

MOŽNOSTI ROZVOJE RECEPTIVNÍ OBLASTI ŘEČI A JAZYKA U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Ing. Pavla Turková

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Ing. Pavla Turková
Osobní číslo:	H20963
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Možnosti rozvoje receptivní oblasti řeči a jazyka u dětí předškolního věku

Zásady pro vypracování

- Vymezení teoretických východisek týkajících se jazykového vývoje a řečových schopností dětí předškolního věku.
- Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti rozvoje receptivní oblasti řeči a jazyka u dětí předškolního věku.
- Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
- Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím interview s učiteli.
- Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
- Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Bytešniková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- Kejklíčková, I. (2016). *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada.
- Neubauer, K. (2018). *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál.
- Smolík, F., & Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada.
- Teljigovic, A., & Pehlič, A. (2020). Quality of educators' activities aimed at encouraging proper speech and language development of children in kindergarten. In I. Pehlič (Eds.), *Zbornik Radova Islamskog Pedagoškog Fakulteta U Zenici*, 2020(18), 229-250. Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.
- Vágnarová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Iva Žáková**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlině dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlině právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlině, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlině na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlině nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlině 12.4.2023

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

²⁾ Vyšší škola nesvádílečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Zápisob zveřejňuje i názvy školních předpisů (zkušební listy).

(2) *Dizertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platt, že odevzdaním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3.*

(3) *Do práva autorského také nezahrnuje škola nebo školství či vzdělávací zařízení, učině-li někdo za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školákem či vzdělávacím zařízením (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo.*

(1) *Škola nebo školství či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odptě-li autor takového díla udělit svolení bez vlastního důvodu, mohou se tyto osoby domáhat náhrady chybného projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li srozuměno jinak, může autor školního díla své dílo sdílet či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školství či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školství či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výjímky jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výjímky dosaženého školou nebo školstvím či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce pojednává o rozvoji receptivní oblasti řeči a jazyka u dětí předškolního věku v mateřské škole. Teoretická část se zabývá charakteristikou jazyka a řeči u dětí, vývojem řeči, popisem receptivní složky a možnostmi rozvoje receptivní oblasti řeči a jazyka u dětí v mateřské škole. V praktické části jsou prezentovány výsledky kvalitativně orientovaného výzkumu s metodou polostrukturovaného interview s učitelkami mateřských škol. Cílem práce je analyzovat, jaké specifické postupy a metody používají učitelky pro rozvoj podpory řeči a jazyka u dětí v mateřské škole v receptivní oblasti.

Klíčová slova: jazyk, řeč, receptivní oblast, předškolní věk,

ABSTRACT

The bachelor's thesis discusses the development of the receptive area of speech and language in children of preschool age in kindergarten. The theoretical part deals with the characteristics of language and speech in children, the development of speech, a description of the receptive component of speech and the possibilities of developing the receptive area of speech and language in children in kindergarten. In the practical part, the results of qualitatively oriented research with the method of semi-structured interviews with kindergarten teachers are presented. The goal of the work is to analyze what specific procedures and methods are used by teachers for the development of speech and language support for children in kindergarten in the receptive area.

Keywords: language, speech, receptive field, preschool age,

Poděkování

Tímto bych velmi ráda poděkovala paní Ing. Ivě Žákové, Ph.D. za trpělivost a odborné rady při zpracování bakalářské práce. Děkuji také učitelkám mateřských škol, které byly ochotné se mnou realizovat interview. Na závěr bych chtěla velmi poděkovat mé rodiče a přátelům za povzbuzení, které mi poskytovali během psaní této práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 JAZYK A ŘEČ V ŽIVOTĚ DÍTĚTE.....	12
1.1 JAZYK V ŽIVOTĚ DÍTĚTE	12
1.1.1 Jazykové roviny v ontogenezi řeč	13
1.2 ŘEČ V ŽIVOTĚ DÍTĚTE	14
1.2.1 Vývoj řeči.....	15
2 RECEPTIVNÍ SLOŽKA ŘEČI	18
2.1 ASPEKTY, KTERÉ OVLIVŇUJÍ VÝVOJ RECEPTIVNÍ SLOŽKY ŘEČI.....	19
2.1.1 Vliv prostředí	19
2.1.2 Přenašeče.....	19
2.1.3 Zpracování informací, faktory nervové soustavy.....	20
2.1.4 Pohybový aparát a jeho účinek	20
2.1.5 Okolní reakce	20
2.2 VÝVOJ POROZUMĚNÍ ŘEČI	20
2.3 NARUŠENÝ VÝVOJ ŘEČI A JAZYKA V RECEPTIVNÍ OBLASTI	21
3 MOŽNOSTI PODPORY ROZVOJE RECEPTIVNÍ OBLASTI ŘEČI A JAZYKA U DĚTÍ V MŠ	23
3.1 AKTIVITY SLOUŽÍCÍ K ROZVOJI RECEPTIVNÍ OBLASTI ŘEČI A JAZYKA V PROSTŘEDÍ MŠ	23
3.2 METODY NA ROZVOJ RECEPTIVNÍ OBLASTI ŘEČI A JAZYKA.....	23
II PRAKTICKÁ ČÁST	27
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	28
4.2 CÍLE VÝZKUMU	28
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	28
4.4 POUŽITÉ METODY SBĚRU DAT A JEHO ZPRACOVÁNÍ.....	29
4.5 VÝZKUMNÝ VZOREK	31
4.1 REALIZACE VÝZKUMU	33
5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	35
5.1 ROZVOJ RECEPTIVNÍ OBLASTI ŘEČI A JAZYKA V MŠ.....	35
5.1.1 Kniha jako metoda využívaná pro rozvoj receptivní oblasti řeči a jazyka	36
5.1.2 Rozhovor jako základ rozvoje receptivní oblasti řeči a jazyka.....	37
5.1.3 Metody používané při adaptačním období dítěte	38
5.1.4 Práce s dítětem, které má problém v receptivní oblasti řeči a jazyka	39
5.2 OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ NEJVÍCE ROZVÍJENÉ V MŠ	40
5.2.1 Oblasti učiteli rozvíjené a nejvíce preferované.....	40

5.2.2	Oblasti dětmi oblíbené a preferované.....	40
5.2.3	Podoblast jazyk a řeč jako mezník pro receptivní oblast řeči a jazyka v TVP	41
5.3	RODINA JAKO HLAVNÍ FAKTOR PŘI ROZVOJI RECEPTIVNÍ OBLASTI ŘEČI A JAZYKA.....	41
5.3.1	Rozvíjející rodiče, sourozenci a sociální podmínky	41
5.3.2	Společnost jako faktor ovlivňující dítě	42
5.3.3	Transformace rozvoje vzdělávání v čase	42
5.4	ZDROJE INSPIRACE A MOŽNOSTI SPOLUPRÁCE	43
5.4.1	Zdroje, pro získání inspirace a informací.....	44
5.4.2	Spolupracující instituce	44
6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ.....	45
	ZÁVĚR	48
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	49
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	51
	SEZNAM OBRÁZKŮ	52
	SEZNAM TABULEK.....	53
	SEZNAM PŘÍLOH.....	54

ÚVOD

Řeč tvoří důležitou součást lidského života. Každý člověk má nějaké přání nebo potřeby a k tomu, aby je mohl uspokojovat, je zapotřebí, aby se mohl dorozumívat se svým okolím. Mnoho autorů si tento fakt uvědomuje, a proto se tématu jazyka a řeči věnují ve svých publikacích, jako např. Dlouhá (2017), Kejkličková (2017) nebo Matějček (2017). Samotné téma komunikace je velmi široké, protože v rozhovoru lze buďto dávat nebo přijímat, projevují se zde buďto dovednosti produktivní nebo receptivní. Učitelky mateřských škol mají velmi významnou roli, protože jsou těmi, které pracují s malými dětmi, které se mnohému teprve učí a formují se a ony jsou tady proto, aby dítě vedly, učily jej, rozvíjely, ale zároveň upozornily na problém v případě, že se objeví. Téma porozumění řeči a jazyka je téma málo probádané a je jen málo autorů, publikací a výzkumů, které by se věnovaly konkrétně oblasti porozumění řeči a jazyka u dětí.

Bakalářská práce je zaměřena na Možnosti rozvoje receptivní oblasti řeči a jazyka u dětí předškolního věku. Důvodem pro výběr tématu byl zájem o problematiku rozvoje receptivní oblasti řeči a jazyka a také možnost vyzkoušet si vést rozhovor s učitelkami mateřských škol.

Teoretická část bakalářské práce je rozdělena do tří kapitol, kdy v první kapitole jsou popsány a vysvětleny pojmy jazyk a řeč dle odborné literatury, různých autorů a odborných článků. Druhá kapitola je věnována samotné receptivní oblasti řeči a jazyka, je zde vysvětleno, co je to recepce, jaké faktory mají vliv na vývoj receptivní oblasti řeči a jazyka a jaké jsou nejčastější poruchy v receptivní oblasti. Ve třetí kapitole jsou již přímo popsány metody, které lze využívat v mateřské škole pro rozvoj receptivní oblasti řeči a jazyka u dětí a dále je zde uvedeno, jak je receptivní oblast řeči a jazyka ukotvena v RVP.

Praktická část bakalářské práce je rozdělena také do tří kapitol (4, 5, 6). Čtvrtá kapitola popisuje metodologii výzkumu, jsou zde stanoveny výzkumné cíle, na ně navazující výzkumné otázky, stanovena metoda výzkumu, kterou je strukturované interview s osmi učitelkami mateřských škol. Pátá kapitola obsahuje a popisuje výsledky výzkumu, čímž jsou čtyři významové kategorie, které vznikly na základě odpovědí na otázky od participantek výzkumu. Tyto čtyři významové kategorie jsou zde popsány a doplněny o podnětné a zajímavé odpovědi participantek. Poslední šestá kapitola uvádí a shrnuje dosavadní výsledky výzkumu, odpovídá na výzkumné otázky a nabízí případné podněty pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 JAZYK A ŘEČ V ŽIVOTĚ DÍTĚTE

Komunikace je schopnost, která je s člověkem spojena celý život. Vyvíjí se již před narozením a utváří se po zbytek lidského života.

1.1 Jazyk v životě dítěte

Bytešnicková (2012) popisuje ve své knize jazyk jako speciální vlastnost předem určeného uskupení lidí, které si pomocí písemné nebo zvukové šifry sděluje určité informace. Daný jazyk je platný pro konkrétní etnickou nebo jinou skupinu a má přesně dané gramatické, fonetické, významové a fonologické zákonitosti. Jazyk představuje sociální produkt řeči a soubor určitých pravidel, které jsou přijímány společností lidí.

Dlouhá et al. (2017) popisuje jazyk jako společenský jev, určitou společenskou dovednost. Smysl jazyka spočívá v tom, jak je v konkrétní společnosti využíván. Lidé neustále poslouchají a zvykají si na slova, která používají jiní lidé, čímž se tato slova stávají smysluplnými.

Jan Průcha poukazuje ve svém článku na fakt, že jazyk a komunikace dětí předškolního věku je málo vědecky zkoumané téma v České republice. V článku se můžeme dočíst o tom, že na rozdíl od zahraniční vědy, kde je tématu rozvoje jazyka a komunikace v předškolním věku věnována velká pozornost, tomu tak v České republice není (Průcha, 2009).

Průcha a Koťátková (2013) popisují ve své knize jazykovou kompetenci dítěte jako sbírku znalostí o specifickém jazyce. Dítě, které se v ČR učí mateřský jazyk, musí překonat dvě překážky, a to naučit se konkrétní slova a znát i jejich význam a musí znát i zákonitosti správné gramatické skladby, aby bylo schopné slova použít ve větě. Autoři se dále zabývají otázkou, jak je možné, že se dítě dokáže naučit jakýkoliv jazyk daný pro kulturu, ve které žije. Jedna z teorií říká, že se dítě dokáže naučit jazyk díky genetické výbavě, která mu byla dána. Každé dítě si osvojí jakýkoliv jazyk na světě, pokud bude v dané lokalitě vyrůstat. Druhá, více pravděpodobná teorie říká, že se dítě dokáže naučit jazyk díky tomu, že se rodí se schopností řeč vnímat a díky prostředí, které ho obklopuje, si řeč pomalu osvojuje. Hlavní myšlenkou této teorie je fakt, že se dítě od narození nachází v konkrétním sociální okruhu lidí, se kterým probíhá neustálá interakce (matka x dítě), díky které si dítě osvojuje řeč. Odborníci se domnívají, že si tyto dvě teorie nijak neodporují, naopak se prolínají. Dítě si osvojuje řeč podle prostředí, ve kterém žije, ale vše se děje na základě genetické výbavy dítěte (Průcha & Koťátková, 2013).

1.1.1 Jazykové roviny v ontogenezi řeči

Jazyková rovina představuje jednotlivou soustavu jazyka, pro kterou jsou charakteristické specifické znaky. V rámci řečového projevu dítěte můžeme sledovat čtyři jazykové roviny řeči (Klenková et al., 2012).

Lexikálně-sémantická rovina

Rovina lexikálně-sémantická je tvořena ze dvou částí, kdy první tvoří lexikum, které představuje aktivní i pasivní slovní zásobu. Jde o soubor veškerých slov, slovních spojení a gramatických pravidel. A poté druhé části, sémantiky, která se zabývá obsahem lexémů – základními jednotkami slovní zásoby jazyka, významem a smyslem slov a vět. V lexikálně-sémantické rovině dochází k propojení mezi jazykem a myšlením (Bytešnicková, 2012). Tato rovina se zabývá perceptivní a expresivní složkou řeči, tedy porozuměním a vyjadřováním (Bednářová & Šmardová, 2015).

Podle Bendové (2012) se lexikálně-sémantická rovina zabývá tím, jak kvalitní je slovní zásoba dítěte, ať už aktivní nebo pasivní. Dalším zaměřením této roviny je to, jak dítě slovům rozumí, jestli dokáže uskutečnit rozhovor a jestli zvládne dešifrovat sdělení, které z rozhovoru vyplývá. Omezení v lexikálně-sémantické rovině se může projevit tak, že dítě nemá dostatečnou slovní zásobu, má problémy s vyjadřováním, skladba jeho vět je krkolomná, nedokáže správně vystihnout své myšlenky a v mluvě je dítě nejisté.

Morfologicko-syntaktická rovina

Rovinu můžeme rozdělit na morfologii a syntax, kdy morfologie představuje nauku o tvarosloví a syntax se orientuje na správné tvary slov, vztahy mezi nimi a jazykovou skladbou. Z toho vyplývá, že základní úlohou morfologicko-syntaktické roviny je správné užívání gramatických pravidel v mluvené řeči, korektní užívání slov a slovosledu ve větě (Bytešnicková, 2012).

Hlavní myšlenkou morfologicko-syntaktické roviny je užívání správných gramatických pravidel v řeči. Především jde o správné používání slovních druhů a flexi slov, tedy různé modifikace slova jako je časování nebo skloňování. Narušení v případě morfologicko-syntaktické roviny znamená, že dítě nemá jazykový cit, má problémy s přetvořením věty z času přítomného do času minulého a má problémy užívat ve větě gramaticky správně formulovaná slova (Bendová, 2012).

Foneticko-fonologická rovina

Foneticko-fonologická rovina se zabývá zvukovou stránkou řeči, jejichž hlavními jednotkami jsou hlásky neboli fonémy. Tato jazyková rovina je zaměřena na zafixování hlásek, kdy nejprve dochází k upevňování samohlásek a poté souhlásek. Aby docházelo ke správnému vývoji foneticko-fonologické roviny, je třeba, aby dítě správně dýchalo a tvořilo hlas (Bytešnicková, 2012).

Foneticko-fonologická rovina se orientuje na zvukový obraz jazyka. Jde o správnou výslovnost a sluchové rozlišování hlásek. Benodvá (2012) zdůrazňuje fakt, že je třeba, aby se foneticko-fonologické rovině řeči věnovala zvláštní pozornost, hlavně v předškolním období. Především jde o pravidelné logopedické sezení v rámci MŠ i mimo ni. V případě problémů v této rovině dochází u dítěte k problémům s výslovností měkkých a tvrdých slabik a sykavek. Při čtení dochází ke změkčování slov a při psaní dochází ke změnám sykavek nebo ke špatnému rozlišování hlásek znělých a neznělých (Bendová, 2012).

Pragmatická rovina

Hlavním záměrem pragmatické roviny je způsobilost člověka správně vyslovit myšlenku v komunikaci. Pragmatickou rovinu lze jednoduše popsat jako schopnost jedince použít řeč v reálném životě. Sleduje se schopnost zapojení jedince do konverzace, pochopení významu sdělení, vhodnost slovně reagovat, zachovat význam a téma rozhovoru (Bytešnicková, 2012).

Pragmatická rovina se zabývá problémem užití řeči do praxe neboli užití řeči v normálním společenském kontaktu. Hlavní myšlenka je, aby člověk získal z konverzace požadované informace, dokázal vyjádřit vlastní myšlenky a dokázal vést smysluplný dialog. Do této roviny můžeme zařadit i neverbální komunikaci a její zapojení do řečového projevu. Oslabení v této rovině je úzce provázané s ostatními jazykovými rovinami a projevuje se hlavně v nižší aktivitě při komunikaci, nejistém vystupování a problémech s navazováním kontaktů (Bendová, 2012).

1.2 Řeč v životě dítěte

Řeč patří mezi základní biologické rysy člověka. Pomocí jazykových znaků jsou zprostředkovány potřebné informace. Řeč je přímo spojena s vývojem člověka a stejně tak je podmíněna i společensky. V případě, že je někomu vývoj řeči nebo její schopnost upřena nebo jakkoli omezena, je člověku odepřena nejindividuálnější lidská vlastnost (Lejska, 2003, podle Bytešnicková, 2012).

Kejklíčková (2016) popisuje řeč člověka jako nejzákladnější podobu předávání a přebírání sdělení. Její součástí je mnoho znaků a symbolů, díky kterým si mohou lidé předávat své úmysly, pocity, radosti a obavy. Pro účely sdělení používá řeč prostředky, jako jsou písmo, mluvení, užívání gest a posunků. Informace jsou přijímány díky používání smyslů, a to zraku a sluchu.

Řeč je spontánní projev člověka, který mu slouží k dorozumívání a komunikaci. Matějček (2017) uvádí ve své knize, že v období kolem druhého roku života dítěte dochází k nejnápadnějšímu rozvoji řeči a jazyka. Na řeč nahlíží jako na vývojově nejmladší funkci mozku, z čehož vyplývá, že je také nejvíce zranitelná, jelikož se neustále vyvíjí. Matějček upozorňuje na značné rozdíly v úrovni řeči dětí, kdy se rodiče často snaží řeč rozvíjet „násilím“, což může dítěti spíše uškodit. Na vývoj řeči má dle autora také velký vliv genetický předpoklad.

U dětí předškolního věku je verbální vyjádření, které probíhá pomocí jazyka a řeči, významným zdrojem sdělení. Užití jazyka dětmi je přímo podmíněné úrovní jejich rozumové výbavy. Často se stává, že děti neporozumí sdělení tak, jak jej předával mluvčí, jelikož jejich děti mohou pochopit odlišně. Podle toho, jaké otázky děti ke sdělení podávají, lze usuzovat, jak o věci přemýšlejí. Pro lepší pochopení sdělení se děti často dotazují otázkami „proč a jak“, které v předškolním období výrazně přibývají. Díky těmto otázkám si děti rozšiřují slovní zásobu, ale také se snaží pochopit širší souvislosti sdělení. V předškolním věku se verbální schopnosti neustále zlepšují. Vyjadřování si děti zlepšují hlavně díky komunikaci s dospělými osobami, díky vlivu médií, ale taky během výměny informací s vrstevníky. Děti si většinou zapamatují obsah sdělení, který obsahuje nové slovo nebo je nějak zaujalo a postupně si jej osvojují a začínají jej používat ve vlastní komunikaci (Vágnerová & Lisá, 2021).

1.2.1 Vývoj řeči

Na vývoj řečových schopností se můžeme dívat ze dvou aspektů: fylogenetického a ontogenetického. Fylogenetický aspekt je zaměřený na vyjadřovací schopnosti jedince jako druhu. Kdežto aspekt ontogenetický je orientovaný na vývoj řeči člověka v průběhu jeho celého života (Bytešníková, 2012).

Fylogenetický vývoj dle Kejklíčkové (2016)

Pojem fylogeneze popisuje jako dlouhotrvající historický vývoj živočišného rodu. Nové druhy vznikají během postupných změn v anatomii, kdy se původní vlastnosti mění nebo

vznikají nové, určité schopnosti se oslabují nebo zcela zanikají. Fylogeneze popisuje vývoj řeči od jejího prvopočátku až do současnosti, ale není přesně jasné, co lze za prvopočátek řeči považovat. Existují jen málo spolehlivé údaje o fylogenetickém vývoji řeči, a proto jsou veškeré informace utvářeny pomocí archeologických nálezů, dedukcí a domněnek. Pro rozvoj řeči mělo velký význam zrání mozkové kůry, vývoj nových řečových center a rozdělení mozkových hemisfér podle odlišnosti v kvalitativní oblasti. Rozlišujeme dvě centra řeči a to Brocovo a Wernickeovo, kdy vyjadřovací (expresní) složka má sídlo v Brocově centru a dorozumivací (receptivní) složka sídlí ve Wernickově centru (Kejklíčková, 2016).

Ontogenetický vývoj dle Kejklíčkové (2016)

Kejklíčková (2016) přirovnává vývoj plodu v době před narozením ke zrychlené fylogenezi. V době, kdy se vyvíjí plod v děloze matky, prochází stejnými anatomickými změnami jako jeho předchůdci při vývoji s ohledem na dědičnost. Ve dvacátém týdnu těhotenství dochází ke zrání vnitřního ucha, ve stejné době je možné zachytit první reakci na zvuk. V břiše matky slyší pomalu vyvíjející se plod srdeční tep, zvuky trávicího traktu, dýchání, kašláni a další. Správný sluch je jeden ze základních předpokladů pro správný vývoj řeči. Prvotní zkušeností novorozence s vývojem řeči je první křik po narození, který svědčí o správném dýchání novorozence. Následuje období křiku, kdy v období kolem 6 týdnů dítě křikem projevuje určitou nespokojenost. Na období křiku navazuje mezi 2. až 4. měsícem období broukání. Ve čtvrtém až šestém měsíci se dítě dostává do období žvatlání, které je většinou spontánní. Na období žvatlání navazuje období opakování, kdy děti vědomě opakují slabiky, které samy řekly nebo ty, které slyší ze svého okolí (Kejklíčková, 2016).

První slova můžeme sledovat u dítěte dle Kutáلكové (2010) okolo prvního roku života. Většinou jde o slova pro okolí těžko identifikovatelná jako citoslovce bum, pá, haf. Jednoslovné označení typu haf představuje pro dítě celou větu.

Okolo druhého roku již dítě mluví většinou v jednoduchých větách. Věty jsou tvořeny zatím kostrbatě a nemají správný slovosled ani časování. Mezi druhým a třetím rokem je rozvoj řeči nejvýraznější. Denně můžeme sledovat několik nových slov, které přibýly ve slovní zásobě dítěte. V tomto období mohou také rodiče sledovat určité opoždění v řeči, které se týká většinou chlapců, a nazýváme ho fyziologická nemluvnost. V období po 2. roce života však začíná mluvit většina dětí. Mezi první hlásky, které dítě dokáže tvořit, patří P, B, M, T, D a N. Ve věku okolo 3 let můžeme u dítěte pozorovat začátky špatných návyků, jako například šlapaní na jazyk nebo ráčkování (Kutáلكová, 2010).

Mezi třetím a čtvrtým rokem nastává období otázek, kdy se dítě dnes a denně ptá na maličkosti každodenního života, které ho zajímají. Dítě se nechce jen dozvědět informace, ale chce samo komunikovat. V období 4 let má dítě rozsáhlou slovní zásobu a umí utvořit většinu hlásek kromě L, R, Ř, i když některé děti zvládnou i hlásku L. V předškolním období dochází k upevňování vyjadřovacích návyků. Děti komunikují bez zábran a používají celé věty a souvětí (Kutálková, 2010).

2 RECEPTIVNÍ SLOŽKA ŘEČI

Smolík a Seidlová Málková (2015) popisují ve své knize dvě složky řeči, a to je složka expresivní (produkce) a receptivní (porozumění). Dle autorů používají obě složky jazyka identických znalostí, jelikož při produkci užíváme stejných gramatických podmínek a slov jako při porozumění, ale zároveň má každá složka jinou povahu a vyžaduje jiné podmínky. Do procesu komunikace jsou zapojeny 3 složky, a to složka receptivní, centrální a expresivní.

1) **Receptivní složka** – přijímání, dešifrování a převádění sdělení do mysli jedince se nazývá recepce. Jde o aktivní proces, který je charakteristický výběrem informací, rychlostí předání, vynaloženou energií, úsilím, zkreslením atd. Někdy jde také o proces neuvědomovaný. Jde o stupeň porozumění a pochopení řečového projevu, který probíhá při mezilidské komunikaci. Proces recepce je provázaný s percepcí neboli vnímáním. Proces vnímání percepci předchází a provází ji (Smolík & Seidlová Málková, 2015).

Vývoj aktivní řeči v receptivní složce začíná již od narození, ale výrazně se rozvíjí okolo 2. - 3. roku života, do té doby se děti vyjadřují převážně pomocí neverbální komunikace. Děti k porozumění řeči a jazyka využívají také vizuální pozornost a auditivní (sluchovou) pozornost. Děti dále využívají při pochopení a porozumění mluveného projevu abstraktivní a symbolické myšlení, díky kterému se dobře učí barvy nebo vztahové pojmy (malý/velký) (Krejčířová, 2018).

Porozumění řeči lze vysvětlit jako chápání jádra výkladu, sdělení, rozumět souvislostem a vztahům, které se snažíme vyslovit. Porozumění řeči je přímo závislé na úrovni rozumové výbavy jedince (Váchová, 2015).

Nádvořníková (2022) popisuje receptivní složku řeči jako oblast, ve které dítě poslouchá mluvenou řeč, vnímá a rozumí ji, ale zatím se samotně vyjadřovat neumí nebo jen částečně.

2) **Centrální složka** – má na starost zpracování informací a vyřčení stanovisek.

3) **Expresivní složka** – díky této složce dochází k vyjádření myšlenky. Jde o schopnost, díky které dokážeme vyjádřit zvuky, které reprezentují slova a věty. Expresivní složka je považována za výraznější složku, ale přesto složky nedokáží fungovat jedna bez druhé (Smolík & Seidlová Málková, 2015).

Dle Krejčířové (2018) probíhá vývoj expresivní složky řeči přiměřeně, bez větších odchylek. Dítě má o komunikaci a dorozumívání přirozený zájem a často ke komunikaci používá gesta.

Díky expresivní složce řeči dokáže vyjadřovat své myšlenky, komunikovat a informovat příjemce sdělení.

2.1 Aspekty, které ovlivňují vývoj receptivní složky řeči

Kutálková (2018) rozlišuje několik faktorů, které mají vliv na vývoj receptivní složky řeči, jde o:

1. vliv prostředí
2. přenašeče
3. zpracování informací, faktory nervové soustavy
4. pohybový aparát a jeho účinek
5. okolní reakce

Kejklíčková (2016) ve své knize tvrdí, že se při vývoji řeči nerozlišuje, zda jde o vývoj v expresivním či receptivním centru řeči, jelikož jsou tyto dvě centra při vývoji řeči provázané.

2.1.1 Vliv prostředí

Jde o velmi výrazný faktor, který autorka dále dělí na pět oblastí, které dohromady tvoří vlivy prostředí. První je mluvní vzor, pod který patří neurotické chování členů domácnosti, nedostatečná slovní zásoba dítěte, která je ovlivněna málo podnětným prostředím, rychlé tempo řeči a málo výrazná mimika. Druhou a třetí oblast tvoří výchovný styl a metody rodičů, kdy jde převážně o nejednotný přístup ve výchově nebo příliš autoritativní výchova. Mezi metody poté patří málo příležitostí a podnětů nebo naopak přehnaně moc podnětů pro dítě. Čtvrtou oblast tvoří nesoulad mezi možnostmi dítěte a požadavky, které jsou na něj kladeny. Pátou oblast tvoří nadměrné užívání digitálních technologií jako je např. televize, která může přetěžovat zrak i sluch (Kutálková, 2018).

2.1.2 Přenašeče

Mezi přenašeče patří doposud nediodagnostikovaná porucha sluchu, kdy je funkce sluchu značně omezená, a proto nedochází k přenosu sluchových informací. Tato nediodagnostikovaná porucha může mít za následek neúspěch v komunikaci (Kutálková, 2018).

2.1.3 Zpracování informací, faktory nervové soustavy

Za hlavní faktory považuje Kutálková (2018) dědičnost, snížený intelekt, problémy s častou nemocností (problémy s nosními mandlemi), poruchy soustředění a pozornosti (ADHD). Dále jde o opožděnou laterality, která se projevuje nesouladem mezi reálným věkem a kalendářním věkem. A v poslední řadě jde o narušení ve sluchovém a zrakovém vnímání – zvláště poté problémy se zapamatováním si mluveného nebo napodobením řečového vzoru.

Váchová (2015) poukazuje na fakt, že úroveň nervového aparátu má velký vliv na úroveň porozumění řeči a jazyka jedince. Tyto dvě složky se nejprve vyvíjejí zcela samostatně a přibližně okolo druhého roku dítěte se začínají prolínat.

2.1.4 Pohybový aparát a jeho účinek

Jde především o omezení v pohybové koordinaci a celkové motorice člověka. Tato omezení vedou k nemožnosti znázornění řečového vzorce a k selhání v komunikaci, které poté vede k naprostému odporu ke komunikaci (Kutálková, 2018).

2.1.5 Okolní reakce

Jde především o nepřiměřené reakce rodiny na mluvicí projev dítěte. Rodina může dítě opravovat, což povede k nechuti dítěte se před rodinou vyjadřovat. Dále se dítě může setkat s tím, že bude zesměšněno za problémy v řeči, kterými trpí. Tyto faktory vedou u dítěte ke spouštění obranných reakcí a stresu (Kutálková, 2018).

2.2 Vývoj porozumění řeči

Porozumění a pochopení smyslu slov stojí na začátku celého systému vývoje řeči, jelikož nejdříve je percepce (porozumění) a poté následuje produkce (vyjádření). Autoři knihy poukazují na fakt, že porozumění řeči (percepti nebo recepti) je věnována při zkoumání jen malá pozornost i přesto, že tvoří hybnou sílu pro proces řeči. Pokud už se o recepti řeči dočteme, jde především o narušenou komunikační schopnost – vývojovou dysfázii (Moškurjáková & Neubauer, 2018).

Vývoj porozumění řeči je dle Moškurjákové a Neubauera (2018) rozdělený do čtyř etap zpracování:

1. **Zvukový vstup na úrovni nejmenších vnímatelných částí** – na počátku porozumění řeči je zachycení zvukového signálu pomocí sluchového orgánu, ten poté zvuk přivede

do mozku, který následně zvuk přenesení do úrovně neuronového signálu. Hlavní je, aby se zvuk odlišil od jiných okolních zvuků a aby došlo k rozlišení jednotlivých úseků zvukového signálu (Bishop, 1997, podle Neubauer, 2018).

2. **Porozumění na úrovni slov** – jde hlavně o možnost členění slov, zvláště pokud je tok řeči stálý, plynulý a nejsou jasně rozlišeny hranice mezi slovy. Důležitý je také důraz na první slabiku slova, díky které může posluchač rozpoznat začátek nového slova. V momentě, kdy je věta rozčleněna na jednotlivá slova nastupuje další etapa, kdy jsou slova spojena s jejich mentálním významem (Marková, 2012, podle Neubauer, 2018).
3. **Porozumění na úrovni vět** – poté co jsou rozpoznána jednotlivá slova, dochází k upravení věty v oblasti syntaktické a sémantické, kdy je třeba, aby posluchač rozuměl obsahu sdělení věty. Tento proces je velmi komplikovaný, a proto je neustále součástí různých vědeckých zkoumání a odborných názorů (Pinker, 2010, podle Neubauer, 2018).
4. **Zasazení do kontextu, začlenění do projevu a porozumění konečné výpovědi** – podle Moškurjákové a Neubauera (2018) jde o závěrečný proces, díky kterému dochází ke konečnému porozumění komunikační kompetence. Je důležité říci, že se proces vývoje porozumění vždy vztahuje k jazyku, ve kterém probíhal.

2.3 Narušený vývoj řeči a jazyka v receptivní oblasti

Podle Smolíka a Seidlové Málkové (2015) se v angličtině využívá pojem specifická porucha řeči, jelikož má dítě problémy s jazykovými schopnostmi, ale jeho intelekt není nijak ovlivněn. Bishop (2017) se ve svém článku shoduje s několika desítkami odborníků na termínu „developmental language disorder“, překládaném jako vývojová porucha jazyka. V České republice se nejčastěji setkáme s pojmem vývojová dysfázie.

Vývojová dysfázie je porucha, která omezuje proces osvojování řečových dovedností dětí bez jiného postižení. Výzkumy uvádí, že přibližně 5-7% dětí v mateřské škole trpí vývojovou dysfázií. Dle dostupných dat trpí narušeným vývojem řeči spíše chlapci než dívky. Děti, které trpí specifickou poruchou řeči, mohou mít potíže s vnímáním, porozuměním a používáním slov a výrazů. Diagnostikovaná porucha dětí předškolního věku, je poté dále ohrožuje i v pozdějším věku (Ramarao, 2018).

V 10. revizi mezinárodní klasifikace nemocí je definována receptivní a expresivní porucha řeči. Z mezinárodní klasifikaci vyplývá, že pokud je postižená složka receptivní, je většinou

zasazena i složka expresivní, z odborné literatury však vyplývá opak. Je možné, aby byla postižena jen expresivní složka řeči (Smolík & Seidlová Málková, 2015).

V momentě, kdy je u dítěte postiženo porozumění a vnímání řeči, dochází k postupnému zpomalení rozumového aparátu. Dítě se cítí ztracené, jako by se nacházelo v cizí zemi, nedokáže rozpoznat projevy verbální ani neverbální komunikace. Dítě působí nervózně, úzkostně někdy až agresivně, dostává se do situace, ve které se neorientuje, nezná jí a proto má strach. Někdy může dítě působit jako by trpělo autismem. Dle Kutálkové (2011) má dítě problémy s vnímáním především v těchto případech:

- Problémy s rozeznáváním měkkých a tvrdých hlásek (např. hodiny = hodiny).
- Problém nebo nemožnost rozpoznávání hlásek (fonémů) např. bába – žába.
- Problémy s rozlišováním skupiny sykavek, např. t – t', c – č.
- Obtížné rozpoznávání znělých a neznělých hlásek (hřib – chřib, supy – zuby).
- Vynechání hlásky T, která je vyměněna hláskou K např. táta – káka.

3 MOŽNOSTI PODPORY ROZVOJE RECEPTIVNÍ OBLASTI ŘEČI A JAZYKA U DĚTÍ V MŠ

Hlavním cílem, který sledujeme v předškolním vzdělávání, je přiměřená připravenost dítěte, aby mohlo nastoupit do základní školy. V mateřské škole si dítě rozvíjí dovednosti, schopnosti a vědomosti. Jedna z hlavních podmínek přechodu na základní školu je schopnost komunikovat s ostatními a umět se dorozumět. Proto je třeba rozvoji řeči a jazyka v MŠ věnovat zvláštní pozornost.

3.1 Aktivity sloužící k rozvoji receptivní oblasti řeči a jazyka v prostředí MŠ

V Rámcovém vzdělávacím program pro předškolní vzdělávání je v oblasti dítě a jeho psychika a podoblasti jazyk a řeč věnována první odrážka přímo receptivní oblasti řeči a jazyka, zní takto: „*rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)*“ (RVP PV, 2021, s. 17).

Mezi vzdělávací aktivity, které může učitel dítěti v této oblasti nabídnout lze zařadit rytmické a sluchové hry, slovní hádanky nebo hry se slovy. Učitel by měl vést s dětmi rozhovory, individuální i skupinové konverzace na aktuální téma, společné diskuse nebo vyprávění slyšeného sdělení druhým dětem. Dále se využívá poslechu vyprávěných a čtených pohádek a příběhů nebo převyprávění toho, co dítě slyšelo. Očekávaným výstupem by mělo být, že bude dítě schopné zapojit se do rozhovoru, dokáže naslouchat sdělení jiného a poté se doptávat na obsah sdělení, porozumět slyšenému sdělení, vytyčit hlavní myšlenku, monitorovat děj příběhu a dokázat jej správně reprodukovat (RVP PV, 2021).

3.2 Metody na rozvoj receptivní oblasti řeči a jazyka.

Váchová (2015) popisuje ve své knize několik tipů pro učitelky v mateřské škole, které vedou k rozvoji receptivní oblasti řeči a jazyka dětí. Učitelka by měla přizpůsobit svůj projev, individuálním schopnostem dítěte (např. tempo řeči, obsah sdělení). Měla by u dětí rozvíjet dovednost soustředěného naslouchání, kdy si předtím, než dětem něco sdělí, získá jejich plnou pozornost. Ke slyšenému sdělení se postupně vrací pomocí kladení otázek na obsah (např. pohádku) „Proč se zvířátka bála medvěda?“.

Teljigović (2020) vychází ve svém článku ze skutečnosti, že podpora správného rozvoje řeči a jazyka je nezbytná pro celkový rozvoj dítěte. Bylo zjištěno, že existuje mnoho způsobů a aktivit na podporu rozvoje řeči a jazyka, které mohou pedagogové využít při své práci. Z provedeného výzkumu vyplynulo, že pedagogové ve velké míře vykonávají aktivity zaměřené na podporu správného rozvoje řeči a jazyka. Vždy ale zohledňují faktory, které vývoj dítěte obklopují a to vnitřní (vychází ze samotného dítěte) a vnější faktory (prostředí, rodina, média a škola). Dle výzkumu by měl pedagog používat při komunikaci s dítětem ve velké míře gesta, pohyb těla a výraznou mimiku. Dítě by mělo být v mateřské škole při běžných činnostech podněcováno učitelkou pomocí jednoduchých otázek např. „jak ti můžu pomoci“. Učitel musí být dobrý řečový vzor, aby byl kompetentní při správném rozvoji řeči a jazyka u dětí, aby rozvíjel u dětí správnou artikulaci pomocí her, běžné činnosti v MŠ doprovázel slovním popisem a hrál s dětmi hry s bohatou slovní zásobou. Podle pedagogů, kteří se účastnili výzkumu, je dále důležité podněcovat děti, které se snaží komunikovat neverbálně, aby své sdělení převedly do verbální formy a zapojit do komunikace pomůcky a hračky pro děti zajímavé.

Pro rozvoj porozumění řeči a jazyka lze dítě motivovat pomocí jednoduchých instrukcí např. „podej mi papír“ nebo dítěti přečíst psaný text, pohádku a následně se jej doptávat na otázky s textem související nebo si prohlížet obrázky v knize a poté se dítěte doptávat pomocí otázek např. „co to je?“. V případě složitějších úkolů pro rozvoj porozumění řeči a jazyka lze využít složitějších instrukcí jako např. „vezmi tuhle panenku a odnes ji do poličky, kde ji posadíš vedle (vlevo) medvídku“ (Vrbová, 2012).

Kryčová (2018) uvádí ve své knize několik metod, díky kterým lze rozvíjet řečové a jazykové dovednosti. Jde například o práci s básničkami, říkadly a písněmi, práci s obrázky, práci s knihami, vyprávění a popis, rozhovor a diskuze, dramatizace a další. Níže se seznámíme s některými z metod, které jsou v MŠ nejčastěji využívány.

Práce s básničkami, říkadly a písněmi

Básničky, říkanky a zpívání písní jsou neoddelitelnou součástí vývoje každého dítěte. Dítě si díky nim může procvičovat rytmus a paměť (Kryčová, 2018).

Podle Gebhartové (2011) se děti v mateřské škole rozvíjí v řečových a jazykových dovednostech díky práci s básničkami, díky kterým mohou vnímat samotný text básničky, nebo mohou kreslit obrázky, které básničku vystihují.

Práce s obrázky

Obrázky jsou dle Kryčové (2018) velmi využívaným nástrojem v mateřské škole, protože slouží jako motivace pro děti v jakémkoliv věku. Pedagog postupuje od nejjednodušších činností jako je popisování obrázku, až po ty nejsložitější jako je uspořádávání obrázků podle časové posloupnosti.

Vrbová (2012) ve své publikaci také zdůrazňuje využívání obrázků a předmětů pro porozumění řeči. Jedna z možných činností je, že učitel rozloží před dítě obrázky, předměty a u toho jmenuje názvy a dítě má za úkol ukázat na správný předmět nebo obrázek.

Práce s knihou

Knih je důležitý nástroj v učení dítěte, jelikož podporuje jeho představivost, porozumění, paměť a zrakové vnímání. Z výzkumů však vyplývá, že jen méně než polovina dětí si doma s rodiči prohlíží knihy nebo čtou. Pro děti je velmi důležité, aby se nejdříve seznámily s tištěnými obrázky v knize a až poté s obrázky, které se pohybují např. v televizi, jelikož poté mohou mít problémy s tříděním informací. Mezi aktivity práce s knihou Kryčová zařazuje: vymyšlení názvu pohádky – děti si vyslechnou příběh, který jim učitelka vypraví, a mají za úkol vymyslet název, kterým by příběh pojmenovaly nebo doplnění slova do pohádky – učitel dětem vypraví nebo předčítá příběh, po nějaké době se zastaví a děti mají za úkol doplnit slovo, které buďto následuje nebo které učitel vynechá a vhodně zapadá do pohádky (u mladších dětí může učitel použít kartičky s obrázky) (Kryčová, 2018).

Vyprávění a popis

Vyprávění považuje Kryčová (2018) za základní metodu, která rozvíjí komunikační schopnosti. V momentě, kdy dítě naslouchá vyprávění, rozvíjí receptivní složku řeči a jazyka, rozvíjí svou fantazii a pasivní slovní zásobu.

Rozhovor a diskuze

Rozhovor je nástroj, který učitel používá v MŠ každý den. Řečový projev učitele by měl být kultivovaný a gramaticky správný. Díky rozhovoru a diskuzi si děti osvojují schopnosti porozumění, procvičují slovní zásobu a pravidla gramatiky (Kryčová, 2018).

Nádvorníková (2022) představuje ve své knize několik námětů na rozvoj porozumění a následnému vyjadřování dětí. Učitelka by se měla snažit na dítě mluvit a nenásilnou formou jej přimět ke spolupráci, např. učitelka: „proč jsi mi přinesla tu bundu, chceš ode mě nějakou pomoc?“, dítě: „ano, obléknout ji“. Jako další námět k aktivitě autorka uvádí

používat slovního komentáře při hře nebo při výtvarné výchově, kdy se děti při hře ptá na jednoduché otázky týkající se hry. Během výtvarné tvorby nechává děti pomocí malby zobrazovat skutečnost např. „moje oblíbená hračka“, jelikož děti nemusejí umět dostatečně vyjádřit skutečnost, a tak ji doprovází slovním komentářem.

Vrbová (2012) doporučuje pro rozvoj porozumění řeči a jazyka využívat jazykové hry, kdy se postupuje od snazších krátkých slovních instrukcí až po ty náročnější víceřadové instrukce. Učitelům radí používat výrazná gesta a používat obrázky nebo reálné fotografie.

Dle Váchové (2015) by měli učitelé v MŠ používat při práci s dětmi lidovou nebo autorskou tvorbu, jako jsou např. leporela, říkadla nebo obrázkové knihy. K rozvoji schopnosti naslouchání dítěte velmi napomáhají činnosti doprovázené rytmem a obrazovým materiálem. Dále doporučuje, aby bylo prohlížení knih doprovázeno jednoduchými otázkami na obsah, které dítě vedou k soustředěnému naslouchání a porozumění obsahu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Hlavním zaměřením praktické části jsou možnosti rozvoje řeči a jazyka dětí předškolního věku především v receptivní oblasti. Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaké možnosti, metody a postupy používají učitelky v mateřské škole pro rozvoj řeči a jazyka u dětí v receptivní oblasti.

4.1 Výzkumný problém

Učitelé v mateřských školách se často setkávají s tím, že do mateřské školy nastoupí nové dítě a částečně nebo vůbec s učiteli ani dětmi nekomunikuje. Úlohou učitele je zjistit, proč dítě nekomunikuje, zda jde jen o počáteční nejistotu a ostych nebo jestli se jedná o závažnější problém. Učitel by si měl problému všimnout a s pomocí různých metod, denně využívaných v MŠ, by měl hledat příčiny, proč dítě nekomunikuje. Receptivní oblast řeči a jazyka je učiteli často rozvíjena, aniž by si to sami uvědomili. Učitelé s dětmi v mateřské škole zpívají písničky, učí je říkanky, ukazují jim obrázky, které poté děti popisují, čímž nevědomky receptivní oblast rozvíjejí. Učitelky mateřských škol jsou proto ty, které mají schopnost svým přístupem receptivní oblast řeči a jazyka u dětí ovlivnit, tak aby mohly jednou bez problému nastoupit na základní školu, kde nebudou mít problém s nasloucháním vyjadřováním a komunikací.

4.2 Cíle výzkumu

Hlavní výzkumný cíl:

Popsat možnosti rozvoje receptivní oblasti řeči a jazyka, které jsou využívány učitelkami v MŠ.

Dílní výzkumné cíle:

1. Zjistit, pomocí jakých specifických metod a postupů učitelky MŠ rozvíjí jazyk a řeč dětí v receptivní oblasti.
2. Popsat, které oblasti rozvoje jsou v MŠ nejvíce preferované.
3. Zjistit, jaké faktory ovlivňují vývoj receptivní oblasti řeči a jazyka dítěte před vstupem do MŠ.

4.3 Výzkumné otázky

Cílem výzkumu je získání odpovědí na výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka: **Jaké možnosti využívají učitelky MŠ pro rozvoj řeči a jazyka dětí v receptivní oblasti?**

Vedlejší výzkumné otázky:

1. Jakými metodami a postupy rozvíjí učitelky MŠ receptivní oblast řeči a jazyka dětí?
2. Jaké oblasti rozvoje jsou v MŠ rozvíjeny nejvíce?
3. Jaké faktory ovlivňují vývoj receptivní oblasti řeči a jazyka dítěte před vstupem do MŠ?

4.4 Použité metody sběru dat a jeho zpracování

Pro zjištění výsledků jsme zvolili kvalitativně orientovaný výzkum. Švaříček & Šed'ová (2014, s. 15) popisují kvalitativní výzkum podle typů dat, takto: „*Kvalitativní výzkumníci používají zejména tyto tři typy dat: data z rozhovorů, data z pozorování a data z dokumentů. Pracují tedy se slovy a textem. Někteří autoři tento znak považují za hlavní rozlišující rys kvalitativního a kvantitativního přístupu.*“

Mezi hlavní znaky kvalitativního výzkumu patří dle Mišoviče (2019) vzájemné porozumění mezi účastníkem výzkumu a výzkumníkem, tento vzájemný vztah je postavený na kvalitní komunikaci mezi oba aktéry. Oba aktéři se podílejí na splnění stanovených cílů, ale účastník výzkumu, který objasňuje a vysvětluje jevy má mnohdy ještě větší důležitost než výzkumník. Základem každého výzkumu je příprava ideového (výzkumného) plánu, který obsahuje všechny důležité části výzkumu v prozatímní verzi. Poté, co se seznámíme se základními informacemi, teoretickým rámcem, s podobnými pracemi na stejné téma, informacemi o terénu a účastnících, lze přejít k samotnému projektu výzkumu. Dle Hendla (2016) je třeba si ve výzkumném projektu kvalitativního výzkumu vymezit:

- **okruh výzkumu**, díky kterému získáme obecný vstup do zkoumané oblasti,
- **definovat klíčové pojmy**,
- **předpoklady**, které vedly k výběru daného tématu,
- **výzkumný problém**,
- **cíl výzkumu a výzkumné otázky**,
- **plán výzkumu**, celková doba výzkumu, časové rozvržení projektu,
- **popis výzkumného vzorku** a kritéria pro jeho výběr,
- **metody a plán sběru dat**, včetně popisu pro zaznamenávání dat,
- **konečná analýza a zpracování dat**.

Proto, abychom zjistili co nejpřesnější informace o tom, jaké metody a postupy používají učitelky v mateřských školách na rozvoj receptivní oblasti řeči a jazyka dětí, jsme zvolili polostrukturované interview. Mišovič (2019, s. 80) popisuje polostrukturovaný rozhovor takto: *„Polostrukturovaný rozhovor obsahuje připravené otázky, důsledně a systematicky směřující k identifikaci výzkumných témat pomocí příštích detailních odpovědí. Nejdůležitější jeho částí je jádro rozhovoru, které představuje schéma závazné pro výzkumníka. Skládá se z témat a otázek, které výzkumník určitě musí probrat. Na toto jádro navazují další doplňující témata a otázky, které vhodně rozšiřují původní záměr.“*

Metoda interview je jedna z nejčastějších metod shromažďování dat, která se používá u kvalitativního výzkumu. Můžeme jej charakterizovat jako dotazování mezi jedním výzkumníkem a jedním účastníkem, které probíhá pomocí otevřených otázek. Dotazování se účastní lidé, kteří náleží k nějaké vybrané skupině, nebo působí v určitém prostředí, za účelem získání informací z daného prostředí. Hlavní předností rozhovoru je, že je zachycena přirozená výpověď účastníků. Zkušený výzkumník nezaznamenává pouze verbální projev účastníka, ale také projev neverbální (Švaříček, 2014).

Výhodou polostrukturovaného interview je, že mohou participanti přidávat do odpovědi i své osobní zkušenosti, rozvíjet a formulovat své názory a myšlenky i v průběhu interview a zároveň navrhnout nová řešení a poskytnout rady týkající se tématu. K realizaci polostrukturovaného interview jsme pomocí záměrného výběru vybrali osm participantů – učitelek mateřských škol, které musely splnit následující kritéria výběru: mít minimálně středoškolské vzdělání v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika a aktuálně působit na místě pedagoga v mateřské škole.

Při vytváření interview jsme se opírali o knihu Henda (2016), který uvádí základní zásady pro tvorbu interviewu, jako jsou např. navození důvěry a zájmu, důkladná příprava a včasný nácvik rozhovoru, kladení jednoduchých a jasných otázek, průběžná sebereflexe a monitorování, citlivý přístup, který zohledňuje časové možnosti účastníka.

Participantům jsme pokládali nejprve otázky úvodní na seznámení a uvolnění atmosféry, např. *„Řeknete mi něco o Vás, o průběhu Vaší praxe v MŠ?“* Následně otázky týkající se tématu práce, konkrétních metod, které učitelky při své práci využívají, oblastí rozvoje, které jsou v MŠ rozvíjeny, možnosti spolupráce, které v MŠ učitelky využívají atd.

Pro následnou analýzu získaných dat jsme zvolili techniku otevřeného kódování, která spočívá v seskupování a třídění dat do logických kategorií. Reichel (2009, s. 153) popisuje

proces sbírání dat při kódování takto: „*Jednotlivým variantám/kategoriím každého znaku jsou přiřazovány symboly. Materiálem pro kódování tedy jsou odpovědi respondentů, kteří v rámci rozhovoru nebo vyplňování dotazníku vybírali z předem stanovených variant.*“ Pomocí této metody je každý rozhovor kódovaný dle vlastní důležitosti výzkumníka. Z těchto kódů jsou následně identifikovány významné kategorie, ty jsou v posledním kroku seskupeny do větších nad kategorií, které jsou poté definitivně pojmenovány. Díky tomu vznikne přehledný diagram nejdůležitějších a stěžejních významových kategorií k danému tématu, které jsou následně interpretovány.

4.5 Výzkumný vzorek

Poté co byly stanoveny a představeny hlavní metody výzkumu, navrženy cíle a výzkumné otázky, následuje bod, kdy budou představeni účastníci rozhovoru – participanti. Pro výzkumné interview bylo osloveno osm učitelek mateřských škol z okresu Přerov. Výběr konkrétních účastníků byl záměrný. Všechny učitelky mateřských škol byly vybrány na základě dostupnosti.

V tabulce níže je uvedena bližší charakteristika jednotlivých učitelek MŠ. Aby byla zachována anonymita výzkumu, jsou participanti označeni písmenem P (participant) a číslem, které označuje jejich pořadí.

Tabulka 1 Charakteristika participantů výzkumu

Označení participantů	Věk	Délka praxe	Vzdělání
P1	59 let	40 let	Vysokoškolské vzdělání – magistr, speciální pedagogika
P2	25 let	6 let	Středoškolské vzdělání – předškolní a mimoškolní pedagogika
P3	46 let	27 let	Středoškolské vzdělání – předškolní a mimoškolní pedagogika
P4	29 let	10 let	Vysokoškolské vzdělání – bakalář, předškolní a mimoškolní pedagogika
P5	37 let	14 let	Vysokoškolské vzdělání – magistr, speciální pedagogika
P6	49 let	29 let	Středoškolské vzdělání – předškolní a mimoškolní pedagogika
P7	51 let	32 let	Středoškolské vzdělání – předškolní a mimoškolní pedagogika
P8	23 let	4 roky	Středoškolské vzdělání – předškolní a mimoškolní pedagogika

P1 – působí jako ředitelka a učitelka na malé vesnické MŠ a její praxe v oboru je 40 let. Nynější MŠ je již třetí, ve které působí. Aktuální MŠ je jednotřídní a jsou zde zapsány děti od 2 do 7 let. V této MŠ působí učitelka 25 let. Učitelka vnímá svou práci jako poslání, s nadsázkou říká, že lze učitelky vnímat jako tzv. službu pro rodiče. Učitelka je velmi empatická prosazuje rovnocenný přístup k dětem, který však závisí na individualitě každého dítěte. Je tolerantní, sympatická a dbá na samostatnost dětí. Jako slabou stránku u sebe vnímá nedostatečnou znalost nových IT technologií.

P2 – působí jako učitelka rovněž na vesnické MŠ. Má vystudovanou střední pedagogickou školu. Aktuální MŠ je první, ve které působí, a její praxe v oboru je 5 let. V rozhovoru mi prozradila, že původně chtěla působit ve školní družině, ale náhoda ji přivedla do MŠ, tuto práci si velmi oblíbila a už by si nedokázala představit pracovat někde jinde. MŠ má 2 třídy, kdy v jedné třídě jsou umístěny děti ve věku 3-4 roky a ve druhé třídě děti předškolní ve věku 5-7 let. Učitelka působí celých 5 let u starších předškolních dětí. Je pečlivá, samostatná a jako svou slabinu vnímá zatím nedostatek zkušeností při komunikaci s rodiči.

P3 – pracuje jako učitelka ve větší vesnické MŠ o třech odděleních. Má 27letou praxi, kterou postupně vykonávala ve dvou MŠ. Učitelka mi prozradila, že dříve pracovala v soukromé MŠ a je to velký rozdíl, zvláště proto, že aktuální MŠ patří pod ZŠ a proto jí vedení nevěnuje tolik pozornosti, kolik by mělo. Aktuálně působí 8 let ve třídě, kde je 19 dětí ve věku 5-7 let. Je rázná, ale zároveň přátelská. Dbá na kázeň dětí a individuální růst. U dětí se snaží rozvíjet samostatnost, tvořivost a kritické myšlení. Jako vlastní slabinu vnímá problémy s komunikací s některými rodiči.

P4 – poslední 3 roky působí na malé vesnické MŠ. Předtím vystřídala další 2 MŠ také na vesnici. Má 10letou praxi v oboru. Učitelka má vystudovanou vysokou školu v oboru Učitelství pro mateřské školy, kterou si dostudovala před rokem dálkově při práci. Ve třídě, kde nyní působí je 20 dětí ve věku od 3 do 7 let. Při rozhovoru mi prozradila, že je šťastná, že pracuje v MŠ na vesnici, že by nechtěla pracovat s dětmi z města, že jsou jiné. Je velmi milá, s dětmi udržuje přátelský a rovnocenný přístup, je otevřená inovacím ve vzdělávání a jako vlastní slabou stránku vnímá nedostatečný respekt, který k ní směřuje od rodičů, kvůli tomu, že vypadá velmi mladistvě.

P5 – působí ve velké městské MŠ. Má vystudovanou vysokou školu v oboru speciální pedagogika a výtvarná výchova a ukončenou titulem magistr. MŠ, ve které působí, je její druhá, kde nyní pracuje 2 roky. Dříve pracovala v menší vesnické MŠ. Aktuální

MŠ má 4 oddělení a učitelka působí u dětí ve věku 3-5 let. Prozradila mi, že práce s dětmi ve městě je náročnější než na vesnici, ale zato má v práci skvělý kolektiv, a proto se jí zde pracuje mnohem lépe. Je velmi kreativně založená, její doménou je výzdoba celé MŠ, s dětmi si ráda povídá a hraje pohybové hry. Jako vlastní slabou stránku vnímá nedostatečné znalosti v metodické oblasti práce.

P6 – pracuje v MŠ na vesnici, kde jsou dvě oddělení. Učitelka působí u mladších dětí ve věku 3-4 roky. Má vystudovanou střední pedagogickou školu a aktuální MŠ je již její pátá, ve které působí. Při rozhovoru mi sdělila, že měla vždy štěstí na krátkodobá místa (např. za mateřskou dovolenou), proto již vystřídala více MŠ, díky čemuž ale získala hodně zkušeností. Je velmi kreativní, přátelská, pečlivá, důsledná a považuje svoji práci za poslání. Jako vlastní slabinu vnímá nedostatek sebevzdělávání v oblasti předškolní pedagogiky.

P7 – pracuje na vesnické MŠ, kde jsou 3 oddělení. Aktuální MŠ je druhá, ve které působí, a je zde 6 let. Předtím pracovala 26 let v městské MŠ. V aktuální MŠ je velmi spokojená, i přesto že říká, že nemá v této MŠ dostatečné a moderní zázemí, jako v MŠ předchozí. Má vystudovanou střední pedagogickou školu a velmi zdůrazňuje svou praxi v oboru. Je kreativní, má spoustu nápadů a inspirací pro svou tvorbu, s dětmi často rozvíjí sluchové vnímání a rytmus. Jako vlastní slabinu vnímá to, že ji po letech ve školství někdy chybí energie pro práci a nedostatečnou znalost digitálních technologií.

P8 – pracuje v městské MŠ, kde jsou dvě oddělení. Učitelka aktuálně působí u dětí ve věku 2-4 roky. Ve třídě má k dispozici i chůvu na pomoc s mladšími dětmi. Má vystudovanou střední pedagogickou školu a sama se mi svěřila, že už by na VŠ nešla, že ji studium nebavilo. K dětem je velmi milá, ráda se s dětmi tulí v případě, že je jim smutno po rodičích. Je komunikativní, tvořivá, nápaditá a ráda zkouší při práci s dětmi nové věci, metody a postupy. Jako vlastní slabou stránku vnímá komunikaci s rodiči a malý zájem o další sebevzdělávání.

4.1 Realizace výzkumu

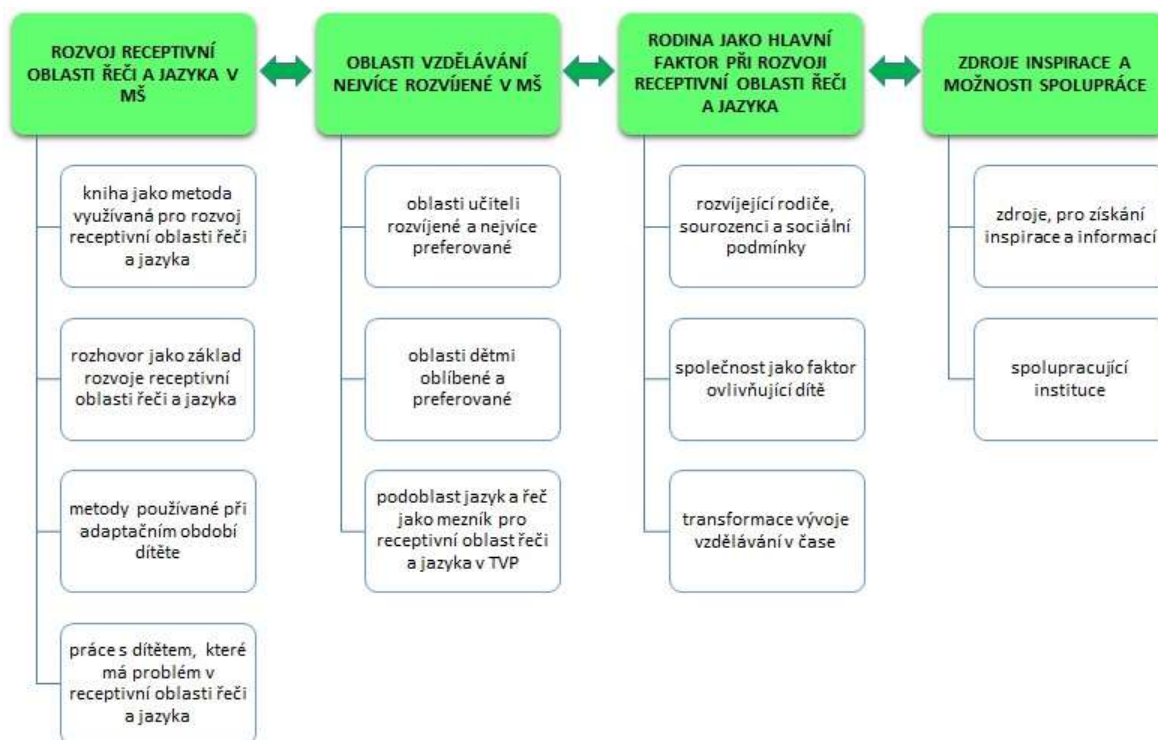
Interview s osmi učitelkami mateřských škol probíhala v období od února 2023 do března 2023. Interview byla uskutečňována po pracovní době v mateřské škole, kde konkrétní učitelka působí. Pro účely interview byla vybrána tichá místnost, v prostředí, kde to učitelka dobře zná, kde se cítí příjemně a uvolněně. Zároveň zde bylo zaručeno soukromí a klid pro realizaci interview. Před samotným začátkem interview byly všechny učitelky seznámeny s tím, že bude interview nahráváno na diktafon a byly písemně požádány

o souhlas s tímto nahráváním. Zároveň byly dopředu obeznámeny s tím, že celé interview je zcela anonymní. Po realizaci byly všechna interview doslovně přepsány do programu MS Word, kde byla následně kódována a zařazena do kategorií, jak bylo vysvětleno výše v kapitole „Použité metody sběru dat a jeho zpracování“.

5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÁZKUMU

Pomocí otevřeného kódování provedených interview vznikly 4 významové kategorie, které jsou dále členěny do podkategorií, které jsou s hlavními významovými kategoriemi propojeny dle logických souvislostí, které budou níže vysvětleny.

Obrázek 1 Schéma kategorií



5.1 Rozvoj receptivní oblasti řeči a jazyka v MŠ

Všechny participantky se shodly na tom, že je receptivní oblast řeči a jazyka v MŠ rozvíjena každodenně a jde o velmi důležitou oblast rozvoje. Učitelky vypověděly, že děti často docházejí do MŠ a mají problémy s vyjadřováním, ale některé mají problémy i se samotným porozuměním komunikaci, čímž se stává komunikace s učitelkou problémová. Kromě níže zmíněných nejčastějších pomůcek a postupů také učitelky zmiňovaly jako jednu z metod na rozvoj receptivní oblasti řeči a jazyka metodu opakování a nápodoby, jako např. participantka č. (P5): „...Asi stálým opakováním, častým, ve školce se každý den všechno opakuje, denní režim, díky tomu děti také pochopí, když je pustím dělat hygienu, tak tomu porozumí, když se věci často opakují. Důležitá je taky vlastní ukázka, že jim vše předvedu, nebo zapojím starší dítě, které jim to ukáže. Máme ve školce chlapečka, který má s tímto porozuměním problém, a na toho platí jen to, že s ním já nebo asistentka jdeme a vše mu musíme ukázat.“

Další z participantek zmínila i další pomůcky, které využívá při práci s dětmi a slouží k rozvoji receptivní oblasti řeči a jazyka mimo knihu, a to: (P3) „...určitě používáme pomůcky, jako interaktivku, obrázky, didaktické hry, pexeso, záleží, co s nimi chci zrovna řešit, u toho s nimi mluvím.“

5.1.1 Kniha jako metoda využívaná pro rozvoj receptivní oblasti řeči a jazyka

Jedna z nejčastějších odpovědí participantek na otázku, jak a pomocí čeho lze rozvíjet receptivní oblast řeči a jazyka v MŠ, bylo využití knihy. Ať už jde o prohlížení knihy s vysvětlením, ukazování obrázků, využívání básniček a říkadél nebo čtení pohádek s následným porozuměním. První učitelka uvedla, že (P1) „Čteme dětem pohádky před spaním a pak se doptáváme na otázky z děje, takže víme, jestli pohádku vnímají a rozumí jí.“ S podobnou činností na podporu receptivní oblastí řeči se ztotožnila i další paní učitelka, která také zdůrazňuje důležitost čtení s porozuměním v MŠ: (P4) „...hodně si prohlížíme knížky, kde společně pojmenováváme obrázky. Ještě mě napadá, že každý den, když si čteme s dětmi před spaním pohádky, tak se jich doptávám, třeba na nějaké otázky ve smyslu, jak pohádce rozuměly.“

Co se týče čtení pohádek a následného porozumění, tak jej zmiňuje i další učitelka, (P2) „...určitě je také důležitá četba pohádky a následné otázky, zda děti pohádce porozuměly“.

Využití knih při práci s dětmi v MŠ zmiňuje i participantka č. 6, která s dětmi knihu přečte, následně se jich doptává na otázky a v případě, že se vyskytne při četbě slovo, které děti neznají, tak se jim ho snaží učitelka vysvětlit: (P6) „Porozumění rozvíjím pomocí básniček, čtení, když jim čtu pohádky, tak se pak ptám, o čem pohádka nebo básnička byla, když se tam objeví nějaké záludné slovo, tak si vysvětlujeme, co to je, aby pochopily o čem to vlastně je.“ Z provedených interview vyplývá, že kniha je jedna z nejčastěji používaných pomůcek v MŠ, že ji učitelky hojně využívají při činnostech jako prohlížení, ukazování obrázků, ale hlavně čtení pohádek dětem, při kterých se následně doptávají otázkami, aby zjistily, jestli děti ději pohádky rozumí.

5.1.2 Rozhovor jako základ rozvoje receptivní oblasti řeči a jazyka

Jako jednu z důležitých metod, které učitelky používají s dětmi na rozvoj receptivní oblasti řeči a jazyka uvedly učitelky, rozhovor a celkově komunikaci s dětmi. Jako např. participantka č. 7 uvedla, že (P7) „...porozumění rozvíjíme častou komunikací, pomocí otázek, které se týkají dítěte samotného, otázky které jsou mu blízké, jako je rodina, oblíbená hračka, jídlo atd.“

Důležitost komunikace potvrzuje také učitelka č. 1, která s dětmi často komunikuje a u toho sleduje, zda ji děti vnímají a rozumí tomu, co po nich chce (P1) „S dětmi si vykládáme, komunikujeme, když vidím, že udělají to, na co se jich ptám, tak vidím, že mi rozumí. Takže uplatňujeme hry, které vedou k nějakému cíli. Také různé praktické činnosti, určité i interaktivku můžeme využít. Ukážu dětem hračku auta, a pak se jich ptám: „ukáž mi auto“, „podej mi auto“.“

Rozhovor pomocí otázek a odpovědí nebo jednoduchých úkolů pro děti využívá i učitelka č. 4, která dává dětem jednoduché úkoly, díky kterým pozná, zda ji děti rozumí, (P4) „... využívám přirozené mluvení třeba ve formě „Přines mi obrázek, přines mi papír, dones mi pastelku nebo věděl bys, která je červená pastelka? Nebo obleč si kalhoty, tepláky“. Nedávat vyloženě příkazy, ale spíše se doptávat jestli vůbec ví, co to slovo znamená.“

Participantka č. 2 se zapojuje do činnosti a her dětí i během ranních cvičení a spontánních činností a u předškolních dětí dbá na to, aby jí odpovídaly na otázky celou větou a gramaticky správně. (P2) „Porozumění rozvíjím během ranních cvičení, během spontánních činností, vstupuju dětem do hry a ptám se jich, co hrají, jak to hrají nebo se k nim přidám a hraju s nimi. Při komunikaci kladu důraz na to, aby mi předškoláci odpovídali celou větou, a třeba u čtení příběhů se dětí ptám a děti mi odpovídají na otázky v celých větách nebo mi příběh převypráví vlastními slovy.“

Jedna z participantek popisuje ve své odpovědi hru, která může sloužit mimo jiné i k rozvoji porozumění receptivní oblasti řeči a jazyka dětí a kterou s dětmi často a ráda hraje, povídá si s nimi u ní a plní společně zábavné úkoly. Díky této hře si děti vyslechnou úkol, který mají na kartičce a poté jej musí vykonat, (P6) „...máme takovou hru, nevím, jak se jmenuje, ale je to jako člověče nezlob se, dítě jde po hrací ploše, a když se zastaví, otočí kartičku a tam je napsaný úkol, třeba vyplázní 3x jazyk a dítě to musí poté vykonat.“

Participantka č. 3 zase prověřuje úroveň receptivní oblasti řeči a jazyka u dětí pomocí zadávání úkolů, které dětem nejprve dopodrobna vysvětlí a poté sleduje, jak děti reagují, kdo se jí dále doptává na podrobnosti nebo kdo rovnou vykoná, co má. (P3) „...dávám dětem

nějaký úkol a vysvětlím jim zadání, sleduju, jestli ho pochopily a pokud ne, tak se jim ho snažím vysvětlit nějak jinak.“

5.1.3 Metody používané při adaptačním období dítěte

Tuto podkategorii jsme zařadili do stěžejní kategorie Rozvoje receptivní oblasti řeči a jazyka v MŠ z toho důvodu, že učitelky velmi často pracují s novými dětmi podobně, jako s dětmi během roku při každodenních činnostech. Při práci s novými dětmi používají pro zjištění úrovně a rozvoj receptivní oblasti řeči a jazyka obrázky, knihy, nápodobu, individuální rozhovory a různé typy her. Dále se většina učitelek shodla na tom, že je na úvod činnosti s novými dětmi důležité, aby si k dítěti našly cestu, aby se s nimi dítě cítilo bezpečně a uvolněně, až poté s ním mohou dále pracovat. První participantka si myslí, že (P1) *„...První si musím k dítěti získat nějaký vztah, aby se mnou vůbec komunikovalo, takže musí proběhnout nějaký adaptační program, poté používám obrázky, individuální rozhovory nad obrázky, komunikace formou hry, aby to bylo přirozené.“*

Jedna z učitelek pracuje ve třídě s mladšími dětmi ve věku 2-3 roky, kde je adaptační období opravdu důležité a její zkušenost s prací s novými dětmi je (P8) *„...úplně první krok, co dělám s novými dětmi je, že s nimi jdu do kroužku a seznámím se s nimi přes maňáska, máme třídního maskota čápa Edu a nemluvím s nimi já, ale přes tohoto kamaráda čápa. Sleduji, jak děti na něj reagují, když s ním nechťejí mluvit, odmítají, nereagují, netlačím na ně, ale když mají potřebu s ním mluvit, tak vím, že s nimi bude lepší spolupráce a komunikace.“*

Další z učitelek uplatňuje jako první metodu pro práci s novými dětmi metodu pozorování, kdy sleduje, jak si děti hrají, jak se chovají během společných činností, jak reagují na zadané úkoly, (P3) *„...první dny uplatňuji hlavně pozorování, už během týdne zjistím, jak na tom dítě je. Poté s ním mluvím, ukazujeme si obrázky, využíváme i úkoly na interaktivní tabuli“.* Participantka č. 4 také využívá pro zjištění úrovně receptivní oblasti řeči a jazyka u nových dětí pomůcky jako je kniha nebo ukazování obrázků (P4) *„...prohlížím s dětma knížky a říkáme si společně, co v té knížce je, co tam třeba vidí, aby se to dítě nějakým způsobem rozmluvilo a cítilo se hlavně uvolněně. Protože když to dítě není uvolněné, těžko ze sebe něco vydá, hlavně když je ještě malé.“*

Jedna z učitelek také zdůrazňuje úvodní přípravu dětí na vstup do MŠ, dobrou komunikaci s rodiči a jako důležité také vnímá citlivý přístup k novému dítěti, užívání verbální i neverbální komunikace a projevování dětem i fyzického kontaktu, (P7) *„...s dítětem lze komunikovat a to samozřejmě s citlivostí s tím, že učitel již o něm bude vědět nějaké*

informace od rodičů. Komunikace probíhá verbální i neverbální, je důležité se na dítě napojit emočně, aby se pedagog uměl vžít do dítěte. Každé dítě je jiné, některé je více emotivně naladěné a vnímá věci více emocionálně, důležitá je i motivace, hlazení, dotyky, úsměvy atd. “.

Učitelka č. 6 si také myslí, že je důležité nejprve navázat s dítětem vztah, aby se nám dítě otevřelo a my s ním mohli dále pracovat. Následně poté používá na rozvoj a zjištění úrovně receptivní oblasti řeči a jazyka individuální rozhovor a pokládání jednoduchých otázek na dítěti blízké téma. (P6) *„...je důležité navázat s dítětem úzký kontakt, kamarádský, přátelský, bez ostychu, potom třeba při hře, při činnosti, která ho baví, se začněme nenásilnou formou bavit, se ho třeba začnu ptát, jaká je jeho oblíbená hračka, koho má doma rád, a on u toho kreslí nebo dělá činnost, která ho baví.“*

5.1.4 Práce s dítětem, které má problém v receptivní oblasti řeči a jazyka

Stejně jako předchozí kategorie i tady zaznívaly od učitelek odpovědi, že je třeba se dítěti individuálně věnovat, častěji s ním věci opakovat a učit jej nápodobou, používat k činnosti knihy a obrázky a často s ním mluvit, jak uvádí (P3) *„Člověk musí k dětem přistupovat individuálně, častěji opakovat, zkoušet různé způsoby, jak dítěti sdělit, co je potřeba“.*

Proto jsme tuto podkategorii zařadili do kategorie Rozvoj receptivní oblasti řeči a jazyka v MŠ. Na otázku „V případě, že si všimnete u dítěte problémů s porozuměním řeči, jak s ním dále pracujete?“, učitelky také odpovídaly, že je nutné se nejdříve k dítěti přiblížit a poté mu připravit činnosti, hry dle jeho potřeb, jak uvádí jedna z participantek (P1) *„V první řadě musím získat důvěru dítěte, pokud se k dítěti nepřiblížíme, tak s námi dítě nebude pracovat. Spolupráce dítěte je na prvním místě. Musíme zjistit co má rádo, co ho baví, a potom si o tom povídat, u čehož zjistíme jeho úroveň porozumění řeči a postupně přidáváme hry, metody a tak.“*

Využívání her, obrázků a individuální přístup by uplatňovala také další participantka (P4) *„V první řadě bych problém konzultovala s rodiči a brala bych si dítě po práci individuálně, určitě bych si s dítětem povídala a snažila se ho rozmluvit pomocí her, obrázků a pohádek.“*

Další z učitelek si myslí, že lepší než ukazovat dětem obrázky a prohlížet si s nimi knížky, je dětem všechny činnosti názorně ukázat a u toho je popisovat. (P5) *„...využití názorné ukázky, to je nejvíce, co může dítěti dát, ne tolik obrázky, ale ukázat, třeba i použít jiné dítě, které to dítěti ukáže.“*

5.2 Oblasti vzdělávání nejvíce rozvíjené v MŠ

Do této kategorie spadají další tři podkategorie, a to Oblasti učitelů rozvíjené a nejvíce preferované, Oblasti dětmi oblíbené a preferované a Podoblast jazyk a řeč jako mezník pro receptivní oblast řeči a jazyka v TVP.

5.2.1 Oblasti učitelů rozvíjené a nejvíce preferované

V této kategorii učitelky odpovídaly na otázku, jaké oblasti vzdělávání využívají v praxi nejčastěji pro rozvoj receptivní oblasti řeči a jazyka dětí v MŠ. V této kategorii se odpovědi učitelek lišily a to částečně také díky osobním preferencím účastnic. Např. (P1) uvedla *„Měly by se rozvíjet všechny oblasti současně, měly by být všechny v souladu. Když děláme hudbu, tak děláme zároveň i dechová cvičení, při pohybových hrách se protahujeme atd.“* Další učitelka uvedla, že se nejčastěji zabírají oblastí zrakového vnímání (P8) *„Tak já bych řekla, že asi zrakové vnímání, jak pomocí tematických obrázků, tak i hodně ve výtvarné chvíli, že se vše odvíjí od zraku, mnohem více než od sluchu.“* S čímž souhlasí i účastnice č. 4 (P4) *„myslím si, že se vše prolíná, ale nejvíce asi v tom zrakovém vnímání, protože si často prohlížíme obrázky, aby děti viděly, jak třeba ta věc vypadá, protože když neví, jak věc vypadá, jak se jmenuje, tak pak nemůžou vědět, co se po něm chce.“*

Účastnice č. 7 souhlasí s účastnicí č. 1, že jsou v MŠ rozvíjeny všechny oblasti stejnou měrou (P7) *„Tak určitě ve stejné míře, hlavně oblast řečovou i sluchovou, kdy se zaměřujeme na oblast naslouchání zvukům. Já si myslím, že v mateřské škole se zaměřujeme na všechny oblasti.“*

5.2.2 Oblasti dětmi oblíbené a preferované

V této kategorii jsme se naopak ptaly na názor učitelek, které oblasti vzdělávání nejvíce baví děti, které preferují a chtějí nejčastěji rozvíjet. (P2) odpověděla, že *„Děti mají rády, když si mohou z nabídky vybrat nějakou knížku, kterou si mohou přečíst, a o které si poté povídáme, rozebíráme postavy a příběh, také mají rády ranní spontánní konstruktivní činnosti, kdy se u toho domlouvají, vzájemně spolupracují.“* S tím souhlasí také učitelka č. 7 a č. 3 (P7) *„Určitě komunikace nad oblíbenou knížkou dětí nebo povídání o jejich oblíbené hračce, kterou si děti nosí do školky na spaní.“* (P3) *„Zrakové oblasti stoprocentně, nebo sluchové, dobré jsou úryvky z pohádek a oni poté poznávají, o jakou pohádku jde.“*

Účastnice 5 a 7 se shodly na tom, že děti nejčastěji při rozvoji receptivní oblasti řeči a jazyka baví rozvíjet sluchové a rytmické vnímání (P5) *„...sluchové oblasti určitě, hudba*

orffovy nástroje, to si myslím, že je baví nejvíce.“ (P1) ještě přidává, že děti mají rády, když se rozvíjí více oblastí naráz „*Nejvíce děti baví rytmické činnosti, pohybové činnosti, když dělají akční činnost, když je spojeno více činností, ne že jen sedí nad obrázkem, ale nějak s ním pracují, manipulují. Třeba pohybová činnost, rytmická činnost, výtvarná činnost.*“

5.2.3 Podoblast jazyk a řeč jako mezník pro receptivní oblast řeči a jazyka v TVP

Tato podoblast spadá pod tuto kategorii z důvodu toho, že jako jednu z nejčastějších odpovědí na otázku, jak mají učitelky zakotveno porozumění řeči a jazyka v TVP, učitelky odpověděly, že samotné porozumění řeči a jazyka v TVP vysvětlené nemají, ale mají zde popsanou podoblast jazyka a řeči dle RVP, kde je zmíněno i porozumění řeči a jazyka. Učitelka č. 5 odpověděla (P5) „*Porozumění řeči a jazyka v TVP máme, ale jako oblast řeči a jazyka celkově, ale pro mladší děti to není tak obsáhlé jako u předškoláků. U předškoláků se na řeč klade větší důraz.*“

Stejný náhled na ukotvení receptivní oblasti řeči a jazyka v RVP má i participantka č. 7, která řekla, že „*...myslím, že konkrétně zahrnuté v TVP není, ale bereme to jako součást oblasti jazyk a řeč.*“

Jedna z učitelek přímo napsala, že konkrétně tuto oblast v TVP upravenou nemají, ale stejně jako ostatní uvedla, že je tato oblast zahrnuta pod podoblasti jazyka a řeči. (P1) „*Vyloženě porozumění tam nemáme, ale máme tam uvedeno, co se má u dětí rozvíjet, oblast řeči a jazyka.*“

Participantka č. 4 s tímto tvrzením souhlasí (P4) „*Samozřejmě máme, protože to souvisí se všemi oblastmi, jazyk a řeč, dítě a psychika, takže ano máme.*“

5.3 Rodina jako hlavní faktor při rozvoji receptivní oblasti řeči a jazyka

Pod tuto kategorii jsme zařadili tři podkategorie, a to Rozvíjející, rodiče, sourozenci a sociální podmínky, Společnost jako faktor ovlivňující dítě a Transformace rozvoje vzdělávání v čase.

5.3.1 Rozvíjející rodiče, sourozenci a sociální podmínky

I přesto, že se odpovědi na otázku, co dítě ovlivňuje v oblasti porozumění řeči a jazyka před vstupem do MŠ, mírně lišily, vždy měly jeden společný základ, a to byla rodina. Participantka č. 1 odpověděla, že dítě ovlivňují (P1) „*...vnější a vnitřní podněty. Vnější to je to, co ho obklopuje, rodina, kamarádi, rodinné zázemí, všechno co má na něj vliv zvnějšku, a vnitřní je třeba i dědičnost nebo vlastní schopnosti a dovednosti dítěte.*“

O vlivu rodiny na vliv dítěte je přesvědčená i participantka č. 3, která uvedla, že (P3) „...no určitě rodina, to je úplně jasný, protože se skoro s nikým jiným dítě před vstupem do MŠ nesetkává. Rodina a všechno kolem, podněty které od rodiny dostává.“

Jedna z učitelek přímo zdůrazňuje vliv sourozence. V případě, že má dítě staršího sourozence, často se stává, že se dítě od něj může mnohému naučit. (P5) „...rodiče, jak spolu s dětmi často mluví, a taky sourozenci, děti od sourozence hodně věci pochytí.“

Participantka č. 8 se na vliv rodičů na rozvoj receptivní oblasti řeči a jazyka u dětí dívá i z jiného úhlu a to toho, že na vliv dítěte nemá vliv jen rodina samotná, ale také jejich přístup, se kterým dítě odevzdává do MŠ (P8) „...důležitý je i přístup rodičů, pokud má dítě třeba útlocitné rodiče, tak je pak i dítě více plačtivé a špatně se v MŠ adaptuje a také se s ním pak hůře pracuje.“

5.3.2 Společnost jako faktor ovlivňující dítě

Jedna z častých odpovědí na otázku bylo také to, že dítě formuje společnost a prostředí, ve kterém vyrůstá, kde se pohybuje. Jedna z respondentek odpověděla (P2) „mimo rodinu má na dítě určitě také vliv prostředí, ve kterém žije, kamarádi a další lidé okolo něj. Měli jsme jednoho chlapečka, který byl ze sociálně slabé rodiny, rodiče ho s sebou často brávali do hospody a to bylo hrozné, jak byl mezi samýma dospělýma, byl hlučný a často nadával sprostě dětem, takže určitě má na dítě vliv i okolí.“ S čímž souhlasí i participantka č. 7, která řekla, že mimo rodinu má vliv i okolí, které na dítě působí. „V první řadě je to rodina, ale myslím si, že velký vliv má i okolí, to kde a jak dítě tráví čas. Děti jsou jako houby, lehce odchyť vše od jiných lidí a pokud tráví hodně času ve špatné společnosti, vše se na nich rychle odrazí.“

Podobný názor má i participantka č. 5, která si myslí, že na rozvoj receptivní oblasti řeči a jazyka dětí má velký vliv společnost, ve které dítě tráví čas. (P5) „...důležité je to, jestli chodí mezi lidmi, jestli se rodina stýká s jinými lidmi, se společností. Když se stýkají s jinými lidmi, dítě je více socializované, je zvyklé poslouchat a vysvětlovat věci lidem mimo rodiče a má mnohem lépe rozvinuté porozumění.“

5.3.3 Transformace rozvoje vzdělávání v čase

Tuto kategorii jsme zařadili pod kategorii Rodina jako hlavní faktor při rozvoji receptivní oblasti řeči a jazyka proto, že na otázku „Jak vnímáte vývoj porozumění řeči a jazyka u dětí v průběhu vaší praxe?“ odpovídaly učitelky, že vnímají velké rozdíly v této oblasti v průběhu času, které přisuzují tomu, že se rodiče dětem mnohem méně věnují, než tomu bylo dříve.

Děti mají mnohem více logopedických vad, mají problémy s vyjadřováním i porozuměním řeči a jazyka. Jeden z hlavních faktorů, které mají vliv na tuto změnu u dětí dříve a dnes, je tedy rodina. Jedna z učitelek zdůrazňuje negativní fakt digitálních technologií, se kterými děti tráví přemíru času (P3) „určitě vnímám změnu, děti jsou čím dál horší, ale je to rodiči, ty děti za to nemůžou. Když se v pondělí sejdem, tak děti jen řeknou, že celý víkend seděly u televize, měly v ruce tablet, nechodí ven, rodiče s nimi nemluví, když jsme se bavili o pohádkách a děti měly říct, jak s nimi pracují doma, málokdo řekl, že mu rodiče doma čtou a s tím souvisí i logopedické vady. Málo se s dětmi mluví.“ Další učitelka také zmínila digitální technologie, ale nejen jako negativní faktor, ale jako další a jinou dovednost dětí, která je ale aktuální až v této době. (P1) „Myslím si, že se rodiče dětem dříve více věnovali, po stránce řeči na tom byly děti mnohem lépe. V dnešní době techniky a celkově digitalizace mají děti zase mnohem větší možnosti, ale zase z jiné stránky, než jak to bylo dřív. Rozumí jiným věcem, kterým dříve nerozuměly, protože nebyly. V dnešní době rozumí děti jinak než dříve. Ale dříve na tom byly děti po řečové stránce lépe než teď.“

Participantka č. 6 zdůrazňuje nárůst logopedických vad a celkově zhoršení receptivní i produktivní oblasti řeči a jazyka dětí. (P6) „Jednoznačně došlo v průběhu času ke změně, děcka špatně mluví, my ve školce se snažíme dělat nápravy, ale rodiče to neřeší. I u nově přichozích dětí, tam je úroveň strašně špatná, děti nám často nerozumí nebo se neumějí vyjádřit, když něco chtějí.“

Další z učitelek shrnuje ve své výpovědi nejen vliv rodiny a její nedostatek času na práci s dítětem, ale také nárůst techniky. (P7) „tak moje praxe je 30 let, během mé praxe přibývalo mnohem více logopedických vad. Myslím si, že je to způsobeno vlastně omezenější komunikací rodičů s dětmi, že to vyvěrá vše z rodinné výchovy, je to určitě spojeno i s nárůstem technických vymožeností, různých mobilů a počítačů, kdy ta komunikace není tak běžná, jako když se děti více bavily s dospělými. Tohle vnímám jako horší úroveň dětí.“

5.4 Zdroje inspirace a možnosti spolupráce

Dle interview s učitelkami MŠ jsme sestavili čtyři nejdůležitější kategorie a jedna z nich je kategorie Zdroje inspirace a možnosti spolupráce. Participantky odpovídaly na otázky, kde by hledaly případnou inspiraci na metody, pomůcky a postupy vedoucí k rozvoji receptivní oblasti řeči a jazyka a jestli v této oblasti spolupracují s nějakými odbornými institucemi.

5.4.1 Zdroje, pro získání inspirace a informací

Většina učitelek se shodla na tom, že jeden z nejlepších zdrojů pro získání inspirace pro práci s dětmi je internet. Dalšími zdroji inspirace jsou poté odborné knihy, webináře a další. Participantka č. 1 uvádí, že (P1) „...inspiraci získávám na internetu, v odborných publikacích, na seminářích nebo přednáškách.“ Podobnou odpověď uvedla také participantka č. 5 a 7.

Jako další možnosti získávání informací vidí participantka č. 2 také sdílení zkušeností se zkušenějšími kolegyněmi. (P2) „Určitě bych hledala inspiraci na internetu, v knížkách a především od zkušených kolegyně.“

Jedna z učitelek uvedla jako zdroj inspirace a získávání inspirací i různé sociální sítě a s nimi související tematické skupiny. (P4) „Inspiraci bych hledala na portálu edu .cz, na pinterestu, na různých facebookových skupinách, možná i na instagramu, webináře samozřejmě nebo různé kurzy.“

Participantka č. 6, raději než čtené informace a inspirace dává přednost videu, kde může přímo vidět názornou ukázkou. (P6) „Rozhodně bych se podívala na internet, na youtube, kvůli postavení mluvidel a využívání různých pomůcek. Za mě je lepší vidět názornou ukázkou, než si o tom jen číst.“

5.4.2 Spolupracující instituce

Spolupracující inspirace neslouží jen jako instituce, kam učitelka dítě doporučí, v případě, že se vyskytne problém, ale mnohdy slouží tyto specializované instituce jako jeden ze zdrojů pro inspiraci, protože zde mohou učitelky zavolat a poradit se o případném postupu. Jedna z participantek uvedla, že přímo s žádnou institucí nespolupracují, ale v případě, že se vyskytne u dítěte problém, mohou ho na ni odkázat. (P7) „Přímo nespolupracujeme, ale pokud má dítě problém, komunikujeme s rodiči a posíláme děti do SPC nebo PPP.“

Další z učitelek sdělila, že má v MŠ kolegyni, která vede s dětmi logopedické chvílky a v případě větších potíží jim doporučí odbornou pomoc. (P6) „Kolegyně dělá logopedii a když už je dítě za hranicí, tak jej odesílá do logopedické ambulance.“

Participantka č. 1 uvádí, že (P1) „spolupracujeme s PPP a s logopedkou. Logopedka k nám do MŠ dojíždí jednou za 14 dní a s PPP se radíme v případě problémů telefonicky nebo i osobně, několikrát již byli i u nás v MŠ se podívat na nějaké dítě“.

6 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ

Výzkum byl provedený pomocí metody polostrukturovaného interview s osmi učitelkami mateřských škol. Hlavním cílem výzkumu bylo získat odpověď na výzkumnou otázku „*Jaké možnosti využívají učitelky MŠ pro rozvoj řeči a jazyka dětí v receptivní oblasti?*“ a odpověď na tři dílčí výzkumné otázky „*Jakými metodami a postupy rozvíjí učitelky MŠ receptivní oblast řeči a jazyka dětí?*“, „*Jaké oblasti rozvoje jsou v MŠ rozvíjeny nejvíce?*“, „*Jaké faktory ovlivňují vývoj receptivní oblasti řeči a jazyka dítěte před vstupem do MŠ?*“.

První tři výsledné kategorie odpovídají třem dílčím výzkumným otázkám. Poslední čtvrtá kategorie Zdroje inspirace a možnosti spolupráce souvisí se všemi výzkumnými otázkami, jelikož zdroje inspirace lze využít jak při hledání metod a postupů pro rozvoj receptivní oblasti řeči a jazyka, tak při hledání informací, jak rozvíjet jednotlivé oblasti vzdělávání. Zdroje inspirace lze také využít pro získání informací a navázání spolupráce s odbornými institucemi pro učitele i pro rodiče problémového dítěte.

První výzkumná otázka „*Jakými metodami a postupy rozvíjí učitelky MŠ receptivní oblast řeči a jazyka dětí?*“, koresponduje s první významovou kategorií Rozvoj receptivní oblasti řeči a jazyka v MŠ. Z rozhovorů s učitelkami bylo zjištěno, že učitelky nejčastěji využívají pro rozvoj receptivní oblasti řeči a jazyka dětí práci s knihou, prohlížení obrázků, čtení pohádek a následné pokládání otázek k ději pohádky. Dále učitelky uplatňují metodu rozhovoru, kdy dětem pokládají jednoduché otázky nebo jim dávají jednoduché úkoly, aby poznaly jejich úroveň porozumění řeči a jazyka. Při práci s dětmi učitelky často využívají oblíbené hračky, maňásky, plyšáky nebo tematické obrázky. Při adaptačním období dítěte se učitelky nejprve snaží navázat s dítětem spolupráci, vytvořit si s dítětem vzájemné pouto, díky kterému mohou s dětmi začít pracovat. Následně už při práci využívají podobné postupy, jako při běžné činnosti v MŠ při rozvoji receptivní oblasti řeči a jazyka, jako např. prohlížení knih, obrázků, využívání interaktivní tabule nebo individuální rozhovory. V případě, že se v MŠ vyskytne dítě, které má problém s receptivní oblastí řeči a jazyka, učitelky se mu snaží individuálně věnovat, jednotlivé úkoly mu názorně ukazovat, hodně si s dítětem povídají třeba nad oblíbenou knihou a baví se o tématech pro dítě blízkých jako je např. rodina nebo oblíbená hračka dítěte. Pomocí těchto zjištění se nám podařilo naplnit první výzkumný cíl.

Druhé výzkumné otázky „*Jaké oblasti rozvoje jsou v MŠ rozvíjeny nejvíce?*“ odpovídá druhý významová kategorie Oblasti vzdělávání nejvíce rozvíjené v MŠ. Z výzkumu

vyplývalo, že si většina učitelek myslí, že by měly být v mateřské škole rozvíjeny všechny oblasti vzdělávání ve stejné míře. I přesto však některé učitelky upřednostňují pro rozvoj řeči a jazyka, zrakového vnímání, sluchového vnímání nebo rozvoj motoriky. Na otázku, které činnosti na rozvoj receptivní oblasti řeči a jazyka děti nejvíce baví, které nejvíce preferují, učitelky odpovídaly, že děti baví, když provádí činnosti, u kterých rozvíjejí více oblastí zároveň. Také je baví hrát pohybové hry, rozvíjet sluchové a rytmické vnímání a zrakovou percepci. Z rozhovorů dále vyplývalo, že učitelky nemají přesně ukotvenou receptivní oblast řeči a jazyka v TVP, ale mají zde jen obecně popsanou podoblast jazyk a řeč, kde je mimo jiné zmíněno i porozumění řeči a možnosti, jak jej lze s dětmi v mateřské škole rozvíjet. Díky těmto zjištěním, se nám podařilo získat odpovědi na druhou výzkumnou otázku.

Třetí významová kategorie souvisí s třetí výzkumnou otázkou „*Jaké faktory ovlivňují vývoj receptivní oblasti řeči a jazyka dítěte před vstupem do MŠ?*“. Jedna z nejčastějších odpovědí učitelek byla, že hlavní faktor, který dítě ovlivňuje v oblasti rozvoje receptivní oblasti řeči a jazyka před vstupem do MŠ, je rodina. To jak rodiče s dětmi tráví čas, jestli má dítě i sourozence, se kterým si hraje a běžně komunikuje, to v jakých rodinných podmínkách žije a to, jestli má dostatečně podnětné prostředí pro vlastní rozvoj. Učitelky upozorňují ve svých odpovědích na fakt, že rodina dítě ovlivňuje před vstupem do MŠ nejvíce, jelikož se do té doby dítě s nikým jiným většinou nesetkává. Další z faktorů, který má vliv na rozvoj dítěte, je společnost, ve které se dítě nejčastěji pohybuje. Okolí dítěte má na dítě obrovský vliv, protože je dítě v tomto období jako houba, která do sebe nasává podněty z vnějšku, a tím si formuje vlastní osobnost. Do této kategorie jsme zařadili ještě kategorii Transformace vývoje vzdělávání v čase. Důvodem byly odpovědi učitelek na to, jestli vnímají v průběhu své praxe nějaké změny v úrovni receptivní oblasti řeči a jazyka u dětí. Učitelky odpověděly, že určitě ano, že se rodiče dětem věnují nyní mnohem méně, než tomu bylo dříve. Poukazovaly také na fakt, že tím, že došlo v posledních letech k výraznému rozvoji digitálních technologií, mají děti mnohem menší potřebu komunikovat a dorozumívat se verbálně, ale často tráví čas u TV nebo tabletu. Jedna z učitelek nevnímá rozvoj digitálních technologií ve vztahu k dětem jen jako negativní faktor, ale chápe to tak, že děti získávají jiné dovednosti než dříve, protože se jednoduše přizpůsobují době, ve které žijí. Všechny učitelky také poukazují na fakt, že se u dětí vyskytuje mnohem více logopedických vad, než tomu bylo dříve, což je dle nich také způsobeno omezenou

komunikací s rodiči a okolím. Díky těmto výpovědím učitelek, se nám podařilo nalézt odpovědi na třetí dílčí výzkumnou otázku.

Čtvrtá významová kategorie Zdroje inspirace a možnosti spolupráce souvisí se všemi výzkumnými otázkami, jelikož se zde dozvíme, kde lze čerpat inspirace na metody a postupy pro rozvoj receptivní oblasti řeči a jazyka, informace pro rozvoj dalších oblastí rozvíjených v MŠ a rady pro učitele a rodiče, kam se mohou obrátit v případě, že potřebují poradit nebo pomoci s problémovým dítětem.

Díky tomu, že jsme zjistili důležité odpovědi, které následně vedly k zodpovězení všech tří výzkumných otázek, došlo také k naplnění tří výzkumných cílů: *„Zjistit, pomocí jakých specifických metod a postupů učitelky MŠ rozvíjí jazyk a řeč dětí v receptivní oblasti.“*, *„Popsat, které oblasti rozvoje jsou v MŠ nejvíce preferované.“* a *„Zjistit, jaké faktory ovlivňují vývoj receptivní oblasti řeči a jazyka dítěte před vstupem do MŠ.“*. Všechny výše zmíněné zjištění následně vedly k naplnění hlavního výzkumného cíle *„Popsat možnosti rozvoje receptivní oblasti řeči a jazyka, které jsou využívány učitelkami v MŠ.“* a získání odpovědi na hlavní výzkumnou otázku *„Jaké možnosti využívají učitelky MŠ pro rozvoj řeči a jazyka dětí v receptivní oblasti?“*.

Z provedeného výzkumu vyplynulo, že se některé odpovědi shodují se zjištěními z výzkumu, který byl provedený na pedagogické fakultě v Zenici a zabýval se podporou správného řečového a jazykového rozvoje dětí v mateřské škole. Z jejich výsledků vyplynulo, že by měli učitelé s dětmi často mluvit, podněcovat je ke komunikaci nenásilnou formou, pokládat jim otázky, používat gesta, zadávat jim jednoduché úkoly a při komunikaci by se měly využívat hračky pro děti zajímavé, s čímž souhlasíme a výsledky našeho výzkumu tyto výsledky potvrzují.

Z interview jsme také zjistili informaci, že učitelky neznají pojem „recepce, receptivní oblast“, ale při objasnění pojmu odpověděly, že oblast porozumění řeči a jazyka je v mateřské škole běžně rozvíjena, většinou spontánně, automaticky a každodenně.

Jako doporučení pro praxi bychom uvedli fakt, že by měly učitelky zařazovat činnosti na rozvoj receptivní oblasti řeči a jazyka dětí cíleně a záměrně, pro rozvoj této oblasti mohou využít i metody a postupy, které byly stanoveny jako klíčové v tomto výzkumu. Dále by se mohly učitelky zaměřit na to, aby měly v TVP lépe zpracovanou možnost rozvoje receptivní oblasti řeči a jazyka u dětí samostatně, nejen okrajově pod oblastí jazyk a řeč, jak se uvádí v RVP.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala možností rozvoje receptivní oblasti řeči a jazyka u dětí předškolního věku v mateřské škole.

V teoretické části jsme vysvětlily pojmy jazyk, jazykové roviny, řeč a vývoj řeči dle odborné literatury. V další kapitole jsme se zaměřili na stěžejní téma a to receptivní oblast řeči a jazyka, její význam, faktory, které ji ovlivňují a samotné možnosti rozvoje, metody, pomůcky a postupy které mohou učitelky v mateřské škole využívat pro práci s dětmi.

Hlavním cílem praktické části bylo nalezení odpovědí na výzkumné otázky, kterých bylo docíleno pomocí strukturovaného interview s osmi učitelkami mateřských škol. Díky tomuto interview vznikly čtyři významové kategorie, které souvisí s výzkumnými otázkami a cíli a pomohli nám k získání odpovědí na tyto otázky. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že nejčastějšími metodami, které učitelky v MŠ využívají při rozvoji receptivní oblasti řeči a jazyka dětí jsou práce s knihou, prohlížení obrázků, vedení individuálního i skupinového rozhovoru, který je spojen s pokládáním otázek a zadáváním jednoduchých úkolů. Učitelky dále používají při práci zajímavé hračky, maňásky a metodu denní rutiny a nápodoby. Oblastmi, které učitelky v mateřské škole nejčastěji rozvíjejí, jsou oblast zrakového a sluchového vnímání, ale většina učitelek se shodla na faktu, že by měly být v mateřské škole rozvíjeny všechny oblasti současně, měly by být voleny činnosti, které podporují rozvoj více oblastí zároveň. Co se týče preference dětí, děti nejčastěji rozvíjejí hrubou motoriku, sluchovou a zrakovou percepci. Další významová kategorie popisuje rodinu a společnost jako hlavní faktory, které dítě ovlivňují v receptivní oblasti řeči a jazyka před vstupem do MŠ. Na dítě má vliv to, v jakých podmínkách žije, jak moc s ním doma komunikují a věnují se mu, v jaké společnosti se pohybuje, co ho ovlivňuje a formuje ho. Následně byly popsány různé možnosti získání informací, kde se mohou učitelky v této oblasti inspirovat, kde se mohou poradit a s jakými institucemi mohou spolupracovat v případě, že se vyskytne u dítěte problém.

Tato práce nám poskytla důležité informace, které mohou využít učitelky v mateřské škole při své práci. Dále bylo zjištěno, že učitelky neznají pojem recepce, ale po objasnění pojmu uvedly, že aktivity na rozvoj porozumění řeči a jazyka dětí provádějí každodenně, automaticky, spontánně při běžných činnostech. Jako doporučení pro praxi uvádíme, že by se mohly učitelky v MŠ při činnostech s dětmi na rozvoj receptivní oblasti řeči a jazyka více zaměřovat a zařazovat je cíleně a záměrně.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bendová, P. (2012). *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada.
- Bishop, D. V. (2017). Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(6), 669–869. doi: 10.1111/1460-6984.12335.
- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- Dlouhá, O., Krejčířová, D., Nevšimalová, S., Paclt, I., Škodová, E., & Vokřál, J. (2017). *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén.
- Gebhartová, V. (2011). *Jak a co číst dětem v MŠ*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Kejklíčková, I. (2016). *Vady řeči u dětí: Návody pro praxi*. Praha: Grada.
- Klenková, J., Bočková, B., & Bytešníková, I. (2012). *Kapitola pro studenty logopedie*. Brno: Paido.
- Koňátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada.
- Krejčířová, D. (2018). Poruchy řeči a komunikace z pohledu dětské klinické psychologie. In K. Neubauer, *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace* (s. 170-176). Praha: Portál.
- Kutálková, D. (2011). *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Praha: Grada.
- Kutálková, D. (2018). *Opožděný vývoj řeči: Dysfázie*. Praha: Septima.
- Kutálková, D. (2010). *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada.
- Kryčová, M. (2018). *Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Matějček, Z. (2017). *Rodiče a děti*. Praha: Vyšehrad.
- Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: SLON.
- Moškurjáková, Z., & Neubauer, K. (2018). Fylogeneze a ontogeneze řeči. In K. Neubauer, *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace* (s. 170-176). Praha: Portál.

- Nádvořníková, H. (2022). *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Neubauer, K. (2018). *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009). Jazyk dětí předškolního věku a komunikace v mateřské škole. *Pedagogická orientace*, 19(4), 22–37. Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1326/989>.
- Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: Učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál.
- Ramarao, D., Singh, C., Shahnawazuddin, S., Adiga, N., & Pradhan, G. (2018). Detecting Developmental Dysphasia in Children using Speech Data. In *International Conference on Signal Processing and Communications (SPCOM), Bangalore, 16.-19. 7. 2018*(s. 100–104). Bangalore: IEEE.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2021. 17 s. [cit. 2022-09-19]. Dostupné z WWW: <<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-rvp-pz/>>
- Smolík, F., & Seidlová Málková, G. (2015). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Teljigovic, A., & Pehlić, A. (2020). Quality of educators' activities aimed at encouraging proper speech and language development of children in kindergarten. In I. Pehlić (Eds.), *Zbornik Radova Islamskog Pedagoškog Fakulteta U Zenici, 2020*(18), 229–250. Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.
- Váchová, A., Kupcová, Z., & Kukačková, M. (2015). *Rozvíjíme jazyk a řeč dětí*. Praha: Raabe.
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vrbová, R. (2012). *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ Mateřská škola

ZŠ Základní škola

VŠ Vysoká škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1 Schéma kategorií</i>	35
---	----

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1 Charakteristika participantů výzkumu.....</i>	<i>31</i>
--	-----------

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas účastníka na výzkumném projektu

Příloha P II: Rozhovor s učitelkou MŠ (P1)

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS ÚČASTNÍKA NA VÝZKUMNÉM PROJEKTU

INFORMOVANÝ SOUHLAS

MOŽNOSTI ROZVOJE RECEPTIVNÍ OBLASTI ŘEČI A JAZYKA U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V MŠ

Jméno a příjmení: Pavla Turková
Univerzita: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, fakulta Humanitních studií
Obor: Učitelství pro mateřské školy

1. Já, níže podepsaná souhlasím s poskytnutím interview pro účely výzkumného projektu k bakalářské práci.
2. Byla jsem podrobně seznámena s cílem výzkumu, o postupech i o tom, co se ode mě očekává.
3. Porozuměla jsem tomu, že svou účast mohu kdykoliv přerušit či odstoupit. Moje účast na výzkumném projektu je dobrovolná.
4. Moje osobní data budou uchována s plnou ochranou důvěrnosti, dle platných zákonů ČR. Nahrávka bude ihned po transkripci anonymizována. Nikde nebude uvedeno mé jméno nebo jakékoliv osobní informace.

Datum:

Datum:

podpis participantky

podpis výzkumníka

Pavla Turková

PŘÍLOHA P II: ROZHOVOR S UČITELKOU MŠ (P1)

V: Dobrý den, jmenuji se Pavla Turková a ráda bych s vámi udělala rozhovor k mé bakalářské práci na téma „Možnosti rozvoje receptivní oblasti řeči a jazyka u dětí předškolního věku. Pro účely zpracování, bude rozhovor nahráván. Všechny získané údaje a informace jsou však zcela anonymní a nebudou nikde zveřejněny, souhlasíte s nahráváním rozhovoru?

PI: Ano, souhlasím.

V: Přejdeme tedy k první otázce, dokázala byste mi vysvětlit pojem recepce?

PI: Recepce je vnímání.

V: Ano, jde o úroveň porozumění, vnímání a pochopení mluveného projevu při komunikaci. Celý tento rozhovor se bude vztahovat k pojmu recepce, proto prosím při odpovědích přemýšlejte o všem ve vztahu k porozumění řeči. Můžu pokračovat s další otázkou?

PI: Ano, můžete.

V: Co má z vašeho pohledu vliv na dítě před vstupem do MŠ?

PI: Vnější a vnitřní podněty. Vnější to je to co ho obklopuje, rodina, kamarádi, všechno co má na něj vliv zvnějšku a vnitřní je třeba i dědičnost.

V: Dobře, jak pracujete v MŠ s nově příchozími dětmi, abyste zjistila jejich úroveň porozumění řeči a jazyka?

PI: První si musím k dítěti získat nějaký vztah, aby se mnou vůbec komunikovalo, takže musí proběhnout nějaký adaptační program, poté používám obrázky, individuální rozhovory nad obrázky, formou hry, aby to bylo přirozené.

V: V případě, že už máte třídu dětí, které jsou na MŠ zvyklé, jakým způsobem rozvíjíte oblast porozumění řeči a jazyka ve vaší MŠ?

PI: Určitě práce s obrázky, i praktické činnosti, kdy děti manipulují s určitými věcmi a my k tomu vykládáme, o co jde. Taky dětem čteme pohádky před spaním a pak se doptáváme na otázky z děje, takže víme, jestli pohádku vnímají a rozumí jí.

V: Navážu na vaši odpověď, myslíte si, že uplatňujete nějaké speciální metody a postupy s dětmi v této oblasti?

PI: S dětmi si vykládáme, komunikujeme, když vidím, že udělá to, na co se jich ptám, tak vidím, že mi rozumí, takže uplatňujeme hry, které vedou k nějakému cíli. Také praktické činnosti, určitě i interaktivku můžeme využít. Ukážu dětem hračku auta, a pak se jich ptám: „ukáž mi auto“, „podej mi auto“.

V: Jaké oblasti porozumění řeči a jazyka rozvíjíte s dětmi nejčastěji? (oblasti: např. sluchové a zrakové vnímání, dechová cvičení, rozvoj motoriky atd.)

PI: Měly by se rozvíjet všechny oblasti současně, měly by být všechny v souladu. Když děláme hudebku, tak děláme zároveň i dechová cvičení, při pohybových hrách se protahujeme atd.

V: Které činnosti v oblasti porozumění řeči a jazyka podle vás děti nejvíce baví?

PI: Nejvíce děti baví rytmické činnosti, pohybové činnosti, když dělají akční činnost, když je spojeno více činností, ne že jen sedí nad obrázkem, ale nějak s ním pracují, manipulují. Třeba pohybová činnost, rytmická činnost, výtvarná činnost.

V: Jak často rozvíjíte receptivní oblast řeči a jazyka?

PI: Průběžně pořád během dne.

V: Vedete si záznamy o pokrocích dítěte?

PI: Vedeme si pokroky v záznamových listech, pokud mají nějaký problém v některé oblasti, tak to vše zapisujeme do poznámky, jak se vyvíjí řeč, jak pokračuje jejich vývoj.

V: Jak vnímáte vývoj porozumění řeči a jazyka u dětí v průběhu vaší praxe?

PI: Myslím si, že se rodiče dříve dětem více věnovali, po stránce řeči na tom byly děti mnohem lépe. V dnešní době techniky a celkově digitalizace, mají děti zase mnohem větší možnosti, ale zase z jiné stránky, než jak to bylo dřív. Porozumí různým věcem, kterým dříve nechápaly, protože nebyly. V dnešní době rozumí děti jinak, než dříve. Ale dříve na tom byly děti po řečové stránce lépe, než teď.

V: Kde byste hledala případnou inspiraci na metody a postupy?

PI: Určitě na internetu, v odborných publikacích, na seminářích, přednáškách.

V: Spolupracujete v této oblasti s nějakými odbornými institucemi?

PI: S pedagogicko-psychologickou poradnou a s logopedkou.

V: Máte oblast porozumění řeči a jazyka a postupy, jak ji rozvíjet zakomponovány v TVP?

PI: Vyloženě porozumění tam nemáme, ale máme tam uvedeno, co se má u dětí rozvíjet, oblast řeči a jazyka.

V: V případě, že si všimnete u dítěte problémů s porozuměním řeči a jazyka, jak s ním dále pracujete?

PI: V první řadě musím získat důvěru dítěte, pokud se k dítěti nepřiblížíme, tak s námi dítě nebude pracovat. Spolupráce dítěte je na prvním místě, pokud se mnou dítě nespolupracuje, tak nemůžeme dělat vůbec nic. Musíme se první k dítěti přiblížit a poté s ním můžeme pracovat. Musíme zjistit co má rádo, co ho baví a potom si o tom povídat, u čehož zjistíme jeho úroveň a postupně přidáváme hry, metody a tak.

V: Máte zkušenost s odbornou literaturou nebo sebevzděláváním v oblasti rozvoje porozumění řeči a jazyka dítěte?

PI: Nemám, ale pokud nastane nějaký problém, tak se radím s logopedkou.

V: To byla ode mě poslední otázka, děkuji moc za rozhovor i váš čas.