

ÚROVEŇ KOMPETENCÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V OBLASTI JAZYKA A ŘEČI V KONTEXTU PŘEDŠKOLNÍHO KURIKULA

Eliška Suchánková

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd

Úvod

Rozvoj jazyka a řeči tvoří v předškolním období významnou oblast vzdělávání. Úroveň řeči dětí souvisí s kvalitou myšlení, poznávání, sociálních vztahů, sebeprosazení, učení. Jazykovému rozvoji je věnována pozornost již od narození a své místo má i v rámci vzdělávání v mateřské škole. Na význam jazykové výchovy bylo poukazováno již od dob starověku. Obsah jazykové výchovy se objevuje od počátku jejího vzniku také v kurikulárních dokumentech.

Se zavedením Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2004, dále i RVP PV) kladoucího důraz na osvojování klíčových kompetencí, vzniká potřeba ověřit efektivitu tohoto dokumentu v praxi. Zamýšlíme se nad otázkami, jak je pojetí současného kurikula realizováno v praxi mateřských škol, zda jsou vzdělávací výsledky dětí v souladu s předkládaným obsahem kurikula. Výzkum kurikula je stále velmi aktuálním tématem, oblast klíčových kompetencí s ním související je však i přes základní teoretické objasnění dosud empirickým výzkumem prozkoumána nedostatečně. Nejsou také příliš rozšířeny výzkumy v oblasti diagnostiky úrovně jazyka a řeči dětí předškolního věku. Po zavedení nových kurikul do mateřských škol bylo proto zrealizováno výzkumné šetření v oblasti jazyka a řeči dětí předškolního věku, tj. v jedné z oblastí klíčových kompetencí – v oblasti kompetencí komunikativních.

V příspěvku seznamujeme s realizovaným výzkumem a vybranými výsledky. Na základě těchto předkládáme doporučení. Výsledky výzkumu

včetně doporučení byly publikovány v monografii autorky (Zajitzová, 2011a)¹⁸ a v dílčích částech v příspěvcích na konferencích (Zajitzová, 2009, 2010b). Kapitoly 3 a 4 vycházejí z těchto zdrojů, na tyto již nebudeme dále odkazovat. Presentaci výsledků výzkumu předchází vymezení teoretických východisek v kapitole 2.

Teoretická východiska

Průcha, Walterová, Mareš (2009) definují jazyk, hlavní prostředek pedagogické komunikace, jako konvenční systém znaků používaný pro účely sociální komunikace. Poukazují na skutečnost, že přirozený jazyk má svou specifickou strukturu, psychologickou a sociální dimenzi a je osvojován přirozeně v prostředí, v němž člověk vyrůstá. Za jazykovou (řečovou, komunikativní) dovednost (kompetenci) poté považují schopnost používat osvojený jazyk pro komunikační účely. Mezi základní jazykové dovednosti řadí dovednosti receptivní (poslech a čtení s porozuměním) a produktivní (ústní a písemný projev). Jedlička (2003) v souladu s tímto definuje řeč jako biologickou vlastnost člověka, považuje ji za systém, který umožňuje přenášet informace pomocí jazyka. Jazykem pak rozumí společenský jev náležící určité etnické jednotce a dále se vyvíjející.

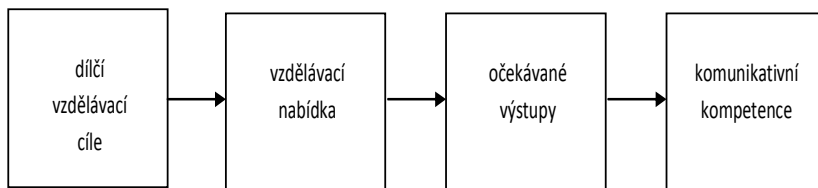
O významu rozvoje jazyka a řeči nalezneme pojednání již v dílech Platona, Aristotela, Quintiliana, v období středověku dále ve spisech církevních otců Jeronýma a Augustina (Bělinová, Mišurcová, 1980; Čapková, 1981). Postupně od 16. století do 19. století na tuto oblast upozornili ve svých dílech zejména Komenský (2007), Rousseau (1926), Pestalozzi (1956) či Fröbel (Šmelová, 2006). Obsah jazykové výchovy nalezneme rozpracován také v jednotlivých kurikulárních dokumentech. Vedle Komenského Informatoria školy mateřské (2007), které lze považovat za prvotní ucelený spis o předškolní výchově a jejím obsahu, stojí za zmínku Svobodovo dílo Školka, dále např. výchovný program mateřské školy u sv. Jakuba v Praze (Mišurcová, 1980) či Výchovný program mateřských škol Jarníkové (1927). Po roce 1945, kdy došlo k velkému rozvoji mateřských škol a tedy i vzdělávacích programů, byly průběžně dle aktuálních potřeb k osnovám a programům mateřských škol vytvářeny také jazykové příručky a metodiky pro učitelky předškolních zařízení (např. Klímová, 1955, 1970; Filčíková-Herfotová,

¹⁸ Monografie vychází z disertační práce autorky (Zajitzová, 2010a).

1957; Chytková, Krčmová, Monatová, 1980; Minaříková, Cardová, Švandová, 1987; Cardová, Švandová, 1988).

Vzdělávací obsah jazykové oblasti má své místo i v současném kurikulu RVP PV. Je obsažen ve **vzdělávací oblasti „Dítě a jeho psychika“ v podoblasti „Jazyk a řeč“** (RVP PV, 2004). V souladu se stanovenými dílčími vzdělávacími cíli dosahuje pedagog prostřednictvím vzdělávací nabídky u dětí tzv. očekávaných výstupů (dílčích kompetencí). Tyto směřují k osvojení a rozvoji klíčových kompetencí¹⁹, konkrétně **kompetencí komunikativních**.

Obrázek 1: Proces vedoucí k osvojení komunikativních kompetencí dětmi předškolního věku



(upraveno dle Prášilová, Šmelová, 2010, s. 53; Zajitzová, 2011a, s. 30)

Komunikativní kompetence (ang. communicative competencies) můžeme obecně vymezit jako „soubor jazykových znalostí a dovedností umožňující mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj. Zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel komunikace (tzv. řečová etiketa)“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 130, 131).

¹⁹ Vycházíme z pojetí RVP PV (2004, s. 11) a definujeme klíčové kompetence jako „soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“. Jsme si vědomi, že se pojmy kompetence a klíčové kompetence však stále vyvíjejí.

V RVP PV (2004) jsou komunikativní kompetence²⁰ vymezeny v takové úrovni, která může být pro dítě předškolního věku dosažitelná. Mezi komunikativní kompetence pro období předškolního věku tak patří: ovládat řeč, hovořit ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřovat své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, porozumět slyšenému, slovně reagovat a vést smysluplný dialog; vyjadřovat se a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými aj. prostředky; domluvit se slovy i gesty, rozlišit jednoduché symboly a porozumět jejich významu i funkci; komunikovat bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými v běžných každodenních situacích; pochopit, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou; průběžně rozšiřovat a zdokonalovat svou slovní zásobu a aktivně ji používat ke komunikaci s okolím; ovládat dovednosti předcházející čtení a psaní; využít běžné informativní a komunikativní prostředky, jako jsou knihy, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon; pochopit, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit (RVP PV, 2004).

RVP PV obsahově rozpracovává komunikativní kompetence ve vzdělávací oblasti „Dítě a psychika“ v podoblasti „Jazyk a řeč“ do podoby **očekávaných výstupů** (dílčích kompetencí). Dítě ukončující předškolní vzdělávání zpravidla ovládá či dokáže: správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči; pojmenovat to, čím je obklopeno; vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve správně zformulovaných větách; vést rozhovor - naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se; domluvit se slovy i gesty, improvizovat; porozumět slyšenému - zachytit základní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách; formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat, učit se nová slova a aktivně je používat - ptát se na slova, kterým nerozumí; naučit se z paměti kratší texty - reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu; sledovat a vyprávět příběhy, pohádky; popsat skutečné i na obrázku; chápat slovní vtip a humor; sluchově rozlišit začá-

²⁰ Komunikativní kompetence jsou na evropské úrovni vymezeny např. v Doporučení evropského parlamentu a rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech (kompetencích) pro celoživotní učení ([online], 2006, s. 5) a to v podobě Komunikace v mateřském jazyce a Komunikace v cizích jazycích.

teční a koncové slabiky a hlásky ve slovech; utvořit jednoduchý rým; poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma; rozlišovat obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci; sledovat očima zleva doprava; poznat napsaná některá písmena a číslice, popř. slova; poznat napsané své jméno; projevovat zájem o knížky, četbu, hudbu, divadlo, film, telefon (RVP PV, 2004).

V rámci předškolního vzdělávání je potřeba pravidelně sledovat průběh předškolního vzdělávání a hodnotit jeho podmínky i výsledky. Záměrem je realizovat individuální i skupinové vzdělávací činnosti směřující cílevědomě k rozvoji dětí a k rozšiřování jejich kompetencí. Významné je proto v této souvislosti sledovat a posuzovat účinnost vzdělávacího programu, sledovat a hodnotit individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení.

Výsledky výzkumu realizovaného v oblasti jazyka a řeči dětí předškolního věku

Výzkum byl zaměřen na zjištění, *jaké úrovně²¹ ve srovnání s požadavky²² RVP PV (2004) dosahují děti na konci období předškolního vzdělávání ve vybraných oblastech komunikativních kompetencí rozpracovaných*

²¹ V příspěvku užíváme pojem „úroveň komunikativních kompetencí“ („úroveň kompetencí dětí v oblasti jazyka a řeči“). Vycházíme z terminologie RVP PV (2004, s. 12, 14), jsme si však vědomi, že se pojmosloví stále vyvíjí. (Zajitzová, 2011a, s. 68).

²² „Úroveň klíčových kompetencí, která je vymezena jako obecně dosažitelná předškolním dítětem, vyjadřuje v RVP PV očekávaný vzdělávací přínos předškolního vzdělávání. Jako požadavky RVP PV chápeme tuto ideální úroveň v oblasti komunikativních kompetencí, tedy maximální možnou úroveň, které mohou děti na konci období předškolního vzdělávání dle RVP PV dosáhnout. Pro účely výzkumného šetření jsme ideálem, tedy maximální úrovní, stanovili 100 %. Jsme si vědomi, že tato úroveň není v období předškolního vzdělávání dosažitelná všemi dětmi, ale je ryze individuální, proto zjišťujeme, jak dalece se skutečnost přibližuje požadavkům, tedy ideálu, který je v RVP PV vymezen (pojednání v RVP PV, 2004, s. 8, 14).“ (Zajitzová, 2011a, s. 70, 71).

v RVP PV do podoby očekávaných výstupů v podoblasti „Jazyk a řeč“ oblasti „Dítě a jeho psychika“.

Zkoumáno bylo **100 dětí předškolního věku** (45 dívek a 55 chlapců ve věku od 5 let 10 měsíců po 7 let a 3 měsíce, docházka byla odložena u 14 % dětí v předcházejícím roce) před nástupem povinné školní docházky ze čtyř mateřských škol v Olomouci metodami **pozorování, rozhovoru a škál**. Výzkumným nástrojem (postup tvorby výzkumného nástroje Zajitzová, 2011b) byl **soubor aktivit** (tzn. vzorová vzdělávací nabídka) z oblasti jazyka a řeči stanovena v souladu se vzdělávacím obsahem RVP PV, prostřednictvím níž bylo možno zjistit úroveň kompetencí dětí předškolního věku v oblasti jazyka a řeči. Pro zaznamenávání úrovně těchto kompetencí byl vytvořen **pozorovací arch**, v němž byl soubor aktivit přiřazen k příslušným očekávaným výstupům podoblasti „Jazyk a řeč“ oblasti „Dítě a jeho psychika“, jejichž dosažení směřuje k osvojení komunikativních kompetencí. Očekávané výstupy byly na základě odborné literatury rozčleněny do pěti oblastí: **formální vyspělost řeči, slovní projev, sluchová percepce, zraková percepce, dovednosti pro čtení a psaní**²³. Úroveň komunikativních kompetencí dětí byla zaznamenávána na škále.

Ve výzkumu byla stanovena řada výzkumných otázek a hypotéz (Zajitzová, 2010a, s. 105-116), tyto níže pro jejich rozsah v plném znění neuvádíme. V příspěvku představujeme vybrané výsledky výzkumu, zodpovídáme tak výzkumné otázky a prezentujeme ověřené hypotézy²⁴ související se zkoumáním dosažené **úrovně komunikativních kompetencí dětí předškolního věku jako celku i v dílčích oblastech**, poukazujeme na významné **rozdíly a závislosti mezi jednotlivými dílčími oblastmi jazyka a řeči, komparujeme zjištěnou úroveň dětí ve sledované oblasti s požadavky RVP PV (2004)**. Výsledky uvádíme z pohledu **celého výzkumného souboru**, ve významných částech také z hlediska **komparace mezi pohlavím**.

²³ Vybrané oblasti se vzájemně prolínají, podmiňují, jsou propojené, a nelze je od sebe tedy striktně oddělit. Očekávané výstupy byly proto začleněny do oblastí, s nimiž souvisejí nejvíce.

²⁴ Využity byly statistické metody pro analýzu metrických dat - Analýza rozptylu; statistické metody pro analýzu ordinálních dat neparametrické - Wilcoxonův párový jednovýběrový test, U-test Manna - Whitneyho, Kruskalův - Wallisův test, Spearmanův koeficient pořadové korelace.

Úroveň kompetencí dětí předškolního věku v dílčích oblastech jazyka a řeči

Rozvoj dětí v oblasti **formální vypělosti řeči** souvisí s rozvojem dětí zejména v jazykové rovině morfologicko-syntaktické a foneticko-fonologické. Dle realizovaného výzkumného šetření je třeba konstatovat, že výslovnost dětí nedosahuje úrovně požadované pro ukončení předškolního vzdělávání. Bezchybně vyslovuje 59 % dětí (49,1 % chlapců a 71,1 % dívek) z výzkumného vzorku, což potvrdili i učitelé, kteří navíc uvedli, že je z těchto dětí v logopedické péči přibližně 90 % (z toho 92,9 % chlapců a 84,6 % dívek). Chyby ve výslovnosti se objevily zejména u sykavek a vibrant. Tempo řeči má v pořádku 72 % dětí. Dech ovládá a intonuje bezchybně 73 % dětí. Souvisle a plynule bez zbytečných pauz a obsahových nesouvislostí hovoří 72 % dětí. 71 % dětí předškolního věku lze při mluveném projevu rozumět bez obtíží, jejich projev je srozumitelný, zdvořilý a kultivovaný. Stylisticky, skladebně a gramaticky bez chyb, tedy vhodně formulovat věty dokáže 70 % dětí. *Dle výsledků výzkumu se slabou jeví úroveň výslovnosti dětí. V ostatních dílčích výstupech této oblasti se děti pohybují nad 70 % úrovně.*

Rozvoj dětí v oblasti **slovního projevu** souvisí s rozvojem dětí zejména v jazykové rovině lexikálně-sémantické a pragmatické. Svě jméno a věk znají všechny děti, problémy mají v některých případech s uvedením bydliště. Samostatně dokáže vyprávět své zážitky 58 % dětí, ostatní vypráví za pomoci otázek, či se vyjádří pouze několika slovy. Vyprávět děj (pohádky, kterou zná) dle obrázků zvládá samostatně 44 % dětí, 39 % vypráví na základě pokládání doplňujících otázek a 17 % dětí popisuje děj pouze několika slovy. Z paměti reprodukovat text (písničku, říkanku, básničku) zvládlo 91 % dětí. Všechny děti výzkumného vzorku dokázaly pojmenovat běžné věci na základě pobídky a ukazování. Plynule vedlo rozhovor 60 % dětí předškolního věku. Tyto děti v průběhu rozhovoru reagovaly na otázky, ptaly se, souvisle odpovídaly, dokázaly naslouchat druhému. Antonyma k vybraným slovům za pomoci obrázků dokázalo určit 44 % dětí, synonyma uvedlo 50 % dětí. Potíže měly děti s homonymy, více významů slov ve všech případech znalo pouze 25 % dětí. *Za problematickou můžeme dle výsledků výzkumu považovat dílčí oblast „Dovede vyprávět své zážitky. Vyjadřuje samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách“ a také dílčí oblast „Sleduje a vypráví (reprodukuje) příběh, pohád-*

ku. Dovede popsat situaci skutečnou, podle obrázku“. Děti mají potíže vést plynule rozhovor. Problémy se objevují u určování homonym.

Významná oblast ovlivňující úroveň komunikace je oblast **sluchové percepcce**. 97 % dětí dokázalo rozčlenit slovo na slabiky pomocí vytleskávání. Mírné potíže se vyskytovaly u vytleskání jednoslabičných slov. Na základě sluchové analýzy a syntézy zvládlo bez komplikací identifikovat počáteční hlásku ve slově 81 % dětí. 87 % dětí zcela správně rozlišilo jako počáteční hlásku souhlásku, 85 % dětí samohlásku. Problémy se vyskytovaly spíše při rozlišování koncové hlásky. Koncovou hlásku ve slově správně identifikovalo 32 % dětí. Bez problému určilo souhlásku na konci slova 63 % dětí, pouze 32 % dětí určilo samohlásku. Identifikovat samohlásku na konci slova nezvládlo 35 % dětí, 6 % dětí nerozlišilo souhlásku. Na základě sluchové diferenciacce dokázalo bez obtíží rozlišit slabiky s krátkými a dlouhými samohláskami 53 % dětí předškolního věku. 46 % dětí určilo měkkou a tvrdou slabiku. Na základě obrazového materiálu vytvořilo jednoduchý rým 75 % dětí. *Problematickým se jeví rozlišení koncové hlásky ve slově, slabik s dlouhými a krátkými samohláskami a měkkých a tvrdých slabik.*

Osvojování výstupů v oblasti zrakové percepcce dětí se dle výsledků výzkumu jako příliš problematické neprojevalo. Všechny sledované děti pohybovaly očima správně po řádku a jmenovaly objekty ve směru zleva doprava při prohlížení a „čtení“ knih. Na základě zrakové percepcce rozlišilo shodnou a neshodnou dvojici obrázků 78 % dětí. Téměř všechny děti (99 %) rozlišilo obrazné symboly a piktogramy a také porozumělo jejich významu.

Do oblasti **další dovedností** potřebné **pro čtení a psaní** byly zahrnuty výstupy přímo se vztahující k rozvoji čtení a psaní. Bezpečně poznat, porozumět významu číslic a napsat některé číslice zvládlo 95 % zkoumaných dětí. Bezpečně poznat a napsat vybraná písmena umělo 98 % dětí. 89 % dětí dokázalo napsat své jméno a také jej poznat napsané. 12 % dětí z výzkumného vzorku umělo již číst. *Obtíže měly sledované děti v této oblasti s rozeznáváním a napsáním svého jména. Dle výsledků výzkumného šetření se však oblast dovedností pro čtení a psaní jako problematická neprojevila.*²⁵

²⁵ Porovnání uvedených výsledků s dalšími výzkumy v dané oblasti včetně doporučení dalšího zkoumání v jednotlivých oblastech uvádí Zajitzová (2011a).

S **průměrnou úrovní kompetencí** dětí jako celku i v dílčích oblastech jazyka a řeči seznamuje níže uvedená tabulka.

Tabulka 1: Průměrná úroveň kompetencí dětí v oblasti jazyka a řeči

	O1	O2	O3	O4	O5	Celkem
Celý soubor	83,92 %	88,42 %	83,96 %	96,43 %	95,5 %	86,80 %
Chlapci	78,04 %	87,02 %	81,30 %	96,62 %	95,45 %	84,71 %
Dívky	86,84 %	91,10 %	90,13 %	96,19 %	95,56 %	89,43 %

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

Nejvyšší průměrné úrovně kompetencí v oblasti jazyka a řeči dosáhly děti v oblasti zrakové percepce a v oblasti dovedností pro čtení a psaní. Nejnižších výsledků dosáhly děti v oblasti sluchové percepce a v oblasti formální vyspělosti řeči. *Průměrná úroveň komunikativních kompetencí dětí předškolního věku je 86,80 %.* Požadavků RVP PV nedostává ani celková úroveň komunikativních kompetencí chlapců nebo dívek. Z výsledků dále vyplývá, že *požadavky RVP PV dokáže v maximální možné míře splnit pouze 6 % dětí předškolního věku.*

Ve výzkumu jsme sledovali **rozdíly v úrovni kompetencí dětí dle pohlaví**. *Významný rozdíl mezi chlapci a dívkami se potvrdil pouze v oblasti formální vyspělosti řeči.*

Rozdíly a závislosti mezi dílčími oblastmi jazyka a řeči

Mezi jednotlivými dílčími oblastmi jazyka a řeči byly dále mapovány vzájemné rozdíly a závislosti. *Významné rozdíly se obecně objevují téměř mezi všemi oblastmi navzájem.* Z pohledu celého výzkumného souboru i pohlaví se rozdíly neobjevily pouze mezi oblastmi formální vyspělost řeči a sluchová percepce, zraková percepce a dovednosti pro čtení a psaní.

Významná závislost se projevila jednoznačně mezi oblastí slovní projev a sluchová percepce, sluchová percepce a dovednosti pro čtení a psaní. U chlapců je patrná závislost mezi všemi oblastmi navzájem.

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

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

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

Závěrečné shrnutí a diskuze

Na základě výsledků výzkumu můžeme konstatovat, že požadavků stanovených v RVP PV (2004) v oblasti komunikativních kompetencí sledované děti na konci období předškolního vzdělávání v maximální míře nedosahují. Maxima ve všech vybraných oblastech dosáhlo pouze 6 % dětí z výzkumného souboru. Celková úroveň kompetencí sledovaných dětí předškolního věku dosáhla v průměru 86,80 %. Nejvyšší úrovně kompetencí v oblasti jazyka a řeči dosáhly děti v oblasti zrakové percepce (96,43 %) a v oblasti dovedností pro čtení a psaní (95,50 %). V oblasti slovního projevu dosáhly kompetence dětí úrovně 88,42 %, v oblasti sluchové percepce 83,96 % a v oblasti formální vyspělosti řeči 83,92 %.

Protože nové předškolní kurikulum sestavovala řada významných odborníků zaměřujících se na předškolní věk dítěte, můžeme se zamýšlet nad otázkou, proč sledované děti nedosáhly požadované úrovně v dané oblasti a co tuto skutečnost způsobuje. Zda má na děti příliš velký vliv okolní prostředí a problémy vyplývající ze způsobu života soudobé společnosti, zda předškolní pedagogové nedokážou problematiku vhodně uchopit a správně pracovat a projektovat dle nového kurikulárního dokumentu, či jsou požadavky v něm vymezené pro děti tohoto věkového období nastaveny příliš vysoko (toto zmiňuje také např. Průcha, 2011). Výzkumy orientované na diagnostiku vývojové úrovně dětí předškolního věku jsou v současné době

realizované např. na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci či v rámci Pedagogicko psychologické poradny Brno.

V případě nedostatečného osvojení dílčích výstupů může u dětí docházet ke vzniku potíží v oblasti jazyka a řeči. Domníváme se, že je možno úroveň dětí předškolního věku dále rozvíjet, a to prostřednictvím posílení slabších stránek mateřských škol. Je třeba mít však stále na paměti, že v rozvoji dítěte hraje roli nejen práce předškolních pedagogů a individuální rozvojové možnosti dětí samotných, ale ve velké míře také prostředí, v němž dítě vyrůstá, a to jak rodinné, tak sociálně kulturní (blíže Zajitzová, 2011a).

Z výsledků výzkumu vyplývá úzká souvislost mezi dílčími sledovanými oblastmi. Tato zjištění tak vedou k nutnosti rozvíjet děti ve všech zmiňovaných oblastech rovnoměrně a komplexně. Ve výzkumném šetření se problémy zatím neprojevíly v oblasti dovedností pro čtení a psaní, podobně se významné potíže neprojevíly v oblasti zrakové percepce, v které jsme se však zaměřili výhradně na dílčí oblasti blíže se vztahující ke komunikaci. Stejně jako rozvoj dovedností pro čtení a psaní, tak i úroveň zrakové percepce úzce souvisí s úrovní kompetencí dětí jak v oblasti formální vyspělosti řeči, tak v oblasti slovního projevu a sluchové percepce. Vzhledem k nižším výsledkům v ostatních oblastech je však možné po započetí povinné školní docházky problémy očekávat.

Naléhavější se stává erudovanost pedagogických pracovníků. Zvyšuje se *potřeba vzdělávání předškolních pedagogů* zejména v oblasti vývojové psychologie, vývoje řeči, poruch řeči a logopedické prevence, rozvoje jazyka, řeči a komunikace dětí. Za velmi důležitou považujeme také schopnost pedagoga vhodně diagnostikovat a návazně projektovat činnosti probíhající v mateřské škole. Zdůrazňujeme *potřebu posílit práci mateřských škol a práci předškolního pedagoga ve směru rozvoje dětí v souvislosti s požadavky současného kurikula*. Poukazujeme na využití vzdělávací nabídky vycházející z RVP PV, která (pokud s ní pedagog dobře pracuje, a to se zřetelem na individualitu každého dítěte a faktory na něj působící) vytváří dobré podmínky pro rozvoj dítěte v dané oblasti. V kontextu správného pochopení současného pojetí předškolního vzdělávání považujeme za nutné neoddělovat rozvoj jazyka a řeči od ostatních oblastí rozvoje dítěte. Za významnou považujeme *spolupráci mateřské školy s odborníky* z dané oblasti a *užší spolupráci s rodiči* (neboť např. až 10 % rodičů dle výsledků výzkumného šetření nevěnuje pozornost výslovnosti svých dětí, které přes vady ve výslovnosti v logopedické péči zařazeny nejsou).

V souvislosti s uskutečněným výzkumným šetřením a s výsledky z něj plynoucích jako *další výzkumné záměry* doporučujeme zejména zmapovat možné příčiny způsobující nižší úroveň komunikativních kompetencí dětí v jednotlivých vybraných oblastech a navrhnout možnosti intervence a kompenzace, realizovat výzkumné šetření v oblasti jazyka a řeči u dětí, které mateřské školy nenavštěvují, zmapovat rodinné zázemí dnešních dětí pro komplexní dokreslení dané problematiky, navrhnout pozorovací archy pro diagnostiku klíčových kompetencí dětí předškolního věku, s nimiž by učitelé dokázali pracovat s porozuměním, vybrat k nim vhodnou vzdělávací nabídku, zmapovat úroveň klíčových kompetencí dětí, specifikovat problémy dětí v daných oblastech a navrhnout doporučení, která by vedla k případné eliminaci zjištěných problémů, provést hlubší analýzu vzdělávacích potřeb učitelů mateřských škol, zmapovat slabé oblasti jejich odborných kompetencí a v návaznosti na zjištěné výsledky navrhnout modul pro další vzdělávání.

Moudrost mne nečekala na vrcholu hory zvané postgraduál, ale na pískovišti v nedělní škole.

R. Fulghum

Literatura

Bělinová, L., & Mišurcová, V. (1980). *Z dějin předškolní výchovy*. Praha: SPN.

Bytešníková, I. (2007). *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: PdF MU.

Cardová, J., & Švandová, H. (1988). *Jazyková výchova v mateřské škole II*. Praha: Naše vojsko.

Čápková, D. (1981). *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku do konce 18. století*. Praha: Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků.

Doporučení Evropského parlamentu a Rady EU ze dne 18. 12. 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2006/962/ES) [online]. EU [cit. 2009-10-30]. Dostupné z: <http://eur->

lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:cs:PDF.

Filčíková - Herfotová, M. (1957). *Výchova řeči u dětí předškolního věku*. Praha: SPN.

Fulghum, R. (2007). *Všechno, co opravdu potřebuju znát, jsem se naučil v mateřské škole*. Praha: Argo.

Chytková, H., Krčmová, M., & Monatová, L. (1980). *Poznávání společnosti a rozvíjení jazyka v předškolním věku*. Praha: SPN.

Jarníková, I. (1927). *Výchovný program mateřských škol*. Praha: Česká grafická Unie, a.s.

Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada Publishing.

Klímová, M. (1955). *Metodika jazykové výchovy na mateřské škole*. Praha: SPN.

Klímová, M. (1970). *Metodika rozvíjení poznání a řeči dětí v mateřské škole*. Praha: SPN.

Komenský, J. A. (2007). *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia.

Kutálková, D. (2009). *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. Praha: Galén.

Lechta, V. (2008). *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál.

Minaříková, M., Cardová, J., & Švandová, H. (1987). *Jazyková výchova v mateřské škole*. Praha: Naše vojsko.

Pestalozzi, J. J. (1956). *Výbor z pedagogických spisů*. Praha: SPN.

Prášilová, M., Šmelová, E. (2010). *Kurikulum a jeho tvorba II*. Olomouc: VUP.

Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholinguistiky*. Praha: Grada.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (2004). Praha: VÚP.
- Rousseau, J. J. (1926). *Emil čili o vychování*. Olomouc: R. Promberger.
- Šmelová, E. (2006). *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn. Teorie a praxe II*. Olomouc: UP.
- Zajitzová, E. (2011a). *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R.
- Zajitzová, E. (2011b). Tvorba nástroje pro hodnocení komunikativních kompetencí dětí předškolního věku. *e-Pedagogium 2011*(1), 60–77.
- Zajitzová, E. (2010a). *Komunikativní kompetence dětí předškolního věku v kontextu předškolního kurikula*. Disertační práce. Olomouc,
- Zajitzová, E. (2010b). Rozvoj slovního projevu dětí předškolního věku. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů. VII. Sborník příspěvků z VII. ročníku studentské vědecké konference*. Olomouc: VOTOBIA Olomouc, 384–391.
- Zajitzová, E. (2009). Sluchové vnímání a rozlišování dětí předškolního věku. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů. VI. Sborník příspěvků z VI. ročníku studentské vědecké konference*. Olomouc: VOTOBIA Olomouc, 451–457.