázky, avšak nyní k nim mají vymyslet děj. Zpočátku je vhodné využít materiály se strukturou, například pohádka podle leporela. (Nádvorníková, 2011)
- h) Hledá a slovně formuluje jiná řešení – můžeme využít například aktivity: „Jak to mohlo být jinak?“ nebo „co by se stalo, kdyby...?“. Takovéhle činnosti můžeme využívat v jakékoli situaci, například na procházce. Mají význam pro tvorbu pravidel, uvědomění si přirozeného důsledku při jejich nedodržení. (Nádvorníková, 2011)
- i) Vypráví pohádky z paměti – je vhodné tuto činnost zařazovat spíše krátkodobě, například při odpoledním odpočinku může někdo z dětí vyprávět jednu pohádku. (Nádvorníková, 2011)
- j) Reprodukuje z paměti říkadla a básně – velký význam mají například rituální básničky s pohybem, které pomáhá se zapamatováním. Je velmi důležité, aby děti textu rozuměly, proto neznámá slova vysvětlujeme. Můžeme si báseň s dětmi nejprve projít, vysvětlit význam. V tomto období mají děti velmi dobrou mechanickou paměť, k zapamatování textu obvykle stačí málo opakování. (Nádvorníková, 2011)
- k) Sestaví příběh, dramatizuje pohádky s vlastním vymyšlením textu – využít můžeme maňásky či vlastní výrobky, s nimiž děti hrají divadlo. (Nádvorníková, 2011)
- l) Vymýšlí a řeší hádanky – prostřednictvím hádanek se děti mohou seznámit s přirovnáním, básnickým obrazem, někdy s humorem. „*Tvoření hádanek učitelce dává poměrně dobrou informaci nejen o jazykové úrovni dítěte, ale i o jeho schopnosti uvažovat, abstrahovat některé vlastnosti předmětů a postihovat souvislosti.*“ (Nádvorníková, 2011)



Bednářová, Šmardová (2015) jmenují ve své publikaci vhodné činnosti zaměřené na rozvoj řeči ve věku 5-6 let:

- Hry se slovy
- Doplnování dvojic, co k sobě patří (hrnec a poklička)
- Pojmenovávání charakteristické vlastnosti (například bonbon je sladký)
- Vysvětlení významu pojmu
- Vyčlenění slova, které nepatří do řady (například: kočka, pes, kámen, žirafa)
- Přirovnávání (např.: vysoký jako... komín)
- Rozpoznání a pojmenování toho, co je na obrázku špatně
- Posouzení pravdivosti či nepravdivosti tvrzení
- Řešení situací („Co uděláš, když...?“)
- Pojmenování a vysvětlení co dělá člověk s určitou profesí
- Pojmenování a vysvětlení toho, co děláme v létě, v zimě...
- Tvoření vět z předem daných slov
- Doplnování vět („Kočka viděla myš a...“)
- Rozpoznání nesprávně utvořené věty

## 7 Metodika výzkumného šetření

### 7.1 Stanovení výzkumného problému

Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, zda existuje významný rozdíl v úrovni pragmatické roviny u dětí z běžné mateřské školy a u dětí z mateřské školy logopedické.

### 7.2 Dílčí cíle výzkumného šetření

- Vyhledat vhodnou diagnostiku pro oblast pragmatické roviny řeči u dětí předškolního věku.
- Vhodně zvolit prostředky a metody pro provedení šetření.
- Výběr vhodných zařízení pro provedení výzkumu, následné oslovení vedoucích mateřských škol a seznámení s výzkumným šetřením.

### 7.3 Metody šetření

Výzkumné šetření bakalářské práce bylo zaměřeno kvalitativně. Inspirovali jsme se metodikou Bednářové a Šmardové (2015) pro diagnostiku dítěte předškolního věku, která se zaměřuje na to, co by mělo umět dítě ve věku od tří do šesti let. Pro účely této práce jsme vybrali pouze část pro hodnocení pragmatické roviny. Bylo sledováno spontánní užití řeči v sociálním kontextu a výsledky jednotlivých položek byly zaznamenávány do tabulek. Hodnotili jsme šest oblastí podle toho, zda je dítě zvládá samostatně, zvládá s dopomocí či nezvládá. Oblasti, na které jsme se zaměřili:

1. Zda řečový projev po obsahové i formální stránce odpovídá kritériím běžné konverzace
2. Aktivní a spontánní navazování řečového kontaktu s dětmi i dospělými
3. Dodržování pravidel konverzace a společenského kontaktu
4. Dovednost zformulovat otázku, adekvátně odpovědět (samostatně a smysluplně)
5. Smysluplné vyjádření myšlenky, náladu, mínění, popsání situace, události, vyjádření svých pocitů, prožitků.
6. Schopnost říct své jméno a příjmení, adresu, jména kamarádů...

### 7.4 Charakteristika zařízení

První část výzkumu byla provedena v běžné mateřské škole v Ostravě. Budova je jednopatrová, v roce 2014 byla provedena celková rekonstrukce. Kapacita MŠ je v současné době 47 dětí. Děti jsou rozděleni do dvou tříd podle věku – na třídy pro mladší a starší děti. V této mateřské škole je podporována logopedická prevence. V rámci toho jsou zavedeny

logopedické chvílky, které mají za úkol rozvíjet a procvičovat všechny potřebné dovednosti ke správné komunikaci a porozumění. Rozvoj suchové i zrakové percepce, nácvik správného dýchání, rozvoj jemné i hrubé motoriky i grafomotoriky. Dále rozvoj slovní zásoby, rozumových schopností a zvládnutí správné výslovnosti. Tyto logopedické chvílky jsou zařazeny do průběhu dne.

Druhá část výzkumu byla uskutečněna v mateřské škole logopedické v Ostravě, MŠ je zřízena podle §16 školského zákona. Zařazení dětí do MŠ zde probíhá pouze na základě doporučení školského poradenského zařízení. Mateřská škola je určena primárně pro děti s vadami řeči, popřípadě pro děti s autismem či kombinovaným postižením. Celková kapacita je 60 dětí v pěti třídách. V každé třídě jsou dva speciální pedagogové a jeden asistent pedagoga. Logopedie je zařazena v průběhu ranních spontánních aktivit, kdy s dětmi pracuje učitelka individuálně. Navíc dvakrát za týden s dětmi pracuje klinický logoped.

## 7.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek č.1 tvoří pět dětí docházejících do běžné mateřské školy, dvě jsou děvčata a tři chlapci. Jedná se o průměrné děti ve věku 5,5 – 6 let. Pro potřeby tohoto šetření označíme děti čísly 1-5.

Výzkumný vzorek č.2 je tvořen také pěti dětmi ve věku 5,5 – 6 let, tentokrát však docházejících do mateřské školy logopedické. Jedná se o dvě dívky a tři chlapce, z nichž každý má vadu řeči. Tyto děti jsme označili čísly 6-7.

## 7.6 Organizace výzkumného šetření

Výzkum byl proveden v březnu 2019. Důležitým předpokladem byla dostatečná adaptace dětí na režim a prostředí mateřské školy. Neméně důležitým hlediskem byl věk dětí. Cílem bylo vybrat děti s co nejmenším věkovým rozdílem, zohledněno i na měsíce. Důvodem je postupný celkový vývoj dětí a rozmezí půl roku už může znamenat velký rozdíl v rozvoji komunikačních dovedností.

Obě šetření byly provedeny v dopoledních a ranních hodinách v dané mateřské škole. Využit byl volný prostor pro hru dětí. První částí bylo pozorování dětí v jejich běžném prostředí, poté diagnostika prostřednictvím společného rozhovoru v kruhu. Poslední částí bylo hodnocení vybraných dětí pomocí řízené hry. Toto hodnocení zahrnovalo šest oblastí. Aby se děti vzájemně neovlivňovaly a diagnostika byla co nejpřesnější, využili jsme odděleného prostoru určeného pro hru dětí, kde jsme pracovali s dětmi postupně a samostatně.

Prostředkem pro výzkum se stal dřevěný domeček. Tento domeček měl vybavení, které můžeme běžně v domě najít. Dům byl rozdělen do částí, jako například obývací pokoj, ložnice, kuchyň s náležitým vybavením. Také postavičky byly různého věku a pohlaví, proto jich bylo vybráno pět, z nichž jsme utvořili základní rodinu. Děti měly pokaždé možnost si jednu či dvě postavy vybrat a vcítit se do jejich role. Postupně jsme navozovali různé situace. Využili jsme schopnosti imaginace dětí a vytvořili tak vzorovou situaci rodiny. Předem jsme promysleli situace a různě jsme je přizpůsobovali a obměňovali, princip však zůstal stejný.

Motivací k příběhu bylo například hledání ztraceného pejska, brýlí či jiná žádost o pomoc. Dále například návštěva babičky či tety, nebo běžná domácí situace. Také jsme si vybrali pokaždé postavu, s jejíž pomocí jsme měli možnost proniknout do příběhu a dále ho upravovat a vést. Ptali jsme se na otázky typu: „Kdopak je dnes s tebou doma?“. Cílem bylo, aby dítě popsalo určitou situaci. Dalším cílem bylo navození určité dějové situace, aby dítě bylo nuceno samo zformulovat otázku. Bylo nutné vybrat takový pokyn, aby nebylo možné pouze reprodukovat slyšenou otázku dále. Například v situaci, kdy babička ztratí brýle a vnuk jí pomáhá je najít: „Podívám se ještě v kuchyni, mohl by ses ty prosím poradit s maminkou?“

## 7.7 Výsledky výzkumného šetření

Po provedení výzkumu ve dvou různých předškolních zařízeních jsme výsledky zpracovali a porovnali. Pro každou posuzovanou oblast a dále pro každou skupinu jsme vytvořili přehledné tabulky pro záznam. Dále je pomocí grafu zobrazeno porovnání skupiny č.1 a skupiny č.2 podle toho, jaká část dětí zvládla danou oblast samostatně a jaká část dětí s dopomocí. V tomto grafu také můžeme porovnat, kolik dětí nezvládlo činnost vůbec.

### 7.7.1 Oblast č.1 - řečový projev po obsahové i formální stránce odpovídá kritériím běžné konverzace

Obsahovou stránkou řeči se rozumí chápání slov a formální stránka řeči odpovídá podobě řeči, například výslovnosti, hlasitosti, atd. Tuto oblast jsme měli možnost hodnotit v celém průběhu aktivity.

I. skupina	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	nezvládá
Dítě č.1		X	
Dítě č.2	X		
Dítě č.3	X		
Dítě č.4	X		
Dítě č.5	X		

**Tabulka č.1** – výsledky první skupiny z oblasti č.1

V první tabulce lze vidět, že řečový projev po obsahové i formální stránce odpovídá kritériím běžné konverzace u téměř všech dětí z běžné mateřské školy.

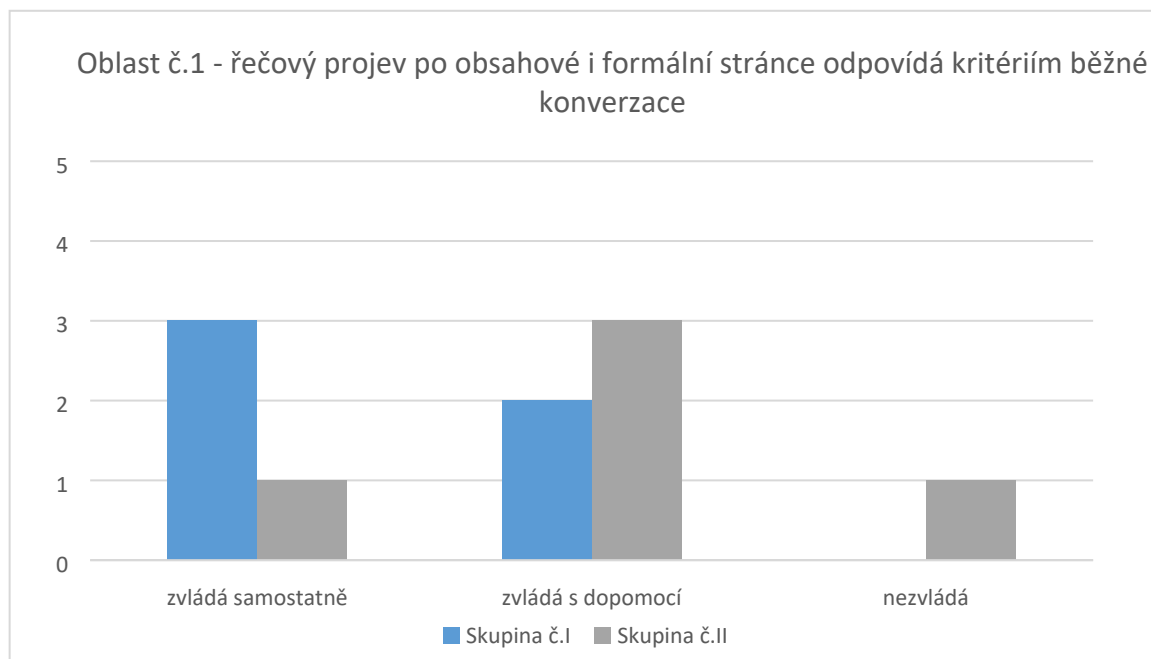
II. skupina	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	nezvládá
Dítě č.6		X	
Dítě č.7		X	
Dítě č.8	X		
Dítě č.9			X
Dítě č.10		X	

**Tabulka č.2** – výsledky druhé skupiny z oblasti č.1

Ve druhé skupině si můžeme povšimnout, že aktivitu děti zvládly spíše s dopomocí. Vzhledem k vadám řeči byl kladen důraz spíše na obsahovou stránku řeči, než na stránku formální.

Pomocí grafu č.1 jsou zobrazeny výsledky obou skupin dětí z první hodnocené oblasti. Můžeme si povšimnout rozdílu mezi skupinami, kdy intaktní děti zvládly oblast z větší části samostatně a děti s nějakým typem vady řeči většinou potřebovaly pro zvládnutí dopomoc.

### 7.7.2 Oblast č.2 – aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi i dospělými



**Graf č.1** – výsledky první oblasti

Ve druhé oblasti jsme zjišťovali schopnost dětí aktivně a spontánně navazovat řečový kontakt. Hodnotili jsme dle pozorování při volné hře i podle chování při průběhu šetření pomocí hry řízené.

I. skupina	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	nezvládá
Dítě č.1		X	
Dítě č.2	X		
Dítě č.3	X		
Dítě č.4		X	
Dítě č.5	X		

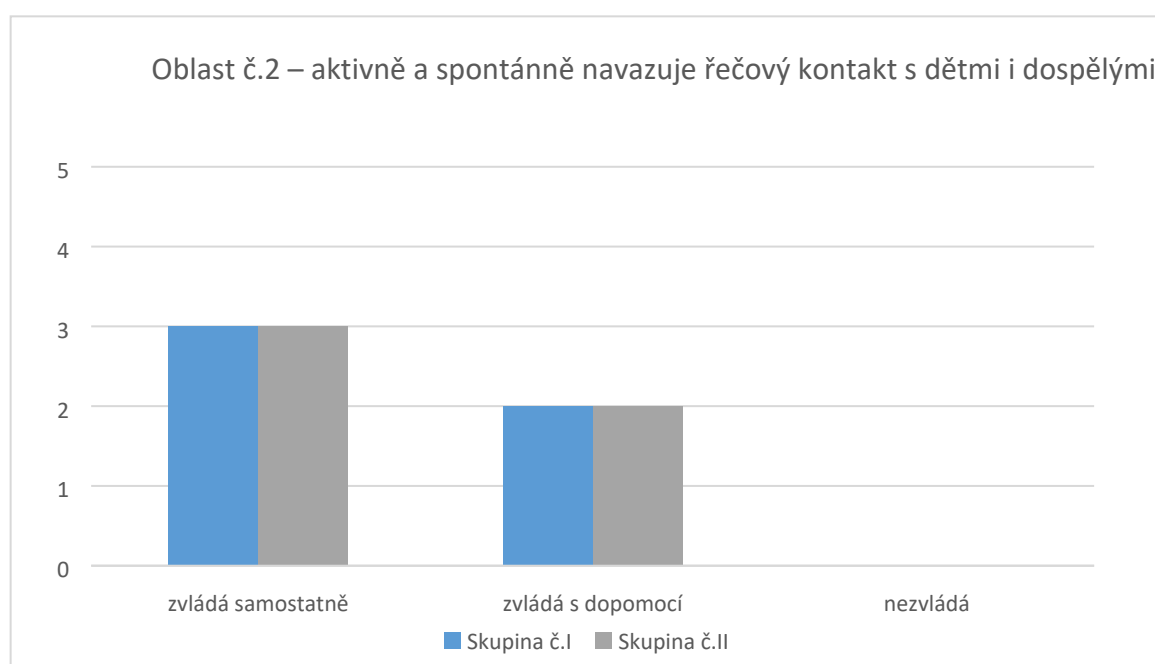
**Tabulka č.3** – výsledky první skupiny z oblasti č.2

Větší část dětí z první skupiny samostatně a aktivně navazuje řečový kontakt s dětmi i s dospělými, ale část dětí potřebuje menší dopomoc.

II. skupina	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	nezvládá
Dítě č.6	X		
Dítě č.7	X		
Dítě č.8	X		
Dítě č.9		X	
Dítě č.10		X	

**Tabulka č.4** – výsledky druhé skupiny z oblasti č.2

Děti z druhé skupiny viditelně aktivně i samostatně navazují řečový kontakt, někdy byla potřeba dopomoc.



**Graf č.2** – výsledky druhé oblasti

Při porovnání výsledků z druhé oblasti si můžeme všimnout, že mezi dětmi z obou skupin není výrazný rozdíl. Všechny děti prokázaly schopnost aktivně a spontánně navazova řečový kontakt s dětmi i s dospělými, i když některé děti potřebovaly dopomoc.

### 7.7.3 Oblast č.3 – dodržuje pravidla konverzace a společenského kontaktu

I. skupina	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	nezvládá
Dítě č.1		X	
Dítě č.2	X		
Dítě č.3	X		
Dítě č.4	X		
Dítě č.5	X		

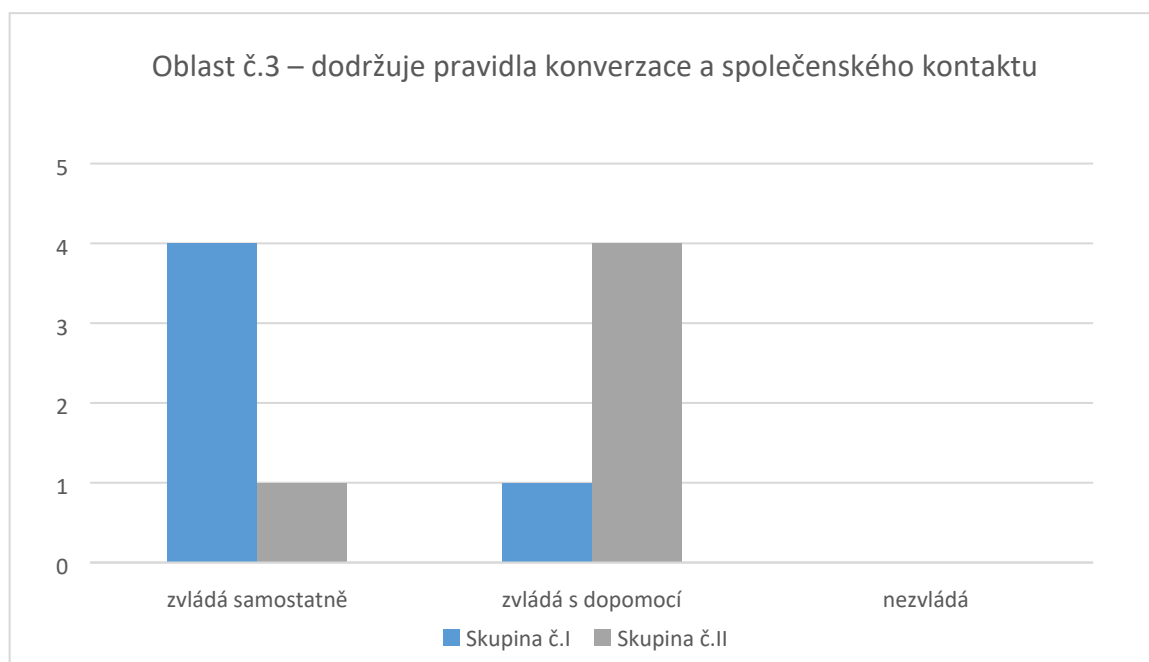
**Tabulka č.5** – výsledky první skupiny z oblasti č.3

V první skupině dětí se ukázalo, že všechny zvládají dodržovat pravidla konverzace a společenského kontaktu. Bylo možné si všimnout přiměřeného zájmu dětí i bezprostřednosti reakce.

II. skupina	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	nezvládá
Dítě č.6		X	
Dítě č.7		X	
Dítě č.8	X		
Dítě č.9			X
Dítě č.10		X	

**Tabulka č.6** – výsledky druhé skupiny z oblasti č.3

Ve druhé skupině dětí jsme si všimli, že občas chyběla bezprostřední reakce a bylo nutné znovu navázat kontakt. Ve většině případů byla nutná dopomoc. Také ne vždy byl zjevný zájem o druhého.



**Graf č.3** – výsledky třetí oblasti

Podle grafu č. 3 můžeme říci, že v této oblasti jsou zdatnější děti z běžné mateřské školy oproti dětem ze mateřské školy logopedické. Při řízené hře měly intaktní děti větší zájem o komunikaci při hře, působily více sebejistě.

#### 7.7.4 Oblast č.4 – dokáže zformulovat otázku, adekvátně odpovědět na otázku (samostatně a smysluplně)

Pomocí řízené hry jsme se snažili vyvolat situace, při jejichž řešení bylo třeba buď odpovědět, nebo zformulovat otázku.

I. skupina	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	nezvládá
Dítě č.1		X	
Dítě č.2	X		
Dítě č.3	X		
Dítě č.4	X		
Dítě č.5	X		

**Tabulka č.7** – výsledky první skupiny z oblasti č.4

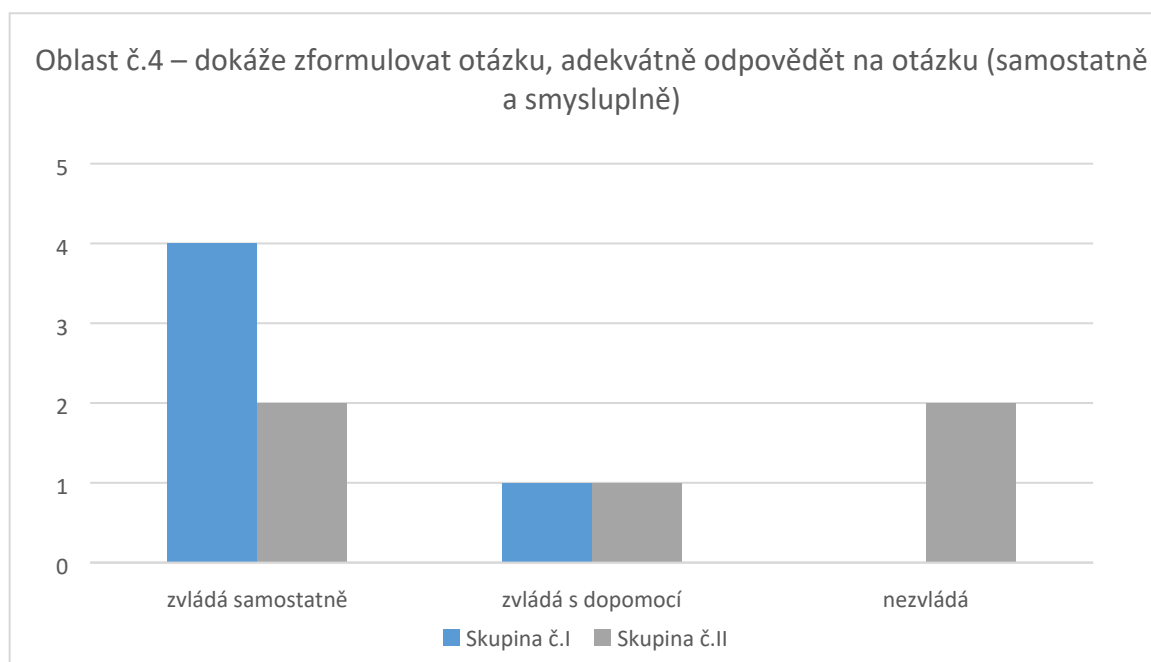
Při práci s dětmi z běžné mateřské školy se zdálo šetření čtvrté oblasti poměrně jednoduché. Děti smysluplně a samostatně vytvářely i odpovídaly na otázky. Občas byla nutná dopomoc i při práci s komunikačně nadanějšími dětmi.

II. skupina	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	nezvládá
Dítě č.6			X
Dítě č.7	X		
Dítě č.8	X		
Dítě č.9			X
Dítě č.10		X	

**Tabulka č.8** – výsledky druhé skupiny z oblasti č.4

Narozdíl od skupiny první, při práci s druhou skupinou dětí z mateřské školy logopedické bylo náročnější vytvořit situaci vhodnou pro hodnocení této oblasti. V tabulce č.8 si můžeme povšimnout rozdílných výsledků mezi dětmi s nějakým druhem NKS. Část dětí zvládá oblast samostatně, přičemž další část nezvládá vůbec.





**Graf č.4** – výsledky čtvrté oblasti

Výsledky ze čtvrté oblasti znázorněné v grafu č.4 ukazují značnou rozmanitost dětí ve druhé skupině. Zatímco ve skupině první převažuje schopnost zvládat danou oblast samostatně.

#### 7.7.5 Oblast č.5 – smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, popíše situaci, událost, vyjádří svoje pocity, prožitky

Pro hodnocení této oblasti bylo důležité dát dětem dostatečný prostor pro vlastní vyjádření svých nápadů a myšlenek. Děti měly za úkol také popsat celkovou situaci v domě, nebo například popsat, co v domě uklízí.

I. skupina	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	nezvládá
Dítě č.6		X	
Dítě č.7	X		
Dítě č.8	X		
Dítě č.9	X		
Dítě č.10	X		

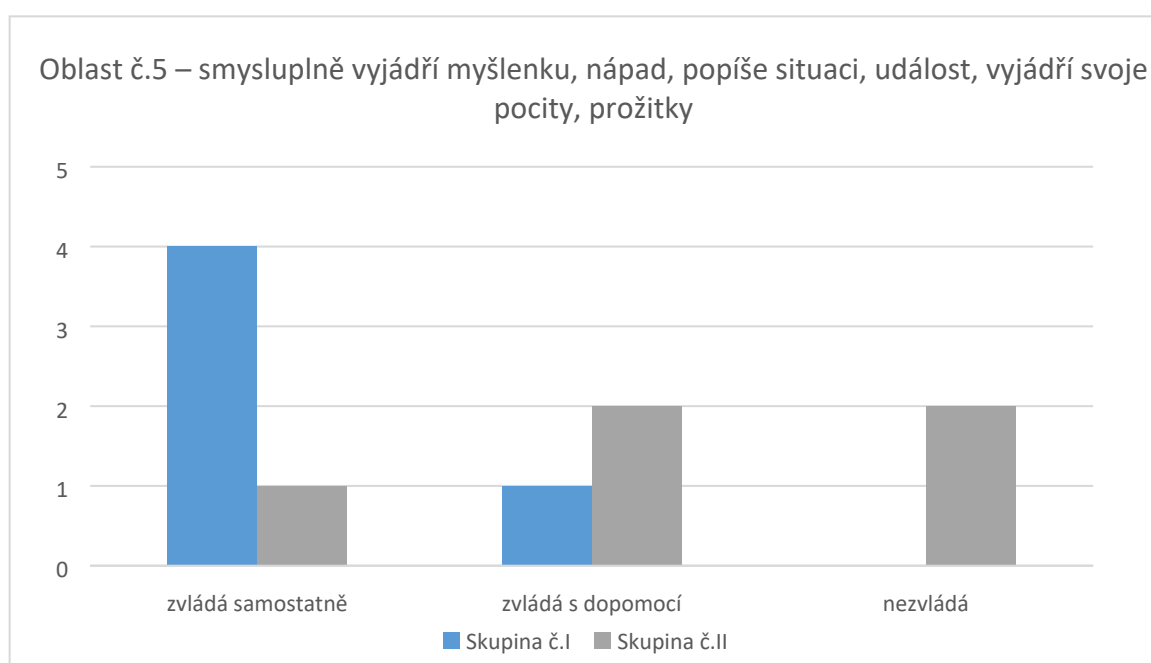
**Tabulka č.9** – výsledky první skupiny z oblasti č.5

Děti v běžné mateřské škole zvládly oblast většinou bez dopomoci. S chutí popisovaly situace, které nastaly. S menší dompomocí vyjádřily situace i prožitky.

II. skupina	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	nezvládá
Dítě č.6			X
Dítě č.7		X	
Dítě č.8	X		
Dítě č.9			X
Dítě č.10		X	

**Tabulka č.10** – výsledky druhé skupiny z oblasti č.5

Tuto oblast děti z MŠ logopedické většinou nezvládly příliš dobře. V tabulce č.10 si můžeme všimnout nutnosti dopomoci, která z části ani nepomohla a dvě z dětí tuto oblast nezvládly. Děti si spíše tiše hrály, než aby odpovídaly či popisovaly situace. Avšak jedno z dětí tuto oblast zvládlo výborně. Nejednotnost výsledků v této oblasti poukazuje na různorodost dětí v mateřské škole logopedické a na možnost ovlivnění nějakým typem NKS.



**Graf č.5** – výsledky páté oblasti

Díky grafu č.5 si můžeme povšimnout, že děti z běžné MŠ si v této oblasti vedly značně líp, než děti z MŠ logopedické.

### 7.7.6 Oblast č.6 – řekne svoje jméno a příjmení, svou adresu, jména kamarádů...

V této oblasti jsme využili samostatného hodnocení a před řízenou hrou jsme se děti ptali, zda mají v mateřské škole nějaké kamarády a jestli ano, tak jak se jmenují. Dále jsme se ptali například na to, zda ví, jak se jmenují rodiče. Také jsme zjišťovali zda děti ví, kde bydlí.

I. skupina	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	nezvládá
Dítě č.1		X	
Dítě č.2	X		
Dítě č.3	X		
Dítě č.4	X		
Dítě č.5	X		

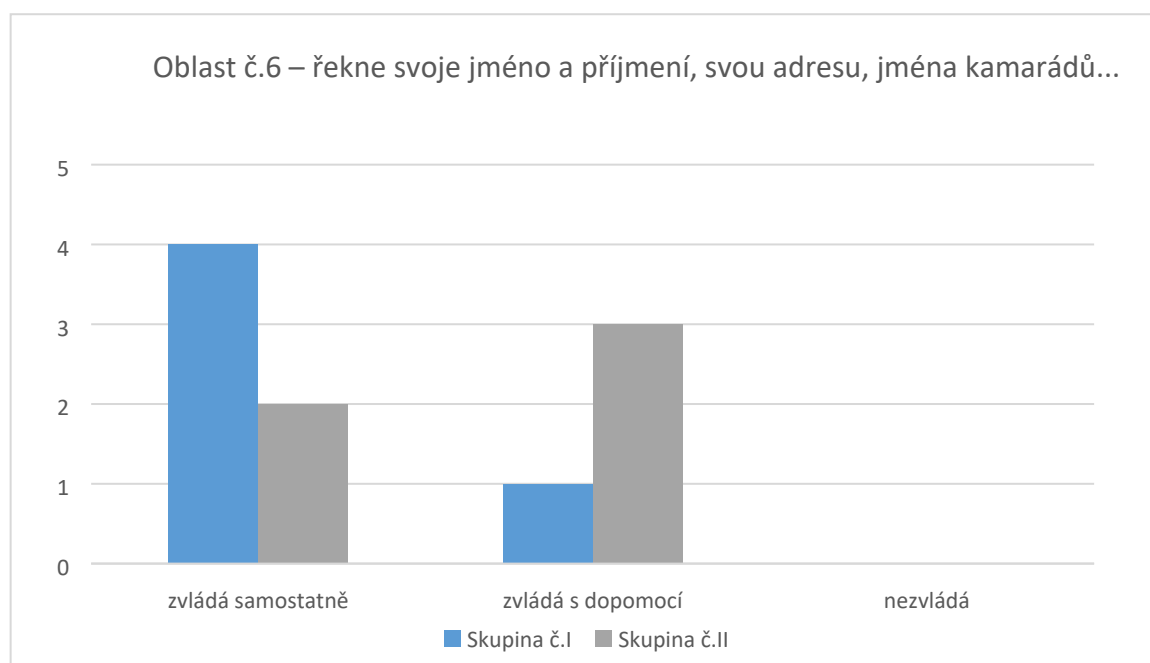
**Tabulka č.11** – výsledky první skupiny z oblasti č.6

V běžné MŠ všechny vybrané děti znaly jména kamarádů i rodičů a většinou také to, kde bydlí. U jednoho dítěte byla potřeba dopomoci.

II. skupina	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	nezvládá
Dítě č.6		X	
Dítě č.7		X	
Dítě č.8	X		
Dítě č.9		X	
Dítě č.10	X		

**Tabulka č.12** – výsledky druhé skupiny z oblasti č.6

Děti z MŠ logopedické věděly, jak se jmenují. Většina také zvládla jmenovat některé své kamarády. Zhruba polovina dětí jmenovala jména rodičů.

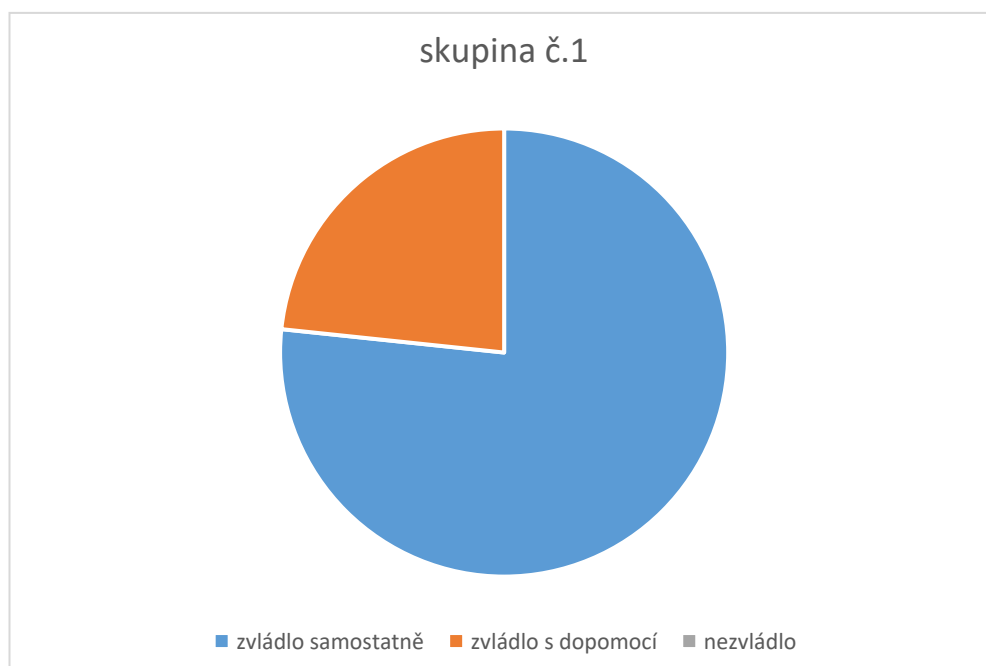


**Graf č.6** – výsledky šesté oblasti

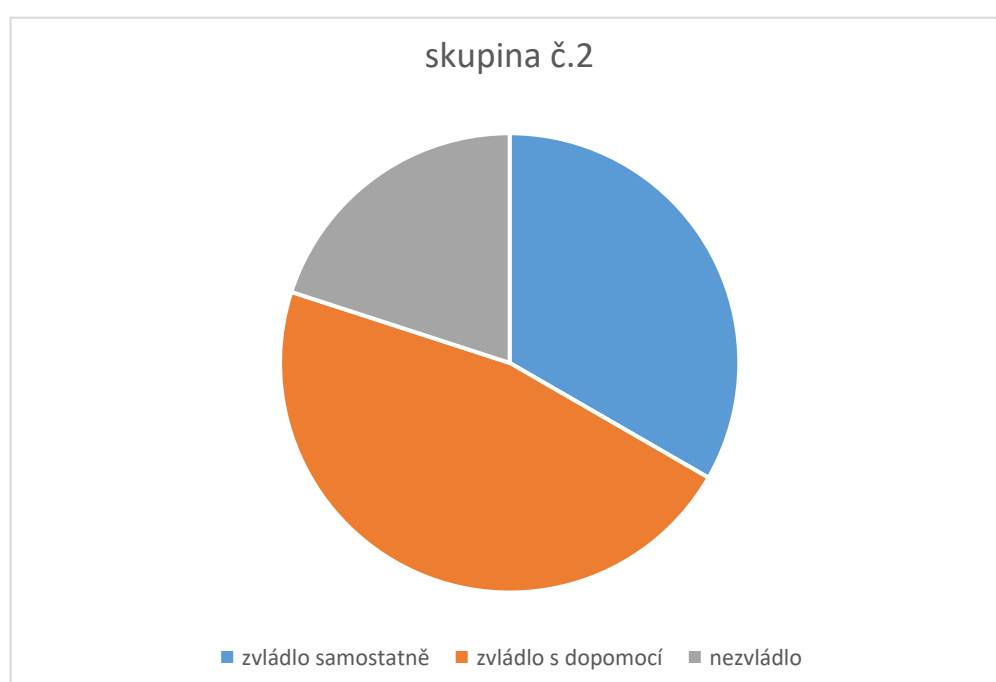
V grafu č.6 vidíme, že obě skupiny dětí oblast zvládly. Děti v mateřské škole logopedické se více zdrhávaly a byly také více nejisté.

### 7.7.7 Porovnání obou skupin

Na závěr porovnáme celkové schopnosti dětí ze skupiny č.1 a skupiny č.2.



**Graf č.7** – celkové výsledky 1. skupiny



**Graf č.8** – celkové výsledky 2. skupiny

Při pohledu na poslední dva grafy č.7 a č.8 vidíme, že intaktní děti zvládaly samostatně oblasti hodnocení ze 77% a s dopomocí z 23%. Děti s určitou vadou řeči zvládaly samostatně z 33%, s dopomocí z 47% a z 6% nezvládly.

## 7.8 Závěr výzkumného šetření

Na základě výše zmíněné metodiky jsme realizovali srovnání dvou skupin dětí, abychom zjistili, zda existuje významný rozdíl v úrovni pragmatické roviny u dětí z běžné mateřské školy a u dětí z mateřské školy logopedické.

Zjistili jsme, že rozdíl opravdu existuje, avšak individuální výkony dětí se občas odlišovaly od celkového průměru skupiny. Důležité je tedy zaměřit se u dítěte na jeho individualitu. I dítě v předškolním věku s určitým typem narušené komunikační schopnosti může zvládat běžné požadavky na předškoláka, stejně tak inaktní dítě předškolního věku může v komunikaci zaostávat.

Děti z běžné mateřské školy v našem výzkumném vzorku většinou zvládaly všechny oblasti samostatně, popřípadě s dopomocí. Oproti tomu děti docházející do MŠ logopedické v našem druhém výzkumném vzorku nedosahovaly samostatně takových výsledků.

## 8 Závěr

Zdravá komunikace je důležitou součástí života člověka. Pro správný vývoj řeči je nutné dbát na celkový zdrávný vývoj dítěte, včetně uspokojování základních lidských potřeb. Pro vývoj řeči je rozhodující období do 5-7 roku života, poté se řeč fixuje. Proto je vhodné v předškolním vzdělávání klást důraz na rozvoj komunikačních kompetencí, ale také na rozvoj dovedností ovlivňujících vývoj řeči, jako například jemné a hrubé motoriky, grafomotoriky, myšlení, zrakové percepce i fonemického sluchu. Rozvoj nejen komunikačních dovedností u dětí v předškolním věku je tedy velmi důležitý.

Cílem této práce bylo porovnat užití řeči u dětí intaktních a u dětí s určitým typem narušené komunikační schopnosti. Naší prvotní myšlenkou bylo, že obě skupiny dětí by mohly mít úroveň v pragmatické rovině řeči přibližně stejnou. V průběhu studia odborné literatury k danému tématu jsme byli nuceni svůj názor přehodnotit. V důsledku toho, čím vším může být vývoj řeči ovlivněn je logické, že se i úroveň pragmatické roviny jazyka bude u jednotlivých dětí lišit. A to i mezi danými skupinami.

Z výzkumného šetření vyšlo najevo, že existuje významný rozdíl v úrovni pragmatické roviny u dětí z běžné mateřské školy a u dětí z mateřské školy logopedické. Intaktní děti zvládly většinou samostatně veškeré úkoly týkající se pragmatické roviny a užití řeči, oproti tomu děti s NKS potřebovaly více dopomoci. Úroveň pragmatické roviny některých z těchto dětí však byla velmi nízká. Proto je nutné zachovat individuální přístup k dětem.

Pro mě dostupná literatura k tomuto tématu byla docela dostatečná. Co se však týká literatury k tématu pragmatické roviny, zde pro mě byla spíše nedostačující. Při budoucím výzkumu by bylo zajímavé porovnat dovednosti v oblasti pragmatické roviny znovu po určitém časovém období, nebo rozšířit výzkum i na další oblasti řeči. V budoucím šetření bychom zkusili vybrat jen určitý druh narušené komunikační schopnosti pro porovnání s intaktní populací stejného věku.

Přejeme si, aby tato práce byla alespoň malým přínosem pro praxi. Abychom poukázali na důležitost celkového rozvoje dětí a jejich komunikačních dovedností.

*„ V pátém a šestém roku řeči tak silně přibývá bude jak rozumu: jen je vždy cvičíc, aby co na sobě mají, co v domě vidí, s čím se obírají, to vlasně jmenovati se učili.“ (Komenský, 2007, s.64)*

## Seznam použité literatury

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.
- KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-9.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Vyd. v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 2007. Europa (Academia). ISBN 978-80-200-1451-1.
- KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.
- KUTÁLKOVÁ, Dana, 2009. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5., přeprac. vyd. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-598-7.
- LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.
- NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Josef Raabe, c2011. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-86307-87-9.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- VITÁSKOVÁ, Kateřina a Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ. *Logopedie*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1088-5.
- VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.

## Internetové zdroje

A., B. Dagal. Investigation of the relationship between communication skills, social competence and emotion regulation skills of preschool children in Turkey. *Educational Research and Reviews* [online]. 2017, **12**(4), 164-171 [cit. 2019-04-12]. DOI: 10.5897/ERR2017.3139. ISSN 1990-3839. Dostupné z: <http://academicjournals.org/journal/ERR/article-abstract/320D40862847>

*Rámcový vzděvací program pro předškolní vzdělávání.* [online]. [cit. 2019-04-12]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/45304/](http://www.msmt.cz/file/45304/)

*Zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).* [online]. [cit. 2019-04-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>



## Seznam tabulek

<b>Tabulka č.1</b>	výsledky první skupiny z oblasti č.1
<b>Tabulka č.2</b>	výsledky druhé skupiny z oblasti č.1
<b>Tabulka č.3</b>	výsledky první skupiny z oblasti č.2
<b>Tabulka č.4</b>	výsledky druhé skupiny z oblasti č.2
<b>Tabulka č.5</b>	výsledky první skupiny z oblasti č.3
<b>Tabulka č.6</b>	výsledky druhé skupiny z oblasti č.3
<b>Tabulka č.7</b>	výsledky první skupiny z oblasti č.4
<b>Tabulka č.8</b>	výsledky druhé skupiny z oblasti č.4
<b>Tabulka č.9</b>	výsledky první skupiny z oblasti č.5
<b>Tabulka č.10</b>	výsledky druhé skupiny z oblasti č.5
<b>Tabulka č.11</b>	výsledky první skupiny z oblasti č.6
<b>Tabulka č.12</b>	výsledky druhé skupiny z oblasti č.6

## Seznam grafů

<b>Graf č.1</b>	výsledky první oblasti
<b>Graf č.2</b>	výsledky druhé oblasti
<b>Graf č.3</b>	výsledky třetí oblasti
<b>Graf č.4</b>	výsledky čtvrté oblasti
<b>Graf č.5</b>	výsledky páté oblasti
<b>Graf č.6</b>	výsledky šesté oblasti
<b>Graf č.7</b>	celkové výsledky 1. skupiny
<b>Graf č.8</b>	celkové výsledky 2. skupiny

## Seznam zkratk

Atd.	-	a tak dále
č.	-	číslo
MŠ	-	mateřská škola
NKS	-	narušená komunikační schopnost
RVP PV	-	rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
s.	-	strana

## Přílohy

### Příloha 1 vzor informovaného souhlasu pro rodiče MŠ

#### Informovaný souhlas pro rodiče:

Vážení rodiče,

ráda bych Vás požádala o souhlas s provedením výzkumu. Studuji třetím rokem na Univerzitě Palackého v Olomouci, obor Speciální pedagogika předškolního věku - učitelství pro mateřské školy a píši bakalářskou práci na téma Komunikační dovednosti u dětí v předškolním věku z pohledu pragmatické roviny. K vypracování práce potřebuji zhodnotit pouze užití pragmatické roviny z hlediska 6 okruhů, například zda dítě zformuluje otázku, vysloví myšlenku atd. Jedná se o časově nenáročnou metodu, výzkum proběhne formou řízené hry. Výsledky budou sloužit pouze mým studijním účelům a jména dětí nebudou nikde zveřejňována. S jakýmkoliv dotazem se na mě můžete obrátit.

Kontakt:

Andrea Slováková

e-mail: [a.slovakova7@gmail.com](mailto:a.slovakova7@gmail.com)

Mob.: 603 322 688

Souhlasím, aby můj syn/moje dcera ....., rok a měsíc narození .....byl/byla součástí praktické části bakalářské práce na PdF UPOL.

V.....

Dne.....

Jméno a příjmení (hůlkovým písmem).....

Podpis zákonného zástupce:.....

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Andrea Slováková
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. PhDr. Eva Souralová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2019

<b>Název práce:</b>	Komunikační dovednosti u dětí v předškolním věku z pohledu pragmatické roviny
<b>Název v angličtině:</b>	Communication skills in preschool children from pragmatic point of view
<b>Anotace práce:</b>	Cílem bakalářské práce je porovnat užití řeči u dětí intaktních a u dětí s narušenou komunikační schopností. V teoretické části jsou stručně vymezeny základní pojmy ke komunikaci, je zde popsán ontogenetický vývoj dětské řeči a také jazykové roviny. Dále se práce věnuje předškolnímu vzdělávání a komunikačním kompetencím v předškolním věku. Praktická část je zaměřena na vlastní výzkumné šetření. Jsou zde popsány cíle, metody i organizace výzkumného šetření. Výzkum zahrnuje porovnání pragmatické roviny řeči dvou odlišných skupin dětí předškolního věku.
<b>Klíčová slova:</b>	Komunikace, narušená komunikační schopnost, komunikační kompetence, předškolní věk, pragmatická rovina
<b>Anotace v angličtině:</b>	The aim of this Bachelor's thesis is to compare the use of speech in children without disabilities and children with disturbed communication ability. In the theoretical part there are briefly defined basic concepts of communication, there is described the ontogenetic development of children's speech and also the language level. Furthermore, the work deals with preschool education and communication skills in preschool age. The practical part focuses on the research itself. The objectives, methods and organization of the research are described. Research involves comparing the pragmatic level of speech between two different groups of pre-school children.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Communication, Disturbed communication abilities, Communication competence, Preschool age, pragmatic level of communication
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	<b>Příloha 1</b> vzor informovaného souhlasu pro rodiče MŠ
<b>Rozsah práce:</b>	43 s.
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk

