

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj fonemického uvědomování v mateřské škole
Development of Phoneme Awareness in Kindergarten
Bc. Zdeňka Lodlová

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Nováková Schöffelová, Ph.D.
Studijní program: Pedagogika (N7501)
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Rok odevzdání: 2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Rozvoj fonemického uvědomování v mateřské škole* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 29.11. 2021

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Miroslavě Novákové Schöffelové, Ph.D. za odborné vedení, neocenitelné rady a zkušenosti, které mi během tvorby práce předávala, a v neposlední řadě za laskavý a milý přístup při společných konzultacích. Děkuji též za příležitost a možnost účastnit se pilotování Metodiky, která pro mě byla zdrojem mnoha nových poznatků a krásných zážitků v kontaktu s dětmi. Mé poděkování patří i paní ředitelce mateřské školy, Mgr. Janě Ptáčkové, a kolegům, kteří mě podporovali ve studiu i výzkumu k diplomové práci. Rodičům a dětem, kteří se účastnili výzkumu, děkuji za důvěru a vstřícnost. Závěrem děkuji také své rodině, manželovi, dětem a rodičům, kteří mě během studií plně podporovali a bez jejichž empatie a trpělivosti bych studium nezvládla.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá rozvojem předčtenářské gramotnosti v předškolním vzdělávání, konkrétně rozvojem fonologického uvědomování prostřednictvím Elkoninovy metody modifikované pro potřeby mateřských škol. Fonologické uvědomování je „*schopnost uvědomovat si fonologickou strukturu řeči, což zahrnuje uvědomování si slabik ve slovech, rýmů i jednotlivých zvuků řeči, tj. fonémů.*“ (Nováková et al., 2020, str. 23) Tato schopnost je složkou školní zralosti a připravenosti a její dobrá úroveň je klíčová pro bezproblémové osvojení si čtení a psaní na prvním stupni základní školy.

Teoretická část práce předkládá základní vymezení právních norem předškolního vzdělávání a Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání ve vztahu k předčtenářské gramotnosti. Dále seznamuje s vývojem předškolního dítěte i problematikou školní zralosti a připravenosti.

Empirická část se zabývá výzkumem spojeným s pilotováním nově vznikající úpravy Elkoninovy metody pro použití v mateřských školách. Cílem výzkumného šetření je ověřit, zda nová úprava metodiky zvané *Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina: předgrafémová a grafémová etapa* je vhodná pro práci s kolektivem předškolních dětí v mateřské škole a zda jejím prostřednictvím dochází k rozvoji fonemického uvědomování a školní připravenosti.

Výsledky výzkumu prokazují, že u dětí z experimentální skupiny došlo k většímu rozvoji jazykových schopností než u dětí z kontrolní skupiny.

KLÍČOVÁ SLOVA

fonemické uvědomování, školní zralost a připravenost, předčtenářská gramotnost, Elkoninova metoda

ABSTRACT

The thesis focuses on the development of pre-reading literacy in preschool education, specifically, the development of phonological awareness using the Elkonin method adapted for the needs of kindergartens. Phonological awareness is "the ability to be aware of the phonological structure of speech, which includes an awareness of syllables in words, rhymes, and individual sounds of *speech, i.e. phonemes.*" (Nováková et al., 2020, p. 23) This ability is a component of school maturity and readiness, and a good level of this skill is crucial for seamlessly emulating reading and writing in the first stage of elementary school.

The theoretical part of the thesis presents a basic definition of the legal norms of preschool education and the Framework Educational Programme in relation to pre-reading literacy. It also introduces the development of preschool children as well as the issue of school ripeness and readiness. The empirical part deals with research related to piloting the emerging modification of the Elkonin method for use in kindergartens. The aim of the research is to verify whether the new regulation of Language Skills Training based on the method developed by D. B. Elkonin is suitable for working with a group of preschool children in kindergarten and whether it develops phonematic awareness and school readiness. The results of the research show that children in the experimental group developed more language skills than children in the control group.

KEYWORDS

phoneme awareness, school ripeness and readiness, pre-readings literacy, Elkonin`s method

Obsah

ÚVOD.....	7
1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE.....	11
1.1 ŠKOLSKÉ ZÁKONY A VYHLÁŠKY	11
1.1.1 Zákon č. 561/2004 Sb.	11
Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, s účinností od 25. 8. 2020	11
1.1.2 Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání	13
1.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM.....	14
1.2.1 Cíle předškolního vzdělávání.....	17
1.2.2 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	24
1.2.3 ŠVP ve vztahu k FU a metodice	24
2 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ VE VZTAHU K FU	26
2.1 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ	28
2.1.1 Vývoj kognitivních funkcí	30
2.1.2 Vývoj jazykových schopností.....	34
2.1.3 Fonematické uvědomování a jeho vývoj.....	40
3 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST	44
3.1 VĚK DÍTĚTE.....	45
3.2 FYZICKÁ ZRALOST.....	46
3.3 OBLAST MOTORIKY A GRAFOMOTORIKY	46
3.4 SOCIÁLNÍ KOMPETENCE.....	47
3.5 EMOČNÍ ZRALOST	47
3.6 ŘEČ A KOMUNIKATIVNÍ SCHOPNOSTI.....	47
3.7 SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ.....	48
3.8 ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ	48
3.9 MOTIVACE K UČENÍ.....	49
3.10 ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI	50
3.11 PAMĚŤ	51
3.12 PRACOVNÍ VYSPĚLOST	51
3.13 SEBEOBSLUŽNÉ DOVEDNOSTI	52
4 RIZIKOVÉ DĚTI V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	53
PRAKTICKÁ ČÁST.....	56
5 TRÉNINK JAZYKOVÝCH SCHOPNOSTÍ PODLE D. B. ELKONINA: PŘEDGRAFÉMOVÁ A GRAFÉMOVÁ ETAPA – METODICKÁ PŘÍRUČKA	56
6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	61
6.1 CÍLE DIPLOMOVÉ PRÁCE	61
6.1.1 Hlavní cíl výzkumu	61
6.1.2 Dílčí cíl výzkumu.....	62
6.1.3 Výzkumné otázky.....	62
6.2 METODOLOGICKÝ POSTUP.....	62
6.2.1 Výzkumný design	62
6.2.2 Výzkumný soubor.....	65

6.2.3	Popis použitých testů	67
6.2.4	Analýza rizik výzkumného projektu	69
6.2.5	Průběh výzkumu	71
6.2.6	Výsledky výzkumného projektu.....	71
ZÁVĚR A DISKUZE.....		85
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ:		92

Úvod

Předškolní vzdělávání patří dle platné legislativy do systému vzdělávání v České republice a uskutečňuje se především v mateřské škole. Dle školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů) je organizováno pro děti zpravidla od dvou do šesti let. Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne 5. roku věku, do zahájení povinné školní docházky, je předškolní vzdělávání povinné.

Cílem předškolního vzdělávání je rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku. Podílí se na zdravém citovém, rozumovém a tělesném vývoji dítěte a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Dále napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou podporu dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) uvádí, že hlavním úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a zajistit dítěti dostatek podnětů pro jeho všestranný rozvoj. Má usnadnit dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jednou z klíčových kompetencí, jejíž dobré základy je nutné postavit v předškolním období, je kompetence komunikativní. Klíčové kompetence dle RVP PV reprezentují výstupy neboli soubory předpokládaných schopností, vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro rozvoj a uplatnění každého jedince. Výstup důležitý pro následné osvojování si čtení a psaní je zejména „*ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní.*“ (RVP PV, 2018)

Chceme-li poskytovat předškolním dětem v mateřské škole potřebnou pomoc a podporu fonemického uvědomování, je potřeba zvolit vhodnou metodu a formu rozvoje těchto schopností. Ta by měla vycházet z vývojových specifik předškolního období. Mateřská škola je vhodným prostředím pro zdokonalování řečových a komunikačních dovedností dětí a předškolní pedagog by je měl v tomto citlivém období vhodně podporovat. Otázkou tedy je, jakou metodu zvolit, abychom u dětí podpořili jejich maximální individuální rozvoj v této oblasti a připravili je vhodně na další stádia osvojování gramotnosti na základní škole.

„Význam fonemického uvědomování pro čtení a psaní v raných stádiích osvojování gramotnosti byl experimentálně potvrzen v různých jazycích, které využívají hláskové písmo: v angličtině, španělštině, francouzštině, češtině a slovenštině (Caravolas et al., 2012,

Caravolas et al., 2013), stejně jako ve finštině, v holandštině, maďarštině, portugalštině a francouzštině.“ (Ziegler et al., 2010, in Mikulajová et al., 2016, str. 9)

Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová a Dostálová uvádějí: „*Fonematické uvědomování je chápání, že slova kromě významu mají zvukovou formu a tu tvoří řetězce plynule vyslovených hlásek. Uvědomování si hláskové (přesněji fonémové) struktury slov, jako například identifikování hlásek ve slově ve správném pořadí, hlásková analýza, syntéza, schopnost manipulovat s hláskami (přidat, odebrat, spočítat, změnit pořadí apod.).“ (Mikulajová et al., 2016, str. 8)*

Profesor psychologie Daniil Borissowitsch Elkonin se ve své práci zabýval mentálním vývojem dítěte předškolního věku, vzděláváním a psychologii hry. Jako jeden z prvních odhalil vztah mezi uvědomováním si hláskové struktury slov a schopností číst a psát. Elkonin za svou mnohaletou práci v této oblasti vytvořil slabikář. Na jeho práci navazovaly další autorky a po jeho smrti byl slabikář vydán jako učebnice pro první ročník základní školy. Cílem této učebnice je naučit děti číst s porozuměním a zároveň si přirozeně osvojit základní pravidla pravopisu.

Trénink jazykových schopností podle B. D. Elkonina vychází z těchto poznatků a učí děti chápat principy, jak se z hlásek tvoří slova a jak se mluvená slova dají zapsat písmeny. Podporuje u dětí fonologické schopnosti a tím stimuluje předčtenářské dovednosti. Zároveň předkládá hravou formu s využitím jazykových her, hlavolamů, které vyžadují aktivní zapojení dětí do činností motivovaných pohádkovým příběhem Krajiny slov. Prostřednictvím pohádkových postav si děti osvojují nové pojmy z oblasti struktury jazyka a učí se odlišit formální strukturu slova od jeho významu. Dítě je nuceno zapojit kritické myšlení, kooperuje s druhými dětmi a tím získává další kompetence k učení.

Elkoninova metoda vyžadovala adaptaci pro český a slovenský jazyk. Bylo potřeba uzpůsobit ji pravidlům pravopisu, nauce o hláskách těchto jazyků a adaptovat ji pro práci s předškolními dětmi, což vyžaduje respektovat specifika tohoto období. Na základě mnohaletých výzkumů a praktické práce slovenských a českých autorek (Marína Mikulajová, Miroslava Nováková Schöffelová, Olga Tokárová a Anna Dostálová) vznikla ucelená metodika *Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina: předgrafémová a grafémová etapa*, Metodická příručka (2016, dále jen Metodika). První adaptace Metodiky vznikaly na Slovensku a následovaly adaptace pro český jazyk.

Česká verze byla prvně vydaná v roce 2004 a v roce 2016 následovala nová přepracovaná verze doplněná o grafémovou etapu (poznávání písmen). Cílem této adaptace bylo vytvořit metodiku pro předškolní věk, která rozvíjí předgramotnostní schopnosti dětí a zároveň napomáhá vyrovnávat vzdělávací šance dětem, které jsou ohrožené rizikem potíží v učení. Nejprve se používala pro malé skupiny dětí s narušeným vývojem řeči. Postupem ověřování (Tokárová, 2015) byl prokázán její význam pro získávání dovedností předcházejícím čtení a psaní, který se pozitivně odráží v dalším vývoji získávání čtenářských dovedností. Metodika však byla obtížně použitelná pro větší skupiny dětí, s kterými se pracuje v mateřské škole.

V současné době je nově upravována pro potřeby větších skupin (cca 24 dětí) a zahrnuje nové metody a formy práce. Podporuje spolupráci a kooperaci při řešení úkolů, možnost individualizování. Jednotlivé lekce jsou zkráceny, aby bylo možné je zařazovat průběžně do vzdělávacích aktivit během dne v mateřské škole.

Cílem předkládané diplomové práce je ověřit, zda metodika *Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina: předgrafémová a grafémová etapa* v nové verzi je vhodná pro rozvoj fonemického uvědomování v mateřské škole. To znamená, jestli respektuje pojetí a cíle předškolního vzdělávání tak, jak je závazně vymezuje Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání. Cílem výzkumné části je pak prokázat, zda rozvoj předgramotnostních schopností pomocí Metodiky lze realizovat i ve větší skupině předškolních dětí v mateřské škole, a ověřit, zda má pozitivní efekt na osvojování si fonologických dovedností.

Teoretická část diplomové práce seznamuje s požadavky a podmínkami předškolního vzdělávání podle RVP PV a propojuje jeho cíle a záměry s Metodikou. Dále se zaměřuje na charakteristiku vývoje, prožívání a chování dítěte předškolního věku. Řeší problém školní zralosti a připravenosti před vstupem dítěte do základní školy a hlouběji se zabývá rozvojem předgramotnostních schopností, jejich vymezením a souvislostí s osvojováním si čtení a psaní.

Praktická část diplomové práce seznamuje s průběhem výzkumu realizovaného v běžné mateřské škole zřizované obcí. Jedná se o průběh několikaměsíční intervence zaměřené na podporu předgramotnostních schopností prostřednictvím nově navržené úpravy Metodiky pro potřeby větších kolektivů dětí v MŠ. V závěru práce bude vyhodnocen přínos zmíněné

intervence na rozvoj předgramotnostních schopností u dětí intaktních. Konkrétně se bude zabývat diagnostikou rozvoje v oblasti syntézy a analýzy hlásek a morfo-syntaktického uvědomování.

Cílem výzkumné práce je porovnat výsledky úrovně fonematického uvědomování u dětí z experimentální skupiny, které budou podporovány dle zmíněné Metodiky, a dětí z kontrolní skupiny, které budou podporovány běžnou předškolní přípravou v mateřské škole se vzdělávacím programem Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole. Všechny děti budou rozvíjeny dle zásad předškolního vzdělávání se zohledněním jejich individuálních možností a potřeb.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Předškolní vzdělávání v České republice

V České republice je předškolní vzdělávání součástí systému celoživotního vzdělávání. Je počátečním stupněm vzdělávání, který je organizován a řízen MŠMT. Probíhá zpravidla v instituci, mateřské škole. Hlavní požadavky, podmínky, cíle a principy institucionálního vzdělávání dětí předškolního věku vymezuje Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání. Jedná se o kurikulární dokument na úrovni státu, který je závazným rámcem pro zpracování školních vzdělávacích programů na úrovni školní. Vzdělávání je řízeno Zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Poslední rok předškolního vzdělávání je od 1. 9. 2017 dle školského zákona č. 561/2004 Sb. součástí povinného vzdělávání. Jedním z jeho cílů je vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a zvýšit účast dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí na předškolním vzdělávání jako prevenci možného školního neúspěchu.

Dalším dokumentem ovlivňujícím předškolní vzdělávání je Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Ta stanovuje jako jednu z priorit podporu předškolního vzdělávání.

1.1 Školské zákony a vyhlášky

Předškolní vzdělávání se řídí platnou legislativou. Tato kapitola tedy stručně pojednává o zákonech a vyhláškách, kterými se předškolní vzdělávání řídí, a konkrétně o částech legislativy, které mají vztah k tématu diplomové práce.

1.1.1 Zákon č. 561/2004 Sb.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, s účinností od 25. 8. 2020

Zákon stanovuje, že konkrétní cíle, formy, délku, povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání v jednotlivých stupních vymezují rámcové vzdělávací programy, které odpovídají nejnovějším poznatkům pedagogiky a psychologie.

Vzdělávání na konkrétních školách se uskutečňuje podle školních vzdělávacích programů, které jsou v souladu s RVP a jsou veřejným dokumentem.

Předškolní vzdělávání vymezuje § 33.

„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“

§ 34 uvádí, že *„předškolní vzdělávání se organizuje pro děti od 2 do zpravidla 6 let. Dítě mladší 3 let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok. Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li stanoveno jinak.“* (Zákon č. 561/2004 Sb., platný od 1.9. 2020)

§ 34 a) vymezuje způsoby plnění povinného předškolního vzdělávání. Vzdělávat dítě v ročníku povinného předškolního vzdělávání lze také individuální formou (stanovena § 34 b), v přípravném ročníku základní školy nebo v zahraniční škole na území ČR, které k tomuto úkolu ministerstvo udělilo povolení.

Školský zákon také stanovuje v § 174, že Česká školní inspekce *„zjišťuje a hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání, a to podle příslušných školních vzdělávacích programů a akreditovaných vzdělávacích programů (§174 b). Dále dle odstavce c) zjišťuje a hodnotí naplnění školního vzdělávacího programu a jeho soulad s právními předpisy a rámcovým vzdělávacím programem.“*

Výše citované a zmiňované paragrafy školského zákona jasně dokládají již popisovanou skutečnost, že předškolní vzdělávání je zákonnou součástí českého školského systému.

1.1.2 Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání

V této kapitole zmíním pouze podstatné oddíly týkající se diplomové práce, konkrétně dobu povinného předškolního vzdělávání a stanovení počtu dětí ve třídách mateřské školy.

§ 1, Podrobnosti o podmínkách provozu mateřské školy

odstavec 1: „*Mateřská škola spolupracuje se zákonnými zástupci dětí a dalšími fyzickými a právními osobami s cílem vyvíjet aktivity a organizovat činnosti ve prospěch rozvoje dětí a prohloubení vzdělávacího a výchovného působení mateřské školy, rodiny a společnosti.*“

§ 2 uvádí, že třída mateřské školy se naplňuje do počtu 24 dětí. Pokud se ve třídě vzdělává dítě s priznaným podpurným opatřením 3. a vyššího stupně nebo dítě mladší 3 let, snižuje se počet dětí ve třídě.

Zřizovatel může dle vyhlášky povolit výjimku, dle které může být třída naplněna až do počtu 28 dětí.

Větší skupinou dětí pro práci s metodikou tedy myslíme skupinu až 24 či 28 dětí, které mohou být zařazeny v homogenní předškolní třídě. Mateřská škola může tvořit heterogenní třídy s dětmi různého věku.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Tato vyhláška nahradila vyhlášku č. 73/2005 Sb. Přináší změny v poskytování podpurných opatřeních dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen děti s SVP). Školský zákon definuje děti se SVP jako: „*osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpurných opatření. Podpurnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání...*“ (§16).

Vzhledem k inkluzivnímu trendu ve vzdělávání si klade za cíl vyrovnat příležitosti dětí se SVP. Konkrétně upravuje činnost asistenta pedagoga, postup při poskytování podpurných

opatření, organizaci vzdělávání dětí s přiznanou podporou ve vzdělávání. Podpora dětem se SVP je poskytována také prostřednictvím použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a učebních pomůcek, změnou didaktického přístupu k vyučování. Vzhledem k faktu, že podpora prvního stupně je poskytována školou bez nutnosti spolupráce s poradenským zařízením, je volba vhodných podpůrných opatření na učiteli. V mateřské škole učitel na základě podkladů z pedagogické diagnostiky poskytuje dětem ve třídě potřebnou podporu, vypracovává plán pedagogické podpory.

Jedním z příkladů podpůrných opatření prvního stupně jsou:

1. metody výuky: *„Orientují se na rozvíjení informačně receptivních metod zaměřených na rozvoj vnímání, na práci s textem a obrazem, dále na reproduktivní metody upevňující zapamatování, které vedou k osvojování vědomostí a dovedností pomocí opakování a procvičování. Preferují řešení typových úloh a problémů.“* (Příloha č. 1 k vyhláška č. 27/2016 Sb., úplné znění ke dni 1. 1. 2021)
2. organizace výuky:
 - nastavení pravidel průběhu a struktury vyučovací hodiny (střídání forem a činností během výuky)
 - diferenciaci výuky, skupinová a kooperativní výuka

Kooperativní činnosti jsou v Metodice pravidelně zařazovány. Díky této formě výuky je cíleně rozvíjena kompetence spolupracovat, děti jsou aktivizované, lépe se soustředí na činnost. Zároveň si děti samostatně poskytují podporu a učí se od sebe navzájem.

1.2 Rámcový vzdělávací program

První verze Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání (dále RVP PV) jako kurikulárního dokumentu vyšla v roce 2001. Jedná se o moderní koncepci, která zahrnuje moderní trendy ve vzdělávání. Dítě se stává aktivním subjektem výchovy v osobnostně orientovaném pojetí. Úlohou pedagoga je partnersky pomáhat rozvoji dítěte a vést jej k samostatnému projevu, vyjadřování a tvořivosti. Jedním z principů je individuální

přístup s respektem k individuálním a věkovým zvláštnostem dítěte. Vzdělávání se zaměřuje na získávání základů klíčových kompetencí, které jsou potřebným podkladem k dalšímu vzdělávání.

RVP PV byl drobně upravován v roce 2004 a účinnosti nabyl 1. 3. 2005. Od 1. 9. 2007 je závazným dokumentem pro instituce zařazené do sítě škol a školských zařízení. „*Vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.*“ (RVP PV, 2018, s. 5)

RVP PV stanovuje pouze rámec vzdělávání. To znamená, že nechává volnost školám uchopit vzdělávání svou vlastní filozofií a vytvořit program vycházející z podmínek dané školy - „ušitý konkrétním dětem na míru“. Další úpravy RVP PV proběhly v letech 2016, 2017, 2018 a v současné době má dle Strategie 2030+ proběhnout další revize.

RVP PV (2018) stanovuje základní principy předškolního vzdělávání:

- Akceptovat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítat do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání.
- Obsah, formy a metody předškolního vzdělávání se přizpůsobují vývojovým specifikům dětí předškolního věku.
- Každý jedinec má být vzděláván a rozvíjen v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb.
- U dětí budujeme základy klíčových kompetencí, obecnějších způsobilostí, dosažitelných v předškolním věku.
- Definuje kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet.
- Svou formulací zajišťuje srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů, které vytváří jednotlivé mateřské školy.
- Vytváří prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí jednotlivých škol. Tím umožňuje školám jejich diferenciaci a možnost volit si formy a metody vzdělávání vhodné pro konkrétní podmínky, možnosti a potřeby školy.

RVP PV stanovuje jako hlavní úkol předškolního vzdělávání „*doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.*“

(RVP PV, 2018, s. 6)

Učitelé poskytují dítěti odbornou péči a podporují jeho rozvoj ve všech oblastech vývoje. Pracují cíleně na základě diagnostických podkladů, aby umožnili dítěti maximální individuální rozvoj. Tím připravují dítěti dobré podmínky nejen pro následný přechod do dalšího vzdělávání, ale i pro jeho další životní cestu.

V předškolním vzdělávání pedagogové volí vhodné formy a metody, které vyhovují vývojovým specifickým předškolních dětí. Patří mezi ně zejména prožitkové a kooperativní učení hrou a činnostmi dětí. Všechny aktivity směřují k vytváření přímých zážitků a zkušeností dětí, které vychází ze života dítěte, tvoří smysluplný obsah a přirozené souvislosti. Činnosti dětí jsou komplexní a dítě se při jejich realizaci rozvíjí zároveň ve více oblastech přirozeným a nenásilným způsobem. Učitel při plánování vzdělávací nabídky dodržuje didaktické zásady pro předškolní vzdělávání.

Pedagog dohlíží na vyváženost spontánních a řízených činností. Nechává dětem dostatek prostoru pro spontánní činnosti a uplatňuje situační učení. Využívá vhodného okamžiku k vytváření smysluplných poznatků ze života a podporuje jejich praktické využití. Záměrné a didakticky cílené aktivity pro děti realizuje pedagog s dětmi buď individuálně, nebo skupinově a vhodnou formou je dítěti motivuje.

„Takové pojetí vzdělávání umožňuje vzdělávat děti v jedné třídě bez ohledu na jejich rozdílné schopnosti a učební předpoklady. V předškolním vzdělávání tak mohou být vytvářeny třídy s věkově homogenním i heterogenním uspořádáním, kde mohou děti vykazovat rozdílné vzdělávací možnosti a potřeby, včetně speciálních.“ (RVP PV, 2018, s. 7 a 8)

Jak již bylo zmíněno, kurikulárním dokumentem na úrovni škol je školní vzdělávací program. Obsah předškolního vzdělávání si stanovuje každá škola podle zásad školského zákona a RVP PV. Volba metod, forem a organizace vychází tedy ze školního vzdělávacího programu (dále ŠVP) a každý pedagog má možnost volit metody a formy dle vlastního uvážení tak, aby vycházel z potřeb jednotlivých dětí a celé třídy. Didakticky zacílené

činnosti vedené nebo motivované pedagogem doplňují spontánní činnosti a mohou probíhat ve skupinách či individuálně.

V Metodice jsou činnosti vedeny různými formami. Některé aktivity jsou vedeny frontálně, ale mnoho aktivit je organizovaných skupinově. Aktivita dítěte při činnostech je nezbytnou součástí úkolů v Metodice. Školský způsob práce je nahrazen hravými úkoly, při kterých se děti pohybují v prostoru a využívají bohatý obrazový materiál. Je zapotřebí individualizovaný přístup a vhodná podpora dětí.

Každé dítě postupuje Metodikou zcela individuálním tempem. Skupinová organizace toto rozdílné tempo využívá a vede děti k vzájemné pomoci, motivaci a respektu. Vychází z přirozené potřeby dítěte poznávat a učit se novým dovednostem a sdílet tento prožitek s vrstevníky. Dítě si prostřednictvím poznávacích aktivit přiměřených svému vývoji vytváří pozitivní vztah ke vzdělávání, což pozitivně ovlivňuje jeho další vzdělávací cestu.

1.2.1 Cíle předškolního vzdělávání

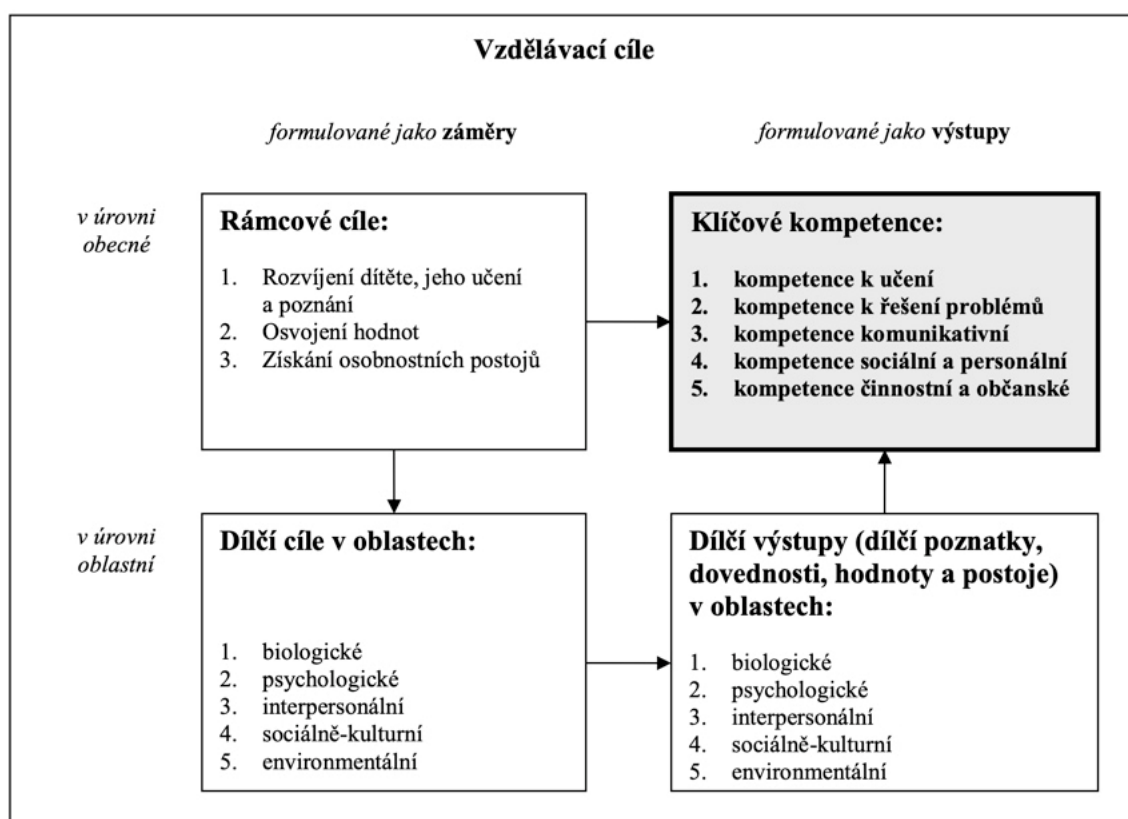
*RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi: stanovuje **cíle** v podobě **záměrů** a **cíle** v podobě **výstupů**, a to nejprve v úrovni **obecné** a následně pak v úrovni **oblastní**. Konkrétně se jedná o tyto kategorie:*

- ***rámcové cíle** – vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání*
- ***klíčové kompetence** – představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání*
- ***dílčí cíle** – vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti*
- ***dílčí výstupy** – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají*

*Tyto cílové kategorie jsou těsně provázané a vzájemně spolu korespondují (viz schéma **Systém vzdělávacích cílů**). (RVP PV, 2018, s. 9)*

Rámcové cíle by měly být vždy součástí plánování vzdělávacího procesu. Jsou obsaženy v ŠVP, třídním vzdělávacím plánu, který podrobně rozpracovává obsah vzdělávání na úrovni třídy, a také v každém integrovaném bloku vzdělávání. Pedagog si je rámcových cílů neustále vědom a snaží se o jejich cílené naplňování během řízených i spontánních činností. Všechny tři rámcové cíle jsou v Metodice cíleně naplňovány. Děti rozvíjí své učení a poznávání. Učí se nové poznatky o hláskové struktuře slov, rozvíjí slovní zásobu, učí se

komunikovat s vrstevníky, řeší problémy, rozvíjí percepce i paměť. Zároveň si osvojují hodnoty naší společnosti. Učí se respektu k potřebám druhých, zdvořile konverzovat, pomáhat si, spolupracovat, počkat, až na ně přijde řada, a podobně. V neposlední řadě rozvíjí i třetí rámcový cíl. Budují osobní samostatnost, získávají důležité pracovní návyky jako připravit si pomůcky, uklidit své pracovní místo, hodnotit své prožívání činností. Sebehodnocení nově nabytých dovedností v práci i v učení je důležité pro pozitivní rozvoj sebepojetí dítěte.



Obrázek č. 1: vzdělávací cíle RVP PV

Jelikož cílem diplomové práce není zcela vymezit tento dokument, budou se další kapitoly zabývat pouze propojením cílových kategorií s rozvojem fonemického uvědomování.

Cílové kategorie RVP PV ve vztahu k fonemickému uvědomování

Cíle vztahující se k oblasti fonemického uvědomování jsou formulovány v několika úrovních. První úrovní jsou klíčové kompetence. Zde se v oblasti kompetence komunikativní stanovuje cíl „*ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní.*“ Klíčová kompetence vyjadřuje ideální výstup předškolního vzdělávání před vstupem dítěte do

povinného školního vzdělávání a učitelé slouží k stanovení vhodného obsahu vzdělávání pro jejich naplnění.

Obsah předškolního vzdělávání je v RVP PV stanoven tak, aby jeho prostřednictvím docházelo k naplňování cílů. Je formulován jako „učivo a očekávaný výstup“ a náleží celé věkové skupině dětí ve stupni předškolního vzdělávání. Obsah vzdělávání je sice rozdělen do pěti oblastí (biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální), ale toto členění je nutno chápat pouze orientačně. Vzdělávání probíhá v integrovaném pojetí a všechny oblasti se navzájem propojují a prolínají při realizaci všestranných činností vycházejících ze života předškolního dítěte.

Vzdělávací oblasti v sobě zahrnují několik kategorií:

- *Dílčí cíle* stanovují, co by pedagog měl u předškolního dítěte podporovat a sledovat.
- *Vzdělávací nabídka* je soubor vhodných činností a aktivit nabízených dítěti pro naplnění dílčích cílů a dosahování očekávaných výstupů.
- *Očekávané výstupy* formulují dosažitelné dílčí kompetence (způsobilosti) dítěte při ukončení předškolního vzdělávání, kterých každé dítě dosahuje v míře svých individuálních potřeb a možností.

Vzdělávací oblasti jsou nazvány takto:

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět

Jak již bylo zmíněno, činnosti a aktivity v mateřské škole v sobě propojují jednotlivé vzdělávací oblasti. Nelze tedy většinou jednotlivé činnosti a aktivity zařadit pouze do jedné vzdělávací oblasti. Budeme-li sledovat pouze hlavní záměry a cíle směřující k podpoře fonemického uvědomování, zaměříme se na oblast **Dítě a jeho psychika**, která se zaměřuje mimo jiné na *podporu řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, stimuluje osvojování a rozvoj vzdělávacích dovedností, vzdělávání a učení*, konkrétně pak na podoblast **Jazyk a řeč**.

Podoblast Jazyk a řeč

Dílčím vzdělávacím cílem podoblasti souvisejícím s fonematickým uvědomováním (dále FU) je „rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování).

Při rozvoji FU podporujeme vnímání a poznávání zvukové struktury slov v mluvené řeči. Zavádíme pojmy jako hláska, slabika, slovo, samohláska, souhláska a podporujeme pochopení skládání jednotlivých fonémů do slov, která můžeme vnímat sluchem, zaznamenávat písmem a následně číst.

Vzdělávací nabídkou podoblasti související s FU jsou:

- *artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti*
- *grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen*
- *prohlížení a „čtení“ knížek*
- *hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků, užívání gest*

Při tréninku jazykových schopností dle Metodiky se zařazují jazykové hry pro pochopení a vnímání rýmů, slabik, izolace, analýzy, syntézy a elize hlásek. Pro znázornění slabik se využívají gesta, grafický záznam schématu slov, grafické znázornění umístění hlásek ve slově, grafické či gestikulační znázornění délky samohlásek. Děti pracují s vlastní knihou k Metodice, tak zvaným Hláskářem. Učí se chápat grafické znázornění slov, poznávají, že zvukovou stránku jazyka lze nějak graficky zaznamenat.

Očekávanými výstupy podoblasti související úzce s FU jsou:

- *učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí)*
- *sluchově rozlišit začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech*
- *utvořit jednoduchý rým*
- *rozlišit některé obrazné symboly a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci*
- *sledovat očima zleva doprava*
- *poznat některá písmena a číslice, popřípadě slova*
- *poznat napsané své jméno*

- *projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu*

RVP PV dále formuluje **rizika** ohrožující úspěch vzdělávání. Jedním z rizik podoblasti Jazyk a řeč je **nedostatečná pozornost k rozvoji dovedností předcházejících čtení a psaní**. Jedním z možných způsobů, jak tomuto riziku v mateřské škole předcházet, je využití Metodiky. Dítě má jejím prostřednictvím pravidelnou podporu jazykových dovedností. Autoři velmi komplexně přistupovali k výběru použité slovní zásoby a do detailu rozpracovali didaktické řady. Metodika postupuje od jednodušších úkonů ke složitějším, což pedagog bez podrobné znalosti fonologie samostatně většinou nezvládne. Jsou dodrženy didaktické postupy a obtížnost odpovídá možnostem předškolních dětí.

Podoblast Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

Dílčí cíle této podoblasti úzce souvisí s FU a činnostmi, kterými jej v předškolním věku podporujeme. Jsou jimi:

- *rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému), rozvoj paměti a pozornosti, přechod od bezděčných forem těchto funkcí k úmyslným, rozvoj a kultivace představivosti a fantazie*
- *rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření)*
- *posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování apod.)*
- *vytváření pozitivního vztahu k intelektuálním činnostem a k učení, podpora a rozvoj zájmu o učení*
- *osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkci (abeceda, čísla)*
- *vytváření pro práci s informacemi*

Všechny zmíněné cíle přímo souvisí s aktivitami cílené předškolní přípravy a s podporou zájmu dětí o plnění předškolních aktivit.

Zde uvádím výběr aktivit a činností podporujících FU vzdělávací nabídky této podoblasti:

- *smyslové hry, nejrůznější činnosti zaměřené na rozvoj a cvičení postřehu a vnímání zrakové a sluchové paměti, koncentrace pozornosti*

- hry nejrůznějšího zaměření podporující tvořivost, představivost a fantazii (kognitivní, imaginativní, výtvarné, konstruktivní, hudební, taneční či dramatické aktivity)
- řešení myšlenkových i praktických problémů, hledání různých možností, variant
- činnosti zaměřené na vytváření (chápání) pojmů a osvojování poznatků (vysvětlování, objasňování, odpovědi na otázky, práce s knihou, s obrazovým materiálem, s médií apod.)
- činnosti zaměřené na poznávání jednoduchých obrazně znakových systémů (písmena, číslice, piktogramy, značky, symboly, obrazce)

Metodika nabízí dětem pestrou škálu aktivit a činností, které děti učí orientovat se v různých vzdělávacích situacích. Často se pracuje s obrazovým materiálem, ale také s konkrétními předměty. Děti pracují individuálně, skupinově i ve dvojicích, což vyžaduje vzájemnou komunikaci a sluchovou i zrakovou pozornost. Rozvíjí se schopnost pracovat s představou, hledat další možnosti řešení. Cíleně se podporuje soustředěnost dětí na rozmanité činnosti.

Velkou pozornost zaujímá v Metodice způsob učení. Vychází z poznatku, že „modelování mentální činnosti je základním prostředkem učení. Názorný model je pro dítě nástrojem myšlení především tehdy, když je obsah učení obtížně uchopitelný... Pro předškolní věk je typický přechod od hry k učení, od názorně-obrazového k verbálně-logickému myšlení. Proto se realizace celé metodiky uskutečňuje formou hry, jejímž účelem je poučení o jazyce.“ (Mikulajová et al., 2016, str. 12) Učení je názorné, zároveň pracuje s dětskou fantazií a představivostí. Motiv Krajiny hlásek je pro děti prostředek pro prožívání a zároveň napomáhá posilovat dětskou pozornost a schopnost soustředit se.

Očekávanými výstupy v podoblasti jsou způsobilosti velmi podstatné pro další všestranné vzdělávání a přechod dítěte do povinného školního vzdělávání, tedy i pro **dovednosti předcházející čtení a psaní:**

- záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost
- poznat a pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno
- přemýšlet, vést jednoduché úvahy a také vyjádřit to, o čem přemýšlí a uvažuje

- *zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité (odhalovat podstatné znaky, vlastnosti předmětů, nacházet společné znaky, podobu, rozdíl, charakteristické rysy předmětů či jevů a vzájemné souvislosti mezi nimi)*
- *vnímat, že je zajímavé dozvědět se nové věci, využívat zkušenosti k učení*
- *postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí*
- *řešit problémy, úkoly situace, myslet kreativně, předkládat „nápady“*
- *nalézat nová řešení nebo alternativní k běžným*

Tyto očekávané výstupy jsou přirozeně podporovány při všech úkolech z Metodiky. Je důležité, aby se děti soustředily na činnosti, a tato schopnost je systematicky posilována. Děti se při aktivitách soustředí na konkrétní problém a na základě toho nalézají řešení. Slovní zásoba dětí se rozvíjí pomocí obrazového materiálu, ale také komunikací ve skupině. Pro řešení jednotlivých úkolů je stěžejní postupovat podle pokynů a instrukcí, zároveň je ale podporován cíl hledat různé možnosti řešení.

V průběhu intervence v mateřské škole bylo velmi zajímavé sledovat postupné rozvíjení schopnosti soustředit se u jednotlivých dětí. Proces zrání i učení ve vzájemné interakci pozitivně podporoval schopnost soustředění. Také tento aspekt je v Metodice zohledněn.

Na začátku Metodiky jsou jednotlivé lekce kratší a jednodušší. V průběhu lekcí se postupně náročnost stupňuje, přesto však jedna lekce trvá maximálně 20 minut. Vzhledem ke střídání aktivit, práci s pohybem, vizualizaci a hravému způsobu práce děti zvládají udržet pozornost během lekce v rámci svých individuálních možností.

Podoblast Dítě a ten druhý

Pro úplnost bych ráda uvedla, že nové úpravy Metodiky pro potřeby větších kolektivů dětí v mateřské škole využívají hojně práci ve skupině a ve dvojici, pro tento účel jsou stanovena pravidla práce. Tento způsob práce rozvíjí vzdělávací cíle z oblasti **Dítě a ten druhý**. Naplňují se tedy cíle:

- *seznamování se s pravidly chování ve vztahu k druhým*
- *vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.)*
- *rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních*
- *rozvoj kooperativních dovedností*

Tyto cíle sice přímo nesouvisí s rozvojem FU, nicméně jsou hojně naplňovány metodami práce v Metodice. Z toho vyplývá, jak již bylo dříve zmíněno, že v předškolním vzdělávání jsou vzdělávací oblasti propojené a vzájemně se prolínají a nelze je od sebe striktně oddělovat.

1.2.2 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Předškolní vzdělávání vychází z respektu k individuálním potřebám jednotlivých dětí a z vědomí, že i věkově homogenní skupina je vždy z pohledu potřeb a možností dětí heterogenní. Individualizace ve výchově a vzdělávání je tedy podstatou pedagogického přístupu v mateřské škole. Pedagog ve své práci usiluje o vytvoření optimálních podmínek k rozvoji každého dítěte.

Deficity v oblasti fonemického uvědomování a sluchové percepce jsou často spjaté se školní nezralostí či speciálními vzdělávacími potřebami. Toto dílčí oslabení bývá i častým důvodem pro odklad školní docházky. Jeho cílená podpora v mateřské škole může znamenat poskytnutí potřebné podpory dětem a usnadnění jejich přechodu do základního vzdělávání. Včasné podchycení oslabení a cílená podpora tak může zvýšit pozitivní prožitek dítěte po přechodu do základní školy a následně podpořit dobré sebepojetí dítěte a rozvoj jeho osobnosti.

1.2.3 ŠVP ve vztahu k FU a metodice

„Školní vzdělávací program je dokument, podle něhož se uskutečňuje vzdělávání dětí v konkrétní mateřské škole.“ (RVP PV, 2018, s. 40) Škola v tomto dokumentu upřesňuje vzdělávání v konkrétních podmínkách a zároveň specifikuje svou odlišnost v pojetí předškolního vzdělávání. Dokument je rozdělen do několika okruhů, v nichž je vzdělávání blíže specifikováno.

Pro potřeby mé diplomové práce se budu blíže zabývat okruhy, které souvisí s využitím Metodiky, pokud si ji škola zvolí jako formu práce s předškolními dětmi.

- V okruhu *podmínek vzdělávání* může škola uvést kvalifikaci pedagogů a jejich odbornou specializaci, podmínky vzdělávání dětí se SVP a konkrétní úpravy podmínek vedoucí k efektivnosti vzdělávání. Do této oblasti tedy lze zařadit i Metodiku a její organizaci v rámci vzdělávání.

- V okruhu *organizace vzdělávání* lze specifikovat metody a formy práce i zaměření jednotlivých tříd. Lze tedy prezentovat Metodiku jako formu práce s dětmi v posledním ročníku předškolního vzdělávání či vhodnou podporu dětí se SVP, dětí s odkladem školní docházky.
- *Charakteristika vzdělávacího programu* je okruh ŠVP, který je nejdůležitější při specifikaci metod práce školy, stanovení cílů vzdělávacího programu a průběhu vzdělávání dětí s SVP. Pokud si škola klade za hlavní cíl připravit děti na přechod do základní školy nebo vyrovnat nerovnoměrnosti vývoje dětí, může zde práci s Metodikou prezentovat jako jeden z nástrojů pro dosažení tohoto cíle.
- *Vzdělávací obsah* je oddíl, kde se vzdělávací nabídka konkretizuje. Zde je možné Metodiku zmínit jako dílčí projekt či program pro k rozvoji FU jako dovednosti důležité pro další osvojování si čtení a psaní. Metodika zaručuje správný didaktický postup, gradaci učiva, srozumitelný obsah a zachovává princip činnostního učení, který je stanoven RVP PV.

2 Vývojová specifika předškolního období ve vztahu k FU

V současném pojetí předškolního vzdělávání se akcentuje osobnostně orientovaný model. Koťátková uvádí, že „*spočívá v aktivním a tvůrčím procesu kultivace člověka, jež směřuje k nalézání lidské identity, kde ti, kteří se učí, vnášejí svůj podíl do vzdělávacího procesu. Ten spočívá na demokratických principech a právech všech zúčastněných. Základem je rozvíjení osobnosti každého dítěte, které vychází z vrozených dispozic a potřeb dítěte, ale jeho možnosti jsou přirozeně pedagogickou prací posouvány, a to v kontextu celé jeho osobnosti.*“ (Koťátková, 2014, s. 157)

Chce-li pedagog rozvíjet osobnost každého jedince, musí při své práci jednoznačně individualizovat, a to lze jen na základě kvalitní znalosti každého dítěte. Důležitým východiskem práce je tedy pedagogická diagnostika.

Definice dle Průchy a Koťátkové: „*Pedagogické diagnostikování je zjišťování, popisování a vyhodnocování úrovně rozvoje žáků (studentů, dospělých) jako výsledku vzdělávacího působení. Při diagnostikování se hodnotí, jaký je např. stav skutečných schopností a dovedností dítěte v posledním roce předškolního vzdělávání v porovnávání s očekávanými výsledky pedagogického působení (s cíli naplánovanými v RVP PV). Výsledkem diagnostického posuzování je diagnóza (dítěte, žáka, skupiny žáků).*“ (Průcha, Koťátková, 2013, s. 160)

Učitel tedy zjišťuje znalosti, potřeby, zájmy dítěte a úroveň jeho vývoje. Na základě těchto znalostí pak plánuje vzdělávací nabídku a upravuje prostředí pro vzdělávání, aby dítě motivoval k dalšímu rozvoji. Cílem diagnostiky se tak stává zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu za účelem optimálního rozvoje dítěte. Dnešní pojetí předškolního vzdělávání vychází z konstruktivistických teorií. Dítě samostatně nebo s pomocí svého okolí vytváří nové poznatky prostřednictvím svého aktivního zapojení do plánovaných aktivit. Takový postup učitele je však podmíněn znalostí zákonitostí vývoje, možností jednotlivých dětí a specifik předškolního období.

Výše zmíněný přístup klade velké požadavky na kvality učitele, jeho profesní a osobnostní kompetence. Učitel je zodpovědný za pedagogický přístup, volbu metod a forem vhodných pro rozvoj dítěte. Proto také další vzdělávání pedagogických pracovníků vychází z povinností daných školským zákonem. Jen skutečně kvalitní pedagog hodnotí úroveň

vývoje dítěte vzhledem k jeho možnostem a stupni vývoje, ale také v souvislosti s průběhem výchovně vzdělávacího procesu a vlastní pedagogickou prací. Učitelská etika zavazuje pedagoga k dodržování ochrany osobních údajů a respektu k citlivým informacím z rodiny dítěte. Výsledky pedagogické diagnostiky mají být podkladem pro další vzdělávání dětí a volbu vhodné podpory dětí, účelem pedagogické diagnostiky není vyslovit „diagnózu dítěte“.

Pedagogický přístup v předškolním vzdělávání je založen na humanistickém přístupu. *„Základní tezí tohoto přístupu je pozitivní pohled na člověka. Dítě je v základu dobré, hodné, tvořivé, společenské. Je možné mu důvěřovat. Každému individu je vrozena schopnost růstu, sebezvoje, naplňování vlastních možností.“* (Mertin, Gillernová, 2015, str. 54)

K celému poznání dítěte je zapotřebí vnímat i jeho rodinné zázemí. Mateřská škola doplňuje rodinnou výchovu. *„Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat předškolní výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči. Mělo by usilovat, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání.“* (RVP PV, 2018, str. 6 a 7)

Dítě předškolního věku je zcela závislé na rodinném prostředí, proto spolupráce s rodinou je důležitým východiskem pro zdárný vývoj dítěte v domácím i školním prostředí. Otevřené vztahy, vzájemný respekt a úcta, podpora a pomoc je součástí práce předškolních pedagogů a podmínkou spolupráce s rodinou dítěte. Rodiče by měli být informováni o pokrocích ve vývoji dítěte a také průběhu výchovně vzdělávacího procesu uvnitř školy.

2.1 Předškolní období

Předškolní období je v odborné literatuře vymezeno většinou dvěma způsoby. Někteří autoři toto období vymezují v širokém slova smyslu jako období od narození až po nástup do školy, jiní jako věk mezi třetím rokem až šestým rokem, či nástupem do školy.

Tato kapitola, stejně jako celá diplomová práce, se zabývá obdobím mezi třetím rokem a nástupem dítěte do základní školy, tedy šestým až sedmým rokem. Jedná se o věk mateřské školy, jelikož toto období je většinou spojeno s nástupem dítěte do mateřské školy. Šulová toto období označuje za: *„jedno z nejzajímavějších období člověka. Doba neutuchající aktivity tělesné i duševní, velkého zájmu o okolní jevy, čas, který je někdy nazýván **obdobím hry**, protože je to právě herní činnost, ve které se aktivita dítěte projevuje především.“* (Šulová, 2005, str. 66)

Na vývoj dítěte lze nahlížet z mnoha úhlů a sledovat cíleně určité oblasti vývoje. Samostatným oborem psychologie, který se zabývá konkrétně vývojem, jeho zákonitostmi a průběhem, je **vývojová psychologie**. Psychický vývoj zahrnuje několik dílčích oblastí, které na sebe vzájemně působí. Vágnerová uvádí tyto oblasti vývoje: *biosociální* (tělesný) vývoj, *vývoj kognitivních funkcí* (procesy podílející se na poznávání), *vývoj motivačně emoční složky* (emočně podmíněné prožívání a jeho regulaci), *psychosociální* vývoj (proměny sociálních rolí, vztahů a způsoby chování). Psychický vývoj každého jedince je ovlivňován mnoha faktory (prostředím, osobností jedince, výchovou...), může probíhat plynule, anebo se mohou střídat fáze rychlejšího a pomalejšího vývoje, popřípadě i regrese ve vývoji.

Ve vývoji se vyskytují tzv. **„kritická období, která jsou nejvhodnější k rozvoji jednotlivých psychických vlastností či k důležité vývojové změně.“** (Vágnerová, 2012, str. 22) Úkolem každého pedagoga je tedy rozpoznat a využít tato období vývoje dětí k vytváření podmínek pro další rozvoj. Ruský psycholog Lev Semionovič Vygotskyj vyslovil názor, že *„lidský život probíhá v určitých etapách, které se dají vymezit časově i věcně (obvyklý začátek změn, charakter změn). Jednotlivé vývojové etapy nezačínají náhle, skokem, ale organismus se na ně předem připravuje. Období, která těsně předcházejí nové vývojové etapě, je obdobím, kdy lidský organismus bývá vnímavější, citlivější, pohotovější zareagovat na podněty zvenku, takže se dá nástup změn „urychlit“. Toto období nazval... **zónou nejbližšího vývoje.**“*

(Průcha et al., 2008, str. 313) Právě tohoto období, které je vhodné pro podporu učení novým dovednostem, využívá Metodika. Učitel v pravou chvíli podpoří právě zrající procesy vhodným vedením a pomůže dítěti aktivizovat proces učení. (viz níže)

Aby mohl vývoj jednotlivých psychických funkcí zdárně probíhat, je potřeba určitý stupeň zralosti. „Zrání ovlivňuje pouze předpoklady k rozvoji určitých psychických procesů. Učení je dále rozvíjí až na určitou, individuálně typickou úroveň.“ (Vágnerová, 2012, str. 22)

Učení je získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života. Naučené je opakem vrozeného. (J. Čáp in Průcha et al., 2008)

V této kapitole se nebudu zabývat všemi oblastmi vývoje předškolního dítěte, ale zaměřím se pouze na oblasti spojené s vývojem FU a předčtenářských dovedností.

Thorová (2015) uvádí, že „*předškolní dítě je připravené, aby učením rozvíjelo již získané dovednosti a kompetence, činilo je komplexnějšími, a urychlilo tak proces osamostatňování.*“

„*Erik Erikson předškolní období označil za věk iniciativy, jehož hlavním projevem a potřebou je **aktivita, činnost a spolupráce.***“ (Erikson, 1950 in Thorová, 2015, str. 381)

Pro toto období vývoje je charakteristickou činností **hra**. Dítě se ve hře realizuje, využívá v ní své dovednosti, představy a tvořivost. Hra je přirozeným prostředkem poznávání, který rozvíjí všechny oblasti vývoje dítěte. Dítě při hře samo spontánně zapojuje proces učení na své individuální úrovni a naplňuje své fyziologické potřeby. Z tohoto důvodu je hra často využívanou pedagogickou metodou.

Také Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina „zabalil“ metodiku do hry v Krajině hlásek a slov, jejímž obsahem je poučení o jazyce. Dětem se práce s hláskami, slabikami a slovy představuje v podobě pohádkových bytostí (Mistr Slabika, Mistr Délka, Hlásulky a další). Postup v Metodice je vykreslen jako putování krajinou, při kterém se děti postupně setkávají s bytostmi. Ty jim zprostředkovávají nové dovednosti jako slabikování, rýmování a podobně. Pro umocnění prožitku a využití magičnosti jsou k metodice k dispozici maňásci. S jejich využitím, jak mám možnost sama ověřovat, jsou děti efektivně motivovány a většinu aktivit vnímají pouze jako hru.

2.1.1 Vývoj kognitivních funkcí

Kucharská v knize Riziko dyslexie popisuje: „*Kognitivní oblast je velmi důležitým předpokladem pro rozvoj čtenářských dovedností. Máme na mysli konkrétní dosažený stupeň myšlení, paměti a pozornosti.*“ (Kucharská, 2014, str. 39)

Vágnerová uvádí, že poznávací procesy se v předškolním období proměňují a jsou charakterizovány mnoha znaky. Ty se projevují ve způsobu nazírání dítěte na svět a zpracovávání informací. „*Piaget (1966) označil tuto fázi kognitivního vývoje podle typického způsobu uvažování předškolních dětí jako **období názorného, intuitivního myšlení.***“ (Vágnerová, 2012, str. 177). „*Myšlení předškoláka je dosud **prelogické, tzv. předoperační, nepostupuje podle logických operací, je stále vázáno na konkrétní činnosti a aktivitu dítěte.***“ (Šulová in Mertin et al., 2015, str. 15) Dítě se učí chápat vztahy a souvislosti mezi věcmi. Díky postupnému pochopení podstatných znaků dochází k zpřesnění chápání pojmů.

V tomto období jsou charakteristické znaky myšlení jako *prezentismus* (orientace na přítomnost), *egocentrismus* (vnímání reality z vlastní perspektivy), *magické myšlení* (fantazijní představy ovlivňují chápání reality), *fenomenismus* (přisuzování důležitosti určitému jevu, vzezření), *antropomorfismus* (tendence polidšťovat předměty), *synkretismus* (spřahování nelogických znaků) a další.

Na konci předškolního období a v průběhu začátku školní docházky by dítě mělo přejít do další etapy vývoje, tzv. **období konkrétních logických operací**. Poznávání se zpřesňuje, je objektivnější a fantazie dítěte je více upozaděna.

Metodika využívá znalost vývoje dítěte a při práci striktně dodržuje princip názorného modelování obsahu učení. „*Názorný model je pro dítě nástrojem myšlení především tehdy, když je obsah obtížně uchopitelný. Například řetězec hlásek ve slově se dá těžko zachytit jen poslechem. Když mluvíme rychle, slova znějí krátkou dobu, znějí jako celky, výslovnost splývavá. Modelování hláskové struktury slov se proto dělá pomocí žetonů a grafických schémat.*“ (Mikulajová et al., 2016, str. 12)

Vývoj poznávacích procesů sám v sobě zahrnuje mnoho dílčích procesů jako zpracování informací, uvažování, řešení problémů, vývoj hry a kresby, chápání času, prostoru, počtu, chápání a vnímání psychických projevů druhých i vlastních a **vývoj paměti a učení**. Právě vývoj paměťových schopností a učení je důležitý z hlediska předčtenářských dovedností.

Kucharská uvádí: „*Můžeme zmínit další funkce, které jsou nezbytné pro úspěšné učení, jako např. paměťové funkce, pro čtení a psaní je to zejména paměť vizuální, sluchová, slovní a kinestetická. Opomenout nelze ani dostatečně rozvinutou pozornost, která umožní dítěti soustředit se na činnosti spjaté se školou.*“ (Kucharská, 2014, str. 39)

Paměť se nevyvíjí izolovaně od dalších funkcí a samozřejmě je závislá na způsobu uvažování, tedy na vyhodnocování „podstatných“ informací pro dítě. Umožňuje rozvoj dalších kognitivních schopností a jejím prostřednictvím dochází k lepšímu zpracování informací a jejich ukládání. Vágnerová uvádí, že „*paměť se skládá z komplexu specifických schopností, které jsou na sobě relativně nezávislé.*“ (Vágnerová, 2012, str. 202). Pro jejich rozvoj je opět důležitá zralost určitých mozkových struktur. Šulová popisuje paměť v předškolním věku jako spíše bezděčnou, záměrná paměť se rozvíjí až kolem pátého roku. Je mechanická a umožňuje snadné přejímání informací. Paměť je také konkrétní a krátkodobá. Před nástupem dítěte do školy se už začíná projevovat i dlouhodobá paměť.

Pro předčtenářské dovednosti je důležitý vývoj **explicitní sémantické paměti**. Ta se v předškolním období zřetelně rozvíjí a díky tomu si děti pamatují více detailů, ale i souvislosti a vztahy mezi nimi. „*Pětileté děti si dokáží zapamatovat větu o pěti slovech, např. „Babička nám přinesla hodně bonbónů.*“ (Vágnerová, 2012, str. 203) Tuto schopnost, která úzce souvisí s jazykovými schopnostmi, zkoumá mimo jiné test Opakování vět, který využívám k diagnostice v praktické části. (Smolík, Bláhová, Bartoš, 2020).

Pozornost, vnímání a schopnost regulovat svoje prožívání a chování značně ovlivňuje samotný proces učení. V předškolním období je vhodná doba k jejich stimulování. „*Exekutivní funkce zahrnují soubor kompetencí, které slouží k monitorování situace a k řízení i regulaci různých psychických procesů (pozornosti, prožívání, uvažování) i chování dítěte.*“ (Vágnerová, 2012, str. 208)

Cílená pozornost umožňuje dítěti vykonávat složitější úlohy a je ovlivňována emočním stavem dítěte. Exekutivní funkce, jak Vágnerová uvádí, jsou komplexem různých dílčích kompetencí:

- a) Pracovní paměť: „*Uchovává aktuální informace potřebné pro orientaci a pochopení situace. Na konci předškolního věku zahrnuje centrální systém, který zaměřuje a udržuje pozornost, a dva specifické moduly, které umožňují uchovávat zrakově či sluchově vnímaných informací*“ (Schneider, 2010 in Vágnerová, 2012)

- b) Schopnost inhibice: „*Děti se nejprve naučí chovat podle jednoduchého pravidla, posléze jsou schopné přejít z jednoho pravidla na jiné, a nakonec se naučí reagovat podle pravidla zahrnujícího různé podmínky.*“ (Bunge a Zelazo, 2006 in Vágnerová 2012) Tato schopnost se rozvíjí na konci předškolního věku.
- c) Kognitivní flexibilita: „*Jde o schopnost měnit pohled na situaci a přesouvat pozornost na to, co je aktuálně důležité.*“ Také se rozvíjí spíše na konci předškolního období.

Koncem předškolního období se dítě postupně učí ovládat své touhy, zvětšuje se sebekontrola a sebeovládání. Tyto schopnosti jsou ovlivňovány jednak zráním CNS, dále však prostředím a výchovou. Lze je tedy vhodně formovat, a to je vhodné začít již v předškolním období.

Práce s Metodikou ve větší skupině dětí velmi intenzivně stimuluje proces seberegulace dětí. Je zapotřebí, aby děti dopřály prostor kamarádům ve skupině, dodržovaly pravidla konverzace a neskákaly si do řeči. Někdy je zapotřebí, aby trpělivě vyčkaly, až se bude učitel věnovat individuálně právě jim. Pozitivní podpora exekutivních dovedností, jasně stanovená pravidla ve skupině i ocenění jejich dobrého zvládnutí jsou podstatné pro dobré **sebepojetí dítěte**. Metodika cíleně podporuje tyto dovednosti a hned v úvodní lekci seznamuje děti s pravidly společné práce. Ty jsou opět doplněné názorným zobrazením, piktogramy, které jsou v průběhu lekcí učiteli využívány k vizualizaci pravidel. Můžeme tedy hovořit o podpoře **vývoje sociálních kontrol**, tedy přijímání společensky žádoucího chování. Právě v této oblasti jsou na dítě kladeny zvýšené nároky při přechodu do základní školy, kde se významně proměňuje předškolní metoda práce hry v školní učení.

Pozornost a paměť se společně podílí na schopnosti dítěte vykonávat činnosti podporující **pregramotnost**.

Pregramotnost definuje Kucharská jako: „*Soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy – komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejího užívání v různých individuálních i sociálních kontextech.*“ (Kucharská, 2014, str. 35)

Mertin používá pro označení základů a předpokladů pro čtení a psaní pojem **předčtenářské dovednosti**. Ty jsou rozvíjeny v mateřské škole před vstupem do základní školy, kde probíhá již skutečná výuka čtení a psaní. Mezi předčtenářské dovednosti Mertin řadí orientaci

v prostoru, v čase, v sekvencích, zrakové a sluchové vnímání, jazykové dovednosti. Z toho je patrné, že mateřská škola má za úkol vhodně podporovat rozvoj dovednosti předcházející čtení a psaní, neboť tak významně ovlivňuje další vzdělávací úspěchy dítěte. *„Zatímco nedostatečné pokroky v jiných oblastech vzdělávání způsobují jedinci pouze dílčí škody, nerozvinuté čtenářské dovednosti nelze v běžném životě současné společnosti prakticky ničím nahradit. Jestliže dítě nezvládne dobře čtení v prvních letech školní docházky, jsou téměř zaručeny špatné výsledky. Špatní čtenáři, jedinci funkčně negramotní nebo dokonce zcela negramotní mají ve vyspělých společnostech velmi ztížen přístup ke vzdělání a následně i k pracovnímu a společenskému uplatnění, dosahují nižšího stupně vzdělání.“* (Mertin et al., 2015, str. 163)

Jak již bylo částečně zmíněno dříve, specifikum Metodiky je, že vychází z teorie psychického vývoje ruské psychologické školy. Využívá teorii L. S. Vygotského, který respektuje vývoj poznávacích procesů a snaží se podpořit proces učení ve vhodný okamžik podnětem, který je v „zóně nejbližšího vývoje.“ Děti poznávají své okolí různými hrami, aktivitami a činnostmi. Získávají nové informace o svém okolí, ale při tomto objevování nejsou samy. Vygotský zdůrazňuje roli dospělého jako facilitátora dětského poznání. Dospělý, učitel, znalý úrovně vývoje dítěte, může dítěti předkládat úkoly o krůček za jeho samostatnými vývojovými možnostmi. Podněcuje tak jeho vývoj s využitím imitačních schopností dítěte a podporuje zrání jeho intelektových schopností. Využívá nápodobu jako typického způsobu učení v předškolním věku a činí z něj hybnou sílu dalšího vývoje. V období, kdy se dítě blíží nové vývojové etapě, je citlivé na vnější podněty. Kvalitní učitel takové období rozpozná a nabídne dítěti vhodnou podporu pro další rozvoj. Podle Vygotského *„To, co dítě umí dělat dnes za spolupráce, bude umět dělat zítra samostatně. ...V dětském věku je dobré jen takové učení, které předbíhá vývoj a táhne vývoj za sebou. Ale učit dítě je možno jen tomu, čemu je schopno se učit. Učení je možné tam, kde je možnost nápodoby. ... Vždy začíná od toho, co u dítěte ještě nedozrálo. Možnosti učení se vymezují zónou jeho nejbližšího vývoje.“* (Vygotský, 2004, str. 102)

Dále bych ráda zdůraznila, že práce dle Metodiky dodržuje i princip zapojení více smyslů a kineze při učení. Děti pracují s různorodými pomůckami, pohybují se v prostoru, mění polohy těla, což podporuje pozornost dětí, ale zároveň pomáhá podpořit paměť a cvičit

schopnost inhibice. Metody práce v Metodice tak odpovídají vývojovým požadavkům předškolního dítěte, jehož důležitou potřebou je aktivita.

2.1.2 Vývoj jazykových schopností

Je důležité si uvědomit, že osvojování čtení a psaní navazuje na znalost mluveného jazyka. Dítě se nejprve naučí mluvit a teprve pak řeší, jak mluvní projev zaznamenat nebo jeho záznam přečíst. Z tohoto důvodu je důležité se zabývat vývojem jazyka. „Jazyk“ vnímáme jinak než slovo řeč. Řeč má podle Smolíka a Seidlové širší význam. Zabývá se kromě slovní zásoby či gramatiky také správnou výslovností. (Smolík et al., 2014) Vývoj výslovnosti nebude předmětem mého zájmu, jelikož přímo nesouvisí s předčtenářskou gramotností.

Vývoj jazykových schopností lze rozdělit do několika fází a pro úplnost zde zmíním i fáze, které předchází předškolnímu období vývoje.

Předjazykové období

Osvojování jazyka začíná již v nejranějším věku a sahá dokonce do prenatálního období. Děti se seznamují se zvuky mateřského jazyka a tyto informace zpracovávají. Po narození reagují na zvuky mateřského jazyka a zvuky vydávané matkou. Je výzkumy prokázáno (např. Werkerová a Tees, 1984, in Smolík et al., 2014), že děti mezi šestým a osmým měsícem života umí rozlišit více řečových zvuků než děti starší nebo dospělí. Je tedy zřejmé, že citlivost k řečovým projevům je člověku vrozená.

Dítě si tedy nejprve vytváří citlivost pro zvuky mateřského jazyka. Zároveň samo začíná již od narození produkovat vlastní zvuky, procvičuje si hlasivky.

Období křiku

Křik a pláč patří k prvním projevům dítěte. V prvních dnech života dítěte se jedná spíše o reflexní činnost. Dítě velmi brzy pozoruje reakce okolí na svůj zvukový projev a začíná svůj projev měnit a používat jej k vyjádření vlastních pocitů. Kutálková uvádí, že „*tvrdý hlasový začátek je signálem nelibosti, bolesti, odporu, nespokojenosti a lze jej nazvat pláčem. Měkký hlasový začátek signalizuje naproti tomu spokojenost.*“ (Kutálková, 2009, str. 36) Empatické matky se velmi brzy naučí tyto hlasové projevy rozlišovat, což příznivě působí na vytvoření jisté vazby s dítětem.

Asi od tří měsíců dítě již začíná modelovat zvuky artikulačními orgány ve spojení s měkkým hlasovým začátkem a nazýváme je **broukáním**. Jedná se převážně o zvuky tvořené v hrdle a zadní části dutiny ústní, které se podobají hláskám *g, ch* nebo samohláskám *aaa, eee, iii, ooo, uuu*. Dítě si „hraje“ se zvuky a prodlužuje je. Již dokáže naslouchat zvukům druhého a reagovat na ně, otáčí hlavu za mluvící osobou. Začíná rozvoj konverzace, přidává se hlasitý smích.

Období žvatlání

Dítě stále experimentuje s mluidly a pracuje s melodií hlasu, mění výšku hlasu. Jedná se o pudovou hru s mluidly. Asi v šesti měsících začínají děti spojovat hlásky do slabik a slabiky zdvojují. Ozývají se zvuky jako *baba, dada...* a tento projev je nazýván **žvatláním**. Žvatlání se vyskytuje i u dětí neslyšících, i když podle některých výzkumů (Eillersová a Oller, 1994 in Smolík et al., 2014) se objevuje později.

V tomto období dítě začíná rozumět prvním slovním hříčkám, pokynům. Reaguje však nejen na slova, ale také melodii a gesta. Dítě prostřednictvím porozumění svému okolí začíná vrůstat do společnosti a vnímá zvyklosti a další podněty ze svého okolí. Právě podnětnost prostředí pak velmi ovlivňuje nejen další vývoj jazyka.

„Většina autorů se shoduje v tom, že mezi osmým až jedenáctým měsícem dochází k projevům první nápodoby v předřečových projevech. Dítě vyslovuje první napodobované zvuky pomaleji a často užívá tzv. bezhlasový šepot. Tento projev lze považovat za přechod k projevům řečovým.“ (Šulová, 2005, str. 106) Dále Šulová uvádí, že počátky předřečových projevů jsou ovlivněny specifickou mluvou, kterou rodiče vůči dítěti používají. Ta se vyznačuje odlišností jak v intonaci a rytmu řeči, tak ve volbě slov či syntaktické složitosti vět. Hovor je také často doprovázen pohybem paží, hlavy, čímž dospělí zdůrazňují význam slov a ovlivňují osvojování jazyka. Období žvatlání se později prolíná s obdobím vzniku prvních slov.

První slova a rozšiřování slovní zásoby

První vědomá slova se u dětí objevují zpravidla kolem dvanáctého měsíce věku. Někteří rodiče často uvádějí první slova i dříve. Jak uvádí Kutálková, nejčastější spojení hlásek je *A* a jednoduché retoretné hlásky *P, B, M* a *T*. Z těchto slov vynikají oslovení pro nejbližší členy rodiny (*mama, tata, baba, papa*), často se však nejedná o první slovo v pravém slova smyslu,

ale o žvatlání. (Tato skutečnost se odráží v různých jazycích, protože označení členů rodiny se v jednotlivých jazycích podobají.) „*Slovo musí nejprve projít prahem pochopení (dítě ví, co zvuk znamená), ale i prahem proslovení.*“ (Kutálková, 2009, str. 39) Dítě stejně jako dospělý mívá větší slovní zásobu pasivní (slova, kterým rozumíme) než slovní zásobu aktivní (slova, která používáme).

První slova jsou často podstatnými jmény nebo například citoslovci zastupujícími podstatné jméno (*haf, bū*). Slovo mnohdy zastupuje celou větu a může označovat mnoho různých významů – *Ham* pro „Mám hlad; Chci kousnout; To je jídlo.“ a podobně. („*Koncept holofráze*“ in Smolík et al., 2014, str. 28) Slova navíc mohou zastupovat více věcí, tzv. „*rozšířená extenze*“ (dítě slovem *haf* označuje všechna čtyřnohá zvířata) nebo „*zúžená extenze.*“ (dítě slovem *pes* označuje jen jednoho konkrétního psa).

Slovníkový spurt je označení pro období, kdy dochází k prudkému zvyšování počtu slov ve slovní zásobě dítěte. Smolík ve své knize uvádí popis rychlého růstu slovní zásoby od Sterna, který chápal tento jev jako důsledek osvojení symbolického principu. To znamená, že dítě pochopí, že každá věc má svůj název.

Piaget uvádí pro osvojení symbolického významu slov období druhé poloviny druhého roku života. Společně s jinými autory (Gopniková, Meltzoff) zastává názor, že toto období je teprve skutečným začátkem osvojování si slovníku v pravém slova smyslu. Dítě chápe, že každá věc má svůj název, což je důvodem kladení časté otázky: „Co to je?“

Rychlost růstu slovní zásoby se dá jen těžko měřit. Různí autoři mají rozličné názory i na slovníkový spurt. Langmaier a Krejčířová uvádějí: „*Jednotlivé děti se ovšem odlišují jak v začátku řeči, tak i v onom bodu exponenciálního obratu. Ani jednotlivé studie neuvádějí stejná čísla, ale nejčastěji vykazované „normy“ jsou tyto: Ve 12 měsících užívá dítě kolem 6 slov, v 18 měsících 20 až 30 slůvek a ve dvou letech 200 až 300 slov.*“ (Langmaier et al., 2006, str. 75) Zajímavé však je, že Templinová (1957) odhadovala, že děti při nástupu do základní školy znají asi devět tisíc slov.

V souvislosti s osvojováním čtenářských dovedností je důležité upozornit, že slovní zásoba je nutnou podmínkou pro porozumění čtenému. Bez porozumění významu přečtených slov nemůže dojít k porozumění čteného textu. (In Smolík et al., 2014)

Slova a věty

Dítěti samozřejmě brzy nestačí k vyjadřování pouze jednotlivá slova, a tak slova začíná spojovat. Vnikají první věty, a to většinou kolem druhého roku věku. Někteří autoři nástup vět uvádí vzhledem ke slovní zásobě – přibližně dvě stě slov. (Nelson, Bloom, Lighbow, Hood in Smolík et al., 2014)

Rozdíly mezi dětmi jsou však značné. Kutálková uvádí: „*Věk kolem tří let se považuje za hranici tzv. období fyziologické nemluvnosti.*“ To znamená, že do tří let lze tolerovat pomalý nástup řeči. „*Jestliže ale dítě nemluví ani po třetím roce nebo mluví podstatně méně, než je v tomto věku obvyklé a stav se nijak významně nemění, jde už o opožděný vývoj řeči.*“ (Kutálková, 2009, str. 141) Označení „*opožděný vývoj řeči se používá v případě, že děti nedosahují jazykové úrovně odpovídající jejich věku. V angličtině ... jako late talkers, tj. pozdě mluvící děti.*“ (Smolík et al., 2018, str. 16)

Smolík dále uvádí, že schopnost kombinovat slova do vět a vytvářet různé významy je nazývána **jazykovou kreativitou**. V této dovednosti se uplatňuje i schopnost uplatňovat gramatická pravidla jazyka.

Langmaier a Krejčířová dále uvádějí, že podstatný vliv na vývoj řeči dítěte je komunikační styl matky. Jestli se v hovoru zaměřuje spíše na pojmenovávání předmětů a jejich vlastností (referenční styl), či na sdílení emocí, pojmenovávání činností, pokynů (expresivní styl). To ovlivňuje slovní zásobu a slovní druhy, které dítě používá. (Langmaier et al., 2006)

Období telegrafické řeči

Další fází ve vývoji jazyka je právě fáze telegrafické řeči, kdy dítě často dysgramaticky spojuje dohromady několik slov. Toto období je patrné ve většině jazyků, projevuje se však vynecháváním různých složek jazyka (koncovky slov, předložky, přídavná jména a podobně). Důvody gramatické nesprávnosti v raných stádiích vývoje jazyka mohou být dle odborníků různé. K vyjadřování ve větách je potřeba více jednotlivých úkonů. Dítě musí mít představu, co chce říct, vybavit si potřebnou slovní zásobu a tu správně seřadit. To je poměrně náročné vzhledem k věku dítěte, kdy dítě začíná mluvit ve větách.

Oblast syntaxe, pravidel větné skladby, dítě objevuje při skládání slov do vět postupně. Thorová uvádí, že mezi 2. a 3. rokem děti začínají používat přídavná jména a osobní zájmena. Mezi 3. a 4. přidávají předložky a spojky. Dítě většinou dokáže tvořit souvětí

slučovací, odporovací a důsledková. Ve čtyřech letech již děti používají všechny slovní druhy a tvoří složitější souvětí.

Osvojování gramatiky

Dítě si osvojuje gramatické jevy v jazyce postupně. Prvním jevem, který se objevuje, je skloňování (mezi 2. a 3. rokem), později časování sloves a užití množného čísla (3 roky). Tato pravidla se děti učí analogicky, takže slova podobná skloňují stejně. Tímto vznikají i nesprávné tvary a jejich důvodem jsou mnohé nepravidelnosti jazyka. Smolík však uvádí, že právě tyto tvary dokazují, že dítě generalizovaně používá pravidla gramatiky. To znamená, že si je již uvědomuje.

Nepravidelné tvary se děti učí spíše napodobováním a zapamatováním projevu dospělých. Dítě se postupně učí morfologická pravidla a okolo pěti let se dysgramatismy vyskytují jen sporadicky. „*Přirozené, s věkem související chyby v morfologii nazýváme vývojově fyziologické dysgramatismy.*“ (Thorová, 2015, str. 228)

Právě úroveň jazykového vývoje v oblasti gramatiky zkoumá *test Opakování vět*, který používám při testování dětí v praktické části práce. Autoři tohoto testu poukazují na to, že k opakování vět nestačí využít pouze paměť. Vzhledem k rekonstrukční povaze paměti dětí při opakování vět znovu skládají obsah věty na základě znalosti gramatických pravidel. Samozřejmě se v této úloze uplatňuje také porozumění větám.

Metodika se zabývá také rovinou morfologie, a to například při zdůraznění, že změna pouze jednoho fonému může změnit význam celého slova. (Příkladem je užití množného čísla u podstatných jmen či slov, která se rýmují.)

„*Gramatika jazyka se vyvíjí přibližně do pěti let, nedostatky v tomto období už signalizují potíže ve vývoji.*“ (Kutálková, 2009, str. 42)

Lexikální rovina

Opět se vracím k slovní zásobě dětí, která, jak jsem dříve zmínila, prudce narůstá. Dítě se nejprve slovní zásobu učí od dospělého, který mu slova několikrát opakuje. V určité fázi se však situace otáčí a dítě se začíná samo ptát. Zhruba mezi 2. a 3. rokem tak přichází **období otázek**. Dítě si díky nim samo zajistí přísun informací a dále si rozšiřuje slovní zásobu, ukotvuje gramatiku a učí se rozhovoru. Původní otázka „Co je to?“ se promění v otázku

„Proč?“, což souvisí samozřejmě s i vývojem myšlení. Dítě začne zkoumat příčiny jevů. V předškolním období děti často vytváří mnoho nových tvarů slov, **neologismů**, která jsou důkazem experimentace s jazykem. Mezi dětmi jsou již v tomto věku velké rozdíly ve velikosti slovní zásoby. Thorová (2015) uvádí: „*Například 5-6 leté děti mají slovní zásobu v rozsahu 2500-6000 slov.*“ (Beck, McKeown, 1991)

Sémantická rovina

Pro úplnost ještě zmiňuji tuto rovinu, které jsem se dotkla v oddílu prvních slov. Tato rovina postihuje oblast porozumění slovům a jejich významům. Některá slova mohou v jazycích zastupovat více významů. U slov navíc rozlišujeme význam *denotativní (základní význam pojmu)* a *konotativní (další významy související s kontextem)*. Kontext tedy může proměnit význam slov. Při komunikaci používáme i další neverbální způsoby vyjádření, které mohou měnit sdělení v humor, nadsázku, ironii či metaforu. Právě pochopení významu z kontextu je pro děti složitější záležitostí. Jak uvádí Thorová (2015), některé kontexty jako nadsázku děti začínají chápat dříve (dle situace i mezi 4. a 6. rokem), většinu však až ve školním věku.

Pragmatická rovina

„*Jako pragmatika se označuje vztah mezi znaky a jejich užíváním. Pragmatická dimenze jazyka pak představuje schopnost účinně používat jazyk způsobem, který je přiměřený situaci a vede k dosažení komunikačních cílů.*“ (Smolík et al., 2014, str. 94) Právě v této rovině se uplatňuje již zmíněná neverbální komunikace, mimo jiné ovlivněná různými kulturními zvyklostmi. Pragmatiku si děti osvojují již od narození. V různých sociálních situacích se učí očnímu kontaktu, pravidlům rozhovoru, použití vhodného tónu řeči, později dokonce schopnosti porozumět myšlení druhých nebo se přizpůsobit komunikaci druhého. Na první pohled to vypadá, že pragmatická rovina řeči je oblastí související spíše se sociálním rozvojem. Smolík však dokládá na výzkumech (Rapinová, Allenová, 1983), že děti s poruchou pragmatiky mají omezenou schopnost chápat význam slov a vět, a tudíž je jejím oslabením ovlivněn celý systém jazyka.

Z výše uvedených odstavců vyplývá, že jazykové schopnosti lze rozdělit do několika rovin jazyka (foneticko-fonologická, lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická a pragmatická). Všechny tyto roviny se však vyvíjí společně, jsou na sobě závislé a jejich vývoj je úzce provázán s vývojem myšlení (například užití časových příslovcí v řeči se objevuje v souvislosti s chápáním času). Ve vztahu k osvojování si čtení a psaní je tedy úroveň porozumění jazyku důležitým faktorem, jelikož ovlivňuje porozumění čteného textu. Počáteční neúspěchy ve čtení a psaní však spíše ovlivňuje úroveň fonologických schopností, kterým se budu věnovat dále.

Metodika cíleně podporuje rozvoj slovní zásoby. Na jedné straně lze upozornit na bohatý obrazový materiál k Metodice, jehož pravidelným využíváním dochází k rozvoji slovní zásoby pasivní i aktivní. Na druhé straně se vytváří nová slova pojmenovávající nově objevované jevy jako hláska, slabika, rým, schéma, žeton, samohláska a další. Podpora fonologických schopností je pak hlavním cílem Metodiky.

2.1.3 Fonematické uvědomování a jeho vývoj

Odborníci Seidlová Málková, Kucharská a Mikulajová, zabývající se oblastí fonologických schopností, uvádějí různá označení schopnosti členit slova na menší jednotky a uvědomovat si strukturu slov. V odborné literatuře se tedy používají označení jako fonematické povědomí, fonologické uvědomování, fonematické uvědomění a podobně. Anna Kucharská uvádí ve své knize Riziko dyslexie definici: „*S pojmem fonologické uvědomění či povědomí (phonological awareness) se většinou pojí schopnost uvědomění, že se slova skládají ze slabik a dále z fonémů. Jedná se o schopnost explicitně a izolovaně manipulovat s jednotkami řeči, které jsou menší než slova; uvědomit si, že se „slova skládají z jednotlivých zvuků (např. z fonémů), které lze spojovat (vyslovovat dohromady), aby vznikla slova.*“ (Pressley, Allington, in Mertin, 2001, s169, in Kucharská, str. 124)

Pro účel této práce budu tedy používat definici Novákové a kolektivu.

„**Fonologické uvědomování** – toto je širší pojem – definujeme jako schopnost uvědomovat si fonologickou strukturu řeči, což zahrnuje uvědomování si slabik ve slovech, rýmů i jednotlivých zvuků řeči, tj. fonémů.

Fonematické uvědomování se vztahuje jen na úroveň fonémů. Dítě ví, že slova se skládají ze zvuků řeči a také ví, jaké zvuky jsou ve kterých slovech.

Uvědomování se projevuje jako dovednost dítěte řešit úkoly, které vyžadují manipulaci se slabikami nebo zvuky řeči v mysli, např. rozložit slovo na slabiky nebo ho vyhláskovat, rozhodnout, zda se slova rýmují nebo ne, určit počet fonémů ve slově, určit první nebo poslední foném, vynechat foném a říci, co ze slova zbyde apod. Jde o komplexní, vnitřně diferenciovanou schopnost, v rámci níž různé typy úkolů mají rozdílnou kognitivní náročnost, a proto celý proces rozvoje trvá několik let.“ (Nováková et al., 2020, str. 23)

Seidlová Málková (2015) uvádí, že právě fonologické schopnosti u dětí předškolního věku, a hlavně fonemické uvědomování v kombinaci se znalostí písmen, jsou významným ukazatelem budoucího čtení.

Caravolas zkoumala význam fonemického uvědomování ve srovnání s jinými prediktory čtení a psaní v konzistentních i nekonzistentních jazycích. Studie prokázala, že v obou případech je FU významným prediktorem. Uvědomování si jednotlivých fonémů slov je důležitou dovedností, která ovlivňuje například chybovost psaní slov. (Caravolas M., Volín J., Hulme C., 2005)

V předškolním věku se FU dle Schöffelové rozvíjí nejvíce a jeho rozvoj lze vhodně stimulovat. Dále je nejúčinnější prevencí dyslektických obtíží u dětí.

Ve své práci uvádí Kulhánková, že fonologické dovednosti mají více složek. Patří mezi ně fonologické uvědomování, verbální paměť, rychlé jmenování a rychlost řeči. (Kulhánková, 2008)

Nyní se zaměřím na vývoj fonologických schopností, jak jej uvádí Smolík a Seidlová Málková. Jak bylo uvedeno v kapitole o vývoji jazyka, již malé dítě si osvojuje zvuky mateřského jazyka. V průběhu předškolního věku pak dochází k významnému rozvoji porozumění jazyku i jeho produkce. Společně s tím, jak si dítě osvojuje zákonitosti jazyka, se rozvíjí i fonologické povědomí. V oblasti fonologického povědomí někteří autoři (Hulme, Snowling, 2010, s. 42 in Smolík et al., 2014, str. 102) rozdělují dvě úrovně:

- a) **implicitní fonologické dovednosti**, které si dítě osvojuje samo. Patří sem úkony spjaté s pracovní pamětí, jako je rychlé jmenování. Dítě je schopné jmenovat řadu obrázků za sebou jdoucích. To je úkon předcházející čtení, kdy dítě jmenuje písmena za sebou jdoucí ve slově. Musí rozpoznat obrázek a rychle k němu vybavit z pracovní paměti slovo. Schopnost rychlého automatizovaného jmenování (RAN) je silným prediktorem čtení. „Tato kognitivní schopnost v podstatě umožňuje efektivní a

plynulé osvojování si vztahů mezi fonologickými (zvukovými) a vizuálními obrazy, jakési intermodální kódování.“ (Šedinová, Seidlová Málková, 2017, str. 44) Nízká úroveň rychlého jmenování je tedy indikátorem možných potíží s osvojováním čtení a psaní. Není však možné jej u dětí efektivně podporovat a ovlivnit jeho úroveň. (přednáška, kurz Elkoninovy metody)

- b) Explicitní fonologické dovednosti** již vyžadují, aby se dítě zamýšlelo nad zvukovou strukturou slov a vědomě manipulovalo s jejími částmi. Tím se myslí například úkony jako rozpoznání první či poslední hlásky, elize (vynechání) hlásky a podobně. Právě tyto dovednosti jsou zkoumány v praktické části diplomové práce k ověření výsledků intervence u intaktních dětí. Konkrétně se jedná o test izolace hlásek a test syntézy hlásek do slov z testovací baterie Mabel.

Fonologické dovednosti mají různou obtížnost a jejich návaznost je důležitá při procesu učení. Odborníci se shodují na dvou základních úrovních členění slov. První úroveň je členění na slabiky. Slabika je považována za přirozenou řečovou jednotku, protože její výslovnost nevyžaduje pomocné zvuky. Je tedy nejmenší a základní jednotkou mluvené řeči. Proto je pro děti dělení na slabiky jednodušší, srozumitelnější a pochopitelnější. Druhou úroveň je dělení slov na jednotlivé hlásky, což je úkon podstatný pro osvojení si psaní. Děti zpravidla nejdříve určí ve slově počáteční hlásku, později hlásku poslední.

„Goswam a Bryant (1990) a Adams (1990) popisují ve svých přehledových monografiích vývoj fonologického povědomí jako proces postupující od citlivosti k větším fonologickým jednotkám (např. slovům, slabikám), které dítě v proudu řeči dokáže vydělovat pomocí prozodických vodítek, přes menší jednotky (např. prétury, slabičné základy nebo kódy) až k jednotlivým fonémům, tedy základním stavebním jednotkám slabiky.“ (Smolík, Seidlová, 2014, str. 108)

Vývoj fonologického uvědomování je ovlivněn ještě řadou dalších jevů příslušného jazyka. Například slabičnou stavbou slov. Český jazyk má několik druhů slabik. Slabiky nejčastěji vznikají spojením: (dle Volína, 2010, s. 56, in Smolík, Seidlová, 2014, str. 105)

- souhlásky a samohlásky (CV) – např. *do, na, to*
- souhlásky, samohlásky a souhlásky (CVC) – např. *kůň, rak*
- dvou souhlásek a samohlásky (CCV) – např. *dva*
- dvou souhlásek, samohlásky a souhlásky (CCVC) – např. *mráz, stůl*

Způsob, jakým se mluvená podoba jazyka zapisuje a do jaké míry přísluší jednomu fonému také jeden grafém, se označuje jako tzv. transparentnost jazyka. Český jazyk je považován za transparentní, a tak se děti mohou na spojení fonému a grafému brzy zorientovat.

Vývoj fonologického povědomí souvisí s vývojem kognitivních operací. Dítě je tedy schopno provádět úkony se stále menšími jednotkami jazyka a zároveň provádět stále náročnější operace. Systematický popis tohoto procesu vytvořila Adams (1990) in (Smolík, Seidlová 2014, str. 125):

1. úroveň: „Mít ucho pro zvuky.“ Dítě na této úrovni zná říkanky a má cit pro rýmy v básničkách a písničkách. Dítě dokáže rozpoznat a vyhledat rým.
2. úroveň: „Vyžaduje dovednost porovnávat slova podle jejich zvukové skladby a určovat, zda se liší.“ Dítě pozná rozdíly mezi slovy lišícími se jednou hláskou (*les, pes, los, pas...*).
3. úroveň: „Skládání fonémů do slov.“
4. úroveň: „Manipulace s fonémy.“ Do této úrovně patří izolace první a poslední hlásky, elize hlásky (vynechání).
5. úroveň: „Segmentování slov na fonémy. Úkolem dítěte je rozkládat slova na jednotlivé hlásky a vyslovovat je v řadě, jak jdou za sebou.“

Z mnoha výzkumů také vyplývá, že fonematické uvědomování je klíčovým prediktorem vývoje čtení a psaní. „V roce 1983 Bradley a Bryant publikovali v prestižním časopise *Nature* článek s názvem „Kategorizování zvuků a osvojování si čtení – kauzální vztah“, který přinesl důkazy o fonologických deficitech jako příčině potíží ve čtení u dětí (Bradley a Bryant, 1983, in Nováková et al., 2020, str. 24). Od té doby význam FU potvrdilo mnoho dalších výzkumů (např. Melby-Lervåg a kol., 2012; Caravolas a kol., 2012, 2019). Abychom tedy pozitivně podpořili budoucí vývoj čtení a psaní, můžeme v předškolním věku podporovat rozvoj fonematického uvědomování.

U dítěte v předškolním věku chceme rozvinout dovednost, která mu umožní manipulaci se slabikami nebo hláskami v mysli. Konkrétně mám na mysli rozpoznat rým, rozložit slovo na slabiky, izolovat první a poslední hlásku, složit krátká slova z hlásek anebo naopak rozložit na hlásky. Vzhledem k tomu, že tyto úkoly mají různou náročnost, je potřeba dodržovat jejich správné didaktické řazení a podněcování. Takový správný vývojový postup přináší Metodika.

Jak uvádí ve svém článku Šedinová a Seidlová Málková (2017), v českém prostředí nemají cílené programy na podporu pregramotnostních dovedností příliš silnou tradici. Dostupný je právě pouze Tréninkový program dle B. D. Elkonina, tedy Metodika. Poskytuje strukturovanou podporu FU a ve druhé části (Grafémová etapa) také seznamuje předškolní děti se znalostí písmen. Právě spojení podpory FU a znalosti písmen prostřednictvím Metodiky dle B. D. Elkonina ve slovenské verzi ověřovala ve studii na Slovensku Tokárová (2015). Sledovala vývoj běžných dětí a dětí s narušeným vývojem řeči a přínos intervence s použitím Metodiky. Děti z experimentální skupiny pak vykazovaly statisticky významný pozitivní vývoj v oblasti čtení a psaní, a to i rok po ukončení programu.

Jednotlivé lekce Metodiky dodržují zákonitosti vývoje fonologického uvědomování a postupují od lehčích úkonů ke složitějším. Zohledňují i takové jevy, jako že některé hlásky se rozlišují snadněji a jiné hůře. Tomuto jevu je zcela přizpůsobena slovní zásoba, s kterou se v Metodice pracuje. Učitel postupující podle Metodiky se tedy nedopouští zbytečných chyb z neznalosti věci. **Cílem Předgrafémové etapy Metodiky je orientace v hláskové struktuře běžných kratších slov a pochopení principu, jak z hlásek tvořit slova.**

3 Školní zralost a připravenost

Předškolní období vrcholí nástupem dítěte do školy. Tento životní milník vnímá většina rodin jako důležitou životní etapu a všichni se snaží, aby jej dítě prožilo radostně a s pozitivním očekáváním. Jak bylo zmíněno výše, cílem předškolního vzdělávání je vytvářet základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání, vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytovat speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Proces vytváření těchto předpokladů je dlouhodobý a probíhá po celou dobu docházky dítěte do mateřské školy, ne pouze v posledním ročníku. Všechny aktivity, činnosti a sociální situace v mateřské škole podporují vývoj dítěte směrem ke školní zralosti a připravenosti.

Posouzení zralosti či připravenosti dítěte pro nástup do školy je možné opět jen na základě dobré znalosti dětského vývoje. Podílí se na něm rodina dítěte a pedagogové mateřské školy, proto je důležitá jejich vzájemná komunikace a důvěra. Běžnou praxí v mateřských školách jsou konzultace s rodiči na téma školní zralosti. Rodičům je předkládána diagnostika

jednotlivých složek vývoje dítěte, aby byl pohled na dítě co možná nejkompexnější. K tomuto účelu využívá mnoho mateřských škol například materiál Brigitte Sindelar (2016).

Pokud existují nějaké pochybnosti o zralosti či připravenosti dítěte pro vstup do základní školy, mohou rodiče požádat o posouzení odborníky z pedagogicko-psychologické poradny, pediatra či další odborníky.

Thorová definuje školní zralost jako „*Soubor duševních schopností a dovedností, které umožňují dítěti zvládnout nároky povinné školní docházky a zároveň mít z vyučování a školních aktivit prospěch. ... Školní zralost není pouze definována coby psychická připravenost naučit se klasickým školním dovednostem, jako čtení, psaní, počítání, ale dítě musí být pro vstup do školy vybaveno také sociálními kompetencemi. ... Emoční zralost umožní dítěti akceptovat a zvládat pravidla a zátěž vyplývající ze školních povinností.*“ (Thorová, 2015, str. 396)

Bednářová, Šmardová (2010) uvádějí: „*Školní zralost můžeme vymezit jako dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.*“

„*Školní připravenost... zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které dítě nabyvá a rozvíjí učením, sociální zkušeností (zejména v MŠ).*“ (Bednářová, Šmardová, 2010, str. 2)

Nyní blíže specifikuji jednotlivé oblasti školní zralosti a připravenosti, jak je uvádí Thorová.

3.1 Věk dítěte

Jak uvádí školský zákon, dítě nastupuje do školy v září následujícím po dovršení šesti let věku. Již dříve odborníci jako Jirásek, Matějček (odkaz) poukazovali na skutečnost, že ne všechny děti jsou v tomto věku zralé do školy. Zejména u chlapců se objevuje pomalejší a nerovnoměrné dozrávání. V současné době se klade důraz na posouzení zralosti zejména u chlapců rozených v rozmezí března až srpna a dívek narozených v letních měsících. Věk tedy není nejdůležitějším hlediskem zralosti dítěte.

3.2 Fyzická zralost

Do fyzické zralosti spadají předpoklady jako tělesná výška, váha, výměna chrupu a poměr tělesných proporcí. Je podmíněna biologickým zráním. Dítě potřebuje dostatek fyzických sil a potřebnou úroveň tělesného vývoje pro zvládnutí běžných školních povinností, aby se u něj neprojevovala například zvýšená únava. Důležitou podmínkou je dobré fyzické zdraví. Zvýšená nemocnost, oslabená imunita, malý tělesný vzrůst mohou být důvodem doporučení odkladu školní docházky. Také je třeba posoudit případné smyslové vady zraku či sluchu. K této oblasti se vyjadřuje především pediatr, který sleduje fyzický vývoj dítěte.

3.3 Oblast motoriky a grafomotoriky

Motorika dítěte by měla být na takové úrovni, aby dítě zvládalo koordinované pohyby na úrovni celého těla. To umožňuje vykonávat komplexní činnosti jako běh, chůze po schodech, jízdu na kole, plavání, zdolávání překážek, házení míčem, různé jiné sporty a samozřejmě sebeobsluhu, ve škole pak tělesnou výchovu a pracovní činnosti. Pro výuku čtení a psaní i dalších dovedností je důležitým předpokladem přiměřeně rozvinutá úroveň motoriky rukou, a to i v oblasti jemných pohybů, souhra pohybu očí a rukou („*vizuomotorická koordinace – propojení jemné motoriky a grafomotoriky a zrakového vnímání*“) (Kucharská, 2014, str. 41). Dítě by mělo zvládat pohybovat očima po řádce zleva doprava.

Grafomotorika je „*soubor psychomotorických činností, které jedinec vykonává při psaní.*“ (Průcha et al., 2008) Jedná se tedy o psychické a motorické činnosti. Kvalita je závislá na vyvráté hrubé motorice těla a uvolnění ruky v oblasti ramene, lokte, zápěstí a prstů. Správný úchop tužky, špetkový úchop, je důležitý pro pozdější výuku psaní, ale také pro kresebný projev. Právě při něm dochází k navození správného úchopu a mateřská škola by měla dbát na správném ukotvení tohoto návyku. Správný úchop a uvolněná paže umožňují provádět plynulé a jemné pohyby při psaní a kreslení.

Tuto oblast podporuje Metodika používáním slabikových a slovních schémat. Dítě se učí zapisovat schéma v podobě spodních obloučků, pracuje zleva doprava nejen při grafickém záznamu, ale při práci s žetony. Děti manipulují s drobným materiálem a skládají jej opět zleva doprava.

3.4 Sociální kompetence

U dítěte se předpokládá určitá úroveň sociálních dovedností. Rozlišovat způsoby chování v kontaktu s blízkou a cizí osobou, autoritou a vrstevníkem. Zvládat základní pravidla slušného chování v různých prostředích (doma, ve škole, v divadle, restauraci). V řeči rozlišovat vykání a tykání, dodržovat pravidla rozhovoru. Již by se neměla vyskytovat úzkost ze sociálního odloučení od rodiny a dítě by mělo s radostí navazovat kamarádské vztahy s vrstevníky. S kamarády by se dítě mělo dohodnout na hře, obhájit a někdy prosadit své nároky, pomoci druhému nebo o pomoc požádat. Mělo by se radovat z úspěchů, ale zvládnout i frustraci z neúspěchu. Dítě by mělo být připravené přijmout a plnit novou sociální roli, roli školáka a spolužáka.

3.5 Emoční zralost

U dětí se na konci předškolního období očekává jistá emocionální stabilita. Dítě by mělo kontrolovat své emoce v chování a zároveň již porozumět emocím, které projevují druzí. Dobré je, pokud se dítě do školy těší a raduje se ze sociálních interakcí. Zároveň je důležité, aby dítě zvládlo počkat, až na něj přijde řada, a nedožadovalo se neustálé pozornosti. Úzkost, strach ze školy, velký ostych, enuréza, poruchy spánku, narušení plynulosti řeči, to vše mohou být projevy nezralosti v této oblasti. Oblast emoční a sociální jsou úzce provázány.

3.6 Řeč a komunikativní schopnosti

Úroveň jazykových schopností je úzce provázána s úrovní kognitivních procesů. „*Řečí se podporuje a rozvíjí myšlení. Rozvíjené a zpřesňované myšlení zpětně napomáhá procesu, jímž se obohacuje řeč a s ní i sociální komunikace.*“ (Sovák, 1986, str. 97)

Slovní zásoba prudce narůstá. Šulová (2005) uvádí, že mezi dětmi jsou velké individuální rozdíly způsobené také množstvím podnětů, se kterými se dítě setkává v rodině i škole. Dítě užívá souvětí souřadící, podřadná, celkově si osvojuje gramatická pravidla. Při používání času v jazyce se mohou objevovat nesprávné výrazy, což podle Vágnerové (2012) souvisí s vývojem myšlení a vnímáním času. V pragmatické rovině jazyka by předškolní dítě mělo již zvládat uzpůsobení komunikace svému partnerovi. Před vstupem do školy by tedy předškolák měl zvládnout vykání.

Z hlediska výslovnosti jsou opět patrné u dětí značné rozdíly. Výslovnost jednotlivých hlásek má různou obtížnost. U dítěte před vstupem do školy patlavost zpravidla vymizí nebo je korigována logopedickou nápravou. (Langmeier, 2006) Kutálková (2009) uvádí, že nejpozději si děti osvojují výslovnost *l, r, ř*, popřípadě sykavek. Jejich správná výslovnost je totiž podmíněna dobrým sluchovým rozlišováním. Mertin (2015) uvádí, že špatná výslovnost *r* a *ř* nezpůsobuje obtíže při přechodu do ZŠ. Zvýšená patlavost, chabá slovní zásoba (aktivní i pasivní) či nedostatečná úroveň fonologického uvědomování však může ovlivnit dobré školní výsledky žáka.

3.7 Sluchové vnímání

Oblast sluchového vnímání je velmi úzce spjatá s vývojem jazyka. Do oblasti sluchového vnímání je řazeno fonematische uvědomování. *„Pro osvojení školních dovedností jsou nezbytné schopnosti sluchové analýzy a syntézy. Globální vnímání se více diferencuje a dítě začíná v předškolním období fonematically orientovat, rozpozná rozdíly v podobě znějících slabikách a slovech. Chápe, že slovo se skládá z částí (dokáže určit první a poslední písmeno ve slově.“* (Thorová, 2015, str. 400).

Bednářová a Šmardová (2010) dodávají, že dítě rozpozná zdroje různých zvuků v prostředí, rozvíjí vnímání rytmů, vyhledá rýmy, roztleská slova na slabiky a určí jejich počet.

3.8 Zrakové vnímání

Úroveň zrakového vnímání ovlivňuje vývoj čtení a psaní. Šulová (2005) popisuje, že vnímání je v předškolním věku nejprve globální. Celek vnímá jako souhrn jednotlivostí a snadno se nechá upoutat výrazným prvkem.

Langmeier uvádí, že v šesti letech: *„Dítě je nyní schopno činnosti analyticko-syntetické v tom smyslu, že umí vyjmout části z předloženého celku a opět je podle určitého hlediska složit. To mu nyní dovoluje diferencovat také zvukovou i vizuální podobu slov a analyzovat části určitých množin prvků, což je zřejmě nezbytný předpoklad úspěšného postupu při učení čtení, psaní i počítání.“* (Langmeier, 2006, str. 113)

Dle Vágnerové (2012) se předškolní dítě učí a trénuje lépe zaostřovat na blízko a díky tomu rozpoznává detaily v obrázku. Tato dovednost je ovlivněna i mírou zkušenosti dítěte. *„Školsky zralé děti jsou schopné vnímat celek jako soubor částí, mezi nimiž jsou nějaké*

vztahy. To znamená, že dovedou rozložit celek na části a identifikovat jednotlivé detaily, např. najít v komplexním obrázku různé geometrické tvary nebo písmena ve slově.“ (Vágnerová, 2012, str. 261)

Dále uvádí, že vývojově jednodušší je pro dítě diferencovat rozdíly ve vertikálním směru, horizontální proměny jsou v rozpoznávání obtížnější. U předškolních dětí se s takovým jevem běžně setkáváme. Při podepisování zaměřují směr psaní písmen buď u celého slova, nebo jednotlivých písmen.

„Lepší vnímání detailů umožňuje rozeznávat tvarově podobná písmena jako například F, T, E nebo p, b, d, případně m a n. V předškolním věku by dítě mělo písmena či jim podobné tvary nejen párovat, ale umět vyčlenit i tvar, který je napsaný vzhůru nohama nebo zrcadlově.“ (Thorová, 2015, str. 400)

Vágnerová (2012) dále uvádí, že pro čtení a psaní je také důležitá schopnost vnímat posloupnost grafických znaků. V mateřské škole tedy v rámci předčtenářských dovedností trénujeme pohyb očí po řádce zleva doprava čtením různých obrázků.

„Zrakové vnímání souvisí též se schopnostmi fixace a koordinace očních pohybů, uplatňujícími se při čtení. K jejich rozvoji dochází před nástupem do školy.“ (Kucharská, 2014, str. 41)

3.9 Motivace k učení

Při přechodu dítěte z mateřské školy do školy základní by dítě mělo projevovat zvědavost a zájem o učení. Mělo by být „lačné“ po nových informacích z okruhu svých zájmů a mělo být ochotné cestou za poznáním zdolávat i nějaké překážky. Přijmout drobný úkol a dokončit jej, zajímat se o knihy s příběhy i encyklopedie, zapojovat se aktivně do řízených činností.

„Nezájem o aktivity u stolu – knížky, kreslení, pracovní předškolní sešity – je známkou nezralosti.“ (Thorová, 2015, str. 400)

Langmeier (2006) popisuje, že školsky zralé dítě má dobrý vztah k učení, škole i učiteli. Mělo by být schopné odložit své aktuální přání a splnit zadaný úkol, dokončit jej i při drobné únavě. Schopnost ovládnout své přání se projevuje i ve schopnosti spolupracovat ve skupině. Dítě by mělo ovládnout potřebu prosadit svůj zájem a upozadit se ve prospěch celé skupiny a dosažení jejího cíle při práci. Jedná se o schopnost sebekontroly, která se v předškolním

věku rozvíjí a souvisí i se zralostí v sociální oblasti. (Zde opět upozorňuji na kooperativní činnosti ve skupině při práci s Metodikou, které tuto dovednost podporují.)

3.10 Rozumové schopnosti

Na konci předškolního období dítě pozvolna přechází dle Piageta z období názorného myšlení do etapy konkrétních logických operací. Názornému myšlení jsem se již věnovala v kapitole vývoje, proto zde uvádím pouze shrnutí.

Dítě se již neřídí pouze tím, co vidí, ale je schopno logického uvažování a posuzování jevů z více hledisek. Narůstá schopnost analyticko-syntetického myšlení. Dítě se začíná orientovat v čase a prostoru. V prostoru se orientuje v pojmech nahoře x dole, vpředu x vzadu a nakonec vpravo x vlevo. Dítě by mělo správně používat předložkové vazby. Důležitá je i orientace v tělesném schématu a pro čtení a psaní orientace na papíře.

Orientace v čase je složitým procesem, který se začíná vytvářet. Dítě chápe posloupnost dějů a činností. Všimá si časových údajů v řeči a vyprávěních a samo je začíná užívat (pojmy *ráno, poledne, odpoledne, večer*, dny v týdnu, roční doby). To vše je úzce spjaté se schopností pozorovat změny kolem sebe, v přírodě, ve společnosti. Fantazie a přání dítěte už nejsou dominantní, takže myšlení je přesnější a objektivnější.

K této oblasti udává Langmeier: „*Kolem šesti let dochází k podstatným změnám v poznávací činnosti dítěte. Především dítě začíná svět chápat realisticky... bezpečnější posuzování stálosti či změn velikosti a množství, popřípadě řazení apod. Teprve v této době začíná dítě logicky myslet, i když jen na konkrétních předmětech a při konkrétních činnostech.*“ (Langmeier, 2006, str. 113)

U dítěte se dále rozvíjejí matematické představy. Dítě dokáže porovnávat, třídít, uspořádávat, má vytvořené základní představy o počtu. Představy o počtu by neměly záviset na velikosti, barvě či tvaru. V myšlení se objevuje uvažování, usuzování, dítě si uvědomuje různé možnosti řešení.

„*Děti, jejichž vývoj dosahuje v kognitivních aspektech dobrou úroveň a provázanost jednotlivých jejich funkcí, často vykazují na konci předškolního věku zájem o rozvoj čtení či psaní.*“ (Kucharská, 2014)

3.11 Paměť

Paměť psychologové rozlišují na paměť krátkodobou a dlouhodobou. Informace získané z prostředí smysly nejprve přechází do krátkodobé paměti. Do dlouhodobé paměti přecházejí jen některé informace a ty jsou ukládány trvaleji. Dlouhodobá paměť má význam pro učení, krátkodobá (pracovní) je nezbytná pro čtení a psaní.

Je nezbytné, aby dítě si dokázalo zapamatovat názvy přečtených písmen a zopakovalo je po přečtení slova. (Zde pak v průběhu čtení přebírá funkci fonematické uvědomování, které je zodpovědné za složení hlásek (písmen) do slov). „*Ale teprve schopnost zopakovat šest číslic je obvykle v souladu s takovým rozsahem paměti, který umožňuje čtení delších slov a vět. Dítě před nástupem do školy by si mělo být schopné si zapamatovat smysluplnou větu o šesti až osmi slovech a na požádání ji zopakovat.*“ (Thorová, 2015, str. 401)

3.12 Pracovní vyspělost

Aby mohlo dítě zúročit svůj kognitivní potenciál, mělo by být schopné krátce pracovat, na činnost se přiměřeně soustředit a zároveň projevit zájem o učení. Dítě by mělo zvládat krátkodobou samostatnou aktivitu a mělo by mít přiměřené tempo práce. Zapojovat se do aktivit, které si samo nezvolilo, setrvat u nich a usilovat o jejich dokončení. Zvýšená unavitelnost dítěte u takovýchto činnostech může být znakem nezralosti.

Thorová (2015) uvádí, že „*schopnost soustředit se na méně atraktivní úkoly dosahuje při školní zralosti okolo 10 minut, úkolům, které dítěti jdou a /nebo ho baví, se vydrží jmenovat 20 minut a déle. Kvalitní soustředění se vyznačuje absencí motorického a verbálního neklidu, schopností věnovat pozornost podstatným podnětům a odolávat rušivým vlivům.*“ (Thorová, 2015, str. 400)

Zralé dítě zvládá dodržovat pravidla různých her a zvládá předškolní aktivity u stolečku, jako například práci s pracovními listy nebo skupinové a hromadné aktivity.

Tuto oblast zralosti jednoznačně podporuje práce dle Metodiky. Je dodržována různorodost činností, které jsou krátké a probíhají různou formou práce. Děti v tréninku řeší rozmanité hravé úkoly, při kterých se buď různě pohybují v prostoru, nebo společně pracují například v kruhu. Některé aktivity děti plní u stolečku s pracovním sešitem Hláskářem. Někdy pracuje celá skupina dětí frontálně, jindy se pracuje v menších skupinách dětí nebo ve dvojicích.

Jsou jasně stanovena pravidla práce. Aktivity jsou organizovány tak, aby byly záživné, dítě však musí v daný čas přijmout úkol a zapojit se do činnosti.

Nová varianta Metodiky pro potřeby větších skupin dělí jednotlivé lekce do zhruba patnácti minutových úseků. Dítě školně zralé by tedy mělo bez obtíží aktivity zvládat. Jak se ukázalo v průběhu výzkumu popisovaného v praktické části, úroveň pracovní vyspělosti se u dětí z experimentální skupiny výrazně zlepšila. To bylo patrné v průběhu jednotlivých lekcí, kdy se v průběhu času snižovala délka trvání lekce v návaznosti na vyspělejší úroveň organizace práce jednotlivých dětí.

3.13 Sebeobslužné dovednosti

Všechny oblasti školní zralosti a připravenosti spolu souvisí a navzájem se propojují. Sebeobslužné dovednosti vychází z předchozích oblastí a projevují se samostatností dítěte. Dítě na prahu školní docházky má mít osvojené základní hygienické návyky, samostatně se oblékat a svlékat, stravovat se. Zvládat si organizovat činnosti, vlastní pomůcky, které potřebuje k činnostem a postarat se o ně. V případě, kdy dítě něco nezvládá samo, mělo by umět slušně požádat o pomoc. Zdánlivě jednoduché činnosti jsou velmi podstatné pro úspěšné začlenění se do školního kolektivu a dobré sebepojetí každého dítěte nejen na počátku školní docházky.

Můžeme tedy shrnout, že *„školní zralostí se myslí spíše předpoklady s biologickým zráním celého organismu a zejména centrálního nervového systému (motorika, pozornostní funkce, emoční kontrola). Za školní připravenost jsou označovány dovednosti získané výchovou (sebe obslužné dovednosti, pracovní návyky, dodržování norem společnosti, vědomosti), které souvisí s vlivy prostředí (rodiny, školky), jež na dítě působí.“* (Thorová, 2015, str. 398) Pokud se dítě jeví v jedné nebo více oblastech nezralé a k tomuto názoru se přiklání nejen rodina, ale i odborné posouzení, je vhodné zvážit odklad školní docházky dítěte, jak to umožňuje školský zákon.

Úspěšnost dítěte ve škole je však velmi podmíněna také výběrem školy, počtem dětí ve třídě a přístupem pedagoga na počátku školní docházky. Individuální přístup k dítěti a laskavé „uchopení“ kolektivu dětí ve třídě je stěžejní pro radostné prožívání přechodu do základního vzdělávání. V této souvislosti uvádí Mertin (2015), že školní zralost se netýká pouze dítěte, ale také rodiny a školy. I připravenost rodičů v přijetí svého dítěte jako „školáka“ a

schopnost jej podporovat při školních aktivitách spojených s učením je důležitým faktorem ovlivňujícím úspěch dítěte. Mnohdy tak můžeme uvažovat, jestli rozhodnutí o odkladu školní docházky je skutečně potřebou dítěte či spíše rodiny.

Mertin také uvádí faktor připravenosti školy přijmout do první třídy děti na různé vývojové úrovni. Tato problematika je značně ovlivněna historií školství v České republice a teprve ukotvujícím se modelu individualizovaného přístupu ve vzdělávání.

4 Rizikové děti v předškolním věku

Pod pojem rizikové děti v předškolním věku lze zahrnout děti ohrožené budoucím školním neúspěchem. Tento pojem se však nejvíce používá v souvislosti s označením dětí rizikových z hlediska dyslexie. Kucharská (2014) uvádí, že touto problematikou se zabývalo od 70. let 20. století mnoho odborníků v zahraničí i u nás. (Bogdanowicz, 2002, Pennigton & Lefly, 2001, Matějček, 1974, 1995, Zelinková, 2003, Caravolas, 2004 a další). Snahou bylo odhalit faktory, které předpovídají pozdější obtíže ve čtení, psaní a počítání.

Z analýzy Mardell-Czudnowski z roku 2001 vzešlo deset nejvýznamnějších prediktorů čtení. Nejsilnějším prediktorem byly potvrzeny nerozvinuté *fonologické schopnosti*. Mezi další prediktory patří: rychlé automatické jmenování, potíže v řečovém vývoji (výslovnost), pomalé osvojování písmen a číslic, motorický neklid, malá slovní zásoba, pozdější rozvoj řeči, potíže v interakci s vrstevníky, obtíže na úrovni motoriky, schopnost dodržet postup při práci. „Podle Caravolas (2004) jsou na konci předškolního věku nejspolehlivějšími prediktory budoucího čtení: znalost písmen, fonologické uvědomění, fonemické psaní („lef“, „miš“).“ (Kucharská, 2014, str. 89)

Jak uvádí Zelinková (2012), je potvrzeno, že mnohem větší prospěch dětem přináší podpora dílčích procesů podmiňujících čtení a psaní v předškolním věku než jejich následná reedukace ve školním věku. Odhalení možných rizik v předškolním věku tak má jednoznačně vést k podpoře rozvoje dětí tak, aby se obtíže v pozdějším věku nerozvinuly anebo v nejmenší možné míře.

Pro rozpoznání těchto rizik, diagnostiku, byly vydávány různé materiály (např. Předcházíme poruchám učení – Sindelárová, 1995; Prediktivní baterie čtení - Lazarová, 1999; Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky, Švancarová & Kucharská, 2001 a 2012 a jiné). Jelikož

je primární aktivitou v mateřské škole hra, měla by být i nástrojem intervence podporující předčtenářskou gramotnost.

Zelinková uvádí, že *prediktivní baterie testů Lazarové* predikuje úspěšnost dětí ve škole a zahrnuje dva druhy zkoušek:

- *Řečové zkoušky: artikulace (opakování slov), schopnost vyjadřování, porozumění řeči a rozlišování hlásek.*
- *Časově-prostorové zkoušky: zraková paměť, zraková diskriminace, obkreslování tvarů, reprodukce rytmu viděného a slyšeného a skládání kostek podle předlohy (Kohsovy kostky).*

Informace, které získáme testováním dětí, by měly být podkladem pro zdůvodnění odkladu školní docházky a podkladem pro další intervenci v mateřské škole. (Zelinková, 2012) Kucharská uvádí, že běžnou praxí v České republice zatím není cílená diagnostika rizika dyslexie v předškolním věku, ale tato problematika je zahrnuta v diagnostice školní zralosti v pedagogicko-psychologických poradnách a souvisí s doporučením odkladu školní docházky.

Mertin (2015) připisuje čtenářským dovednostem klíčovou úlohu pro dosažení školního úspěchu, a dokonce i úspěchu v dalším vzdělávání a pracovním uplatnění v dospělosti.¹ Mateřská škola by podle něj měla cíleně rozvíjet pochopení principu čtení a fonologické uvědomění. Pro dobré zvládnutí těchto dovedností je tedy důležité začít s vhodnou podporou již v předškolním věku jak v rodině, tak v mateřské škole.

Osvojování čtení představuje „*kontinuální proces, který začíná prakticky bezprostředně po narození.*“ (Mertin et al., 2015, str. 166) a tradičně bývá děleno do dvou etap: přípravné etapy v mateřské škole a vlastní výuky čtení v prvních ročnících základní školy. Mateřská škola tedy v souladu s RVP PV vytváří základy předpokladů pro čtení a psaní. Úloha mateřské školy pak spočívá nejen v přípravě na čtení a psaní, ale také ve vhodném preventivním působení, které má předcházet školnímu neúspěchu. Diagnostika poruch čtení bývá ovšem nyní běžně prováděna po prvotní výuce čtení v průběhu druhé či dokonce třetí třídy. Mertin (2015) zdůrazňuje, že tímto způsobem je dítě „ponecháno“ nesnázím a prožívání školního neúspěchu až do třetí třídy. Ukazuje se totiž, že nedostatky

¹ Již jsem upozorňovala v kapitole kognitivní vývoj.

z předškolního období nemusí děti překonat ani v průběhu samotné výuky čtení na základní škole (viz výzkum Tokárové). V současné době dochází dle Mertina k posunu pohledu na čtenářskou gramotnost a posiluje se význam rodiny i mateřské školy v ranějších obdobích. Mertin dále vyzdvihuje úlohu MŠ při osvojování čtení i vzhledem k jejímu působení na rodinu dítěte a dále: „... *mateřská škola musí programově a explicitně rozvíjet a podporovat dovednosti související se čtením. To se týká všech dětí, speciálně však těch, které jsou v oblasti čtení ohrožené selháním.*“ (Mertin et al., 2015, str. 167) Rizika neúspěchu pak spatřuje nejen v dítěti samotném, ale i v nedostatečném působení rodiny či MŠ.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina: předgrafémová a grafémová etapa – Metodická příručka

O metodice tréninku jazykových schopností bylo již pojednáno v úvodu. Pro úplnost a konkrétní představu o výzkumném projektu nyní uvedu další popis Metodiky, která je podkladem pro rozvoj FU u experimentální skupiny ve výzkumném projektu níže popisovaném.

Nová adaptace Metodiky vychází z Metodické příručky z roku 2016 (Mikulajová et al., 2016), která je podkladem pro rozvoj FU předškolních dětí v malých skupinách nebo individuálně. Vychází z poznatků psychologů ruské školy a zejména **profesora psychologie D. B. Elkonina**. Ten se zabýval psychickým vývojem, psychologií hry a psychologií vzdělávání a učení. Během své dlouholeté práce pracoval na vytvoření slabikáře, který vychází z přesvědčení, že dítě má nejprve pochopit hláskovou strukturu mluvené řeči, a teprve pak navázat poznáváním písmen a výukou čtení a psaní.

Na Elkoninovu práci navázaly pozdější autorky (G. A. Cukermanová a E. A. Bugrimenková, P. S. Žedeková a N. G. Agarková), které vypracovaly a vydaly v Moskvě Slabikář (1992). V současnosti je tento Slabikář jednou z učebnic Ruské federace určený k výuce čtení.

D. B. Elkonin tvrdí, že dítě si v předškolním věku osvojuje mateřský jazyk živelně a výsledky tohoto učení nejsou systematické a úmyslné. Pro zastoupení systematickosti tedy přichází s námětem pohádkové říše a bytostí, jež zosobňují zákonitosti jazyka. Podrobně rozpracovává také způsob učení, metodu učení, která je spolu s obsahem tvoří základ Metodiky. Učení dle Elkonina probíhá v několika etapách:

1. *Etapa orientačního základu úkonu:* V této etapě dochází k motivaci dítěte k činnosti, uvedení do tématu. Dítě se dozvídá, co se bude dít.²
2. *Etapa předmětného materiálního úkonu:* Jedná se o etapu učení, ve které dítě potřebuje jako podporu učení 3D výukový materiál. Metodika proto pracuje s žetony znázorňujícími hláskovou strukturu slov a využívá různorodých pohybů

² Proto je v Metodice v každé lekci v úvodu pojmenováno učivo a na začátek lekce zařazena rozcvička.

k modelování učiva. Jedná se o stádium manipulace s vlastním tělem a předměty, kterou dítě přirozeně využívá v procesu učení.

3. *Etapa předmětného materializovaného úkonu:* V této etapě dítě postupuje k využívání 2D materiálu. Pro znázornění již dítěti stačí využití psaných značek (obloučků, křížků, ...), což značí další pokrok v procesu interiorizace.
4. *Etapa v realizaci mluvené řeči:* Jedná se o pokročilou etapu učení, ve které je dítěti oporou vyslovení. Při analýze slova již například nepotřebuje manipulaci s žetony ani zápis značek pro hlásky, ale pomůže si vyslovením jednotlivých hlásek.
5. *Etapa realizace úkonu šeptem:* V této fázi je dítěti dostatečnou oporou při učení vyslovení šeptem. Dítě manipuluje ústy při procesu uvědomování, nepotřebuje však příliš zvukovou podobu myšlenky.
6. *Etapa mentální realizace:* V závěru procesu interiorizace již dítě provádí daný úkon v mysli. Došlo k zvnitřnění dovednosti.

Dle Elkonina výše popsany proces učení přirozeně postupuje, ale potřebuje vhodné vedení učitele, který stimuluje dítě výzvami v „zóně jeho nejbližšího vývoje“. Kombinace vhodného obsahu učení, metody učení a pedagogického přístupu pak teprve přináší potřebný efekt v procesu učení. (Mikulajová et al., 2016)

Česká transformace Metodiky je výsledkem několikaleté práce kolektivu českých a slovenských autorek (viz úvod). Je určena pro práci s předškolními dětmi a jejím hlavním cílem je podpora FU. Novější verze z roku 2016 je doplněna o grafémovou etapu a vychází ze zkušeností s realizací tréninku se skupinami rizikových dětí (v počtu přibližně 6 dětí).

Samotná Metodika je rozdělena do dvou etap, předgrafémové a grafémové, z nichž každá je dále členěna do jednotlivých lekcí obsahujících různá cvičení a hry, při kterých si děti postupně osvojují systematické znalosti o struktuře jazyka. Metodika je podrobně rozpracovaná a poskytuje zaškolenému pedagogovi přesnou strukturu aktivit pro práci s dětmi v průběhu lekcí.

Lekce v původní Metodice trvají přibližně 45 minut. Jsou doplněny uceleným didaktickým materiálem, který podporuje názornost³ při učení. Jedná se o soubor obrázků ke slovní zásobě, piktogramů schémat slabikové skladby slov, žetonů pro znázornění hlásek, obrázků

³ Názornost pak představuje jeden z hlavních principů přístupu.

pravidel a pohádkových postav z příběhu. Při tréninku je vhodné také využívat loutky, které umocňují prožitek dětí v průběhu lekcí a podporují názornost.



Obrázek č. 2: <https://mubrno.cz/eshop/cs/vyukove-pomucky/1259-sada-logopedickych-pomucek-17dilna-8590121505642.html>

Jednotlivé lekce mají předem specifikovaný cíl a definované pomůcky. Aktivity v lekcích jsou rozděleny na rozcvičku, která opakuje předchozí učivo a má za úkol děti motivovat a připravit na dalších 3–5 úkolů (1. etapa interiorizace). Při aktivitách děti modelují dovednosti (např. rozložení slova na slabiky) prostřednictvím pohybů nebo využívají znázornění pomocí žetonů. V každé lekci se pracuje s tzv. Hláskářem. To je pracovní sešit vydaný k Metodice, kde si děti jednotlivě upevňují učivo z lekcí (3. etapa).

V celé Metodice se pracuje s konkrétně vymezenou slovní zásobou pro trénink jednotlivých dovedností FU. Právě výběr vhodných slov pro nácvik dovedností je velkým didaktickým přínosem pro učitele. Vychází ze znalosti zákonitostí vývoje fonologických schopností, které běžný učitel v MŠ neovládá, a zaručuje správné didaktické stupňování obtížnosti úkolů použitím vhodných slov v aktivitách. (Mikulajová et al., 2016)

Zaškolený pedagog dosud většinou v tréninku pracoval individuálně nebo s malou skupinou dětí. Pozitivní vliv tréninku na úroveň FU předškolních dětí byl ověřován longitudinálním výzkumem rizikových dětí (dětí s NVŘ, OŠD, OVŘ, cizinci, děti dyslektických rodičů) v disertační práci Mgr. Olgy Tokárové (Tokárová, 2015). Autorky dále zkoumaly návaznost předškolního a základního vzdělávání z pohledu předčtenářské gramotnosti. Vzhledem k faktu, že slabikáře pro první třídu předpokládají rozvinuté FU, rozhodly se autorky pro vytvoření nové adaptace metodiky, která umožní trénink jazykových schopností se všemi předškolními dětmi v mateřských školách.

S vědomím zákonitostí předškolního vývoje a RVP PV byla roku 2020 vytvořena nová Metodika pro práci ve větších skupinách dětí. Ta obsahuje pouze předgrafémovou etapu a je členěna do kratších lekcí (zhruba 15 minut). Metody a formy práce jsou uzpůsobeny kolektivu dětí v MŠ a tomu odpovídá i nově upravený didaktický materiál pro větší počet dětí.

Nová úprava (Mikulajová et al., 2021) dodržuje všechny výše zmíněné principy přístupu:

1. Seznámení s novým učivem začíná frontálním výkladem učitele s vizuální podporou na tabuli.
2. V druhém kroku přebírají aktivitu i děti a pracují tzv. v zóně nejbližšího vývoje za kontroly učitele. Často se využívá skupinová práce v prostoru třídy, kdy učitel práci dětí koriguje.
3. V třetí fázi již děti aktivně pracují ve dvojicích či individuálně a učitel cíleně kontroluje správnost postupu. V případě potřeby jsou děti usměrňovány, korigovány, aby si nefixovaly chybný postup.
4. Čtvrtá fáze již využívá samostatnou činnost dětí, učitel poskytuje individuální podporu dětem dle potřeby.
5. Závěrečná fáze učení (interiorizační) vychází z nových znalostí dětí. Děti aktivitu zpravidla zvládají samostatně a jsou jim předkládány úkoly, kdy mohou využít nově objevený způsob řešení. Jedná se o výzvu, kdy děti mají možnost prožít tzv. aha efekt a pocítit radost z vlastního poznání.

Tento základní postup je dále individuálně upravován a doplňován o podpůrné metody. Například slabikování, které je pro výuku čtení velmi důležité, je v tréninku opakovaně procvičováno. Vzhledem k individuální rychlosti učení si děti vzájemně pomáhají, rychlejší

děti plní například funkci kontrolora. Jednotlivé dovednosti fonologického uvědomování (jako např. slabikování, hláskování) jsou doprovázeny grafickými znaky, pohyby těla atd. Při samostatné práci učitelka nejprve společně s dětmi řeší vzorový úkol.

Trénink je opět motivován pohádkovým motivem Krajiny hlásek a slov. Jednotlivé fonologické dovednosti zastupují pohádkové bytosti: rýmování (Anička Básnička), slabikování (Mistr Slabika), určení délky hlásky (Mistr Délka), hláskování (Hlásulky) a další. Stejně jako v původní verzi jsou děti vedeny ke kritickému myšlení. V průběhu lekcí je záměrně v úkolech obsažena chyba, kterou mají děti odhalit. To vede k podpoře pozornosti a zapojení vlastní úvahy při přijímání informací. Zároveň dochází k důležitému uvědomění, že chyba je přirozenou součástí procesu učení, které se dopouští nejen děti, ale i dospělí. Chyba je znázorněna postavou Bacila Omyla.

Metodika učitelů přináší jasnou kostru pro práci s dětmi, jež dodržuje didaktickou posloupnost učiva a učení. Učitel by tedy měl dodržovat pořadí úloh a používat daný slovní materiál. Metodika je dokonalou přípravou pro práci v tréninku s vymezenými pomůckami a jasnými pokyny k organizaci lekcí. Nadále však vyžaduje zaškolení pedagoga. Jen vyškolený pedagog chápe smysl a propracovanost aktivit, jejich návaznost a proces učení jednotlivým dovednostem FU. Vnímá etapy učení, ve kterých se jednotlivé děti nacházejí, a následně může uzpůsobit trénink podmínkám ve třídě a individuálním potřebám dětí. Právě pilotování nové adaptace je předmětem praktické části práce.

Adaptace v současné podobě obsahuje 79 lekcí. Ty může začlenit pedagog do běžného dne dle podmínek konkrétní školy tak, aby zapadly do plánování vzdělávacích činností. Má motivovat pedagogy k systematické práci s dětmi, která povede k zvýšení jejich šance na úspěšný přechod do ZŠ při dodržení hravého způsobu práce v MŠ. Pedagogovi poskytuje připravený didaktický materiál, aby nekladla nepřiměřeně zvýšené nároky na přípravu pedagoga. Klade si za cíl být vhodným podpůrným prostředkem pro všechny předškolní děti a přinášet tak pozitivní prospěch nejen rizikovým dětem přihlášeným do specializovaného programu.

6 Výzkumné šetření v mateřské škole

6.1 Cíle diplomové práce

Z výše popisovaných teoretických poznatků vyplývá, že fonematické uvědomování je důležitým prediktorem budoucího čtení a psaní. Dovednosti spjaté s fonematickým uvědomováním lze cíleně podporovat prostřednictvím využití Metodiky, která odpovídá rámci předškolního vzdělávání a využívá vhodné metody a formy pro práci s předškolními dětmi (viz kapitola 1.2.1.2.) Do současnosti byla Metodika dle Elkonina využívána převážně v pedagogicko-psychologických poradnách či při specializovaných kurzech s rizikovými dětmi. Diplomová práce si klade za cíl **ověřit, zda je Metodika vhodná pro práci s dětmi v běžné mateřské škole.**

6.1.1 Hlavní cíl výzkumu

Jak bylo zmíněno v kapitole 1.1., třída mateřské školy se běžně naplňuje do počtu 24 dětí. Cílem mého výzkumu je ověřit, zda je možné pracovat s Metodikou ve vyšším počtu dětí než v dosavadních kurzech (přibližně pro 6 dětí) a v podmínkách běžné mateřské školy při dodržení RVP PV.

V předchozích kapitolách je popsáno, že podpora FU v mateřské škole je jedním z cílů předškolního vzdělávání. Otázkou tedy spíše zůstává, zda je dětem při zapojení tréninku FU do běžného dne v MŠ ponechán dostatečný prostor pro volnou hru a zda děti nejsou „příliš frontálně vedeny“, což by neodpovídalo specifikům předškolního vzdělávání. **Hlavním cílem výzkumu je tudíž pilotování nově vzniklé Metodiky a hledání nejvhodnějších přístupů pro práci s dětmi ve větší skupině dětí, které vedou k zvýšení šance na úspěšný přechod do základního vzdělávání.**

V průběhu intervence s dětmi z experimentální skupiny jsem se zaměřila na délku a náročnost přípravy pedagoga před lekcí, průběh jednotlivých lekcí, reakce dětí na úkoly, časový průběh jednotlivých lekcí, jejich náročnost a podobně. Dále jsem sledovala školní připravenost dětí a jejich schopnost spolupracovat v nově vytvořené skupině dětí.

6.1.2 Dílčí cíl výzkumu

Dílčí cíl výzkumu je spjatý s ověřením výzkumné hypotézy. Jedná se o předpoklad, že intervence prostřednictvím Tréninku jazykových schopností dle D. B. Elkonina v nové úpravě pro větší kolektivy dětí v mateřské škole povede k vyšší úrovni fonemického uvědomování u dětí na konci výzkumného projektu. Tento předpoklad tedy můžeme formulovat ve formě výzkumné hypotézy:

„Intervence prostřednictvím Metodiky v mateřské škole vede k dosažení lepší úrovně FU než běžná intervence dle RVP PV.“

6.1.3 Výzkumné otázky

V souvislosti s výzkumem v mateřské škole v průběhu celého školního roku si pokládám několik výzkumných otázek, které navazují na teoretické předpoklady o prokázaném pozitivním vlivu Elkoninovy metody na rozvoj FU. (Tokárová, 2015)

1. Výzkumná otázka: *„Jak ovlivňuje trénink FU dle Metodiky úroveň FU u dětí předškolního věku při práci ve větších skupinách dětí?“*
2. Výzkumná otázka: *„Je možné zapojit trénink FU dle Metodiky do vzdělávacích činností s dodržením specifik RVP PV?“*
3. Výzkumná otázka: *„Jak ovlivňuje trénink dle Metodiky školní připravenost dětí?“*

6.2 Metodologický postup

6.2.1 Výzkumný design

Povaha výzkumného projektu odpovídá charakteristice experimentu v mezisubjektovém designu. Projekt usiluje o porozumění vztahu mezi úrovní FU u dětí cíleně podporovaných tréninkem dle Metodiky. K pochopení kauzality jsou využity dvě nezávisle proměnné působící na závisle proměnnou, tedy úroveň FU, u dětí zařazených v projektu.

Vzhledem k charakteru výzkumu a jeho délce byl výzkum prováděn v mateřské škole, kde jsem zaměstnána. Tato MŠ je zařazena do sítě škol, kde vzdělávání probíhá dle Kurikula podpory zdraví v mateřské škole. Školní vzdělávací program je v souladu s Kurikulem podpory zdraví v MŠ (dále KPZ). Jedná se tedy spíše o experiment přirozený,

kvaziexperiment, realizovaný v přirozených podmínkách dětí a výběr participantů v projektu je omezen možnostmi zmíněné MŠ. (Novotná et al., 2019)

Výzkumný projekt začal přibližně v květnu 2020. Nejprve proběhla dohoda s PhDr. Miroslavou Schöffelovou Novákovou o pilotování Metodiky a následně dohoda s vedením MŠ o možnosti realizace výzkumného projektu. Po získání informovaného souhlasu rodičů dětí s výzkumem byla sestavena kritéria pro vytvoření skupin dětí. Kritéria byla vytvořena za účelem dodržení ekvivalentnosti sledovaných skupin a vzniku co nejmenších odlišností mezi skupinami pro udržení validity experimentu.

Skupiny dětí byly vytvořeny dle těchto kritérií:

- dovršení 5 let do 31. 8. 2020 (věková kategorie)
- děti s českým mateřským jazykem (jazykové zázemí dítěte)
- srovnatelné výsledky jazykových testů ve skupinách dětí (vstupní úroveň FU)
- přihlídnutí k hlavním vzdělávacím potřebám dětí (etické hledisko)

Aby bylo možné dodržet všechny podmínky správného vedení lekcí v tréninku dle Metodiky, bylo nutné, abych jako realizátor tréninku absolvovala Akreditovaný kurz MŠMT ČR *Trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina: předgrafémová a grafémová etapa*.⁴ V průběhu měsíců září a října podstoupily děti zapojené do výzkumu pretesty jazykových schopností, na jejichž základě byly rozděleny do skupin v projektu (viz kapitola 5.2.2.). Děti byly testovány třemi testy z testovací baterie Mabel vytvořené v rámci projektu ELDEL. (Caravolas et al., 2019) Konkrétně se jednalo o test izolace hlásek (první a poslední hláska) a test syntézy hlásek.

V listopadu byly děti testovány čtvrtým testem, Opakování vět⁵ (OPAV), který je dle Smolíka (2018) citlivý k celkové úrovni jazykového vývoje, a proto byl ve výzkumu použit k posouzení celkového posunu v jazykové oblasti vývoje dětí.⁶

⁴ Tohoto kurzu jsem se zúčastnila v srpnu 2020.

⁵ Tento test již není kritériem pro rozdělení dětí a pochází ze Souboru metod pro diagnostiku jazykového vývoje ve věku 4;6–7;6 let.

⁶ Bližší popis testů uvedu v kapitole 5.2.3.

V listopadu 2020 začal trénink dle Metodiky s experimentální skupinou dětí,⁷ a to dvakrát týdně. Lekce byly zařazeny v době předškolní přípravy, která je v MŠ dle ŠVP realizována po obědě pouze se skupinou předškolních dětí.

V této MŠ děti v posledním ročníku předškolního vzdělávání v době po obědě 30 minut relaxují a následně se věnují v jednotlivých třídách cílené předškolní přípravě se svým kmenovým učitelem. Toto časové rozvržení intervence má mimo jiné za účel omezit vliv efektu zvláštní pozornosti (Novotná et al, 2019), tedy docílit stejné časové dotace pro intervenci v obou výzkumných skupinách.

Děti z experimentální skupiny v této době docházely pravidelně dvakrát týdně do Bílé třídy, kde se ve skupině 17 dětí (kompletní skupina) účastnily intervence dle Metodiky pod mým vedením. V průběhu všech lekcí jsem pozorovala chování dětí, jejich zaujetí pro činnosti, soustředění, zapojení do aktivit, reakce na aktivity, spolupráci dětí v průběhu úkolů, schopnost sebekontroly a sebehodnocení dětí. Výsledky pozorování a připomínky k jednotlivým lekcím jsou podkladem pro zodpovězení 2. výzkumné otázky a jsou součástí pilotování nové Metodiky.

Děti z kontrolní skupiny byly v době intervence ve své kmenové třídě podporovány předškolními aktivitami dle ŠVP svým kmenovým učitelem. Jejich chování jsem tedy nemohla pozorovat a nemohu nijak posoudit jejich vývoj v oblasti školní připravenosti.

Po ukončení předškolní přípravy na konci školního roku (červen 2021) byly všechny děti opět testovány stejnou baterií testů, posttestem, aby bylo možné vyhodnotit jazykový vývoj dětí z obou skupin a zodpovědět výzkumnou otázku číslo 1.

⁷ V každé třídě skupina 8–11 dětí.



Tabulka č. 1: Časový harmonogram výzkumného projektu

6.2.2 Výzkumný soubor

Výzkumná MŠ může být naplněna do maximálního počtu 125 dětí. V letošním školním roce 2020/2021 je dle platné legislativy (kapitola 1.1.) naplněna do počtu 117 dětí.⁸ Třídy této MŠ jsou věkově heterogenní.

V MŠ je v letošním školním roce celkem 48 dětí, které do 31. 8. 2020 dovrší 5 let, tedy předškoláků. Pro zapojení do výzkumu byli osloveni rodiče těchto předškolních dětí, s výjimkou dětí s odlišným mateřským jazykem (viz. kritérium vytvoření skupin). S výzkumem souhlasili rodiče celkem 34 dětí. Po udělení souhlasu s výzkumným projektem byly všechny děti testovány pretestem. Dle výsledků zmíněného testu a dalších výše popsaných kritérií byly děti rozděleny do skupin.

Výsledky dětí v pretestu byly porovnány neparametrickým tzv. Mann-Whitney U testem,⁹ který prokázal, že rozdíl v úrovni FU mezi výzkumnými skupinami není statisticky významný (na úrovni 5 % významnosti a ani na 1 % hladině významnosti), tudíž rozdělení dětí do skupin splňuje kritérium ekvivalentnosti skupin.

Obě skupiny jsou složeny ze 17 dětí z různých tříd ve výše zmíněné MŠ. Experimentální skupina dětí, skupina Elkonin, se v průběhu školního roku účastnila tréninku jazykových

⁸ Snížený počet dětí ve třech třídách v souvislosti se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

⁹ Důvodem využití tohoto testu bylo, že skupiny dětí v projektu jsou menší než 30 dětí a jedná se o různé děti.

schopností dle Metodiky. Jsou v ní zastoupeny děti ze tří tříd MŠ. Kontrolní skupina dětí byla v průběhu školního roku ve stejné době podporována předškolní přípravou dle ŠVP MŠ v souladu s RVP PV. Jsou v ní zařazeny děti ze čtyř tříd. V obou skupinách jsou zařazeny tři děti s odkladem školní docházky. Rozdělení dětí dle pohlaví nebylo zohledněno a počet dívek a chlapců se v jednotlivých skupinách liší. Hlavním kritériem dělení byla úroveň jazykových schopností zjištěná pretestem tak, aby byly skupiny dle statistického testu srovnatelné.

Při dělení dětí do skupin bylo přihlíženo k úrovni vývoje v sociální oblasti a děti úzkostné byly ponechány v kontrolní skupině, aby zůstaly ve své kmenové třídě.¹⁰

¹⁰ Uplatnění etického hlediska.

Experimentální skupina	P. hláska	K. hláska	Syntéza	Kontrolní skupina	P. hláska	K. hláska	Syntéza
Chlapec 1 (ES)	32	27	9	Chlapec 1 (KS)	30	24	6
Chlapec 2 (ES)	24	14	3	Chlapec 2 (KS)	20	16	3
Chlapec 3 (ES)	17	24	2	Chlapec 3 (KS)	23	20	1
Chlapec 4 (ES)	6	26	0	Chlapec 4 (KS)	5	24	3
Chlapec 5 (ES)	28	32	5	Dívka 1 (KS)	32	31	11
Dívka 1 (ES)	32	28	11	Chlapec 5 (KS)	32	16	8
Chlapec 6 (ES)	27	22	5	Dívka 2 (KS)	26	14	5
Dívka 2 (ES)	28	24	3	Dívka 3 (KS)	30	26	11
Dívka 3 (ES)	32	26	10	Chlapec 6 (KS)	30	24	6
Chlapec 7 (ES)	27	28	6	Dívka 4 (KS)	32	24	5
Dívka 4 (ES)	30	25	9	Dívka 5 (KS)	30	12	1
Chlapec 8 (ES)	18	26	3	Chlapec 7 (KS)	17	24	6
Chlapec 9 (ES)	28	28	2	Dívka 6 (KS)	28	4	4
Chlapec 10 (ES)	18	19	5	Dívka 7 (KS)	20	16	3
Chlapec 11 (ES)	16	14	0	Dívka 7 (KS)	22	17	5
Chlapec 12 (ES)	12	18	5	Chlapec 8 (KS)	30	30	10
Chlapec 13 (ES)	29	25	6	Chlapec 9 (KS)	32	26	6

Tabulka č. 2: - Výsledky pretestu

6.2.3 Popis použitých testů

Smolík (2018) uvádí, že k posouzení jazykového vývoje lze využít několik způsobů. Dělíme je podle dat, která jsou k diagnostice použita. Ty jsou většinou tří typů: spontánní jazykové projevy dítěte, informace poskytnuté rodiči a testové metody prováděné přímo s dítětem. Právě třetí typ dat je využíván k posouzení jazykových schopností dětí zapojených do výzkumu. „Nejdůkladnější a nejpodrobnější diagnostické nástroje jsou baterie, které se skládají z řady dílčích úloh, subtestů, zaměřených na různé složky jazykových znalostí opírajících se o různé typy úkolů.“ (Smolík et al., 2018, str. 10) Pro rozdělení dětí do skupin byly použity testy z testovací baterie Mabel. (Caravolas et al., 2019)

Test Izolace hlásek se skládá ze dvou částí. První je izolace počáteční hlásky (dále TIPH) a druhá izolace koncové hlásky (TIKH). Testy jsou určeny pro předškolní děti a děti v prvním ročníku základní školy. V obou částech se pracuje s pseudoslovy (slova bez významu). Dětem jsou nejprve zadávána cvičná slova, pak se přistupuje k samotnému testu. Doba testování není omezena, takže děti mohou pracovat dle svého přirozeného tempa. Administrátor zaznamenává v průběhu testu odpovědi dětí do připraveného záznamového archu, který je součástí testu. Zadání testu je přesně formulováno, aby podmínky testů byly

srovnatelné. Pravidla vyhodnocení správnosti testu jsou jasně stanovena. Reliabilita (Cron. alfa) je dle autorů v MŠ 0,95 u izolace první hlásky, 0,96 u izolace poslední hlásky v MŠ. (Caravolas et al., 2019)

Velmi podobně je sestaven i **test Skládání hlásek** (TSH) ze stejné testové baterie. Měří „*schopnost spojovat hlásky do slov a tvořit z nich skutečná slova*“. (Caravolas et al., 2019) Tento test je rovněž určen pro předškolní děti, ale zároveň v delší podobě pro děti až do konce třetího ročníku základní školy. Ve verzi pro děti z MŠ obsahuje 11 testových položek, ve kterých děti skládají dvou až tří hlásková slova. Reliabilita testu je stejná jako u izolace první hlásky, tedy 0,95.

Čtvrtý test, který není kritériem pro rozdělení dětí, je ze Souboru metod pro diagnostiku jazykového vývoje ve věku 4;6–7;6 let. Jedná se o **test Opakování vět** (OPAV). Dle Smolíka (2018) je citlivý k celkové úrovni jazykového vývoje. Test se skládá z 23 testových položek. Dvě první jsou zácvičné, ale započítávají se do celkového skóre. Jedná se o věty, které se v průběhu testu prodlužují, a také se stupňuje jejich gramatická náročnost. Dítě vyposlechne větu z audionahrávky, položku testu, a následně ji zopakuje.

Tato úloha sice působí jako paměťová, ale Smolík zmiňuje, že paměť má spíše rekonstrukční povahu. „...*při vybavování pouze pasivně neopakujeme uložený materiál, ale spíše ho znovuvytváříme. V případě dětského jazyka je všeobecně známým pozorováním, že děti nedokážou spolehlivě opakovat věty, které samy neumějí říci.*“ (Smolík et al., 2018, str. 21) To se projevuje například při používání zvrtných zájmen nebo podmiňovacího způsobu, budoucího a minulého času, kdy děti častěji chybují. Děti s vývojovými poruchami jazyka dosahují v testu nižšího počtu bodů.

Pro zadávání a vyhodnocení testu jsou stanovena jasná pravidla. Reliabilita testu nebyla v rámci standardizační studie hodnocena. Vnitřní konzistenci testu měřenou Cronbachovým koeficientem alfa lze dle Smolíka (2018) hodnotit jako velmi dobrou 0,87.

„*Teoretickým podkladem validity testu je souvislost pracovní paměti s obsahy dlouhodobé paměti.*“ (Smolík, 2018, str. 35) Při znovuvytváření vět je třeba aktivovat jazyková pravidla uložená v dlouhodobé paměti. Pokud dítě nemá dostatečně vytvořené reprezentace těchto pravidel, je výkon v úloze opakování vět oslaben. Smolík uvádí, že nízké hodnoty z testu OPAV „*jsou příznakem slabých jazykových schopností a mohou svědčit o přítomnosti opožděného vývoje jazyka nebo vývojové dysfázie.*“ (Smolík et al., 2018, str. 28)

6.2.4 Analýza rizik výzkumného projektu

Průběh výzkumného projektu může být ovlivněn různými faktory, tzv. nežádoucími proměnnými. „*Nežádoucí proměnné jsou takové jevy, které nevhodným (intervenujícím) způsobem ohrožují působení nezávisle proměnné, ovlivňují, narušují, či překrývají její působení, a tím ohrožují hodnověrnost závěrů experimentu.*“ (Novotná et al., 2019, str. 204) Novotná a kolektiv uvádí tyto nejčastější nežádoucí proměnné:

- *časové hledisko*: testování obou skupin na úroveň FU probíhalo ve stejnou dobu a jeho načasování bylo těsně před zahájením intervencí u pretestu a těsně po skončení intervencí u posttestu. Tím se snažíme o eliminaci nežádoucího vlivu času na výsledky testování obou skupin. Vzhledem k časové náročnosti jednotlivých testů u všech dětí v projektu a počtu examinátorů testu (pretest – 1 examinátor, posttest – 3 examinátoři), byla doba trvání testů u pretestu 1,5 měsíce a 1 měsíc u posttestu.
- *neekvivalentnost sledovaných skupin*: K eliminaci této proměnné byla zavedena kritéria pro rozřazení dětí do skupin v projektu. (viz. 7.2.2.)
- *reaktivita osob*: chování dětí v průběhu projektu, dle mého názoru, vzhledem k jejich věku a neznalosti projektu nebylo ovlivněno. Otázkou však je, zda chování rodičů dětí v projektu, kteří udělili souhlas s výzkumem a byli informováni o průběhu výzkumu, nebylo ovlivněno. Někteří rodiče projevovali zvýšený zájem o informace o FU a průběhu intervence u experimentální skupiny. V době uzavření MŠ tak mohli někteří rodiče věnovat zvýšenou pozornost podpoře FU u dětí.
- *efekt měřicího nástroje*: V projektu byl opakovaně použit stejný měřicí nástroj k vyhodnocení úrovně FU u intaktních dětí. Vzhledem k časovému rozestupu mezi testování dětí v pretestu a posttestu však nepředpokládáme mechanické zapamatování položek. V průběhu testů není ani hodnocena správnost odpovědí. Použití pseudoslov v testech izolace hlásek též eliminuje možnost zapamatování si testových položek. Jiným případem je však test syntézy hlásek. V tomto testu se používají některá slova, s kterými se pracuje při tréninku dle Metodiky. Děti z experimentální skupiny pak měly možnost se opakovaně setkat se stejným úkolem jako je položka v testu. Konkrétně se jedná o skládání slov *lev, myš, ucho, rak*.
- *vliv zrání a přirozeného vývoje*: vzhledem k longitudinálnímu designu výzkumu se s procesem zrání počítá. Zrání jednotlivých procesů v průběhu roku je přirozenou

součástí vývoje, probíhá dle zákonitostí vývoje popisovaných v předchozích kapitolách. Mezisubjektový design výzkumu a zařazení čtyř testů pro zjištění úrovně FU mají za úkol zmírnit působení této proměnné.

- *efekt očekávání ze strany experimentátora*: vzhledem k povaze výzkumu, kdy vyhodnocení pozorování jsou převážně výsledkem pozorování jedné osoby, nelze tuto proměnnou eliminovat. Vyhodnocení výzkumu se v některých oblastech opírá pouze o vnímání experimentátora, čímž je jeho validita značně ohrožena.
- *vliv podporujícího pedagoga*: předškolní přípravu dětí ve výzkumném projektu vedlo více pedagogů. Při vyhodnocení výsledků výzkumu je tedy nutné zvážit, že kvalita pedagogického přístupu jednotlivých pedagogů mohla také významně ovlivnit výsledky dětí v projektu.

Další rizika, které bylo nutné zvažovat při plánování výzkumného projektu, se vyskytla v několika úrovních:

- škola:
 - vyčlenění vhodného prostoru pro průběh tréninku FU,
 - zajištění překryvu služeb pedagogů v průběhu intervence,
 - úprava režimu dne ve třídách dle skupin dětí -> přechod dětí z experimentální skupiny do Bílé třídy
- děti:
 - docházka,
 - zaujetí pro činnosti,
 - adaptace na nově vytvořenou skupinu dětí pro trénink FU
- pedagog:
 - absolvování akreditovaného kurzu před začátkem tréninku,
 - časová náročnost na realizaci pre a post testů,
 - příprava jednotlivých lekcí a potřebných pomůcek pro práci
- vytvoření reálného časového harmonogramu etap projektu

6.2.5 Průběh výzkumu

Před začátkem intervence jsem plánovala realizovat jednotlivé lekce z Metodiky v průběhu listopadu 2020 až poloviny března 2021. Časový harmonogram výzkumu byl v průběhu ovlivněn epidemiologickými opatřeními souvisejícími s pandemií covid-19.

Vzhledem k epidemiologickým opatřením kolísal počet dětí docházejících do MŠ v jednotlivých měsících. 15. února 2021 byla MŠ z karanténních důvodů uzavřena, a to až do 12. dubna, kdy byla otevřena pouze pro předškolní děti. Do MŠ přesto nedocházely všechny děti, některé dále setrvaly v domácím vzdělávání. Skupiny dětí v MŠ se v tomto období nemohly potkávat, a tak trénink dle Metodiky neprobíhal. Běžný počet dětí začal do MŠ docházet až od května 2021. Tato událost významně zkrátila průběh intervence v přípravě obou skupin dětí a narušila plynulost lekcí dle Metodiky. Děti z obou skupin tak v období od února do května absolvovaly domácí předškolní přípravu, kterou není možno objektivně posoudit.

Během období listopadu 2020 až května 2021 proběhlo s experimentální skupinou celkem 43 lekcí. Děti se v průběhu lekcí seznámily s tvořením rýmů, slabikováním, délkou hlásek, vyvozovaly první a poslední hlásku slov. Učily se zapsat slabičnou i hláskou strukturu slov, analyzovat hlásky v tří a čtyř hláskových slovech.

Po skončení tréninku dle Metodiky byly opět všechny děti testovány posttestem, a to v průběhu června 2021. Vzhledem k časové náročnosti prováděných testů, byly některé testy dětem zadávány kmenovými učiteli ve třídách, čímž byly ovlivněny podmínky testování v porovnání s pretestem.

6.2.6 Výsledky výzkumného projektu

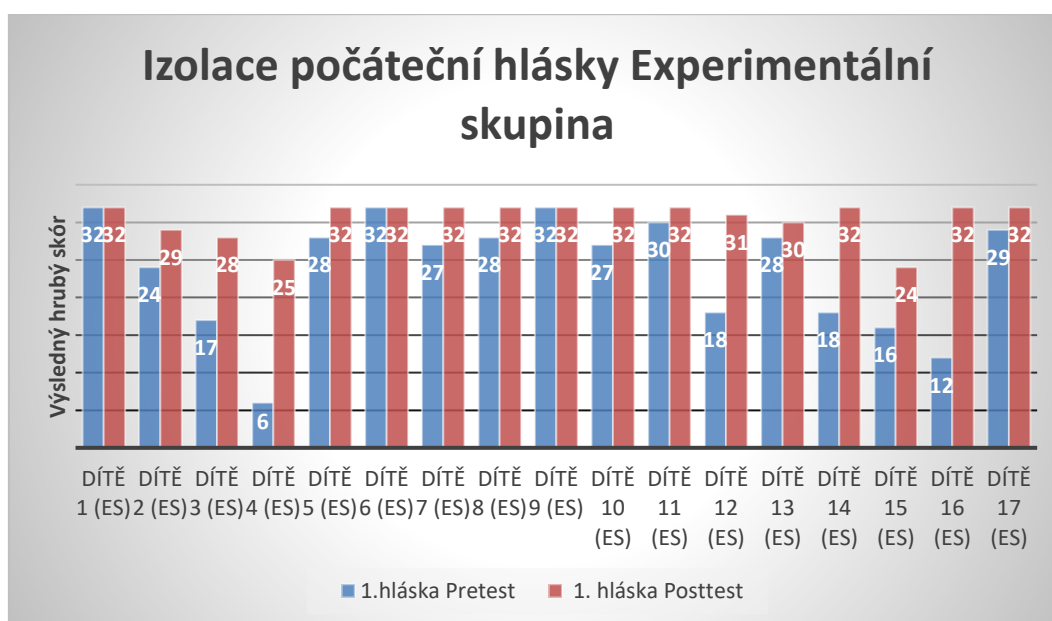
Jak již bylo řečeno v kapitole 6.2.2 Výzkumný soubor, úroveň FU dětí zařazených v projektu byla před začátkem intervence i po jejím skončení testována výše popsanými testy. Konkrétně byla zjištěna úroveň v oblasti izolace počáteční a koncové hlásky, syntézy hlásek a opakování vět. Dle výsledků testů tedy je možné zodpovědět první výzkumnou otázku:

1. **Výzkumná otázka:** „*Jak ovlivňuje trénink FU dle Metodiky úroveň FU u dětí předškolního věku při práci ve větších skupinách dětí?*“

Na základě výsledků testů FU můžeme hodnotit pokrok jednotlivých dětí v průběhu projektu nebo výsledky skupin. Z tohoto důvodu byly skupiny vytvořeny tak, aby jejich hrubé skóre z pretestu bylo srovnatelné a nevykazovalo statisticky významný rozdíl.

Test izolace počáteční hlásky

Nejprve porovnáme výsledky jednotlivých dětí v testu Izolace počáteční hlásky v pseudoslovech (TIPH). Podíváme-li se na graf č. 1, který znázorňuje výsledky dětí z experimentální skupiny v oblasti izolace 1. hlásky, vidíme, že největšího pokroku dosahovaly děti s nižším skóre v pretestu.

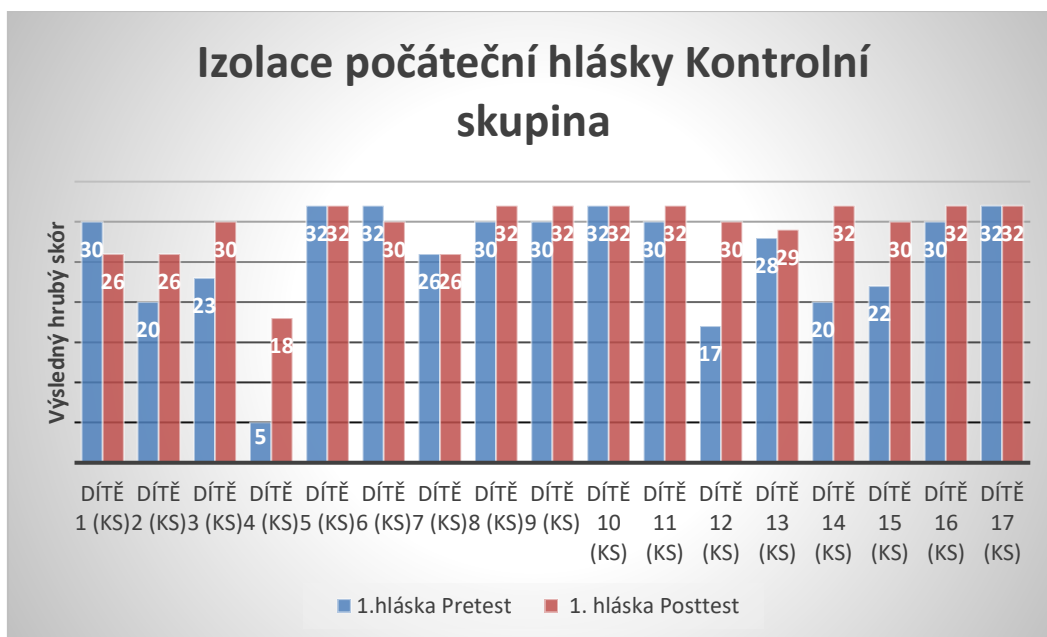


Graf č. 1: Výsledky testu TIPH experimentální skupina

Již na začátku projektu dosahovaly tři děti z ES 32 bodů (tedy maxima, stropový efekt) v TIPH. U těchto dětí tedy není možné dosáhnout pokroku, který by daný test zobrazil. Vypočítáme-li průměr hrubého skóre dětí ES, výsledek je 23,76 bodů. Dle norem uvedených v TIPH je průměrné skóre v polovině ročníku MŠ 21,93, (polovina ročníku MŠ). Děti z ES mají tedy již v říjnu vyšší skóre, než uvádí norma testu.

Podobně je tomu i u výsledků testu v kontrolní skupině. (Graf č. 2) KS má průměrné skóre v TIPH 25,82. To je ještě vyšší skóre než ES. Obdobně čtyři děti mají na počátku projektu maximální možné skóre (32 bodů). Můžeme tedy rozmýšlet, zda zvolený test je dostatečně senzitivní pro skupinu dětí v projektu, neboť nemůže zobrazit posun v oblasti u

nadprůměrných dětí. V TIPH dosahovaly děti nejlepších výsledků z prováděných testů. Kontrolujeme-li průměrný výsledek skupin dětí v testu s normou testu TIPH na konci projektu, zjistíme, že ES dosahuje průměrného skóre ve výši 30,53. Toto skóre je již těsně nad průměrem norem testu. Výsledky KS v průměru jsou 26,53, což spadá ještě do pásma průměrného skóre. Z porovnání nárůstu hrubých skóre skupin tedy můžeme vidět, že ES viditelně zvýšila průměr oproti KS.



Graf č. 2: Výsledky TIPH kontrolní skupina

Závěr TIPH: U obou skupin pozorujeme zlepšení úrovně FU v oblasti izolace počáteční hlásky. Většího zlepšení dosahují děti s počátečním nižším skóre, což může být důsledek nižší senzitivity testu. V konečné fázi dosáhlo maximálního počtu bodů v testu 11 dětí z ES a 8 dětí z KS (stropový efekt). Tato zjištění lze vyčíst pouze z porovnání hrubého skóre v testu.

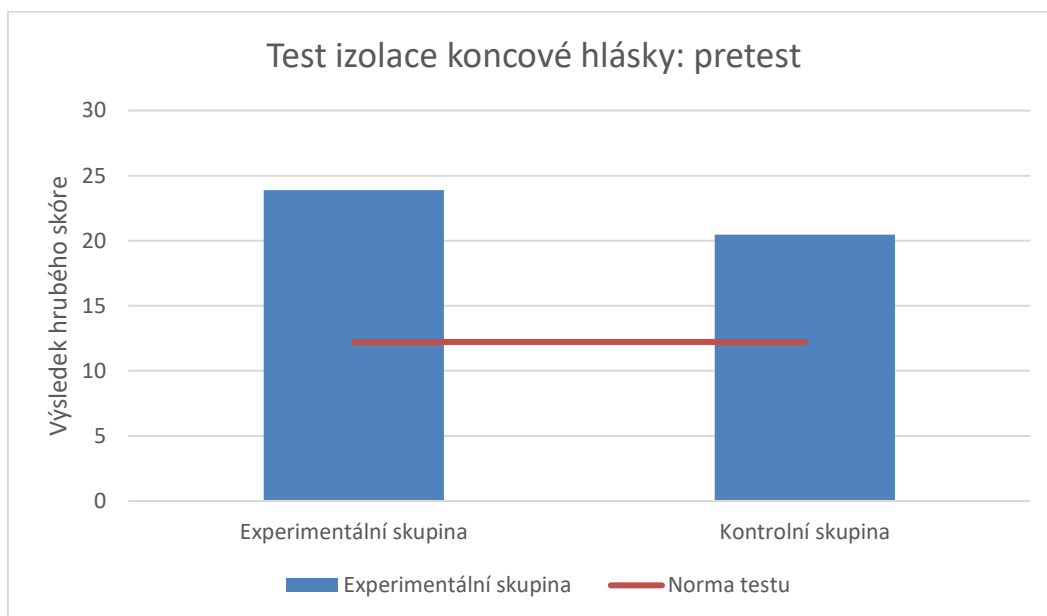
Pro získání podrobnějších dat o výsledcích úrovně FU skupin dětí byl využit neparametrický tzv. Mannův-Whitneyův test. Při využití programu IBM SPSS Statistics bylo zjištěno, že na hladině 5 % významnosti není statisticky významný rozdíl mezi výsledky skupin v projektu. Naopak při použití Wilcoxon Signed Rank Test s 1 % hladinou významnosti **byl u experimentální skupiny zjištěn statisticky významný rozdíl** ve výkonu oproti kontrolní skupině. Z tohoto výsledku lze usuzovat, že experimentální skupina dosáhla vlivem

intervence dle Metodiky vyšší úrovně FU v oblasti izolace počáteční hlásky než skupina kontrolní, což **potvrzuje výzkumnou hypotézu**.

Test izolace koncové hlásky

Test TIKH již vykazuje vyšší senzitivitu zobrazení. Na počátku projektu děti z obou skupin vykazovaly nižší celkové skóre než v testu TIPH, ale opět byly obě skupiny na významně vyšší úrovni než ukazuje norma testu pro děti v polovině docházky v posledním roce MŠ. Můžeme tedy konstatovat, že úroveň FU v oblasti izolace počáteční i koncové hlásky byla u obou skupin na velmi dobré úrovni již před začátkem intervence.

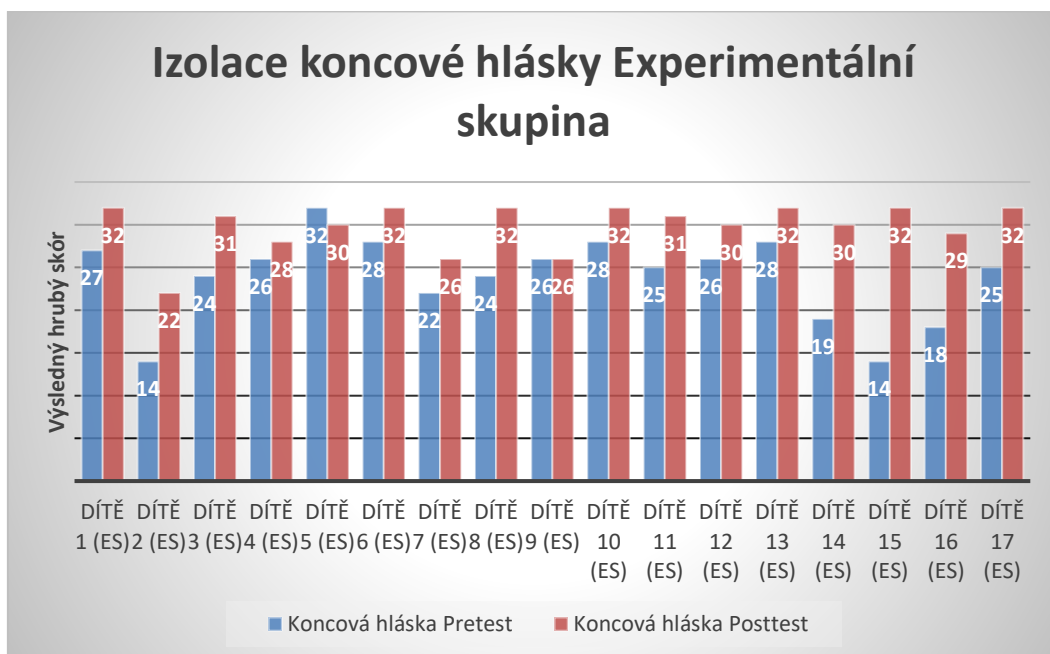
Graf č. 3 zobrazuje úroveň v oblasti izolace koncové hlásky před začátkem intervence u obou skupin dětí v projektu v porovnání s normou testu.



Graf č. 3: Výsledky skupin v TIKH z pretestu ve vztahu k normě testu

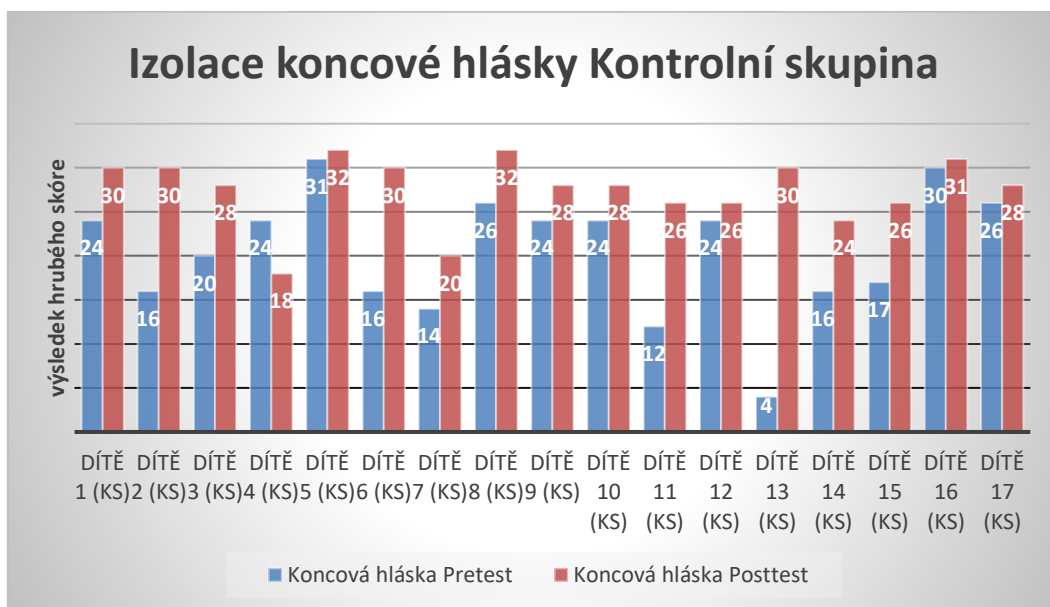
Porovnáme-li výsledky hrubého skóre testu TIKH u pretestu a posttestu ES, 15 dětí ze skupiny dosáhlo zlepšení v dané oblasti v průběhu času. Na začátku projektu dosáhlo stropového efektu pouze jedno dítě, které ale v posttestu chybovalo a dosáhlo na konci projektu nižšího skóre. Na konci projektu však dosáhlo stropového efektu sedm dětí ze skupiny.

Norma testu uvádí průměrné skóre na konci MŠ 15,56. ES dosahuje v průměru 29,82, což je v pásmu nad 75 percentilem dle norem testu. Pouze z výsledků hrubého skóre můžeme usuzovat na významný posun v oblasti FU u izolace koncové hlásky.



Graf č. 4: Výsledky TIKH experimentální skupiny

Zobrazíme-li výsledky KS (Graf č. 5), vidíme opět zlepšení v průběhu času v oblasti izolace koncové hlásky. V KS došlo v průběhu času ke zlepšení v oblasti izolace koncové hlásky u 16 dětí. Na začátku projektu žádné dítě nezískalo plný počet bodů v testu. Na konci projektu dosáhly stropového efektu v testu celkem dvě děti. Největšího zlepšení v oblasti dosáhlo dítě s nejnižším počátečním skóre.



Graf č. 5: Výsledky TIKH kontrolní skupiny

Závěr TIKH: Obě skupiny v projektu měly na počátku výzkumu lepší výsledky v oblasti izolace koncové hlásky než ukazuje norma TIKH. U obou skupin došlo k významnému zlepšení v posuzované oblasti. Průměrné skóre ES se z původního 23,88 % navýšilo na 29,82 %, což je dle norem testu dokonce v pásmu nad 75. percentilem. Průměrné skóre KS se z hodnoty 20,47 % zvýšilo na 27,47 %. Obě skupiny tak dosáhly statisticky významného zlepšení na 5 % hladině významnosti. Mezi skupinami však z hlediska statistiky není významný rozdíl mezi výkonem v pretestu a posttestu. V oblasti izolace koncové hlásky tedy nedošlo k potvrzení výzkumné hypotézy. Oba druhy intervence vedly k podobně velkému pokroku v oblasti izolace koncové hlásky.

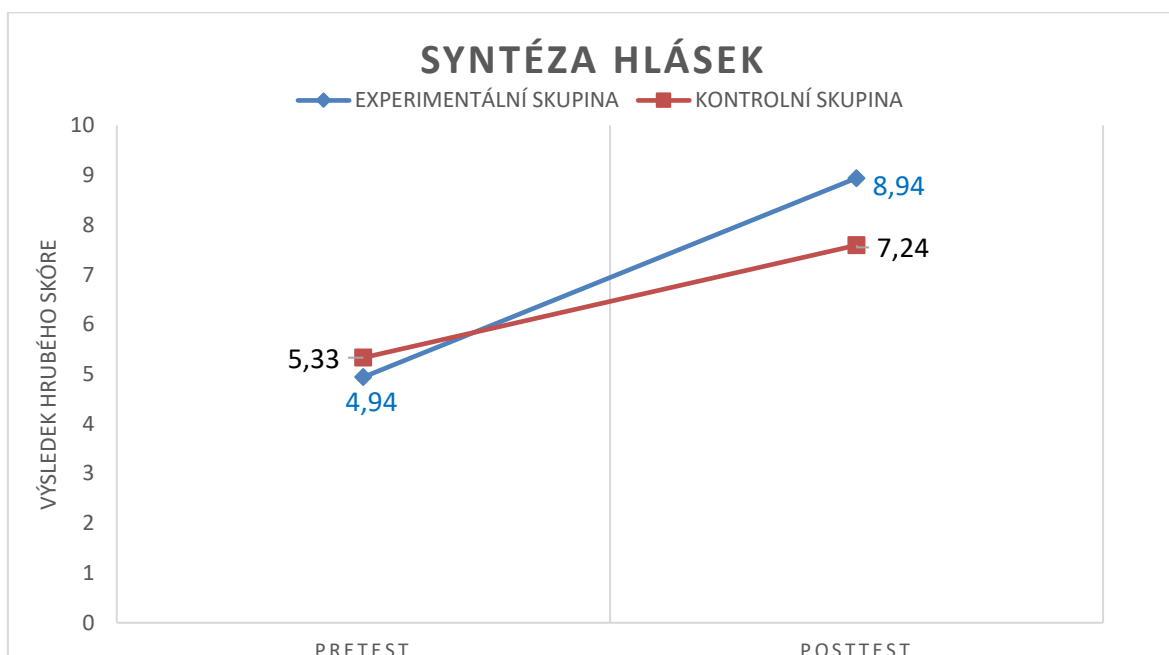
Test syntézy hlásek do slov

Podobně jako u předchozích dvou oblastí, také v oblasti syntézy hlásek dosáhly obě skupiny zjevného pokroku. Jak ukazuje Graf č. 6, ES dosáhla většího pokroku v oblasti, a navíc dosáhla vyšší průměrné úrovně syntézy hlásek na konci výzkumu. Obdobný výsledek poskytuje i statistický program, který na hladině 1 % významnosti ukazuje statistický rozdíl mezi skupinami mezi výkony v pretestu a posttestu. Také z výsledků hrubého skóre jednotlivců je vidět, že v ES u pretestu dosáhlo maximální počtu bodů 1 dítě a u posttestu již 7 dětí. V KS takový trend vidět není. Zajímavé je i sledovat nejnižší skóre. U pretestu

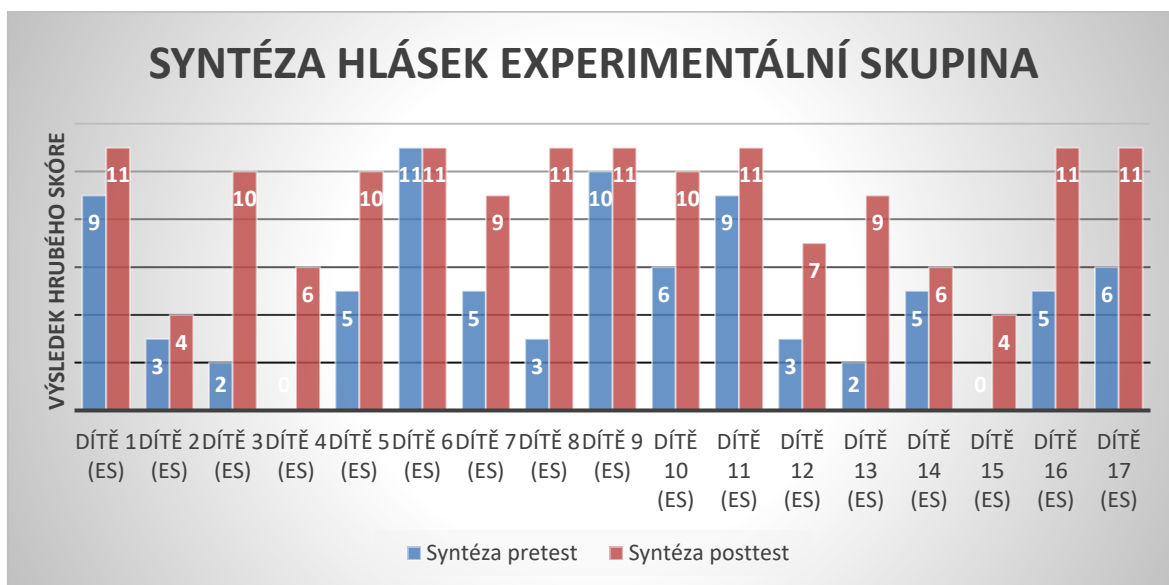
v ES měly nulové skóre 2 děti. Na konci výzkumu v posttestu stejné děti dosáhly výsledku 4 a 6. Celkově se u zobrazení jednotlivých výsledků dětí obou skupin ukazuje na větší pokroky u ES, každé dítě dosáhlo pozitivního vývoje v oblasti. V KS je celkové navýšení hrubého skóre u jednotlivých dětí nižší.

Norma testu v polovině ročníku uvádí průměrný počet správně řešených položek 2,36. To je opět nižší skóre, než mají obě skupiny. Na konci ročníku MŠ je norma testu na úrovni 3,77. Zde se již ES s průměrným výsledkem 8,94 dostává do pásma nad 75. percentilem.

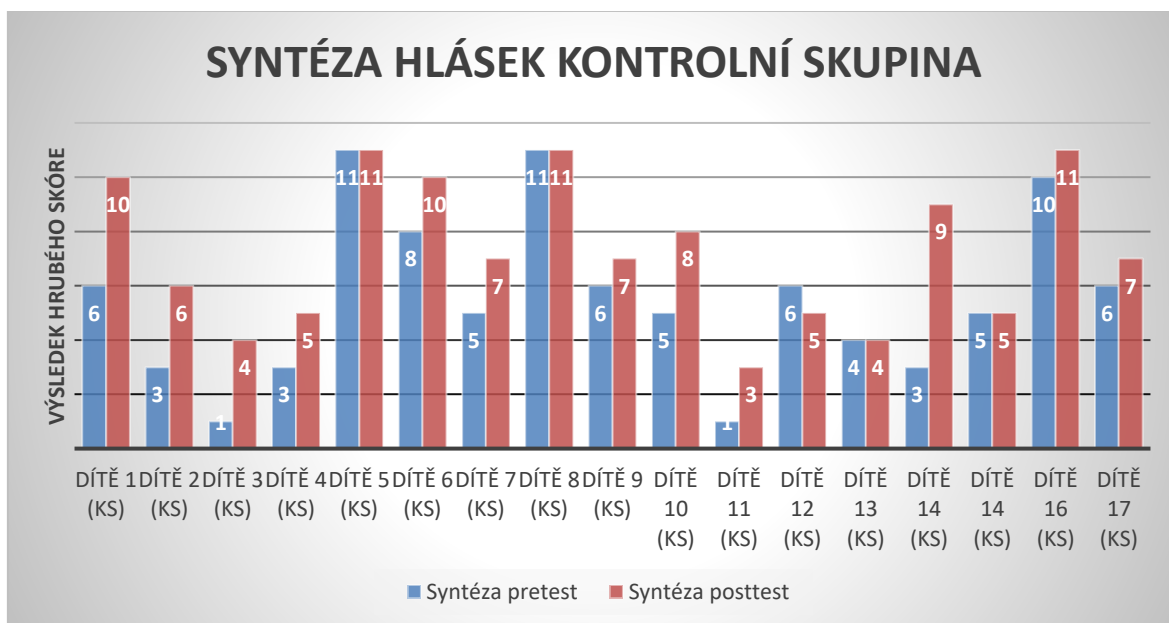
Z výsledků můžeme usuzovat, že na oblast syntézy hlásek má cílená intervence významný vliv. Obě intervence, které proběhly v MŠ, měly pozitivní vliv na úroveň syntézy hlásek. Metodika se na tuto oblast cíleně zaměřuje, což vede ke zlepšení této schopnosti. Je však relevantní připomenout, že s některými položkami z TSH se v Metodice přímo pracuje. Děti z ES stejný úkol jako v testu prováděly i při intervenci, což může výsledky zkreslovat.



Graf č. 6: Výsledky TSH vývoj syntézy hlásek obou skupin



Graf č. 7: Výsledky TSH experimentální skupiny



Graf č. 8: Výsledky THS kontrolní skupiny

Závěr TSH:

Obě skupiny dětí byly opět na dobré úrovni FU v oblasti syntézy hlásek již před započítáním intervence, jak ukazuje norma testu. Cílená intervence prostřednictvím Metodiky vede v oblasti syntézy k zvýšenému pokroku, což je podloženo i statistickým programem. Můžeme tedy konstatovat, že **výsledek TSH potvrzuje výzkumnou hypotézu.**

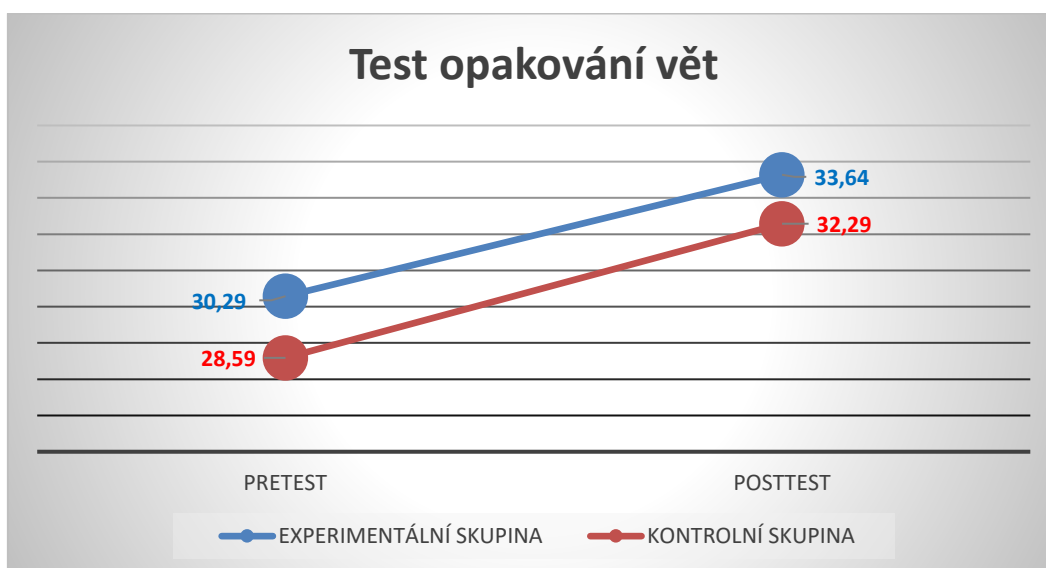
Oblast syntézy hlásek do slov je z vývojového hlediska nejobtížnější, porovnáme-li náročnost izolace hlásek a syntézy. Ve všech testovaných oblastech se v průběhu času projevuje ve vývoji schopností intervence s dětmi, tedy učení, ale samozřejmě také vliv zrání. U syntézy bychom se dle výsledků mohli domnívat, že proces učení, je-li v zóně nejbližšího vývoje dítěte, významně podporuje tuto schopnost.

Test opakování vět

Jak popisuje kapitola 6.2.3. Popis použitých testů, test OPAV se skládá z 23 vět, které děti opakují. Výsledky z testu mají zobrazit celkovou úroveň jazykových schopností a odhalit možné obtíže ve vývoji. Tento test nebyl podkladem pro rozdělení dětí do skupin v projektu.

Ani v jedné skupině dětí v projektu neodhalil test obtíže v jazykových schopnostech dětí. Obě skupiny opět v posttestu získaly v průměru lepší výsledky. Statisticky významného rozdílu mezi pretestem a posttestem dle SPSS však dosáhla jen experimentální skupina.

Tento výsledek potvrzuje výzkumnou hypotézu.



Graf č. 9: Výsledky OPAV u obou skupin: porovnání pre a posttestu

Závěr OPAV: Výsledky testu OPAV ukazují na rozvinutí jazykových schopností u obou skupin dětí v projektu. **Statistický program potvrzuje výzkumnou hypotézu, jelikož na**

jednoprocentní hladině významnosti ukazuje statisticky významné rozdíly mezi pretestem a posttestem pouze u experimentální skupiny.

Zodpovězení výzkumných otázek

Po vyhodnocení všech dílčích testů FU u všech dětí v projektu a porovnání jednotlivých skupin navzájem lze zodpovědět 1. výzkumnou otázku.

1. Výzkumná otázka: „*Jak ovlivňuje trénink FU dle Metodiky úroveň FU u dětí předškolního věku při práci ve větších skupinách dětí?*“

Můžeme konstatovat, že cílená intervence dle Metodiky v mateřské škole má jednoznačně pozitivní vliv na rozvoj FU u dětí. V porovnání s intervencí dle RVP PV má dokonce statisticky významný rozdíl v rozsahu pozitivního vlivu ve třech sledovaných oblastech: izolace počáteční hlásky, izolace koncové hlásky a testu opakování vět. Tento výsledek byl naměřen i v zcela nestandardní situaci ovlivněné covidovými opatřeními, které vedly ke zkrácení doby intervence u dětí a narušení plynulosti intervence a nedokončení uceleného Tréninku jazykových schopností dle D. B. Elkonina v nové úpravě pro MŠ.

2. Výzkumná otázka: „*Je možné zapojit trénink FU dle Metodiky do vzdělávacích činností s dodržáním specifik RVP PV?*“

Zodpovězení 2. výzkumné otázky se opírá pouze o mou vlastní zkušenost s realizací tréninku. Jak bylo popsáno v kapitole 6.2.1 Výzkumný design, výzkumný projekt byl realizován v Mateřské škole, kde probíhá vzdělávání dle Kurikula podpory zdraví v MŠ. Ve zmíněné MŠ je cílená předškolní příprava zařazena nejen v dopoledních hodinách v heterogenní skupině dětí, ale také v době po obědě v menších skupinách dětí pouze z posledního ročníku MŠ. V těchto podmínkách by trénink bylo možné provádět i v původní úpravě pro menší skupiny dětí. Nová úprava však zahrnuje i nové metody práce, které lépe naplňují specifika RVP PV. Ubylo frontálního způsobu práce s dětmi a více je zařazována skupinová práce dětí. Děti mají pevně stanovená pravidla práce, jsou podporovány v kooperaci, sebehodnocení a kritickém myšlení. Takový způsob práce je dle mého v souladu s moderními trendy v předškolním vzdělávání.

Jak se ukázalo při pilotování Metodiky, nejobtížnější pro děti i pedagoga je práce s pracovními listy, Hláskářem. Klade velké nároky na pedagoga, který byl měl poskytovat podporu a zpětnou vazbu všem dětem ihned při práci. Jako řešení tohoto problému se mi jeví nejjednodušší zadávání takové práce individuálně v průběhu dne a ustoupení od frontálního vedení činnosti. Děti mohou od příchodu do MŠ vědět o úkolu, který je pro ně připraven, a plnit jej dle vlastních potřeb v průběhu dne. To umožní pedagogovi, aby se průběžně individuálně věnoval dětem během plnění úkolu, zatímco probíhá volná hra ostatních dětí. Pedagog má tak možnost kontrolovat úroveň schopností jednotlivých dětí a individualizovat další postup dle Metodiky. Naopak rozmanité úkoly pro skupinovou práci, které v Metodice převažují, jsou obohacující pro pedagogy a mohou pomoci s odstraněním pasivního vyplňování pracovních listů dětmi v předškolní přípravě.

Metodika vyžaduje kvalifikovanost pedagoga, nechává však dostatečný prostor pro přizpůsobení realizace dle možností konkrétní školy. To opět dodržuje zásady RVP PV.

Velkým přínosem Metodiky je souhrnný ucelený materiál, který dodržuje didaktickou posloupnost a usnadňuje práci učitele. Je propracovaný do podrobností a zohledňuje psychologii učení v takové míře, kterou běžný předškolní pedagog neobsáhne. Jak bylo dokladováno výše, přínos Metodiky v základní podobě byl již empiricky doložen. Pokud je známý pozitivní vliv metody a její přínos se odráží i v úspěšném zvládnutí učiva základní školy, považuji za eticky správné, aby byl zpřístupněn dětem v předškolním vzdělávání. Tvorbu nové úpravy Metodiky tak vnímám jako přínos pro předškolní vzdělávání a zlepšení šancí dětí při přechodu do základního vzdělávání. Nabízí školám novou možnost, jak děti vhodně podporovat v jejich rozvoji s dodržem vývojových specifíků předškolního období a pedagogům poskytuje smysluplný směr dalšího vzdělávání. Takové vzdělávání pedagogů by navíc mohlo přispět ke zlepšení vztahů mezi předškolními pedagogy a elementaristy, jelikož ještě hlouběji propojuje cíle jejich práce.

3. Výzkumná otázka: „*Jak ovlivňuje trénink dle Metodiky školní připravenost dětí?*“

Odpověď na 3. výzkumnou otázku se opírá o pozorování experimentální skupiny výzkumníkem. Jedná se o podobu zúčastněného pozorování, kdy výzkumník současně pozoruje dění a zároveň se jej účastní. Je zřejmé, že výzkumník je v takovém pozorování emočně angažován. Pozorování samo o sobě vyžaduje jistý odstup a nestrannost

pozorovatele, která je však účastí pozorovatele ovlivněna. (Novotná et al., 2019) V pedagogické diagnostice je systematické pozorování jednou ze základních metod. Učiteli je běžně používána k hodnocení úrovně vývoje dítěte a k posuzování školní připravenosti. Kurikulum podpory zdraví v sobě zahrnuje i způsob provádění pedagogické diagnostiky. Výsledky pozorování třídních pedagogů jsou pravidelně zaznamenávány do vývojových tabulek. Ty obsahují očekávané výstupy předškolního dítěte před nástupem do základního vzdělávání a některé se vztahují k školní připravenosti. (v KPZ ukazatele dosaženého vzdělání) Pro ukázkou některé zásadní ukazatele dosaženého vzdělání cituji:

- *Přijme a splní úkol.*
- *Pracuje podle předlohy.*
- *Respektuje pravidla soužití.*
- *Dovede vysvětlit význam piktogramů.*
- *Dodržuje dohodnutá pravidla - např. počká, až na něj přijde řada, neomezuje svým chováním druhé, nechává domluvit, neubližuje, neničí...*
- *Rozumí ústnímu pokynu a vykoná ho.*
- *Vyvíjí snahu o dokončení společného úkolu.*
- *Obhajuje svůj názor adekvátní formou.*
- *Je zvyklé klást otázky, když něco neví a očekává odpověď.*
- *Neskáče do řeči, nechá domluvit.*
- *Domlouvá se, vyjednává.*
- *Dokáže zhodnotit, jaké činnosti se mu daří.*
- *Uklízí po sobě. Má vytvořeny základní návyky sebeobsluhy.*
- *Dovede požádat o pomoc.*
- *Nechá si poradit, přijme navrhované řešení.*
- *Pomoc druhých využívá jen, když ji opravdu potřebuje.*
- *Řeší tvořivě problémy – improvizuje, domýšlí, nalézá alternativní řešení.*
- *V různých situacích nabízí (vymýšlí) více řešení, diskutuje o nich. (Havlová et al., 2008)*

Pro dosažení těchto výstupů si pedagog ve škole podporující zdraví klade tyto vzdělávací cíle:

- *Má vytvořené základní návyky společenského chování.*
- *Má zájem pochopit jevy kolem sebe, ptá se.*
- *Dává najevo svoje city společensky přijatelným způsobem.*
- *Je ochotno vysvětlit svůj názor i naslouchat druhým.*
- *Dovede se vyjádřit a domluvit s dětmi a s dospělými.*
- *Uvědomuje si, že každý má nějaká práva a povinnosti.*
- *Je schopno elementární spolupráce ve dvojici, ve skupině dětí.*
- *Dovede vyvinout úsilí, pokud chápe smysl své činnosti, vytrvá u ní.*
- *Dovede zvládnout jednoduché zátěže a překážky.*
- *Je zvědavé, má touhu poznávat.*
- *Pokud si neví rady, požádá o pomoc. (Havlová et al., 2008)*

Z formulací jednotlivých cílů vztahujících se ke školní připravenosti je patrné, že pedagog sleduje vývoj schopností a dovedností dítěte, které pozoruje při činnostech předškolní přípravy. Hodnotí zájem dítěte, jeho chuť a vůli zapojovat se do činností a dokončovat činnosti. Dále posuzuje schopnost dítěte přijmout úkol, který si samostatně nezvolilo. Pozoruje, jak se dítě vyrovnává se zátěží či zda je schopno samostatně vyřešit drobný problém. Zvládnout požádat o pomoc v případě potřeby a pomoci nezneužívat, to je zásadní dovednost pro uplatnění schopností dítěte a využití jeho potenciálu. Spolupráce ve skupině dětí, dovednost domlouvat se, prosadit svůj názor či naopak dát prostor druhému jsou dovednosti důležité pro skupinové činnosti. Také pracovní samostatnost, dovednost rozvrhnout si čas na činnost a koordinovat pracovní pomůcky na pracovním stole či zvládnout jejich úklid po dokončení práce. Všechny jmenované schopnosti a dovednosti jsou rozvíjeny systematickou předškolní činností a vedou k dobré připravenosti pro přechod do ZŠ. Jsou důležitou součástí předškolního vzdělávání a pedagog jejich úroveň posuzuje při posouzení školní připravenosti (viz. kapitola 3Školní zralost a připravenost)

Právě ve zmiňovaných dovednostech jsem vnímala u dětí z KS významný posun v průběhu času intervence. Z počátku měly děti potíže s pochopením instrukcí

k činnostem. Obtíže se projevovaly i při skupinových činnostech, kdy jednak děti měly problém spolupracovat s dítětem z jiné třídy či se zvládnout dohodnout ve skupince. Také frontální způsob práce činil dětem potíže.¹¹ Rychlejší děti často vykřikovaly a nedávaly prostor ostatním.

V průběhu prvního měsíce děti pochopily pravidla práce v Metodice a celkový průběh lekcí byl mnohem klidnější. Dodržovaly pravidlo *Ticho, Já vím, Ve dvojici, Pracujeme společně*. (Mikulajová et al, 2016). S přibývajícím časem a narůstající samostatností dětí se i zkracoval čas u procvičovacích lekcí. Přesuny mezi jednotlivými aktivitami probíhaly rychleji a děti nepotřebovaly tolik instrukcí učitele. Při práci s Hláskářem si děti samostatně kontrolovaly splnění úkolu podle předlohy, dokončovaly činnost individuálně dle potřeby. Funkce kontrolora, se kterou se v Metodice pracuje, podpořila spolupráci dětí a ochotu pomoci kamarádovi. Také sebeobsluha dětí v práci u stolečku se pozitivně rozvíjela v průběhu času. Děti se naučily samostatně uklízet svůj pracovní prostor, připravovat si pomůcky k činnostem, vymezit si prostor s kamarádem u stejného stolu, a to ve větším počtu dětí.

Souhrnně bychom mohli říci, že organizace činností dle Metodiky vede k pozvolnému, avšak systematickému rozvoji školní připravenosti. Pozvolně připravuje předškolní děti ke změně od čistě hrových aktivit na nový způsob práce spojený s učením, který ve školním věku již převládá. To vede k zvýšení školní připravenosti dětí, jak bylo zjištěno pozorováním skupiny při intervenci. Velké zaujetí a motivovanost dětí při práci, které je vhodně podporováno motivem Krajiny hlásek a pestrostí aktivit, vede k účinnějšímu osvojování si pracovních návyků důležitých pro zvládnutí školní docházky.

¹¹ V MŠ se frontálním způsobem ve třídě pracuje v malé míře, děti nejsou ve větší skupině na takový způsob zvyklé.

Závěr a diskuze

Předškolní vzdělávání je legislativní součástí systému vzdělávání v České republice a poslední ročník mateřské školy spadá do povinného předškolního vzdělávání. Vzdělávací strategie státu Strategie 2030+ jasně dokládá, že pro zvýšení celkové úrovně vzdělávání je stěžejní také zvýšení kvality předškolního vzdělávání. Jako cestu ke zdokonalení vidí proměnu obsahu předškolního vzdělávání s důrazem na klíčové kompetence, podporu pedagogů a individualizovanou práci s dětmi. Ta vychází z dobré znalosti vzdělávacích potřeb a úrovně vývoje jednotlivých dětí, kterou může zajistit jen kvalifikovaný předškolní pedagog.

Právě profesní kompetence předškolních pedagogů tvoří zázemí pro rozkvet předškolního vzdělávání. Jak uvádí Mertin: *„V předškolním vzdělávání jsou „okna poznávání a rozvíjení“ otevřena dokořán, je to mimořádně příznivé období pro rozvíjení různých stránek osobnosti dítěte. Probíhají zde intenzivní procesy zrání i učení a nikdy potom už se jedinec nebude vyvíjet tak bouřlivě a snad ani tak intenzivně, a proto je až trestuhodné nevyužít tuto dobu k co nejširšímu rozvoji dítěte.“* (Mertin et al., 2015, str. 9)

Jak vhodně využít toto mimořádné období pro dítě a podporovat jeho všestranný rozvoj je náročnou otázkou. V minulosti předškolní vzdělávání vystřídal mnoho různých cest, jak k rozvoji přistoupit. Střídala se období orientace na dítě a jeho potřeby s orientací na výkon a potřeby státu. Nalezení rovnováhy ve vzdělávání, která směřuje k maximálnímu rozvoji osobnosti jedinců a jejich potenciálu ve vlídném, srdečném, podnětném a aktivizujícím prostředí, není snadné. Vyžaduje každodenní kritický pohled pedagoga na vlastní práci a jasný cíl pedagogické činnosti. Ten je nutné neustále vztahovat k aktuálním potřebám dětí a jejich možnostem. Zároveň si pedagog musí denně uvědomovat, že hlavním zázemím pro rozvoj dítěte je rodina. Respekt k hodnotám a potřebám rodiny je základ pro dobrou spolupráci při podpoře vývoje dětí. V dnešní společnosti se děti a jejich rodiny potýkají s mnoha obtížemi. Úkolem předškolního zařízení je poskytnout dětem bezpečné zázemí, které jim ukáže cestu, jak se aktivně zapojit do společnosti. Respekt k individuálním zvláštěm, odborná pomoc a podpora při vyrovnávání nerovnoměrností vývoje je podstatným posláním mateřské školy.

Z výše popsaného vyplývá, že učitelka v mateřské škole tak nutně musí disponovat mnoha dovednostmi. „Patří mezi ně zejména dovednosti vztahující se k sebereflexi, sebepoznávání, otevřenosti pro nové, poznávání ostatních sociálních partnerů, rozlišování a porozumění sociálním vztahům, vzájemnému porozumění, komunikaci a jejím specifikám v daném prostředí, zvládání konfliktů a náročných situací, organizaci a vedení skupin, rozšiřování možností pro rozvoj jednotlivce. Tyto dovednosti se podílejí na zvládnutí profese.“ (Mertin et al., 2015, str. 36 a 37) Kvalitní příprava pedagogů a uznání jejich kvalit v systému vzdělávání na úrovni státu i společnosti je jistě cestou k podpoře pedagogů a tím zkvalitnění předškolního vzdělávání.

Oblast proměny obsahu předškolního vzdělávání s důrazem na klíčové kompetence ve Strategii 2030+ směřuje mimo jiné k úspěšnému přechodu všech dětí do základního vzdělávání. Zde se přímo nabízí, aby pedagogové a školy měli možnost využití kvalitního didaktického materiálu pro podporu všech dětí, tedy i dětí rizikových. Právě v této oblasti podpory PV vidím využití nově vznikající Metodiky. Může se stát jednou z cest podpory dětí s oslabeným jazykovým vývojem v rámci předškolního vzdělávání a napomoci ke snížení počtu odkladů školní docházky. Vzhledem k metodám práce vede ke kooperaci dětí ve skupině, přijímání odlišností, vzájemné pomoci, k řešení problémů, podporuje učení, komunikaci a sebehodnocení a dodržování pravidel atd., vede tedy k rozvoji klíčových kompetencí dětí. Zároveň přináší podporu pedagogům, jelikož je velmi podrobně rozpracovaná a návodná. Jejím cílem není nikterak akcelarovat vývoj dítěte v oblasti jazykových schopností, ale připravit dítěti kvalitní základnu pro přechod do základního vzdělávání.

Dovednost číst a psát je základní pro přístup ke vzdělání. Předškolní vzdělávání tvoří pevné základy pro další učení a je tomu tak i u čtení a psaní. V mnoha evropských zemích je výuka čtení a psaní již součástí PV. Osobně nezastávám názor, že by tomu tak mělo být i v České republice. Děti by však měly dostat v MŠ potřebnou „základnu“ pro další výuku na ZŠ. Dle rozboru učebnic, který prováděla Al Haboubi (2021), se v základní škole vyžadují dovednosti FU, které nejsou v MŠ systematicky vytvářeny. Právě toto „okno“ je zapotřebí vyplnit, abychom děti důsledně připravili pro přechod do základního vzdělávání, jak nám stanovuje zákon a učitelská etika. Zpřístupnění Tréninku jazykových schopností podle

D. B. Elkonina pro mateřské školy tak vnímám jako praktické realizování poznatků z psychologie učení a vývojové psychologie v předškolním vzdělávání.

Jak dokládá výzkumný projekt diplomové práce, existují různé možnosti, jak kvalitně rozvíjet jazykové schopnosti dětí a klíčové kompetence předškolního dítěte. Kompetentní pedagog dokáže připravit kvalitní vzdělávací program pro děti a rozvíjet jejich jazykové schopnosti. Avšak například i Strategie 2030+ poukazuje na rozdílnou úroveň školských zařízení napříč republikou a odkrývá problém, že zdaleka ne všechna předškolní zařízení poskytují dětem vysoce kvalitní vzdělávání. Zde se ucelená Metodika nabízí jako řešení. Vybízí pedagogy ke smysluplnému dalšímu vzdělávání a zároveň přináší moderní metody práce s dětmi a správný didaktický postup při rozvoji jazykových schopností.

Již výše zmíněný výzkumný projekt Olgy Tokárové (Tokárová, 2015) dokazuje významný pozitivní vliv Tréninku jazykových schopností dle D.B. Elkonina při přípravě předškolních dětí. Ve svém longitudinálním projektu ukazuje Olga Tokárová, že děti podporované Metodikou, avšak v základní podobě, mají významně lepší výsledky ve zkouškách FU nejen na konci intervence, ale dokonce i na konci prvního ročníku základní školy. Ve zmíněném výzkumu autorka použila podobné testy FU, jaké jsem použila v projektu diplomové práce. Hodnotila izolaci první a poslední hlásky, syntézu hlásek, a navíc elizi hlásek a přehazování slabik opět z projektu Eldel. Dále byl použit test opakování vět, test porozumění vět a test morfemického uvědomování. Úroveň FU dětí zařazených do tohoto projektu byla tedy velmi podrobně zkoumána, a to ve třech časových obdobích. Před začátkem intervence, na konci předškolního vzdělávání a opět na konci prvního ročníku základní školy.

Velmi zajímavé je také porovnání skupin v projektu. Olga Tokárová v projektu zkoumala celkem čtyři skupiny dětí. Pracovala se dvěma experimentálními skupinami, které byly podporovány Metodikou. První skupinou byly děti s běžným vývojem řeči a druhou děti se specificky narušeným vývojem řeči (vývojová dysfázie diagnostikovaná logopedem a zároveň psychologickým vyšetřením). Ve třetí skupině byly zařazeny děti opět s běžným vývojem řeči, ale podporované běžnou předškolní přípravou dle kurikula MŠ. Poslední skupina dětí byla utvořena dětmi se specificky narušeným vývojem řeči, které byly podporovány speciální logopedickou intervencí v rozsahu 70 x 45 minut v ordinaci klinického logopeda, a to individuálně.

Výsledky výzkumu byly více než překvapivé. Děti se specificky narušeným vývojem řeči podporované Metodikou mají na konci tréninku signifikantně lepší výsledky než děti individuálně podporované logopedem. Navíc se děti se specificky narušeným vývojem řeči podporované Metodikou na konci intervence vyrovnají dětem z druhé skupiny s běžným vývojem řeči podporovaným v běžné MŠ. Jinými slovy lze říci, že Metodika „smazala“ deficit v oblasti FU u dětí s vývojovou dysfázií během intervence v posledním roce předškolního vzdělávání. Naplnila tedy cíl PV a vyrovnala v oblasti FU nerovnoměrnost vývoje. Pozitivní vliv Metodiky se prokázal i na konci prvního ročníku, a to u obou skupin podporovaných Metodikou. V některých zkouškách FU mají děti se specificky narušeným vývojem řeči podporované Metodikou porovnatelné výkony s dětmi s běžným vývojem řeči.

Výsledky výzkumu Olgy Tokárové byly inspirací pro výzkumný projekt DP. Nově vznikající úpravu Metodiky pro potřeby mateřských škol vnímám jako výzvu ke zkvalitnění předškolního vzdělávání a šanci nejen pro rizikové děti.

Výzkumný projekt diplomové práce se při realizaci drobně odchýlil od původního plánu. Vzhledem ke covidové situaci, která uzavřela mateřské školy ve školním roce 2020/2021, byla narušena kontinuita intervence obou skupin dětí v projektu. Testování dětí několika testy jazykových schopností se ukázalo jako časově náročné vzhledem k nepravdělné docházce dětí do MŠ a jedinému examinátorovi. Na druhou stranu provádění testů jedním examinátorem zvyšuje jejich výpovědní hodnotu a porovnatelnost. Průběh výzkumu se vzhledem k těmto okolnostem posunul až do úplného závěru školního roku a to přesto, že Trénink nebyl dokončen v celém rozsahu. Děti absolvovaly pouze 42 lekcí z celkových 79, tedy zhruba polovinu.

I za těchto podmínek však výzkum dokazuje, že propracovaná Metodika má jednoznačně silnější pozitivní vliv na utváření dovedností předcházejících čtení a psaní, a tudíž otevírá cestu dalšímu vzdělávání. Prokazuje, že děti v experimentální skupině přechází do základního vzdělávání s rozvinutějšími jazykovými schopnostmi než děti ze skupiny kontrolní. Děti z experimentální skupiny se do aktivit zapojovaly s velkým nadšením. Na setkání v Krajině slov a hlásek se těšily a s radostným očekáváním se seznamovaly s jejími obyvateli. Tuto skutečnost umocňuje využití pohádkového příběhu a loutek v Tréninku.

Celkově tedy vnímám využití Metodiky jako velmi přínosné i při nedokončení programu. Děti jsou vedeny správným didaktickým postupem, a i při nedokončení programu si osvojí více dovedností, které jim usnadní pozdější učení. Prospěch dětí zde vnímám jako zásadní.

Jako mírnou překážku ve výzkumu vidím zapojení dětí z více tříd. Je nutná velká spolupráce uvnitř MŠ a sladění časových možností pro intervenci. Vzhledem k mírně odlišnému režimu dne v MŠ je zapojení tří tříd organizačně náročné. Na druhou stranu takové rozložení dětí v projektu mírní efekt působení kmenového učitele a zároveň umožňuje vznik nových vztahů v MŠ. Dále připravuje děti na spolupráci ve skupinách, které nejsou ovlivněny již vybudovanými třídními vztahy. Děti mají možnost se prosadit v nové skupině či naopak se seznámit s dominantnějšími či submisivnějšími jedinci. Působení nového pedagoga v Tréninku u některých dětí dokazuje jistou úroveň jejich sociální zralosti. Tyto překážky na straně pedagogů tak vnímám jako přínosné pro rozvoj sociálních kompetencí u dětí.

Výsledky dětí v oblasti školní připravenosti nejsou přesné, protože vychází pouze z mého pozorování. Pro větší reliabilitu by bylo zapotřebí využít nezávislého pozorovatele obou skupin dětí v projektu. Ten by měl provádět několik strukturovaných pozorování zaměřených na konkrétní dovednosti dětí. Pozorování by mohla například probíhat na začátku, uprostřed a na konci projektu. Takové pozorování by lépe umožnilo vyhodnotit skutečný vývoj školní připravenosti dětí. Mé pozorování se opírá pouze o pedagogické zkušenosti z minulých let, kdy jsem u jiných dětí nepozorovala tak významný posun v této oblasti.

Výsledky výzkumu jsou jedním z podkladů pro další úpravy Metodiky, která je ve školním roce 2021/2022 opět pilotována. Některé připomínky jsou v nové úpravě zapracovány a další pilotování ve více mateřských školách jistě pomůže najít optimální zapojení Metodiky do předškolního vzdělávání, které podpoří děti i dovednosti pedagogů.

Diplomová práce představuje možnost rozvoje jazykových schopností v mateřské škole dle nově upravované metodiky Tréninku jazykových schopností podle D. B. Elkonina pro potřeby mateřských škol. Zabývá se předškolním vzděláváním a vývojem předškolního dítěte z hlediska čtenářské pregramotnosti. Popisuje důležitou úlohu fonemického uvědomování jako dovednosti předcházející čtení a psaní.

Práce přibližuje společné cíle RVP PV a Tréninku jazykových schopností podle D. B. Elkonina zaměřené na rozvoj klíčových kompetencí dítěte i rozvoj jazykových schopností v mateřské škole. Poukazuje, že využití Metodiky v MŠ je v souladu s principy předškolního vzdělávání, zohledňuje vývojová specifika předškolního dítěte, a navíc nabízí způsob, jak usnadnit dětem přechod z mateřské školy do základní školy. Zvolenými metodami podporuje Metodika plynulý přechod od čistě hrových činností k učení se hrou. Zároveň pomáhá odhalit rizikové děti z hlediska čtenářské pregramotnosti již v mateřské škole a poskytuje účinný nástroj, jak předcházet možným budoucím obtížím se psaním či čtením ve škole.

V práci je popsán výzkumný projekt spojený s pilotováním nově vznikající Metodiky realizovaný v průběhu roku v mateřské škole. Předškolní děti z jedné mateřské školy byly na základě úrovně jazykových schopností rozděleny do experimentální a kontrolní skupiny. Výzkum diplomové práce ověřuje rozvoj jazykových schopností dětí v posledním ročníku mateřské školy v obou skupinách. Kontrolní skupina byla podporována prostřednictvím klasického přístupu dle RVP PV a experimentální skupina prostřednictvím Tréninku jazykových schopností dle D. B. Elkonina. K ověření úrovně jazykových schopností byly využity standardizované testy k posouzení fonologických schopností dětí předškolního věku. Na základě jejich výsledků na konci intervence potvrzuje výzkum statisticky významný posun v oblasti fonemického uvědomování u dětí z experimentální skupiny. K největšímu pozitivnímu rozvoji došlo u dovedností izolace počáteční a koncové hlásky a testu opakování vět. Tento pokrok byl zjištěn navzdory covidovým opatřením, která zkrátila dobu intervence obou skupin dětí a narušila kontinuitu celého tréninku. To prokazuje větší efekt podpory předčtenářských dovedností u dětí prostřednictvím Tréninku jazykových schopností dle D. B. Elkonina.

Pilotování Metodiky dále potvrdilo, že trénink je možné provádět i ve větším kolektivu dětí v mateřské škole. Ukazuje, že podobně jako jiné činnosti v MŠ je nutné při tréninku individualizovat a poskytovat jednotlivým dětem podporu dle jejich vzdělávacích potřeb. K tomuto účelu je v Metodice například využívána skupinová práce či funkce kontrolora. Tím může být kromě pedagoga i dítě, které danou dovednost již ovládá. Dále pedagog dle pokynů v Metodice ovlivňuje obtížnost úkolů způsobem jejich zadávání. Tento přístup umožňuje pracovat s větší skupinou dětí, které jsou v různé fázi osvojování si dané dovednosti. Délka jednotlivých lekcí (cca 15 až 20 minut) a střídání aktivit v lekci, které využívají manipulaci s předměty, pohyb a vizuální podporu odpovídají možnostem předškolních dětí a stupni jejich vývoje.

Během výzkumného projektu bylo dále pozorováním zjištěno, že u dětí v experimentální skupině došlo k významnému posunu v oblasti školní připravenosti. V průběhu intervence došlo k pozitivnímu vývoji samostatnosti dětí a jejich schopnosti spolupracovat v menších i větších skupinkách. Děti zvládaly na konci školního roku přípravu pracovního místa, úklid pracovního místa a většina z dětí i samostatnou kontrolu zadaného úkolu prostřednictvím vzorového řešení. Navíc děti rychleji chápaly zadání jednotlivých úkolů a zvládaly dokončovat zadávané úkoly i při stupňující se obtížnosti úkolů. Dobře nastavená a dohodnutá pravidla při práci v tréninku vedou k dobrému zvládnutí společenských norem.

Pilotování nové Metodiky, které je výše popsáno v diplomové práci, neproběhlo vzhledem ke covidové situaci v celém rozsahu.

V průběhu léta 2021 byly některé poznatky z popisovaného pilotování a několika dalších zapracovány do Metodiky. V současné době probíhá další pilotování nově upravené verze Metodiky Tréninku jazykových schopností dle D. B. Elkonina pro mateřské školy.

Seznam použitých informačních zdrojů:

AL HABOUBI, Lucie. *Analýza Živých abeced z hlediska zastoupení rozvoje fonematického uvědomování*. Praha, 2021. Diplomová práce. Pražská vysoká škola psychosociálních studií. Vedoucí práce PhDr. Miroslava SCHÖFFELOVÁ NOVÁKOVÁ, Ph.D.

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-221-8.

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 isnb978-80-251-2569-4.

Caravolas, M., Mikulajová, M., Defior, S., & Seidlová Málková, G. (2018). *Tests*. MABEL. <https://www.eldel-mabel.net/cs/test/>

Caravolas, M., Mikulajová, M., Defior, S., & Seidlová Málková, G. (2019). *Multilanguage Assessment Battery of Early Literacy*. MABEL. <https://www.eldel-mabel.net/>

Caravolas M, Volín J, Hulme C. Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: evidence from Czech and English children. *J Exp Child Psychol*. 2005 Oct;92(2):107-39. doi: 10.1016/j.jecp.2005.04.003. Epub 2005 Jul 20. PMID: 16038927.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000.

HAVLOVÁ, Jana, HAVLÍNOVÁ, Miluše a Eliška VENCÁLKOVÁ, ed. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika)*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-487-8.

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

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.

KUCHARSKÁ, Anna. *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-784-7.

KULHÁNKOVÁ, Eliška. Fonematické uvědomování a jeho význam pro osvojování gramotnosti v alfabatických jazycích. 2008. Dostupné také z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/58766>

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5. preprac. vyd. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-598-7.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN isnb978-80-247-1284-0.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

MIKULAJOVÁ, Marína, Miroslava NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, Oľga TOKÁROVÁ a Anna DOSTÁLOVÁ. *Trénink jazykových schopností podle D.B. Elkonina: předgrafémová a grafémová etapa*. Druhé přepracované a doplněné vydání. Praha - východ: Centrum ROZUM, 2016. ISBN 978-80-260-8261-3.

MIKULAJOVÁ, Marína et al., *Výlet do Krajiny slov a hlásek: Dodatek k tréninku jazykových schopností podle D.B. Elkonina pro třídy mateřských škol*. Nепublikovaný materiál. 2021.

MŠMT. (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

MŠMT. *Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání*. 2004.

MŠMT. *Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. 2016.

MŠMT. (2020) *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Praha.

NOVÁKOVÁ, Ivana, Miroslava NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ a Marína MIKULAJOVÁ. *Když dítě vidí, co má slyšet: trénink jazykových schopností dle D.B. Elkonina u dětí se sluchovým postižením*. [Praha]: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN isnb978-80-7603-184-5.

NOVOTNÁ, Hedvika, Ondřej ŠPAČEK a Magdaléna ŠTOVÍČKOVÁ, ed. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK, 2019. ISBN 978-80-7571-025-3.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŽÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vydání šesté. Přeložil Věra POKORNÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1082-5.

SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela. *Vývojový vztah fonemického povědomí a znalosti písmen*. Praha: Togga, 2015. ISBN 978-80-7476-093-8.

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

SMOLÍK, Filip, BLÁHOVÁ, Veronika A BARTOŠ, František. *Receptivní slovník Opakování vět, Soubor metod pro diagnostiku jazykového vývoje ve věku 4;6-7;6 let*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání & Psychologický ústav AV ČR, 2018.

SOVÁK, Miloš. *Logopedie předškolního věku*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. Knihnice speciální pedagogiky.

SYSLOVÁ, Zora, Radmila BURKOVIČOVÁ, Jana KROPÁČKOVÁ, Kateřina ŠILHÁNOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer, 2019. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7598-276-6.

SYSLOVÁ, Zora a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Třídní projekty v mateřské škole*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1480-9.

ŠEDINOVÁ, Petra a Gabriela SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ. *Studie přínosů intervenčního programu pro systematickou podporu rozvoje pročetářských dovedností v předškolním věku* [online]. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2/2017n. 1. [cit. 2021-6-28]. ISSN 2533-7890.

ŠIFNER, František. *Jak psát odbornou práci a diplomovou práci zvláště*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-167-2.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0877-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. (jako komentovaný výbor, celkově v češtině 3.). Praha: Portál, 2004. Psychologie (Portál). ISBN 80-7178-943-7.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

TOKÁROVÁ, Olga. (2015). *Elkoninova metoda rané gramotnosti a její efektivita*. Dizertační práce. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislavě.

ZAJITZOVÁ, Eliška. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. [1. vyd.]. Praha: HNUTÍ R, 2011. ISBN 978-80-86798-14-1.

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?* Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0194-6