

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogika

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Fonologické schopnosti dětí v předškolním věku

Phonological Abilities of Preschool Children

Bc. Alice Kukolová

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Korandová

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této diplomové práce na téma Fonologické schopnosti dětí v předškolním věku potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Mníšku pod Brdy 11.7.2021

Velké poděkování patří vedoucí práce Mgr. Zuzaně Korandové za její odborné vedení, vstřícný přístup a čas, který mi věnovala. Také bych ráda poděkovala všem pedagogickým pracovníkům a ředitelům mateřských škol, ve kterých mi bylo dovoleno uskutečnit výzkumné šetření.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce je speciálně pedagogického zaměření a zabývá se fonologickými schopnostmi dětí v předškolním věku. Práce je strukturována na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části práce se čtenář seznamuje s charakteristikou dítěte v předškolním věku, na jakých principech funguje školní vzdělávací systém v České republice vycházející z platné legislativy, jak posuzujeme školní zralost a připravenost dítěte a dále nastiňuje oblasti diagnostiky dítěte předškolního věku. Rovněž práce představuje různá rozdělení ontogeneze řeči, jazyka a komunikace a charakterizuje jednotlivé jazykové roviny. Práce také popisuje vývoj fonologických schopností a fonologické schopnosti uvádí v souvislosti s počáteční čtenářskou gramotností. Samostatná podkapitola je věnována možným diagnostickým nástrojům pro diagnostiku fonologických schopností a další podkapitola čtenáře podrobně seznamuje s Baterií testů fonologických schopností od Gabriely Seidlové Málkové a Markéty Caravolas, která byla použita v empirické části práce. V empirické části se práce zabývá analýzou fonologických schopností dětí v předškolním věku. Ve dvou třídách dvou mateřských škol bylo provedeno kvalitativně orientované výzkumné šetření, zvolena byla metoda pozorování, analýza výsledků činnosti a analýza anamnestických údajů případových studií. Před započítáním výzkumu byl stanoven hlavní cíl práce, několik dílčích cílů a tři výzkumné otázky, které jsou ve výsledcích výzkumu zodpovězeny. Z uskutečněného výzkumného šetření vyplynula doporučení pro speciálně pedagogickou a logopedickou praxi, která jsou prezentována v závěru výzkumného šetření.

KLÍČOVÁ SLOVA

fonologické povědomí, fonologická paměť, předškolní věk, počáteční čtenářská gramotnost, diagnostika

ABSTRACT

The presented diploma thesis is focused on a special pedagogical topic and deals with the phonological abilities of preschool children. The diploma thesis is structured into theoretical and practical part. In the theoretical part the reader is introduced with the characteristics of preschool children, principles of the school education system in the Czech Republic based on current legislation, the school's maturity and readiness and the diagnosis of preschool children. The work also presents various divisions of the ontogenesis of speech, language and communication and characterizes individual language levels. The work also describes the development of phonological abilities and introduces phonological abilities in the context of reading literacy. A separate subchapter is devoted to possible diagnostic tools for the diagnosis of phonological abilities and another subchapter is about the Batteries of tests of phonological abilities by Gabriela Seidlová Málková and Markéta Caravolas which was performed in the empirical part. In the empirical part we deal with the analysis of phonological abilities of preschool children. A qualitatively oriented research was made in two classes of two kindergartens. The chosen methods of thesis were observation, analysis of the results of activities and analysis of anamnestic data of case studies. The main goal of the thesis and several sub - goals were set before starting the research. There were also set three research questions which are answered in the research results. After research there were set few recommendations for special pedagogical and speech therapy practice that are presented at the end of the research.

KEYWORDS

phonological awareness, phonological memory, preschool age, initial reading, diagnostics

Obsah

Úvod	7
1 Dítě v předškolním věku.....	9
1.1 Charakteristika dítěte v předškolním věku	9
1.2 Ontogeneze řeči, jazyka a komunikace	10
1.3 Jazykové roviny	15
1.3.1 Foneticko-fonologická rovina.....	15
1.3.2 Morfologicko-syntaktická rovina	17
1.3.3 Lexikálně-sémantická rovina.....	18
1.3.4 Pragmatická rovina	19
2 Školní vzdělávací systém.....	21
2.1 Systém vzdělávání předškolních dětí v České republice.....	21
2.2 Oblasti diagnostiky dítěte předškolního věku	23
2.3 Školní zralost a připravenost	28
3 Fonologické schopnosti	33
3.1 Vývoj fonologických schopností a počáteční čtenářská gramotnost.....	33
3.2 Diagnostika fonologických schopností.....	37
3.3 Baterie testů fonologických schopností (BTFS).....	39
4 Analýza fonologických schopností dětí v předškolním věku.....	45
4.1 Cíl práce a otázky výzkumného šetření.....	45
4.2 Design výzkumu	45
4.3 Charakteristika mateřských škol.....	50
4.4 Výzkumné šetření	52
4.4.1 Dítě č.1 – Erik, lesní mateřská škola	52
4.4.2 Dítě č.2 – Marek, lesní mateřská škola.....	55
4.4.3 Dítě č.3 – Karel, lesní mateřská škola	58
4.4.4 Dítě č.4 – Marcel, lesní mateřská škola.....	60
4.4.5 Dítě č.5 – Lucie, mateřská škola Začít spolu.....	63
4.4.6 Dítě č.6 – Hana, mateřská škola Začít spolu	65
4.4.7 Dítě č.7 – Marie, mateřská škola Začít spolu	67
4.4.8 Dítě č.8 – Lukáš, mateřská škola Začít spolu	70
4.4.9 Pozorování z hodin předškolní přípravy.....	72
4.5 Výsledky výzkumného šetření.....	77

4.6	Závěr výzkumného šetření.....	83
	Závěr.....	87
	Seznam použitých informačních zdrojů	89
	Internetové zdroje	93
	Seznam příloh.....	96

Úvod

Za dítě v předškolním věku považujeme dítě do šesti let, které navštěvuje předškolní zařízení, ve kterém se připravuje na nástup do školního vzdělávacího zařízení. Pro posouzení připravenosti dítěte na přestup do školy pracujeme s termíny školní zralost a připravenost. V mateřské škole se dítě systematicky připravuje na přestup do školy a mateřská škola pokládá základy pro dovednosti čtení a psaní.

Nabývání čtenářských dovedností je ve vzájemně ovlivnitelném vztahu s fonologickým povědomím. Fonologické dovednosti dítěte rozvíjí proces čtení na jedné straně a tím, jak se prohlubují čtenářské dovednosti, se prohlubuje úroveň fonologických dovedností na straně druhé (Májová, 2009). Rozvoj fonologických schopností je důležitou součástí předškolního vzdělávání, oboru speciální pedagogika a logopedie. Úroveň fonologických dovedností nám pomáhá zrcadlit úroveň školní zralosti, může poukazovat na riziko dyslexie a opožděného vývoje v oblasti fonologických schopností, které mají vliv na rozvoj grafické stránky řeči, tj. počáteční čtení a psaní.

Struktura diplomové práce se skládá z teoretické a empirické části. V první kapitole teoretické části se seznámíme se základní charakteristikou dítěte v předškolním věku, s ontogenezí řeči, jazyka a komunikace a budeme se věnovat jednotlivým jazykovým rovinám. V další kapitole se zaměříme na školní vzdělávací systém, posuzování školní zralosti a připravenosti a na jednotlivé oblasti diagnostiky dítěte předškolního věku. Opomenuta není oblast hry, která je u dětí předškolního věku obzvláště důležitá.

Ve třetí kapitole se čtenář seznámí s vývojem fonologických schopností, které jsou dány do souvislosti s počáteční čtenářskou gramotností. Další podkapitola stručně charakterizuje různé diagnostické nástroje k diagnostice fonologických schopností a samostatná podkapitola se podrobně věnuje Baterii testů fonologických schopností od Gabriely Seidlové Málkové a Markéty Caravolas, jelikož tato testová baterie byla zvolena jako diagnostický nástroj v praktické části práce.

Čtvrtá kapitola prezentuje empirickou část práce. V praktické části práce se věnujeme analýze fonologických schopností dětí v předškolním věku, která proběhla za použití baterie testů fonologických schopností, jejíž teoretický základ v práci je položen

v předcházející kapitole, jak je již uvedeno výše. Výzkumné šetření proběhlo ve dvou třídách dvou mateřských škol, použita byla metoda pozorování, analýza výsledků činnosti a analýza anamnestických údajů případových studií. Hlavním cílem výzkumného šetření byla analýza fonologických schopností dětí v předškolním věku, s ohledem na hlavní cíl práce byly stanoveny další dílčí cíle práce a tři výzkumné otázky.

1 Dítě v předškolním věku

1.1 Charakteristika dítěte v předškolním věku

Dítětem v předškolním věku je zpravidla chápáno dítě ve věku od tří do šesti let, tedy do nástupu do školního vzdělávacího zařízení. Ukončení období předškolního věku obvykle neudává fyzický věk dítěte, ale sociální zralost, kterou značí připravenost dítěte na nástup do školy (Bednářová, Šmardová, 2010). Po celé toto předškolní období je dítě úzce spjato s rodinou. Rodinné prostředí je mu známé a představuje pro něj místo, kde se cítí bezpečně, pocituje oporu a lásku a jsou zde naplňovány jeho základní biologické potřeby. V tomto prostředí začíná dítě poznávat lidi a lidské jednání, funkci komunikace, začíná rozlišovat pravidla, ve kterých mu pomáhá k orientaci reakce prostředí na jeho projevy (Kořátková, 2014). Přinosilová (2007) k tomu dodává, že právě v prostředí mateřské školy probíhá další rozvoj dítěte a Zahnová (2014) doplňuje, že v mateřské škole se dítě často setkává poprvé s jinou autoritou, než jsou jeho rodiče a rodina. Právě spolupráce mezi rodinou a předškolním zařízením je velmi důležitá. Učitel navazuje na rodinnou výchovu, doplňuje ji a podporuje ji (Lietavcová a kol. in Uličná, Ronková, Slezáková, 2019).

Dítě ve věku pět až šest let spadá do kategorie starší předškolák. Jedinec v tomto věku se plynule domluví, rozumí pravidlům společenského chování a je schopen kooperace. Té si můžeme všimnout během hry, kdy dítě vyhledává ke hře ostatní děti a je schopno vytvářet i přijímat herní pravidla. Hru následně rozvíjí a modifikuje a uplatňuje v ní svou tvořivost a fantazii (Kořátková, 2014). Typickým projevem fantazie dítěte je tzv. magičnost, což je dotváření světa podle své fantazie (Kolaříková, 2015). Dítě se hrou učí, a to, jaký zájem o učení v dítěti mateřská škola probudí, dále formuje jeho vztah k dalšímu vzdělávání (Zahnová, 2014). Mateřská škola by měla v dítěti probouzet zájem o objevování, učení se novým věcem a položit základ pro pozdější osvojování konkrétních dovedností ve škole. K tomu je třeba pozitivní motivace. Předškolní výchova v České republice zastává tzv. osobnostně orientovaný model, kdy je důraz kladen na individuální potřeby každého dítěte (Šmelová, Prášilová, 2018). Každé dítě je jedinečná bytost, která pro svůj zdravý vývoj a vzdělávání potřebuje vytvořit ty nejoptimálnější podmínky, aby byly naplňovány jeho potřeby. Jenom tak se dítě může rozvíjet podle vlastních možností s ohledem na jeho individualitu (Lietavcová a kol. in Uličná, Ronková, Slezáková, 2019).

Typickým znakem myšlení dítěte předškolního věku je egocentrismus. Dítě vnímá svět ze svého pohledu a neumí ho vnímat z pozice jiných osob, za správné považuje jen své názory a nedokáže se zatím odprostit od vlastních představ. Dále je typický fenomenismus, kdy dítě vnímá svět tak, jak ho vidí a taková je podle něj realita a s ním související prezentismus, který je charakterizován vázaností na přítomnost (Kolaříková, 2015, Vágnerová, 2016).

Předškolní vzdělávání má význam jak pro další vzdělávání dítěte, tak pro jeho socializaci. Význam předškolního vzdělávání v procesu celoživotního učení potvrzují i výsledky v testech PISA, které ukázaly, že žáci, kteří absolvovali předškolní vzdělávání, dosáhli v testech lepších výsledků a také častěji pokračují do terciárního sektoru vzdělávání (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014).

1.2 Ontogeneze řeči, jazyka a komunikace

Rozdělení ontogeneze řeči, jazyka a komunikace na jednotlivé úrovně se liší dle autorů. Například Lechta (2003) rozděluje fáze vývoje řeči na základě procesů, které jsou pro danou fázi typické.

Období pragmatizace trvá do jednoho roku života. Prvním hlasovým projevem dítěte je tzv. reflexní křik. Křik má v životě dítěte velký význam, pomocí něho vyjadřuje nespokojenost a nelibé pocity. Okolo třetího měsíce života se křik stává i komunikačním prostředkem, pomocí něhož přivolává matku. Později dítě začne chápat, že křik může být i způsob komunikace. Rovněž se začíná projevovat pudové žvatláni, které přechází v broukání. Dítě reaguje na úsměv a na zvukové zabarvení hlasu. V šesti měsících začíná napodobující žvatláni. Dítě chápe jednoduché pokyny a začíná s opakováním jednoduchých slyšených slabik (Lechta, 2003). Kapalková (in Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009) toto období charakterizuje jako období nezáměrné komunikace. Vymezuje ho do osmého měsíce života dítěte. Během období nezáměrné komunikace si dítě tvoří citové vazby k blízkým osobám a učí se s nimi navazovat oční kontakt, který je později důležitou součástí verbální komunikace. Klenková (2006) uvádí, že předverbální projevy, které značí přípravu artikulačního aparátu na skutečnou řeč, je možné pozorovat ještě před příchodem dítěte na svět. Jedná se dumláni palce a polykací pohyby, které pokračují i po narození.

Následuje **období sémantizace**, které trvá od jednoho roku do dvou let. Charakterizujeme ho jako období prvních slov. Pod některými slovy si už dítě představuje konkrétní věci, reaguje na jednoduché pokyny, první slova přecházejí do jednoduchých vět. Od dvou let dítě často pokládá otázku: „Co je to?“ a poznáváním stále nových slov si rozšiřuje slovní zásobu (Lechta, 2003). Kapalková (in Hornáková, Mikulajová, Kapalková, 2009) přichází s obdobím záměrné komunikace, které začíná už v osmi měsících a trvá do sedmnácti měsíců věku dítěte. Právě začátkem tohoto období si můžeme začít všimnout, že dítě se snaží docílit zaměření pozornosti na svou osobu např. pohyby, zvuky, manipulací s hračkami. Důležitým pomocníkem pro realizaci komunikace jsou gesta, okolo dvanáctého měsíce dochází ke spojení gest a slov a slovní zásoba se postupně rozšiřuje. Aby ale mohlo započít období prvních slov dítěte, je třeba, aby dítě chápalo, že věci, které se nachází v jeho okolí, tak existují, i když je zrovna nevidí. Pochopení tohoto stavu se projeví tak, že dítě hledá předměty, které zrovna nejsou v jeho zorném poli. Okolo jednoho a půl roku až dvou let dítě začíná produkovat dvouslovné věty a brzy potom i víceslovné výpovědi.

Lechtovo **období lexémizace** je od dvou do tří let. Mluva dítěte už probíhá ve větách, osvojuje si gramatickou strukturu vět a dál si rozšiřuje slovní zásobu. Rádo a často se ptá na otázku: „Proč?“ a snaží se pochopit, z jakého důvodu se věci dějí (Lechta, 2003).

Dalším obdobím je **období gramatizace**, které nastává ve třech letech a trvá do čtyř let. Gramatická stavba vět se dále zlepšuje, dítě umí naslouchat příběhu, pochopit jednoduchý děj a převyprávět ho (ibid). S tím se ztotožňuje i Kapalková (in Hornáková, Mikulajová, Kapalková, 2009), která rovněž považuje za charakteristický rys dítěte v tomto věku jeho rozvoj ve vyprávění příběhů. Postupně se dítě soustřeďuje na delší časové úseky, opouští vyprávění o přítomnosti a věnuje se i popisu a vysvětlování.

Posledním Lechtovým obdobím je **období intelektualizace**, které začíná po čtvrtém roce života. Dítě chápe už i složitější děje, ovládá gramatiku a komunikuje v souvětích, slovní zásoba je již bohatá (Lechta, 2003). Kapalková (in Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009) k tomu dodává, že v tomto období si dítě postupně začíná osvojovat dovednosti důležité pro čtení a psaní.

Další možné dělení ontogeneze řeči je podle Sováka (1981) na dvě hlavní období, a to období přípravné a následně období vlastního vývoje řeči.

V **přípravném stádiu** se jako první setkáváme s křikem novorozence. Hovoříme o tzv. reflexním křiku, kterým dítě reaguje na změnu ve svém okolí. Křik časem získává komunikační význam a dítě jím projevuje svoje pocity a velmi brzo pochopí, že křikem se dá leckdy dosáhnout toho, po čem aktuálně touží. Následuje žvatlání, které je zprvu pudovou záležitostí. Dítě si hraje s mluidly a produkuje zvuk. S pudovým žvatláním se setkáme i u dětí neslyšících (Hornáková, Kapalková, Mikulajová 2009). V další fázi má žvatlání funkci napodobovací a ta vychází ze schopnosti slyšet zvuky. Rodiče často zaměňují žvatlání za první produkci slov. Není tomu ovšem tak, ač dítě produkuje zvuky, které nám mohou připomínat slabiky nebo slova, která známe, dítě tomu zatím nepřikládá význam a jedná se jen o nápodobu. Po žvatlání přichází rozumění řeči. V této fázi sice dítě ještě nemluví, ale už pozorujeme reakci na řeč jeho blízkých (Lechta, 2003). Jedná se o období fyziologické nemluvnosti (Klenková, 2006).

Stádium vlastního vývoje řeči začíná, když dítě řekne své první slovo. To obvykle bývá okolo prvního roku života dítěte. Za první slova se považují i citoslovce a zvukomalebná slova př. ham, pá nebo zvuky zvířat. Zajímavým poznatkem je skutečnost, že jednoslovná označení v řeči dítěte zastupují celé věty. Ze způsobu vyslovení např. intonace můžeme odhadnout, co se nám snaží dítě sdělit. Stádium vlastního vývoje řeči můžeme rozdělit do čtyř po sobě jdoucích stádií (Klenková, 2006).

Prvním je stádium emocionálně-volní. V tomto období dítě užívá jednoduchá slova, kterými vyjadřuje své prosby a přání. Žvatlání ještě přetrvává a významné zastoupení má mimika a gesta. Dítě postupně objevuje kouzlo mluvy, hovoříme o egocentrickém stádiu vývoje řeči a trvá přibližně do dvou let (Klenková, 2006).

Mezi druhým a třetím rokem nastává prudký rozvoj komunikace a následuje stádium asociačně-reprodukční, ve kterém slova získávají pojmenovací funkci. Časté jsou asociace, kdy dítě přenáší určité výrazy spojené s konkrétními jevy na jevy podobné. Často se ale setkáváme se zobecněním např. všechna zvířata jsou pes. (Lechta, 2003).

Ve stadiu logických pojmů, které nastává okolo tří let věku dítěte, začínají slova získávat konkrétní podobu. Dítě rozlišuje slova konkrétního významu od obecného výrazu (ibid).

Kolem čtvrtého roku života dítě dospívá do posledního stadia, kterým je intelektualizace řeči. Řeč se formuje, myšlenky dítěte jsou obsahově přesné, zlepšuje se v rozlišování gramatických struktur a rozvíjí se slovní zásoba. V tomto stádiu dítě přetrvává až do dospělosti (Klenková, 2006).

Jednotliví autoři se ve svých stádiích shodují, že ve dvou letech by děti měly používat jednoduché věty, ač často neobratné a s nesprávným slovosledem (Kutálková, 2005). Dysgramatismy do 4 let věku dítěte jsou brány jako fyziologické (Bednářová, Šmardová, 2015). Po čtvrtém roce života dále bohatne slovní zásoba, pro další rozvoj řeči je kladen důraz na rytmicizaci a melodii (Kutálková, 2005).

Důležité je podotknout, že vývoj řeči je individuální záležitostí, můžeme se setkat s tím, že dítě ve dvou letech ve větách nemluví, má svoji vlastní řeč, jeho aktivní slovní zásoba je pouze několik slov, které potřebuje k zajištění svých potřeb nebo nemluví vůbec (Bytešníková, 2017). Pokud je vývoj řeči opožděn, ale dítě je jinak dle odborníků zdravé, slyší, duševní vývoj je v pořádku a dítě reaguje optimálně na podněty, hovoříme o prodloužené fyziologické nemluvnosti (Klenková, 2006).

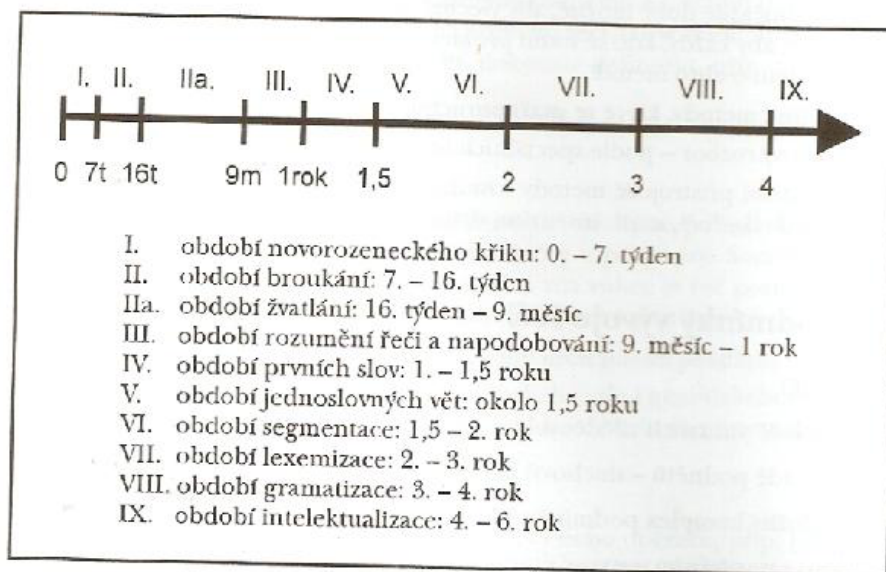
O opožděném vývoji řeči hovoříme v případě, že dítě ve třech letech nemluví nebo mluví výrazně méně než jeho vrstevníci. Potom je na místě diferenciální diagnostika, která vyloučí jiné vady a postižení, která mohou mít za následek opoždění v oblasti řeči (Klenková, 2006). Bytešníková (2017) k tomu dodává, že jsou děti, které jsou z hlediska vývoje komunikačních schopností rizikové. Jedná se např. o děti nedonošené, ze slabšího sociálního prostředí, s genetickými poruchami a neurologickými onemocněními nebo děti, které mají v rodinné anamnéze někoho s narušenou komunikační schopností. U těchto dětí bychom měli jejich vývoj monitorovat a všimnout si možných prediktorů opožděného vývoje řeči nebo narušeného vývoje řeči, které se projeví už ve dvou letech. Mezi prediktory patří komunikace bez komunikačního záměru, nevyužití gest, malá slovní zásoba, výrazně lepší úroveň porozumění než produkce řeči, nesrozumitelná řeč i pro blízké okolí. Výzkumy dokazují, že výskyt těchto prediktorů ve 30-50 % případů předchází symptomům narušeného vývoje řeči ve čtyřech letech (Bytešníková, 2017).

Zahraniční studie rovněž potvrzují, že opoždění vývoje řeči ukazuje na spojitost s pozdějšími problémy v oblasti čtení, psaní, udržení pozornosti a schopnosti socializace dětí

a dětí, které ve dvou a půl až pěti letech vykazovaly obtíže v oblasti řeči a jazykových schopností, později na základní škole měly problémy se čtením (McLaughlin, 2011).

Zajímavé milníky ve vlastním vývoji řeči uvádí McLaughlin (2011). Nazývá je jako tzv. pravidlo čtyř. Znamená to, že pokud vydělíme věk dítěte číslem čtyři, vyjde nám přibližný procentuální podíl řeči dítěte, který by měl být okolí srozumitelný. U jednoletého dítěte by mělo být srozumitelné 25 % řečeného, u dvouletého 50 % řečeného, u tříletého 75 % a u čtyřletého téměř všechno, co řekne. Tomu můžeme odporovat, vývoj řeči je individuální a mnohé děti nemusí milníky splňovat, ale jejich vývoj je přesto v pořádku a své vrstevníky doženu a sama McLaughlin (2011) k tomu dodává, že pokud dítě milníky nesplňuje, vždy je důležité soustředit se na komplexní hodnocení vývoje dítěte, nejen na oblast řeči.

Vágnerová (2012) poukazuje na neodmyslitelnou spjatost rozvoje řeči a sluchového vnímání. Dítě od narození upřednostňuje zvuk lidského hlasu v porovnání s jiným sluchovým podnětem. Už dítě v jednom měsíci věku dokáže rozpoznat zvuk lidské řeči od jiných zvuků. A právě sluchové vnímání je důležitým činitelem v rozvoji řeči. Na základě sluchu se dítě učí rozeznávat specifické zvuky jazyka – fonémy, opakuje je a postupně se učí i složitějším zvukovým tvarům jako jsou slabiky a následně slova. Produkovat zvuky, které napodobují fonémy, je vrozenou dispozicí dítěte a dítě s tím začíná už od čtyř měsíců věku. Ve fázích vývoje řeči tuto aktivitu nazýváme broukání. V šestém až osmém měsíci broukání přechází ve žvatlání, pro které je typické opakování zřetelně artikulovaných slabik. To už je jen krůček od používání prvních slov, která něco znamenají (Vágnerová, 2012). Podle Vágnerové (2012) je důležitá reakce okolí na řečový projev dítěte. Reakce na jeho pokusy o komunikaci bývají odměněny úsměvy a nadšením a dítě si uvědomuje, že řečový projev je dobrým prostředkem, jak se dorozumět s okolím a motivuje ho k rozvoji řečových dovedností.



Obr. 45: Vývoj lidské řeči – časová osa

Obrázek č. 1: Časová osa vývoje lidské řeči (Lejska, 2003, str. 90)

1.3 Jazykové roviny

Řeč disponuje tzv. podsystémy, které nazýváme jazykové roviny (Lejska, 2003). Vývoj jednotlivých jazykových rovin probíhá současně, roviny se vzájemně ovlivňují a prolínají (Klenková, 2006).

1.3.1 Foneticko-fonologická rovina

Pod foneticko-fonologickou rovinou si můžeme představit sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost, jinými slovy fonematickou diferenciaci a artikulaci a dále sluchovou analýzu a syntézu (Bednářová, Šmardová, 2010).

Fonematická diferenciaci je „*schopnost vědomě, sluchovou cestou rozlišovat distinktivní příznaky fonému mateřského jazyka (znělost - neznělost, oralita - nazalita), ale i rozdíly mezi jejich chybným a správným zněním, přičemž je důležité akceptovat zásadu posloupnosti*“ (Lechta, 2003, s. 176). Zásada posloupnosti v tomto případě znamená začínat od jednodušších zvuků, které jsou diametrálně odlišné, až po rozlišování příbuzných zvuků a skončit rozlišováním fonémů (hlásek) (Lechta, 2003).

Sluchové podněty vnímá už plod v břiše matky, na zvuky reaguje pohybem (Bednářová, Šmardová, 2015). Podle Vágnerové (2012) novorozenec po narození rozlišuje

všechny fonémy stejným způsobem, ať jsou součástí jeho mateřského jazyka nebo ne, ale už během několika měsíců od narození kojeneček ladí sluch na hlásky mateřského jazyka a cizí hlásky vypouští. Je to z toho důvodu, že v kojeneckém věku je fonemický sluch nejcitlivější (Vágnerová, 2012). Sluchové vnímání je třeba rozvíjet a v batolecím věku je rozvíjeno každý den v domácím prostředí. Dítě naslouchá hlasům nejbližšího okolí, všímá si zvuků prostředí, hraje si se zvukovými hračkami. Ve třetím až čtvrtém měsíci se otáčí za hlasem nebo zdrojem zvuku, pozná, odkud zvuk vychází a na hlas matky pozitivně reaguje. Postupně se u něj rozvíjí pasivní slovník, potom aktivní slovník a rozvíjí se řeč. K velkému rozvoji zpravidla dochází po nástupu do mateřské školy, kde se děti učí nové písničky, básničky a říkanky a slova rozkládají na slabiky. Mezi čtvrtým a pátým rokem začíná dítě rozlišovat slova ve větě a v pěti letech už vnímá jednotlivé hlásky ve slově. Nejlehčí pro děti je určit počáteční písmeno slova, to zpravidla děti zvládnou před nástupem do školy. Těžší je určit poslední písmeno slova a nejtěžším úkolem je rozeznat ostatní hlásky ve slově (Bednářová, Šmardová, 2015).

Sluchové rozlišování úzce souvisí s výslovností. Aby dítě zvládlo hlásky správně vyslovit, je třeba umět rozlišit jejich správné a špatné znění (Bednářová, Šmardová, 2015). Vlastnost, kterou se jedna hláska liší od jiné hlásky, nazýváme distinktivní rys a pomocí distinktivních rysů od sebe odlišujeme slova různých významů (Lejska, 2003). Rozlišovat hlásky sluchem by mělo dítě ovládat před nástupem do školního vzdělávacího zařízení (Matějček, 1993), ale k úspěšnému zvládnutí sluchového rozlišování je nejdříve nutné zapracovat na sluchové koncentraci a naslouchání (Otevřelová, 2016). Schopnosti rozlišit všechny hlásky dítě zpravidla dosáhne po šestém roce, jako horní hranice je stanoveno sedm až osm let (Bednářová, Šmardová, 2015).

Děti se rovněž učí analýze a syntéze. Analýzou a syntézou rozumíme rozklad slov na hlásky či slabiky (analýza) a skládání slov z jednotlivých hlásek (syntéza). Dítě se postupně učí ze zvuků vyčlenit hlásky mateřského jazyka (ibid).

Artikulace neboli výslovnost je proces, ve kterém se postupně ustaluje výslovnost nejprve samohlásek a potom souhlásek. Zprvu souhlásek závěrových, následně souhlásek úžinových jednoduchých, potom polozávěrových a nakonec přicházejí na řadu souhlásky úžinové se zvláštním způsobem tvoření (Klenková, 2006).

Při diagnostikování úrovně v oblasti foneticko-fonologické roviny dle Bednářové a Šmardové (2015) pozorujeme přirozený řečový projev dítěte a děláme si záznamy o výslovnosti. Předkládáme dítěti obrázky k pojmenování a vyprávění a říkáme dítěti slova k zopakování. Volíme taková slova, abychom si mohli udělat ucelený obraz o artikulační obratnosti dítěte. To znamená slova, ve kterých je ostrá i tupá sykavka (př. švestka, cvičí), měkká i tvrdá slabika (dědeček, hodiny) a rovněž sledujeme výslovnost souhláskových shluků (strašidlo, plavba) (Bednářová, Šmardová, 2015). Přičemž je důležité znát jednotlivé milník ve vývoji výslovnosti, a kdy se zpravidla konkrétní hláska fixuje. Vývoj výslovnosti může být ukončen v pěti letech, ale může přetrvávat i do pátého až sedmého roku života dítěte (Klenková, 2006).

Oslabení v této rovině se projeví problémy spojenými se schopností fonematische diferenciace, analýzy a syntézy a se sluchovou pamětí. V praxi se jedná o chyby v rozlišování sykavek, dále rozlišování mezi měkkými a tvrdými souhláskami a krátkými a dlouhými hláskami. Problémy se sluchovou pamětí se projeví obtížemi zapamatovat si slyšené např. větu nebo řadu slov a zopakovat to (Bednářová, Šmardová, 2015).

Ve školním věku se oslabení ve foneticko – fonologické rovině promítne při učení se číst a psát, obecně můžeme říci, že se promítne do celého procesu učení (Mertin in Mertin, Gillernová, 2010).

Mezi vhodné činnosti rozvíjející sluchovou diferenciaci u dětí ve věku pěti a šesti let patří např. poznávání různých zvuků (hlasy kamarádů, vyrobené pomůcky plněné různými materiály, hudební nástroje), odlišování slov stejných a jiných. Činnosti rozvíjející sluchovou analýzu a syntézu v předškolním věku jsou následující: tvoření rýmu, počítání slov ve větě, slabikování, určování počáteční a konečné hlásky, hry s písmeny (slovní kopaná, kolik nalezneš slov na danou hlásku, určování, které slovo je delší,..) (Bednářová, Šmardová, 2015).

1.3.2 Morfologicko-syntaktická rovina

Touto rovinou rozumíme užívání slovních druhů, větosloví a tvarosloví (Bednářová, Šmardová, 2015). Rozvoj této roviny se váže na vlastní vývoj řeči (Klenková, 2006). Nejprve dítě začíná používat citoslovce. Pokud vynecháme citoslovce, tak první slova dítěte

jsou podstatná jména v prvním pádě a slovesa v infinitivu nebo případně ve třetí osobě v jednotném čísle nebo dané do rozkazovacího způsobu (Klenková, 2006). Po druhém roce života stoupá počet slovních druhů, které dítě používá. Kolem 15. – 19. měsíce začínáme v řeči dítěte pozorovat první syntaktické jevy. Dítě používá dvě slova v kombinaci, která není náhodná, ale vyjadřuje konkrétní sdělení např. táta hají. Délka vět se postupně zvětšuje, zpravidla po čtvrtém roce už dítě používá všechny druhy slov a tvoří souvětí, ač ne vždy gramaticky správně. Do čtyř let užívání dysgramatismů sledujeme jako fyziologické (Průcha, 2011). Lechta (2003) a Klenková (2003) k tomu dodávají, že morfologicko-syntaktická rovina je jako jediná z rovin schopná odrážet aktuální stupeň vývoje dítěte.

Narušení morfologicko-syntaktické roviny se projeví neobratností v mluveném projevu. Hovoříme nejenom o dysgramatismech, ale také o oslabeném jazykovém citu. K oslabenému jazykovému citu se pojí obtíže s určováním rodu, přeměnou vět z přítomného času do minulého, tvoření přídavných jmen a tvoření slov v různých rodech (Bednářová, Šmardová, 2015).

1.3.3 Lexikálně-sémantická rovina

Tato rovina zahrnuje perceptivní a expresivní složku řeči, tj. porozumění řeči a vyjadřování, pasivní a aktivní slovní zásobu. Pasivní slovní zásoba jsou slova, kterým rozumíme a aktivní zásoba jsou ta slova, která skutečně používáme. Pasivní zásoba je vždy zhruba o třetinu větší než aktivní (Bednářová, Šmardová, 2015). Slovní zásobu můžeme rozdělit i podle dalších kritérií na slovní zásobu individuální (slovní zásoba jednotlivce), národní (slovní zásoba, kterou disponuje celý národ), objektivní (běžná slovní zásoba, kterou používáme) a subjektivní (slova, která používáme v případě silných emocí) (Kerekrétiiová a kol., 2009). Kerekrétiiová (in Kerekrétiiová a kol., 2009) rovněž dodává, že lexikálně-sémantická rovina se rozvíjí celý život a dokud je člověk schopen se učit nová slova, tak její vývoj pokračuje.

O porozumění řeči můžeme hovořit už okolo deseti měsíců věku života dítěte, kdy dítě začíná reagovat na pokyn motorickou reakcí. Rozvoj aktivní slovní zásoby začíná přibližně v roce až v roce a půl, ale neverbální komunikace má v komunikaci stále velký význam. Aktivní zásobu můžeme podpořit tím, že vše, co se děje, budeme pojmenovávat.

Tak si dítě vytvoří spojení mezi činností nebo předmětem a slovem (Bednářová, Šmardová, 2015). Dítě je zvědavé a okolo roku a půl se samo často ptá na otázku: „Co je to?“ a rozšiřuje si slovní zásobu (Klenková, 2006).

Představu o velikostní zásobě dítěte nám přibližuje Klenková (2006). Slovní zásoba jedince v jednom roce života je zhruba pět až sedm slov, dvouleté dítě už disponuje zásobou kolem 200 slov a tříleté dítě má zásobu slov okolo 1000. Čtyřleté dítě má slovní zásobu 1500 slov a předškolák 2500 až 3000 slov (Klenková, 2006). Průcha (2011) upozorňuje, že velikost a obsah slovní zásoby může být v počátcích vývoje řeči různá, ale zpravidla se srovnává po nástupu do mateřské školy, jelikož děti jsou v interakci s ostatními dětmi a učitelkami. Opravilová (2016) upozorňuje na možné rozdíly ve slovní zásobě mezi chlapci a dívkami. V praxi se často setkáváme s tím, že vývoj slovní zásoby u dívek je rychlejší. Tento jev zmiňuje ve své publikaci i Průcha (2011).

Slabost v lexikálně-sémantické rovině se nám ukáže při soustředění se na velikost slovní zásoby. Děti budou mít menší slovní zásobu a budou postrádat verbální obratnost a pohotovost. Pro děti může být obtížné, pokud jim zadáme hovořit na volné téma - budou potřebovat klást doprovodné otázky a pobízet k mluvě. Definovat myšlenku a jasně se vyjádřit jim činí potíže. Nedostatky se mohou projevit i v perceptivně složce řeči např. chápání obtížnějších logicko - gramatických struktur (Bednářová, Šmardová, 2015).

1.3.4 Pragmatická rovina

Jedná se o užití řeči v praxi. To znamená nejen užívání slovní formy komunikace jako takové, ale především užití řeči za dosažení konkrétních cílů např. vyjádření pocitů, sdělení prožitků, oznámení informací a optání se na potřebné informace, schopnost být komunikačním partnerem (udržení tématu, výměna rolí během dialogu). K tomu se pojí i adekvátní použití prvků neverbální komunikace a schopnost dodržovat pravidla společenského kontaktu. U některých dětí se můžeme setkat s menším slovním apetitem, pasivnějším způsobem komunikace a obtížemi ve vedení komunikace (Bednářová, Šmardová, 2015).

Vývoj v pragmatické rovině rozděluje Schiffová-Myersová (1994 in Mikulajová, 2003) do tří stádií. Do tří a půl let má komunikace dítěte za svůj hlavní účel uspokojit jeho

potřeby. Uspokojením můžeme rozumět získání předmětu, po kterém touží, strhnutí pozornosti na svoji osobu nebo usměrnění chování ostatních. Dítě vše vztahuje na svoji osobu, mluví o sobě, o tom, co dělá, co chce a co mají dělat ostatní ve vztahu k němu samotnému. Důležitá je pro něj přítomnost. Klenková (2006) k tomu dodává, že ještě předtím, než dítě chápe obsah slov, vět a větných spojení, dokáže se zorientovat v situaci a pochopit ji. Dítě ve dvou až třech letech věku je schopné pochopit svoji roli jako komunikačního partnera a adekvátně reagovat.

Od čtyř let se komunikace dítěte mění, do komunikace zapojuje okolí, komentuje, co se děje, doptává se dospělých, snaží se o konverzaci. Vnímá existenci minulosti a budoucnosti, mluví o tom, co dělalo, a i co dělali jiní. Od šesti let dítě komunikuje s ostatními, protože vnímá potřebu osobního kontaktu. Mluví nejenom o tom, co dělalo nebo dělali druzí, ale i o obecnějších tématech. Pokládá otázky, díky kterým si objasňuje skutečnosti a informace si skládá do širšího měřítko. Dokáže rozlišit, které informace jsou podstatné, a které nikoliv (Schiffová-Myersová (1994) in Mikulajová, 2003).

2 Školní vzdělávací systém

2.1 Systém vzdělávání předškolních dětí v České republice

Vzdělávání dětí předškolního věku je v české republice legislativně ukotveno ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který určuje za cíle předškolního vzdělávání (§ 33) rozvíjení osobnosti dítěte ve všech oblastech a dále si klade za cíl pomoci a připravit dítě na vstup do dalšího stupně vzdělávání a poskytnout péči dětem se speciálně vzdělávacími potřebami (RVP PV, 2018).

Existuje rejstřík škol a školských zařízení, v jejichž evidenci jsou mateřské školy, které mají za zřizovatele město nebo obec. Školní programy těchto škol vychází z rámcového vzdělávacího programu a jsou vhodné pro vzdělávání dětí před nástupem do školního vzdělávacího systému. Potom jsou školy např. soukromého typu, jejichž školní program nevychází z rámcového vzdělávacího programu, a proto nemohou být v rejstříku škol zařazeny (RVP PV, 2018). Zahnová (2014) rozděluje mateřské školy na státní, soukromé, speciální a alternativní a dodává, že nyní mají své místo v předškolním vzdělávání i tzv. dětské skupiny. Šmerdová (in Vašíková, 2015) upozorňuje na stále rostoucí poptávku po vzdělávání dětí, a to i těch mladších tří let. Poptávka po umístění dětí do předškolního zařízení je momentálně vyšší než nabídka a nabídka státních MŠ je nedostačující. Roste počet soukromých zařízení, které kromě nižšího počtu dětí ve třídě mohou být atraktivní i nabídkou svých programů např. Začít spolu, Montessori, Lesní MŠ, Zdravá mateřská škola aj.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2018) je povinný, kurikulární dokument, který je vytvořen v souladu s požadavky a pokyny MŠMT na předškolní vzdělávání. V souladu s ním mateřské školy vypracovávají své školní vzdělávací programy. RVP PV pracuje s několika pojmy a to konkrétně: rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy (Smolíková, 2004). Pro stanovení obsahu RVP můžeme použít termín obsah vzdělávání, který dle Průchy (2002) zahrnuje kromě témat školní výuky i stanovení dovedností, kterých má žák dosáhnout a postojů a zájmů, které má vytvářet.

Obecné záměry vzdělávání vyjadřují rámcové cíle: Rozvoj dítě, jeho učení a poznání, Osvojení konkrétních hodnot, Získání osobnostních postojů dítěte (Bečvářová, 2003).

Výstupy v obecné úrovni jsou definovány klíčovými kompetencemi: Kompetence k učení, Kompetence řešit problémy, Kompetence komunikativní, Kompetence v oblasti sociální a personální, Kompetence občanské a činnostní (Horká, Syslová, 2011).

Obecné záměry neboli rámcové cíle se dále dělí na dílčí cíle v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Jedná se o cíle biologické, interpersonální, psychologické, enviromentální a sociálně-kulturní. Naplňování dílčích cílů spěje k dosažení dílčích kompetencí (poznatky, hodnoty a postoje, dovednosti) v těchto vzdělávacích oblastech. Dílčí kompetence jsou základem pro budování klíčových kompetencí (Kořátková, 2014).

RVP PV stanovuje vzdělávací oblasti a ke každé oblasti jsou stanoveny dílčí cíle, vzdělávací nabídka a očekávané výstupy. Vzdělávací oblasti jsou následující: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika - jazyk a řeč, poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace, sebepojetí, city, vůle, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět (Zahnová, 2014, s. 323).

Na oblast fonologických dovedností nepřímo odkazuje i RVP PV. Mezi dílčí cíle v oblasti Dítě a jeho psychika v podoblasti Jazyk a řeč patří např. „osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní” a mezi očekávané výstupy patří „sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech” (RVP PV, 2018, s. 17-18).

Mimo jiné se RVP PV věnuje i tomu, jak mají vypadat vhodné podmínky ke vzdělávání v souvislosti s různými oblastmi např. životospráva dětí, psychosociální podmínky, organizace chodu zařízení, řízení zařízení, personální zajištění, spoluúčast rodičů. Samostatná kapitola je věnována vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí nadaných (Horká, Syslová, 2011).

Jednotlivé školy tvoří školní vzdělávací programy, které mají být v souladu s RVP PV. ŠVP je rovněž kurikulární dokument, podle kterého se ve školách uskutečňuje výuka a je vypracován pedagogickými zaměstnanci zařízení. ŠVP je volně přístupný, aby se s ním každý zájemce mohl seznámit. Plnění programu kontroluje Česká školní inspekce.

Ze školních vzdělávacích programů pedagogové vycházejí, když tvoří třídní vzdělávací programy. Třídní vzdělávací program je nezávazný dokument, v němž učitel zpracovává konkrétní vzdělávací nabídku na následující jednotlivá období, která je popsána v ŠVP. Vzdělávací nabídka je jinými slovy učivo, ale zároveň z názvu už chápeme formu, kterou je učivo dětem předkládáno (Zahnová, 2014). Kucharská (in Mertin, Gillernová, 2010) k tomu dodává, že školní vzdělávací program by se měl přizpůsobovat potřebám dětí, témata a činnosti by pro děti měly být aktuální a atraktivní.

2.2 Oblasti diagnostiky dítěte předškolního věku

Podle Kucharské (in Mertin, Gillernová, 2010, s.79) rozumíme diagnostikou „*zjištění stavu, posouzení, hodnocení, zahrnuje posouzení činností vedoucí k diagnóze.*“

V RVP PV je zdůrazněno, že z hlediska komplexnosti je důležité sledovat výsledky vzdělávání neboli dělat pedagogickou diagnostiku. Pedagogická diagnostika je důležitou součástí procesu vzdělávání dětí předškolního věku. Pomáhá nám odhalit silné a slabé stránky dítěte a stanovit cíle, kterých chceme dále dosáhnout a na co se máme soustředit (RVP PV, 2018). Kucharská (in Mertin, Gillernová, 2010) upřesňuje, že vhodnějším názvem pro diagnostiku, kterou dělá učitelka v mateřské škole, je pedagogicko-psychologická diagnostika, jelikož hodnotí i osobnostní zvláštnosti žáka, nejenom obsah vzdělávání.

Diagnostický proces v prostředí mateřské školy probíhá v několika etapách. První je etapa přípravná, která je reakcí na potřebu diagnostikovat a předchází samotné diagnostické činnosti. Následuje realizační etapa, ve které učitelka získává data. Dalším krokem je etapa vyhodnocení a interpretace získaných dat, na kterou navazuje finální etapa, ve které z vyhodnocených dat učitelka může předvídat, jaké má dítě předpoklady k dalším činnostem, stanoví další postup vzdělávání a seznámí rodiče s výsledky (Fodorová in Vašíková, 2015). Těmto etapám odpovídá i sdělení Kucharské (in Mertin, Gillernová, 2010), že diagnostika v mateřské škole se neprovádí pro sebe sama, ale jako prostředek k další odborné činnosti (intervenci). Mezi nepoužívanější diagnostické metody patří pozorování, rozhovor, dotazník a rozbor činností (Fodorová in Vašíková, 2015).

Kucharská (in Mertin, Gillernová, 2010) obecně uvádí následující oblasti, které by měly být předmětem diagnostiky u dítěte předškolního věku: pohybové dovednosti,

osvojování návyků, poznávací funkce, vědomosti, časoprostorová orientace, předčíselné představy, sociální dovednosti a školní zralost.

Bednářová a Šmardová (2015) uvádí tyto oblasti, které u dítěte předškolního věku sledujeme a rozvíjíme.

První oblastí je **motorika, grafomotorika a kresba**. Do této oblasti spadá jemná motorika, hrubá motorika, grafomotorika, motorika mluvidel a motorika očních pohybů. S motorikou úzce souvisí i oblast hmatového vnímání, rovnovážné vnímání, svalový tonus a vnímání vlastních pohybů. S kresbou souvisí především oblast vizuomotoriky a laterality (Bednářová, Šmardová, 2015). Oblast motoriky a řeči se vzájemně ovlivňují. Pokud je dítě v motorickém vývoji opožděno nebo má postižení pohybového ústrojí, často se to promítne i v opoždění vývoje řeči. Proto je oblast motoriky důležitou oblastí, která by neměla být opomíjena (Klenková, 2003). Kolaříková (2015) upozorňuje, že opožděný vývoj motoriky může způsobovat nedostatek pomůcek např. papírů, tužek, omalovánek a pastelek, které nahrazují v dnešní době technické pomůcky jako jsou počítače a tablety.

U dětí předškolního věku bychom měli dbát na pravidelné pohybové aktivity, protože pokud není dítě vedeno ke cvičení, může dojít k osvojení špatných pohybových stereotypů a špatného držení těla. Pohybová koordinace je provázána i se sebeobsluhou, zlepšování hrubé motoriky se pozitivně projeví v rozvoji samostatnosti při oblékání a sebeobslužných činnostech (Kolaříková, 2015).

U předškoláků je v popředí oblast grafomotoriky neboli pohybové obratnosti při grafickém projevu. Už od třetího roku u dětí navozujeme tzv. špetkový úchop, od čtyř let ho upevňujeme a dbáme na jeho dodržování, za nejčastější problém je považováno křečovitě držení tužky. Kontrolujeme postavení ruky při kreslení a psaní, zařazujeme cvičení na uvolnění ruky a posilujeme vztah oko ruka (Looseová in Looseová a kol., 2011). Také dbáme na správné sezení dítěte, nohy dítěte by se měly dotýkat země a lokty by mělo mít dítě v takové výšce, aby ruce opřené o stůl svíraly v lokti pravý úhel (Kolaříková, 2015).

První zobrazovanou formou dětské kresby bývá lidská postava. Kresba postavy bývá běžnou součástí pedagogické diagnostiky v mateřské škole. Všímáme si, jak kresba vypadá. Zpočátku děti kreslí tzv. hlavonožce, ke kterému postupně přidávají různé detaily, časem

začínají kreslit dvojdimenzionální znázornění končetin. V posledním roce v mateřské škole už by kresba postavy dítěte měla být propracovaná, měla by mít všechny části těla včetně detailů (Bednářová, Šmardová, 2006). Kresba je důležitým diagnostickým materiálem i z toho důvodu, že nám dává prostor nahlédnout do emočního rozpoložení dítěte a vnímat jeho prožívání světa (Vágnerová, 2012).

Další sledovanou oblastí je oblast **zrakového vnímání a paměti**. Je známo, že zrakem přijímáme nejvíce informací ze svého okolí. Děti v mateřské škole se učí zrakovému rozlišování, vnímání figur a pozadí, rozeznávání barev, zrakové analýze a syntéze, vizuomotorické koordinaci, vnímat text nebo obrázky po řádku a zrakové paměti (Bednářová, Šmardová, 2015). Zrakové vnímání má svůj význam ve vývoji řeči, upevňuje totiž sluchové vjemy. Schopnost rozlišovat zrakem je významným činitelem při čtení a psaní (Klenková, 2003). Kolaříková (2015) varuje před přesycením zrakovými podněty, kdy dítě má tak velký přísun podnětů, že nemá příležitost se soustředit na jeden a vnímat ho do detailů.

Sluchové vnímání a paměť jsou důležitým činitelem v rozvoji řeči a abstraktního myšlení. Pro rozvoj sluchového vnímání je podstatné prostředí bohaté na podněty, ale nikoliv prostředí zvukovými podněty přesycené, stejně jako tomu je u zrakového vnímání. Hovoříme o tzv. akustickém smogu (všudypřítomném hluku), který má negativní vliv na lidský organismus (Kolaříková, 2015). Dítě v předškolním věku by již mělo zvládat z paměti několik písniček a básniček a mělo by být schopno poslouchat čtený text a následně ho reprodukovat. Pedagog si tím zároveň ověřuje dlouhodobou sluchovou paměť a jak si je dítě schopno zapamatovat časové posloupnosti. Krátkodobou paměť procvičujeme zopakováním slyšeného bezprostředně po vyslovení. Dále trénujeme rozlišování hlásek a sluchovou analýzu a syntézu, posilujeme oblast naslouchání, sluchové diferenciaci, sluchové paměti, sluchové analýzy a syntézy a vnímání rytmu (Bednářová, Šmardová, 2015). Další dovedností, kterou by dítě předškolního věku mělo zvládat, je orientace pouze sluchem. To můžeme ověřit hrou na slepou bábu, hledání tikajícího budíku nebo poznáváním předmětů podle zvuku (Kolaříková, 2015).

Všímáme si, zda dítě při rozhovoru nenatáčí hlavu jedním uchem, nepozoruje ústa osob, se kterými vede rozhovor a zda chápe instrukce a opakovaně se nedoptává na pokyny (Klenková, 2003).

Neméně důležitá je oblast **vnímání času a prostoru**. Prostor jsme schopni vnímat vícero smysly - zrakem, sluchem a hmatem. Dítě se učí orientaci v prostoru, pojmenovávat prostorové vztahy a orientovat se v textu. Je schopno vnímat plynutí času, má už o něm konkrétní představy, vnímá časovou posloupnost a časový sled. Stále se mohou objevovat obtíže při pravolevé orientaci, ale pozici nahoře a dole a první a poslední by mělo dítě poznat bezpečně (Vágnerová, 2012).

Dále sledujeme oblast **základních matematických představ**. Ta není spojena jen se školním předmětem matematika. Mezi matematické dovednosti patří i schopnost logicky uvažovat a rozvíjet myšlení, vnímat čas a prostor, logické řady, množství, tvary, třídění podle kritérií, porovnání na základě vnějších vztahů, uspořádání prvků (Bednářová, Šmardová, 2015).

Diagnostika probíhá i v oblasti **řeči**. Raný vývoj řeči je ovlivněn a podmíněn motorikou, vnímáním a sociálním prostředím. Vývoj řeči probíhá v jednotlivých jazykových rovinách (Bednářová, Šmardová, 2015). Pro diagnostiku dítěte je důležitý nejen vývoj řeči v oblasti artikulace, slovní zásoby a chápání gramatických struktur, ale také v oblasti porozumění řeči. Pokud po dítěti něco chceme, musíme si být jisti, že nám rozumí (Klenková, 2003).

Nesmíme opomíjet oblast **sociálních dovedností**. Pomocí lidských vztahů a kontaktu s okolím dítě naplňuje svoje citové a sociální potřeby a zároveň jsou pro něj zdrojem sociálního učení, které mu pomáhá nabývat sociálních dovedností. Sociální učení je nástrojem socializace.¹ Sociální učení má více forem. První formou je odezírání - dítě vidí, že někdo je za určitý způsob chování odměněn, a tak si takový způsob chování osvojuje. Druhou formou je zpevňování - odměna nebo trest, případně pochvala. Za další se jedná o očekávání - pojmenováváním očekávání, ať už pozitivního nebo negativního, podněcujeme sociální učení. Posledním způsobem je nápodoba a ztotožnění - nápodoba

¹ Socializace je proces začleňování jedince do společnosti, přičemž si daný jedinec osvojuje její normy a hodnoty, schopnosti, chování a učí se sociálním rolím (Průcha, 2013).

chování blízké osoby, autority nebo někoho, ke komu dítě vzhlíží (Bednářová, Šmardová, 2015). Zkvalitňuje se sociální reaktivita – dítě si procvičuje a rozvíjí různorodé vztahy k lidem, osvojuje si sociální role a stimuluje prosociální chování (Kolaříková, 2015).

Další sledovanou oblastí dítěte předškolního věku je **samostatnost při sebeobsluze**. Sebeobsluhou rozumíme zvládnutí osobní hygieny, oblékání a základů. Dítě v 6 letech udržuje hygienu samostatně (použije wc a dodrží hygienické návyky během toho i potom, pozná, když je třeba si umýt ruce a ústa, protože jsou špinavé), umí si zavázat tkaničky, obléci a svléci se bez dopomoci včetně obrácení oblečení pokud je naruby, umí si samo zvolit z nabídky oblečení podle počasí, při jídle používá příbor, nalije si polévku, namaže chleba, prostře a vydrží u stolu po celou dobu stolování (Bednářová, Šmardová, 2015).

Hra je tou nejpřirozenější činností dítěte a její sledování je důležitým materiálem k diagnostice. Šírová (in Mertin, Gillernová, 2010) uvádí následující podoby vyšetření hry dítěte: dítě si hraje samo a dospělý ho pozoruje, dítě si hraje s ostatními dětmi a dospělý ho pozoruje, dospělý si hraje s dítětem a jiný dospělý to pozoruje, dítě si hraje s dospělým a ten to současně pozoruje. Horká a Syslová (2011) upozorňují, že nejde ani tak o výsledek hry, ale hlavně o její průběh, a že hra v dětském věku zastává mimo jiné funkci učení. Jejím prostřednictvím se jedinec učí novým dovednostem, poznává svět a lidské chování, zapojuje fantazii a promítá do hry svá přání a tužby.

První hrou dítěte je hra s vlastním tělem konkrétně s rukama. Potom začne natahovat ruce po hračkách a jeho pozornost se přesouvá na předměty okolo něj. Mezi prvním a druhým rokem si děti velmi rády hrají s vodou, upřednostňují zvukové hračky nebo hračky s pohybovým mechanismem. Oblíbená je obecně manipulace s něčím - skládání věcí na sebe, do sebe, přemísťování, vysypávání a opětovné naplnění (Bednářová, Šmardová, 2015).

Mezi druhým a třetím rokem se oblíbě těší hry manipulační a pohybové. Zatím převažuje hra paralelní, kdy si dítě hraje samo nebo pozoruje, jak si hrají ostatní, ale o kooperaci ještě nejeví zájem (Bednářová, Šmardová, 2015).

Mezi třetím a čtvrtým rokem dítě s oblibou používá hračky, které se pohybují. Zkouší složitější hry vyžadující delší soustředění např. puzzle, modelování, kreslení nebo malování.

Děti rády hrají simulační hry (hrají si na někoho jiného) a už si pomalu začínají hrát společně, hovoříme o hře asociální (Horká, Syslová, 2011).

Mezi čtvrtým a pátým rokem je čas na více pohybu a hraní s kamarády (ibid).

Mezi pátým a šestým rokem už je dítě zručné, zvládá i složitější koordinaci pohybů, hraje společenské hry s pochopením pravidel, se správnou motivací jeví zájem o didaktické hry př. hry, které hravou formou rozvíjí poznávací funkce dítěte (Bednářová, Šmardová, 2015). Havlíková (2008 in Horká, Syslová, 2011) k tomu dodává, že didaktické hry by měly odpovídat věku a skutečnému zájmu dítěte o danou hru, nucení dítěte do hry, o kterou nemá zájem a neodpovídá jeho věku, může spíše uškodit.

Horká a Syslová (2011) zdůrazňují, že je důležité dát dítěti dostatek prostoru pro tzv. volnou hru. Častým nedostatkem moderního školství bývá, že volná hra je v ústraní a převládá řízená hra učitelkou nebo prostor pro volnou hru je vyplněn různými kroužky. Volná hra je vedena dítětem a učitel by do ní neměl pokud možno zasahovat.

2.3 Školní zralost a připravenost

Při definování školní zralosti a školní připravenosti se autoři shodují, že ač školní připravenost a školní zralost jsou spolu úzce související termíny, neznamenají to samé a je třeba je od sebe odlišovat (Koťátková, 2014, Opravilová, 2016, Vágnerová, 2012, Šmelová, 2018). Oba termíny shodně označují stav, který určuje zvládnutí požadavků na dítě kladených školním vzdělávacím systémem. Aby dítě dosáhlo těmto požadavkům, musí být na určité úrovni fyzické, psychické a sociální a ovládat určité dovednosti (Koťátková, 2014).

Dle Koťátkové (2014) jsou školní připravenost i zralost ovlivňovány vnitřními a vnějšími vlivy. Za vnější vlivy považujeme kvalitu prostředí a péče a k vnitřním vlivům se řadí vnitřní dispozice (dostatečná zralost CNS a kognitivních funkcí).

Školní zralost definujeme jako „*způsobilost dítěte absolvovat školní vyučování*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 708). Vágnerová (2012) za školní zralost považuje takové kompetence, které závisí na zrání. Otevřelová (2016) k tomu dodává, že školní zralost je závislá na vnitřních vývojových předpokladech dítěte.

Kompetence v souvislosti se školní zralostí zmiňuje i další autorka (Kropáčková in Opravilová, 2016) ve smyslu nutnosti klíčových kompetencí potřebných ke zvládnutí požadavků, které škola na dítě ukládá.

Dle Kořátkové (2014) školní zralost zahrnuje následující dvě kategorie. Fyzickou zralost, kterou určují fyzické předpoklady jako jsou váha, výška, už započatý růst dlouhých kostí, které započínají změnu postavy dítěte k obrazu dospělého, výměna chrupu a celkové prospívání dítěte. Kolaříková (2015) dodává, že k nástupu do školy je po fyzické stránce důležité, aby u dítěte došlo k přechodu z období první tělesné plnosti do období následujícího tzv. první tělesné vytáhlosti. To můžeme ověřit následujícím úkonem, který nám ukáže, zda dítě „je schopno si přes vzpřímenou hlavu natáhnout dominantní ruku a sáhnout si na ucho na druhé straně“ (Kolaříková, 2015, s. 52).

Druhým důležitým aspektem je psychická zralost, kterou udává úroveň kognitivních funkcí, vyspělost v oblasti sociálních dovedností, citová zralost a kvalita vyjadřování (Kořátková, 2014).

Úroveň zralosti v kategoriích výše uvedených určují odborníci z řad pediatriů a psychologů (Kořátková, 2014). Nejpoužívanějším testem k diagnostice školní zralosti je Jiráskův test školní zralosti (Otevřelová, 2016).

Při zápisu do školního vzdělávání by se dle Kropáčkové (in Opravilová, 2016) měla školní zralost posuzovat z celkové hlediska, nikoliv se soustředit pouze na dílčí znalosti dítěte. To znamená soustředit se na základní předpoklady potřebné pro další vzdělávání např. úroveň sluchové analýzy (rozlišování konkrétních hlásek ve slovech), zrakové analýzy (rozlišování tvarů), řešení zadání a schopnosti komunikace, vyjadřovacích schopností a spolupráce.

Školní připravenost označuje pedagogický pohled na úroveň připravenosti dítěte k zahájení školní docházky. K úrovni školní připravenosti se vyjadřují odborníci v pedagogicko-psychologických poradnách, učitelé v mateřských školách a dále v základních školách při zápisu (Kořátková, 2014). Podle Vágnerové (2012) školní připravenost zahrnuje kompetence, které jsou rozvíjeny ve větší míře učením a Otevřelová (2016) tvrdí, že jsou ovlivnitelné vnějším prostředím a rodinou výchovou.

Šmelová a Prášilová (2018) označují za ukazatele školní připravenosti očekávané výstupy v jednotlivých vzdělávacích oblastech, které jsou definovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

Vedle somatické zralosti jsou oblasti školní připravenosti, které jsou podle Kropáčkové (in Opravilová, 2016) následující: emocionální připravenost (zvládnutí neúspěchu, kontrola nad vlastním citovým prožíváním), sociální připravenost (respektování školních pravidel, autority učitelů, zvládnutí komunikace s vrstevníky), pracovní připravenost (samostatnost v přípravě a úklidu pomůcek a schopnost splnit zadaný úkol), kognitivní připravenost (úroveň zrakového a sluchového vnímání, paměť, myšlení, pozornosti, paměti), komunikační připravenost (úroveň vyjadřování a řečového projevu).

Emocionální připravenost je aspekt, který bývá často podněcován. Po narození je emoční prožívání dítěte charakterizováno pocity spokojenosti nebo nespokojenosti, již od čtvrtého měsíce se projevuje zlost a v pěti měsících strach. Dítě se učí s emocemi pracovat a kontrolovat je, před nástupem do školy by mělo být dítě už emočně zralé. Pro dítě je důležité už v předškolním věku zažít i pocit neúspěchu, ale zároveň okolo sebe musí mít prostředí, které mu dává pocit bezpečí a jistoty, že to zvládne. Období předškolního věku se někdy nazývá obdobím iniciativy, právě z toho důvodu, že dítě má snahu překonávat samo sebe a má v sobě přirozenou touhu překonávat překážky (Vágnerová, 2012).

V mateřských školách jsou děti systematicky připravovány na nástup do školního vzdělávacího zařízení. Ve školních vzdělávacích programech se můžeme setkat s názvy typu předškolní příprava, příprava na školu, hra na školu aj., ale dítě je připravováno většinou činnostmi, které tvoří jeho školní den. Dítě předškolního věku se nejnadhěji učí prostřednictvím hry. Hru používáme k motivaci i k samotnému učení (Bednářová, Šmardová, 2015).

Šmelová a Prášilová (2018) udávají následující faktory, které určují úspěšnost dítěte při přechodu z mateřské školy na základní školu. Prvním faktorem je samotné dítě a úroveň jeho zralosti a připravenosti na další vzdělávání. Dalším faktorem je škola. Úspěšnost dítěte ovlivňuje návaznost RVP PV A RVP ZV, jakým způsobem je zprostředkováván vzdělávací obsah, jak se liší od způsobu zprostředkování, který je dítěti známý z mateřské školy a jaké jsou další vzdělávací podmínky. Posledním faktorem je rodina.

Děti s odkladem školní docházky

Pokud dítě z nějakých důvodů není připraveno na proces učení se v základní škole, nabízí se možnost odkladu školní docházky. Dítě zůstane v mateřské škole ještě o rok déle a předpokládá se, že za rok bude připraveno na nástup do školy. Mertin (in Mertin, Gillernová, 2010) se zamýšlí nad možností, že bychom dítě akceptovali takové, jaké je a charakteristika školního vzdělávacího zařízení by se přizpůsobovala dítěti, které je už svým věkem školou povinné.

Odklad školní docházky je stále narůstající trend, který nemá úplně jasnou příčinu (Mertin in Mertin, Gillernová, 2010). Dle Českého statistického úřadu bylo v roce 2017 22 % dětí nastupujících do první třídy s odkladem školní docházky a výrazně převládali chlapeci (ČSÚ, 2018). V roce 2001 bylo dětí s odkladem školní docházky 26 % a dle odborníků nárůst dosáhl svého vrcholu (Mertin in Mertin, Gillernová, 2010). K odkladu školní docházky se rovněž vyjádřila Šmelová (in Šmelová, Prášilová, 2018), která zavedení povinné předškolní docházky označila jako reakci na snahu o vyrovnávání vzdělávacích možností a to pro všechny děti bez rozdílu a taky za účelem snížení odkladů školní docházky.

Navrhovaným řešením jak předcházet odkladům školní docházky je dle Koťátkové (2014) snížit počet dětí ve třídách, aby bylo více prostoru pro individualizovaný způsob práce a posílení pedagogického sboru o asistenty pedagoga. Potom by nebylo třeba tolika odkladů školní docházky, které často pramení ze strachu rodičů, jak jejich děti zvládnou školní docházku, která klade na všechny děti stejné nároky a dětem v jistých ohledech slabším nedává dostatek prostoru (Koťátková, 2014). Ve vývoji dítěte má i několik měsíců velký význam a v jedné třídě ve školním zařízení se mohou setkat děti, které jsou od sebe narozeny skoro o rok (Otevřelová, 2016).

Kolaříková (2015) varuje před velkým rizikem školního selhání u předčasně zaškolených dětí a negativním dopadem na jejich osobnost př. nízké sebevědomí a sebedůvěra, narušení sebepojetí a sebehodnocení, potíže v komunikaci jako je koktavost nebo mutismus, dále poruchy příjmu potravy, fobie ze školy a problémy psychosomatického rázu jako jsou ranní nevolnosti, bolesti hlavy a břicha, nechutenství a noční pomočování. Mertin (in Mertin, Gillernová, 2010) k tomu dodává, že závažnější je poslat do školy dítě,

které ještě není připraveno, než doporučit odklad dítěti, které by to mohlo zvládnout. To bychom měli mít na paměti při vyhodnocování školní zralosti a připravenosti.

Odklad školní docházky musí být na žádost rodičů, nikoliv vzdělávacího zařízení a rozhoduje o něm dětský lékař a poradenské zařízení. Odkladu je možné využít nejdéle do dovršení osmi let věku dítěte (Otevřelová, 2016).

3 Fonologické schopnosti

Fonologie je lingvistický obor zabývající se funkcí zvukových prvků jazykových systémů (Skarnitzl, Šutrem, Volín, 2016).

3.1 Vývoj fonologických schopností a počáteční čtenářská gramotnost

Sluchové vnímání dítěte se vyvíjí v prenatálním období a už v pěti měsících je plod schopen reagovat na sluchové podněty, z čehož nejdůležitějším sluchovým podnětem je tlukot srdce matky. Rozlišovací schopnost různých podnětů v té době není příliš velká (Muknšnáblová, 2014). V posledním trimestru neboli fetálním období už plod rozeznává hlasy nejbližších členů rodiny a hovoří se i o rozeznávání hudby, vývoj sluchového systému je ukončen přibližně v sedmém měsíci těhotenství (Vágnerová, 2012). Po narození se sluchové vnímání dále vyvíjí a zdokonaluje, nejrychlejší rozvoj je v prvních šesti měsících. Roste sluchová ostrost a rozvíjí se lokalizace zvuku a rozlišování mezi jednotlivými zvuky (Muknšnáblová, 2014).

Jak již název napovídá, počáteční čtenářská gramotnost je zcela samostatná etapa, ve které se utváří základy čtenářských kompetencí. Nejedná se pouze o položení základů čtení a psaní, ale důraz je kladen i na jejich další rozvoj a funkční využití v životě. Proces učení se číst byl dříve spojován s první a druhou třídou základní školy. Dnes již víme, že začíná mnohem dříve. Odborníci hovoří o době prakticky bezprostředně po narození a s tím užívají termín emergentní, dětská gramotnost (Mertin in Mertin, Gillernová, 2010, Liptáková, Cibáková, Sochovičová in Liptáková, 2011). Jak už jsme naznačili, čtenářská gramotnost neoznačuje pouze dovednost jedince číst, znamená to číst s porozuměním a získané informace umět využít v praktickém životě. Čtenářská gramotnost je součástí funkční gramotnosti (Havlíková, 2016).

Předčtenářská gramotnost je čtenářská gramotnost v předškolním věku. Děti se učí číst v první třídě ve škole, ale jejich zájem o četbu se projevuje už mnohem dříve. Můžeme ho spatřit už u nejmladších dětí, když se seznamují s novými slovy, listují si v knihách a leporelech a prohlíží si obrázky, touží po tom, aby jim rodiče předčítali pohádky nebo vyprávěli příběhy. Předčtenářské dovednosti jsou významně rozvíjeny už v předškolním

věku. Probouzení zájmu o čtení a pozitivní motivace k četbě je důležitou součástí předčtenářské výchovy v mateřské škole (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014).

Podle Kulhánkové a Málkové (2008) je pro rozvoj gramotnosti naprosto nezbytná fonologická stránka jazyka, konkrétně fonologické dovednosti a fonologické zpracování. Fonologické zpracování je schopnost používat fonologické informace k dalšímu zpracování mluveného a psaného jazyka a zahrnuje následující tři oblasti: fonologické povědomí, schopnost rychlého jmenování a fonologická paměť (Kulhánková, Málková, 2008).

Dovednost rozlišovat od sebe jednotlivé hlásky (fonémy) a být s nimi schopen vědomě manipulovat nazýváme fonologické povědomí (Kulhánková, Málková, 2008). Nejmenší jednotkou zvukové stránky řeči nesoucí rozlišovací (distinktivní) funkci v konkrétním jazyce je foném. Každý jazyk tím pádem má své individuální fonémy. Jsou slova, která jsou si zvukově podobná neboli znějí stejně, ale liší se od sebe jedinou hláskou. Foném je obecnější pojem než hláska, ačkoliv za něj bývá často zaměňován. Hláska foném reprezentuje a v reálné řeči ho zastupuje. Ve fonologickém popisu se pojem hláska užívá při pojmenování realizace fonému. (Lejska, 2003).

Nejvyšším stupněm vývoje fonologického povědomí je fonematické povědomí (Kulhánková, Málková, 2008). Kulhánková a Málková (2008) upozorňují na často nejasnou terminologii, kdy dochází k záměně pojmů fonematické uvědomování, fonematické povědomí, fonologické povědomí, fonematický sluch, fonematická diferenciacce (nebo sluchové rozlišování, sluchová diferenciacce) a sluchová analýza a syntéza.

Fonologické povědomí úzce souvisí s procesem nabývání čtenářských dovedností. Jedním z prvních autorů, kteří došli k tomu, že existuje vztah mezi uvědomováním si hláskové struktury slov a schopností číst a psát byl D. B. Elkonin. Ten přišel s tzv. Elkoninovou metodou jazykových schopností, u které je základní mechanismus čtení postaven na seznámení se se zvukovou stránkou mateřského jazyka (Kulhánková, Málková, 2008).

Mezi fonologickým povědomím a čtenářskými dovednostmi panuje vztah vzájemné ovlivnitelnosti. Fonologické dovednosti dítěte umožňují rozvíjet proces čtení na jedné straně a s prohlubováním čtenářských dovedností se prohlubuje úroveň fonologických dovedností

na straně druhé (Májová, 2009). Čtenářské dovednosti můžeme označit za jedny z nejdůležitějších, jelikož pokud nejsou dobré nebo dostatečně rozvinuté, odrazí se to ve více oblastech a v běžném životě je nelze nahradit. Pokud dítě má problémy s četbou, téměř jistě bude mít problémy i v ostatních předmětech. Lidé s deficitem v oblasti četby, funkčně negramotní nebo zcela negramotní mají ve vyspělé společnosti ztížený přístup ke vzdělání a v dospělosti potom k pracovnímu a sociálnímu uplatnění, také je u nich prokazatelně vyšší sklon ke společensky nepřijatelnému chování (Mertin in Mertin, Gillernová, 2010).

Fonologické povědomí je dle Adamsové (in Májová, 2009) souborem následujících dovedností: rýmování, sluchová analýza (rozdělování slov na slabiky a izolace jednotlivých hlásek), sluchová syntéza (spojování slabik a hlásek), manipulace s hláskami např. vynechávání hlásek (elize), zaměňování hlásek (transpozice).

Dovednosti fonologického povědomí se vyvíjí různě rychle a jejich vliv na počáteční gramotnost se projevuje v různých fázích čtenářského vývoje. Např. u rýmování se neshodují názory autorů v otázce, ve které fázi čtení je nejdůležitější dovedností rýmování, ale na základě longitudinálního výzkumu Wagnera, Torgesena a Rashotta z roku 1944 (cit. podle Májová, 2009) jsme zjistili, že analýza a syntéza jsou klíčovou dovedností mající zásadní vliv na čtenářský vývoj hned v jeho rané fázi. Manipulace s hláskami je nejnáročnější dovedností z výše zmiňovaných a ve vývoji počátečního čtení se projevuje nejpozději (Májová, 2009).

Zajímavým zjištěním je, že fonologické povědomí se nevyvíjí spontánně, jak bychom se mohli domnívat. Jistý vliv má rozvoj řeči a manipulace s písmeny a seznamování se s alfabetským zápisem (Májová, 2009). Slabiková struktura slov je dětem známá už okolo čtvrtého roku života, zhruba ve stejné době začínají tvořit první rýmy a mezi pátým a šestým rokem už dítě poznává, na kterou hlásku slovo začíná. Na rozvoj fonologického povědomí rovněž mají vliv prozodické faktory řeči (rytmus a melodie) a nabývání slovní zásoby. Proto je dobré zařazovat dětské hry, které se na tyto složky zaměřují (Bednářová, Šmardová, 2015).

Naopak nedostatečné fonologické povědomí je typickým rysem profilů dyslektiků². Hovoříme o tzv. teorii fonologického deficitu u dyslektiků. Tato teorie vyvrací teorii vizuálního deficitu, podle které byla příčinou dyslexie nedostatečně vyvinutá specializace hemisfér a jejich nedostatečná spolupráce, která se projevila deficitem ve vizuálním vnímání (Snowling, 2001 cit. podle Kulhánková, Málková, 2008).

Dalším faktorem, který má vliv na počáteční čtení, je znalost písmen. Dítě, které poznává alespoň některá písmena, si jednodušeji osvojuje schopnost číst během prvního roku školní docházky (Kulhánková, Málková, 2008). Jaký je vztah mezi fonologickým povědomím a znalostí písmen je otázka, kterou si pokládá nejedna vědecká studie. Pohledy na danou problematiku se rozcházejí. Dle autorů (Ziegler a Goswami, 2005 cit. podle Májová, 2009) se fonologické povědomí vyvíjí až po tom, co dítě chápe princip alfabetského zápisu. Dle této teorie je k manipulaci s hláskami nezbytná znalost grafické podoby fonémů. Protichůdné názory upozorňují na nedostatek v této teorii, protože za tohoto předpokladu by dítě nebylo schopno určit počáteční hlásku slova, pokud by neznalo grafickou podobu daného písmene. Jiní odborníci, kteří se k této teorii přiklánějí, tvrdí, že ač znalost grafické podoby hlásek je nezbytná k manipulaci s fonémy, dítě nemusí být schopno manipulovat pouze s těmi fonémy, u nichž zná grafickou podobu písmen. V českém prostředí proběhla anglicko-česká studie, která zkoumala vztah mezi fonologickým povědomím a znalostí písmen. Zjistilo se, že předchozí domněnky se nepotvrdily. I děti, které neznaly grafickou podobu písmen, byly schopny manipulovat s fonémy. Z českého prostředí se zúčastnili i tři předškoláci, kteří neznali jediné písmeno. I oni byli schopni izolovat počáteční hlásku. Na základě tohoto výzkumu můžeme tvrdit, že jistá úroveň fonologického povědomí je zřejmá i bez znalostí grafické podoby písmen (Májová, 2009).

V rámci habilitační práce byla uskutečněna studie autorky Gabriely Seidlové Málkové, publikována v roce 2017, která zkoumala vývojový vztah mezi fonematickým povědomím a znalostí písmen. Jednalo se o tříletý longitudinální výzkum a výzkumný

² Dyslexie neboli specifická porucha čtení je závažné, nevysvětlitelné opoždění ve čtení, které se týká dítěte průměrné nebo nadprůměrné inteligence. Za závažné opoždění považujeme úroveň čtení o více než dvě standardní odchylky pod průměrem pro danou věkovou kategorii dítěte (Selikowitz, 2000).

vzorek čítal děti z 11 mateřských a základních škol sídlících v Praze. Výsledky výzkumu říkají, že vývoj znalosti písmen souvisí s vývojově předcházející úrovní znalosti písmen a s kvalitou fonemického povědomí, tím tento závěr výzkumu vyvrací teorii, která označuje fonemické povědomí za následek znalosti písmen (Seidlová Málková, 2017).

Vliv fonologického povědomí na počáteční čtení potvrzuje i Lyster, Snowling, Hulme a Lervåg (2021), kteří ale upozorňují, že jen málo již uskutečněných studií zahrnuje i vliv morfologického povědomí. To potvrzuje i fakt, že s termínem morfologické povědomí se můžeme setkat v české literatuře mnohem méně než s termínem fonologické povědomí. Gomberta (2012 cit. podle Krejčová, 2019) morfologické povědomí označuje za implicitní část nácviku čtení. S tím se ztotožňuje i Lyster, Snowling, Hulme a Lervåg (2021), kteří provedli longitudinální výzkum trvající devět let, který zkoumal morfologické dovednosti ve vztahu k rozvoji plynulosti čtení a byl ukončen v době, kdy žáci účastníci se výzkumu, byli ve 3. - 5. ročníku základní školy. Výsledky potvrdily, že morfologické povědomí, měřené například schopností identifikovat a pochopit, jak předpony a přípony mění význam slov a jak mohou slova společně vytvářet složená slova, hraje klíčovou roli ve vývoji čtení s porozuměním. Výsledky rovněž naznačují, že programy jazykových intervencí kombinující fonologické, morfologické a sémantické aktivity, mohou pomoci snížit výskyt problémů se čtením.

3.2 Diagnostika fonologických schopností

Jako diagnostické nástroje zkoumající oblast sluchového vnímání lze dle Katalogu posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb se zaměřením na diagnostické domény pro žáky s narušenou komunikační schopností použít následující (Vrbová a kolektiv, 2012):

Zkouška sluchové analýzy a syntézy podle Matějčka

Zkouška sluchové analýzy a syntézy je z Moseleyovy testové baterie publikované v roce 1976, ale Z. Matějček provedl úpravu pro české prostředí. Metoda, která hodnotí schopnost jedince rozkládat slova na hlásky a naopak skládat z hlásek slova. Postupuje se postupně od jednoslabičných slov po více slabičná, ve kterých je shluk souhlásek. Užívá se u dětí od 5 let. Skládá se z 20 úkolů, které jsou bodovány následovně. Za správnou odpověď

na první pokus jsou dva body, za správnou odpověď na druhý pokus je jeden bod a při nesprávném zodpovězení je nula bodů. Pokud dítě starší šesti let má v daných oblastech problémy, měli bychom být obezřetní, zda se nejedná o poruchu fonemického sluchu (Matějček, 1995).

Zkouška sluchové diferenciaci podle Wapmana a Matějčka

Autorem zkoušky je J.M.Wepman a úpravu pro české prostředí vypracoval Z.Matějček. Metoda, ve které je úkolem dítěte posoudit, zda dvojice slyšených pseudoslov (nesmyslných slov) je stejná nebo odlišná. Zkouška je vhodná pro děti od pěti let. Zkouška sluchové diferenciaci se skládá z 10 úkolů, za zodpovězení každého úkolu jedinec získá jeden bod, za špatnou odpověď je nula bodů. Podle počtu správných odpovědí určíme zralost sluchového rozlišování (Matějček, 1995). Zároveň tím identifikujeme hlásky, které dítě neumí sluchem rozlišit (Vágnerová, 2012).

Zkouška sluchového rozlišování podle Marka

Jedná se o nestandardizovanou zkoušku, ve které jedinec od sebe rozlišuje dvojice smysluplných slov. Jedná se o 4 sestavy po 10 slovech, kdy vždy každé tři dvojice v sestavě jsou stejná slova. Ostatní dvojice zkouší schopnost dítěte rozlišit souhlásky př. S-Z, TDN, R-L, S-Š (Mlčková in Vrbová, 2012).

Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí

Test pochází od trojice autorů Škodová, Michka a Moravcová. Zaměřuje se na vývojové poruchy řeči u dětí a jeho užití je vhodné od čtyř do sedmi let. Zkoumá čtyři různé distinktivní rysy a to: znělost - neznělost, nosovost - nenosovost, kompaktnost - difúznost, kontinuitnost - diskontinuitnost. Dítěti je puštěna nahrávka, ve které uslyší jedno slovo. Před sebou na kartičce má slova dvě, která se liší jedním distinktivním rysem. Úkolem dítěte je určit, které slovo slyšelo v nahrávce a na tu kartičku ukázat. Slovo je celkem sto dvacet na šedesáti kartičkách a všechna slova byla vybírána tak, aby dětem starším 4 let byla známá. Za každé správně identifikované slovo dítě dostává jeden bod, nesprávné označení je ohodnoceno nula body (Škodová, Michka, Moravcová, 1995).

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané předškoláky

Autorkami testu jsou Čvančarová a Kucharská a byl publikován v roce 2001. Dle autorek je test vhodným nástrojem k depistáži před nástupem do školního vzdělávacího zařízení a následně u dětí v první třídě - na začátku školního roku a v pololetí. Test se skládá ze třinácti subtestů, které se zaměřují na oblast zrakové a sluchové percepce, jemnou motoriku, artikulační obratnost, schopnost učení se a tvoření rýmů. Pro naše účely se soustředíme na vyšetření sluchové percepce. Test obsahuje cvičení na sluchovou analýzu, izolaci první hlásky, sluchovou diskriminaci pseudoslov, spojování slabik do slov, posouzení výskytu dané hlásky ve slově s následným určením, zda se hláska ve slově vyskytuje na začátku, uprostřed či na konci slova a určování délky slov pomocí bzučáku (Švančarová, Kucharská, 2001).

3.3 Baterie testů fonologických schopností (BTFS)

K diagnostice fonologických schopností slouží i baterie testů fonologických schopností pro děti předškolního věku a raného školního věku od Gabriely Seidlové Málkové a Markéty Caravolas, která nám posloužila jako výzkumný nástroj v praktické části diplomové práce. Tento nástroj dokáže komplexně diagnostikovat úroveň rozvoje fonologického a fonemického povědomí, fonologické paměti a dovednosti rychlého pojmenování u dětí předškolního věku a tím nás informovat o jejich předpokladech a připravenosti na proces učení se číst a psát a upozornit na riziko dyslexie (NÚV, ©2011 – 2021). Deficity v oblasti fonologických dovedností jsou rovněž často spojovány s vývojovou dysfázií (Seidlová Málková, Caravolas, 2017).

Vývoj fonologických schopností je postupný proces a k fonemickému povědomí se dítě dopracovává okolo pěti let věku. Jak už jsme se dozvěděli v teoretické části práce, fonemické povědomí a schopnost číst a psát jsou ve vzájemně ovlivnitelném vztahu. Stále častěji se setkáváme s termínem fonologické zpracování, který zahrnuje nejen fonologické povědomí, ale i poznávací procesy, které jsou důležité při přenesení mluveného jazyka do psané formy. Vedle fonologického povědomí je součástí fonologického zpracování

i oblast rychlého jmenování a oblast fonologické paměti, na které se rovněž zaměřují testy v BTFS (Seidlová Málková, Caravolas, 2017).

V baterii jsou obsaženy i testy, které jsou určeny pro děti prvního ročníku základní školy. Pro účely práce se dále budeme zabývat charakteristikou testů, které jsou určeny pro děti předškolního věku. Baterie se skládá z 8 subtestů pro předškoláky, které jsou rozděleny do tří kategorií: I. Testy fonologického povědomí, II. Testy rychlého jmenování a III. Testy fonologické paměti a přesné výslovnosti. Součástí baterie jsou záznamové archy, příručka k vyhodnocení, podle které jsou popsány jednotlivé subtesty níže, dále sada podnětových materiálů (obrázky, žetony, obrázkové sady) a CD se zvukovou nahrávkou (NÚV, ©2011 – 2021).

BTFS je využívána ve školských poradenských zařízeních, v ambulancích klinických logopedů a v mateřských a základních školách a slouží jako nástroj k systematickému hodnocení školní zralosti dítěte v oblasti fonologických schopností (Jabůrek, Chadimová, 2014).

Jelikož se jedná o soubor testů různé náročnosti, které vyžadují delší časový úsek soustředění dítěte, je ku prospěchu vycházet ze stejných doporučení, která uvádí Opravilová (2016) při práci s dítětem ve své publikaci: práce v krátkých časových intervalech, prezentace úkolů formou hry, obměňování činností, střídání pohybu a sezení, zařazování odpočinku, odměňování a oceňování dítěte za jeho výkon.

Caravolas (2012 cit. podle Seidlová Málková, Caravolas, 2017) upozorňuje na výsledky zahraničního výzkumu týkajícího se rozvoje počáteční gramotnosti v několika jazycích včetně jazyka českého, z jehož výsledku vzešly tři klíčové dovednosti, které jsou důležitým ukazatelem ve vývoji počátku čtení a psaní. Jedná se o fonemické povědomí, které můžeme charakterizovat jako schopnost rozeznávat od sebe jednotlivé fonologické jednotky (slabiky, rýmy) a umět s nimi manipulovat, dále poznávání názvů jednotlivých písmen abecedy a zvuků, které jim přísluší a v poslední řadě se jedná o schopnost rychlého jmenování, jinými slovy schopnost dítěte vybavit si název a výslovnost symbolů (hovoříme o písmenech a slovech), které se používají v psaném jazyce.

Testy fonologického povědomí

Testy fonologického povědomí nám ukazují povědomí dítěte o zvukově stavbě mateřského jazyka. Vývoj fonologického povědomí postupuje od intuitivního porozumění až po vědomou schopnost operovat se slovy na úrovni fonémů. Ve třech letech věku dítěte je kapacita fonologického povědomí ještě značně omezena a dítě operuje s celými slovy. Postupně si dítě začne uvědomovat, že slovo se skládá z menších zvukových jednotek a dokáže je ze slova vyčlenit. Rozpozná jednotlivé slabiky ve slově a dokáže určit, která slova začínají na totožnou slabiku (Kulhánková, Málková, 2008). Největší rozvoj fonologického povědomí probíhá od 4 do 6 let věku (Seidlová Málková, Smolík, 2014).

Test Slabikování v pseudoslovesch je založen na principu fonologické analýzy na úrovni vyšších lingvistických celků (slabik). Dítě má za úkol zopakovat pseudoslova po zadávajícím a následně rozdělit pseudoslovo na slabiky. Pokud dítě chce, může místo vytleskávání, které často děti předškolního věku využívají jako pomůcku k rozdělování slov na slabiky, využít žetony nebo nemusí použít vůbec nic (Seidlová Málková, 2012). Počet pseudoslov je třicet dva, a jelikož tento úkol je pro běžně vyvíjející se dítě poměrně snadný, tak náročnost úlohy zvyšujeme použitím pseudoslov. Pseudoslova jsou rozdělena do čtyř skupin po osmi slovesch a to na: jednoslabičná, dvouslabičná, tříslabičná a čtyřslabičná. Každá správná odpověď je ohodnocena jedním bodem, zadané slovo je možné jednou zopakovat, a to pouze v případě, že dítě ho nemohlo slyšet např. vlivem ruchu prostředí. Autorky testu upozorňují, že vývoj fonemického a slabičného povědomí je odlišný a výkony v daných oblastech se mohou lišit (Seidlová Málková, Caravolas, 2017). Seidlová Málková (2012) k tomu dodává, že slabičné povědomí je u dětí předškolního věku lehce dostupným indikátorem vývoje fonologických dovedností a jednou z prvních studií, která popisovala vývoj slabičného povědomí, byla studie od Ysabell Libermannové z roku 1974, která pro hodnocení slabičného povědomí využila vytřukování slabik, což se v různých obdobích stalo inspirací pro další badatele (Seidlová Málková, 2012).

Rozpoznávání hlásek v pseudoslovesch je test na sluchovou diskriminaci a rovněž je zde zatížena krátkodobá pracovní paměť. Před dítě položíme obrázek se známou věcí např. penál a společně si řekneme, na jakou hlásku obrázek začíná. Dítě předškolního věku již zpravidla samo pozná, na jakou hlásku slovo začíná. Nyní je jeho úkolem na základě

zvukové podobnosti vybrat, které slovo ze dvou slyšených pseudoslov začíná na stejnou hlásku jako slovo na obrázku před ním (Seidlová Málková, Smolík, 2014). Počet modelových slov (obrázků) je šest a celkový počet pseudoslov je dvacet čtyři. Opakování dvojice je možné pouze v případě, že dítě nemohlo z nějakého důvodu zadávajícího dobře slyšet. Za správnou odpověď se přičítá jeden bod, za chybně určenou odpověď včetně zkomolení slova značícího správnou odpověď je nula bodů (Seidlová Málková, Caravolas, 2017). Seidlová Málková (2012) hodnotí za zpravidla nejsnazší testy z celé baterie ty, které se zaměřují na rozpoznávání podobnosti. Naopak nejtěžší jsou testy obsahující prvky přemísťování, ale ty nebyly vzhledem k předškolnímu věku dětí použity.

Test Izolace hlásek v pseudoslovech se skládá ze dvou sad - sada I a sada II. Vyhotovení spočívá v rozpoznávání počátečních hlásek (sada I) a koncových hlásek v pseudoslovech (sada II). V této úloze dítě prokazuje svou schopnost vědomě manipulovat se zvukovou stavbou slov na úrovni fonémů. V každé sadě je 16 pseudoslov, 8 je s jednoduchou hláskovou stavbou a 8 je se souhláskovým shlukem na začátku slova (Šedinová, Seidlová Málková, 2017). Zadané pseudoslovo je možné jednou zopakovat, pokud dítěti bylo znemožněno dobře rozumět zadání. Správná odpověď je hodnocena jedním bodem, nesprávná odpověď včetně zopakování slova jinak, než bylo řečeno, je hodnocena nula body (Seidlová Málková, Caravolas, 2017).

Skládání hlásek je cvičení na sluchovou syntézu. Dítě slyší izolované hlásky a má z nich složit slovo. Tato testová úloha patří k těm náročnějším, pro děti je ještě náročnější než určení koncové hlásky. Pokud dítě skutečně neví, neodpovídá vůbec nebo tipuje slova, která se neshodují s cílovým slovem ani jedním fonémem, můžeme po šesti slovech test ukončit. 20 slov je jednoslabičných a 4 slova jsou dvojslabičná. Slova můžeme dítěti jednou zopakovat, pokud z objektivních důvodů neslyšelo. Jedním bodem jsou hodnoceny správné odpovědi, nula body jakákoliv jiná odpověď (Seidlová Málková, Caravolas, 2017).

Testy rychlého jmenování

Rychlé jmenování charakterizujeme jako schopnost pohotově vyvolávat fonologické informace z dlouhodobé paměti. Při čtení se to projeví tak, že dítě vidí jednotlivá písmena a vybaví si zvuky, které k nim přísluší. Fonologická paměť pracuje s fonologickými

informacemi, které jsou dočasně uloženy v pracovní či krátkodobé paměti. Testy rychlého jmenování v BTFS zastupují následující dva substesty (Seidlová Málková, Caravolas, 2017).

Prvním je rychlé jmenování obrázků. K provedení jsou potřeba stopky a sada obrázků. Na papíře je celkem 40 položek, těchto 40 položek představuje pět obrázků, které jsou v náhodném pořadí rozdělené do osmi sloupců po pěti řádkách. Dítě pojmenovává jeden obrázek za druhým zleva doprava po řádkách a v co nejrychlejší čas s co nejmenším počtem chyb. Testy dáváme dva za sebou, obrázky jsou totožné, ale s jiným pořadím obrázků (Seidlová Málková, Smolík, 2014).

Rychlé jmenování barev je cvičení, které funguje na úplně stejném principu jako Rychlé jmenování obrázků, ale místo obrázků se pojmenovávají barvy (Seidlová Málková, Caravolas, 2017).

Výkon dítěte v testech rychlého jmenování jsou důležitým ukazatelem dyslektických potíží. Děti s dyslexií budou obrázky pojmenovávat pomaleji a budou více chybovat. Běžně se vyvíjející děti v testu obvykle nechybují nebo jen velmi málo, pod tím si představme jednu nebo dvě chyby. Více chyb nás již upozorňuje na možné riziko dyslexie. Děti běžně se vyvíjející obvykle v testu nechybují nebo se vzápětí opraví (Seidlová Málková, Caravolas, 2017). Před samotným testováním je třeba ověřit, že dítě obrázky zná a umí je správně pojmenovat. Chybou je i záměna výrazu za zdobněliny. Naopak chybou není špatné pojmenování, pokud se dítě vzápětí opraví. Při hodnocení si všímáme počtu chyb a výsledného skóre, které se počítá průměrem výkonů dítěte v obou variantách testů (Seidlová Málková, Smolík 2014).

Testy fonologické paměti a přesné výslovnosti:

Testy fonologické paměti a přesné výslovnosti zastupují testy opakování slov a opakování vět. Oba testy nám hodnotí krátkodobou paměť dítěte a zároveň přesnost jeho výslovnosti. Proto je velmi důležité, aby zadavatel testu slova srozumitelně a artikulačně správně přednesl, doporučeno je využít nahrávku. Každou položku je možné dítěti jednou zopakovat a za každou správnou odpověď dítě získává jeden bod (Seidlová Málková, Caravolas, 2017). Je třeba od sebe odlišit chybné opakování a nedokončený vývoj výslovnosti, který se může projevit vadnou výslovností určitých hlásek. U předškoláků je

upozorněno na možné chybné vyslovení hlásky R, což bychom v tomto případě neměli považovat za chybu a mít na paměti orientační vývoj výslovnosti (Seidlová Málková, Smolík, 2014).

Test na opakování pseudoslov obsahuje 21 položek, které ve své délce variují mezi čtyřmi až devíti zvuky (dvěma až čtyřmi slabikami). Test Opakování vět obsahuje šestnáct vět, kde do věty jednoduché byl vložen přívlastek. Úkolem dítěte je větu zopakovat přesně tak, jak byla řečena. Za chybu se počítá i užití jiného výrazu se stejným významem nebo užití zdobněliny či hovorového výrazu. Komplikace se zopakováním vět mohou upozorňovat na riziko dysfázie nebo oslabení morfosyntaktické jazykové roviny (Seidlová Málková, Caravolas, 2017).

4 Analýza fonologických schopností dětí v předškolním věku

Následující praktická část práce se věnuje výzkumnému šetření, které bylo realizováno kvalitativně orientovaným výzkumem.

4.1 Cíl práce a otázky výzkumného šetření

Před samotným začátkem výzkumu je nezbytně nutné určit si hlavní cíl výzkumu. Dalším úkolem výzkumníka je stanovení výzkumných otázek, které ale lze na rozdíl od hlavního cíle v průběhu výzkumu dále doplňovat a modifikovat (Hendl, 2016).

Hlavním cílem práce je analýza fonologických schopností dětí v předškolním věku. Dále s ohledem na hlavní cíl práce byly vytyčeny dílčí cíle práce:

- Analýza fonologického povědomí zaměřená na slabikování v pseudoslovech, rozpoznávání hlásek v pseudoslovech, izolaci hlásek v pseudoslovech a skládání hlásek.
- Analýza rychlého jmenování zaměřená na rychlé jmenování obrázků a rychlé jmenování barev.
- Analýza fonologické paměti a artikulační obratnosti zaměřená na opakování pseudoslov a opakování vět.

Před samotným začátkem výzkumu si autorka práce stanovila následující výzkumné otázky:

- 1) Jaký test z BTFS bude dětem činit největší potíže, a ve kterém si povedou nejlépe?
- 2) Jaký je posun dětí při porovnání výsledků prvního a druhého testování?
- 3) Jakým způsobem jsou rozvíjeny fonologické schopnosti dětí při předškolní přípravě a použitím jakých materiálů je učitelky rozvíjí?

4.2 Design výzkumu

Výzkumné šetření probíhalo ve dvou mateřských školách. Byl vybrán kvalitativně orientovaný výzkum, byla použita metoda pozorování, analýza výsledků činnosti a analýza anamnestických údajů případových studií.

Nástrojem ke sběru dat pro analýzu výsledků činnosti byla Baterie testů fonologických schopností pro děti předškolního a školního věku (dále BTFS) od autorek Gabriela Seidlová Málková a Markéta Caravolas, jejímuž obsahu je v práci věnována samostatná podkapitola.

Administrace testů probíhala individuálně, v tichém a klidném prostoru, aby děti nebyly rušeny okolními vjemy a mohly se plně soustředit na pokyny. Vzhledem k epidemiologické situaci zadavatelka měla vždy nasazen ochranný štít, jehož použití bylo rovněž podmínkou k uskutečnění šetření ze strany mateřských škol, což plně respektovala. Součástí každé administrace byl zácvik, během kterého se dítě seznámilo s daným testem a zadávající si ověřil, že dítě rozumí pokynům. Pokud dítě pokynům nerozumělo, zácvik byl prodloužen a nebyl ukončen, dokud si dítě nebylo jisté, co se po něm chce. Zadání bylo prezentováno formou hry, aby pro děti bylo atraktivní.

Výzkumný vzorek čítal osm dětí navštěvujících dvě mateřské školy posledním rokem před nástupem do školy, žádné z dětí nemělo odklad.

Prvním krokem bylo oslovení mateřských škol a získání svolení k testování dětí, vzory informovaných souhlasů jsou součástí přílohy. Ředitelé mateřských škol byli seznámeni s průběhem výzkumu a s jeho časovou náročností (každé sezení s dítětem trvalo 20-30 minut). Následně byli osloveni rodiče předškoláků, kterým byl předložen informovaný souhlas a osobně s nimi byl autorkou práce prodiskutován. Rodiče byli seznámeni s průběhem výzkumného šetření, byli obeznámeni, že kdykoliv během výzkumu mohou bez udání důvodu účast svého dítěte ukončit a při prezentování výsledků v diplomové práci bude zachována anonymita a jejich dítě nebude možné identifikovat. Jména dětí účastnících se výzkumu byla záměrně pozměněna. Ústní souhlas byl získán i od samotných dětí, které s účastí ve výzkumu souhlasily a byly rovněž obeznámeny, že mohou kdykoliv testování ukončit, pokud nebudou chtít dále pokračovat. Všechny děti autorku práce dobře znaly, jelikož v jedné mateřské škole autorka v minulosti pracovala a do druhé pracovně docházela v době, kdy probíhalo testování.

První testování dětí za použití BTFS bylo v říjnu a listopadu 2020, druhé testování proběhlo po prvním pololetí, a to v únoru 2021.

Harmonogram výzkumného šetření

Září 2020	Navázání kontaktu s mateřskými školami, oslovení dětí a rodičů, předložení informovaných souhlasů s účastí na výzkumném šetření, příprava materiálů na výzkumné šetření.
Říjen–listopad 2020	První testování dětí za použití BTFS.
Listopad–prosinec 2020	Rozpracování teoretické části diplomové práce, pozorování v hodinách předškolní přípravy.
Únor 2021	Druhé testování dětí za použití BTFS.
Březen–duben 2021	Zpracovávání a vyhodnocování získaných dat.
Květen 2021	Dokončení teoretické části diplomové práce.
Červen–červenec 2021	Dokončení praktické části diplomové práce.

Testy byly předkládány v pevně daném pořadí, ale měnila se jejich četnost. Při prvním testování v prvním pololetí bylo vyplnění testů baterie rozděleno na tři sezení, při druhém testování po prvním pololetí byla sezení s každým dítětem dvě. Autorka práce se pro tento postup rozhodla na základě pozorování soustředěnosti a unavenosti dětí. Při prvním testování se děti jevily brzy unavené a už ke konci cvičení měly problém s udržením pozornosti, proto se autorka rozhodla sezení rozdělit na tři části. Při druhém testování byly děti soustředěnější a bylo možné rozdělit baterii pouze na dvě části bez toho, aniž by jejich psychické rozpoložení mohlo negativně ovlivnit konečné výsledky.

První použitou metodou byla analýza anamnestických údajů. Analýza anamnestických údajů vyplývá z případových studií dětí. Případová studie spočívá v podrobném zkoumání jednoho nebo několika málo případů. Předpokládá se, že důkladné prozkoumání jednoho případu nám pomůže v lepším pochopení případů podobných. Případové studie můžeme rozdělit na několik typů podle toho, který případ sledujeme. Můžeme sledovat jednotlivce (případová studie osobní), komunitu, sociální skupiny, organizace a instituce nebo události, role a vztahy. V našem případě se jedná o osobní

případovou studii. Ta se zabývá podrobným výzkumem určitých aspektů u jedné osoby (Hendl, 2016). Případové studie v této práci za hlavní aspekty měly psychomotorický vývoj dítěte a rozvoj řeči, volný čas, vztah k četbě a rodinnou anamnézu. Důležité je upozornit, že rodiče dětí byli upozorněni, že pokud některé z otázek jim budou nepříjemné a data pro ně budou příliš citlivá, je plně respektováno jejich rozhodnutí tyto otázky nezodpovědět. Proto u některých dětí mohou určité aspekty scházet.

Stake (in Hendl, 2016) dále rozlišuje tři typy případové studie: intrinsitní případová studie, instrumentální případ a kolektivní případová studie.

Instrumentální případ se zabývá obecnějšími jevy, kdy výzkumník si zvolí jeden jev, pro který zvolí jeden případ, který ho reprezentuje a ten podrobně zkoumá. Získané informace se snaží zasadit do širšího kontextu a sleduje vztah případu k obecnější problematice (Stake in Hendl, 2016).

Kolektivní případová studie se zabývá podrobným zkoumáním vyššího počtu instrumentálních případů za účelem získání většího vhledu do určité problematiky (ibid).

V případě této studie se jednalo o intrinsitní případové studie. U intrinsitní případové studie se výzkumník věnuje případu kvůli bližšímu poznání subjektu, nesleduje vztah k obecnější problematice. Snaží se poznat vnitřní aspekty konkrétního dítěte, pacienta nebo organizace a do hloubky popisuje určité aspekty. Cílem intrinsitní případové studie „*je holistické porozumění případu i pochopení propojení jeho jednotlivých částí.*“ (Hendl, 2016, s.107). Sedláček (in Švaříček a Šed'ová, 2007) upozorňuje, že právě problematice zobecnění závěrů případové studie bylo v dávné minulosti předmětem kritiky, dnes je zkoumání jednotlivých případů základem mnohých pedagogických šetření a má své čestné místo především v antropologických, sociologických a psychologických výzkumech.

Velkou předností případové studie je její schopnost zachytit unikátní vlastnosti, faktory a okolnosti zkoumaného problému, které zpravidla jiné přístupy odhalit neumí. Zároveň výsledky jsou snadno interpretovatelné široké veřejnosti, jelikož nejsou prezentovány pouze pro odborníky (Švaříček a Šed'ová, 2007).

Prezentované případové studie jsou v následující kapitole a ke každému dítěti jsou prezentovány také výsledky z prvního a druhého testování BTFS. Data byla získána

na základě e-mailové korespondence s rodiči, osobními konzultacemi a vlastním pozorováním dětí.

Uskutečněné pozorování se týkalo hodin předškolní přípravy, které v lesní mateřské škole probíhají pod názvem Předškoláci a v mateřské škole s programem Začít spolu pod názvem Hra na školu. Hodiny předškolní přípravy mají za úkol cíleně rozvíjet všechny oblasti, které jsou důležité pro připravenost dítěte na vstup do školního vzdělávacího zařízení a oblast sluchové percepce je jednou z nich. Záznamy z těchto hodin byly do práce zařazeny okrajově, aby čtenáři byl přiblížen jejich průběh a obsah, jelikož v teoretických východiscích práce zabývajících se školní zralostí a připraveností se o nich zmiňujeme. Výzkumná otázka týkající se průběhu předškolní přípravy a použitých materiálů k rozvoji sluchové percepce byla do práce přidána dodatečně. Jak uvádí Hendl (2016) výzkumné otázky lze v průběhu výzkumu dále modifikovat a doplňovat.

Pozorování je jednou z nejtypičtějších metod sběru dat v kvalitativním výzkumu (Gavora, 2010). Můžeme ho rozdělit na pozorování zúčastněné a nezúčastněné. V případě tohoto výzkumného šetření se jedná o pozorování zúčastněné. Při zúčastněném pozorování výzkumník sleduje studované jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají. Zároveň bylo zvoleno otevřené zúčastněné pozorování, to znamená, že účastníci výzkumu jsou o pozorování obeznámeni. Druhou možností je pozorování skryté, při kterém účastníci výzkumu nevědí, že je někdo pozoruje (Švaříček a Šed'ová, 2007).

R. Gold (1958, cit. podle Gavora 2010, s.198) rozděluje participaci výzkumníka na několik typů dle míry jeho zúčastnění a to na: neparticipaci, pasivní participaci, částečně aktivní participaci, aktivní participaci a úplnou participaci. Pro účely daného výzkumu byla zvolena pasivní a částečně aktivní participace. Při pasivní participaci výzkumník provádí pozorování, ale nepouští se do interakce s pozorovanými osobami. V částečně aktivní participaci se výzkumník, jak už název napovídá, částečně zapojuje do některých činností, v jiných zůstává pasivní a zastává roli tichého pozorovatele (Gavora, 2010).

Pozorování bylo nestrukturovaného typu, autorka práce si vypořádané skutečnosti zaznamenávala formou terénních poznámek, které na konci pozorování převedla v terénní zápisky, jež následně doplnila o vlastní komentář.

4.3 Charakteristika mateřských škol

První školou je státní mateřská škola, jejímž zřizovatelem je město, a která pracuje podle programu Začít spolu.

Program **Začít spolu** (ve světě označován jako program Step by Step) vychází z demokratických a humanistických vzdělávacích principů a modelu výchovy kladoucí důraz na rozvoj vlastních schopností dítěte jako osobnosti, a to pomocí hry a praktických činností. Učení má tři fáze, které stojí na principu konstruktivismu. V první fázi se probírá téma a zhodnotí se, co vše o něm děti vědí. Ve druhé fázi se poznatky prohloubí a doplní prostřednictvím činností. Ve třetí fázi se shrnou nabyté vědomosti a vyberou se ty, které jsou pro další učení důležité (Opravilová, 2016).

Prostředí třídy je zorganizováno do pracovních koutků, které se nazývají centra aktivit. V centrech aktivit se nachází nabídka pomůcek různých druhů a materiálů pro individuální a skupinovou činnost. Činnostmi v centrech se děti učí spolupráci, důraz je kladen na kooperativní učení a prožitkové učení (Opravilová, 2016). Centra aktivit bývají následující: manipulační a stolní hry, domácnost, hudba, knihy a písmena, voda a písek, domácnost, kostky, ateliér, pokusy a objevy, dramatické hry, dílna. Centra aktivit se dají realizovat i ve venkovním prostředí a jedná se o centra následující: zahradničení, prolézačky a houpačky, písek a voda, pokusy a objevy.

Rozdělení do center funguje na základě volby, Dítě si individuálně volí centrum zavěšením své značky k centru. Počet dětí k jednomu centru je omezen, dětem se může stát, že jimi vybrané centrum je již plné, a tak si musí zvolit jiné centrum. Učí se pracovat se svými emocemi a zpracovávat pocit neúspěchu (Kořátková, 2014).

Důležitou roli zastává otevřená spolupráce s rodinou, běžnou součástí jsou různé neformální kontakty. Pedagog je průvodcem dítěte ve světě poznání (Gardošová, Dujková, 2003 cit. podle Opravilová, 2016). Rodičům je umožněn přístup do třídy během dne, mohou své dítě doprovázet a zapojit se do denních aktivit, dobrovolná práce rodičů je také vítána (Kořátková, 2014).

Školní vzdělávací program se zaměřuje na cestování po české republice za účelem poznávání tradic, umění, kultury, zvyků a přírodních zajímavostí. Tematické celky vychází

ze skutečných potřeb dětí a do plánování se mohou aktivně zapojit a vyjádřit svůj zájem o konkrétní téma. Jelikož mateřská škola pracuje podle programu Začít spolu, je kladen důraz na to, aby každý jedinec mohl získávat nové informace jemu nejmilejší formou. Děti jsou vedeny k respektu k přírodě a planetě Zemi, úctě k životu, vzájemnému respektu, zdravému sebevědomí, důvěře v sebe sama a své schopnosti, rozvoji pohybových dovedností a objevování základních hodnot lidského života.

Ve třídě působí dvě učitelky a asistent pedagoga. Maximální kapacita třídy je snížena na 26 dětí, protože třídu navštěvuje dítě se speciálně pedagogickými potřebami.

Druhou školou je **lesní mateřská škola** soukromého typu. Filozofie „lesní pedagogiky“ je založena na úctě k přírodě a na obnově jejího aktivního vnímání. Vede děti cestou rozvíjející samostatnost, tvořivost a aktivitu jedince. Děti nabývají vědomosti hrou a prožitkem a učení je propojeno s ekologickou a environmentální výchovou. V současné době lesní mateřské školy splňují cíle předškolního vzdělávání podle RVP PV a jsou vhodným místem pro edukaci dětí předškolního věku. Základní didaktickou pomůckou je sama příroda a děti si hrají bez umělých podnětů (hračky, umělé materiály a média) (Opravilová, 2016).

Školní vzdělávací program lesní mateřské školy vychází z koncepce hodnotového vzdělávání Cyril Mooney, která pracuje s mezilidskými hodnotami a vztahy. Tematické bloky jsou dávány do souvislosti s přírodními cykly a hospodářským rokem. Třídní vzdělávací program je následně tvořen na základě sešitu hodnotového vzdělávání *Můj vlastní vesmír*, jehož autorem je Kamil Vyoral. Hodnoty důležité pro život, které jsou prezentovány ve školním vzdělávacím programu, jsou např. rovnováha, zdraví, zodpovědnost, trpělivost, odvaha a laskavost.

Ve třídě působí jeden učitel a jeden asistent pedagoga. Maximální kapacita třídy je 14 dětí.

Pro obě mateřské školy jsou typické věkově smíšené třídy. Věkově smíšené třídy jsou pro děti přirozené, jsou zrcadlem společnosti a dávají prostor pro všestranný rozvoj. Děti se zde od sebe vzájemně učí. Mladší děti čerpají výhody ze smíšených tříd v nápodobě od starších, jsou motivovány k vyšším výkonu, protože ho vidí u svých starších kamarádů.

Starší děti rovněž ze smíšených tříd benefitují. Uvědomují si svou důležitost ve skupině, protože mladším dětem často pomáhají a tím se jim dostává uznání od pedagogů (Koťátková, 2014). Ve škole s programem Začít spolu jsou spolu v jedné třídě děti od 3 do 7 (u dětí s odkladem školní docházky) let. V lesní mateřské škole děti dvouleté a tříleté navštěvují jednu třídu, jejíž program rovněž souzní s principy lesní pedagogiky, ale je přizpůsoben omezeným fyzickým možnostem dětí, starší děti od 4 do 7 let jsou společně ve druhé třídě a maximum času se snaží trávit venku. Dle potřeby mohou využívat prostor jurtu.

4.4 Výzkumné šetření

4.4.1 Dítě č.1 – Erik, lesní mateřská škola

Erik se narodil jako druhé dítě. Těhotenství probíhalo bez komplikací a narodil se přirozenou cestou v termínu. Porodní váha byla 3840 g a výška 51 cm. Po narození neprodělal žloutenku a nikdy netrpěl na žádné nemoci či alergie.

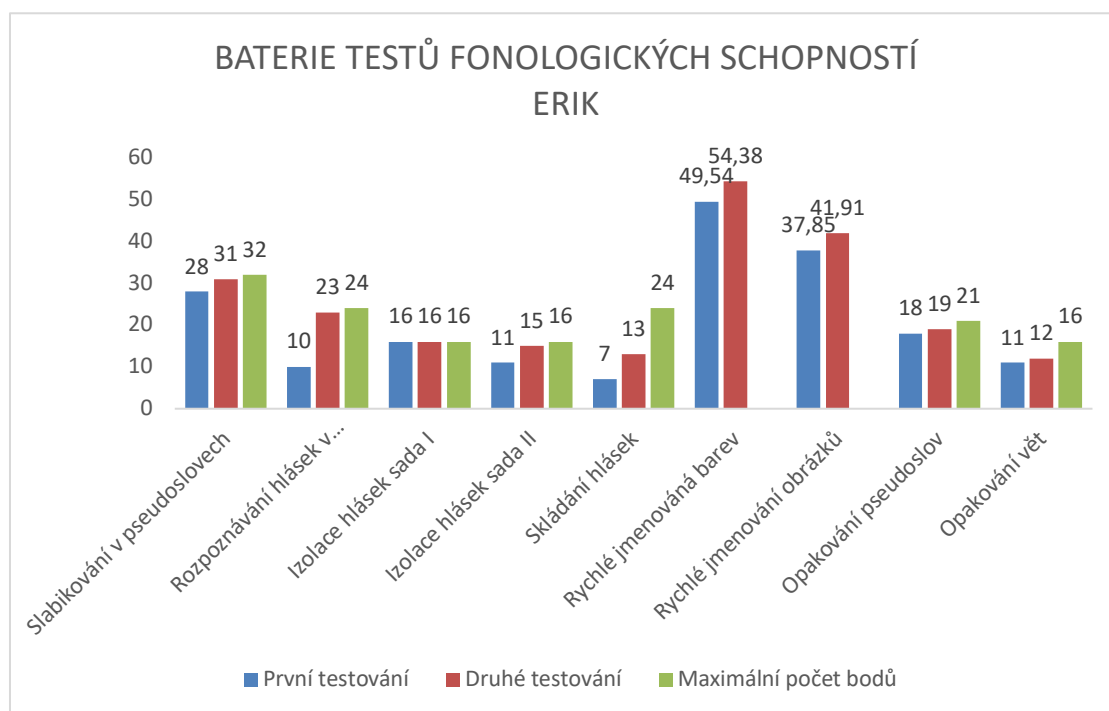
Kojen byl plně dva měsíce. Co se týče motorického vývoje, tak ten probíhal zcela bez odchylek. V adekvátním věku se Erik přetáčel, plazil, lezl, seděl apod. Kolem prvního roku života začal chodit a následně velmi rychle začal říkat první slova a za krátký čas i věty.

Lesní mateřskou školu navštěvoval od dvou let. Tím, že brzy po narození začal sdílet pokoj se svým bratrem, tak mu bylo předcítáno téměř od narození a předcítání pohádek před spaním trvá dodnes. Matka vzpomíná na krátké období, kdy děti nechtěly předcítat, tak jim před spaním zpívala. Se starším bratrem rovněž matka chodila na zpívání pro děti, kterého se pasivně zúčastnil i Erik. Matka se domnívá, že to mohlo mít vliv na brzký a zároveň rychlý rozvoj řeči u Erika.

Erik pochází z úplné rodiny, která žije společně. Má jednoho staršího bratra, který se narodil v roce 2013. Společně navštěvovali předškolní zařízení, ale jsou povahově odlišní a Erik zvládl bratrův odchod na základní školu velmi dobře. Už v mateřské škole si každý hrál se svými přáteli, nejsou na sebe fixovaní, ale samozřejmě se mají velmi rádi a doma spolu rádi tráví čas a rozvíjí společnou hru nebo plánují výlety. U rodičů se nevyskytuje žádná narušená komunikační schopnost, starší bratr navštěvuje logopedii pro dyslálii multiplex.

Vlastní pozorování: Erik je velmi bystrý a zvědavý, do MŠ dva roky docházel společně se svým starším bratrem, který nyní chodí do první třídy základní školy. Přítomnost staršího sourozence ve třídě pozitivně ovlivnila jeho adaptaci. Obešlo se to téměř bez pláče, což je u dětí ve věku dvou let spíše výjimkou. V kolektivu má své přátele, se kterými rád tráví čas, při volné hře staví různé stavby, ať už z kostek nebo z písku, také rád skládá puzzle a baví ho jakékoliv sportovní aktivity, v mateřské škole navštěvoval sportovní kroužek a keramiku. Na keramiku docházel i s matkou, bylo to pro něj příjemnější. Rád dělá různé aktivity související s předškolní přípravou a nerad je u toho rušen. V ranním kruhu je jedním z těch, co věnují výkladu plnou pozornost a komunikují s učitelkou. Dlouho se dokáže zabavit s knihou, nejraději má knihy encyklopedické.

Sluchová analýza a syntéza je již plně vyvinuta, krátkodobá sluchová paměť je nadprůměrná, dokáže převyprávět i složitější příběhy. Pasivní a aktivní slovní zásoba je průměrná a zcela odpovídající jeho věku, orientuje se v čase a prostoru bez potíží. Rozumí i složitějším pokynům a pokud si něčím není jistý, doptá se. Všechny hlásky vyslovuje korektně. Od září pravděpodobně nastoupí do stejné základní školy jako jeho starší bratr, která souzní s Montessori pedagogikou.



Graf č.1: Výsledky z BTFS – Erik

V subtestu **slabikování v pseudoslovech** Erik při prvním testování dosáhl 28 bodů, při druhém testování 31 bodů z celkových 32. Chybu udělal ve slově *olc*, které rozdělil na dvě slabiky *ol-c*. Při obou testování se rozhodl nevyužít žetony a slova rozděloval bez vytleskávání. Můžeme konstatovat, že při rozdělování slov na slabiky si je jistý a nečiní mu dané cvičení potíže.

V subtestu **rozpoznávání hlásek v pseudoslovech** došlo k výraznému zlepšení. Při druhém testování udělal Erik jedinou chybu, u modelového slova *taška* při výběru ze slov *tříze* – *plačiň*. Erik odpověděl *tlačíň*, došlo tedy ke zkomolení slova. Neměl problém s identifikací počáteční hlásky modelového obrázku a odpovídal pohotově a bez vizuální podpory.

Izolace hlásek sada I bylo pro Erika jednoduchým subtestem. Dosáhl maximálního počtu bodů při prvním i druhém testování. Dokáže přesně zopakovat slyšené pseudoslovo a bezpečně identifikovat počáteční hlásku.

Při **izolaci hlásek sada II** můžeme vidět zlepšení. Při prvním testování Erik chyboval pětkrát, chyby spočívaly v nesprávném určení koncové hlásky. Při druhém testování udělal jednu chybu a to ve slově „*hýsk*“, kde za koncovou hlásku určil „*s*“, tedy hlásku předcházející hlásce koncové.

V subtestu **skládání hlásek** při prvním testování Erik dosáhl sedmi bodů, při druhém testování dosáhl třinácti bodů, to znamená, že při prvním testování udělal sedmnáct chyb, při druhém testování udělal jedenáct chyb. Z těchto jedenácti chyb se jich devět týkalo stejných slov, u kterých chyboval i v prvním testování. Ve skládání hlásek si Erik nebyl jistý, ale velký pokrok můžeme spatřit při porovnání špatně tipovaných slov. Při prvním testování Erikovy chybné odpovědi několikrát začínaly na odlišnou hlásku než slovo v zadání např. *d-r-á-t* tipl na slovo *taška*. Při druhém testování chybně složená slova až na tři výjimky začínala na správnou hlásku např. *m-i-š* složil jako *míč*, *d-r-á-t* složil jako *drak*.

Při obou **subtestech na rychlé jmenování** došlo ke zhoršení času, přesto jsou ale výsledky velmi dobré a opakovaně bez chyb.

V **opakování pseudoslov** můžeme vidět mírné zlepšení. Při prvním testování Erik udělal tři chyby, při druhém testování dvě chyby, to je velmi dobrý výsledek. Chyby se

netýkaly stejných slov a zopakovaná pseudoslova se lišila jen slabikou nebo hláskou př. místo čapčitosk zopakoval čaptikosk a frokastata zopakoval jako frokastatata.

V **opakování vět** Erik ztratil čtyři body zaměněním slova kterého za kterýho a kterém za kterým, rovněž zaměnil výraz které za jaké.

4.4.2 Dítě č.2 – Marek, lesní mateřská škola

Marek se narodil jako první dítě. Matka byla těhotná poprvé a bylo jí 29 let. Celé těhotenství bylo bez komplikací. Marek se narodil v termínu a porod proběhl přirozenou cestou. Porodní váha a výška dítěte byla 3,5 kg a výška 51 cm. Marek byl kojen pouze částečně, hned v porodnici musel být dokrmován umělým mlékem a následně byl kojen do jednoho roku. Zhruba ve třetím měsíci věku se paní doktorce nelíbilo, že Marek na břicho dostatečně nezvedá hlavu a poslala rodiče s dítětem na rehabilitace, kam chodili téměř půl roku a cvičili Vojtovu metodu.

Marek se začal plazit v 8. měsíci a plazil se jednostranně. V 9. měsíci začal lézt po kolenou a nakonec vše dohnal a své první kroky udělal již v 11-ti měsících. Poté byl velmi šikovný a například na kole jezdil sám bez koleček v necelých třech letech.

První slova začal říkat okolo 9. měsíce a jeho slovní zásoba se velmi rychle rozšiřovala. Celé věty začal používat okolo 1,5-2 let. Rychle se naučil i říkat r a ř (okolo 4,5- 5 let). Do školky začal chodit v necelých třech letech a dokázal se o sebe postarat a ve školce byl již bez plen i na odpolední spaní.

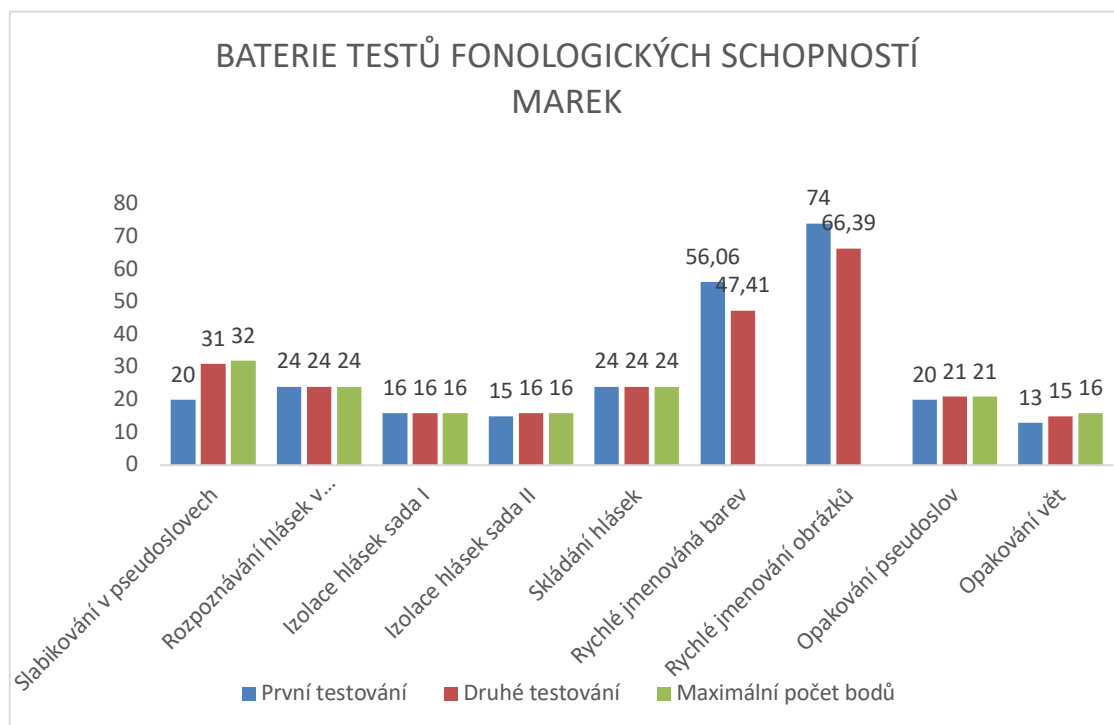
V pěti letech navštěvovat všestranný sportovní kroužek, který byl přerušen pandemií, ale na který nyní opět nadšeně navázal. Ve školce chodil na kroužek keramiky po dobu jednoho a půl roku. Předškolní kroužek v rámci mateřské školy začal navštěvovat již o rok dříve (cca v 5ti letech). Rodiče Markovi od jeho půl roku před spaním předčítali a tento rituál dodržují dodnes. Marek má velmi dobrou slovní zásobu a je velmi inteligentní. Rodiče uvádí, že jeho slabší stránkou je grafomotorika, ale přesto už ve svých pěti letech uměl číst a psát. Je pravák a někdy píše zprava doleva.

Marek pochází z úplné rodiny a má jednoho mladšího bratra, který se narodil v roce 2016. Oba rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní a mají vystudované vysoké školy technického

zaměření, který zakončili získáním titulu Ing. Rovněž oba pracují ve stavebnictví. Rodina je úplná a žije společně.

Vlastní pozorování: Marek ve svých šesti letech již umí číst a psát tiskacími písmeny, sám se naučil číst ve svých čerstvých pěti letech. Od mala rád trávil čas s knihou a neustále si prohlížel obrázky a písmena. Předškolní přípravu Předškoláci navštěvoval již o rok dříve spolu se staršími dětmi, protože měl velký zájem o veškeré činnosti, co dělali starší děti. Další rok docházel na předškoláky se svým mladším bratrem, ten ale řadu činností nezvládá, jeho znalost písmen a celková úroveň kognitivních funkcí odpovídá zcela jeho věku. Marek si je vědom, že v řadě věcech je napřed v porovnání se svými vrstevníky. V mateřské škole se už často nudí a začíná podryvat autoritu učitelů a vzdoruje. Bohužel k tomu leckdy strhává i ostatní děti. Při individuálních činnostech spolupracuje, ale musí mít jasně nastavené hranice, jinak se snaží strhnout pozornost na sebe a nevěnuje se dané činnosti. Při skupinové práci často vyrušuje, ale potom je naštvaný, že musí pospíchat, aby úkol dodělal, nerad odchází od nedodělané práce, zároveň jí ale nechce ve společnosti svých vrstevníků věnovat plnou pozornost, bere na sebe úlohu baviče. Jinak se v mateřské škole cítí dobře, mladšímu bratrovi rád pomůže, zpočátku jeho docházky do mateřské školy o něj jevil velkou starost, jelikož bratr byl silně fixovaný na matku a často plakal.

V mateřské škole rád staví různé stavby nebo hraje divadlo, což odpovídá jeho společenské povaze a zálibě v bavení ostatních. Úroveň sluchové percepce je vysoce nadprůměrná. Má velmi širokou slovní zásobu a je schopen diskuze. Orientace v časoprostoru odpovídá věku, rozliší pojmy nahoře, dole, vlevo, vpravo. Špetkový úchop již má zafixovaný, bylo třeba ho déle trénovat. Při vymalovávání nepracuje s přesností, často přetahává, celkově výtvarné činnosti ho příliš nebaví, nepotrpí si na propracovanost, spíše je chce mít rychle hotové. Již teď umí počítat v řádu desítek a chápe i jednoduché násobení.



Graf č.2: Výsledky z BTFS – Marek

V subtestu **slabikování v pseudoslovech** můžeme vidět velký rozdíl mezi prvním a druhým testováním. Při prvním testování Marek využil žetony, ale spíše ho to zmátlo. Riziko zmatení užitím žetonů zmiňují i autorky baterie v příručce BTFS a rovněž uvádí, že většina dětí pracuje s žetony dobře během zácviku, ale když začnou slabikovat samy, jsou pro ně spíše nadbytečné. Marek jednoslabičná slova pomocí žetonků rozděloval na dvě slabiky, ale po ukončení testování, když byl požádán o jejich vytleskání, je rozdělil správně. Při druhém testování žetony nevyužil a udělal jedinou chybu. Marek má vyvinuté slabičné povědomí.

Dalším testem bylo **rozpoznávání hlásek v pseudoslovech**. Zvukovou podobnost modelového slova a dvou podnětových slov určil s jistotou, pracuje bez zrakové podpory a počáteční písmeno modelového obrázku izoloval pohotově. Dle autorek baterie se jedná o nejsnazší úlohu pro hodnocení fonologického povědomí.

Marek je schopný fonologického členění, **izoluje počáteční i konečnou hlásku** bez problémů. Vědomě manipuluje se zvukovou stavbou slov na úrovni základních zvukových jednotek – fonémů.

Skládání slov je jednou z náročnějších úloh pro hodnocení fonematického povědomí. Ve spojování zvukových jednotek dosáhl maximálního počtu bodů. V daném subtestu si byl Marek jistý už při prvním testování, bezpečně složil slova o dvou hláskách, třech hláskách i čtyřech hláskách a nečinily mu potíže ani shluky souhlásek např. b-r-o-k). Marek ví, jaký zvuk přísluší ke konkrétní hlásce, dokáže si spojit hlásky dohromady a složit slovo, kterému přiřadí význam. To je předpokladem nejenom samotného čtení, ale i čtení s porozuměním.

Při **rychlém jmenování** se snížil časový limit.

V obou testech na **opakování** Marek dosáhl vysokého počtu bodů a prokázal, že má výbornou krátkodobou paměť a disponuje jazykovým citem. Při druhém testování Opakování vět byl výrazně neklidný, poposedával na židli, rozhlížel se okolo sebe a vytahoval si rukáv od mikiny.

4.4.3 Dítě č.3 – Karel, lesní mateřská škola

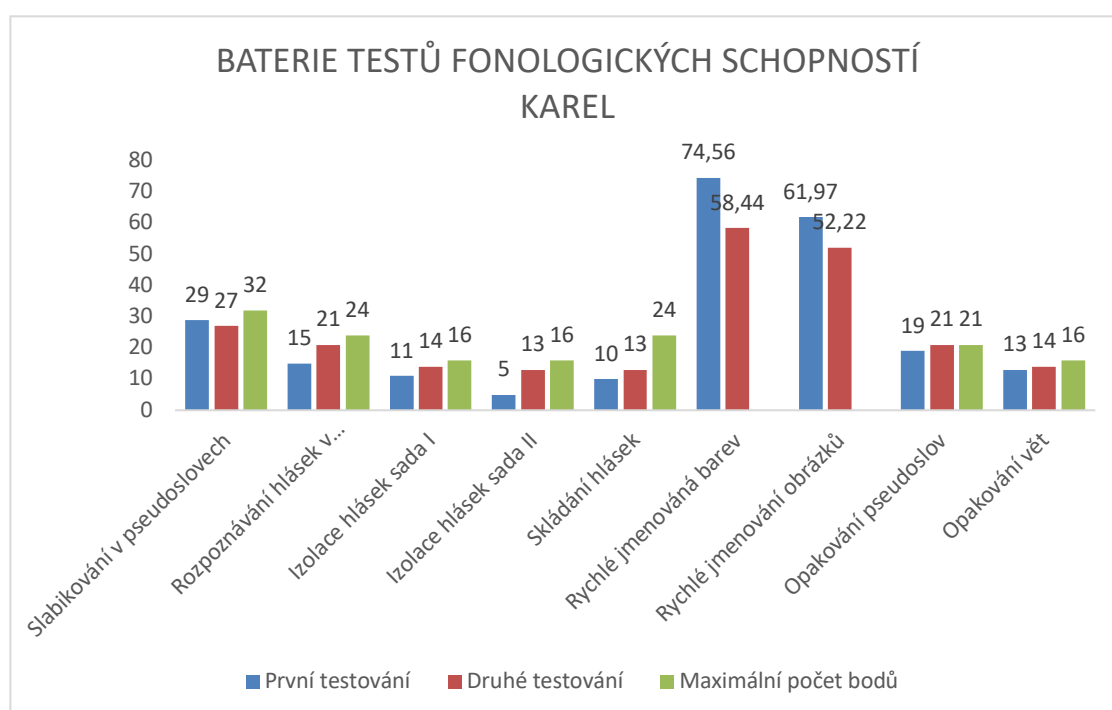
Karel je jedináček. Narodil se dva týdny před termínem, ale porod proběhl bez komplikací. Byl plně kojen do jednoho roku, krátce po přechodu na umělé mléko odložil i dudlík. Jeho vývoj byl lehce opožděn ve srovnání se stejně starými dětmi, při příchodu do předškolního zařízení ve třech letech ještě příliš nemluvil, ale vzápětí to dohnal. I když nemluvil tolik, jako ostatní děti, rozuměl dobře a na pokyny reagoval. Postupem se u něj rozvinula dětská hyperkinetická dysfonie, což se projevuje tím, že má slabší a zastřený hlas. S tím dochází na logopedii a rovněž kvůli korekci několika hlásek.

Navštěvuje sportovní a přírodovědný kroužek a keramiku. Vztah k četbě má kladný, rád poslouchá předčítání, ač někdy je myšlenkami mimo a potom není příběh schopen přesně interpretovat.

Oba rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní a pracují v přírodních vědách.

Vlastní pozorování: Karel dochází na logopedii z důvodu nesprávné výslovnosti několika hlásek, což bylo vzato v potaz při vyhodnocování testové baterie. Ač při předškolní přípravě dává pozor a spolupracuje, v porovnání s vrstevníky potřebuje více času na pochopení zadání. Je pro něj trochu náročnější delší dobu udržet pozornost, je snadněji unavitelný.

Rozlišuje pojmy nahoře, dole, ale někdy si plete levou a pravou stranou. Při volné hře si rád hraje s auty, případně jinými dopravními prostředky, staví stavby z písku nebo se věnuje výtvarné činnosti. Pokud si prohlíží knihu, také rád sahá po knihách o dopravě nebo jakékoliv z knih s elektronickou tužkou. Baví ho zpěv a hra s kostýmy. Při převyprávění příběhu má problém vybavit si adekvátní výrazy a sdělení podat smysluplně v celých větách, často bodově řekne několik slov vázajících se k příběhu a počká, až je učitel spojí do smysluplné věty, kterou potom odsouhlasí nebo případně doplní. Má několik potravinových alergií. Úroveň sluchové percepce můžeme ohodnotit jako průměrnou, v průběhu předškolní přípravy se velmi zlepšil, zvládá sluchovou diskriminaci, analýzu i syntézu, naslouchání a rytmizaci, vše adekvátně svému věku. Od září nastoupí do základní školy.



Graf č.3: Výsledky z BTFS – Karel

Při **slabikování v pseudoslovech** Karel dosáhl u druhého testování o dva body méně než při prvním testování. Přesto se stále jedná o velmi dobré výsledky a při porovnání výsledků ostatních subtestů nás mírné zhoršení nemusí znepokojovat. Karel si dokáže

uvědomovat slabiky ve slovech, ovládá schopnost fonologické analýzy na úrovni vyšších lingvistických celků – slabik.

V **rozpoznávání hlásek v pseudoslovech** udělal při druhém testování pouze tři chyby oproti minulým devíti, Karel umí rozeznávat slova, která začínají na stejnou hlásku.

Zlepšení můžeme vidět i ve všech zbylých subtestech. Při **izolaci počáteční hlásky** Karel udělal pouhé dvě chyby, velké zlepšení vidíme **při izolaci koncového fonému**, ve kterém udělal Karel pouhé tři chyby, oproti minulým jedenácti.

Ve **skládání hlásek** si Karel vedl průměrně, správně složil třináct slov z dvaceti čtyř, což je o tři slova více než při prvním testování.

V subtestech zaměřených na **rychlé jmenování** je dle grafu patrné zlepšení časového skóre oproti prvnímu testování.

V subtestu **opakování pseudoslov** dosáhl maximálního počtu bodu a v **opakování vět** udělal dvě chyby.

4.4.4 Dítě č.4 – Marcel, lesní mateřská škola

Marcel byl osvojen ve věku šesti měsíců, přičemž od porodu do příchodu do své náhradní rodiny byl v péči pěstounů na přechodnou dobu. Nebyl tedy v kojeneckém ústavu. Marcelova biologická matka byla drogově závislá, navzdory tomu byl chlapec donošen a narodil se zdrav, císařským řezem, s běžnou porodní váhou a délkou.

V osmi měsících bylo u Marcela zpozorováno, že při pokusech o lezení nepoužívá nohy a vlastně se jen přitahuje rukama vpřed. Postupně začal používat jednu nohu, ale druhá zůstávala vývojově pozadu. Zároveň se však začal vzpřimovat kolem nábytku nebo s použitím jiné opory. Po konzultaci s fyzioterapeutem začali rodiče s Marcelem praktikovat hippoterapii s cílem stimulovat rozvoj retardovaných pohybových programů a v desátém měsíci se konečně rozlezl. Při chůzi však stále dlouho využíval oporu a první samostatné krůčky zvládl až v 15ti měsících.

Marcel se dlouho nemohl rozhodnout, jestli bude pravák nebo levák a kreslil, házel i jedl střídavě oběma rukama, ale nakonec získala dominanci ruka pravá. Přes zmíněné problémy v motorickém vývoji se mluvená řeč u Marcela rozvíjela rychle. Už během prvních

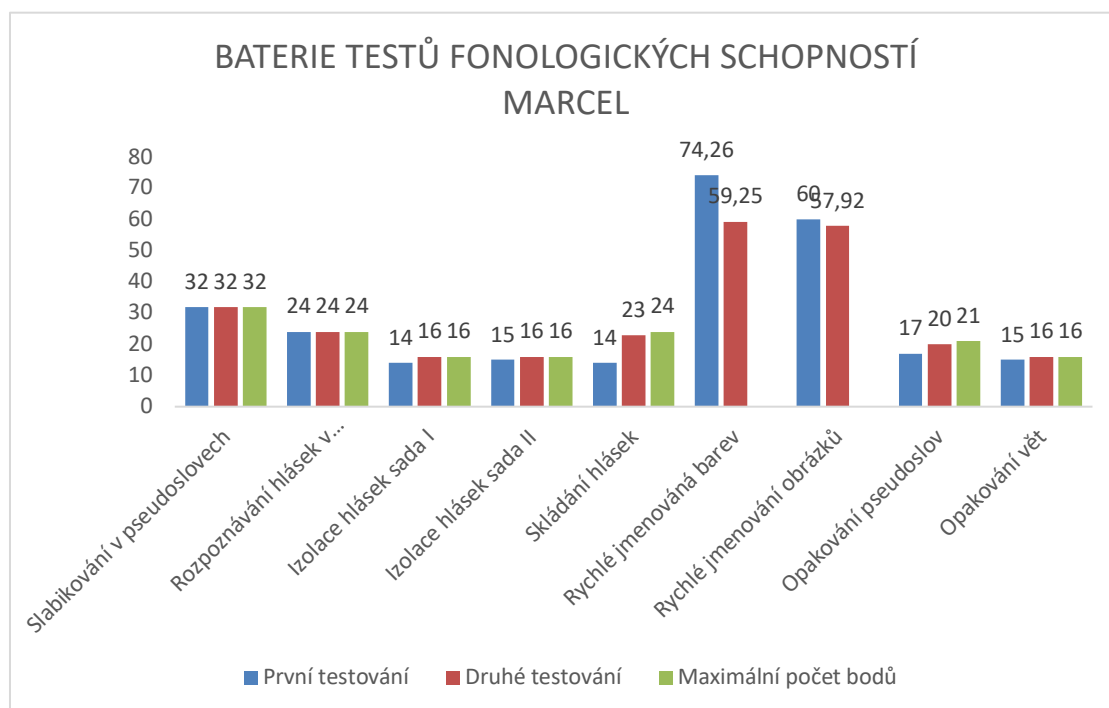
měsíců často dlouhé hodiny žvatlal a bylo vidět, že se rád poslouchá. Prvních několik slov se naučil kolem jedenáctého měsíce života a jeho slovní zásoba rychle narůstala. Kolem druhého roku už konstruoval jednovětné příběhy a nedlouho poté byl také schopen spolehlivě opakovat i relativně dlouhé věty.

Do školky nastoupil ve třech letech a jeho verbální zdatnost mu zde byla spíše na obtíž. Zatímco on preferoval slovní komunikaci, jeho vrstevníci často upřednostňovali komunikaci tzv. fyzickou, čili strkání nebo přímo rána hračkou. On sám v takovém případě stále preferoval řešení konfliktu ústy a často se uchýloval ke kousání.

V pěti letech dělalo Marcelovi potíže vyslovování hlásek “l”, “r” a “ř”, protože došlo na konzultaci s logopedem. Výslovnost se podařilo vylepšit během asi pěti půlhodinových sezení a přiměřeného domácího procvičování a další péče logopeda již nebyla nutná. Znovu zde bylo vidět, jak je pro Marcela řeč důležitá, jelikož s logopedem i s rodiči aktivně spolupracoval a několikrát byl i přistižen při samostatném procvičování.

Marcel je jedináček. Jeho rodiče mají technické vzdělání. Matka je pojišťna matematicka, otec studoval fyziku a pracuje v softwarové společnosti. Marcelova biologická matka má středoškolské vzdělání s maturitou.

Vlastní pozorování: Marcel je velmi bystrý chlapec a pojí ho velké přátelství s Markem, se kterým si rád porovnává výsledky při předškolní přípravě. Při delším pozorování můžeme vidět, že Marcel k Markovi vzhlíží a snaží se ho napodobovat v jeho roli třídního šaška. Při individuální činnosti se s ním pracuje velmi příjemně, je komunikativní a rád si povídá. V kolektivu se nechává strhnout ke hře a snaží se posouvat nastavené hranice mezi učitelem a dítětem, leckdy schválně porušuje pravidla a čeká, jaká na to bude reakce. Při volné hře rád staví, výtvarnou činnost nevyhledává, ale nevadí mu, zajímá ho hudba a sportovní aktivity, má hodně energie a potřebuje hodně venkovního vyžití, lesní mateřská škola je pro něj vhodným zařízením, čas venku tráví velmi rád.



Graf č.4: Výsledky z BTFS – Marcel

Marcel při druhém testování exceloval ve všech subtestech a opakovaně dosáhl maximálního počtu bodů. Ve všech sledovaných oblastech se zlepšil nebo dosáhl stejného bodového ohodnocení.

V subtestu **slabikování v pseudoslovech** Marcel při prvním i druhém testování dosáhl maximálního počtu bodu. Při obou testování se rozhodl nevyužít žetony a slova rozděloval bez vytleskávání. Můžeme konstatovat, že při rozdělávání slov na slabiky si je jistý, práce se slovy a jejich dělení na menší fonologické jednotky mu nečiní žádné potíže.

V subtestu **roznávání hlásek v pseudoslovech** rovněž dosáhl maximálního počtu bodů. Identifikace počáteční hlásky modelového obrázku pro něj byla snadným úkolem a odpovídal pohotově a bez vizuální podpory.

Izolace hlásek sada I bylo pro Marcela dalším lehce zvládnutelným úkolem. Dosáhl maximálního počtu bodů při druhém testování, při prvním udělal jednu chybu. Slyšené pseudoslovo zopakoval s maximální přesností a izoloval počáteční hlásku bez potíží.

Při **izolaci hlásek sada II** při prvním testování udělal jednu chybu, při druhém testování již neudělal chybu žádnou a opět dosáhl maximálního počtu bodů. Marcel zcela bez potíží zvládá izolovat koncový foném.

V subtestu **skládání hlásek** můžeme spatřit velké zlepšení. Při prvním testování udělal Marcel deset chyb, při druhém testování udělal jednu chybu.

Při obou **subtestech na rychlé jmenování** došlo ke zlepšení času, všechny položky pojmenoval správně a v čase pod jednu minutu, což považujeme za uspokojivé výsledky.

V **opakování pseudoslov** sledujeme zlepšení. Při prvním testování Marcel udělal čtyři chyby, při druhém testování jednu chybu, to je velmi dobrý výsledek.

V **opakování vět** Marcel při prvním testování ztratil jeden bod, při druhém získal maximální počet bodů. Marcelova krátkodobá paměť je velmi dobrá a ovládá jazykový cit.

4.4.5 Dítě č.5 – Lucie, mateřská škola Začít spolu

Lucie je jedináček. Těhotenství bylo plánované, porod proběhl bez komplikací a v termínu. Po porodu prodělala lehkou novorozeneckou žloutenku a do jednoho roku docházela na rehabilitaci s kyčlemi.

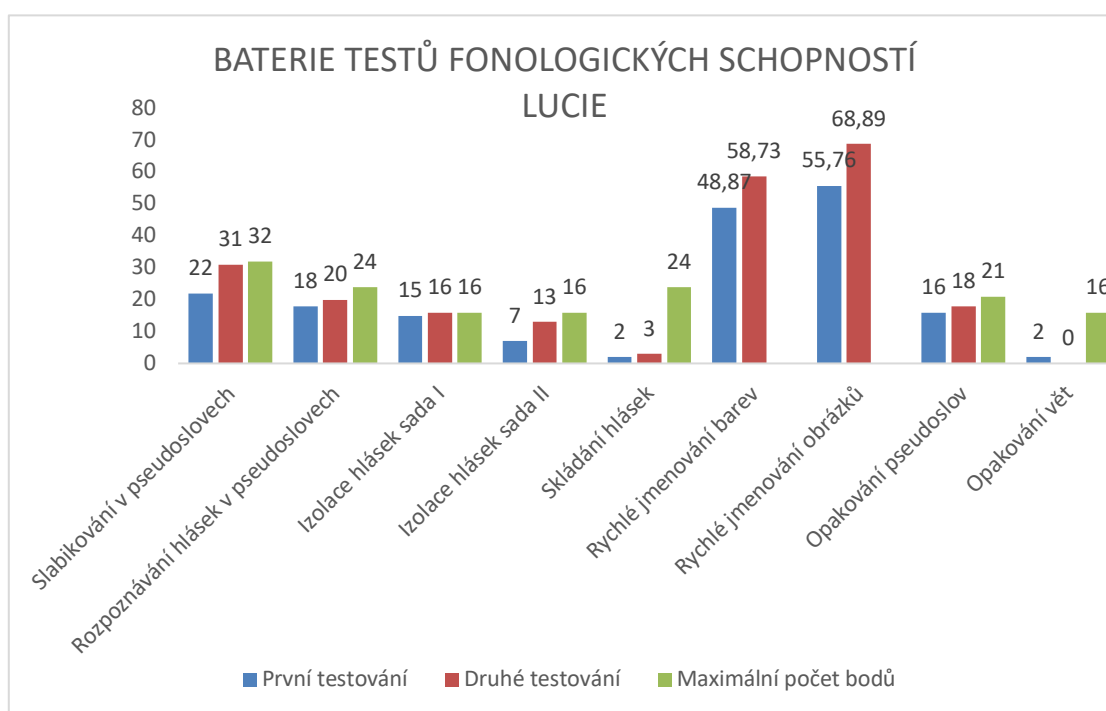
Další vývoj probíhal v normě, první slova přišla někdy po prvních narozeninách, ve dvou letech již mluvila ve větách. Od mala ráda povídala a ráda se poslouchala, to jí zůstalo dodnes. Na logopedii docházela pro korekci některých hlásek, ale nyní už to není třeba.

Lucie chodí na tancování a atletiku, velmi ji to baví. Rodiče jí předčítají před spaním, od malička byla zvyklá na předčítání i na poobědový spánek. Nyní už po obědě nespí, ale ráda si chodí odpočinout s knihou.

Oba rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní a pracují na vedoucích postech.

Vlastní pozorování: Lucie je velmi snaživá dívka. V centrech ráda tvoří v ateliéru, při volné hře také vyhledává výtvarnou činnost nebo si hraje v kuchyňce na rodinu. Je vůdčí typ, ve skupince dívek, se kterými se přátelí, vždy organizuje hru ona. Velmi ráda mluví, v ranním kruhu vždy má k tématu co říct. Její slovní zásoba je široká, někdy se stává, že používá výrazy, které se do věty významově nehodí. Všechny hlásky vyslovuje správně. Předškolní příprava ji baví a do školy se těší, zároveň ale trochu bojuje s tím, že nezvládá pocit neúspěchu, pokud si v něčem není jistá nebo má pocit, že je to těžké, je z toho

rozhozená, a než aby to zkusila alespoň nějakým způsobem dokončit, řekne, že neví, jak na to. Nosí brýle a má několik dioptrií, trochu ji to omezuje ve sportovním vyžití, na což si sama stěžuje. Ven si je někdy nebere, protože se bojí, aby se jí v zápalu hry nerozbily. Úroveň sluchové percepcce můžeme ohodnotit jako průměrnou, zvládá sluchovou diskriminaci, analýzu i syntézu, naslouchání a rytmiizaci, vše adekvátně svému věku. Dominantní rukou je pravá ruka, špetkový úchop má zafixovaný. Orientaci v časoprostoru zvládá bez potíží, má ráda bludiště a hlavolamy, vyniká v předmatematických operacích.



Graf č.5: Výsledky z BTFS – Lucie

V subtestu **slabikování v pseudoslovech** se Lucie zlepšila o devět bodů, při druhém testování udělala jednu chybu, a to ve slově *kroník*, které zaměnila za slovo *koník*. Dle výsledků můžeme shledat, že fonologické povědomí na úrovni slabik je již plně rozvinuto.

V **rozpoznávání hlásek v pseudoslovech** se Lucie zlepšila o dva body, udělala čtyři chyby. Počáteční hlásku modelového obrázku izolovala pohotově a bez zaváhání.

Izolace počátečního fonému Lucii nečiní žádné potíže, subtest zvládla bez chyby. Izolace konečného fonému je pro děti předškolního věku náročnější disciplínou než izolace počátečního fonému. Lucie se v daném subtestu zlepšila, při prvním testování udělala devět chyb, při druhém pouze tři chyby. Při prvním testování pokud nedokázala foném s jistotou izolovat, řekla: „Nevzpomenu si.“ Nemá ráda tipování a pokud si není jistá, raději odpovídat nebude.

Ve **skládání hlásek** nebyla příliš úspěšná. Autorka práce daný subtest v půlce ukončila, jelikož Lucie byla skleslá a stále opakovala „Nevzpomenu si.“ nebo „To je strašně těžké, já nevím.“. Byla schopna i hlásky jednu po druhé zopakovat po zadavateli, ale následné syntézy schopna nebyla.

Rychlé jmenování obrázků a barev zvládla bez chyby a ve velmi dobrém čase, ač při druhém testování potřebovala více času, než při prvním.

Opakování pseudoslov zvládala pohotově, někdy se pozastavila nad tím, jak zvláště pseudoslova znějí a co za známé slovo jí připomínají.

Opakování vět bylo pro Lucii nejnáročnější disciplínou. Shledala ho velmi těžké, většinou zopakovala pouze první slovo nebo řekla, že si nevzpomíná. U několika vět se jí povedlo zapamatovat si více slov ze souvětí, ze kterých potom složila nesmyslné věty. Např. „Ovce, na kterou se dívá dívka, běží.“ reprodukovala jako „Ovce, na kterou se dívka kouká na ní, tak běží.“

4.4.6 Dítě č.6 – Hana, mateřská škola Začít spolu

Hana se vyvíjela v normě, porod proběhl v termínu a spontánně, poporodní žloutenku nedostala. Již ve dvou letech navštěvovala 1x až 2x týdně dětskou skupinu na 3 hodiny dopoledne a následně od 3 let soukromou školku tři dny v týdnu z důvodu nepřijetí do státní mateřské školy, kterou nyní navštěvuje.

Vyrůstá v úplné rodině, má o 1,5 roku starší sestru a o 4 roky mladšího bratra. Potom má ještě 14letou sestru od otce z prvního manželství, která dojíždí na cca 5 dní v týdnu ob jeden týden.

Hana od mala ráda mluvila, matka si přesný věk prvních slov a vět nepamatuje, ale v porovnání s ostatními dětmi to bylo srovnatelné, spíše dříve než později. Nyní Hana

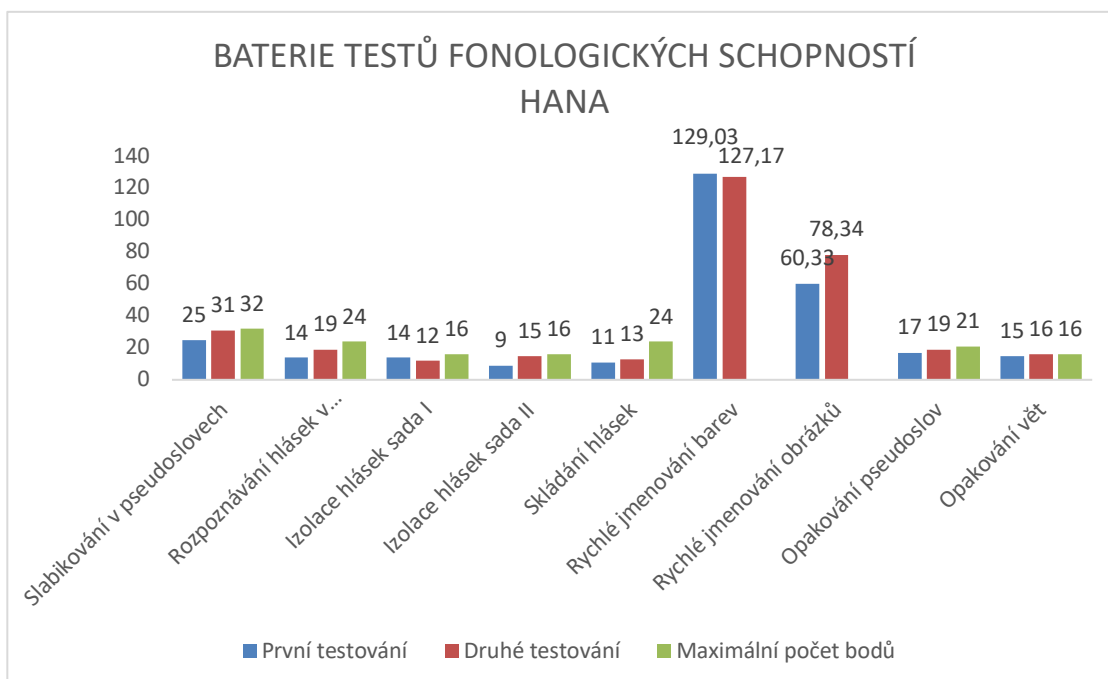
navštěvuje logopedii. Nikdo dříve v rodině na logopedii nedocházel, Hana je první. S pomocí paní logopedky písmenka naskakují bez problému.

Ve volném čase navštěvuje hudební a sportovní kroužky (tanec). Dříve ještě dva roky chodila na atletiku.

Hana má kladný vztah ke knihám, rodiče jí před spaním četli, začali prakticky od narození, jelikož četli její starší sestře a Hana tomu byla přítomna a čtou dodnes.

Oba rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní. Otec má ekonomické vzdělání a pracuje na pozici ve vedení firmy, matka je v současné době na mateřské dovolené, předtím pracovala v oboru pivovarství.

Vlastní pozorování: Hana, ač není vůdčí typ, je ve třídě je velmi oblíbená. Má ráda veškeré výtvarné činnosti, hudbu a divadlo. I v odpoledních hodinách ráda tvoří nebo si maluje. Dominantní ruka je pravá, špetkový úchop se trénoval trochu déle, ale již ho má zafixovaný. Umí precizně vymalovávat bez přetahování. Z knih má ráda sbírky básniček, snadno se je naučí. Rovněž dokáže převyprávět i dlouhé příběhy, má výbornou paměť. Úroveň sluchové percepce odpovídá věku.



Graf č.6: Výsledky z BTFS – Hana

V subtestu **slabikování v pseudoslovech** můžeme vidět zlepšení oproti prvnímu testování. Při prvním testování udělala Hana sedm chyb, při druhém testování udělala pouze jednu chybu a to ve slově přešáhlecký, které identifikovala jako přešáhleckří. Ani při jednom testování se nerozhodla využít žetony, slova rozdělovala bez vytleskávání. Hana má plně vyvinuté slabičné povědomí.

Dalším testem bylo **rozpoznávání hlásek v pseudoslovech**. Zvukovou podobnost modelového slova a dvou podnětových slov určí s postupem času lépe, dle grafu můžeme vidět zlepšení. Dvě z celkových pěti chyb, které při druhém testování udělala, se týkaly modelového slova kráva a nesprávného výběru z dvojice slov kočík – máleš a klesnit – špumík. Pracovala bez zrakové podpory a počáteční písmeno modelového obrázku izolovala pohotově.

Hana je schopná fonologického členění, **izoluje počáteční i konečnou hlásku** bez problémů. Vědomě manipuluje se zvukovou stavbou slov na úrovni základních zvukových jednotek – fonémů. Chyby, které udělala při izolaci počáteční hlásky, byla záměna konečné hlásky za počáteční. U izolace konečné hlásky tomu bylo naopak. Ve slově mik určila za koncovou hlásku m.

Skládání slov je jednou z náročnějších úloh pro hodnocení fonematického povědomí. Ve spojování zvukových jednotek si Hana není úplně jistá. Je vidět, že dokáže izolovat počáteční hlásku a zapamatovat si ji, jelikož její chybné odpovědi začínaly na stejnou hlásku, jako slova v zadání např. s-ň-í-ch – síň, m-i-š – mič, t-ř-i – tiř.

Při **rychlém jmenování** barev měla Hana časté výpadky a nemohla si vzpomenout na název konkrétní barvy – dvakrát se jednalo o zelenou barvu. Vzhledem k vysokému časovému limitu nebylo splněno zadání v podobě rychlého jmenování, ač barvy pojmenovala správně.

V obou testech na **opakování** Hana prokázala, že oplývá dobrou krátkodobou pamětí a disponuje jazykovým citem.

4.4.7 Dítě č.7 – Marie, mateřská škola Začít spolu

Marie se narodila v termínu plánovaným císařským řezem. Důvodem k císařskému řezu bylo přetočení dítěte koncem pánevním. Těhotenství probíhalo zcela bez komplikací

a následný porod také. Po porodu měla silnější novorozeneckou žloutenku a matka musela s Marií docházet na pravidelné rehabilitace s kyčlemi. Před nástupem do MŠ ve třech letech chodila do soukromé mateřské školy a to cca od 17 měsíců vždy na jedno nebo dvě dopoledne v týdnu.

Už od narození je Marie velmi kontaktní a komunikativní. Ráda mluví a zpívá si. Velmi brzy začala vyslovovat první slabiky. V té době jí rodiče hodně předčítali a opakovali slova. První slovo se objevilo kolem roku a věta před druhým rokem.

Na logopedii nikdy nedocházela a matka neví o nikom ze širší rodiny, kdo by ji navštěvoval.

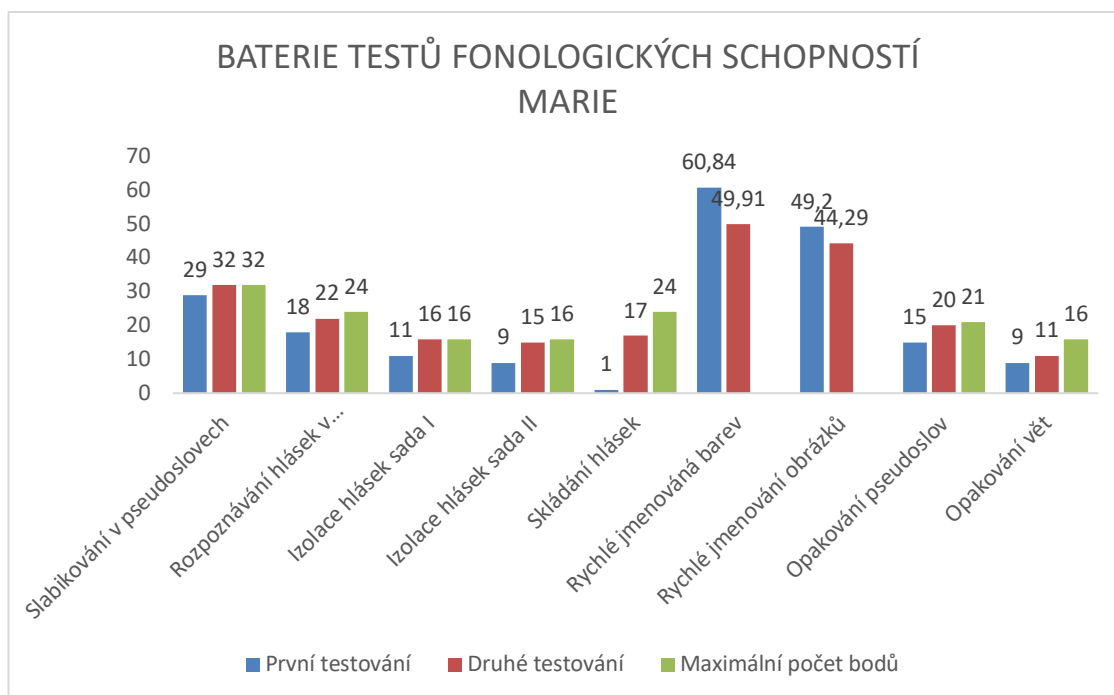
Ve třech letech začala Marie chodit na cvičení dětí s maminkami. Ve čtvrtém roce ji rodiče přihlásili do pohybového kroužku Děti na startu, kam dochází doteď. Současně navštěvuje i kroužek v rámci mateřské školy Přírodní tvoření. V minulém školním roce i v tomto se vzhledem k epidemiologické situaci kroužky téměř vůbec nekonaly a navštívila je pouze několikrát.

Marie má mladšího sourozence - bratra. Narodil se, když bylo Marii necelých 18 měsíců, což výrazně ovlivnilo její vývoj. Začala docházet do předškolního zařízení, bylo nutné začít dělit péči mezi dvě děti a bylo méně času jen pro ni. Marie má s bratrem silný vztah a od počátku o něj pečuje. Učila ho první slabiky a slova, čte mu, zpívá. Malý věkový rozdíl dětí sblížil, ale Marie přebrala roli pečovatelky, někdy je přehnaně zodpovědná až úzkostná, dělá si starosti nepřiměřeně a neúměrné jejímu věku. Rodiče od narození předčítají dětem před spaním okolo 30 minut, obě děti milují knížky. Pravidelně jednou týdně chodí společně do knihovny.

Marie vyrůstá v úplné rodině. Otec i matka mají dosažené vysokoškolské vzdělání a pracují v administrativě na různých pozicích.

Vlastní pozorování: Marie je tišší a něžná dívka. Vše, co dělá, provádí s velkou precizností a je neskutečně trpělivá. Má ráda výtvarnou činnost, naopak nevyhledává aktivity, kde by byla středem pozornosti. Je pravák. V centrech aktivit si nejčastěji vybírá Ateliér nebo Knihy a písmena. V mateřské škole je i její mladší bratr, jsou povahově odlišní,

i vzhledem k věku mají nyní jiné zájmy, tudíž si spolu moc nehrají. Úroveň sluchové percepce je adekvátní věku. Všechny hlásky vyslovuje korektně. Dokáže převyprávět i dlouhé příběhy, ale pokud je středem pozornosti, raději mlčí. Dává přednost individuálním činnostem.



Graf č.7: Výsledky z BTFS – Marie

Marie se zlepšila ve všech subtestech. Při **slabikování v pseudoslovech** dosáhla maximálního počtu bodů, je schopna fonologické analýzy na úrovni vyšších lingvistických celků – slabik a její slabičné povědomí je zcela vyvinuto.

Při prvním testování dosáhla Marie v subtestu na **rozpoznávání hlásek v pseudoslovech** osmnácti bodů, při druhém testování se zlepšila o čtyři body, udělala jen dvě chyby. Modelové obrázky poznala a počáteční hlásku ihned izolovala.

U **izolace koncové hlásky** můžeme vidět velký pokrok. Při prvním testování si Marie nebyla jistá, udělala šest chyb. Při druhém testování již izolovala koncovou hlásku přesně a bez zaváhání, udělala jednu chybu.

Dle grafu největší pokrok můžeme zaznamenat v subtestu **Skládání slov**. Zprvu Marie nebyla schopna fonologické syntézy, dosáhla pouze jednoho bodu. Při druhém testování se velmi zlepšila, správně složila 17 slov z 24. 7 slov se jí složit nepodařilo.

Oba subtesty na **rychlé jmenování** zvládla za méně než jednu minutu a potřebovala méně času než při prvním testování.

Výsledek ze subtestu **Opakování pseudoslov** nám říká, že Marie má dobrou krátkodobou paměť a nenechala se zmást ani nesmyslnými slovy.

4.4.8 Dítě č.8 – Lukáš, mateřská škola Začít spolu

Lukáš se narodil v termínu a přirozenou cestou. Porod probíhal bez komplikací a těhotenství bylo plánované. Před nástupem do předškolního zařízení byl Lukáš doma s matkou, na kterou je silně fixovaný. Nástup do MŠ byl pro něj zpočátku stresovou záležitostí a byl plačtivý.

Vývoj probíhal naprosto běžně, Lukáš má staršího bratra o 5 let, se kterým má velmi dobrý vztah. Sdílí spolu pokoj, dříve rodiče dětem předčítali před spaním, nyní už o to pomalu opadá zájem, ale během dne si často Lukáš vezme knihy a jeden z rodičů mu předčítá.

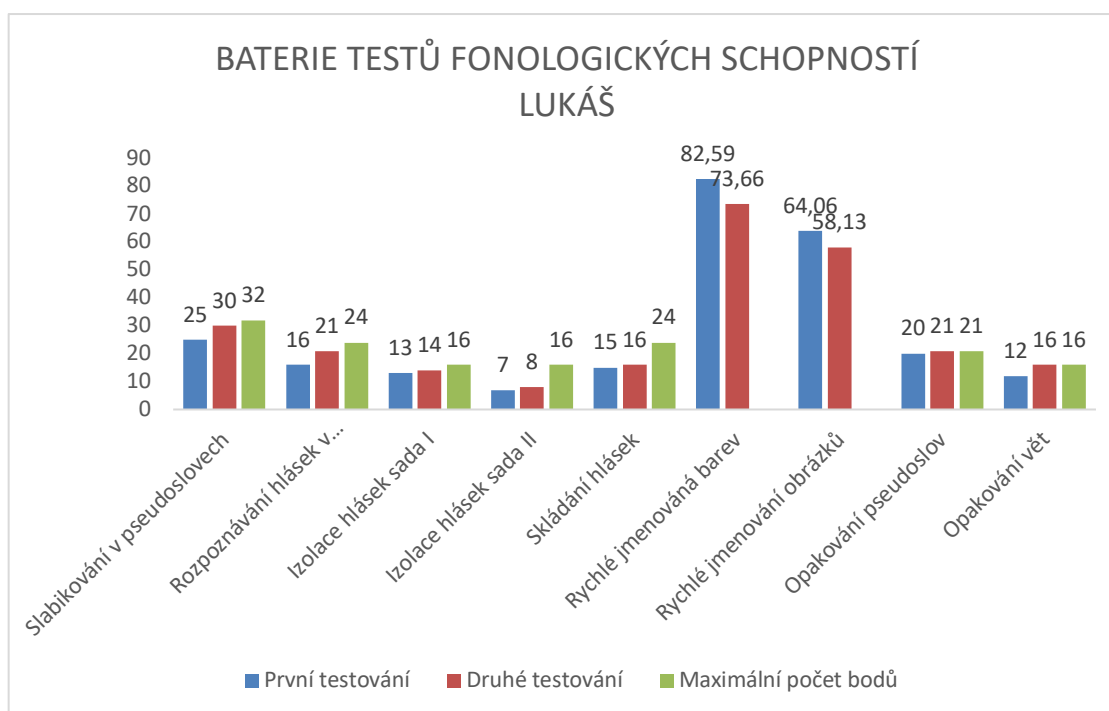
Před cizími lidmi se jeví jako stydlivý hoch, ale jinak mu komunikace nečiní žádné potíže. Ve čtyřech letech začal docházet na logopedii, nyní u něj převládá vadná výslovnost hlásky R, ostatní hlásky už jsou zafixované. Nikdo z blízké rodiny na logopedii docházet nemusel. Ve čtyřech letech se u něj projevil zhoršený zrak, korekce proběhla brýlemi.

Před zhoršením epidemiologické situace navštěvoval přírodovědný kroužek a keramiku, po otevření opět navázal.

Lukáš vyrůstá v úplné rodině, oba rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní.

Vlastní pozorování: Lukáš se umí výborně koncentrovat a u činností dlouho a s trpělivostí vydrží. Je u něj vidět silnější emoční fixace na rodiče a strach z neznámého, i samotnému testování předcházela z jeho strany pláč, než se s testy seznámil a zjistil, že se není čeho bát. Má rád volnou hru, trvá na tom, že musí činnost dokončit. Rád staví stavby z kostek, skládá

puzzle a hraje společenské hry. Má vadnou výslovnost hlásky R, s čímž dochází na logopedii. Dominantní rukou je pravá, špetkový úchop už téměř vždy zvládne.



Graf č.8: Výsledky z BTFS – Lukáš

V subtestu **slabikování v pseudoslovech** můžeme vidět zlepšení o pět bodů. Lukáš se rozhodl nevyužít žetony. Jeho slabičné povědomí je plně vyvinuto.

Dalším testem bylo **roznávání hlásek v pseudoslovech**. Lukáš se zlepšil o pět bodů, při druhém testování chyboval třikrát. Zvukovou podobnost modelového slova a dvou podnětových slov určil téměř bez váhání, pracoval bez zrakové podpory a počáteční písmeno modelového obrázku izoloval bezprostředně.

Lukáš je schopen izolovat počáteční hlásku, izolaci konečné hlásky zvládá s menšími potížemi, je potřeba dalšího systematického tréninku, aby byl schopen vědomé manipulace se zvukovou stavbou slov na úrovni fonémů.

Skládání hlásek je jednou z náročnějších úloh pro hodnocení fonematického povědomí. Ve spojování zvukových jednotek dosáhl Lukáš patnácti bodů při prvním testování, při druhém šestnácti bodů z celkových dvaceti čtyř. Není si v daném cvičení jistý, složit slova o čtyřech hláskách mu dělá problémy.

Při **rychlém jmenování barev a obrázků** snížil časový limit a obrázky a barvy pojmenoval bez chyby.

V obou testech na **opakování** Lukáš dosáhl vysokého počtu bodů a výsledky nám ukazují, že má výbornou krátkodobou paměť a rozvinutý jazykový cit. Po celou dobu testování byl soustředěný a klidný.

4.4.9 Pozorování z hodin předškolní přípravy

Záměrně byly vybrány z každé mateřské školy pouze dvě hodiny, které jsou obě zaměřeny na rozvoj sluchové percepce. Záznamy z pozorování v jiných hodinách, kde byly rozvíjeny jiné oblasti předškolní přípravy, nebyly vzhledem k tématu práce použity.

Zápis z předškolní přípravy – Lesní MŠ

Je přítomno sedm dětí, všichni chlapci, jedno z dětí je externí (nenavštěvuje mateřskou školu), jedno z dětí ještě není předškolák. Předškolní příprava je v tomto případě placený kroužek, který probíhá v mateřské škole, vyučuje ho jedna z hlavních učitelek, která v mateřské škole pracuje.

Děti sedí okolo dvou spojených lavic, v čele sedí učitelka. Na začátku hodiny se udělá kolečko, kdy každé dítě vymyslí slovo na počáteční písmeno svého křestního jména a následně ho rozdělí rytmicky pomocí tleskání na slabiky. Žádnému z dětí to nedělá problém.

Potom následuje uvedení do tématu hodiny. Téma si děti vybírají samy týden dopředu. Děti si vybraly téma čokoláda. Učitelka dětem naservíruje malou svačinu, během které přečte krátký příběh o vzniku čokolády a potom se jich ptá, odkud čokoláda pochází, z čeho se vyrábí a jaké druhy čokolády známe. Na základě informativního rozhovoru s učitelkou víme, že svačinu k úvodu do tématu servíruje vždy, a to z toho důvodu, že jí to přijde praktické, jelikož děti během jezení nemluví a v klidu poslouchají. Když se na něco táže, děti se nehlásí, mluví, jak uznají za vhodné, takže se často přerušují a učitelka je nucena je usměřňovat.

Další aktivitou je práce s pracovními listy. Děti přepisují slovo BOB podle vzoru, některé děti z toho mají legraci a napíší bobek. Dalším krokem je dokreslování druhé poloviny kakaového bobu, dokreslování vlnovek a kuliček do bobu. Učitelka děti obchází a dívá se, jak pracují. Děti mají potřebu činnost komentovat nahlas.

Dalším pracovním listem je dětské sudoku, které funguje na principu dopisování řady podle logické návaznosti. Pravidlem je, že každé písmeno musí být v každém řádku a zároveň v každém sloupci pouze jednou. Děti pracují samostatně, když neví, zeptají se. Sudoku už je pro děti náročnější, ne všem dětem se dané cvičení daří zdárně a samostatně dokončit. K vyplňování používají obyčejnou tužku, aby bylo možné gumovat. Chlapec, který ještě není předškolákem, si s cvičením vůbec neví rady, učitelka ho vyplňuje s ním.

Po dodělení sudoku si děti samy sešijí sešíváčkou oba pracovní listy k sobě. Potom se přesouvají k druhému stolu, kde je připravena ochutnávka čtyř druhů čokolády – bílé, mléčné, hořké a na vaření. Učitelka se snaží každou hodinu o zařazení praktické ukázky nebo pokusu, aby součástí hodiny byla i zážitková forma učení.

Zápis z předškolní přípravy – Lesní MŠ

Je přítomno sedm dětí, všichni chlapci, jedno z dětí je externí (nenavštěvuje mateřskou školu), jedno z dětí ještě není předškolák.

Děti sedí okolo dvou spojených lavic, učitelka dětem chystá svačinu, zatím co děti vymýšlí slovo na počáteční písmeno svého příjmení a následně ho rozdělí rytmicky pomocí tleskání na slabiky. Rozdělování na slabiky dětem nedělá žádné potíže, přichází s tím do styku téměř denně.

Tématem dnešní hodiny je doprava, téma si děti vybraly samy minulý týden. Jelikož je téma obsáhlé, v dnešní hodině se budou věnovat integrovanému záchrannému systému tzn. policii, záchranářům a hasičům. Během toho, co děti svačí, si společně zopakují, jaká čísla se volají v případě nouze. To děti již znají, odpovídají pohotově a téměř současně. Potom učitelka pustí nahrávky zvuků aut záchranných jednotek a děti se snaží zvuky přiřadit.

Následně dostanou pracovní list s příběhem, který je rozdělen do šesti obrázků, které ale nejdou logicky po sobě. Úkolem dětí je seřadit obrázky v logické návaznosti tím, že k nim přiřadí čísla od 1 do 6. Následně dostanou pracovní list, kde obtahují přerušované čáry znázorňující proud vody stříkající z trysek a po obtažení čar si mohou vymalovat obrázek hasiče držícího hadici, podmínkou je ale užití reálných barev. Cvičení mají rychle hotové, následuje další pracovní list. Na něm jsou napsaná pod sebou velkými tiskacími písmeny slova, která souvisí s integrovanými záchrannými složkami, ale chybí jim první a poslední písmeno např. _ANITK_, _VĚTL_, _OUT_. Pod slovy jsou vypsána různá písmena abecedy, ze kterých děti vybírají chybějící hlásky a doplňují je do slov výše. Děti pracují v tichosti a samostatně, pokud některé z dětí neví, o které slovo se jedná, zavolá na učitelku, která mu dá nápovědu, aby na odpověď přišlo samo. Předškolákům nečiní potíže počáteční ani konečné písmeno slov, pouze mladší chlapec si není jistý, kterou hlásku přiřadit na konec. Když všichni mají hotovo, přichází na řadu odměna. Děti si mohou složit z papíru hasičské auto, které si potom odnesou domu. Pozorují učitelku, která krok po kroku ukazuje, jak auto složit. Vyhotovené pracovní listy odevzdávají učitelce, která je zakládá do desek. Po ukončení kroužku Předškoláci bude psát hodnocení ke každému dítěti a k tomu přiloží vypracované úkoly.

Zápis ze školní přípravy – MŠ Začít spolu

Je přítomno 23 dětí, z toho šest předškoláků, čtyři dívky a dva chlapci. Na začátku hodiny děti sedí s učitelkou v kruhu na koberci a uprostřed mají rozloženou šachovnici z Figurkové školičky od Vladimíra Kořena a Martiny Kořenové, což je unikátní výuková metoda, která se zaměřuje na rozvíjení dětského intelektu, intelektuálních schopností dětí a jejich dovedností. Děti se formou hry dětských šachů učí logickému uvažování, abstraktnímu myšlení a orientaci v prostoru. Součástí je cvičebnice a výukové CD, které se promítá na interaktivní tabuli. Tohoto kroužku se účastní všechny děti navštěvující danou třídu MŠ, potom si učitelka vezme stranou jenom předškoláky a dělá s nimi předškolní přípravu.

Každé z dětí si vezme svoje pastelky a svoje desky. Učitelka udělá s dětmi uvolňovací grafomotorické cviky a rozdá pracovní list zaměřený na sluchové rozlišování.

Úkolem dětí je poznat, která slova začínají na stejnou hlásku a ta zakroužkovat pastelkou totožné barvy. Potom, co učitelka dětem sdělí pokyny, pracují v tichosti. Pokud se potřebují na něco zeptat, hlásí se, stejně jako tomu je ve škole. Není dovoleno komunikovat s kamarádem, radit se nebo opisovat. Kdo má hotovo, ten čeká, až budou mít hotovo ostatní, potom si společně úkol zkontrolují.

Učitelka dětem rozdává další pracovní list, ve kterém je hlavním úkolem najít dvojice slov, které se rýmují a spojit rýmy čarou. Slova jsou zároveň reprezentována obrázky. Jedná se například o dvojice vosa – kosa, les – pes nebo tráva – kráva.

Na doma děti do příštího týdne dostanou vypracovat dva pracovní listy z pracovního sešitu Předškolák školákem – Rozvoj sluchového vnímání od společnosti Raabe. Jeden z pracovních listů je zaměřen na orientaci v prostoru. Děti si poslechnou větu, která udává polohu předmětu v prostoru a mají vybrat, který ze tří obrázků odpovídá realitě např. Kočka leží pod stolem. Druhý pracovní list má za úkol procvičit rozdělování na slabiky. V každé řádce jsou čtyři obrázky reprezentující daná slova a úkolem dítěte je přeškrtnout ta slova, která je trojslabičná.

Zápis z předškolní přípravy – MŠ Začít spolu

Je přítomno 22 dětí, z toho pět předškoláků – čtyři dívky a jeden chlapec. Na začátku hodiny děti sedí v řadě vedle sebe na koberci a na interaktivní tabuli je jim promítán pořad o sluneční soustavě. Po skončení pořadu, které děti bedlivě a bez vyrušování pozorovaly, se jich učitelka ptá, proč bychom nemohli žít na jiných planetách? Děti se hlásí a učitelka vyvolává. Následně promítá na interaktivní tabuli pracovní list, kde úkolem je dostat raketu zpět na vesmírnou stanici. Jedná se o bludiště, dítě fixou vyznačí, kudy raketa poletí, ale musí se vyhýbat vesmírnému odpadu. U tabule se vystřídá pět dětí, úkol je jim jasný, těžší je to pouze pro mladší děti, ty potřebují pomoc učitelky.

Dalším cvičením na interaktivní tabuli je hledání sedmi rozdílů mezi dvěma obrázky s vesmírnou tematikou. Děti se hlásí a postupně chodí k tabuli a kroužkují rozdílů. Potom, co najdou všechny rozdílů mezi dvěma obrázky, dá učitelka pokyn, aby si děti stouply do kruhu. Protože dlouho seděly, zahrají si nyní na kosmonautský výcvik. Učitelka si vezme

do ruky buben a děti běhají do kola. Jedna rána do bubnu znamená zastavit, dvě rány sednout a tři rány lehnout. Po lehkém protažení nohou jdou předškoláci pracovat ke stolu, ostatní děti si volí centra aktivit.

Předškoláci si připraví pomůcky a dostanou do dvojice zvukové pexeso. Mezitím si učitelka chystá pracovní listy. Dnešní pracovní list je vlastnoručně vymyšlený a vyrobený učitelkou, ale dle informačního rozhovoru s učitelkou jsme se dozvěděli, že při rozvoji sluchové percepce ráda čerpá z pracovního sešitu Šimonovy pracovní listy – Rozvoj sluchového vnímání, rozlišování hlásek, slabik a slov od autorky Renaty Frančíkové a Evy Štanclové nebo ze souboru pracovních listů Není hláska jako hláska od Kateřiny Slezákové. Učitelka předcvičuje grafomotorické cviky na uvolnění zápěstí a děti je po ní opakují. Následně rozdává pracovní list. Děti mají zakroužkovat obrázky (slova), které obsahují hlásku S. Nejprve si obrázky společně pojmenují, aby si děti byly jisté, co na obrázcích je. Potom začínají pracovat, pracují samostatně. Když mají hotovo, po kontrole učitelkou mohou obrázky vybarvit. Učitelka upravuje dětem úchop tužky, některé z dětí mají úchop křečovitý.

Učitelka vybere od dětí pracovní listy a postupně každému z dětí řekne jedno slovo. Dítě ho rozdělí tleskáním na slabiky, řekne počet slabik a následně se ho učitelka ptá, zda se ve slově vyskytují různé hlásky např. spát – vyskytuje se ve slově hláska E? S? M? U souhlásek jsou si děti jisté, občas chybují v samohláskách. Pokud chybují, učitelka rozdělí slovo na hlásky a potom už jsou si děti jisté, jelikož jasně slyší, ze kterých hlásek se dané slovo skládá.

Za domácí úkol dostávají děti pracovní list. Úkolem je z trojice slov najít rýmující se dvojici. Druhým úkol je zaměřený na předmatematické dovednosti.

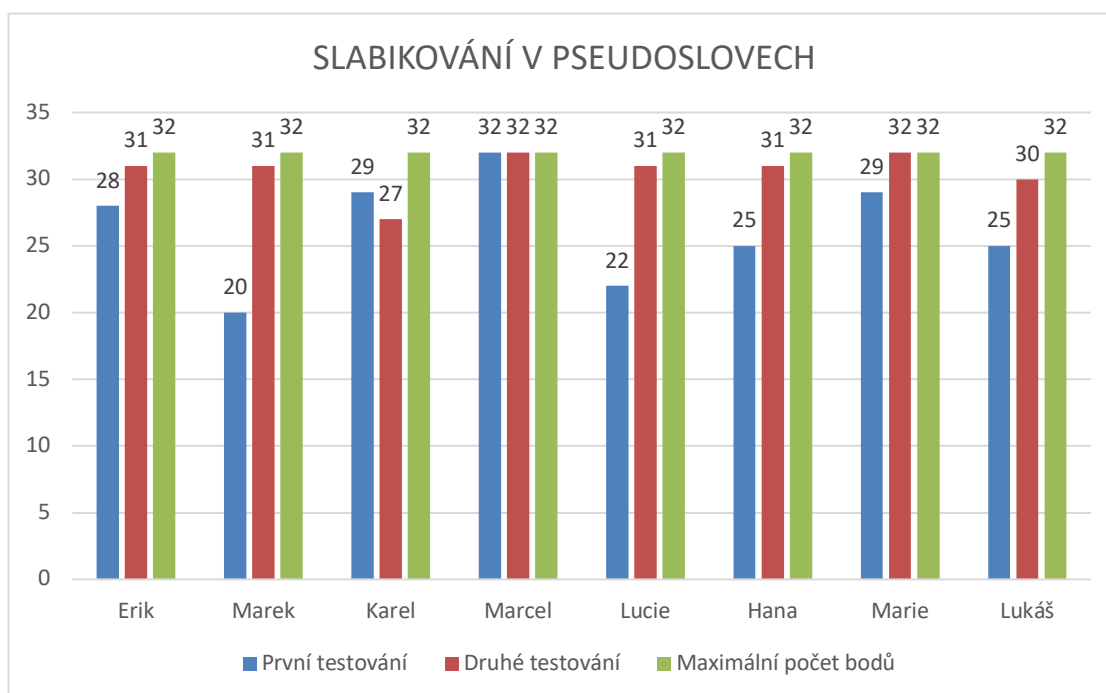
Dle informačního rozhovoru s učitelkou jsme se dozvěděli, že při předškolní přípravě je více času na rozvoj sluchové percepce, než je tomu při ranním kruhu a řízené činnosti. Při ranním kruhu se častěji soustřeďují na zrakovou percepci, předmatematické dovednosti, předčtenářskou gramotnost, řeč, pohybové aktivity a časoprostorové vztahy. Při výběru z center aktivit je vždy jedno z center zaměřeno na rozvoj grafomotoriky a předčtenářských dovedností.

4.5 Výsledky výzkumného šetření

Odovědi na výzkumné otázky

1) Jaký test z BTFS bude dětem činit největší potíže, a ve kterém si povedou nejlépe?

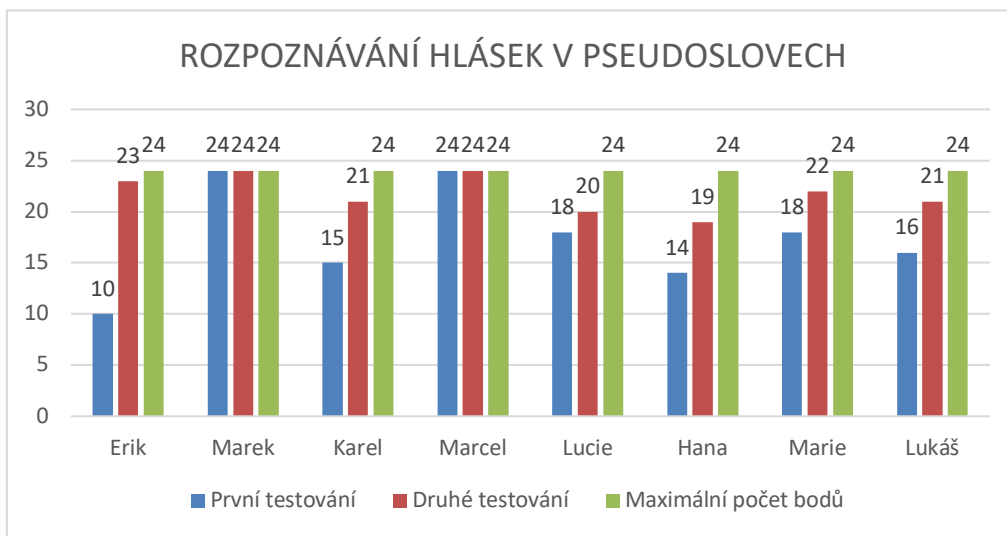
Výsledky subtestů byly velmi rozmanité. Nejlepších výsledků děti dosáhly v subtestu slabikování v pseudoslovech. S rozkladem běžných slov na slabiky děti přichází do kontaktu denně, v úloze si byly jisté, ač se jedná o pseudoslova. Všechny děti jsou schopné vědomého členění slov na slabiky. Pro využití žetonů se rozhodlo pouze jedno dítě a během testování se potvrdila tvrzení auterek baterie, že využití žetonů může působit zmatečně a děti zbytečně chybují. Seidlová Málková a Smolík (2014) na základě zkušeností doporučují využívat žetony pro zácvik, ale při samotném testování od nich raději upustit. Grafické zpracování výsledků dětí ze subtestu Slabikování v pseudoslovech je zobrazeno níže.



Graf č.9: Srovnání výsledků v subtestu Slabikování v pseudoslovech

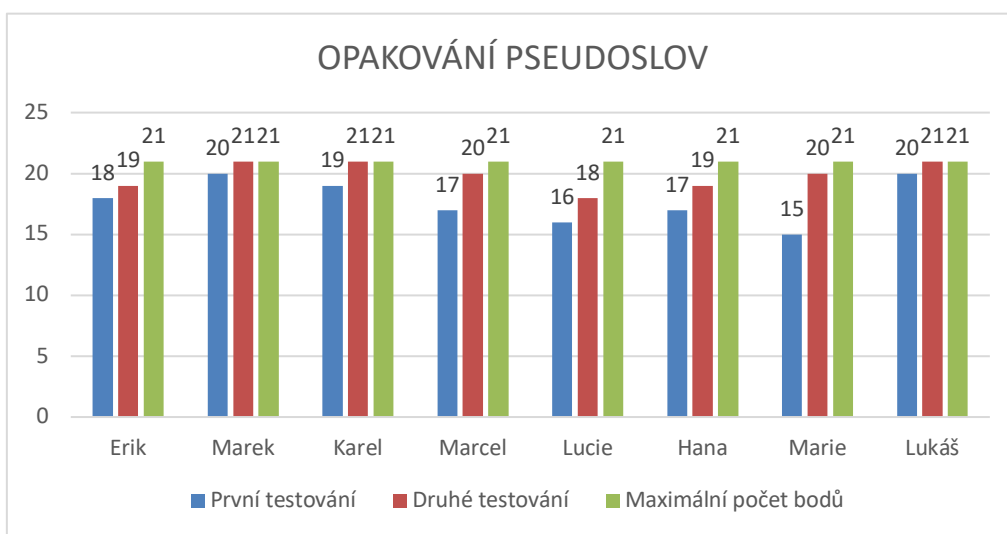
Úspěšné byly děti rovněž v subtestu Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech, s daným typem cvičení často přicházejí do kontaktu i během předškolní přípravy. Bednářová a Šmardová (2015) označují sluchovou diferenciaci za jednu ze schopností, kterou by mělo

dítě před vstupem do školy plně ovládat. Nejvíce chyb v daném cvičení udělala Hana, při prvním testování ztratila deset bodů, při druhém šest bodů. U dětí, které by v daném subtestu měly větší potíže, je vhodné využít další zrkové podpory a nepřístupovat zatím k pseudoslovům, naopak pracovat se slovy, která jsou součástí slovníku dětí předškolního věku.



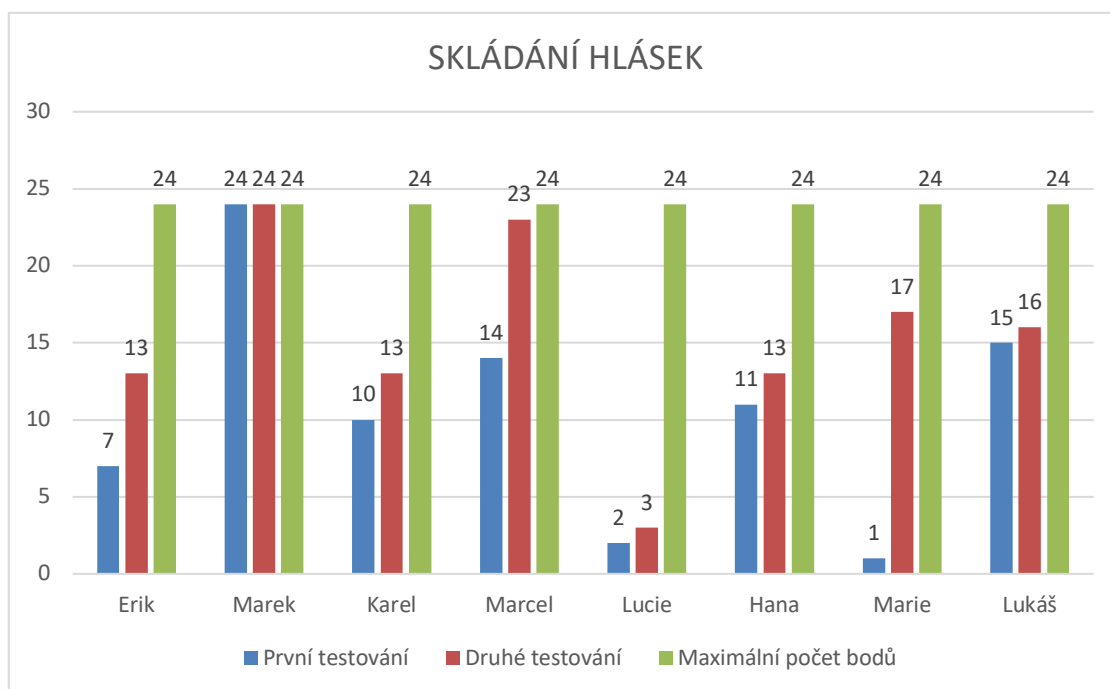
Graf č.10: Srovnání výsledků v subtestu Rozpoznávání hlásek

Rovněž v subtestu Opakování pseudoslov děti dosahovaly velmi dobrých výsledků. Při druhém testování žádné z dětí neudělalo více než tři chyby, tři děti splnily daný subtest dokonce bez chyby a dvě děti chybovaly jednou.



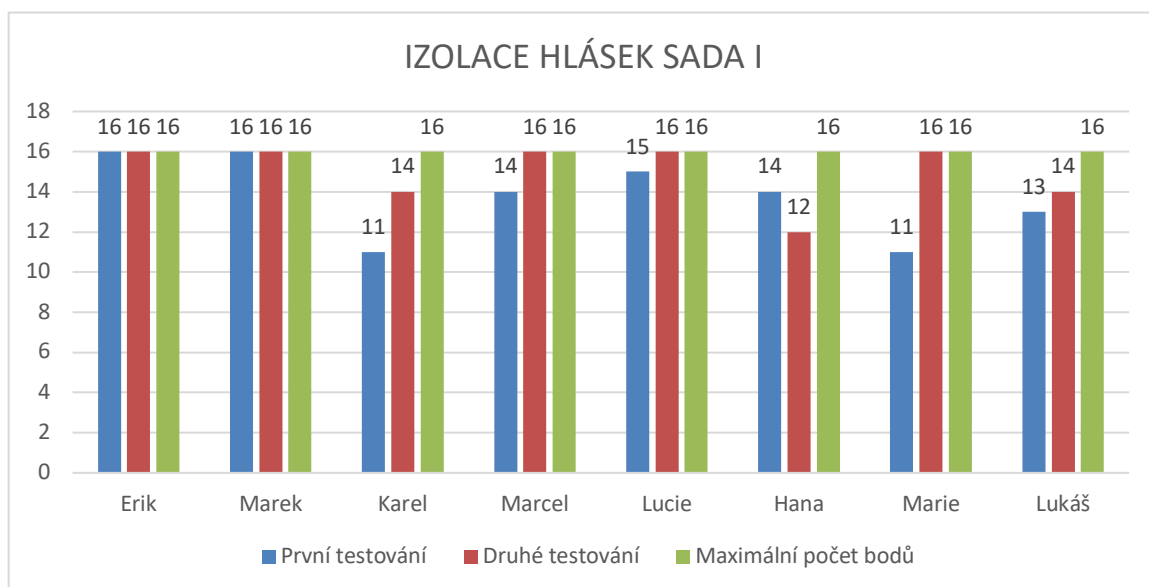
Graf č.11: Srovnání výsledků v subtestu Opakování pseudoslov

Děti nejvíce chybovaly v subtestu skládání hlásek. Pouze jedno z dětí dosáhlo maximálního počtu bodů (24), jedno dítě udělalo jednu chybu, u ostatních můžeme vidět, že syntéza hlásek je pro ně ještě stále náročnou disciplínou. Během nácviku bylo potřeba více času než u jiných subtestů, aby děti plně pochopily zadání. Dle informačního rozhovoru s učitelkami jsme se dozvěděli, že děti s tímto typem úloh nemají zkušenost.



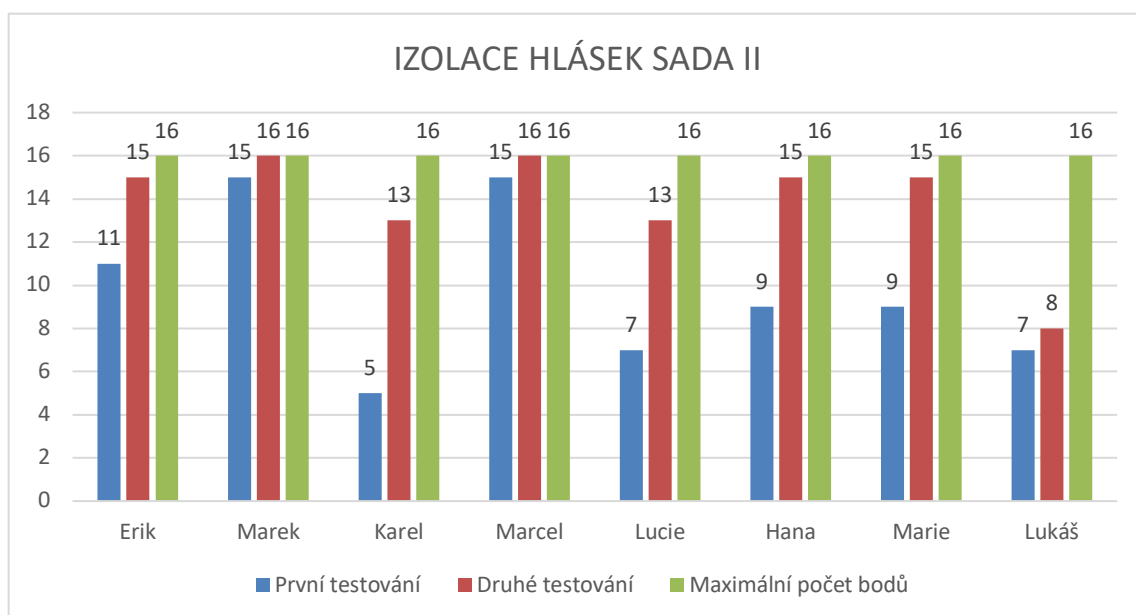
Graf č.12: Srovnání výsledků v subtestu Skládání hlásek

Odpovědi dětí v subtestu skládání hlásek nám prozrazují, že děti nemají problém s izolací počáteční hlásky slov, čemuž odpovídají i výsledky v subtestu Izolace hlásek sada I. Při druhém testování pět dětí určilo všechny počáteční hlásky správně.



Graf č.13: Srovnání výsledků v subtestu Izolace hlásek sada I

Můžeme vidět časté obtíže dětí při izolaci koncové hlásky, které byly patrné zejména při prvním testování. Děti se v daném subtestu značně zlepšily, Marek a Marcel izolovali všechny hlásky bez jediné chyby, tři děti udělaly jednu chybu, dvě děti udělaly tři chyby a pouze jedno dítě chybovalo osmkrát. Během předškolní přípravy by mělo být věnováno více prostoru fonologické analýze a syntéze, důležitost jejího nácviku během předškolní přípravy zdůrazňuje i Bednářová a Šmardová (2015).



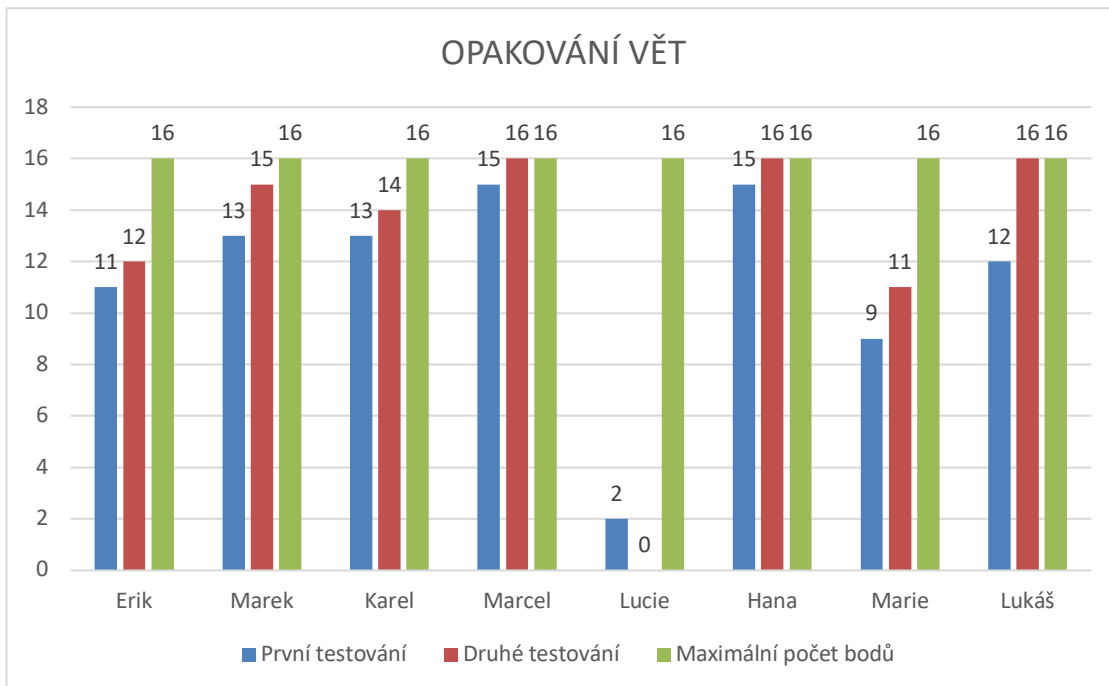
Graf č.14: Srovnání výsledků v subtestu Izolace hlásek sada II

2) Jaký je posun dětí při porovnání výsledků prvního a druhého testování?

Při porovnání výsledků prvního a druhého testování můžeme u většiny dětí spatřit zlepšení. To můžeme přičíst zčásti i tomu, že už testy z baterie děti viděly podruhé, rovněž při druhém testování byly o čtyři měsíce starší, nemůžeme opomenout vliv dozrávání centrální nervové soustavy. U dětí také byla cíleně rozvíjena oblast sluchového vnímání při předškolní přípravě. Zlepšení bylo patrné i v koncentraci. Při prvním testování bylo komplikované udržet pozornost dětí při administraci delší časový úsek, proto byla testová baterie rozdělena na tři sezení, aby snížená pozornost dětí neovlivnila negativně výsledky při testování a byla dodržena zásada krátkodobé cvičení. Při administraci v únoru se již děti dobře soustředily a držely pozornost, tudíž bylo možné baterii rozdělit do dvou sezení.

Jednoho z nejvýraznějších zlepšení dosáhla Marie a to v subtestu Skládání hlásek, kdy při prvním testování v říjnu získala pouze jeden bod, při druhém testování získala sedmnáct bodů z celkových dvaceti čtyř možných, to znamená, že se zlepšila o šestnáct bodů. Obecně je patrné, že se děti zlepšují v izolaci koncové hlásky, která jim na začátku školního roku činila značné potíže. Posun dětí je patrn i z grafu k subtestu Opakování vět, většina dětí se v daném subtestu skutečně zlepšila. Většina chyb se týkala užití nespisovných výrazů. Krátkodobá paměť dětí je cíleně zatěžována a rozvíjena během ranního kruhu i předškolní přípravy, zároveň se zlepšuje i vlivem dozrávání centrální nervové soustavy.

Z daného subtestu si nejhůře vedla Lucie, která skutečně nebyla schopna věty zopakovat, v paměti uchovala většinou první slovo z věty a věty zhodnotila jako velmi těžké a nechápala jejich smysl. Ani při druhém testování nedošlo ke zlepšení, zároveň bylo pozorovatelné, že ji testování stresuje, jelikož si je vědoma svého neúspěchu. Při konzultaci s rodiči o výsledcích baterie byl doporučen další trénink v domácím prostředí.



Graf č.15: Srovnání výsledků v subtestu Opakování vět

3) Jakým způsobem jsou rozvíjeny fonologické schopnosti dětí při předškolní přípravě a použitím jakých materiálů je učitelky rozvíjí?

Fonologické schopnosti dětí jsou během předškolní přípravy cíleně rozvíjeny za použití následujících materiálů.

Sbírký pracovních listů zaměřených na fonologické schopnosti:

- Předškolák školákem – Rozvoj sluchového vnímání od společnosti Raabe
- Šimonovy pracovní listy – Rozvoj sluchového vnímání, rozlišování hlásek, slabik a slov od autorek Renaty Frančíkové a Evy Štanclové
- Není hláska jako hláska od Kateřiny Slezákové

Další pomůckou, která byly v hodinách předškolní přípravy použita, je zvukové pexeso. Zvukové pexeso neboli pexeso pro uši je dětská hra, při které děti hledají dvě položky, které k sobě patří, a to na základě zvukové podobnosti.

Důraz je kladen na trénink rytmizace, aby děti byly schopny rozdělit slova na nižší lingvistické celky- slabiky a práce s jednotlivými hláskami.

Nesmíme opomenout, že fonologické schopnosti dětí jsou v mateřské škole rozvíjeny nejen během předškolní přípravy, ale i během celého dne např. v ranním kruhu nebo řízenou činností. Při předkládání nabídky dítěti by měla být dodržena zásada postupu od nejméně náročných až po nejnáročnější úkoly. Zároveň během předškolní přípravy by mohlo být pro děti zpestřením kromě pracovních listů zařazovat i hry na rozvoj fonemického sluchu, kterých je celá řada. Zařazováním her by se předešlo snížené soustředěnosti dětí a napomohlo by to vyřešit problém s častým vyrušováním. O důležitosti hry v předškolním věku dítěte jsme se zmiňovali v teoretické části práce.

Na základě informačního rozhovoru víme, že některé použité pracovní listy si učitelky vyrábí samy a přitom čerpají inspiraci z výše uvedených souborů pracovních listů. Důvodem je, že chtějí, aby se týkaly aktuálně probíraného tématu a tím byly pro děti atraktivnější.

Důležité je zmínit, že vzhledem k malému výzkumnému vzorku není možné zjištěné výsledky zobecňovat. Nemožnost zobecnění výsledků výzkumného šetření na populaci a jiné prostředí uvádí jako jednu z nevýhod kvalitativního výzkumu Hendl (2016) ve své publikaci. Zároveň jako hlavní přednost kvalitativního výzkumu vyzdvihuje jeho podrobný popis a vhléd při zkoumání konkrétního jedince či skupiny, o což autorka práce usilovala.

4.6 Závěr výzkumného šetření

Na základě uskutečněného výzkumu se nám podařilo zanalyzovat úroveň fonologických schopností dětí v předškolním věku, můžeme tedy konstatovat, že se podařilo naplnit hlavní cíl práce a její dílčí cíle. Dětem byly předloženy subtesty z Baterie testů fonologických schopností a to v měsíci říjnu a listopadu a potom v únoru. Cíleným tréninkem u téměř všech dětí došlo ke zlepšení fonologických schopností a v subtestech dosahovaly lepších výsledků než při vstupním tréninku. Subtesty Slabikování

v pseudoslovech, Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech a Izolace počáteční hlásky byly dětem známé a neměly s nimi žádné výrazné potíže. Za disciplínu vyžadující další trénink autorka práce shledává izolaci koncové hlásky, skládání hlásek a trénink krátkodobé paměti, jazykového citu a artikulační obratnosti.

Práce s pseudoslovy pro některé děti byla náročnější. Původně se výzkumného šetření měl místo Marie zúčastnit chlapec, pro účely práce mu můžeme říkat Jan. Jan je velmi stydlivý při kontaktu s cizími lidmi, ale byl ochoten se výzkumného šetření zúčastnit. Ovšem hned při prvním subtestu, kterým bylo Slabikování v pseudoslovech, došlo po vzájemné dohodě s Janem k jeho vyřazení z testování, jelikož mu byla práce s pseudoslovy natolik nepříjemná, že odmítl se testování dále zúčastnit, pokud se nebude pracovat se slovy, která zná.

Při subtestu Skládání hlásek bylo zajímavým zjištěním, že ne všechna slova, která byla použita, děti skutečně znají a jsou součástí jejich slovníku. Přesto i u slov, které děti určitě znaly a běžně je užívají, jsme mohly spatřit, že netuší, ze kterých se skládají hlásek. Jak uvádí Seidlová Málková (2012), to, že každé slovo je tvořeno určitou soustavou zvuků, není pro děti předškolního věku v zásadě důležité, ale to se potom zásadně mění na počátku školní docházky, proto by daná oblast neměla být opomíjena. Do budoucna by bylo zajímavé uskutečnit longitudinální výzkum, ve kterém by se zanalyzovaly fonologické schopnosti dětí v předškolním věku a následně by další analýza pokračovala na začátku první třídy, v jejím průběhu a na konci školního roku, aby bylo možné zmapovat pokrok dětí od předškolní přípravy až po nástup do školního vzdělávacího zařízení a během jejich prvního roku školní docházky.

Autorku práce překvapilo, že autorky testové baterie doporučují rozdělit baterii pouze na dvě části. To zpočátku vůbec nebylo možné, jelikož při prvním testování v měsíci říjnu děti byly schopné udržet plnou pozornost pouze při dvou nebo třech za sebou jdoucích subtestech, pokračovat dále v testování by negativně ovlivnilo výsledky dětí, jejich soustředěnost rapidně klesala. Překvapující potom bylo, když při druhém testování v měsíci únoru děti prokázaly vyšší schopnost soustředit se a bylo možné s nimi baterii rozdělit skutečně jen na dvě sezení, jak je doporučováno v příručce jejími autorkami.

Po krátkém informačním rozhovoru s dětmi po ukončení testování jsme zjistily, že plnění subtestů pro ně bylo zábavné a velmi se na ně těšily. Naopak je mrzelo, že už žádné další úlohy podobného typu nedostanou. Zajímavé je, že jen dvě děti zajímala zpětná vazba a ptaly se, jak si v subtestech vedly a jestli se zlepšily. Konkrétně se jednalo o Marka a Marcela. Marek se zajímal i o výsledky ostatních dětí, jelikož u něj je silná touha být ve všem nejlepší.

Nejzábavnější úlohou pro děti byly bezpochyby subtesty na rychlé jmenování. Děti byly nadšené z toho, že k měření využijeme stopky a jejich úkolem je pojmenovat položky co nejrychleji.

To, že děti testová baterie bavila, můžeme jistě přičíst kromě obsahu i tomu, že zácvek i prezentace jednotlivých subtestů je formou hry. To nám potvrzuje teoretická východiska práce, která hru označují za nejdůležitější a nejpřirozenější činnost dítěte předškolního věku. Předškolní příprava je důležitá, ale jejím obsahem by nemělo být pouze vyplňování pracovních listů, ale i další formy rozvoje důležitých oblastí zejména prostřednictvím hry nebo zážitkového učení.

Z provedeného výzkumného šetření plynou následující doporučení pro speciálně pedagogickou a logopedickou praxi:

- Vzhledem k výsledkům výzkumného šetření jsme doporučili další trénink izolace koncové hlásky a skládání hlásek. Je vhodné začít od slov, ve kterých je koncová hláska zřetelná a děti je znají, následně je možné postupovat ke složitějším slovům a pseudoslovům. Nevýhodou užití pseudoslov je znemožnění dítěti opřít se o již získané zkušenosti a postupy, proto by bylo lepší se jich při nácviku vyvarovat a zařazovat je postupně.
- Další doporučení je vhodné užití zrakové opory při nácviku, jelikož při tréninku zaměřeném na sluchové vnímání mohou být jiné smysly opomíjeny.
- Pro děti je atraktivní prezentace činností formou hry, protože hra pro ně představuje tu nejdůležitější činnost dne. Na to bychom neměli zapomínat. Touha dítěte objevovat a hrát si je tou nejsnadnější motivací dítěte k činnosti.

- V subtestech na opakování vět a opakování pseudoslov se u některých dětí objevily potíže, bylo by vhodné trénovat paměť a představivost dětí a rozvíjet u nich jazykový cit.
- Baterie testů fonologických schopností odhalila u některých dětí mírné deficity v jednotlivých oblastech fonologických schopností, na které by běžné materiály užívané v mateřské škole týkající se sluchového vnímání neměly šanci upozornit. Baterie testů fonologických schopností se nám jeví jako přínosný materiál, který by měl mít ve speciálně pedagogické praxi nadále své místo a měl by být pravidelně využíván i učiteli v mateřské škole. Pomohl by učitelům detailně zanalyzovat úroveň fonologických schopností dětí a tím pádem by byla jejich pedagogická diagnostika konkrétnější. Výhodou baterie je její snadné zadání a následné vyhodnocení, a také její atraktivita plynoucí z nácviku formou hry. Za nevýhodu můžeme považovat časovou náročnost a nutnost individuálního zadávání, které vyžaduje tiché a ničím nerušené prostředí. Další nevýhodu můžeme spatřovat v nutnosti počáteční investice, jelikož je nutné si baterii zakoupit.

Závěr

Diplomová práce se zabývala analýzou fonologických schopností dětí v předškolním věku. Vývoj fonologických schopností je postupný proces, který vede k rozvoji fonologického povědomí, jehož důležitost u dětí předškolního věku vnímáme ve vztahu k učení se číst a psát. Fonologické povědomí je souborem následujících dovedností: rýmování, sluchová analýza (rozdělování slov na slabiky a izolace jednotlivých hlásek), sluchová syntéza (spojování slabik a hlásek), manipulace s hláskami - např. vynechávání hlásek (elize), zaměňování hlásek (transpozice).

Fonologické povědomí úzce souvisí s procesem nabývání čtenářských dovedností a jsou spolu ve vzájemně ovlivnitelném vztahu. Právě dovednost číst považujeme za jednu z nejdůležitějších dovedností vůbec, a to z toho důvodu, protože pokud není dobrá nebo dostatečně rozvinutá, tento deficit se odrazí ve více oblastech a v běžném životě ji není možné nahradit.

Pro empirickou část práce byl zvolen výzkumný vzorek skládající se z osmi dětí dvou tříd dvou mateřských škol. Jedna škola byla státního typu, druhá soukromého typu. Všechny děti navštěvovaly mateřskou školu posledním rokem před nástupem do školy. Byl zvolen kvalitativně orientovaný výzkum a vybrána byla metoda pozorování, analýza výsledků činnosti a analýza anamnestických údajů případových studií. Před započítáním výzkumu byl stanoven hlavní cíl práce, analýza fonologických schopností dětí v předškolním věku, další dílčí cíle a tři výzkumné otázky.

Na základě uskutečněného výzkumného šetření jsme došli k závěru, že fonologické schopnosti dětí se od prvního testování zlepšily, ale ne u všech dětí je zlepšení takové, že by se obešlo bez dalšího tréninku. Baterie testů fonologických schopností od Gabriely Seidlové Málkové a Markéty Caravolas, která byla ve výzkumném šetření použita, obsahuje testy zaměřené na oblast fonologického povědomí, rychlého jmenování a fonologické paměti a přesné výslovnosti. Baterie je schopna upozornit na možné riziko dyslexie a odhalit deficity v oblasti fonologických schopností.

Nejlépe si děti vedly v subtestech zaměřených na fonologické povědomí, což byl subtest na rozpoznávání hlásek v pseudoslovech a rozdělování pseudoslov

na slabiky. Slabičné povědomí dětí je již plně vyvinuto, nemají potíže s rozdělením slov na slabiky, ani se sluchovou diskriminací. Děti poznávají počáteční hlásku u pseudoslov, ale další trénink vyžaduje rozpoznávání koncové hlásky a skládání hlásek, to některým dětem opakovaně činilo potíže. Zábavnou disciplínou byly testy rychlého jmenování. Nejméně zábavnou a zároveň poměrně náročnou částí byly subtesty na fonologickou paměť a přesnou výslovnost. Ukázalo se, že opakování pseudoslov a vět s vloženou přívlastkovou větou, je pro některé děti velmi obtížné a je třeba se tomu dále věnovat a paměť trénovat.

Fonologické schopnosti dětí jsou cíleně rozvíjeny během řízené činnosti i předškolní přípravy. Při pozorování v hodinách předškolní přípravy jsme se setkaly s několika sbírkami pracovních listů zaměřených na fonologické schopnosti, ze kterých učitelky čerpají. Při předškolní přípravě děti intenzivně trénují rozdělování slov na slabik, čemuž odpovídají i velmi dobré výsledky v subtestech, které se na danou oblast zaměřují. Bohužel učitelé velmi málo využívají hry na rozvoj sluchové percepce, během pozorování jsme spatřily pouze zvukové pexeso. Absence her a zážitkového učení během předškolní přípravy následně vede ke snížené soustředěnosti dětí a jejich častějšímu vyrušování. Samotná testová baterie je rovněž dětem prezentována formou hry, takže i přes svoji náročnost děti velmi bavila.

Výzkumné otázky, které byly stanoveny před započítím výzkumu, se podařilo zodpovědět, můžeme tedy konstatovat, že hlavní cíl práce, analýza fonologických schopností dětí v předškolním věku, byl zdárně naplněn. Přínos práce spatřujeme v teoretických východiscích práce a v analýze fonologických schopností dětí. Do budoucna by mohla práce zahrnovat delší časový úsek, aby mohlo dojít k porovnání výsledků z testování dětí jak v předškolním věku, tak následně ve školním věku. Při dalším zkoumání by bylo vhodné analyzovat fonologické schopnosti na větším výzkumném vzorku.

Seznam použitých informačních zdrojů

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-2660-658-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2006. Dětská naučná edice. ISBN 80-2510-977-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-0.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-x.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HORKÁ, Hana a SYSLOVÁ, Zora. *Studie k předškolní pedagogice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 121 s. ISBN 978-80-210-5467-7.

HORŇÁKOVÁ, Katarína, Svetlana KAPALKOVÁ a Marína MIKULAJOVÁ. *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-612-4.

KEREKRÉTIOVÁ Aurélie a kol. *Základy logopédie*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. ISBN 978-80-223-2574-5.

KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003. ISBN 80-239-0082-x.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.

KOLAŘÍKOVÁ, Marta. *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-161-7.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-2473-950-2.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-1026-9.

LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

LEJSKA, Mojmir. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

Liptáková, E., Cibáková, D., & Sochovičová, M. (2011). Vyučovanie materinského jazyka ako komplexné rozvíjanie gramotnosti. In L'. Liptáková (Ed.), *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie* (s. 188–89). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

LOOSE, Antje C., Nicole PIEKERT a Gudrun DIENER. *Grafomotorika pro děti předškolního věku: cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let*. Vyd. 4. Přeložil Eva BOSÁKOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-736-7883-8.

MÁLKOVÁ, Gabriela Seidlová a Markéta CARAVOLAS. *Baterie testů fonologických schopností: pro děti předškolního a raného školního věku*. Národní ústav pro vzdělávání. Praha, 2017.

- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-x.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. 2. upr. a rozš. vyd. Jinočany: H & H, 1993. ISBN 80-85467-56-9.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Grada, 2014. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-5034-7.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
- OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 80-2473-603-9.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7.
- SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ G., CARAVOLAS M. *Baterie testů fonologických schopností: BTFS*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2017.
- SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela. Vývoj a diagnostika slabičného povědomí v předškolním věku. *Pedagogika*. 2012, (1-2), 97-110. ISSN 0031-3815.
- SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000. Pro rodiče. ISBN 80-7169-773-7.

SKARNITZL, Radek, Pavel ŠTURM a Jan VOLÍN. *Zvuková báze řečové komunikace: fonetický a fonologický popis řeči*. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3272-8.

SMOLÍK, Filip a Gabriela MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4240-3.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5.

SOVÁK, Miloš. *Uvedení do logopedie*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981.

ŠKODOVÁ, E., MICHEK, F., MORAVCOVÁ, M. *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*. Praha: Realia, 1995. ISBN 80-238-0312-3.

ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

ŠVANCAROVÁ, Daniela. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: Scientia, 2001. ISBN 80-7183-221-9.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3268-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VAŠÍKOVÁ, Jana, ed. *Nové výzvy pro předškolní pedagogiku: sborník z mezinárodní konference*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015. ISBN 978-80-7454-560-3.

VAŠÍKOVÁ, Jana, ed. *Nové výzvy pro předškolní pedagogiku: sborník z mezinárodní konference*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015. ISBN 978-80-7454-560-3.

VRBOVÁ, Renáta. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb - část II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-244-3056-0.

Internetové zdroje

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. Dítě s opožděním ve vývoji řeči – čekat do třetího roku, nebo zahájit péči v raném věku? *Pediatric pro praxi* [online]. 2017, **18**(2), 114-116 [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2017/02/08.pdf>

Český statistický úřad. *Blíží se nový školní rok* [online]. 2018 [cit. 2021-6-10]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/blizi-se-novy-skolni-rok>

HAVLÍNOVÁ, Hana. Proměny pohledu na výuku čtení v české škole prizmatem výzkumů: od nácviku techniky čtení k rozvoji čtenářské gramotnosti. *Orbis Scholae* [online]. 2016, **10**(2), 145-157 [cit. 2021-7-7]. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.7>

JABŮREK, Michal a Lucie CHADIMOVÁ. Projekt DIS – 12 diagnostických nástrojů. *TESTFÓRUM* [online]. 2014, (4), 53-57 [cit. 2021-6-6]. ISSN 1805-9147. Dostupné z: <https://testforum.cz/article/view/TF2014-4-28/10500>

KROPÁČKOVÁ, J., WILDOVÁ, R., & KUCHARSKÁ, A. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace* [online]. 2014, **24**(4), 488–509 [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488>

KULHÁNKOVÁ, Eliška a Gabriela MÁLKOVÁ. Fonetické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti. *ČMPS* [online]. 2008, **2**(4), 24-37 [cit. 2021-04-05]. Dostupné z: https://e-psycholog.eu/pdf/kulhankova_etal.pdf

LYSTER, Solveig-Alma Halaas, Margaret J. SNOWLING, Charles HULME a Arne Ola LERVÅG. Preschool phonological, morphological and semantic skills explain it all: Following reading development through a 9-year period. *Journal of Research in*

Reading [online]. 2021, 2020, **44**(1), 175-188 [cit. 2021-7-7]. ISSN 0141-0423. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1467-9817.12312>

MÁJOVÁ, Ludmila. Fonologické dovednosti a jejich význam v počátečních fázích rozvoje čtení. *Pedagogika* [online]. 2009, **LVIV**, 17-23 [cit. 2021-7-7]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2009_1_03_Fonologické_17_23.pdf

MCLAUGHLIN, Maura R. Speech and Language Delay in Children. *Am Fam Physician* [online]. 2011, **83**(10), 1183-1188 [cit. 2021-6-6]. Dostupné z: <https://www.aafp.org/afp/2011/0515/p1183.html>

Národní ústav pro vzdělávání [online], ©2011 – 2021. [cit. 15.5.2021]. Dostupné z: https://objednavky.nuv.cz/media/com_element/element_images/elem_att_30002/btfs_prehled-testu.jpg

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2021-05-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>

SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela. *Vývojový vztah fonemického povědomí a znalosti písmen* [online]. Praha, 2017 [cit. 2021-7-7]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/97567/Text%20práce.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Habilitační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

ŠEDINOVÁ, Petra a Gabriela SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ. Studie přínosů intervenčního programu pro systematickou podporu rozvoje pročetnářských dovedností v předškolním věku. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. 2017, **I**(2), 43-63 [cit. 2021-6-6]. ISSN 2533-7882. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2017/05/Gramotnost_02_Sedinova_Seidlova_Malkova.pdf

ULIČNÁ, Klára, Jolana RONKOVÁ a Jana SLEZÁKOVÁ (eds.). *Rozvoj pregramotností v předškolním vzdělávání* [online]. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2019 [cit. 2021-7-7]. ISBN 978-80-7603-125-8. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2020/01/Sborn%C3%ADk-z-konference-OPVVV-SC1_Ulicna.pdf

ZAHNOVÁ, Hana. Podíl mateřské školy na úspěšnosti vzdělávání dětí. *Speciální pedagogika* [online]. 2014, **24**(4), 321-329 [cit. 2021-6-6]. ISSN 1211-2720. Dostupné z: http://dspace.specpeda.cz/bitstream/handle/0/1592/2014_4_07.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Seznam příloh

Příloha 1 – Vzor informovaného souhlasu pro rodiče

Vážení rodiče,

jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a studuji obor speciální pedagogika se zaměřením na logopedii a surdopedii. Píši diplomovou práci na téma Fonologické schopnosti dětí v předškolním věku. Vaše dítě navštěvující mateřskou školu bych ráda během měsíce října 2020 a poté znovu v lednu/únoru 2021 zahrnula do výzkumného vzorku, se kterým budu pracovat za použití Baterie testů fonologických schopností (BTFS), které se používají k diagnostikování úrovně rozvoje fonologického uvědomování v předškolním věku (budu zjišťovat předpoklady a připravenost dětí na proces učení se číst a psát). Autorkami baterie jsou Gabriela Seidlová Málková a Markéta Caravolas. Získaná data budou sloužit výhradně pro účely zpracování diplomové práce a budou anonymní.

Kontakt:

Bc. Alice Kukolová

E-mail:

Tel. číslo:

Informovaný souhlas

Já,, souhlasím,
aby můj syn/moje dcera
.....,
narozen/a se zúčastnil/a výzkumného šetření
za účelem vypracování diplomové práce na téma Fonologické schopnosti dětí v předškolním
věku výše uvedené studentky z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Tímto souhlasem rovněž беру na vědomí, že:

1. Byla jsem seznámena/a s informacemi o průběhu výzkumného šetření a vím, kolik času zabere účast mého dítěte. Měl/a jsem možnost, položit otázky týkající se výzkumného šetření a na tyto otázky jsem dostal/a odpověď.
2. Víím, že z výzkumného šetření mohu kdykoliv a bez udání důvodu odstoupit.
3. Souhlasím, že získané údaje z výzkumného šetření mohou být prezentovány, ale pouze aniž by bylo možné identifikovat mého syna/mou dceru.
4. Víím, že na jakoukoliv otázku týkající se výzkumného šetření se mohu zeptat organizátorky výzkumného šetření a ta mi můj dotaz ráda zodpoví.

V dne

Podpis zákonného zástupce:

Příloha 2 – Vzor informovaného souhlasu pro ředitele MŠ

Vážená paní ředitelko,

jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a studuji obor speciální pedagogika se zaměřením na logopedii a surdopedii. Píši diplomovou práci na téma Fonologické schopnosti dětí v předškolním věku. Ráda bych ve Vaší mateřské škole během měsíce října 2020 a poté znovu v lednu/únoru 2021 zahrnula vybrané děti předškolního věku do výzkumného vzorku, se kterým budu pracovat za použití Baterie testů fonologických schopností (BTFS), které se používají k diagnostikování úrovně rozvoje fonologického uvědomování v předškolním věku. Autorkami baterie jsou Gabriela Seidlová Málková a Markéta Caravolas. Získaná data budou sloužit výhradně pro účely diplomové práce a budou anonymní.

Kontakt:

Bc. Alice Kukolová

E-mail:

Tel. číslo:

Informovaný souhlas

Já, ředitel/ka mateřské školy
....., souhlasím,
aby Alice Kukolová provedla výzkumné šetření s dětmi navštěvující mateřskou školu
(za předpokladu, že rodiče dětí rovněž souhlasí na základě informovaného souhlasu)
za účelem zpracování diplomové práce na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

V dne

Podpis ředitele školy: