

Aktivity na rozvoj slovní zásoby u dětí předškolního věku

Bakalářská práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Kristýna Mozgová**
Osobní číslo: **H190087**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Aktivity na rozvoj slovní zásoby u dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti rozvoje jazykových schopností dětí předškolního věku.
Vymezení teoretických východisek týkajících se jazykového vývoje a komunikačních dovedností dětí předškolního věku.
Zpracování sady aktivit rozvíjejících slovní zásobu dětí předškolního věku.
Realizace a ověření sady aktivit v mateřské škole.
Evaluace sady aktivit a doporučení pro praxi mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

- Berk, L. E., & Meyers, A. B. (2016). *Infants, children, and adolescents* (Eighth edition). Boston: Pearson.
- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- Durdilová, L., & Klenková, J. (2014). *Hodnocení slovní zásoby dětí před zahájením školní docházky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Kryčová, M. (2018). *Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Smolík, F., & Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada.
- Váchová, A., Kupcová, Z., & Kukačková, M. (2015). *Rozvíjíme jazyk a řeč dětí: dítě a jeho psychika – jazyk a řeč*. Praha: Raabe.

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

Datum zadání bakalářské práce: **12. října 2021**
Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 12. října 2021

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 obhajoby ¹⁾;
- 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. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ 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 Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně 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 Zlíně

21. 4. 2022

.....

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:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, 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 výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním 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 nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli 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 školskému či vzdělávacímu zařízení (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 školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce má teoreticko-aplikační charakter a je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Cílem bakalářské práce je zpracovat sadu aktivit na rozvoj slovní zásoby u dětí předškolního věku, tuto sadu následně realizovat, ověřit a evaluovat. V teoretické části dochází k vymezení základních pojmů pojící se s touto oblastí, dále tato část pojednává také o ontogenetickém vývoji řeči, jazykových rovinách řeči a konkrétně pak blíže charakterizuje rovinu lexikálně-sémantickou, jejíž součástí je slovní zásoba. Výstupem části praktické je popis realizace sady osmi aktivit zaměřených na rozvoj slovní zásoby u dětí předškolního věku, včetně evaluace realizovaných aktivit. V závěru jsou taktéž zpracována doporučení pro praxi mateřských škol.

Klíčová slova: řeč, jazyk, komunikace, slovní zásoba, lexikálně-sémantická rovina jazyka

ABSTRACT

The bachelor thesis has a theoretical-application character and is dividend into theoretical and practical part. The aim of the thesis is to create a set of activities for the development of vocabulary in preschool children, then implement, verify and evaluate this set. The theoretical part defines the basic concepts associated with this area, this part also discusses the ontogenetic development of speech, languge levels of speech and specifically characterizes the lexical-semantic level, which includes vocabulary. A description of the implementation of a set of eight activities focused on the development of vocabulary in preschool children, including evaluation of implemented activities is the output of the practical part. There are recommendations for the practice of kindergartens are also elaborated.

Keywords: language, tongue, vocabulary, lexical-semantic level of a language

„Řeč člověka je jako jeho život.“ Sókratés

Poděkování

Moc ráda bych touto cestou poděkovala především paní magistře Ivě Žákové za velmi vstřícný přístup a cenné rady, které mi během zpracování mé bakalářské práce poskytla. Děkuji také svým nejbližším, konkrétně pak rodičům a prarodičům za velkou podporu po celou dobu mého studia. Děkuji také svým přátelům a v neposlední řadě paní učitelce vybrané mateřské školy a dětem, které se mé sady aktivit zúčastnily.

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 VÝVOJ ŘEČI DÍTĚTE	11
1.1 ONTOGENEZE ŘEČI	12
1.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VÝVOJ ŘEČI.....	15
2 JAZYKOVÉ ROVINY ŘEČI VE VÝVOJI DÍTĚTE.....	18
3 SLOVNÍ ZÁSoba A ZPŮSOB JEJÍHO ROZVOJE.....	21
3.1 KONSTRUOVÁNÍ SLOVNÍ ZÁSoby U DĚTÍ	22
3.2 ROZVOJ SLOVNÍ ZÁSoby U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	25
3.3 VÝZNAM ROZVOJE SLOVNÍ ZÁSoby	26
3.4 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ – JAZYK A ŘEČ	27
II PRAKTICKÁ ČÁST	29
4 SADA AKTIVIT.....	30
4.3 VZDĚLÁVACÍ OBSAH SADY AKTIVIT	31
5 REALIZACE SADY AKTIVIT	35
5.1 PRŮBĚH SADY AKTIVIT	36
6 EVALUACE SADY AKTIVIT	63
6.1 VLASTNÍ REFLEXE	63
6.2 VYUŽITÍ MENTÁLNÍ MAPY	66
6.3 HODNOCENÍ UČITELKOU MATEŘSKÉ ŠKOLY	67
6.4 KOMPARACE VLASTNÍ REFLEXE A HODNOCENÍ UČITELKOU MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	69
7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	73
ZÁVĚR	75
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	76
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	79
SEZNAM OBRÁZKŮ	80
SEZNAM TABULEK.....	81
SEZNAM PŘÍLOH.....	82

ÚVOD

Jazykové a komunikační schopnosti patří k jedné z nejdůležitějších oblastí, jejímuž rozvoji je věnována patřičná pozornost, a to v průběhu celého předškolního vzdělávání. Jejich nedílnou součástí je rovněž slovní zásoba, která se zejména u dětí v tomto věkovém období zásadně rozvíjí jak po kvalitativní, tak i kvantitativní stránce. Pro uvedené téma jsem se rozhodla hned z několika důvodů. Zaprvé právě rozvojem slovní zásoby je možné naplňovat jednu z klíčových kompetencí uvedených v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, tudíž zároveň vystupuje jako vhodný předpoklad pro úspěšné zahájení následné školní docházky. Současně jsem však inklinovala k aplikačnímu typu práce, abych mohla alespoň částečně obohatit dosavadní praxi a vytvořit tak sadu aktivit, jež se může stát vhodnou inspirací pro ostatní pedagogy.

Bakalářská práce má aplikační charakter. Je rozdělena do dvou částí, tedy části teoretické a části praktické. V rámci teoretické části mé bakalářské práce jsem si stanovila následující cíle. První cílem je kategorizovat teoretické poznatky z oblasti jazykových schopností dětí předškolního věku. Na základě toho je mým druhým cílem následně tato teoretická východiska týkající se jazykového vývoje a komunikačních schopností dětí předškolního věku shrnout. Konkrétněji je pak první kapitola mé bakalářské práce zaměřena na terminologická vymezení pojící se s danou problematikou, dále také na ontogenetický vývoj řeči a faktory, jež vývoj řeči ovlivňují. Druhá kapitola je věnována jazykovým rovinám řeči, přičemž jsou zde jednotlivé roviny řeči vymezeny, a to i v souvislosti s jejich vývojem. Kapitola třetí je již zaměřena na slovní zásobu a její vymezení, záměrem je také popis konstruování slovní zásoby u dětí předškolního věku, upozornění na její význam a způsoby rozvoje. V závěru mé teoretické části zmiňuji také ukotvení slovní zásoby v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

Cílem části praktické je navrhnout a vytvořit sadu aktivit rozvíjející slovní zásobu u dětí předškolního věku. Sada aktivit sestává z osmi aktivit, jež se zaměřují na zdokonalení a rozvíjení struktury slovní zásoby, ale také na podporu vyjadřování, argumentace a celkově pak na podporu rozvoje jazykových a komunikačních schopností dětí předškolního věku. Dalším cílem je tuto sadu aktivit zrealizovat ve vybrané mateřské škole. Všech osm aktivit včetně jejich didaktického obsahu a průběhu nalezneme v praktické části bakalářské práce. V jejím závěru se nachází také evaluační část, na základě které jsou pak zpracována jistá doporučení pro praxi mateřských škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJ ŘEČI DÍTĚTE

První kapitola mé bakalářské práce je zaměřena na vývoj řeči. V rámci úvodní části se budu věnovat vymezení základních a blízkých pojmů, které se s touto oblastí pojí. Dojde tedy k vymezení pojmů jako je řeč, jazyk a komunikace. Následně se již zaměřím konkrétně na řeč a její ontogenetický vývoj, a také na faktory, které její vývoj ovlivňují.

Většina z nás bere řeč jako charakteristickou biologickou vlastnost člověka, které se naučíme v prvních letech svého života. I přesto, že tomu tak ve většině případů je, jedná se z hlediska jejího vývoje o zcela zajímavý a fascinující proces. Dle Kejklíčkové (2016, s. 18) je řeč „nejdokonalejší biologickou formou předávání a přijímání informací.“ Jde o jistou soustavu složitých znaků, díky kterým jsou lidské bytosti schopny být mezi sebou ve vzájemné interakci, tedy sdělovat své emoce, pocity, přání či myšlenky. Podíváme-li se na jinou definici řeči, zjistíme, že například Bytešníková (2012, s. 11) definuje řeč „jako systém, jenž je schopen přenášet informace prostřednictvím jazykových znaků.“ Čechová et al. (2011) hovoří o řeči jako o individuálním způsobu realizace jazyka, chceme-li jazykového systému. Zjednodušeně tak můžeme říci, že řeč je konkretizace jazyka a také způsobem jeho realizace.

Již několikrát zmíněný **jazyk** definují Klenková, Bočková & Bytešníková (2012, s. 22) jako „soustavu zvukových a druhotných dorozumivacích prostředků znakové povahy, schopnou vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky.“ Thorová (2015) hovoří o jazyku jako o hlavním a komplexním nástroji komunikace, který má mluvenou, znakovou či psanou formu a je členěn na zvuky. Tyto zvuky se spojují následně do smysluplných slov a tato slova poté do vět. Krom toho, že je jazyk bezpochyby záležitostí mluvních orgánů, je také nástrojem myšlení. Sám Neaum (2012) ve své publikaci zmiňuje, že díky jazyku jsme schopni držet a zpracovávat vědomosti a koncepty našich zkušeností.

V souvislosti s jazykem mluvíme také o **komunikaci**, jejímž nástrojem je již zmíněný jazyk. Komunikace tedy „znamená dovednost člověka užívat výrazové prostředky nejen k výměně informací, ale i k utváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů.“ (Thorová, 2015, s. 224). Člověka komunikace provází celý život a setkává se s ní každý den. Ode dne, kdy se narodíme, až po poslední den našeho života je komunikace jeho součástí, jelikož díky ní jsme schopni utvářet sociální vztahy, vyjadřovat své myšlenky či různé informace a celkově se tak ve společnosti prosadit a fungovat v ní (Thorová,

2015). Krom vyjadřování svých myšlenek a různých informací slouží komunikace také k přenášení našich pocitů či vůle mluvčího. Komunikace pak předpokládá přenos myšlenek, informací či pocitů minimálně mezi dvěma účastníky komunikačního procesu, tedy **komunikanty**, prostřednictvím určitého **komunikačního kódu**, tedy jazyka (Čermák, 2011). Čechová et al. (2011) pak přidává k předpokladům také jistý **komunikační kanál**, který může být přímý či zprostředkovaný přes stále více v současné době využívaná digitální zařízení. Ke sdělování svých myšlenek, informací či pocitů můžeme využít jednak verbální komunikaci, ale také tu neverbální. V případě **verbální komunikace** využíváme všechny komunikační procesy realizované mluvenou či psanou řečí. V případě té **neverbální** jde naopak o všechny prostředky, které člověk sděluje mimoslovně, tedy bez použití mluveného či psaného projevu (Klenková, Bočková & Bytešníková, 2012). Do neverbálních projevů tak můžeme zařadit různá gesta, mimiku tváře či grimasy apod. (Čermák, 2011).

1.1 Ontogeneze řeči

V návaznosti na základní terminologická vymezení pokračuje první kapitola mé bakalářské práce se zaměřením na ontogenezi řeči. Vývoj řeči můžeme označit v souvislosti s ostatními vývojovými procesy za naprostý unikát. Toto tvrzení lze opřít o fakt, že v případě ontogeneze řeči mluvíme o krátkém časovém úseku vzhledem k obrovským pokrokům, kterých dítě zvládne ve vývoji řeči dosáhnout. S předchozím tvrzením se shoduje také Šulová (2019), která uvádí, že proces osvojování řeči je relativně krátkým časovým obdobím vzhledem k tomu, že si dítě osvojí různorodé aktivity, jež tvoří souhrn řečových dovedností.

Vývoj řeči je rozdělen do určitých stádií s jejich rozdílnou délkou trvání. Bez ohledu na to, jakou dobu trvání má jedno konkrétní stádium, všechna tato stádia směřují k jednomu cíli. Naplnění onoho cíle tvoří schopnost vhodně používat řeč, rozčlenit, porozumět, dekodovat, napodobit slyšené, upoutat pozornost, a to nejdůležitější, prosadit se v komunikaci, díky které jsme schopni udržovat mezilidské vztahy (Šulová, 2019).

Vývoj řeči (chceme-li řečových schopností) však můžeme rozdělit do dvou hledisek. Prvním hlediskem je **fylogenetický vývoj** řeči, kdy se jedná o vývoj lidské řeči od prapůvodu až do současné doby. Druhým hlediskem je pak **ontogenetický vývoj řeči**, jenž se pojí s vývojem řeči daného jedince v průběhu jeho života. Právě danému vývoji, tedy vývoji ontogenetickému, se budeme nyní věnovat (Kejklíčková, 2016). Pro účely

mé bakalářské práce je stěžejní zaměřit se na vývoj řeči v období předškolního věku. Vývoj řeči však začíná v počátcích našeho života, a právě z tohoto důvodu zmiňuji základní informace i k obdobím, jež předchází období předškolního věku.

Prenatální období a novorozenecké období

O jisté formě komunikace mezi matkou a plodem můžeme mluvit již v samotném prenatálním období, což dokazuje dle Průchy (2011) také řada výzkumů. Plod je v tomto období spojen s matkou placentou, a právě přes onu placentu dochází ke komunikaci. Plod má tak schopnost reagovat na různé podněty, konkrétně na ty zvukové pak začíná reagovat okolo pátého měsíce, kdy k těmto podnětům však stále radíme pouze zvuky z matčina organismu, například tlukot jejího srdce. Změna nastává okolo šestého měsíce, kdy plod začíná vnímat i zvukové podněty z jeho okolí. V momentě, kdy přijde dítě na svět, může mu tato zkušenost podstatně ulehčit vnímání řeči (Vágnerová, 2012).

Ihned po narození dítě začíná taktéž komunikovat. Prvním zvukem, jež novorozenec produkuje a kterým o sobě dává okolnímu světu vědět, je křik (Kejklíčková, 2016). Křik označujeme jako první předřečový projev dítěte, i proto bývá toto období označováno jako období **předřečových projevů** (Šulová, 2019). Do čtvrtého týdne života není dítě schopno rozlišit lidskou mluvu, to se však následně mění a dítě postupně rozeznává mluvu od ostatních okolních zvuků (Kryčová, 2018).

Kojenecké období

Kolem třetího měsíce nastupuje **období broukání**, kdy dochází ke zdokonalování hlasového projevu dítěte (Kryčová, 2018). Na období broukání navazuje pak ve čtvrtém měsíci **období žvatlání**, jež se nese ve znamení hry s mluvidly (Kutálková, 2010). Dle Kejklíčkové (2016) je žvatlání v tomto období ještě spontánní a dítě vydává zvuky, které mnohdy připomínají například mlaskání, pískání, zvuky bublavé či zvuky chrčivé. Jedná se tedy o jakousi experimentaci s mluvidly. V šestém až osmém měsíci nastupuje **období napodobujícího žvatlání**, kdy dítě začíná napodobovat zvuky ze svého okolí, sleduje pohyby mluvidel ostatních osob kolem sebe a začíná tak napodobovat a spojovat hlásky (většinou samohlásky) mateřského jazyka. V souvislosti s tím můžeme začít hovořit o vývoji výslovnosti (Bytešníková, 2012).

Mezi desátým a dvanáctým měsícem **nastává stadium období rozumění řeči**, kdy dítě reaguje spíše motoricky na určitá slova, která zná dle zvukového obrazu na základě opakujících se situací. Příkladem nám může být dotaz směřující k dítěti, např. „*Kde je*

máma, dudlík či medvídek?“ Dítě zpravidla těmto pokynům rozumí, což tedy považujeme za porozumění, respektive pasivní řeč (Bytešnicková, 2012). Dle Neumana (2012) tak dítě má ono povědomí, že slova jsou spojena s lidmi či předměty.

Batolecí období

Kolem prvního roku života začíná dítě zpravidla vyslovovat **první slova**. U každého dítěte se však liší jejich srozumitelnost. První slova bychom mohli charakterizovat jako citoslovce, ať již jednoslabičná či dvouslabičná, mohou objevovat také podstatná jména (Kutálková, 2010). Významům prvních slov se budu věnovat více v kapitole o slovní zásobě. V návaznosti na první slova začíná dítě postupem času tvořit také **první věty**. Již ve dvou letech začíná dítě mluvit ve velmi jednoduchých větách o dvou až třech slovech. Tyto věty však mají zpravidla ještě svérázný slovosled. To se ovšem mění na konci druhého roku, kdy pozorujeme velký pokrok i v gramatické struktuře jazyka (Kryčová, 2018). To ostatně potvrzují také Bednářová & Šmardová (2015), které ve své publikaci zmiňují, že dítě mezi druhým a třetím rokem začíná postupně ve svých výpovědích skloňovat, časovat či užívat plurál.

Období předškolního věku

Přibližně kolem třetího roku nastává u dětí tzv. **stádium logických pojmů**. Dítě si tak v tomto stádiu přenáší slyšené z okolí na určité podobné situace (Krahulcová, 2013 in Vašíková & Žáková, 2017). Mimo to se začínají ve třech letech upevňovat také hlásky. Ty jednodušší z nich zvládají zpravidla děti vyslovovat již správně. Ty náročnější pak nahrazují jinými či podobnými (Kryčová, 2018).

Nastává taktéž období **prvních** a později **druhých otázek**, kterým se budu více věnovat ve třetí kapitole mé bakalářské práce. Můžeme však již teď zmínit, že díky těmto otázkám dochází k rozvoji slovní zásoby, kdy se slova rychle hromadí a věty produkované dětmi se stávají delší (Neaum, 2012). V souvětích, která děti produkují, se do čtyř let však objevují stále jisté dysgramatismy, chceme-li gramatické nepřesnosti. Tyto nepřesnosti se začínají postupně po čtvrtém roce života z řeči dítěte vytrácet. Řečové schopnosti dítěte v tomto věku tak již zahrnují například schopnost mluvit o činnostech druhých lidí, schopnost vyprávět příběhy (tedy rozvíjí se také narativní schopnosti u dítěte) či se začíná objevovat snaha komunikovat a navazovat tak sociální vztahy v určitých skupinách (Žáková & Vašíková, 2017).

V období od čtvrtého až do pátého roku dítěte se zdokonaluje jednak jeho verbální projev, který již obsahuje všechny slovní druhy (viz kapitola 3), gramatickou správnost a srozumitelnou řeč. Ocitáme se tak v tzv. **stadiu intelektualizace řeči**, kdy se dle Krahulcové (2013 in Vašíková & Žáková, 2017) rozvíjí především oblast logická a dítě rozumí přesněji významům slov. Neustále narůstá slovní zásoba, pozvolně dochází také k zdokonalování výslovnosti, avšak se může ještě objevovat nesprávná výslovnost určitých hlásek (Kejklíčková, 2016).

V pátém až šestém roce dochází dle Lechty (2011 in Žáková & Vašíková, 2017) k dokončování procesu vývoje **fonematické diferenciaci**. Verbální projevy dítěte se stále více zdokonalují, dochází k neustálému nárůstu slovní zásoby, kdy děti již zvládají například převyprávět příběh na základě obrázků, popisovat různé předměty z okolí a vyjadřovat také své emoce, přání a pocity. Dochází také k rozvoji dětského humoru, kdy děti chápou a reprodukují krátké vtipy, často však efektivní pouze v jejich vrstevnické skupině. Dítě také využívá řeč v **sociálním kontextu** a díky ní je schopno lépe udržovat a navazovat vztahy jednak s vrstevníky či širším okolím.

1.2 Faktory ovlivňující vývoj řeči

Každý vývojový proces v životě člověka je ovlivňován řadou faktorů. Jinak tomu není ani u řeči, kde hovoříme také o řadě faktorů, jež její vývoj ovlivňují. Bytešníková (2012) ve své publikaci rozlišuje dva druhy faktorů, konkrétně pak faktory endogenní neboli vnitřní a faktory exogenní neboli vnější.

Faktory endogenní (vnitřní) souvisejí s fyzickou a psychickou vyzrálostí jedince. Mezi tyto faktory řadíme stav centrální nervové soustavy, úroveň motorických a intelektových schopností, dále úroveň sluchové a zrakové percepce a vrozenou míru nadání pro řeč a jazyk. Zaměříme-li se přímo na konkrétní faktory, zjistíme, že **centrální nervová soustava** plní jednu ze zásadních úloh při vývoji řeči. Nenarušená a správně vyvíjející nervová soustava programuje jednak motorické funkce, ale také zpracovává senzomotorické informace, jež participují na vývoji řeči a komunikačního procesu. V **úrovni intelektových schopností** hraje důležitou roli jednak inteligence daného jedince, ale také jeho rozumové schopnosti. Důležitá je také dostatečná **úroveň motorických schopností**. V případě narušení motorických schopností může být ovlivněn také vývoj řeči a oblast vyjadřování, poněvadž základním předpokladem pro vývoj řeči je správná funkce řečových orgánů. Důležitou roli v procesu osvojování řeči zastává také **sluchová**

a zraková percepce. Na úrovni **sluchové percepce** dochází k vnímání zvuku, reagování na sluchové podněty a celkově tak k jisté schopnosti zvukové podněty zpracovávat a reagovat na ně. Naopak na úrovni **zrakové percepce** dochází k tomu, že je jedinec (dítě) díky svému zraku schopen sledovat pohyby mluvidel (tedy artikulaci) ostatních a tyto pohyby do jisté míry napodobovat (Bytešníková, 2012). Jistá oslabení v oblasti sluchové a zrakové percepce mohou jednak do velké míry ovlivňovat vývoj řeči dítěte v předškolním období, ale také s sebou přináší pozdější problémy na úrovni školních dovedností, kdy se dítě potýká s problémy nejčastěji při čtení či psaní (Bednářová & Šmardová, 2015). Klíčovou roli zastává také **vrozená míra nadání pro řeč a jazyk**, která logicky souvisí jednak s určitými vrozenými předpoklady pro rozvoj řeči, ale také i s vnějšími činiteli ovlivňujícími vývoj řeči (Bytešníková, 2012).

Mezi faktory exogenní (vnější) zařadila Bytešníková (2012) **sociální prostředí**, ve kterém jedinec vyrůstá, a již zmiňovanou vrozenou míru nadání pro řeč a jazyk. Právě sociální prostředí a jeho význam pro rozvoj řeči a jazyka zmiňuje celá řada autorů. Kryčová (2018) rozpracovala v návaznosti na Bytešníkovou (2012) vnější činitele ovlivňující vývoj řeči. Mezi tyto činitele řadí jednak **okolí a prostředí**, ve kterém dítě vyrůstá, ale také jistý životní styl rodiny, úroveň vzdělání rodičů či mluvní vzory, které kolem sebe dítě má. Sociálnímu prostředí v souvislosti s vývojem řeči a komunikace dítěte věnuje ve své publikaci velkou pozornost také Průcha (2011), který zdůrazňuje **soubor sociálních faktorů působících** na jazykový vývoj dítěte v rámci rodiny. On sám mezi tyto faktory pak řadí strukturu rodiny, sourozence a další členy rodiny, socioekonomické postavení a profese rodičů či dosažený stupeň jejich vzdělání (Průcha, 2011). Také Bednářová & Šmardová (2015) uvádějí, že vývoj řeči je ovlivněn jednak sociálním prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, k němu ale zmiňují také další faktory, a to motoriku a vnímání (sluchové a zrakové). Samotné autorky kladou důraz tedy na již zmiňované sociální prostředí, do jehož čela staví rodinu, resp. její výchovný styl, podnětnost prostředí, ale také mluvní vzory. Zároveň zdůrazňují, že nevhodné výchovné styly, nedostatek podnětů či špatné mluvní vzory mohou být příčinou pomalejšího vyžívání řeči u dítěte. Zmiňují však také motoriku, a to jak hrubou motoriku, u které zdůrazňují vertikální polohu (např. při sedu, lezení či chůzi), jež je pro mluvení mnohem výhodnější, ale také podněcuje dítě k akci, tedy k prozkoumávání či poznávání a s tím souvisejícím rozvojem aktivní slovní zásoby. V případě jemné motoriky staví do popředí obratnost rukou, uchopování drobných předmětů v souvislosti právě s podporováním vývoje řeči. Důležitost vnímání, a to jak

zrakového, tak sluchového, již byla zmíněna, avšak i tato dvojice autorek podotýká jejich význam pro rozvoj řeči (Bednářová & Šmardová, 2015).

Význam **sociálního prostředí** s ohledem na vývoj řeči zdůrazňuje také celá řada zahraničních autorů, konkrétně pak například Santos, Francisco, & Lukasova (2021) zmiňují taktéž silnou závislost osvojování jazyka a řeči na sociálním prostředí, jeho podnětnosti a také zdůrazňují důležitost **prostředí rodinného**. S převážně totožným tvrzením přichází také Neaum (2012), který říká, že k osvojování jazyka a řeči dochází prostřednictvím **sociální interakce**, zdůrazňuje tedy jistou kvalitu a kvantitu této interakce. Ke zmíněným autorům se přidává také Tomalski et al. (2013 in Pantelie, 2020), který hovoří o faktorech ovlivňujících komunikační schopnosti dítěte, do nichž zahrnuje tzv. **socioekonomický status rodiny** (SES), do jehož struktury řadí rodinný příjem, vzdělání a pracovní status pečovatele, tedy ve většině případů právě rodiče. Zároveň autor Pantelie (2020) ve své studii poukazuje také na význam **vztahových psychologických faktorů** právě v souvislosti s ranými komunikačními kompetencemi. S jistotou tak můžeme říci, že se všichni autoři ve svých výpovědích shodují na tom, že sociální prostředí, do jehož čela staví právě prostředí rodinné, má obrovský význam pro vývoj řečových schopností u dětí.

Zapomenout bychom však neměli v rámci podnětného sociálního prostředí ani na **předškolní vzdělávání**, kdy sama Bendová (2011) ve své publikaci zdůrazňuje právě v souvislosti s ním také jeho přínos, a to od vytváření prostoru pro interpersonální komunikaci, nabízení množství řečových podnětů, ale i správného řečového vzoru ze strany pedagogů. Tento význam zdůrazňují nejen čeští autoři (viz Bendová, 2011), ale také řada zahraničních autorů, kdy například Kizi (2020) zmiňuje, že podnětnost prostředí v mateřské škole se výrazně odráží na řečových schopnostech dítěte. Krom toho také dodává tvrzení, že proces vývoje řeči je v moderním předškolním vzdělávání považován za jistý obecný základ v rámci výchovy a vzdělávání dětí.

2 JAZYKOVÉ ROVINY ŘEČI VE VÝVOJI DÍTĚTE

Již v první kapitole bakalářské práce jsme mohli zhlédnout důležitost pravidel a požadavků vztahujících se k realizaci řeči. Krom jistých pravidel a požadavků je také důležité vědět, že je řeč organizována v určitých jazykových rovinách, které se při jejím vývoji prolínají (Bytešníková, 2012). V řeči můžeme rozlišit celkem čtyři jazykové roviny. První rovinou je rovina fonemacko-fonologická, druhou morfologicko-syntaktická, třetí pak lexikálně-sémantická a poslední rovinou řeči je rovina pragmatická. V následující kapitole se zaměřím na vymezení každé z jazykových rovin, a to i v souvislosti s vývojem řeči dítěte.

Fonemacko-fonologická rovina řeči

Dle Bendové (2011, s. 11) se tato rovina řeči „zabývá zvukovou podobou jazyka, tj. sluchovou diferenciací hlásek mateřského jazyka a problematikou jejich výslovnosti.“ Z této definice můžeme vyvodit, že právě tato rovina se věnuje jednotlivým hláskám či fonémům, které označujeme jako základní jednotky této roviny. Nejmenší vydělitelnou jednotkou jazyka je **hláska** (Cvrček et al., 2015). Hláskami a všemi zvukovými vlastnostmi jazyka se zabývá disciplína **fonetika** (Čechová et al., 2011). Přesuneme-li se k zvukové stránce jazyka, co se rozlišování jednotek týká, dostáváme se k jazykovědnému oboru **fonologii**. Za důležitou fonologickou jednotku považujeme **foném** (Cvrček et al., 2015). Foném můžeme vymežit jako hlásku (např. Z, D, O atd.), která nese v daném jazyce tzv. **významově rozlišovací funkci**, tedy zjednodušeně řečeno rozhoduje o významu slov (Čechová et al., 2011).

Upustíme-li od odborných definicí a vztáhneme tuto rovinu více k předškolnímu období, zjistíme, že tato rovina hraje důležitou roli při vývoji výslovnosti jednotlivých hlásek. Vývoj výslovnosti jednotlivých hlásek u dítěte začíná od artikulačně nejlehčích hlásek (b, d, t...), až po artikulačně náročnější hlásky (r, ř, č, ž ...), (Bednářová & Šmardová, 2015). Krom správného vyslovování jednotlivých hlásek však musí dítě tyto hlásky i sluchově rozlišit, respektive najít rozdíl mezi správným a nesprávným zněním. Zásadní roli tak nese sluchové vnímání, konkrétně pak schopnost sluchové diferenciacie, která do významné míry ovlivňuje vývoj řeči. Oslabení sluchového vnímání v předškolním věku může vývoj řeči zásadně ovlivnit, tedy dochází k problémům s artikulací, rozlišováním jednotlivých hlásek či zaměňování pořadí hlásek. Oslabení se následně projevuje také na úrovni

školních dovedností, kdy se objevují problémy se čtením, psaním a celkově je tak negativně ovlivněn celý proces učení (Bednářová & Šmardová, 2015).

V této rovině se můžeme potýkat také s řadou faktorů, které ovlivňují její vývoj. Mezi tyto faktory řadí Bytešníková (2012) například úroveň komunikačních dovedností, motoriku řečových orgánů či fonemickou diferenciaci.

Morfologicko-syntaktická rovina řeči

Další rovinou, v níž je řeč organizována, je rovina morfologicko-syntaktická. Právě tato rovina se zabývá řečí z hlediska **gramatického**, pojímajíc od správnosti tvarů slov, vět, slovosledu, čísla či pádu. Všeobecně tak můžeme říci, že se morfologicko-syntaktická rovina zabývá jistými gramatickými pravidly, jež jsou aplikovány v mluvním projevu jedince (Bytešníková, 2012). Tato rovina řeči pracuje s **morfémy**, které můžeme dle Thorové (2015) označit jako nejmenší vydělitelné části slova, tedy jeho kořenem, předponou či příponou. Lingvistická věda, která se zabývá různými tvary slov, jež vznikají ve vazbě na gramatických kategoriích, se nazývá **morfologie** (chceme-li tvarosloví). Vedle morfologie je jednou z částí gramatiky také **syntax** neboli skladba. Právě syntax se pak věnuje větám a jejich stavbě či způsobu tvoření (Cvrček et. al., 2015).

Významnou roli při vývoji gramatiky zastává tzv. **transfer** (chceme-li přenos) jistého mluvního vzorce na mluvu v obdobné situaci. Zjednodušeně tak můžeme říci, že dítě napodobuje gramatický vzor, který má a slyšené v různých situacích následně může přenést i do svého projevu. Vývoj této roviny řeči u dětí tedy můžeme pozorovat již kolem prvního roku života, kdy jednotlivá slova dětmi produkovaná splňují jistou funkci jednoslovných vět (Klenková, Bočková & Bytešníková, 2012). Během druhého až třetího roku pak můžeme ve výpovědích dětí postřehnout jisté zvláštnosti (např. používání infinitiv či druhé a třetí osoby namísto té první). To se však následně mění a u dětí se začíná objevovat první skloňování, dochází k velkému rozvoji řeči a přibližně ve třech letech zvládnou děti používat dokonce i množné číslo a časovat, využívat přídavná jména či osobní zájmena. Kolem čtvrtého roku života pak dítě využívá již všechny slovní druhy, jeho věty se stávají komplexnější, začíná využívat dokonce také souvětí a mizí i jisté dysgramatismy, které se u dítěte se vyskytují již pouze výjimečně (Thorová, 2015).

Tak jako ve všech rovinách řeči mohou vzniknout jistá narušení, jinak tomu není ani zde. Právě narušení v této rovině řeči se vyznačuje tzv. **sníženým jazykovým citem**, kdy děti mají jisté problémy v jednotlivých gramatických kategoriích, ať už se jedná například

o problémy s určováním rodu, nedostatky ve slovosledu či v určování času. Narušení v této rovině pak může negativně ovlivnit také úroveň školních dovedností (Bendová, 2011).

Lexikálně-sémantická rovina řeči

Lexikálně-sémantická rovina řeči v sobě zahrnuje slovní zásobu, kterou dělíme na aktivní a pasivní. Krom toho zahrnuje také definici pojmů či úroveň zobecňování. Do aktivní slovní zásoby můžeme zahrnout slova, které jedinec aktivně využívá ve svých projevech či výpovědích, do pasivní pak zařazujeme slova, jejichž význam jedinec sice zná a rozumí jim, avšak tato slova aktivně ve svých projevech či výpovědích nevyužívá. Celá praktická část mé bakalářské práce je založena na rozvoji slovní zásoby u dětí, a proto se této rovině řeči budu podrobněji věnovat níže v kapitole o slovní zásobě (Bytešníková, 2012).

Pragmatická rovina řeči

Dostáváme se již k poslední rovině řeči, k rovině pragmatické, která se dle Bytešníkové (2012) zabývá komunikací, konkrétně pak schopností jedince vyjádřit různé komunikační záměry. Zahrnuje v sobě tedy schopnost a samostatnost jedince při konkrétních komunikačních situacích, kdy v rámci komunikace jedinec dokáže vystihnout a přiměřeně reagovat na nonverbální projevy, respektovat pravidla dialogu či udržet předmětné téma rozhovoru. Jde tedy o jisté využívání určitých jazykových schopností a jejich správnosti v souvislosti se společenskými kontexty. Zjednodušeně řečeno dochází k tomu, že při komunikaci jedinec ve správný okamžik, srozumitelným a nejvhodnějším způsobem vyřkne své sdělení. Tato rovina je tedy právem označována také jako rovina **sociální aplikace**, chceme-li sociálního uplatnění komunikačních schopností daného jednotlivce (Klenková, Bočková & Bytešníková, 2012).

Vývoj pragmatiky můžeme sledovat přibližně od dvou až dvou a půl let dítěte, kdy dítě začíná stále více upřednostňovat slovní formu komunikace se svým okolím. Mezi dvěma a půl až třemi a půl lety dochází k učení využívat tzv. **regulační funkce řeči**, tedy toho, že se dítě učí dosahovat pomocí řeči cíle. Postupně se zdokonalují také konverzační schopnosti dítěte, kdy mezi třemi až čtyřmi lety dochází ke schopnosti nejen konverzaci začít či navázat, ale také ji rozvíjet a udržet ji (Bednářová & Šmardová, 2015). Po čtvrtém roce pak dítě využívá komunikaci k jistému sociálnímu začlenění, kdy se snaží zapojovat do konverzací i další osoby ze svého okolí (Bytešníková, 2012). V případě narušení této roviny řeči dochází v mnoha případech k narušení tvorby sociálních vztahů či k sociální izolaci (Bendová, 2011).

3 SLOVNÍ ZÁSoba A ZPŮSOB JEJÍHO ROZVOJE

Třetí kapitola mé bakalářské práce se věnuje slovní zásobě. Podrobněji se tedy zaměřím na rovinu lexikálně-sémantickou, do níž slovní zásoba spadá. Zaměřím se také na konstruování slovní zásoby ze strany dítěte a v neposlední řadě zmíním také možnosti jejího rozvoje či její návaznost na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Již ve druhé kapitole mé bakalářské práce jsem v rámci charakteristiky jazykových rovin zmiňovala rovinu lexikálně-sémantickou, do které zařadíme slovní zásobu, jednak tu aktivní, ale také tu pasivní. Krom aktivní a pasivní slovní zásoby zahrnuje tato rovina řeči také definici pojmů a úroveň zobecňování (Bytešníková, 2012). Nyní se však pokusím tuto rovinu řeči charakterizovat podrobněji.

Základní lexikální jednotkou řeči je **lexém** neboli slovo. Lexém můžeme definovat jako jistou samostatnou jednotku jazyka, která nese určitý význam a může se skládat z jednoho nebo více slov. Formou, užíváním jednotlivých lexémů a obecně pak slovní zásobou se zabývá jazykovědná disciplína **lexikologie** (Cvrček et al., 2015). V návaznosti na lexikologii ještě zmíním **sémantiku**, která se věnuje významům slov, a také **frazeologii**, jež se zabývá skupinami slov nebo jednotlivými slovy uloženými v dlouhodobé paměti (Bytešníková, 2012).

Soubor všech slov, která v určitém jazyce existují, nazýváme slovní zásobou neboli **lexikonem**. Pro zajímavost si můžeme zmínit, že slovní zásobu určitého národa tvoří tzv. **národní slovní zásoba**. O zachycení této slovní zásoby se snaží slovníky. Pro naše účely bude však daleko přínosnější, zaměříme-li se na **slovní zásobu individuální**. Individuální slovní zásoba patří jednotlivci. Tato slovní zásoba je logicky zřetelně menší než ta národní, jelikož žádný jedinec pravděpodobně nezná všechna slova svého národa. U individuální slovní zásoby se také objevují výrazné rozdíly mezi jednotlivci (Čechová et al., 2011).

Individuální slovní zásoba každého jedince, ale i **slovní zásoba národní**, v našem případě čeština, má řadu vrstev. Krom tzv. **neutrálního lexikonu**, tedy slovní zásoby, kterou mluví víceméně všichni mluvčí, řadíme do slovní zásoby také například dětskou, mládežnickou a studentskou mluvu, **slang**, **profesní mluvu** (mluva související s určitým povoláním), dále také tzv. **argot** (tajná mluva určité skupiny jedinců). V souvislosti s časovým hlediskem v lexikonu mluvíme o **archaismech**, **historismech** či **neologismech**. V návaznosti

k lokalitě mluvíme o **regionalismech**, tedy o slovech, jež se využívají na určitých částech území, např. Morava, Slezsko (Cvrček et al., 2015).

Byť je již díky předchozí části známo, že slovní zásoba se skládá z aktivní a pasivní složky, shledávám za důležité tuto informaci lépe vymežit. **Aktivní slovní zásobou** označujeme slova, která jedinec běžně ve svém mluvním či psaném projevu využívá. Byť by se mohlo zdát, že bude aktivní slovní zásoba převažovat nad tou pasivní, opak je pravdou. **Pasivní slovní zásoba neboli** soubor slov, které jedinec zná či jim rozumí, ale ve svém mluvním projevu zpravidla nevyužívá, je daleko rozsáhlejší než ta aktivní, a odvíjí se například od vzdělání či prostředí, ve kterém jedinec žije (Čechová et al., 2011).

3.1 Konstruování slovní zásoby u dětí

V následující podkapitole se zaměříme na konstruování slovní zásoby u dětí. Osvojování slovní zásoby je poměrně dlouhým procesem a probíhá současně s vývojem řeči (Durtílová & Klenková, 2014). Zatímco vývoj pasivní slovní zásoby začíná dle Bytešníkové (2012) již kolem desátého měsíce života dítěte, kdy dítě začíná poprvé pozvolna chápat význam jednotlivých slov, vývoj té aktivní začíná přibližně o dva měsíce později. I v tomto období již platí, tak jako ostatně poté i po celý život jedince, že slova, kterým dítě rozumí, tedy pasivní slovní zásoba, je vyšší než množství slov, které dítě aktivně využívá (Clark, 2009 in Durtílová & Klenková, 2014).

Již z kapitoly o vývoji řeči je známo, že první slova se objevují u dětí kolem jednoho roku jejich života. Tato slova se však mohou objevovat i před, i po prvním roce, existuje zde tedy jisté rozpětí. Význam prvních slov bývá spojen zpravidla s následujícími sémantickými kategoriemi, a to označením pro osoby (*máma, táta*) a předměty z okolí dítěte či označením pro části těla a slova tzv. „*rutinní*“ – tedy pozdravy, slova z her apod. (Smolík & Málková, 2014). O jistých sémantických kategoriích v souvislosti se stádiem jednoslovných výpovědí mluví ve své publikaci také Červenková (2019), jejíž interpretace se víceméně shoduje se Smolíkem & Málkovou (2014). Sama Červenková (2019) pak ale popsala tyto sémantické kategorie jako kategorie **existence** (pojmenování nejbližších věcí, osob v okolí dítěte), **neexistence** (objevující se pod slovy – není, ne, pryč), **popření/odmítnutí** (ano, ne) či **činnosti a vlastnictví**. Co se však chápání významů prvních slov týká, můžeme říci, že dítě tyto významy chápe ještě všeobecně. Mezi prvním až půldruhým rokem totiž dochází k tzv. **hypergeneralizaci**, tedy k tomu, že si dítě rozšiřuje slova na sousední pojmy. Hypergeneralizaci si můžeme vysvětlit následovně.

Představme si situaci, že dítě využívá slovo „*haf*“ pro označení psa. V závislosti na hypergeneralizaci však dochází k tomu, že tak začne dítě označovat vše, co je chlupaté a má čtyři nohy, tedy i ostatní zvířata. S narůstající slovní zásobou však dochází ke zcela opačnému procesu, tedy k tzv. **hyperdiferenciaci**, kdy dítě již využívá určité názvy jen k jedné věci či osobě. Příkladem nám může být například slovo „*tata*“, kdy dítě chápe, že dané označení patří pouze jeho otci (Bytešníková, 2012).

Od prvních slov se dostáváme k prvním kombinacím slov. **První kombinace** slov se zpravidla objevují v době, kdy slovní zásoba dětí sčítá přibližně asi dvě stě slov, tedy většinou (ne ale vždy) kolem druhého roku života (Smolík & Málková, 2014). Díky kombinaci slov je tak dítě schopno začít tvořit věty, které tvoří již kolem dvou a půl až tří let (Červenková, 2019). V souvislosti s tím můžeme dle Červenkové (2019) mluvit o tzv. **expanzi slovní zásoby**, kdy dochází k pozorovatelně vyššímu tempu růstu slovní zásoby. O znatelně vyšším tempu rozvoje slovní zásoby mluví ve své publikaci také Smolík & Málková (2015), kteří však hovoří o tzv. **slovníkovém spurtu**, který se objevuje dle daných autorů již ke konci druhého roku života dítěte.

Na expanzi slovní zásoby či chceme-li na slovníkovém spurtu, se bezpochyby podílejí také **první otázky**, které dítě začíná klást a díky kterým tedy dochází k velkému nárůstu slovní zásoby. Otázky jsou zpravidla spojeny s konkrétní osobou, předmětem či jevem. Objevují se tak první otázky typu „*Kdo?*“ nebo „*Co?*“, které dítě začíná klást mezi jedním a půl až dvěma roky (Bednářová & Šmardová, 2015).

Na začátku předškolního období, tedy kolem tří až tří a půl let, se začínají objevovat otázky **druhého typu**. Děti kladou v tomto období ve většině případů otázky typu „*Proč?*“, jejich zvědavost a potřeba sdělování tak nabírá čím dál větších rozměrů. K otázkám typu „*Proč?*“ se také přidávají otázky typu „*Kdy?*“ (Bednářová & Šmardová, 2015). Právě vhodné reagování na otázky dětí ze strany dospělých, byť je někdy reakce velmi těžká a obtížná na vysvětlení, je velmi důležité, jelikož díky tomu dochází k již zmiňovanému rozšiřování slovní zásoby (Kutálková, 2010).

K rozvoji slovní zásoby patří bezpochybně taktéž osvojování jednotlivých slovních druhů. Být rozšiřování slovní zásoby u dítěte postupuje, jak říká sám Průcha (2011) v souladu s jeho komunikačními potřebami, počáteční slovní zásoba dětí je charakteristická převahou substantiv, tedy podstatných jmen nad slovesy. Děti tak využívají ze slovních druhů převážně již zmiňovaná podstatná jména, slovesa, ale také citoslovce (Průcha, 2011). Velký pokrok, co se osvojování slovních druhů týká, pozorujeme u dítěte mezi druhým a

třetím rokem, kdy dítě začíná využívat také přídavná jména, pomocí kterých vyjadřuje vlastnosti osob či věcí (Bytešníková, 2012). Zhruba ve třech letech se přidávají dle Thorové (2015) také příslovce, ať již místa, času, míry či způsobu. Bytešníková (2012) dodává k příslovcím také zájmena. Kolem čtvrtého roku začíná dítě využívat i spojky a další slovní druhy (Neaum, 2012). V tomto věku pak užívají děti zpravidla již všechny slovní druhy.

Kolem třetího až čtvrtého roku můžeme u dítěte pozorovat také počátky snahy o souvislé vyjadřování. **Vyjadřování** můžeme dle Váchové (2015) definovat jako samostatnou mluvní produkci, která se projevuje v tvorbě vět, které se následně spojují do souvislého projevu, chceme-li souvislého vyjadřování. Právě v souvislém vyjadřování využívá dítě jednak slovní zásobu, ale také se v něm uplatňuje výslovnost či zvládnutí gramatických pravidel a tempa řeči. Můžeme tedy logicky vyvodit, že aktivní slovní zásoba sehrává ve vyjadřování dítěte jednu z nejdůležitějších rolí (Váchová, 2015).

Jak rychle narůstá slovní zásoba u jednotlivých dětí, je zcela individuální. Její rozšiřování je totiž nerovnoměrné a mezi jednotlivými dětmi můžeme v průběhu dětství pozorovat dosti významné rozdíly (Bytešníková, 2012). Mnoho autorů viz Průcha (2011) či Bytešníková (2012) uvádí ve svých publikacích však **průměrnou velikost slovní zásoby** u dětí v závislosti na věku. Pro představu uvádím příklad dle Bytešníkové (2012).

Tabulka 1 – Průměrná velikost slovní zásoby u dětí v závislosti na věku

Věk	Průměrná velikost slovní zásoby
2 roky	270-300 slov
3 roky	1000 slov
4 roky	1500 slov
5 let	2000 slov
6 let	2500–3000 slov

Z výše uvedené tabulky můžeme usoudit, že slovní zásoba u dítěte narůstá nejvíce v prvních třech letech jeho života, nicméně její nárůst pokračuje i poté, tedy v období předškolního věku. K rozvoji slovní zásoby dochází i v tomto období, a to i díky rozvoji kognitivních funkcí. Samotní Berk & Meyers (2016) ve své publikaci zmiňují, že vývoj jazyka a řeči je úzce spjat s kognitivními změnami, o kterých během předškolního období

mluvíme, a tak je toto období právem označováno jako období, kdy děti dosahují významných pokroků v jazykových schopnostech, a tedy samozřejmě i v samotné řeči.

3.2 Rozvoj slovní zásoby u dětí předškolního věku

Důležitost rozvoje slovní zásoby u dětí předškolního věku lze již z předešlé kapitoly vyvodit. Nejenom, že osvojování slovní zásoby má neskutečný potenciál směrem k budoucímu životu člověka, ale také, a to již v předškolním období určuje úroveň jeho komunikačních schopností. Díky komunikaci je totiž dítě schopno snáze participovat na komunikaci s ostatními členy ve svém okolí, tedy se svými vrstevníky, rodinnými příslušníky či širším okolím.

V rámci podpory rozvoje slovní zásoby se v období předškolního věku zaměřujeme převážně na **systematické objasňování významu slov**. Dítě podporujeme v aktivním pojmenovávání předmětů a jevů v jeho okolí (Bytešníková, 2012). Autorka Kryčová (2018) ve své publikaci uvádí, že v rámci činností s dětmi realizovanými je potřeba se v rámci rozvoje slovní zásoby zaměřit na ty aktivity, při kterých děti tvoří **antonyma** - slova opačného významu, **synonyma** - slova souzvučná, ale různého významu, **slova nadřazená či podřizená**. S Kryčovou (2018) souhlasí také Bytešníková (2012), která přidává však také **osvojování si vztahu výrazů se širším a užším významem** (např. město – Zlín, Praha) či **poměr mezi významem obecnější povahy a konkrétnějším vyjádřením** (tedy např. slovo „*dělá*“ – „*Pes dělá haf. Tatínek dělá v garáži. Babička dělá snídani.*“).

Při vzdělávacích činnostech zaměřených na rozvoj slovní zásoby musí pedagog mimo jiné volit také vhodné **pedagogické strategie**, konkrétně pak **metody a formy**, které podporují nejen rozvoj slovní zásoby, ale také již výše zmiňované vyjadřování a celkově pak řečové dovednosti. Kryčová (2018) ve své publikaci nabízí velké množství forem a metod, které mohou pedagogové v rámci své praxe využívat. Krom velmi známé práce s říkadly, básněmi a písněmi, řadí mezi užitečné metody také práci s obrázky či knihou, vyprávění, reprodukci příběhu či popis pracovního postupu, rozhovor, diskusi, ale také dramatizaci, situační metody, metody řešení určitého problému, pokusy, bádání či prožitkové učení. Díky všem těmto metodám dochází v průběhu celého předškolního vzdělávání k podpoře rozvoje nejen slovní zásoby, ale také k rozvoji samostatného mluvního projevu, vyjadřovací pohotovosti, osvojování si komunikačních dovedností či kultivovaného a souvislého projevu v kombinaci s využíváním vhodných tvarů slov. Součástí předchozího výčtu se ve všech případech předpokládá dostatečná slovní zásoba, která ve většině

případů určuje úspěšnost dítěte v rámci jednotlivých „*kategorií*“ (Kryčová, 2018). Zapomenout však nesmíme ani na slovní zásobu pasivní, kterou můžeme rozvíjet různorodou nabídkou vzdělávacích činností a her dítěti nabízených, např. přemísťováním obrázků a předmětů dle pokynu učitele, čtením příběhů, vyprávěním apod. (Bytešníková, 2012 in Žáková & Vašíková, 2017).

Své nezastupitelné místo při rozvoji slovní zásoby zastává také **hra**. Hra je v období předškolního věku pro dítě pořád ještě nejpřirozenější aktivita, a tak jak uvádí sám Grifenhagen (2012 in McLeod et al., 2019), herní kontexty založené na přirozené interakci jsou ideální příležitostí ke smysluplnému rozvoji slovní zásoby, jelikož díky hře se vyskytují poutavé příležitosti k rozhovorům s dětmi či příležitosti podporující osvojení si nového lexikonu. Kolektiv autorů – Toub et al. (2018) souhlasí taktéž s předchozím tvrzením, tedy že hra nabízí způsob, jak podpořit rozvoj slovní zásoby dětí prostřednictvím využívání slov ve smysluplných kontextech. Z českých autorů vyzdvihujících hru můžeme zmínit například Červenkovou (2019), která zmiňuje ve své publikaci význam hry v souladu s rozvojem komunikačních kompetencí, tedy i s rozvojem slovní zásoby.

3.3 Význam rozvoje slovní zásoby

V návaznosti na předchozí podkapitulu je také velmi přínosné zmínit, proč vlastně slovní zásobu rozvíjíme, a jaké komplikace mohou nastat v případě jejího nedostatečného rozvinutí. Byť jistá důležitost rozvoje slovní zásoby doprovází celou tuto kapitolu, není od věci si zmínit jednotlivé argumenty pohromadě.

Slovní zásoba v období předškolního věku výrazně ovlivňuje **komunikační kompetence** dítěte. Předškolní období je ve spojitosti s tím považováno za jedno z **klíčových období** ve vývoji komunikace. Dítě si totiž během celého předškolního období (i před ním a po něm) osvojuje jisté komunikační kompetence, jejichž úroveň určuje také znalost slovní zásoby. Jelikož hovoříme o komunikačních kompetencích, zmíním zde jejich definici: „*Pojem „komunikační kompetence“ vyjadřuje schopnost využívání jazykových prostředků mluvčím v reálných podmínkách komunikačního kontextu a pro určité komunikační účely.*“ (Kocurová, 2002 in Bytešníková, 2012, s. 26). Lze tedy vyvodit, že dostatečná slovní zásoba má velmi pozitivní vliv směrem ke schopnostem dítěte se v komunikaci prosadit a participovat na ni.

Během celého předškolního období rozvíjíme slovní zásobu také především proto, aby dítě do konce šestého roku svého života následně disponovalo tzv. **dostatečnou slovní**

zásobou. I díky tomu proběhne bezproblémové zařazení do edukačního procesu (Durtílová & Klenková, 2014). Je totiž důležité si uvědomit, že úroveň slovní zásoby dětí se později projeví na dalších stupních vzdělávání, konkrétně pak na základní škole, a to nejen v jejich úrovni **čtenářských dovedností**, tedy například při hlasitém čtení, ale také schopnosti čtenému porozumět (Smolík & Málková, 2014). Krom toho se však úroveň slovní zásoby projeví také v **celém procesu učení**. Nedostatečná slovní zásoba totiž může s sebou přinášet potíže v porozumění výkladu učitele, schopnosti dítěte odpovídat na otázky, kdy jsou jeho odpovědi zpravidla velmi stručné a strohé, ale také může nedostatečná slovní zásoba působit nepříznivě na socializaci dítěte (Bednářová & Šmardová, 2015). S tím souhlasí také řada dalších zahraničních autorů, jako například Morgan, Farkas, Hillemeir, Hammer, & Maczuga (2015, in Toub et al., 2018) či Rowe, Raudenbush, & Goldin-Meadow (2012 in Toub et al., 2018), kteří říkají, že raná slovní zásoba jednak významně předpovídá pozdější vývoj jazyka dětí, ale také jeho budoucí čtenářské dovednosti, školní připravenost či studijní úspěch.

3.4 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání – Jazyk a řeč

Rozvoj jazyka a řeči je jedním z nejdůležitějších aspektů předškolního vzdělávání. Koneckonců toto tvrzení podtrhuje také fakt, že oblasti jazyka a řeči je věnována pozornost v nejdůležitějším dokumentu pro předškolní vzdělávání, a to v **Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání** (dále jen RVP PV). Aktuální RVP PV (2021) obsahuje pět vzdělávacích oblastí, z nichž jednu tvoří vzdělávací oblast „*Dítě a jeho psychika*“, ve které nalezneme podoblast „*Jazyk a řeč*“.

Náplň této podoblasti „*Jazyk a řeč*“ je složena z dílčích vzdělávacích cílů, vzdělávací nabídky, očekávaných výstupů, ale také jistých rizik, které mohou při rozvíjení této podoblasti nastat (RVP PV, 2021). V rámci **dílčích vzdělávacích cílů** je věnována pozornost podpoře kultivovaného projevu, jenž v sobě zahrnuje bezpochyby dostatečnou znalost slovní zásoby, správné využívání gramatických pravidel či schopnost smysluplného vyjadřování. Pozornost je věnována také rozvoji komunikace (jak verbální, tak i neverbální) či rozvoji zájmu o psanou podobu jazyka (Bytešníková, 2012).

Vzdělávací nabídku pak tvoří řada her, poslech čtených či vyprávěných příběhů, rozhovory s dětmi, diskuse, vyprávění, a další. Se zacílením na rozvoj slovní zásoby se pak

vzdělávací nabídka orientuje na různé vyprávění dle obrázků, samostatný slovní projev dítěte na určité téma, hry se slovy, slovní hádanky, dramatizaci, a jiné (RVP PV, 2021).

Očekávaných výstupů, kterých by mělo dítě na konci předškolního vzdělávání v této podoblasti dosáhnout, je pak celá řada. Velmi přínosná nám může být publikace od Kryčové (2018), která na základě inspirace od dalších autorů, konkrétně Bednářové & Šmardové (2015) či Smolíka & Málkové (2014), zmiňuje jisté „*kategorie*“ požadavků v souvislosti s očekávanými výstupy v rámci RVP PV. Jednotlivé požadavky se věnují jednak **gramatické struktuře textu** (např. využívání správných tvarů slovních druhů), **souvislému vyjadřování** (smysluplnému popisu, vyprávění příběhů...), dále **vlastnímu projevu, jazykovému citu, sluchovému vnímání a fonematickému sluchu, rytmickému cítění, analýze slov** (hláskování, slabikování), ale také pro nás nejdůležitější **slovní zásobě**, a to jak aktivní, tak pasivní. Dostatečná znalost slovní zásoby se však odráží víceméně ve všech výstupech, ať již se například jedná o schopnost vést rozhovor, vyjadřovat samostatně a srozumitelně své pocity, myšlenky, nápady či ve schopnosti slyšenému porozumět, učit se aktivně nová slova a ta následně využívat, vyprávět příběh, popsat situaci či pojmenovat vše, co se kolem dítěte nachází, tvořit synonyma, antonyma, homonyma apod. (RVP PV, 2021).

Výsledkem rozvoje dítěte v oblasti jazyka a řeči je pak vznik a rozvoj **komunikativních kompetencí**. To potvrzuje také sama Suchánková (2011), která říká, že způsobilosti, které dítě získá v rámci podpory jeho rozvoje v oblasti jazyka a řeči, vedou ke vzniku a následnému rozvoji **komunikativních kompetencí**. Kompetence obecně nabízí pedagogovi soubor předpokládaných způsobilostí, na které by děti měly před zahájením školní docházky dosáhnout (Bytešníková, 2012). Komunikativní kompetence pak vymezují způsobilosti dětí právě v návaznosti na podoblast „*Jazyk a řeč*“. Jejich rozvoj pokračuje následně i v základním vzdělávání, kdy je rozvoj komunikativní kompetence taktéž jedním z cílů *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 SADA AKTIVIT

Cílem aplikačního typu mé bakalářské práce je navrhnout a zpracovat sadu aktivit podporující rozvoj slovní zásoby u dětí předškolního věku. Jednotlivé aktivity v rámci sady poté zrealizovat a ověřit ve vybrané mateřské škole. Na základě přímé realizace a ověřování proběhne v závěrečné části mé bakalářské práce souhrnná evaluace, která je tvořena vlastní reflexí, ale také hodnocením učitelky mateřské školy. Následně přistupuji ke komparaci obou hodnocení. V návaznosti na zjištěné výsledky jsou interpretována jistá doporučení pro praxi mateřských škol.

Sada aktivit rozvíjející slovní zásobu byla vytvořena pro věkovou skupinu dětí 5-6 let. Jednotlivé aktivity byly v rámci sady tematicky propojeny, jednak z důvodu možnosti ověření účinnosti sady aktivit, ale také z důvodu návaznosti jednotlivých aktivit v rámci tématu. Sadu aktivit tvoří tedy celkem 8 aktivit, jejichž navrhování probíhalo od října roku 2021, zpracovávání pak od prosince 2021. Přímá realizace těchto aktivit pak probíhala v měsíci lednu a únoru 2022 ve vybrané mateřské škole v okrese Zlín. Následná evaluace probíhala v březnu 2022.

4.1 Cíle

Primárně je sada aktivit orientována na rozvoj slovní zásoby dětí předškolního věku. Jednotlivé aktivity v rámci sady jsou tedy zaměřeny na **rozvoj a zdokonalení struktury slovní zásoby**, tj. od antonym, synonym, homonym, až po slova nadřazená či podřízená. Aktivity v rámci sady jsou ale také zaměřeny **na podporu jazykového projevu dítěte**, při kterém hraje slovní zásoba jednu z nejdůležitějších rolí. V rámci sady aktivit je tak rozvíjeno a podporováno vyjadřování, konkrétně pak vyjadřovací pohotovost, ale také podpora argumentace dětí a další. Zároveň jsou však jednotlivé aktivity do velké míry postaveny také na **vzájemné spolupráci dětí**, a to i díky využitým metodám či organizačním formám, tudíž mimo rozvoj slovní zásoby je díky sadě aktivit podporována také **vzájemná spolupráce a komunikace** ve skupinách či rozvoj fantazie a představivosti.

4.2 Charakteristika sady aktivit

V níže uvedené tabulce uvádím důležité informace, jež se týkají charakteristiky sady aktivit zaměřených na rozvoj slovní zásoby u dětí předškolního věku. Tabulka uvádí název

stanoveného tématu, počet aktivit v rámci sady, věkové určení, edukační cíle a délku realizace.

Tabulka 2 – Charakteristika sady aktivit

Téma	Domácnost
Počet aktivit	8
Věk dětí	5–6 let
Edukační cíle sady aktivit	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet slovní zásobu • Podpořit komunikační a jazykové dovednosti u dětí • Podpořit souvislé vyjadřování dětí
Časový harmonogram	<p>Plánování – říjen-prosinec 2021</p> <p>Realizace – leden-únor 2022</p> <p>Evaluace – březen 2022</p>

4.3 Vzdělávací obsah sady aktivit

Jako již bylo výše zmíněno, sada aktivit sestává z 8 aktivit zaměřených na rozvoj slovní zásoby u dětí ve věku 5–6 let. Realizace jednotlivých aktivit může probíhat v rámci jednoho časového úseku, tj. v řadě za sebou. Jednotlivé aktivity lze však realizovat i samostatně. Při zpracovávání jednotlivých aktivit jsem využila jednak vlastní kreativity, ale také jsem se, co se určování pedagogických strategií týče, inspirovala v publikaci „*Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním vzdělávání*“ od Kryčové (2018). V níže uvedené tabulce již předkládám konkrétní vzdělávací obsah jednotlivých aktivit, kde jsou mimo informací o zaměření konkrétní aktivity stanoveny také vzdělávací cíle, organizační formy, využití metody a také neméně důležité pomůcky a prostředky v rámci mých aktivit figurující.

Tabulka 3 – Vzdělávací obsah sady aktivit

Zaměření	Vzdělávací cíle	Organizační forma	Metody	Pomůcky a prostředky
Nadřazené a podřazené pojmy	-Rozvíjet aktivní slovní zásobu -Podpořit vyjadřovací pohotovost -Podpořit rozlišování mezi nadřazenými a podřazenými slovy	Řízená činnost	Rozhovor, práce s obrázky, hra, popis	Reproduktor, nahrávka, demonstrační obrázky, reálné předměty, papír, fixy
-Antonyma -Vyjadřovací pohotovost -Pasivní slovní zásoba -Nadřazené a podřazené pojmy	-Rozvíjet komunikační a vyjadřovací dovednosti -Rozvíjet aktivní a pasivní slovní zásobu	Vzdělávací centra	Rozhovor, práce s obrázky, hra, manipulování	Demonstrační obrázky, hrací karty, kolíky
Homonyma a synonyma	-Podpořit porozumění významům slov -Rozvíjet logické myšlení ve vztahu k tvoření synonym a homonym	Řízená činnost	Rozhovor, práce s obrázky, popis, hra	Demonstrační obrázky, reproduktor

Vyjadřovací pohotovost	-Podpořit soustředěnost a vyjadřovací pohotovost -Rozvíjet aktivní slovní zásobu -Rozvíjet komunikační dovednosti při hře	Řízená činnost	Rozhovor, práce s obrázky, popis, hra	Hrací karty, demonstrační obrázky
Souvislý projev	-Rozvíjet slovní zásobu -Podpořit souvislý projev dítěte -Podpořit komunikaci ve skupině	Skupinová práce	Rozhovor, práce s obrázky, popis pracovního postupu	Obrázky, lepidlo, psací potřeby, papír
Smysluplné vyjadřování myšlenek a názorů	-Rozvíjet slovní zásobu -Podpořit argumentaci u dětí -Podpořit komunikaci ve skupině	Skupinová práce	Vyprávění, popis, práce s obrázky, rozhovor	Situační obrázky, psychomotorický padák
Souvislý projev	-Podpořit osvojování slovních druhů při popisu	Skupinová práce	Rozhovor, práce s obrázky, popis,	Obrázky, dřevěný rám, lepidlo, barevný papír, lepicí suchý zip,

	-Podpořit souvislý projev dítěte -Podpořit komunikaci ve skupině		vyprávění, metoda dovednostně-praktická (výtvarná činnost)	nůžky
Komunikační a jazykové dovednosti	-Podpořit kritické myšlení ve vztahu k řešení situace -Rozvíjet komunikační a jazykové dovednosti -Podpořit vyjadřovací pohotovost	Dramatizace	Rozhovor, dramatizace, improvizace, popis, vyprávění	Maňásek, situační obrázky, různé předměty

5 REALIZACE SADY AKTIVIT

Realizace 8 vzdělávacích aktivit probíhala v rámci **8 dnů během dopoledních činností** s dětmi ve vybrané mateřské škole. Před zahájením ověřování sady aktivit jsem **splnila etické podmínky výzkumu**, tudíž jsem získala podpis od všech rodičů, jež dali svolení k účasti jejich dítěte na sadě aktivit. Tyto podpisy jsem získala pomocí dvou formulářů, z nichž jeden sloužil k udělení souhlasu s již zmiňovanou účastí dítěte. Ve druhém formuláři rodiče vyjádřili svým podpisem souhlas také s pořizováním fotografií dítěte během jednotlivých aktivit. Sada aktivit byla ověřována po dobu dvou měsíců. Setkání probíhala dle domluvy s učitelkou mateřské školy, se kterou jsem byla po celou dobu v kontaktu. **Časová dotace** na jedno setkání byla v průměru 35 minut.

Co se pomůcek a prostředků využívaných v rámci sady týká, všechny materiály jsem vytvořila sama v bezplatné webové platformě **Canva**, jež slouží k tvorbě grafického materiálu. Tato webová platforma nabízí možnost využití dílčích obrázků, které mohou její uživatelé použít k sestavení svých potřebných materiálů. Tudíž jsem využila nabízené obrázky k tvorbě hracích karet, demonstračních obrázků apod., které jsem si sama sestavila dle své potřeby a svých představ. Takto vytvořené materiály šly následně do tisku a poté jsem je laminovala do fólie. V rámci sady jsem využila převážně obrázkový materiál či vytvořené hrací karty. V aktivitě č. 1 byla využita také nahrávka, kterou jsem taktéž sama díky mobilní aplikaci nahrála.

Charakteristika školy a dětí

Ověřování sady aktivit proběhlo v mateřské škole ve **Zlínském kraji**. Tato mateřská škola se nachází v malé městské části v klidném prostředí. V okolí mateřské školy nalezneme sportovní a dětské hřiště. Ve vybrané mateřské škole se nachází **celkem 3 třídy**, do nichž jsou děti rozděleny dle věku. Já osobně jsem svou sadu ověřovala **ve třídě 5–6letých dětí**. Při realizaci jsem využila jednak dětskou hernu, dle označení dané mateřské školy „*dětský pokoj*“. Některé aktivity pak byly organizovány také v rámci třídy u stolů. Veškeré vybavení třídy, počínajíc od hraček až po nábytek, splňovalo všechny stanovené požadavky, nábytek byl přizpůsoben vzrůstu dětí či jejich bezpečnosti. Díky bezproblémové komunikaci, vstřícnému a ochotnému přístupu zdejších pedagogů jsme se vždy dohodli na tom, kde budu s dětmi realizovat danou aktivitu tak, abych nezasahovala do dalšího dění mateřské školy. Do realizace sady aktivit se zapojilo celkem **23 dětí ve věku 5-6 let**. Plný počet dětí však neprovázela žádnou z aktivit a vzhledem k

probíhajícím karanténním opatřením v této mateřské škole se pohyboval průměrný počet dětí v rámci jednotlivých aktivit mezi 12–15. Co se již přímé realizace sady týká, v rámci úvodních aktivit realizovaných s dětmi jsem očekávala ostýchavost dětí. Ta však provázela pouze první výstup, chceme-li první aktivitu, kdy děti byly nejisté „*novou paní učitelkou*“. Svým přístupem jsem se však snažila vytvořit příjemné prostředí, což se mi podařilo a počáteční ostych dětí rychle zmizel. V rámci všech aktivit se velmi projevovala zvědavost dětí, jejich nadšení z neobvyklých aktivit a snaha zapojit se do rozhovorů. Objevily se však i děti, které neměly v daný den zrovna náladu si povídat, zapojit se do rozhovoru, a tak v úvodu aktivity spíše seděly zamlklé. Jejich ostych však ve většině případů během několika minut opadl, a i tyto děti se začaly do aktivity zapojovat. Vzhledem k aktivitám, jež byly založeny ve většině případů na skupinové spolupráci dětí, se projevila také u dětí schopnost spolupráce. Rozdělení do skupin probíhalo dle výběru dětí, bez jakýchkoliv konfliktů či neshod. V rámci těchto činností mezi sebou děti aktivně komunikovaly, diskutovaly nad daným „úkolem“ a taktéž nevznikaly žádné rozpory mezi nimi.

Ve vybrané skupině se však objevovaly jisté rozdíly mezi jednotlivými dětmi, co se tzv. mluvního apetitu týká. Některé děti totiž disponovaly větším apетitem k mluvení. Tyto děti se na mě nebály obrátit s jakýmkoliv dotazem či prosbou o opětovné zopakování jejich úkolu. Svůj mluvní apetit však děti projevovaly často i v momentě, kdy mluvily děti, které nebyly tak průbojné, tudíž jsem musela občas situaci usměrnit a upozornit dané děti, že teď mluví jejich kamarád. Všeobecně pak děti s větším mluvním apетitem byly dívky, našli se však zástupci i u chlapců.

5.1 Průběh sady aktivit

V následující podkapitole jsou detailněji přiblíženy jednotlivé aktivity v rámci sady realizované včetně jejich průběhu.

Aktivita č. 1 – Nadřazené a podřízené pojmy

Cíle:

- Rozvíjet slovní zásobu
- Podpořit vyjadřovací pohotovost
- Podpořit rozlišování mezi nadřazenými a podřízenými slovy

Pedagogické strategie:

- **Organizační forma** – řízená činností
- **Metody** – rozhovor, práce s obrázky, hra, popis
- **Prostředky a pomůcky** – reproduktor, demonstrační obrázky, nahrávka, reálné předměty kusů nádobí, nářadí, papír, fixy

Průběh výstupu úvodní část:

Úvodní část prvního výstupu jsem věnovala mému představení. S dětmi jsme však nejprve společně vytvořili kruh ve třídě a posadili se po jeho obvodu. Následně proběhlo již zmiňované představení, a to jak z mé strany, tak také ze strany dětí. Po představení následoval rozhovor, jehož předmětem bylo stanovené téma sady, tedy domácnost. Při tomto rozhovoru jsem nápady a návrhy dětí zapisovala pomocí barevných fix na velký formát papíru. Vznikla tedy jistá mentální mapa, pomocí které budu moci na konci sady ověřit její účinnost, a také díky které jsem si zmapovala znalosti dětí pojící se s tímto tématem ještě před začátkem realizace mé sady.

Ukázka rozhovoru při tvorbě mentální mapy (U = učitel, D = dítě):

- ✓ U: „*Tak, děti, co vás napadne, když se řekne domácnost?*“
- ✓ D1: „*Nábytek.*“
- ✓ D2: „*Uklízení.*“
- ✓ D3: „*Domácnost je dům.*“
- ✓ D4: „*Spíme doma.*“
- ✓ D7: „*Když je tam binec, tak uklízíme. Třeba hadrů nebo smetáčkem.*“
- ✓ D1: „*Aj hračky tam máme.*“

Motivace:

Po úvodní části následovala motivace, při které jsem využila obrázkový materiál. Tento materiál jsem položila před sebe do středu kruhu. Na menších obrázcích mohly děti vidět různé nádobí, nářadí, nábytek a elektrické spotřebiče. Větší obrázky pak znázorňovaly celou kategorii, tudíž obrázků sady nádobí, sady nářadí, různého nábytku a elektrických spotřebičů.

Úkolem dětí bylo vždy daný obrázek, který si vybralo, pojmenovat a přiřadit jej ke kategorii, do které podle něj patří. V rámci prostoru kruhu tak vznikla čtyři pole, kdy každé pole patřilo dané kategorii. Po roztřídění všech obrázků si mohly děti svou volbu zkontrolovat, jelikož na každém obrázku, respektive na jeho zadní straně byl znak (například veškeré nádoby mělo na své zadní straně čtverec) a pokud se znaky shodovaly, bylo roztřídění dětmi správné. V rámci některých méně známých předmětů jsem využila reálné předměty, které si děti mohly prohlédnout či vyzkoušet, například lis na česnek, kuchyňská sěrka, vodováha, servírovací lžíce apod.

Ukázka rozhovoru s dětmi při motivaci (rozděleno dle náhodných částí).

- ✓ D2: „Šroubovák. To asi patří sem – do náradí.“
- ✓ D14: „To je pračka. Ta patří do spotřebovačů.“
- ✓ U: „Spotřebovačů? Myslíš do spotřebičů?“
- ✓ D14: „Jo.“
- ✓ D11: „Trouba a dám ju do spotřebičů.“

Hlavní část:

Na úvodní motivaci plynule navazovala část hlavní, ke které jsem využila reproduktor a vlastní nahrávku, kterou jsem pro děti připravila. Vysvětlila jsem dětem, že si nyní zahrajeme hru, ke které však musím pustit nahrávku a zároveň je požádala, aby pozorně poslouchaly, jelikož se z nahrávky dozví všechny důležité pokyny. Pak jsem tedy pustila nahrávku, jejíž přepis nalezneme v příloze číslo IV.

V průběhu první hry některé děti pokynům či pravidlům z nahrávky nerozuměly, a proto jsem nahrávku vždy pozastavila a vysvětlila podrobněji, jaký je úkol dětí. Nicméně po chvíli všechny děti princip hry a její pravidla pochopily a hra probíhala bez jakýchkoliv problémů. Občas nastala situace, kdy si některé z dětí nemohlo vzpomenout, a tak využilo slovo, které již v rámci hry padlo. Většina dětí však přicházela s novými slovy, která ještě v rámci hry nepadla. Jelikož děti při skončení první hry vyjádřily velký zájem a poprosily mě, aby si mohly zahrát ještě jednou, pustila jsem nahrávku znovu. Tentokrát jsem se však již hry společně s dětmi neúčastnila a nechala děti, aby hrály samostatně. Celé hře jsem pouze přihlížela a v případě nutnosti dětem pomohla.

Ukázka ze samostatné hry dětí:

Nadřazené slovo – NÁŘADÍ:

- ✓ D15: „Kladívko.“
- ✓ D1: „Klíč.“
- ✓ D2: „Šroubovák.“
- ✓ D5: „Hoblík.“
- ✓ D7: „Nevím.“
- ✓ U: „Nevadí. Pošli dál.“
- ✓ D9: „Sekyra.“

Závěrečná část:

Závěrečná část patřila již úklidu a rozhovoru. K rozhovoru jsem využila vařečku, kterou si děti posílaly mezi sebou v kruhu, a každé dítě, které mělo v daný moment vařečku ve své ruce, tak mohlo vyjádřit svůj názor a své pocity z aktivity. Předešla jsem tak zbytečnému překřikování dětí a také docílila toho, aby se vyjádřilo každé z nich, čímž jsem získala cennou zpětnou vazbu od hlavních aktérů.

V rámci každé z aktivit bude v jejím závěru přiložena tabulka s vlastní sebereflexí.

Tabulka 4 – Vlastní sebereflexe výstupu č. 1

Zhodnocení pedagogických strategií	Vhodná volba a provedení pedagogických strategií. V rámci úvodní aktivity příkládám za vhodné využití řízené činnosti, při které jsem se snažila podněcovat děti ke vzájemné komunikaci, kterou občas komplikoval počáteční ostych dětí. Prostředky a pomůcky figurovaly ve velké míře a umožnily efektivní práci dětem.
Naplnění edukačních cílů	Cíle aktivity byly z mého úhlu pohledu naplněny a vhodně zvoleny vzhledem k věkové kategorii dětí.
Celkové zhodnocení	Průběh první aktivity komplikoval z počátku ostych dětí, jenž se projevil v souvislosti s neznámou učitelkou v mateřské škole. I proto jsem věnovala delší časový úsek úvodnímu představování a vysvětlení dětem, proč jsem za nimi přišla a co nás společně čeká. Podařilo se mi

s dětmi navázat komunikaci a postupně také odbourat ostych, čímž jsem mohla pozvolna pokračovat k hlavní části aktivity, při které jsem využila nahrávku a reproduktor, což bylo pro děti velkou novinkou a přineslo jim to, troufnu si říct novou zkušenost a prožitek. Oceňuji také mou snahu podporovat samostatnost dětí a nezasahovat do jejich hry bez důvodu. Časovou dotaci na aktivitu jsem využila dle mé představy a aktivitu i řádně ukončila. Klady vidím převážně ve využitých pedagogických strategiích, konkrétně pak v pomůckách a prostředcích. Velké pozitivum dle mého názoru přináší i vytvoření mentální mapy na základě principů brainstormingu, kdy jsem si zmapovala dosavadní znalosti dětí v rámci mnou zvoleného tématu.

Obrázek 1: *Práce dětí při motivační části (vlastní foto)*



Aktivita č. 2 – antonyma, pasivní slovní zásoba, vyjadřovací pohotovost, slova nadřazená a podřazená

Cíle:

- Rozvíjet komunikační a vyjadřovací dovednosti
- Rozvíjet aktivní a pasivní slovní zásobu

Pedagogické strategie:

- **Organizační forma** – vzdělávací centra
- **Metody** – rozhovor, práce s obrázky, hra, manipulování
- **Prostředky a pomůcky** – demonstrační obrázky, hrací karty, kolíky

Motivace:

Při motivaci jsem dnes využila magnetickou tabuli, na kterou jsem pomocí magnetů připnula obrázky. Předmětem motivace pak bylo pojmenovávání předmětů na obrázcích, řazení do správných kategorií a popis, k čemu daný předmět slouží. Vše probíhalo formou rozhovoru, do něhož jsem se snažila zapojit všechny děti. V rámci obrázků jsem zařadila krom nábytku, nářadí či nádobí také obrázky exotického ovoce či méně známé zeleniny.

Ukázka rozhovoru s dětmi při úvodní motivaci:

D16: „*Já sem tady minule nebyla, protože jsem nachlazená.*“

U: „*Tak si to všechno nyní zopakujeme společně, nemusíš se bát. Děti, co vidíte na tomto obrázku?*“

D2: „*Že tam dáš česnek, a to tlačíš a je to do kuchyně na nádobí.*“

U: „*Ano, a jak se to jmenuje? Věděl by někdo?*“

D10: „*Lis na česnek.*“

D16: „*Aj máma to používá.*“

Hlavní část:

Důležité je zmínit, že ještě před celým výstupem proběhla příprava vzdělávacích center, kdy jsem tato centra rozmístila na různá místa ve třídě. Ke každému vzdělávacímu centru jsem také přiřadila list papíru s nakreslenými puntíky. Počet puntíků na listu papíru symbolizoval maximální počet dětí, jenž mohl být v rámci daného vzdělávacího centra v jeden okamžik (tudíž například – 5 puntíků – maximální počet dětí ve vzdělávacím centru 5). Zabránila jsem tím přeplněnosti jednotlivých center, kdy z vlastní zkušenosti vím, že děti mají často problém se rozdělit a velká skupina dětí směřuje do jednoho vzdělávacího centra.

Po úvodní motivaci jsem tedy již mohla s dětmi rovnou přistoupit ke vzdělávacím centrům, která byla připravena. Požádala jsem tedy děti, aby vstaly, a společně jsme si s dětmi

jednotlivá centra prošli. Dětem jsem u každého z center nabídla popis činnosti v něm realizované, dotázala se, zda všemu děti rozumí, případně povysvětlila. Upozornila jsem děti také na bílé listy s puntíky a vysvětlila jejich princip. Po nabídnutí všech vzdělávacích center dětem jsem je poprosila, aby se posadily na koberec. V momentě, kdy všechny děti v klidu seděly na koberci, jsem vydala signál, že mohou jít do center. Snažila jsem se tímto krokem předejít jisté nespravedlnosti, kdy některé děti, jež disponují rychlejšími instinkty, by mohly obsadit centra hned poté, co jsem je dětem vysvětlila.

Všechny obrázkový materiál měl na své zadní straně znaky, tudíž v rámci každého vzdělávacího centra mohly po dokončení činnosti děti provést samostatnou kontrolu. Práce dětí ve vzdělávacích centrech probíhala tedy samostatně. Děti měly možnost zvolit si to vzdělávací centrum, které se jim nejvíce zalíbilo. Děti také respektovaly i maximální počet osob v rámci jednoho centra vyjádřený přes puntíky. Má práce v tomto okamžiku spočívala v zajištění bezpečnosti dětí či pomoci dětem, které si o ni řekly. Práce dětí ve vzdělávacích centrech trvala přibližně 25 minut.

Tabulka 5 – Nabídka vzdělávacích center

Nabídka vzdělávacích center		
	Činnost	Popis
1.	Hláskování	K připraveným hracím kartám byly v tomto centru přiloženy také kolíky. Úkolem dětí bylo určit, na jakou hlásku začíná znázorněný předmět (ovoce či zelenina) na obrázku v horní části hrací karty a přiložit kolík k jednomu ze tří předmětů znázorněných na obrázku ve spodní části karty, jenž začínal stejnou hlásku jako předmět na obrázku v horní části hrací karty.
2.	Určování počtu slabik	K připraveným hracím kartám byly v tomto centru přiloženy také kolíky. Úkolem dětí bylo určit počet slabik (vytleskáváním) v rámci předmětu znázorněném v horní části hrací karty a přiložit kolík k danému počtu v rámci spodní části hrací karty. Počty znázorněné v rámci spodní části hrací karty byly vyjádřené obrázkem hrací kostky či počtem zdvižených prstů na ruce (viz obrázek č. 3).
3.	Karetní hra	Hra podporující vyjadřovací pohotovost byla zaměřena na hledání

		a pojmenování stejných předmětů v rámci hracích karet. Tuto hru bylo nutné hrát minimálně ve dvojici.
4.	Tvorba antonym	Zde bylo úkolem dětí přiřazovat k sobě dva obrázky, jež znázorňovaly antonyma neboli protiklady.
5.	Spojování (co k sobě patří)	V tomto vzdělávacím centru přiřazovaly děti k sobě obrázky, které k sobě patří – např. nůž-vidlička, televizor-ovladač apod. Všechny obrázky byly navíc vytvořeny jako puzzle, tudíž děti měly možnost pojmy skládat k sobě.
6.	Nadřazená a podřazená slova	Zde děti přiřazovaly předměty na obrázcích k nadřazeným pojmům. Tudíž byly v tomto centru smíchané karty ze všech kategorií, tedy nábytku, nádobí, náradí a spotřebičů a úkolem dětí bylo daný předmět na obrázku pojmenovat a zařadit do správné kategorie. *

**Byť by se tato činnost mohla zdát jako stále se opakující v rámci mé sady aktivit, je důležité zmínit, že jsem měla vytvořenou velkou zásobu obrázkového materiálu, tudíž byla pokaždé nabídnuta dětem nová sada obrázků v rámci jednotlivých kategorií.*

Závěr:

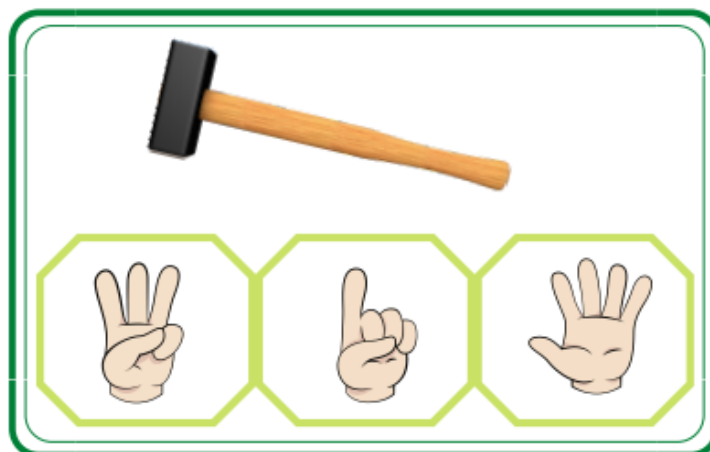
Po uplynutí zmíněných 25 minut jsem děti požádala, aby mi pomohly s úklidem. Poté jsme společně udělali kruh a posadili se po jeho obvodu. Děti jsem se v tento okamžik zeptala, co se jim dnes líbilo/nelíbilo, které vzdělávací centrum je nejvíce bavilo a kde to pro ně naopak nebylo až tak zábavné. Získala jsem tak cennou zpětnou vazbu od hlavních aktérů vzdělávacích center, na základě které mohu přistoupit důkladněji i k sebereflexi.

Tabulka 6 – Vlastní sebereflexe výstupu č. 2

Zhodnocení pedagogických strategií	Dle mého názoru vhodná volba pedagogických strategií, využití vzdělávacích center v rámci organizační formy. Prostředky i pomůcky v rámci každého z center umožnily efektivní práci dětem.
Naplnění edukačních cílů	Zvolené edukační cíle figurující v rámci této aktivity byly přiměřené věkové kategorii dětí a dle mého názoru byly tyto cíle naplněny, byť jejich ověření není mnohdy naprosto zřejmé vzhledem k samostatné práci dětí v centrech.

Celkové zhodnocení	Jsem velmi spokojená s organizací vzdělávacích center. Mé nadšení potvrzuje také fakt, že v rámci jednotlivých center probíhala samostatná práce dětí bez nutné pomoci učitelky, kdy i v rámci zpětné kontroly byl vytvořen systém, na základě kterého si děti mohly svou práci v rámci jednotlivých center vyhodnotit, chceme-li zkontrolovat samostatně. Byť převažuje kladné rozpoložení z organizace této aktivity, kdy jsem velmi spokojená s již zmiňovanou organizací, přípravou, cíli, mentoringem během výstupu či pedagogickými strategiemi, musím kriticky uvažovat i nad dalšími věcmi. Zápor vidím v jednak mnohdy složitém vysvětlováním z mé strany dětem, co mají v konkrétním vzdělávacím centru dělat, tudíž musím ještě zapracovat na přiměřeném pokládání pokynů dětem, avšak ani předpokládaná časová dotace nebyla úplně přesná, jelikož organizace celé aktivity trvala o něco déle, než bylo mým záměrem.
---------------------------	---

Obrázek 2: Ukázka hrací karty ke vzdělávacímu centru – Určování počtu slabik (Canva – vlastní tvorba)



Aktivita č. 3 - homonyma a synonyma

Cíle:

- Podpořit porozumění významům slov
- Rozvíjet logické myšlení ve vztahu k tvoření synonym a homonym

Pedagogické strategie:

- **Organizační forma** – řízená činnost
- **Metody** – rozhovor, práce s obrázky, popis, pohybová hra
- **Prostředky a pomůcky** – demonstrační obrázky, hrací karty, reproduktor

Motivace:

Úvodní motivace v rámci třetí aktivity probíhala následovně. Tentokrát jsem zvolila pohybovou hru, ta však také podporovala děti k pojmenovávání předmětů na obrázcích. Nejprve jsem tak jako vždy svolala kruh, posadili jsme se po jeho obvodu a společně se pozdravili. Poté jsem dětem vysvětlila pravidla pohybové hry. Pravidla hry byly následující – děti se pohybovaly za doprovodu hudby v prostoru třídy mezi obrázky. V momentě, kdy hudba přestala hrát, vyřkla jsem nějaký pokyn – například: „*Stoupněte si na nějaký kus nábytku,*“ nebo „*Stoupněte si na nějaké červené nádobí.*“ V momentě, kdy si děti na daný předmět stoupily, mělo každé dítě za úkol pojmenovat předmět, na kterém stojí. Po pojmenování probíhala hra dále. Děti byly rozděleny do dvou skupin a obě skupiny se vystřídaly. Časová dotace v rámci motivace byla cca 12 minut.

Hlavní část:

Byť by se mohlo zdát, že by pohybová hra mohla děti příliš aktivizovat, tuto hru jsem zvolila z toho důvodu, poněvadž při hlavní části děti seděly na svém místě delší dobu, a tak bylo nutné předem zařadit hru s pohybem, aby děti změnily během výstupu svou činnost. Po úvodní motivaci se tedy děti posadily před magnetickou tabulí. Pod magnetickou tabulí jsem měla připraveny opět demonstrační obrázky, tentokrát znázorňující homonyma. V momentě, kdy se děti usadily, jsem poprosila jedno z nich, aby přistoupilo k tabuli a vybralo například klíč. Bylo pouze na dítěti, jaký klíč si vybere, tedy zda zvolí klíč do zámku či klíč montážní. Svůj zvolený obrázek dítě vzalo do rukou a připnulo magnetem na tabuli. Poté jsem vyzvala další dítě, aby taktéž vybralo klíč. Dítě vzalo obrázek klíče a připnulo jej vedle montážního klíče na magnetickou tabuli. Poté jsem se zeptala dětí, jak se tyto dva předměty liší. Děti začaly vysvětlovat, na co jsou dané předměty určené, a také podotkly právě v případě klíčů, že „*i když to jsou oba klíče, každý je na něco jiného.*“ Na tomto principu pokračovala celá část s určováním homonym. Pro jasnější představu přidávám ještě výčet homonym využitých v rámci tématu, a to: pero (psací/ptačí), klíč (do zámku/montážní), zámek (na klíč/stavba), list (papíru/květiny), koruna (stromu/mince), ucho (lidské/hrníčku), noha (lidská/stolu).

Ukázka rozhovoru s dětmi při určování homonym

U: „(Oslovení), prosím zkus z následujících obrázků vybrat zámek.“

D18: Vybere zámek na klíč. „Tady je.“

U: „Fajn, připni prosím na tabuli. Super, děkuji. Teď poprosím (oslovení), aby nám taky vybrala zámek.“

D4: Vybírá delší dobu. „Tady – tady je zámek v obraze.“

U: „Super, prosím taky připni. A já už se vás děti ptám, jak je možné, že na obou obrázcích jsou zámky? Jsou stejné?“

D1: „Že jeden je postavený z cihel a na klíče je zase tam ten.“

D8: „Je z kovu, ten na klíče. Aby sa tam nedostali někdy třeba zloději.“

U: „Takže na obou obrázcích máme zámek?“

D12: „Jo, enom každý jinak. Jeden pro princezny, druhý s klíčem.“

Po vyčerpání všech obrázků homonym a diskusí nad nimi jsem přistoupila k druhé části. Tentokrát jsem na tabuli vždy přiložila obrázek a úkolem dětí bylo určit vhodné synonymum k danému předmětu na obrázku. Využila jsem obrázky například sedací soupravy, lampy, klimatizace apod. Více v ukázce níže.

Ukázka rozhovoru s dětmi při tvoření synonym

U: „Co to máme tady na obrázku?“

D9: „Sedačku.“

U: „Ano. Myslíte si někdo něco jiného?“

D3: „Sedací souprava, jsi říkala, paní učitelko.“

U: „Ano, výborně.“

D3: „To je pohovka nebo gauček.“

U: „Gauč?“

D3: „Jo, děda to má.“

Závěrečná část:

Vzhledem k časové náročnosti předchozích činností v rámci aktivity realizovaných jsem v rámci závěrečné části přistoupila pouze k úklidu pomůcek a aktivitu poté ukončila.

Tabulka 7 – Vlastní sebereflexe výstupu č. 3

Zhodnocení pedagogických strategií	Byť byla volba pedagogických strategií dle mého názoru vhodná, s ohledem na realizaci této aktivity musím říct, že pro příště by bylo vhodnější využití více aktivizujících metod. Také bych příště upustila od takové míry řízení dětí z mé strany.
Naplnění edukačních cílů	Zvolené edukační cíle byly dle mého názoru naplněny, avšak druhý edukační cíl, konkrétně pak „ <i>Podpořit logické myšlení ve vztahu k tvoření synonym</i> “ – nebyl dle mého názoru naplněn u všech dětí. Zpětně vidím, že část s tvořením synonym byla pro tuto věkovou kategorii ještě náročná.
Celkové zhodnocení	Pozitivum vidím ve vhodné motivaci dětí, díky které v rámci aktivity probíhalo měnění poloh dětí, tudíž děti dokázaly udržet následně pozornost v rámci řízené činnosti. Opět vyzdvihuji snahu o podporu samostatnosti dětí a podporu vzájemného respektu mezi nimi, kdy jsem se snažila děti podněcovat ke vzájemné komunikaci v rámci, které jsem dbala na dodržení pravidel rozhovoru. Myslím si, že vhodná je taktéž snaha na konci aktivity získat zpětnou vazbu od dětí, což se mi však dnes vzhledem k neodhadnutí časové dotace nepovedlo. Další limity vidím v rámci této aktivity ve velké míře vedení dětí u řízené činnosti, nepožadování taktéž doplňující argumentace dětí v rámci rozhovoru s nimi a celkově by pak dle mého názoru měl celý výstup podporovat více aktivnosti dětí.

Obrázek 3: Ukázka demonstračních obrázků k určování homonym (Canva – vlastní tvorba)



Aktivita č. 4 – Vyjadřovací pohotovost

Cíle:

- Podpořit soustředěnost a vyjadřovací pohotovost
- Rozvíjet aktivní slovní zásobu
- Rozvíjet komunikační dovednosti při hře

Pedagogické strategie:

- **Organizační forma** – řízená činnost
- **Metody** – rozhovor, práce s obrázky, hra, popis
- **Prostředky a pomůcky** – demonstrační obrázky, hrací karty

Motivace:

V rámci úvodní motivace jsem tentokrát zvolila demonstrační obrázky a jejich pojmenovávání. Před samotnou motivací jsem tak jako vždy svolala nejprve ranní kruh písni, kterou děti dobře znají. Následně jsem děti po úvodní písni vyzvala, aby se posadily po obvodu kruhu. V momentě, kdy všechny děti seděly, jsem vytáhla sadu obrázků. Dětem jsem obrázky nejprve všechny ukázala, a poté jsme společně předměty na obrázcích

pojmenovávali a popisovali jejich využití, vzhled, vlastnosti. Tuto formu motivace jsem zvolila z toho důvodu, že dané předměty, jež děti pojmenovávaly v rámci motivace, následně figurovaly ve hře v hlavní části aktivity.

Hlavní část:

Po úvodní motivaci následovala vzápětí hra. Před jejím samotným začátkem jsem však dětem podrobně vysvětlila její pravidla a ujistila se, že došlo k jejich pochopení. To jsem si ostatně ověřila následujícím způsobem, kdy jsem s dětmi první kolo hry hrála také, abych mohla být dětem nápomocná a děti si principy hry osvojily. Po prvním kole hry jsem opustila kruh a dalším kolům jsem pouze přihlížela a byla nápomocná v momentě, kdy to bylo potřeba. Mezi jednotlivými koly jsem také dětem míchala hrací karty tak, aby žádné dítě nemělo stejnou kartu v rámci her. Pravidla hry zněla následovně. Každé dítě dostalo do svých rukou hrací kartu. Vzhled hrací karty můžeme vidět na obrázku č. 7. Hrací karta se skládala ze dvou částí. V první polovině karty se nacházel znázorněný první předmět a v druhé polovině karty zase druhý předmět. Úkolem dětí bylo vždy říct, například: „*Já mám lžici, kdo má pilku.*“ Dítě, jež mělo pilku v první polovině své karty, odpovědělo: „*Já mám pilku, kdo má tyčový mixér.*“ Opět se ozve dítě, jež má v první polovině své hrací karty tyčový mixér a dodá předmět z druhé poloviny své hrací karty. Hrací karty tedy na sebe navazují. Hra dětí probíhala bez větších problémů. Každým kolem se vyjadřovací pohotovost dětí zlepšovala. Občas bylo za potřebí na základě žádosti dítěte mu pomoci, jindy zase děti zvládly hru bez jakéhokoliv mého zásahu.

Ukázka hry dětí:

U: „*Tak, můžete začít. Začíná (jméno).*“

D20: „*Já mám vrtačku, kdo má žufánek?*“

D9: „*Já mám žufánek, kdo má pánev?*“

D10: „*Já mám pánev, kdo má troubu?*“

D14: „*Já mám troubu, kdo má šroubovák?*“

D15: „*Já mám šroubovák, kdo má. Já nevím. Paní učitelko, jak sa toto jmenuje?*“

U: „*(Jde k dítěti), to je toaletní?*“

D15: „*Jó, už vím, toaletový stolek.*“

D8: „*Já mám ten stolek, kdo má mačkátko na česnek?*“

D11: „*To není mačkátko.*“

Závěrečná část:

Po třech kolech hry jsem děti poprosila, aby mi své hrací karty přinesly a dodala jsem, aby si našly ve třídě na koberci libovolné místo a posadily se. Následovala již relaxační aktivita, kdy jsem dětem pustila klidnou hudbu a ony poslouchaly. Poté, co hudba dohrála, jsem se dětí dotázala, na co při hudbě myslely či co jim hudba připomínala. Jelikož se jednalo o nahrávku přírody, zmiňovaly děti nejčastěji vítr, šumění vody či zpěv ptáků. V plánu jsem měla poté ještě vytvořit kruh a získat od dětí na zpětnou vazbu. To jsem ostatně také udělala, avšak kruh jsem již s dětmi netvořila, jelikož na koberci jsme seděli všichni blízko sebe, tudíž nebylo potřeba svolávat kruh. Opět, tak jako vždy jsem se dětí zeptala na jejich pocity z dnešní aktivity. Po závěrečném rozhovoru jsem aktivitu ukončila.

Tabulka 8 – Vlastní sebereflexe výstupu č. 4

Zhodnocení pedagogických strategií	S volbou a využitím pedagogických strategií jsem v rámci této aktivity velmi spokojená. Zvolené metody podněcovaly děti ke vzájemné komunikaci s učitelem. Pomůcky a prostředky opět umožnily efektivní práci dětem.
Naplnění edukačních cílů	Zvolené edukační cíle byly dle mého názoru bezpochyby naplněny. Shledávám je také jako vhodně zvolené k určené věkové kategorii dětí.
Celkové zhodnocení	Pozitivně vnímám návaznost motivace s hlavní částí. Motivace připravila děti na následnou hru a vyhnula jsem se díky ní jistým komplikacím, které by mohly nastat. Mezi negativní stránky naopak řadím nepožadování dostatečné argumentace ze strany dětí. Následná hlavní část probíhala bez problémů a velmi oceňuji mou snahu přispívat k samostatnosti dětí, tudíž nechat děti samostatně pracovat a zasahovat jen v případě, kdy si danou pomoc dítě vyžádá. Monitoring během výstupu byl taktéž dobře zvládnutý.

Obrázek 4: Ukázka hracích karet (Canva – vlastní tvorba)**Aktivita č. 5 – Podpora souvislého projevu****Cíle:**

- Rozvíjet slovní zásobu
- Podpořit souvislý projev dítěte
- Podpořit komunikaci ve skupině

Pedagogické strategie:

- **Organizační forma** – skupinová práce
- **Metody** – rozhovor, práce s obrázky, popis pracovního postupu
- **Prostředky a pomůcky** – obrázky, lepidlo, psací potřeby, papír

Motivace:

V rámci úvodní motivace jsme se s dětmi přivítali písní, vytvořili kruh na koberci a posadili se po jeho obvodu. Následně proběhl rozhovor s dětmi. Předmětem rozhovoru byly otázky: „*Jaké je vaše nejoblíbenější jídlo? Věděly byste, jak se vaše nejoblíbenější jídlo připravuje/vaří? Pomáháte mamince někdy v kuchyni?*“ Po úvodním rozhovoru jsem děti požádala, aby utvořily skupiny. V momentě, kdy děti skupiny utvořily, jsme se všichni společně přesunuli ke stolům, kde jsem pro děti měla již připravený materiál, konkrétně pak různé obrázky, na nichž byl široký výběr potravin, také nůžky, psací

potřeby, velký formát papíru a lepidlo. Nyní jsem dětem vysvětlila, co je jejich úkolem. Úkolem dětí bylo domluvit se v rámci skupiny na jídle, na které sestaví společně recept. Poté se také shodnout na potřebných potravinách, potřebném nádobí. Po domluvě měly děti k dispozici již výše zmiňované pomůcky a mohly se pustit do práce, tudíž sestavit si svůj vlastní recept na pokrm, který si zvolily. Mohlo se jednat o jakýkoliv pokrm, dle fantazie dětí. V závěru receptu byl prostor také pro kresbu, kdy měly děti dle své fantazie společně nakreslit, jak bude jejich pokrm ve finální fázi vypadat.

Hlavní část:

V momentě, kdy všechny skupiny svůj recept vytvořily, přesunuli jsme se na koberec do třídy před magnetickou tabulí. Následná aktivita dětí spočívala v představení jejich receptů, kdy každá skupina, jež přišla na řadu, si svůj recept připnula magnety na tabuli. Poté začala představovat svůj recept. Děti tudíž vysvětlovaly, jaké nádobí k uvaření pokrmu budou potřebovat, jaké potraviny do receptu patří a jak se celý pokrm vaří. Po ukončení projevu dané skupiny jsem dala prostor i ostatním dětem, které se mohly ptát na informace, které je zajímají, či okomentovat recept ostatních skupin. Komentování dětí spočívalo zejména v podotknutí, že daný pokrm mají také rády či v argumentaci, že jejich maminka/babička tohle taky vaří. Osobně můžu říci, že zpočátku byly skupiny ostýchavější, často jsem kladla otázky, abych děti uvedla na správnou „cestu“. Skupiny v závěru již neměly žádný problém v popisu pracovního postupu, doplňovaly se, avšak mnohdy převyšovaly děti s větším mluvním apetitem.

Ukázka popisu receptu skupinky č. 1 – „Recept na maso a kaši“

U: „*Můžete začít. Na co jste vytvořili recept?*“

D11: „*Maso a kašu.*“

D21: „*Ještě na kompotek.*“

U: „*Aha, a jaké potraviny k vašemu receptu potřebujete?*“

D8: „*Potřebovaly jsme: špekáčky, salám, lososa, mrkvu, chleba, muku a éhm...*“

U: „*(oslovení), pomůžeš dál?*“

D15: „*Jo, ještě fazole, mrkve, cibulu á, ehm brokolici.*“

U: „*Super, tak teď pokračuje (oslovení) a ten nám řekne, jaké nádobí k receptu potřebujete.*“

D11: „Desku, mlýn na maso a vařečku, talíř a lžičku.“ ...

Ukázka popisu receptu skupiny č. 4 – „Recept na buchtu s ovocem, zdobenou donutem“

D12: „Potřebuješ míchačku, teda vařečku a potom plech, a potom hrneček, struhadlo, lžičku, vidličku, mísy a stíračku.“

U: „A v čem to celé upečete?“

D10: „No v troubě samozřejmě.“

U: „Aha, a teď bych potřebovala vědět, jak tu buchtu připravím. Povíte mi to? Co mám udělat jako první, když si ji chci upéct?“

D12: „První tam můžeš dát banány do míse, dáš mléko a míchačku, protože to tak krásně rozmícháš. Potom můžeš dát cukr nebo mouku.“

Závěrečná část:

Závěrečnou část aktivit tvořil rychlý rozhovor s dětmi, kdy jsem se od nich snažila získat zpětnou vazbu. Děti také hodnotily recepty ostatních skupin, říkaly, který recept se jim líbil nejvíce, často doplnily tato tvrzení argumentací, že daný pokrm vaří doma i ony s rodiči apod.

Tabulka 9 – Vlastní sebereflexe výstupu č. 5

Zhodnocení pedagogických strategií	S volbou, využitím a dodržáním pedagogických strategií jsem spokojená. Využití skupinové práce shledávám velkým přínosem právě i pro rozvoj slovní zásoby, respektive pak pro rozvoj komunikace ve skupině dětí. Zvolené pomůcky a prostředky usnadnily průběh celé aktivity a byly velmi podnětné.
Naplnění edukačních cílů	Věkově přiměřené cíle, které jsem zvolila v rámci této aktivity, byly dle mého úsudku naplněny.
Celkové zhodnocení	Opět musím vyzdvihnout návaznost jednotlivých částí, tedy motivace, hlavní části a části závěrečné. Líbí se mi také kombinace jisté výtvarné aktivity s následným popisem a s tím souvisejícím rozvojem slovní zásoby. Vzhledem k volbě organizační formy byla také podpořena spolupráce a komunikace dětí ve skupině. Zápořem shledávám

přichystání pomůcek pro děti, kdy jsem samostatně pro děti připravila obrázky, které děti následně jen lepily. Časové parametry aktivity taktéž neodpovídaly původním plánům a aktivita trvala déle. Ke konci aktivity tak byly děti již unavené.

Obrázek 5: Ukázka vytvořených receptů dětí (tvorba dětí, vlastní foto)



Aktivita č. 6 – Podpora smysluplného vyjadřování názorů a myšlenek

Cíle:

- Rozvíjet slovní zásobu
- Podpořit argumentaci u dětí
- Podpořit komunikaci ve skupině

Pedagogické strategie:

- **Organizační forma** – skupinová práce
- **Metody** – vyprávění, diskuse, popis, práce s obrázky, rozhovor
- **Prostředky a pomůcky** – situační obrázky, psychomotorický padák

Motivace:

K úvodní motivaci jsem využila psychomotorický padák. Po vytvoření kruhu jsem tento padák roztáhla mezi děti a položila jej do středu. Poté jsem se posadila s dětmi po jeho obvodu a vysvětlila jsem dětem princip dnešní motivace. Již zmíněné principy či pravidla zněly následovně. Děti chytí do svých rukou padák. Učitelka bude číst různé výroky,

jež mohou být pravdivé, ale také nepravdivé. V momentě, kdy učitelka přečte pravdivý výrok, například – „*V koupelně si myjeme ruce.*“, zvednou děti psychomotorický padák nad svou hlavu. Naopak v momentě, kdy učitelka přečte nepravdivý výrok, například – „*V kuchyni sušíme prádlo.*“, položí děti padák dolů na zem. Pro děti jsem měla připraveno celkem 12 výroků. Po jejich vyčerpání jsme uklidili psychomotorický padák a posadili se k dětským stolům.

Hlavní část:

Na samotném začátku hlavní části jsem děti poprosila, aby se opět rozdělily do skupin. Poté jsem každé skupině dala do rukou situační obrázek – tudíž takový obrázek, který znázorňoval nějakou situaci, jež může v rámci domácnosti nastat. Úkolem dětí bylo ve skupince diskutovat nad tím, co na obrázku vidí, obrázek také popsat, zmínit, co na obrázek nepatří či co dané postavy na obrázcích dělají špatně a proč. Dětem jsem nechala prostor k rozhovoru ve skupinách, následně jsem vyzvala každou ze skupin, aby nám všem ostatním představila svůj obrázek, popsala jej a řekla nám, co na obrázek nepatří či co dělají osoby špatně a proč. Poté jsem se dětí ještě ptala, jak by danou situaci vyřešily ony či kam by předměty, které na obrázek nepatří, zařadily ony. Pro lepší představu nalezneme v příloze č. VIII situační obrázky mnou vytvořené.

Ukázka argumentace dětí při popisu situačního obrázku:

D2: „*Nesmysl, nesmysl, nesmysl. (ukazuje prstem).*“

U: „*Ukážeš nám prosím svůj obrázek? My jej nevidíme.*“

D7: „*Tady je televize, úplný nesmysl.*“

U: „*Aha, tak moment, prosím řeknete mi, co je na vašem obrázku tedy špatně.*“

D4: „*Že tam je vysavač. On nemá být v obyvácím pokoji.*“

U: „*Aha, a dál?*“

D14: „*Že tam je trouba a patří do kuchyně.*“

D8: „*Štětka do záchodu a ta má být v záchodě.*“

U: „*Aha, a co se v obyvácím pokoji děje? Co tam dělá ten pán?*“

D9: „*Řeže dřevo.*“

U: „*A to se dělá v obyvácím pokoji?*“

D10: „Né, on by se aj pořezal.“

U: „Aha, a kde se tedy řeže dřevo?“

D2: „Taťka řeže venku, doma by udělal čurbes.“

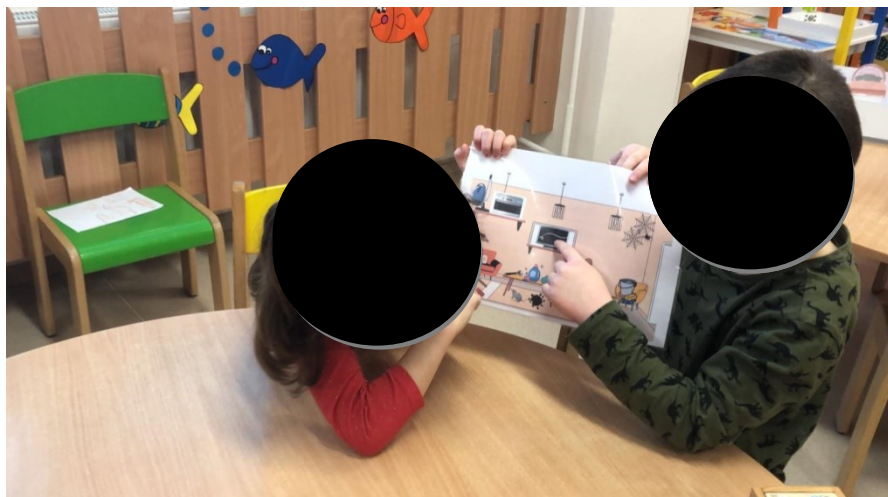
Závěrečná část:

Závěrečná část opět patřila rozhovoru s dětmi, jehož předmětem byla snaha získat zpětnou vazbu od dětí.

Tabulka 10 – Vlastní sebereflexe výstupu č. 6

Zhodnocení pedagogických strategií	Dle mého názoru jsem i v této aktivitě zvolila vhodné pedagogické strategie, které byly dodrženy. Přiznám se, že původní obavy týkající se nadměrného projevování dětí s větším mluvním apetitem na úkor dětí zdrženlivějších v rámci jednotlivých skupin se vyvrátily, a tudíž shledávám tuto organizační formu za velmi výhodnou. Mínus vidím v rámci připravených situačních obrázků, jež měly jisté limity projevující se velkým množstvím předmětů v rámci konkrétních obrázků.
Naplnění edukačních cílů	Zvolené cíle odpovídaly charakteristikám věkové skupiny dětí a byly dle mého názoru naplněny.
Celkové zhodnocení	Při aktivitě se díky jistým limitům v rámci připravených situačních obrázků vyskytla nedorozumění, kterých jsem si vědoma. Pro příště musím více zapracovat na tvorbě jednotlivých materiálů. Oproti tomu však shledávám kladně mou komunikaci s dětmi, jež vedla děti k samostatnosti. Oceňuji také navození příjemné atmosféry, v rámci níž děti neměly žádný ostych vyjadřovat svá mínění, názory či jiná sdělení. Vhodná volba organizační formy také utužila mezi dětmi vzájemnou spolupráci a podpořila je v komunikaci ve skupině.

Obrázek 6: *Popis situačního obrázku dětmi (vlastní foto)*



Aktivita č. 7 – Podpora souvislého projevu

Cíle:

- Podpořit osvojování slovních druhů při popisu
- Podpořit souvislý projev dítěte
- Podpořit komunikaci ve skupině

Pedagogické strategie:

- **Organizační forma** – skupinová práce
- **Metody** – rozhovor, práce s obrázky, vyprávění, popis
- **Prostředky a pomůcky** – obrázky, dřevěný rám, lepidlo, barevný papír, lepící suchý zip

Motivace:

V rámci motivace proběhl rozhovor s dětmi v kruhu ve třídě na téma – pokoje v domě. Pro děti jsem měla připravené demonstrační obrázky různých pokojů v rámci domu. Předmětem rozhovoru tedy bylo pojmenování daného pokoje a vysvětlení od dětí, jaké činnosti zde můžeme provádět. Následně se děti rozdělily do skupin (celkem 3 skupiny po 5 dětech) a společně jsme se přesunuli ke stolům, kde byl pro děti již připravený materiál k výrobě jejich vlastního domu. Pro děti jsem připravila dřevěný rám, obrázky v laminovací fólii různých dekorací a nábytku a také suchý zip, pomocí kterého si děti

připínaly dané obrázky v rámci dřevěného rámu a každá skupina tak vytvářela svůj originálně vybavený dům/místnost v domě.

Hlavní část:

V momentě, kdy všechny skupiny vytvořily svůj vybavený dům/místnost, poprosila jsem děti, aby si své židle postavily do řady před stůl. Řadu jsem znázornila stuhou tak, aby děti věděly, kam svou židli mají postavit. Poté již přišlo na řadu popisování dětských domů/místností. Děti popisovaly vybavení místnosti, tedy jednotlivé kusy nábytku, jejich vlastnosti, barvu, využití. Taktéž hojně využívaly slovní spojení v kombinaci s předložkami – vedle, nad, pod. Každá skupina „prezentovala“ či popsala svůj dům/místnost – některé skupinky vytvořily celý dům, jiné zase pouze místnost v rámci dřevěného rámu, a poté jsme vyrobené domy s dětmi umístili do třídy. Nutno podotknout, že díky suchému zipu a obrázkům v laminovací fólii je možné jednotlivé kusy dekorací a nábytku přeskládat dle fantazie, tudíž mají děti možnost stále s „výrobky“ pracovat, kdykoliv budou chtít.

Ukázka popisu domu skupiny č. 3:

U: „(Oslovení), můžete začít. Jaké vybavení či dekorace máte ve svém domečku?“

D2: „Gauč. Ten červený a pod ním je koberec.“

D8: „To je spíš kobereček, takový malý.“

U: „Ehm, a co ještě?“

D2: „Jídelní stůl vedle gauča. A taky kuchyň.“

U: „A jakou barvu má vaše kuchyň?“

D2: „Bílou.“

U: „A co máte v kuchyni, (oslovení).“

D11: „Máme tam kytky, červené aj žluté. Pak eště konvicu a ehm, ehm vedle konvice jídlo.“

U: „Ano a co nám o vašem domě řekne (oslovení)?“

D13: „Máme tam kancelářskou židli, černů. Máme tam kachličky, postel, televizi a vedle ní je ta, ta vana.“

Závěrečná část:

Závěrečná část již patřila úklidu a rozhovoru, jehož předmětem byly pocity dětí z aktivity, jejich nápady, sdělení či myšlenky. Zjednodušeně řečeno jsem se snažila od dětí získat zpětnou vazbu, která pro mě přináší cenné informace a zkušenosti do budoucnosti.

Tabulka 11 – *Vlastní sebereflexe výstupu č. 7*

Zhodnocení pedagogických strategií	Velká spokojenost s volbou pedagogických strategií, jejich naplnění. V rámci organizační formy opět figurovala skupinová práce, jež dle mého názoru vnese do celé aktivity více samostatnosti dětí než při řízené činnosti. Prostředky a pomůcky snesly velký úspěch jednak u dětí, ale také vzhledem k náplni aktivity byly pomůcky vhodně, originálně a efektivně zvoleny.
Naplnění edukačních cílů	Edukační cíle figurující v aktivitě číslo 7 byly sestaveny s ohledem k věkové kategorii dětí, taktéž byly naplněny, troufnu si říci u všech dětí, jež se dané aktivity účastnily.
Celkové zhodnocení	Průběh celé aktivity probíhal bez jakýchkoliv problémů. Děti byly podpořeny v samostatné práci ve skupinách. Má snaha spočívala v co nejmenším zasahování do jednotlivých skupin. Velké pozitivum vidím ve zvolených pomůckách, díky nimž získaly děti z aktivity větší prožitek a tyto pomůcky podněcovaly k rozvoji fantazie a představivosti. Kriticky se však dívám na časovou dotaci aktivity, jelikož aktivita trvala delší časový úsek.

Obrázek 7: *Ukázka vytvořených dětských domů (tvorba dětí, vlastní foto)*



Aktivita č. 8 – Rozvoj komunikačních dovedností

Cíle:

- Podpořit kritické myšlení ve vztahu k řešení situace
- Rozvíjet komunikační a jazykové dovednosti
- Podpořit vyjadřovací pohotovost

Pedagogické strategie:

- **Organizační forma** – dramatizace
- **Metody** – rozhovor, dramatizace, improvizace, popis, vyprávění
- **Prostředky a pomůcky** – maňásek, situační obrázky, různé předměty

Motivace:

K motivaci v rámci poslední aktivity jsem využila plyšového maňáška, pomocí kterého jsem promlouvala k dětem. Předmětem motivace byl rozhovor na principech brainstormingu, podobný jako při první aktivitě této sady. S dětmi jsme tudíž vytvořili kruh, posadili se po jeho obvodu, do středu kruhu jsem dala velký formát papíru a napsala naše téma – domácnost. Následně jsem se dětí zeptala, co se jim spojí s tímto tématem či co se jim vybaví, když se řekne domácnost. Děti mi (respektive maňáskovi) sdělovaly své nápady, myšlenky či tvrzení. Já všechna vyjádření dětí zapisovala barevnými fixy na bílý papír. Vznikla tak jistá mentální mapa, která slouží jako podnětný podklad k evaluaci mé sady aktivit.

Hlavní část:

Po úvodní motivaci jsem připnula myšlenkovou mapu na magnetickou tabuli a vrátila se zpět do kruhu za dětmi. V tento moment jsem vytáhla pro děti připravený situační obrázek a začala se dětí ptát, co vidí na obrázku, děti mi popisovaly děj na obrázku, když v tu chvíli jsem začala s dramatizací a zeptala jsem se dětí, co by dělaly, kdyby nám začalo v kuchyňce hořet. Děti začaly rychle odpovídat, a tak jsem dodala: „*Představme si, že nám hoří teď v naší kuchyňce ve třídě. Co budeme dělat, děti?*“ Začala tak dramatizace, kterou můžeme vidět v následující ukázce:

Ukázka dramatizace:

U: „*Tak se pojdme podívat k té kuchyňce. A představme si, že v ní hoří. Co budeme dělat?*“

D19: „*Já by sem přinesla hasící přístroj, a pak bysem to uhasil.*“

D16: „*Paní učitelko, já zavolám hasiče.*“ Utíká k telefonu, který je ve třídě jako hračka. Dělá, že vytáčí číslo a mluví, pak dodává „*za chvíli přijedou.*“

Mezi tím chlapci:

D20: „*Tady je hasičské auto.*“

D1: „*Vodu, polét vodu.*“

D10: „*Tady máš hrnek.*“

U: „*Tak hasiči už jedou a houkají.*“

Skupina chlapců: „*Hůů, hůů.*“

Uhasí oheň.

U: „*Tak a když máme oheň uhašený, tak co bychom teď dělali?*“

D14: „*Povídali bysme si.*“

D16: „*Co kdyby tady ve školce byl ještě kouř?*“

U: „*Výborně (oslovení), co kdyby tady byl kouř, to bychom se ho mohli nadýchat. Jak se kouře zbavíme?*“

D12: „*Nevím, třeba chodit a větrat rukama jako větrák.*“

U: „*Aha, a co třeba otevřít okna?*“

Děti: „*Jó.*“

Jak můžeme vidět z ukázky, děti přicházely s novými a novými nápady, mnohé z nich se vžily do role, kdy jedna dívka volala přes telefon hasiče, chlapci zatím hasili oheň vodou, druhá skupina chlapců přijela ke kuchyňce s hasičským autem apod. Ostatní dívky celé situaci přihlížely, nosily chlapcům „vodu“ v nádobách. Já sama jsem se s dětmi dramatizace účastnila a snažila jsem se celé situaci dát řád, aby nevznikl chaos a vzájemné překřikování.

Závěrečná část:

V závěrečné části proběhl rozhovor s dětmi rekapitulující celou situaci (taktéž zprostředkovaný přes maňáka, jenž zastával roli někoho, kdo neví, jak se v takové situaci chovat a děti mu dávaly rady). S dětmi jsme si popovídali, proč jsou některé nápady nesprávné a nebezpečné (např. D1: „*Já bych to uhasil sám a nevolal hasiče.*“) či naopak, které nápady nám mohou při takové situaci pomoci (např. D13: „*Zavoláme jedna, pět, nula a půjdeme ven.*“)

Tabulka 12 – Vlastní sebereflexe výstupu č. 8

Zhodnocení pedagogických strategií	V rámci poslední aktivity shledávám vhodné zvolení pedagogických strategií, využití dramatizace v rámci organizační formy a také metod. Připravené prostředky a pomůcky nehrály v rámci této aktivity takovou roli, avšak vhodný demonstrační obrázek zvolený v rámci motivace byl dle mého úsudku taktéž velmi přínosný.
Naplnění edukačních cílů	Ve stanovených edukačních cílech vidím opět vhodné cíle přiměřené věku, avšak tyto cíle nebyly dle mého názoru naplněny u všech dětí, a to díky prosazování se dětí s větším mluvním apetitem či větší schopností improvizace na úkor dětí zdrženlivějších.
Celkové zhodnocení	Celkový průběh aktivity dopadl nad má očekávání. V rámci organizační formy dramatizace využily děti schopnosti slovní improvizace, pohotového projevu a celkově byly pak podpořeny komunikační a jazykové schopnosti dětí. Myslím si, že při dramatizaci jsem zastala pevnou roli, v rámci které jsem byla nucena vzhledem ke skoro plnému počtu dětí ve třídě koordinovat danou situaci, a monitoring během výstupu jsem tak zvládla dobře, avšak příště musím klást větší důraz na zapojení všech dětí. Časová dotace na tuto aktivitu byla dodržena a jednotlivé úseky aktivity na sebe plynule navazovaly.

6 EVALUACE SADY AKTIVIT

V předposlední kapitole mé bakalářské práce se zaměřím na evaluaci sady aktivit. První část bude věnována vlastní reflexi, která vzešla z dílčích reflexí, jež můžeme vidět v tabulkách u jednotlivých aktivit. Závěrečná reflexe tedy shrne celý průběh sady aktivit, včetně využitých pedagogických strategií, zvolených edukačních cílů či komunikaci s dětmi, a další. Proběhne také hodnocení ze strany učitelky mateřské školy, ve které byla sada aktivit ověřována. Učitelka mateřské školy hodnotila sadu aktivit pomocí metody pozorování. Na základě onoho pozorování bylo studentce předáno písemnou formou souhrnné hodnocení. Jednotlivé aktivity byly však hodnoceny také ústně ve smyslu předání zpětné vazby po každém výstupu studentky. Na základě vlastní reflexe a hodnocení ze strany učitelky mateřské školy přistoupím v závěrečné části této kapitoly ke komparaci obou hodnocení.

6.1 Vlastní reflexe

V rámci praktické části jsem vytvořila sadu aktivit zaměřených na rozvoj slovní zásoby u dětí předškolního věku. Zaměření aktivit bylo dle mého názoru zvoleno správně, kdy jsem se v rámci prvních tří aktivit soustředila na zdokonalení a rozvíjení struktury slovní zásoby. Následujících pět aktivit bylo pak zaměřeno na rozvoj a podporu vyjadřování, respektive pak vyjadřovací pohotovosti, na podporu vyjadřování svých názorů a myšlenek či na celkový rozvoj komunikačních a jazykových schopností u dětí, při kterých dochází taktéž k významnému rozvoji slovní zásoby. Myslím si tak, že celkové zaměření aktivit naplnilo hlavní a stanovený cíl sady, tedy rozvíjelo slovní zásobu u dětí předškolního věku. Sestavení aktivit a jejich návaznost respektovala charakteristiky gradace, avšak nyní po celkové realizaci si myslím, že mnou zvolené pořadí aktivit nemusí být vždy plně dodrženo, jelikož lze principy jednotlivých aktivit vztáhnout k jakémukoliv tématu v rámci mateřské školy organizovanému, a tudíž již nebude stanovená posloupnost dodržena. V případě realizace sady jako celku je dle mého názoru vhodné využít mé posloupnosti aktivit, kterou jsem ověřila v praxi a shledávám ji za vhodnou. Zároveň však není nutné organizovat všechny aktivity jednu za druhou v rámci dnů po sobě, jelikož i já sama jsem realizovala sadu po dobu dvou měsíců. Delší časový úsek realizace aktivit vnímám velmi pozitivně.

Všechny aktivity v rámci sady jsem tematicky propojila. Jsem přesvědčena, že téma mnou zvolené je dětem velmi blízké a mohla jsem tak již od začátku čerpat z jejich zkušeností.

Koneckonců zkušenostem dětí s daným tématem jsem se věnovala již od první aktivity, kdy jsem ještě před samotným začátkem realizace sady s dětmi vytvořila pomocí rozhovoru (na principech brainstormingu) mentální mapu, která byla pro mě velmi přínosná, a mohla jsem se tak opřít o zkušenosti dětí. Tato mentální mapa mi však slouží také jako jistý nástroj k mé evaluaci, jelikož jsem tuto mapu s dětmi vytvořila i na konci sady aktivit. Díky srovnání těchto dvou mentálních map můžu určitým způsobem ověřit efektivitu sady aktivit. Více o mentálních mapách v kapitole níže. Co se obtížnosti jednotlivých aktivit týká, byly aktivity zvoleny s ohledem na charakteristiku věkové skupiny, pro niž je sada aktivit určená.

Ještě před zhodnocením pedagogických strategií, u nichž probíhala snaha o dodržení jejich charakteristik, principů a zásad, bych chtěla reagovat na místo, respektive na mateřskou školu, v níž byla sada aktivit realizována. Místo jsem zvolila správně, o čemž mě přesvědčil během celé realizace naprosto vstřícný, profesionální, ale také přátelský přístup zdejších pedagogů. V rámci pedagogických strategií jsem zvolila, troufám si říci širokou škálu organizačních forem. Snažila jsem se vyhnout přílišnému využívání řízené činnosti, avšak i tuto organizační formu jsem třikrát využila. Nyní již vím, že v rámci jedné aktivity (aktivity č. 3) bych řízenou činnost pravděpodobně nevyužila, jelikož tato aktivita byla opravdu zaměřena do velké míry na mém řízení dětí. Naopak velmi oceňuji hojné využití skupinové práce dětí či také realizaci vzdělávacích center a dramatizací. Různorodost organizačních forem mi umožnila rozvoj a podporu dětí ve více oblastech i mimo rozvoj slovní zásoby. V rámci metod jsem hojně využila metody slovní, k čemuž bezpochyby mé téma podněcovalo. Díky slovním metodám probíhala s dětmi komunikace bez problémů, avšak co se komunikace s dětmi z mé strany týká, byť jsem i díky komunikaci vedla děti k samostatnosti, přistupovala ke každému z dětí individuálně a kladla otevřené otázky, díky kterým jsem zapojila do komunikace všechny děti, musím říci, že se často objevila situace, kdy jsem po dětech nepožadovala dostatečnou argumentaci jejich odpovědi, tudíž kladla otázky na nižší kognitivní úrovni, což shledávám jako oblast, na které budu muset v rámci mé budoucí praxe zapracovat. Využité prostředky a pomůcky byly vhodně zvoleny, taktéž na pár výjimek. Jsem však přesvědčena, že mnou vytvořené materiály umožnily efektivní práci dětem. Edukační cíle mnou zvolené odpovídaly dle mého úsudku věkové kategorii dětí, pro něž byla sada vytvořena, a taktéž byly ve většině případů naplněny.

Návaznost jednotlivých částí v rámci konkrétních aktivit byla vhodná. Myslím si, že velmi přínosné byly mnou zvolené motivace i závěrečné části, při nichž jsem dala dětem prostor i k jejich zhodnocení, respektive vyjádření pocitů z každé aktivity. Musím však v návaznosti s překročením časové dotace některých aktivit usoudit, že by nebylo od věci některé aktivity rozdělit do dvou částí i v souvislosti s rozsáhlou motivací. Časová dotace by tak nebyla překročena a dětem by byl dopřán dostatek času. I díky tomuto zjištění musím zapracovat na odhadování reálného času v rámci daných aktivit, jelikož to mi dělá velký problém. Věřím a doufám, že tento fakt bude s délkou mé pedagogické praxe odbourán a budu schopná dodržet plánovanou časovou dotaci v rámci aktivit.

Závěrem bych chtěla říci, že i přes jisté limity, které díky kritické sebereflexi vidím, jsem s celkovou sadou aktivit, jež jsem vytvořila, spokojená. Díky zkušenostem, které jsem získala, můžu nyní s nedostatky pracovat, avšak originalita, využití prostředky a pomůcky, vhodná organizace jednotlivých aktivit, návaznost jednotlivých aktivit a využitelnost aktivit v praxi je dle mého názoru převažující kladnou složkou, kterou nyní shledávám.

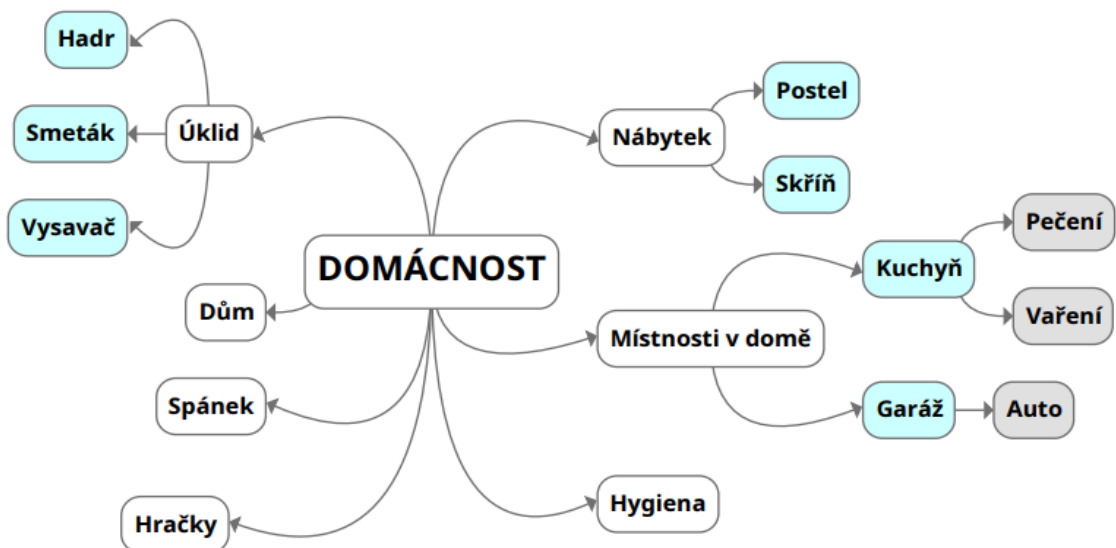
Tabulka 13 – Vlastní reflexe

Pozitiva	Vhodné zaměření aktivit, jejich návaznost a přiměřenost k zvolené věkové kategorii dětí.
	Tematické propojení sady aktivit, téma vhodné a přiměřené věku dětí.
	Rozmanité organizační formy a metody.
	Správná volba a využití pomůcek.
	Edukační cíle naplněny, podpora dětí ve více oblastech.
	Tvorba mentálních map na principu brainstormingu s dětmi.
	Podpora samostatnosti dětí a jejich práce ve skupinách.
	Využitelnost sady aktivit v praxi.
Negativa	Časová náročnost některých aktivit, i díky delší motivaci.
	Limity v komunikaci s dětmi – nedostatečné požadování argumentace dětí.

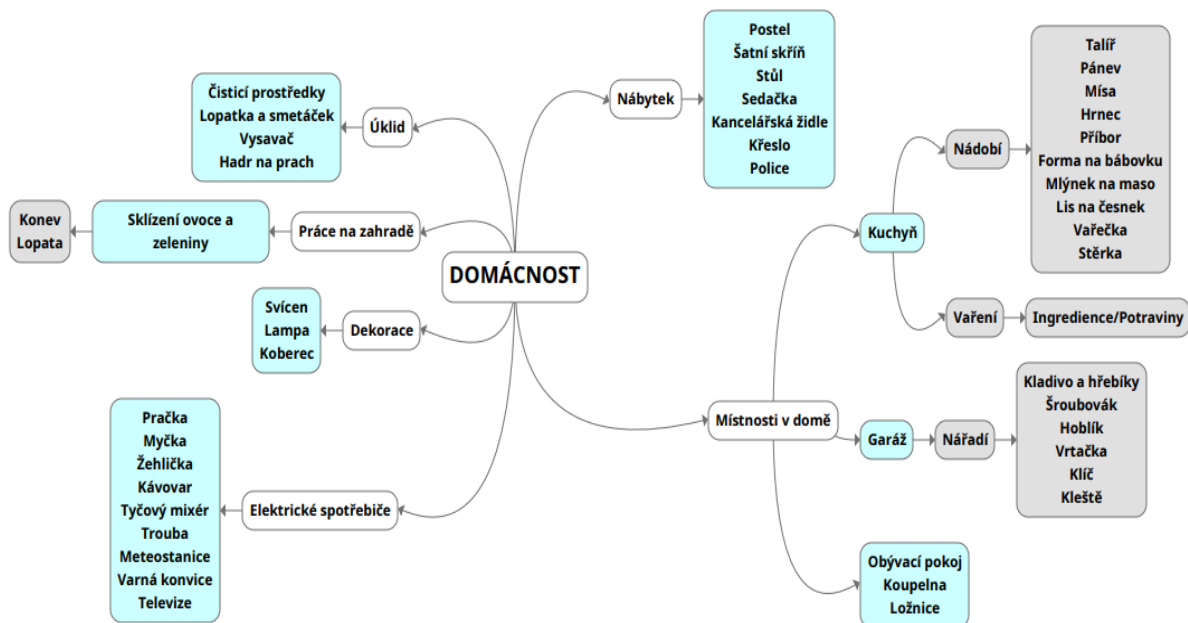
6.2 Využití mentální mapy

V rámci své sady aktivit jsem také využila již několikrát zmiňované mentální mapy, díky kterým můžu nyní ověřit účinnost či efektivitu sady aktivit. Mentální mapy v mém případě představovaly grafické zpracování dětských znalostí. Jelikož jsem vstupovala do třídy dětí, které jsem neznala, využila jsem v rámci úvodní aktivity právě tvorbu mentální mapy, kdy jsem s dětmi vedla rozhovor o zvoleném tématu (tedy tématu domácnost). Díky rozhovoru na principu brainstormingu jsem zjistila aktuální stav dětských znalostí pojících se se zvoleným tématem. Na základě těchto zjištění jsem se pak mohla o mentální mapu opřít v průběhu realizace dalších aktivit. Mentální mapa však měla v rámci mé sady zastoupení i směrem k ověření hlavního cíle sady aktivit a její účinnosti či chceme-li efektivity. Na základě této myšlenky vznikla i při posledním setkání s dětmi druhá mentální mapa, která mi slouží jako opora pro ověření hlavního cíle či zhodnocení sady aktivit. Na obrázcích níže vidíme obě mentální mapy, respektive mapu č. 1, jež byla realizována na úvod sady aktivit, a mapu č. 2, která naopak byla realizována s dětmi v závěru sady aktivit.

Obrázek 8: Mentální mapa č. 1 (vlastní tvorba)



Obrázek 9: Mentální mapa č. 2 (vlastní tvorba)



Při srovnání mentálních map vidíme velký rozdíl, který díky sadě aktivit nastal. Se stanoveným tématem došlo tedy k rozvoji slovní zásoby či k osvojení nových pojmů, skupin slov a logických souvislostí mezi nimi. I díky těmto mapám tedy můžu usoudit, že sada aktivit byla efektivní a účinná vzhledem k hlavnímu cíli. I přesto jsem si plně vědoma, že tyto mentální mapy nemohou pojmut pokroky dětí ve všech oblastech rozvoje v rámci mé sady se objevujících, tedy v rozvoji vyjadřování či celkových jazykových a komunikačních schopnostech dětí. Z vlastní zkušenosti však mohu posoudit, že tvorba druhé mentální mapy byla doprovázena rychlejším tempem ve vyjadřování dětí, jejich zvýšenou argumentací a pohotovostí.

6.3 Hodnocení učitelkou mateřské školy

Studentka vytvořila sadu aktivit k rozvoji slovní zásoby a realizovala je po dobu dvou měsíců, a to v měsících leden a únor. Aktivity byly ověřovány ve třídě dětí nastupujících v příštím roce do základního vzdělávání, tedy v třídě dětí ve věku 5-6let. Studentka dodržela etiku výzkumu, nejdříve se snažila o získání potvrzení souhlasu/nesouhlasu rodičů s účastí dětí na výzkumu, a to v podobě podpisů na příslušející formulář. Přístup studentky byl po celou dobu realizace svých výstupů příjemný a pracovala s nadšením. Studentka byla při práci s dětmi velmi milá, přátelská, komunikativní a otevřená potřebám dětí. Během některých výstupů musela děti usměrňovat, jelikož děti nebyly na studentku

příliš zvyklé, situace to tedy vyžadovala. V některých situacích by mohla být studentka sebevědomější, nebát se odpoutat se od svého plánu a být více spontánní. Věřím, že tento stav se v budoucnosti v důsledku pedagogické praxe zlepší.

Pokud se na realizaci sady aktivit podíváme z didaktického hlediska, studentka zvolila aktivity přiměřené věku. Téma domácnost, které provázelo všechny aktivity a v němž byla posilována a rozvíjena slovní zásoba, bylo pro děti přínosné a opravdu byl naplněn hlavní cíl sady aktivit, tedy rozvoj slovní zásoby. Tento rozvoj slovní zásoby si studentka zároveň ověřila i díky vytvoření mentální mapy s dětmi, kterou společně s dětmi vytvořili při prvním a posledním výstupu. Grafické zpracování dětských znalostí pomocí mapy je přínosné především z důvodu zjištění aktuálního stavu dětských znalostí, následně při ověření hlavního cíle, i vlastní sebereflexe a účinnosti aktivit. Didaktické cíle byly během celé sady aktivit přiměřené věku a taktéž ověřitelné. Velmi oceňuji snahu realizovat aktivity v rozmanitých organizačních formách, kdy převažovala především skupinová práce dětí, či realizace aktivit prostřednictvím vzdělávacích center, jež byly zvládnuty dobře i z organizačního hlediska a zajištění bezpečnosti dětí při samostatné práci. Oceňuji také využití dramatizace, kdy děti prostřednictvím hry v roli byly schopné využít i své nově získané poznatky. Zároveň i metody, jež studentka využívala, přinášely do jednotlivých výstupů větší dynamiku a děti zvládly delší dobu koncentrovat svoji pozornost, jelikož některé výstupy byly časově náročnější. Pedagogická komunikace studentky byla na dobré úrovni. Doporučila bych zpracovat na kladení otázek dětem, i přestože byly dětem kladeny otevřené otázky nižší kognitivní náročnosti, někdy by neškodilo dotazování na vyšší úrovni, tedy zaměřit se i na zdůvodnění dané odpovědi a posilování dětské argumentace.

Celkově hodnotím výstupy studentky jako velmi zdařilé, především díky její připravenosti a pečlivosti. Studentka nabídla dětem velké množství pomůcek a prostředků, nejrůznějších aktivit, jež byly pro děti obohacující, a hlavně opravdu naplňovaly záměr celé sady aktivit, tedy rozvoj slovní zásoby. Sada aktivit je určitě využitelná i v běžné praxi MŠ, v některých případech s menšími obměnami.

Tabulka 14 – *Evaluace učitelky mateřské školy*

Pozitiva	Vstřícný, přátelský a komunikativní přístup k dětem.
	Vhodně zvolené téma.
	Rozmanité organizační formy včetně vzdělávacích center a dramatizace, metody zajišťující dynamičnost jednotlivých aktivit.
	Naplnění didaktických cílů.
	Aktivity přiměřené věku dětí.
	Tvorba mentálních map s dětmi.
	Organizace jednotlivých aktivit, zajištění bezpečnosti dětí.
	Sada aktivit využitelná v praxi.
Negativa	V některých situacích chybělo více sebevědomí a spontánnosti.
	Nedostatky v rámci komunikace – kladení otázek na nižší kognitivní úrovni, občas nepožadování zdůvodnění od dětí, nepodporování argumentace dětí.
	Časová náročnost aktivit.

6.4 Komparace vlastní reflexe a hodnocení učitelkou mateřské školy

Na základě vlastní reflexe a hodnocení ze strany učitelky mateřské školy přistupuji nyní ke komparaci obou hodnocení. Z obou hodnocení vzešly jisté kategorie, jež jsou následně komentovány a srovnávány v přiložené tabulce níže. V rámci těchto kategorií se tedy věnuji jednak mé komunikaci s dětmi či výběru a průběhu aktivit, ale také pedagogickým strategiím. Poslední kategorií je pak využitelnost v praxi.

Tabulka 15 – Komparace vlastní reflexe a evaluace učitelky

	Vlastní reflexe		Hodnocení učitelkou MŠ	
	+	-	+	-
Komunikace s dětmi	Zapojení všech dětí do komunikace. Podpora samostatnosti dětí. Kladení otevřených otázek. Individuální přístup k dětem.	Nepožadování dostatečné argumentace ze strany dětí.	Pedagogická komunikace na dobré úrovni. Komunikativní, přátelský a vstřícný přístup k dětem.	Kladení otázek na nižší kognitivní úrovni.
Volba pedagogických strategií	Rozmanité organizační formy a metody. Naplnění edukačních cílů. Prostředky a pomůcky umožňující efektivní práci dětem.		Rozmanité organizační formy. Metody zajišťující dynamiku jednotlivých výstupů. Ověřitelné a přiměřené didaktické cíle.	
Volba průběh aktivit	Podpora spolupráce a samostatnosti	Delší časová náročnost některých aktivit	Aktivity přiměřené věkové skupině	Více sebevědomí a spontánnosti.

	<p>děti.</p> <p>Návaznost a propojení jednotlivých aktivit.</p> <p>Aktivity přiměřené věku dětí.</p> <p>Tematická provázanost.</p> <p>Tvorba mentálních map na principu brainstormingu.</p> <p>Kladení přesných pokynů v rámci organizace aktivit.</p>	<p>i díky rozsáhlým motivacím.</p>	<p>děti.</p> <p>Jednotné téma v rámci sady.</p> <p>Promyšlená organizace jednotlivých aktivit, zajištění bezpečnosti dětí.</p> <p>Tvorba mentálních map.</p>	<p>Časová náročnost aktivit.</p>
<p>Využitelnost v praxi</p>	<p>Sada aktivit využitelná v praxi.</p> <p>Principy jednotlivých aktivit využitelné v jakémkoliv tématu v rámci MŠ.</p> <p>Realizace sady s celou třídou.</p>		<p>Sada aktivit využitelná v praxi.</p>	<p>V některých případech nutné menší obměny.</p>

Ve výše zmíněné tabulce vidíme shrnutí jak vlastní reflexe, tak i hodnocení ze strany učitelky mateřské školy. Díky této komparaci došlo také ke shodě v rámci obou hodnocení, jež se projevila v následujících bodech - jak učitelka mateřské školy, tak i já osobně shledáváme negativum v nepožadování dostatečné argumentace od dětí, tedy dle slov učitelky mateřské školy – kladení otázek na nižší kognitivní úrovni. V rámci negativ se také obě shodujeme na časové náročnosti některých aktivit. Naopak v podobě pozitiv jsme se shodly na využitých rozmanitých organizačních formách a metodách, naplněných didaktických cílech, tematické provázanosti a v neposlední řadě také zastáváme obě názor na využitelnost této sady v praxi běžných mateřských škol.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Sada aktivit rozvíjejících slovní zásobu byla vytvořena pro věkovou skupinu 5–6letých dětí. Vzhledem ke zkušenostem, jež jsem získala přímou realizací této sady, si myslím, že s menšími obměnami či menším přizpůsobením aktivit by věková hranice mohla být posunuta a sadu aktivit tedy shledávám za vhodnou i pro děti čtyřleté. Obměny by se pak týkaly menšího množství využitého obrázkového materiálu, větší angažovanosti učitelky do jednotlivých aktivit a přizpůsobení časové dotace této věkové kategorii. Aktivity, jež byly v sadě představeny, jsou do stěžejní míry založené na vzájemné komunikaci mezi dětmi a učitelkou či mezi dětmi samotnými. Proto považuji za velmi důležité **vytvořit příjemné a klidné prostředí pro komunikaci**, dát dětem dostatek **prostoru pro vyjádření jejich názorů, pocitů či myšlenek**. Do budoucna je nutné se při komunikaci samotné učitelky s dětmi zaměřit na větší množství kladení otevřených otázek, jež budou **vyžadovat argumentaci dětí**, a celkově tak směřovat k zapojení vyšších kognitivních procesů. Při komunikaci se také učitelka snaží o zapojení všech dětí do tohoto procesu a **zastává roli organizátora**, aby nedošlo k prosazování se dětí s větším mluvním apetitem na úkor dětí, jež jsou zdrženlivější, méně průbojné či mají jisté deficity v rámci komunikační schopnosti. I proto je nutné dát každému dítěti prostor a dostatek času.

Sadu aktivit tvoří celkem 8 vzdělávacích aktivit, jež jsou zaměřeny na zdokonalení a rozvíjení struktury slovní zásoby, ale také na podporu nejen vyjadřování, ale celkově pak i komunikačních a jazykových dovedností. Byť jsou aktivity seskládány na základě gradační posloupnosti, dovoluji si tvrdit, že principy jednotlivých aktivit lze vztáhnout k jakémukoliv tématu v rámci mateřské školy organizovanému, a tudíž nemusí být v tomto případě dodržena tato posloupnost. V případě realizace celé sady však doporučuji **stanovenou posloupnost dodržet**, jelikož jednotlivé aktivity na sebe navazují.

Pedagogické strategie mnou zvolené zajistily rozmanitou škálu organizačních forem. Díky řízené činnosti v rámci úvodní aktivity byla podpořena komunikace mezi učitelem a dětmi. Došlo také k odbourání ostychu z „neznámé učitelky“ a celkově tak shledávám volbu řízené činnosti za vhodnou. Osvědčila se však i **vzdělávací centra či skupinové práce** dětí, jež podporovaly u dětí spolupráci, komunikaci ve skupinách či v neposlední řadě také jejich samostatnost právě v kombinaci s rozvojem slovní zásoby. **Dramatizace** zase podpořila rozvoj komunikačních dovedností, ale také schopnost improvizace či vyjadřovací pohotovosti. Doporučuji tedy v případě realizace aktivit tyto organizační formy zachovat. Díky metodám byla zajištěna jistá dynamičnost v rámci jednotlivých

aktivit. Do jednotlivých aktivit doporučuji **zařadit metody aktivizační**. Využité prostředky a pomůcky musí učitelka volit tak, aby dětem umožnily efektivní práci. Představené aktivity lze realizovat jednak s menší skupinou dětí, kdy bude práce s dětmi intenzivnější, avšak dle vlastní zkušenosti není žádnou překážkou ani větší počet dětí, respektive pak celá třída.

Rozličná časová dotace, jež figurovala v rámci jednotlivých aktivit, nesla s sebou občas mírné komplikace projevující se v únavě dětí či neukončení dané aktivity podle plánu. I proto by nebylo od věci náročnější aktivity (aktivita č. 3, 5 a 7) **rozdělit**, jelikož již samotná motivace v rámci daných aktivit pojme velkou část v rámci stanovené časové dotace. Krom negativ v delší časové dotaci však shledávám jednotlivé **motivace** v rámci všech aktivit za vhodně zvolené a **doporučuji je zařadit**. V závěru doporučení pro praxi mateřských škol je však nutné zmínit také ukončení jednotlivých aktivit, které se opíraly o získání zpětné vazby ze strany dětí. Myslím si, že **získání zpětné vazby od dětí** je nesmírně důležitou součástí, jelikož tvoří součást reflexe učitele, díky čemuž může učitel vidět očima dětí, jaké právě ony vidí na daných aktivitách pozitiva či negativa, co shledávají jako podařené či naopak jako nepodařené a proč to tak vnímají. I díky zpětné vazbě od dětí může učitelka v budoucnu přehodnotit realizaci aktivit, pozměnit ji či zdokonalit.

Celkově shledávám mnou vytvořenou a realizovanou sadu aktivit za vydařenou. Oceňuji využití mentálních map, díky kterým jsem mohla zjistit počáteční znalosti dětí v rámci stanoveného tématu, ale taktéž následně v závěru ověřit účinnost této sady. **Tvorbu mentálních map bych doporučila zařadit do běžné praxe**. Díky ní může učitelka ověřit dosažené znalosti dětí v rámci určitého tématu, ale také se při její tvorbě s dětmi rozvíjí komunikační a jazykové dovednosti dětí či podporuje jejich argumentace.

ZÁVĚR

Rozvoj slovní zásoby a celkově pak jazykových a komunikačních schopností u dětí předškolního věku shledávám z mého úhlu pohledu za jednu z nejdůležitějších oblastí, jež je rozvíjena během předškolního vzdělávání. Přestože se jedná o velmi důležitou oblast rozvoje a většina učitelů mateřských škol si je toho vědoma, objevují se i v současné době stereotypní způsoby rozvoje slovní zásoby. Mým cílem tedy bylo vytvořit takové aktivity, které se nebudou opírat o zaseté stereotypy, ale přinesou jiný pohled na možnosti rozvoje slovní zásoby a obohatí dosavadní praxi.

Bakalářská práce sestává z části teoretické a části praktické. Cílem teoretické části bylo zpracovat teoretická východiska týkající se jazykového vývoje a komunikačních dovedností u dětí předškolního věku. Část praktická již patřila sadě aktivit a jejím cílem bylo tuto sadu aktivit vytvořit a zrealizovat ve vybrané mateřské škole. Sadu aktivit tvořilo celkem osm aktivit, jež jsem se snažila konstruovat tak, aby byla jednak rozvíjena a zdokonalována struktura slovní zásoby, ale také aby byly celkově podpořeny jazykové a komunikační schopnosti dětí. Jednotlivé aktivity byly tematicky propojeny a všechny byly navrženy tak, aby respektovaly zvolenou věkovou kategorii dětí. Realizace sady aktivit probíhala po dobu dvou měsíců ve vybrané mateřské škole a na základě její přímé realizace je v závěru mé bakalářské práce věnována část právě evaluaci sady aktivit. Evaluace sestává z vlastní reflexe, hodnocení učitelkou mateřské školy a v posledním kroku také z komparace obou hodnocení. Z obou hodnocení následně vyplynulo, že předkládaná sada aktivit naplnila svůj hlavní cíl a zároveň je vhodná k využití v praxi. V evaluační části popisují také roli mentálních map v rámci mé sady aktivit. Poslední kapitolou uzavírající mou bakalářskou práci jsou pak doporučení pro praxi mateřských škol, která jsou zde na základě evaluace interpretována.

Vytvořenou sadu aktivit vnímám velmi pozitivně. Jsem přesvědčena, že se mi podařilo vytvořit zajímavé a inspirující aktivity, jež naplnily stanovené edukační cíle. Zároveň jsem neskutečně vděčná za zkušenosti, které jsem mohla díky její realizaci získat. Nejdůležitější pro mě však je množství kladných reakcí od dětí, které se dané sady zúčastnily, jejich nadšení a snaha se zapojit do každé aktivity v rámci sady realizované. Zároveň mě také těší převážně kladná reakce ze strany učitelek vybrané mateřské školy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Edika.
2. Bendová, P. (2011). *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada.
3. Berk, L. E., & Meyers, A. B. (2016). *Infants, children, and adolescents*. Boston: Pearson.
4. Bytešnicková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
5. Cvrček, V. (2015). *Mluvnice současné češtiny*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
6. Čechová, M. (2011). *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
7. Čermák, F. (2011). *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
8. Červenková, B. (2019). *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností: u dětí od narození do tří let věku*. Praha: Grada.
9. Durdilová, L., & Klenková, J. (2014). *Hodnocení slovní zásoby dětí před zahájením školní docházky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze: Pedagogická fakulta.
10. Inomova Mahliyo Yusuf Kizi (2020). The development of children's speech in a preschool. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8 (5), Part II, 86-92.
11. Kejklíčková, I. (2016). *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada.
12. Klenková, J., Bočková, B., & Bytešnicková, I. (2012). *Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
13. Kryčová, M. (2018). *Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
14. Kutálková, D. (2010). *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada.

15. McLeod, R. H., Kaiser, A. P., & Hardy, J. K. (2018). The relation between teacher vocabulary use in play and child vocabulary outcomes. *Topics in Early Childhood Special Education, 39*(2), 103-116. <https://doi.org/10.1177/0271121418812675>
16. Neaum, S. (2012). *Language and literacy for the early years*. London: SAGE/Learning Matters.
17. Pantelie, S. R. (2020). Psychological factors related to the development of the communication competences in the first year of life. *Journal of Educational Sciences, 41*(1), 3-18.
18. Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
19. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2021). MŠMT: Praha.
20. Santos, R. da S., Francisco, G. C. P., & Lukasova, K. (2021). Expressive and receptive vocabulary in preschool children and socioeconomic factors. *Revista CEFAC, 23*(6). <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20212365921>
21. Smolík, F., & Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada.
22. Suchánková, E. (2011). *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R.
23. Šulová, L. (2019). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
24. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
25. Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Nesbitt, K. T., Ilgaz, H., Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Nicolopoulou, A., & Dickinson, D. K. (2018). The language of play: Developing preschool vocabulary through play following Sharp book-reading. *Early Childhood Research Quarterly, 45*, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.01.010>
26. Váchová, A., Kupcová, Z., & Kukačková, M. (2015). *Rozvíjíme jazyk a řeč dětí: dítě a jeho psychika – jazyk a řeč*. Praha: Raabe.

27. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
28. Vašíková, J., & Žáková, I. (2018). *Význam primární logopedické prevence v rozvoji řečových a jazykových schopností dětí předškolního věku*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati. <http://digilib.k.utb.cz/handle/10563/41600>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aktivita č.	Aktivita číslo (3,5...)
D	Dítě
Mapa č.	Mapa číslo
MŠ	Mateřská škola
Např.	Například
Obr.	Obrázek
RVPPV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SES	Socioekonomický status rodiny
Tj.	To jest
Tzv.	Takzvaný/Takzvaně
U	Učitel

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: <i>Práce dětí při motivační části (vlastní foto)</i>	40
Obrázek 2: <i>Ukázka hrací karty ke vzdělávacímu centru – Určování počtu slabik (Canva – vlastní tvorba)</i>	44
Obrázek 3: <i>Ukázka demonstračních obrázků k určování homonym (Canva – vlastní tvorba)</i>	48
Obrázek 4: <i>Ukázka hracích karet (Canva – vlastní tvorba)</i>	51
Obrázek 5: <i>Ukázka vytvořených receptů dětí (tvorba dětí, vlastní foto)</i>	54
Obrázek 6: <i>Popis situačního obrázku dětmi (vlastní foto)</i>	57
Obrázek 7: <i>Ukázka vytvořených dětských domů (tvorba dětí, vlastní foto)</i>	59
Obrázek 8: <i>Mentální mapa č. 1 (vlastní tvorba)</i>	66
Obrázek 9: <i>Mentální mapa č. 2 (vlastní tvorba)</i>	67

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – <i>Průměrná velikost slovní zásoby u dětí v závislosti na věku</i>	24
Tabulka 2 – <i>Charakteristika sady aktivit</i>	31
Tabulka 3 – <i>Vzdělávací obsah sady aktivit</i>	32
Tabulka 4 – <i>Vlastní sebereflexe výstupu č. 1</i>	39
Tabulka 5 – <i>Nabídka vzdělávacích center</i>	42
Tabulka 6 – <i>Vlastní sebereflexe výstupu č. 2</i>	43
Tabulka 7 – <i>Vlastní sebereflexe výstupu č. 3</i>	47
Tabulka 8 – <i>Vlastní sebereflexe výstupu č. 4</i>	50
Tabulka 9 – <i>Vlastní sebereflexe výstupu č. 5</i>	53
Tabulka 10 – <i>Vlastní sebereflexe výstupu č. 6</i>	56
Tabulka 11 – <i>Vlastní sebereflexe výstupu č. 7</i>	59
Tabulka 12 – <i>Vlastní sebereflexe výstupu č. 8</i>	62
Tabulka 13 – <i>Vlastní reflexe</i>	65
Tabulka 14 – <i>Evaluace učitelky mateřské školy</i>	69
Tabulka 15 – <i>Komparace vlastní reflexe a evaluace učitelky</i>	70

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Souhlas s účastí dítěte na sadě aktivit

Příloha P II: Souhlas s pořizováním fotografií

Příloha P III: Ukázka obrázkového materiálu – aktivita č. 1

Příloha P IV: Přepis nahrávky – aktivita č. 2

Příloha P V: Ukázka obrázkového materiálu – aktivita č. 2

Příloha P VI: Ukázka obrázkového materiálu – aktivita č. 3

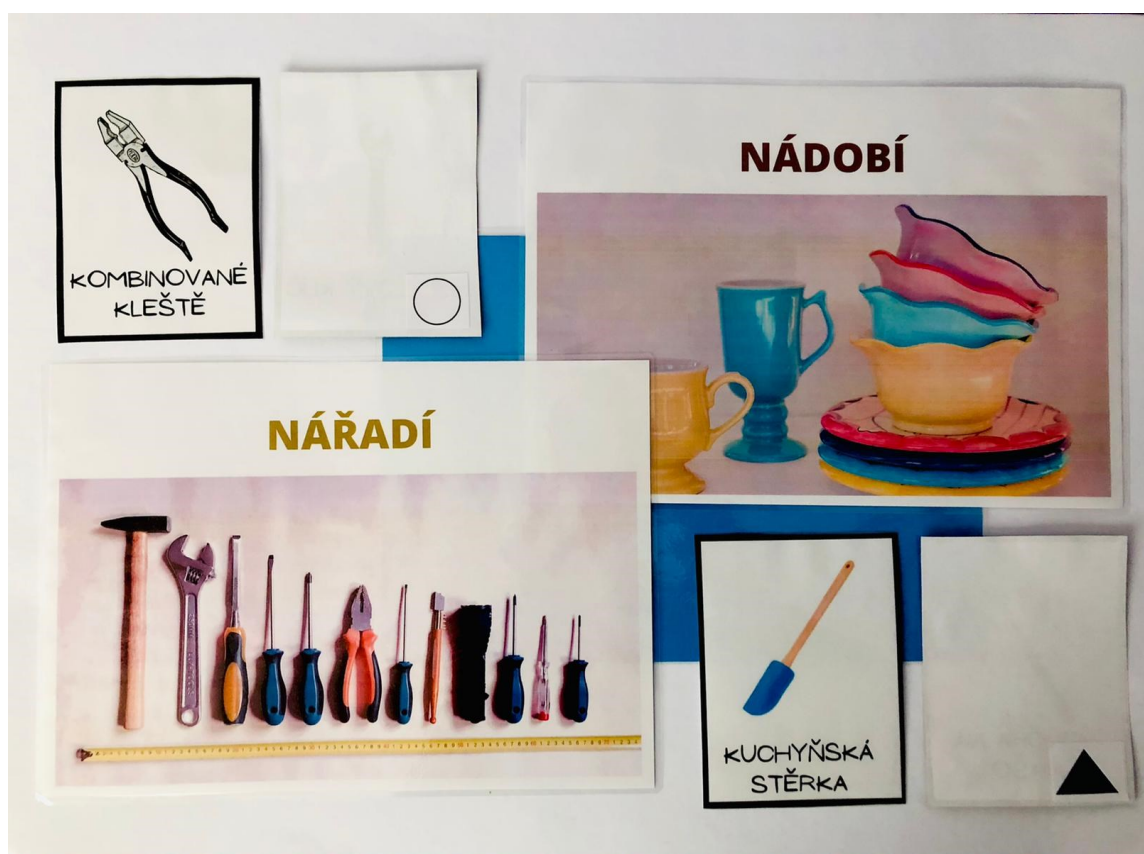
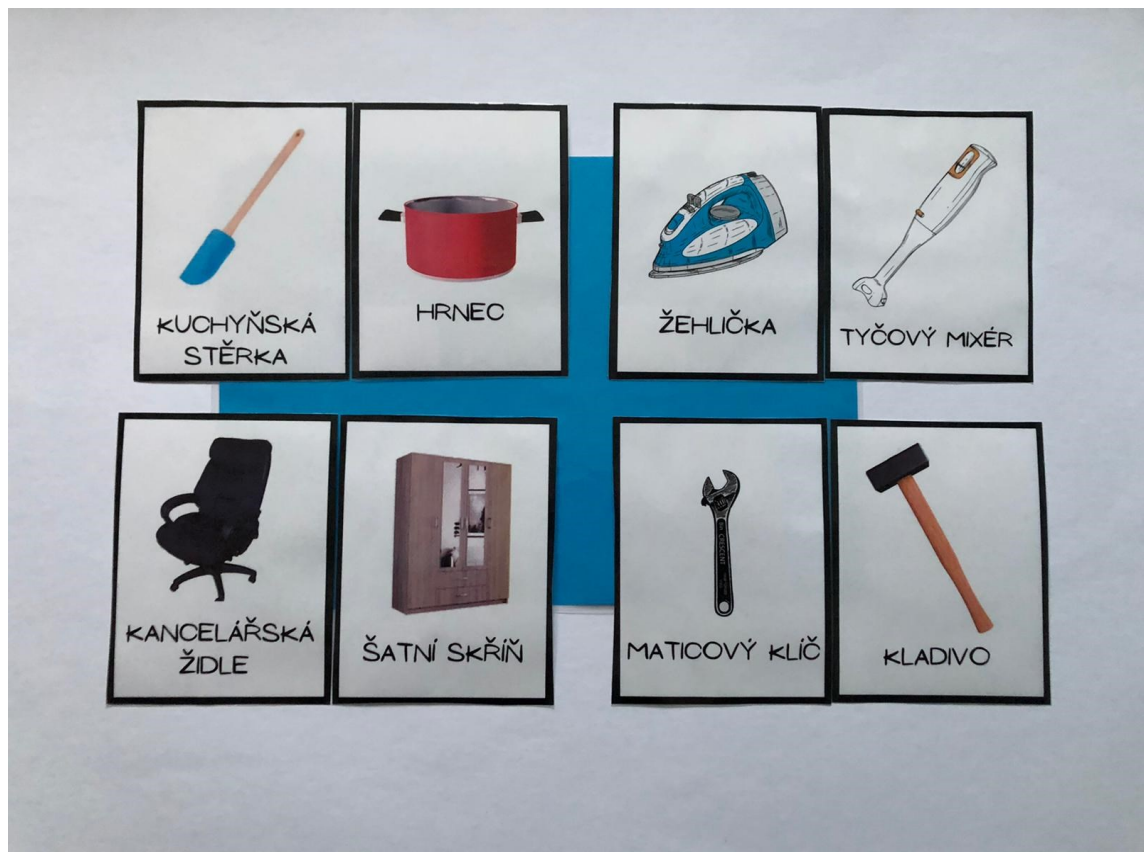
Příloha VII: Tvorba dětí – aktivita č. 5

Příloha VIII: Ukázka obrázkového materiálu – aktivita č. 6

Příloha IX: Tvorba dětí – aktivita č. 7

Příloha X: Ukázka obrázkového materiálu – aktivita č. 8

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA OBRÁZKOVÉHO MATERIÁLU – AKTIVITA Č. 1

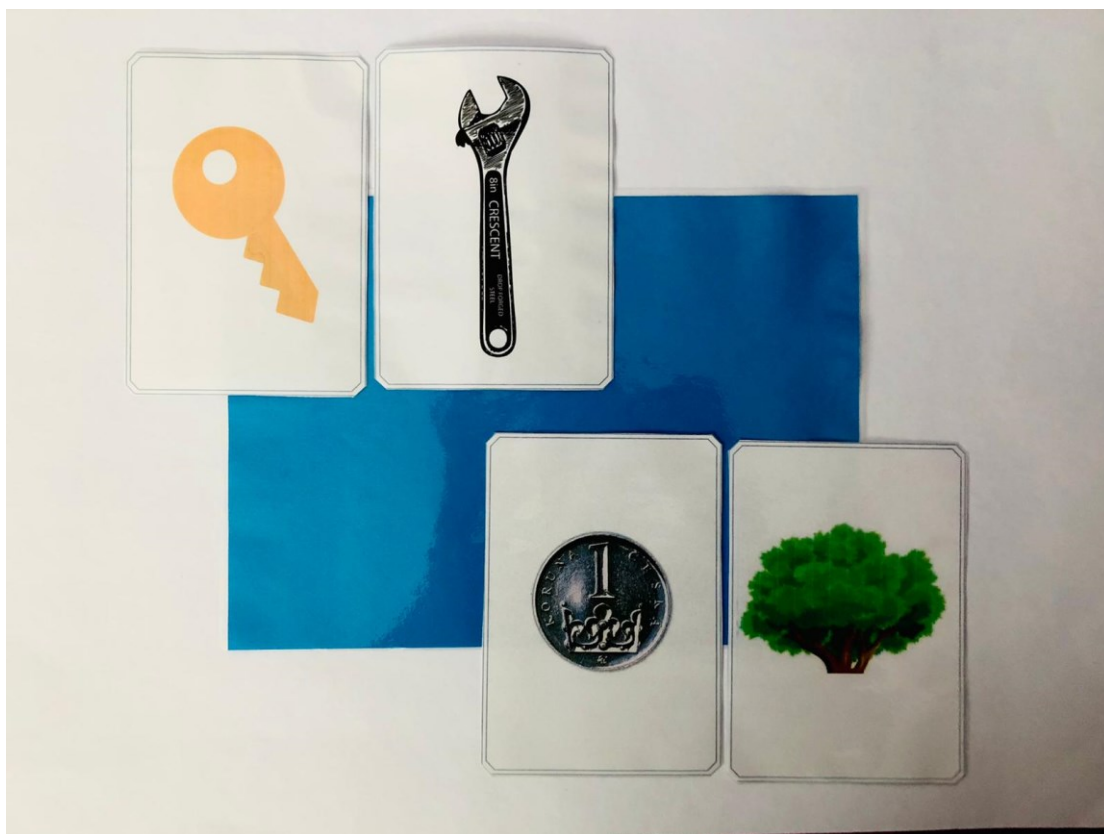


PŘÍLOHA P IV: PŘEPIS NAHRÁVKY – AKTIVITA Č. 2

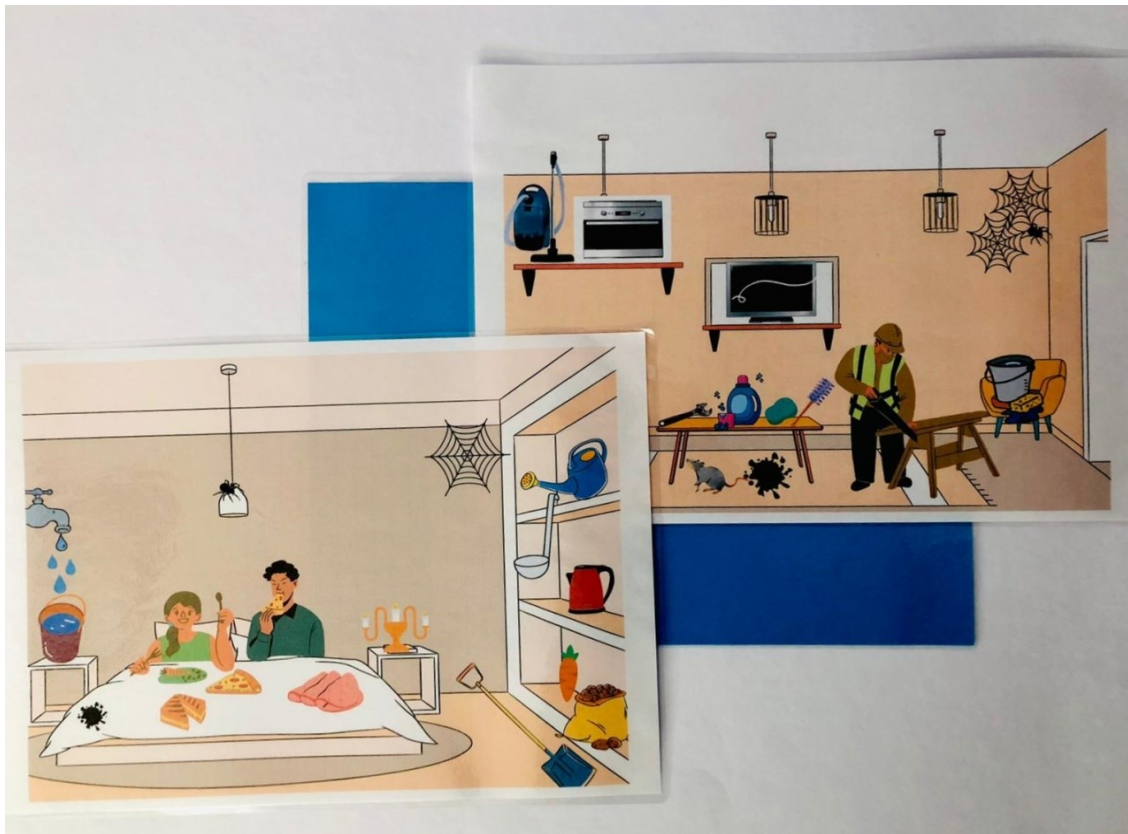
Ukázka a vysvětlení pravidel hry skrz nahrávku

„Jé, ahoj děti. Pojd'me si teď společně zahrát všichni hru. S paní učitelkou jste si teď v kruhu rozřadily obrázky, na nichž byl různý nábytek, nádobí, spotřebiče i nářadí. Já bych chtěl nyní vědět, jak se vám to povedlo, a proto si teď zahrajeme tu hru. Poslouchejte pozorně, ať každý z vás zná pravidla. Posadíme se do kruhu. Hráč, který sedí vedle paní učitelky po její pravé ruce, dostane do rukou reproduktor. Já řeknu nějaké slovo – například nábytek – a vaším úkolem je vyjmenovat všechnen nábytek, co znáte. Každý z vás řekne jedno slovo (myšleno jeden kus nábytku) a poté pošle reproduktor svému kamarádovi, a tak pořád dokola. Ale pozor, nábytek se může kdykoliv změnit například na nádobí či nářadí. Jakmile uslyšíte z nahrávky klepání a poté se ozve „Pozor, změna!“ změní se i vaše nadřazené slovo, tedy například místo nábytku budeme říkat zase nádobí či nářadí. Takže pozor začínáme – NÁBYTEK – vyjmenováváme v kruhu všechnen nábytek, co známe.“

**PŘÍLOHA P VI: UKÁZKA OBRÁZKOVÉHO MATERIÁLU –
AKTIVITA Č. 3**



**PŘÍLOHA P VIII: UKÁZKA OBRÁZKOVÉHO MATERIÁLU –
AKTIVITA Č. 6**



PŘÍLOHA P IX: TVORBA DĚTÍ – AKTIVITAČ. 7



**PŘÍLOHA P X: UKÁZKA OBRÁZKOVÉHO MATERIÁLU –
AKTIVITA Č. 8**

