

Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči

Eliška Zajitzová

Hnutí R

Publikace vznikla v rámci řešení projektu Rozvojového fondu Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně na rok 2011 s názvem „*Rozvoj dětí předškolního věku v oblasti komunikativních kompetencí*“.

Výchozím podkladem pro tuto publikaci se stala disertační práce autorky s názvem „*Komunikativní kompetence dětí předškolního věku v kontextu předškolního kurikula*“.

Mgr. Eliška Zajitzová, Ph.D.

PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO VÝZNAM PRO ROZVOJ JAZYKA A ŘEČI

Vydalo: Hnutí R, nakladatelství s vědeckou radou, Praha 2011

Tisk: Academia centrum, 2011

Recenze: doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.

© Eliška Zajitzová

© Hnutí R

Ilustrace na obálce © Hana Stiborová

ISBN 978-80-86798-14-1

OBSAH

Obsah	3
Úvod	5
1 Předškolní vzdělávání.....	7
1.1 Vzdělávání dětí z pohledu historie se zaměřením na rozvoj jazyka a řeči	8
1.2 Současné předškolní vzdělávání	13
1.2.1 Předškolní vzdělávání v kontextu kurikulární reformy	14
1.2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	19
1.2.3 Jazyk a řeč v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání	29
2 Rozvoj jazyka a řeči dětí předškolního věku.....	35
2.1 Determinanty rozvoje osobnosti	36
2.1.1 Biologická determinace	36
2.1.2 Sociální a kulturní determinace	38
2.2 Specifika vývoje dítěte předškolního věku	43
2.2.1 Charakteristika jednotlivých oblastí vývoje dítěte	43
2.2.2 Školní zralost, připravenost a nástup dítěte do školy	52
2.3 Vývoj řeči dětí předškolního věku.....	55
2.3.1 Vymezení základních pojmů	56
2.3.2 Determinace vývoje řeči.....	59
2.3.3 Vývoj řeči z pohledu vývojových teorií	61
2.3.4 Vývojová stadia řeči, jazykové roviny	63
2.4 Rozvoj kompetencí dětí předškolního věku v oblasti jazyka a řeči.....	68
2.4.1 Úroveň kompetencí dětí předškolního věku v oblasti jazyka a řeči z pohledu výzkumu	69
2.4.2 Možná rizika vzniku potíží v oblasti jazyka a řeči	87
2.4.3 Doporučení pro praxi.....	89
Závěr.....	95
Prameny a literatura.....	96

Seznam obrázků, tabulek a grafů.....	105
Přílohy	106
Rejstřík věcný	111
Souhrn.....	114
Summary.....	114

ÚVOD

Období předškolního věku je z pohledu vývoje člověka velmi významné. V tomto období se dítě vyvíjí nejrychleji a také se nejrychleji učí. Důležitým mezníkem v životě dítěte se stává vstup do mateřské školy a s tím spojené předškolní vzdělávání. Předškolní vzdělávání by mělo v maximální míře podporovat individuální rozvojové možnosti dětí a každému dítěti umožnit dospět k takové úrovni rozvoje, která je pro ně individuálně dosažitelná. Vzdělávání v předškolním období se orientuje na vytváření elementárních klíčových kompetencí dětí důležitých pro započetí povinného vzdělávání i pro celoživotní učení.

Za jednu z prioritních oblastí, ve které je třeba děti rozvíjet, považujeme oblast jazyka, řeči a komunikace. Komunikace je nezbytnou součástí lidského života a lidské společnosti, představuje základní nástroj mezilidské interakce. Oblast jazyka, řeči a s tím spojenou komunikaci je proto třeba rozvíjet již od narození. Do doby ukončení vývoje řeči, tzn. do šestého až sedmého roku věku, by si dítě mělo osvojit základní jazyková schémata, základní slovní zásobu, přesnou artikulaci, souvislou komunikaci. Po ukončení vývoje řeči dítěte je velmi náročné hotové návyky měnit. Úroveň řeči souvisí s kvalitou myšlení, poznávání, učení, sociálních vztahů, sebeprosazení. Dítěti, které nemluví nebo hovoří nesrozumitelně, jiní lidé nerozumí, což u něho může vést k pocitům méněcennosti, křivdy, sebelítosti, vyhýbání se kolektivu, negativismu, zlosti a agresivnímu chování, podceňování se a vyčlenění z kolektivu, izolaci a osamocení a s tím spojené frustraci. U jedince je tak negativně ovlivněn vývoj jeho osobnosti, schopnosti sociální interakce, vzdělávání a učení a s tím související profesní uplatnění i naplnění osobního života.

Z výše uvedeného vychází tato publikace. Je věnována předškolnímu vzdělávání a poukazuje na jeho význam při rozvoji jazyka, řeči a komunikace dětí předškolního věku. V kontextu předškolního vzdělávání přináší souhrn poznatků teoretických i praktických. V první kapitole seznamuje čtenáře s předškolním vzděláváním z pohledu historického, v jehož rámci se zaměřuje také na rozvoj jazyka a řeči dětí. Poukázáno je dále na současné pojetí předškolního vzdělávání a kurikulární dokument Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004). Akcent je kladen na oblast jazyka a řeči. Druhá kapitola publikace je věnována rozvoji jazyka a řeči dítěte předškolního věku. Obsahuje část psychologickou, v níž je pojednáno o specifických vývoje dítěte v předškolním období a o determinantech, které rozvoj osobnosti člověka ovlivňují. Pozornost je dále věnována vývoji řeči dítěte předškolního věku.

Podkapitola poukazuje na vybrané vývojové teorie, vývojová stadia řeči a jazykové roviny. Poslední část je zaměřena prakticky. Prezentuje výsledky výzkumného šetření, které bylo realizováno v oblasti rozvoje jazyka a řeči dětí na konci období předškolního vzdělávání. Publikace přináší zjištěné skutečnosti o úrovni kompetencí dětí ve sledované oblasti, hovoří o možných rizicích, která mohou vzniknout, a na závěr předkládá doporučení pro praxi, zejména v mateřských školách.

Publikace je určena jak odborné, tak laické veřejnosti. Primárně poslouží odborníkům z oblasti předškolní pedagogiky, studentům příslušného studijního oboru, pedagogům mateřských škol, dále odborníkům a studentům z oblasti psychologie, speciální pedagogiky, lingvistiky. Zdrojem poznatků a inspirace může být taktéž pro rodiče, vychovatele a další zájemce o danou problematiku.

Výchozím podkladem pro tuto publikaci se stala disertační práce autorky s názvem „Komunikativní kompetence dětí předškolního věku v kontextu předškolního kurikula“.

Eliška Zajitzová

1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Výchova a vzdělávání dětí předškolního věku tvoří dnes již nedílnou součást vzdělávacího systému České republiky a dalších, nejen evropských zemí. Dětství je z pohledu dnešní doby velmi významné. Dětem je v rámci naší společnosti věnováno mnoho pozornosti, a to v nejrozličnějších oblastech. Dětstvím se zabývají obory filozofické, psychologické, sociologické, biologické, pedagogické.

Pokud se však ohlédneme do historie, v mnohých obdobích se na dětství nepohlíželo jako na životní etapu se svými specifiky, často bylo spíše považováno za období méněcenné. Větší pozornost si období dětství získalo až v 19. století v souvislosti s kritikou necitlivého přístupu k dítěti. Na základě potřeb společnosti se ve stejné době začalo rozvíjet organizované předškolní vzdělávání. Vznikly první předškolní instituce, začala se rozvíjet předškolní pedagogika jako věda, vyvíjelo se předškolní kurikulum.

V současné době procházejí evropské země vzdělávacími reformami a spolu s nimi i Česká republika. Trendem vzdělávací politiky se stává koncepce celoživotního učení. Dochází ke změnám ve vzdělávacích systémech, vznikají nová kurikula pro jednotlivé etapy vzdělávání. Vzdělávání se orientuje od předávání hotových poznatků k rozvoji klíčových kompetencí dětí a žáků. Tyto změny se promítají i do oblasti předškolního vzdělávání.

Kapitola seznamuje s předškolním vzděláváním z pohledu historie i současnosti. Představuje pojetí dětství, výchovy a vznik předškolních institucí v Evropě. Obecnou rovinu blíže rozšiřuje o oblast rozvoje jazyka a řeči dětí. V další části je pozornost věnována současnému předškolnímu vzdělávání v souvislosti s kurikulární reformou. Prezentován je předškolní kurikulární dokument – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004), blíže je v kontextu se zaměřením publikace rozpracován pro oblast jazyka a řeči.

1.1 *Vzdělávání dětí z pohledu historie se zaměřením na rozvoj jazyka a řeči*

Na období dětství nebylo v historii pohlíženo vždy stejně. V období **pravěku** se děti účastnily života celé skupiny. Učily se nápodobou a velmi rychle se do dění ve skupině zapojovaly. Výchova byla všestranná a jednotná.

V období **starověku** byla výchova diferencovaná dle původu. Děti svobodných občanů se k výsadnímu postavení ve společnosti připravovaly prostřednictvím hry a studiem, děti nesvobodných otroků do vznikajících škol přístup neměly, učily se práci od svých rodičů. O předškolní výchově v této době pojednával zejména **Platon** ve svých dílech „*Ústava*“ a „*Zákony*“, dále **Aristoteles** ve spisech „*Politika*“ a „*Etika Nikomachova*“. Tématu rozvoje jazyka a řeči se věnovala řada filozofů a pedagogických myslitelů. Jako příklad můžeme uvést římského teoretika doby antiky **M. F. Quintiliana**, který jako jeden z nejvýznamnějších římských vychovatelů zdůrazňoval výchovu řečníka. V této souvislosti kladl velkou pozornost na rozvoj dětské řeči a její čistotu počínaje prvními lety života. Podtrhoval cílevědomou jazykovou výchovu a péči o řeč malých dětí, které se učí zejména správným příkladem (Bělinová, Mišurcová, 1980; Čapková, 1981).

Ve **středověku** bylo dítě začleněno do společnosti dospělých, jakmile se naučilo chodit a mluvit. V této době bylo na dítě nahlíženo jako na „malého dospělého“ (Šmelová, 2008). Základ všeobecného vzdělání církevních škol tvořilo ve středověké společnosti *sedmero svobodných umění*. Předměty se dělily na trivium a kvadrivium (Mišurcová, Čapková, Mátej, 1987). S pěstováním řeči, jazyka a řečového projevu se setkáváme v rámci *trivia - rétoriky, gramatiky i dialektiky*. O správné výslovnosti a vývoji řeči pojednávají v tomto období také církevní otcové **Jeroným** a **Augustin** (Čapková, 1981).

V období **humanismu, renesance a reformace** se postupně setkáváme s humánnějšími postoji k dítěti i jeho vývoji. V tomto období hovoříme o počátečních snahách zavést veřejnou předškolní výchovu u členů sekty novokřtěnců a v této souvislosti také o počátcích rozvoje přeškolního kurikula. **P. Walpot**, kazatel, sestavil r. 1578 školní řád zabývající se mj. otázkami péče o malé děti. Za první ucelený dokument zabývající se výchovou dětí předškolního věku považujeme však „*Informatorium školy mateřské*“ **J. A. Komenského** z roku 1632, který jako první ocenil hodnotu dítěte (Čapková, 1981; Šmelová, 2008). Informatorium mělo být původně jednou z částí plánu celoživotního vzdělávání, o němž

J. A. Komenský hovoří ve svém díle „*Velká Didaktika*“. Školou mateřskou zde myslí výchovu v rodině, v „klíně mateřském“. J. A. Komenský se zde zabývá teorií výchovy dětí útlého věku, kterou spojuje s praktickými poznámkami. Informatorium obsahuje dvanáct kapitol, v nichž J. A. Komenský hovoří o tom, že jsou děti nejdražším božím darem a klenotem hodným nejpilnějšího opatrování. Poukazuje na to, k čemu mají rodiče děti vést, v díle rozpracovává cíl a obsah výchovy. Seznamuje s tím, v čem mají být děti od narození do šesti let věku cvičeny a vycvičeny a v této souvislosti dělí oblast výchovy intelektu na vědomosti, dovednosti, jazykové vzdělání, mravy, ctnost a zbožnost. Zabývá se tělesnou výchovou, v rámci níž předává zdravotní pokyny, dále cvičením rozumnosti v jednotlivých předmětech, jako je přírodověda, optika, astronomie, zeměpis, chronologie, dějepis, ekonomie, politika, jimž stanoví i obsah. Důraz klade také na oblast aritmetiky, geometrie, hudby, ručních prací a na jazykový rozvoj dítěte. Seznamuje s hlavními zásadami mravní výchovy a s náboženskou výchovou, která provází celé jeho dílo. V neposlední řadě vysvětluje důvod mateřské výchovy do šesti let věku, zdůrazňuje a respektuje možné odchylky dle individuálního vývoje dítěte. Předkládá zásady výchovy a vzdělávání a radí, jak motivovat dítě, aby se na školu těšilo. Jednu z kapitol Informatoria věnuje J. A. Komenský radám, jak pečovat o jazykový rozvoj dítěte. Kapitola s názvem „***Jak v výmluvnosti cvičeny býti mají dítky?***“ pojednává o gramatice, rétorice a poezii v souvislosti s vývojem a rozvojem řeči dítěte. J. A. Komenský zde zdůrazňuje význam jazyka a řeči, předkládá krátký postup rozvoje této oblasti u dětí. V oblasti gramatiky hovoří o osvojování hlásek, slabik, slov, varuje před možnostmi jejich špatného osvojení. Předkládá možnosti cvičení např. formou jazykolamů. V oblasti rétoriky zdůrazňuje zejména význam neverbální komunikace. Za důležitou pro rozvoj jazyka a řeči považuje poezii, její rytmus a harmonii, do svého díla zahrnuje např. rytmická říkadla a ukázky ukolébavek (Komenský, 2007). Svým dílem položil J. A. Komenský základy předškolní pedagogiky jako vědy. Můžeme zde hovořit o první soustavné teorii předškolní výchovy, dotýkající se všech praktických otázek, které řešíme i v současnosti. V období renesance, humanismu a reformace můžeme pozorovat zdůrazňování významu mateřského jazyka a rozvoje řeči také u teoretiků jako je **M. de Montaigne**, **T. More** či **T. Campanella** (Čapková, 1981).

V návaznosti na Komenského dílo se od **17. století** začal zájem o dítě zvyšovat. Mezi významné osobnosti tohoto období řadíme J. J. Pestalozziho a J. J. Rousseaua. Ve svém díle „*Jak Gertruda učí své děti*“ představuje **J. J. Pestalozzi** své zásady výchovy a vzdělávání, velký důraz klade na názornost. Za základní elementární vyučovací prostředky považuje zvuk,

tvár a číslo. V souvislosti s rozvojem jazyka a řeči dětí hovoří o zvuku. Z něj vyvozuje jako speciální vyučovací prostředky nauku o tónu, nauku o slovech či názvech a mluvnicki. Postupně popisuje postup rozvoje jazyka a řeči dětí (Pestalozzi, 1956). Významným dílem v oblasti výchovy se stalo dílo „*Emil čili o vychování*“ **J. J. Rousseaua**, v němž je poukázáno na význam přirozené výchovy. Dílo je rozděleno do pěti knih, z nichž je o období předškolního dětství a rozvoji řeči dítěte pojednáno v knize první („*Dítě novorozené až k době, kdy začíná mluvit*“) a v knize druhé („*Věk dětský od doby, kdy začíná dítě mluvit, až po dvanáctý rok*“). V knize první J. J. Rousseau hovoří o vývoji řeči dítěte, o porozumění řeči, o řeči neverbální, o slovní zásobě. Zdůrazňuje význam správného jazykového vzoru. Vysvětluje vztah mezi pláčem a řečí. V druhé knize píše o nutnosti dodržování řady zásad, např. správné artikulace, porozumění řeči, učení se cizímu jazyku v době dětství (Rousseau, 1926).

Nový postoj k pojetí dětství přineslo **19. století**. Kritizován byl necitlivý přístup k dítěti. V tomto období se zformovalo reformní hnutí nové výchovy, které usilovalo o změnu v přístupu k dítěti ve směru respektování jeho osobnosti. Do počátku 19. století spadá **vznik organizované institucionální předškolní výchovy a vzdělávání v Evropě**, kdy nacházíme i první impulzy přípravného vzdělávání pedagogů působících v těchto zařízeních. Předškolní zařízení byla nazývána různě - *opatrovny, dětince, útulny, azyly, dětské domy, pěstovny, dětské zahrádky a mateřské školy*. Nejdříve byly zřizovány jako instituce sociálního charakteru, později získávaly charakter výchovný a vzdělávací (Mišurcová, 1980; Šmelová, 2006). Organizované institucionální předškolní vzdělávání se vždy ve svých vzdělávacích programech a plánech jako jedné z prioritních oblastí věnovalo také rozvoji oblasti jazyka a řeči malých dětí.

Mezi první **zakladatele** zařízení pro nejmenší děti se v **Anglii** řadí **R. Owen** se svou „*Infant school*“ (1816). Ve **Francii** se o rozvoj předškolních zařízení zasloužil **F. Oberlin**, který založil „*L'école á tricoter*“, neboli „*Školu pletení*“ (1770). Na Oberlina navázala **markýza de Pastoret**. V Paříži založila první instituci charakteru jeslí s názvem „*Salle d'hospitalité*“. Zakládání útulen se ve Francii zabýval také **J. D. Cochin**. Významnou osobností tohoto období je **M. Pape-Carpentierová**, pěstounka a generální dozorkyně mateřských škol v Paříži, která kladla důraz na osobnost pěstounky a v tomto duchu také publikovala. V **Německu** vznikaly instituce s názvy „*Kleinkinderbewahrnanstalt*“ a „*Kleinkinderschule*“. První opatrovnu zde založila **P. von Lippe Detmold**. Nelze opomenout práci významného pedagoga **F. W. Fröbela**. Dle zásad J. J. Pestalozziho založil soukromý výchovný ústav

a spravoval sirotčince. Své znalosti z praxe využil při výrobě hraček, „dárků“, pro jejichž výrobu nechal zřídit dílnu (1837). Založil „*Ústav dětských her*“ (1839) a o rok později „*Kindergarten*“ čili „*Dětskou zahrádku*“ (1840), zaměřenou na práci s dětmi formou zaměstnávacích her s využitím svých hraček - dárků. Svými zaměstnávacími hrami se mj. zaměřil i na rozvoj řeči. Na F. W. Fröbela navázala řada dalších pedagogů, dětské zahrádky vznikaly i v dalších zemích a městech, například v Praze a ve Vídni. V **zemích Rakouska-Uherska** se o rozvoj opatroven zasloužila hraběnka **Brunswick – Korompová**. Založila „*Zahradu andělíčků*“ (1828) a mateřské školy v Banské Bystrici, Bratislavě a Trnavě. Mezi první opatrovny vznikající v **českých zemích** patřila *opatrovna v Karlíně* (1832) a *opatrovna v Praze na Hrádku* (1832). Od druhé poloviny 19. století začaly na našem území vznikat první *mateřské školy*. Existovaly tak vedle sebe české veřejné mateřské školy zřizované obcí a německé soukromé *dětské zahrádky*, v nichž se platilo školné. V Praze byla první mateřská škola založena u sv. *Jakuba* (1869) zásluhou **M. Riegerové – Palacké** (Mišurcová, 1980; Šmelová, 2006). V roce **1869** byl vydán **Říšský zákon** (Školský zákon) zaměřený na pravidla vyučování na obecných školách. Konstituovala se jím školská soustava, jež přetrvala v podstatě až do r. 1948. Zákon obsahoval i ustanovení týkající se předškolních institucí. V roce **1872** navázalo na tento zákon **ministerské nařízení č. 4711 o školách mateřských a jim příbuzných ústavech**. Tento výnos diferencoval pečovatelskou a ošetrovací funkci opatroven a jeslí určených zejména nejmenším dětem od výchovné funkce mateřských škol (Mišurcová, 1980; Šmelová, 2006, 2008). V 19. století začaly vznikat **spisy věnující se předškolní výchově**. **J. V. Svoboda**, který vedl **opatrovnu v Praze na Hrádku**, sepsal ucelený výchovný program s názvem „*Školka, čili prvopočáteční, praktické, názorné, všestranné vyučování malých dětí k věčnému vybroušení rozumu a ušlechťení srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení pro učitele, pěstouny a rodiče*“, v němž předložil pracovní program, rozvrh hodin, metodiku a soubor písní a přísloví pro výchovu náboženskou a mravní. Cílem bylo rozvíjet dítě po stránce rozumové, tělesné, mravní a estetické i vyučovat trivium. V tomto díle a v díle „*Malý čtenář čili čítanka pro malé dívky*“ se věnoval i jazykové výchově, čtení a rozvoji řeči po stránce lexikální i gramatické (Bělinová, Mišurcová, 1980; Mišurcová, 1980; Šmelová, 2006). Ze Svobodovy koncepce, koncepce F. W. Fröbela a francouzských mateřských škol vyšel **výchovný program mateřské školy u sv. Jakuba v Praze** zaměřený především na rozvoj rozumu, mravů a náboženství. V časovém pořádku mateřské školy bylo mj. zařazeno učení se novým písním, básničkám, říkadlům, opakování naučených, vyprávění příběhů (Mišurcová, 1980). Koncepce výchovných programů

opatrovny na Hrádku a mateřské školy u sv. Jakuba měly vliv na utváření výchovného systému v českých předškolních zařízeních. Postupně vznikala řada výchovných programů či osnov pro práci s dětmi předškolního věku. Každá instituce pracovala podle vlastní osnovy či programu a metod. V programech mateřských škol se na přelomu **19. a 20. století** odrazilo reformní hnutí, vznikla řada *metodických spisů pro pěstounky mateřských škol* spojených se jmény **B. Ledvinkové, B. Studničkové, I. Jarníkové, M. Bartuškové, A. Süssové, J. Šukalové** aj. (Šmelová, 2008). Příkladem můžeme uvést *Výchovný program mateřských škol I. Jarníkové* (1927), v němž autorka předkládá přehled výchovných prostředků a popisuje, jak je užívat ve výchově malých dětí. V části věnované cvičení výslovnosti a řeči seznamuje s vývojem řeči dítěte, poukazuje na související oblasti, které je potřeba rozvíjet, upozorňuje na nesprávnosti v dětské řeči, předkládá konkrétné příklady ke cvičení řeči dětí. Ve svém díle vychází z myšlenek řady významných osobností - M. Montessori, F. W. Fröbela, F. Mošnera, J. V. Svobody aj.

Na aktivitu reformních snah bylo navázáno v **20. století**, které je považováno za století dítěte. Dítě se stalo předmětem mezinárodních jednání a úmluv (např. UNICEF¹ od r. 1950, Deklarace práv dítěte v r. 1959, Úmluva o právech dítěte v r. 1989). K velkému rozvoji mateřských škol a tedy i vzdělávacích programů došlo **po roce 1945**. Následující období až po období současnosti bylo v souvislosti s děním ve společnosti obdobím řady změn, rozvoje i úpadků předškolní výchovy a vzdělávání (Šmelová, 2008). Průběžně byly dle aktuálních potřeb k osnovám a programům vytvářeny také příručky a metodiky pro učitelky předškolních zařízení. Členěny byly nejčastěji podle věku dětí a poukazovaly na to, jak s dětmi pracovat a jak je rozvíjet v jednotlivých oblastech. **Jazykové metodiky** (např. Klímová, 1955, 1970; Filčíková-Herfotová, 1957; Chytková, Krčmová, Monatová, 1980) obsahovaly teoretická vysvětlení a soubory námětů z jazykové oblasti (říkanek, písní, slovních hříček) a vznikaly k nim také kvalitní didaktické pomůcky, v mnoha mateřských školách užívané dodnes. K *Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy* z roku 1984 postupně vznikl ucelený soubor metodických příruček členěný dle jednotlivých složek výchovy. Metodické příručky *Jazyková výchova v mateřské škole* a *Jazyková výchova v mateřské škole II* detailně rozpracovávají postup rozvoje dětí v této oblasti. První díl metodiky (Minaříková, Cardová, Švandová, 1987) člení vybrané úkoly jazykové výchovy pro 3 – 6 leté děti do časových úseků a předkládá jejich metodické postupy, seznamuje s výchovnými pomůckami pro jazykovou

¹ United Nations Children's Fund / Dětský fond Organizace spojených národů (OSN).

výchovu, představuje vhodnou odbornou literaturu. Druhá část metodiky (Cardová, Švandová, 1988) obsahuje řadu her a cvičení k rozvoji slovní zásoby, k osvojení si spisovné výslovnosti a rozvoji zřetelnosti mluvy, k osvojování a zdokonalování gramatické správnosti mluvených projevů a rozvíjení povědomí o gramatické stavbě jazyka, k rozvíjení souvislého vyjadřování. Poslední Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1984 ztratil svou závaznou platnost v roce 1990. Pedagogové mateřských škol si začali vytvářet vlastní programy a vzdělávací plány. O tomto období hovoříme jako o **období demokratizace a transformace ve vzdělávání** (Šmelová, 2008).

V souvislosti s kurikulární reformou vznikl v roce **2001** *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*, v roce **2004** byl upraven a nazván jako *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (dále jen RVP PV).

Pěstování jazyka a řeči má své místo i v současném kurikulu. Je obsaženo v RVP PV ve vzdělávací oblasti „*Dítě a jeho psychika*“ v podoblasti „*Jazyk a řeč*“ (RVP PV, 2004).²

1.2 Současné předškolní vzdělávání

Vzdělávání dětí předškolního věku vychází z požadavků soudobé společnosti. Je součástí celoživotního učení, které představuje zásadní koncepční změnu pojetí výchovy a vzdělávání v současnosti, nový princip vzdělávací politiky. Na dítě se nahlíží jako na svébytnou osobnost s vlastní identitou a vlastními právy, přihlíží se k jeho individuálním zvláštnostem, možnostem rozvoje, potřebám a zájmům. V souvislosti s aktuální problematikou globalizace vyvstává otázka, jak připravovat děti a mládež na život v globální společnosti, jakými znalostmi, schopnostmi, dovednostmi je vybavit, aby byli schopní se ve společnosti prosadit. Ve vzdělávacích systémech evropských zemí tak dochází ke změnám ve způsobu koncepce, projektování a realizace vzdělávání. Vzniká nové pojetí kurikula založené na osobnostně orientované výchově a směřující od předávání hotových faktů k osvojování a rozvoji klíčových kompetencí.

Předškolní vzdělávání jako součást celoživotního učení tvoří prvotní etapu ve vzdělávání dětí, zprostředkovává elementární základy klíčových kompetencí a vytváří tak základ pro plnění požadavků povinného vzdělávání. Pro etapu předškolního vzdělávání byl jako kurikulární

² Bližší pojednání v podkap. 1.2.3.

dokument vytvořen RVP PV, jenž přesně vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku, které se vztahují na pedagogickou činnost ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. RVP PV tvoří východisko pro vytváření a realizaci školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP).

1.2.1 Předškolní vzdělávání v kontextu kurikulární reformy

Vzhledem k potřebě změny přístupu k výchově a vzdělávání dochází na přelomu 20. a 21. století k **reformě v oblasti školství**. Ve vzdělávací politice se začíná hovořit o pojmu „celoživotní učení“ (příp. „celoživotní vzdělávání“, angl. „lifelong learning“).

Celoživotní učení představuje „zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života“ (Palán In Kalous, Veselý, 2006, s. 25, 26).

V březnu roku 2000 určilo zasedání Evropské rady v Lisabonu budoucí směr politiky v Evropské unii (dále jen EU), schválilo tzv. **Lisabonskou strategii** transformace Evropy³. Tato transformace byla určena jako hlavní strategický cíl pro evropské společenství pro období od roku 2000 do roku 2010. Zasedání ukázalo, že posun k celoživotnímu učení musí doprovázet úspěšný přechod k ekonomice a společnosti založené na znalostech. Celoživotní učení bylo v dané chvíli definováno jako „cílevědomá neustálá vzdělávací činnost, vykonávaná s cílem zlepšovat znalosti, dovednosti a kompetence“ (Memorandum o celoživotním učení [online], 2004).

Rada Evropy vytyčila v této souvislosti 3 strategické záměry a 13 cílů (více in Lisabonský proces – Vzdělávání a odborná příprava v Evropě do roku 2010 [online], 2004). Jedním z cílů je i **rozvíjení klíčových kompetencí ve společnosti založené na znalostech**⁴.

³ Lisabonská strategie transformace Evropy na "nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomiku na světě, která čerpá ze znalostí a dovedností a je schopna nepřetržitého hospodářského růstu při současném dosažení většího množství lepších pracovních příležitostí a větší sociální soudržnosti" (Lisabonský proces – Vzdělávání a odborná příprava v Evropě do roku 2010 [online], 2004).

⁴ Význam tohoto cíle pro praxi: identifikovat klíčové kompetence a zajistit jejich integraci do kurikul, zpřístupnit osvojení klíčových kompetencí každému, tedy i méně nadaným žákům, žákům se speciálními vzdělávacími

Klíčové kompetence byly pod záštitou EU definovány jako „*přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost*“ (Klíčové kompetence – nová výzva z EU I. [online], 2005).

V souvislosti se zasedáním v Lisabonu byla zahájena celoevropská debata pojednávající o **účinné strategii směřující k realizaci celoživotního učení**⁵, a to jak na individuální a institucionální úrovni, tak ve všech sférách veřejného a soukromého života.

V roce 2002 byl Evropskou radou v Barceloně schválen pracovní program „*Vzdělávání a odborná příprava v Evropě*“ („*Vzdělávání 2010*“).⁶ Celoživotní učení bylo v oblasti vzdělávání rozčleněno na etapu **počátečního vzdělávání** (základní, střední a terciární vzdělávání) a etapu **dalšího vzdělávání**. Celoživotní učení zahrnuje **formální vzdělávání** - realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách; **neformální vzdělávání** - zlepšuje společenské i pracovní uplatnění, je poskytováno v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, ve školských zařízeních a dalších organizacích a **informální učení** - získávání vědomostí, osvojování dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase, v rámci sebevzdělávání (Strategie celoživotního učení ČR, 2007).

Oblastí vzdělávání se v 90. letech 20. století v souvislosti s řešením všech naléhavých problémů lidské společnosti v pověření organizace OSN⁷ začala ve světovém měřítku také zabývat organizace **UNESCO**⁸ jako organizace zodpovědná za výchovu, vědu a kulturu. V roce 1991 byla stanovena (a v roce 1993 formálně ustanovena) komise, která se měla zabývat vzděláváním a učením pro 21. století. Předsedou komise se stal **J. Delors**. Jako úkol

potřebami, žákům, kteří předčasně opouštějí vzdělávací systém a dospělým, podpořit validitu a zhodnocení klíčových kompetencí u veřejnosti a usnadnit tak další vzdělávání a zaměstnatelnost občanů (Klíčové kompetence – nová výzva z EU I., 2005).

⁵ Strategie celoživotního učení měla být efektivní a měla se zaměřit na zaručení všeobecného a stálého přístupu k učení pro získávání a obnovování dovedností, na viditelné zvýšení investic do lidských zdrojů, na rozvoj metod vyučování a učení, na zlepšení způsobů pojmání a hodnocení učení, na zajištění informací a poradenství o příležitostech k učení, na poskytování příležitostí k učení co nejbližší lidem (Memorandum o celoživotním učení [online], 2004).

⁶ Představoval strategický referenční rámec pro tvorbu politik v jednotlivých oblastech, stupních a druzích vzdělávání a odborné přípravy na úrovni EU se zvláštním zřetelem k celoživotnímu učení. V dalších fázích byla Lisabonská strategie rozpracována do oblasti zaměstnanosti a vzdělávání.

⁷ Organizace spojených národů / United Nations Organization – UNO; též Spojené národy (zkratka se nepoužívá) / United Nations – UN.

⁸ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu.

bylo komisi stanoveno prozkoumat důsledky, které pro vzdělávání plynou ze základních vývojových trendů současné společnosti, a vypracovat návrhy, které by celosvětově umožnily přizpůsobit vzdělávací systémy všem základním požadavkům globální společnosti 21. století. Pro řešení úkolu bylo vybráno šest okruhů a tři průřezová témata⁹ bezprostředně se vztahující k fungování vzdělávacích systémů. Výsledky dlouhodobého zkoumání a činnosti prezentovala komise ve *Zprávě Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělání pro 21. století“ „Učení je skryté bohatství“*. Za jedno z významných zde považujeme pojednání J. Delorse o nové orientaci vzdělávání v průběhu života. Má-li být vzdělávání úspěšné, musí být založeno na čtyřech základních typech učení, tzv. **čtyřech pilířích vzdělávání: učit se poznávat; učit se jednat; učit se žít společně, učit se žít s ostatními; učit se být** (Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělání pro 21. století“, 1997).

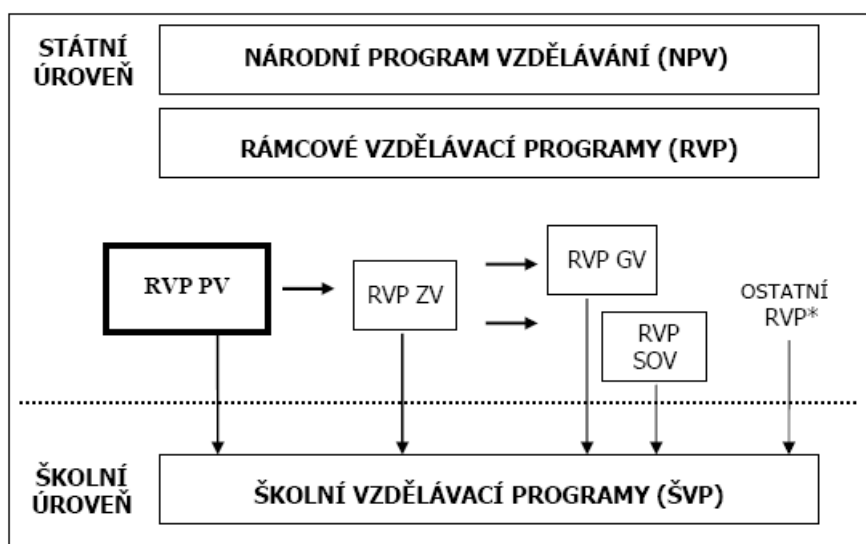
Na evropské změny v pojetí vzdělávání navázala také **Česká republika**. České školství má organizačně dlouhodobou historii. Po roce 1990 český vzdělávací systém prochází dalšími změnami a je předmětem řady výzkumů. Dlouhodobé úsilí o reformu školství a formování vzdělávací politiky vrcholily mezi lety 1999 až 2001. Hlavní cíle vzdělávací politiky vlády České republiky byly schváleny v dubnu 1999 na základě usnesení vlády České republiky č. 277, následně v květnu téhož roku byla k veřejné diskusi předložena *„Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice“*. Diskuse probíhala odborně i veřejně. Veřejná část diskuse vyhlášená MŠMT¹⁰ s názvem *„Výzva pro 10 milionů“* se vyjadřovala k problémům rozvoje jednotlivých stupňů vzdělávací soustavy. Na základě výsledků diskuse byl zpracován *„Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“* (tzv. Bílá kniha), dne 7. února 2001 byl projednán a jednomyslně schválen na zasedání vlády České republiky (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001). V souladu s těmito dokumenty vznikl také nový školský zákon, tj. *zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*, schválen byl v září 2004 s platností od 1. ledna 2005.

Současný vzdělávací systém České republiky je určen Mezinárodní standardní klasifikací vzdělávání (International Standard Classification of Education) **ISCED 1997**, která člení vzdělávání do sedmi úrovní, jež mohou být dále děleny na A - C. Ve vzdělávacím

⁹ Okruhy: vzdělávání a kultura; vzdělávání a občanství; vzdělávání a sociální soudržnost; vzdělávání, práce a zaměstnání; vzdělávání a rozvoj; vzdělávání, výzkum a věda. Průřezová témata: komunikační technologie; učitelé a výuka; financování a řízení.

¹⁰ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

systému České republiky dochází ke změnám ve způsobu koncepce, projektování a realizace vzdělávání. V souladu se vzdělávací politikou České republiky a v souvislosti s kurikulární reformou vzdělávacího systému byl zaveden **systém kurikulárních dokumentů** pro jednotlivé stupně vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Tyto dokumenty jsou vytvořeny na dvou úrovních – státní a školní. Již výše zmiňovaný „*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*“, pojednávající o českém vzdělávacím systému jako celku, definuje předškolní, základní, střední a terciární vzdělávání a představuje tak úroveň státní. Spolu s ním jsou na státní úrovni vytvořeny **rámcové vzdělávací programy**, které vymezují závazné rámce pro jednotlivé etapy vzdělávání. Školní úroveň představují **školní vzdělávací programy**, které vytváří každá jednotlivá škola pro uskutečnění vzdělávání v konkrétních podmínkách své školy.



Obrázek 1: Systém kurikulárních dokumentů

(Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání; RVP SOV – Rámcový vzdělávací program (programy) pro střední odborné vzdělávání. * Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání, případně další (RVP PV, 2004, s. 5).

V rámcových vzdělávacích programech i při tvorbě školních vzdělávacích programů je uplatňováno **nové pojetí kurikula**. Škola má poskytovat systematickou a vyváženou strukturu základních pojmů a souvislostí, které umožní zařazovat informace do smysluplného kontextu vědění i životní praxe, na rozdíl od dřívějšího pojetí založeného především na osvojování si co největšího objemu faktů. Jde o „*vyváženost poznatkového základu kurikula*,”

rozvoje kompetencí i osvojování postojů a hodnot. Bude prohloubena vzájemná provázanost mezi cíli, obsahem vzdělávání a kompetencemi, důraz bude kladen na získání klíčových kompetencí.“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s. 38)

Jednu ze součástí celoživotního učení či vzdělávání tvoří **předškolní vzdělávání**. Přestože je Mezinárodní standardní klasifikací vzdělávání ISCED 1997 hodnoceno jako stupeň **ISCED 0** (bez vzdělání), považujeme jej za důležitý základ pro započetí systematického povinného vzdělávání. Celoživotní učení chápe veškeré učení jako nepřerušenou kontinuitu „od kolébky do hrobu“, a proto za svou základnu považuje vysoce kvalitní vzdělávání pro všechny od nejútlejšího dětství.

Zaměření současného předškolního vzdělávání vymezují zejména:

- Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),
- kurikulární dokumenty (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001; Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004),
- Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání,
- Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy,
- Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Současné předškolní vzdělávání (ang. „preprimary education“) označované také jako preprimární vzdělávání se dle *zákona 561/2004 Sb. o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školského zákona)* zaměřuje na rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podporuje jeho zdravý emocionální, rozumový a tělesný vývoj a osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělání je první etapou celoživotního vzdělávání a vytváří pro něj základní předpoklady. V rámci předškolního vzdělávání je také poskytována speciálně pedagogická péče dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Podobně vymezuje předškolní vzdělávání *RVP PV* (2004), uvádí zaměření předškolního vzdělávání ve směru osvojování v něm vymezených základů klíčových kompetencí

a vzdělávacího obsahu. Dítě má možnost získat předpoklady pro své celoživotní vzdělávání a může se tak snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti. Předškolní vzdělávání má institucionální charakter. Jeho úkolem je doplňovat rodinnou výchovu, smysluplně obohacovat denní program dítěte a poskytovat mu odbornou péči. Ve spolupráci s rodinou zajišťuje dítěti prostředí, kde se bude cítit jistě a bezpečně, bude se rozvíjet v souladu se svými schopnostmi a možnostmi, bude dostatečně motivováno, podněcováno a vedeno k aktivnímu harmonickému rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má podporovat osobní spokojenost a pohodu dítěte, napomáhat mu v chápání okolního světa, učit dítě žít s ostatními ve společnosti a respektovat její normy a hodnoty.

O předškolním vzdělávání je často pojednáváno také jako o **předškolní výchově**. Tento pojem je použit například v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Autoři pojem definují na základě vymezení předškolního vzdělávání ve školském zákoně.

1.2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP PV (2004) představuje první z kurikulárních dokumentů vzdělávacího systému České republiky, na nějž navazuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2007, dále jen RVP ZV). Byl vydán v souladu s novými principy kurikulární politiky zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice a v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v roce 2004. Nabyl účinnosti dne 1. března 2005 a jeho plnění je pro mateřské školy závazné od 1. září 2007. Vychází z výsledků řady grantových projektů, z nichž můžeme zmínit například projekt „Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy“ (MŠMT, 1993) či projekt OECD¹¹ „Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělávání a péče o děti předškolního věku v České republice“, angl. „Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy“.

¹¹ Organisation for Economic Co-operation and Development / Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj.

1.2.2.1 Osobnostně orientovaná výchova jako východisko současného kurikula

Počátkem 90. let 20. století dochází ze strany mateřských škol ke kritizování modelu dosavadní výchovy a vzdělávání založeného na učení a disciplíně. Předškolní vzdělávání v duchu kolektivismu bylo vedeno silně kázeňsky, programově obsahové zaměření bylo povinné a rozdělení obsahu do jednotlivých složek nedynamické. Mateřské školy začaly prosazovat ideál šťastného dětství jako zdroje síly pro celý další život a v této souvislosti pedagogiku zaměřenou na dítě a její strategie rozvíjející dětskou osobnost.

Kritizované **sociocentrické zaměření výchovy** obecně upřednostňuje zájmy a potřeby společnosti a s tím i dané instituce, která se normami společnosti řídí. Výchova a vzdělávání dětí je v tomto pojetí určena předepsaným systémem vědomostí, dovedností a návyků a na individuální osobnostní rozvoj neklade zřetel. Pedagog cíleně plní jednotný program, jehož realizace vyžaduje pevný denní režim a určité vnější uspořádání vedoucí k časovému i prostorovému omezování přirozených dětských aktivit a k povinné účasti na společně organizované činnosti.¹² Vedle sociocentrického pojetí existuje **pedocentrické zaměření výchovy**, vycházející z pojetí přirozené výchovy J. J. Rousseaua. Vyznačuje se zdůrazňováním vnitřních podmínek vývoje dítěte, který považuje za předem určený a naprogramovaný. Pedocentrismus je orientovaný na svobodu, volnost, přirozenost a spontánnost v koncipování výchovného obsahu i metod¹³ (Oprailová In Kolláriková, Pupala, 2001).

Směr **osobnostně orientované výchovy** jako výchozího filozoficko-pedagogického pojetí předškolní výchovy a vzdělávání se začíná uplatňovat na počátku 90. let 20. století. Vznikl jako zaměření konvergentní se snahou překonat nebezpečí jednostrannosti a porušení rovnováhy rozvoje osobnosti. Pod vedením doc. PhDr. E. Oprailové, CSc. byla vytvořena skupina pedagogických pracovníků z předškolní oblasti, která se zaměřila na průzkum možností, jež by vedly ke změně soudobého pojetí vzhledem k prospěchu dítěte a rodiny. Základní myšlenkou se stala „*osobnostně orientovaná teorie vedoucí pedagoga k tomu, aby partnerským vztahem napomáhal rozvoji každého dítěte. Podstatné ve výchově je ponechat*

¹² Přestože je sociocentrické pojetí důkladně promyšlené a užitečné, nelze mu nevytknout určitou celkovou necitlivost k dítěti, jeho zájmům a potřebám.

¹³ V současnosti toto pojetí také nepovažujeme za nejvhodnější, neboť může vést k porušení rovnováhy vzájemného vztahu zrání a učení a přecenění vývojových možností dítěte.

dostatečný sociální, duchovní i věcný rozměr, který by dítě vedl k samostatnému projevu a vyjádření podle odpovídajících vývojových možností. Zřetel k věkovým zvláštěm doplňuje individualizovaná výchova jedinečné a neopakovatelné osobnosti. Vztah mezi dítětem a dospělým se celkově demokratizuje a humanizuje.“ Každá mateřská škola by poté měla „s přihlédnutím ke specifickým prostředkům a podmínkám vypracovat svůj model, který by tvořil rámec pro konkrétní práci učitelek právě této školy“ (Koťátková In Kropáčková a kol., 2008, s. 97).

Z výše uvedeného vyplývají **charakteristické znaky osobnostně orientované výchovy** (Opravilová In Kolláriková, Pupala, 2001):

- Dosavadní snaha učitelek v mateřské škole tvarovat dítě je nahrazována vstřícností a **partnerským vztahem**, trpělivostí a důvěrou ve schopnosti dítěte, které pak může být plně aktivní.
- Výchova v mateřské škole doplňuje výchovu rodinnou a uznává její dominantní roli v rozvoji dítěte a v této souvislosti s **rodinou** spolupracuje.
- V případě výskytu poruch individuálně dítě rozvíjí za **spolupráce** příslušných pedagogicko-psychologických poraden, speciálněpedagogických center apod.
- Hlavní činností dítěte v předškolním věku je **hra**, která tvoří základ předškolní výchovy a vzdělávání. Významná je výchova směrem k rozvoji **tvořivosti a samostatnosti** jedince, která vyžaduje jak určité vnitřní předpoklady jedince, tak kreativní atmosféru třídy i mateřské školy a tvořivý přístup pedagoga. Mateřská škola směřuje prostřednictvím her a aktivit k rozvoji dítěte, zapojuje dítě do společnosti ostatních dětí i dospělých, rozvíjí sebedůvěru a usnadňuje tak cestu **přípravy na povinné školní vzdělávání**.
- Výchova zaměřující se na osobnost jedince si uvědomuje jeho jedinečnost a originalitu jak v jednotlivých oblastech jeho vývoje, tak v jeho potřebách a zájmech a stává se **individualizovanou**.
- Nová orientace předškolní výchovy a vzdělávání poskytuje široký prostor pro **alternativnost** vzdělávacího obsahu, metod i celého organizačního systému. Tento přístup umožňuje nová koncepte vzdělávacích programů, která je rámcově pojatá a od níž se odvíjí konkrétní vzdělávací program každé školy

Pojetí osobnostně orientované výchovy se v souladu s požadavky kurikulární reformy promítá také do pojetí současného předškolního kurikula.

1.2.2.2 Pojetí, cíle, vzdělávací obsah a vzdělávací oblasti Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

RVP PV (2004) akceptuje přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a promítá je do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání. Umožňuje rozvoj a vzdělávání každého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb. Zaměřuje se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v období předškolního vzdělávání, definuje jeho kvalitu z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet. Je formulován tak, aby zajišťoval srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami, vytvářel prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy.

V pojetí RVP PV má předškolní vzdělávání za úkol doplňovat rodinnou výchovu a ve spolupráci s ní zajišťovat dítěti podnětné prostředí formou odborné péče tak, aby se rozvíjela osobnost dítěte, podporoval jeho tělesný rozvoj, zdraví, osobní pohoda, aby dítě chápalo druhé, osvojilo si základní hodnoty a normy, aby se aktivně učilo. V souvislosti s tímto pojetím je zásadním úkolem předškolního vzdělávání **maximálně podporovat individuální rozvojové možnosti každého dítěte**, co nejvíce se přizpůsobit vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dítěte, včetně vzdělávacích potřeb specifických, a utvořit tak dobré předpoklady pro jeho celoživotní učení.

RVP PV umožňuje mateřským školám využívat různé **formy a metody vzdělávání** a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám. Jedná se zejména o metodu *prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi* dětí, dále o *situační učení* a *spontánní sociální učení*. Aktivity mohou být *spontánní i řízené*, měly by být přímo či nepřímo motivované. Při vzdělávání dětí je učivo prezentováno formou *vzdělávací nabídky*, vzdělávání probíhá na základě *integrovaných bloků* a je uplatňován *integrovaný přístup*.

V RVP PV jsou **cíle předškolního vzdělávání** stanoveny formou **čtyř cílových kategorií** stanovených v podobě záměrů a výstupů v rovině obecné a v rovině oblastní. Mezi tyto čtyři kategorie patří rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy.

A. Rámcové cíle

Rámcové cíle vyjadřují univerzální záměry, základní orientaci předškolního vzdělávání. Mezi rámcové cíle (záměry) řadíme rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost, získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí. Pokud jsou rámcové cíle naplňovány, vzdělávání směřuje k utváření základů klíčových kompetencí významných z pohledu započetí systematického vzdělávání i z pohledu celoživotního učení (RVP PV, 2004).

B. Klíčové kompetence

Pojem kompetence je v odborné, politické i veřejné oblasti velmi diskutovaným pojmem. V poslední době často hovoříme o kompetencích, konkrétněji o klíčových kompetencích (ang. *key competencies*), jako o *výstupní kategorii v oblasti vzdělávacího systému v České republice i v Evropě*. Tento pojem prošel svým vývojem včetně svého obsahu a vymezení interdisciplinárního vztahu.¹⁴ V současné době se stal důležitou součástí vzdělávací strategie České republiky, je úzce spojen s koncepcí kurikulárních dokumentů, tudíž s ním pracuje celá řada odborníků v oblasti vzdělávání (Veteška, Tureckiová, 2008). V souvislosti s reformou ve vzdělávání jsou nejčastěji zdůrazňovány definice a dělení klíčových kompetencí dle doporučení Evropského parlamentu a Rady EU spolu s vymezením a typy klíčových kompetencí uváděných v kurikulárních dokumentech.

Evropský referenční rámec zahrnuje osm klíčových schopností, tj. klíčových kompetencí pro celoživotní učení (Doporučení Evropského parlamentu a Rady EU ze dne 18. 12. 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2006/962/ES) [online], s. 4): komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizích jazycích, matematická schopnost a základní schopnost v oblasti vědy a technologií, schopnost práce s digitálními technologiemi, schopnost učit se, sociální a občanské schopnosti, smysl pro iniciativu a podnikavost, kulturní povědomí a vyjádření.

¹⁴ Pojem **kompetence** se snažila definovat řada odborníků. Počátkem 21. století Evropská komise pověřila odbornou mezinárodní pracovní skupinu, aby vymezila pojem „klíčové kompetence“ a vytvořila tak soubor kompetencí, které uznávají všechny země EU. Publikace *Klíčové kompetence* (Klíčové kompetence [online], 2002) informační síť o vzdělávání v Evropě Eurydice seznamuje se vznikem tohoto pojmu. Další autoři zabývající se klíčovými kompetencemi jsou B. Horst a M. Siegrist (2001), J. Veteška a M. Tureckiová (2008), pojem vymezuje také J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš (2009) aj.

V kurikulárních dokumentech jsou klíčové kompetence vymezeny jako soubor požadavků na vzdělávání. Zahrnují důležité vědomosti, dovednosti, a schopnosti, které můžeme univerzálně použít v běžných pracovních i životních situacích. Klíčové kompetence nestojí vedle sebe odděleně. Jsou multifunkční, prolínají se, mají nadpředmětovou podobu. Jsou formulovány jako cílová kategorie (vzdělávací cíle, výsledek celkového procesu vzdělávání) a jsou podstatným východiskem pro stanovení vzdělávacího obsahu i podmínek vzdělávání v pedagogických dokumentech. Klíčové kompetence tvoří neopominutelný základ vzdělávání na všech úrovních, proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý školní vzdělávací obsah, aktivity a činnosti. Osvojování klíčových kompetencí má dlouhodobý charakter. Začíná v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a dále v průběhu celého života (RVP PV, 2004; RVP ZV, 2007).

V RVP PV (2004, s. 11) jsou klíčové kompetence definovány jako „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*“. Představují cílovou kategorii, vyjádřenou v podobě činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů (obecnějších způsobilostí), která je dosažitelná v předškolním vzdělávání. Úroveň kompetencí vyjadřuje vzdělávací přínos a poukazuje na to, kam dále vzdělávání směřovat a o co usilovat.

Za klíčové jsou v předškolním vzdělávání považovány: *kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské* (RVP PV, 2004).

C. Dílčí cíle

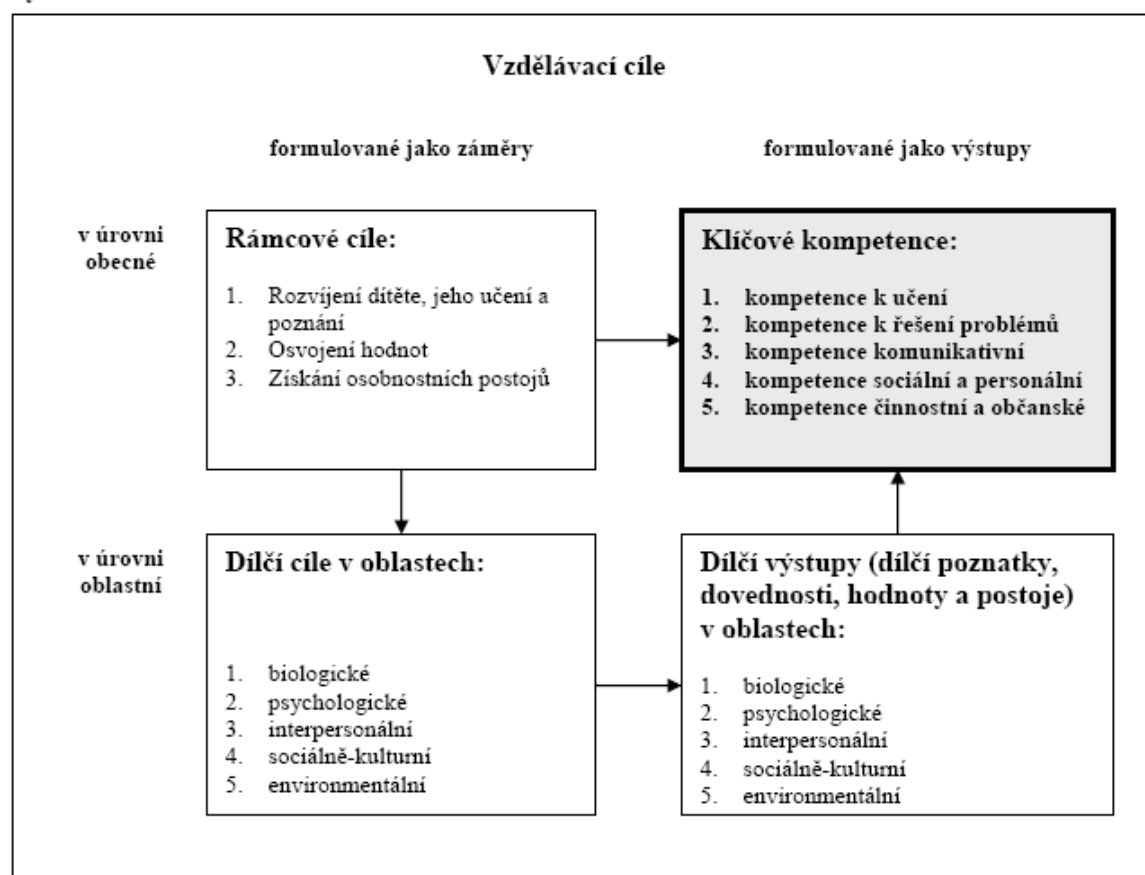
Dílčí cíle vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti (RVP PV, 2004).

D. Dílčí výstupy

Dílčí výstupy představují dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které odpovídají dílčím cílům (RVP PV, 2004).

Cíle předškolního vzdělávání přehledně zobrazuje následující obrázek (RVP PV, 2004, s. 10).

Systém vzdělávacích cílů



Obrázek 2: Systém vzdělávacích cílů v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

(Legenda: Obecné **záměry** vzdělávání jsou vyjádřeny pomocí **rámcových cílů**, **výstupy** pak v podobě **klíčových kompetencí**. Rámcové cíle se promítají do pěti vzdělávacích oblastí a získávají podobu **cílů dílčích**. Jejich průběžné naplňování směřuje k dosahování **dílčích kompetencí**, které jsou základem pro postupné budování kompetencí klíčových.)

K naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů slouží jako *hlavní prostředek vzdělávání* dítěte v mateřské škole **vzdělávací obsah RVP PV**. Je formulován rámcově pro děti ve věku od tří do šesti (případně sedmi) let v podobě učiva (vzdělávací nabídky) a očekávaných výstupů.

Vzdělávací obsah je koncipován jako vniřně propojený celek a je uspořádán do pěti **vzdělávacích oblastí** (RVP PV, 2004):

1. **Oblast biologická** „Dítě a jeho tělo“
2. **Oblast psychologická** „Dítě a jeho psychika“
3. **Oblast interpersonální** „Dítě a ten druhý“
4. **Oblast sociálně-kulturní** „Dítě a společnost“
5. **Oblast environmentální** „Dítě a svět“

V každé oblasti jsou zahrnuty vzájemně propojené **kategorie**: dílčí cíle (záměry), vzdělávací nabídka a očekávané výstupy (RVP PV, 2004):

- A. Dílčí cíle** poukazují na to, co pedagog v průběhu vzdělávání u dětí sleduje a podporuje.
- B. Vzdělávací nabídka** je vyjádřena v podobě praktických i intelektových činností a příležitostí.
- C. Očekávané výstupy** mají taktéž činnostní povahu, jsou to dílčí výstupy vzdělávání, kterých mohou děti předškolního věku dosáhnout. Jejich dosažení však není pro dítě povinné, neboť každé dítě v tomto období dosahuje výstupů v té míře, která odpovídá jeho individuálním možnostem a potřebám.

V souvislosti se vzdělávacími oblastmi jsou v RVP PV také vymezena možná **rizika**, která by mohla ohrozit efektivitu vzdělávacích záměrů pedagoga.

RVP PV (2004) seznamuje nejen se svým pojetím a cíli, vzdělávacím obsahem a vzdělávacími oblastmi, ale věnuje se také vzdělávacímu obsahu v **ŠVP**, podmínkám předškolního vzdělávání, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných. RVP PV se zaměřuje na autoevaluaci mateřské školy a hodnocení dětí, stanoví zásady pro zpracování ŠVP a kritéria souladu RVP PV a ŠVP. V závěru poukazuje na povinnosti předškolního pedagoga.

1.2.2.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání versus Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy

V předcházejících podkapitolách jsme se seznámili s výchovou sociocentricky a osobnostně orientovanou, dále s pojetím RVP PV. Nyní uvádíme *porovnání* pojetí **RVP PV** s pojetím předcházejícího sociocentricky zaměřeného kurikula - **Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy** (dále jen PVP) z roku 1984.

Níže uvedená tabulka seznamuje s **cíli předškolního vzdělávání** v pojetí PVP sledujícího především zájmy společnosti a potřeby instituce a RVP PV, které staví do popředí dítě, respektuje jeho osobnost, zájmy, potřeby a individuální rozvoj.

Tabulka 1: Cíle předškolního vzdělávání PVP (1984) a RVP PV (2004)

	Cíle předškolního vzdělávání
Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1984)	„Zabezpečovat všestranný harmonický rozvoj dětí od raného věku do šesti let v souladu s jejich věkovými možnostmi a zvláštnostmi tak, aby v šestém roce svého života byly schopné se úspěšně začlenit do soustavného vzdělávacího procesu v ZŠ. Všeestranný harmonický rozvoj dětí v předškolním věku zahrnuje jak oblast tělesnou, tak rozumovou, citovou a mravní, pracovní i estetickou. Cíl výchovy je dán potřebami a záměry společnosti...“ (PVP, 1984, s. 7)
Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004)	„Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají.“ „Hlavními (rámcovými) cíli jsou: - rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání - osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost - získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí“ (RVP PV, 2004, s. 11)

(upraveno dle Šmelová, 2004, s. 110)

PVP členil **obsah předškolního vzdělávání** do jednotlivých *výchovných složek* koncipovaných jako relativně uzavřené celky. RVP PV člení vzdělávací obsah komplexně, integrovane a rámcově do jednotlivých, vzájemně propojených *vzdělávacích oblastí*.

Tabulka 2: Obsah předškolního vzdělávání PVP (1984) a RVP PV (2004)

	Obsah předškolního vzdělávání
Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1984)	Členění dle výchovných složek : - Tělesná výchova - Rozumová výchova - Estetická výchova - Pracovní výchova - Mravní výchova
Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004)	Členění dle vzdělávacích oblastí předškolního vzdělávání: - Dítě a jeho tělo (oblast biologická) - Dítě a jeho psychika (oblast psychologická) - Dítě a ten druhý (oblast interpersonální) - Dítě a společnost (oblast sociálně-kulturní) - Dítě a svět (oblast environmentální)

(upraveno dle Šmelová, 2004, s. 111)

Níže uvedená tabulka seznamuje s **postupem rozpracování vzdělávacího obsahu předškolního vzdělávání PVP a RVP PV**. PVP byl koncipován ve smyslu konkrétních cílů a úkolů na rozdíl od nového rámcového pojetí RVP PV.

Tabulka 3: Rozpracování obsahu předškolního vzdělávání PVP (1984) a RVP PV (2004)

	Rozpracování obsahu předškolního vzdělávání
Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1984)	Jednotlivé složky výchovy jsou rozpracovány do následující podoby: - cíl výchovné složky pro věk 3-6 let, - hlavní úkoly, - rozpracování složky výchovy do samostatných celků, - oblasti jsou dále rozpracovány dle věkových kategorií a vymezují konkrétní cíle, - cíle jsou uvedeny ve dvojí podobě (směrem k dítěti, směrem k pedagogovi), - v kontextu s cíli je vymezeno konkrétní učivo.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004)	Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou koncipovány následovně: - cíle rámcové, vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání směřující k osvojování klíčových kompetencí, které představují výstupy dosažitelné v předškolním vzdělávání, - dílčí cíle, vyjadřující konkrétní záměry příslušející jednotlivé vzdělávací oblasti, jsou vymezeny pro učitele, - vzdělávací nabídka slouží jako prostředek pro naplnění dílčích cílů, - očekávané výstupy, tzn., co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže, - jako součást jsou též uvedena rizika, která by mohla ohrozit úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga.
--	--

(upraveno dle Šmelová, 2004, s. 118)

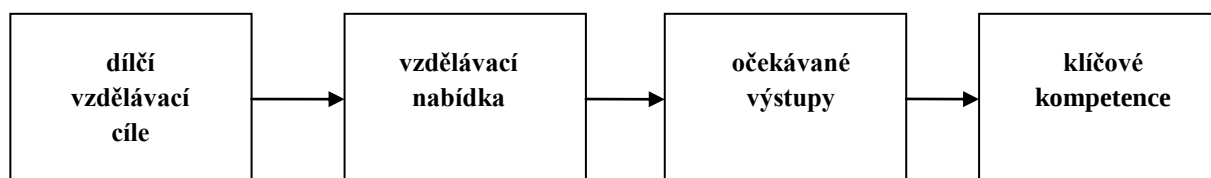
Nové kurikulum přináší zcela nový pohled na problematiku předškolního vzdělávání. Je zpracováno pouze rámcově a umožňuje tak jednotlivým mateřským školám a pedagogům pracovat dle podmínek konkrétní mateřské školy, respektovat individualitu dětí, jejich potřeby, zájmy a přání. Vede k vytváření školních a třídních vzdělávacích programů. Předmětově a sociocentricky orientovanou výchovu nahrazuje výchova osobnostně orientovaná. V centru zájmu stojí dítě a jeho prospěch, přínosem je každý osobní pokrok dítěte. Mateřská škola je institucí vytvářející rodinné prostředí, umožňuje dětem učit se prostřednictvím prožitkového, kooperativního, činnostního, situačního a spontánního učení. Důraz klade na motivaci a využití osobní aktivity dítěte. Předškolní vzdělávání dle RVP PV respektuje dítě s jeho specifiky a v souladu s požadavky celoživotního učení nastavuje obsah vzdělávání tak, aby dítě připravilo pro život, tzn., aby si osvojilo základy klíčových kompetencí.

1.2.3 Jazyk a řeč v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Vstup do základní školy je významným mezníkem v životě dítěte. Aby bylo dítě schopno se adaptovat na nové školní prostředí a zvládat nové povinnosti, je třeba, aby již na konci předškolního vzdělávání dosáhlo určitých vědomostí, dovedností a schopností, získalo určité postoje a hodnoty, souhrnně kompetence, potřebné pro svůj osobní rozvoj a další uplatnění v životě a společnosti. Jedna z oblastí, kterou je třeba v rámci předškolního vzdělávání rozvíjet, je **oblast jazyka a řeči**.

Současné předškolní kurikulum – RVP PV (2004) obsahově rozpracovává kompetence, které si má dítě v této souvislosti osvojit, ve **vzdělávací oblasti psychologické „Dítě a jeho psychika“**, v **podoblasti „Jazyk a řeč“**. Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti „Dítě a jeho psychika“ je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvíjet jeho intelekt, jazyk a řeč, rozvíjet poznávací procesy a funkce, jeho city i vůli, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, kreativitu a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat jej v dalším rozvoji, poznávání a učení. Způsobilosti, jež si dítě zejména v rámci podoblasti „Jazyk a řeč“ osvojí, vedou ke vzniku a rozvoji **klíčových kompetencí komunikativních**¹⁵. Klíčové kompetence jsou obecně vymezeny v takové úrovni, která by měla být pro dítě předškolního věku dosažitelná.

Níže uvádíme schéma **procesu vedoucímu k osvojení komunikativních kompetencí** dětmi předškolního věku, jež platí obecně pro všechny klíčové kompetence.



Obrázek 3: Proces vedoucí k osvojení komunikativních kompetencí dětmi předškolního věku

(upraveno dle Šmelová In Prášilová, Šmelová, 2010, s. 53)

¹⁵ V Doporučení evropského parlamentu a rady ze dne 18. prosince 2006 o **klíčových schopnostech (kompetencích) pro celoživotní učení** ([online], 2006, s. 5) jsou komunikativní kompetence vymezeny z pohledu Komunikace v mateřském jazyce a Komunikace v cizích jazycích:

Komunikace v mateřském jazyce je definována jako „*schopnost vyjadřovat a tlumočit představy, myšlenky, pocity, skutečnosti a názory v písemné i ústní formě (poslouchat, mluvit, číst a psát) a vhodným a tvůrčím způsobem lingvisticky reagovat ve všech situacích sociálního a kulturního života, při vzdělávání a odborné přípravě, v práci, doma a ve volném čase.*“ V oblasti znalostí se doporučuje, aby jedinec znal základní slovní zásobu, funkční gramatiku a jazykové funkce, hlavní typy verbálních interakcí, různé druhy literárních a neliterárních textů, hlavní rysy různých stylů a jazykových registrů a proměnlivost jazyka a komunikace v různých situacích. Jedinci by měli mít osvojenou dovednost komunikovat v ústní i psané formě v různých situacích a sledovat a přizpůsobovat své vlastní vyjadřování požadavkům situace. Měli by být schopni rozlišovat a používat různé typy textů, vyhledávat, shromažďovat a zpracovávat informace, používat pomůcky, formulovat a vyjadřovat ústně a písemně své vlastní argumenty. Jedinci by měli být schopni vést kritický a konstruktivní dialog, mít smysl pro estetické kvality, usilovat o ně a komunikovat s ostatními.

Komunikace v cizích jazycích je obecně definována podobně jako komunikace v mateřském jazyce. Ve větší míře vyžaduje takové dovednosti, jako je pochopení jiných kultur a jejich zprostředkování. Úroveň osvojení cizího jazyka se od mateřského jazyka liší podle dimenzí „poslouchat, mluvit, číst a psát“ u jednotlivých jazyků, a podle sociálního a kulturního zázemí, prostředí, potřeb a zájmů daného jedince.

Dílčí vzdělávací cíle jsou stanoveny pro pedagoga, vyjadřují konkrétní záměry příslušející vzdělávací oblasti (v našem případě oblasti psychologické). **Vzdělávací nabídka** dále slouží jako prostředek pro dosažení daných cílů pedagogem. Pedagog ji tvůrčím způsobem konkretizuje, činnosti, které nabízí, jsou poté vícestranné a pestré. Svou úrovní musí však odpovídat konkrétním možnostem a potřebám jednotlivých dětí. Prostřednictvím vzdělávací nabídky dosahuje pedagog u dětí svých předem stanovených dílčích cílů ve formě **očekávaných výstupů**, což jsou dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají. Úroveň těchto výstupů průběžně sleduje, diagnostikuje a rozvíjí je u dětí v maximální možné míře. Osvojení těchto výstupů dětmi vede k vytváření **klíčových** (v našem případě **komunikativních**) **kompetencí**, které představují výstupy, obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání (RVP PV, 2004).

K **dílčím vzdělávacím cílům** podoblasti „Jazyk a řeč“ patří rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních a produktivních, rozvoj komunikativních dovedností a kultivovaného projevu, osvojení si vědomostí a dovedností předcházejících čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (RVP PV, 2004).

V rámci **vzdělávací nabídky** nabízí pedagog dítěti řadu her a činností, například artikulační, řečové, sluchové a rytmičné hry, slovní hádanky, vokální činnosti, dále společné i individuální diskuse a konverzace ve formě vyprávění zážitků a příběhů podle skutečnosti i podle obrazového materiálu. Pedagog uvádí aktivity se zaměřením na komentování zážitků a činností, vyřizování vzkazů a zpráv, vede děti k samostatnému slovnímu projevu na určité téma. Nabízí poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů, hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků, užívání gest, činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky. Děti se učí vyprávět to, co slyšely nebo co shlédly, mohou přednášet, recitovat, dramatizovat, zpívat. Pedagog navozuje činnosti a předkládá materiály pro grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen. Učí děti prohlížet a „číst“ knihy apod. (RVP PV, 2004).

K **očekávaným výstupům**, tedy k tomu, co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže, řadíme správnou výslovnost, ovládání dechu, tempa i intonace řeči. Dítě před

vstupem do základní školy dokáže pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno, vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách. Vede rozhovor, umí naslouchat druhým a vyčkat, až druhý dokončí myšlenku. Sleduje řečníka i obsah, ptá se. Dítě se zvládá domluvit slovy i gesty a umí improvizovat. Porozumí slyšenému, dokáže zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách. Umí formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat. Učí se nová slova, aktivně je používá, ptá se na slova, kterým nerozumí. Dítě se na konci období předškolního vzdělávání umí naučit z paměti reprodukovat krátké texty - říkanky, písničky, pohádky, zvládne jednoduchou dramatickou úlohu. Dítě sleduje a vypráví příběh či pohádku, popíše situaci jak skutečnou, tak podle obrázku. Chápe slovní vtip a humor. Dokáže sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech, utvoří jednoduchý rým, pozná a vymyslí jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma, umí rozlišovat některé obrazné symboly jako jsou piktogramy, orientační a dopravní značky či označení nebezpečí a rozumí jejich významu i jejich komunikativní funkci. Očima sleduje zleva doprava, pozná některá písmena a číslice, případně i slova, pozná napsané své jméno. Projevuje zájem o knížky, četbu, hudbu, divadlo a film, umí užívat telefon (RVP PV, 2004).

V oblasti **komunikativních kompetencí** (jejichž osvojení a další rozvoj podporují způsobilosti získané v podoblasti „Jazyk a řeč“) dítě ukončující předškolní vzdělávání zpravidla dokáže:

- ovládat řeč, hovořit ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřovat své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, porozumět slyšenému, slovně reagovat a vést smysluplný dialog,
- vyjadřovat se a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými aj. prostředky,
- domluvit se slovy i gesty, rozlišit jednoduché symboly a porozumět jejich významu i funkci,
- komunikovat bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými v běžných každodenních situacích; pochopit, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou,
- průběžně rozšiřovat a zdokonalovat svou slovní zásobu a aktivně ji používat ke komunikaci s okolím,

- ovládat dovednosti předcházející čtení a psaní,
- využít běžné informativní a komunikativní prostředky, jako jsou knihy, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon,
- pochopit, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit (RVP PV, 2004).

Mezi **rizika**, která ohrožují úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga, patří například komunikačně chudé prostředí, které omezuje běžnou komunikaci mezi dětmi i s dospělými, málo příležitostí a slabá motivace k individuálním řečovým projevům dítěte, špatný jazykový vzor, necitlivé donucování dítěte k hovoru, nepřiměřené využívání audiovizuální či počítačové techniky, nevhodné pořady v televizi a její časté sledování, slabé rozvíjení dovedností předcházejících čtení a psaní, omezený přístup ke knihám (RVP PV, 2004).

Na RVP PV (2004) určený pro etapu předškolní navazuje RVP ZV (2007), tedy pro žáky od 1. do 9. třídy základní školy. Tato kurikula nemohou být vytvořena bezmyšlenkovitě, bez návaznosti a vzájemné provázanosti, a to jak v oblasti cílů a záměrů, tak v oblasti klíčových kompetencí a očekávaných výstupů. **Konzistentnost RVP PV a RVP ZV v oblasti komunikativních kompetencí** zobrazuje níže uvedená tabulka.

Tabulka 4: Konzistentnost RVP PV a RVP ZV v oblasti komunikativních kompetencí

RVP PV	RVP ZV
ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog	formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)	
domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci	rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní	

v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou	naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje
průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím	využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi
ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku	
dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)	využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem

(Zajitzová, 2010a, s. 98)

Aby mohlo základní vzdělávání efektivně navázat na vzdělávání předškolní, je třeba aby děti před vstupem do základní školy měly elementární kompetence osvojeny. Nedostatečné základy klíčových kompetencí, včetně komunikativních, by mohly v dalším vzdělávání dětí znamenat znevýhodnění.

Mezi řadu **povinností předškolního pedagoga** tedy mimo jiné patří pravidelně sledovat průběh předškolního vzdělávání a hodnotit jeho podmínky i výsledky, realizovat individuální i skupinové vzdělávací činnosti směřující cílevědomě k rozvoji dětí a k rozšiřování jejich kompetencí, sledovat a posuzovat účinnost vzdělávacího programu, sledovat a hodnotit individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení a to jak obecně, tak v oblasti jazyka a řeči.¹⁶

¹⁶ V souvislosti s pojetím současného předškolního vzdělávání a uvedenými povinnostmi předškolního pedagoga bylo realizováno výzkumné šetření zaměřené na **ověření kurikula v kontextu sledování a posouzení dětí v oblasti komunikativních kompetencí**. Blíže v podkap. 2.4.

2 ROZVOJ JAZYKA A ŘEČI DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Období předškolního věku je chápáno jako fáze přípravy na život ve společnosti.

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 228) je definováno jako „*vývojové období dítěte od dovršení třetího roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení šestého roku života*“.

M. Vágnerová (2005) vymezuje trvání předškolního období od tří do šesti až sedmi let věku dítěte, přičemž konec tohoto období neurčuje pouze fyzický věk, ale také úroveň sociálního rozvoje dítěte.

Z širšího pohledu se dle J. Langmeiera a D. Krejčířové (2006) předškolním věkem rozumí celé období od narození až po vstup do školy, mnohdy včetně období prenatalního. Z užšího pohledu je toto období věkem, kdy dítě navštěvuje (nebo může navštěvovat) mateřskou školu. Výchova v rodině však stále zůstává základem, který předškolní výchova doplňuje.

Přikláníme se k užšímu vymezení předškolního věku dítěte, jež považujeme za **období od tří do šesti až sedmi let věku dítěte**.

Vývoj řeči (ontogeneze řeči) je ovlivňován řadou faktorů, jejichž dobrá úroveň je nezbytná pro správný **rozvoj jazyka a řeči**. Mezi nejčastější faktory řadíme úroveň motorických schopností, úroveň vnímání (sluchové a zrakové percepce) a vliv sociálního prostředí. Jako další determinanty jsou uváděny myšlení, psychický vývoj dítěte, stav centrální nervové soustavy, úroveň intelektových schopností, vrozené nadání pro jazyk aj. (Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Vzhledem k potřebě efektivně rozvíjet jazyk a řeč dítěte předškolního věku je nutno znát vývojová specifika tohoto věkového období a faktory, které na rozvoj osobnosti, tudíž i na rozvoj řeči dítěte, působí. V této souvislosti následující podkapitoly pojednávají o biologické a sociálně-kulturní **determinaci rozvoje osobnosti člověka**, seznamují se **specifiky vývoje dítěte předškolního věku** a blíže představují **vývoj řeči člověka** obecně. Spolu s tímto jsou prezentovány **výsledky výzkumu**, jenž byl v této oblasti realizován, včetně **doporučení pro praxi**.

2.1 *Determinanty rozvoje osobnosti*

Rozvoj osobnosti člověka je závislý na mnoha faktorech, někdy méně, jindy více významných. Utváření osobnosti je interakcí dispoziční složky osobnosti a nejrůznějších vnějších vlivů a situací. V této souvislosti hovoříme o biologické a sociálně kulturní determinaci lidské psychiky.

Souvztažnost biologických a sociálních vlivů limituje také ontogenezi komunikativních kompetencí jedince. I autoři, kteří do popředí kladou obecně význam biologických činitelů, hovoří o tom, že osvojování řeči závisí ve velké míře na vnějších, tedy sociálně kulturních činitelích, a že se do jazyka promítá celý sociokulturní charakter prostředí, v němž dítě vyrůstá (Lechta, 2008).

2.1.1 **Biologická determinace**

Biologičtí činitelé představují souhrn vývojových možností, vnitřních předpokladů ke vzniku různých psychických a fyzických kvalit jedince. Vnitřní determinace člověka je založena především na dědičnosti, tzn. na tom, co si do života přináší od svých předků. **Dědičnost** představuje přenos genetických dispozic, informací, z jedné generace na druhou. Závisí na nich vytvoření předpokladů pro rozvoj různých psychických vlastností, které mají vliv na prožívání a chování. Soubor těchto informací označujeme jako genotyp. Rozvoj jedince je individuální, projevuje se variabilitou *zrání*, rozdíly v úrovni a koordinaci psychických i tělesných funkcí. Tyto funkce se rozvíjejí postupně dle jednotlivých období, dochází tedy k jejich postupné aktivaci. Dědičné předpoklady, které nejsou rozvíjeny, se neuplatní a daná vlastnost se pak nerozvíjí či upadá. Výsledkem vztahu zpravidla neměnného se genotypu a působení kolísavého prostředí je fenotyp. Míra dědičné podmíněnosti a podmíněnosti prostředím je však nelehko určována. Genetické dispozice zatím měříme pouze prostřednictvím projevů, na něž ale spolupůsobí další řada faktorů. Vrozené předpoklady jsou v určitých vývojových fázích nápadnější, v jiných méně nápadné (Vágnerová, 2005). Dědičnost ovlivňuje člověka i v *jazykové oblasti*. Geneticky podmíněné mohou být např. obratnost mluvidel, schopnost komunikovat (vzhledem k osobnostním charakteristikám, temperamentu apod.), nadání pro výuku cizích jazyků. Neubaurovi (In Howard, 1998) uvádí, že dědičnosti jsou jazykové schopnosti podmíněny nejvíce.

Neméně významná pro rozvoj osobnosti člověka je činnost nervové soustavy. **Nervová soustava** je považována za nejvyšší funkční systém, který integruje a propojuje činnost celého organismu. Porušení nervové soustavy je vždy závažné a může vést k různým poruchám tělesným i psychickým. Mezi významná **řečová centra** patří Brocovo a Wernického centrum. *Brocovo (motorické) řečové centrum* je umístěno před základní motorickou oblastí v čelním laloku levé mozkové polokoule. Je samostatnou oblastí, která řídí složité svalové pohyby při mluvení. Narušením tohoto centra vzniká Brocova expresivní afázie. Při této poruše člověk řeči rozumí, sám však kvalitního řečového projevu není schopen. Uvádí se, že v dětství má poškození menší následky než v dospělosti. *Wernického (senzitivní) řečové centrum* je umístěno na rozhraní temenního, týlního a spánkového laloku v mozku. Umožňuje člověku verbálně komunikovat, rozumět mluvenému a psanému slovu. Je nezbytné pro tvorbu smysluplné řeči. Při poruchách tohoto centra dochází k neschopnosti člověka porozumět slovům. Jedinec řeči nerozumí, přestože zvuk řeči slyší a vnímá (Merkunová, Orel, 2008).

Mezi další biologické faktory ovlivňující vývoj osobnosti člověka řadíme také činnost **endokrinního systému**, čili žláz s vnitřní sekrecí. Tento systém prostřednictvím uvolňování hormonů reguluje životní procesy a vyladuje člověka k různým aktivitám. Stejně jako u nervové soustavy vede jeho nesprávná činnost k řadě poruch. V dětském věku můžeme hovořit např. o zaostávání psychomotorického vývoje dítěte (Petrová, Plevová, 2008).

Prožívání a chování člověka ovlivňují i další činitelé – **potřeby a pudy**, jež jsou propojeny s motivací jedince a které má jedinec potřebu uspokojovat. Potřeby a pudy souvisí jak s biologickou determinací, tak s determinací sociálně kulturní.

V předškolním věku vždy přihlížíme k obecným potřebám dětí, které vyplývají z jejich věku, i k potřebám individuálním. „*Potřeba je nárokem jednotlivce vůči prostředí. Potřebou je člověk motivován. Potřeby nám pomáhají udržet základní životní funkce a žít plnohodnotný život. Neuspokojování potřeb (nebo některé potřeby) vede k omezení nebo narušení výměny hodnot – jakýchkoli – což má za následek negativní citový prožitek, kterému říkáme frustrace.*“ (Havlinová, 2008, s. 27). Abychom byli schopni potřeby dětí respektovat, je nutné je znát. Lidskými potřebami se zabýval A. Maslow. Uspořádal je do podoby pyramidy. Mezi **lidské potřeby** zařadil potřeby fyziologické, dále potřebu bezpečí, potřebu sounáležitosti, potřebu uznání a potřebu seberealizace (Šmelová, 2004).

Často se setkáváme s členěním potřeb (Dunovský In Šmelová, 2004) na **potřeby biologické** (zajištění podmínek pro dobré fungování metabolismu – potrava, teplo, čistota aj.), o nichž jsme hovořili výše jako o potřebách primárních, dále na **potřeby psychické** (stimulace, smysluplnost světa, jistota, vědomí vlastní identity, otevřená budoucnost), **potřeby sociální** (socializace, láska, bezpečí), **potřeby vývojové** (vedou k činnostem, jimiž se jedinec sám rozvíjí).

I v této souvislosti můžeme hovořit o významu osvojení si jazyka a komunikativních kompetencí. Pro uspokojení řady potřeb, zejména sociálních, je komunikace nezbytná.

2.1.2 Sociální a kulturní determinace

Významný vliv na rozvoj osobnosti jedince má **prostředí**. Prostředí můžeme definovat jako životní prostor jedince, který ovlivňuje kultura společnosti v něm žijící, a v jehož rámci jsou jedincem realizovány sociální vztahy, do kterých během života vstupuje. V této souvislosti hovoříme o „**sociální determinaci**“ nebo o „**kulturní determinaci**“. Tyto pojmy se od sebe často nerozlišují (Petrová, Plevová, 2008). Interakce mezi jedincem a prostředím může být různého charakteru. Jedinec se dostává do interakce s lidmi, předměty, symboly a získává tak zkušenosti, které regulují a mění způsob jeho prožívání a uvažování a působí na rozvoj jeho vlastností. V tomto případě hovoříme o tzv. *učení*.

Na psychický vývoj člověka působí všechny složky prostředí, i když různým způsobem a různou mírou. Významné je působení **fyzického prostředí**, v němž dítě vyrůstá. Jedná se o stabilitu, strukturovanost, předvídatelnost a také o materiální podmínky daného prostředí. **Sociokulturní prostředí** přispívá k rozvoji specificky lidských projevů. Dítě se postupně dostává do interakce s širším prostředím, získává zkušenosti, a tak se začleňuje do společnosti. Tento proces nazýváme „socializací“. V rámci socializace má důležitý význam „sociální učení“, kdy jedinec získává sociokulturní vzorce chování, osvojuje si žádoucí formy tohoto chování, za něž je odměňován. V případě nedodržení těchto norem může docházet k využívání trestů, které nežádoucí chování oslabí. Vzorce chování si jedinec osvojuje prostřednictvím **socializačních činitelů**, mezi něž řadíme společnost se svými sociokulturními vlivy, sociální vrstvu, k níž jedinec patří, a malou sociální skupinu (Vágnerová, 2005).

V rámci sociálně kulturního prostředí a socializace jedince dochází k záměrnému a cílevědomému působení na jedince, které nazýváme výchovou. **Výchovu** jako významný faktor podílející se na rozvoji dítěte můžeme definovat ze dvou pohledů. V širším slova smyslu zahrnuje veškeré procesy utvářející osobnost jedince, v užším smyslu je doplňována pojmem „vzdělání“ (Vališová, Kasíková, 2007). Prostor plní ve výchově významné funkce. Hovoříme (Kraus, Poláčková, 2001) o funkci situační (každá výchovná situace se odehrává v určitém prostředí) a funkci výchovné, formovací, která může být přímá, intencionální (přímé působení na dítě), nebo nepřímá, funkcionální (vytváření vhodných podmínek, působení prostřednictvím situace).

S výchovným působením se dítě setkává nejprve v **rodině**, kterou považujeme za nejvýznamnější a první malou sociální skupinu, do níž dítě patří. Členové rodiny poskytují dítěti základní zkušenosti. Vztahy mezi nimi a jejich vzorce chování slouží dítěti jako model, s nímž se identifikuje. Rodina by měla být zdrojem bezpečí a jistoty, měla by se podílet na rozvoji sebedůvěry dítěte. V rodině se dítě učí utvářet své postoje, názory a může projevit své pocity a svá přání (Vágnerová, 2005). Kromě funkce sociálně-výchovné, plní rodina také funkci biologicko-reprodukční, sociálně-ekonomickou, zaopatřovací, emocionální a relaxační (Kraus, 2008).

O působení rodinného prostředí na rozvoj jazyka dítěte můžeme hovořit již v období prenatálního vývoje, kdy se u dítěte začíná utvářet schopnost sociální interakce. V tomto případě se jedná zejména o smyslovou a emoční komunikaci mezi dítětem a matkou (Vágnerová, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006). Ke komunikaci (ke smyslovému vnímání dítěte včetně kinestetického - kožní kontakt, vnímání matčina tepu atd.) dochází při kojení, krmení, přebalování a tak se i tyto aktivity jeví pro rozvoj komunikativních schopností jako významné. Důležitou roli zde hraje rodič, jeho přístup k dítěti a způsob komunikace. Nepříznivý vliv na rozvoj řeči proto může mít výchova rozmazlující, perfekcionista, úzkostná, odmítavá aj. Podstatný je správný jazykový vzor a dostatek verbálních podnětů (Lechta, 2008).

S rostoucím věkem dítěte se výchovné působení rozšiřuje postupně i do dalšího prostředí. Jedná se o socializační a výchovné vlivy školy a v rámci ní o působení pedagoga, ostatních dospělých a vrstevnické skupiny.

Škola by měla být prostředím pozitivně působícím na komplexní rozvoj osobnosti dítěte. Každé rodinné i školské prostředí je typické svým výchovným stylem. Setkáváme se s autoritativní výchovou, liberální výchovou, demokratickou výchovou. Pro správný rozvoj dítěte se uvádí jako vhodná výchova zaměřená na disciplínu, avšak v kombinaci s láskou a péčí rodičů a pedagoga. Je potřeba si uvědomit, že stejné rodinné i školské prostředí může působit na každé dítě jinak. Vždy záleží na osobnosti každého dítěte, na jeho potřebách, zájmech, vlastnostech, temperamentu, kterým je potřeba výchovné působení přizpůsobit. V případě nevhodně zvolené výchovy může dojít k negativnímu působení na dítě, což může dále posilovat odpor k autoritám, k učení, vyvolat obavy, stres a pocity méněcennosti (Vágnerová, 2005).

Již v předškolním vzdělávání je důležité poskytnout dítěti prostředí jazykově spisovné s dostatkem řečových stimulů. Při nekontrolování výslovnosti dítěte, poruše komunikativní schopnosti učitele, nedostatku či nadbytku verbálních podnětů může dojít k narušení vývoje řeči či např. k neurózám (Lechta, 2008).

Další skupinou, se kterou se dítě v rámci sociokulturního prostředí setkává, je **vrstevnická skupina**. Mezi základní potřeby člověka, které mohou být uspokojovány právě mezi vrstevníky, patří potřeba někam patřit, potřeba sounáležitosti, uznání a ocenění. Případně negativní přijetí jedince skupinou může mít za následek pocity nejistoty, méněcennosti a může celkově působit jako zátěžový faktor. V rámci vrstevnické skupiny je velmi důležitá komunikace.

V současné době nejen odborníci, ale i laická veřejnost, často hovoří o **krizi rodiny, krizi školy a krizi společnosti**. O této problematice pojednává řada odborníků. Zmínit můžeme Z. Heluse, H. Horkou, B. Krause, Z. Matějčka, K. Rýdla, F. Singlyho, I. Sobotkovou, A. Vališovou.

Z. Helus (2004) formuloval obecné **charakteristiky současného dětství**, které je těmito krizemi poznamenáno. Hovoří o dětství medializovaném, konzumním, dětství v bezdětném světě a jedináčkovství, dětství opečovávaném versus zanedbávaném, scholarizovaném, emocionálně přetíženém a dětství agresivním versus viktimizovaném.

Významným a v současnosti stále více diskutovaným tématem se stává **vliv masmédií** na psychiku člověka a rozvoj osobnosti dítěte. Masmédia, jako je tisk, rozhlas, televize, počítač a internet, mají dnes již globální charakter, relativizují význam času a prostoru, propojují celý

svět. Jsou považována za důležitý a často nepostradatelný prostředek ve vzdělávání a výchově a v socializaci jedince vůbec. Mezi funkce masmédií řadíme funkce informativní, formativní, komunikativní a rekreativní. Význam a přínos masmédií v současné době vyvolává polemiku. Na jedné straně bezesporu obohacují život, přinášejí informace z celého světa a rozšiřují tak všeobecný přehled člověka, na druhé straně jej přesycují podněty, narušují denní rytmus a řád. Masmédia do svých programů zařazují řadu vybraných témat, jejichž prostřednictvím zvyšují pozornost a zájem uživatelů o ně. Jiná témata zůstávají však často nepovšimnuta. Masmédia mohou ovlivňovat způsob lidského uvažování o předloženém tématu, mohou vyvolat nejrůznější emocionální reakce (Kraus, 2008).

Dnes působí masmédia zejména na děti a mládež, nezodpovědným výběrem témat ohrožují postoje a chování nejmladší generace. Pozornost dětí bývá narušována dětskými pořady založenými na dramatických dějových zvratech, kvůli nimž přestává být schopno koncentrovat se na běžné klidné situace (např. vyprávění či výklad ve škole). Pořady narušují hodnotu autentických osobních zážitků dítěte, staví je do pozice bezcenných, čímž může dojít k narušení vývoje osobnostní identity (Helus, 2004; Kutálková, 2009). Při častém sledování televize dochází také k *redukci řeči*. To se projevuje v neschopnosti vyprávět, zajímat se o názory druhého, argumentovat. Masmédia vedou děti a mládež k řadě masových nápodob a identifikací, seznamují děti s agresivitou a drzostí (Helus, 2004) a v této souvislosti také silně ovlivňují jazyk a komunikaci člověka (blíže např. Kutálková, 2009). Média mají často manipulativní charakter, projevující se zejména v reklamě. Dnešní dítě je od útlého věku bombardováno nejlepšími a stále novými hračkami, pamlsky, oděvy, po nichž v případě nevyzrálé hodnotové orientace začne toužit. Přání dětí však nebývají ze strany rodičů z řady důvodů mnohdy vyslyšena, což dále může vést k rivalitě a diskriminaci mezi dětmi. Zabránit této manipulaci je těžké, neboť sám tento charakter je důsledkem dysfunkce komunikace, médií a kultury, za niž nese vinu naše masová **konzumní** společnost (Helus, 2004; Kraus, 2008; Kutálková, 2009). Vedle výše zmiňovaných rizik můžeme však poukázat i na možnosti pozitivního využívání masmédií (blíže např. Kutálková, 2009).

Z. Helus (2004) poukazuje taktéž na současný **svět bez dětí**, tzn. na stále se snižující počty narozených dětí, což má a bude mít důsledky v oblasti morální, ekonomické i sociální. Jako příčinu uvádí postoj dnešních mladých párů k rodičovství, upřednostňování kariéry před dítětem, volbu „užívání si života“, obavy z materiálního zajištění dítěte apod. V této souvislosti poté hovoří o **jedináčkovství**, které pro dítě přináší řadu nevýhod. Dítě se např. cítí být středem pozornosti, může mít pocit, že je jedinečné, geniální, a když mu poté není

věnována patřičná pozornost, trpí. Dítě se může hůře orientovat ve společnosti lidí a začleňovat mezi vrstevníky, což mnohdy vede k zesměšňování až k vyloučení z kolektivu či šikaně. V souvislosti s rozvojem jazyka, řeči a komunikace uvádí Průcha (2011), že jedináček může mít více příležitostí ke komunikaci s dospělými než dítě, které má sourozence. Zároveň však poukazuje na dobrý vliv starších sourozenců při rozvoji dítěte v této oblasti.

V návaznosti na tuto problematiku hovoří Helus (2004) také o **opečovávání** dítěte a o jeho následném **zanedbávání**. Pár, který se po pečlivém plánování rozhodne dítě zplodit, očekává, že bude dítě úspěšné jak v životě, tak ve své kariéře. Tento typ rodičů klade na dítě vysoké nároky a plánuje jeho aktivity bez ohledu na vlastní zájem a potřeby dítěte. Tato situace často vede k neschopnosti se domluvit, k vytvoření krize mezi rodiči a dítětem a následnému vzájemnému odcizení. Rodiče kladou důraz na samostatnost dítěte a od dítěte se distancují. Nenaplnění potřeb dítěte pak může vést k jeho zanedbávání, což je uváděno jako protiklad typu dětství opečovávaného.

K dalšímu faktoru působícímu na rozvoj osobnosti dítěte je **scholarizace**. Děti a mládež jsou vyjmuty z běžných, mimoškolních, jimi vybraných aktivit a jsou podrobeny působení školy. Přestože toto „zeškolštění“ děti pozitivně ovlivňuje (například jazykový a komunikační vývoj) a zvyšuje šanci na úspěch, pro některé děti může znamenat hrozbu v jejich vývoji. Při zvyšování významu školy se děti s horším prospěchem stresují, cítí se poníženy a méněcenně, často rezignují. Stejně tak i u premiantů může mít scholarizace své nevýhody. Způsobuje například problémy tvořivě se orientovat v běžných reálných situacích (Helus, 2004).

Problémem současných dětí se také stává **emocionální přetížení**. Na základě situací a zážitků, s kterými se dítě nedokáže vyrovnat, vzniká u dětí stres, frustrace, konflikt. Dítě na tyto situace nejčastěji reaguje vytěšňováním těchto zážitků, které se poté přetvářejí například do podoby nočních můr, úzkostí, depresí, psychosomatických obtíží. Mezi rizikové situace vyvolávající tyto stavy jsou nejčastěji řazeny kolize mezi rodiči, kterých se dítě účastní, nedostatek citového pouta mezi dítětem a rodiči, školní problémy a neúspěchy, výchovný styl rodičů či učitelů, zklamání apod. (Helus, 2004).

Zmínit musíme také stále vzrůstající **agresivitu, šikanu a delikvenci dětí a mládeže**. Jako příčina jejich vzniku bývá zmiňována nejčastěji změna hodnot naší společnosti orientované na peníze a úspěch, bez ohledu na morálku a sociální vztahy. S tím souvisí výše zmiňované působení médií, nefunkční rodinné prostředí, konzumita. Současné děti se mnohdy nedokáží duchaplně zabavit, běžné situace jim nepřinášejí radost a uspokojení, cítí prázdnotu a nudu, kterou mohou zahánět vzrušením realizovaným právě násilnou formou. V současné době se

stále více řeší problematika **sociálně patologických jevů** dětí a mládeže, jejichž příčiny, ač různé, vycházejí ve většině případů z narušeného sociálního prostředí.

Další sociálně kulturní determinanty vývoje řeči a komunikace dětí uvádí např. Průcha (2011), hovoří o faktorech národních a etnických kultur a komplexním vlivu sociálních, rasových a kulturních faktorů.

2.2 Specifika vývoje dítěte předškolního věku

Ve vývoji dítěte rozlišujeme několik na sebe navazujících etap: prenatální, novorozeneckou, kojeneckou, batolecí, předškolního věku, školního věku.

V následující části se zaměříme na jednotlivé oblasti vývoje dítěte v období předškolního věku, kdy růst a vývoj probíhá nejintenzivněji a dítě se učí rychleji než v jakémkoliv jiném období života, a dále na období nástupu dítěte do základní školy a s tím spojené pojmy školní zralost a školní připravenost.

Vývojovou psychologií se zabývala a stále zabývá řada odborníků zahraničních i českých. Uvést můžeme například jména E. H. Erikson, A. Gesell, J. Piaget, z českých například D. Krejčířová, J. Langmeier, Z. Matějček, V. Příhoda, P. Říčan, M. Vágnerová.

2.2.1 Charakteristika jednotlivých oblastí vývoje dítěte

Níže charakterizujeme následující oblasti vývoje dítěte předškolního věku: tělesný a motorický vývoj, vývoj poznávacích procesů, emoční vývoj, socializaci.

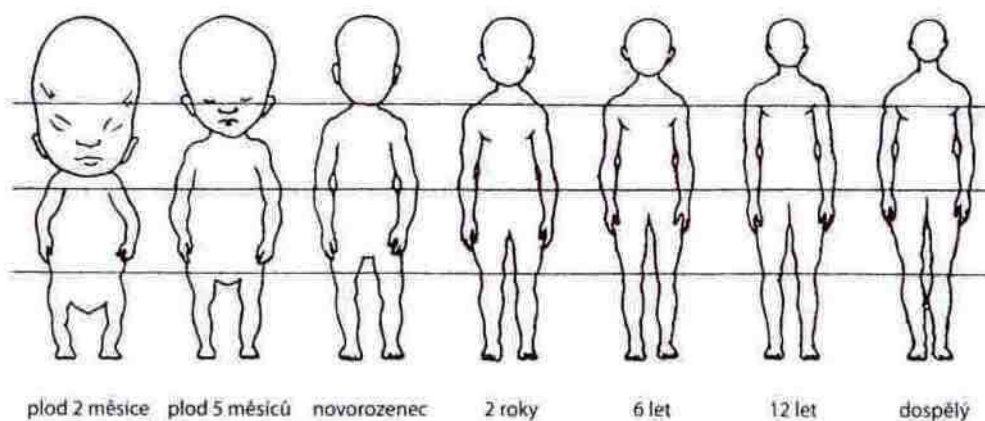
Vývoji řeči dítěte, jako jedné z vývojových oblastí, se včetně souvislostí s ostatními vývojovými oblastmi (motorika, sluchové a zrakové vnímání, myšlení atd.) věnujeme v podkapitole 2.3.

Tělesný a motorický vývoj

Růst a tělesný vývoj

Od tří let roste dítě pomaleji než v předchozím období, za rok povyroste o více než 5 cm. Ve třech letech je jeho průměrná výška kolem 100 cm, váží asi 13,6 až 17,2 kg. Nohy dítěti rostou rychleji než ruce, dítě tak působí dospěleji, postoj je vzpřímenější, břicho se zatahuje. Dítě má všechny mléčné zuby. Váha čtyřletého dítěte se pohybuje v rozmezí 14,5 až 18,2 kg. Průměrná výška je 101,5 až 114 cm. Pětileté dítě je vysoké asi 107 až 117 cm, váží 17,3 až 20,5 kg. Začínají mu vypadávat první zuby. Tělo má proporce dospělého člověka. Šestileté děvče měří v průměru 105 až 115 cm, chlapec 110 až 117,5 cm. Děvčata váží kolem 20 kg, chlapci v průměru o něco méně. Dětem narůstá svalová hmota. Tělo dítěte se protahuje, čímž se zdůrazňuje délka končetin. Dítěti rostou druhé zuby. Dětský obličej získává rysy dospělého člověka (Allen, Marotz, 2008).

Níže vedený obrázek seznamuje se změnami tělesných proporcí od prenatalního období až po období dospělosti.



Obrázek 4: Změny tělesných proporcí od prenatalního období až do dospělosti

(Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 112)

Motorický vývoj

V rámci motoriky dochází v období předškolního věku k velkému rozvoji a zdokonalování pohybové koordinace, hbitosti, zručnosti. Dítě chodí, běhá, skáče, padá velmi zřídka, chodí do schodů i ze schodů bez držení a střídá nohy, dokáže lézt po žebříku, seskočit z nižší lavičky, vydrží stát na jedné noze, kope do míče, hází míčem a míč chytá, rádo se houpe. Ve čtyřech

letech umí chodit v jedné přímce, poskakuje na jedné noze, šplhá po stromech. Pětileté dítě chodí pozpátku, správně našlapuje, zvládne udělat kotrmelec, skáče přes švihadlo, jezdí na tříkolce. Dítě se stává zručnějším. Dokáže se obléci, vysvléci, obout boty, učí se zavazovat tkaničky, dokáže jít samo na toaletu, umýt si ruce, okoupat se, vyčistit zuby, což vede k jeho soběstačnosti. Rozvoj motoriky se v tomto období projevuje ve hře dětí. Dítě si hraje na pískovišti, modeluje, staví z kostek větších a později zvládne složit i menší části stavebnic. Učí se držet tužku, ve třech letech zvládne svislé, vodorovné i kruhové tahy, později dokáže překreslit tvary a písmena, stříhá, skládá papír. V šesti letech se hrubá i jemná motorika zlepšuje, pohyby dítěte se stávají přesnějšími. Dochází ke zlepšení vizuomotorické koordinace. Dítě zvládá aktivity, jako je plavání, hra s míčem či jízda na kole (Allen, Marotz, 2008; Špaňhelová, 2008).

Vývoj poznávacích procesů

Vývoj myšlení

Poznávání dítě v období předškolního věku zaměřuje na okolní svět, v němž se pohybuje. Z úrovně předpojmového, symbolického myšlení se dítě dostává do úrovně **myšlení názorného, intuitivního**. Dříve dítě užívalo slova v souvislosti s konkrétními předměty, k obecnosti směřující jen částečně. Kolem 4 let začíná uvažovat v celostních pojmech. Myšlení je zatím nelogické, tudíž částečně omezené. Dítě je ve svých úsudcích silně vázáno na názor, zpravidla na vizuální tvar. Příkladem může být usouzení dítěte o větším množství hlíny v dlouhém válečku než v placce, i když samo vidělo, že byly oba vymodelovány ze stejně velkého kusu (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Myšlení dětí v období předškolního věku je typické určitými znaky. Mezi způsoby, kterými dítě **nazírá na svět** dle Vágnerové (2005) řadíme centrismus, egocentrismus, fenomenismus, prezentismus. Jako **centrismus** označujeme subjektivně podmíněnou redukci informací. Dítě, jež nedovede zatím uvažovat komplexně, zaujme jeden nápadný znak, který dále považuje za podstatný. **Egocentrismus** značí ulpívání na vlastním subjektivním názoru a přehlížení názorů jiných. Dítě je přesvědčeno, že jeho názor je jediný možný, nedokáže posuzovat věci z více pohledů. Typickým příkladem je, když si dítě zakryje oči svými rukama a myslí si, že jej ostatní nevidí. **Fenomenismus** je charakterizován kladením důrazu dítěte na viditelnou podobu situace. **Prezentismus** je stálá vazba na přítomnost a aktuálnost.

Informace dítě **zpracovává a interpretuje** z pohledu magičnosti, animismu, arteficialismu a absolutismu. **Magičnost** představuje využití fantazie dítěte při interpretaci okolního dění, čímž dochází k jeho zkreslení. Děti pak nedělají rozdíly mezi fantazií a skutečností. **Animismus** neboli **antropomorfismus** se vyznačuje připisováním lidských vlastností a podob neživým věcem („Sluníčko chodí po obloze“). Děti, ač rozlišují věci živé a neživé, nedokáží od věcí neživých neočekávat projevy vlastní věcem živým. **Arteficialismus** je dětský způsob výkladu vzniku okolního světa, kdy existující jevy považuje za vzniklé pomocí něčí činnosti (někdo „napustil vodu do rybníka“). **Absolutismus** se u dětí vyznačuje jednoznačnou platností jejich poznání. To, co se dozvěděly dříve, jim pozdější sdělení nevyvrátí (Vágnerová, 2005).

Mezi další typické znaky vnímání dítěte v předškolním věku patří nemožnost pochopení trvalosti podstaty a její nezávislosti na vnější podobě (ostříhaný pes se zdá být cizím psem), stejně tak přibližně do 5 let nerozumí souvislostem a vztahům mezi různými formami existence (otec se převleče za čerta, čertem musí být). Děti v tomto období vnímají pouze statické znaky jevů, nejsou schopné uvažovat o dynamice. Děti před vstupem do školy si více uvědomují funkční vztahy. Toto období je také charakteristické neschopností vnímání celku jako souboru detailů a pochopení vztahů mezi nimi. Děti ještě nedokáží správně třídit objekty do kategorií dle podstatných znaků, neurčí příslušnost k určité kategorii. Příznačným projevem je též **analogické myšlení**, kdy děti podle podobnosti vytvářejí nový úsudek (kovboj - kovbojka, kytka - kytovka), jehož rozvoj pomáhá rozvoji znalostí, pochopení souvislostí, uspořádání informací. Starší předškolní děti uvažují již dle náročnějších kritérií, rozumí příčinným souvislostem (čokoláda se rozteče, led roztaje). Induktivní a deduktivní myšlení není příliš rozvinuto, neboť dětské vnímání ulpívá pouze na vnějších podobnostech. V období předškolního věku hraje velkou roli fantazie, prostřednictvím níž si děti také interpretují realitu tak, aby pro ně byla srozumitelná a přijatelná. Z tohoto důvodu se u dětí často objevují nepravé lži – konfabulace (Špaňhelová, 2004; Vágnerová, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006).

Rozvoj paměti

U dětí se rozvíjí **explicitní sémantická paměť**, která se projevuje zvýšením kapacity paměti a rychlosti zpracování dat. Závisí na rozvíjejících se schopnostech zaměřit pozornost, myslet v logických souvislostech a na množství informací, které dítě má. Způsob zapamatování je

u dětí zatím bezděčný. Paměťové strategie začínání vědomě rozvíjet až kolem 5. roku života za pomoci dospělého. K uchovávání prvních osobních zážitků v paměti dochází kolem 4. roku života. Vzpomínek však nebývá mnoho a vybavují se pouze částečně. Zde hovoříme o **explicitní epizodické paměti** související s používáním jazyka, který slouží k formulaci zážitků, podporuje jejich zapamatování a rozvíjí se především při vzájemném působení dítěte a ostatních lidí, které má pro dítě emoční význam. Při vyprávění uchovaného se projevuje způsob dětského myšlení. Dítě pojímá událost z vlastního pohledu, vypráví dle toho, co ho nejvíce zaujalo. **Implicitní procedurální paměť**, tj. zapamatování si dovedností a pravidel, se rozvíjí průběžně a bez výrazných změn, zejména při pozorování ostatních lidí (Vágnerová, 2005).

Chápání prostoru a času

Pro prostorové vnímání je u dětí předškolního věku typická egocentrická perspektiva. Děti vnímají bližší objekty jako větší a vzdálenější objekty jako menší. Vzdálenost jim připadá tím kratší, čím více objektů se v dané délce objeví. Děti na počátku období předškolního věku ještě nedokáží poznat pravou a levou stranu, polohu nahoře a dole pochopí bez problémů.

Pojetí času je pro děti také obtížné. Nejdříve chápou pojmy dříve, později, poznají délku trvání (chvilu, déle), časem porozumí vztahům mezi začátkem a koncem. Ve vnímání času se projevuje prezentismus. Čas člení děti v tomto období do dnů v týdnu. Měsíce či roční období dokáží vyjmenovat, pochopí jejich obsah, ale nepoužívají je. Čas děti příliš nevnímají, neboť pro ně není důležitý. Zajímají se o něj až v aktuální situaci, např. ve spojení s večerí, s ukládáním ke spánku. (Vágnerová, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006).

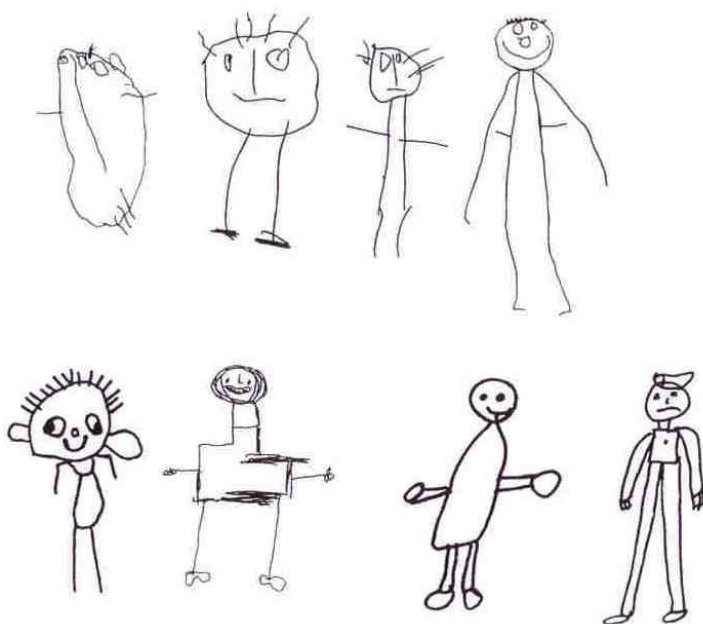
Vývoj kresby

V kresbě se často vyjadřuje názor dítěte na okolní svět. Dítě zde zobrazuje realitu tak, jak ji chápe. Kresba dítěte se vyvíjí. Nejprve hovoříme o **nesymbolické, senzomotorické fázi**, v níž dítě pouze čmárá a kresba jako taková jej nezajímá. Poté kresba přechází na **symbolickou úroveň**, dítě výtvar připodobňuje objektu reality a pojmenovává ji. Fáze primárního symbolického vyjádření je již typická záměrem dítěte něco nakreslit, vyjádřit konkrétní skutečnost.

V souvislosti s dětskou kresbou hovoříme často i o *kresbě lidské postavy*, která je také častým diagnostickým prostředkem pro zjištění celkového psychického rozvoje dítěte. Tato kresba má svůj vývoj a prochází několika stadii (Vágnerová, 2005):

- **Stadium hlavonožce** (3 roky, pro dítě má význam lidský obličej a končetiny zobrazující aktivitu).
- **Stadium subjektivně fantazijního zpracování** (4-5 let, zdůraznění detailů důležitých pro dítě, často nereálné).
- **Stadium realistického zobrazení** (5-6 let, postava se podobá skutečnosti).

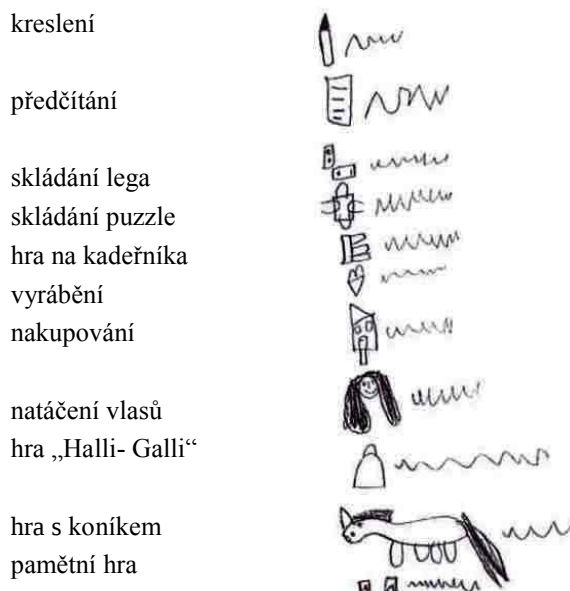
S vývojem dětské kresby seznamuje níže uvedený obrázek.



Obrázek 5: Vývoj kresby lidské postavy v předškolním věku

(Vágnerová, 2005, s. 184)

Jako příklad symbolické kresby můžeme uvést obrázkový harmonogram činností, který „sepsala“ a předložila své paní na hlídání pětiletá dívka.



Obrázek 6: Plán odpoledních aktivit – kresba

(Haug-Schnabel, Bensel, 2007, s. 114)

Hra v životě dítěte

Předškolní věk bývá obecně označován jako věk hry. Hra má významnou roli pro rozvoj dítěte, pro jeho socializaci. Hru můžeme definovat jako „*činnost (psychickou nebo fyzickou), která je vykonávána jenom proto, že je libá a že přináší dítěti (i dospělému, pokud si ještě dovede hrát) uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle, ať je to činnost sama o sobě příjemná, nebo i výrazně nepříjemná (např. dlouhé čekání v křoví bez pohybu při hře na schovávanou)*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s.100).

Hra dítěte je v tomto období **symbolická**. Dítě se přizpůsobuje vnějšímu sociálnímu světu, jehož pravidla jsou mu cizí, a také zatím nepochopenému fyzikálnímu světu. Čím je dítě mladší, tím lépe se na prostředí dokáže adaptovat. Potřebuje ale také asimilovat skutečnost sobě samému a tu realizuje právě prostřednictvím hry. Vzhledem k tomu, že dítě zatím není zcela schopno vyjádřit své zážitky jazykem, vyjadřuje je pomocí symbolů a nápodob. Ve hře se objeví úroveň rozvoje dítěte, mnohdy také citové konflikty, proto bývá často užívána jako prostředek diagnostiky.

Rozlišujeme několik kategorií hry. Nejprve hovoříme o „*hře cvičení*“, která se vyskytuje především na senzomotorické úrovni a je založena na stálém opakování osvojené činnosti. Po tomto typu hry nastává období „*symbolické hry*“ (o níž jsme již výše hovořili), na kterou navazují „*hry s pravidly*“, které se děti učí od druhých. Kromě těchto her se také vyvíjejí „*konstruktivní hry*“ směřující k adaptacím a řešení problémů (Piaget, Inhelderová, 2007). Považujeme je za přechodnou kategorii mezi symbolickou hrou a neherními činnostmi.

Hrou se zabývala řada odborníků z různých vědeckých oborů, což vedlo k rozvoji **teorií hry**, které se pokoušely hru vysvětlit. Mnohé teorie jsou dnes již zastaralé. Mezi teoretiky patří K. Groos (dětská hra i hra zvířat má svůj význam pro vývoj), S. Hall (zakladatel rekapitulační teorie - dítě ve svých hrách rekapituluje vývoj lidstva), H. Spencer (hra je projevem přemíry energie), S. Freud (hra je projekce řady rušivých podnětů, s nimiž se dítě musí vyrovnat), S. L. Rubinštejn (hra je odraz skutečnosti, kterou dítě přetváří), C. Hull a B. F. Skinner (hra je určitý projev chování), J. Piaget (hra souvisí s rozvojem myšlení a inteligence). V souvislosti s péčí o malé děti se hrou také zabývali někteří pedagogové. Zmínit můžeme J. A. Komenského, F. W. Fröbela, J. V. Svobodu (Millarová, 1978; Kořátková, 2005).

Dětská hra je základní aktivitou dětské seberealizace. Volná hra dětí je spontánní, tvořivá, dítě zajímá, přináší mu radost, rozvíjí jeho fantazii. Hra učí dítě přijímat role. Rozvíjí dítě po stránce kognitivní, sociální, pohybové, uspokojuje jeho potřeby. Učí dítě respektovat, dodržovat i vytvářet pravidla. Vedle volné hry existují také hry řízené a hry didaktické, které plní již určité cíle a jsou dětem předkládány. Hra má velký význam v životě dítěte, proto bývá využívána také jako metoda terapie.

Emoční vývoj

Období předškolního věku se vyznačuje určitými znaky v emočním prožívání. Díky dosažení větší zralosti centrální nervové soustavy je emoční prožívání dětí více stabilní a vyrovnané, negativních reakcí, vzteku a zlosti ubývá. Projevuje se stále **strach**, který má souvislost s vysoce rozvinutou představivostí předškolních dětí. Mnohdy však navozování strachu přináší pozitivní vzrušující zážitky. U dětí se rozvíjí **smysl pro legraci**, začíná opakováním pro děti legračních slov, pokračuje vymýšlením nesmyslných situací apod. U dětí humor posiluje přátelské vztahy. Dítě se dokáže těšit ze situací, často se však stále střídá smích s pláčem. Dokáže se na něco těšit i se něčeho bát.

Rozvíjí se **emoční paměť**, **chápání příčinných vztahů**. Dítě rozumí kladným i záporným emocím, pochopit komplexnější emoce či emoční rozpornost je pro ně však obtížné. V této souvislosti dochází k rozvoji **emoční inteligence**, kdy se děti učí pochopit své pocity, začínají projevovat empatii k druhým a učí se regulovat své emoční projevy (Vágnerová, 2005).

Dítě začíná projevovat také **vztahové pocity**, jako je sympatie, antipatie, soucit apod. V předškolním období u dětí většinou převažují pozitivní emoce. V tomto období začíná dítě rozumět povaze emocí a také se orientovat v pocitech druhých lidí. Dokáže rozlišit mezi chováním a vnitřními vztahy, ale přesto se domnívá, že myšlenky a pocity se v chování přímo projevují. To, že lze vlastní pocity maskovat, si uvědomuje kolem 6 let věku. Vývoji porozumění emocem ostatních lidí, schopnosti dítěte porozumět subjektivitě druhých se věnuje **teorie mysli**, která úzce souvisí s oblastí sociální a s interakcí mezi lidmi, bez níž se emoční vciťování těžko rozvíjí (Langmeier, Krejčířová, 2006).

S rozvojem emocí také souvisí utváření **sebepojetí** dítěte. V batolecím období dokáží děti již například uvést své pohlaví, v předškolním období umí popsat své fyzické charakteristiky, co vlastní a co mají a nemají rády, i když ne zcela přesně a především ve vazbě na probíhající situaci. **Sebehodnocení** dětí je v tomto období poměrně vysoké, objevují se však pozitivní i negativní emoce související s **rozvojem svědomí a viny**. Emoční vývoj dítěte úzce souvisí s jeho socializací (Vágnerová, 2005).

Socializace

V rámci socializace, tj. začleňování se jedince do společnosti, dochází k rozvoji osobnosti jedince prostřednictvím interakce s jinými lidmi. V předškolním věku jako v období přípravy dítěte na život ve společnosti dochází k přesahu rodiny. Dítě se dostává do širší společnosti, do mateřské školy, kde přichází do kontaktu s dalšími dospělými a s vrstevníky.

Základy sociálního chování si dítě osvojuje v **rodině**. Učí se komunikaci, empatii, respektování jiných lidí, sebezprosažení, řešení problémů.. Rodina představuje soukromí dítěte a dítě se v ní cítí bezpečně a jistě. Základ rodiny, nukleární rodinu tvoří rodiče a jejich děti. V předškolním věku dítě již chápe pozice jednotlivých členů rodiny. **Rodiče** jsou pro dítě vzorem, jež nekriticky přijímají a s nímž se identifikují. Tato identifikace se často projevuje ve hře, v **hraní rolí**, v rámci nichž také přejímají určitý řád a pravidla. Hovoříme zde o sociálním učení. Postupně se mění povaha vztahu mezi dítětem a rodiči. V nejčastějších případech (pomíjíme rodiny s mužem na rodičovské dovolené, rodiny neúplné, rodiny

nefunkční apod.) má dítě nejužší vztah s matkou, která představuje osobu poskytující primární péči a ochranu. Otec se často ztotožňuje s rolí doplňkového rodiče, jehož vztah s dítětem bývá různorodější, jeho role není tak jasně vymezena. Je pro děti iniciátorem zábavy, ale také někým, kdo ukládá příkazy, přitom však pomůže v emočně napjatých situacích. Vztah dítěte a otce je často určen kvalitou partnerského vztahu mezi rodiči. Významný zdroj zkušeností pro děti představují **sourozenci**. Veškeré vztahy mezi sourozenci vedou k podpoře a rozvoji sociálního citění. Sourozenec bývá partnerem a spojencem, často ale také soupeřem ve vztahu k rodičům. Role sourozence dítě také rozvíjí. Učí se být například starostlivým starším sourozencem, který musí zvládnout nadřazenou roli a umět přijmout nového člena rodiny (Vágnerová, 2005; Langmeier, Krejčířová, 2006).

Po 3. roce života se dítě dostává do **mateřské školy**, která představuje přechod mezi rodinou a školou, doplňuje rodinnou výchovu, připravuje dítě na vstup do školy a usnadňuje mu tak cestu do širší společnosti a cestu ke vzdělání. Dítě se postupně učí přijímat cizí autoritu a respektovat ostatní vrstevníky. Ve skupině dětí se musí naučit vytvořit si určité postavení, prosadit se, navázat přátelské vztahy, pomoci druhému, být ohleduplný, spolupracovat i soupeřit, zvládnout konflikt, pocit lítosti a zklamání. Jak se bude dítě chovat k ostatním, závisí ve většině případů na zkušenostech získaných v rodině (RVP PV, 2004; Vágnerová, 2005).

Socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty. **Vývoj sociální reaktivity** jako vývoj emočních vztahů k lidem v okolí, **vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací** jako vývoj norem a pravidel, které si dítě utváří a následně přijímá za své, a **osvojení sociálních rolí** jako postojů a vzorců chování, které jsou od dítěte očekávány vzhledem k jeho vývojové úrovni a společenskému postavení (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2.2.2 Školní zralost, připravenost a nástup dítěte do školy

Po šestém roce života nastává pro dítě nelehká změna. Dítě nastupuje povinnou školní docházku, která se pro něj často stává velkou zátěží. Musí se naučit delší dobu soustředit (což je složitější pro děti, které nenavštěvovaly mateřskou školu), vstřebávat mnoho nových informací, dodržovat kázeň apod. Dítě často ani nechápe, proč se má učit. Jsou na něj kladeny stále vyšší nároky, což se může projevit nepřízpusobením se dítěte těmto podmínkám, zhoršením schopnosti adaptace.

Povinná školní docházka „začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku v době od počátku školního roku do konce kalendářního roku, může být přijato k plnění školní docházky již v tomto roce, je-li tělesně i duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce“ (Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2004, paragraf 36).

D. Goleman (In Bednářová, Šmardová 2010) poukazuje na schopnost nejvýznamnější pro započetí povinné školní docházky – schopnost *učit se*. Za její aspekty považuje sebevědomí, zvědavost, schopnost jednat s určitým cílem, sebeovládání, schopnost pracovat s ostatními, schopnost komunikovat a schopnost spolupracovat.

Aby mohlo dítě nastoupit do školy, musí dosáhnout určité úrovně vyspělosti rozvoje, kterou nazýváme školní zralostí, případně školní připraveností.

Pojem **školní zralost** v pedagogicko-psychologickém pojetí znamená „stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy“. Vychází z teorie vývojové psychologie, v níž bývá v posledních letech souběžně používán s pojmem školní připravenost. V oblasti školské legislativy chápeme školní zralost jako podmínku pro zahájení povinné školní docházky. Šestileté dítě musí být na určitém stupni tělesné i duševní vyspělosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 304).

J. Langmeier (2006, s. 107) za školní zralost považuje „takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství, je vyznačen přiměřenými fyzickými i psychickými dispozicemi pro požadovaný vývoj ve škole a je provázen pocitem štěstí dítěte, je současně dobrým předpokladem budoucího školního výkonu a sociálního zařazení“.

Na základě mnoha vymezení definic pojímá J. Bednářová a V. Šmardová (2010, s. 2) školní zralost jako „dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí“.

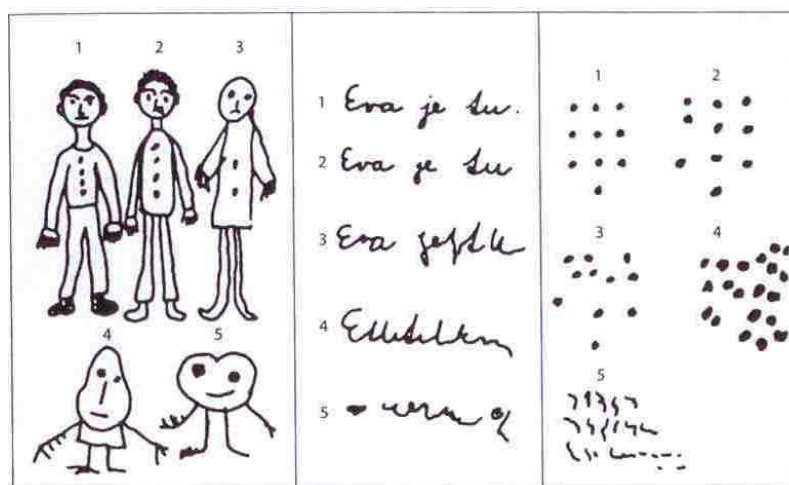
Pojem **školní připravenost** zahrnuje širší souvislosti. Je to „souhrn předpokladů pro úspěšné zvládnutí školního života a nároků vyučování“, „komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje dítěte (školní zralost), tak dispozice vytvářené na

základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 301).

Při zjišťování školní zralosti posuzujeme (Bednářová, Šmardová 2010):

- tělesný vývoj a zdravotní stav,
- vyspělost poznávacích procesů (kognitivních funkcí),
- úroveň pracovních předpokladů,
- emocionálně-sociální úroveň (zralost osobnosti).

Pro diagnostiku školní zralosti byly vytvořeny diagnostické testy. Nejčastěji užívaným je **Jiráskův orientační test školní zralosti** (modifikace testu Artura Kerna), který se skládá ze tří dílčích testů. Jedná se o *kresbu lidské mužské postavy, napodobení či zobrazení psacího písma a obkreslení skupiny bodů*. Níže uvádíme příklad testování pěti dětí.



Obrázek 7: Jiráskova modifikace Kernova testu školní zralosti

(Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 114)

V případě, že dítě nesplňuje požadavky kladené na školní zralost, dostává **odklad povinné školní docházky**. O odkladu školní docházky rozhoduje ředitel na základě doporučujících posouzení příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře (Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2004, paragraf 37).

Nedostatečná školní zralost či připravenost se projevuje u dětí výrazně retardovaných (zaostávají za psychickou úrovní normy), u dětí s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi (dozrávají pomaleji, zejména v kognitivní oblasti), u dětí „klasicky“ nezralých (neproběhla kvalitativní vývojová změna charakteristik relevantních pro školu), u dětí s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí (nejčastější, může se týkat kterékoliv složky osobnosti). (Kolláriková, Pupala, 2001)

Vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou v předškolním období dítětem dosažitelné a které by měly mít děti před vstupem do základní školy osvojeny, jsou formulovány v novém kurikulárním dokumentu – RVP PV ve formě očekávaných výstupů. Očekávané výstupy jsou zařazeny do pěti vzdělávacích oblastí – biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální.¹⁷

2.3 Vývoj řeči dětí předškolního věku

Na vývoj řeči můžeme nahlížet ze dvou pohledů: **fylogenetického** (jako vývoje řeči a dorozumívání během vývoje druhu) a **ontogenetického** (vývoje řeči konkrétního člověka). V následujících podkapitolách představujeme vývoj řeči z hlediska ontogenetického. Vymezuje základní pojmy související s oblastí vývoje řeči člověka (tj. pojmy jazyk, řeč, komunikace, komunikativní kompetence), seznamujeme s determinanty a teoriemi vývoje řeči, s vývojovými stadii řeči a jazykovými rovinami. V poslední podkapitole prezentujeme výsledky výzkumu v oblasti rozvoje jazyka a řeči dětí.

Vznikem a vývojem řeči u člověka se zabývala a stále zabývá řada odborníků různých vědních oborů. Jmenovat můžeme například O. Čádu, J. Pačesovou, I. Jedličku, J. Klenkovou, H. Kolbábkovou, J. Kurice, D. Kutálkovou, V. Lechtu, A. Nováka, J. Piageta, V. Příhodu, M. Sováka, L. S. Vygotského aj.

¹⁷ Bližší pojednání v podkap. 1.2.2.

2.3.1 Vymezení základních pojmů

Jazyk a řeč

Řeč definuje I. Jedlička (2003) jako biologickou vlastnost člověka, systém, kterým lze přenášet informace pomocí jazyka. Jazykem rozumí společenský jev náležící určité etnické jednotce a dále se vyvíjející.

R. J. Love a W. G. Webb (2009) pojmají řeč jako jednu z nejsložitějších činností, jichž jsou lidé schopni.

K. Kamiš (1986) pojímá jazyk jako soubor výrazových a významových prostředků užívaných národem. Uvádí, že obecná schopnost řeči se uskutečňuje prostřednictvím konkrétního jazyka. Mluvu potom chápe jako způsob užívání jazyka v konkrétní komunikativní interakci.

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 117) je jazykem, hlavním prostředkem pedagogické komunikace, nazván konvenční systém znaků používaný pro účely sociální komunikace. Dle autorů má přirozený jazyk svou specifickou strukturu, psychologickou a sociální dimenzi. Jazyk je osvojován přirozeně v prostředí, v němž člověk vyrůstá. Jazyková (řečová, komunikativní) dovednost (kompetence) poté může být chápána jako „*schopnost používat osvojený jazyk pro komunikační účely*“. Mezi základní jazykové dovednosti řadíme dovednosti receptivní (poslech a čtení s porozuměním) a produktivní (ústní a písemný projev).

Komunikace

Pojem komunikace má řadu různých významů a široké použití. Slovo je odvozeno od latinského „communicare“ a znamená informovat, oznamovat, radit se s někým, něco spojovat, spoluúčastnit se, svěřovat. Může označovat dopravní silniční síť, autobusovou, železniční či leteckou dopravu, přemísťování materiálu, lidí, informací i myšlenek, většinou se však pojí s používáním jazyka.

Schopnost komunikace je nezbytnou součástí lidského života a lidské společnosti, představuje základní nástroj mezilidské interakce. Souvisí s vývojem člověka od prvopočátků a je jedním z jeho nejdůležitějších projevů. Nekomunikují však jenom lidé, ale i jiné nižší živočišné druhy, ať už cestou zvukovou, taktilní, optickou či chemickou. Potřeba komunikace je jednou z nejdůležitějších potřeb života. Žít znamená komunikovat (Mikuláščík, 2003). Ve vývoji komunikace u lidí můžeme hovořit o časových úsecích mezi prvními důležitými zlomy

v komunikaci. První informace o existenci jazyka jsou známy z období 10 tis. let př. n. l., nejstarší dochované zprávy pocházejí až ze 4. tis. př. n. l., knihtisk byl vynalezen v 15. století, telegraf a telefon v 19. století. Velký rozmach v oblasti komunikace a komunikačních technologií přineslo 20. století, informace se rychle šíří bez ohledu na vzdálenost nebo čas.

Pojem komunikace v současné době využívá řada vědních oborů a komunikací se zabývá řada českých i zahraničních odborníků. Jednotné vymezení pojmu komunikace nenajdeme. J. Volek (1998) zmiňuje S. W. Littlejona, který ve svém díle o teorii lidské komunikace seznamuje se 126 definicemi komunikace.

Pedagogický slovník J. Průchy, E. Walterové a J. Mareše (2009) definuje komunikaci z více pohledů. Z pedagogického hlediska zdůrazňuje sociální komunikaci probíhající prostřednictvím mluvené řeči, psaného a tištěného slova, obrazového materiálu, gest a znakové řeči. Komunikací míní sdělování informací, myšlenek a pocitů, dorozumívání, která mohou mít podobu přímého styku mezi lidmi, nebo podobu sdělování nepřímého, tedy zprostředkovaného.

P. Gavora (2005) vymezuje komunikaci trojím způsobem.

1. Dorozumívání jako pochopení se a dosažení myšlenkového souladu.
2. Sdělování, tj. informování, podávání poznatků, obeznámení s postoji, pocity, názory, dojmy.
3. Výměna informací mezi lidmi formou vysílání a přijímání informací, analýzy a porozumění informacím.

B. Kraus (2008) uvádí, že komunikace, jako nezbytná součást socializace, je proces, při kterém si v přímém či nepřímém kontaktu sdělujeme informace a významy. Jde o spojení člověka se světem. Lidé se dorozumívají řečí, která se spolu s komunikací vyvíjela v průběhu vývoje člověka a stala se významným základem lidské kultury. Komunikace je považována za předpoklad sociálního učení a mentálního rozvoje. Proces komunikace má dle B. Krause sedm fází: obsah sdělení, zakódování, vyjádření obsahu, přenos obsahu, příjem a dekodování, chování příjemce. Rozlišit můžeme přímou a nepřímou komunikaci, jednostrannou a dvoustrannou komunikaci, komunikaci dyadickou (skupinovou) a hromadnou, komunikaci verbální a neverbální, komunikaci činem.

J. A. DeVito (2001) dělí komunikaci na interpersonální a intrapersonální, podle toho, zda hovoříme sami se sebou nebo na sebe vzájemně působíme s druhými. Komunikaci považuje za nejdůležitější aktivum v životě člověka.

Nejdůležitější charakteristiky komunikace shrnuje M. Mikuláščík (2003). Komunikace je nezbytná k efektivnímu sebevýjadřování, je přenosem a výměnou informací v mluvené, psané, obrazové nebo činnostní formě, která se realizuje mezi lidmi a projevuje účinkem, je výměnou významů mezi lidmi použitím běžného systému symbolů. Jako základní funkce komunikace definuje funkci informativní, instruktivní, přesvědčovací, posilovací a motivující, zábavnou, vzdělávací a výchovnou, společenskou a společensky integrující, funkci osobní identity, funkci poznávací, svěřovací a únikovou.

V souvislosti s pojmem komunikace je často užíván (nebo také s pojmem komunikace zaměňován) pojem „**interakce**“, který značí vzájemné působení nebo ovlivňování. Komunikaci pak můžeme považovat za nástroj realizace interakce.

Komunikace probíhá různou formou. Nejčastěji hovoříme o komunikaci verbální, neverbální a o komunikaci činem (Nelešovská, 2005). **Verbální** neboli **slovní komunikací** se rozumí vyjadřování myšlenek artikulovanou řečí, dorozumívání se prostřednictvím jazyka, kde základní jednotku projevu tvoří slovo. Zabývá se jí řada vědních oborů, zejména lingvistika, filologie a filozofie. Verbální komunikace může být přímá, zprostředkovaná, mluvená, psaná, živá, reprodukována. V rámci verbální pedagogické komunikace hrají významnou roli *paralingvistické aspekty* verbálního projevu, mezi něž řadíme hlasitost a rychlost verbálního projevu, výšku tónu řeči, objem a plynulost řeči, pomlky a frázování, barvu hlasu, kvalitu řeči, chyby v řeči apod. **Komunikace činem** působí jako dvojná vazba. Vyvrací či potvrzuje to, co je sděleno verbálně, zahrnuje postoje člověka - co dělá a jak to dělá (Mikuláščík, 2003). Komunikaci činem řadí někteří autoři mezi komunikaci neverbální. **Neverbální komunikace** označuje mimoslovní komunikaci, řeč těla. Jedná se o komunikaci zejména prostřednictvím výrazů obličeje (mimika), pohledů (řeč očí), pohybů (kinezika), fyzických postojů (posturika), gest (gestika), doteků (optika), přiblížení či oddálení (proxemika).

Komunikativní kompetence

Jako komunikativní či komunikační kompetence (ang. *communicative competencies*) můžeme obecně označit „*soubor jazykových znalostí a dovedností umožňující mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj.*

Zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel komunikace (tzv. řečová etiketa)“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 130, 131).

Komunikativní kompetence bývají řazeny mezi tzv. měkké dovednosti - „soft skills“, neboť jsou znakem emocionální inteligence. Oproti tomu odborné dovednosti ve smyslu „know how“ jsou označovány za dovednosti tvrdé - „hard skills“ (Peters-Kühlinger, Friedel, 2007).

S pojmem komunikativní kompetence se v současné době v souvislosti se vzděláváním nejčastěji setkáváme v kurikulárních dokumentech – rámcových vzdělávacích programech. *Komunikativní kompetence* jsou v *RVP PV* vymezeny v takové úrovni, která může být pro dítě předškolního věku dosažitelná, a to formou toho, co dítě ukončující předškolní vzdělávání zpravidla ovládá či dokáže¹⁸.

2.3.2 Determinace vývoje řeči

Vývoj řeči je úzce spjat s **motorikou**. Již před narozením dítě ovládá polykací reflex, špulí rty, cucá prsty, dovede škytat. Po narození saje, žvýká, brouká a žvatlá. Tyto aktivity jsou založeny na motorice mluvních orgánů jako příprava na rozvoj vlastní řeči. Pro řeč je důležitý rozvoj hrubé motoriky (sed, lezení, chůze) i motoriky jemné (uchopování, obratnost rukou a prstů). Za pojítko mezi motorikou a řečí můžeme považovat rytmus. Dítě provádějící rytmické pohyby (vstaje, vsedě, celým tělem, rukama apod.) do rytmu zpravidla žvatlá, což má velký význam v rozvoji artikulace. Dítě díky pohybu poznává věci kolem sebe, při chůzi zvětšuje akční rádius, což vede k rozvoji slovní zásoby a tedy obsahové stránky řeči. U dětí s narušeným motorickým vývojem často pozorujeme opožděný vývoj řeči a podobně naopak u dětí s narušenou schopností komunikace objevujeme chyby v motorice (Bednářová, Šmardová, 2007; Lechta, 2008).

Sluchové podněty vyvolávají u dítěte pohybové reakce již od prenatálního období. Po šesti měsících po početí zpravidla rozlišuje zvuk hlasu od jiných zvuků, v období před porodem často rozeznají hlas matky od ostatních lidí, a to včetně emočních rozdílů (Lechta, 2008). Po narození vnímá dítě řadu zvuků, z nichž některé v něm vyvolávají bezpečí (hlas matky), jiné úlek (prásknutí). Dítě se začíná otáčet za zdrojem zvuku, prostřednictvím jeho lokalizace si rozvíjí i vnímání prostorové. Postupně reaguje na zvukové pokyny, dále na slova a věty, rozvíjí tak záměrné poslouchání. Velký význam má zrak a sluch v období napodobivého

¹⁸ Bližší pojednání v podkap. 1.2.3.

žvatlání, důležitý je pro osvojení správné artikulace a při reedukaci řeči (Bednářová, Šmardová, 2007; Lechta, 2008). Sluchová percepce má přímou vazbu na řeč, bez existence sluchu se spontánně mluvená řeč rozvinout nemůže.

Z pohledu vývoje řeči je velmi významná také **zraková percepce**. Důležitá je při osvojení zvukové a grafické stránky řeči i při komunikaci obecně. Jeden z prvních kontaktů mezi dítětem a matkou je zrakový, kojenec reaguje úsměvem na lidskou tvář. Zrakové podněty vedou dítě k vokalizaci, žvatlání a dalším projevům řeči. Zrak pomáhá dítěti odezírat pohyby mluvidel, osvojovat si artikulaci, sledovat neverbální komunikaci. Prostřednictvím zrakových vjemů děti utvářejí taktéž první slova, která nejprve spojují s konkrétním předmětem, poté jej abstrahují a dokáží si jej na základě daného slova představit. Velkou roli hraje zraková percepce při osvojování grafické formy řeči, tj. čtení a psaní (Bednářová, Šmardová, 2007; Lechta, 2008).

Neméně vývoj řeči ovlivňuje **sociální prostředí**, v němž dítě vyrůstá. Nejprve na dítě působí rodina, později přichází dítě do kontaktu s okolím, například v rámci předškolního vzdělávání. Pro rozvoj řeči je důležitý dostatek podnětů a vhodný výchovný styl. V případě nevhodného sociálního působení může docházet k poruchám ve vývoji řeči (Bednářová, Šmardová, 2007, 2010; Kutálková, 2009).

Vývoj řeči úzce souvisí s vývojem myšlení. **Myšlení** a řeč se postupně prolínají a ovlivňují. Vztah mezi myšlením a řečí je zkoumán již od doby antiky („logos“ – „slovo“, „myšlenka“, „rozum“), zabývala se jím a stále zabývá řada odborníků. Za významné teorie v této oblasti jsou považovány zejména teorie J. Piageta a L. S. Vygotského. Souvislostmi mezi vývojem myšlení a řeči se zabývají také vývojové psychologové, např. J. Kuric. Dle J. Kurice (1986) nastává přelom ve vývoji myšlení dítěte ve 3. roce, kdy se myšlení senzomotorické rozvíjí v myšlení konkrétní. Toto má přímou vazbu na rozvoj řeči - dítě si osvojuje názvy předmětů, slova jsou nahrazována reálnými předměty. Postupně dítě chápe pojmy a dokáže je uspořádat do kategorií (období intelektualizace řeči – Klenková, 2006). Specifika ve vývoji myšlení¹⁹ se promítají v řečových projevech dítěte. Spolu s rostoucí kvalitou myšlení vzrůstá i úroveň kvality řeči.

¹⁹ Bližší pojednání v podkap. 2.2.1.

2.3.3 Vývoj řeči z pohledu vývojových teorií

Teorie kognitivního vývoje J. Piageta (Piaget, Inhelderová, 2007) se zaměřuje na kognitivní vývoj osobnosti člověka. Je založena na předpokladu ovlivňování jedince vrozenými dispozicemi i vnějším okolím, na přístupech k poznávání. Pro vývoj jedince je důležitá „*asimilace*“ (dítě přizpůsobuje nové informace svým již osvojeným kognitivním schémátům a takto je interpretuje) a „*akomodace*“ (dítě přepracuje své dosavadní kognitivní schéma dle nové zkušenosti a tím jej zpřesní).

J. Piaget dělí **kognitivní vývoj** do následujících stadií, v rámci nichž popisuje také **vztah mezi myšlením a řečí** (Vágnerová, 2005):

1. Senzomotorické vývojové stadium neboli stadium senzomotorické inteligence (do 2 let, primární rozvoj poznávacích procesů, motorická aktivita, manipulace s předměty)

2. Předoperační vývojové stadium (2 – 7 let)

- a) Fáze symbolického a předpojmového myšlení (2 – 4 roky, osvojování řeči, myšlení v tzv. „předpojmech“, rozvoj představivosti mimo vlastní činnost, chápání symbolů)
- b) Fáze názorného a intuitivního myšlení (4 – 7 let, rozvoj řeči, představ, myšlení, poznání je nepřesné a prelogické, vázané na to, co si dítě umí představit, dítě dokáže myslet v celostních pojmech, myšlení je intuitivní, egocentrické)

3. Vývojové stadium konkrétních logických operací (7 – 11 let, rozvoj logického operativního myšlení s představami konkrétního obsahu, potřeba smyslové skutečnosti)

4. Vývojové stadium formálních logických operací (11 – 12 let, rozvoj abstraktního logického operativního myšlení, hypoteticko-deduktivního usuzování)

V první vývojové etapě hovoří J. Piaget o učení se dítěte pochopit okolní svět prostřednictvím fyzické manipulace s předměty. Předpokládá, že se myšlení rozvíjí nejprve nezávisle na řeči. Postupně poukazuje na schopnost dítěte uvědomovat si skutečnost stálé existence předmětů, s kterými přichází do kontaktu (hovoříme o tzv. principu „objektivní stálosti“). Skutečnost, že věci existují, i když je dítě samo nevidí, si stále prověřuje (typickým příkladem je hra na schovávanou). U dětí se postupně objevuje symbolická funkce, díky níž dochází k vytváření znaků a symbolů. Dítě tyto znaky používá k vyjádření svého porozumění okolí. Základní projevy této funkce se odrážejí ve hře, kdy dochází k využívání předmětů jako náhrady za předměty jiné, objevují se taktéž symbolické činnosti. V návaznosti na tuto etapu nastává porozumění řeči, reagování na ni, dále etapa rozvoje vlastní řeči. V této fázi je dle J. Piageta

myšlení již úzce spjata se slovy a pojmy. Například o věcech, které dítě momentálně neobklopují, nehovoří dítě dříve, než má osvojen princip „objektivní stálosti“. V závislosti na tomto principu a na rozvoji symbolické funkce dochází k nárůstu významu řeči pro myšlení, a to do fáze, kdy od sebe myšlení a řeč nelze oddělit (Plháková, 2003).

Vzájemným vztahem mezi myšlením a řečí se zabýval také **L. S. Vygotskij**. Ve svém díle *„Psychologie myšlení a řeči“* uvádí: *„Pouze na jisté poměrně vysoké úrovni myšlení a řeči je umožněn „největší objev života dítěte“. Proto aby bylo možno „vynalézt“ řeč, je třeba myslet“* (Vygotskij, 2004, s. 64). V této souvislosti poukazuje na to, že je zcela nepopiratelně možno ve vývoji řeči konstatovat „předintelektuální stadium“, stejně jako ve vývoji myšlení „předřečové stadium“. V jistém bodě se pak linie protínají a myšlení se tak stává verbálním a řeč se stává intelektuální.

Ve svém díle dále hovoří o tzv. „vnitřní řeči“ (ang. „inner speech“), která je obvykle chápána jako verbální forma myšlení. Je nezvučná, probíhá tehdy, když člověk o něčem přemýšlí. Označujeme ji jako nástroj či prostředek myšlení člověka. Vnitřní řeč považuje L. S. Vygotskij za zkrácenou a útržkovitou, čímž ji odlišuje od vnější řeči.

Vzájemný vztah mezi myšlenkou a slovem charakterizuje L. S. Vygotskij (In Plháková, 2003, s. 314) následovně: *„Myšlenka představuje vždy jistý celek, svým rozsahem mnohem větší, než jednotlivé slovo. Řečník rozvíjí často během několika minut jednu a touž myšlenku. Tato myšlenka je obsažena v jeho mozku jako celek a nevzniká nijak postupně, po jednotkách, tak, jak se rozvíjí jeho řeč. Myšlenku by bylo možno porovnat s visícím mrakem, z něhož padá déšť slov. Proto přechod od myšlení k řeči je v podstatě složitým procesem rozčlenění myšlenky a její reprodukce slovy...“*.

L. S. Vygotskij (In Plháková, 2003) poukazuje na lidskou řeč jako na prostředek dorozumívání a nástroj myšlení. Mezi „řečí sociální“, vyskytující se u dětí kolem 2. roku života, a „neverbálním myšlením“ neexistuje v tomto období žádný vztah (podobně výše J. Piaget). V souvislosti s rozvojem jazyka se však myšlení a řeč začínají prolínat a ze sociální řeči se vyčleňuje dětská samomluva založená na komentování vlastních činností. Tyto monology přecházejí v tzv. „egocentrickou řeč“, kterou dítě již řídí své myšlení i chování. V pozdějších letech se tato řeč postupně „vrůstáním“ mění ve zkrácenou vnitřní řeč. O egocentrické řeči potom hovoříme jako o přechodné formě mezi řečí vnější a vnitřní. Sociální řeč zůstává a slouží nadále k dorozumívání.

L. S. Vygotskij je známý svou **sociokulturní teorií**, kterou řadíme mezi **teorie socializačního vývoje založené na učení** (Vágnerová, 2005). V teorii poukazuje na působení sociokulturního prostředí na jedince a na učení dítěte v rámci sociální interakce. Dle jeho pojetí dokáže určité problémy vyřešit dítě pouze za pomoci jiného, zkušenějšího člověka. Hovoří zde o „**zóně proximálního vývoje**“, kterou považuje za rozpětí mezi tím, co dítě v dané době dokáže (tzn. mezi jeho aktuální úrovní) a co může dokázat s pomocí (tzn. mezi jeho úrovní potenciálního vývoje).

2.3.4 Vývojová stadia řeči, jazykové roviny

Vývojová stadia řeči

Vývoj dětské řeči autoři nejčastěji dělí na **stadium přípravné neboli předřečové** a **stadium vývoje vlastní řeči**. Přechod z jednoho stadia do druhého je u každého dítěte individuální, přichází však většinou kolem prvního roku života dítěte. Odborníci zabývající se ontogenezí řeči člení předřečové stadium i stadium vývoje vlastní řeči na řadu dalších dílčích etap.

M. Sovák (1984) dělí předběžné stadium vývoje řeči na stadium křiku, stadium křiku s citovým zabarvením, stadium žvatlavého pudu, stadium žvatlání napodobovacího, stadium napodobování a přestupeň mluvené řeči - modulační faktory. Stadium vývoje vlastní řeči člení na stadium rozumění, stadium emocionálně volní, stadium reprodukování asociací, stadium zobecňování transferem, stadium logických pojmů a na stadium intelektualizace řeči.

Podobné rozdělení vlastní řeči uvádí i J. Klenková (2006). Rozlišuje stadium emocionálně-volní, stadium asociačně-reprodukční, stadium logických pojmů a stadium intelektualizace řeči.

Přípravné (předřečové) stadium vývoje řeči

V období přibližně do 1. roku věku dítěte dochází k osvojování zručnosti a návyků, charakterizovaných jako předverbální a neverbální aktivity, na jejichž základě je založena a vzniká řeč. **Předverbální projevy** začínají již v prenatálním období jako tzv. „nitroděložní kvílení“. V období po narození je hlavním projevem křik a broukání. **Neverbální projevy** mohou mít povahu zvukovou i nezvukovou. Řadíme sem například zrakový či tělesný kontakt, intonaci, důraz. Prvky neverbální komunikace z období předřečového stadia zůstávají člověku po celý život, zatímco předverbální projevy postupně zanikají a jsou nahrazovány vlastní řečí (Lechta, 2008).

Pro období novorozenecké i kojenecké je typický **křik**. První zvukový projev novorozence je nejčastěji pláč, jako reakce na nelibou změnu prostředí, kterou narozené dítě pociťuje. Mnozí autoři jej považují za reflex. Mnohdy při šetrnějších porodech se dítě při příchodu na svět nerozpláče a potom je jeho prvním zvukovým projevem kýchnutí. Pláčem a křikem se dále dítě projevuje v prvních dnech svého života. Z reflexního se tento projev často stává uvědomělým a dítě jej začíná využívat z vlastní vůle, neboť si jím vynutí pozornost. Dítě v tomto období začíná komunikovat s matkou prostřednictvím tzv. „preverbální komunikace“. Ta se objevuje při kojení, dotyku s matkou, projevuje se sledováním obličeje matky, otáčením hlavy za zvuky, úsměvem. Přibližně od 6. týdne života dítěte se křik mění, získává emocionální zabarvení, melodičnost. Zvětšuje se rozsah hlasu, jeho intenzita. Dítě využívá tvrdého i měkkého hlasového začátku, kterým vyjadřuje míru spokojenosti. Toto období nazýváme obdobím **broukání**, které postupně přechází ve **žvatlání**, jež způsobují zvuky mluvidel. Období mezi 6. a 8. měsícem nazýváme obdobím **napodobivého žvatlání**. Dítě se snaží připodobnit produkované zvuky mateřskému jazyku osob, které jsou s ním v blízkém kontaktu. Dítě své projevy melodizuje, napodobuje výšku, rytmus a sílu řeči. Období kolem 9. měsíce života dítěte označujeme jako období **rozumění řeči**. Mnozí autoři spojují období napodobující žvatlání a rozumění, neboť je nelze striktně oddělovat. V tomto období dítě nechápe sice ještě slovní obsah, ale slyšené si dokáže asociovat pro konkrétní situaci a často „odpovídá“ motorickou reakcí („paci paci“, „jsem tak moc velký“, „mám se tak tak všelijak“). V období porozumění řeči je potřeba důkladně podněcovat dítě a poskytovat mu dostatek kontaktů s lidmi. Nepodnětné rodinné prostředí se pak stává brzdou v dalším vývoji dítěte (Kutálková, 2005, 2009; Klenková, 2006; Bytešníková, 2007; Lechta, 2008).

Stadium vývoje vlastní řeči

V období **emocionálně-volním** dítě vysloví první slovo. Jedná se zpravidla o období kolem 1. roku života dítěte. Slovo je vědomě vyslovené, krátké, nejčastěji jednoslabičné či dvouslabičné. O těchto slovech hovoříme jako o „jednoslovných větách“, kterými začínají děti postupně vyjadřovat svá přání, city a prosby. Mezi první slova patří například „ham“, které může mít více významů, jako „mám hlad“, „mám na něco chut“, „dej mi taky“. Slovo „haf“ může znamenat „podívej se, tam je pes“, „pes štěká“, „chci si pohladit toho psa“. Dalšími typickými prvními slovy je například „mama“, „tata“, „čiči“, „pápá“. Dítě užívá nejčastěji postatná jména, později slovesa. Pasivní slovní zásoba je širší než aktivní. Žvatlání v tomto období stále přetrvává, stejně jako dorozumívání na preverbálně-neverbální úrovni. Mluvení jako činnost si dítě uvědomuje po půl druhém roce života, v tzv. *egocentrickém stadiu*, kdy si často opakuje slova a napodobuje dospělého. Nastupuje „první věk otázek“. Děti začínají tvořit „věty dvouslovné“. Pojmenovávat pomocí slov začínají děti ve stadiu **asociačně-reprodukčním**. Dítě přenáší výrazy na další podobné jevy, asociuje. Kolem 2. roku vzniká první jednoduchá věta – „mama ham“, „haf pápá“ apod. K prudkému rozvoji komunikační řeči dochází mezi 2. a 3. rokem dítěte, kdy je dítě schopno prostřednictvím řeči dosáhnout svých cílů. Přibližně ve 3. roce se dítě dostává do stadia vytváření **logických pojmů**. V této době by mělo být již zcela zřejmé, že se u dítěte řeč vyvíjí správně a slovní zásoba roste. Dítě začíná jevy a pojmy abstrahovat, zobecňovat. Mezi 3. a 4. rokem se dále řeč rozvíjí po stránce logické, dítě chápe obsah, dokáže rozlišit konkrétní a abstraktní pojem, jeho řečový projev se zlepšuje, slovní zásoba stále rozšiřuje. V tomto období **intelektualizace řeči**, které pokračuje až do dospělosti, by mělo dítě vyjadřovat své myšlenky zpravidla již obsahově i formálně správně a s přesností (Kutálková, 2005, 2009; Klenková, 2006; Bytešníková, 2007; Lechta, 2008).

Pro přibližné posouzení **úrovně řečového vývoje** můžeme využít následující schéma (blíže Lechta, 2008):

- 1) období pragmatizace (přibližně do 1. roku života)
- 2) období sémantizace (přibližně 1. – 2. rok života)
- 3) období lexemizace (přibližně 2. – 3. rok života)
- 4) období gramatizace (přibližně 3. – 4. rok života)
- 5) období intelektualizace (přibližně po 5. roce života)

Vývoj řeči z hlediska jazykových rovin

Dalším přístupem ke zkoumání vývoje řeči je přístup z hlediska jednotlivých **jazykových rovin**, které se v ontogenezi řeči prolínají a jejichž vývoj probíhá v jednotlivých časových úsecích současně. K jejich osvojování a zdokonalování dochází od 1. roku života dítěte, tzn. v období vývoje vlastní řeči.

Morfologicko-syntaktická rovina

Morfologicko-syntaktická rovina je rovina gramatická, lze ji zkoumat až okolo 1. roku, kdy začíná vlastní vývoj řeči dítěte. První slova jsou neohebná, nesklonná, nečasují se, vznikají opakováním, poté skládáním slabik („mama“, „tata“, „pipi“, „hají“, „míša“). První věty tak bývají jednoslovné, později jejich spojením vznikají věty dvouslovné (viz výše období emocionálně-volní). Dítě nejprve používá podstatná jména a citoslovce, později slovesa a přídavná jména. Po 4. roce života obvykle užívá všechny slovní druhy. Skloňovat dítě začíná mezi 2. a 3. rokem („mámo, ham“), učí se časovat („míša hajal“), po 3. roce užívá jednotné a množné číslo, mezi 3. a 4. rokem začíná tvořit souvětí. Správnou skladbu slov se učí pomocí přenosu, osvojuje si je analogicky (období transferu dle M. Sováka). Do 4 let věku je gramatická nesprávnost přirozená, hovoříme o tzv. „fyziologickém dysgramatismu“, mnohdy se projevujícím vtipnými větami a souslovími („napísej to“). Po 4. roce věku se v případě přetrvávajícího dysgramatismu může jednat o narušený vývoj řeči (Sovák, 1984; Kutálková, 2005, 2009; Klenková, 2006).

Lexikálně-sémantická rovina

Lexikálně-sémantická rovina je zaměřená na slovní zásobu, kterou si dítě nejdříve pasivně, později aktivně osvojuje. Slovní zásoba neroste rovnoměrně. K rozvoji pasivní slovní zásoby dochází kolem 10. měsíce života, aktivně dítě začíná mluvit v 1. roce života, kdy jeho slovní zásoba činí 5-7 slov. Dítě se dorozumívá nejvíce pomocí neverbálních projevů a první slova chápe všeobecně a s více významy (viz výše období emocionálně-volní). V průběhu vývoje řeči se dítě učí pokládat otázky. Nejprve je dítěti nové slovo vysvětleno, potom je mu položena otázka „Co je to?“, na niž dítě odpoví. Dále se začíná ptát samo. V souvislosti s tvořením a kladením otázek hovoříme o „prvním a druhém věku otázek“. První věk otázek nastupuje kolem půl druhého roku, kdy se dítě ptá: „Co je to?“, „Kde je?“ a jeho slovní zásoba roste. Ve dvou letech zná asi 200 slov. V druhém stadiu okolo tři a půl roku přicházejí otázky typu „Proč?“ a „Kdy?“, dítě zná přes 1000 slov. Ve 4 letech používá 1500 slov, v 6 letech jeho slovní zásoba činí cca 2500 – 3000 slov (Klenková, 2006).

Foneticko-fonologická rovina

V rámci foneticko-fonologické roviny hovoříme o rozvoji výslovnosti. O pořadí dítětem vyslovovaných hlásek jsou mezi odborníky stále vedeny spory. Ve vývoji řeči je důležitá fixace jednotlivých hlásek. Dítě si nejlépe zapamatuje samohlásky, jejich osvojování se proto příliš nesleduje. Souhlásky se dětem vyslovují méně snadno. Nejprve se ve většině případů objevují závěrové P, B, M, F, V, dále T, D a N. Potíže dělají sykavky, hlásky měkké, hláska K. Nejhůře se vyslovuje L a vibranty R a Ř (Kutálková, 2005, 2009). Vývoj výslovnosti je započat brzy po narození dítěte, trvá do 5. - 7. roku a jeho konec není tedy přesně limitován. V současné době se v případě nesprávné výslovnosti k logopedické intervenci přistupuje v 5. roku věku dítěte.

Pragmatická rovina

Pragmatická rovina je rovinou sociální aplikace a uplatnění komunikační schopnosti ve společnosti (Lechta In Klenková, 2006). Reagovat při komunikaci dokáže již dítě ve dvou až třech letech. Učí se používat komunikační vzorce pro různé situace, komunikaci samo iniciuje. Užívá verbálních, neverbálních i paralingvistických projevů, je schopné regulovat řeči okolní dění i nechat se řeči samo usměrnit. Intuitivně vycítit situaci dokáže však dlouho před pochopením obsahu mluveného slova (Klenková, 2006).

V případě, že některá rovina jazykových projevů (případně několik rovin současně) působí rušivě vzhledem ke komunikačnímu záměru, dochází k **narušení komunikační schopnosti**, které může být trvalé či přechodné. Z pohledu průběhu komunikačního procesu může docházet k narušení jeho expresivní (produktivní) či receptivní (porozumění) složky řeči. Narušená komunikační schopnost se může projevit jako vrozená vada řeči nebo jako získaná porucha řeči. Narušenou komunikační schopnost je třeba vždy včasné odhalit, ve spolupráci s odborníky správně diagnostikovat (zda vůbec jde o narušení; identifikovat druh narušení; zjistit příčinu vzniku narušení; určit, zda jde o trvalé či přechodné, vrozené či získané narušení; určit stupeň narušení a potenciální prognózu apod.) a pokusit se o nápravu, tzn. o návrh vhodných metod odborné terapie (Lechta, 2003).

Narušená komunikační schopnost se může projevit jako *narušený vývoj řeči* (opožděný vývoj řeči, vývojová dysfázie), *afázie*, *mutismus*, *narušení článkování řeči* (dyslalie, dysartrie), *narušení zvuku řeči* (rinolalie, palatolalie), *narušení plynulosti řeči* (koktavost, breptavost),

porucha hlasu, případně se projevuje *kombinováním vad a poruch řeči*. Stručný přehled logopedické diagnostiky u dětí předškolního věku je k nalezení např. v publikaci M. Sováka (1984).

2.4 Rozvoj kompetencí dětí předškolního věku v oblasti jazyka a řeči

Se zavedením nového předškolního kurikula založeného na osvojování klíčových kompetencí vzniká potřeba ověřit efektivitu tohoto dokumentu v praxi. **Výzkum kurikula** je v současné době velmi aktuálním tématem, **oblast klíčových kompetencí** s ním související je však i přes základní teoretické objasnění dosud empirickým výzkumem prozkoumána nedostatečně.

Po zavedení nových kurikul do mateřských škol bylo **zrealizováno výzkumné šetření v oblasti jazyka a řeči dětí předškolního věku, tj. v jedné z oblastí klíčových kompetencí – v oblasti kompetencí komunikativních** (Zajitzová, 2010a)²⁰.

Bylo zjišťováno, *jaké úrovně ve srovnání s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2004) dosahují děti na konci období předškolního vzdělávání ve vybraných oblastech komunikativních kompetencí rozpracovaných v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání do podoby očekávaných výstupů v podoblasti „Jazyk a řeč“ oblasti „Dítě a jeho psychika“*.²¹

Zkoumáno bylo **100 dětí předškolního věku** (55 % chlapců a 45 % dívek) před nástupem do 1. třídy základní školy ze čtyř mateřských škol v Olomouci metodami **pozorování, rozhovoru a škálování**. Výzkumným nástrojem byla baterie aktivit, tzn. **vzorová vzdělávací nabídka z oblasti jazyka a řeči** vycházející ze vzdělávacího obsahu RVP PV, prostřednictvím níž bylo

²⁰ Výzkum byl realizován v rámci disertační práce autorky (Zajitzová, 2010a). Výsledky výzkumu již dále v podkap. 2.4 nebudou citovány. Výsledky byly v dílčích částech také publikovány (Zajitzová, 2009; Zajitzová, 2010b).

²¹ V publikaci užíváme pojem „úroveň komunikativních kompetencí“ („úroveň kompetencí dětí v oblasti jazyka a řeči“) při zjišťování úrovně vědomostí, dovedností, schopností aj. dětí předškolního věku, které jsou v RVP PV (2004) uvedeny v podobě očekávaných výstupů v podoblasti „Jazyk a řeč“ oblasti „Dítě a jeho psychika“, jejichž dosahování vede k osvojování komunikativních kompetencí a k jejich postupnému zdokonalování. Vycházíme tak z terminologie RVP PV (2004, s. 12, 14), jsme si však vědomi, že se pojem „kompetence“ stále vyvíjí.

možno diagnostikovat úroveň kompetencí dětí předškolního věku v oblasti jazyka a řeči. Tato vzdělávací nabídka byla začleněna v navrženém **pozorovacím archu**. Pozorovací arch uvádíme v Příloze č. 1. Může sloužit jako orientační a inspirační nástroj pro diagnostiku dětí ve sledované oblasti (postup tvorby výzkumného nástroje Zajitzová, 2011).

V rámci výzkumného šetření byla stanovena řada *výzkumných otázek a hypotéz* (Zajitzová, 2010a, s.105 – 116). Vzhledem k jejich velkému rozsahu uvádíme níže pouze výsledky.

Jako **metody zpracování dat** kvantitativně orientovaného výzkumného šetření byly využity *metody uspořádání dat a sestavení tabulek četností, grafické metody zobrazování dat, charakteristiky polohy, míry variability*. Jako **statistické metody používané při testování hypotéz** byly využity statistické metody pro analýzu metrických dat - *Analýza rozptylu*; statistické metody pro analýzu ordinálních dat neparametrické - *Wilcoxonův párový jednovýběrový test, U-test Manna - Whitneyho, Kruskalův - Wallisův test, Spearmanův koeficient pořadové korelace* (bližší Zajitzová, 2010a).

V následujících podkapitolách seznamujeme s vybranými **výsledky výzkumného šetření** (2.4.1), poukazujeme na **možná rizika vzniku potíží v oblasti jazyka a řeči** v případě nedostatečného osvojení si stanovených výstupů (2.4.2) a předkládáme **doporučení pro praxi**, která mohou vést k eliminaci zjištěných problémů (2.4.3).

2.4.1 Úroveň kompetencí dětí předškolního věku v oblasti jazyka a řeči z pohledu výzkumu

Očekávané výstupy podoblasti „Jazyk a řeč“ oblasti „Dítě a jeho psychika“, jejichž dosažení směřuje k osvojení komunikativních kompetencí, byly na základě materiálů pro předškolní vzdělávání²² rozčleněny do pěti oblastí (dále označovány jako oblasti O1 – O5):

- O1) formální vyspělost řeči**
- O2) slovní projev**
- O3) sluchová percepce**
- O4) zraková percepce**
- O5) dovednosti pro čtení a psaní**

²² Zejména materiály Výzkumného ústavu pedagogického: RVP PV, 2004; Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV, 2007, Příloha 11. Přehled o rozvoji vybraných dovedností a způsobilostí dítěte v oblasti řeči a jazyka.

Stanoveny byly navíc doplňující otázky pro učitele²³. Oblasti O1 – O5 obsahují očekávané výstupy, kterých by mělo dítě v období na konci předškolního vzdělávání dle RVP PV dosáhnout. Je nutné zdůraznit, že se vybrané **oblasti vzájemně prolínají, podmiňují, jsou propojené, a nelze je od sebe tedy striktně oddělit**. Očekávané výstupy byly začleněny proto do oblastí, s nimiž souvisejí nejvíce.

Úroveň komunikativních kompetencí dětí byla zaznamenávána na **škále** (viz Příloha č. 1). Stupně škály byly určeny pro každou položku zvlášť podle potřeby jemnosti jejího posouzení. Veškeré výsledky bylo nutné konzultovat s pedagogem v dané mateřské škole a znovu ověřovat jakékoliv odlišnosti od běžného projevu dítěte, neboť závěr z pozorování neměl být předčasný a definitivní. U položek, kde byla stanovena víceúrovňová škála, uvádíme výsledky jednotlivých dílčích stupňů. U položek se škálou méně diferencovanou uvádíme výsledky maximální zjištěné úrovně komunikativních kompetencí dětí (maximálního stupně škály).

V první části 2.4.1.1 seznamujeme s **výsledky z jednotlivých dílčích oblastí jazyka a řeči (O1 – O5)**, tzn. se zjištěnou úrovní dosažení dílčích očekávaných výstupů zařazených do jednotlivých oblastí dětmi. U každé oblasti je uvedena tabulka seznamující s příslušnými očekávanými výstupy a s indikátory jejich úrovně. Ke každé tabulce přísluší komentář předkládající zjištěné skutečnosti. Dále je uveden komentář spolu s tabulkou s daty zobrazujícími **průměrnou úroveň kompetencí dětí v dílčích oblastech jazyka a řeči**. Závěrečná část podkapitoly dokresluje výsledky výzkumného šetření - seznamuje s **analýzou rozdílů a závislostí mezi jednotlivými dílčími oblastmi jazyka a řeči**.

V druhé části 2.4.1.2 je poukázáno na **celkovou úroveň kompetencí dětí předškolního věku v oblasti jazyka a řeči**.

Třetí část 2.4.1.3 komparuje zjištěnou úroveň dětí ve sledované oblasti s požadavky RVP PV. Úroveň klíčových kompetencí, která je v RVP PV vymezena jako obecně dosažitelná předškolním dítětem, vyjadřuje očekávaný vzdělávací přínos předškolního vzdělávání. Jako *požadavky RVP PV* chápeme tuto ideální úroveň v oblasti komunikativních kompetencí, tedy maximální možnou úroveň, které mohou děti na konci období předškolního vzdělávání dle

²³ Blížší pojednání v podkap. 2.4.1.1.

RVP PV dosáhnout. Pro účely výzkumného šetření jsme ideálem, tedy maximální úrovní, stanovili 100 %. Jsme si vědomi, že tato úroveň není v období předškolního vzdělávání dosažitelná všemi dětmi, ale je ryze individuální, proto zjišťujeme, jak dalece se skutečnost přibližuje požadavkům, tedy ideálu, který je v RVP PV vymezen (pojednání v RVP PV, 2004, s. 8, 14).

2.4.1.1 Úroveň kompetencí dětí předškolního věku v dílčích oblastech jazyka a řeči

O1) FORMÁLNÍ VYSPĚLOST ŘEČI

Rozvoj dětí v oblasti *formální vyspělosti řeči* souvisí s rozvojem dětí zejména v jazykové rovině morfologicko-syntaktické a foneticko-fonologické.

Tabulka 5: O1) formální vyspělost řeči

	Očekávané výstupy	Indikátory úrovně
1.	Vyslovuje bezchybně.	Vyslovuje správně všechny hlásky – souhlásky i samohlásky.
2.	Tempo řeči je dobré.	Souvislou řeč člení na menší jednotky přiměřenými pauzami (přestávkami) v závislosti na okolnostech (nadechování, kladení důrazu, kontaktování).
3.	Ovládá dech.	Při řeči se nadechuje nosem i ústy. Dýchá pravidelně, nadechuje se před započítím řeči a v každé dechové pauze. Vzduch vypouští zvolna. Dýchá bez nežádoucích zvukových efektů.
4.	Správně intonuje.	Melodie řeči: rozlišuje hlasovou výšku dle druhů vět a sdělovaného obsahu - klesnutím (kadence), stoupáním (antikadence), nekoncovým klesnutím (polokadence), případně dle citového rozpoložení. Přízvuk: rozlišuje slabiky přízvučné a nepřízvučné. Důraz: vhodně zvýrazňuje slova dle kontextu.
5.	Hovoří souvisle a plynule.	Hovoří bez zbytečných pauz (souvisí s tempem řeči) a obsahových nesouvislostí.
6.	Hovoří ve vhodně zformulovaných větách.	Hovoří stylisticky, skladebně a gramaticky bez chyb.
7.	Hovoří srozumitelně, přiměřeně kultivovaně.	Mluvenému projevu lze rozumět bez obtíží. Projev je zdvořilý (dle norem společnosti), s ohledem na jazykový a mluvní vzor.

(upraveno dle Zajitzová, 2010a, s. 120, 121)

Dle realizovaného výzkumného šetření je třeba konstatovat, že **výslovnost** dětí nedosahuje úrovně požadované pro ukončení předškolního vzdělávání. O bezchybné výslovnosti můžeme dle výzkumu hovořit pouze u 59 % dětí (49,1 % chlapců a 71,1 % dívek), což v tomto případě potvrzují i učitelé. Mezi doplňující otázky o dítěti pro učitele byla zařazena i otázka, zda má dítě správnou výslovnost a zda je dítě v logopedické péči. Zde učitelé v souladu s pozorováním výzkumníka odpověděli, že 41 % dětí správnou výslovnost nemá. Z těchto dětí je v logopedické péči přibližně 90 % (z toho 92,9 % chlapců a 84,6 % dívek). Chyby ve výslovnosti se objevují u jednotlivých souhlásek, zejména sykavek a vibrant.

Tempo řeči má v pořádku 72 % dětí. **Dech** ovládá a **intonuje** bezchybně 73 % dětí.

Souvisle a plynule bez zbytečných pauz a obsahových nesouvislostí hovoří 72 % dětí. 71 % dětí předškolního věku lze při mluveném projevu rozumět bez obtíží, jejich projev je **srozumitelný**, zdvořilý a **kultivovaný**.

Stylisticky, skladebně a gramaticky bez chyb, tedy vhodně **formulovat věty** dokáže 70 % dětí.

Dle výsledků výzkumu se slabou jeví úroveň výslovnosti dětí. V ostatních dílčích výstupech z oblasti formální vyspělosti řeči se děti pohybují nad 70 % úrovně.

O úrovni formální vyspělosti řeči dětí předškolního věku hovoří také další výzkumy. Mapování úrovně výslovnosti dětí předškolního věku věnovala rozsáhlý výzkum I. Bytešníková (2006, 2007). Mezi jiným poukazuje na nesprávné vyslovování vibrant a sykavek a na špatnou diferenciaci sykavek dětí, což se shoduje jak s výsledky našeho výzkumu, tak s poznatky dalších odborníků (např. Kutálková, 2005). Výzkum I. Bytešníkové hodnotí děti v 19,5 % jako výborné ve výslovnosti, tempu, intonaci a dechu řeči, 25 % dětí je na velmi dobré a 36 % dětí na průměrné úrovni.

Příčin nesprávné výslovnosti může být mnoho: úroveň motorických schopností dětí, zrakové a sluchové percepce, nevhodné výchovné postupy aj. (pojednáno výše 2.1.2, 2.3.2).

Za významné považujeme působení jazykového vzoru (upozorňují také např. Helus, 2004; Kutálková, 2009). Dítě napodobuje lidi, které má kolem sebe, k osvojení nesprávné výslovnosti dochází tedy zejména v případě vadné výslovnosti matky a nejbližších členů rodiny. Také J. Průcha (2011) na základě dalších zahraničních výzkumů poukazuje na imitační učení dětí, hovoří o něm např. v souvislosti se syntaktickými konstrukcemi. Předmětem výzkumu nebylo mapovat příčiny nižší úrovně komunikativních kompetencí dětí,

v průběhu výzkumu však došlo k řadě setkání s rodiči dětí, přičemž u některých z nich byly vady v řeči patrné. V současné době nelze přehlédnout ani velký vliv medií na úroveň formální stránky řeči dětí. Média provází děti od raného věku a ne ojediněle jsou dětem předkládány pořady, příběhy nevhodné k jejich věku a úrovni rozvoje, nesrozumitelné obsahově i jazykově, jazykově nespisovné, nekultivované a nezdvořilé.

O2) SLOVNÍ PROJEV

Rozvoj dětí v oblasti *slovního projevu* souvisí s rozvojem dětí zejména v jazykové rovině lexikálně-sémantické a pragmatické.

Tabulka 6: O2) slovní projev

	Očekávané výstupy	Indikátory úrovně
1.	Řekne své jméno, věk, bydliště.	Na dotázání je schopen říci své křestní jméno (případně zdrobnělinu), příjmení, ulici, v níž bydlí, číslo domu a obec.
2.	Dovede vyprávět své zážitky. Vyjadřuje samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách.	Na základě dotazování samostatně souvisle vypráví své zážitky, vyjádří své myšlenky, pocity, mínění, úsudky, seznámí s nápady.
3.	Sleduje a vypráví (reprodukuje) příběh, pohádku. Dovede popsat situaci skutečnou, podle obrázku.	Dle obrázků samostatně vypráví děj pohádky, kterou zná (výběr z pohádek vyprávěných v mateřské škole) a kterou si sám z nabídky zvolí.
4.	Naučí se z paměti krátké texty (reprodukuje říkanky, písničky, pohádky, zvládne jednoduchou dramatickou úlohu apod.).	Z nabízených básniček, říkanek, písniček, které běžně recitují, přednášejí, zpívají v mateřské škole, reprodukuje samostatně jednu.
5.	Pojmenuje většinu toho, čím je obklopeno.	Na základě pobídky a ukazování vyjmenovává běžné věci z okolí, které jej obklopují (stůl, židle, okno, stavebnice, panenka...)
6.	Vede rozhovor.	V průběhu rozhovoru reaguje, položí alespoň jednu otázku, souvisle odpovídá, projevuje souhlas a nesouhlas. Naslouchá druhému, nepřerušuje jej, používá přiměřená gesta, dokáže aktivně zareagovat.
7.	Pozná a vymyslí jednoduchá antonyma.	Na základě obrazového pomocného materiálu vymyslí k nabízeným slovům antonyma.
8.	Pozná a vymyslí jednoduchá synonyma.	Na základě obrazového pomocného materiálu vymyslí k nabízeným slovům synonyma.
9.	Pozná a vymyslí jednoduchá homonyma.	Na základě obrazového pomocného materiálu najde k nabízeným slovům homonyma.

(upraveno dle Zajitzová, 2010a, s. 121, 122)

Své **jméno a věk** znají *všechny* děti, problémy mají v některých případech s uvedením **bydliště**.

Samostatně **vypráví své zážitky** 58 % dětí, 34 % dětí vypráví, ale potřebují pomocné otázky, 8 % dětí se vyjádří pouze několika slovy.

Vyprávět děj (pohádky, kterou zná) **dle obrázků** zvládá samostatně 44 % dětí, 39 % vypráví na základě pokládání doplňujících otázek a 17 % dětí popisuje děj pouze několika slovy.

Zpaměti reprodukovat text (písničku, říkanku, básničku) zvládne 91 % dětí.

Pojmenovat běžné věci na základě pobídky a ukazování dokáže dle výzkumu *každé dítě* před vstupem do základní školy.

Vést plynule rozhovor zvládne 60 % dětí v předškolním věku. Tyto děti v průběhu rozhovoru reagují, dokážou položit otázku, souvisle odpovídají, naslouchají druhému, aktivně reagují.

Antonyma k vybraným slovům za pomoci obrázků bezpečně vymyslí 44 % dětí. **Synonyma** ke slovu najde 50 % dětí před vstupem do základní školy. S **homonymy** mají děti na konci období předškolního vzdělávání ještě problémy. Více významů slov ve všech případech zná pouze 25 % dětí.

Problematická se jeví dílčí oblast „Dovede vyprávět své zážitky. Vyjadřuje samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách“ a podobně dílčí oblast „Sleduje a vypráví (reprodukuje) příběh, pohádku. Dovede popsat situaci skutečnou, podle obrázku“. Děti mají problémy vést plynule rozhovor. Potíže mají s homonymy.

Výsledky z oblasti úrovně slovního projevu dětí předkládá také I. Bytešnicková (2006, 2007). Pro výzkum využila jiných stupňů škál, zjištěné výsledky dětí se dle jejího výzkumu jeví na nižší úrovni než námi předkládané. Schopnost dětí samostatně a smysluplně se vyjadřovat ve vhodně zformulovaných větách má minimálně velmi dobře osvojenou 35 % dětí, na podprůměrné úrovni je 30 % dětí. Podobně se nižší úroveň dětí jeví např. u schopnosti naučit se zpaměti krátký text (výborná úroveň u 30 % dětí, velmi dobrá u 31 % dětí) či pojmenovat běžné věci, kterými je obklopeno (29 % dětí na výborné úrovni). Nejednotné výsledky mohou v praxi poukazovat na různá pochopení vymezených výstupů učitelkou, na různá vymezení indikátorů úrovně, na subjektivní hodnocení dítěte v souvislosti s vybranou stupnicí škály. Uvedené nás může vést k zamyšlení nad způsobem rámcového vymezení cílových kategorií v RVP PV, nad možnostmi práce učitelek mateřských škol s nimi, nad způsoby projektování další vzdělávací práce a nad způsoby diagnostikování dětí.

Příčiny ovlivňující slovní projev dítěte můžeme považovat za podobné příčinám působícím na formální vyspělost řeči dětí, vedle biologických faktorů hovoříme zejména o vlivu sociálně kulturním. Dle Průchy (2011) jsou však příčiny dosavadními výzkumy doposud neobjasněny. O konstrukci semanticko-lexikální kompetence pojednává Průcha (2011) velmi podrobně. Poukazuje ale na nedostatek českých výzkumů v oblasti zkoumání dětského slovníku (M. Bartušková, T. Hamerský, L. Monatová, K. Ohnesorg, J. Pačesová, V. Příhoda) – vše do 80. let 20. století). Uvažuje také nad tím, zda nejsou očekávané výstupy v RVP PV vymezeny na příliš vysoké úrovni (což koresponduje se zaměřením našeho výzkumu). Za diskutabilní vzhledem ke své náročnosti považuje např. očekávaný výstup „Pozná a vymyslí jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma“.

O3) SLUCHOVÁ PERCEPCE

Oblast *sluchové percepce* úzce souvisí s rozvojem jazyka a řeči dítěte.

Tabulka 7: O3) sluchová percepce

	Očekávané výstupy	Indikátory úrovně
1.	Vytleská slovo po slabikách.	Na základě sluchové analýzy a syntézy roztleská slovo (jedno- až čtyřslabičné) na slabiky.
2.	Identifikuje ve slově počáteční hlásku.	Na základě sluchové analýzy a syntézy určí počáteční hlásku slova.
3.	Identifikuje ve slově koncovou hlásku.	Na základě sluchové analýzy a syntézy určí poslední hlásku slova.
4.	Rozliší sluchem slabiky s krátkými a dlouhými samohláskami.	Na základě sluchové diferenciaci rozliší slova dle délky samohlásek.
5.	Rozliší sluchem měkkou a tvrdou slabiku.	Na základě sluchové diferenciaci rozliší změny v měkčení slabik.
6.	Vytvoří jednoduchý rým.	Na základě sluchové analýzy a syntézy za pomoci obrazového materiálu vyhledá rýmující se dvojice.

(upraveno dle Zajitzová, 2010a, s. 122)

Z výsledků výzkumu plynou následující skutečnosti:

Rozčlenit **slovo na slabiky** pomocí vytleskávání dokáže bez obtíží 97 % dětí. Mírné problémy se vyskytovaly u vytleskání jednoslabičných slov, kdy je děti vytleskaly jako dvou či tříslabičné (oddělily poslední hlásku či vytleskaly počet hlásek).

Na základě sluchové analýzy a syntézy dokáže bez problémů identifikovat **počáteční hlásku ve slově** 81 % dětí. Souhlásku jako počáteční hlásku dokáže zcela správně identifikovat 87 %

dětí předškolního věku, samohlásku na počátku slova určí bez obtíží 85 % dětí. Jak souhlásku, tak samohlásku alespoň v každém druhém slově identifikuje 94 % dětí.

Narozdíl od určení počáteční hlásky mají děti před vstupem do základní školy ještě problémy s identifikací koncové hlásky. **Koncovou hlásku ve slově** správně identifikuje pouze 32 % dětí. Přibližně každou druhou koncovou hlásku určí 55 % dětí. Bez problému určí souhlásku na konci slova 63 % dětí, pouze 32 % dětí pozná samohlásku. Identifikovat samohlásku na konci slova nedokáže vůbec 35 % dětí, 6 % dětí neidentifikuje souhlásku.

Na základě sluchové diferenciacce dokáže bez obtíží rozlišit **slabiky s krátkými a dlouhými samohláskami** 53 % dětí předškolního věku, 82 % dětí rozliší alespoň sedm slabik z deseti.

46 % dětí pozná změny v měkčení slabik, tj. **měkkou a tvrdou slabiku**. Průměrně 75,5 % dětí tvrdou a měkkou slabiku sluchem rozliší, 24,5 % dětí nerozliší.

Na základě obrazového materiálu utvoří **jednoduchý rým** 75 % dětí, 91 % dětí vytvoří rým alespoň v osmi případech z deseti.

Jako problematická se jeví zejména identifikace koncové hlásky ve slově. Potíže činí dětem také rozlišit slabiky s dlouhými a krátkými samohláskami, dále měkké a tvrdé slabiky.

Význam sluchové percepce je pro rozvoj řeči nepopiratelný²⁴. Na význam sluchové percepce je vedle literatury samostatně věnované vývoji řeči poukazováno zejména v literatuře zaměřené na pedagogickou diagnostiku (Zelinková, 2001; Bednářová, Šmardová, 2007), v níž nalezneme přesné vymezení dovedností, jež by měly děti ve stanovené oblasti, zejména v souvislosti s rozvojem řeči a osvojením si předčtenářské gramotnosti, v daném věku dosáhnout.

Vybrané výsledky výzkumu z oblasti sluchové percepce vymezené v RVP PV uvádí I. Bytešnicková (2006, 2007). Souhrnně předkládá výsledky schopnosti dětí sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech. Přibližně 20 % dětí má tuto schopnost osvojenou na výborné, 24 % dětí na velmi dobré a 33 % dětí na průměrné úrovni. 4 % dětí dosahují velmi nízkých výsledků. Vytvořit rým dokáže přibližně 11 % dětí výborně, 23 % dětí velmi dobře, 44 % dětí průměrně.

Podobně jako u ostatních oblastí jazyka a řeči se domníváme, že na úroveň sluchové percepce dnešních dětí má vliv sociokulturní prostředí.

²⁴ Bližší pojednání v podkap. 2.3.2.

Za velmi přínosný považujeme projekt Celé Česko čte dětem ([online], 2006), jehož cílem je podpora emocionálního, tj. psychického, myšlenkového a morálního zdraví dětí a mládeže. „*Pravidelné hlasité předčítání učí dítě jazyku a myšlení, rozvíjí jeho paměť a obrazotvornost, obohacuje ho o vědomosti a vzorce morálního chování, posiluje jeho sebevědomí.*“ Z dílčího hlediska je projekt přínosný pro rozvoj jazyka a řeči dítěte. U dětí předškolního věku v souvislosti s předčítáním můžeme hovořit právě o rozvoji sluchové percepce dále významné pro rozvoj schopnosti čtení a čtení s porozuměním. Předčítání dětem je v případě správného jazykového vzoru vzhledem k působení dalších médií na utváření jazykových dovedností dětí nenahraditelné.

Na význam knihy pro předškoláka upozorňuje např. E. Šmelová (2004), která provedla výzkumné šetření v dané oblasti. Z výsledků vyplynulo, že 20 % rodičů je přesvědčeno, že knihu může nahradit televize, počítač nebo video; 67 % rodičů oproti tomu uvádí, že nikoli; zbylí rodiče nedokáží dané posoudit. Každý den čte svému dítěti 42 % rodičů, 34 % pouze když má čas, 24 % rodičů pouze tehdy, když dítě projeví o předčítání samo zájem. Autorka zde poukazuje na časovou zaneprázdněnost dnešních mladých rodičů a tendence nahrazovat osobní kontakt technikou. V případě možnosti volby mezi předčítáním knihy, sledováním televize, videa, či poslechem CD, preferuje 40 % dětí předčítání blízkou osobou, zbylé děti dají přednost videu či televizi.

Výsledky korespondují s dílčí částí našeho výzkumu (viz níže) - o knížky v maximální míře projevuje zájem 49 % dětí, byť v naší položce bylo zahrnuto jak předčítání, tak samostatné prohlížení a „čtení“ knih dětmi.

V oblasti sluchové percepce bychom doporučili provést podrobnější výzkum širšího zaměření (úroveň kompetencí dětí v dané oblasti, metody, formy a prostředky využívané pro rozvoj sluchového vnímání dětí jak v rodinném prostředí, tak v prostředí mateřské školy, analýza ŠVP a třídních vzdělávacích programů, další determinanty aj.) vzhledem k úzké souvislosti s předčtenářskou a čtenářskou gramotností a nižší úrovní výsledků vycházejících z tohoto výzkumu.

O4) ZRAKOVÁ PERCEPCE

V souvislosti s rozvojem jazyka a řeči nalezneme v RVP PV očekávané výstupy zaměřené také na **zrakovou percepci**.

Tabulka 8: O4) zraková percepcce

	Očekávané výstupy	Indikátory úrovně
1.	Sleduje očima zleva doprava.	Při prohlížení a „čtení“ knih pohybuje očima po řádku a jmenuje objekty ve směru zleva doprava.
2.	Rozlišuje 2 obrázky (jsou-nejsou stejné). Rozlišuje detaily na obrázcích.	Na základě zrakového rozlišování odliší shodnou a neshodnou dvojici obrázků, na odlišné dvojici nalezne všechny rozdílné detaily.
3.	Rozlišuje některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumí jejich významu i jejich komunikativní funkci.	Z nabízených piktogramů pojmenuje alespoň jeden a uvede jeho význam.

(upraveno dle Zajitzová, 2010a, s. 123)

Při prohlížení a „čtení“ knih pohybují očima po řádku a jmenují objekty ve směru **zleva doprava všechny děti** zkoumaného souboru.

Na základě zrakové percepcce **rozliší shodnou a neshodnou dvojici obrázků 78 % dětí**. *Všechny* děti naleznou rozdíl v 60 % případů.

Vybrané **obrazné symboly** či piktogramy rozliší a také rozumí jejich významu 99 % dětí, 1 % dětí rozlišit obrazné symboly nedokáže.

Osvojování výstupů v oblasti zrakové percepcce dětí se dle výsledků výzkumného šetření jako příliš problematické nejeví.

Jak již bylo výše řečeno, z pohledu osvojení si zvukové a grafické stránky řeči i při komunikaci obecně je rozvoj zrakové percepcce velmi významný.

Dle výzkumu I. Bytešníkové (2006, 2007), narozdíl od našich výsledků, rozliší vybrané obrazné symboly výborně 22 % dětí, velmi dobře 34 % dětí, průměrně 33 % dětí. Přes 10 % dětí je na podprůměrné úrovni.

Za zmínku stojí výzkum v oblasti zrakové percepce M. Falešnické (2011)²⁵, v jehož rámci byla zjišťována úroveň zrakové percepce dětí předškolního věku a ověřována efektivita využití herního programu na rozvoj dětí v této oblasti. Výzkum sledoval úroveň dětí a jejich pokrok v oblasti rozlišování barev, figury a pozadí, optické diferenciacce, optické analýzy a syntézy, zrakové paměti.

O5) DOVEDNOSTI PRO ČTENÍ A PSANÍ

Jako *další dovednosti* potřebné *pro čtení a psaní* byly sledovány následující.

Tabulka 9: O5) dovednosti pro čtení a psaní

	Očekávané výstupy	Indikátory úrovně
1.	Pozná a dovede napsat některé číslice, rozumí významu číslic.	Na základě instrukcí k sobě správně přiřadí dvojice obrázků (číslíce a soubor teček). Číslice dokáže napsat.
2.	Pozná a dovede napsat některá písmena.	Dokáže napsat a pojmenovat alespoň jedno písmeno.
3.	Dovede napsat své jméno, pozná napsané své jméno.	Umí se podepsat, zná jednotlivá písmena obsažená ve svém jméně. Mezi řadou jmen pozná napsané své jméno.

(upraveno dle Zajitzové, 2010a, s. 123)

Bezpečně poznat, porozumět významu číslic a napsat některé **číslíce** zvládne před vstupem do základní školy 95 % dětí, 5 % dětí s mírnými obtížemi.

Bezpečně poznat a napsat některá **písmena** dovede 98 % dětí.

Napsat své jméno a také **poznat napsané své jméno** dokáže 89 % dětí, 11 % dětí toto v předškolním věku ještě nedovede.

Obtíže mají děti v této oblasti s rozeznáním a napsáním svého jména. Dle výsledků výzkumného šetření se však oblast dovedností pro čtení a psaní jako problémová nejeví.

Do oblasti O5 byly zahrnuty výstupy přímo se vztahující ke čtení a psaní. Dle dalších výsledků (viz níže) dokáže 12 % dětí z výzkumného vzorku již číst. Rozvoj dětí v této oblasti souvisí s rozvojem grafomotoriky, se zrakovou pamětí, s předmatematickými představami. Také tyto oblasti mohou být předmětem dalšího zkoumání.

²⁵ Jedná se o výzkum v rámci diplomové práce pod vedením E. Zajitzové, autorky předkládané publikace.

PRŮMĚRNÁ ÚROVEŇ KOMPETENCÍ DĚTÍ V DÍLČÍCH OBLASTECH JAZYKA A ŘEČI

Tabulka 10: Průměrná úroveň kompetencí dětí v dílčích oblastech jazyka a řeči O1 – O5

Celý soubor	O4	O5	O2	O3	O1
	96,43 %	95,5 %	88,42 %	83,96 %	83,92 %
Chlapci	O4	O5	O2	O3	O1
	96,62 %	95,45 %	87,02 %	81,30 %	78,04 %
Dívky	O4	O5	O1	O2	O3
	96,19 %	95,56 %	91,10 %	90,13 %	86,84 %

(Legenda: O1 – O5: Průměrná úroveň kompetencí dětí v dílčích oblastech jazyka a řeči, tj. O1 formální vyspělost řeči, O2 slovní projev, O3 sluchová percepce, O4 zraková percepce, O5 dovednosti pro čtení a psaní)

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že průměrné nejvyšší úrovně kompetencí v oblasti jazyka a řeči dosahují děti v oblasti **O4 zraková percepce (96,43 %)** a v oblasti **O5 dovedností pro čtení a psaní (95,50 %)**.

Maximálního výsledku v oblasti O4 dosáhlo 77 % dětí. V úrovni 85 – 90 % se zde pohybuje 21 % dětí, úroveň 70 – 75 % dosáhla 2 % dětí.

Maxima v oblasti O5 dosáhlo 86 % dětí. Alespoň z 75 % má tuto kompetenci osvojenou 96 % dětí, *všechny* děti dosahují v oblasti O5 alespoň úrovně 50 %.

Ani u chlapců, ani u dívek neklesla průměrná úroveň v těchto oblastech pod 95 %. Chlapci dosáhli nepatrně vyšší průměrné úrovně v oblasti O4, dívky zase nepatrně vyšší průměrné úrovně v oblasti O5. *Statisticky významné rozdíly se mezi chlapci a dívkami v oblasti O4 a O5 nevyskytují.*

V oblasti **O2 slovní projev** dosáhly děti průměrné úrovně 88,42 %. Maxima dosáhlo 11 % dětí. Na úrovni vyšší než 80 % je 82 % dětí ze sledovaného vzorku. Všechny děti mají slovní projev rozvinut nad 55 %. Dívky dosahují v této oblasti 90,13 %, tj. asi o 3 % vyšší průměrné úrovně, než je průměrná úroveň chlapců. *V oblasti O2 se statisticky významný rozdíl mezi chlapci a dívkami nepotvrdil.*

Nejnižších výsledků dosáhly děti v oblasti **O3 sluchová percepce (83,96 %)** a v oblasti **O1 formální vyspělost řeči (83,92 %)**.

V oblasti sluchové percepce dosáhlo maxima 17 % dětí předškolního věku, 25 % dětí má osvojenou tuto kompetenci z 96 – 100 %. Alespoň z 80 % dokáže vnímat sluchem 73 % dětí. Na velmi nízké úrovni jsou v této oblasti 3 % dětí, která spadají pod 30 % z maxima. Dívky dosáhly nejslabších výsledků v oblasti O3 (86,84 %), přesto je tato průměrná úroveň stále přibližně o 5,5 % vyšší než průměrná úroveň chlapců. *V oblasti O3 se však mezi chlapci a dívkami statisticky významné rozdíly nevyskytují.*

Formální vyspělosti řeči, jako jedné oblasti vedoucí k rozvoji komunikativních kompetencí dětí předškolního věku, dosahuje v plném rozsahu 50 % dětí. Pod hranici 50 % vyspělosti řeči spadá 17 % dětí. V oblasti O1 dosahují dívky průměrné úrovně 91,10 %, chlapci pouze 78,04 %. Výsledek chlapců v této oblasti je jediný pod průměrnou úrovní 80 %. *V oblasti O1 se potvrdil statisticky významný rozdíl mezi chlapci a dívkami, což dokládají i další výzkumy a logopedická šetření (např. Bytešnicková, 2006, 2007; Klenková, 2006).*

V rámci výzkumného šetření byly **pokládány učitelům doplňující otázky**, taktéž vycházející z požadavků RVP PV v oblasti jazyka a řeči. Odpověďmi na ně hodnotili učitelé úroveň dalších kompetencí dětí, které vyžadovaly dlouhodobější pozorování. Na základě získaných informací můžeme konstatovat:

Číst umí 12 % dětí z výzkumného vzorku, z toho 9,1 % chlapců a 15,6 % dívek.

Z výzkumného vzorku je 10 % dětí s vyhraněnou **lateralitou** levou a 90 % pravou. Z praváků je 85,5 % chlapců a 95,6 % dívek.

O knížky v maximální míře projevuje zájem 49 % sledovaných dětí, z toho 47,3 % chlapců a 51,1 % dívek.

Zájem **o hudbu** v maximální míře projevuje 41 % dětí výzkumného souboru, z toho 34,5 % chlapců a 48,9 % dívek.

O divadlo a film se v maximální míře zajímá 36 % dětí předškolního věku, z toho 27,3 % chlapců a 46,7 % dívek.

O telefon se v maximální míře zajímá 58 % sledovaných dětí, z toho 58,2 % chlapců a 57,8 % dívek.

Slyšenému porozumí (zachytí hlavní myšlenku příběhu, sleduje děj a zopakuje jej ve správných větách) 82 % dětí z výzkumného vzorku.

Nová slova se učí, aktivně je používá a na slova, kterým nerozumí, se ptá 86 % dětí z výzkumného souboru, z toho 83,7 % chlapců a 88,9 % dívek.

Slovní vtíp a humor chápe 46 % sledovaných dětí (43,7 % chlapců, 48,9 % dívek). Slovnímu vtípu a humoru v období předškolního vzdělávání neporozumí 16 % dětí z výzkumného vzorku (16,3 % chlapců, 15,6 % dívek). Ostatní děti chápou vtíp a humor dle učitelů částečně.

Projevy chování, které učitelky mateřských škol nejčastěji uváděly, jsou:

- Dítě je aktivní: 50 % dětí (45,5 % chlapců, 55,6 % dívek).
- Dítě je klidné: 29 % dětí (27,2 % chlapců, 31,3 % dívek).
- Dítě je hyperaktivní: 10 % dětí (14,5 % chlapců, 4,4 % dívek).

V podnětném **rodinném prostředí** žije 84 % sledovaných dětí, z toho 80 % chlapců a 88,9 % dívek. V méně podnětném rodinném prostředí dle výzkumného šetření žije 12 % dětí předškolního věku, tj. 12,7 % chlapců, 11,1 % dívek z výzkumného souboru. V nepodnětném rodinném prostředí žijí 4 % dětí z výzkumného vzorku, z toho 7,3 % chlapců, žádná dívka. Žádné z dětí dle výsledků výzkumného šetření nežije v rodinném prostředí nefunkčním. Domníváme se, že nižší úroveň osvojení komunikativních kompetencí dětí může dle výzkumného šetření ovlivňovat právě míra podnětnosti rodinného prostředí. 4 % dětí spadají dle výzkumného šetření pod úroveň komunikativních kompetencí 65 %, stejně tak 4 % dětí z výzkumného souboru žije v nepodnětném rodinném prostředí. 12 % dětí z výzkumného vzorku žije v méně podnětném rodinném prostředí, podobně 11 % dětí dosahuje úrovně komunikativních kompetencí mezi 65 – 75 %. Z doplňujících otázek o dítěti zodpovězených učitelkami zjišťujeme, že 7,3 % chlapců žije v nepodnětném, 12,7 % chlapců a 11,1 % dívek v méně podnětném rodinném prostředí. V porovnání s dalšími výsledky dětí se můžeme domnívat, že v nepodnětném rodinném prostředí žijí právě chlapci, kteří dosáhli úrovně pod 65 %, a v méně podnětném rodinném prostředí chlapci, kteří dosáhli úrovně mezi 65 - 75%, stejně jako dívky s procentem úrovně nižším než 80 %.

Zdravotní stav je dobrý u 100 % sledovaných dětí.

Poruchy učitelky mateřských škol uvedly u 5 % dětí, z toho u 5,5 % chlapců a 4,4 % dívek. U dětí se objevují zraková postižení (2 % dětí), autismus (1 % dětí) a poruchy chování (2 % dětí).

Školní docházka byla odložena u 14 % dětí v roce předcházejícím výzkumnému šetření. Odklad školní docházky byl v době výzkumného šetření plánován stejně tak pro 14 % dětí z výzkumného vzorku, z toho pro 21,8 % chlapců a 4,4 % dívek. Školní docházku v řádném

roce započalo 86 % sledovaných dětí, 78,2 % chlapců a 95,6 % dívek. Přínosem by bylo zjištění, jaký je podíl dětí s odkladem školní docházky z důvodu problémů v oblasti jazyka a řeči.

ANALÝZA ROZDÍLŮ A ZÁVISLOSTÍ MEZI DÍLČÍMI OBLASTMI JAZYKA A ŘEČI

Tabulka níže souhrnně zobrazuje **statisticky významné rozdíly** (označeno „x“) mezi dílčími oblastmi jazyka a řeči pro celý soubor a pro jednotlivá pohlaví.

Tabulka 11: Analýza rozdílů mezi dílčími oblastmi jazyka a řeči

	Celý soubor	Chlapci	Dívky
O1 x O2		x	x
O1 x O3			
O1 x O4	x	x	
O1 x O5	x	x	
O2 x O3	x	x	x
O2 x O4	x	x	x
O2 x O5	x	x	x
O3 x O4	x	x	x
O3 x O5	x	x	x
O4 x O5			

(Legenda: O1 – O5: úroveň kompetencí dětí předškolního věku v dílčích oblastech jazyka a řeči, tj. O1 formální vyspělost řeči, O2 slovní projev, O3 sluchová percepce, O4 zraková percepce, O5 dovednosti pro čtení a psaní)

Z výsledků je patrné, že statisticky významné rozdíly se obecně objevují téměř mezi všemi oblastmi. Statisticky významné rozdíly se potvrdily ve všech případech (z pohledu celého výzkumného souboru i pohlaví) mezi oblastmi O2 a O3, O2 a O4, O2 a O5, O3 a O4, O3 a O5. Statistické rozdíly se neobjevují mezi oblastmi O1 a O3, O4 a O5.

Statisticky významné závislosti (označeno „x“) mezi dílčími oblastmi jazyka a řeči pro celý soubor a pro jednotlivá pohlaví zobrazuje následující tabulka.

Tabulka 12: Analýza závislostí mezi dílčími oblastmi jazyka a řeči

	Celý soubor	Chlapci	Dívky
O1 x O2	x	x	
O1 x O3	x	x	
O1 x O4		x	
O1 x O5		x	
O2 x O3	x	x	x
O2 x O4	x	x	
O2 x O5	x	x	
O3 x O4		x	
O3 x O5	x	x	x
O4 x O5		x	

(Legenda: O1 – O5: úroveň kompetencí dětí předškolního věku v dílčích oblastech jazyka a řeči, tj. O1 formální vyspělost řeči, O2 slovní projev, O3 sluchová percepce, O4 zraková percepce, O5 dovedností pro čtení a psaní)

Statisticky významná závislost se projevila jednoznačně mezi oblastí O2 a O3, O3 a O5. U celého výzkumného souboru se potvrdily závislosti mezi oblastmi O1 a O2, O1 a O3, O2 a všemi dalšími oblastmi, O3 a O5. U chlapců je patrná závislost mezi všemi oblastmi navzájem.

2.4.1.2 Celková úroveň kompetencí dětí předškolního věku v oblasti jazyka a řeči

Průměrná úroveň komunikativních kompetencí dětí předškolního věku je 86,8 %. Požadavky RVP PV dokáže v maximální možné míře splnit pouze 6 % dětí předškolního věku. Požadavkům RVP PV nedostává ani celková úroveň komunikativních kompetencí chlapců či dívek. Průměrná úroveň komunikativních kompetencí chlapců je 84,71 % a dívek 89,43 %.

Celková úroveň komunikativních kompetencí (kompetencí v oblasti jazyka a řeči) dětí předškolního věku ve vybraných oblastech ***nedosahuje 100 %***.

2.4.1.3 Úroveň kompetencí dětí předškolního věku v oblasti jazyka a řeči ve srovnání s požadavky RVP PV

Níže uvedená tabulka zobrazuje statisticky významné rozdíly (označeno „x“) mezi zjištěnou úrovní kompetencí dětí předškolního věku v oblasti jazyka a řeči (jako celku a v dílčích oblastech) a maximální mírou požadovanou RVP PV.²⁶

Tabulka 13: Analýza rozdílů mezi dílčími oblastmi O1 - O5 a RVP PV, analýza rozdílů mezi celkovou úrovní O a RVP PV

	Celý soubor	Chlapci	Dívky
O1 x RVP PV	x	x	x
O2 x RVP PV	x	x	x
O3 x RVP PV	x	x	x
O4 x RVP PV	x	x	x
O5 x RVP PV	x	x	x
O x RVP PV	x	x	x

(Legenda: O1 – O5: úroveň kompetencí dětí předškolního věku v dílčích oblastech jazyka a řeči, tj. O1 formální vyspělost řeči, O2 slovní projev, O3 sluchová percepce, O4 zraková percepce, O5 dovednosti pro čtení a psaní; O: celková úroveň kompetencí dětí předškolního věku v oblasti jazyka a řeči; RVP PV: maximální možná míra úrovně dle RVP PV, které mohou děti na konci období předškolního vzdělávání dosáhnout, tj. 100 %)

V celkovém průměru se statisticky významný rozdíl mezi úrovní kompetencí dětí předškolního věku v oblasti jazyka a řeči a maximální mírou požadovanou RVP PV **projevil u celého výzkumného souboru i u chlapců i u dívek.**

V úrovni kompetencí sledovaných dětí **v dílčích oblastech O1 – O5** se vzhledem k maximální míře stanovené RVP PV statisticky významný rozdíl **projevil ve všech případech u celého výzkumného souboru i u chlapců a dívek.**

2.4.1.4 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že celková úroveň kompetencí sledovaných dětí předškolního věku ani v průměru (86,80 %) ani v dílčích oblastech jazyka a řeči maxima nedosahuje. Požadavků RVP PV v maximální míře nedostává ani celková úroveň kompetencí

²⁶ Požadavky RVP PV – viz s. 70, 71.

dívek či chlapců. Nejvyšší úrovně kompetencí v oblasti jazyka a řeči dosahují děti v oblasti zrakové percepce (96,43 %) a v oblasti dovedností pro čtení a psaní (95,50 %). V oblasti slovního projevu dosahují kompetence dětí úrovně 88,42 %, v oblasti sluchové percepce 83,96 % a v oblasti formální vyspělosti řeči 83,92 %.

V souvislosti s ověřením nastavení požadavků stávajícího kurikula směrem k dětem předškolního věku můžeme konstatovat, že **požadavků stanovených v RVP PV (2004) v oblasti komunikativních kompetencí sledované děti na konci období předškolního vzdělávání v maximální míře nedosahují**. Maxima ve všech vybraných oblastech dosáhlo pouze 6 % dětí z výzkumného souboru.

Protože nové předškolní kurikulum sestavovala řada významných odborníků zaměřujících se na předškolní věk dítěte, můžeme se zamýšlet nad otázkou, *proč sledované děti nedosáhly požadované úrovně v dané oblasti a co tuto skutečnost způsobuje. Zda má na děti příliš velký vliv okolní prostředí a problémy vyplývající ze způsobu života soudobé společnosti, zda předškolní pedagogové nedokáží problematiku vhodně uchopit a správně pracovat a projektovat dle nového kurikulárního dokumentu, či jsou požadavky v něm vymezené pro děti tohoto věkového období nastaveny příliš vysoko*.

Domníváme se, že je možno úroveň dětí předškolního věku dále rozvíjet, a to prostřednictvím posílení slabších stránek mateřských škol. Je však důležité si uvědomit, že v rozvoji dítěte hraje roli nejen práce předškolních pedagogů a individuální rozvojové možnosti dětí samotných, ale ve velké míře také prostředí, v němž dítě vyrůstá, a to jak rodinné, tak sociálně kulturní.²⁷

V souvislosti s uskutečněným výzkumným šetřením a s výsledky z něj plynoucích **jako oblastí dalšího zkoumání doporučujeme zejména:**

- zmapovat možné příčiny způsobující nižší úroveň komunikativních kompetencí dětí v jednotlivých vybraných oblastech a navrhnout možnosti intervence a kompenzace,
- realizovat výzkumné šetření v oblasti jazyka a řeči u dětí, které mateřské školy nenavštěvují,
- zmapovat rodinné zázemí dnešních dětí pro komplexní dokreslení dané problematiky,
- navrhnout pozorovací archy pro diagnostiku klíčových kompetencí dětí předškolního věku, s nimiž by učitelé dokázali pracovat s porozuměním, vybrat k nim vhodnou

²⁷ Doporučení pro praxi v podkap. 2.4.3.

vzdělávací nabídku, zmapovat úroveň klíčových kompetencí dětí, specifikovat problémy dětí v daných oblastech a navrhnout doporučení, která by vedla k případné eliminaci zjištěných problémů,

- provést hlubší analýzu vzdělávacích potřeb učitelů mateřských škol, zmapovat slabé oblasti jejich odborných kompetencí a v návaznosti na zjištěné výsledky navrhnout modul pro další vzdělávání.

2.4.2 Možná rizika vzniku potíží v oblasti jazyka a řeči

V případě nedostatečného osvojení dílčích výstupů může u dětí docházet ke vzniku potíží v oblasti jazyka a řeči.

V oblasti **formální vyspělosti řeči** dochází k problémům s výslovností, s tempem řeči, s ovládáním dechu, se správnou intonací, se souvislostí, plynulostí, srozumitelností a kultivovaností řečového projevu, s vhodnou formulací vět. U dětí se projevila zejména špatná úroveň výslovnosti (dle výsledků u 41 % dětí), která, přetrvá-li až do období povinné školní docházky, výrazně znesnadňuje dítěti cestu vzdělávání (podrobněji také níže v souvislosti s oblastí sluchové percepce). Problémy projevující se v souvislém, plynulém, srozumitelném a kultivovaném řečovém projevu a ve vhodné formulaci vět, mohou v období předškolního věku souviset s dysgramatismy (gramaticky nesprávnými tvary, nesprávným slovosledem) a s oslabením citu pro jazyk a měly by do období povinné školní docházky vymizet. V opačném případě je třeba se na konkrétní potíže zaměřit a pokusit se je co nejdříve eliminovat. Tyto vlastnosti řečového projevu také úzce souvisí s rozsahem slovní zásoby. V případě nízké slovní zásoby je projev dětí nejistý, pomalý. Děti nedokáží porozumět řeči, dobře pochopit význam určitého pojmu a také jej následně použít adekvátně dané situaci. Pro dítě se poté stává složité vystihnout vhodně a smysluplně své myšlenky, nápady, pocity, postoje a úsudky, prosadit svůj názor, vyprávět své zážitky nebo konverzovat na určité téma, popsat obrázek či situaci, naučit se text zpaměti, nebo pojmenovat běžné věci, kterými je obklopeno. Dítě s narušeným vývojem řeči je méně komunikativní, je pasivnější, těžko navazuje, udržuje, natož rozvíjí konverzaci. Zde již hovoříme o oblasti **slovního projevu**.

Formální vyspělost řeči i úroveň slovního projevu dětí úzce souvisí a prolíná se s oblastí **sluchové percepce**. Problémy dětí v této oblasti se objevují a mohou dále objevovat především ve fonematické diferenciaci, což může být jeden z důvodů, proč nelze zlepšit

kupříkladu výslovnost. Dítě nedokáže sluchem rozlišit rozdíl mezi správným a chybným zněním a poté mezi různým významem (př. krep - klep, kosa - koza), což vede k omezení slovního projevu, dalším komunikačním bariérám a k vzájemnému nepochopení. Dítě může mít potíže v rozlišování sykavek, znělých a neznělých souhlásek, krátkých a dlouhých samohlásek (ty úzce souvisí s vnímáním rytmu), měkkých a tvrdých souhlásek a s nimi spojených slabik. Potíže se mohou objevovat také ve sluchové analýze a syntéze. Dítě nedokáže určit počáteční a koncové hlásky, s už tak obtížnější pozicí hlásky uprostřed slova má problémy o to větší. V případě přetrvávajících problémů z důvodů oslabení sluchové percepce dochází později k potížím se čtením a psaním. Dítě těžko spojuje písmena do slabik a slabiky do slov. Slova, jež nemůže přečíst, si domýšlí, čímž komolí obsah čteného, který v závěru v důsledku silného soustředění se na čtení samotné ani nevnímá. V psaní může docházet k vynechávání a záměně písmen, slabik, slov, k psaní písmen ve špatném pořadí, k vynechávání délek, chybám v gramatice, což se poté projevuje i v ostatních oblastech vzdělávání a znevýhodňuje tak osvojování učiva a rozvoj kompetencí dítěte.

V oblasti **dovedností pro čtení a psaní** se ve výzkumném šetření problémy zatím neprojevaly. Vzhledem k nižším výsledkům ve výše uvedených oblastech je však možné po započetí povinné školní docházky problémy očekávat.

Podobně se významné potíže neprojevaly v oblasti **zrakové percepce**, v níž jsme se však zaměřili výhradně na dílčí oblasti blíže se vztahující ke komunikaci. Stejně jako rozvoj dovedností pro čtení a psaní, tak i úroveň zrakové percepce úzce souvisí s úrovní kompetencí dětí jak v oblasti formální vyspělosti řeči, tak v oblasti slovního projevu a sluchové percepce.

Tato zjištění tak vedou k nutnosti rozvíjet děti ve všech zmiňovaných oblastech rovnoměrně a komplexně.

Z výše uvedeného vyplývá úzká provázanost mezi dílčími zkoumanými oblastmi. Naléhavější se tak stává erudovanost pedagogických pracovníků v oblasti vývojové psychologie, zejména v oblasti vývoje dítěte, vývoje řeči a logopedické prevence. V této návaznosti je velmi důležitou také schopnost pedagoga vhodně projektovat činnosti probíhající v mateřské škole a tak vhodně rozvíjet dítě po všech stránkách. Nutná je také spolupráce s odborníky z dané oblasti a užší spolupráce s rodiči (neboť např. až 10 % rodičů dle výsledků výzkumného šetření nevěnuje pozornost výslovnosti svých dětí, které přes vady ve výslovnosti v logopedické péči zařazeny nejsou).

2.4.3 Doporučení pro praxi

Na základě zjištěných výsledků z výzkumného šetření směřujeme doporučení pro případnou eliminaci zjištěných problémů do tří vzájemně provázaných oblastí:

1) Práce předškolního pedagoga

- Zdůrazňujeme potřebu posílit práci mateřských škol a práci předškolního pedagoga ve směru rozvoje dětí v souvislosti s požadavky současného kurikula. Poukazujeme na využití vzdělávací nabídky vycházející z RVP PV, která (pokud s ní pedagog dobře pracuje, a to se zřetelem na individualitu každého dítěte a faktory na něj působící) vytváří dobré podmínky pro rozvoj dítěte v dané oblasti. V kontextu správného pochopení současného pojetí předškolního vzdělávání považujeme za nutné neoddělovat rozvoj jazyka a řeči od ostatních oblastí rozvoje dítěte.

2) Pregraduální a další vzdělávání předškolních pedagogů

- Poukazujeme na zvyšující se potřebu vzdělávání předškolních pedagogů zejména v oblasti vývojové psychologie, vývoje řeči, poruch řeči a logopedické prevence, rozvoje jazyka, řeči a komunikace dětí. Dále zdůrazňujeme potřebu zvyšování vzdělávání v oblasti pedagogické diagnostiky, tvorby školního kurikula a projektování.

3) Spolupráce mateřské školy s rodinou, s dalšími odborníky a organizacemi

- Za významnou považujeme spolupráci mateřské školy s rodinou, s dalšími odborníky a organizacemi.

Ad 1) PRÁCE PŘEDŠKOLNÍHO PEDAGOGA

Základní povinnosti předškolního pedagoga

Mezi základní povinnosti předškolního pedagoga patří **zpracování školního kurikula v souladu s požadavky RVP PV**. Na základě analýzy věkových a individuálních potřeb dětí musí být pedagog schopen cílevědomého plánování a realizace individuálních i skupinových vzdělávacích činností směřujících k rozvoji dětí a rozšiřování jejich kompetencí. Měl by být schopen také **pravidelně provádět evaluační činnosti**, tzn. sledovat a posuzovat efektivitu školního kurikula, kontrolovat a hodnotit výsledky jak práce své, tak činností dětí ve smyslu sledování a hodnocení individuálních pokroků dětí v jejich rozvoji a učení. Důležité je také monitorování, kontrolování a hodnocení podmínek, v nichž se vzdělávání uskutečňuje. Tyto výsledky by měl pedagog uplatňovat v dalším projektování, plánování i v procesu vzdělávání. Pedagog musí dětem **poskytovat dostatek podnětů** ke hře, k učení, k seberealizaci a harmonicky tak rozvíjet dítě po stránce fyzické, psychické i sociální.

Rozvoj řeči, jazyka a komunikativních kompetencí dětí

Z těchto povinností učitele v mateřské škole vyplývají dále úkoly pro zajištění rozvoje řeči, jazyka a komunikativních kompetencí dětí. Předškolní pedagog by měl být schopen jednak dostatečně podporovat a stimulovat rozvoj dětí v této oblasti, jednak prostřednictvím metod pedagogické diagnostiky a dokonalé znalosti vývojové psychologie sledovat a průběžně hodnotit jejich rozvoj. Průběžné diagnostikování úrovně dětí učiteli mateřských škol může vést k včasné intervenci a možnosti dalšího a intenzivnějšího rozvíjení dětí ve slabší oblasti. V případě potřeby by měl učitel zajistit ve spolupráci s rodiči a odborníky včasnou reedukaci zjištěného problému. RVP PV jednoznačně nastavuje cíle pro učitele, tedy to, co má pedagog u dítěte podporovat. V oblasti jazyka a řeči by se měl pedagog zaměřit na rozvoj receptivní a produktivní složky řeči a jazyka, na rozvoj verbální i neverbální komunikace a souvislého kultivovaného řečového projevu, na rozvoj zájmu o čtení a psaní.

Důležitou roli pro vývoj jazyka a řeči a osvojování komunikativních kompetencí sehrává **prostředí**, ve kterém se dítě pohybuje. Prostředí mateřské školy musí být podnětné, musí nabízet vhodné aktivity, situace, které vyvolají u dětí zájem. Získávání zkušeností prostřednictvím dané činnosti cíleně působí na rozvoj dítěte. Pedagog při rozvoji jazyka, řeči a komunikativních kompetencí dětí předkládá dítěti řadu her a aktivních činností, o nichž

hovoříme jako o tzv. vzdělávací nabídce. Tato **vzdělávací nabídka** by měla být rozmanitá, pestrá a široká, měla by vycházet z podmínek konkrétní mateřské školy a ze zájmů a potřeb jednotlivých dětí. Pro děti musí být srozumitelná, prakticky užitečná, měla by mít činnostní charakter.

Z výzkumného šetření vyplývají určité **oblasti, na jejichž rozvoj by se měli předškolní pedagogové při rozvoji komunikativních kompetencí dětí blíže zaměřit.**

Jedná se zejména o **rozvoj smyslové, především sluchové a zrakové percepce.**

V oblasti **rozvoje sluchové percepce** je třeba se zaměřit na vnímání a rozlišování zvuků z blízkého i vzdálenějšího okolí, jejich lokalizaci, na poznávání předmětů, zvířat, lidí zvuky vydávajících. Významný je zpěv, přednes, dramatizace, rytmizace slov a jejich vytleskávání (vydupávání, vypleskávání). Využít můžeme her k rozvoji rytmického citění, hlasová a intonační cvičení. Seznamujeme děti s hudebními nástroji, melodiemi. Důležitou roli hraje kontakt s jinou osobou a s tím spojené naslouchání. Děti mohou poslouchat čtené či vyprávěné pohádky a příběhy, shlédnout filmové a divadelní pohádky a příběhy. S postupným rozvojem matematických představ je vhodné se zaměřit na rozpočítávání, poznávání počtu zvuků, slov. Účelná je také hra se slovy zaměřená na rozlišování slov podobných (např. dle délky, měkkosti, významu), hledání a vytváření rýmů, vymýšlení slov začínajících či končících určitou hláskou nebo slabikou apod.

V rámci **rozvíjení zrakové percepce** u dětí využíváme hry zaměřené na diferenciaci figury a pozadí, zrakového rozlišování, rozlišení celku a jeho částí, tzn. prohlížení obrázků a knížek, vyhledávání určitého objektu viditelného či částečně skrytého, rozlišování stejných a rozdílných obrázků, vyhledávání rozdílů mezi dvěma obrázky, dokreslování detailů na obrázku, hledání shodných a rozdílných předmětů (velikostí, barvou, tvarem, polohou), skládání puzzle, kostek, stavebnic, mozaiek. Procvičujeme také zrakovou paměť např. formou hry pexesa, Kimových her, vybavování si určitého obrázku, věci, jevu, překreslováním viděného apod. Zraková diferenciacie je jedním z předpokladů správného čtení i psaní. V souvislosti s ní rozvíjíme také prostorovou orientaci dítěte, prohlížíme a čteme knihy ve směru zleva doprava, shora dolů, zepředu dozadu. Pro rozvoj čtení a psaní také předkládáme materiály pro grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen.

Neméně významné je **vytváření situací vedoucích k slovnímu projevu dítěte a k rozvoji formální vyspělosti řeči** formou společné i individuální diskuse a konverzace zaměřené na

vyprávění příhod a příběhů podle skutečnosti i podle obrazového podkladu. Pedagog uvádí aktivity se zaměřením na komentování zážitků a činností, vyřizování vzkazů a informací, vede děti k samostatnému slovnímu projevu na určité téma. Při diskuzi je důležité zaměřit se na rozvoj slovní zásoby, tvoření nadřazených a podřazených pojmů, tvoření synonym, antonym a homonym, zdvojnásobných slov. Témata konverzace by se měla týkat věcí a situací, které děti znají a které jsou jim blízké, tj. rodina, mateřská škola, bezprostřední okolí, kamarádi, zájmy, zvířata, pohádky apod. Později se v souvislosti s rozvojem myšlení můžeme také zaměřit na řešení situací, domýšlení konce příběhu, vysvětlování určité situace a děje, poznávání nepravdivostí a nesprávností na obrázku či ve větě apod. Pro rozvoj řeči je důležitá nápodoba, jak v mluveném projevu, tak v užívání gest a jiné neverbální komunikaci.

V souvislosti s rozvojem **výslovnosti** dětí je třeba se také zaměřit na **rozvoj jemné i hrubé motoriky**, které úzce souvisí s motorikou mluvidel. Rozvíjet dítě je potřeba jak po stránce tělesné obratnosti, tak v oblasti grafomotoriky a vizuomotoriky. Důležitý je nácvik dýchání, k němuž slouží řada dechových her a cvičení. Procvičujeme také pohyblivost jazyka, čelistí a rtů.

Při zamyšlení se nad výsledky výzkumného šetření vyvstává otázka, **z jaké příčiny dosahují děti na konci období předškolního vzdělávání lepších výsledků v jedné oblasti na rozdíl od druhé**, jaký podíl má na těchto výsledcích právě působení mateřské školy, jaký podíl má rodinné prostředí a ostatní sociálně kulturní prostředí či právě individuální rozvojové možnosti každého dítěte.

O možnostech působení mateřské školy jsme již hovořili výše. Významnou roli v úrovni rozvoje dítěte však hraje nepochybně také **rodinné prostředí**, které by mělo dítě v jeho rozvoji maximálně podněcovat. V případě, že dítě vyrůstá v prostředí nepodnětném, nemusí se rozvíjet stejným tempem jako ostatní děti žijící v podnětném prostředí. Vzájemnou souvislost mezi úrovní dítěte a prostředím, v němž dítě žije, můžeme usuzovat i z výsledků výzkumného šetření, z nichž plyne, že 4 % dětí z výzkumného souboru nedosáhla celkové úrovně komunikativních kompetencí vyšší než 65 %, stejně tak 4 % dětí žije dle výzkumného šetření v nepodnětném rodinném prostředí. Na rozvoj dítěte má obecně však velký vliv působení **sociálně kulturního prostředí**. V současné době hovoříme nejčastěji o vlivu masmédií, životě v konzumní společnosti, přemíře podnětů, emocionálním přetížení apod.²⁸

²⁸ Bližší pojednání v podkap. 2.1.2.

Je třeba, aby si pedagog v mateřské škole veškeré okolní vlivy působící na rozvoj osobnosti dítěte uvědomoval, situaci dítěte zmapoval a rozvíjel pak dítě s ohledem na dané okolnosti ve směru jeho harmonického rozvoje, individuálních potřeb a zájmů.

Ad 2) PREGRADUÁLNÍ A DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PŘEDŠKOLNÍCH PEDAGOGŮ

V současné době patří k prioritě v dalším vzdělávání pedagogů problematika tvorby školního kurikula. Jak vyplývá z výzkumných šetření (např. E. Šmelové, Z. Petrové), nedostatečná pozornost je v mateřských školách věnována zejména pedagogické diagnostice, bez níž nelze projektovat, sledovat ani hodnotit rozvoj dítěte v kterékoliv oblasti. Na základě analýzy školních vzdělávacích programů a pozorování v mateřských školách můžeme konstatovat, že učitelé mateřských škol mají v projektech svých školních vzdělávacích programů zakomponovány cíle i výstupy, ale mnohdy s nimi nedokáží koncepčně pracovat. Ukazuje se nedostatečná znalost hledisek vývojových škál dítěte vztahujících se k hrubé a jemné motorice, zrakové a sluchové percepci apod. Učitelé si často neuvědomují přímou souvislost mezi těmito oblastmi a rozvojem řeči dítěte. Výzkumy dokladují špatnou a nekompetentní schopnost provádět pedagogickou diagnostiku, na což se dále váže nesprávně stanovená diagnóza a následné neefektivní projektování předškolního vzdělávání.

Důležité je proto věnovat pozornost přípravě učitelů mateřských škol v této oblasti nejen v dalším vzdělávání, ale především již při studiu v rámci vyššího sekundárního, postsekundárního i terciárního vzdělávání. Přípravným vzděláváním učitelů v jednotlivých oborech se věnují výzkumy, příspěvky a publikace řady odborníků, např. R. Burkovičové (2006), H. Lukášové – Kantorkové (2003), V. Spilkové (2004, 2005), E. Šmelové (2007a, 2007b, 2009), V. Švece (2002), J. Vašutové (2008) aj.

Ad 3) SPOLUPRÁCE MATEŘSKÉ ŠKOLY S RODINOU, S DALŠÍMI ODBORNÍKY A ORGANIZACEMI

Významný faktor podporující efektivitu vzdělávání dětí a harmonický rozvoj jejich osobnosti je spolupráce mateřské školy s rodinou a s dalšími odborníky.

Mezi pedagogem a rodinou by měla fungovat pozitivní partnerská spolupráce založená na vzájemné důvěře, toleranci, porozumění, otevřenosti, vstřícnosti a ochotě partnerské vztahy

navazovat. Pedagogové by měli respektovat úlohu rodičů, stejně jako by rodiče měli respektovat postavení učitele. Dobré je navázat spolupráci s celou rodinou. Mateřská škola by měla rodinám nabízet více forem spolupráce a více strategií k jejich zapojení s tím, že konkrétní způsob spolupráce si může rodina zvolit sama. Formy spolupráce by měly být různé. Velmi významný je osobní kontakt mateřské školy, resp. učitele s rodinou. Mateřské školy by měly umožňovat rodičům prvotní orientační setkání, v rámci nějž se rodiče seznámí s prostředím mateřské školy, získají nejdůležitější informace. Pedagog má tak možnost začít vytvářet vhodný prostor pro spolupráci v nadcházejícím období. Spolupráce může dále probíhat prostřednictvím telefonických rozhovorů, e-mailů, sms zpráv, písemných letáčků, brožur či příruček, porad a konzultací. Důležitá jsou rodičovská setkání, která může mateřská škola naplánovat v čase, který rodinám nejvíc vyhovuje, a tak jim vycházet vstříc. Rodičům by mělo být také umožněno účastnit se dění ve třídě a podílet se i na dění v celé mateřské škole. Rodiče mohou být při nejrůznějších akcích mateřské školy, do nichž se mohou sami aktivně zapojit, případně je sami naplánovat a zorganizovat. Rodiče by měli být pravidelně a průběžně informováni o prospívání jejich dítěte, o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení a také o dalších významných okolnostech, které v mateřské škole vzniknou. Společně s pedagogem se pak mohou zapojit do hledání správného postupu při výchově a vzdělávání dítěte a vhodných způsobů řešení případně vzniklých problémů. V neposlední řadě by měl pedagog umožnit rodičům zapojit se do tvorby školního kurikula i jeho hodnocení a nabízet rodičům poradenství v otázkách výchovy a vzdělávání předškolních dětí. Je důležité mít stále na paměti, že se partnerské vztahy a vzájemná spolupráce s rodiči budují postupně, proto je mnohdy potřeba oceňovat i malé úspěchy.

Mateřská škola dále **spolupracuje s odborníky** z oborů pedagogických, psychologických, medicínských a speciálně pedagogických. Hovoříme především o spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, logopedickou poradnou, speciálně pedagogickými centry, pediatry, psychology.

Mateřská škola může také **udržovat spolupráci s organizacemi**, podílejícími se na výchově a vzdělávání dětí, např. s volnočasovými organizacemi pořádajícími různé zájmové a vzdělávací kroužky (jazykové, sportovní, výtvarné, hudební, dramatické).

ZÁVĚR

Jazyk, řeč a schopnost komunikovat se rozvíjejí od narození, jsou základním nástrojem interakce mezi lidmi a je nutné je od počátku podněcovat a rozvíjet jak v prostředí pro dítě nejbližším, rodinném, tak v prostředí širším sociálním, u dítěte předškolního věku tedy v prostředí mateřské školy.

Publikace se v souladu s aktuální problematikou zavádění nových kurikulárních dokumentů ve vzdělávání a směřování vzdělávání k rozvoji klíčových kompetencí zaměřila na oblast jazyka a řeči, tedy na oblast kompetencí komunikativních, jako na jednu z významných oblastí klíčových kompetencí rozvíjenou u dětí předškolního věku. Autorka si kladla za cíl poukázat na význam předškolního vzdělávání pro rozvoj jazyka a řeči dětí předškolního věku. V jednotlivých kapitolách seznámila s předškolním vzděláváním z pohledu historie i současnosti v kontextu jazykového rozvoje, představila vývoj řeči dětí v souladu se specifiky jejich vývoje a s determinanty, které na rozvoj osobnosti působí. Za významnou část publikace považuje prezentaci výsledků výzkumu v oblasti jazyka a řeči včetně uvedení doporučení pro praxi. Zjištěné skutečnosti mohou obohatit současnou teorii a alespoň z malé části doplnit nedostatečné výzkumné poznatky v dané oblasti, využity mohou být dále zejména v praxi mateřských škol.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že celková úroveň kompetencí sledovaných dětí předškolního věku v oblasti jazyka a řeči dosahuje úrovně 86,80 %. Nejvyšší úrovně dosahují děti v oblasti zrakové percepce, nízká úroveň se jeví v oblasti sluchové percepce a v oblasti formální vyspělosti řeči. Požadavků stanovených v RVP PV (2004) v oblasti jazyka a řeči sledované děti na konci období předškolního vzdělávání tedy v maximální míře nedosahují. Statisticky významné rozdíly mezi skutečnou úrovní a požadavky RVP PV se objevují jak v celkové úrovni (mezi dívkami i chlapci), tak v dílčích oblastech jazyka a řeči.

Je nutno však upozornit, že předškolní vzdělávání má vyrovnávat vzdělávací šance dětí, ne jejich výkony. Toto bylo i záměrem práce – poukázat na úroveň kompetencí dětí ve sledované oblasti, diskutovat nad možnostmi, které nižší úroveň způsobují, uvést doporučení pro praxi a pro další výzkumná šetření. Snahou tedy zůstává motivovat učitele mateřských škol k efektivní práci s dětmi předškolního věku a navést odbornou veřejnost k realizaci dalších výzkumných záměrů v předkládané oblasti.

PRAMENY A LITERATURA

- ALLEN, K. E, MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-421-2.
- BACUS, A. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál, 2004. ISBN 987-80-7367-563-9.
- BEČVÁŘOVÁ, Z. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-221-8.
- BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BĚLINOVÁ, L., MIŠURCOVÁ, V. *Z dějin předškolní výchovy*. Praha: SPN, 1980.
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- BENSEL, J., HAUG-SCHNABEL, G. *Kinder beobachten und ihre Entwicklung dokumentieren*. Freiburg: Herder, 2007. ISBN 978-3-451-00092-8.
- BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5.
- BURKOVIČOVÁ, R. *Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol*. Ostrava: PdF, 2006. ISBN 80-7368-239-7.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Analýza komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku v mateřských školách v jihomoravském regionu*. Disertační práce. Brno, 2006.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: PdF MU, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.
- CARDOVÁ, J., ŠVANDOVÁ, H. *Jazyková výchova v mateřské škole II*. Praha: Naše vojsko, 1988.
- CLAYCOMBOVÁ, P. *Školka plná zábavy*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-120-4.
- ČAPKOVÁ, D. *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku do konce 18. století*. Praha: Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků, 1981.
- Celé Česko čte dětem. [online]. 2006 [cit. 2011-02-03]. URL: <<http://www.celeceskoctedetem.cz>>.

- Český statistický úřad. *Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání - ISCED* [online]. 2009 [cit. 2009-05-04]. URL: <http://www.czso.cz/csu/klasifik.nsf/i/mezinarodni_standardni_klasifikace_vzdelavani_isced_>.
- DE VITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 80-7169-988-8.
- Doporučení Evropského parlamentu a Rady EU ze dne 18. 12. 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2006/962/ES)* [online]. EU [cit. 2009-10-30]. URL: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:cs:PDF>>
- ERIKSON, E. H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.
- Eurybase [online]. EURYDICE [cit. 2007-10-30]. URL: <www.eurydice.org>.
- FALEŠNÍKOVÁ, M. *Využití hry ve výchovně vzdělávací práci u dětí předškolního věku*. Diplomová práce. Zlín, 2011.
- FICHNOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-323-9.
- FILCÍKOVÁ - HERFOTOVÁ, M. *Výchova řeči u dětí předškolního věku*. Praha: SPN, 1957.
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 80-7315-185-0.
- GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15X.
- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D. a kol. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 2002. ISBN 80-85783-24-X.
- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 1999. ISBN 80-85783-20-7.
- GWYNETH, D. S. *Neverbální komunikace dětí*. Praha: Portál, 2005. ISBN:80-7367-043-7.
- HAUG-SCHNABEL, G, BENSEL, J. *Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre*. Freiburg: Herder, 2007. ISBN 978-3-451-28692-6.
- HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-487-8.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

- HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-123-9.
- HORKÁ, H. *Výchova pro 21. století. Koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-85-0.
- HOWARD, P. J. *Příručka pro uživatele mozku: praktické informace a návody pro každodenní život*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-211-4.
- CHRÁSKA, M. *Didaktické testy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-68-0.
- CHRÁSKA, M. *Metody sběru a statistického vyhodnocování dat v evaluačních pedagogických výzkumech*. Olomouc: Pedagogická fakulta, Votobia, 2003. ISBN 80-7220-164-6.
- CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice: Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2003. ISBN 80-244-0765-5.
- CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 1993. ISBN 80-7067-798-8.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHYTKOVÁ, H., KRČMOVÁ, M., MONATOVÁ, L. *Poznávání společnosti a rozvíjení jazyka v předškolním věku*. Praha: SPN, 1980.
- JARNÍKOVÁ, I. *Výchovný program mateřských škol*. Praha: Česká grafická Unie, a.s., 1927.
- KAMIŠ, K. *Jazyk a jazyková výchova dětí předškolního věku*. Praha: SPN, 1986.
- KÁROVÁ, V. *Šimonovy pracovní listy 8. Rozvoj logického myšlení*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-224-6.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- Klíčové kompetence – nová výzva z EU I*. [online]. Praha: VÚP, 2005 [cit. 2007-10-30]. Dostupný z WWW: < <http://old.rvp.cz/clanek/10> >.
- Klíčové kompetence* [online]. Eurydice, 2002 [cit. 2007-10-30]. URL: www.eurydice.org.
- KLÍMOVÁ, M. *Metodika jazykové výchovy na mateřské škole*. Praha: SPN, 1955.
- KLÍMOVÁ, M. *Metodika rozvíjení poznání a řeči dětí v mateřské škole*. Praha: SPN, 1970.
- KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-014-3.

- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.) *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1451-1.
- KOSOVÁ, B. *Předškolná výchova v mezinárodním porovnání*. Banská Bystrice: Metodické centrum, 2001. ISBN 80-80441-403-3.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk - prostředí - výchova : k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- KROPÁČKOVÁ, J. a kol. *Dítě předškolního věku dříve a dnes. Dítě předškolního věku dnes a dříve*. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-377-1.
- KURIC, J. a kol. *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN, 1986.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměry na hry, kresba, školní zralost*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1040-4.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence. Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-056-9.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-598-7.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-1026-9.
- KUTÁLKOVÁ, D., MICHNOVÁ, V. *Jazyk a řeč. Obrazový a metodický materiál k podpoře správného a přirozeného vývoje řeči a logopedické prevenci. Pohádky I*. Ostrava – Mariánské Hory: Montanex, 2007. ISBN 978-80-7225-249-7.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.

Lisabonský proces – Vzdělávání a odborná příprava v Evropě do roku 2010 [online]. Praha: VÚP, 2004 [cit. 2007-10-30]. URL: <<http://old.rvp.cz/clanek/76>>.

LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. ISBN 80-7042-272-6

MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7351-078-6.

Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy. Praha: VUP v Praze, 2005. ISBN 80-87000-01-3.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0870-1.

Memorandum o celoživotním učení [online]. Praha: VÚP, 2004. [cit. 2009-10-30]. URL: <<http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>>.

MERKUNOVÁ, A., OREL, M. *Anatomie a fyziologie člověka pro humanitní obory*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1521-6.

MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0650-4.

MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978.

MINAŘÍKOVÁ, M., CARDOVÁ, J., ŠVANDOVÁ, H. *Jazyková výchova v mateřské škole*. Praha: Naše vojsko, 1987.

MIŠURCOVÁ, V. *Dějiny teorie a praxe výchov dětí předškolního věku v 19. a 20. století*. Praha: SPN, 1980.

MIŠURCOVÁ, V., ČAPKOVÁ, D., MÁTEJ, J. *Úvod do dějin předškolní pedagogiky*. Praha: SPN, 1987.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělávání a péče o děti předškolního věku v České republice. OECD. Praha: MŠMT ČR, 2000. ISBN 80-7168-746-4.

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi.* Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0738-1.

OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika I. Smysl a proměny dětství.* Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. s. 15. ISBN 80-7083-656-3.

OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3.

PALÁN, Z. Celoživotní učení. In KALOUS, J., VESELÝ, A. *Vybrané problémy vzdělávací politiky.* Praha: Karolinum 2006. ISBN 80-246-1262-3.

Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV. Praha: VÚP v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-10-6.

PESTALOZZI, J. J. *Výbor z pedagogických spisů.* Praha: SPN, 1956.

PETERS-KÜHLINGER, G., FRIEDEL, J. *Komunikační a jiné „měkké“ dovednosti.* Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-2145-3.

PETROVÁ, A., PLEVOVÁ, I. *Kapitoly z obecné psychologie I.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2140-7.

PETROVÁ, Z. *Jazyk a komunikácia – jazyková a literárna oblasť rozvoja dieťaťa* In DOUŠKOVÁ, A. eds. *Didaktické kompetencie učitel v MŠ a ich rozvoj.* Banská Bystrica: UMB, 2008. ISBN 978-8083-666-5.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8.

PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie.* Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-1086-6.

Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy. Praha: VUP v Praze, 2005. 80-87000-04-8.

PRÁŠILOVÁ, M., ŠMELOVÁ, E. *Kurikulum a jeho tvorba II.* Olomouc: VUP, 2010. ISBN 978-80-244-2607-5.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004. ISBN 80-87000-00-5.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2007.

ROUSSEAU, J. J. *Emil čili o výchování*. Olomouc: R. Promberger, 1926.

SANDER, R., SPANIER, R. *Sprachentwicklung und Sprachforderung – Grundlagen für die pädagogische Praxis*. Freiburg: Herder, 2007. ISBN 978-3-451-00098-0.

SOUKUP., P. *Čím větší, tím lepší aneb mýty o reliabilitě* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2009 [cit. 2009-12-15]. URL:

<<http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=242&lst=112>>.

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

SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

SPIPKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

Strategie celoživotního učení ČR. Praha: MŠMT, 2007. ISBN 978-80-254-2218-2.

SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole : školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

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

ŠMELOVÁ, E. Analýza cílů v oblasti školních vzdělávacích programů pro předškolní vzdělávání. In *Elektronická verze sborníku XX.DIDMATTECH 2007*. Olomouc: Votobia, 2007. ISBN 80-7220-296-0.

ŠMELOVÁ, E. Kniha v rodině předškoláka. *Informatorium 3-8*, 2004, roč. XI., č. 3, s. 8 – 9. ISSN 1210-7506.

ŠMELOVÁ, E. Kompetentní učitel mateřské školy – nezbytný předpoklad úspěšné kurikulární reformy v oblasti předškolního vzdělávání. In *Sborník z konference CIVICS 2007*

„*Od Rámcového vzdělávacího programu k ŠVP*“ v Ostravě. Ostrava: OU PF, 2007. s. 42 - 47. ISBN 978-80-7368-563-8.

ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola - teorie a praxe I*. Olomouc: UP, 2004. ISBN 80-244-0945-3.

ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn. Teorie a praxe II*. Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1373-6.

ŠMELOVÁ, E. *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. Olomouc: UP, 2008. ISBN 978-80-244-2238-1.

ŠMELOVÁ, E. Školní klima v kontextu současných proměn v předškolním vzdělávání. In *Za kvalitu vzdělávání učitelů primární a preprimární pedagogiky. Sborník z mezinárodní konference*. Olomouc: PdF UP, 2009. s. 369 - 376. ISBN 978-80-7220-315-4.

ŠPAŇHELOVÁ, I. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá Fronta, 2004. ISBN 80-204-1187-9.

ŠPAŇHELOVÁ, I. *Průvodce dětským světem*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1907-8.

ŠVEC, V. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických schopností*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-035-2

ŠVEC, V., HRBÁČKOVÁ, K. *Průvodce metodologií pedagogického výzkumu*. Zlín: UTB ve Zlíně, 2007. ISBN 978-80-7318-547-3.

TOMANOVÁ, D. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1426-0.

Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělání pro 21. století“. Praha: PdF UK, Ústav výzkumu a rozvoje školství, Středisko vzdělávací politiky, 1997.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-0956-0.

VALIŠOVÁ, A. KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-405-2.

VEBEROVÁ, E. *Hry se slovy*. Praha: Komenium, 1979.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

VOLEK, J. *Úvod do komunikačních studií (studijní text)*. Brno: Fakulta sociálních studií, 1998.

VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. Praha: MŠMT, 2005.

Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy. Praha: MŠMT, 2005.

Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Praha: MŠMT, 2005.

ZAJITZOVÁ, E. *Komunikativní kompetence dětí předškolního věku v kontextu předškolního kurikula*. Disertační práce. Olomouc, 2010a.

ZAJITZOVÁ, E. Rozvoj slovního projevu dětí předškolního věku. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů. VII. Sborník příspěvků z VII. ročníku studentské vědecké konference*. Olomouc: VOTOBIA Olomouc, 2010b, s. 384 - 391. ISBN 978-80-244-2593-1.

ZAJITZOVÁ, E. Sluchové vnímání a rozlišování dětí předškolního věku. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů. VI. Sborník příspěvků z VI. ročníku studentské vědecké konference*. Olomouc: VOTOBIA Olomouc, 2009, s. 451 - 457. ISBN 978-80-7220-315-4.

ZAJITZOVÁ, E. Tvorba nástroje pro hodnocení komunikativních kompetencí dětí předškolního věku. *e-Pedagogium I/2011*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2011, s. 60 - 77. ISSN 1213-7758.

Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Praha: MŠMT, 2004.

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Praha: MŠMT, 2004.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Obrázek 1: Systém kuriklárních dokumentů	17
Obrázek 2: Systém vzdělávacích cílů v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.....	25
Obrázek 3: Proces vedoucí k osvojení komunikativních kompetencí dětmi předškolního věku	30
Obrázek 4: Změny tělesných proporcí od prenatálního období až do dospělosti.....	44
Obrázek 5: Vývoj kresby lidské postavy v předškolním věku	48
Obrázek 6: Plán odpoledních aktivit – kresba	49
Obrázek 7: Jiráskova modifikace Kernova testu školní zralosti.....	54
Tabulka 1: Cíle předškolního vzdělávání PVP (1984) a RVP PV (2004).....	27
Tabulka 2: Obsah předškolního vzdělávání PVP (1984) a RVP PV (2004)	28
Tabulka 3: Rozpracování obsahu předškolního vzdělávání PVP (1984) a RVP PV (2004)...	28
Tabulka 4: Konzistentnost RVP PV a RVP ZV v oblasti komunikativních kompetencí.....	33
Tabulka 5: O1) formální vyspělost řeči	71
Tabulka 6: O2) slovní projev.....	73
Tabulka 7: O3) sluchová percepce	75
Tabulka 8: O4) zraková percepce	78
Tabulka 9: O5) dovednosti pro čtení a psaní.....	79
Tabulka 10: Průměrná úroveň kompetencí dětí v dílčích oblastech jazyka a řeči O1 – O5....	80
Tabulka 11: Analýza rozdílů mezi dílčími oblastmi jazyka a řeči	83
Tabulka 12: Analýza závislostí mezi dílčími oblastmi jazyka a řeči	84
Tabulka 13: Analýza rozdílů mezi dílčími oblastmi O1 - O5 a RVP PV, analýza rozdílů mezi celkovou úrovní O a RVP PV.....	85

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Inspirační pozorovací arch pro diagnostikování úrovně kompetencí dětí předškolního věku v oblasti jazyka a řeči

OČEKÁVANÝ VÝSTUP ²⁹	VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA ³⁰	HODNOTÍCÍ ŠKÁLA ³¹	
O1) formální vyspělost řeči			
1 - Vyslovuje bezchybně.	Přednes, recitace, dramatizace, zpěv. <i>Znáš básničku, písničku, říkanku...?</i>	0 – 1	0 (ne) 1 (ano)
2 - Tempo řeči je dobré.		0 – 1 – 2	0 (dosud nezvládá) 1 (zvládá částečně) 2 (zvládá bezpečně)
3 - Ovládá dech.		0 – 1 – 2	
4 - Správně intonuje.		0 – 1 – 2	
5 - Hovoří souvisle a plynule.	Komentování zážitků a aktivit, společná diskuse. <i>Co jsi dělal včera odpoledne, když jsi přišel domů z mateřské školy?</i>	0 – 1 – 2	
6 - Hovoří ve vhodně zformulovaných větách.		0 – 1 – 2	
7 - Hovoří srozumitelně, přiměřeně kultivovaně.	Vyprávění podle obrazového materiálu. <i>Podívej se na obrázky. Poznáš, o jakou pohádku se jedná? Zkus mi ji podle obrázků povprávět.</i>	0 – 1 – 2	
O2) Slovní projev			
a) Umí říci své jméno, věk, bydliště.	Samostatný slovní projev na určité téma (já, domov, rodina).		
1 - Jméno	<i>Jak se jmenuješ?</i>	0 – 1	0 (nezná) 1 (zná)
2 - Příjmení		0 – 1	
3 – Věk	<i>Kolik máš roků?</i>	0 – 1	
4 - Ulice	<i>Kde bydlíš? Znáš adresu?</i>	0 – 1	
5 - Číslo domu		0 – 1	
6 – Obec		0 – 1	

²⁹ RVP PV, 2004, s. 19, 20.

³⁰ Tučně vyznačená vzdělávací nabídka vychází z RVP PV (2004, s. 19), kurzívou je označena rozpracovaná vzdělávací nabídka (otázky, úkoly, pokyny, hry). Konkrétní vzdělávací nabídka (náměty ke hrám, aktivitám, obrazový materiál apod.) In Zajitzová, 2010a, Přílohová část, s. 105 – 130, Příloha č. 6: Vzdělávací nabídka pro diagnostikování úrovně rozvoje komunikativních kompetencí dětí předškolního věku.

³¹ Levý sloupec hodnotící škály představuje samotnou škálu, pravý sloupec nese vysvětlení ke škále. Stupně škály nejsou záměrně jednotné, jsou určeny pro každou položku zvlášť podle potřeby jemnosti jejího posouzení.

b) Dovede vyprávět své zážitky. Vyjadřuje samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách.	Komentování zážitků a aktivit, společná diskuse. <i>Co jsi dělal včera odpoledne, když jsi přišel domů z mateřské školy?</i>	0 – 1 – 2 – 3	0 (nereaguje) 1 (vyjádří se pouze několika slovy) 2 (dokáže, ale potřebuje otázky) 3 (dokáže samostatně)
c) Sleduje a vypráví (reprodukuje) příběh, pohádku. Dovede popsat situaci skutečnou, podle obrázku.	Vyprávění podle obrazového materiálu. <i>Podívej se na obrázky. Poznáš, o jakou pohádku se jedná? Zkus mi ji podle obrázků povyprávět.</i>	0 – 1 – 2 – 3	0 (nereaguje) 1 (popisuje pouze několika slovy) 2 (vypráví, ale potřebuje otázky) 3 (vypráví samostatně)
d) Naučí se z paměti krátké texty (reprodukuje říkanky, písničky, pohádky, zvládne jednoduchou dramatickou úlohu apod.) .	Přednes, recitace, dramatizace, zpěv. <i>Znáš básničku, písničku, říkanku...?</i>	0 – 1 – 2	0 (nereprodukuje) 1 (reprodukuje s dopomocí) 2 (reprodukuje samostatně)
e) Pojmenuje většinu toho, čím je obklopeno.	Vyprávění podle skutečnosti. <i>Řekni, co vidíš kolem sebe ve třídě.</i>	0 – 1 – 2	0 (nepojmenuje) 1 (pojmenuje částečně) 2 (pojmenuje)
f) Vede rozhovor.			
1 - Dokáže formulovat a položit otázku, ptá se, slovně reaguje na otázky, odpovídá, hodnotí slovní výkony.	Komentování zážitků a aktivit, společná diskuse. Samostatný slovní projev na určité téma. <i>Co jsi dělal včera odpoledne, když jsi přišel domů z mateřské školy?</i>	0 – 1 – 2 – 3	0 (nedokáže) 1 (dokáže jednoslovně) 2 (dokáže víceslovně) 3 (reaguje souvisle)
2 - Naslouchá druhým, vyčkává, až druhý dokončí myšlenku, sleduje řečníka i obsah, domluví se slovy i gesty, improvizuje.		0 – 1	0 (nedokáže) 1 (dokáže)
3- Poznává a vymyslí jednoduchá:	Hry se slovy, řečové hry.		
g) Antonyma	<i>Jaké jsou rozdíly v obrázcích? Jak je to naopak?</i>	počet slov: (0 – 10)	Záznam o počtu dobře zvolených dvojic z maxima
h) Synonyma	<i>Co je namalované na obrázku? Jak to řekneš jinak?</i>	počet slov: (0 – 10)	
i) Homonyma	<i>Co je namalované na obrázku? Najdeš ještě něco, čemu se říká...? Co to ještě znamená?</i>	počet slov: (0 – 10)	

3) Sluchová percepce			
a) Vytleská slovo po slabikách	Sluchové a rytmické hry.		
1 - Jednoslabičné	<i>Řekni, co vidíš kolem sebe ve třídě. Zkus vytleskat slovo Zkus to ještě jednou.</i>	0 – 1	0 (ne, nevytleská) 1 (ano, vytleská)
2 - Dvouslabičné		0 – 1	
3 - Tříslabičné		0 – 1	
4 – Čtyřslabičné		0 – 1	
b) Identifikuje ve slově počáteční hlásku.	Sluchové a rytmické hry.		
1 - Souhlásky	<i>Řekni, co vidíš kolem sebe ve třídě. Co slyšíš na začátku slova?</i>	počet slov: (0 – 10)	Záznam o počtu dobře zvolených hlásek z maxima
2 - Samohlásky		počet slov: (0 – 10)	
c) Identifikuje ve slově koncovou hlásku.	Sluchové a rytmické hry.		
1 - Souhlásky	<i>Řekni, co vidíš kolem sebe ve třídě. Co slyšíš na konci slova?</i>	počet slov: (0 – 10)	Záznam o počtu dobře zvolených hlásek z maxima
2 - Samohlásky		počet slov: (0 – 10)	
d) Rozliší sluchem slabiky s krátkými a dlouhými samohláskami.	Sluchové a rytmické hry. <i>Jak dělá kravička? Dlouhé Búúú. Pejsek? Krátké Haf. Stejně je to i se slovy. Když uslyšíš dlouhé slovo, namaluj čárku, když uslyšíš krátké slovo, namaluj tečku.</i>	počet slov: (0 – 10)	Záznam o počtu dobře zvolených slov z maxima
e) Rozliší sluchem měkkou a tvrdou slabiku.	Sluchové hry.		
1 - Di	<i>Tady máš dva míčky, vezmi si je, jaký je v nich rozdíl? Představ si, že jsou takové i slabiky. Ukaž, ke kterému míčku bys slabiku přirovnal.</i>	0 – 1	0 (neurčí) 1 (určí)
2 - Ti		0 – 1	
3 - Ni		0 – 1	
4 - Dy		0 – 1	
5 - Ty		0 – 1	
6 – Ny		0 – 1	
f) Vytvoří jednoduchý rým.	Hry se slovy. <i>Zahrajeme si na básníky, budeme tvořit básničku. Vyber si obrázek. Co je na obrázku? Najdi obrázek, který se rýmuje, zní podobně...</i>	počet dvojic: (0 – 10)	Záznam o počtu dobře zvolených dvojic z maxima

4) Zraková percepce			
a) Sleduje očima zleva doprava.	Vyprávění podle obrazového materiálu, prohlížení a čtení knížek.	0 – 1	0 (ne) 1 (ano)
b) Rozlišuje 2 obrázky (jsou - nejsou stejné). Rozlišuje detaily na obrázcích.	Činnosti zaměřené na rozvoj a cvičení postřehu a vnímání. <i>Podívej se na dvojici obrázků. Jsou obrázky stejné? Pokud nejsou stejné, dokresli, co chybí.</i>	počet rozdílů: (0 – 10)	Záznam o počtu dobře zvolených rozdílů z maxima
c) Rozlišuje některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumí jejich významu i jejich komunikativní funkci.	Činnosti zaměřené na poznávání jednoduchých obrazně znakových systémů. <i>Co je namalované na obrázku? Co to znamená?</i>	0 – 1 – 2	0 (nerozlišuje) 1 (rozlišuje částečně) 2 (rozlišuje)
5) Dovednosti pro čtení a psaní			
a) Poznává a dovede napsat některé číslice, rozumí významu číslic.	Činnosti zaměřené k seznamování se s elementárními číselnými a matematickými pojmy a jejich symbolikou. <i>Přiřaď k sobě správné obrázky.</i>	0 – 1 – 2	0 (ne) 1 (částečně) 2 (ano)
b) Poznává a dovede napsat některá písmena.	Grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen. <i>Podepiš si výkres, pokud to neumíš, udělej nějakou značku.</i>	0 – 1	0 (ne) 1 (ano)
c) Dovede napsat své jméno, pozná napsané své jméno.		0 – 1	
6) Celkový projev dítěte		0 – 1 – 2	0 (nereaguje) 1 (reaguje částečně) 2 (reaguje)
7) Doplnující otázky o dítěti pro učitele			
a - Umí dítě číst?	Prohlížení a čtení knížek.	0 – 1	0 (ne) 1 (ano)
b - Je levák – pravák?		levák - pravák	
c - 1 - Má správnou výslovnost?	Artikulační, řečové hry.	0 – 1	0 (ne) 1 (ano)
c - 2 - Je v logopedické péči?		0 – 1	
d - Projevuje zájem o knížky a četbu, hudbu, divadlo a film, užívá telefon?			

1 – Knížky, četba	Činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika).	0 – 1 – 2	0 (ne)
2 - Hudba		0 – 1 – 2	1 (částečně ano)
3 – Divadlo, film		0 – 1 – 2	2 (ano)
4 – Telefon		0 – 1 – 2	
e - Porozumí slyšenému? (Zachytí hlavní myšlenku příběhu, sleduje děj a zopakuje jej ve správných větách.)	Poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů.	0 – 1	0 (ne) 1 (ano)
f - Učí se nová slova a aktivně je používá (ptá se na slova, kterým nerozumí)?	Společné diskuse, rozhovory.	0 – 1 – 2	0 (ne) 1 (částečně ano) 2 (ano)
g - Chápe slovní vtip a humor.	Společné diskuse, rozhovory.	0 – 1 – 2	0 (ne) 1 (částečně ano) 2 (ano)
h - Projevy chování.			
i - Rodinné prostředí.		0 – 1 – 2 – 3	0 (nefunkční) 1 (nepodnětné) 2 (méně podnětné) 3 (podnětné)
j - Zdravotní stav.		0 – 1	0 (nedobrý) 1 (dobrý)
k – Poruchy.		0 – 1 jaké ...	0 (ne) 1 (ano)
l - Odklad školní docházky.		byl - není - bude	

(upraveno dle Zajitzová, 2010a, Přílohová část, s. 96 – 104, Příloha č. 5 Pozorovací arch; Zajitzová, 2011)

REJSTŘÍK VĚCNÝ

A

Analýza rozdílů a závislostí mezi dílčími oblastmi jazyka a řeči 83,84

C

Celoživotní učení 14

Cíle předškolního vzdělávání 22-27,29,31,32

D

Dědičnost 36

Determinace vývoje řeči 59,60

Determinanty rozvoje osobnosti 36-43

- Biologická determinace 36-38
- Sociální a kulturní determinace 38-43

Dovednosti pro čtení a psaní 31-34,79,80,88

Doporučení pro praxi 89-94

E

Emoce, emoční vývoj 50,51

Endokrinní systém 37

F

Formální vyspělost řeči 31-34,71-73,80,81,87,91,92

H

Hra v životě dítěte 49,50

I

Indikátory úrovně komunikativních kompetencí dětí 71,73,75,78,79

J

Jazyk a řeč, rozvoj jazyka a řeči 8-13,29-34,56,68-94

Jazykové roviny 66-68

- Foneticko-fonologická rovina 67
- Pragmatická rovina 67
- Lexikálně-sémantická rovina 66
- Morfologicko-syntaktická rovina 66

Jiráskův orientační test školní zralosti 54

K

Klíčové kompetence 15

Komunikace 30,56-58

- Verbální komunikace 58
- Neverbální komunikace 58
- Komunikace činem 58
- Paralingvistické aspekty 58

Komunikativní kompetence 30,32-34,58,59,69-87

Kresba dítěte 47-49

Kurikulum 8-19

- Kurikulární reforma 14-19
- Vývoj předškolního kurikula 8-13

L

Lisabonská strategie 14,15

M

Myšlení 45,60

N

Narušení komunikační schopnosti 67,68

Nervová soustava 37

O

Očekávané výstupy

26,29,31,32,69,71,73,75,78,79,81,82

Odklad povinné školní docházky 54,55,82,83

Organizovaná institucionální předškolní
výchova a vzdělávání 10-13

Osobnostně orientovaná výchova 20,21

P

Potřeby a pudy 37,38

Povinná školní docházka 53

Pozorovací arch 69,106-110

Práce předškolního pedagoga 89-93

Pregraduální a další vzdělávání předškolních
pedagogů 93

Program výchovné práce pro jesle a mateřské
školy 12,27-29

Předškolní vzdělávání 7-34

- Vzdělávání dětí z pohledu historie
8-13
- Současné předškolní vzdělávání
13-34

Předškolní věk – definice 35

R

Rámcový vzdělávací program pro předškolní
vzdělávání 13,18,19-34,69-87

Rámcový vzdělávací program pro základní
vzdělávání 33,34

Rizika vzniku potíží v oblasti jazyka a řeči
33,87,88

Rodina, rodinné prostředí 39,40,82,87,88,92

Ř

Řečová centra 37

S

Slovní projev 31-34,73-75,80,87,91,92

Sluchová percepce 31-34,59,60,75-
77,80,81,87,88,91

Socializace, socializační činitelé
38,51,52,60,92

Specifika vývoje dítěte předškolního věku
43-55

Spolupráce mateřské školy a rodinou,
s dalšími odborníky a organizacemi 93,94

Z

Zraková percepce 31-34,78-80,88,91

Š

Školní vzdělávací program 14,17,26

Školní zralost, školní připravenost 53-55

T

Tělesný a motorický vývoj 44,59

Teorie kognitivního vývoje J. Piageta 61,62

Teorie vývoje L. S. Vygotského 62,63

Ú

Úroveň kompetencí dětí předškolního věku
v dílčích oblastech jazyka a řeči 69-87

V

Vývoj poznávacích procesů 45-49

Vývoj řeči 35,55-68

Vývojová stadia řeči 63-65

- Přípravné stadium vývoje řeči 64
- Stadium vývoje vlastní řeči 65

Výzkumné šetření 68-94

Vzdělávací nabídka 26,29-31,91,92

Vzdělávací oblasti 26,28,30

Vzdělávací obsah 25,26,28-30

SOUHRN

Publikace poukazuje na význam předškolního vzdělávání pro rozvoj jazyka a řeči dětí předškolního věku. V kontextu předškolního vzdělávání přináší souhrn poznatků teoretických i praktických. V jednotlivých kapitolách seznamuje s předškolním vzděláváním z pohledu historie i současnosti se zaměřením na jazykový rozvoj, představuje vývoj řeči dětí v souladu se specifiky jejich vývoje a determinanty, které na rozvoj osobnosti působí. Publikace přináší zjištěné skutečnosti o úrovni kompetencí dětí v oblasti jazyka a řeči, tj. v oblasti komunikativních kompetencí, hovoří o možných rizicích, která mohou vznikát, na závěr předkládá doporučení pro praxi, zejména v mateřských školách.

Klíčová slova

jazyk, řeč, komunikace, vývoj řeči, komunikativní kompetence, dítě předškolního věku, předškolní vzdělávání, klíčové kompetence, očekávané výstupy, kurikulum, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, výzkum

SUMMARY

The publication stresses the importance of preschool education to speech and language development in preschool children. In the context of preschool education, it provides a summary of the current theoretical and practical knowledge. Each chapter of the publication introduces pre-school education from the historical and present perspective, focusing on language development. It presents the speech development of children in accordance with the specifics of their development and determinants, which influence personal development. The book provides findings about various level of children's competences in the area of language and speech, i.e. in the area of communication competences. It also points out the possible risks that may be encountered. Finally it provides recommendations for practice, especially in nursery schools.

Keywords

language, speech, communication, speech development, communicative competences, a pre-school child, preschool education, core competencies, expected outcomes, curriculum, Preschool curriculum framework, research

Mgr. Eliška Zajitzová, Ph.D.



autorka je odbornou asistentkou Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Vyučuje zejména v oboru učitelství pro mateřské školy, ve výzkumu se zaměřuje především na oblast komunikace a předškolního kurikula. Vystudovala obor učitelství pro 1. stupeň základních škol na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Na téže fakultě ukončila doktorský studijní program v oboru Pedagogika, v jehož rámci se zabývala oblastí předškolní pedagogiky.

PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO VÝZNAM PRO ROZVOJ JAZYKA A ŘEČI

Mgr. Eliška Zajitzová, Ph.D.

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

nám. T.G.Masaryka 5555, 760 01 Zlín

Vydalo: Hnutí R, nakladatelství s vědeckou radou, Praha 2011

Jaroslav Balvín

Pešlova 360/20

190 00 Praha 9 Vysočany

Tel: 00420 732 558 340

E-mail: jaroslav.balvin@gmail.com

jako svou 50. publikaci

Tisk: Academia centrum

Mostní 5139, 760 01 Zlín

Náklad: 100 kusů

Vydání první, 2011

Počet stran: 116

Text prošel jazykovou korekturou.

Ilustrace na obálce: Hana Stiborová

Recenze: doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.

ISBN 978-80-86798-14-1