

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj myšlení a řeči jako oblast čtenářské pregramotnosti
Speech and thought development as part of reader preliteracy

Nikola Němcová

Vedoucí práce: Mgr. Jolana Ronková, Ph.D.
Studijní program: Pedagogika (N7501)
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku (7501T010)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Rozvoj myšlení a řeči jako oblast čtenářské pregramotnosti potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Humpolci, 25. 3. 2019

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla předně poděkovat Mgr. Jolaně Ronkové, Ph.D. za milý, vstřícný a ochotný přístup, povzbuzování, cenné připomínky a odborné rady při sestavování celé diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala své rodině a mému příteli za neustálou podporu. Mé poděkování patří také kolegyním a přátelům, kteří mi jsou stálou oporou.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku rozvoje myšlení a řeči jako oblasti čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku. Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část práce je věnována problematice čtenářské pregramotnosti, rozvoji myšlení a řeči jako oblasti čtenářské pregramotnosti, upozorňuje na riziko vzniku specifických vývojových poruch učení a pojednává o působení předškolní instituce na dítě. Na základě těchto poznatků je sestavena část empirická. Cílem empirické části je zmapování úrovně čtenářské pregramotnosti u dětí ve věku 5 – 6 let v Humpolci. Specificky výzkumné otázky zjišťují erudovanost učitelek mateřských škol v čtenářské pregramotnosti, dále jak učitelky rozvíjí tuto pregramotnost a je navržena testová baterie pro následné zjištění úrovně čtenářské pregramotnosti u dětí. V empirické části diplomové práce jsou kombinovány dvě metody získávání dat, dotazníkové šetření a pozorování dětí během plnění úkolů v testové baterii. Prokázala se poměrně dobrá úroveň čtenářské pregramotnosti u dětí ve věku 5 – 6 let, ovšem s velkými individuálními rozdíly mezi dětmi.

KLÍČOVÁ SLOVA

dítě předškolního věku, čtenářská pregramotnost, myšlení, řeč, slovní zásoba, paměť, pozornost

ABSTRACT

This diploma thesis focuses on the issues of thought and speech development in the area of reading preliteracy of preschool children. The thesis is divided into theoretical and empirical parts. The theoretical part is devoted to the issues of reading preliteracy, thought and speech development in the area of reading preliteracy, drawing attention to the risk of developing specific learning disabilities and discusses the impact of pre-school institutions on children. The empirical part is compiled based on this knowledge. The aim of the empirical part is to map the level of reading preliteracy in children aged 5 – 6 in Humpolec. Specific research questions investigate the preliteracy teaching skills of kindergarten teachers, as well as the way how teachers develop these reading skills and a range of tests for the subsequent evaluation of reading preliteracy levels of children. The empirical part of the thesis combines two methods of data acquisition, questionnaire surveys and observation of children during the performance of tasks in the tests. There was a relatively good level of reading preliteracy among children aged 5 – 6, but with large individual differences among children.

KEYWORDS

children of preschool age, reader preliteracy, thought, speech, vocabulary, memory, attention

Obsah

Úvod.....	7
1 Čtenářská pregramotnost	8
1.1 Přehledová stať	8
1.2 Terminologické vymezení.....	9
1.3 Čtenářská pregramotnost.....	10
1.3.1 Čtenářská pregramotnost v RVP PV	11
1.3.2 Předčtenářské dovednosti.....	14
1.3.3 Význam čtení pro děti předškolního věku	17
2 Rozvoj myšlení a řeči jako oblast čtenářské pregramotnosti.....	20
2.1 Rozvoj myšlení jako oblast čtenářské pregramotnosti.....	20
2.1.1 Kognitivní procesy.....	20
2.1.2 Vývoj myšlení u dětí předškolního věku	22
2.1.3 Myšlení a řeč	24
2.2 Rozvoj řeči jako oblast čtenářské pregramotnosti.....	25
2.2.1 Vývoj řeči.....	25
2.2.2 Vývojová období řeči dítěte	26
2.2.3 Jazykové roviny	32
2.2.4 Komunikace předškolního dítěte	34
2.3 Riziko vzniku specifických vývojových poruch	36
2.3.1 Školní zralost	36
2.3.2 Školní nezralost	38
2.3.3 Specifické poruchy učení	38
2.3.4 Riziko dyslexie	40
2.4 Vliv předškolní instituce na dítě v oblasti čtenářské pregramotnosti.....	42

3	Empirická část.....	45
3.1	Metodika výzkumu	45
3.1.1	Cíl výzkumu	45
3.1.2	Metodologický rámec	45
3.2	Vlastní výzkumné šetření	48
3.2.1	Erudovanost učitelek mateřských škol v čtenářské pregramotnosti.....	48
3.2.2	Jak učitelky mateřských škol rozvíjí čtenářskou pregramotnost u dětí	54
3.2.3	Testová baterie pro zjištění čtenářské pregramotnosti.....	57
3.2.4	Úroveň čtenářské pregramotnosti u dětí ve věku 5 – 6 let.....	62
3.2.5	Úroveň myšlení a řeči jako oblasti čtenářské pregramotnosti u dětí ve věku 5 – 6 let v Humpolci.....	69
3.3	Celkové shrnutí výsledků výzkumu.....	70
3.4	Diskuse	72
	Závěr	74
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	76
	Seznam příloh	80

Úvod

Diplomová práce se zabývá rozvojem myšlení a řeči jako oblasti čtenářské pregramotnosti. O problematiku čtenářské pregramotnosti se zajímám již od střední pedagogické školy, kdy jsem na toto téma psala závěrečnou práci. Na bakalářském studiu v oboru učitelství pro mateřské školy jsem se věnovala čtenářské pregramotnosti ve své bakalářské práci, na kterou jsem navázala diplomovou prací a nyní se zabývám podrobněji oblastí myšlení a řeči v čtenářské pregramotnosti. Význam čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku je podle mého názoru ústřední z toho důvodu, že na tuto pregramotnost navazují všechny ostatní gramotnosti tak důležité pro život člověka v dnešní společnosti. Díky kvalitní předškolní výchově a vzdělávání dítěte můžeme nastartovat a podpořit rozvoj tím správným směrem. S rozvojem těchto dovedností je třeba začít dříve, než se dítě naučí číst a psát.

Práce má charakter teoreticko-praktický, teoretická část diplomové práce je provázána s empirickou částí. Teoretická část se v úvodu věnuje čtenářské pregramotnosti obecně, provázanosti této pregramotnosti s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, dále se zabývá rozvojem myšlení a řeči jako oblasti čtenářské pregramotnosti, upozorňuje na riziko vzniku specifických vývojových poruch učení a popisuje vliv předškolní instituce na dítě v oblasti čtenářské pregramotnosti. Cílem empirické části je zmapovat úroveň myšlení a řeči jako oblasti čtenářské pregramotnosti u dětí ve věku 5 – 6 let v Humpolci. K tomuto hlavnímu cíli se váží čtyři specificky výzkumné otázky. První zjišťuje, jak jsou učitelky mateřských škol v Humpolci erudované v čtenářské pregramotnosti. Druhá mapuje, jak učitelky těchto mateřských škol u dětí rozvíjí čtenářskou pregramotnost. Třetí výzkumná otázka se týká navržení testové baterie, která zjišťuje úroveň čtenářské pregramotnosti u dětí ve věku 5 – 6 let v jednotlivých oblastech tedy v oblasti myšlení a řeči, zrakového a sluchového vnímání, paměti, prostorové a pravolevé orientace, vizuomotoriky a grafomotoriky. V empirické části diplomové práce kombinuji dvě metody získávání dat, dotazníkové šetření a pozorování dětí během plnění úkolů v testové baterii.

1 Čtenářská pregramotnost

1.1 Přehledová stat'

Kapitola se věnuje zhodnocení dosavadního bádání v oblasti výzkumu tématu čtenářské pregramotnosti. Jedná se spíše o výzkumy, které se zabývají tématy, jež by se dala zařadit pod čtenářskou pregramotnost. Prvním ze dvou významných mezinárodních výzkumů zabývajících se čtenářskou gramotností, které proběhly v České republice, je výzkum PISA (Programme for International Student Assessment) a druhým je výzkum PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). V mezinárodních srovnáních bylo zjištěno, že žáci, kteří navštěvovali předškolní vzdělávání, dosahují lepších výsledků v testech PISA a častěji vstupují do terciárního vzdělávání. Výsledky testů PISA dokládají, že význam předškolního vzdělávání je v současné době nejenom v zahraničí, ale i v České republice spatřován především v položení základů pro celoživotní učení (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 489). Průcha (2011, s. 78) dále uvádí, že v opakovaných mezinárodních měřeních čtenářské gramotnosti PISA (2000, 2003, 2006) jsou výsledky dívek vždy lepší než výsledky chlapců, a to jak v České republice, tak i ve více než 30 dalších zemích. V mezinárodním výzkumu PIRLS (2001) byla zjišťována čtenářská gramotnost dětí ve věku 9 – 10 let. I zde dosáhly dívky výrazně lepších výsledků než chlapci. Laufková (2018, s. 9) říká, že výsledky výzkumů PIRLS a PISA ukazují, že předčítání knih dětem před zahájením povinné školní docházky má pozitivní vliv na školní výsledky žáků.

Zajímavý výzkum předčtenářských dovedností u 648 dětí předškolního věku byl realizován na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v letech 2011 – 2013. Cílem výzkumu bylo zjistit, ve kterých oblastech předčtenářských dovedností jsou děti lépe nebo hůře připraveny pro výuku čtení ve škole. Předběžné výsledky výzkumu například ukazují, že dívky jsou připraveny lépe než chlapci, a to v oblasti řeči, sluchového vnímání a v oblasti pravolevé orientace. Děti, které mají staršího sourozence, se projeví ve většině šetření jako lépe připravené. Dalším významným faktorem byla také docházka do předškolního zařízení (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 500, 501).

1.2 Terminologické vymezení

Čtenářská gramotnost

Termín čtenářská gramotnost se do české odborné terminologie dostává ze zahraničí v 90. letech minulého století v souvislosti s již zmíněnými mezinárodními výzkumy čtenářské gramotnosti (Krpáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 491). Autorky dodávají, že čtenářská gramotnost je obecně vnímána jako komplex schopností a dovedností využívat psanou řeč pro komunikaci, zábavu, vzdělávání atd. Čtení je klíčovou dovedností čtenářské gramotnosti, kterou si dítě osvojuje v prvním roce školní docházky. Kucharská (2014, s. 28) cituje Matějčka, který definuje čtení jako třífázový mentální pochod. Aby mohl jedinec slovo přečíst, musí být sestava grafických znaků nejdříve zpracována zrakem, posléze dochází k převodu do soustavy zvukových znaků a na závěr dochází k naplnění příslušným významem. Autorka dále uvádí, že pro schopnost rozvíjet a uplatňovat dovednost čtení musí jedinec umět zápis mluvené řeči dekódovat a pochopit jeho význam, který je závislý na porozumění jazyku i dalších kognitivních schopnostech jedince.

Wildová (2012, s. 11) uvádí jako přínosnou ontogenetickou strukturaci čtenářské gramotnosti, která rozlišuje období pregramotnosti (do 6 let věku jedince), období čtenářské gramotnosti (povinná školní docházka) a období funkční gramotnosti (období dospělosti). Autorka dále zdůrazňuje, že čtenářská gramotnost je v celku gramotností jedince považována za rozsáhlý komplex dovedností a kompetencí ovlivňující gramotnosti další. Čtenářská gramotnost tvoří jádro komplexu gramotností.

Čtenářská pregramotnost

V literatuře předškolní pedagogiky jsou různé pojmy, které se týkají čtenářské pregramotnosti, např. předčtenářská gramotnost, čtenářská gramotnost v předškolním věku. Předpona pre- je terminologicky v souladu s označováním vzdělávacího stupně ISCED 0, který se v českém prostředí ujal pod označením preprimární stupeň vzdělávání. Souhlasím s autorkami (Krpáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 493), které se domnívají, že je vhodnější používání termínu čtenářská pregramotnost.

Laufková (2018, s. 8) říká, že čtenářská pregramotnost je soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v době do šesti let věku, které respektují veškerá vývojová specifika daného období. Hlubší teoretické vymezení čtenářské pregramotnosti nabízí kapitola 1.3.

1.3 Čtenářská pregramotnost

Čtenářská pregramotnost je definována jako soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v 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 a sociálních kontextech. Pregramotnost může zahrnovat konkrétní předčtenářské a předpisatelské dovednosti, které děti realizují spontánně, v rodinách či mateřských školách, nebo mohou být také nástrojem předškolních rozvíjejících programů (Kucharská, 2014, s. 35).

Období čtenářské pregramotnosti je obdobím, ve kterém se u dítěte rozvíjí řeč, psychické funkce a poznávací procesy, které s rozvojem čtenářské gramotnosti úzce souvisejí. Rozvoj pregramotnosti začíná narozením jedince a pokračuje až do vstupu dítěte do školy (Wildová, 2012, s. 12). „*Osvojování čtení je pokládáno za kontinuální proces, který začíná prakticky bezprostředně po narození.*“¹

Dítě se v předškolním věku učí naslouchat řeči a textu, neustále se setkává se znaky (nápisy, písmena, piktogramy) a učí se tak, že určitý grafický záznam je spojen s obsahem (Kucharská, 2014, s. 44). Mertin (2010, s. 166) v této souvislosti vysvětluje, že se všude kolem nás vyskytuje bezpočet nápisů a symbolů, které dítě zajímají, a proto jsou předškolní děti, které „přečtou“ piktogramy, na nejlepší cestě k pochopení principů čtení. Znalost symbolů, které bezprostředně obklopují dítě v jeho nejbližším okolí, jsem zkoumala v rámci výzkumu mé bakalářské práce u 40 dětí ve věku 5 – 6 let. Výsledky výzkumu ukázaly, že většina dětí znala význam jednotlivých symbolů, avšak některé děti měly problém symbol verbálně popsat (Němcová, 2017, s. 51). Také uznávaný český

¹ MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2010, s. 166

psycholog Zdeněk Matějček (2004, s. 7) říká, že obrázek je první písmeno, které se dítě naučí znát.

Jeden z nejvýznamnějších faktorů, který na spontánní rozvoj dítěte působí, je rodina, která dítěti různými formami zprostředkovává první zážitky s psanou řečí. Patří sem například předčítání, vyprávění příběhů, prohlížení knih, návštěvy knihkupectví, knihoven atp. (Wildová, 2003, s. 39). Rodina je pro dítě zároveň čtenářským vzorem, proto je důležité, aby dítě vidělo, že jeho blízcí lidé sami rádi čtou. Wildová (2011, s. 38) říká, že rodiče jsou těmi prvními, kteří počátky pregramotnosti u dětí kladou. *„Zcela přirozeně se dítě začíná učit chápat smysl čtení, když mu dospělí předčítají a spolu s dítětem sledují obrázky i text v knize.“*² Zároveň je důležité zmínit, že v předškolním období se kladou základy nejen čtenářské, ale i řady dalších pregramotností (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 504).

Podstatná je spolupráce rodiny dítěte s institucionálním předškolním vzděláváním (Wildová, 2011, s. 38). Důležitosti působení předškolní instituce na dítě se blíže věnuje kapitola 2.4. Důležité je zmínit, že se v žádném případě nejedná o systematickou výuku čtení a také ne o realizaci předpokladu, že tento zájem „mají“ jevit všechny děti předškolního věku (Wildová, 2004, s. 39).

1.3.1 Čtenářská pregramotnost v RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) je veřejný dokument pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost, jedná se o předškolní kurikulum. RVP PV vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku (RVP PV, 2004, s. 6). *„Při analýze RVP PV (2004) bylo zjištěno, že v tomto kurikulárním dokumentu, dle kterého musí všechny mateřské školy od 1. září 2007 tvořit své školní vzdělávací programy, není explicitně zpracována oblast rozvoje dovedností, které předcházejí čtení. V textu ani ve Slovníčku (RVP PV, 2004) použitých výrazů nenalezneme objasnění termínu předčtenářská gramotnost či čtenářská*

² KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R. Didaktika prvopočátečního čtení a psaní. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1998, s. 33

pregramotnost.“³RVP PV (2004, s. 12) však vymezuje pět klíčových kompetencí, a to kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské. Autorky (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 495) dále uvádí, že při podrobnější analýze komunikativních kompetencí a jednotlivých vzdělávacích oblastí je možné zjistit, že se s rozvojem předčtenářských dovedností implicitně počítá.

Vzdělávací obsah je v RVP PV uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí – Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět. Ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika a v podoblasti Jazyk a řeč jsou formulovány vzdělávací cíle směřující k podpoře a rozvoji čtenářské pregramotnosti. Jedná se o dílčí vzdělávací cíle (tj. co pedagog u dítěte podporuje) a patří sem:

- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování);
- rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu;
- osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické) (RVP PV, 2004, s. 18, 19).

RVP PV (2004, s. 19, 20) konkrétně vymezuje očekávané výstupy (tj. co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže) v podoblasti Jazyk a řeč a patří sem např.: správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči; pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno; vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách; vést rozhovor; porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách); učit se nová slova a aktivně je používat; naučit se zpaměti krátké texty (říkanky, písničky, pohádky); popsat situaci; sluchově rozlišovat počáteční a koncové slabiky a hlásky

³ KROPÁČKOVÁ, J., WILDOVÁ, R., KUCHARSKÁ, A. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 4/2014, s. 495

ve slovech; utvořit jednoduchý rým; poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma; rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci; sledovat očima zleva doprava; poznat některá písmena a číslice; poznat napsané své jméno; projevovat zájem o knížky.

„*Problematika komunikace se však větší či menší měrou odráží ve všech sledovaných oblastech.*“⁴ Učitelky mateřských škol vyvíjejí snahu, aby se k vytyčeným cílům přibližovaly. Bohužel některé podmínky působí na vzdělávací procesy v mateřských školách nepříznivě, např. přeplněnost tříd; věkově heterogenní uspořádání tříd, což způsobuje, že vzdělávací práce je pro učitelky výrazně obtížnější než ve věkově homogenních třídách (Průcha, Koťátková, 2013, s. 44).

„*Řeč je považována za slovní myšlení a sdělování myšlenek. Jedinec může sdělovat ve slovech, dohodnutých znacích a symbolech své myšlenky svému okolí.*“⁵ Jak je patrné, myšlení s řečí spolu úzce souvisí, proto považují za důležité zmínit ještě jednu podoblast vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika, a to Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace. RVP PV (2004, s. 20) vymezuje k této podoblasti několik následujících dílčích vzdělávacích cílů (tj. co pedagog u dítěte podporuje):

- rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému), rozvoj paměti a pozornosti, přechod od běžných 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.);

⁴ BYTEŠNÍKOVÁ, I. Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2007, s. 85

⁵ BYTEŠNÍKOVÁ, I. Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2007, s. 42

- 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 základů pro práci s informacemi.

1.3.2 Předčtenářské dovednosti

Tato kapitola se věnuje stručnému teoretickému vymezení předčtenářských dovedností, které čtenářskou pregramotnost rozvíjí. Jednotlivým předčtenářským dovednostem jsem se věnovala ve své bakalářské práci, která jednotlivé předčtenářské dovednosti doplňuje o příklady praxe uplatňované v mateřských školách (Němcová, 2017, s. 18).

Období pregramotnosti by mělo být maximálně využito k podpoře předčtenářských dovedností, k tzv. přípravě na čtení, k rozvoji jazykových schopností a dovedností, korekci logopedických vad a také k rozvoji poznávacích a psychických procesů, které se čtením velmi úzce souvisejí (zrakové, sluchové vnímání, motorika, pozornost, představivost, paměť) (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 497). Základ pro čtenářské dovednosti tvoří biologické předpoklady související s fungováním centrální nervové soustavy (Šulová, 2003, s. 305).

Myšlení a řeč

Tématu rozvoje myšlení a řeči jako oblasti čtenářské pregramotnosti se podrobně věnuje kapitola 2 a její podkapitoly.

Zrakové vnímání

*„Zrakové vnímání dozrává ke konci předškolního věku na takovou úroveň, která je potřebná pro učení čtení a psaní.“*⁶ Autorky Bednářová, Šmardová (2011, s. 14) říkají, že

⁶ VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Praha: Portál, 2000, s. 137

zrakem člověk přijme nejvíce informací. Při rozvoji zrakového vnímání je vhodné postupovat od konkrétních předmětů a jevů přes jejich grafické znázornění k zobecněné podobě, jako je např. hledání rozdílů mezi geometrickými tvary (Kucharská, Švancarová, 2017, s. 52). Předškolní děti vidí lépe na dálku, schopnost vidění na blízko se rozvíjí. Významný je vývoj **vizuální diference** (tj. rozlišování podobných obrázků, písmen) a **rozlišování směru** (tj. obrácených a otočených tvarů) (Vágnerová, 2000, s. 138). Další schopnost důležitá pro budoucí význam čtení je **rozlišení figury a pozadí**, což znamená, že dítě dokáže zaměřit svou pozornost na sledovaný objekt a odlišit ho od ostatních předmětů, od komplexního prostředí (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 14). Wildová (2011, s. 36) uvádí **rozvoj zrakové analýzy** (rozklad obrazu slova na slabiky / písmena) a **syntézy** (spojení písmen / slabik do slov) jako další důležitou schopnost, kterou je třeba u dětí v předškolním věku rozvíjet. „Pro předškolní věk je charakteristické vnímání se zaměřením spíše na celek než na jednotlivé části.“⁷ Schopnost **zrakové paměti** umožňuje zapamatování si tvarů písmen / skupin písmen, slov a číslic (Wildová, 2011, s. 36).

Sluchové vnímání

„Sluch je jedním z prostředků komunikace, významnou měrou ovlivňuje rozvoj řeči a tím i abstraktní myšlení.“⁸ Vágnerová (2000, s. 139) uvádí, že se sluchové vnímání rozvíjí rychleji než zrakové vnímání. Schopnost **sluchové analýzy** (rozložení slov na slabiky / hlásky) a **syntézy** (spojení hlásek / slabik do slov) se ve větší míře rozvíjí až ve škole. Nicméně děti předškolního věku z hlediska sluchové analýzy postupně zvládnou izolaci první hlásky ve slově, později poslední hlásky ve slově a někteří jedinci zvládnou také analýzu hlásek uvnitř slova. Pro budoucí význam čtení je také důležité **sluchové rozlišování (diference)**, tj. rozlišení sluchově podobných hlásek, skupin hlásek, slov (Wildová, 2011, s. 36). Klenková a Kolbábková (2002, s. 78) definují **fonemický sluch** jako schopnost jemného sluchového rozlišování, které je základním předpokladem

⁷ BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. Školní zralost. Computer Press, a. s., 2011, s. 38

⁸ BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. Diagnostika dítěte předškolního věku. Brno: Computer Press, a. s., 2011, s. 40

správného řečového vývoje. Bednářová, Šmardová (2011, s. 40) uvádějí zdokonalení vnímání **figury a pozadí** – zaměření pozornosti a vyčlenění některých zvuků z pozadí. V závislosti na větší koncentraci pozornosti se také rozvíjí záměrné **naslouchání**. „*Před nástupem do školy je důležité, aby dítě dokázalo pozorně vyslechnout pohádku, příběh, vyprávění.*“⁹ **Sluchová paměť** slouží pro zachycení, zpracování a uchování informace přicházející sluchovou cestou (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 40). Autorky upozorňují na možné problémy po zahájení školní docházky ve čtení, psaní a zapamatování si při oslabeném sluchovém vnímání. **Vnímání rytmu** také ovlivňuje budoucí čtení, a to v rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 33).

Pravolevá a prostorová orientace

Pro rozvoj čtení je důležité, aby se dítě dokázalo orientovat v pravolevém prostoru, aby dokázalo rozlišit, co je vpravo – vlevo, vpředu – vzadu, nahoře – dole atd. (Wildová, 2011, s. 37). Autorka také upozorňuje na oční pohyb při čtení – zleva doprava, totéž platí o směru při psaní. Vedení očních pohybů zleva doprava dítě procvičuje s dospělým například při předčítání, důležité je také dítěti ukázat, kde je nadpis, ilustrace, číslo stránky nebo dokonce obsah knihy. Vnímání prostoru se dítě učí pojmenovávat na vlastním těle, v prostoru a na formátu. Vnímání části a celku v prostoru je úzce spojeno s rozvojem zrakové analýzy a syntézy (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 43).

Jemná a hrubá motorika

Motorické schopnosti dítěte a řeč se vzájemně ovlivňují, proto je důležité u dětí rozvíjet hybnost celého těla (hrubou motoriku), hybnost ruky (jemnou motoriku) i obratnost mluvidel (motoriku mluvních orgánů), prostřednictvím níž procvičujeme pohyblivost rtů, jazyka a čelistí (Klenková, Kolbábková, 2002, s. 18). „*Motorické schopnosti se prolínají celým vývojem dítěte, každým jeho dnem.*“¹⁰

⁹ BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. Školní zralost. Computer Press, a. s., 2011, s. 31

¹⁰ BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. Školní zralost. Computer Press, a. s., 2011, s. 3

„Kvalitní zrakové a sluchové vnímání a rozlišování a rozvoj pohybového a hmatového vnímání jsou základní předpoklady k úspěšnému učení.“¹¹

1.3.3 Význam čtení pro děti předškolního věku

Čtení je základem gramotnosti a potřebujeme ho nejen pro vzdělávání a získávání informací, ale také pro komunikaci ve společnosti. Z dítěte předškolního věku se stává první čtenář, který poslouchá a jemuž předčítáme (Wildová, 2012, s. 10). *„Čtenář, který přemýšlí o textech, prohlíží si knížky a ilustrace a získává k nim vztah, aby se také jednou stal aktivním čtenářem.“¹²* Wildová (2004, s. 39) doporučuje zajištění pozitivně motivačního čtenářsky podnětného prostředí pro všechny děti a zprostředkování vhodně motivovaných přirozených situací, při kterých se dítě s psanou řečí setkává.

Čtení je pravděpodobně nejdůležitější dovednost, kterou si děti osvojují v prvních letech školní docházky. V naší kultuře je čtení klíčové pro získání obvyklého vzdělání a osvojení si základních kulturních znalostí a hodnot (Smolík, Málková, 2014, s. 9). *„Nejnovější výzkumy docházejí k závěru, že je to právě předškolní období, ve kterém si dítě osvojí rozhodující předpoklady pro zvládnutí čtenářských dovedností.“¹³*

Psycholingvistické pojetí gramotnosti upozorňuje na jazykové a kognitivní předpoklady rozvoje čtenářské gramotnosti. Ruský psycholog D. B. Elkonin jako jeden z prvních badatelů upozornil na význam jazykových schopností dítěte pro rozvoj čtení. Přibližně kolem pátého roku věku děti pochopí existenci vztahu mezi zvuky svého mateřského jazyka a písmeny (grafémy), která je reprezentují (Smolík, Málková, 2014, s. 131 a 136).

¹¹ KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. Bezstarostné roky. Brno: Nakladatelství Edika v Brně, 2017, s. 52

¹² WILDOVÁ, R. Knihy dětem zprostředkovávají životní zkušenost. Informatorium 3-8. Praha: Portál, 6/2012, s. 10

¹³ MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2010, s. 163

Samotné čtení zahrnuje dva procesy: přesnost a plynulost čtení a porozumění psanému textu (Smolík, Málková, 2014, s. 161). Porozumění čtenému textu je psycholingvistická činnost, při níž dochází ke spojení mezi prvky textu, vědomostmi žáka a vnějším světem (Zelinková, 2003, s. 83). „Čtení je jedna z klíčových dovedností otevírající prostor ke vzdělání a ke společenskému uplatnění jedince.“¹⁴

Rodinné čtenářské prostředí

Rodiče jsou pokládáni za první učitele dítěte (Mertin, Gillernová, 2010, s. 166). Předčítání má na děti jednoznačný vliv. Rodinné čtenářské prostředí je jedním z důležitých faktorů v rozvoji čtenářství dítěte a výrazně ovlivňuje vztah dítěte ke čtení a jeho výkony v něm. Patří sem přímé čtení, prohlížení knih, vyprávění o knihách, vzdělávací aktivity spojené se čtením (např. spojování obrázků s písmeny), vybavení domácích knihoven apod. (Kucharská, 2015, s. 143, 144). Dětské knížky by měly být přitažlivé nejen ilustracemi, ale také grafickým uspořádáním a hlavně by měly být jazykově kvalitní (Wildová, 2012, s. 10).

Matějček (2004, s. 7) říká, že by se s předčítáním nemělo přestat v době, kdy se již samo dítě stane čtenářem. Říká, že s rodičovským předčítáním je možné přestat, až když čtení začne dítě bavit, kdy dokáže v přeslabikovaném najít smysl.

„V posledních letech se v České republice dostává vývoji gramotnosti a čtení stále více pozornosti, což je patrné i z různých společenských aktivit a mediálních kampaní, např. Celé Česko čte dětem, Rosteme s knihou, Nejlepší knihy dětem, Klub mladých čtenářů nebo www.ctenipomaha.cz. Většina z uvedených kampaní zdůrazňuje důležitost rodinných aktivit směřujících ke čtení, především pak čtení knih rodičů dětem a společného čtení od raného věku dítěte.“¹⁵

¹⁴ ŠULOVÁ, L., ZAOUCHE-GAUDRON, CH. Předškolní dítě a jeho svět. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2003, s. 305

¹⁵ KUCHARSKÁ, A. a kol. Porozumění čtenému III. Typický vývoj porozumění čtenému – metodologie, výsledky a interpretace výzkumu. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2015, s. 144

Kucharská (2015, s. 142) uvádí, že vztah dítěte ke čtení může ovlivnit to, jakým způsobem se dítě s knihami seznamuje, zda jsou pro něj od raného věku dostupné, zda mu rodiče čtou a také zda sami rodiče čtou. Důležité je motivovat děti k tomu, že čtení nám může přinášet radost, potěšení.

2 Rozvoj myšlení a řeči jako oblast čtenářské pregramotnosti

2.1 Rozvoj myšlení jako oblast čtenářské pregramotnosti

2.1.1 Kognitivní procesy

Mezi kognitivní (poznávací) procesy patří psychické funkce, jako je vnímání, představivost, paměť a myšlení. Kognitivní procesy jsou výsledkem vzájemné interakce zrání a učení (Vágnerová, 2000, s. 140). „*Fungování poznávacích procesů, ale i jejich samostatný vývoj probíhá ve vzájemné součinnosti.*“¹⁶ Autorky doplňují, že v praxi to znamená, že pokud provádíme s dítětem cvičení zaměřená na rozvoj některé funkce, často tím rozvíjíme i funkce další. Kognitivní procesy se v předškolním věku významně rozvíjejí a náleží jim nezastupitelná role při výuce čtení (Wildová, 2011, s. 36).

Vnímání

Vnímání je psychický proces, prostřednictvím něhož člověk získává a zpracovává informace z okolí, ale i ze svého nitra. Vnímání je proces neustálý, individuální a je vázán na přítomnost. Vnímání je spojeno se smyslovým poznáváním – zrak, sluch, hmat, chuť a čich. U dítěte se vnímání rozvíjí prostřednictvím všech činností, které koná (Kucharská, Švancarová, 2017, s. 51). Pro budoucí osvojování čtení a psaní je důležitý rozvoj zrakového a sluchového vnímání, kterému se věnuje kapitola 1.3.2.

Představivost

Helus (2011, s. 106) definuje představivost jako způsobilost psychiky, která vyvolává v mysli objekt, který byl vnímán (před chvílí, včera, kdysi...), ale aktuálně vnímán není. Představivost úzce souvisí s pamětí. Naše psychika také dokáže vytvářet zcela nové psychické reprezentace, které Helus definuje jako představivosti fantazijní. U dítěte

¹⁶ KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. Bezstarostné roky. Brno: Nakladatelství Edika v Brně, 2017, s. 50

předškolního věku jsou představy součástí fantazijního doplňování spontánní hry (Průcha, Koťátková, 2013, s. 98). Představivost je rozvíjena také soustavnou učební činností. Žáci přijímají informace formou slovních popisů, vyobrazení, schémat a v mysli si ožívují obraz skutečnosti (Křivánek, Wildová, 1998, s. 35).

Paměť

Autorky Kucharská a Švancarová (2017, s. 63) definují paměť jako souhrn psychických procesů, které člověku umožňují zapamatování vjemů, pohybů, představ, poznatků a jejich uchování a následné vybavení. Paměť úzce souvisí s vnímáním a je základním předpokladem učení. Paměť dítěti umožňuje rozvoj všeobecných znalostí.

Funkčně lze paměť rozdělit na okamžitou, krátkodobou a dlouhodobou (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 161). Okamžitá neboli senzomotorická paměť přijímá signály z okolí prostřednictvím všech smyslů. Obklopuje nás ovšem množství vjemů, které si nemůžeme zapamatovat, proto informace filtrujeme prostřednictvím zaměření naší pozornosti. V krátkodobé paměti se odehrává vědomé myšlení, má však omezenou kapacitu a omezenou dobu uchování informací. Dlouhodobá paměť ukládá informace dlouhodobě ve smysluplných celcích a se všemi souvislostmi. Díky tomu umožňuje dlouhodobá paměť přemýšlet v pojmech a souvislostech (Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004, s. 66).

Ve vývoji dítěte se nejdříve rozvíjí bezprostřední paměť, která je základem spontánního učení. Později se rozvíjí paměť úmyslná, která umožňuje pamatovat si něco záměrně. Úmyslná paměť je spojena se záměrným učením, proto její rozvoj nabývá na důležitosti zejména před nástupem do školy (Kucharská, Švancarová, 2017, s. 64). „*S rozvojem řeči se paměť rozvíjí neobyčejně rychle.*“¹⁷ U dětí předškolního věku převažuje paměť mechanická, která vytváří dobrý základ pro přijímání informací, a paměť konkrétní, která dítěti pomáhá zapamatovat si lépe konkrétní situaci než její popis (Průcha, Koťátková, 2013, s. 98). Z hlediska vjemů, které na dítě působí, rozeznáváme paměť pohybovou, zrakovou, sluchovou, slovní a ideovou (Kucharská, Švancarová, 2017, s. 64).

¹⁷ POKORNÁ, V. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál, 2001, s. 190

Myšlení

Myšlení je poznávací proces, který je z pedagogického hlediska považován za jeden z prioritních cílů školního vzdělávání (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 138). Prostřednictvím myšlení člověk provádí korekci smyslového poznání. Myšlení není vázáno na určitý čas, prostor a jevovou podstatu. Myšlení umožňuje zobecňovat jevy a uspořádávat je do vzájemných vztahů, rozumět příčinám i důsledkům či následnosti dějů (Kucharská, Švancarová, 2017, s. 54).

Myšlení u dítěte předškolního věku je vázáno na to, co právě probíhá, na činnosti a aktivitu dítěte. Dětské myšlení nerespektuje zákony logiky, jedná se o tzv. prelogické myšlení (Felcmanová a kol., 2019, s. 119). V předškolním věku je typický egocentrismus, tj. dítě předpokládá, že stejně jak o věci přemýšlí nebo co o ní ví, přemýšlejí i ostatní (Průcha, Kořátková, 2013, s. 98). Dalšími typickými znaky myšlení u dítěte předškolního věku je magičnost, absolutismus, konfabulace. Magičnost znamená, že pokud si děti nedokážou některé pozorované jevy vysvětlit, používají fantazii. Absolutismus znamená, že děti jsou přesvědčené o tom, že každá vědomost je absolutně platná. Konfabulace neboli smyšlenky se vytvářejí směřováním reality s fantazijními představami (Felcmanová a kol., 2019, s. 119, 120). Langmeier a Krejčířová (2006, s. 57) uvádějí, že myšlenkové operace dítěte jsou v tomto věku vázány na skutečně prováděnou činnost, na přímé vnímání a motorické akty, což znamená, že inteligence dítěte je ještě senzomotorická.

2.1.2 Vývoj myšlení u dětí předškolního věku

Vývojem myšlení se zabývala celá řada autorů. Jeden z nejuznávanějších autorů, švýcarský psycholog Jean Piaget (1896-1980), rozlišil na základě pozorování dětí v různých situacích a při řešení různých úkolů následující fáze (Helus, 2011, s. 115).

Stádium senzomotorické (do dvou let věku) je spojeno s vývojem dítěte. Myšlení dítěte je založeno na manipulaci s materiálem, který poznává svými smysly (Kucharská, Švancarová, 2017, s. 55). V prvním měsíci života dítěte jsou ústa nanejvýš důležitým poznávacím orgánem. Dále nastupuje význam ruky a koordinace ruky, zrakového vnímání a úst. V průběhu druhého roku dítě dospívá k pojetí stálosti objektu. Tzn. že dítě, které vidí

předmět, který je následně zakryt např. šátkem, už nyní ví, že tam předmět je, a tudíž nezmezil. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 79) uvádějí, že v poslední fázi vývoje senzomotorické inteligence dítě nejen experimentuje a objevuje nové poznatky aktivním tápáním s užitím nových prostředků v nových situacích, ale také nové prostředky vynalézá na základě vnitřních mentálních kombinací.

Stádium předoperační (do sedmi let věku) je omezené skutečností, že dítě je jen ve velmi omezené míře schopné provádět rozvinutější myšlenkové operace (Helus, 2011, s. 116). V batolecím věku dítě vytváří první představy, které mu umožňují utvářet první pojmy, tzv. „předpojmy“. Nejedná se o skutečné pojmy s chápáním podstatných vlastností předmětu označeného daným slovem, např. slovem „čičí“ může dítě označit jednu konkrétní kočku, nikoli zobecněný řád koček (Kucharská, Švancarová, 2017, s. 55). „*Kolem čtyř let se dítě dostává z úrovně předpojmové (symbolické) na vyšší úroveň názorného (intuitivního) myšlení.*“¹⁸ Autoři dodávají, že myšlení dítěte je ještě prelogické - dosud nepostupuje podle logických operací. Dítě si začíná osvojovat základy myšlenkových operací, jako je analýza a syntéza, abstrakce a konkretizace. Mezi typické znaky myšlení v předškolním věku patří závislost na znázornění (především vizuálním), magičnost (fantazijní řešení úkolových situací, měnění faktů podle přání dítěte), egocentričnost (posuzování událostí ze zorného úhlu dítěte) a antropomorfismus (přisuzování lidských vlastností neživým věcem) (Kucharská, Švancarová, 2017, s. 55). Šestileté dítě na začátku přechodu z názorného myšlení do stádia konkrétních logických operací je dosud vázáno na to, co přímo vidí (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 126).

Ve **stádiu konkrétních logických operací** se nachází mladší školák od začátku školního věku do 12 let věku. Dítě dovede logicky uvažovat na konkrétním materiálu, chápe princip zvrtnosti dějů a operací, posuzuje více faktorů najednou (Kucharská, Švancarová, 2017, s. 55). Helus (2011, s. 117) uvádí, že dítě je ještě nedostatečně způsobilé operovat s abstrakty, obecnými principy. Podstata nového vývoje myšlení je v tom, že dítě je schopno různých transformací v mysli současně (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 125).

¹⁸ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 2006, s. 90

Piaget uvádí, že myšlení dosahuje svého plného rozvoje ve **stádiu formálních logických operací**. Někteří novější autoři soudí, že vývoj myšlení jde dál. V tomto stádiu dochází k rozvoji abstraktního myšlení, k analyzování vztahů druhého a vyšších řádů, jako jsou například vztahy mezi vztahy, k analogickému uvažování, k rozvoji systematického uvažování opřeného o důkazy a argumenty (Helus, 2011, s. 117).

Vývojem myšlení se zabýval také ruský vědec Lev Semjonovič Vygotskij (1896-1934), který obohatil pohled na vývoj myšlení především svými názory na možnosti, jak tento vývoj usnadnit či urychlit. Vygotskij se tak lišil od Piageta, který považoval stádia za daná, vymezující celkem striktně to, co lze v daném věku dokázat (Helus, 2011, s. 117). Helus vymezuje tři činitele v přínosu Vygotského – kulturní nástroje, interiorizaci vztahů a zónu nejbližšího vývoje. Cesta, kterou se ubíral Vygotskij, je charakterizována jako „sociofunkční“ či „kontextová“ (Vygotskij, 2017, s. 146).

„V teorii myšlení a řeči byly často koncepce Piageta a Vygotského stavěny do protikladu: Na jedné straně stála Vygotského koncepce sociální a kulturně-historické podmíněnosti jazyka a myšlení, kladoucí důraz na vnější determinanty lidské psychiky a přisuzující v rozvoji myšlení velkou váhu učení, a na druhé straně Piagetova koncepce nezdůrazňující tolik faktory přicházející zvnějšku, nýbrž zaměřená prioritně na vnitřní procesy – mentální konstrukty a mentální reprezentace.“¹⁹ Průcha objasňuje, že v posledních letech se dospělo k pojetí, podle něhož nejsou názory Vygotského a Piageta v ostrém rozporu, dochází se k určité syntéze, kdy kognitivní psycholingvistika uznává, že všechny kognitivní konstrukty jsou vytvářeny v průběhu vývoje jednotlivce také prostřednictvím učení, zkušeností a interakcemi s prostředím (Vygotskij, 2017, s. 147).

2.1.3 Myšlení a řeč

Tato kapitola pojednává o tom, že mezi myšlením a řečí je velmi úzký a významný vztah, kterým se zabývá několik významných autorů. Při myšlení používáme znakové symboly, které zastupují realitu, a takovým symbolem je např. slovo (Kucharská, Švancarová, 2017, s. 54). *„Řeč je považována za slovní myšlení a sdělování myšlenek. Jedinec může sdělovat*

¹⁹ VYGOTSKIJ, L., S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2017, s. 147

ve slovech, dohodnutých znacích a symbolech své myšlenky svému okolí.“²⁰ Autorka (2007, s. 62) dodává, že praxe je taková, že si mluvčí uvědomuje výsledky svého myšlení. Myšlení a řeč jsou klíčem k pochopení podstaty lidského vědomí. Nejen myšlení, ale i vědomí je vývojově spjato se vznikem slova. Slovo je nejbezprostřednějším výrazem historické podstaty lidského vědomí (Vygotskij, 2017, s. 130). Bloom (2015, s. 251) píše, že slova jsou důležitá, protože jsou to základní stavební jednotky jazyka a jazyk nám umožňuje vyjadřovat naše myšlenky a také rozumět myšlenkám druhých. „*Smysluplné slovo je mikroskopem lidského vědomí.*“²¹

Jazyk je pro myšlení důležitý nástrojem, je předpokladem plného rozvinutí možností, které myšlení má (Helus, 2011, s. 111). Také autorky Durdilová, Klenková (2014, s. 38) pocítují, že vztah mezi řečí a myšlením je reciproční, tedy vzájemně se ovlivňující. Skrze nárůst a zvyšující se kvalitu myšlenkových operací si dítě osvojuje nové pojmy a právě díky těmto novým slovům je pak schopno zpětně formulovat své myšlenky uceleněji a jasněji.

2.2 Rozvoj řeči jako oblast čtenářské pregramotnosti

2.2.1 Vývoj řeči

„*Řeč je znamením lidství.*“²² Vývoj řeči byl a je i nadále předmětem zájmu mnoha zainteresovaných odborníků – psychologů, logopedů, foniatrů, neurologů, lingvistů a dalších. Vývoj řeči je složitý proces, který je ovlivněn řadou vnitřních i vnějších faktorů (Bytešníková, 2007, s. 72). Bádání o dětské řeči je dnes náplní poměrně nového vědeckého oboru nazvaného vývojová psycholingvistika (Průcha, 2011, s. 9). „*Řeč nám umožňuje součinnost, díky ní jsme schopni pracovat a spolupracovat, poznávat svět okolo nás*

²⁰ BYTEŠNÍKOVÁ, I. Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2007, s. 62

²¹ VYGOTSKIJ, L., S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2017, s. 130

²² MATĚJČEK, Z. Co děti nejvíc potřebují. Praha: Portál, 1994, s. 97

*a zároveň jej měnit a spoluutvářet.*²³ Lachout (2012, s. 7, 54) definuje řeč jako prostředek pro vyjádření myšlenek, představ, informací a znalostí. Dále uvádí, že řeč je založena na kognitivních procesech člověka a že mluvení je jednou ze čtyř klíčových dovedností, vedle dovedností čtení, psaní a poslechu. Mluvení je zároveň spolu s psaním produktivní dovedností. Také Šulová (2016, s. 104) říká, že řeč je jednou ze základních rovin lidské komunikace. Řečová komunikace je tvořena dvěma procesy. Z hlediska mluvčího jde o proces kódování (převod myšlenky do přijatelného kódu) a z hlediska posluchače o proces dekódování (dešifrování daného jazykového kódu) (Lachout, 2012, s. 55).

Rozvoj řeči a jazykových schopností a dovedností je obsahově i didakticky specifická a velmi významná oblast vzdělávání v předškolním věku, která úzce souvisí s čtenářskou pregramotností (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 494). „*Dnes je čtení pokládáno především za jazykovou dovednost a úroveň řečových dovedností je dávána do přímé souvislosti s úrovní čtení.*“²⁴ Autorka dále upozorňuje na pravděpodobnost, že řeč v nejširším slova smyslu je klíčovou dovedností, která vypovídá o budoucím rozvoji čtenářských dovedností. Také autoři Smolík, Málková (2014, s. 10) pokládají za důležité vnímat čtení jako proces navazující na osvojování jazyka.

2.2.2 Vývojová období řeči dítěte

Prenatální období

„*Dnes se v psycholingvistickém bádání uznává, že počátek vývoje dětské řeči nastává nejen v prvních hodinách po narození jedince, ale kořeny tohoto vývoje lze dokonce identifikovat již v prenatálním období.*“²⁵ Langmeier a Krejčířová (2006, s. 26) hovoří o sociální interakci. Plod se dostává do aktivního kontaktu s matkou. Před narozením se tak

²³ LACHAUT, M. Kde bydlí řeč – osvojování, modely a praxe. Praha: Metropolitan university Prague press, 2012, s. 6

²⁴ ŠULOVÁ, L., ZAUCHE-GAUDRON, CH. Předškolní dítě a jeho svět. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2003, s. 316

²⁵ PRŮCHA, J. Dětská řeč a komunikace. Praha: Grada, 2011, s. 35

vytváří dialog mezi matkou a dítětem, který se po narození rozvíjí ve smysluplnou neverbální komunikaci.

Výzkumy dokládají, že plod v 6. měsíci reaguje na určité zvukové podněty, např. hlas matky (Průcha, 2011, s. 36). „*Plod slyší zvuky z vnitřního i vnějšího prostředí, modifikované amniovou tekutinou, v níž žije.*“²⁶ Průcha (2011, s. 36) dále uvádí výzkum, ve kterém předčítalo dvanáct těhotných žen během posledních šesti týdnů těhotenství pasáž z pohádky Kocour v botách. Zjistilo se, že kojenci si pamatovali tuto pasáž a sáli výrazněji rytmicky, než když poslouchali jiné pasáže, které před tím neslyšeli. „*Děti jsou tedy už dlouho před narozením připraveny na to, že si budou osvojovat zvláštní zvukový kód, jakým je řeč.*“²⁷

Novorozenecké a kojenecké období

Období do jednoho roku dítěte je období předřečové neboli preverbální. „*Novorozenci přicházejí na svět s jedinečnými predispozicemi osvojit si řeč.*“²⁸ V tomto období si dítě osvojuje dovednosti a návyky, jako je např. sání, polykání a žvýkání, které jsou později velmi důležité pro další rozvoj řeči (Bytešníková, 2007, s. 73).

Novorozenecký křik je reflexní reakce na změnu dýchání. Dítě preferuje lidský hlas, před jakýmkoliv jiným sluchovým podnětem. Křik v prvních týdnech života dítěte se začíná diferencovat, rozdíly jsou mezi křikem z hladu a křikem z bolesti (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 37). Průcha (2011, s. 37) pojmem „počáteční jazykový input“ definuje období od narození do prvních týdnů dítěte, ve kterém se dítě setkává s rozmanitou melodií lidských hlasů, s prvními dotyky doprovázenými akustickými stimuly. „*Sluchové vnímání je jedním z předpokladů rozvoje řeči.*“²⁹ Autorka říká, že dítě potřebuje vnímat mluvenou

²⁶ VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Praha: Portál, 2000, s. 36

²⁷ SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. Vývoj jazykových schopností v předškolním věku. Praha: Grada, 2014, s. 16

²⁸ BYTEŠNÍKOVÁ, I. Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2007, s. 73

²⁹ VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Praha: Portál, 2000, s. 54

řeč, aby se naučilo rozlišovat specifické zvuky jazyka, tzv. fonémy. Prvotní jazykové informace, jež se dítěti dostávají, mají různý repertoár hlásek. V češtině existuje pět samohlásek (a, e, i, o, u) a 25 souhlásek. Dítě se musí naučit tento složitý repertoár nejprve rozpoznávat a postupně napodobovat a používat, což je obrovský výkon (Průcha (2011, s. 41). Autor (2011, s. 44) dále uvádí, že napodobování je nejvíce důležité v rané fázi ontogeneze řeči. Hlasovými projevy dítě navazuje kontakt se svým okolím (Vyštejrn, 1995, s. 18).

Langmeier a Krejčířová (2000, s. 53) uvádějí, že hlavním komunikačním prostředkem je ve třech měsících stále ještě pláč. *„Dítě se po narození učí, že křik je účinným prostředkem, kterým si zajistí nejen péči a ochranu v případě nutnosti, ale že mu pravidelně přináší i pozitivní pozornost matky, její laskání a hrové interakce.“*³⁰ V ontogenezi komunikace má významnou roli také neverbální komunikace (gesta, pohyby rukou, hlavy, celého těla, mimiky a zrakového kontaktu). Dítě se ve třetím měsíci začíná také hlasitě smát. Okolo čtvrtého měsíce dítě začíná vydávat zvukové sekvence označované jako broukání. *„Je to jakási dětská hra s mluvidly, mající svůj základ v reflexní činnosti.“*³¹

V šesti měsících příprava na řeč pokročila o další stupeň, dítě začíná žvatlat, tj. vyslovovat slabiky (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 70). Vágnerová (2000, s. 54) charakterizuje napodobování řečových zvuků jako učení se pomocí jazykového modelu. Důležitou roli zde hraje i zrak, kdy děti napodobují pohyby rtů. Dospělí na žvatlání dítěte reagují a to kojence posiluje v přesvědčení, že je to dobrý prostředek komunikace. Matějček (2005, s. 70) upozorňuje v tomto období na to, že i když v takovém řetězci slabik zaslechneme různá ma-ma, ta-ta apod., zpravidla to ještě nejsou žádná slova a tím méně pojmenování osob v rodině. Jde o zdvojené žvatlání formou opakovaných sledů slabik (Bytešníková, 2007, s. 75).

³⁰ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 2006, s. 53

³¹ KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. Bezstarostné roky. Brno: Nakladatelství Edika v Brně, 2017, s. 69

Kolem devátého měsíce dítě začíná rozumět jednoduchým výzvám („udělej pápá“). U mnohých dětí se již také objevuje první slůvko. Řeč se vyvíjí echolalicky – dítě zprvu jen mechanicky opakuje zvuky, později začíná spojovat celé naučené fráze s celkovými konkrétními situacemi (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 70). Porozumění řeči předchází před produkováním řeči, děti chápou významy několika slov o několik měsíců dříve, než vyslovují svá první slova (Průcha, 2011, s. 46). Na konci prvního roku děti začínají používat první slova, mezi dětmi jsou velké individuální rozdíly. Mezi první slova patří hlavně citoslovce a podstatná jména. Bytešníková (2007, s. 77) uvádí, že první dětská slova vyjadřují výrazy pocitů, přání, emocí a vůle a v závislosti na intonaci řeči můžeme rozlišit tři typy jednoslovných vět: oznámení, otázku a žádost.

Rozvoj řeči dítěte je závislý na stimulaci (Vágnerová, 2000, s. 55). „*Počáteční vývoj dětské řeči a komunikace probíhají v rámci sociální interakce mezi dítětem a dospělými (případně i sourozenci).*“³² V raném věku není důležité jen to, zda rodiče na dítě mluví, ale především to, jakým způsobem na něj mluví. Řeč směřovanou k dítěti je třeba zjednodušit ve formě i obsahu a doprovázet ji podobně modifikovanými neverbálními projevy. Díky tomu dítě snáze a déle udrží pozornost, čímž se zvyšuje jeho porozumění sdílené informaci (Durdilová, Klenková, 2014, s. 77).

Batolecí období

Sovák (1984, s. 75) říká, že dítě se naučí mluvit tehdy, když jeho řeč projde dvěma prahy: práh porozumění a práh proslovení. Již na konci prvního roku dává dítě najevo porozumění řeči tím, že vykoná nějakou jednoduchou reakci na výzvu („udělej pápá“), nebo na zákaz. Sovák (1984, s. 81) vnímá pochopení významu slova jako nejvyšší činnost ve zpracování zvukového signálu. Dítě také rozumí názvům několika běžných předmětů a vyhledává je očima. Důležité je, že se dítě učí lidskému rozhovoru, kdy se mluvčí a naslouchající střídají (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 73, 74). Vágnerová (2000, s. 92) popisuje dva aspekty verbální komunikace. Prvním je komunikace jako interakce s někým jiným

³² PRŮCHA, J. Dětská řeč a komunikace. Praha: Grada, 2011, s. 46

a druhým aspektem je řeč o něčem. Autorka dále upozorňuje, že verbální komunikace je nezbytná pro socializaci a pro vysvětlení norem chování.

Aktivní slovní zásoba ve věku dvou let je obvykle asi 200 – 300 slov a dále slovní zásoba velice prudce narůstá. Sémantická složka řeči (dětský slovník) se rozvíjí velice rychle. Mezi dětmi jsou však velké individuální rozdíly závislé na kognitivní vyspělosti dítěte, na charakteru jazykového inputu, který je dítěti exponován, a na sociokulturních faktorech rodinného prostředí (Průcha, 2011, s. 48). Také Mertin (2011, s. 127) uvádí, že řeč je významně ovlivněna sociálním prostředím. Kolem druhých narozenin se objevují první slovní kombinace, zpočátku se kombinace často opakují (Smolík, Málková, 2014, s. 45). Ve třech letech věku dětské promluvy nabývají na složitosti a svou strukturou se přibližují větám dospělých. Každým dnem mohou být slyšet pokroky ve složitosti vyjadřování (Smolík, Málková, 2014, s. 12). Matějček (2005, s. 102) upozorňuje na to, že bychom měli děti v řeči povzbuzovat, a ne řeči vyučovat jako školnímu předmětu, aby nedošlo k nechuti k mluvení.

Vágnerová (2000, s. 100) uvádí, že rozvoj řeči je ve vzájemné interakci s rozvojem poznávacích procesů. Dále autorka dodává, že první řečové projevy jsou agramatické, teprve mezi druhým a třetím rokem si děti osvojují základy syntaxe. Kolem třetího roku se řeč dále obohacuje novými výrazy, zvyšuje se mluvní pohotovost a mluvní výrazy se zpřesňují (Vyšestěj, 1995, s. 21). V období kolem tří let zná dítě asi tisíc slov a objevuje se období otázek „Proč?“, „Co to je?“ (Lachout, 2012, s. 20).

Předškolní období

Rozsah slovní zásoby se v předškolním období stále zvětšuje. Rozvíjí se také gramatická složka řeči, která se projevuje rostoucí složitostí a délkou vět, dále osvojováním časování sloves a skloňování podstatných jmen, přídavných jmen, zájmen, užívání předložek apod. Rozvoj gramatiky i slovní zásoby postupuje podle rostoucích komunikačních potřeb dětí (Průcha, Koťátková, 2013, s. 40). Průcha (2011, s. 53) uvádí, že časově jako poslední ze slovních druhů si děti osvojují spojky. Proces osvojování slov je celkově v průběhu celého dětství až závratně rychlý (Smolík, Málková, 2014, s. 35). Autoři

Smolík, Málková (2014, s. 43) dále říkají, že dostatečná slovní zásoba je jedním z budoucích předpokladů dobrého porozumění čtenému textu.

Ve třech letech věku dítěte je výslovnost ještě nedokonalá, během čtvrtého a pátého roku pak dochází k výraznému zdokonalení (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88). Na konci předškolního období se výslovnost u dětí zlepšuje, případně nastupuje pomoc logopedická. Vágnerová (2000, s. 132) říká, že příčinou nesprávné výslovnosti hlásek může být nezralost v oblasti motoriky mluvidel, nezralost sluchové diferenciacce nebo nedostatečná jazyková zkušenost a chybění korekce chyb ze strany dospělých. Běžné je také komolení delších nebo artikulačně náročnějších slov (např. velbloud na vembloud) (Vyštej, 1995, s. 22).

Tříleté a čtyřleté děti již vydrží delší dobu naslouchat krátkým pohádkám. V předškolním věku u dětí rostou poznatky o sobě a okolním světě, dovedou zazpívat písničku a kolem pěti let děti dokážou podat jednoduchou definici známých věcí (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 89). „*Před čtvrtým rokem většinou dosáhne dítě dostatečné slovní zásoby, aby se mohlo plně zapojit do běžné řečové komunikace ve svém prostředí.*“³³

Vágnerová (2000, s. 131) říká, že v komunikaci dítěte jsou zřejmé typické rysy myšlení předškolního dítěte, jako je např. egocentrismus. Dítě se v rámci svého egocentrismu domnívá, že posluchač samozřejmě ví totéž co on. „*Přibližně od čtyř let začínají být děti schopné diferencovat způsob komunikace s ohledem na možnosti svého komunikačního partnera (jeho sociální roli, vývojovou úroveň, citový vztah atd.).*“³⁴

V průběhu předškolního věku dítěte (v tomto smyslu mezi prvním a šestým rokem života) má proces porozumění i produkce jazyka velmi intenzivní vývoj (Smolík, Málková, 2014, s. 101). Řeč má pro vývoj dítěte mimořádný význam, umožňuje rozvoj myšlení, ovlivňuje kvalitu poznávání a učení, slouží k dorozumění, k utváření sociálních vztahů. Pro vývoj řeči je důležitá motorika, zrakové vnímání, sluchové vnímání a sociální prostředí

³³ VYŠTEJN, J. Dítě a jeho řeč. Praha: Baroko & Fox, 1995, s. 21

³⁴ VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Praha: Portál, 2000, s. 131

(Bednářová, Šmardová, 2011, s. 25). Dítě by mělo znát v šesti letech přibližně 3000 – 5000 slov a tato slova by mělo nejen chápat a rozumět jim, ale mělo by je umět i použít. Rovněž by dítě v tomto věku mělo správně vyslovovat všechny hlásky a učit se dobře artikulovat i obtížnější slova (Kucharská, Švancarová, 2017, s. 96).

„Na rozvoji řeči se podílí rovněž radost z komunikace a potřeba i schopnost sdělovat druhým své pocity, myšlenky a zážitky. Tvořivou radost z řeči děti získávají prostřednictvím her s hláskami, jazykovými hrami, pomocí rýmovaček a hravého slabikování.“³⁵

2.2.3 Jazykové roviny

Řeč je tvořena několika jazykovými rovinami: foneticko – fonologická, morfologicko – syntaktická, lexikálně – sémantická a pragmatická. V ontogenezi se jazykové roviny prolínají (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 25). V průběhu předškolního období jsou jednotlivé jazykové roviny v dětském mluvním projevu na různé úrovni rozvoje (Durdilová, Klenková, 2014, s. 39). Rodiče nebo učitelé mohou u dětí sledovat úroveň rozvoje jednotlivých jazykových rovin prostřednictvím metodiky Školní zralost od autorek Bednářová, Šmardová (2011).

Lexikálně – sémantická rovina

Tato rovina zahrnuje významovou stránku jazyka, tedy obsah. Patří sem pasivní a aktivní slovní zásoba dítěte a porozumění řeči (percepční složka). K porozumění řeči dochází přibližně okolo desátého měsíce. Prudký nárůst slovní zásoby je patrný kolem třetího roku. Typické jsou otázky typu „Proč?“, „Jak?“, „Kdy?“, prostřednictvím kterých si děti rozšiřují dětský slovník. Díky procesu celoživotního učení probíhají v lexikálně – sémantické rovině určité změny po celý život (Durdilová, Klenková, 2014, s. 40).

³⁵ BÄCKER-BRAUN, K. Rozvoj inteligence u dětí od 3 do 6 let. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, s. 18

Foneticko – fonologická rovina

Jde o zvukovou a hlasovou stránku řeči, tedy o sluchové rozlišování hlásek mateřského jazyka a jejich výslovnost (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 25). Tato rovina zahrnuje zvukovou stránku jazyka, schopnost určit zvuk dané hlásky a odlišit ji od hlásky zvukově podobné, zvukovou analýzu slabik, slov, vět, intonaci, hlasitost mluvního projevu a vlastní artikulaci.

Kolem pátého roku děti zpravidla začínají správně artikulovat sykavky, později hlásky r a ř a diferenciaci sykavek. Do pěti let věku se považuje nesprávná výslovnost za fyziologickou. Před vstupem dítěte do prvního ročníku základní školy by však dítě mělo mít již správnou výslovnost. Případné nedostatky v artikulaci mohou u dítěte v budoucnosti negativně ovlivnit nácvik čtení a psaní a ovlivňují i socializaci dítěte (Durdilová, Klenková, 2014, s. 41).

Morfologicko – syntaktická rovina

Tato rovina řeči se týká gramatických jevů a pravidel, ohýbání slov (skloňování podstatných jmen a časování sloves). Morfologie se zabývá tvaroslovím a gramatikou. Syntax neboli skladba se zabývá vztahy mezi slovy ve větě a větami v souvětí.

Kolem třetího roku dítě užívá jednotného a množného čísla (Durdilová, Klenková, s. 40). „*S věkem se mění zastoupení jednotlivých slovních druhů, obvykle dítě nejprve užívá podstatná jména, potom slovesa, přídavná jména, osobní zájmena, číslovky atd.*“³⁶ Přibližně kolem čtvrtého roku dítě užívá všechny slovní druhy a kolem pátého roku by měl být gramatický vývoj pozvolna ukončován (Durdilová, Klenková, s. 41). Bednářová, Šmardová (2011, s. 29) uvádějí, že do čtyř let věku považujeme dysgramatismy (neobratnosti v tvarosloví či větosloví) za fyziologické.

³⁶ BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. Diagnostika dítěte předškolního věku. Brno: Computer Press, a.s., 2011, s. 29

Pragmatická rovina

„*Jde o užití řeči v praxi, v sociálním kontextu.*“³⁷ Autorky (2011, s. 26) dále upřesňují, že jde o dovednosti jako např. oznámení informace, vyjádření vztahů, pocitů, prožitků, událostí. Zahrnuje také regulační funkci řeči a tvoření dialogu, doprovázenou neverbální komunikací. Rovnováha mezi verbálními a neverbálními prvky komunikace je pro dítě velice důležitá. Pokud to, co říkáme, neodpovídá řeči našeho těla, je pro dítě obtížné takovou informaci zpracovat (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 30).

2.2.4 Komunikace předškolního dítěte

Vývoj komunikačních dovedností probíhá u dítěte v těsném propojení s osvojováním jazyka (Průcha, 2011, 112). „*Jednou ze základních rovin lidské komunikace je bezpochyby řeč.*“³⁸ Průcha (2011, s. 119) uvádí, že komunikaci mezi dětmi a dospělými ovlivňuje řada faktorů. Patří sem komunikační situace a prostředí (rodina, veřejné prostředí, mateřská škola aj.), charakteristiky dospělých komunikujících s dětmi (osoby dítěti známé nebo cizí, věk osob, pohlaví osob, způsob jejich chování), zainteresovanost dítěte na součinnosti s dospělým, osobní charakteristiky dítěte (temperament, ochota komunikovat aj.) a výchovný styl (matek, rodičů, prarodičů, učitelek).

Průcha (2013, s. 41) se zamýšlí nad tím, zda může mít vzdělávání v mateřské škole pozitivní vliv na rozvoj řeči a komunikačních dovedností dětí. Konstatuje, že tento vliv existuje, avšak projevuje se u jednotlivých dětí rozdílně. Záleží na tom, jak je konkrétní dítě mentálně a verbálně vyspělé, z jakého rodinného prostředí pochází a do jaké míry jsou učitelky v mateřské škole schopny rozvíjet děti po stránce jazykové a komunikační.

Komunikační kompetence

„*Termín komunikační kompetence označuje způsobilost jedince uplatňovat své komunikační dovednosti v konkrétních situacích s cílem naplnění určitého komunikačního*

³⁷ BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. Školní zralost. Brno: Computer Press, a.s., 2011, s. 26

³⁸ ŠULOVÁ, L. Raný psychický vývoj dítěte. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2016, s. 104

*záměru.*³⁹ Komunikační kompetence jsou v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2004) chápány jako ty znalosti a dovednosti, které se mají děti naučit ovládat, a to v důsledku působení určitých složek školní výuky (Průcha, 2011, s. 112). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004, s. 12, 13) stanovuje pět klíčových kompetencí: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činnosti a občanské. Komunikační kompetence vymezují, co vše by mělo dítě ukončující předškolní vzdělávání zvládnout:

- ovládá řeč, mluví ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog;
- dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky;
- domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly; rozumí jejich významu i funkci;
- v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou;
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní;
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím;
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává;
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit.

„Dítě předškolního věku by mělo disponovat komunikačními kompetencemi na takové úrovni, aby bylo schopno souvisle a srozumitelně se vyjadřovat a úspěšně navazovat

³⁹ DURDILOVÁ, L., KLENKOVÁ, J. Hodnocení slovní zásoby dětí před zahájením školní docházky. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014, s. 43

*kontakty s ostatními dětmi a dospělými.*⁴⁰ Bytešníková (2007, s. 83, 84) pokládá za základní předpoklady rozvoje komunikačních kompetencí dětí v mateřské škole:

- podnětnost řečově-výchovného prostředí mateřské školy;
- rozšiřování a prohlubování komunikačních kompetencí pedagogických pracovníků;
- ovládnutí kultivované spisovné češtiny u pedagogických pracovníků;
- správný řečový vzor;
- zaměření se na rozvíjení řeči (správná výslovnost, pasivní a aktivní slovní zásoba, vyjadřovací dovednosti);
- zaměření se na rozvíjení vzájemné komunikace;
- rozpoznání odchylek v komunikaci dítěte od normy;
- úzká spolupráce s rodinou dítěte;
- spolupráce s logopedy, s pracovníky SPC, dle potřeby s dalšími odborníky.

2.3 Riziko vzniku specifických vývojových poruch

2.3.1 Školní zralost

*„Doba nástupu do školy nebyla stanovena náhodně, protože ve věku 6 – 7 let dochází k různým vývojovým změnám, které jsou podmíněny zráním i učením.“*⁴¹ Školní zralost je takový stupeň vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), kdy je dítě schopno účastnit se bez větších obtíží výchovně-vzdělávacího procesu. Oblasti důležité při posuzování školní zralosti jsou: tělesný vývoj a zdravotní stav, úroveň vyspělosti kognitivních funkcí, úroveň práceschopnosti a emocionálně-sociální zralost (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 2). V pedagogicko-psychologických poradnách je testování školní

⁴⁰ BYTEŠNÍKOVÁ, I. Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2007, s. 81

⁴¹ VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2008, s. 307

zralosti běžnou praxí. Během těchto vyšetření se používají testy obecných schopností (inteligence) a speciálních schopností, jako např. zrakové a sluchové vnímání, jemná motorika, grafomotorika, lateralita, řeč aj. (Švancarová, Kucharská, 2012, s. 9). Orientační screeningové vyšetření školní zralosti má značný preventivní význam, protože pokud by do školy nastoupilo dítě, které by nebylo dostatečně zralé, jeho výsledky by byly mnohem horší, než by bylo možné očekávat vzhledem k jeho schopnostem (Vágnerová, Klégrová, 2008, s. 307).

Předpoklady pro čtení a psaní je oblast schopností a dovedností, kterými má být dítě vybaveno pro úspěšné zahájení čtení a psaní. Patří sem jazykové, kognitivní a percepčně-motorické schopnosti a emočně-postojová složka, která umožňuje aktivizaci jedince a pochopení smysluplnosti čtení (Kucharská, 2014, s. 35).

Pro zvládnutí čtení je důležitá dostatečná úroveň rozumových schopností a rovnoměrnost vývoje v jednotlivých oblastech. Do kognitivních předpokladů řadíme tyto schopnosti: vizuomotorika, grafomotorika, řeč, sluchové vnímání, zrakové vnímání, vnímání prostoru, vnímání času a základní matematické představy (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 3). Těmto oblastem se věnuje kapitola 1.3.2. Předčtenářské dovednosti. Pro úspěšnost ve škole je potřebná koordinace činnosti obou hemisfér. V levé mozkové hemisféře je lokalizováno vnímání řeči, avšak vnímání jednotlivých hlásek zajišťuje pravá mozková hemisféra. Při počáteční výuce čtení dítě vnímá tištěná slova jako obrazce, jakmile však dítě začne chápat smysl čteného textu, bude písmena i slova vnímat levou hemisférou. Ve školní práci je třeba koordinace obou hemisfér, která je závislá na rovnoměrnosti jejich zrání (Vágnerová, 2000, s. 139). Předpokládá se, že mezi šestým a sedmým rokem jsou všechny potřebné složky dobře vyvinuté a že harmonicky spolupracují (Matějček, 1987, s. 62).

2.3.2 Školní nezralost

„*Někdy se stane, že některá schopnost nebo dovednost ještě nemá v 6 letech potřebnou úroveň.*“⁴² Může se stát, že v šesti letech věku jsou některé schopnosti ještě nerovnoměrně rozvinuté a dítě je v těchto schopnostech nezralé. Ve škole by mohlo být dítě více či méně znevýhodněné, a proto se v těchto případech doporučují odklady školní docházky. Většina dětí během několika měsíců tento handicap vyrovná, avšak v několika málo případech tyto potíže přetrvávají. Jedná se o tzv. specifickou vývojovou poruchu učení, která se nejčastěji projevuje při čtení, psaní a matematice (Švancarová, Kucharská, 2012, s. 9, 10). Také Kucharská (2014, s. 37) uvádí, že již v předškolním věku mohou být identifikovány některé vývojové odchylky, u kterých je možné očekávat jejich znesnadňující vliv na počáteční čtení a psaní. „*Jediným východiskem z obtíží je pečlivé lékařské a psychologické vyšetření dětí vstupujících do školy a úzký kontakt pediatra a psychologa s učitelem.*“⁴³ Pokud se u dětí v předškolním věku takové odchylky od normy zjistí, je třeba se na tyto oblasti zaměřit a speciálně je rozvíjet (Kucharská, Švancarová, 2017, s. 89).

Na opačný problém upozorňují Langmeier a Krejčířová (2006, s. 117) – mnozí starostliví rodiče žádají odklad školní docházky i u dětí téměř sedmiletých, dobře fyzicky i psychicky vyspělých, ze strachu, že dítě je stále ještě hravé. Příliš dlouhé odkládání školní docházky je však také nevhodné. Dítě tak mnohdy promešká nejvhodnější okamžik pro zahájení školní docházky.

2.3.3 Specifické poruchy učení

Poruchy učení je heterogenní skupina obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky (Zelinková, 2003, s. 10). Specifické poruchy učení je kategorie obtíží, která zahrnuje dyslexii (porucha čtení), dysgrafii (porucha psaní), dysortografii (porucha pravopisu), dyskalkulii (porucha matematických schopností), dyspraxii (porucha volných pohybů), dysmúzií (porucha hudebnosti) a dyspinxií (porucha

⁴² ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Praha: DYS-centrum, Praha o.s., 2012, s. 9

⁴³ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 2006, s. 117

kreslení). Názvy jednotlivých poruch jsou odvozeny z řeckých pojmů s předponou dys-, která vyjadřuje narušení nebo odchylku od normálu (Slowík, 2007, s. 125, 126). Specifické poruchy učení jsou pravděpodobně způsobeny nedostatky v centrální nervové soustavě a souvisejí s jazykovými a řečovými dovednostmi (Krejčová, Bodnárová a kol., 2014, s. 6, 7). Poruchy učení jsou nejčastějším druhem znevýhodnění, které řadí dítě do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Slowík, 2007, s. 123).

Matějček (1987, s. 25) říká, že specifická porucha se může vyskytnout souběžně s nespecifickými poruchami. Pokorná (2001, s. 147) zase upozorňuje na to, že se specifické poruchy učení mohou vyskytovat s poruchami chování.

V určitých případech si lze již v předškolním věku všimnout varovných signálů, které mohou naznačit, že by se později v době školní docházky mohly specifické poruchy učení projevit. Rizikovými faktory pro vznik specifických poruch učení mohou být např. **logopedické obtíže**. Výraznější obtíže s osvojováním a využíváním řeči bývají někdy označovány jako vývojová dysfázie, která se často vyskytuje s dyslexií. Dalším rizikovým faktorem mohou být obtíže s uvědomováním si hlásek ve slovech, tzv. **fonematické uvědomění**. Děti si osvojují slabikování prostřednictvím říkanek, básniček a rozpočítadel, která kombinují slabikování s pravidelným rytmem. Na konci předškolního věku se děti učí určit první hlásku ve slově, později také poslední hlásku ve slově. Před nástupem do základní školy by děti měly zvládat slabikování a identifikaci hlásek (první, poslední). Dále je důležitá zralost **zrakové percepce**. Dítě před nástupem do školy by mělo dokázat určit odlišnost podobných tvarů či obrazců, mělo by rozeznat figuru a pozadí a také by mělo umět nalézt shodné obrázky mezi mnoha podobnými. Pro nácvik počítání jsou důležité **předčíselné představy**, kam patří znalost geometrických tvarů, porovnávání velikosti, množství předmětů apod. Další varovné signály se mohou objevovat při **grafomotorice** a malování. Zde je důležitý správný úchop psacího náčiní, zvládnutí grafomotorických cvičení apod. Pokud má dítě ve zmíněných oblastech obtíže, je vhodné s ním začít pracovat a obtíže co nejvíce zmírnit. Nelze však slíbit, že se porucha učení neobjeví, když se obtíže odstraní, stejně tak i bezproblémový vývoj nemusí být stoprocentní zárukou, že ve škole půjde vše bez komplikací (Krejčová, Bodnárová, 2014, s. 14 – 16).

Vývoje dítěte v předškolním věku si musí všimnout především rodiče, zejména tehdy, vyskytnou-li se v příbuzenstvu specifické poruchy učení (Kucharská, Švancarová, 2017, s. 88). „*Diagnostika a náprava specifických poruch učení se často provádí redukováně na jednotlivé izolované výkony smyslového vnímání.*“⁴⁴ Pokorná (2001, s. 168) dodává, že fyziologie smyslů a fenomenologie vnímání ukazují, že vnímání a na něm založené učení je komplexní jev, kterého se účastní všechny smyslové orgány zároveň, i když v rozličné intenzitě. Odbornou diagnostiku poruch učení provádějí školská poradenská zařízení – pedagogicko-psychologické poradny, případně speciálně-pedagogická centra. Vyšetření by mělo vycházet z osobní a rodinné anamnézy, zjištění úrovně intelektu, úrovně školních dovedností (čtení, psaní, pravopisu, počítání apod.), z podmiňujících funkcí (pozornosti, úrovně zrakového a sluchového vnímání, prostorové orientace, řeči atd.), vyšetření laterality (Slowík, 2007, s. 125). Při prevenci, včasné diagnostice a kvalitní reedukační péči může dojít ke zmírnění nebo dokonce odstranění těchto vzdělávacích potíží.

2.3.4 Riziko dyslexie

Dyslexie je porucha, která postihuje základní znaky čtenářského výkonu – rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu (Zelinková, 2003, s. 41). „*V nejširším slova smyslu bychom tedy mohli definovat dyslexii jako vývojovou poruchu čtenářských a pisatelských dovedností.*“⁴⁵ Matějček (1987, s. 63) uvádí, že definicí dyslexie poukazujeme na výrazný nepoměr mezi úrovní čtení a inteligencí, tzn., že nemůžeme o dyslexii mluvit u dítěte, které nedosáhne rozumové úrovně školního dítěte, a které se proto zpravidla nenaučí ani číst, počítat, ani nezvládne jiné sociální dovednosti, k jejichž osvojení je třeba mentální vyspělosti alespoň školního začátečníka. Smolík a Málková (2014, s. 161) uvádějí, že dyslexie je typická variabilitou na úrovni závažnosti a trvalosti svých projevů. Pro dyslexii jsou typické problémy hlavně v oblasti přesnosti a plynulosti čtení. Dále autoři (2014, s. 162) říkají, že jedním z nejčastěji popisovaných

⁴⁴ POKORNÁ, V. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál, 2001, s. 168

⁴⁵ SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. Vývoj jazykových schopností v předškolním věku. Praha: Grada, 2014, s. 160, 161

prvních projevů těchto obtíží jsou problémy učit se písmena, jejich názvy a zvuky, které k nim patří. Dyslexie se často kombinuje s poruchou psaní – dysgrafií a poruchou pravopisu – dysortografií (Vyštejn, 1995, s. 46).

Kucharská a Švancarová (2017, s. 86) říkají, že diagnózu dyslexie či další typy specifických poruch učení nelze v předškolním věku stanovit, lze však upozornit na některé vývojové odchylky, které by mohly vést ke specifickým poruchám učení. „*Cílené pedagogicko-psychologické vyšetření, které by odhalilo „rizika dyslexie“, je postaveno například na Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky.*“⁴⁶ Tento diagnostický materiál slouží k včasnému zachycení dětí, které by mohly mít v počátečním čtení a psaní problémy, a nabízí trénink oslabených oblastí. Test může napomoci rozhodnutí, zda má dítě nastoupit do školy, nebo zda by bylo lepší školní docházku odložit. Testovat může pracovník poradny, zaškolený učitel mateřské nebo základní školy, školní psycholog nebo školní speciální pedagog (Švancarová, Kucharská, 2012, s. 5). „*Je třeba si uvědomit, že rizikové faktory nemusí být příčinou čtenářských potíží, ale jde o okolnosti v předškolním věku, u kterých je zjišťován vztah k následným problémům ve čtení.*“⁴⁷ Autoři (2010, s. 171) dodávají, že velká část rizikových faktorů se týká celkové připravenosti dítěte na vzdělávání i okolností na straně rodiny a školy.

První výzkumy spojené s rizikovými faktory pozdějšího selhávání ve čtení a psaní byly prováděny již v sedmdesátých letech 20. století. Marta Dencla zjistila, že nejvýznamnějším prediktorem dyslexie je rychlé a automatické jmenování předmětů. Bradley a Bryant Goswami poukázali na důležitost rýmování, rozpoznávání první hlásky ve slově a fonemického uvědomění (Zelinková, 2003, s. 188). „*Výzkumy ukazují, že rodiče, kteří jsou diagnostikováni jako dyslektici, mají častěji dyslektické potomky.*“⁴⁸ Problémy nebo pomalejší vývoj v jazykové komunikaci ve třetím roce života dítěte mohou

⁴⁶ KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. Bezstarostné roky. Brno: Nakladatelství Edika v Brně, 2017, s. 89

⁴⁷ MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.) Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2010, s. 170, 171

⁴⁸ ŠULOVÁ, L., ZAUCHE-GAUDRON, CH. Předškolní dítě a jeho svět. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2003, s. 311

předznamenávat dyslexii, proto je žádoucí usilovat o kompenzaci nebo nápravu (Smolík, Málková, 2014, s. 73). Autoři dále (2014, s. 100) tvrdí, že znalost struktury jazykových schopností může napomoci při vyhledávání slabých míst u dětí, jejichž problémy při čtení pramení ze slabších slovníkových a gramatických schopností. Lze hovořit o souboru projevů z oblasti kognitivních a jazykových schopností, které zakládají riziko vzniku dyslexie. Rozvoj dyslexie je součinností genetických předpokladů dítěte a sociokulturních faktorů, výchovy a vzdělávání (Smolík, Málková, 2014, s. 160).

Výuka čtení klade určité nároky na psychickou vybavenost dítěte. Má-li se dítě naučit číst, je k tomu třeba souhry celé řady jednotlivých základních funkcí, např. zrakové rozlišování tvarů, sluchové rozlišování hlásek a slabik, zrakové i sluchové paměti, smyslu pro rytmus, orientaci v čase a prostoru apod. Vlohy a předpoklady netvoří automaticky schopnost ke čtení, je třeba vývoje a určité zralosti (Matějček, 1987, s. 60, 62)

„Pokud má dítě problémy při výuce čtení, psaní a počítání, nacházíme příčiny těchto problémů již tam, kde jsou základy těchto schopností. A tam je také musíme hledat, pokud chceme dítěti pomoci.“⁴⁹

2.4 Vliv předškolní instituce na dítě v oblasti čtenářské pregramotnosti

Pro rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí sehrává nezastupitelnou roli spolupráce rodiny a školy. Preprimární vzdělávání hraje významnou roli v rozvoji celoživotního vzdělávání jedince (Bytešnicková a kol., 2017, s. 14, 15).

„Mateřská škola by měla v úzké spolupráci s rodinou nenásilně a formou hry podporovat rozvoj oblastí, které s výukou čtení a psaní zcela přímo souvisí (řeč a jazykové schopnosti a dovednosti, percepčně motorické funkce, kognitivní funkce) a mohou tak dítěti

⁴⁹ SINDELAROVÁ, B. Předcházíme poruchám učení. Praha: Portál, 1996, s. 6

osvojování těchto dovedností v budoucnu výrazně usnadnit.“⁵⁰ Autorky (2014, s. 505) dále upozorňují, že podpora a rozvoj čtenářské pregramotnosti je závislá na konkrétních podmínkách předškolního vzdělávání, podnětnosti rodinného prostředí a silné motivaci rodičů i pedagogů. V mateřské škole je dítě rozvíjeno, podporováno a motivováno s ohledem na jeho individuální potřeby i schopnosti. Mateřská škola může také nepřímo podporovat čtenářství rodičů. Z dětí rodičů čtenářů se častěji stávají silní čtenáři a také pravidelní návštěvníci knihoven.

Také Mertin a Gillernová (2010, s. 167, 168) upozorňují na to, že mateřská škola musí programově a explicitně rozvíjet a podporovat dovednosti související se čtením. Autoři vnímají dva klíčové prvky, které rozvíjí čtenářské dovednosti v předškolním věku. Jedná se o pochopení principu čtení a o rozvoj fonologického uvědomění. Děti by měly pochopit, že se čtou písmena (ne obrázky), že se čte zleva doprava, řádky shora dolů a že text obsahuje cenné informace. Díky fonologickému uvědomění dítě vnímá, že proud řeči se skládá z menších částí, věty z jednotlivých slov a slovo z jednotlivých hlásek.

Učit číst děti předškolního věku běžným školním způsobem vhodné není. Projevuje-li však dítě zájem o poznávání písmen, mělo by se tomuto zájmu vycházet vstříc (Křivánek, Wildová, 1998, s. 39). K rozvoji čtenářské pregramotnosti je třeba přistupovat komplexně. Učitelky mateřských škol by se měly zaměřovat na rozvoj řečových schopností, jazykových receptivních dovedností, dovedností předcházejících čtení a psaní (prohlížení knih, vyhledávání v encyklopediích atd.), důležitý je také vztah ke čtenému a psanému textu, porozumění čtenému či vyprávěnému textu, hledání souvislostí a hodnocení čteného a vyprávěného textu, domýšlení nedokončeného čteného či vyprávěného textu, zaujetí postoje k předčítanému textu a vyvození konkrétního poučení pro život (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 496). Rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolní instituci lze vnímat jako součást prevence výukových obtíží, viz kapitola 2.3 Riziko vzniku specifických vývojových poruch. „*Současná mateřská škola*

⁵⁰ KROPÁČKOVÁ, J., WILDOVÁ, R., KUCHARSKÁ A. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. Pedagogická orientace. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 4/2014, s. 494

*má významný úkol nejen při výuce čtení, ale plní úkoly i při předcházení poruchám čtení.*⁵¹

„Rozvíjení poznání a myšlení současně se správným vyjadřováním je jedním z prioritních úkolů mateřské školy v přípravě dětí předškolního věku pro vstup do základní školy.“⁵² Smyslem předškolní výchovy by mělo být zaměření na předpoklady, ze kterých vyrůstá školní učení (Sindelarová, 1996, s. 8). „Je všeobecně známo, že předškolní edukace realizovaná v mateřských školách ovlivňuje kognitivní, emocionální a tělesný vývoj dětí.“⁵³ Průcha a Kotátková (2013, s. 99) říkají, že se u většiny dětí brzy po nástupu do mateřské školy zkvalitňuje celý komplex kognitivních procesů.

„Už nikdy v našem životě se nenaučíme v tak krátké době tolik, co jsme se naučili od našeho narození do nástupu do školy.“⁵⁴

⁵¹ MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.) Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2010, s. 171

⁵² BYTEŠNÍKOVÁ, I. Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2007, s. 82

⁵³ PRŮCHA, J. Dětská řeč a komunikace. Praha: Grada, 2011, s. 129

⁵⁴ SINDELAROVÁ, B. Předcházíme poruchám učení. Praha: Portál, 1996, s. 3

3 Empirická část

3.1 Metodika výzkumu

3.1.1 Cíl výzkumu

Tato diplomová práce má charakter teoreticko-praktický. Teoretická část diplomové práce je provázána s empirickou částí. Cílem tohoto kvalitativního výzkumu je zmapovat, jaká je úroveň myšlení a řeči jako oblasti čtenářské pregramotnosti u dětí ve věku 5 – 6 let v Humpolci. V empirické části diplomové práce jsou postupně představeny a zpracovány čtyři specificky výzkumné otázky.

Specificky výzkumné otázky

SVO1: Zjistit, jak jsou učitelky mateřských škol v Humpolci erudované v čtenářské pregramotnosti.

SVO2: Zmapovat, jak učitelky mateřských škol v Humpolci rozvíjí čtenářskou pregramotnost u dětí.

SVO3: Navrhnout testovou baterii, která zjišťuje úroveň čtenářské pregramotnosti u dětí ve věku 5 – 6 let.

SVO4: Zjistit úroveň čtenářské pregramotnosti u dětí ve věku 5 – 6 let v jednotlivých oblastech, tedy v oblasti myšlení a řeči, zrakového a sluchového vnímání, paměti, prostorové a pravolevé orientace, vizuomotoriky a grafomotoriky.

3.1.2 Metodologický rámec

V empirické části diplomové práce kombinuji dvě metody získávání dat, dotazníkové šetření a pozorování dětí během plnění úkolů v testové baterii. Dotazníkové šetření napomáhá ke zjištění specificky výzkumných otázek 1 a 2, pozorování zase ke zjištění specificky výzkumné otázky 4.

Výzkumný vzorek pro zjištění SVO 1 a 2

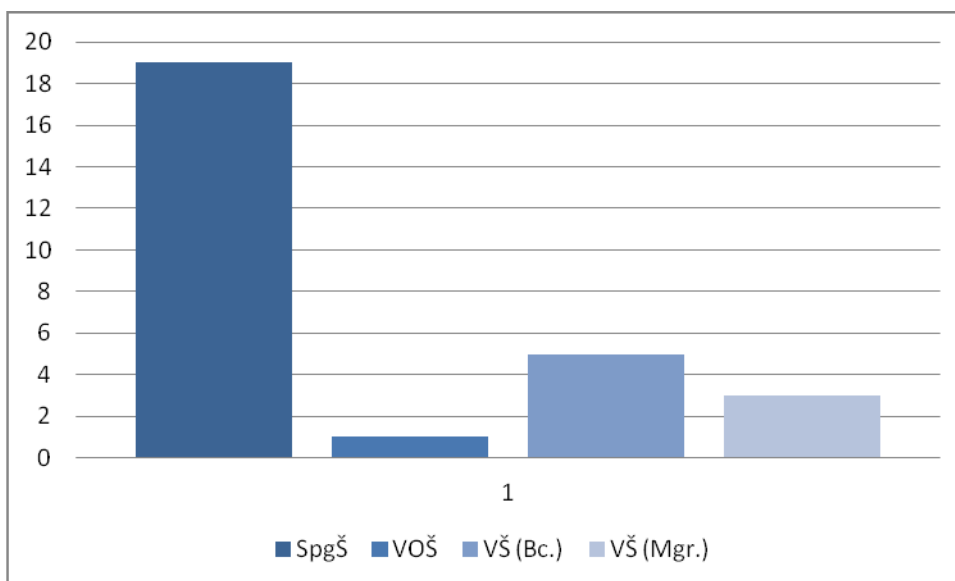
Výzkum je proveden s celkem dvaceti osmi učitelkami ze třech mateřských škol v Humpolci. Tyto mateřské školy jsou sloučené do jednoho právního subjektu. Zřizovatelem mateřských škol je Město Humpolec. Kapacita jednotlivých pracovišť je na 1. MŠ 112 dětí, 2. MŠ 176 dětí a 3. MŠ 97 dětí. Mateřské školy jsou z důvodu anonymizace kódovány a účelem diplomové práce není tyto školy jakkoli porovnávat.

Výzkumný vzorek pro zjištění SVO 4

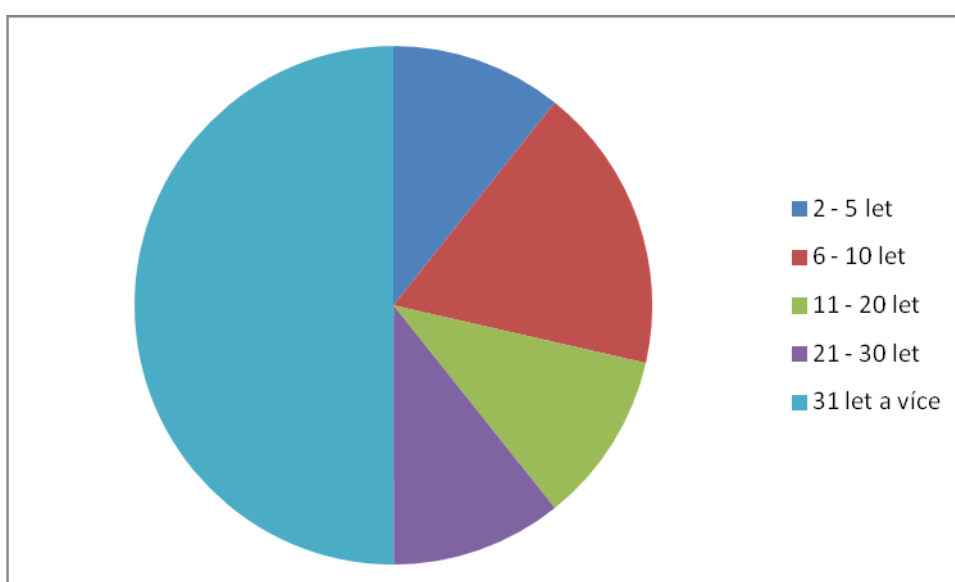
Výzkum je proveden s celkem čtyřiceti dětmi ze třech mateřských škol v Humpolci. Kritériem pro výběr dětí do výzkumu jsou děti ve věku 5 – 6 let bez speciálních vzdělávacích potřeb. Některé děti, které se účastní výzkumu, mají odklad školní docházky a některé děti budou mít pravděpodobně v novém školním roce odklad školní docházky a budou zůstat v mateřské škole nebo budou mít doporučení navštěvovat přípravnou třídu při základní škole. Rodiče dětí podepsali informovaný souhlas se zpracováním osobních údajů rozšířený o souhlas s fotografováním dětí podle vzoru, který pro mateřskou školu vypracoval pověřenec GDPR.

Metody zpracování a analýzy dat

Data pro SVO1 a SVO2 jsou vyhodnocena z dotazníkového šetření. V dotazníku jsou použita tři kritéria pro zjištění profesních údajů učitelek, a to dosažené vzdělání, délka pedagogické praxe a věkové rozmezí dětí ve třídě, kde v současné době učitelky působí. Následující graf ukazuje, že nejčastější dosažené vzdělání učitelek je ukončená střední pedagogická škola (19 učitelek). Vyšší odbornou školu uvedla jedna učitelka, bakalářské vzdělání pět učitelek a magisterské vzdělání tři učitelky.



Níže uvedený graf ukazuje, že nejčastěji uváděná délka pedagogické praxe učitelů mateřských škol v Humpolci je 31 let a více, do této kategorie spadá celkem 14 učitelů (50 %). Žádná z těchto učitelů nespadá do kategorie s pedagogickou praxí do jednoho roku, tři učitelky spadají do kategorie 2 – 5 let (10,71 %), pět učitelů do kategorie 6 – 10 let (17,85 %), tři učitelky do kategorie 11 – 20 let (10,71 %) a tři učitelky do kategorie 21 – 30 let (10,71 %).



Učitelky jsou rovnoměrně rozdělené, co se týče kategorií věkového rozmezí dětí ve třídách, kde působí. Většina tříd v mateřských školách v Humpolci jsou homogenní s dětmi ve věku od 3 – 4, od 4 – 5 a od 5 – 6 let. Několik tříd je heterogenních s dětmi ve věku od 4 do 6 let.

Pro zpracování **SVO3**, tedy pro testovou baterii, která zjišťuje úroveň čtenářské pregramotnosti, jsou využity materiály, které slouží učitelkám mateřských škol nejen k pedagogické diagnostice dětí. Konkrétně se jedná o materiály z publikací od autorů Bednářová, Šmardová (Školní zralost, 2011); Kucharská, Švancarová (Bezstarostné roky, 2017); Sindelarová (Předcházíme poruchám učení, 1996); Veberová a kol. (Těšíme se do školy, 1979); Havlíčková, Eichlerová (Logopedické hádanky, 2014); Naučné kartičky – protiklady. Ostatní úkoly v testové baterii jsou autorské nebo inspirované materiály z publikace od autorů Málková, Smolík (Diagnostika jazykového vývoje, 2014). Detailněji viz kapitola 3.2.3 Testová baterie pro zjištění čtenářské pregramotnosti.

Data pro **SVO4** jsou vyhodnocena z pozorování a administrace navržené testové baterie. Testování dětí probíhalo individuálně, během klidných částí režimu dne v mateřské škole. Doba trvání celkového testování byla cca 25 minut na jedno dítě.

3.2 Vlastní výzkumné šetření

Vlastní výzkumné šetření a následné výsledky výzkumu jsou prezentované v kapitolách tříděných podle specifických výzkumných otázek. V závěru je pojednáno o hlavní výzkumné otázce.

3.2.1 Erudovanost učitelek mateřských škol v čtenářské pregramotnosti

Erudovanost učitelek mateřských škol jsem zjišťovala prostřednictvím dotazníkového šetření (dotazník viz příloha 1). Konkrétně celkem deseti otevřenými a uzavřenými otázkami (otázky v dotazníku č. 1, 2, 3, 4, 8, 13, 14, 15, 16 a 17).

Otázky v dotazníku se týkaly: znalosti pojmu čtenářská pregramotnost; znalosti a uvedení pedagogické literatury, která se tímto tématem zabývá; názoru, zda je čtenářská

pregramotnost dostatečně zakotvená v současném Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání; absolvování nějakého kurzu, školení či přednášky na toto téma; uvedení kritérií, která jsou pro učitelky důležitá při výběru dětské literatury; zkušenosti, zda je běžné, že rodiče svým dětem doma předčítají knihy; souhlasu s tím, že by v předškolních třídách mateřských škol měla být intenzivnější příprava v této oblasti; uvedení nejčastějších problémů, s kterými se učitelky nejčastěji setkávají v rámci čtenářské pregramotnosti; uvedení oblastí školní zralosti, které mohou být negativně ovlivněny při nedostatečném rozvinutí této pregramotnosti; zjištění, kolik učitelek se považuje za aktivního čtenáře.

Znáte pojem čtenářská pregramotnost? V případě, že ANO, napište, co si pod tímto pojmem představujete. (otázka č. 1 v dotazníku)

Na tuto otázku odpovědělo kladně všech dvacet osm dotazovaných učitelek. Jedna učitelka s kladnou odpovědí nevedla, co si pod tímto pojmem představuje. Konkrétní odpovědi učitelek jsou uvedeny v příloze 2 (tabulka č. 1).

Učitelky určité povědomí o čtenářské pregramotnosti mají, výpovědi některých z nich jsou poměrně komplexní. Některé učitelky si ovšem pod touto oblastí představují pouze úzce specifikované poznatky, které nemusejí mít hlubší význam. Nicméně si myslím, že obecně lze konstatovat, že znalost pojmu čtenářská pregramotnost je u učitelek velmi dobrá.

Znáte nějakou pedagogickou literaturu, která se zabývá tématem čtenářské pregramotnosti? V případě, že ANO, napište jakou? (otázka č. 2 v dotazníku)

Na tuto otázku odpovědělo záporně 15 učitelek. Pedagogická literatura s tematikou čtenářské pregramotnosti, která se v dotazníkovém šetření nejčastěji objevovala, je uvedena v příloze 3 (tabulka č. 2).

Poměrně velký počet učitelek (celkem 15) nezná žádnou pedagogickou literaturu, která by se věnovala tematicce čtenářské pregramotnosti. Některá uváděná literatura s touto pregramotností příliš úzce nesouvisí, přesto zde vazbu k tomuto tématu vidím. Myslím si,

že publikací o čtenářské pregramotnosti, které by byly určeny pro učitelky mateřských škol, příliš mnoho není. Tato skutečnost by mohla být podnětem například pro odborníky na katedrách preprimární pedagogiky, ale i pro mě je toto impulz ke směřování mého dalšího profesního rozvoje.

Je podle vás čtenářská pregramotnost dostatečně zakotvená v současném Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání? (otázka č. 3 v dotazníku)

Možnosti odpovědí v této otázce byly sestaveny pomocí Likertovy škály (ano, spíše ano, spíše ne, ne, nevím). Ukázalo se, že většina učitelek (ano 6, spíše ano 15) vnímá čtenářskou pregramotnost dostatečně zakotvenou v současném Rámcovém vzdělávacím programu.

Jedna učitelka uvedla odpověď nevím. Některé učitelky (spíše ne 5, ne 1) by uvítaly konkrétnější a jasnější začlenění čtenářské pregramotnosti v Rámcovém vzdělávacím programu. Věřím, že takové opatření by učitelkám mateřských škol pomohlo v začleňování pregramotnosti do školních vzdělávacích programů a následně do praktické výchovně vzdělávací činnosti s dětmi. Problém nedostatečného ukotvení čtenářské pregramotnosti v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání se může týkat začínajících učitelek i učitelek s dlouholetou pedagogickou praxí.

Absolvovala jste během své pedagogické praxe nějaký kurz, školení či přednášku týkající se čtenářské pregramotnosti? V případě, že ANO, jaký? (otázka č. 4 v dotazníku)

Tato otázka zjišťuje, zda již učitelky absolvovaly nějaký vzdělávací program týkající se čtenářské pregramotnosti. Výsledky ukazují, že poměrně velký počet učitelek (celkem 16) žádný takový vzdělávací program zatím neabsolvoval. Kladné odpovědi učitelek jsou uvedené v příloze 4 (tabulka č. 3).

Dvě učitelky s kladnou odpovědí neuvedly, jakého vzdělávání se konkrétně zúčastnily. Jiná paní učitelka s kladnou odpovědí uvedla školení s tematikou hudebně pohybových her, které se této pregramotnosti příliš netýkají.

Uvedených vzdělávacích programů není mnoho, ale myslím si, že například díky programu místního akčního plánu (MAP) se učitelky od svých kolegyně dozvěděly cenné informace týkající se problematiky čtenářské pregramotnosti. Podle mého názoru by bylo vhodné, aby se učitelky během svého dalšího vzdělávání častěji setkávaly s touto tematikou.

Napište, která kritéria jsou pro vás důležitá při výběru dětské literatury. (otázka č. 8 v dotazníku)

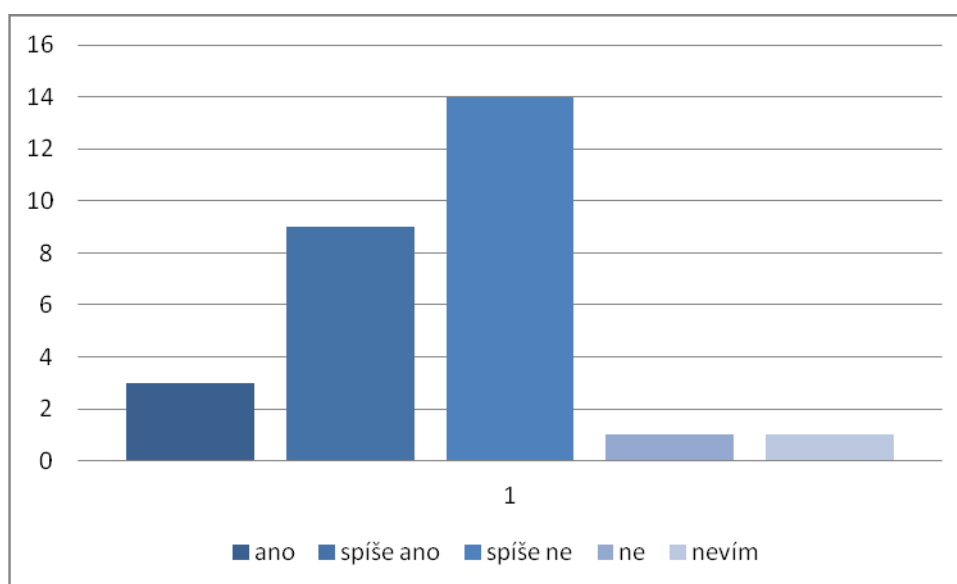
Kritéria při výběru dětské literatury vnímám jako velice důležitá. Zamýšlet se nad tím, jakou literaturu dětem předkládáme, pomůže nejen literárnímu a hodnotovému systému dítěte.

Jedna z učitelek uvádí, že nemá daná kritéria, vždy si vybere tu knihu, která se jí líbí, hodí k danému tématu. Jedna učitelka tuto odpověď pouze proškrtna. Kritéria, která jsou pro učitelky při výběru dětské literatury důležitá, jsou uvedena v příloze 5 (tabulka č. 4).

Nejčastěji uváděnými a tedy pro učitelky nejdůležitějšími kritérii při výběru dětské literatury jsou přiměřenost věku dětí, srozumitelnost textu a kvalitní ilustrace. Jako další důležitá kritéria vnímám kvalitu textu a text, který je blízký samotnému předčítajícímu.

Je podle vašich zkušeností běžné, že rodiče svým dětem doma předčítají knihy? (otázka č. 13 v dotazníku)

Možnosti odpovědí na tuto otázku byly sestaveny pomocí Likertovy škály (ano, spíše ano, spíše ne, ne, nevím). Nejčastější odpovědí se stala odpověď spíše ne (14 odpovědí), avšak hned na druhém místě je odpověď spíše ano (9 odpovědí), dále ano (3 odpovědi), ne (1 odpověď), nevím (1 odpověď). Graf ukazuje, že názor na to, zda je podle učitelek běžné, že rodiče svým dětem doma předčítají knihy, je poměrně nejednoznačný. Určitě záleží na tom, jaký vztah ke knihám mají jednotlivé rodiny. Negativní odpovědi se mohou týkat rodin s nižším socioekonomickým statusem. Takové rodiny většinou nevnímají gramotnosti obecně jako hodnotu.



Souhlasíte s tím, že by v předškolních třídách MŠ měla být intenzivnější příprava v oblasti čtenářské pregramotnosti? (otázka č. 14 v dotazníku)

Také tato otázka využila možnosti odpovědí podle Likertovy škály (ano, spíše ano, spíše ne, ne, nevím). Učitelky se shodly na tom, že souhlasí s tím, že by v předškolních třídách mateřských škol měla být intenzivnější příprava v oblasti čtenářské pregramotnosti. Kladných odpovědí je celkem 26 (10 ano, 16 spíše ano). Pouze dvě odpovědi jsou záporné.

S jakými problémy se u dětí nejčastěji setkáváte v rámci čtenářské pregramotnosti? (otázka č. 15 v dotazníku)

Odpovědi učitelek jsou uvedené v příloze 6 (tabulka č. 5). Jedna učitelka tuto odpověď pouze proškrtna. Ostatní odpovědi učitelek jsou velice zajímavé. Je vidět, že všechny dotazované učitelky pociťují u dětí určité problémy týkající se čtenářské pregramotnosti.

Nejčastěji opakované problémy jsou nesoustředěnost, neudržení pozornosti při předčítání a nezájem. Další uváděné problémy, které souvisí s řečí dítěte, jsou malá slovní zásoba, nesprávná výslovnost, komunikace a gramatika.

Myslíte si, že nedostatečné rozvinutí čtenářské pregramotnosti může v budoucnu negativně ovlivnit školní úspěšnost dítěte? V případě, že ANO, napište oblasti školní zralosti, které by podle vás mohly negativně ovlivnit školní úspěšnost dítěte. (otázka č. 16 v dotazníku)

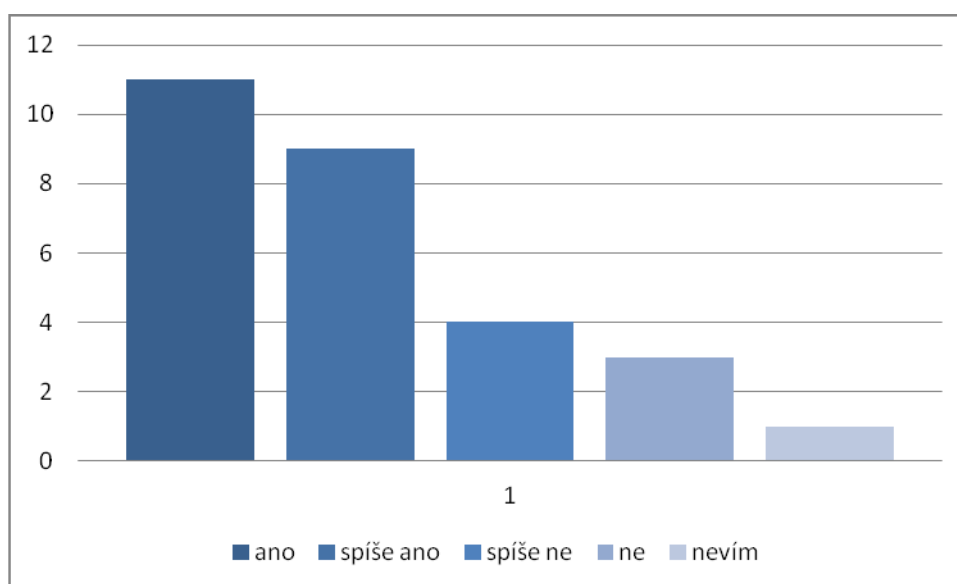
V příloze 7 (tabulka č. 6) jsou uvedeny konkrétní odpovědi učitelek na otázku, jaké oblasti školní zralosti mohou negativně ovlivnit školní úspěšnost dítěte při nedostatečném rozvinutí čtenářské pregramotnosti. Pouze jedna učitelka zakroužkovala odpověď ne a dvě učitelky uvedly, že toto nedokážou posoudit.

Přestože jsou některé výpovědi učitelek poměrně obsáhlé, mám pocit, že některé učitelky nemají povědomí o tom, jak skutečně negativně může nedostatečně rozvinutá čtenářská pregramotnost ovlivnit školní úspěšnost dítěte. Pokud je dítě v těchto oblastech školsky nezralé, je zde určitá pravděpodobnost, že se u něho může objevit riziko vzniku specifických poruch učení. Této problematice se věnuje kapitola 2. 3 Riziko vzniku specifických vývojových poruch a její podkapitoly.

Některé učitelky uváděly spíše vyučovací předměty (český jazyk: čtení, psaní), které by mohly být ve školním věku postiženy, než oblasti školní zralosti, v kterých by mělo být dítě při vstupu do školy zralé.

Považujete se vy sami za aktivního čtenáře? (otázka č. 17 v dotazníku)

Tato otázka v dotazníku je ryze osobní. Přesto jsem považovala za důležité ji položit, protože to, zda učitelka sama ráda čte, velice ovlivňuje její postoj a aktivitu k zařazování činností vedoucích k čtenářské pregramotnosti v mateřské škole. Odpovědi na tuto otázku byly sestaveny podle Likertovy škály (ano, spíše ano, spíše ne, ne, nevím).



Výsledky v grafu jsou pozitivní. Většina dotazovaných odpověděla, že sebe sama více či méně považuje za aktivního čtenáře (ano 11 odpovědí, spíše ano 9 odpovědí). Jedna učitelka uvedla odpověď nevím, čtyři učitelky spíše ne a tři učitelky uvedly odpověď ne.

3.2.2 Jak učitelky mateřských škol rozvíjí čtenářskou pregramotnost u dětí

Tato část výzkumu vychází z dotazníkového šetření, konkrétně ze sedmi otevřených nebo uzavřených otázek (otázky č. 5, 6, 7, 9, 10, 11 a 12). Otázky v dotazníku se týkaly častosti předčítání učitelek dětem v mateřské škole, používání pomůcek nebo doplňujících činností během předčítání, osvědčené dětské literatury, častosti práce s knihou během individuální činnosti učitelky s dítětem, názoru vybavenosti třídní knihovny dětskou literaturou, přibližného rozsahu dětské literatury v třídní knihovně a návštěv mateřské školy v městské knihovně.

Jak často dětem v MŠ předčítáte? (otázka č. 5 v dotazníku)

Odpovědi na tuto otázku jsou časově odstupňovány (odpovědi: denně, několikrát do týdne, občas, nikdy). Většina (celkem 24) učitelek uvedla, že dětem čte denně. Čtyři učitelky uvedly, že v mateřské škole čtou dětem několikrát do týdne. Tento pozitivní výsledek podle mě ukazuje na velkou snahu učitelek pravidelně dětem předčítat.

Používáte během předčítání nějaké pomůcky nebo doplňující činnosti? V případě, že ANO, jaké? (otázka č. 6 v dotazníku)

Celkem čtyři učitelky uvedly, že během předčítání nepoužívají žádné pomůcky nebo doplňující činnosti. Odpovědi ostatních učitelek jsou uvedeny v příloze 8 (tabulka č. 7).

Doplňující činnosti a pomůcky, které učitelky v dotazníkovém šetření uvádějí, jsou podle mého názoru určitě důležité. Nejčastěji opakovanými pomůckami v dotazníkovém šetření jsou maňásci a obrázky. Jako velice podstatné osobně považují povídání a používání doplňujících a zjišťujících otázek během čtení a po přečtení. Tyto doplňující činnosti se v odpovědích učitelek bohužel moc často neobjevovaly. Otázky mohou být buď doplňující, nebo otázky zjišťující, jak děti porozuměly textu. S otázkami se dá také pracovat před samotným čtením, můžeme tak využít čtenářskou strategii předvídání. Otázky učitelka rozlišuje podle nižší nebo vyšší kognitivní náročnosti na děti.

Napište, jaká dětská literatura se vám v praxi osvědčila. (otázka č. 7 v dotazníku)

Konkrétní odpovědi učitelek jsou uvedeny v příloze 9 (tabulka č. 8). Jedna učitelka tuto odpověď pouze proškrtna. Některé učitelky v dotazníkovém šetření neuváděly konkrétní díla dětské literatury, ale často se v dotazníku objevovaly klasické pohádky, dále pohádky o zvířátkách, s dětským hrdinou apod. Zde si uvědomuji, že jsem měla otázku v dotazníkovém šetření formulovat tak, aby učitelky napsaly konkrétní díla dětské literatury.

Z odpovědí učitelek je patrné, že v praxi rády používají knihy od klasických českých autorů, jako je Bohumil Říha, Václav Čtvrtek, Eduard Petiška, František Hrubín nebo Josef Čapek. Díla těchto autorů jsou pro dětskou literaturu bezesporu výjimečná, nicméně si myslím, že je škoda, že si více učitelek neoblíbilo nějakou kvalitní dětskou literaturu ze současné doby.

Jak často si s dětmi během individuální práce prohlížíte knihy? (otázka č. 9 v dotazníku)

Odpověď na tuto otázku je časově odstupňována (odpovědi: denně, několikrát do týdne, občas, nikdy). Nejčastěji uváděnou odpovědí (celkem 19) je, že učitelky si s dětmi několikrát do týdne prohlíží knihy během individuální činnosti. Čtyři učitelky uvedly odpověď denně a pět učitelek uvedlo odpověď občas.

Vzhledem k tomu, že by výchova a vzdělávání měla být v mateřské škole přiměřeně vyvážená, co se týče různých aktivit s dětmi, považují častost této odpovědi za odpovídající.

Je podle vás vaše třídní knihovna dobře vybavená dětskou literaturou? (otázka č. 10 v dotazníku)

Odpovědi na otázku jsou sestaveny podle Likertovy škály (ano, spíše ano, spíše ne, ne, nevím). Většina učitelek podle dotazníkového šetření vnímá vybavenost jejich třídní knihovny dětskou literaturou pozitivně (celkem 13 učitelek odpovědělo ano, 11 učitelek spíše ano). Tři učitelky hodnotily vybavenost třídní knihovny negativně a jedna učitelka odpověděla nevím. Odpověď nevím si v tomto případě nedokážu dobře vysvětlit.

Jaký je přibližný rozsah dětské literatury ve vaší třídní knihovně? (otázka č. 11 v dotazníku)

Otázka týkající se přibližného rozsahu dětské literatury navazuje na předchozí otázku, kdy bylo zjišťováno, jak jsou učitelky spokojeny s vybaveností jejich třídní knihovny. Co se týče množství knih, odpovědi postupně gradovaly, a to cca 10, cca 30, cca 50, cca 70, cca 90 a více než 110 knih dětské literatury v třídní knihovně.

Výsledky ukazují, že vybavenost knihoven ve třídách je čtyřikrát cca 50 knih, šestkrát cca 70 knih, osmkrát cca 90 knih a desetkrát více než 110 knih. Myslím si, že třídy mateřských škol v Humpolci jsou obecně dobře vybavené dětskou literaturou. Více než 110 knih na jednu třídu je opravdu kvalitní rozsah. Všechny tři mateřské školy mají navíc ještě společnou školní knihovnu, kde najdou učitelky nejrůznější pedagogické publikace

(pedagogické, pedagogicko-psychologické, logopedické, pedagogické metodiky, didaktické materiály), ale i dětskou literaturu, kterou si mohou na svou třídu půjčit. Fotografie třídních knihoven z mateřských škol, viz příloha 10.

Chodíte s dětmi do městské knihovny? V případě, že ANO, jak často? (otázka č. 12 v dotazníku)

Kladných odpovědí v dotazníkovém šetření je celkem 20, z toho šestnáct uvádí, že navštěvují městskou knihovnu jednou za rok, a čtyři uvádí, že navštěvují knihovnu jednou až dvakrát za rok. Osm učitelek uvedlo, že městskou knihovnu nenavštěvují, a to z důvodu, že působí ve třídách s velkým počtem dětí do čtyř let věku. Fotografie z návštěvy městské knihovny, viz příloha 11.

3.2.3 Testová baterie pro zjištění čtenářské pregramotnosti

Testová baterie pro posouzení úrovně čtenářské pregramotnosti je vytvořena pro zjišťování specificky výzkumné otázky 4. Testová baterie je sestavena z osvědčených materiálů z publikací od autorů Bednářová, Šmardová (Školní zralost, 2011); Kucharská, Švancarová (Bezstarostné roky, 2017); Sindelarová (Předcházíme poruchám učení, 1996); Veberová a kol. (Těšíme se do školy, 1979); Havlíčková, Eichlerová (Logopedické hádanky, 2014); Naučné kartičky – protiklady. Ostatní úkoly v testové baterii jsou autorské nebo inspirované materiály z publikace od autorů Málková, Smolík (Diagnostika jazykového vývoje, 2014).

Testová baterie pro zjištění úrovně čtenářské pregramotnosti obsahuje oblasti myšlení a řeč, zrakové a sluchové vnímání, paměť, prostorovou a pravolevou orientaci, grafomotoriku a vizuomotoriku. Testová baterie obsahuje celkem devatenáct úkolů. Úkoly a příslušné materiály jsou uvedeny pod jednotlivými oblastmi, které jsou díky nim rozvíjeny.

1. Zrakové vnímání – paměť

Zraková paměť je zjišťovaná na řadě předkládaných obrázků. Dítěti jsou ukázány čtyři obrázky (míč, kytka, kočka, tužka), které si má zapamatovat a po zakrytí obrázků jej vyjmenovat. Obrázky jsou před dítě předkládány postupně směrem zleva doprava. Obrázky jsou autorské, viz příloha 12.

2. Zrakové vnímání – diference

Shodné a lišící se dvojice určuje dítě na obrazovém materiálu z publikace od autorky J. Bednářové, V. Šmardové (Školní zralost, 2011), viz příloha 13. Eviduje se počet správných a chybných odpovědí na celkem dvaceti osmi obrázcích lišících se detailem.

3. Zrakové vnímání – figura a pozadí

K vyhledávání tvaru na pozadí slouží obrazový materiál z publikace od autorky J. Bednářové, V. Šmardové (Školní zralost, 2011), viz příloha 14. Eviduje se chybovost při nalezení všech pěti obrázků.

4. Sluchové vnímání – paměť

Sluchová paměť je hodnocena podle schopnosti opakovat čtyři slova ve správném pořadí (kamna, ulice, stůl, kůl). Testovaná slova jsou použita z publikace od autorky B. Sindelarové (Předcházíme poruchám učení, 1996).

5. Sluchové vnímání – diference

Zvukově podobné reálné dvojice slov jsou dítěti zřetelně artikulovány. Dítě určuje, zda jsou tato slova stejná, nebo nikoli. Dvojice slov (dříve – dříve; pak – pak; boudy – body; teď – teď, níž – než; až – už; pro – pro; sít – snít) jsou použité z publikace od autorky B. Sindelarové (Předcházíme poruchám učení, 1996).

6. Sluchové vnímání – diference

Zvukově podobné dvojice slov, tzv. pseudoslov, jsou dítěti zřetelně artikulovány. Dítě určuje, zda jsou tato slova stejná, nebo nikoli. Dvojice slov (sun – son; pit – pit; zaf – zaf; sip – sit; ket – kat; toř – toř; mes – mek; lin – len) jsou použité z publikace od autorky B. Sindelarové (Předcházíme poruchám učení, 1996).

7. Sluchové vnímání – sluchová analýza první hlásky

První hláska ve slově je zjišťována pomocí obrázkových karet ze starších didaktických materiálů používaných v mateřských školách, viz příloha 15. Jedná se o určení první hlásky ve slovech slon, ovce, žirafa, kočka, mravenec a ryba.

8. Sluchové vnímání – sluchová analýza slabik

Rytmické cítění a určování počtu slabik v šestnácti slovech je zjišťováno pomocí materiálu z publikace od autorky E. Veberové (Těšíme se do školy, 1979), viz příloha 16. Testují se slova jednoslabičná až čtyřslabičná.

9. Tvoření rýmu

Schopnost rýmování je zjišťována pomocí pěti rytmičkových hádanek z publikace od autorek J. Eichlerové a I. Havlíčkové (Logopedické hádanky, 2014), viz příloha 17. Rýmování je usnadněno tím, že dítě dosazuje jeden z obrázků, který se k danému rýmu hodí.

10. Pozornost

Rychlé jmenování obrázků sleduje chybovost, pozornost dítěte, pohyb očí zleva doprava a měří se doba čtení. Obrázková tabulka je autorská, ale je inspirovaná materiálem z publikace od autorů G. Málková a F. Smolík (Diagnostika jazykového vývoje, 2014), viz příloha 18. Obrázková tabulka obsahuje pět opakujících se obrázků v pěti řádcích a osmi sloupcích.

11. Myšlení a řeč – slovní zásoba (nadřazené pojmy)

Rozsah slovní zásoby zjišťuje úkol prostřednictvím tvoření nadřazených pojmů (např. zelenina, nářadí, dopravní prostředky apod.). K tomuto úkolu je použit materiál z publikace od autorek J. Bednářová, V. Šmardová (Školní zralost, 2011), viz příloha 19.

12. Myšlení a řeč – slovní zásoba (podřazené pojmy)

Rozsah slovní zásoby zjišťuje také tento úkol prostřednictvím jmenování slov, která jsou určitému pojmu podřazená. Jedná se konkrétně o pojmy ovoce a oblečení. Úkol je bez obrazového materiálu.

13. Myšlení a řeč – gramatická správnost řeči

Gramatická správnost řeči je zjišťována pomocí autorského obrazového materiálu, viz příloha 20, který je inspirovaný materiálem z publikace od autorů G. Málková a F. Smolík (Diagnostika jazykového vývoje, 2014). Dítěti ukážeme obrazový materiál a řekneme gramaticky chybnou větu, úkolem dítěte je říct větu gramaticky správně. Cílová věta je v zásadě popisem obrázku.

14. Myšlení a řeč – antonyma

Pojmenování jednotlivých protikladů je zjišťováno pomocí didaktického materiálu Naučné kartičky – protiklady, viz příloha 21. Použito je celkem šest dvojic protikladů (např. malý – velký; veselý – smutný).

15. Myšlení a řeč – nesmyslné obrázky

Úkol zjišťuje myšlení a gramatickou správnost řeči pomocí obrazového materiálu z publikace od autorek J. Bednářová a V. Šmardová (Školní zralost, 2011), viz příloha 22. Úkolem dítěte je poznat a pojmenovat nesmysl na šesti obrázcích.

16. Myšlení a řeč – posloupnost děje

Složení posloupnosti děje z obrázků a následný popis situace je zjišťován pomocí obrazového materiálu z publikace od autorek J. Bednářová, V. Šmardová (Školní zralost, 2011), viz příloha 23. Cílem úkolu je úroveň vyjadřování, tvoření souvislostí, návaznost v ději a slovní zásoba.

17. Prostorová a pravolevá orientace

Prostorová a pravolevá orientace je zjišťována pomocí obrazového materiálu z publikace od autorek A. Kucharská a D. Švancarová (Bezstarostné roky, 2017), viz příloha 24. V úkolu se dítě snaží správně uklidit hračky do skříně podle daných instrukcí (např. kbelíček byl vpravo dole). Hodnotí se správné určení pravé a levé strany, správné pochopení slov dole, nahoře a uprostřed.

18. Grafomotorika

Grafomotorické cvičení je testováno z materiálu od autorek J. Bednářová a V. Šmardová (Školní zralost, 2011), viz příloha 25. V úkolu jsou dvě

grafomotorická cvičení – zuby a horní smyčky. Hodnotí se správný špetkový úchop psacího náčiní a provedení grafomotorických cviků.

19. Vizuomotorika

Překreslení obrázku podle předlohy z publikace od autorek A. Kucharská a D. Švancarová (Bezstarostné roky, 2017), viz příloha 26. U překreslení obrázku podle předlohy se hodnotí koordinace ruky a očí a provedení linií, plynulost čar.

Testová baterie čtenářské pregramotnosti jako nástroj orientační pedagogické diagnostiky pro učitelky mateřských škol

Tato testová baterie může sloužit pro učitelky mateřských škol k rozvoji čtenářské pregramotnosti u dětí ve věku 5 – 6 let. Učitelkám mateřských škol zároveň pomůže k orientační pedagogické diagnostice dítěte, konkrétně pro posouzení úrovně čtenářské pregramotnosti. Učitelky by mohly ze zjištěných výsledků dát rodičům případné doporučení k procvičování aktivit, ve kterých je dítě nejisté.

Během práce s testovou baterií je třeba pracovat s dítětem individuálně a v klidové atmosféře. V případě potřeby doporučuji udělat mezi aktivitami pauzu, popřípadě změnu činnosti. Dále je důležité, aby dítě každému úkolu dostatečně porozumělo a mělo možnost pracovat svým tempem. Pro dítě je motivující pozitivní zpětná vazba.

Pro snazší administraci testování jednotlivých úkolů jsem vytvořila záznamový arch, viz příloha 27. Úkoly 18 a 19 se hodnotí škálově (nezvládá, zvládá s dopomocí, zvládá samostatně). U ostatních úkolů se v příslušných tabulkách hodnotí chybovost nebo se vypisují konkrétní odpovědi dítěte. V závěru záznamového archu má učitelka prostor pro své poznámky, které vypožorovala během práce s testovou baterií.

Na základě vyhodnocování učitelka zjistí, v které oblasti čtenářské pregramotnosti je dítě úspěšné, nebo naopak, co je třeba ještě více procvičovat. Zjištění úrovně čtenářské pregramotnosti u dětí pomůže učitelce při plánování zařadit odpovídající vzdělávací nabídku.

3.2.4 Úroveň čtenářské pregramotnosti u dětí ve věku 5 – 6 let

Tato kapitola představuje výsledky výzkumu zjišťované v jednotlivých oblastech čtenářské pregramotnosti, které byly sledovány u čtyřiceti dětí (21 dívek, 19 chlapců) v celkem devatenácti úkolech. Výsledky výzkumu byly zjištěny pomocí testové baterie, viz kapitola 3.2.3.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Zraková paměť

Zraková paměť byla zjišťována na řadě čtyř předkládaných obrázků (míč, květina, kočka, tužka). Po zakrytí šátkem měly děti vyjmenovat obrázky ve správném pořadí. Potvrdila se poměrně velká úspěšnost dětí v tomto úkolu, celkem 29 dětí vyjmenovalo správně všechny čtyři obrázky. Přehození jednoho obrázku nebo vynechání jednoho obrázku jsem evidovala u osmi dětí. Tři děti udělaly takovéto chyby dvě. Fotografie k úkolu rozvíjející zrakovou paměť, viz příloha 28.

Zraková diferenciac

Shodných a lišících se dvojic obrázků bylo v tomto úkolu celkem dvacet osm. Pouze dvě děti z celkového počtu určily všechny dvojice obrázků správně. Ostatní děti chybovaly následovně: čtyři děti – 1 chyba, deset dětí – 2 chyby, devět dětí – 3 chyby, deset dětí – 4 chyby, čtyři děti – 5 chyb, jedno dítě – 6 chyb. Nicméně počet chyb u jednotlivých dětí není velký. Zrakovou diferenciaci hodnotím také pozitivně. Fotografie k úkolu rozvíjející zrakovou diferenciaci, viz příloha 29.

Figura a pozadí

Vyhledávání tvarů na pozadí dětem nedělalo obtíže. Celkem třicet sedm dětí našlo všech pět obrázků na pozadí. Tři děti ukázaly chybně jeden prvek na pozadí. Fotografie k úkolu rozvíjející zrakovou figuru a pozadí, viz příloha 30.

SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ

Sluchová paměť

Sluchová paměť byla zjišťována na základě vyslovení čtyř slov (kamna, ulice, stůl, kůl). Úkolem dětí bylo zopakovat všechna slova ve správném pořadí. Všimla jsem si, že dětem poměrně dlouho trvá, než začnou slova opakovat. Oproti zrakové paměti děti v úkolu se sluchovou pamětí poměrně hodně chybovaly. Celkem čtrnáct dětí zopakovalo slova ve správném pořadí. Dvacet jedna dětí v tomto úkolu chybovalo: sedm dětí vynechalo nebo pozměnilo jedno slovo; sedm dětí vynechalo dvě slova a sedm dětí si vzpomnělo pouze na jedno slovo. Pět dětí si nevzpomnělo ani na jedno ze slov. Ukazuje se, že úroveň sluchové paměti je u dětí poměrně slabá.

Sluchová diferenciac (reálná slova)

Sluchová diferenciac byla zjišťována pomocí osmi dvojic reálných slov (dříve – dřívě, pak – pak, boudy – body, teď – teď, niž – než, až – už, pro – pro, sít – snít). Úkolem dětí bylo, aby určily, zda je dvojice slov stejná, nebo nikoli. Celkem sedmnáct dětí určilo všech osm dvojic slov správně. Ostatní děti chybovaly následovně: osm dětí – 1 chyba, šest dětí – 2 chyby, šest dětí – 3 chyby, dvě děti – 4 chyby a jedno dítě – 6 chyb. Opět se ukazuje, že poměrně velký počet dětí (celkem 23) více či méně chyboval.

Sluchová diferenciac (pseudoslova)

Podobný úkol zjišťuje sluchovou diferenciaci u pseudoslov (sun – son, pit – pít, zaf – zaf, sip – sít, ket- kat, toř – toř, mes – mek, lin – len). Úkol byl motivován řečí robotů, děti měly opět určit, zda je dvojice slov stejná, nebo nikoli. Celkem sedmnáct dětí určilo všech osm dvojic slov správně. Ostatní děti chybovaly následovně: dvanáct dětí – 1 chyba, osm dětí – 2 chyby, dvě děti – 4 chyby a jedno dítě – 5 chyb. Také ve sluchové diferenciaci pseudoslov chybovalo celkem 23 dětí.

Sluchová analýza první hlásky

První hlásku ve slovech (slon, ovce, žirafa, kočka, mravenec a ryba) měly děti určit pomocí obrazových karet. Třináct dětí určilo první hlásku u všech šesti slov správně. Ostatní děti chybovaly následovně: dvanáct dětí – 1 chyba, čtyři děti – 2 chyby, jedno dítě - 3 chyby, tři děti – 4 chyby, tři děti – 5 chyb a čtyři děti – 6 chyb. Poměrně velký počet dětí určit chybně první hlásku u jednoho slova. Přesto se mi zdá chybovost opět poměrně velká. Fotografie úkolu zjišťující sluchovou analýzu první hlásky, viz příloha 31.

Sluchová analýza slabik

Sluchová analýza slabik byla zjišťována pomocí obrazového materiálu. Úkolem dětí bylo vytleskat celkem šestnáct slov, určit počet slabik a přiřadit správný počet puntíků podle počtu slabik k danému obrázku. Ze zjištěných výsledků vidíme, že sluchová analýza slabik je v celku na dobré úrovni. Celkem dvacet dětí určilo počet slabik u všech slov správně. Ostatní děti chybovaly následovně: osm dětí – 1 chyba, jedno dítě - 2 chyby, jedno dítě – 3 chyby, šest dětí – 4 chyby, dvě děti – 5 chyb, jedno dítě - 7 chyb a jedno dítě – 8 chyb. V tomto úkolu jsem jako chyby nepočítala slova, z kterých děti tvořily zdobněliny, popřípadě nazvaly slovo synonymem, jež bylo k obrázku relevantní. Fotografie k úkolu rozvíjející sluchovou analýzu slabik, viz příloha 32.

TVOŘENÍ RÝMU

Schopnost rýmování byla zjišťována pomocí pěti rytmických hádanek. Slovo, které mělo dítě do rytmické hádanky dosadit, bylo znázorněno v ilustracích publikace. Výsledky ukazují, že pouze šest dětí určilo všech pět slov do rýmu správně. Chybovost dětí byla tedy poměrně značná, a to konkrétně: patnáct dětí – 1 chyba, jedenáct dětí – 2 chyby, sedm dětí – 3 chyby. Jedno dítě nedosadilo do rýmů správně ani jedno slovo. Nejčastěji děti chybovaly (celkem 33 chybných odpovědí) v první rytmické hádance „Káně letí kolem – děti“. Fotografie k úkolu rozvíjející tvoření rýmů, viz příloha 33.

POZORNOST

V tomto úkolu měly děti rychle jmenovat obrázky, které se nepravidelně střídaly. Celkem pět obrázků (ryba, židle, jablko, auto, strom) se střídalo v tabulce s pěti řádky a osmi sloupci. Sledovala jsem chybovost dětí při čtení obrázků, pozornost, pohyb očí zleva doprava a měřila jsem dobu čtení.

Celkem dvacet osm dětí přečetlo všechny obrázky v tabulce bez chyby. Chybovost ostatních dětí byla: sedm dětí – 1 chyba, tři děti – 2 chyby, jedno dítě – 3 chyby, jedno dítě čtyři chyby. Šest dětí mělo tendenci číst obrázky v druhém řádku směrem zprava doleva. Pět dětí přeskočilo při čtení o jeden řádek níže. Děti, které četly chybným směrem, nebo přeskočily o řádek níže, jsem upozornila a dále již pokračovaly správně. Jedna dívka z celkového počtu dětí měla problém udržet pozornost. Po přečtení každého řádku se již chtěla věnovat něčemu jinému a měla tendenci úkol nedokončit. Doby čtení uvádím v tabulce, viz příloha 34. Většině dětí trvalo přečtení všech obrázků kolem jedné minuty. Nejkratší naměřený čas přečtení obrázků byl 0: 35 sekund a nejdelší naměřený čas přečtení obrázků byl 1: 47 sekund, což je velký individuální rozdíl. Fotografie úkolu zjišťující pozornost dětí u jmenování obrázků, viz příloha 35.

MYŠLENÍ A ŘEČ

Slovní zásoba (nadřazené pojmy)

Slovní zásoba, konkrétně nadřazené pojmy byly zjišťovány pomocí obrazového materiálu, v kterém mělo dítě určit celkem devět nadřazených pojmů (ovoce, zelenina, hračky, oblečení, náradí, nábytek, dopravní prostředky, nádobí a zvířata). Pouze tři děti pojmenovaly správně všech devět nadřazených pojmů. Chybovost ostatních dětí byla: čtyři děti – 1 chyba, dvanáct dětí – 2 chyby, šest dětí – 3 chyby, devět dětí – 4 chyby, čtyři děti – 5 chyb a dvě děti – 6 chyb. Nejčastěji dětem dělaly problém nadřazené pojmy dopravní prostředky (chybně odpovědělo 29 dětí) a nábytek (chybně odpovědělo 29 dětí). Dále děti chybně označovaly pojmy nádobí (22 chybných odpovědí) a ovoce (14 chybných odpovědí). Termín ovoce děti nejčastěji zaměňovaly s pojmem zelenina. Slovní zásoba

nadřazených pojmů se tedy celkově nejeví příliš pozitivně. Fotografie úkolu zjišťující slovní zásobu nadřazených pojmů, viz příloha 36.

Slovní zásoba (podřazené pojmy)

Zjišťování slovní zásoby, konkrétně podřazených pojmů probíhalo jmenováním toho, co do dané skupiny patří. Podřazené pojmy jsou zjišťovány u pojmů ovoce a oblečení. U pojmu ovoce si pět dětí nevzpomnělo ani na jeden druh ovoce. Ostatní děti jmenovaly počet kusů ovoce následovně: dvě děti – 1 kus, tři děti – 2 kusy, dvanáct dětí – 3 kusy, pět dětí – 4 kusy, čtyři děti – 5 kusů, čtyři děti – 6 kusů, čtyři děti – 7 kusů a jedno dítě dokonce 12 kusů ovoce.

U pojmu oblečení si dvě děti nevzpomněly ani na jeden kus oblečení. Ostatní děti jmenovaly počet kusů oblečení následovně: pět dětí – 3 kusy, deset dětí – 4 kusy, dvě děti – 5 kusů, sedm dětí – 6 kusů, šest dětí – 7 kusů, čtyři děti – 8 kusů, tři děti – 9 kusů a jedno dítě dokonce 15 kusů oblečení. Jak je vidět, mezi dětmi jsou i v tomto úkolu opravdu velké individuální rozdíly.

Úkol zjišťující slovní zásobu nadřazených pojmů hodnotím nepříznivě. U úkolu zjišťujícího aktivní slovní zásobu podřazených pojmů jsou mezi dětmi velké individuální rozdíly. Některé děti mají opravdu omezenou slovní zásobu. Děti s větším rozsahem slovní zásoby nadřazených a podřazených pojmů není mnoho.

Gramatická správnost řeči

Gramatická správnost řeči byla zjišťována pomocí obrazového materiálu. Úkol spočívá v tom, že dítě slyší gramaticky chybnou větu a jeho úkolem je říct větu gramaticky správně. Cílová věta je v zásadě popisem obrázku. Výsledky gramaticky správně tvořených vět jsou u dětí následující. Celkem dvacet šest dětí opravilo všechny čtyři věty správně. Ostatní děti chybovaly následovně: pět dětí – 1 chyba, pět dětí – 2 chyby, dvě děti – 3 chyby. Dvě děti neopravily správně ani jednu gramaticky chybnou větu. Většina

chybných odpovědí byly pouhým zopakováním gramaticky chybných vět. Ze zjištěných výsledků vyplývá, že úroveň vnímání gramaticky chybných vět je nerovnoměrná, přesto s převahou správných odpovědí. Fotografie úkolu zjišťující gramatickou správnost řeči, viz příloha 37.

Antonyma

Antonyma byla zjišťována na obrazových kartách, kde bylo dohromady šest dvojic protikladů. Bylo zjištěno, že osm dětí pojmenovalo všechna antonyma správně a deset dětí v úkolu chybovalo jedenkrát. Ostatní děti chybovaly následovně: třináct dětí – 2 chyby, sedm dětí – 3 chyby a dvě děti – 4 chyby. Přestože několik dětí udělalo v úkolu jednu nebo dvě chyby, hodnotím výsledky pojmenování antonym poměrně pozitivně. Fotografie úkolu zjišťující znalost a použití antonym, viz příloha 38.

Nesmyslné obrázky

Úkol pomocí obrazového materiálu zjišťoval myšlení, konkrétně poznání a pojmenování nesmyslu a gramatickou správnost řeči. Výsledky ukazují, že téměř většina dětí správně pojmenovala nesmysl u všech šesti obrázků. Pouze dvě děti uvedly u jednoho obrázku chybnou odpověď, nevztahující se na konkrétní pojmenování nesmyslu, a pět dětí uvedlo u jednoho obrázku odpověď nevím. Popisy dětí u jednotlivých nesmyslů, viz tabulka v příloze 39. Z uvedených výpovědí vyplývá, že převážnou většinu odpovědí tvoří věty jednoduché. Časté jsou gramaticky chybné věty, které ještě odpovídají vývojovému období dětí. Často se opakuje také nespisovnost některých slov.

Posloupnost děje

Zjišťování posloupnosti děje probíhalo pomocí obrazového materiálu. Úkolem dětí bylo složit správně vývojové stádium růstu stromu a následně popsat celou situaci, která se na obrázcích odehrála. V popisech dětí byla zjišťována úroveň vyjadřování, tvoření souvislostí, návaznost v ději a slovní zásoba.

Z celkového počtu dětí nedokázaly správně děj z obrázků poskládat čtyři děti. Dalších pět dětí chybovalo následovně: dvě děti – 1 chyba, tři děti – 2 chyby ve skládání posloupnosti děje z obrázků. Tyto děti byly na své chyby upozorněny a následně se děj snažily opravit. Skládání posloupnosti děje z obrázků hodnotím velice pozitivně. Popisy situací, viz tabulka v příloze 40. Z uvedených popisů situací je patrné, že jsou opět poměrně velké individuální rozdíly mezi dětmi. Popisy některých dětí jsou velice strohé, s vynecháním několika detailů, jiné děti popisují situaci poměrně detailně a přidávají ještě své myšlenky. Některé děti vynechávají ve větách podmět. Často se objevují nespisovná slova a občas gramaticky chybné tvoření vět. Fotografie úkolu zjišťující skládání posloupnosti děje, viz příloha 41.

PROSTOROVÁ A PRAVOLEVÁ ORIENTACE

K úkolu zjišťujícímu prostorovou a pravolevou orientaci byl použit obrazový materiál. Úkolem dítěte bylo umísťovat obrázky správně podle zadávaných kritérií. Během plnění úkolu bylo zjišťováno správné určení pravé a levé strany, správné pochopení slov dole, nahoře a uprostřed. Bylo zjištěno, že celkem dvacet dětí správně určilo všech šest pozic. Ostatní děti chybovaly následovně: osm dětí – 1 chyba, devět dětí – 2 chyby, jedno dítě – 3 chyby a dvě děti – 4 chyby. Nejčastější chybovost byla v určení pravé nebo levé strany. Z výsledků vyplývá, že pravolevá orientace není ještě u poloviny testovaných dětí úplně dobře fixována, toto je však vzhledem k vývojovému období dětí běžné. Fotografie úkolu zjišťující prostorovou a pravolevou orientaci, viz příloha 42.

GRAFOMOTORIKA

Úroveň grafomotoriky byla zjišťována na dvou grafomotorických cvičeních – „zuby“ a „horní smyčky“. Dále byl hodnocen správný špetkový úchop psacího náčiní. Provedení grafomotorických cviků bylo hodnoceno škálově (nezvládá, zvládá s dopomocí, zvládá samostatně). U grafomotorického cviku „zuby“ bylo zjištěno u třiceti pěti dětí správné samostatné provedení. Dvě děti tento grafomotorický cvik vůbec nezvládaly a tři děti zvládaly s dopomocí. U grafomotorického cviku „horní smyčky“ bylo zjištěno u patnácti

dětí správné samostatné provedení. Osm dětí tento grafomotorický cvik vůbec nezvládlo a sedmnáct dětí zvládlo cvik s dopomocí. Z výsledků vyplývá, že výrazně horší je u dětí provedení grafomotorického cviku „horní smyčky“. Fotografie úkolu zjišťující úroveň grafomotoriky, viz příloha 43. Poměrně negativně vnímám výsledek zjištěný u správného špetkového úchopu psacího náčiní. Špatný úchop psacího náčiní mělo sedmnáct ze čtyřiceti dětí. Tyto děti většinou držely tužku třemi prsty (palcem, ukazováčkem a prostředníčkem), viz příloha 44.

VIZUOMOTORIKA

Úroveň vizuomotoriky byla zjišťována pomocí překreslení robota na obrazovém materiálu. Byla hodnocena koordinace oko – ruka a provedení. V tomto úkolu jsem u žádného z dětí nezpozorovala, že by koordinace oko – ruka byla nějakým způsobem nedokonalá. Provedení překreslených robotů bylo v dvaceti osmi případech velice přesné. U pěti dětí bylo provedení nedokonalé, čtyřem dětem chyběl jeden detail a třem dětem chyběly dva detaily ve výsledném překresleném obrázku. Úroveň vizuomotoriky u dětí hodnotím velice pozitivně. Fotografie úkolu zjišťující úroveň vizuomotoriky, viz příloha 45.

3.2.5 Úroveň myšlení a řeči jako oblasti čtenářské pregramotnosti u dětí ve věku 5 – 6 let v Humpolci

Obecně lze ze zjištěných výsledků výzkumu konstatovat, že myšlení a řeč jako oblast čtenářské pregramotnosti u dětí ve věku 5 – 6 let je na poměrně dobré úrovni, avšak s dost výraznými individuálními rozdíly mezi dětmi.

Pozitivně hodnotím úroveň těchto konkrétních oblastí čtenářské pregramotnosti: zrakové vnímání (zraková paměť, diferenciací, figura a pozadí), sluchová analýza slabik, pozornost a rychlé jmenování obrázků, vnímání gramaticky správné řeči, znalost antonym, poznání nesmyslu na obrázcích, skládání poslovnosti děje z obrázků a vizuomotoriku.

Oblasti, ve kterých se ukázaly obecně slabší výsledky, jsou sluchové vnímání (sluchová paměť, diferenciací reálných slov a pseudoslov, analýza první hlásky), dále tvoření rýmu a slovní zásoba nadřazených pojmů.

Poměrně velké individuální rozdíly se ukázaly v oblasti slovní zásoby podřazených pojmů, v oblasti prostorové a pravolevé orientace a v oblasti grafomotoriky byly zjištěny individuální rozdíly v provedení grafomotorického cviku „horní smyčky“ a ve správném špetkovém úchopu psacího náčiní.

3.3 Celkové shrnutí výsledků výzkumu

Tato kapitola shrnuje výsledky všech specifických výzkumných otázek a hlavní výzkumnou otázku.

SVO1: Úroveň erudovanosti učitelek mateřských škol v čtenářské pregramotnosti

V úvodu dotazníkového šetření jsem zjistila, že nejčastější dosažené vzdělání učitelek mateřských škol je ukončená střední pedagogická škola. Dále bylo zjištěno, že nejčastěji uváděná délka pedagogické praxe učitelek mateřských škol v Humpolci je 31 let a více.

Erudovanost učitelek v oblasti čtenářské pregramotnosti vnímám jako velmi dobrou co se týče znalosti pojmu čtenářská pregramotnost, dále v zamýšlení se nad kritérii při výběru dětské literatury, ve vnímání důležitosti intenzivního začleňování této pregramotnosti v předškolních třídách mateřských škol, ve všímání si problémů v rámci čtenářské pregramotnosti u dětí. Názor na to, zda je podle učitelek běžné, že rodiče svým dětem doma předčítají knihy, je poměrně nejednoznačný. Určitě záleží na tom, jaký vztah ke knihám mají jednotlivé rodiny. Pozitivní bylo také zjištění v oblasti osobní, kdy většina dotazovaných učitelek odpověděla, že sebe sama více či méně považuje za aktivního čtenáře.

Co se týče vnímání zakotvenosti čtenářské pregramotnosti v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, má většina učitelek pocit, že je zde tato problematika dostatečně zakotvená. Celkem šest učitelek by uvítalo konkrétnější a jasnější začlenění čtenářské pregramotnosti v tomto kurikulárním dokumentu. Věřím, že takové opatření by učitelkám pomohlo v začleňování pregramotnosti do školních vzdělávacích programů a následně do praktické výchovně vzdělávací činnosti.

Horší výsledky jsem zjistila u znalosti pedagogické literatury týkající se čtenářské pregramotnosti a také v absolvování vzdělávacích programů zaměřených na tuto problematiku. Dále jsem ze zjištěných výsledků měla pocit, že některé učitelky nemají dostatečné povědomí o tom, jak skutečně negativně může nedostatečně rozvinutá čtenářská pregramotnost ovlivnit školní úspěšnost dítěte.

SVO2: Jak učitelky mateřských škol rozvíjí čtenářskou pregramotnost u dětí

Výsledky toho, jak učitelky rozvíjí čtenářskou pregramotnost u dětí, byly zjištěny z dotazníkového šetření. Mezi pozitivní zjištění patří, že učitelky čtou dětem v mateřských školách pravidelně, většina učitelek uvedla, že dětem čte denně. Učitelky dále uvedly, že několikrát do týdne si s dětmi prohlíží knihy během individuální činnosti. Bylo zjištěno, že učitelky vnímají vybavenost svých třídních knihoven velice kladně. Učitelky, které působí u dětí ve věku přibližně od čtyř let, navštěvují s dětmi městskou knihovnu jednou až dvakrát do roka. Osm učitelek uvedlo, že městskou knihovnu nenavštěvují, z toho důvodu, že působí ve třídách s malými dětmi, což je vzhledem k velkému počtu malých dětí ve třídě pochopitelné.

Nedostatky, které jsem shledala, se týkají doplňujících činností nebo pomůcek, které učitelky využívají během předčítání. Učitelky uvádějí, že nejčastěji používají během předčítání maňásky a obrázky. Jako velice podstatné považují povídání a otázky zjišťující porozumění textu během čtení a po přečtení. Takovéto doplňující činnosti se v odpovědích učitelek bohužel moc často neobjevovaly. Dále bylo zjištěno, že učitelky nejraději používají dětskou literaturu od klasických českých autorů, jako je Bohumil Říha, Václav Čtvrtek, Eduard Petiška, František Hrubín nebo Josef Čapek. Díla těchto autorů jsou pro dětskou literaturu bezesporu výjimečná, nicméně si myslím, že je škoda, že si více učitelek neoblíbilo nějakou kvalitní dětskou literaturu ze současné doby.

SVO3: Testová baterie pro zjištění úrovně čtenářské pregramotnosti

Testová baterie pro posouzení úrovně čtenářské pregramotnosti byla vytvořena z osvědčených materiálů z publikací od uznávaných autorů předškolní pedagogiky.

Testová baterie obsahuje celkem devatenáct úkolů z oblastí myšlení a řeči, zrakového a sluchového vnímání, paměti, prostorové a pravolevé orientace, grafomotoriky a vizuomotoriky. Testování probíhá individuálně v klidové atmosféře přibližně 25 minut. S touto testovou baterií úkolů se mi pracovalo velice dobře. Určitě by se daly ještě některé úkoly přidat nebo stávající modifikovat, já jsem však byla s touto formou testové baterie spokojená.

Zároveň bych byla ráda, když by tuto testovou baterii využívaly učitelky mateřských škol k orientační pedagogické diagnostice u dětí k posouzení úrovně čtenářské pregramotnosti. Učitelky by mohly ze zjištěných výsledků dát rodičům případná doporučení k procvičování aktivit, ve kterých je dítě nejisté, popřípadě doporučit vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Učitelce zjištění úrovně čtenářské pregramotnosti u dětí pomůže při plánování zařadit odpovídající vzdělávací nabídku. Pro snazší administraci testování jednotlivých úkolů jsem vytvořila záznamový arch.

SVO4 a hlavní výzkumná otázka: Zjištění úrovně čtenářské pregramotnosti

Výsledky zjištěné k specificky výzkumné otázce 4 a zároveň k hlavní výzkumné otázce jsou uvedené v kapitole 3.2.5. Obecně lze na základě zjištěných výsledků výzkumu konstatovat, že úroveň čtenářské pregramotnosti u dětí ve věku 5 – 6 let je na poměrně dobré úrovni, avšak s poměrně velkými individuálními rozdíly mezi dětmi.

3.4 Diskuse

Záměrem teoretické části diplomové práce bylo získání teoretických poznatků v oblasti čtenářské pregramotnosti s hlubším zaměřením na myšlení a řeč dětí. Teoretická část práce byla provázána s částí empirickou, ve které byla data získávána pomocí dotazníkového šetření a pozorování a administrace během testování dětí v celkem devatenácti úkolech.

Potenciální nepřesnosti této diplomové práce mohly vzniknout nedokonalým položením otázek v dotazníkovém šetření a zároveň nepřesným nebo strohým vyplněním dotazníků učitelkami. Nicméně si myslím, že i přes to jsem dostala odpovědi na otázky, které jsem zjišťovala. Další nepřesnosti mohly vzniknout na základě výzkumného vzorku

děti. Výzkumu se účastnily i děti, které budou mít pravděpodobně v novém školním roce odklad školní docházky, proto tyto děti mohly celkově snižovat úroveň některých zjištěných výsledků. Přesto tento fakt upozorňuje na individuální rozdíly mezi dětmi, které jsou běžné, a je třeba na ně vhodným způsobem reagovat.

Případné doporučení v dalším pokračování tohoto mého záměru by mohlo být podnětem k vytvoření publikace o čtenářské pregramotnosti pro učitelky mateřských škol, která by byla vodítkem k zařazování různých aktivit pro děti ve výchovně vzdělávacích činnostech. Dalším impulzem by mohlo být vytvoření standardizované testové baterie pro orientační pedagogickou diagnostiku dětí v oblasti čtenářské pregramotnosti, kterou by mohly učitelky po zaškolení běžně používat v mateřských školách.

Závěr

Diplomová práce je strukturována do části teoretické a empirické, tyto části jsou vzájemně provázány. Teoretická část pojednala o čtenářské pregramotnosti, provázanosti této pregramotnosti s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, hlouběji se zabývá rozvojem myšlení a řeči jako oblasti čtenářské pregramotnosti. V neposlední řadě teoretická část upozorňuje na riziko vzniku specifických vývojových poruch učení, zabývá se školní zralostí a nezralostí a poslední kapitola popisuje vliv předškolní instituce na dítě v oblasti čtenářské pregramotnosti.

Cílem empirické části bylo zmapování úrovně myšlení a řeči jako oblasti čtenářské pregramotnosti u čtyřiceti dětí ve věku 5 – 6 let v Humpolci. K tomuto cíli se váží čtyři specificky výzkumné otázky. První otázka zjišťovala, jak jsou učitelky mateřských škol v Humpolci erudované v oblasti čtenářské pregramotnosti. Výsledky ukázaly, že erudovanost učitelek v této oblasti je na poměrně dobré úrovni, objevily se zde však i mírné nedostatky, např. ve znalosti pedagogické literatury týkající se čtenářské pregramotnosti nebo v absolvování vzdělávacích programů na toto téma. Z výpovědí některých učitelek jsem měla také pocit, že si dostatečně neuvědomují nebezpečí případné nedostatečně rozvinuté čtenářské pregramotnosti, která by mohla ovlivnit školní úspěšnost dítěte.

Druhá specificky výzkumná otázka mapovala, jak učitelky u dětí rozvíjí čtenářskou pregramotnost. Mezi pozitivní aspekty rozvoje patřilo pravidelné předčítání dětem a časté zařazování prohlížení knih během individuálních činností. Mezi méně podnětné aspekty rozvoje řadím činnosti, které učitelky uváděly během předčítání a práce s textem. Chybělo mi zde povídání během četby a po četbě, používání doplňujících a zjišťujících otázek pro porozumění textu apod. Překvapilo mě také, že učitelky jen v malé míře používají současnou dětskou literaturu.

Třetí otázka se týkala navržení testové baterie, která byla následně využita pro zjišťování specificky výzkumné otázky čtyři a zároveň hlavní výzkumné otázky. Došla jsem k závěru, že úroveň čtenářské pregramotnosti u dětí ve věku 5 – 6 let je poměrně dobrá, ovšem s velkými individuálními rozdíly mezi dětmi. Mezi slabé výsledky jsem řadila oblast sluchového vnímání, tvoření rýmu a slovní zásobu nadřazených pojmu.

Mám pocit, že tato diplomová práce by měla potenciál pro využití v praxi při orientační pedagogické diagnostice v oblasti čtenářské pregramotnosti. Navržená testová baterie a příslušný záznamový arch by mohl učitelkám mateřských škol pomoci ve zjištění úrovně čtenářské pregramotnosti u dětí a v následném zařazování optimální vzdělávací nabídky.

Případné další výzkumné šetření by mohlo být podnětem k ještě hlubší analýze čtenářské pregramotnosti. Dále by bylo vhodné zařazovat čtenářskou pregramotnost do dalšího vzdělávání tak, aby se učitelky s touto problematikou více seznámily a mohly následně poznatky aplikovat do praktické výchovně vzdělávací činnosti. Učitelkám by zajisté pomohlo i vhodnější zakotvení této pregramotnosti v Rámcovém vzdělávacím programu.

Mohu upřímně říci, že zpracování této diplomové práce mě velice bavilo a ráda bych se problematice čtenářské pregramotnosti věnovala v rámci profesního rozvoje i nadále, například při sestavení publikace o čtenářské pregramotnosti, která by pomáhala učitelkám mateřských škol v zařazování odpovídajících aktivit.

Mým osobním poselstvím je vštěpovat předškolním dětem lásku ke knize a zároveň tak pokládat základní kameny pro čtenářskou gramotnost, která člověku zprostředkuje po celý život jednu z nejkrásnějších společenských a kulturních hodnot.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. BÄCKER-BRAUN, K. *Rozvoj inteligence u dětí od 3 do 6 let*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. ISBN 978-80-247-4798-9
2. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, a. s., 2011. ISBN 978-80-251-1829-0
3. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost*. Brno: Computer Press, a.s., 2011. ISBN 978-80-251-2569-4
4. BENEŠ, P. *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-36-7
5. BLOOM, P. *Jak se děti učí významu slov*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3095-3
6. BUDÍKOVÁ, J., KRUŠINOVÁ, P., KUNCOVÁ, P. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?* Brno: Computer Press, a.s., 2004 ISBN 80-722-6637-3
7. BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8
8. BYTEŠNÍKOVÁ, I. a kol. *Teoretické vymezení témat modulu Čtenářská pregramotnost. Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání. Projekt OP VVV. MŠMT, 5/2017, dostupné z:*
http://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2017/05/TeoretickeVymezeniTematModuluCpre_g3.pdf
9. DURDILOVÁ, L., KLENKOVÁ, J. *Hodnocení slovní zásoby dětí před zahájením školní docházky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-770-0
10. FELCMANOVÁ, L. a kol. *Metodika pro práci s dětmi s SVP v předškolním vzdělávání*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2019. ISBN 978-80-7496-399-5
11. HAVLÍČKOVÁ, J., EICHLEROVÁ, I. *Logopedické hádanky*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0715-3
12. HELUS, Z. *Úvod do psychologie*. Grada: Praha, 2011. ISBN 978-80-247-3037-0
13. KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka*. Brno: MC nakladatelství, 2002. ISBN 859-40-4225-026-1

14. KREJČOVÁ, L., BODNÁROVÁ, Z. a kol. *Specifické poruchy učení*. Brno: Nakladatelství Edika v Brně, 2014. ISBN 978-80-266-0600-0
15. KROPÁČKOVÁ, J., WILDOVÁ, R., KUCHARSKÁ, A. *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období*. Pedagogická orientace. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 4/2014.
16. KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1998. ISBN 80-86039-55-2
17. KUCHARSKÁ, A. a kol. *Porozumění čtenému III. Typický vývoj porozumění čtenému – metodologie, výsledky a interpretace výzkumu*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-7290-862-2
18. KUCHARSKÁ, A. a kol. *Riziko dyslexie. Pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2014. ISBN 978-80-7290-784-7
19. KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. *Bezstarostné roky*. Brno: Nakladatelství Edika v Brně, 2017. ISBN 978-80-266-1105-9
20. LACHOUT, M. *Kde bydlí řeč: jazyk a myšlení – osvojování, modely a praxe*. Praha: Metropolitan university Prague press, 2012. ISBN 978-80-86855-89-9
21. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0
22. LAUFKOVÁ, V. *Jen čtení před spaním nestačí*. Informatorium 3-8. Praha: Portál, 3/2018.
23. MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-006-5
24. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987
25. MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2005. ISBN 978-80-247-0870-6
26. MERTIN, V. *Výchovné maličkosti*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-857-9
27. MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8
28. NĚMCOVÁ, N. *Předčtenářské dovednosti dětí předškolního věku*, bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2017.

29. OPRAVILOVÁ, E., a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5
30. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9
31. PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3603-7
32. PRŮCHA, J., KOŤÁTKOVÁ, S. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4
33. PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1
34. SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., SMOLÍK F. *Diagnostika jazykového vývoje*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2014. ISBN 978-80-247-4239-7
35. SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-736-1
36. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1733-3
37. SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2014. ISBN 978-80-247-4240-3
38. SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
39. ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-1820-3
40. ŠULOVÁ, L., ZAUCHE-GAUDRON, CH. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2
41. ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: DYS-centrum, Praha o.s., 2012. ISBN 978-80-904494-9-7
42. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0
43. VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7

44. VEBEROVÁ, E., HŘEBEJKOVÁ, J. a kol. *Těšíme se do školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1979.
45. VYGOTSKIJ, L., S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1258-4
46. VYŠTEJN, J. *Dítě a jeho řeč*. Praha: Baroko & Fox, 1995. ISBN 80-85642-25-5
47. WILDOVÁ, R. *Knihy dětem zprostředkovávají životní zkušenost*. Informatorium 3-8. Praha: Portál, 6/2012.
48. WILDOVÁ, R. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v předškolním období*. Poradce ředitelky mateřské školy. Praha: nakladatelství FORUM s.r.o., 9/2011.
49. WILDOVÁ, R. *Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí*. Odborný časopis pedagogika. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1-2, 2012.
50. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7

Seznam příloh

- Příloha 1 – Dotazník pro učitelky mateřských škol
- Příloha 2 – Tabulka č. 1 (znalost pojmu)
- Příloha 3 – Tabulka č. 2 (pedagogická literatura)
- Příloha 4 – Tabulka č. 3 (absolvování vzdělávacího programu)
- Příloha 5 – Tabulka č. 4 (kritéria pro výběr dětské literatury)
- Příloha 6 – Tabulka č. 5 (nejčastější problémy)
- Příloha 7 – Tabulka č. 6 (oblasti školní zralosti)
- Příloha 8 – Tabulka č. 7 (pomůcky a doplňující činnosti)
- Příloha 9 – Tabulka č. 8 (osvědčená dětská literatura)
- Příloha 10 – Fotografie třídních knihoven
- Příloha 11 – Fotografie z návštěvy městské knihovny
- Příloha 12 – Zrakové vnímání – paměť
- Příloha 13 – Zrakové vnímání – diferenciacie
- Příloha 14 – Zrakové vnímání – figura a pozadí
- Příloha 15 – Sluchové vnímání – sluchová analýza první hlásky
- Příloha 16 – Sluchové vnímání – sluchová analýza slabik
- Příloha 17 – Tvoření rýmu
- Příloha 18 – Pozornost
- Příloha 19 – Myšlení a řeč – slovní zásoba (nadřazené pojmy)
- Příloha 20 – Myšlení a řeč – gramatická správnost řeči
- Příloha 21 – Myšlení a řeč – antonyma
- Příloha 22 – Myšlení a řeč – nesmyslné obrázky
- Příloha 23 – Myšlení a řeč – posloupnost děje
- Příloha 24 – Prostorová a pravolevá orientace
- Příloha 25 – Grafomotorika
- Příloha 26 – Vizuomotorika
- Příloha 27 – Záznamový arch
- Příloha 28 – Fotografie – zraková paměť
- Příloha 29 – Fotografie – zraková diferenciacie

- Příloha 30 – Fotografie – figura a pozadí
- Příloha 31 – Fotografie – sluchová analýza první hlásky
- Příloha 32 – Fotografie – sluchová analýza slabik
- Příloha 33 – Fotografie – tvoření rýmu
- Příloha 34 – Tabulka – doba čtení
- Příloha 35 – Fotografie – pozornost
- Příloha 36 – Fotografie – myšlení a řeč – slovní zásoba (nadřazené pojmy)
- Příloha 37 – Fotografie – myšlení a řeč – gramatická správnost řeči
- Příloha 38 – Fotografie – myšlení a řeč – antonyma
- Příloha 39 – Tabulka – nesmyslné obrázky
- Příloha 40 – Tabulka – posloupnost děje
- Příloha 41 – Fotografie – posloupnost děje
- Příloha 42 – Fotografie – prostorová a pravolevá orientace
- Příloha 43 – Fotografie – grafomotorika
- Příloha 44 – Fotografie – častý špatný úchop psacího načiní
- Příloha 45 – Fotografie – vizuomotorika

Příloha 1 – Dotazník pro učitelky mateřských škol

Milé kolegyně,

prosím vás o vyplnění anonymního dotazníku, který slouží pro výzkum empirické části mé diplomové práce na téma Rozvoj myšlení a řeči jako oblast čtenářské pregramotnosti. Své odpovědi zakroužkujte, případně napište do příslušné tabulky.

Moc vám děkuji za váš čas a ochotu! Nikola Němcová

dosažené vzdělání:

SPgŠ VOŠ VŠ (Bc.) VŠ (Mgr.) Jiné (napište jaké):

délka pedagogické praxe:

do 1 roku 2 – 5 let 6 – 10 let 11 – 20 let 21 – 30 let 31 let a více

věkové rozmezí dětí ve třídě, kde v současné době působíte (napište):

1. Znáte pojem čtenářská pregramotnost? V případě, že ANO, napište, co si pod tímto pojmem představujete.

ANO NE

--

2. Znáte nějakou pedagogickou literaturu, která se zabývá tématem čtenářské pregramotnosti? V případě, že ANO, napište jakou?

ANO **NE**

3. Je podle vás čtenářská pregramotnost dostatečně zakotvená v současném Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání?

ANO **SPÍŠE ANO** **SPÍŠE NE** **NE** **NEVÍM**

4. Absolvovala jste během své pedagogické praxe nějaký kurz, školení či přednášku týkající se čtenářské pregramotnosti? V případě, že ANO, jaký?

ANO **NE**

5. Jak často dětem v MŠ předčítáte?

denně **několikrát do týdne** **občas** **nikdy**

6. Používáte během předčítání nějaké pomůcky nebo doplňující činnosti? V případě, že ANO, jaké?

ANO **NE**

7. *Napište, jaká dětská literatura se vám v praxi osvědčila.*

8. *Napište, která kritéria jsou pro vás důležitá při výběru dětské literatury.*

9. *Jak často si s dětmi během individuální práce prohlížíte knihy?*

denně několikrát do týdne občas nikdy

10. *Je podle vás vaše třídní knihovna dobře vybavená dětskou literaturou?*

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE NEVÍM

11. *Jaký je přibližný rozsah dětské literatury ve vaší třídní knihovně?*

**cca 10 cca 30 cca 50 cca 70 cca 90 více než 110
knih**

12. *Chodíte s dětmi do městské knihovny? V případě, že ANO, jak často?*

ANO NE

13. Je podle vašich zkušeností běžné, že rodiče svým dětem doma předčítají knihy?

ANO **SPÍŠE ANO** **SPÍŠE NE** **NE** **NEVÍM**

14. Souhlasíte s tím, že by v předškolních třídách MŠ měla být intenzivnější příprava v oblasti čtenářské pregramotnosti?

ANO **SPÍŠE ANO** **SPÍŠE NE** **NE** **NEVÍM**

15. S jakými problémy se u dětí nejčastěji setkáváte v rámci čtenářské pregramotnosti?

16. Myslíte si, že nedostatečné rozvinutí čtenářské pregramotnosti může v budoucnu negativně ovlivnit školní úspěšnost dítěte? V případě, že ANO, napište oblasti školní zralosti, které by podle vás mohly negativně ovlivnit školní úspěšnost dítěte.

ANO **NE**

17. Považujete se vy sami za aktivního čtenáře?

ANO **SPÍŠE ANO** **SPÍŠE NE** **NE** **NEVÍM**

V případě zájmu o výsledky mé diplomové práce zde můžete uvést svoji e-mailovou adresu:

Ještě jednou děkuji a přeji pěkný den!

Nikola Němcová

Příloha 2 – Tabulka č. 1 (znalost pojmu)

Vytváření předpokladů pro budoucí čtení, psaní porozumění textu, rozvíjení vztahu ke knihám, seznamování se s knihami, práce s knihou, textem aj.
Porozumění textu, vztah ilustrace a textu, dovednosti předcházející čtení, psaní, grafomotoriky, předčtenářské dovednosti, práce s textem, knihami apod.
Rozvoj čtenářské gramotnosti rozvíjí osobnost dítěte.
Předčítání z knih, prohlížení, vyprávění, povědomí, jak s knihou zacházet.
Práce s literárním textem, porozumění textu, skládání slov, rozvoj dovednosti před čtením a psaním ve škole, jaký má dítě vztah ke knihám.
Dovednosti, které předcházejí tomu, než se dítě naučí číst.
Osvojování dovedností, které předcházejí čtení a psaní, vztah ke knihám, rozvoj řeči, vyprávění, rytmizace slov, pokouší se číst a psát, poslech čteného textu ...
Výslovnost, artikulační obratnost, naslouchání, sluchové rozlišování, sluchová analýza a syntéza, sluchová paměť, mluvení ve větách, užívání všech druhů slov, vnímání rytmu, zrakové vnímání – rozlišování, analýza a syntéza, vnímání prostoru (L x P), první x poslední, nahoře x dole, vnímání času atd.
Zrakové rozlišování, fonemický sluch, sluchová paměť, artikulace, výslovnost, ovládnutí dechu, pohyb očí zleva doprava, analýza – syntéza, časoprostorové vztahy – sekvence, serialita (čtveřice obrázků), hláska na začátku (konci) slova, grafomotorika, předčítání, porozumění přečtenému textu, tvoření vět.
Dovednosti, které předcházejí čtení a psaní.
Rozvíjí u dětí předčtenářské dovednosti, znalosti a zkušenosti, které jsou pro děti zdrojem dalšího poznání. Díky aktivitám spojených se základním příběhem (básničkou, říkankou) se zdokonalují v paměti, řeči, komunikativních dovednostech, které jim později pomáhají při čtení a psaní – předškolní období je pro to nejdůležitější.
Čtenářská pregramotnost je zařazena do MŠ ještě před nástupem dítěte do ZŠ. Spočívá v rozvoji vnímání (1. hláska ve slově), sluchové diferenciaci. Příprava na mluvení, čtení, psaní.
Soubor schopností a dovedností, které jsou potřeba rozvíjet v MŠ, aby dítě mohlo v ZŠ číst a psát.
Hry s písmenky, slovní zásoba, dramatizace, didaktické pomůcky, práce s knihou.
Práce s knihou, dramatická výchova, hry s písmenky, příprava na český jazyk v ZŠ.
Schopnost porozumět psanému textu (vyslechnout např. pohádku, dále s přečteným textem pracovat...).
Probuzení zájmu o knihu a vzdělávání, touha po informacích.
Skládá se ze souboru schopností, dovedností a zkušeností, které umožňují dítěti se v budoucnu orientovat ve světě písmen, textů a informací.

Práce s knihou, práce s příběhem, převyprávět příběh vlastními slovy, práce s hlavním hrdinou, rozvoj slovní zásoby, vytáhnout hlavní myšlenku.
Rozvoj řečové a komunikační dovednosti, vztah ke knihám, rozvoj před školním čtením a psaním.
Dovednosti, které předcházejí čtení a psaní.
Učit děti vnímat, poslouchat text, vyprávět, hrát si se slovy – určovat hlásky na začátku i konci slova, rozvíjet zrakové vnímání.
Motivace ke čtení, vztah ke knihám.
Osvojování si dovedností, které předcházejí čtení a psaní.
Rozvinutý fonemický sluch (co slyší ve slově), sluchová diferenciac hlásek, schopnost reprodukovat text, souvislé vyjadřování, rytmizace slov, zraková diferenciac.
Osvojování dovedností čtení a psaní.
Budování vztahu ke knihám, porozumění čtenému textu, rozvoj mluvené řeči, rozvoj slovní zásoby, aktivní naslouchání.

Příloha 3 – Tabulka č. 2 (pedagogická literatura)

<p>R. Wildová a kol.: Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje</p> <p>V. Gebhartová: Jak a co číst dětem v MŠ</p> <p>I. Tomášková: Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole</p> <p>J. Bednářová, V. Šmardová: Školní zralost</p> <p>J. Bednářová, V. Šmardová: Diagnostika dítěte předškolního věku</p> <p>I. Knetlová, M. Přikrylová: Barevné kamínky – Hrajeme si: Kreslíme a vyslovujeme</p> <p>J. Havlíčková, I. Eichlerová: Logopedické hádanky</p> <p>J. Krejčíková, Z. Kaprová: Náměty pro logopedickou prevenci</p> <p>V. Mertin, I. Gillernová: Psychologie pro učitelky mateřské školy</p> <p>M. Minaříková a kol.: Jazyková výchova v mateřské škole</p> <p>K. Strnadová: Literární výchova v mateřské škole</p> <p>H. Chytková a kol.: Poznávání společnosti a rozvíjení jazyka v předškolním věku</p> <p>L. Andrášková: Půjdeme do školy</p> <p>M. Zelinová: Hry pro rozvoj emocí a komunikace</p> <p>E. Veberová: Soubor textů k literární výchově v mateřské škole</p> <p>Z. Pospíšilová: Poznáváme písmenka</p>
--

P. Schiller: Hry pro rozvoj dětského mozku
B. Sindelarová: Předcházíme poruchám učení

Příloha 4 – Tabulka č. 3 (absolvování vzdělávacího programu)

Přednáška v průběhu studia na VŠ.
Během studia jsem se zúčastnila přednášek zaměřených na dramaturgii, literární výchovu pro předškolní děti.
Práce s knihou a příběhem (MAP, Humpolec) Edukativně stimulační činnosti (MAP, Humpolec) Předčtenářské dovednosti (MAP, Humpolec) Předčtenářská gramotnost (NIDV, Jihlava) Specifické poruchy učení (NIDV, Jihlava) Než půjdu do školy – školní zralost (NIDV, Jihlava)
Přednáška v rámci MAP, Humpolec
Přednáška v rámci MAP, Humpolec
Počáteční čtení: čtu a stávám se čtenářem 2016 (konference, PedF UK) Předčtenářské dovednosti (MAP, Humpolec)
Počáteční čtení: čtu a stávám se čtenářem 2016 (konference, PedF UK)
Dramatická výchova Semináře zaměřené na logopedii
Práce s knihou a příběhem (MAP, Humpolec) Čtenářská ngramotnost Podpora a rozvoj jazykových schopností Pohybové hry na rozvoj řeči

Příloha 5 – Tabulka č. 4 (kritéria pro výběr dětské literatury)

-vhodné pro danou věkovou kategorii
-přiměřená slovní zásoba, přiměřený sloh
-mám ráda texty, které mají hloubku (vhodnou pro dětské čtenáře, je jen převyprávění mělkého příběhu) – určité umělecké kvality
-ilustrace

-srozumitelnost pro věkovou kategorii
-podle věkové kategorie -ilustrace -srozumitelnost, jednoduché texty
-ilustrace -srozumitelný jazyk, text
-pro mě je důležité, aby si děti v knížkách našly to, co potřebují a aby se u nich rozvíjely všechny schopnosti důležité pro školu i další život (řeč, sluch, zrak, artikulace, paměť, spolupráce, poznávací funkce, sebevědomí, soustředěnost, praceschopnost i tělesný vývoj- např. knížky o cvičení, józe, sportu, ...
-krátké příběhy, vtipné, srozumitelné dětem, kde postavičky komunikují mezi sebou s určitým poučením
-přiměřenost věku -zajímavý příběh -pěkné ilustrace -vhodnost tématu
-zajímavý příběh, který děti zaujme -ilustrace
-vhodný text, námět, příběh -vhodné ilustrace
-text přiměřený věku= srozumitelný, současný -děti sami dají na srozuměnou, jestli je kniha baví nebo ne
-srozumitelnost -klasická témata (rodina, kamarádství, zvířátka,...) -ilustrace knížky -věk dětí
-srozumitelný text -kvalitní ilustrace -přiměřená délka textu -vypravěčský styl blízký dětem -text, který se mě samotné líbí
-krátký text -obrázky

-autor -ilustrátor
-srozumitelnost, jednoduchost textu -přiměřené věku
-odpovídající věku -text, se kterým jde dál pracovat – vlastnosti hrdinů, ponaučení, ... -text, který lze doprovodit pohybem – doplnit o další činnosti
-naučný text – aby dětem něco dal -autor
-srozumitelnost -přiměřená délka -pohádky vzhledem k věkové kategorii dětí -jednoduchý, jasný obsah -ponaučení
-srozumitelnost textu -délka jednotlivých příběhů -ilustrace, které děti zaujmou
-knihy, které dětem něco říkají, čím se děti učí, poznávají svět kolem sebe (příroda ...)
-srozumitelnost -líbivá ilustrace
-pohádky určené k věku dětí – kratší texty, barevné ilustrace
-pohádky srozumitelné a určené pro daný věk dětí
-srozumitelnost textu -nadčasovost příběhů -ilustrace
-ilustrace -jestli je kniha pro děti srozumitelná -děj, příběh -jaké jsou použité češtinářské výrazy
-kratší, srozumitelné texty -přímá řeč

Příloha 6 – Tabulka č. 5 (nejčastější problémy)

<p>-špatné zacházení s knihou</p> <p>-nepozornost, nesoustředěnost</p> <p>-nezájem o některé druhy knih</p>
<p>-nesoustředěnost</p> <p>-nezvyk poslouchat čtený text</p> <p>-malá slovní zásoba</p>
<p>-nesprávná výslovnost</p> <p>-nesoustředěnost</p> <p>-neporozumění textu</p> <p>-malá slovní zásoba</p>
<p>-nesoustředěnost</p>
<p>-nesoustředěnost</p> <p>-neudržení pozornosti</p> <p>-nezájem</p>
<p>-nesoustředěnost na delší dobu</p> <p>-nepochopení čteného textu</p>
<p>-nesoustředěnost</p> <p>-nepochopení příběhu</p> <p>-problém s grafomotorikou, jemnou motorikou</p>
<p>-některé děti vůbec knížky neznají, neumí s nimi pracovat (otáčet stránky, hledat v ní, aj.), takže např. nepoznají základní obrázky – domácí zvířata, věci denní potřeby. Je to chyba samozřejmě rodičů, kteří je k tomu nevedou!</p>
<p>-špatná výslovnost, gramatika, tvoření vět při popisu obrázku, vyprávění zážitků jedním slovem nebo jednoduchou větou</p> <p>-kratší soustředění při předčítání i při řízené činnosti</p>
<p>-špatné soustředění</p> <p>-nezájem</p> <p>-nevhodné zacházení s knihou</p>
<p>-děti jsou nepozorné, nesoustředěné</p>
<p>-děti málo znají klasické pohádky</p> <p>-v rodinách se málo čte – rodiče dětem nečtou před spaním pohádky apod.</p>

-děti neznají původní lidové pohádky, jen akční z TV -mají potíže s vyprávěním pohádky
-nesoustředěnost -nezájem
-malá slovní zásoba – nedokážou odpovědět celou větou -jednotlivec, který ostatní děti při četbě pohádky ruší, nedokáže se na čtení soustředit
-samostatný mluvený projev, komunikace
-nesoustředěnost na delší dobu -nechápaní čtenému textu
-špatné vyjadřování, skloňování, výslovnost, skladba věty
-naslouchání -vnímání -pozornost -sledování zleva doprava -chybí nadšení k prohlížení knížek
-výslovnost -gramatika -hovořit celou větou -neumí vyprávět přečtený text -soustředěnost při četbě – vydržet až dokonce
-převyprávět příběh -vybavení detailů v příběhu -neumí zacházet s knihami -nedokážou udržet pozornost -nesoustředí se
-špatná výslovnost hlásek -nižší soustředění na text
-špatná výslovnost
-špatná výslovnost
-oslabené sluchové vnímání -nízká schopnost soustředit se na čtený text
-nerozlišení pravé, levé strany

<ul style="list-style-type: none"> -malá slovní zásoba -neumět vyjádřit prosbu o pomoc
<ul style="list-style-type: none"> -menší slovní zásoba -špatná výslovnost -nepozornost -nesoustředěnost

Příloha 7 – Tabulka č. 6 (oblasti školní zralosti)

<ul style="list-style-type: none"> -fantazie -rozvoj řeči a slovní zásoby -pozornost a porozumění textu
<ul style="list-style-type: none"> -prostorová orientace – umět se orientovat v knize -špatná výslovnost – pro čtení, psaní, grafomotoriku -umět se soustředit -sluchová a zraková paměť – čtení, psaní
<ul style="list-style-type: none"> -zrakové vnímání -sluchové vnímání (rozlišování) -grafomotorika -řeč
<ul style="list-style-type: none"> -v oblasti veřejného vystupování (nižší sebevědomí) -strach z neúspěchu -potíže s gramatikou a čtením
<ul style="list-style-type: none"> -čtení -psaní
<ul style="list-style-type: none"> -oblast řeči a komunikace
<ul style="list-style-type: none"> -všeobecné rozumové schopnosti -slovní zásoba -souvislé vyjadřování -porozumění čtenému -neochota číst -fantazie

<ul style="list-style-type: none"> -posloupnost děje -sluchová paměť -vyjadřovací schopnosti -nedostatečná slovní zásoba
<ul style="list-style-type: none"> -slovní zásoba -slovní vyjádření myšlenky -vztah ke knize i učebnici
<ul style="list-style-type: none"> -jazykový projev, souvislé vyjadřování, tvoření vět, výslovnost -soustředění -grafomotorika -chápání textu
<ul style="list-style-type: none"> -soustředění -jazyková stránka řeči -slovní zásoba -představivost
<ul style="list-style-type: none"> -užívání správných tvarů podstatných jmen, rozlišování rodů -zrakové a prostorové vnímání -rozlišování symbolů a značek -zapamatovat si a reprodukovat -porozumět přečtenému textu -rozlišování hlásek (verbálně i vizuálně)
<ul style="list-style-type: none"> -děti, které knížky zajímají a rodiče jim doma předčítají, to mají v ZŠ jednodušší -v oblasti komunikativní, řečové -sluchové (naslouchají, mají představivost) -zrakové (poznávají tvary, barvy, obrázky, pohádky) -prostorové (orientují se dobře na stranách knížek) -činnostní (vyhledávají si, co právě potřebují)
<ul style="list-style-type: none"> -poznávací funkce -pracovní návyky
<ul style="list-style-type: none"> -čtení -psaní
<ul style="list-style-type: none"> -celkový intelektuální rozvoj

-vše
-výslovnost -pozornost -trpělivost
-schopnost soustředit se -učit se -výbavnost -sociální – nedostatek komunikace, vhodné vzory, empatie -prostorová orientace
-nedostatečný rozvoj slovní zásoby, špatná výslovnost -slabé udržení pozornosti -neschopnost dramatizace -práce s textem, práce s knihou, použití, manipulace -text zleva doprava -nedostatečné poznatky
-vnímání textu -problémy při psaní
-psaní, čtení, český jazyk
-psaní a čtení
-špatná sluchová paměť -špatné rozlišování hlásek -souvislé vyjadřování -špatná zraková diferenciac
-komunikační schopnosti -motorické schopnosti mluvidel -rozumové schopnosti -zrakové a sluchové vnímání

Příloha 8 – Tabulka č. 7 (pomůcky a doplňující činnosti)

-doplňující otázky ke čtenému textu
-obrázky související s textem, maňásky, plyšovou hračku, kulisy

-obrázky, loutky, rekvizity, šátky
-maňásky, obrázky
-loutky, obrázky, dramatizace, masky
-maňásky, obrázky
-obrázky, zpětné otázky k textu
-divadélko, maňásky, obrázky, reálné věci
-ilustrace
-obrázky, maňásky, plyšáky
-obrázky, pohybové činnosti, dramatizace
-maňásky, obrázky
-obrázky, maňásky
-obrázky z knihy, maňásky, pomůcky, které děj přiblíží
-maňásky, hudební nástroje, různé převleky na dramatizaci, loutky, obrázky
-obrázky
-obrázky
-názorná ukázka např. přírodniny, o které se v pohádce píše (Maková panenka – makovice, Křemílek a Vochomůrka – šípek)
-povídání po přečteném příběhu nebo pohádce
-výtvarné činnosti
-dramatické činnosti
-maňásky, hračky
-hudbu
-maňásky, loutky
-maňásky, loutky
-zvukové doprovody
-obrázky k ději
-tlesknutí na určité slovo
-vysvětlujeme si slova, které neznáme
-někdy si příběh dopovídáme s vlastním koncem
-zahrajeme si příběh jako dramatickou hru

Příloha 9 – Tabulka č. 8 (osvědčená dětská literatura)

-pohádky Václava Čtvrťka -bajky – zvláště Ruské -staré Ruské pohádky -veršované pohádky Františka Hrubína -Josef Kolář: Z deníku kocoura Modroočka -Zuzana Pospíšilová: Pohádkové uspávkanky -J. a V. Spielvogelovy: Žirafí příběhy -J. a V. Spielvogelovy: Hroší příběhy -Marie Adamovská: Příběhy lesních zvířátek
-klasické pohádky -Šárka Váchová: Chaloupka na vršku
-encyklopedie -knihy s dětským hrdinou -krátké, ale poučné příběhy -knihy se zvířecími hrdiny (Jiří Kahoun: Včelí medvídci) -klasické pohádky
-Zuzana Pospíšilová: Pohádky do hajan -Šárka Váchová: Chaloupka na vršku -Daniela Ondreičková: Pohádky na dobrou noc -Marie Tetourová: Svět plný sluníček -Angela Weinhold: Vše o dinosaurech
-Josef Čapek: Povídaní a pejskovi a kočičce -Zdeněk Miler: pohádky o krtkovi -klasické jednoduché pohádky pro děti
-Eduard Petiška: Martínkova čítanka -František Hrubín: Dvakrát sedm pohádek
-pohádky, příběhy s dětským hrdinou -o zvířátkách
-Bohumil Říha: Honzíkova cesta -Bohumil Říha: O letadélku káněti

-Zuzana Pospíšilová: Policejní pohádky -Josef Kolář: Z deníku kocoura Modroočka
-Eva Veberová: Soubor textů k literární výchově v mateřské škole -Václav Čtvrtek: Pohádky z pařezové chaloupky -Miloš Macourek: Mach a Šebestová -Pohádky pro nejmenší -Václav Čtvrtek: O hajném Robátkovi a jelenu Větrníkovi -Bohumil Říha: Honzíkova cesta
-klasické pohádky -příběhy s dětským hrdinou -příběhy o zvířátkách
-básně Jiřího Žáčka -leporela s říkadly, básněmi, písněmi
-Lubica Šebeková: Medové příběhy -Václav Čtvrtek: Řikání o víle Amálce -Václav Čtvrtek: Pohádky z pařezové chaloupky -Jan Malík: Míček Flíček -Roman Nováček: Maléry divokého prasátka Emany
-encyklopedie -pohádkové knížky -Kateřina Slezáková: Mluv se mnou
-Eva Svobodová a kol.: Do školky za zvířátky -Ivana Novotná, Kristina Sedláková: Pohádky pro malé neposluchy
-pohádky
-příběhy o dětech, s dětmi, zvířátky -ekopříběhy
-pohádky o zvířátkách
-pohádky o zvířátkách, s dětskými hrdiny -Jan Lebeda: Pohádky skřítky Medovníčka
-kratší příběhy ze všedního života dítěte -krátké pohádky
-encyklopedie – moje tělo, zvířata, příroda, jak fungují stroje, vesmír, jak třídíme odpad

<ul style="list-style-type: none"> -Eduard Petiška: Birlibán -Jorgen Clevin: Jakub a Jáchym -Zdeněk Miler: pohádky o krtkovi -Iva Hercíková: O zvědavém štěňátku -Bohumil Říha: Honzíkova cesta -Eduard Petiška: Martínkova čítanka -leporela a říkadla s krátkým textem a obrázky
<ul style="list-style-type: none"> -Josef Čapek: Povídání o pejskovi a kočičce -klasické dětské pohádky
<ul style="list-style-type: none"> -ty, které mají srozumitelný text a jsou z prostředí, které děti znají
<ul style="list-style-type: none"> -pohádky pro nejmenší
<ul style="list-style-type: none"> -pohádky pro nejmenší
<ul style="list-style-type: none"> -Astrid Lindgrenová: Pipi Dlouhá punčocha -Enid Blytonová: Zlobivá Amélie
<ul style="list-style-type: none"> -Bohumil Říha: Honzíkova cesta -Pavel Šrut: Lichožrouti -Astrid Lindgrenová: Pipi Dlouhá punčocha -Jan Lebeda: Pohádky skřítky Medovnička -Astrid Lindgrenová: Vánoční příběhy
<ul style="list-style-type: none"> -obrázkové knihy -leporela -bajky

Příloha 10 – Fotografie třídních knihoven









Příloha 11 – Fotografie z návštěvy městské knihovny

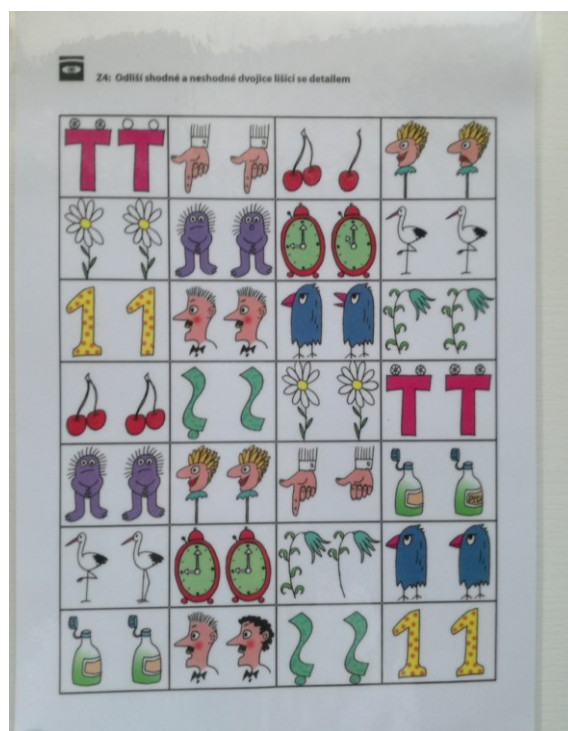




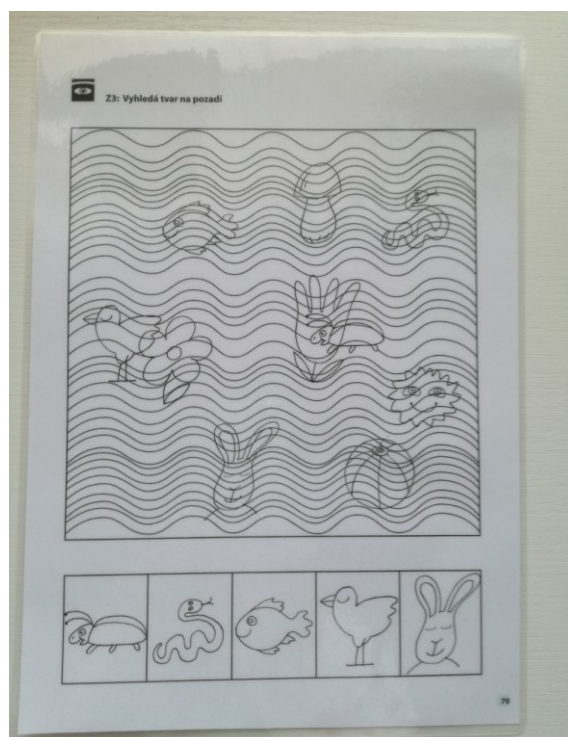
Příloha 12 – Zrakové vnímání – paměť



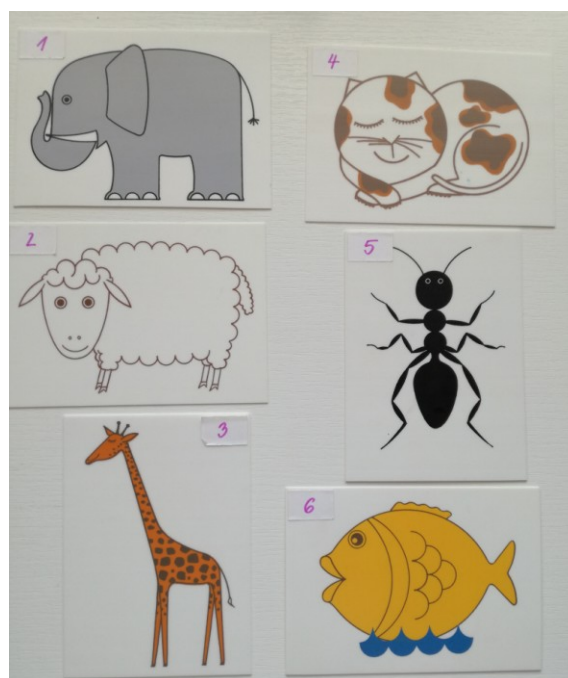
Příloha 13 – Zrakové vnímání – diferenciacie



Příloha 14 – Zrakové vnímání – figura a pozadí



Příloha 15 – Sluchové vnímání – sluchová analýza první hlásky



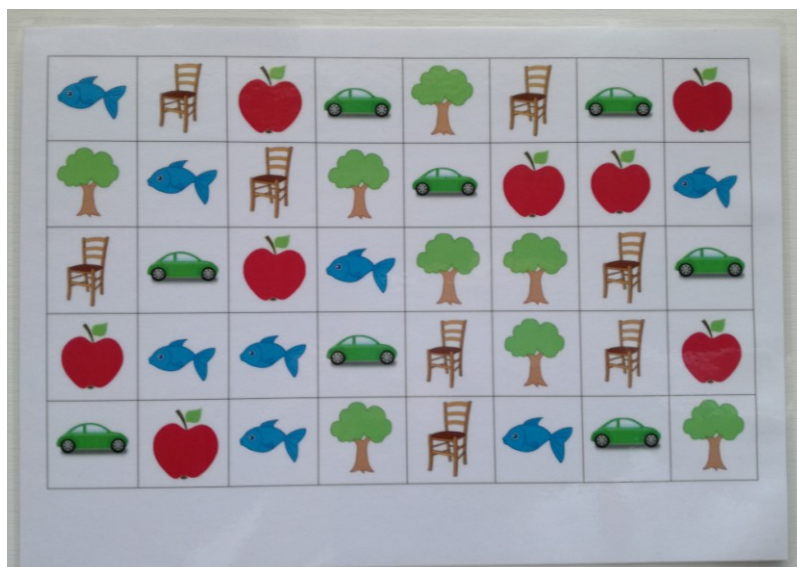
Příloha 16 – Sluchové vnímání – sluchová analýza slabik



Příloha 17 – Tvoření rýmu



Příloha 18 – Pozornost



Příloha 19 – Myšlení a řeč – slovní zásoba (nadřazené pojmy)



Příloha 20 – Myšlení a řeč – gramatická správnost řeči



Příloha 21 – Myšlení a řeč – antonyma



Příloha 22 – Myšlení a řeč – nesmyslné obrázky



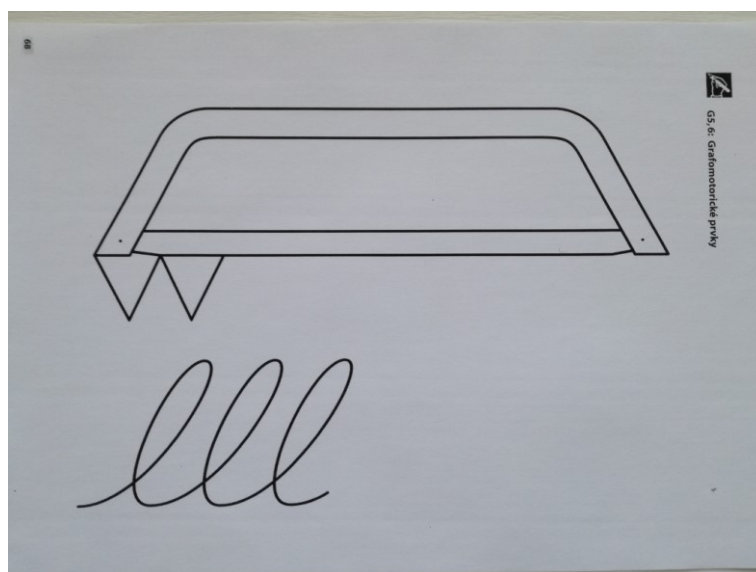
Příloha 23 – Myšlení a řeč – posloupnost děje



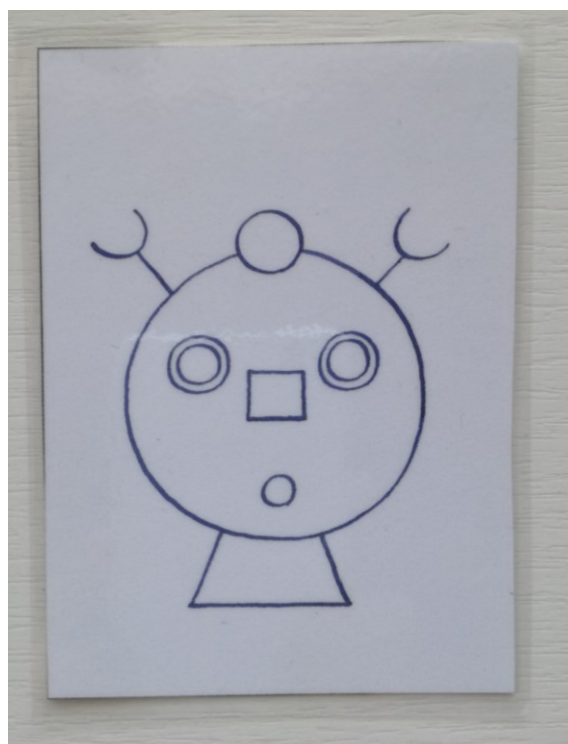
Příloha 24 – Prostorová a pravolevá orientace



Příloha 25 – Grafomotorika



Příloha 26 – Vizuomotorika



Příloha 27 – Záznamový arch

**ZÁZNAMOVÝ ARCH
PRO POSOUZENÍ ÚROVNĚ ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI**

1. Zrakové vnímání – paměť

míč	kytka	kočka	tužka

2. Zrakové vnímání – diferenciac

počet chybných odpovědí	
-------------------------	--

3. Zrakové vnímání – figura a pozadí

počet chybných odpovědí	
-------------------------	--

4. Sluchové vnímání – paměť

kamna	ulice	stůl	kůl

5. Sluchové vnímání – diferenciac (reálná slova)

dříve	pak	boudy	ted'	níž	až	pro	sít
dříve	pak	body	ted'	než	už	pro	snít

6. Sluchové vnímání – diferenciacie (pseudoslova)

sun	pít	zaf	sip	ket	toř	mes	lin
son	pít	zaf	sít	kat	toř	mek	len

7. Sluchové vnímání – sluchová analýza první hlásky

slon	ovce	žirafa	kočka	mravenec	ryba

8. Sluchové vnímání – sluchová analýza slabik

počet chybných odpovědí	
-------------------------	--

9. Tvoření rýmu

dětí	plotě	lodě	sáně	koní

10. Pozornost

pozornost	chybovost	čtení zleva doprava	doba čtení

11. Myšlení a řeč – slovní zásoba (nadřazené pojmy)

ovoce	zelenina	hračky	oblečení	nářadí	nábytek	dop. p.	nádobí	zvířata

12. Myšlení a řeč – slovní zásoba (podřazené pojmy)

ovoce	
oblečení	

13. Myšlení a řeč – gramatická správnost řeči

Holčička si myješ ruce.	
Děti si hrají na hřiště.	
Kočka leží na peřina.	
Letadlo letím nad domem.	

14. Myšlení a řeč – antonyma

malý – velký	
veselý – smutný	
čistý – špinavý	
suchý – mokrá	
prázdný – plný	
otevřený – zavřený	

15. Myšlení a řeč – nesmyslné obrázky

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

16. Myšlení a řeč – posloupnost děje

posloupnost děje	
popis situace	

17. Prostorová a pravolevá orientace

vpravo dole	vlevo dole	nahoře uprostřed	dole uprostřed	vlevo nahoře	vpravo nahore

18. Grafomotorika

úchop psacího náčiní	
----------------------	--

provedení – zuby	
provedení – horní smyčky	

19. Vizuomotorika

koordinace oko - ruka	
provedení	

Poznámky:

--

Příloha 28 – Fotografie – zraková paměť



Příloha 29 – Fotografie – zraková diference



Příloha 30 – Fotografie – figura a pozadí



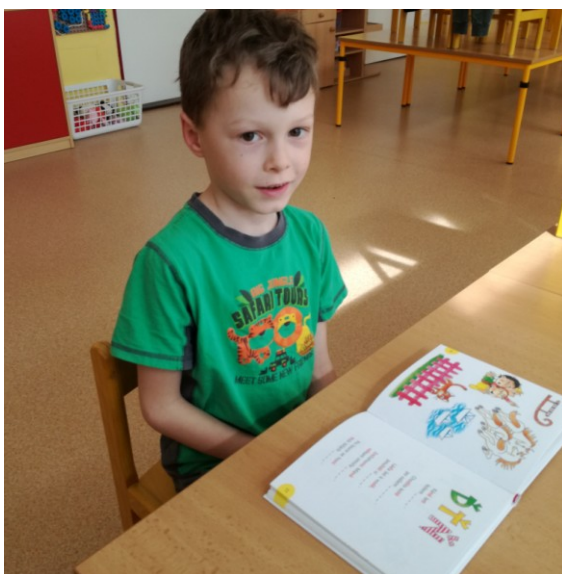
Příloha 31 – Fotografie – sluchová analýza první hlásky



Příloha 32 – Fotografie – sluchová analýza slabik



Příloha 33 – Fotografie – tvoření rýmu



Příloha 34 – Tabulka – doba čtení

1: 30	1: 22	1: 04	1: 02	0: 57	1: 24	1: 15	1: 18	1: 38	1: 05
1: 05	1: 24	0: 58	1: 18	1: 47	1: 26	0: 44	1: 02	1: 08	0: 55
1: 06	1: 07	1: 06	1: 23	1: 07	0: 56	1: 05	0: 55	1: 02	0: 58
1: 20	0: 44	0: 59	1: 21	0: 35	1: 15	0: 46	1: 05	0: 56	1: 20

Příloha 35 – Fotografie – pozornost



Příloha 38 – Fotografie – myšlení a řeč – antonyma



Příloha 39 – Tabulka – nesmyslné obrázky

1. Mraky. – **chybná odpověď**

2. Nechodit bosy.

3. Pes nemá být na stromě.

4. Mít obráceně brejle.

5. Kočka nelítá vzduchem.

6. Pastelky nejsou na stromě.

1. Tady nejsou ptáčky a tady jsou ptáčky. – **chybná odpověď**

2. Nemá boty.

3. **NEVÍM**

4. Má obráceně brejle.

5. Vona nesmí mít křídla.

6. Tužky na stromě nepatří.

1. Sluníčko má být kulatý.

<ol style="list-style-type: none"> 2. Klouček nemá boty. 3. Pes sedí na stromě. 4. Babička má špatně brýle. 5. Kočka umí létat. 6. Tužky jsou na stromě.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sluníčko. 2. Boty. 3. Pejsek visí na větvi. 4. Špatně je brejle. 5. Kočka nemá žádný křídla, může jen padat. 6. Tužky visejí na větvičce.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Hranaté slunce. 2. Kluk chodí bosky venku. 3. Tady pes vylezl na strom. 4. On má brýle vzhůru. 5. Kočka má křídla. 6. Tužky na stromě.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sluníčko není kulatý. 2. Nemá boty. 3. Pejskové nelezou na strom. 4. Brýle má obráceně. 5. Kočka neumí létat. 6. Místo listů rostou tužky.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sluníčko je do čtverce. 2. Jde bez bot. 3. Na stromě je pejsek. 4. Má obráceně brejle. 5. Kočka s křídly. 6. Pastelky na stromě.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sluníčko je kulatý. 2. Nemá ponožky a boty. 3. Pes na stromě.

<p>4. Obrácený brejle. 5. Kočka lítá. 6. Pastelky na větvi.</p>
<p>1. Slunce je čtverec. 2. Je bosý. 3. NEVÍM 4. Brejle má špatně. 5. Kočka lítá. 6. Nerostou na stromě pastelky.</p>
<p>1. Slunce má být kulatý, je tam čtverec. 2. Ten kluk nemá boty. 3. Pes je na stromě. 4. Brejle jsou obráceně. 5. NEVÍM 6. Tužky jsou na stromě.</p>
<p>1. Sluníčko je z něj kostka. 2. Aby nechodil bos. 3. Pes nechodí na strom. 4. NEVÍM 5. Kočka, protože má křídla. 6. Pastelky tam nemůžou být.</p>
<p>1. Čtvercové slunce. 2. Kluk chodí bosenj. 3. Pes nemůže být na stromě. 4. Pani nemá brejle. 5. Kočka nemůže lítat. 6. Tužky nejsou listí.</p>
<p>1. Slunce. 2. Kluk nemá boty a ponožky. 3. Pes sedí na stromě. 4. NEVÍM 5. Kočka lítá.</p>

6. Tužky jsou na stromě.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sluníčko je kostkatý. 2. Tady je chlapeček a to se nerýmuje, protože je zima a on nemá boty. 3. Pejsek nemůže vylézt na strom. 4. Pán se nerýmuje, protože má obráceně brýle a on nevidí a k tomu má ještě velký nos. 5. Kočka nelítá, protože nemá křídla, protože není pták. 6. Tužky nejsou na stromě, protože to nejsou lístky.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Tohle nedává smysl, protože slunce je kostka. 2. Tohle nedává smysl, protože má bosý nohy a je zima. 3. To je taky divný, pes nemůže lízt po stromě, to může jenom kočka. 4. Tenhle pán to máš špatně, má to obráceně. 5. Tohle je nesmysl, protože kočka neumí létat. 6. Tohle je taky nesmysl, tužky nerostou na stromě.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sluníčko je jako čtverec. 2. Kluk chodí bodej. 3. Pes je na stromě. 4. Dala si holka brejle obráceně. 5. Kočka lítala. 6. Pastelky jsou na stromě.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sluníčko má být kulatý. 2. Nemá boty. 3. Pejsek je na stromě. 4. Pani učitelka má obráceně brýle. 5. Kočka nemá křídla. 6. Pastelky neměly být listy.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Kostka. 2. Sundaný boty. 3. Pes se věší na stromě. 4. Brejle. 5. Kočka letí. 6. Visí na stromě pastelky.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Slunce není hranatý.

<p>2. Kluk nemá boty.</p> <p>3. Pes neleze po stromě.</p> <p>4. Brýle jsou obráceně.</p> <p>5. Kočky nemaj křídla.</p> <p>6. Na stromě nerostou pastelky.</p>
<p>1. Kostkatý sluníčko.</p> <p>2. Chodit bos.</p> <p>3. Pes je na stromě.</p> <p>4. Špatně brýle.</p> <p>5. Kocour lítá.</p> <p>6. Tužkovanej strom.</p>
<p>1. Sluníčko je do kostky.</p> <p>2. Ten klouček nemá boty.</p> <p>3. Ten pejsek je na stromě.</p> <p>4. Ty brejle jsou obráceně.</p> <p>5. Ta kočka lítá.</p> <p>6. Jsou na tom stromečku pastelky.</p>
<p>1. Slunce je hranatý.</p> <p>2. Nemá boty.</p> <p>3. Pes sedí na stromě.</p> <p>4. Pani má obráceně brejle.</p> <p>5. Kočka lítá.</p> <p>6. Tužky jsou na stromě.</p>
<p>1. Sluníčko je kulatý.</p> <p>2. Jde bez bot.</p> <p>3. Pes je na stromě.</p> <p>4. Brejle má obráceně.</p> <p>5. Kočka lítá.</p> <p>6. Tužky jsou na stromě.</p>
<p>1. Sluníčko má bejt kulatý.</p> <p>2. Nemá boty.</p> <p>3. Pejsek je na stromě.</p>

<p>4. Špatně brýle.</p> <p>5. Kočka neumí létat.</p> <p>6. Tužky nerostou na stromě.</p>
<p>1. Slunce je hranatý.</p> <p>2. Klouček nemá boty.</p> <p>3. Pejsek nemůže vylézt na stromě.</p> <p>4. Pani má obráceně brejle.</p> <p>5. Kočka neumí létat.</p> <p>6. Pastelky jsou na stromě.</p>
<p>1. Slunce je trojúhelník.</p> <p>2. Nemá boty.</p> <p>3. Nemůže být pes na stromě.</p> <p>4. Má obráceně brejle.</p> <p>5. Kočka nemůže létat.</p> <p>6. Tužky nejsou na stromě.</p>
<p>1. Sluníčko je kostka.</p> <p>2. Kluk je bosej.</p> <p>3. Pes je na stromě.</p> <p>4. Brýle jsou opačně.</p> <p>5. Kočka má křídla.</p> <p>6. Na stromě jsou pastelky.</p>
<p>1. Čtvercové slunce.</p> <p>2. Chodí bos.</p> <p>3. Pes neleze na strom.</p> <p>4. Pani má obráceně brejle.</p> <p>5. Kočka nelítá.</p> <p>6. Tužky jsou jako listí.</p>
<p>1. Slunce je čtverec.</p> <p>2. Boty nemá.</p> <p>3. Pejsek uvízl na strom.</p> <p>4. Pani má brejle obráceně.</p> <p>5. Kočka lítá.</p>

6. Tužky visí.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Slunce je čtverec. 2. Nemá boty. 3. Je na stromě. 4. Má brejle obráceně. 5. Kočka lítá. 6. Pastelky jsou na stromě.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Místo sluníčka je kostka. 2. Kluk nemá boty. 3. Pes je na stromě. 4. Pán má obráceně brýle. 5. Kočka lítá. 6. Tužky jsou na stromě.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sluníčko je v kostce. 2. Kluk chodí bosá. 3. Pes sedí na stromě. 4. Pani má brýle, nemá je za uchem, ale před uchem. 5. Kočka lítá. 6. Pastelky vyrostly na stromě.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sluníčko je čtverec. 2. Nemá boty a je ještě sníh. 3. Pejsek je na stromech. 4. Má obráceně brejle. 5. Kočička má křídla. 6. Na stromech jsou tužky.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Hranatý sluníčko. 2. Chodí bos. 3. Pes sedí na stromě. 4. Mít brejle nad očima. 5. Nemá kočka křídla. 6. Pastelky držej místo lupínků.
1. Kostkatý sluníčko.

<p>2. Bos.</p> <p>3. Pejsek na stromě.</p> <p>4. Pani má brejle obráceně.</p> <p>5. Kočička má křídla.</p> <p>6. Tužky jsou na stromě.</p>
<p>1. Sluníčko je čtvercový.</p> <p>2. Kluk je v zimě bos.</p> <p>3. Pes je na stromě.</p> <p>4. Brejle jsou obrácený.</p> <p>5. Kočka má křídla.</p> <p>6. Tužky jsou na stromě.</p>
<p>1. Sluníčko je do čtverce.</p> <p>2. Chodí bosej.</p> <p>3. Pes je na stromě.</p> <p>4. Pani má obráceně brejle.</p> <p>5. Kočka lítá.</p> <p>6. Pastelky jsou na stromě.</p>
<p>1. Kostkovaný sluníčko.</p> <p>2. Kluk nemá boty.</p> <p>3. Pes visí na stromě.</p> <p>4. Má obráceně brejle.</p> <p>5. Kočka má křídla.</p> <p>6. Tužky na stromě.</p>
<p>1. Slunce.</p> <p>2. Chodí bos.</p> <p>3. Pejsek je na stromě.</p> <p>4. Pán má obráceně brejle.</p> <p>5. Kočka nemá křídla.</p> <p>6. Pastelky nerostou na stromě.</p>

Příloha 40 – Tabulka – posloupnost děje

Maličký, trochu větší, ještě větší, pak vyrostly jablíčka, pak je otrhal a nebyly tam žádné.
První musel strom narůst, pak narůst lístky, pak křoví, pak narůst jablíčka, pak natrhat a pak byl prázdný strom.
Nejdřív musel strom vyrůst, potom tam vyrostly lupeny a potom šel klouček utrhat jablíčka a dával je do košíku a potom šel domu.
Vyrost strom a kluk šel trhat jablíčka.
Zasadil stromeček, trochu vyrostl, úplně vyrostl, šel kluk sbírat jablíčka.
Stromeček rostl, byl větší, pak klouček přišel natrhat a pak přišel domu s košíkem plných jablek.
Nejdřív rostl, pak tam narostly jablíčka a kluk je nasbíral a šel domu.
Vyrostl, vyrostl, tady kluk šel na jablíčka, tady už je trhal a tady už je všechny natrhal.
Zasadil semínko, vyrostl strom, pak se zvětšil a byl z toho normální strom, vyrostly jablíčka, kluk je nasbíral a pak šel domu.
Vyrostl stromeček, bylo na něm listů, pak větší, největší, pak na něm vyrostly jablíčka, kluk si je chtěl natrhat, natrhal si je a pak šel domů.
Vyrostl stromeček, rostl, vyrostl, přišel kluk a natrhal si jablka.
Tam nejsou listy, roste, klouček si je přišel natrhat, trhal a pak je odnesl mamce.
Rostl stromeček, potom šel klouček natrhat jablka a potom odešel s jablíčkama.
Tendle je malej a pak větší, pak tam má víc lupení, pak tam vyrostly jablíčka, pak je klouček trhal a pak byly posbíraný.
NIC
NIC
Nejdřív rostl, pak byl velkej, pak tam vyrostly jablíčka a pak je šel klouček s košíkem natrhat a pak měl plnej košík.
Rostl, tam už byl trochu větší, tady už byly jablíčka, pak je chtěl sbírat a tady už je sesbíral všechny.
Ten stromeček rostl a rostl, až k tomu stromu přišel chlapeček a natrhal si jablíčka, až je natrhal, tak odešel zase.
Stromeček najednou vyrostl, kluk začal sbírat jablíčka, aby je mohl jíst a pak odcházel domu.
Strom rostl a potom už byl narostlej a potom úplně a byly tam jablíčka a nasbíral je a potom to domu nesl klouček.
NIC

Nejdřív je malý, potom je větší, potom je s listami, kluk viděl jablíčka, trhal je a odešel.
Malý stromeček, o kousek větší, velkej, větší, obrovskej, přišel a pak trhal a pak jsou všechny pryč.
Nejdřív byl malinkej, trochu velkej, potom taky velkej, klouček šel trhat jablka, natrhal jablka a něčeho si všiml.
Byl malej strom, prostřední strom, trošku větší, ještě trochu a úplně, přišel klouček a sbíral jablíčka.
Vyrostl strom, ještě vyrostl, potom ještě vyrostl, potom klouček viděl ten strom s jablíčkama a začal je trhat a potom až je měl natrhaný šel domu.
Rostl stromeček, pak vyrostl a byly tam jablíčka a klouček je natrhal.
Nejdřív tam nebyly jablka a potom tam jablka byly.
Prvně strom zasadili, pak ho zalili a pak vyrostl až úplně a zalil ho deštěk a vyrostly tam jablka a ten klouček je sbíral až je dosbíral.
Rostl stromeček, otrhal klouček jablíčka.
Rostl stromeček, ještě větší, vyrostly tam jablíčka, potom klouček šel trhat jablíčka a potom šel domů.
Prvně stromeček vyrostl a potom největší vyrostl, potom kluk viděl jablíčka, potom je nasbíral a potom je bral domu.
Klouček chtěl jablíčka, došel si pro ně na strom a pak je měl natrhaný.
Rostl strom, potom šel klouček si natrhat, ten strom se jmenoval jabloň.
NIC
Nejdřív zasadíme strom, potom povyroste, je větší, ještě větší, pak vyrostou jablka, pak je otrháme a odneseme si je domu.
Zasadil strom, rostl, až vyrostl a potom přišel a natrhal si jablíčka.
Byl malej, rostl a ještě vyrostl, pak tam přišel kluk a chtěl si natrhat jablíčka.
Rostl stromeček, ještě rostl a vyrostly tam jablíčka, potom přišel klouček a nasbíral jablíčka a potom šel domu.

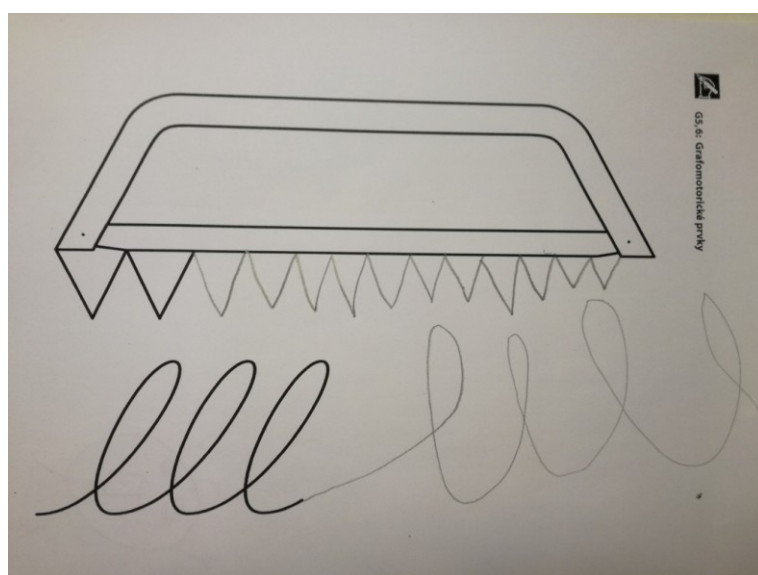
Příloha 41 – Fotografie – posloupnost děje

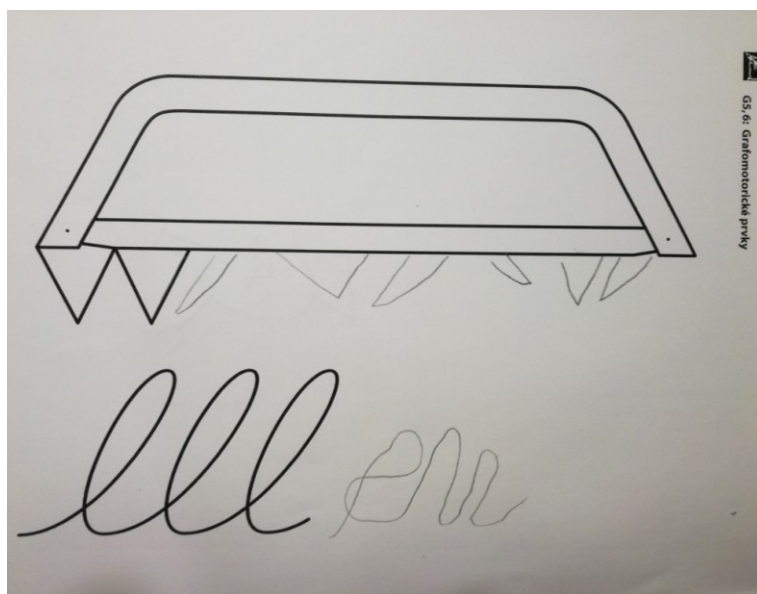


Příloha 42 – Fotografie – prostorová a pravolevá orientace

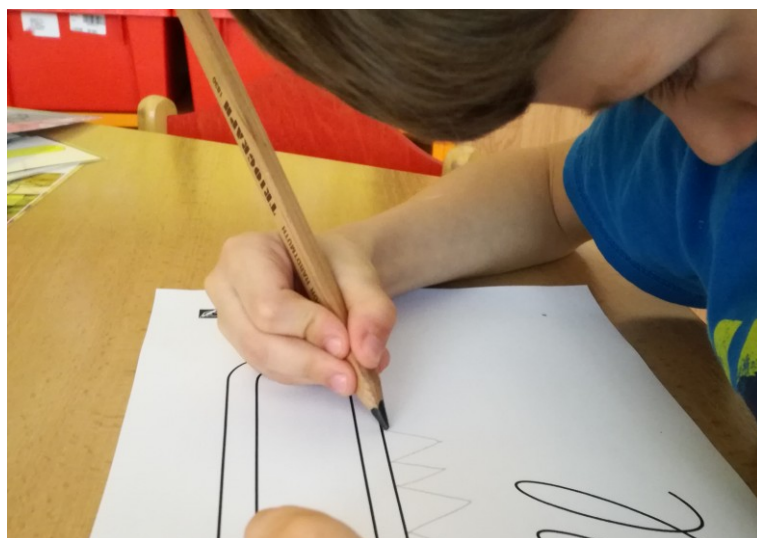


Příloha 43 – Fotografie – grafomotorika





Příloha 44 – Fotografie – častý špatný úchop psacího náčiní



Příloha 45 – Fotografie – vizuomotorika

