

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY



**Vliv metod RWCT na rozvoj vybraných
komunikačních dovedností dítěte předškolního
věku**

The Influence of the RWCT Methods on Development of
Selected Communication Skills of Preschool Children

Vedoucí diplomové práce: doc.PhDr. Martina Šmejkalová, PhD.

Autor diplomové práce: Hana Halamová

Studijní obor: předškolní pedagogika

Forma studia: kombinované studium

Diplomová práce dokončena: červen, 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Vliv metod RWCT na rozvoj vybraných komunikačních dovedností dítěte předškolního věku vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze diplomové práce je identická s její verzí tištěnou.

V Praze dne..... ..

Podpis:..... ..

Chtěla bych poděkovat paní doc. PhDr. Martině Šmejkalové, PhD za trpělivé vedení diplomové práce, paní Mgr. Blance Staňkové za inspiraci při mé praxi v mateřské škole. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat kolegyním v práci a své rodině za shovívavost a podporu při studiu.

MOTTO: - „Učíme se nikoli pro školu, ale pro život (Non scholae, sed vitae discimus).“

- stará antická teze

Anotace

Tato práce se zabývá rozvojem slovní zásoby dětí předškolního věku. Nejprve jsem se zaměřila na řeč jako takovou. Na její vývoj v souvislosti s myšlením a na vývoj z ontogenetického hlediska. Dále jsem zmapovala pohled na vývoj řeči v minulosti a v současné době. Pak následuje část, ve které se zabývám programem RWCT. Snažila jsem se nastínit základní myšlenky tohoto programu a jeho uplatnění v mateřské škole. Snažila jsem se kolegyním přiblížit metody tohoto programu a možnosti jejich využití v mateřské škole. Pokusila jsem se přiblížit nové přístupy a metody v rozvoji jazyky a řeči a nastínit základy tohoto programu. Pak jsem porovnávala tento program s programem Začít spolu, jež z programu RWCT vychází. Dalším bodem práce bylo porovnání cílů programu RWCT a Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, kde jsem se snažila ukázat, že program RWCT navazuje na cíle Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a prohlubuje je.

Výzkumná část se zabývá tím, zda má použití metod RWCT v mateřské škole kladný vliv na rozvoj slovní zásoby dítěte a jeho komunikačních dovedností. Ve výzkumné části jsem popsala metody, které jsem používala při šetření a popsala jsem i obě výzkumné skupiny.

V neposlední řadě jsem publikovala průběh a výsledky výzkumu .

Tato práce by měla být aktivizací péče o řeč. Jde mi především o to, aby se tato péče neomezila pouze na zlepšování formální stránky jazyka, ale především na celkové komunikační dovednosti a schopnosti.

Klíčová slova: jazyk, řeč, komunikace, slovní zásoba, kritické myšlení, respekt, spolupráce, aktivní poznávání, aktivita, samostatnost, myšlení, sebeuvědomění, vyjadřování, podnětné prostředí, autoregulace, poznávání, informace, kompetence, prožitkové učení, diskuze, kooperace

Annotation

This work deals with development of preschool children vocabulary. First, I focused on speech itself, on its development in relation to thinking and development from the ontogenetic perspective. Furthermore, I mapped the view on speech development in the past and present. The part in which I deal with RWCT follows. I tried to outline the basic ideas of this program and its application in kindergarten. I attempted to familiarise my colleagues with the methods of this program and their use in kindergarten. I tried to bring into the light new approaches and methods in language and speech development and to outline the basics of this program. Then I compared this program with the Step by Step program, which issues from RWCT. Another topic of the thesis was to compare the objectives of RWCT and the Framework Education Program for Preschool Education; there I tried to show that RWCT follows the objectives of the Framework Education Program for Preschool Education and develops them. The research section discusses whether the use of RWCT methods in kindergarten affects positively development of children's vocabulary and their communication skills. In the research part, I explained the methods I had used during my research and I also described the two research groups.

Last but not least, I published the process and results of my research. This work should activate the speech care. My point is that this care should not be restricted only to the improvement of formal language, but should primarily focus on the overall communication skills and abilities.

Key words:

language, speech, communication, vocabulary, critical thinking, respect, cooperation, active learning, activity, autonomy, thinking, self-awareness, expression, stimulating environment, self-regulation, recognition, information, skills, experiential learning, discussion, cooperation

OBSAH

ÚVOD	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1. KOMUNIKACE, ŘEČ	11
1.1 CO JE TO KOMUNIKACE, ŘEČ	11
1.2 ROZVOJ ŘEČI A MYŠLENÍ	13
1.3 ONTOGENETICKÝ VÝVOJ ŘEČI.....	16
1.4 HISTORICKÝ POHLED NA ROZVOJ JAZYKA V PŘEDŠKOLNÍCH ZAŘÍZENÍCH	19
1.4.1 Současné metody rozvoje komunikačních dovedností v mateřské škole.....	22
1.4.2 Vhodné podmínky pro rozvoj řeči	26
2. PROGRAM RWCT	29
2.1 PROGRAM RWCT V MATEŘSKÉ ŠKOLE	29
PROGRAM RWCT – READING AND WRITING FOR CRITICAL THINKING, V ČEŠTINĚ ZNAMENÁ ČTENÍM A PSANÍM KE KRITICKÉMU MYŠLENÍ.....	29
2.1.1 RWCT a program Začít spolu	38
2.1.2 Cíle programu RWCT a jejich porovnání s cíli RVP PV	42
II. PRAKTICKÁ ČÁST	44
1. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU.....	44
1.1 CÍLE VÝZKUMU.....	44
1.2 METODY VÝZKUMU.....	45
1.2.1 Kvalitativní výzkum ve vybraných MŠ	45
1.2.2 Způsoby ověřování vstupních a výstupních vybraných dovedností v oblasti jazyka.....	46
1.2.3 Charakteristika výzkumného vzorku.....	46
1.2.4 Experimentální výuka v mateřské škole podle metod programu RWCT v MŠ B	51
2. POPIS A ANALÝZA VÝZKUMU.....	55
2.1 POPIS ŠETŘENÍ	55
2.2 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	72
2.3 DISKUZE	79
ZÁVĚR	83

Seznam literatury

Seznam internetových odkazů

Seznam příloh

Přílohy

ÚVOD

Úkolem předškolního vzdělávání je zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k aktivnímu rozvoji učení, usnadňovat jeho další životní i vzdělávací cestu, vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání a podporovat individuální rozvojové možnosti dětí (RVP, 2004).

Během předškolní docházky by mělo dítě získat mimo jiné i kompetence komunikativní. Pro učitelky mateřské školy představuje splnění tohoto vzdělávacího cíle dlouhou a nesnadnou cestu. Při své praxi v mateřské škole pozorují úpadek jazykových dovedností dětí. Některé děti nejsou schopny mezi sebou komunikovat, chybí jim patřičná slovní zásoba a schopnost stavět smysluplné věty, zvyšuje se počet dětí s vadami řeči.

Na základě rozhovorů s dětmi ze své třídy a podle dlouhodobých zkušeností svých kolegyň zjišťují, že pouze části dětí doma rodiče pravidelně čtou pohádky, chodí s nimi do divadla, na rodinné výlety, hrají společné hry apod.

Pár let po sametové revoluci k nám přišly se změnami politickými a společenskými i změny v oblasti technického rozvoje. Jsou to dokonale počítače, mobilní telefony, videa, širší nabídka dostupných programů v televizi. Mění se možnosti lidí, ale i jejich pracovní vytížení. Mají vyšší příjmy, ale na úkor volného času. Ovlivňuje nás reklama, někdy dost tvrdě. Klidných chvil pro sebe i pro rodinu je čím dál méně. Jsme pod tlakem společnosti, která klade důraz na „kvalitní“ využití volného času. Jak uvádí Kořátková (2008), děti jsou přesouvány z kroužku do kroužku. Rozhodující mnohdy není pedagogická a lidská kvalita kroužků, ale jejich finanční nákladnost. Měli bychom více přemýšlet o využití vlastního volného času s rodinou. *„Ponechání prostoru pro dětství zakotvené ve volném čase v rodině, s hrou, pohybem a vrstevníky v sobě nese nedocenitelný startovací potenciál s využitím vlastní iniciativy.“* (Kořátková, 2008, str. 554) Děti vedle odborně vedeného rozvoje různých schopností potřebují čas na spontánní hru, přítomnost blízkých, přirozený rozvoj. *„Děti by měly mít prostor samy pro sebe, měly by si v určité době samy rozhodnout, co budou dělat - alespoň párkrát v týdnu. Kroužky nejsou vůbec špatné, vůbec ne, jen bychom je*

měli volit a vybírat s mírou. Méně je někdy více.“(Brejlová, www.vitalia.cz/clanky/deti-a-zajmove-krouzky/)

Souhlasím s názorem Mertina (2007), že je s podivem, jak málo pozornosti věnujeme rozvoji řeči a její kultivaci. Snad je to tím, že je nám dána samozřejmě a bez jakéhokoliv přičinění. Mluvit se naučí v podstatě každý, kdo je v kontaktu s řečovým vzorem. Možná, kdyby nás získání řeči stálo větší námahu a úsilí, vážili bychom si tohoto daru více.

Kutálková (2005) uvádí, že volný čas dnešní rodiny se zúžil na návštěvy supermarketů a čas u televize nebo u počítače. Děti mají minimum pohybové aktivity. Jsou zahlceny rychle se střídajícími neúčelnými zvuky, barvami a hmatovými vjemy, které vedou k povrchnosti smyslového vnímání, k výchovným konfliktům, k nekomunikativnosti.

Kutálková (2005) se zmiňuje také o tom, že civilizace nás nadměrně zahlcuje zvuky – hudba i mluvené slovo jsou všudypřítomná zvuková kulisa. To doplňují technické zvuky z dopravy a různých přístrojů. Vše dohromady netvoří příliš dobré podmínky pro rozvoj řeči.

Jednou z možností, jak rozvíjet komunikační schopnosti předškolních dětí, je využití metod programu RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení). Tento vzdělávací program nabízí učitelům konkrétní praktické metody, techniky a strategie vzdělávání. Typické je promyšlené strukturované využití čtení, psaní a diskuze. Vede k samostatnému myšlení dětí, k aktivizaci potřeby i schopnosti se celoživotně vzdělávat. V mateřské škole lze RWCT aplikovat při ranním kruhu, čtení s diskuzí, při vytváření myšlenkových map, při kategorizování pojmů či při tvorbě čtenářských deníků.

Program RWCT vede děti k větší aktivitě a samostatnosti při poznávání okolního světa. Se samostatností poznávání souvisejí komunikační dovednosti. Mnoho poznatků děti vypořádají, ale mnoho věcí se také dozvědí při komunikaci s vrstevníky i s dospělými kolem sebe.

Přínos metod programu RWCT vidím také v tom, že děti učí dávat jevy, věci a dění do souvislostí. Učí je využívat získané poznatky v rámci celé skupiny, hledat správná a nejlepší řešení problémů. Neopomenutelná je i motivace k touze číst a

psát. Jsem přesvědčena, že tímto zároveň pomáhá předcházet případným pozdějším poruchám učení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Komunikace, řeč

1.1 Co je to komunikace, řeč

Komunikace pochází z latinského slova *communicare*, znamená sdílet, radit se, dorozumívat se. Nejčastějším způsobem takové komunikace je lidská řeč a písmo. Člověk, tedy i dítě, je tvor společenský a potřeba komunikovat je pro ně přirozená.

Komunikace je podle Hartla „*přenos myšlenek, emocí, postojů a jednání od jedné osoby ke druhé.*“ (Hartl, 1993, str. 89) Komunikace obecně je vlastní všem živočichům. Jinak je tomu s komunikací sociální, která je dorozumíváním a sdělováním mezi lidmi (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Sovák (1984) hovoří o mezilidské komunikaci slovní i neslovní, která je uskutečňována v různých rovinách a různými formami.

Komunikační schopnost patří k nejdůležitějším lidským schopnostem. Schopnost řečové komunikace je schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech formách (Lechta, 1994).

Verbální (slovní) komunikací můžeme rozumět veškeré komunikační procesy, které uskutečňujeme pomocí mluvené nebo psané řeči. V tomto případě se uplatňuje především obsahová stránka řeči. Slovní projev je často doprovázen nižší formou neslovní komunikace. Tyto neslovní projevy jsou závislé na úrovni komunikačních schopností každého jedince. Hovoříme o tzv. neverbální komunikaci. Mezi nonverbální, mimoslovní komunikace řadíme postoje, gesta končetinami, oční kontakt, mimiku a doprovodné neslovní projevy.

Lidé nejčastěji komunikují verbálně (slovně), pomocí jazykového kódu (Hájková 2008).

Řeč a myšlení odlišují člověka od zvířat, jsou typickým lidským znakem. Hájková (2008) považuje řeč za nejdokonalejší komunikační prostředek.

Slova, tedy řeč, jsou ukazatelem sociálního prostředí, ve kterém člověk žije. Podle toho, jak se lidé vyjadřují, poznáme většinou už po několika větách, z jaké sociální vrstvy pocházejí, ale i např. etnikum nebo věkovou skupinu.

Řeč dokáže člověka zařadit, aniž by si to vždy plně uvědomoval. Řeč spoluutváří mnohvrstevný společenský život. Mluvené i psané slovo je velmi často silným sociálním podnětem. Mnoho významných lidí, politiků, filozofů nebo umělců prostřednictvím slova dokázalo působit na lidi a ovlivňovat je, ať kladně, či záporně. Řeč je jedním z nejdůležitějších prostředků vychovatele a učitele. Záleží jen na něm, jak dítěti podá a zprostředkuje poznatky, zkušenosti a dovednosti. Jeho úkolem ale není jen kultivované předávání poznatků. Mnohem těžší je rozvíjet řeč dětí, učit je naslouchat, chápat a myslet. *“Výchova řeči je základem pro výchovu a rozvíjení osobnosti vůbec, a to právě v nejvyšších lidských kvalitách.”* (Sovák, 1984, str. 15).

Řeč a myšlení mají společný prvek – slovo. Řeč je dorozumívacím prostředkem. Bez myšlení, a tudíž i jazyka, by člověk nebyl schopen jakkoli jednat, dorozumívat se, žít ve skupinách, spolupracovat.

Řeč a jazyk nejsou v odborném jazyce synonymem. Jak uvádí Čechová *-„řeč je komunikační činnost jedince prováděná jazykem. Řeč je individuální způsob realizace jazyka. Jazyk je systém dorozumívacích prostředků a pravidel, jak se těchto prostředků užívá, aby se realizovaly záměry sledované dorozumívací činnosti a vznikaly smysluplné jazykové projevy.”* (Čechová, 1996, str. 19)

Jazyk je dorozumívacím prostředkem, jakýmsi kódem při mluvení, při komunikaci. *„Jazyk je dohodnutý systém znaků i pravidel spojování, řazení znaků pro přenos informací.”* (Čechová, 1996, str. 19)

Jednotlivé jazyky používají určité dohodnuté znaky, které se vyvíjely v čase a v prostředí, kde se jazyk užíval a užívá. *„Jazyk je pro uživatele nejen nástrojem, v němž formuluje a sděluje své myšlenky, je i zdrojem estetických hodnot a*

příslušníci národa si vytvářejí k mateřskému jazyku i citový vztah prohloubený vztahem k osobám, jejichž prostřednictvím se jazyku naučili“ (Krčmová, 1982, str. 68).

1.2 Rozvoj řeči a myšlení

„Myšlení a řeč jsou od sebe neoddělitelné. Bez slova nemůže být myšlení a bez myšlení není možné slovo, jazyk.“ (Svorad, 1956, str. 46).

Jak ale uvádí Vygotskij, nezávislé samostatné vývojové linie myšlení a řeči se propojují až kolem druhého roku dítěte a tehdy vznikají formy chování typické právě pro člověka. Zde se Vygotskij ztotožňuje se Sternem v tvrzení, že *„řeč se stává intelektuální a myšlení nabývá charakteru řeči“* (Stern in Vygotskij, 2004, str. 62). Dochází k rychlému skokovému rozšíření slovní zásoby, které probíhá na základě zjišťování a dotazování ohledně pojmenování jevů a předmětů okolo dítěte (Vygotskij, 2004).

Pomocí řeči – slov vyjadřujeme své myšlenky, postřehy a pocity. Intelektuální schopnosti člověka jsou nejčastěji hodnoceny podle úrovně rozvoje řeči. Je to jeden z hlavních diagnostických ukazatelů. Je tedy mezi myšlením a řečí přímý vztah. Intelektové schopnosti se odrážejí v bohatosti slovní zásoby, stavbě vět a ve schopnosti věty formulovat. Jazyk dítěte předškolního věku koresponduje s úrovní myšlení. *„Rozvoj poznání a rozvoj jazykový se vzájemně interagují a vzájemně se podporují.“* (Průcha, 2011, str.96).

Pokud ale dítě žije v prostředí chudém na jakékoli řečové podněty, je pravděpodobné, že to ovlivní jeho úroveň jazyka, a tudíž může být mylně považováno za intelektově slabší.

Už Piaget (Vygotskij, 1976) poukazuje na to, že dětský vývoj je ovlivněn neustálou interakcí s jeho sociálním prostředím. V prostředí dospělých se dítě učí jazyku a je nuceno tomuto prostředí přizpůsobit formulaci myšlenek a socializaci myšlení.

Rovněž Mertin (2007, str. 2) uvádí, že řeč *„je nástroj, který ve spolupráci s myšlením pohání člověka kupředu, rozvíjí jeho specifické možnosti, otevírá a*

objevuje nové obzory, ale i krásu světa kolem nás i druhých lidí, který nám umožňuje reflektovat vlastní život“.

Také Pipeková uvádí, že řeč „úzce souvisí s kognitivními procesy a myšlením“ (Pipeková, 2006, str. 105).

Jak se dítěti rozvíjí myšlení prostřednictvím prožitků, zkušeností, tak se rozvíjí i řeč. Dítě si osvojuje stále větší množství slov, obrátů a mluvních schémat. Na základě těchto dovedností abstrahuje obecné gramatické kategorie (časuje, skloňuje...) s patřičnými koncovkami. Proto se řeč dětí zdá jako nedokonalá a gramaticky ne úplně správná. Je to proces, v němž dítě samo postupně koriguje gramatickou stránku, přidává nová slova, slovní obraty. Jak získává nové životní zkušenosti, zdokonalují se i jeho vyjadřovací schopnosti.

Při poznávání a rozvíjení znalostí o světě, v procesu utváření pojmů se rozvíjí dětský slovník a vytvářejí se předpoklady pro logickou stavbu vět, souvětí i celého souvislého mluvního projevu.

Je-li dítěti poskytováno dostatečné množství komunikačních příležitostí, dítě se vyjadřuje stále více správně a obsahově úplně. Bohatý slovník se rozvíjí při všech činnostech. Prohlubování slovní zásoby se děje v souvislosti s poznáváním přírody a společnosti a s osvojováním poznatků o nich.

Slovní zásoba dítěte zaznamenává velký vzrůst při vstupu mezi dětské vrstevníky. Důležitým mezníkem je proto vstup dítěte do mateřské školy. Při výchovném procesu v mateřské škole *„jde o rozvoj vyjadřování spojený s celkovým rozvojem rozumových schopností dítěte, dále o rozvoj formy řeči spojený se smyslovým rozvojem dítěte a s diferenciací jeho motoriky a konečně o sociální vnímání, hodnocení a přetváření vlastní mluvy dítětem samým v součinnosti s učitelem.“* (Krčmová, 1982, str. 86).

Velikost slovní zásoby dítěte souvisí s rozvojem jeho myšlení. *„Myšlení dítěte se vyvíjí v závislosti na řeči.“* (Vygotskij, 2004, str. 70).

Pro rozvoj myšlení je velmi významná tzv. „vnitřní“ řeč. Je to výsledek procesu, kdy jedinec od primitivního předřečového a předintelektuálního období získáváním zkušeností ze světa okolo sebe, pomocí vnějších operací dochází k řešení vnitřních psychologických úkolů, k jejich zvnitřnění. Tzn., že vnější

operace vchází dovnitř. Tomu odpovídá právě vnitřní řeč. Operace vnitřní a vnější na sebe vzájemně působí a přecházejí z jedné fáze do druhé (Vygotskij, 2004).

Myšlení a řeč nelze ztotožňovat.

Podle jedné z teorií Tomana existují tři druhy paměti. **První, zkušenostní paměť**, je za sebou jdoucí sled zážitků a zkušeností člověka. Mohli bychom ji také nazvat pamětí vzpomínek.

Druhá paměť je paměť pojmová. Tato paměť obecně zahrnuje různé pojmy. Např. „pes“ – dítě si nepředstaví jen jednu rasu psa (jezevčík), ale pod pojmem pes vidí i jiné rasy.

Třetí pamětí je paměť slovní. Neustálým opakováním se časem upevní vztahy mezi slovy uloženými ve slovní paměti a mezi pojmy uloženými v pojmové paměti. Tzn., že představě je přiřazeno konkrétní slovo (Toman, 1981).

Dítě se učí začleňovat do tříd jednotlivých pojmů skupiny předmětů a jevů s podobnými vlastnostmi. Tomu se říká, že se dítě učí abstraktně myslet. Toto abstraktní myšlení odlišuje člověka od zvířete. *„Člověk je mluvící živočich a právě jeho schopnost klasifikovat prostřednictvím jazykových kategorií způsobuje jeho specifickou, jeho lidskou, přiděluje mu výlučné místo.“* (Hervé, 2003, str. 268).

Čím více člověk poznává svět okolo sebe a získává zkušenosti, tím více je bohatý jeho duševní život. Šulová uvádí, že *„řeč je významnou součástí kognitivních struktur dítěte, která mu umožňuje rozšiřovat akční rádius jeho interakce s okolím“* (Šulová, 2003, str. 279).

Nestačilo by, kdybychom vnímali jen předměty a jevy. Důležité je, že lidský mozek je schopný vytvářet pojmy, přidělovat jim symboly a s těmito symboly pracovat. Bez rozšiřování pojmenování nových symbolů a jevů by nebylo možné vytvářet abstraktní pojmy, a tudíž by nebylo možné, aby se zvyšovala úroveň myšlení. Důležité je, abychom chápali i vztahy mezi symboly. A to je schopnost vlastní pouze člověku.

Můžeme říci, že i písmo jsou vlastně symboly a prostřednictvím psaných textů dochází k šíření a předávání informací a rozšiřování lidských poznatků. Vyspělost a úroveň naší civilizace se odvíjí od toho, jaké poznatky, zkušenosti a vědomosti generace lidí před námi získaly. K předání těchto zkušeností slouží právě řeč.

Řeč nám umožňuje být ve spojení s ostatními lidmi v okolí, ať již blízkém či vzdáleném (díky moderní technice). Pomocí kontaktu a komunikace se člověk stává rozumnou bytostí.

1.3 Ontogenetický vývoj řeči

První dětské slovo je pro většinu rodičů velmi důležité. Dětská řeč je záležitostí individuální a každé dítě začne mluvit v jinou dobu (Kutálková, 2005).

Už když se miminko narodí, projevuje se zvukem. Tento zvuk je podobný hlásce „á“ a pohybuje se někde kolem komorního A, což je základní tón naší hudby (Kodejška, 2002, str. 48).

Období od narození zhruba do dvou let věku dítěte Vygotskij označuje jako „předřečové“ stádium (Vygotskij, 2004).

V prvních týdnech života dítěte je křik reflexní záležitostí. Tento křik je důležitý pro použití hlasu v budoucnosti.

Okolo druhého měsíce období křiku nahrazuje období broukání. Dítě si nevědomě pudově hraje s mluvidly. Později dítě mluvení se sebou samým nahrazuje reakcí na okolí. „*Přichází období napodobivého žvatlání.*“ (Kutálková, 2005, str. 10).

Jak se dítě pohybově zdokonaluje, roste i četnost hlasových projevů. V tomto období je obzvláště důležité, abychom na dítě mluvili, zřetelně, klidně a ne příliš nahlas. „*Dítě si zvyká na melodii mateřského jazyka, na hláskový systém. Buduje se základ pasivní slovní zásoby*“ (Kutálková, 2005, str. 24).

První slova dítěte obvykle zaznamenávají rodiče kolem prvního roku života.

Kolem druhého roku začíná dítě mluvit v jednoduchých větách.

Mezi druhým a třetím rokem je pro dítě řeč zdrojem zábavy. Rádo vymýšlí nová slova, prahne po reakci a popovídání. Začíná se tvořit verbální paměť.

U každého dítěte rozvoj řeči probíhá jinak, jiným tempem. A to i v případě, že podmínky pro rozvoj řeči jsou stejné. Vývoj řeči je ovlivněn genetickými a rodovými dispozicemi a intelektem dítěte.

Mezi třetím a čtvrtým rokem přichází období otázek. Nejde pouze o zjišťování nových skutečností, ale především jde o to si popovídat. Toto období je pro dítě

z hlediska řeči obdobím krizovým. Rozumí mnoha výrazům, ale ještě není schopno je vyslovit správně. Myšlenky předbíhají řeč a rychlost mluvy dítěte zaostává za myšlením, což může vést k zadržávání.

Po čtvrtém roce se zvětšuje slovní zásoba v závislosti na rozšiřování oblasti zájmů dítěte. Zpřesňuje se i gramatická stavba vět. Děti v tomto věku mluví více ve složitějších větách a souvětích. Umí již používat budoucí čas, častěji používají čas minulý. Po dovršení čtyř let věku by již u dítěte v běžných komunikačních situacích nemělo docházet ke gramatickým chybám. Problémy dětem stále činí vyjádření složitějších vztahů, např. časových. Dítě má zájem o básničky, písničky, kreslení, má zálibu v rýmech a má také dobrou mechanickou paměť. Mezi čtvrtým a pátým rokem je hlavní a nejdůležitější činností dítěte hra. Většina dětí v tomto období umí již rozeznávat barvy. Se zlepšením sluchového vnímání dochází k výraznému pokroku ve schopnosti rozlišovat jednotlivé hlásky sluchem. Dítě rozeznává hlásky sluchově blízké a je tak schopno samo opravovat svoji výslovnost. Dítě je schopno se vyjadřovat v rozvitých a gramaticky správných větách a souvětích, dovede již vyprávět pohádku či krátký příběh. Myšlení je ale stále vázáno na reálné předměty a jevy.

Okolo pátého roku by měla být řeč z hlediska výslovnosti bezchybná. Dítě po pátém roce by mělo již mít zafixovanou správnou výslovnost všech hlásek. Jak uvádí Kutálková (1996), mohou se objevit jemné vývojové individuální niance, které nejsou zpravidla považovány za vadu. O té mluvíme až po sedmém roce života dítěte, kdy by měl být vývoj řeči uzavřen. Pokud tomu tak není, je nejvyšší čas svěřit se do rukou odborníka – logopeda.

V tomto období má pro dítě jazyk i sociální funkci, např. hraní určité role ve hře (na lékaře). Mnoho těchto rolí a zažívá většina pětiletých dětí při hře mezi svými vrstevníky. Asi 88% dětské populace v ČR navštěvuje mateřskou školu. (Průcha, 2011). Vývoj řeči velmi závisí na bohatosti jazyka, který je používán rodiči, sourozenci a posléze i vrstevníky a učitelkami v mateřské škole. „*Ale i nápodoba verbálního vyjádření má selektivní charakter.*“ (Vágnerová, str. 195, 2005). To znamená, že předškolní děti si pamatují jen tu část sdělení, která zazněla jako poslední a je pro ně něčím zajímavá a významná (Vágnerová, 2005).

Průcha v této souvislosti užívá pojmu „*jazykový imput. Je to komplex všech verbálních a neverbálních komunikačních podnětů, jemuž je vystaveno dítě od narození ze strany osob, které s ním navazují kontakt.*“ (Průcha, 2011, str. 93).

Z toho vyplývá, že prostředí, které dítě obklopuje (rodina, MŠ..), má silný vliv na konkrétní komunikační schopnosti dítěte, na jazykový imput. Mluva dítěte se utváří podle toho, jaké podněty jsou mu poskytovány. „*Jazykový imput je důležitým faktorem při zkoumání zákonitostí vývoje řeči u dětí:*“ (Průcha, 2011, str.93)

Jak uvádí Mertin (2007), „*je citlivost pro přicházející řečové podněty a pro rozvoj řeči mnohem výraznější v mladším věku než v dospělosti*“. Zároveň poznamenává, že předškolní věk je ideální pro učení, protože dítě je lačné a dychtivé po nových informacích a poznacích.

Vyskytuje se tzv. „egocentrická řeč“, kdy dítě nahlas samo pro sebe komentuje svoje činnosti a to bez potřeby publika, pro něhož by byl verbální projev určen. , str. Proto tato řeč může být zkratkovitá a neúplná. Dítě touto řečí může vyjadřovat své pocity, korigovat svoje chování po vzoru svých rodičů a v neposlední řadě funguje tato řeč jako komentář jeho jednání, což mu pomáhá pochopit situaci a usnadňuje i zapamatování (Vágnerová, 2005). Egocentrická řeč je pro dítě předškolního věku důležitá i proto, že se nemusí při komunikaci s dospělým přizpůsobovat jeho způsobu myšlení a běžným pravidlům. Tato řeč je vývojově podmíněna. Postupem času se z ní stává řeč vnitřní, kterou již dítě hlasově nesděljuje.

Řeč se stává nástrojem poznání, zpracování informací a myšlení, ale i prostředkem vyjádření vlastních prožitků. Potřeba dítěte orientovat se stále více ve světě se projevuje v aktivním poznávání a v růstu slovní zásoby. Z přibližně 1000 slov ve třech letech až na 5000 slov v období kolem šestého roku. Jen pro srovnání, průměrná slovní zásoba dospělého jedince obsahuje 50 000 - 60 000 slov, z toho aktivně používá asi 10 000 slov. K běžné komunikaci postačí zhruba 5000 slov (www.portal.cz/scripts/detail.php?id=16144, Klímová, Opravilová, Šťastná, 1965, str. 91-92).

Dítě v pěti letech si již zpravidla osvojilo komunikační pravidla. Rozlišuje způsob komunikace s dospělými a se svými vrstevníky. V hovoru s dospělými je

zdvořilejší. Při komunikaci s vrstevníky se vyjadřuje bez zábran, pomocí specifických výrazů pro dospělé nepřijatelných.

Pro dítě je důležité, aby před vstupem do první třídy základní školy bylo samostatné a pohotové ve vyjadřování, aby umělo postihnout a popsat s podporou logického myšlení podstatné charakteristiky předmětů a jevů. Zahájení školní docházky klade na dítě značné nároky. Je důležité, aby dítě na tuto zátěž bylo dostatečně připraveno a vybaveno. Pro dítě, které se připravuje na vstup do základní školy, je důležité, aby bylo vybaveno adekvátními komunikačními kompetencemi. V případě nedostatků v pasivním či aktivním řečovém projevu se mohou objevit určité obtíže – neadekvátní chování dítěte, strach, nejistota.

V důsledku takovýchto nedostatků může docházet ke zhoršenému osvojování si dalších znalostí a dovedností. Tyto nedostatky mohou vyvolat negativní sociální odezvu, nepříznivé reakce okolí. Dítě, u kterého se vyskytují nedostatky v řeči, komunikace neuspokojuje a v důsledku toho se této aktivitě brání a omezuje ji na minimum. Může tak docházet k sociální izolaci dítěte a v důsledku toho se zhorší i úspěšnost ve škole.

Mezi šestým a sedmým rokem je dokončen vývoj řeči. „*Funkce, dosud tvárná, plastická, a proto relativně snadno ovlivnitelná, se upevňuje, stabilizuje. Další vývoj dítěte je teď už do značné míry závislý na tom, jaké má základy.*“ (Kutálková, 2005, str. 44).

1.4 Historický pohled na rozvoj jazyka v předškolních zařízeních

Srovnáme-li *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy* se současným *Rámcovým vzdělávacím programem pro mateřské školy*, vidíme, že obecné cíle jazykové výchovy „*rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)*“ (RVP PV, 2004, str. 16) se v průběhu posledních desítek let nemění. Velký posun se změnou režimu po roce 1989 nastal v tom, že hlavní zodpovědnost za správný rozvoj dítěte je na rodině. Před rokem 1989 byla rozhodující institucionální výchova v mateřské škole. Dnes

je situace taková, že mateřská škola pouze doplňuje a rozvíjí výchovu rodinnou (RVR PV, 2004, str. 5).

Cílem dříve i dnes bylo a je bezesporu vychovat jazykově zdatného jedince, schopného se dorozumět, umět se seznamovat prostřednictvím jazyka s novými vědomostmi a informacemi. Uplatnit se ve společnosti, umět kultivovaně prosadit svoje přání a potřeby.

Úkoly jazykové výchovy v 70. a 80. letech 20. století byly rozpracovány v *Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy* do čtyř okruhů: 1. rozvíjení slovní zásoby dětí, 2. péče o spisovnou výslovnost a zřetelnost mluvy, 3. osvojování a zdokonalování gramatické správnosti mluvených projevů včetně rozvíjení povědomí dětí o gramatické stavbě jazyka a konečně 4. rozvíjení souvislého projevu. Tyto okruhy jsou konkrétněji rozpracovány s přihlédnutím k celkovému rozvoji určitého věku dětí. „*V praxi jde o rozvoj vyjadřování dětí probíhající v souladu s rozvojem jejich schopností rozumových, dále o rozvoj a zkvalitňování zvukové formy řeči spojené s rozvojem smyslů dítěte a postupující diferenciací jemné motoriky, a konečně i sociální vnímání a hodnocení vlastní mluvy dítěte, které se jí také snaží za vedení učitelky dále zlepšovat.*“ (Krčmová, Richterová, 1987, str. 11).

Všechny složky výchovy, do kterých byly dříve vzdělávací cíle rozděleny, souvisejí s rozvojem slovních dovedností a schopností dětí. Učitelka by měla mluvit spisovně, a tak dávat dítěti dobrý řečový vzor. I pobyt dětí mezi vrstevníky jim poskytuje velké množství možností rozvíjet slovní zásobu, komunikovat.

Mezi prostředky jazykové výchovy, které se používaly, patřil příležitostný rozhovor, rozhovory s ostatními dětmi, zaměstnání s plánovitým rozvíjením především formální stránky řeči, didaktická hra, napodobivé hry a recitace. Využívalo se především frontálních forem práce (vzhledem vysokému k počtu dětí ve třídě), ale i individuální činnosti. Nejvíce učitelky pracovaly ve skupině, dbaly o to, aby se zapojovaly všechny děti. Individuální přístup se objevoval ojediněle a většinou pouze tehdy, když se u dítěte objevil nějaký problém v oblasti výslovnosti, neschopnosti vyjádřit se vůbec apod.

Pro rozvoj jazyka byly speciálně vydávány soubory obrázků n.p. Komenium. Tyto soubory byly zaměřeny na rozvíjení a procvičování jednotlivých složek řeči

(výslovnost, obrázky k rozvoji souvislého vyjadřování, obrázky týkající se dějové posloupnosti...). Mnoho z těchto pomůcek je nadčasových a učitelky je s velkou oblibou používají dodnes. Pokud si odmyslíme statě poplatné době, je tento materiál stále živý.

Pomůcky pro rozvoj jazyka: *Obrázky k hláskám* – jazykové hry a říkadla s návodnými obrázky,

Hry se slovy – práce se zvukovou stránkou slov (zdrobněliny, homonyma, analýza slabik, první hláska ve slově, rýmování, řetězení slov).

Předměty denní potřeby – pojmenovávání a použití předmětů denní potřeby,

Kde co roste – zařazování a pojmenovávání plodin z patřičného prostředí,

Obrázky pro jesle – obrázky zobrazující děje a činnosti lidí,

Svět kolem nás – obrázky znázorňující vše kolem nás, podněcující k rozvoji slovní zásoby,

Co děláš celý den – soubor obrázků učí děti časové posloupnosti, orientovat se v čase během dne,

Kdo, co, čím – tyto obrázky znázorňují profese a pracovní činnosti,

Říkej, co dělají – vyhledávání dvojic obrázků podle smyslu,

Rok přírody v obrázcích – pomůcka pro souvislé promluvy týkající se ročních období,

Obrazy z vesnice – činnosti a život na vesnici,

Doplň, co schází – hledání rozdílů mezi dvěma obrázky s tematikou práce lidí,

Trojice obrázků – řazení obrázků podle probíhajícího děje,

Čtveřice obrázků – sestavování děje – pomáhá dětem pochopit vztahy mezi předměty a jevy a vyjádřit je,

Popletené obrázky – hledání chyb a jejich odstranění, popsání na obrázcích, podněcování k řečové aktivitě, uvědomění si významu slov,

Aplikace pohádek - pomůcka při reprodukci známých pohádek.

Další pomůcky pro rozvoj slovní zásoby jsou: *Sluníčko* – časopis pro děti, *Petr a Hanka* – příběh o sourozencích přibližující život dětí, *Brousek pro tvůj jazýček* – říkanky pro správnou výslovnost. Další materiály, které nejsou zaměřeny přímo na rozvoj jazyka, ale výrazně mu pomáhají – 5x Filip, Těšíme se do školy.

Výbornou metodou pro rozvoj jazykového vyjadřování dětí byla vlastní dramatizace pohádek samotnými dětmi. K tomu sloužili maňásci, loutky, čepičky pro dramatizaci pohádek.

Jak uvádí Krčmová, Richterová (1987), v minulosti se kladl velký důraz na odhalování a nápravu řečových vad u dětí. Učitelky v mateřských školách nejen že odhalovaly jednotlivé vady, ale navíc se cíleně snažily o jejich nápravu. Učitelky samy napravovaly běžné vady výslovnosti a prováděly s dětmi jazyková cvičení. Nahrazovaly v tomto směru aktivitu rodičů. Učitelky byly vedeny jako tzv. logopedické asistentky, k čemuž bylo nutné absolvování příslušného kurzu. Tato činnost probíhala ve spolupráci s logopedy, kteří měli vysokoškolské vzdělání v oblasti speciální pedagogiky.

Dalo by se říci, že dříve byl kladen mnohem větší důraz na správnou výslovnost a správnou gramatickou podobu řeči než na bohatost komunikačních schopností dítěte. Podporovala se jakási uniformita i v oblasti vyjadřování. Příliš komunikativní děti byly pokládány za drzé a jejich velká „výřečnost“ nebyla žádoucí.

1.4.1 Současné metody rozvoje komunikačních dovedností v mateřské škole

Otázky současných metod rozvoje jazyka jsem se již dotkla v předchozí kapitole. Metodiky jednotlivých výchov, které vycházely z *Programu výchovné pro jesle a mateřské školy*, byly velmi kvalitně a odborně zpracovány. Na jejich tvorbě se podíleli odborníci vzdělaní v příslušných oborech. Myslím, že i tato skutečnost má vliv na to, že mnoho metod a metodických pomůcek se používá s velkou oblibou dodnes. Musíme si přiznat, že naše předškolní vzdělávání bylo a stále je na velmi dobré úrovni. A i ve světě se těšilo velikému obdivu. Je velká škoda, že bylo poznamenáno komunistickou ideologií.

Po stránce odborné jsou zřejmě metodiky výchov na vysoké úrovni. Důležité je se odpoutat od tehdejších ideologických vsuvek poplatných té době.

Co se změnilo, je přístup učitelek k individuálním zvláštnostem dítěte. Individualita dítěte je plně respektována a učitelé přistupují k dítěti podle jeho specifických potřeb. „*Vzdělávání má být důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, včetně vzdělávacích potřeb specifických.*“ (RVP PV, 2004, str. 6). Také je mnohem větší důraz kladen na spolupráci s rodinou, a to především na neformální a přátelské úrovni. Hlavní podíl na výchově a vzdělávání dítěte má rodina, ale škola při jejich vzájemné spolupráci hraje nemalou roli. Mateřská škola dává podněty a pomáhá rodičům případné nesrovnalosti odhalit a společně napravit či doporučit odbornou pomoc. Učitelka, a tedy i mateřská škola, má poradní hlas. Je nezbytné respektovat zvyklosti a přání rodiny (RVP PV, 2004).

Dítě v předškolním věku by mělo mít své komunikační dovednosti na úrovni, kdy je schopno souvisle a srozumitelně komunikovat se svým okolím a bezproblémově navazovat kontakty s ostatními lidmi.

V současné době se učitelky mateřských škol řídí posledním závazným dokumentem, RVP PV (2004), který jasně vymezuje klíčové kompetence, kterých by dítě při vstupu do základní školy mělo dosáhnout. Tyto kompetence v současné době prezentují cílovou kategorii, vyjádřenou v podobě výstupů. Kompetence jsou „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*“ (RVP PV, 2004).

Komunikační kompetence je „*soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit účast druhých na nich*“. (Šebesta in Hájková, 2008, str. 17).

Komunikační kompetence je širší než kompetence jazyková. Je to výběr vyjadřovacích prostředků, takových, aby jedinec dosáhl svého komunikačního cíle, záměru. Jak uvádí Hájková (2008), úroveň rozvoje komunikačních dovedností nám ukazuje mentální úroveň dítěte.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje komunikační kompetence takto :

- „ovládá řeč, hovoří 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 (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.),*
 - *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 (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.),*
 - *ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku“ (RVP PV, 2004, str. 10,11).*

Obsah předškolního vzdělávání je hlavním prostředkem k naplňování kompetencí. V RVP PV je obsah rozdělen do pěti oblastí (biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální) tak, aby co nejlépe sloužil k naplňování cílů. Tyto oblasti jsou pojmenovány Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a jeho svět. Všechny tyto oblasti se vzájemně propojují. Rozvoj komunikačních kompetencí probíhá skrz všechny již zmíněné oblasti, ale nejvíce se rozvojem komunikačních kompetencí zabývá vzdělávací oblast „Dítě a jeho psychika“, jejíž podoblastí je „Jazyk a řeč“. V rámci této podoblasti jsou vymezeny konkrétní dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídka a očekávané výstupy. Jednotlivé dílčí cíle jsou vymezeny takto:

- *„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, str16).*

Slovní zásoba dětí se rozvíjí za pomoci **komunikace s dospělými**. Dochází k ní neustále. Tyto podněty z okolí jsou pro dítě stěžejní. Získává je vědomě i nevědomě.

Dále ji rozvíjí **čtení**, kdy je dítě zásobováno množstvím slov a obrátů z příběhu. Při čtení se zapojuje i fantazie a emoce, díky tomu jsou nové výrazy pro dítě snáze zapamatovatelné. Důležité je, aby dítě text dekodovalo – porozumělo mu. Proto osoba, která čte, by měla během četby vysvětlovat nové, neznámé.

K rozvoji slovní zásoby a komunikačních dovedností využíváme v hojné míře **hru**. Při hře dítě vykonává většinu aktivit dobrovolně, svobodně a s přirozenou radostí.

Nejdůležitější při rozvoji slovní zásoby jsou **dětské knihy** a kontakt s nimi.

Samozřejmě je i mnoho nových publikací a pomůcek, které rozvíjejí metody již známé. Těchto materiálů je mnoho a nejsou striktně zaměřené pouze na oblast jazykovou, ale i na rozvoj motoriky a rozumových schopností, na zrakové a sluchové vnímání. Tyto nové knihy (*Žvanda a melivo, Diagnostika předškolního věku-Bednářová, Šmardová, Mezi námi pastelkami, rozvoj grafomotoriky, říkanky pro rozvoj řeči, Piccolo Primo* aj.) berou v potaz současné zájmy a situaci ve společnosti. Metody jsou přizpůsobeny moderní technice (televize, DVD, interaktivní tabule, PC...), která je dnes většině učitelů k dispozici a pomáhá jim v jejich výchovné práci.

Velké plus spatřuji v dalším vzdělávání učitelek. Vzhledem ke zhoršujícím se komunikačním schopnostem dětí a čtenějšímu výskytu různých poruch chování učitelky samy touží po rozšiřování svých vědomostí a hledají a získávají nové přístupy a metody k nápravě problém(www.dyscentrum.org/education/main.htm). „*Jazyková výchova*“ je neodmyslitelnou součástí všech aktivit a činností v mateřské škole i v životě rodiny. Většina dětských aktivit je doprovázena

slovem. Činnosti dětí i naše komentujeme, hodnotíme, popisujeme, domlouváme se na dalším postupu. To potvrzuje teorii, že řeč se rozvíjí prostřednictvím činnosti (Svorad, 1956).

1.4.2 Vhodné podmínky pro rozvoj řeči

„Dítě přichází na svět vybavené vlohami, které mu dala příroda. Přichází do rodiny, která tyto vlohy může svým působením využít na maximum, ale taky je může promarnit.“ (Kutálková, 2005, str. 17).

Krčmová a Richterová uvádějí, že se člověk rodí se schopností zvládnout jazyk jako systém výrazových prostředků a naučit se ho užívat v řečových projevech (Krčmová, Richterová, 1987). Vhodné podmínky pro rozvoj řeči se přirozeně odvíjejí od péče o dítě, respektování individuálních a ontogenetických specifik dítěte. Kutálková tento proces vývoje řeči označuje jako fyziologický vývoj řeči (Kutálková, 2002). Jde o to, abychom efektivně a co nejpřirozeněji využili všech dosavadních poznatků o vývoji člověka s přihlédnutím ke specifikům tohoto vývoje. Řeč člověka se vyvíjí nám již známým způsobem, podle určitých zákonitostí. Důležitým faktorem, který vývoj řeči ovlivňuje, jsou genetické dispozice jedince, jeho zdravý tělesný rozvoj a ve velké míře má na rozvoj řeči vliv prostředí. Rozumíme tím nejbližší fyzické prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá, lidi o něj pečující, ale i sociální a kulturní prostředí, kde žije.

Pro dítě je důležité bezpečné a láskyplné nejbližší okolí a přítomnost pečující osoby. Uspokojení fyziologických potřeb (podle Maslowa – příloha č. 1): nasycení, hygieny, spánku, pohybu, zavodnění a vyhnutí se bolesti navazuje na potřebu bezpečí, lásky, příslušnosti a vrcholí seberealizací a sebeaktualizací. Uspokojení poslední potřeby úzce souvisí se schopností komunikovat. Z toho vyplývá, že pokud rodina, později mateřská i základní škola, uspokojují tyto potřeby, dítěti takto poskytuje podmínky pro zdravý tělesný i intelektuální vývoj. Podnětné prostředí nespočívá pouze v dostatečném materiálním zabezpečení, tzn. dostatku hraček a pomůcek pro rozvoj dítěte, ale především v bohatosti v oblasti citové.

„Základem dobrého vývoje dítěte je totiž silný vzájemný citový vztah.“ (Kutálková, 2005, str. 19). Pozornost a péče rodičů jsou při výchově dítěte mnohem zásadnější a důležitější než materiální vybavení a finanční náročnost aktivit pro dítě.

Rozvoj komunikačních schopností zajišťuje přiměřené množství podnětů v oblasti smyslového vnímání a dostatek příležitostí k rozvoji tělesné zdatnosti a obratnosti. Při výběru vhodných podnětů bychom měli brát v potaz to, aby hračky rozvíjely fantazii, tvořivost, jemnou motoriku a podněcovaly dítě k dalším průzkumným aktivitám, které ho budou inspirovat i ke kladení otázek a vedení rozhovoru s dospělými i s jinými lidmi.

Aktivity dětí by měly vycházet z přirozené touhy po objevování něčeho nového. Rodiče by děti rozhodně neměli do ničeho nutit. Nátlak může naopak u dětí způsobit, že nebudou komunikovat vůbec. Dospělí by měli děti podněcovat vhodnými otázkami, pomáhat jim dopovědět, pokud nemohou najít vhodný výraz. Pokud se vyskytne nějaká vada řeči, neopravujeme, abychom je nezrazovali od další spontánní řeči, či dokonce nezesměšňovali. Vždy je za co pochválit a pochvala a pozitivní přístup jsou mnohem účinnější než kritika (Kutálková, 2005). Rodiče často srovnávají své potomky s jinými dětmi a mohou někdy sklouznout k hledání chyb u dětí a nátlaku na mluvení dítěte. Každé dítě má jiné tempo vývoje a není to tím, že by se nedostatečně snažilo. Pokud dítě nechce mluvit, hledejme chybu spíše u dospělých než u něj. Důležitá je trpělivost při odpovídání na otázky a při povídání s dětmi. Je nezbytné dát dětem najevo, že je posloucháte, že vás zajímá, co vám chtějí říct. Nevšímavost a ignorance může oslabovat chuť dítěte komunikovat. K rozvoji řeči nepřispívají pouze samotné rozhovory a naslouchání, ale činnosti, jako je kreslení, zpěv, konstruktivní hry a hlavně přirozená pohybová aktivita. Měli bychom děti podporovat právě v těch činnostech, které je baví a jsou pro ně přirozené. Stimulovat bychom je měli pozvolna a nenápadně. Až tak kolem pátého roku bychom je měli více směřovat k řízené činnosti námi dospělými (Matějček, 1996).

Některé děti mohou odmítat tyto řízené aktivity, proto je třeba citlivě zvolit jiný způsob motivace nebo i činnost odložit na později. Negativní odezvy na nátlak mohou být koktavost, dočasný mutismus, vztek, agrese.

„Vhodnými výchovnými metodami lze kritické okamžiky při vývoje řeči překlenout a zmizí beze stopy. Nesprávný přístup ale může problémy prohlubovat, takže původně běžné vývojové potíže se stupňují.“ (Kutálková, 2005, str. 14).

Nejdůležitější je při všech výchovných aktivitách respektovat věkové a individuální potřeby a zvláštnosti dítěte.

Důležitou roli při rozvoji slovní zásoby a řeči hraje kontakt dítěte s vrstevníky, v našem případě při vstupu do mateřské školy. Zde se dítě dostává do jiné sociální role než v rodině a rozšiřuje se okruh komunikačních příležitostí. Při získávání nových poznatků o světě se samozřejmě rozvíjí i slovní zásoba. Učitelky v mateřské škole jsou pro dítě dobrým řečovým vzorem. Vedou děti nenásilně ke slovní aktivitě a motivují je k samostatným řečovým projevům.

Průcha uvádí, že před vstupem do mateřské školy si dítě osvojuje jazyk spontánně. Působením předškolní vzděláváním si dítě jazyk doplňuje (Průcha, 2011).

Dítě k osvojení a rozvíjení řeči potřebuje základní fyziologické a psychické předpoklady, které se rozvíjejí ve vhodných sociálních podmínkách. Nejdůležitějším fyziologickým předpokladem je sluch. Dítě napodobuje podle sluchu mluvní vzor a sluchem i kontroluje samo sebe, svoji správnou výslovnost. Dětský sluch je mnohem jemnější a zranitelnější než sluch dospělých. Proto je potřeba věnovat mu zvýšenou pozornost – vyhýbat se příliš hlučnému prostředí, otužovat děti, aby se předcházelo rýmě a následným zánětům středního ucha (Kutálková, 2005).

Rozlišovací schopnosti sluchu jsou nutné pro přirozený rozvoj řeči. Tato schopnost nezávisí pouze na sluchovém orgánu jako takovém, ale i na zralosti nervové soustavy dítěte. Rozlišování zvuků podobných hlásek je nezbytné pro zvládnutí správné výslovnosti těchto hlásek.

Dále má pro rozvoj řeči význam zrak.

Dalším důležitým faktorem při rozvoji řeči dítěte je samotný stav mluvních orgánů. Většina vývojových vad mluvidel je operativně odstranitelná.

Kvalita zvládnutí řeči souvisí se zralostí nervové soustavy. Při výchově a zadávání úkolů musíme brát v potaz celkový vývoj osobnosti dítěte.

V konkrétním mluvním projevu se odráží i momentální psychický stav mluvčího a nemalou roli hraje i jeho intelekt.

2. Program RWCT

2.1 Program RWCT v mateřské škole

Program RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking, v češtině znamená Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

Mateřská škola má velké možnosti rozvíjet komunikační schopnosti dětí. Vzdělávací obsah představuje vnitřně propojený celek, vzdělávací nabídka je uskutečňována zejména prostřednictvím činností. Učitelka má svobodu práce, učivo může přizpůsobit momentální situaci nebo atmosféře ve třídě, uplatňuje integrovaný přístup. Vzdělávací obsah nabízí v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích (RVP, 2004). Učitelka v současné mateřské škole má možnost o tématu s dětmi diskutovat, vybízet je k aktivizaci a samostatnosti. Podle potřeby se k tématu může vracet. Není již odkázána pouze na frontální výuku, kde je dítě pasivním příjemcem hotových informací. Mezi nové metody patří právě i kritické myšlení, napomáhající aktivizovat děti a rozvíjet jejich komunikační dovednosti

Program RWCT je jedním ze vzdělávacích programů, který nabízí učitelům konkrétní praktické metody, techniky a strategie vzdělávání. Charakteristické je pro tento program promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuze vedoucí k samostatnému myšlení dětí, k aktivizaci potřeby i schopnosti se celoživotně vzdělávat. Program učí děti přistupovat tvořivě k novým situacím, spolupracovat a respektovat druhé. Program RWCT je primárně určen pro žáky vyšších tříd základních škol. Praxe ale ukázala, že i na prvním stupni lze kurzy kritického myšlení využít. Tomková (2007) uvádí, že s touto metodou lze začít již v první třídě základní školy. Myslím, že velké pochybnosti budil a budí tento program v mateřských školách. Já sama jsem pochybovala o tom, zda u dětí, které neumějí číst a psát, lze tuto metodu použít. Zjistila jsem, že nápad aplikovat

RWCT u předškolních dětí mělo již několik učitelek a ředitelek mateřských škol. Jednou z těch úspěšných škol je Mateřská škola v Motole. Zde jsem se přesvědčila, že jsou jednotlivé metody s jistým přizpůsobením jsou využitelné a vhodné pro rozvoj dětí předškolního věku. Nelze hovořit o aplikaci celých lekcí, ale pouze použití jednotlivých metod. Velkou inspirací je mi také časopis „*Kritické listy*“.

I k dítěti předškolního věku bychom měli v jistých oblastech přistupovat jako k partnerovi. Dítě ve věku pěti šesti let má již poznané a zažité některé informace a není čistou „tabula rasou“, kterou teprve učitelka mateřské školy začne popisovat. (Gardošová, Dujková, 2003). Nepodceňujme představy a schopnosti (kladné i záporné), se kterými děti do mateřské školy přicházejí. V mateřské škole je velký prostor k respektování a podporování individualit. Mimo jiné nás k tomu vybízí i RVP PV (2004), který je orientován na osobnostní pedagogiku.

V současné době jsou třídy mateřských škol přeplněny a skupinová práce (kooperativní učení) je tak trochu nezbytností. Děti se učí opět respektovat druhé a zároveň i prosadit či uplatnit svůj názor. Děti mají ve skupině okamžitou zpětnou vazbu a samy se redukuje mezi sebou.

Speciálně děti v mateřské škole by se měly naučit přijímat nové vědomosti, aktivně je zažít a prožít si je, aby si lépe pamatovaly. Mateřská škola je předstupněm, kde se děti připravují na skutečné učení ve škole základní.

Malé děti jsou zvědavé, až zvědavé, což je vlastnost, kterou u nich předpokládáme. Jde jen o to, abychom ji patřičně využili pro poznávání a pochopení života kolem nich. Úkolem pedagoga je namotivovat dítě tak, aby samo prahlo po poznávání a získávání nových informací.

Program RWCT podporuje aktivní učení. Model vyučování je založen na poznatcích kognitivní psychologie a konstruktivismu. „*Konstruktivistický přístup k učení, tzn. řízené učení jako pomoc studentům interpretovat a chápat nové jevy ve světle toho, co již znají.*“ (Temple, Steelová, Meredith, 2002, str. 28).

Aktivní účasti dítěte na vzdělávacím procesu je přikládán velký význam již od dob Piageta. Jde především o pokládání otázek, samostatné zkoumání a objevování. Dítě by si mělo samo a aktivně rozvíjet a uspořádat vlastní myšlenky,

a ne pouze pasivně přijímat myšlenky cizí. Je na každém pedagogovi, aby odhlalil dosavadní znalosti dítěte, vyhodnotil jejich správnost a na nich pak stavěl další přísun nových informací.

Kritické myšlení je především myšlením ve společnosti. Tím, že myšlenky a názory sdílíme a konzultujeme, debatujeme s ostatními, zdokonalujeme je, zdokonalujeme i své poznání.

„Kritické myšlení je nezávislé myšlení. Ve třídě, kde se kritickému myšlení učí, si každá osoba vytváří své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení. Nikdo nemůže kriticky myslet za vás.“ (Klooster,1997, příručka I., str. 7).

Chceme-li rozvíjet kritické myšlení co nejlépe, měli bychom čerpat při výchovně-vzdělávacím procesu z toho, co je dítěti blízké a známé.

„Kriticky myslet znamená uchopit myšlenku, pochopit její obsah, prozkoumat ji, podrobit ji zdravému skeptickému posouzení, porovnat s jinými názory a s tím, co již o dané problematice vím, a posléze zaujmout vlastní stanovisko.“ (Steelová aj., 1997, str. 4).

Jazyk je základním prostředkem učení v programu RWCT. Přispívá k rozvoji gramotnosti čtenářské a písarské. (Tomková, 2007).

Jazyk slouží jako nástroj k šíření kulturního dědictví a vzdělávání. Rozvíjí jedince v oblastni poznávací i sociální. Díky komunikaci a využívání jazyka získáváme nové poznatky (Tomková, 2007).

Přirozené poznávání probíhá skrze knihu a čtenářství. Čtenářství ovlivňuje celkovou vzdělanost a gramotnost lidí (www.ucitelske-listy.cz/2010/12/ctenarska-gramotnost.htm).

Zároveň tento program klade důraz zejména na roli a postavení učitele a mění je. Z mentora se stává spolupracovník a pomocník, který pomáhá dětem hledat cestu k získání informací, poznatků a vědomostí. Důležitá je komunikace učitele s dítětem, naslouchání a rozmlouvání s ním. Vzájemná komunikace mezi učitelem a dítětem přispívá k důvěře, kooperaci a vzájemnému respektu. Vzájemná důvěra mezi učitelem a žákem je jedním z pilířů programu RWCT.

Děti se díky programu RWCT mají naučit třídít, zobecňovat, pojmenovávat a porovnávat myšlenky. Učí se hodnotit, komunikovat a spolupracovat. (Tomková, 2007)

Metody programu RWCT:

Metody RWCT vycházejí ze základního modelu E–U–R (evokace – uvědomění – reflexe). Jsou to metody již ověřené a v praxi reálně využitelné.

Třífázový model učení: **1. EVOKACE** – v této fázi by se měli žáci zaměřit na to, co již o daném tématu vědí, co dalšího by mohli zjistit, odhadovat vývoj tématu. Žáci si vybírají materiál, z kterého by mohli čerpat a hledat odpovědi na své otázky.

2. UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU – zde dochází k propojení nových a vlastních vědomostí. V této fázi probíhá aktivní učení a poznání, kdy žáci hledají a nacházejí odpovědi na své otázky, pátrají po nových souvislostech.

3. REFLEXE – tato fáze poskytuje žákům prostor pro hodnocení toho, co poznali, co se naučili, jak se rozšířilo jejich myšlení, nalézají souvislosti mezi jevy. Odpovědi na otázky individuální i společné. Závěry, kterých dosáhli, konfrontují s vlastní životní zkušeností. Učí se interpretovat vlastní myšlenky a postoje. (Tomková, 2007).

Organizační formy programu RWCT kladou důraz na spolupráci a metody, které ji podporují. Program využívá nejen frontální formy výuky, ale především skupinovou a individuální formu výuky. Při práci spolu děti komunikují a sdělují si své postřehy a názory. Učí se při tom srozumitelně vyjadřovat jak po stránce formální, tak i obsahové.

Při výběru metod je potřeba mít na zřeteli individuální potřeby a potenciál dětí a povahu cílů, kterých chceme dosáhnout. Metody bychom měli volit i podle toho, čeho chceme dosáhnout a podle charakteru skupiny, se kterou učitel pracuje tak, aby jí tyto metody vyhovovaly. Metody také volíme podle toho, v jaké fázi učení se nacházíme.

Metody volíme i podle toho, v jaké fázi získávání informací se nacházíme. V mateřské škole jsou s různými modifikacemi použitelné vybrané metody RWCT.

Výbornou metodou je **diskuzní ranní kruh**, kde děti postupně odpovídají na otázku k danému tématu. Učí se nejen srozumitelně vyjadřovat své myšlenky a názory, držet se zadaného tématu, ale i vyslechnout druhé a přijmout jejich stanovisko. Platí zde pravidlo, že kdo nechce mluvit, nemusí. Je to jakýsi předstupeň brainstormingu. Tato metoda je vhodná v první fázi učení evokace.

Myšlenkové mapy jsou oblíbené u dětí i učitelek. Jedná se o grafické uvědomění a utřídění základních prvotních myšlenek o tématu, které dítě má. Pracuje se s nimi po celou dobu probírání tématu (doplňují se, opravují, komentují...). Děti mohou při této metodě samostatně pracovat. Mladší děti zaznamenávají myšlenky obrázkovou formou, kdy obrázky učitelky popisuje hesly hůlkovým písmem (příloha č. 8). Při této metodě se učí využívat celého prostoru, který je jim k dispozici. (RVP PV, 2004).

Základním stavebním kamenem programu RWCT jsou **otázky**. Otázky děti motivují k aktivnímu učení, probouzejí je z pasivity. Program RWCT vychází z toho, že dítě je přirozeně zvědavé a prahne po poznávání nových věcí, jevů a situací. Dítě je schopné řešit i otázky, jejichž závažnost odpovídá věku a duševní vyspělosti.

V programu RWCT klade otázky učitel i žáci.

V programu RWCT se využívají **otázky otevřené**, které předpokládají více možných odpovědí a podporují tak myšlení.

Otázky „vyššího řádu“ směřují žáka k poznání a zapamatování si faktických poznatků, k jejich pochopení a použití v dalším učení. Tyto otázky také vedou žáka k pochopení a osvojení analýzy, hodnocení a syntézy.

Program RWCT vymezuje několik druhů otázek:

- otázky vyžadující jasnou odpověď,
- otázky překládové – převodové (Představte si),

- interpretativní otázky (Proč se to asi stalo?),
- aplikační otázky (Znáš podobný příběh?),
- syntetické otázky (Jak to asi skončí?),
- analytické otázky (Proč jednala postava tak a tak – pohnutky?),
- evaluační otázky (Hodnocení jednání postav v příběhu).

Nejvíce tyto otázky využijeme při metodě **řízeného čtení**.

Čtení s předvídáním je jednodušší podoba **řízeného čtení s diskuzí**. Je to na pomůcky nenáročná a oblíbená metoda. Důležitá je příprava učitele. Měl by dobře znát text, dopředu si text rozdělit alespoň na tři části a připravit otázky, které dětem v průběhu čtení bude pokládat. V případě mateřské školy předčítá učitel a děti „předvídají“, diskutují. Děti těší, když mohou radit, jak a co by mělo následovat, proč se to tak stalo apod. Výhoda a smysl této metody je i v tom, že aktivizuje děti při čtení textu, a tím text více vnímat a získat tak silnější dojem ze čteného. Tato metoda časem strhne k aktivitě další a další děti. Ve fázi evokace mohou děti podle ilustrace a názvu na titulní straně knihy přemýšlet, o čem kniha bude vyprávět. Ve fázi uvědomění, jde o vystižení smyslu textu, hledání souvislosti s vlastními prožitky, s realitou. Ve fázi reflexe se děti vyjadřují k tomu, co jim text přinesl, jaké dojmy v nich vzbudil, proč se jim líbil. Také porovnávají své prvotní návrhy se skutečným rozuzlením příběhu. Vhodné je volit méně známé texty, aby děti nekopirovaly již známé vyvrcholení příběhu.

Dětem je blízká forma vyprávění příběhů, proto je vhodné děti skrze příběhy seznamovat s novými poznatky a informacemi z různých oblastí vědy (příroda, svět okolo nás, matematika...). (Tomková, 2007).

Osvědčené v naší mateřské škole jsou tzv. **čtenářské chvílky**. Děti mohou „číst“, i když neznají písmena. Vždyť většina knih v knihovničkách mateřských škol je bohatě ilustrována. Dětem je dán časový limit, který mají pro „čtení“ knihy. Knihu si samy vyberou ze školní knihovny. Po uplynutí času si ve dvojicích vyprávějí, o čem jejich kniha byla. Procvičujeme soustředění, výdrž, paměť i slovní vyjadřování a mimo jiné fantazii. Děti jsou také vedeny k dokončení a

zodpovědnosti. Tím, že si knihu samy vyberou, měly by u ní setrvat a následně kamarádovi sdělit to, co je pro ně nejzajímavější. Děti mají možnost knihu jednou vyměnit, musí ale zdůvodnit a ospravedlnit proč. Důležitým faktorem je příjemné a podnětné prostředí. Herna mateřské školy je využívána při různých aktivitách, splňuje mnoho podmínek „centra čtení“ (z programu *Začít spolu*). Má zakoutí umožňující soukromí, na zemi je koberec, dětem jsou třeba k dispozici barevné polštářky. Obohatit tuto metodu lze také tím, že si děti přinášejí knihy z domova a půjčují si je mezi sebou. Tuto modifikaci jsem převzala z MŠ V Úvalu, Praha 5 a ze seminářů Mgr. Blanky Staňkové.

Jednou z nejoblíbenějších aktivit je obměna metody **poslední slovo patří mně**. Výborně doplňuje a rozšiřuje **čtenářské chvílky**. Dítě si ze své (zapůjčené) knihy pečlivě vybere nějaké místo, které se mu líbí, poté ho bez slovního komentáře ukazuje kamarádům i učitelkám. Děti mají za úkol přemýšlet a odhadovat, proč si dotyčný vybral právě toto místo. Důležité a těžké je pro dítě neprozradit předčasně kamarádům, proč si toto místo vybralo. Ze začátku děti hodnotí místo (obrázek) svými očima, ale postupem času se naučí hodnotit obrázek podle kamaráda (znají ho a hodně věcí o něm vědí). Důležitá je zde vytváření modelové situace učitelkami. Děti se kromě formulace vlastních myšlenek učí i hledání souvislostí mezi knihou a „čtenářem“.

Další přizpůsobenou aktivitou pro předškolní děti, která vychází ze „čtenářství“, je tvorba dětských **čtenářských deníků**. Děti si z přečtených knih v mateřské škole (později mohou doplňovat i knihy z domácí knihovny) vytváří svůj čtenářský deník. K přečtené knize vytvoří obrázek, podle toho, co se jim na knize nejvíce líbilo, co jim přišlo nejdůležitější apod. Za asistence učitelek nebo rodičů si buď samy nebo rodiče opíší název knihy a autora, ilustrátora. Nejde o psaní jako takové, ale o kopírování znaků, symbolů (důležité pro zrakové vnímání). Rodiče nebo učitelky písemně zaznamenají k obrázku postřehy dětí ke knize (některé děti se ke konci školního roku samy pokoušely o písemný komentář).

Metoda **volného psaní** (v mateřské škole používáme **volné kreslení**) je náročnější z hlediska zručnosti a šikovnosti žáků v oblasti kresebného projevu. Při této

metodě děti pomocí obrázků zaznamenávají své myšlenky a názory k tématu. Je jim dán čas, po který se mohou kresebně vyjadřovat. Důležité je jim zdůraznit, že v tomto případě nejde o preciznost kresby, ale o rychlé a schématické vyjádření myšlenek. V mateřské škole je veliké riziko, že se děti příliš soustředí na kresbu po technické stránce a obsahová stránka (je při této aktivitě nejdůležitější) je tak potlačena.

Učíme se navzájem. Už samo označení metody nám napovídá o jejím způsobu učení. Děti pracují ve dvojicích nebo menších skupinkách. Vzájemně si sdělují získané informace a poznatky. Ty pak hodnotí, porovnávají, hledají a napravují omyly, vedou diskuzi. Učí se samostatně vyjadřovat své myšlenky, postřehy, názory. Zároveň se střídají v roli učitele. (Tomková, 2007). Tato metoda je oblíbená v mateřské škole především u dětí. Rády přejímají roli učitele a informují vrstevníky o tom, co vědí. Tato metoda se doplňuje s myšlenkovými mapami, kdy nad její tvorbou skupinky dětí diskutují a sdělují si své názory.

Velká pozornost je v programu RWCT věnována metodě **diskuze**. Tato metoda byla využívána již dříve, ale v tomto programu je stěžejní. Aktéři diskuze si vyměňují poznatky, postřehy k řešené otázce, konfrontují své názory. Diskuze musí mít určitá pravidla, aby se nezvrhla v neřízenou hádku. Aktéři diskuze by měli mít dostatečný prostor přemýšlet nad odpověďmi spoluaktérů. Diskutující děti se učí naslouchat názorům druhých, neodbíhat od tématu a hlavně také vyjádřit svůj názor. Témata k diskuzi mají i děti. Jejich závažnost odpovídá věku a pochopení. I děti se chtějí vyjadřovat k závažným tématům ve společnosti. Více než kdy jindy, se dnes díky médiím pasivně účastní dění ve společnosti. V programu RWCT je ve výuce diskuzi věnován velký prostor. V mateřské škole jde diskutovat při většině aktivit a je vhodná ve všech fázích učení.

Ve fázi uvědomění mohou děti získávat informace také pomocí **výkladu či vyprávění**. Záporom této metody je, že rychle klesá pozornost posluchačů a metoda nepodněcuje analytické myšlení, řešení problémů, změny postojů. Naopak výhodou této metody je, že s daným tématem poměrně rychle a

strukturovaně seznámí velký počet posluchačů. Vyprávění lze oživit a zpestřit kladením otázek k tématu a diskuzí k zásadním otázkám. (Tomková, 2007)

Většina zde uvedených metod je použitelná ve všech fázích učení. Zároveň lze tyto metody v praxi různě kombinovat. Některé sledují naukové cíle a jiné provokují děti k reakci. Propojování jednotlivých metod závisí na profesní zdatnosti učitele, ale i na pokročilosti dětí zvládat dovednosti potřebné k řešení aktuálních otázek.

Metoda není cíl, pouze nástroj, jak stanoveného cíle dosáhnout. Proto bychom měli mít na paměti, k čemu nám metoda pomůže, zda podpoří dosažení cíle, ne se zaměřit pouze na metodu jako takovou. Důležitá je ovšem všímavost učitele, aby vnímal a poslouchal odpovědi a názory žáků a poznal jejich způsob myšlení.

Program RWCT, jak jsem již uvedla, je založen na aktivní účasti a spolupráci nejen mezi učitelem a žákem, ale i mezi žáky samotnými. Tzv. kooperativní učení je v našich školách spíše ojedinělým a doplňkovým jevem. I když stále více škol se k tomuto způsobu učení přiklání. Je to proces dlouhodobý, kdy se děti učí a rozvíjejí kooperativní dovednosti. V současné škole i společnosti převládá forma soutěže, která spíše vede k individualismu než ke spolupráci (Tomková, 2007).

Základem kooperativního učení je práce ve dvojicích. Žákům, kteří mají problémy se v kolektivu prosadit, pomáhá se vyjádřit a získat tak hned zpětnou vazbu.

K úspěšnému průběhu kooperativního učení není potřebné pouze rozdělení žáků do skupin, ale **pět základních principů kooperativního učení:**

1. princip: „*Pozitivní vzájemná závislost*“: všichni ve skupině spolupracují, pomáhají si, podporují se. Pro úspěch skupiny je důležitý úspěch jedince. Členové skupiny by se měli naučit pomáhat si, ale i umět si nechat pomoci.
2. princip: „*Individuální odpovědnost*“: každý ve skupině je zodpovědný za svoji práci, kterou mají právo a povinnost hodnotit ostatní členové skupiny.
3. princip: „*Přímá interakce*“: všichni členové ve skupině mohou pracovat a diskutovat s ostatními členy ve skupině. Interakce je možná po celou dobu spolupráce skupiny. Každý člen může požádat o pomoc, která mu musí být poskytnuta.

4. princip: „*Sociální a kooperativní dovednosti jako prostředek i výchovný cíl*“: skupina může fungovat za předpokladu, že si členové důvěřují, komunikují mezi sebou, pomáhají si a naslouchají jeden druhému.

5. princip: „*Reflexe a hodnocení*“: správně pracující tým má mít dostatečný čas a prostor na hodnocení. Hodnotí jednotliví členové skupiny i celá skupina, učitel. K hodnocení slouží hodnotící otázky a kritéria, která si skupina a učitel stanoví. Výstup z hodnocení je důležitý pro další práci.

2.1.1 RWCT a program Začít spolu

Program v souvislosti s Programem RWCT uvádím proto, že vychází oba ze stejných teoretických východisek. Program Začít spolu se podobně jako RWCT snaží vybudovat v dítěti postoje, znalosti a vědomosti, které jsou nezbytné pro život a umožní dítěti se zorientovat a srovnat s nároky moderní společnosti. Jeho cílem je naučit děti aktivně se zajímat o nové poznatky a naučit je tyto nové poznatky získávat a vstřebávat, tedy naučit je se učit. Dovednost učit se je nezbytná pro to, aby se děti v budoucnu vyrovnaly se všemi sociálními, politickými, technickými změnami a změnami prostředí atd. Tento program je vytvořen pro mateřskou školu a vychází ze stejných principů jako program RWCT.

Program Začít spolu je analogicky jako RWCT založen na konstruktivismu, demokratických a humanistických vzdělávacích principech a na osobnostně orientovaném modelu výchovy a vzdělávání. Z tohoto následně vyplývá plánování v tematických blocích, individualizace a kooperativní učení.

Program začít spolu a RWCT jsou oba velmi dobrým podkladem pro dosažení cílů, které stanovuje RVP PV. Oba tyto programy vycházejí z témat bezprostředně blízkých dětem, takže děti mohou samy získávat informace z různých zdrojů a učit se kriticky je posuzovat a tak kriticky myslet. Tento názor zastává ve své diplomové práci *Programy Začít spolu a RWCT v jedné třídě* i Blanka Větrovcová.

Program Začít spolu si klade za cíl rozvíjet vlastní potenciál dětí, který je samozřejmě u každého dítěte jiný. Role učitele není direktivní a učitel není jediným předkladatelem nových informací a hlavně informace může předkládat různými způsoby. Dítě se nejlépe rozvíjí, pokud se věnuje činnostem, které mu jsou nejpřirozenější. A nejpřirozenější činností dítěte předškolního věku je hra. Učitel dítě ve výchovně vzdělávacím procesu podporuje, motivuje ho k dalším objevům a poznání. Porozumění a důvěra mezi učitelem a žákem je nezbytná. Je důležité, aby učitel přijal dítě takové, jaké je, aby se dokázal do něj vcítit a naslouchat mu. Aby se dítě dobře a zdravě rozvíjelo, musí u něj nejprve být uspokojena potřeba bezpečí a jistoty, musí být spokojené. (Gardošová, Dujková, 2003).

Pedagog je zde fundovaným průvodcem a partnerem dítěte na cestě za poznáním. Při plánování a rozvíjení by měl brát na zřetel individuální možnosti dítěte, respektovat jeho tempo a potřeby. *„Každé dítě má právo být jiné.“* (Gardošová, Dujková, 2003, str. 12). Z tohoto důvodu je tento program velmi náročný pro pedagoga, který musí být samostatný, sebevědomý, tvořivý a hlavně musí umět ustoupit z role „neomylného“ a „vševědoucího“ dospělého. Zároveň musí být kvalifikovaným pedagogickým odborníkem a znát fáze vývoje dítěte, aby mohl dobře a přiměřeně stupni vývoje dítěte poskytovat materiály pro jeho další rozvoj. Tím, že program Začít spolu vychází z konstruktivismu, uplatňují se zde stejně jako u RWCT tři fáze učení – evokace, ukotvení (uvědomění), reflexe.

„Výchova a vzdělávání jsou vnímány jako celistvý proces, který zasahuje celou osobnost dítěte. Důraz je kladen na prožitkové a integrované učení, na kooperativní činnosti, na učení se ze života a pro život.“ (Gardošová, Dujková, 2003, str. 13).

V tradiční pedagogice je učitel jakousi záštitou, že informace, které předkládá, jsou správné a bezchybné. Naproti tomu konstruktivní pedagogiky počítají s možností více řešení a jejich hledání a následnou konfrontací.

S konstruktivismem ruku v ruce přichází sebepoznání a sebehodnocení. Dítě je schopno poznat, jak se rozvíjí, a identifikovat se. Pedagog nepředkládá dětem hotové pravdy a cesty k nim, ale plánuje vyučování, promýšlí jeho základní fáze a techniky, kterými bude děti směřovat k výsledku, k poznání. Role pedagoga

ustupuje do pozadí, výchovně vzdělávacímu procesu zde dominuje vlastní aktivita dítěte. Cílem je dosáhnout toho, aby děti byly natolik samostatné a schopné získávat kompetence, aby je následně uplatnily v praktickém životě.

Program také vychází z teorií Jeana Piageta, Erika Eriksona a L. S. Vygotského.

Program Začít spolu dělí organizační formy podle tří hledisek:

1. **Prostředí** – program Začít spolu směřuje dění do tzv. center aktivit, kde mají děti dostatek podnětných materiálů a pomůcek. Tato centra jsou vhodná pro skupinovou i individuální činnost.
2. **Formy učení** - různá uspořádání dětí jsou používána rovnoměrně, jedná se o frontální, skupinové a individuální činnosti.

Forma kooperativního učení je postavena na spolupráci dětí při různých činnostech, řešení problémů a situací. Děti se učí plánovat činnost, pracovní postup, rozdělovat sociální role ve skupině, pomáhat si, respektovat druhé, kontrolovat se navzájem a jednotlivé výsledky spojovat do jednoho společného celku.

Typickou formou tohoto programu je **prožitkové učení**, kdy se dítě učí na základě vlastních prožitků a zkušeností. Prožívat, zkoumat na vlastní kůži je pro dítě předškolního věku přirozené a spontánní. Pokud dítě prožívá, zkoumá, spontánně se projevuje, aktivně zapojuje všechny smysly a obě hemisféry. „*Pravá hemisféra řídí spíše logické, rozumové, analytické operace, levá se uplatňuje více v estetických a tvořivých činnostech a procesech, funguje na základě intuice, umožňuje globální vnímání, propojuje poznání s city a pocity.*“ (Gardošová, Dujková, 2003, str. 15).

Na prožitkovém učení je postaveno **integrované učení hrou a činnostmi**. Toto učení je realizováno především v centrech aktivit. Tento přístup hledá témata blízká dětem a skrze ně děti dosahují cílů programu Začít spolu. Toto učení postihuje celou osobnost dítěte, pomáhá mu poznávat skutečný svět a orientovat se v něm.

Velmi účinné a efektivní je **učení se dětí navzájem**. Při tomto učení nejde o výsledek jako takový, ale o způsob, jak výsledku děti dosáhnou.

Důležité v programu Začít spolu je **sebehodnocení**. Děti hodnotí sebe, úspěchy i neúspěchy a hledají způsob zlepšení. Každé dítě je hodnoceno podle svých současných i předchozích výsledků činnosti. Hlavně nesrovnáváme děti mezi sebou, každý je dobrý v jiné oblasti, každý přispívá svým dílem k výsledku. Důležitá je pozitivní zpětná vazba učitele.

3. **Rozdělení rolí mezi pedagogy a dětmi.** V programu Začít spolu převažují volnější formy práce založené na pozitivní atmosféře ve třídě a na aktivitě dětí. I tato volná forma se řídí pravidly, bez nich totiž nemůže fungovat žádné demokratické společenství. Učitel je pro děti vzorem, a to především co se týče sebekázně a vlastní zodpovědnosti.

„Hlavní cíle programu Začít spolu

- *Vnímat změny, učit se je přijímat a aktivně se s nimi vyrovnávat.*
- *Učit se kriticky myslet, rozpoznávat problémy a řešit je.*
- *Umět si vybírat a nést za svou volbu zodpovědnost.*
- *Být tvůrčí a mít představivost.*
- *Sdílet zájem a odpovědnost vůči společenství (obci), zemi a prostředí, ve kterém žijeme.*
- *Vytvářet si zdravé životní návyky a postoje.*“ (Gardošová, Dujková, 2003, str. 17).

Cíle programu Začít spolu a RWCT jsou kompatibilní:

- orientují se oba na dítě a jeho potenciál,
- oba programy vycházejí z konstruktivistické pedagogiky a zaměřují se na poznávací a citový rozvoj dětí a reagují na jejich potřeby,
- podporují další vzdělávání a poznávání, staví na vlastních již získaných poznacích a zkušenostech dětí,
- podporují celoživotní vzdělávání, které je nikdy nekončícím procesem,
- kladou důraz na interakci učitele s dítětem, na vzájemnou důvěru a respekt,

- upřednostňují techniky smysluplného učení – kooperativní metody, práce ve skupinách, získávání zkušeností prostřednictvím praktických činností, odpovědnost za svá rozhodnutí,
- kladou důraz na sebehodnocení,
- užívají třífázového modelu učení E-U-R (evokace-uvědomění si významu-reflexe).

2.1.2 Cíle programu RWCT a jejich porovnání s cíli RVP PV

Mateřské školy mají pro svoji práci k dispozici Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Tento dokument je pro ně závazný a všechny školní, třídní plány a projekty z RVP PV musejí vycházet a držet se základních cílů předškolního vzdělávání.

„RVP PV má stanoveny rámcové cíle:

1. *rozvijení dítěte, jeho učení a poznání,*
2. *osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost,*
3. *získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí“* (RVP PV, 2004, str. 8).

Tyto záměry jsou rozpracovány do cílové kategorie, výstupů a těmi jsou klíčové kompetence. Klíčové kompetence *„jsou soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“*. (RVP PV, 2004, str. 9).

Obsah kompetencí vychází z potřeb a požadavků, kterými se řídí naše společnost, ve které žijeme. Jsou to činnosti a praktické poznatky, které se vzájemně propojují a doplňují a tím se stávají univerzálnější. K jejich osvojení je potřeba dlouhodobého a cílevědomého vzdělávání, které začíná v mateřské škole a pokračuje na dalších stupních vzdělávání i v průběhu dospělosti.

V předškolním věku se budují základy klíčových kompetencí, jež jsou ale důležité pro další vzdělávání a celoživotní učení.

Za klíčové považujeme tyto kompetence:

1. *kompetence k učení,*
2. *kompetence k řešení problémů,*
3. *kompetence komunikativní,*
4. *kompetence sociální a personální,*
5. *kompetence činnostní a občanské* (RVP PV, 2004, str. 9).

Tyto kompetence jsou podrobně rozpracovány v RVP PV (RVP PV, 2004).

Program RWCT si stanovil cíle:

1. vychovávat zodpovědné občany s vlastními názory,
2. vychovávat občany, kteří budou umět řešit racionálně problémy,
3. vychovávat občany schopné spolupracovat s ostatními,
4. vychovávat ke schopnosti respektovat druhé a jejich názory,
5. vychovávat k aktivnímu zájmu o dění v našem světě,
6. vychovávat ke schopnosti umět diskutovat, vyjadřovat své názory a myšlenky.

Program RWCT navazuje na kompetence, které vycházejí z RVP PV, a dále je rozvíjí a prohlubuje.

Hlavní cíle RVP PV, jako je rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení, osvojení základních hodnot naší společnosti, získání osobní samostatnosti a schopnosti se samostatně projevovat a působit na okolí, plně korespondují s cíli RWCT.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1. Charakteristika výzkumu

1.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem této práce je prokázat, že program „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ kladně podporuje komunikační dovednosti dítěte předškolního věku.

Dílčí cíle:

- Prokázat, že program RWCT kladně podporuje rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností produktivních (vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování).
- Prokázat, že se vlivem RWCT u dětí zlepší řečové schopnosti a jazykové dovednosti receptivní (vnímání, naslouchání, porozumění)
- Prokázat, že dovednosti potřebné pro čtení a psaní jsou u dětí pracujících podle programu RWCT lepší než u dětí, které podle tohoto programu nepracují.
- Ukázat využití metod RWCT ve školním programu v předškolním zařízení.
- Připravit ukázkovou vyučovací jednotku řízeného čtení.

Výzkumný předpoklad

Předpokládám, že skupina dětí, ve které se bude cíleně pracovat metodami RWCT a prostřednictvím programu „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“, bude projevovat více komunikačních schopností. Děti se nebudou bát vyjádřit své názory, zkvalitní se úroveň vyjadřování, zlepší se jejich prosociální chování,

schopnost domluvit se s kamarádem na společné věci, pomáhat si zdolávat úkoly. Dále předpokládám, že metody RWCT již v mateřské škole rozvíjejí slovní zásobu a vyjadřování dětí a podporují rozvoj fantazie mnohem více než pouhé předčítání z knihy učitelkou, což je nejčastější forma práce s knihou v mateřské škole.

Skupina dětí pracující podle metod RWCT bude celkově aktivnější, s větším zájmem o dění kolem sebe, bude se chtít více podílet na programu ve své mateřské škole. Předpokládám, že děti, které pracují s knihou podle metod RWCT mají větší motivaci a chuť učit se, získávat nové poznatky.

Organizace šetření:

- Navštívit mateřské školy v Praze 7 a formou rozhovoru s pedagogy mateřských škol zjistit metody, které metody používají k rozvoji slovní zásoby a komunikace.
- Zrealizovat vstupní a výstupní test zaměřený na komunikační schopnosti dětí a analyzovat výsledky testu.
- Popsat metody RWCT a jejich modifikace, které lze použít v mateřské škole.
- Zpracovat přípravu na ukázkovou jednotku řízeného čtení.

1.2 Metody výzkumu

K ověření výzkumné otázky jsem si vybrala následující metody:

1.2.1 Kvalitativní výzkum ve vybraných MŠ

POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR PRO PEDAGOGY:

1. Jaké metody a prostředky používáte k rozvoji jazykové vybavenosti dětí?
2. Jaké materiály používáte k rozvoji slovní zásoby?
3. Jak často zařazujete do výchovného programu řízenou činnost zaměřenou na rozvoj jazyka?
4. Máte ve třídě knihovnu? Mají ke knihám v ní děti volný přístup?

5. Před odpoledním odpočinkem je dětem pohádka (příběh) čtena učitelkou nebo reprodukována z CD či MC nosičů? Pokud střídáte formu reprodukce, v jakém poměru?

Rozhovory jsem vedla individuálně s učitelkami mateřských škol v městské části Praha 7.

Rozhovory jsem si zaznamenávala písemně (příloha č. 3) a poté vyhodnotila.

1.2.2 Způsoby ověřování vstupních a výstupních vybraných dovedností v oblasti jazyka

Použila jsem materiál Výzkumného ústavu pedagogického v Praze „*Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*“, zaměřený na oblast rozvoje řeči a jazyka dítěte (příloha č. 5).

Vstupní diagnostické šetření jsem provedla ve vybraných mateřských školách v průběhu září a října školního roku 2009/2010 a následně vyšetření výstupní během května a června téhož školního roku. Šetření jsem zaznamenávala do již zmíněného materiálu Výzkumného ústavu pedagogického (příloha č. 5). A výsledky z něho jsem zpracovala do tabulek (příloha č. 6).

Ke zjišťování úrovně řeči a jazyka jsem použila metodu spontánního i řízeného individuálního rozhovoru s dítětem, pozorování v průběhu denního programu v mateřské škole a záměrnou řízenou činnost zaměřenou na komunikační schopnosti dětí.

1.2.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkum jsem prováděla na dvou státních mateřských školách v Praze 7. Podmínky obou mateřských škol jsem srovnávala podle podmínek stanovených v Rámcově vzdělávacím programu (RVP, 2004, str. 29-33) a podle vyhlášky o hygienických požadavcích (<http://www.tzb-info.cz/pravni-predpisy/vyhlaska-c-410-2005-sb-o-hygienickych-pozadavcich-na-prostory-a-provoz-zarizeni-a-provozoven-pro-vychovu-a-vzdelavani-deti-a-mladistvych>).

Podmínky :

Mateřská škola A:

Mateřská škola B:

Počet dětí	28 dětí, z toho 14 chlapců a 14 děvčat odklad školní docházky 1 chlapec a 4 děvčata	28 dětí, z toho 15 chlapců, 13 děvčat odklad školní docházky 3 chlapci a 1 děvče
Věkové složení dětí	od 4,5 do 6,5 roku	od 5 do 6,5 roku
Věcné podmínky	Dvoutřídní mateřská škola v soukromém domě s majitelem. Zřizovatel vzhledem k nájemní smlouvě na dobu určitou investuje do zařízení pouze v nezbytné míře. Děti mají minimální osobní prostor pro soukromí, chvíli odpočinku. Ve stejné místnosti, kde probíhají herní a řízené aktivity, děti i stolují. Třída mateřské školy má 40 m ² . Mateřská škola má k dispozici zahradu ve vnitrobloku domu. Škola je vybavena atestovaným nábytkem a hygienickým zařízením určeným pro příslušnou věkovou skupinu a odpovídajícím počtu dětí. Hračky, pomůcky a materiály jsou dětem volně k dispozici, jsou přehledně uspořádány	Čtyřtřídní budova postavená za účelem provozování mateřské školy, situovaná v městských sadech. Mateřská škola je obklopena velkou zahradou. Jedna třída dětí má k dispozici 110 m ² . Děti využívají jídelnu a tělocvičnu. Prostor třídy slouží ryze ke hrám dětí a řízeným aktivitám. V prostorách třídy má každé dítě dostatek prostoru pro svoje soukromí, pro chvíli klidu, být sám. Herny lze posuvnými dveřmi rozdělit na dvě na sobě nezávislé místnosti. To poskytuje prostor pro realizaci činností v menších oddělených skupinách. Škola je vybavena atestovaným nábytkem, respektujícím antropometrická specifika jednotlivých věkových skupin. Hygienická zařízení jsou určena

	a průběžně doplňovány.	pro příslušnou věkovou skupinu, odpovídají počtu dětí. Hračky, pomůcky a materiály jsou dětem volně k dispozici, jsou přehledně uspořádány a průběžně doplňovány.
Životospráva	Dětem je poskytována plnohodnotná a vyvážená strava. Mají pravidelný denní rytmus a řád, program je flexibilní. Dětem je dopřáván dostatečný pobyt venku a s tím související dostatek pohybu. Menší prostory třídy omezují pohyb dětí v interiéru (při pohybových aktivitách). Učitelky se snaží nedostatek pohybu kompenzovat při pobytu venku, který je ovšem ovlivňován aktuálními klimatickými podmínkami. Učitelky respektují individuální potřeby dětí.	Dětem mají plnohodnotnou a vyváženou stravu. Flexibilní program se řídí pravidelným denním řádem. Děti mají možnost se dostatečně pohybově vyžít při pravidelných vycházkách ven. Prostory třídy a tělocvičny umožňují pohybové vyžití i v interiéru. Jsou respektovány individuální potřeby dětí.
Psychosociální podmínky	Děti mají optimální adaptační podmínky. Jsou respektovány potřeby dětí a je jim zaručeno rovnocenné postavení ve skupině. Atmosféra ve třídě je přátelská, vstřícná a pedagog je	Pro adaptaci dětí jsou vytvořeny vhodné podmínky. Učitelky respektují dítě a jeho potřeby a zaručují mu rovnocenné postavení v kolektivu. Celkové klima třídy je přátelské a vstřícné

	<p>empatický. Ve skupině jsou uplatňovány demokratické zásady soužití a panuje zde vzájemná důvěra a tolerance mezi dospělými a dětmi.</p>	<p>a učitelky jsou citlivé k potřebám dětí. Skupina se řídí podle demokratických zásad soužití a děti i dospělí se vzájemně respektují.</p>
Organizace	<p>Ve škole panuje pružný denní řád, který dbá na vyvážený poměr řízených a spontánních činností, na dostatek času pro spontánní hru, na bezpečí dětí a vlastní aktivitu dětí. Počet dětí ve třídě odpovídá vyhlášce. Děti i pedagogové mají vhodné materiální podmínky.</p> <p>Podmínky pro skupinové a individuální činnosti jsou omezeny velikostí prostoru, který má učitelka k dispozici. Učitelky se snaží zajistit osobní soukromí dítěte v rámci možností prostoru.</p>	<p>Denní řád školy je pružný a rovnoměrně jsou střídány řízené a spontánní aktivity. Dětem je poskytován dostatek času pro spontánní hru. Je dbáno na bezpečí dětí. Počet dětí ve třídě se řídí vyhláškou. Materiální podmínky pro vzdělávání jsou vhodné jak pro děti tak pro pedagogy.</p> <p>Ve třídě jsou vhodné podmínky pro skupinové (malé, střední i velké skupiny), individuální i frontální činnosti.</p> <p>Děti mají dostatek možností a prostoru pro osobní soukromí v klidném koutku.</p>
Řízení mateřské školy	<p>Pracovníkům jsou jasně vymezeny povinnosti, pravomoci a úkoly. Škola má funkční informační systém, který podporuje spolupráci s rodinou. Pedagogičtí pracovníci se podílejí na tvorbě školního vzdělávacího</p>	<p>Všichni pracovníci školy mají jasně vymezeny povinnosti, pravomoci a úkoly. Informační systém školy podporuje spolupráci s rodinou. Pedagogičtí pracovníci jsou aktivní při tvorbě školního vzdělávacího programu, provádějí evaluační činnost.</p>

	programu, provádějí evaluační činnost. Škola spolupracuje se zřizovatelem, ZŠ.	Spolupráce se zřizovatelem a ZŠ je na dobré úrovni.
Personální a pedagogické zajištění	Učitelky mají předepsanou odbornou kvalifikaci a jsou jim vytvářeny vhodné podmínky pro další prohlubování a zvyšování kvalifikace. Dětem je poskytována optimální pedagogická péče při všech činnostech. MŠ spolupracuje s logopedy, PPP, psychology atd.	Učitelky jsou vzdělány v daném oboru. Ty, kterým kvalifikace chybí, si ji doplňují studiem na PedF UK či UJAK. Učitelky mají možnost si dále prohlubovat znalosti a zvyšovat kvalifikaci. Pedagogové poskytují dětem optimální péči při všech činnostech. MŠ spolupracuje s logopedy, PPP, psychology atd.
Spoluúčast rodičů	Spolupráce s rodiči probíhá na základě partnerských vztahů, učitelky jsou schopny poradit, pokud rodiče projeví zájem. Rodiče mají možnost podílet se na dění v mateřské škole.	Učitelky spolupracují s rodiči na základě partnerských vztahů, pokud rodiče projeví zájem, učitelky umějí a jsou ochotny poradit. Rodiče jsou spoluaktéry dění v mateřské škole a podílejí se na realizaci akcí pořádaných MŠ (příprava, zajištění organizace apod.).

Obě mateřské školy mají srovnatelné podmínky pro výchovu a vzdělávání, které vycházejí z Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP, 2004, s. 32). Rozdíl spatřuji ve věcných podmínkách mateřských škol a v lokalitě umístění mateřské školy. Lokality se liší z hlediska sociálních podmínek, vzděláním a začleněním rodičů ve společnosti.

1.2.4 Experimentální výuka v mateřské škole podle metod programu RWCT v MŠ B

Program RWCT jsem uplatňovala a výzkum vedla spolu se svými kolegyněmi po celý školní rok 2009/2010 v mateřské škole B. Výzkumu se původně účastnilo 28 dětí. Dvě děti jsem byla nucena ze šetření vyřadit, protože jejich rodným jazykem nebyl jazyk český, a proto by zjištěná data nebyla validní (Vietnamec a Ukrajinec) a jedno dítě ukončilo školní docházku v polovině školního roku a nahradilo je jiné. Zaměřovaly jsme se zejména na metodu řízeného čtení, kterou jsme obohacovaly technikami čtení s předvídáním, tvorbou čtenářských deníků, poslední slovo patří mně a zavedením čtenářských chviliek.

Dalšími metodami, jež vycházejí z programu RWCT, byly diskuzní ranní kruh, tvoření mašlenkových map a brainstorming doplněný kategorizací.

- **Diskuzní ranní kruh:** každé ráno, po celý školní rok jsme se s kolegyní (podle toho, která měla službu) s dětmi scházely v **ranním kruhu**, kde děti postupně odpovídaly na otázky k danému tématu. Poznatky, které děti měly, jsme společně rekapitulovaly a navazovaly na ně dalším rozvíjením tématu. Seznámily jsme děti s konkrétním programem dne, děti měly možnost do programu zasáhnout, dohodnout se na jiném postupu.

Děti diskutovaly o příspěvcích druhých, obhajovaly svoje připomínky, postřehy a názory. Diskuze měla svá pravidla, aby se ke slovu dostaly všechny děti, ne jen ty průbojnější. V kruhu putoval skleněný kamínek. Kdo kamínek držel, mohl mluvit. Snažila jsem se, aby každé dítě přispělo do diskuze alespoň malým příspěvkem.

Popsanou metodu jsem využívala ve všech fázích získávání poznatků (E-U-R).

- **Brainstorming:** v různých časových úsecích (podle rozsahu tématu) jsme se s dětmi zabývali tématem, které se promítalo do všech činností. Tato metoda mi posloužila k ověření, co o daném tématu děti vědí, jaké jsou jejich dosavadní zkušenosti. Například při tématu „ptáci“ mi děti zpočátku říkaly, že viděly

v krmítku sýkorku. Další se rozpomněly na havrany, které vidáme v Praze často. Jiné popisovaly, jak s dědečkem vyráběly krmítko, jak vypadalo, jak práce probíhala. Další děti doplňují, že mají také krmítko, jak ptáčky pozorují, co jim do krmítka sypou.

- **Kategorizace:** děti měly k dispozici kartičky s obrázky, které třídily např. na osoby, zvířata a věci, ostatní. Tuto metodu jsem používala na závěr tématu ve fázi reflexe (v MŠ pracuji podle tematických bloků, které vycházejí z dění během roku), abych si ověřila, co si děti k tématu zapamatovaly. Například jsme třídili ptáky na ty, co odlétají na zimu do teplých krajín, na ty, co zůstávají, na dravce a pěvce, podle druhu potravy, podle velikosti, třídily zeleninu a ovoce, exotická zvířata a zvířata žijící u nás v Čechách, zvířata na statku –užitková, domácí mazlíčky atd. Zde jsem využívala především obrázky na magnetickou tabuli, materiály od Raabe (domácí zvířata, hudební nástroje..), dětská pexesa apod.
- **Čtení s předvídáním** jsem využívala téměř každý den, před odpoledním odpočinkem. Předčítala jsem text (pohádku či příběh) a děti „předvíдалy“, co bude následovat. Byly tak vtaženy do děje a více se soustředily. Většinou jsem četla příběhy na pokračování, o to zajímavější byla konfrontace děje v knize s dětskými představami. Každé dítě mělo svůj polštářek, na kterém leželo či sedělo, jak mu to bylo pohodlné a příjemné. Při čtené části děti ležely a poslouchaly. Ve chvíli, kdy měly děti prostor pro své vyjadřování, seděly, stály a postupně se přibližovaly blíže ke mně. Seděla jsem v malém křesílku a děti byly okolo mě na polštářcích nebo postýlkách (ve dnech, kdy odpočívaly na lůžku – po plavání). **Řízené čtení s diskuzí** jsme zařazovaly tehdy, pokud jsme našly vhodný text k právě probíranému tématu (nepravidelně 1x ta 7, 14 i 21 dní, podle rozsahu tématu). Zpočátku děti příliš četbu nekomentovaly, čekaly, kdo začne povídat první. Postupem času byly k nezadržení, všichni chtěli přispět svým názorem. Četba s možností dětí do ní zasahovat se stala velmi oblíbenou a žádanou aktivitou. Ukázková jednotka řízeného čtení je popsána v příloze č. 4.

- **Čtenářské chvílky** jsem aplikovala jednou týdně. Děti mohly „číst“, přestože neznaly písmena. Dětské knihy jsou většinou doplněny bohatými ilustracemi. V dětech tyto ilustrace evokují představivost a fantazii. Děti měly časový limit pro „čtení“ knihy. Knihu si samy vybraly ze školní knihovny nebo přinesly z domova. Po uplynutí času si ve dvojicích vyprávěly, o čem jejich příběh byl. Často jsme tuto metodu dopňovaly další metodou **poslední slovo patří mně**. Děti měly za úkol představit nějaké místo z knihy, jim blízké nebo milé. Ostatní děti přemýšlely a domýšlely, proč právě toto místo jejich kamarád vybral. Nakonec dotyčný prozradil, co ho k výběru vedlo. Velmi těžké bylo pro děti neprozradit předčasně ostatním, důvod výběru. Děti měly tendence kamarádům napovídat správnou odpověď. Tato aktivita se stala velmi oblíbenou a dětmi vyžadovanou.
- **Myšlenkové mapy** jsem využívala neustále, v průběhu celého tematického bloku (ve všech fázích učení: EUR – evokace, uvědomění, reflexe). Děti si vybavují to, co si myslí o právě probíraném tématu, co o něm vědí, jaké k němu mají otázky. Děti jsem takto motivovala k dalšímu poznávání (příloha č.8). K mapě jsme se vraceli, společně ji doplňovaly, opravovaly, dokreslovaly a diskutovaly nad ní. Po vyčerpání tématu byla mapa plná našich nápadů a myšlenek (obrázky). Mapa byla po celou dobu práce s tématem umístěna na volné stěně dětem na dosah. Děti ji měly neustále na očích, mohly tak do ní nejen doplňovat své postřehy, ale zároveň si upevňovat již poznané. Někdy děti vytvářely po skupinách své mapy a ty si skupinky v průběhu tématu podle svého zvážení doplňovaly. Šlo zde o vzájemnou dohodu, respektování druhých a kooperaci.
- **Čtenářské deníky** dětí. Tato činnost byla realizována za velké účasti rodičů. Děti si kreslily obrázky ke knihám, které jsme přečetli v mateřské škole, i které přečetly doma s rodiči. Do prosince popisovali dětem čtenářské deníky rodiče či učitelky. Některé děti opisovaly názvy knih do deníků samy. Rodiče či učitelky

zapisovali podle diktátu dětí to, co se dětem na knize nejvíce líbilo (obsah, ale i popis oblíbeného hrdiny, situace apod.). Za školní rok se nám podařilo zaznamenat do deníku 7 titulů. Záznamy z domácí knihovny byly individuální (od 0 až po 6 knih). Osvědčil se nám systém jednotlivé knihy zaznamenávat na volné listy běžného formátu A4 a vkládat do „fóliových košilek“ a následně do desek (příloha č.9). Dětem vyhovoval formát a možnost, že pokud by chtěli záznam předělat, bez problémů list vyndaly z košilky a vložily nový (příloha č. 9).

- Metodu **volného kreslení** jsem řízeně využívala zřídka. Děti se příliš ponořovaly do propracovávání kresby po technické stránce, obsah tématu byl potlačován. Z tohoto důvodu byla metoda náročná i časově, protože děti potřebovaly ke kresebnému vyjádření delší časový limit. Děti samy a spontánně při ranních hrách často kreslily obrázky tématicky se vztahující k probíranému tématu.

S dětmi jsem pracovala v menších skupinách, v maximálním počtu 14 dětí. Jedna skupina pracovala podle metod RWCT a druhá skupina se věnovala jiné aktivitě (výtvarné a pracovní činnosti, pracovní listy atd.). Prostory třídy mi umožňovaly paralelní práci dvou vzájemně se nerušících skupin. S organizací druhé skupiny mi pomáhala kolegyně. Celkově jsme činnosti zvládly se všemi 28 zapsanými dětmi. S kolegyní jsme si děti, pokud to situace vyžadovala (počet přítomných dětí), dělily do dvou skupin. Skupiny nebyly konstantní, abychom u dětí nepodporovala rivalitu, ale spíše spolupráci. Snažila jsem se, aby ve skupině byly děti, které se více prosazovaly, společně s těmi, které jsou ostýchavější.

2. Popis a analýza výzkumu

2.1 Popis šetření

Během září a října 2009 jsem zrealizovala diagnostické šetření v mateřské škole A i B, které mělo za úkol zjistit úroveň jazykových schopností dětí na počátku výzkumu. Do výzkumu jsem zařadila zpočátku celou předškolní třídu v MŠ A i B. V obou MŠ jsem vyřadila z výzkumu dvě děti. Jak jsem se již zmínila v MŠ B, byly dvě děti jiné než české národnosti a český jazyk není jejich rodnou řečí a jedno dítě ukončilo školní docházku. V MŠ A byly také dvě děti jiné než české národnosti a jedno dítě ukončilo docházku do mateřské školy po třech měsících, jiné již na jeho místo nenastoupilo. Ve finále jsem tedy zkoumala v každé mateřské škole po 25 dětech. Použila jsem záznamový arch Výzkumného ústavu pedagogického z materiálu „*Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*“ a to konkrétně přílohu 11 – *Přehled o rozvoji vybraných dovedností a způsobilostí dítěte v oblasti řeči a jazyka* (příloha č. 3). Poznatky jsme slovně souhrně zpracovala a jsou k dispozici v příloze č. 7. Je to sumář mých poznatků z pozorování a zjištění o jednotlivých dětech.

Jednotlivé úkoly, které jsem s dětmi realizovala, vycházely z již zmíněného metodického materiálu Výzkumného ústavu pedagogického z materiálu *Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. Konkrétně šlo o přílohu č.11 – *Přehled o rozvoji vybraných dovedností a způsobilostí dítěte v oblasti řeči a jazyka* (příloha č. 3).

U dětí v obou mateřských školách jsem rozhovory zaměřovala na stejné téma, šlo o rodinu a nejbližší okolí zájmy dětí. Vstupní rozhovory probíhaly individuálně s každým dítětem během září, října. Zaměřila jsem se i na zážitky, které děti prožily o prázdninách. Rozhovory jsem doplňovala řízenými aktivitami, které doplňovaly celkový obraz komunikačních dovedností dítěte (zrakové a sluchové vnímání). Tyto řízené aktivity následovaly až tehdy, když jsem zrealizovala individuální vstupní rozhovory.

Rozhovory s jednotlivými dětmi byly uskutečňovány v rozmezí od 30 do 45 minut. Aktivity zaměřené na zrakové a sluchové vnímání a rozlišování jsem realizovala ve skupinkách po třech dětech, kdy jsem dbali na to, aby všechny děti měly stejný prostor a počet možností se projevit. Tyto aktivity nebyly realizovány v jeden den. S každým dítětem jsem pracovala dvakrát. Toto šetření trvalo kolem 45 minut, záleželo na schopnostech a rychlosti dětí ve skupince.

Při zjišťování úrovně dětí u jednotlivých úkolů, jsem sledovala podle již zmíněného dotazníků tyto věci:

Formální vyspělost řeči (lexikálně-sémantická rovina, foneticko-fonologická rovina i rovina praktická)

- **Vyslovuje bezchybně** – zde jsem se zaměřila na správnou výslovnost dítěte, na případné logopedické vady, na skutečnost, za jakých okolností se objevují (pouze při rychlém mluvení, samotná izolovaná hláska, artikulace pouze u některých slov nebo shluků hlásek, neustále, vyslovuje i slova artikulačně obtížná, vůbec). Výslovnost jsem hodnotila podle ontogenetického vývoje (Kutálková, 1996) v předškolním věku. Zkoumaný vzorek dětí byl ve věku od 5 do 6 let. V tomto období by již dítě mělo zvládat správnou výslovnost všech hlásek. Dítě po pátém roce by mělo již mít zafixovanou správnou výslovnost všech hlásek. Jak uvádí Kutálková (1996), můžou se objevit jemné vývojové individuální niance a nejsou zpravidla považovány za vadu.
- **Hovoří souvisle a plynule, tempo řeči** - při sledování tempa řeči jsem se zaměřovala na to, zda dítě nehovoří příliš rychle a nekomolí tak některé hlásky, zda nehovoří příliš pomalu s velkými pomlkami, kdy pak vyprávění ztrácí spád a posluchač ztrácí pozornost, nebo dítě obtížně hledá slova (chudá slovní zásoba), zda neprotahuje slova nebo naopak mluví příliš rychle, polyká konce slov či vět, drmolí, nedělá odmlky mezi slovy a větnými celky.

- **Ovládá dech** - všímala jsem si, jak dítě hospodaří s dechem, kdy se nadechuje (uprostřed slova, na konci větného celku či uprostřed, mluví na „dechový dluh“ a poté lapá podechu).
- **Správně intonuje** - pozornost jsem věnovala tomu, jak je dítě schopno klesat a stoupat hlasem při ukončení věty oznamovací, tázací a rozkazovací. Všímala jsem si, jestli dítě mění intonaci hlasu při přímých řeči (pokud ve vyprávění jsou), jestli intonuje podle citového zabarvení textu (smutek, radost, tajemství...).
- **Hovoří ve vhodně zformulovaných větách** - zaměřila jsem se na to, zda má dítě adekvátní slovosled, zda není jeho projev příliš krkolomný. Některé děti řadí nesprávně slova ve větě.
- **Hovoří srozumitelně, přiměřeně kultivovaně** – v této oblasti jsem si všímala, je-li projev dítěte obsahově jasný, aby i posluchači pochopili, co chce řečník říci.

Gramatická správnost řeči (morfologicko-syntaktická rovina)

- **Rozlišování jednotného a množného čísla** – správné používání jednotného a množného čísla (př. často o sobě děti mluví v množném čísle „my“).
- **Užití předložek (v, na, pod, aj.)** – správné používání předložek, zjišťování, zda dítě nezaměňuje předložky a používá nesprávná spojení s podstatnými jmény (př. ve muzeu).
- **Užití přítomného, minulého a budoucího času** – všímala jsem si, jestli se děti umí orientovat v tom, co bylo, je a bude, jestli umí používat příslušné časy odpovídající situaci, o které hovoří (př. včera budu...). Často při vyprávění přechází z rod času do času, vyprávění je pak nejasné.

- **Rozlišení rodů** - v této oblasti bylo středem mého zájmu užívání rodů, zda dítě užívá dobře rody podle toho, o kom mluví, zda je mezi sebou nezaměňuje (př. Tatínek vařila večeři.). Děti často mluví o sobě a blízkých v tom rodě, kdo je doma dominantnější (matka, otec).
- **Skloňování podstatných jmen** – tady jsem se zaměřila na používání podstatných jmen ve správném pádu, zda děti umí užívat všechny tvary podstatného jména ve správném znění.
- **Časování sloves** – zde mě zajímalo opět užívané správných tvarů sloves ve spojení s osobami a situací, o které dítě vypráví.
- **Užití podmiňovacího způsobu** – zajímalo mě, jestli děti umí a užívají podmiňovací způsob („*mohl by, mohl bych*“). Děti podmiňovací způsob užívají zřídka. Místo něj užívají při prosbě rozkazovací způsob se slovem „*prosím*“ (př. Podej mi, prosím.) nebo oznamovací věty v přítomném čase (př. Maminka říkala, že mám udělat.).

Slovní projev (lexikálně-sémantická a praktická rovina řeči)

V tomto oddíle jsem sledovala, jak je dítě schopno postavit větu, jak bohatá je slovní zásoba dítěte (neopakuje-li často stejné výrazy), nepoužívá-li místo slov gesta a posunky a zautomatizovaná citoslovce, neodpovídá-li jednoslovnými hesly, zda se vyjadřuje v jednoduchých větách nebo souvětích, jestli používá všechny přívlasky přílovečná určení místa, času a způsobu k upřesnění vyprávění. Všimla jsem si také, zda dítě doplňuje vyprávění vhodnými neverbálními projevy. V centru pozornosti byl zájem dítěte o oboustrannou komunikaci, schopnost vést dialog, zda umí položit otázku i na otázku odpovědět, zda umí naslouchat. Také jsem si všimla, je-li schopno se soustředit na vyprávění i soustředěně sledovat vyprávění, vypráví-li samo rádo.

- **Umí říct své jméno, věk, bydliště** – schopnost dítěte říci své jméno i příjmení, kde bydlí (ulice i město, část města), kolik je mu let.

- **Umí hovořit o svém domově, o rodině** – všímala jsem si, jak je dítě schopno vyprávět o rodině, jestli mluví pouze heslovitě, odpovídá jednoslovně na otázky nebo vypráví samo a plynule o rodinném dění.
- **Dovede vyprávět své zážitky (co slyšelo jinde, co dělalo o víkendu, prázdninách)** – zajímala jsem se o souvislé vyprávění a opět o časování sloves, skloňování podstatných jmen, užívání příslušného času, kdy se odehrává příhoda. Také mě zajímalo, jestli je vyprávění srozumitelné, jak dítě formuluje věty, hledá vhodná slova.
- **Dovede převyprávět děj podle skutečnosti i podle obrázku** – v této oblasti mi šlo o vyprávění děje podle obrázků a popisování toho, co se na nich děje, jestli umí dítě vystihnout situaci na obrázku. Při tomto úkolu jsem využívala obrázkové aplikace pohádek od Komenia a materiál nakladatelství Montanex, který vytvořila Dana Kutálková *Jazyk a řeč – Pohádky I., Logico – Pohádky*.
- **Reprodukuje říkanky, básničky, písničky** – tento oddíl souvisí se sluchovou pamětí. Je-li dítě schopno si pamatovat text a předat dále.
- **Je schopno reprodukovat pohádku či příběh** – zde mě zajímalo, jak je dítě schopno držet se dějové linie vyprávění známé pohádky či příběhu, jestli rozlišuje časy, kdy se příběh odehrává, vypráví-li souvisle nebo skáče v dějové linii.
- **Zvládně dramatickou úlohu** – při řízené i volné spontánní dramatizaci s kostýmy, loutkami či čepičkami jsem si všímala, jak je dítě schopno prezentovat se před ostatními, umí-li se vžít do dané role, neztrácí-li oční kontakt, mluví-li nahlas a zřetelně.
- **Dovede vést rozhovor** – tady byla v centru mého zájmu schopnost dítěte samo začít rozhovor a určovat jeho směr, umět klást otázky a umět naslouchat druhému.
- **Pozná a vymyslí jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma** – k poznávání homonym mi posloužili dvojice obrázků, které jsem si sama

vytvořila (příloha č.10), k poznávání antonym jsem použila Materiál *Jazyk a řeč 3.* a k vytváření synonym hru *úřekni to jinak*“. V tomto oddíle mě zajímalo, zda jsou děti schopny tato slova poznat a vysvětlit a poté vymyslet je i samy.

- **Je schopno chápat slovní vtíp a humor** – zde mě zajímalo, jestli dítě pozná vtíp, jestli mu rozumí a zasměje se mu, jestli ho umí ho přijmout, pokud se ho týká. V dalším případě jsem se zajímala o to, zda dítě umí nějaký vtíp samo udělat, říci.

Sluchové vnímání a rozlišování

Jak jsem již uvedla, aktivity zaměřené na sluch jsem realizovala ve skupinkách se třemi dětmi, abych zvládla zaznamenávat a zaregistrovat úroveň všech dětí.

- **Vytleská ve větě slova** – v této části sluchového vnímání děti určovaly slova ve větě, vytleskávaly podle vlastní řeči i řeči učitelky slova ve větě. Největší problémy jim činily předložky, často je spojovaly dohromady se slovem a považovaly je tak za jedno slovo.
- **Vytleská slovo po slabikách** – tady děti vytleskávaly slabiky ve větě. Nejprve jsme zkoušeli určovat počet slabik s rukou pod bradou, kdy dětem pomáhaly pohyby brady při mluvení. Kolikrát klesla brada do dlaně, tolik slabik slovo má. Poté jsme už bez ruky pouze sluchem určovaly počet slabik ve větě.
- **Identifikuje ve slově počáteční hlásku, koncovou hlásku, hlásku uprostřed slova** – při hře na detektivy jsme s dětmi nejprve určovali počáteční hlásku ve slově, to jim nečinilo výraznější komplikace. Pro snažší identifikaci jsem zpočátku výrazněji vyslovovala první hlásku. Poté jsme přistoupily k určování hlásky na konci slova. Problémy zde byly častější, děti nejvíce chybovaly, pokud slovo končilo samohláskou. Říkaly potom koncovou celou slabiku. Určování hlásky uprostřed slova činilo dětem také velké obtíže. K tomuto mi také posloužil obrazový materiál

vydavatelství Montanex *Jazyk a řeč 3. – rozlišování hlásek ve slově* (Karla Svobodová).

- **Rozliší sluchem slabiky s krátkými a dlouhými samohláskami** – při tomto úkolu mi opět pomohl již zmíněný obrazový materiál vydavatelství Montanex *Jazyk a řeč 3. – rozlišování hlásek ve slově* (Karla Svobodová). Děti poznávaly a určovaly krátké a dlouhé slabiky. Při vyslovování slov jsem zdůrazňovala dlouhé hlásky, aby si děti uvědomily rozdíl.
- **Rozliší sluchem měkkou a tvrdou slabiku** – tento úkol jsme plnily rovněž za pomoci materiálu vydavatelství Montanex *Jazyk a řeč 3. – rozlišování hlásek ve slově* (Karla Svobodová), př. tykat X tikat. Děti nejen, že rozlišovaly měkké tvrdé slabiky, ale ještě jsme si vysvětlovaly význam slov.
- **Vytvoří různá slova od dané hlásky** – tento úkol souvisí úzce s určováním hlásky na začátku slova. Hraly jsme s dětmi hru, kolik kdo vymyslí slova od dané hlásky (učitelka v duchu říkala abecedu a děti slovem STOP určily, od kterého písmene budeme slova vymýšlet). Vítězil ten, kdo vymýšlel nejdéle slova od dané hlásky, tak aby slova neopakovala a nebyly to nonsensy.
- **Vytvoří slova s daným počtem slabik (2 a 3)** – zde je opět souvislost s jiným úkolem - vytleskáváním slabik. Potom, co děti určily počet slabik ve slově, měly obratem vymýšlet slova na 2 nebo 3 slabiky. Mnoho z dětí přirozeně vymýšlelo zdvojnásobení od dvouslabičných slov, které zpravidla mívají 3 slabiky (př.máma – maminka, slunce – sluníčko).
- **Vytvoří rým nebo** – při hře „na básníky“ jsme vymýšlely rýmy nejprve pouze k jednotlivým slovům, poté i jednoduché verše (př.sluníčko – maličko apod.). Tato hra děti velmi bavila a spontánně pokračovaly s vymýšlením rýmů mezi sebou.

Zrakové vnímání a rozlišování

- **Sleduje očima zleva doprava** – při práci prohlížení knih, při pracovních listech jsem si všímala, zda dítě sleduje očima zleva doprava, zda i zpracovává pracovní list zleva doprava.
- **Rozlišuje dva obrázky, je schopno všimnout si detailů na obrázcích a rozlišovat je** – tyto dva úkoly spolu úzce souvisí. Pomocí obrázků z časopisu Sluníčko (série stejných obrázků s malými rozdíly) a knihy *Hrátky se samolepkami* (z Levných knih), děti určovaly rozdíly mezi obrázky, zjišťovala jsem, jestli uměly postihnout změny. Popisovaly, co je na obrázku jinak a pomocí samolepek ukládaly podle vzorového obrázku na správné místo. Všímala jsem si, zda nevnímá pouze globálně či pouze to, co je dominantní. Také při popisování obrázků z různými činnostmi (povolání, činnosti během dne, roční období...) jsem sledovala, jak jsou děti schopny detailně obrázků popsat. Nevšimají-li si pouze výrazných prvků a drobnosti neopomíjejí.
- **Dovede poskládat rozstříhaný obrázek, zvládá puzzle** – děti skládaly puzzle různé složitosti od jednodušších ke složitějším, od větších kousků s nižším počtem až k menším kouskům s větším počtem kousků. Podobný úkol byl skládání rozstříhaných obrázků. Nakreslený obrázek s výraznými liniemi jsme rozstříhala na 5 kusů a podle zdatnosti dětí jsem kousky menšila a množila. Některé děti skončily na počtu 9 kusů, ale některé se dostaly i k počtu 15 kousků. Tento úkol byl pro děti náročnější než skládání puzzle.
- **Je schopno rozlišovat grafické tvary abstraktní podoby** – pomocí magnetické skládky a „Hry s kladívkem“ děti vytvořily obrázek a určovaly z jakých geometrických tvarů je jejich obrázek poskládán. Dbala jsem na správné pojmenování jednotlivých tvarů (čtverec ne kostička apod.).

Vztah ke slovesným aktivitám

Přístup a vztah ke hrám se slovy se mi lépe hodnotil v mateřské škole B, protože tam jsem byla denně. V mateřské škole A jsem hodnotila tuto oblast podle toho, jak dítě reagovalo na mé vyzvání k rozhovoru, k vytleskávání, ke skládkám, k přednášení apod., dalším vodítkem pro mě bylo pozorování při spontánních činnostech a postřehy obou učitelek z mateřské školy A.

- **Má rádo hry se slovy** – zda dítě rádo hraje již zmíněné hry „na básníky“, „na spisovatele“, slovní kopanou apod.
- **Zajímá se o slovní hříčky, má rádo humor** – tento bod se týká toho, zda má dítě rádo vtipné historky, rádo veršuje, zajímá se o popletené obrázky apod.
- **Rádo sleduje televizi, filmy, divadlo** – zájem dítěte nejen o televizi a filmy, ale i divadlo. Děti vyprávějí, na co se dívají doma, o čem pořad byl. V mateřské škole využíváme televizi minimálně, pouze na výchovné pořady (př. „*Byl jeden život*“). Všimla jsem si při divadleních představení v mateřské škole i mimo ni, jak soustředěně děti sledují představení, zda si potom pamatují, o čem představení bylo.
- **Zajímá se o zpěv** – zájem dítěte o zpěv, řízený i spontánní (při vycházkách, výtvarných aj. aktivitách ve třídě mateřské školy), zpívá rádo a samo od sebe.
- **Rádo recituje a přednáší** – vztah k recitaci, zájem a schopnost reprodukovat a prezentovat se před ostatními lidmi.
- **Baví jej dramatizace** – zájem dítěte o drobné i větší dramatizace, pro kamarády i pro rodiče, malá improvizovaná vystoupení učitelek i dětí.
- **Projevuje zájem o knížky** – zde sleduji, zda si dítě samo vezme knihu, jak k ní přistupuje, jak reaguje při čtenářských chvilkách a řízeném čtení.

Dovednosti pro čtení a psaní

Veškeré aktivity sledované v tomto oddíle jsou pouze spontánní aktivitou a spontánním zájmem dětí. V žádném případě nebyly děti řízeně učeny znalosti písmena číslic.

- **Zná některá písmena a číslice** – zde jsem sledovala, zda dítě pozná a pojmenuje některá písmena (nápisy u myšlenkových map, nápisy na knihách apod.).
- **Dovede některá písmena a číslice napsat** – při výtvarných činnostech, volném kreslení jsem si všímala, jestli dítě umí napsat písmeno či číslici a zda je zná (vlastní jméno – podepisují si výtvary).
- **Zná všechna písmena a číslice** – některé děti znají všechna písmena, číslice a hrají si na školu a samy „vyučují“ své kamarády a vytváří si písanky většinou při ranních a odpoledních spontánních hrách.
- **Dovede číst jednotlivá slova** – některé děti čtou různé nápisy, letáčky z domova hláskují – při aktivitách v mateřské škole, při vycházkách.
- **Dovede číst souvislé texty** – opět jsem při pozorování při činnostech v mateřské škole sledovala, jak některé děti předčítají ostatním cedule na nástěnce psané hůlkovým písmem, leporela. Dokonce si i někteří mezi sebou psaly dopisy.
- **Čte si samo pro sebe** – některé děti se při čtenářských chvilkách neorientovaly pouze podle ilustrací, ale četly si krátké úryvky, či názvy kapitol, pohádek pro sebe a pak podle toho vyprávěly o své knize.

Body do dotazníku každého dítěte jsem udělovala podle dané stupnice:

3 body – zvládá spolehlivě – respektovala jsem jednu chybu, může jít o zazmatkované

2 body – zvládá částečně - 2 a více chyb – dítě chybovalo častěji, nebylo si jisté (od každého úkolu jsem dětem dávala 6 příkladů, možností)

1 bod – dosud nezvládá – dítě neodpovědělo správně ani v jednom případě nebo pouze jedenkrát

STEELOVÁ, Jeannie L., MEREDITH, Kurtis.S., TEMPLE, Charles, WALTER, Scott. *Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha: o.s. Kritické myšlení, 1997. Příručka III.

Mateřská škola A

Zpočátku jsem se pasivně účastnila výchovně vzdělávacího programu v mateřské škole A. To proto, aby si na mě děti zvykly a nebyla jsem pro ně rušivým elementem. Později jsem realizovala individuální a skupinovou práci v průběhu ranních spontánních her za asistence obou paní učitelek z této mateřské školy a v průběhu odpolední činnosti po odpočinku. S dětmi jsem hrála společenské hry a další hry, prostřednictvím nichž jsem zjišťovala úroveň jednotlivých dovedností v oblasti řeči a jazyka. Velkým přínosem byla spolupráce s paní učitelkami z této MŠ, které mi doplnily další informace o dětech a jejich schopnostech a zájmech a rodinném zázemí.

Děti v mateřské škole A byly zpočátku nekomunikativní, držely si ode mě odstup. Je to logické, byla jsem cizím elementem v jejich známém prostředí se známými učitelkami. Paní učitelky mě představily křestním jménem jako paní učitelku z jiné mateřské školy, která se přišla podívat, jak jsou „naše děti“ šikovné a popovídat si nimi. Některé děti při vstupních rozhovorech si udržovaly odstup neustále, jiné byly bezprostřední a komunikativní. Byla zde také skupina dětí, které pojaly moji přítomnost jako zvláštní režim a předváděly se, chovaly se až drze. Zkoušely, jestli paní učitelky během mé přítomnosti neustoupí od nastavených pravidel ve třídě (neuklízely po sobě, dělaly jiné aktivity než jaké byly právě aktuální, neadekvátně se chovaly při stravování, používaly více nevhodný slovník – vulgarismy..). Ve skupině byly také děti, které se ode mě nechtěly odtrhnout a chtěly, abych si povídala pouze s nimi. Celkově mě děti

z mateřské školy A nebraly jako učitelku – autoritu, ale jako milou návštěvu, která je bude bavit a ne jakkoliv omezovat. Atmosféra byla celkově velmi přátelská. Hůře se mi realizovaly záměrné řízené činnosti, děti vše považovaly za zpestření a většina se jich hůře soustředila. Děti měly touhu mluvit o rodině a svých zájmech a mé aktivity jim nepřišly tak atraktivní jako rozhovory. Překvapilo mě, že málo dětí zajímal můj život, moje rodina a zájmy. Pouze asi třetina dětí se ptala na moje zájmy, práci a rodinu (Děti v MŠ B více pátraly po mém soukromí). Děti, které si se mnou nechtěly vyprávět o rodině, byly zpravidla z rodin, kde není vše úplně v pořádku (rozhovor s učitelkami). Naopak tyto děti rády vyprávěly různé příběhy, kde vše harmonizovalo. Domnívám se, že se vžívaly do rolí hrdinů a chtěly mít tuto harmonii a lásku i doma.

Mateřská škola B

V mateřské škole B v současnosti působím jako učitelka a výzkum jsem prováděla v rámci realizace metod RWCT ve vlastní třídě.

V mateřské škole B jsme s kolegyní na třídě po celý školní rok pracovaly podle metod RWCT (ranní kruh, kategorizace, řízené čtení, čtenářské chvílky, myšlenkové mapy, čtenářské deníky).

Velmi často jsme využívaly s kolegyní aktivity realizované ve dvou menších skupinách (třídou lze fyzicky rozdělit na dvě části). Aktivita pro obě skupiny byla většinou různá (aktivity zaměřené na program RWCT X výtvarné a pracovní činnosti). Obě skupiny vždy absolvovaly obě aktivity, podle náročnosti ve stejný den nebo den následující. Frontální výuku jsme používaly velmi zřídka. Dávaly jsme přednost práci ve dvojicích a menších skupinách. Zpočátku byly děti hlučné a vzájemně se rušily. Zhruba do Vánoc jsem měla pocit, že program RWCT úspěšně aplikovat nepůjde. Děti k sobě byly netolerantní, místo spolupráce spolu soutěžily. Soutěž je pro dítě přirozená, i když dnes se na ní ve společnosti klade příliš velký důraz a je podporována na úkor tolerance a soucítění s ostatními. Každý chtěl být nejlepší. Pomáhaly si mezi sebou pouze výjimečně (většinou ti, co mají doma mladší sourozence). Paní ředitelka již zmíněné mateřské školy V Úvalu, mě ubezpečila, že výsledky se dostaví až po delší systematické práci

podle programu. Uklidnila mě, že pokud nepolevím, další pokračování podle RWCT výsledky jistě přinese.

Program RWCT se promítal i do volby aktivit při spontánní hře i při způsobu realizace výtvarných, pracovních aj. činností. Tento samostatný výběr děti ale zavazoval k tomu, že aktivitu dokončí a za svým výsledkem si budou stát. Učila jsem je, že i když se něco nedaří, nelze od této činnosti utéct. Ať je to hra, kresba nebo skládání oblečení. Právě dokončování podle nich neúspěšné hry dělalo dětem největší potíže. Neuměly nést tíhu prohry či neúspěchu, a proto od hry utíkaly před koncem. Dlouho trvalo, než pochopily, že toto není řešení. Obzvláště mi při vysvětlování důležitosti se předčasně nevzdávat mi velmi pomohlo vyprávění drobných zážitků z mého dětství. Děti se uklidnily, že paní učitelka, která podle nich vše zvládá, také něco neuměla a neumí. S postupem času jsem i zaslechla při různých činnostech, když někdo plakal : „*Nebreč, paní učitelka to také prý neuměla a hodněkrát to pokazila než se to naučila jako teď. Ale musela to trénovat, i když jí to nešlo. Tak jí řekni, ona ti poradí.*“ Důležité je - a nejen při realizaci programu RWCT - děti povzbuzovat, poradit a pomoci místo kritiky a hanění. Ony samy si většinou příliš nevěří a mají tendence samy svůj výtvar, výkon hanět. Přitom naopak očekávají potvrzení úspěchu a ne negativní kritiku. Posilování sebedůvěry je velmi důležité pro další případné úspěchy v životě.

Aktivně jsme zapojily i rodiče. Při zářijové schůzce jsem je seznámila s programem RWCT a Začít spolu. Pro ty, kteří měly zájem jsem měla k dispozici tři výtisky *Začít spolu* a dvě příručky Anny Tomkové, *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. O příručce projevila zájem zhruba polovina rodičů. Více se zajímaly o program *Začít spolu*, který je přímo určen pro mateřské školy. Rodiče, kteří opravdu program prostudovali, měli většinou kladné zpětné reakce. Rodiče sami přinášeli různé materiály a pomůcky k probíraným tématům, vyhledávali aktuální návrhy pro procházky Prahou, účastnili se i běžného programu v mateřské škole (pomoc při realizaci organizačně náročnějších témat, pomoc při akcích i pro ostatní rodiče). Spolupráce s rodiči byla opravdu výborná. Nebyly mezi námi zábrany o čemkoliv promluvit, nabídnout pomoc a řešit i nepříjemnosti. Samozřejmě se objevily i negativní ohlasy s prací podle toho programu. Někteří rodiče si stěžovali, že s nimi děti diskutují, že ne vždy bez řečí

udělají to, co je jim rodiči řečeno. Snažila jsem se jim vysvětlit, že to je smysl toho programu, aby děti uměly vyjádřit svůj názor, aby s nimi v rámci nějakých stanovených pravidel diskutovali a děti slepě neplnily pouze příkazy a povely. Rodiče většinou souhlasili, i když oponovali tím, že bez diskuzí to bylo rychlejší a jednodušší. Ne vždy jsem se svojí argumentací uspěla a rozhovory na obdobné téma probíhaly znovu a znovu.

Způsoby k ověřování dovedností v oblasti řeči a jazyka jsem volila totožné jako v mateřské škole A, s tím rozdílem, že jsem v mateřské škole B jsem byla hlavním aktérem práce s dětmi. Byla jsem s nimi v každodenním kontaktu. Nebyla jsem pro ně tudíž zpestřením pravidelného programu, byla jsem pro ně nejen autoritou, ale snad i pomocníkem, poradcem a ochráncem. Lépe se mi s těmito dětmi vedl rozhovor, protože jsem byla schopna lépe a cíleně klást doplňující otázky podle znalosti rodinného prostředí a situace. Při vyprávění z rodinného života se děti nesnažily přikrášlovat skutečnost, nezatajovaly nepříjemné zážitky. Naopak jsme my učitelky byly většinou první, komu se děti svěřovaly se svými neúspěchy, negativními zážitky a hledaly u nás pochopení a radu. Svěřovaly nám to jako velké tajemství, a tak s ním bylo i zacházeno. Důvěra mezi učitelkami a dětmi je důležitá a je také jedním z pilířů programu RWCT. Musím ovšem dodat, že tato důvěra není vlastní pouze učitelkám pracujícím podle tohoto programu. Velkým zádrhelem bylo zpočátku vyjadřování svých požadavků, postřehů, pocitů a nevolí ze strany dětí. Nebyly zvyklé, že paní učitelkám se může říci i to, co se nám nelíbí a že chci dělat něco jiného než ostatní. Kladné výsledky se začaly projevovat až po Vánocích. Děti byly schopné přijít i s jiným názorem než mají učitelky, obhájit si svůj postup a postoj. Některé kolegyně z ostatních tříd nám vytýkaly, že „naše děti“ jsou drzé a mluví, i když to není vhodné.

V obou mateřských školách jsem zjišťovala při rozhovorech o rodině, o zájmech dětí a při vyprávění příběhů z jejich života **formální vyspělost řeči a gramatickou správnost**. Těchto rozhovorů jsem využila i při sledování úrovně **slovního projevu**. K ověření schopnosti reprodukovat jsem využívala i různé dětské říkanky, básničky, krátké pohádkové příběhy. Výbornou pomůckou byly obrázkové pohádky, podle kterých děti vyprávěly děj. Oblíbenou činností byla

dramatizace pohádek s využitím divadelních čepiček (Boudo, budko; Tři kůzlátka; O koťátku, které zapomnělo mňoukat), kdy jsem mohla hodnotit nejen formální vyspělost řeči a její gramatickou správnost, ale i schopnost zvládnout dramatickou roli. Dramatickou činnost realizovaly paní učitelky z mateřské školy A, v rámci nácviku vystoupení pro rodiče, já jsem byla v roli pozorovatele.

Úroveň **sluchového vnímání** jsem ověřovala při hrách jako je „slovní kopaná“ (identifikace první a poslední hlásky ve slově), „na básníky“ (rýmy) a „na ozvěnu“ (rozlišování krátkých a dlouhých, měkkých a tvrdých slabik, opakování). Ke zjišťování úrovně **zrakového vnímání a rozlišování** jsem využila Šimonovy pracovní listy, skládání puzzle, magnetickou skládku, hru s kladívkem (geometrické tvary) obrázky z dětského časopisu Sluníčko (hledání rozdílů na obrázcích).

Oblast **vztah ke slovesným aktivitám a dovednosti pro čtení a psaní** jsem si ověřovala pozorováním a konzultací s učitelkami dané mateřské školy, protože jsou s dětmi v denním kontaktu a mají o těchto dovednostech dětí ve své třídě přehled. Výsledky jsou zpracované v tabulce č. 6 (příloha č. 6).

Pomůcky k diagnostice dětí byly použity stejné v obou mateřských školách. K ověřování schopností a dovedností v oblasti řeči a jazyka v MŠ A i B jsem využívala tyto materiály:

Šimonovy pracovní listy 4 – Rozvoj myšlení a řeči – Tyto pracovní listy se zabývají tématy, které vycházejí ze zkušeností dětí a zároveň je dále rozvíjejí. Každé téma má vždy tři situace, které na sebe většinou navazují. Čtvrtá situace je pro vlastní řešení dítěte. Každý pracovní list má velký obrázek a malé doplňující určené k dalším aktivitám, je možné je vystříhovat a manipulovat s nimi podle návrhů činností na druhé straně listu (lze vymyslet i vlastní). Pracovní listy vycházejí z běžných rodinných situací. Výhodou Šimonových listů je, že jsou černobílé a je možnost okopírovat si je pro každé dítě.

Logico Piccolo – Český jazyk (Základní cvičení 1, Rozšíření slovní zásoby, Rozvíjení jazykového citu), Připraven ke startu (Dívej se a přemýšlej, Pozorování – Odhalování - Vyprávění), Pohádky – Jednotlivé oddíly mají 16 pracovních listů.

Na přední straně je zadán úkol, který přečte učitelka (př. Co dělá člověk na obrázku? Najdi slova, která se rýmují!). Děti pomocí barevných posuvných koleček podle svého zvážení a úsudku přidělují kolečka k malé liště obrázků na pravé straně listu. Zde přiřazují správná řešení podle větších obrázků. Na druhé straně listu je znázornění správné řešení listu. Děti si mohou ověřit a opravit svá řešení (příloha č.10). Pracovních destiček jsem měla k dispozici pět. Děti pracovaly různým tempem, tím jsem čas na individuální zhodnocení a krátkou diskuzi s každým dítětem z pracující skupinky.

Svět kolem nás – obrázky znázorňující vše kolem nás, podněcují k rozvoji slovní zásoby. Děti popisovaly obrázky a doplňovaly je i obdobnými situacemi z vlastního života, pokud jim byly blízké.

Co děláš celý den – soubor obrázků učí děti časové posloupnosti, orientovat se v čase během dne, umět si všimnout detailů.

Kdo, co, čím – tyto obrázky znázorňují profese a pracovní činnosti. Děti popisují obrázky, činnosti na nich předměty, všímají si detailů.

Říkej, co dělají – vyhledávání dvojic obrázků podle smyslu, které k sobě patří.

Rok přírody v obrázcích – pomůcka pro souvislé vyjadřování, popisování situace ana obrázcích týkající se ročních období.

Obrazy z vesnice – činnosti a život na vesnici, popisování činností, detailů.

Při práci se všemi těmito soubory děti popisovaly děje na obrázku, snažily se vystihnout znázorněnou situaci. Ověřovala jsem orientaci v dění kolem dětí (obrázky znázorňují reálné situace z běžného života kolem dětí). Dávala jsem i doplňující otázky (Proč? Jak jinak? apod.), kdy mi šlo o pohotovost a schopnost dětí rychle zareagovat, použít jiné výrazy pro jednu činnost, věc (synonyma, antonyma – lexikálně sémantická rovina řeči). Sledovala jsem při tomto popisu řeč i po stránce praktické, gramatické (morfologicko-syntaktické), formální (foneticko-fonologické).

Doplň, co schází – hledání rozdílů mezi dvěma obrázky s tematikou práce lidí života ve městě i na vesnici.

Hrátky se samolepkami – doplňování pomocí magnetických samolepek obrázků ve dvojici tak, aby byly oba shodné a vysvětlit, co bylo jinak, co jsem musel udělat, aby řešení bylo správné.

Trojice obrázků – řazení obrázků podle probíhajícího děje a vyprávění příběhu podle obrázků. Je zde i možnost předvídání, hledání jiných možností rozuzlení či pokračování příběhu, porovnávání situace na obrázku s vlastní zkušeností dítěte.

Čtveřice obrázků – sestavování děje – pomáhá dětem pochopit vztahy mezi předměty a jevy a vyjádřit je.

Popletené obrázky – hledání chyb a jejich odstranění, postihnout detaily obrázku, popsat obrázek. Podněcování k řečové aktivitě, uvědomění si významu slov hledání synonym, antonym.

Aplikace pohádek - pomůcka při reprodukci známých pohádek. Úkolem dětí je vyprávět plynule a poutavě příběh podle za sebou jdoucích obrázků, popisovat je, doplňovat. Také jsem pozorovala užívání přímých řečí při dialogu a monologu postav v pohádce, intonaci, plnulosť a srozumitelnost vyprávění. Všimla jsem si i gramatické stránky řeči a výslovnosti.

Jazyk a řeč – pohádky I. – materiál disponuje pěti známými jednoduchými pohádkami (O Koblížkovi, O veliké řepě, O kůzlátkách, O Červené Karkulce, O perníkové chaloupce) a je opět využitelný k vyprávění děje, prostor sledování slovní zásoby dítětem schopnost správně formulovat. Materiál jde využít i k odhalování chyb, kdy učitelka záměrně sestaví obrázky v nesprávném pořadí a při vyprávění dělá záměrně chyby. Děti mohou při vyprávění hledat předem dohodnuté slovo. Opět mohou vytvářet synonyma i antonyma - Jak se to dá říci jinak? Podle obrázků se děti mohou pokusit o vlastní dramatizaci, k čemuž slouží malé magnetické obrázky – učitelka je vypravěč a děti mají podle obrázků rozdělené role (mohou mít i dvě - změna intonace hlasu dle role) a vstupují přímými řečmi do učitelčina vyprávění (učitelka dá signál očima, pokynutím hlavy k dítěti). Děti se zároveň učí správné stavbě vět, fixují si správnou výslovnost.

Jazyk a řeč 3. - rozlišování hlásek ve slově – tento materiál disponuje magnetickými obrázky dvojic ke slovům se slovním popisem. Děti nejen sluchem (učitelka přečte, děti řeknou slovo podle obrázku) poznávají dané hlásky a určují je, ale také se seznamují s významem daného slova (příloha č. 10).

V neposlední řadě jsem využila knihy ze školní dětské knihovny, poezii (Hrubín, Brukner, Vodňanský, Šrut, Halas, Seifert...) i prózu (Lada, Macourek, Gálová, Mrázková, Petiška, Lindgrenová, Kolář, Lukešová, Němcová, Erben, Bartoš, Nezval...), které byly zdrojem lekcí řízeného čtení s otázkami a i následné diskuse.

Výborným zdrojem byly i nezávazné rozhovory s dětmi, odposlouchávání komunikace mezi dětmi při spontánních hrách, pobytu venku i dalších řízených činnostech v mateřské škole.

Rozvoj jazykových a komunikačních dovedností není izolovanou záležitostí, probíhá takřka neustále při interakci s vrstevníky, rodiči, učitelkami a dalšími dospělými v okolí dítěte.

2.2 Interpretace výsledků

Vyhodnocení rozhovoru s učitelkami

Z pozorování a rozhovoru s učitelkami (příloha č.3) vyplynulo, že v **mateřské škole A** učitelky pracují častěji podle tradičních metod učení, používají více frontální výuku s celou třídou najednou. Velmi často probíhá řízená činnost na rozvoj jazyka vsedě u stolečků (což je dáno malými prostory třídy). Práce ve skupinách je možná pouze odpoledne, kdy je dětí méně. V té době učitelky pracují s dětmi vyžadujícími individuální péči v různých oblastech (špatná jemná motorika, problémy se soustředěním, pomalé tempo atd.).

Rozvoj slovní zásoby probíhá prostřednictvím učení básniček, předčítání (děti jsou pouze posluchači), her se slovy (první hláska ve slově, sluchové rozlišování

atd.), popisu obrázku, vysvětlování, výkladu, dramatizace pohádek (učitelky hrají divadlo), individuálních rozhovorů, a to jak předem připravených tak spontánních. Knihovna není dětem úplně volně přístupná. K půjčení knih je nutná asistence učitelky.

Materiály, které učitelky z mateřské školy A používají, jsou v podstatě shodné s materiály využívanými v mateřské škole B.

V obou mateřských školách převažují čtené pohádky nad reprodukováním poslechem z MC či CD nosičů. V mateřské škole B je tento poslech doplněn řízenými otázkami a diskuzí nad textem.

V mateřské škole B kromě již zmíněných tradičních metod využívají k rozvoji jazyka metody programu RWCT (řízené čtení, tvorba čtenářských deníků, čtenářské chvílky). Většina těchto metod je realizovaná v menších skupinách a v neformálním uspořádání. Frontální výuka u stolečků s celou třídou najednou je využívána výjimečně.

Vzhledem k tomu, že čtení s otázkami je aplikováno téměř každý den, je řízená činnost na rozvoj jazyka četnější než v mateřské škole A.

	Mateřská škola A	Mateřská škola B
Materiály k rozvoji jazyka	Shodují se v obou MŠ (materiály byly již zmíněny v předchozí kapitole praktické části).	
Metody a formy práce	Převládá frontální výuka se všemi dětmi najednou. Učitelky užívají tradičních metod učení k rozvoji jazyka (básně, říkanky, předčítání, dramatizace pohádek učitelkou i dětmi, slovní hříčky, vysvětlování, popis	Upřednostňovány jsou metody vycházející z programu RWCT (čtenářské chvílky, tvorba myšlenkových map, ranní kruh, čtenářské deníky, čtení s předvídaním, poslední slovo patří mně...) a využívány jsou také

	obrázků, vyprávění...).	tradiční již zmíněné metody učení. Převládají skupinové a individuální formy práce s dětmi.
Četnost aktivit k rozvoji komunikačních dovedností	Řízené aktivity k rozvoji komunikačních dovedností jsou zařazovány 1x týdně. Jazyk je rozvíjen spontánně při všech aktivitách v MŠ, při ranních i odpoledních hrách probíhají individuální aktivity zaměřené na rozvoj komunikačních dovedností dítěte.	Aktivity se záměrem rozvíjet komunikační dovednosti dítěte jsou zařazovány téměř denně (čtení s předvídáním, ranní kruh). Další činnosti související s rozvojem komunikačních dovedností probíhá v průběhu spontánních her (ráno, odpoledne) a během všech aktivit v MŠ.
Knihovna pro děti	Přístupná jsou pouze leporela. Dětská knihy jsou vydávány dětem na požádání učitelkou.	Knihovna pro děti je umístěna v koutku s polštářky a pohovkou. Děti si mohou knihy samy půjčovat. Při půjčování knih se drží předem stanovených pravidel.
Četba pohádek	Shodné – převládá četba pohádek nad reprodukovánými pohádky z CD nosičů.	

Výsledky svého šetření s dětmi jsem zapisovala do záznamových archů Výzkumného ústavu pedagogického v Praze „*Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*“, zaměřených na oblast rozvoje řeči a jazyka dítěte (příloha č. 3). Řídila jsem se metodickými pokyny k práci s tímto materiálem a podle těchto instrukcí jsem hodnotila jednotlivé složky rozvoje jazyka a řeči. Projev dětí byl hodnocen bodovou stupnicí od 1 do 3 bodů (1 – dosud nezvládá, 2 – zvládá občas, částečně, 3 – zvládá spolehlivě, bezpečně). Jak jsem již uvedla, šetření probíhala v rozmezí jednoho školního roku. První vstupní šetření proběhlo v září a druhé výstupní šetření jsem realizovala v červnu téhož školního roku. Výsledky tohoto šetření jsem zpracovala do tabulek (příloha č.6). Také jsem uvedla procentuální zlepšení v jednotlivých mateřských školách na začátku a na konci výzkumu. Všechny výsledky jsem porovnávala s teoretickou maximální možnou bodovou hodnotou. Teoretické maximální hodnoty by bylo dosaženo v případě, že by všechny děti v dané jednotlivé dovednosti dosáhly maximálního možného počtu 3 bodů. To je shodná meta, ke které směřovaly děti z obou mateřských škol. V jednotlivých oblastech se teoretická hranice odvíjela od počtu hodnotících položek v dané oblasti. Této hodnoty žádné z dětí nedosáhlo, posloužila pouze jako referenční mez pro porovnání výsledků, kterých bylo možno teoreticky dosáhnout. Držela jsem se rozčlenění do jednotlivých oblastí rozvoje jazyka a řeči: **formální vyspělost řeči, gramatická správnost řeči, vztah ke slovesným aktivitám, sluchové vnímání a rozlišování, zrakové vnímání a rozlišování, slovní projev, předpoklady pro čtení a psaní.**

Při pozorování v mateřské škole A i B jsem zjišťovala:

- **formální vyspělost řeči:** výslovnost, plynulost a tempo řeči, správnou formulaci (tabulka č. 1)

Teoretická maximální bodová hodnota v této oblasti je 588 bodů. Tzn., že této hodnoty by bylo dosaženo v tom případě, kdy by každé dítě získalo maximální počet bodů ve všech zjišťovaných oblastech.

U dětí MŠ A byl bodový zisk na začátku výzkumu 408 bodů a na konci 485 bodů. Děti se zlepšily o 77 bodů, to je o 16 % z původního počtu 408 bodů na začátku výzkumu. Vzhledem k možnému maximu, což je 588 bodů, bylo zlepšení o 13 %.

V MŠ B na počátku výzkumu získaly děti 383 bodů a na konci 502 body.

V rámci školy se tyto děti zlepšily o 119 bodů, to je o 24 % oproti původnímu počtu 383 body. Vzhledem k relativní teoretické hodnotě bylo toto zlepšení 20 %.

Děti z MŠ A dosahovaly na počátku výzkumu lepších výsledků než děti z MŠ B (o 25 bodů). Na konci výzkumu dosáhly lepších výsledků děti z MŠ B (o 17 bodů), kde se pracovalo podle metod kritického myšlení. Porovnáním celkové hodnoty dosažených výsledků, jsem došla k závěru, že zlepšení v MŠ B bylo o 7 % vyšší než v MŠ A,

- **gramatickou správnost řeči:** rozlišování rodů, jednotného a množného čísla, skloňování podstatných jmen, časování sloves, používání přítomného, minulého a budoucího času, užití předložek (tabulka č. 2)

Teoretické maximum v této oblasti je 588 bodů.

Děti z MŠ A získaly v září 424 bodů a v červnu 490 bodů. Dosáhly tak zlepšení o 66 bodů, to je o 13 % z původního počtu 424 bodů. Celkové zlepšení vztaženo k teoretické hranici je 11 %.

V MŠ B měly děti na počátku výzkumu 414 bodů, na konci 502 bodů. Zlepšily se o 88 bodů, to je o 20 % z původního počtu 414 bodů. Celkové zlepšení vzhledem k ideální možné hranici je 18 %.

Na počátku šetření získaly děti z mateřské školy A o 10 bodů více než děti z mateřské školy B. Na konci šetření měly naopak vyšší bodové ohodnocení děti z MŠ B, to o 12 bodů.

Děti z MŠ B jsou na tom v této oblasti o 5 % lépe než děti z MŠ A,

- **vztah ke slovesným aktivitám:** zájem o hry se slovy, o recitaci, dramatizaci, zájem o knihy, divadlo, filmy a televizi (tabulka č: 6)

Tabulka č. 6 nám ukazuje lepší výsledky u dětí z MŠ B oproti A. Děti z MŠ A na

počátku výzkumu dosáhly 371 bodů a na konci 441 z 588 možných, zlepšily se tak o 70 bodů, to je o 16 % z původních 371 bodu na začátku výzkumu. Zlepšení vzhledem k ideální možné hodnotě je 12 %.

V MŠ B děti získaly v září 409 bodů a v červnu 500 bodů, posun v rámci školy je o 91 bodů, to je o 18 % z původních 409 bodů. Vzhledem k maximální možné hranici jde o zlepšení o 15%.

Z toho vyplývá, že děti z MŠ B předčily děti z MŠ A o 3 %.

Individuálně jsem zjišťovala:

- **sluchové vnímání a rozlišování:** vytleskávání slov ve větě, slabik, rozpoznání první a koncové hlásky ve slově, rozlišení krátké a dlouhé samohlásky (tabulka č. 4).

Výzkum v této oblasti ukazuje v MŠ A zlepšení o 155 bodů, z prvotních 445 na konečných 600. Zlepšily se tak o 26 % z původních 445 bodů. Zlepšení vzhledem k maximální možné hranici 840 bodů je 18 %.

V mateřské škole B děti získaly v září 410 bodů a v červnu 654 bodů. Děti se zlepšily o 244 bodů, to je o 37% z původního počtu 410 bodů. Zlepšení z pohledu maxima je 29 %.

Z těchto výsledků vyplývá, že děti MŠ B pracující podle metod kritického myšlení dosáhly zlepšení o 9 % vyšší než děti v MŠ A.

V září dosáhly děti z mateřské školy A o 35 bodů více než děti z MŠ B. Na konci výzkumu získaly naopak děti z MŠ B o 54 bodů více než děti z MŠ A.

- **zrakové vnímání a rozlišování:** sledování textu očima zleva doprava, hledání rozdílů mezi stejnými obrázky, skládání puzzle nebo rozstříhaného obrázku, rozlišování grafických abstraktních tvarů (tabulka č. 5)

Teoretická maximální hodnota je 420 bodů.

Bodový zisk na začátku výzkumu v MŠ A byl 298 bodů a na konci 341 bod. Kladný posun v rámci školy je o 79 bodů, to je o 13 % z původního počtu 298 bodů. Zlepšení vůči relativní hodnotě je 10 %.

Posun v MŠ B je z počátečních 279 bodů na konečných 362 body. Tento posun je o 83, to je o 23 % z původních 279 bodů. Zlepšení vzhledem k možnému maximu je 20 %. Toto ukazuje na zlepšení dětí z MŠ B o 10 % oproti dětem z MŠ A.

Na začátku výzkumu byly děti z MŠ A o 11 bodů lepší než děti z MŠ B. Naopak na konci výzkumu byly děti z MŠ B o 21 bodů lepší než děti z MŠ A.

- **slovní projev:** schopnost hovořit o sobě a o rodině, vyprávět zážitků, pohádku, schopnost vést rozhovor, reprodukce básní a říkadel, pochopení slovního humoru, zvládnutí dramatické role, poznání a utvoření synonym a homonym, antonym (tabulka č. 3)

Podle výsledků z tabulky č. 3 dosáhla lepších výsledků na konci experimentu MŠ B, zlepšení B oproti A bylo 7 %.

K tomuto jsem došla porovnáním relativních výsledků 21 % z MŠ A a 28 % z MŠ B.

Maximální možný počet bodů v této oblasti je 840 bodů.

Děti z MŠ A počínaly výzkum s počtem 472 body a končily s hodnotou 646 bodů. Kladný posun je o 174 bodů, to je o 27 % z původních 472 body.

V MŠ B byl počáteční bodový zisk 455 bodů a konečný 689 bodů. Zlepšení bylo o 234 body, to je o 34 % z původních 455 bodů.

Děti MŠ A v září získaly o 23 bodů více než děti z MŠ B. V červnu byly děti z MŠ B o 43 bodů lepší než děti z MŠ A.

- **dovednosti pro čtení a psaní:** znalost písmen a číslic, jejich psaní a čtení (tabulka č.7)

Jak ukazuje tato tabulka, děti z MŠ A se posunuly z 188 bodů na 247 bodů. Maximální možný bodový zisk byl 504 body. Zlepšení bylo o 59 bodů, to je o 24 % z původních 188 bodů.

V MŠ B, kde se pracovalo podle metod kritického myšlení, děti v září získaly 197 bodů a v červnu se posunuly o 135 bodů na konečných 332 body. To je zlepšení o 41 % z původních 135 bodů.

Z toho vyplývá, že děti z MŠ B se výrazně zlepšily oproti MŠ A o 14 %.

Jak ukazují výsledky tabulek, děti z mateřské školy B, kde se pracovalo podle metod kritického myšlení, na konci výzkumu dosahovaly lepších výsledků než děti z MŠ A. Nejvýraznější rozdíl je v dovednostech pro čtení a psaní (14 %). Nezanedbatelný je též posun v oblasti zrakového (10 %) a sluchového vnímání (11 %), kde lepších výsledků dosáhly též děti z MŠ B. 7% rozdíl se ukázal

v oblasti formální vyspělosti a gramatické správnosti řeči. Rozdíl 7 % byl i v oblasti slovního projevu. Nejmenší rozdíly byly v oblasti vztahu ke slovesným aktivitám, a to o 3 %.

2.3 Diskuze

Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na využití metod kritického myšlení v mateřské škole a jejich vliv na slovní zásobu dítěte předškolního věku. Snažila jsem se dokázat, že použití těchto metod pozitivně působí na dítě nejen v oblasti rozvoje jazyka a řeči, ale rozvíjí dítě celkově. Děti, se kterými se takto pracovalo, vykazovaly rozvinutější zrakové a sluchové vnímání (tabulka č. 4).

Můj předpoklad, že skupina dětí, ve které se bude cíleně pracovat metodami RWCT a programem „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“, bude projevovat více komunikačních schopností, se potvrdil.

Výsledky v jednotlivých oddílech rozvoje vybraných dovedností a způsobilostí dítěte v oblasti řeči a jazyka vykazují rozdíly v rozsahu od 5 do 15 %. Největší rozdíly nastaly v oddíle „Dovednosti pro čtení a psaní“ (tabulka č. 7). Zkoumání této oblasti bylo do výzkumného šetření zařazeno proto, že děti ještě před vstupem do 1. třídy ZŠ tuto dovednost zvládnou. Děti samy přirozeně touží „číst“ a „psát“. Úroveň těchto dovedností je pochopitelně u každého dítěte jiná.

V této části byl výsledek zcela jasný. Děti z mateřské školy, kde se pracovalo podle vybraných metod kritického myšlení, jevíly větší zájem o písmena a číslice. Byly schopny číst i psát jednotlivé hlásky, ale i celá slova a souvislejší texty. Tyto projevy byly znatelné až v druhé polovině školního roku. Domnívám se, že právě program RWCT vede děti k větší aktivitě a chuti poznávat nové. Zároveň si myslím, že nemalý podíl na lepších výsledcích v této oblasti řeči má vytváření myšlenkových map s nápisy pod obrázky a větší a častější fyzický kontakt

s psaným textem, který podporují metody RWCT (čtenářské chvílky, tvorba čtenářských deníků).

Výrazné rozdíly jsou také v oblasti sluchového (tabulky č. 4) a zrakového vnímání (tabulka č. 5). Děti pracující podle metod RWCT vykazovaly lepší rozlišovací a pozorovací schopnosti. Vydržely se delší dobu soustředit na danou činnost, byly pozornější a soustředěnější. Proto podle mě aktivněji a pohotověji reagovaly při hrách zaměřených na rozlišování krátkých a dlouhých slabik, tvrdých a měkkých slabik, na rozpoznání hlásky na začátku, uprostřed a na konci slova. Co se týče vytváření týmů, byly na tom obě skupiny stejně (tabulka č. 5).

V oblasti zrakového vnímání děti z mateřské školy B rychleji rozlišovaly rozdíly a detaily na obrázcích, automaticky „četly“ a spontánně „psaly“ zleva doprava (tabulka č. 4).

Ve vztahu ke slovesným aktivitám byl u dětí z obou MŠ rozdíl minimální. Všechny děti mají rády hry včetně hry se slovy. Děti rády sledují televizi, filmy a navštěvují divadla. Myslím, že všechny děti touží po tom, ukázat co umí, což se děje prostřednictvím přednášení básní, zpěvu a dramatizace pohádek a příběhů (tabulka č. 6).

Co se týče oblasti slovního projevu, výraznější rozdíly se projevily, pokud děti měly vyprávět souvislejší, dějově posloupný příběh (vlastní zážitky i reprodukce pohádek). Lépe si vedly děti, které pracovaly podle metod RWCT. Tyto děti byly i schopny vést lépe rozhovor s učitelkou i se svými vrstevníky. Myslím, že je to tím, že děti byly po celou dobu experimentu podněcovány k vyjadřování vlastních postřehů a názorů a na jejich příspěvky a poznámky byl brán zřetel při plánování dalších činností v třídním programu (tabulka č. 3).

U dětí, se kterými se pracovalo podle metod RWCT, byly lepší výsledky ve formální vyspělosti řeči. Tyto děti lépe ovládaly dech a tempo řeči, hovořily souvisle a srozumitelně formulovaly věty. Jejich projev působil sebejistě a kultivovaně (tabulka č. 1).

U dětí pracujících podle metod RWCT bylo také patrné zlepšení v oblasti gramatické správnosti řeči (tabulka č. 2).

Program RWCT děti podněcuje k tomu, aby mluvily, vyjadřovaly a hájily svoje postoje, myšlenky a postřehy. Samostatná aktivita a vyjadřování vlastních postřehů, názorů a myšlenek přirozeně podněcuje slovní aktivitu. Tím, že děti mají prostor pro svoje vyjádření, mizí ostych a děti získávají jistotu nejen ve svých mluvních schopnostech. Zároveň se děti podněcují k aktivitě při získávání nových poznatků a jsou spolutvůrci třídního programu. Získávají větší chuť poznávat, učit se.

Více než polovina dětí z mateřské školy B je schopna přečíst nápisy i souvislé texty, ovšem psané hůlkovým písmem. Asi čtvrtina dětí umí napsat krátký vzkaz hůlkovým písmem (objevují se pravopisné chyby, zrcadlové převrácení písmen). Také bych chtěla uvést, že 17 dětí z mateřské školy B uspělo u přijímacích zkoušek na výběrovou základní školu s rozšířenou výukou jazyka. Přihlášených jich bylo 22. Z mateřské školy A uspěly u těchto zkoušek 2 děti z 13 přihlášených. Podle výsledků mého výzkumu má použití metod RWCT kladný vliv na rozvoj slovní zásoby dítěte předškolního věku. Jsem si ovšem vědoma toho, že slovní zásoba dítěte je utvářena a ovlivňována již od narození, a to především rodinou. Nicméně děti v mateřské škole B, v níž se pracovalo metodami RWCT, dosáhly na konci školního roku lepších výsledků v oblasti rozvoje řeči.

Použití zejména metod řízeného čtení (každý den), ranního kruhu (každý den), myšlenkových map (1-2x týdně) i kategorizace přispívá k rozvoji nejen řeči a jazyka dítěte, ale i sluchového a zrakového vnímání, soustředění a zájmu o učení.

Působení mateřské školy na dítě je značné a zásadní. Program RWCT vtahuje nejen děti, ale i rodiče do procesu vzdělávání a poznávání, aktivizuje je. Spolupráce s rodiči zpočátku nebyla dobrá, ale během poměrně krátké doby se rodiče pro tento projekt nadchli a spolupracovali výborně.

Při výzkumu nelze vliv rodiny odfiltrovat. Proto předpokládám, že zlepšení, které prokázal výzkum, proběhlo na základě práce podle metod RWCT. Vliv rodinného prostředí byl u obou skupin dětí.

Rodiče se aktivně podíleli na realizaci tematických bloků, přinášeli do mateřské školy pomůcky, nápady a témata pro další práci. Byli iniciátory návštěvy knihovny, nosili do mateřské školy knihy a tipy z vlastních zdrojů. Díky nim se děti i učitelky seznámily s mnoha knižními tituly.

Velmi mě překvapilo, s jakým nadšením a elánem se rodiče zapojili do dění v mateřské škole a sami byli iniciátory mnoha akcí. Nepodařilo se mi zapojit všechny rodiče, ale většina vítala, že jsou přizváni ke spoluúčasti na programu mateřské školy.

Mé šetření mi potvrdilo, že největšího zlepšení působením programu RWCT dosáhly ty děti, které pravidelně navštěvovaly mateřskou školu a účastnily se programu. Potěšilo mne, že děti, které neměly zpočátku chuť mluvit a projevovat se nebo to neuměly, postupně ztratily zábrany a začaly komunikovat.

Myslím si, že právě aplikací metod RWCT lze částečně zamezit nezdravému a nadměrnému vlivu médií a aktivizovat v dětech i jejich rodičích touhu po poznávání skrze knihu, což přispívá k rozvoji čtenářství. Musíme si však uvědomit, že slovní projev je ovlivňován mnoha faktory, nejen působením určitých metod v prostředí mateřské školy. Rozhodujícím faktorem je rodinné prostředí a podněty, které dítěti poskytuje. Užívání těchto metod má i aktivizační vliv na rodiče. Mateřská škola je prostřednictvím vybraných metod kritického myšlení více vtahuje do vzdělávání dětí a spolupráce s mateřskou školou.

Dítě předškolního věku je velmi senzitivní na nové podněty, je lačné po nových poznacích a vědomostech. Dítě si v mateřské škole buduje sociální vztahy, které velmi závisejí na úrovni komunikačních dovedností. Podle mého názoru je působení mateřské školy důležité obzvláště v těch případech, kdy dítě nemá dostatečné podněty k rozvoji nejen jazyka v rodině. K tomu bych chtěla poznamenat, že jsem studiem interních dokumentů mateřských škol a rozhovorem s učitelkami zjistila, že rodiče dětí z mateřské školy A mají středoškolské vzdělání či středoškolské vzdělání s maturitou, dokonce někteří (výjimky) ukončili pouze vzdělání základní. Oproti tomu rodiče dětí z mateřské školy B mají nejvyšší vzdělání středoškolské s maturitou či vysokoškolské. Zde se potvrzuje názor Mertina (2007), že *„jazyková podnětnost rodinného prostředí souvisí se vzděláním rodičů. Řeč rodičů s vyšším vzděláním je kvantitativně i kvalitativně hodnotnější než u rodičů se vzděláním nižším.“* (Mertin, 2007, str. 3-5)

Ověřila jsem si, že vybrané metody programu RWCT s jistou modifikací v mateřské škole využívat lze. Je třeba však brát v úvahu, že se výsledky práce

s těmito metodami projeví po delší době, neboť děti se delší dobu učí podle těchto metod pracovat a sžívají se s nimi.

Je otázkou, zda by výsledky byly výraznější, pokud by se s dětmi pracovalo těmito metodami již od ranějšího věku. Tato problematika vyžaduje hlubší zkoumání se zaměřením právě na děti mladšího předškolního věku a jejich porovnání s dětmi, se kterými se metodami RWCT nepracuje.

ZÁVĚR

Hlavním cílem této práce bylo prokázat, že program „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ kladně podporuje rozvoj komunikačních dovedností dítěte předškolního věku.

Dílčí cíle:

- Prokázat, že program RWCT kladně podporuje rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností produktivních (vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování).
 - výzkum potvrdil, že řečové dovednosti u dětí pracujících podle programu RWCT byly lepší, než u dětí, které tohoto programu nepracovaly. U těchto dětí se zlepšila kvalita slovního projevu a formální vyspělost řeči, v obou oblastech byly lepší o 7% oproti dětem z druhé mateřské školy, která podle RWCT nepracovala. Děti užívaly více složitých souvětí, byly schopné vést dialog, uměly se ptát i odpovídat, příběh převyprávěly souvisle a samostatně, dobře formulovaly své myšlenky, užívaly správné gramatické tvary. Po gramatické stránce se děti zlepšily o 5%.
- Prokázat, že se vlivem RWCT u dětí zlepší řečové schopnosti a jazykové dovednosti receptivní (vnímání, naslouchání, porozumění)

- Výzkum potvrdil i výraznější posun v oblasti vnímání a naslouchání. Zrakové vnímání a rozlišování se u dětí pracujících podle programu RWCT zlepšilo o 10% a sluchové vnímání o 9%. Děti byly soustředěnější a pozornější. Obzvláště v oblasti zrakové byly schopny poměrně dlouhého soustředění a trpělivosti, více si všímaly detailů. Kladením otázek a diskuzí se zvýšilo porozumění obsahu jednotlivých témat. Zájem o aktivity zaměřené na rozvoj komunikačních dovedností byl u dětí pracujících dle metod RWCT také vyšší, zde byl posun o 3% .

- Prokázat, že dovednosti potřebné pro čtení a psaní jsou u dětí pracujících podle programu RWCT lepší než u dětí, které podle tohoto programu nepracují.
 - Výsledky výzkumu ukázaly velký rozdíl mezi dětmi z obou mateřských škol. Výsledky dětí z mateřské školy, kde se pracovalo podle metod RWCT, byly lepší o 14%. Děti projevovaly větší zájem o poznávání písmen, byly schopny ve větší míře psát i číst jednoduché nápisy a texty.

- Ukázat využití metod RWCT ve školním programu v předškolním zařízení.
 - V práci jsem popsala možnou realizaci modifikovaných metod RWCT pro využití v mateřské škole. Zmínila jsem se o kladech i záporech jednotlivých metod.

- Připravit ukázkovou vyučovací jednotku řízeného čtení.
 - V příloze č. 4 jsem detailně zpracovala modelovou přípravu na jednotku řízeného čtení v mateřské škole. Tuto jednotku jsem realizovala a postřehy zapracovala do přípravy.

Cílem mé práce bylo prokázat, že vliv metod RWCT se kladně podílí na rozvoji komunikačních dovedností dítěte předškolního věku, především schopnosti mluvení a naslouchání. Snažila jsem poukázat na netradiční možnosti výuky v mateřské škole a využití metod programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (RWCT) v podmínkách mateřské školy.

Výzkum mi potvrdil, že využití vybraných a modifikovaných metod kritického myšlení má pozitivní vliv na rozvoj slovní zásoby a komunikačních dovedností dětí předškolního věku. Především se děti zbavily strachu z vyjadřování vlastních názorů a postojů, zlepšil se vztah k aktivitám zaměřeným na rozvoj řečových dovedností a vztah ke vzdělávání se celkově. Děti pracující podle zmíněných metod vykazovaly lepší výsledky i v oblasti sluchového a zrakového vnímání. A výrazně lepší výsledky byly v oblasti dovedností potřebných pro čtení a psaní. Proto bych ráda tyto metody používala i nadále.

Chtěla jsem touto prací poukázat, že metody RWCT jsou s jistými úpravami aplikovatelné již v mateřské škole a korespondují s cíly a úkoly, které stanovuje RVP PV. Potvrdilo se, že tyto metody jsou pro rozvoj řeči přínosné.

Tento program může učitelkám mateřských škol napomoci rozvíjet řeč dítěte předškolního věku tak, aby mu účinně sloužila ke komunikaci s okolím a umožnila mu snazší vstup do další etapy života v podobě povinné školní docházky.

Použitá literatura a jiné zdroje:

BARNHUSEN, F.; POHL, A.; FISHER, D.; NĚMEČKOVÁ, I. M. *Logico piccolo-Český jazyk. Základní cvičení 1. Rozšíření slovní zásoby*. Praha: MUTABENE, 2004. ISBN 80-86745-01-5

BOROVÁ, B. *Šimonovy pracovní listy 4 – pro rozvoj myšlení a řeči*. Praha: PORTÁL, 1997

BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova*. Praha: PORTÁL, 1987. ISBN 80-7178-068-5

DISPEZIO, A. Michael. *Hlavalamy pro rozvoj kritického myšlení*. Praha: PORTÁL, s.r.o., 2002. ISBN 80-7178-647-0

DOBROVSKÝ, J. *Dějiny české řeči a literatury*. Praha: ČESKOSLOVENSKÝ SPISOVATEL, 1951

GARDOŠOVÁ, J.; DUJKOVÁ, L. a kol. *Začít spolu*. Praha: PORTÁL, 2003. ISBN 80-7178-815-5

HÁJKOVÁ, E. *Komunikační činnosti a jejich cíle*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 2008. ISBN 978-80-7290-364-1

HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: BUDKA, 1993. ISBN 80-901549-0-5

HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Zdravá mateřská škola*. Praha: PORTÁL, 1995. ISBN 80-7178-048-0

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: GRADA, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3

CHYTKOVÁ, H.; KRČMOVÁ, M.; MONATOVÁ, L. *Poznávání společnosti a rozvíjení jazyka v předškolním věku*. Praha: SPN, 1982

JULLIENOVÁ, M.; MARCHALOVÁ, M. *Jednou budu školákem*. Praha: PORTÁL 1999. ISBN 80-7178-349-8

KLENKOVÁ, J.; KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka*. Brno: MC nakladatelství, 2002. ISBN 859-40-4225-026-1

KLÍMOVÁ, M.; OPRAVILOVÁ, E.; ŠŤASTNÁ, J. *Metodika rozvíjení poznání a řeči dětí v mateřské škole*. Praha: SPN, 1965

KODEJŠKA, M. *Integrativní výchova dítěte předškolního věku*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 2002. ISBN 80-7290-080-3

- KRAHL, A.; M. *Logico piccolo- Připraven ke startu: Pozorování – Odhalování – Vyprávění*. Praha: MUTABENE, 2005. ISBN 80-86745-06-6
- KRAHL, A., M. *Logico piccolo- Dívej se a přemýšlej*. Praha: MUTABENE, 2005. ISBN 80-902983-7-0
- KRČMOVÁ, M.; RICHTEROVÁ, L. *Metodika jazykové výchovy v předškolním věku*. Praha: SPN, 1987
- KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka*. Praha: PORTÁL, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8
- KROPÁČKOVÁ, J. *Dítě předškolního věku*, UK v Praze, Pedagogická fakulta 2008. ISBN 978-80-7290-377-1
- KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: GRADA, 2005. ISBN 80-247-1040-4
- KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. Praha: PORTÁL, 1996. ISBN 80-7178-361-7
- KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: GRADA Praha, 2005. ISBN 80-247-1026-9
- LANGMEIER, J.; LANGMEIER, M., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: HaH, 1998. ISBN 80-86180-03-4
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: PAIDO, 2003. ISBN 80-7315-039-5
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: PORTÁL, 1996. ISBN 80-7178-320-X
- OPRAVILOVÁ, E. *Než půjdeš do školy*. Praha: FI BLUG, ISBN 80-85635-37-2
- PIAGET, J., E. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: PORTÁL, 2003. ISBN 80-7178-772-8
- PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: GRADA, 2011. ISBN 978-80-247-3181-0
- ROUGIER, R. *Rozvíjíme logické myšlení*. Praha: PORTÁL, 1996. ISBN 80-7178-101-0
- RUSSELL, J. Love; WEBB G. Wanda. *Mozek a řeč*. Praha: PORTÁL, 2009. ISBN 978-80-7367-464-9

SLANČOVÁ, D. *Řeč autority a lásky*. Prešov: FILOZOFICKÁ FAKULTA PREŠOVSKÉJ UNIVERZITY, 1999. ISBN 80-88722-30-6

SMOLÍKOVÁ, K.; OPRAVILOVÁ, E.; HAVLÍNOVÁ, M., aj. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP 2004. ISBN 80-87000-00-5

SOVÁK, M. *Logopedie*. Praha: SPN, 1981

SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. Praha: SPN, 1984, ISBN 14-434-84

SVORAD, D. *Vznik a vývoj řeči*. Praha: ORBIS, 1956

SYNEK, F. *Říkáme si s dětmi*. Praha: ARCHART, 1995. ISBN 80-901500-0-4

ŠULOVÁ, L.; ZAOUCHÉ-GAUDRON, Ch. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: KAROLINUM, 2003. ISBN 80-246-0752-2

TOMKOVÁ, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta 2007. ISBN 978-80-7290-315-3

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. - dětství a dospívání*. Praha: KAROLINUM, 2005. ISBN 80-246-0956-8

VĚTROVCOVÁ, B. *Program Začít spolu a RWCT v jedné třídě*. Vedoucí DP Tomková Anna, Praha: 2006

VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: PORTÁL, 2004. ISBN 80-7178-943-7

VYGOTSKIJ, L. S. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN, 1976

STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K..S., TEMPLE, Ch., WALTER, S.. *Co je to kritické myšlení*. Praha: o.s. Kritické myšlení, 1997. Příručka I.

STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K.s.S., TEMPLE, Ch.s, WALTER, S.t. *Rozvíjíme kritické myšlení*. Praha: o.s. Kritické myšlení, 1997. Příručka II.

STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K..S., TEMPLE, Ch., WALTER, S.t. *Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha: o.s. Kritické myšlení, 1997. Příručka III.

STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K..S., TEMPLE, Ch.s, WALTER, S.. *Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech*. Praha: o.s. Kritické myšlení, 1997. Příručka IV

[Programy Začít spolu a RWCT v jedné třídě](#) / Blanka Větrovcová ; vedoucí diplomové práce Anna Tomková. Praha, 2006. 108 s., 18 s. příl.
Dp1376

[Rozvíjení jazykového projevu dětí předškolního věku](#) / Zuzana Drobná ; vedoucí diplomové práce Simona Pišlová. Praha, 2003. 69 s., 22 s. příl. : obr., tab.
Dp578

Internetová databáze :

wiki.ped.muni.cz/index.php?title=**Bloomova taxonomie**

<http://books.google.cz/books?id=SP5lw53WufwC&pg=PA122&lpg=PA122&dq=velikost+slovn%C3%AD+z%C3%A1soby+d%C3%ADt%C4%9Bte&source=bl&ots=rMMZ1zYde0&sig=1sh->

<http://www.kritickemysleni.cz/klisty/14/> komplet.pdf

<http://www.mssokolovska.cz/predskolni-vzdelavani.php>

<http://www.tzb-info.cz/pravni-predpisy/vyhlaska-c-410-2005-sb-o-hygienickych-pozadavcich-na-prostory-a-provoz-zarizeni-a-provozoven-pro-vychovu-a-vzdelavani-deti-a-mladistvych>

<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4392&PHPSESSID=052819b807f3fe4bb33ca2be68541904>

<http://www.vitalia.cz/clanky/deti-a-zajmove-krouzky/>

SEZNAM PŘÍLOH :

Příloha č. 1 – Maslowova hierarchie všeobecných lidských potřeb

Příloha č. 2 – Bloomova taxonomie kognitivních cílů

Příloha č. 3 – Polostrukturovaný rozhovor s učitelkami daných mateřských škol

Příloha č. 4 – Ukázková hodina řízeného čtení v mateřské škole B

Příloha č. 5 – Záznamový arch zaměřený na rozvoj v oblasti řeči

Příloha č. 6 – Tabulky výsledků záznamového archu v oblasti řeči

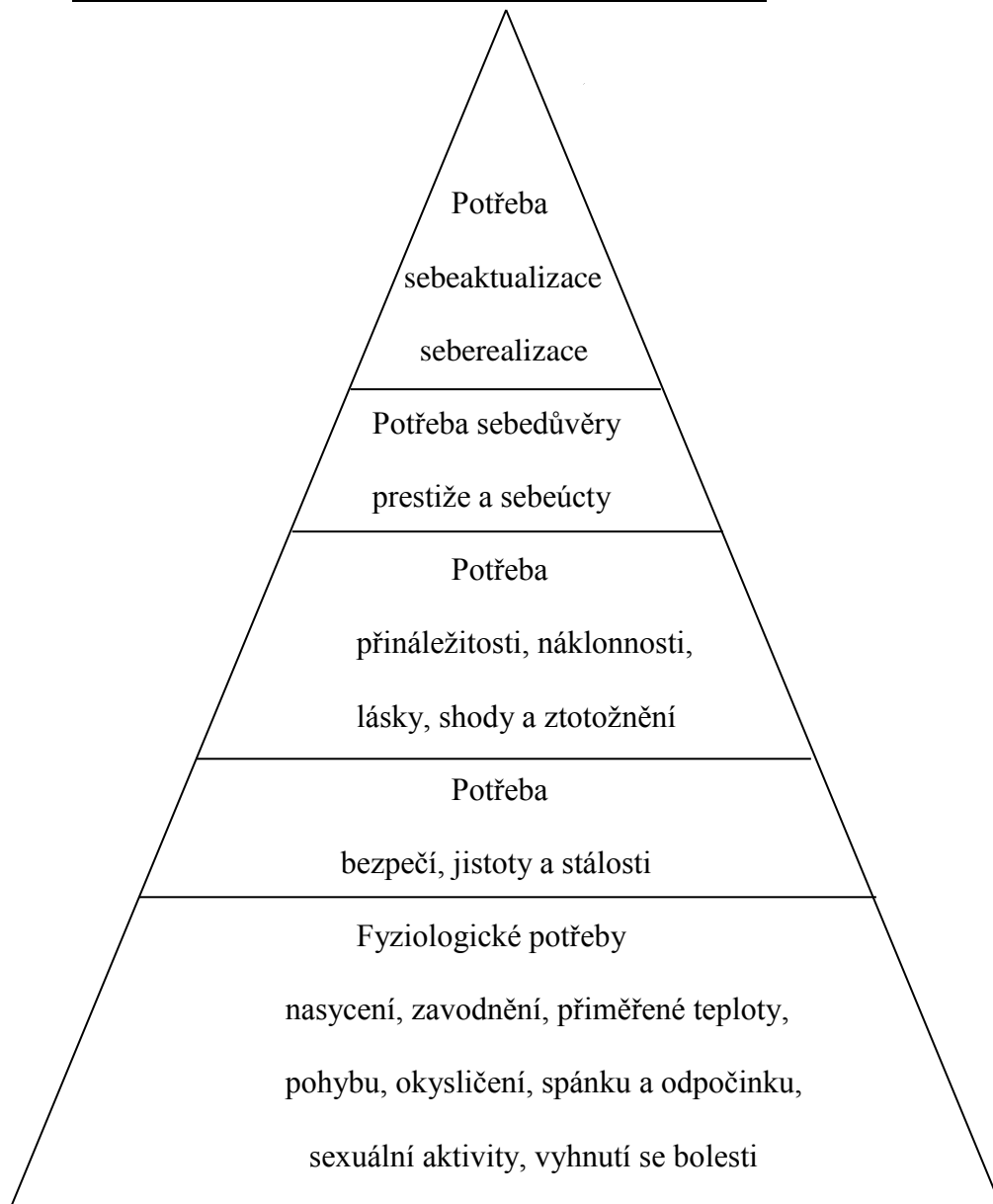
Příloha č. 7 – Slovní hodnocení dětí

Příloha č. 8 – Ukázky myšlenkových map

Příloha č. 9 – Ukázka čtenářských deníků

Příloha č. 10 – Ukázka vybraných pomůcek k rozvoji jazyka

Maslowova hierarchie všeobecných lidských potřeb



Příloha č. 2

Bloom stanovil (1956) v oblasti kognitivních cílů šest hierarchicky uspořádaných kategorií členěných dále do subkategorií. Kategorie jsou řazeny podle stoupající náročnosti psychických operací, jež mají ve svém základu. K vymezování cílů v jednotlivých kategoriích byly vytvořeny systémy aktivních sloves.

Pro dosažení vyšší cílové kategorie je třeba zvládnout učivo v rámci nižší kategorie.

Slovník aktivních sloves k vymezování výukových cílů	
Cílová kategorie (úroveň osvojení)	Typická slovesa k vymezování cílů
<p>1. Zapamatování termíny a fakta, jejich klasifikace a kategorizace</p>	<p>definovat, doplnit, napsat, opakovat, pojmenovat, popsat, přiřadit, reprodukovat, seřadit, vybrat, vysvětlit, určit</p>
<p>2. Pochopení překlad z jednoho jazyka do druhého, převod z jedné formy komunikace do druhé, jednoduchá interpretace, extrapolace (vysvětlení)</p>	<p>dokázat, jinak formulovat, ilustrovat, interpretovat, objasnit, odhadnout, opravit, přeložit, převést, vyjádřit vlastními slovy, vyjádřit jinou formou, vysvětlit, vypočítat, zkontrolovat, změřit</p>
<p>3. Aplikace použití abstrakcí a zobecnění (teorie, zákony, principy, pravidla, metody, techniky, postupy, obecné myšlenky v konkrétních situacích)</p>	<p>aplikovat, demonstrovat, diskutovat, interpretovat údaje, načrtnout, navrhnout, plánovat, použít, prokázat, registrovat, řešit, uvést vztah mezi, uspořádat, vyčíslit, vyzkoušet</p>
<p>4. Analýza rozbor komplexní informace (systému, procesu) na prvky a části, stanovení hierarchie prvku, princip jejich organizace, vztahů a interakce mezi prvky</p>	<p>analyzovat, provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, rozčlenit, specifikovat</p>
<p>5. Syntéza složení prvků a jejich částí do předtím neexistujícího celku (ucelené sdělení, plán nebo řada operací nutných k vytvoření díla nebo jeho projektu, odvození souboru abstraktních vztahů k účelu klasifikace nebo objasnění jevů</p>	<p>kategorizovat, klasifikovat, kombinovat, modifikovat, napsat sdělení, navrhnout, organizovat, reorganizovat, shrnout, vyvodit obecné závěry</p>
<p>6. Hodnocení</p>	

posouzení materiálů, podkladů, metod a technik z hlediska účelu podle kritérií, která jsou dána nebo která si žák sám navrhne

argumentovat, obhájit, ocenit, oponovat, podpořit (názory), porovnat, provést kritiku, posoudit, prověřit, srovnat s normou, vybrat, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit

Příloha č. 3

Polostrukturovaný rozhovor s učitelkami daných mateřských škol

MATEŘSKÁ ŠKOLA A

Jaké metody a prostředky používáte k rozvoji jazykové vybavenosti dětí?

„V naší MŠ rozvíjíme jazyk pomocí přednesu básní, říkanek, předčítání pohádek a příběhů. Hrajeme dětem krátká divadelní představení a děti také samy dramatizují krátké pohádky. Do naší školy pravidelně dochází divadlo. Časté a oblíbené jsou hry se slovy (první hláska ve slově, sluchové rozlišování, vytleskávání slabik, rýmování atd.). Popisujeme obrázek, vyprávíme děj podle obrázků děj znázorňujících. K rozvoji slovní zásoby určitě slouží i individuální rozhovory, a to již předem připravené, nebo spontánní.

V neposlední řadě je využívána metoda výkladu a vysvětlování, kdy jsme mluvním vzorem pro děti.

Většina činností probíhá se všemi dětmi najednou. Prostory třídy neumožňují rozdělit ji na dvě nezávislé místnosti. Vyvoláváme a střídáme děti v odpovědích tak, aby se mohly projevit všechny. Tyto činnosti probíhají na koberci vsedě na zemi nebo u stolečků.

Individuální přístup využíváme při pomoci dětem s různými poruchami a anomáliemi a jejich nápravě. Prostor pro individuální práci je ráno, než se sejde více dětí, a odpoledne po odpočinku, kdy je opět počet dětí nižší.“

Jaké materiály používáte k rozvoji slovní zásoby?

„Používáme Obrázky k hláskám, Těšíme se do školy, Hry se slovy (Veberová, Filčík), Hry se slovy a písmenky (Veberová, Noll), Říkáme si s dětmi – logopedické hříčky, různé pracovní a grafomotorické listy. Samozřejmě používáme knihy pro děti a básnické sbírky pro děti.“

Jak často zařazujete do výchovného programu řízenou činnost zaměřenou na rozvoj jazyka?

„Řízenou činnost zaměřenou konkrétně na rozvoj jazyka máme tak jednou týdně. Ale spontánně rozvíjíme řeč určitě každý den, v průběhu všech činností ve škole. Mluvíme s dětmi, nasloucháme jim, poskytujeme jim prostor pro mluvení.

V rámci prostojových chviliek hrajeme jazykové hry, dávame si hádanky, opakujeme básničky a ríkadla.“

Máte ve třídě knihovnu? Mají ke knihám v ní děti volný přístup?

„Ve třídě malou knihovnu máme. Děti si knihy mohou vyžádat, učitelka jim je podá, pak uloží. Zcela volný přístup mají děti k leporelům. Ta jsou umístěna v pokojíčku.“

Před odpoledním odpočinkem je dětem pohádka (příběh) čtena učitelkou, nebo reprodukována z CD či MC nosičů? Pokud střídáte formu reprodukce, v jakém poměru?

„Střídáme čtení pohádek s poslechem z CD přehrávače. Je to podle časového prostoru po obědě a mezi odpoledními kroužky. Četba převažuje nad poslechem z CD. Řekla bych, že asi 1/3 pohádek je z CD a 2/3 čtení učitelkou. Pohádky dětem také čteme jako motivační podněty k jiným řízeným činnostem (výtvarné, hudební atd.).“

MATEŘSKÁ ŠKOLA B

Jaké metody a prostředky používáte k rozvoji jazykové vybavenosti dětí?

„Využíváme tradiční osvědčené metody, jako jsou četba, nácvik básniček a říkadel, hry se slovy (první a poslední hláska, opaky, synonyma, rýmování atd.), dramatizace pohádek učitelkou i dětmi, návštěva divadla v mateřské škole, my divadla navštěvujeme také. Děti popisují obrázky, vyprávějí příběh (skutečný nebo vymyšlený). Vedle těchto metod se již druhým rokem snažíme o aplikování metod kritického myšlení. Jmenovala bych čtení textu s otázkami či domyšlením příběhu, vytváření dětských čtenářských deníků, čtenářské chvílky, myšlenkové mapy.

Většina činností probíhá v neformálním seskupení v prostoru herny. Pracujeme v menších skupinách, aby měly děti více prostoru pro vlastní vyjádření. Prostory třídy nám dovolují ji rozdělit na dvě nezávislé místnosti. Samozřejmě využíváme i frontální výuku při nácviku básní, dramatizaci učitelkami, čtení pohádek, vyprávění.“

Jaké materiály používáte k rozvoji slovní zásoby?

„Využíváme Šimonovy pracovní listy, Těšíme se do školy, Popletené obrázky, Logico Piccolo, Trojice a čtveřice obrázků, Aplikace pohádek, Říkej, co dělají, různé pracovní listy, časopis Sluníčko. Také využíváme knihy českých i světových autorů pro děti.“

Jak často zařazujete do výchovného programu řízenou činnost zaměřenou na rozvoj jazyka?

„Řízenou činnost na rozvoj jazyka máme v podstatě denně, protože denně čteme dětem pohádku s otázkami. Denně mají děti možnost se prostřednictvím diskusního ranního kruhu volně vyjádřit. Když pomínu tyto aktivity, zařazujeme řízené aktivity na rozvoj řeči jednou týdně. Jinak využíváme volné chvílky k různému procvičování prostřednictvím hry se slovy, k opakování básniček. Ve volných chvílích rovněž zařazujeme čtenářské chvílky. Prostor pro tyto aktivity je 2x-3x týdně.“

Máte ve třídě knihovnu? Mají ke knihám v ní děti volný přístup?

„Ano, ve třídě máme knihovnu, která je vybavena poezií i prózou, leporely i encyklopediemi. Děti mají ke knihám volný přístup. Půjčování knih z knihovny je určeno pravidly, která jsme si stanovili na začátku školního roku (zacházet s knihou šetrně, umýt si ruce před četbou, listujeme po jednom listu, vrátíme knihu na její místo hřbetem ven atd.).“

Před odpoledním odpočinkem je dětem pohádka (příběh) čtena učitelkou, reprodukována z CD či MC nosičů? Pokud střídáte formu reprodukce, v jakém poměru?

„Před odpoledním odpočinkem pohádky či příběhy většinou čteme. Pouze ve výjimečných situacích, třeba slučování tříd, pouštíme dětem pohádky z CD nosičů. Podle mého názoru je to v poměru 1:5 CD versus četba.“

UKÁZKOVÁ JEDNOTKA ŘÍZENÉHO ČTĚNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE B

Vybrala jsem text *Já Baryk a můj čáp* od spisovatele *Františka Nepila*.

Skupina, se kterou se pracovalo, měla 12 dětí. Četba probíhala v neformálním kruhu na koberci. Děti měly k dispozici polštářky a volily si polohu, která jim byla příjemná. Učitelka seděla mezi dětmi na nízkém dětském křesle.

Asociace k názvu příběhu (evokace) – poté, co dětem přečtu název a ukážu obal knihy, je vybízím k předvídání. O čem by příběh mohl být? Co by se asi mohlo v příběhu řešit? Jací hrdinové by mohli v příběhu vystupovat? Co všechno víte o čápech?

Děti diskutovaly o tom, jaké rasy psa je na obrázku. Jaký ten pes vůbec může být. Povídky o životě čápů, o tom, co si asi Baryk s čápem mohli říct.

Uvědomění si významu – rozčlenění textu na 3 části a příprava otázek k textu.

jakém měsíci Baryk vypráví?

Pamatujete si, co všechno se vylihne v dubnu?

Víte, co to znamená avizovat? (vysvětlení)

Proč vypráví Baryk o čápech?

Kde všude Baryk dělal rybníčky?

Jestlipak byste mi vyjmenovali rybníky, na které si Baryk netroufl?

Uletěli byste tolik kilometrů jako čápi? Co by se asi stalo, kdyby čáp tu vzdálenost nezvládl?

Znáte ještě nějaký jiný světadíl než Afriku? Kde žijeme my? A chtěli byste žít někde jinde a proč?

Jak je čáp užitečný v Africe a jak u nás v Čechách?

Co je pro čápy nebezpečné?

A jak byste se zachovali vy, kdybyste našli zraněného čápa?

Proč se čápi perou o hnízda? Je to správné?

Kolik mláďat vysesdí čáp? Může mít tolik dětí lidská maminka? A proč ne?

Čím se živí čápi? Chutnalo by vám to?

Co kdyby se živili něčím jiným? Jak by to asi s nimi dopadlo?

*Jak je to s čápy a miminky? Nosí je?
Chtěli byste mít na domě komín s čápy?
Jaký vlastně byl ten čáp? A jaký byl Baryk?
Chtěli byste vy být nějakým zvířetem?*

Děti reagovaly výborně. Díky otázkám a jejich ujasnění si děti rozšířily poznatky o čápech. Učitelka usměřňovala děti, aby nechaly vyjádřit kamaráda a neodbočovaly od tématu. Otázkami se snažila o nápravu chybných poznatků a jejich uvedení na pravou míru.

Reflexe

Diskuze, obohacování se názory druhých.

Co dal tento příběh tobě? Porovnání s našimi původními představami. Děti vyjadřují stanoviska k příběhu, k tématu.

Děti si povídaly ve dvojicích i nahlas a hodnotily, co se jim nejvíce líbilo, co se dozvěděly nového.

Kresba, malba čápa, jak chytá žáby, hraboše, čolky, jak letí přes dráty nebo jak krmí mláďata (konkrétních témat nabídněte maximálně 5).

Následovala výstava hotových prací a diskuze nad nimi. Porovnávali jsme obrázky s fotografiemi čápů.

Příloha č. 5

ZÁZNAMOVÝ ARCH ZAMĚŘENÝ NA ROZVOJ V OBLASTI ŘEČI

Příloha 11 - Přehled o rozvoji vybraných dovedností a způsobilostí dítěte v oblasti rozvoje řeči

1. Formální vyspělost řeči

Všimněte si a poznamenejte, zda dítě:

Jednotlivé záznamy:

- vyslovuje bezchybně					
- hovoří souvisle a plynule					
- tempo řeči je dobré					
- ovládá dech					
- správně intonuje					
- hovoří ve vhodně zformulovaných větách					
- hovoří srozumitelně, přiměřeně kultivovaně					

Které hlásky dítě vyslovuje chybně:

Dítě je v logopedické péči z důvodu:

2. Gramatická správnost řeči

Všimněte si a poznamenejte, zda dítě:

Jednotlivé záznamy:

- rozlišování jednotného, množného čísla					
- užití předložek (v, na, pod, aj.)					
- užití přítomného, minulého a budoucího času					
- rozlišení rodů					
- skloňování podstatných jmen					
- časování sloves					
- užití podmíňovacího způsobu („měl by“)					

3. Slovní projev

Všimněte si a poznamenejte, zda dítě:

Jednotlivé záznamy:

- umí říci své jméno, věk, bydliště					
- umí hovořit o svém domově, o rodině					
- dovede vyprávět své zážitky (co slyšelo jinde, co dělalo o víkendu, prázdninách)					
- dovede převyprávět děj podle skutečnosti i podle obrázku					
- reprodukuje říkanky, básničky, písničky					
- je schopno reprodukovat pohádku či příběh					
- zvládne dramatickou úlohu					
- dovede vést rozhovor					
- pozná a vymyslí jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma					
- je schopno chápat slovní vtíp a humor					

4. Sluchové vnímání a rozlišování

Všimněte si a poznamenejte, zda dítě:

Jednotlivé záznamy:

- vytleská ve větě slova					
- vytleská slovo po slabikách					
- identifikuje ve slově počáteční hlásku					
- identifikuje ve slově koncovou hlásku					
- identifikuje hlásku uprostřed slova					
- rozliší sluchem slabiky s krátkými a dlouhými samohláskami					

- rozliší sluchem měkkou a tvrdou slabiku					
- vytvoří různá slova od dané hlásky					
- vytvoří slova s daným počtem slabik (2 a 3 slabičná)					
- vytvoří rým					

5. Zrakové vnímání a rozlišování

Všímejte si a poznamenejte, zda dítě:

Jednotlivé záznamy:

- sleduje očima zleva doprava					
- rozlišuje dva obrázky (jsou stejné – nejsou stejné)					
- je schopno všimnout si detailů na obrázcích a rozlišovat je					
- dovede poskládat rozstříhaný obrázek, zvládá puzzle					
- je schopno rozlišovat grafické tvary abstraktní podoby					

6. Vztah k slovesným aktivitám

Všímejte si a poznamenejte, zda dítě:

Jednotlivé záznamy:

- má rádo hry se slovy					
- zajímá se o slovní hříčky, má rádo humor					
- rádo sleduje televizi, filmy, divadlo					
- zajímá se o zpěv					
- rádo recituje a přednáší					
- baví jej dramatizace					
- projevuje zájem o knížky					

7. Dovednosti pro čtení a psaní¹

Všímejte si a poznamenejte, zda dítě:

Jednotlivé záznamy:

- zná některá písmena a číslice					
- dovede některá písmena a číslice napsat					
- zná všechna písmena					
- dovede číst jednotlivá slova					
- dovede číst souvislé texty					
- čte si již pro sebe					

¹ Sledování těchto dovedností u dítěte zařazujeme proto, že mnoho dětí čtení i psaní zvládá ještě před vstupem do základní školy, pochopitelně v různé úrovni dokonalosti. Neznamená to, že je nutno v mateřské škole učit děti číst a psát, pokud však samy projevují zájem, nebudeme jim v tom pochopitelně bránit.

Příloha č. 6

TABULKY VÝSLEDKŮ ZÁZNAMOVÉHO ARCHU V OBLASTI ŘEČI

Tabulka č. 1

	MŠ A				MŠ B			
	září	relativní hodnota	červen	relativní v rámci školy	září	relativní hodnota	červen	relativní v rámci školy
Schopnosti								
Teoretická maximální hodnota	588	100%	588	0%	588	100%	588	0%
1. Formální vospělost řeči	408	100%	485	16%	383	100%	502	24%
-vyslovuje bezchybně	54	100%	62	13%	49	100%	67	27%
-hovoří souvisle a plynule	56	100%	69	19%	46	100%	73	37%
-tempo řeči je dobré	61	100%	72	15%	60	100%	65	8%
-ovládá dech	63	100%	73	14%	53	100%	74	28%
-správně intonuje	62	100%	72	14%	60	100%	77	22%
-hovoří ve vhodně zformulovaných větách	56	100%	70	20%	60	100%	75	20%
-hovoří srozumitelně, přiměřeně kultivovaně	56	100%	67	16%	55	100%	71	23%
Celkové relativní zlepšení v průběhu sledovaného období				13%				20%

Tabulka č. 2

	MŠ A				MŠ B			
	září	relativní hodnota	červen	relativní v rámci školy	září	relativní hodnota	červen	relativní v rámci školy
Schopnosti								
Teoretická maximální hodnota	588	100%	588	0%	588	100%	588	0%
2. Gramatická správnost řeči	424	100%	490	13%	414	100%	517	20%
-rozlišování rodů	63	100%	75	16%	56	100%	75	25%
-skloňování podstatných jmen	62	100%	70	11%	63	100%	76	17%
-časování sloves	63	100%	70	10%	60	100%	76	21%
-rozlišování jednotného, množného čísla	64	100%	72	11%	64	100%	76	16%
-užití předložek (v, na, pod, aj.)	60	100%	68	12%	63	100%	72	13%
-užití přítomného, minulého a budoucího času	57	100%	67	15%	51	100%	72	29%
-užití podmíňovacího způsobu („měl by“)	55	100%	68	19%	57	100%	70	19%
Celkové relativní zlepšení v průběhu sledovaného období				11%				18%

Tabulka č. 3

	MŠ A				MŠ B			
	září	relativní hodnota	červen	relativní v rámci školy	září	relativní hodnota	červen	relativní v rámci školy
Schopnosti								
Teoretická maximální hodnota	840	100%	840	0%	840	100%	840	0%
3. Slovní projev	472	100%	646	27%	455	100%	689	34%
-umí říci své jméno, věk, bydliště	47	100%	68	31%	50	100%	72	31%
-umí hovořit o svém domově, o rodině	57	100%	69	17%	52	100%	75	31%
-dovede vyprávět své zážitky	50	100%	69	28%	50	100%	76	34%
-dovede převyprávět děj	46	100%	63	27%	48	100%	70	31%
-reprodukuje říkanky, básničky, písničky	53	100%	64	17%	53	100%	68	22%
-je schopno reprodukovat pohádku	49	100%	62	21%	45	100%	67	33%
-zvládne dramatickou úlohu	42	100%	62	32%	39	100%	64	39%
-dovede vést rozhovor	46	100%	61	25%	42	100%	70	40%
-pozná synonyma, homonyma, antonyma	41	100%	64	36%	38	100%	64	41%
-chápe slovní vtip a humor	41	100%	64	36%	38	100%	63	40%
Celkové relativní zlepšení sledovaného období				21%				28%

Tabulka č. 4

	MŠ A				MŠ B			
	září	relativní hodnota	červen	relativní v rámci školy	září	relativní hodnota	červen	relativní v rámci školy
Schopnosti								
Teoretická maximální hodnota	840	100%	840	0%	840	100%	840	0%
4. Sluchové vnímání a rozlišování	445	100%	600	26%	410	100%	654	37%
-vytleská ve větě slova	50	100%	64	22%	51	100%	74	31%
-vytleská slovo po slabikách	53	100%	70	24%	43	100%	73	41%
-identifikuje ve slově počáteční hlásku	45	100%	60	25%	43	100%	74	42%
-identifikuje ve slově koncovou hlásku	38	100%	50	24%	34	100%	51	33%
-identifikuje hlásku uprostřed slova	35	100%	41	15%	32	100%	58	45%
-rozliší sluchem slabiky krátké a dlouhé	45	100%	66	32%	42	100%	70	40%
-rozliší sluchem měkkou a tvrdou slabiku	43	100%	63	32%	39	100%	63	38%
-vytvoří různá slova od dané hlásky	50	100%	66	24%	45	100%	67	33%
-vytvoří slova s daným počtem slabik	44	100%	61	28%	38	100%	64	41%
-vytvoří rým	42	100%	59	29%	43	100%	60	28%
Celkové relativní zlepšení sledovaného období				18%				29%

Tabulka č. 5

	MŠ A				MŠ B			
	září	relativní hodnota	červen	relativní v rámci školy	září	relativní hodnota	červen	relativní v rámci školy
Schopnosti								
Teoretická maximální hodnota	420	100%	420	0%	420	100%	420	0%
5. Zrakové vnímání a rozlišování	298	100%	341	13%	279	100%	362	23%
-sleduje očima zleva doprava	65	100%	70	7%	53	100%	73	27%
-rozlišuje dva obrázky	66	100%	67	1%	55	100%	76	28%
-všimá si detailů na obrázcích	52	100%	62	16%	58	100%	73	21%
-dovede poskládat rozstříhaný obrázek	63	100%	73	14%	64	100%	74	14%
-rozlišuje grafické tvary abstraktní podoby	52	100%	69	25%	49	100%	66	26%
Celkové relativní zlepšení sledovaného období	10%				20%			

Tabulka č. 6

	MŠ A				MŠ B			
	září	relativní hodnota	červen	relativní v rámci školy	září	relativní hodnota	červen	relativní v rámci školy
Schopnosti								
Teoretická maximální hodnota	588	100%	588	0%	588	100%	588	0%
6. Vztah k slovesným aktivitám	371	100%	441	16%	409	100%	500	18%
-má rádo hry se slovy	54	100%	65	17%	58	100%	72	19%
-zajímá se o slovní postřehy	51	100%	62	18%	58	100%	73	21%
-rádo sleduje televizi, filmy, divadlo	76	100%	78	3%	68	100%	77	12%
-zajímá se o zpěv	46	100%	55	16%	62	100%	70	11%
-rádo recituje a přednáší	43	100%	51	16%	53	100%	66	20%
-baví jej dramatizace	45	100%	61	26%	55	100%	70	21%
-projevuje zájem o knížky	56	100%	69	19%	55	100%	72	24%
Celkové relativní zlepšení sledovaného období	12%				15%			

Tabulka č. 7

Schopnosti	září	relativní hodnota	červen	relativní v rámci školy	září	relativní hodnota	červen	relativní v rámci školy
Teoretická maximální hodnota	504	100%	504	100%	504	100%	504	0%
7. Dovednost pro čtení a psaní	188	100%	247	24%	197	100%	332	41%
-zná některá písmena a číslice	40	100%	62	35%	40	100%	70	43%
-dovede některá písmena a číslice psát	40	100%	63	37%	38	100%	70	46%
-zná všechna písmena	27	100%	38	29%	31	100%	56	45%
-dovede číst jednotlivá slova	27	100%	28	4%	29	100%	56	48%
-dovede číst souvislé texty	27	100%	28	4%	28	100%	41	32%
-čte si již samo pro sebe	27	100%	28	4%	31	100%	39	21%
Celkové relativní zlepšení sledovaného období				12%				27%

Příloha č. 7

SLOVNÍ HODNOCENÍ DĚTÍ **Mateřská škola A**

Marek

Září 2009 – Marek zpočátku nekomunikoval s dospělými ve své mateřské škole ani se mnou. Měl kamaráda, kterého znal ze svého bydliště. Tento kamarád za něj vše vyřizoval. Byl jakýmsi jeho mluvčím. Komunikační dovednosti nešlo příliš hodnotit, protože se slovně takřka neprojevoval. Byl ale velmi soustředěný a pozorný, měl velmi dobré pozorovací a zrakové rozlišovací schopnosti.

Červen 2010 – Marek je pořád uzavřený. S učitelkami komunikuje, ale velmi omezeně. Spokojí se s jednoduchými větami. Neudrží s nimi oční kontakt. Lépe a více komunikuje s dětmi, těm i vypráví své zážitky z domova. V řeči se zadrhává, dělá dlouhé pauzy a obtížně hledá slova. Stále přetrvává vada výslovnosti *r, ř*. Po stránce gramatické není jeho řeč také v pořádku, chybí v časování sloves, v užívání předložek, v užívání času a podmiňovacího způsobu.

Maminka po poradě s učitelkami navštívila s chlapcem PPP a ta doporučila odklad školní docházky, se kterým rodina souhlasí.

Jan

Září 2009 – Honza má velmi špatnou výslovnost, huhňá a špatně vyslovuje *sykavky, r, ř, l*. Na logopedii s matkou docházejí a doma procvičují správnou výslovnost. Řeč je po gramatické stránce téměř v pořádku, objevují se pouze jemné nedostatky v užití předložek a časů, podmiňovacího způsobu. Ve slovní projevu po obsahové stránce jsou také nedostatky : nedokáže zcela plynule a srozumitelně vyprávět o zážitcích, reprodukovat příběh, vyprávět podle obrázku. Celkem dobře a rád mluví o své rodině. Nezvládne dramatickou roli, těžkopádně vede rozhovor, ne vždy vymyslí a pozná synonyma, homonyma a antonyma. Na velmi špatné úrovni je sluchové vnímání – neidentifikuje hlásku v žádné části slova, potíže mu dělá i

vytleskávání slov i slabik, určování krátkých a dlouhých samohlásek, měkkých a tvrdých slabik. Nevytvoří slova od dané hlásky, ani rým. Zrakové vnímání je v pořádku, pokud se soustředí. Problémy mu občas činí určování geometrických abstraktních tvarů. Hry, hříčky se slovy a aktivity zaměřené na rozvoj komunikačních dovedností nemá příliš rád, účastní se jich pouze po dlouhém přemlouvání a bez nadšení. Nepozná žádná písmena ani číslice.

Červen 2010- Pokroky v oblasti komunikace jsou. Výslovnost je lepší, i když stále není stále úplně v pořádku. Tempo řeč a dech již Honza ovládá. Naučil se správně používat časy a předložky. Podmiňovací způsob užívá také více než v minulosti. Určování hlásek ve slově mu dělá potíže nadále, na konci a uprostřed ji neurčí vůbec, v počáteční hlásce chybuje. Rovněž chybuje při tvoření slov od dané hlásky. Rým nevytvoří. Není si jistý ani ve vytleskávání slov a slabik, v poznávání měkkých a tvrdých slabik a v dlouhých a krátkých samohláskách. Vztah ke slovním hrám se mírně zlepšil. Ne že by je Honza vyhledával, ale není již nutno ho dlouho přemlouvat. Vyložená nechuť přetrvává ke zpěvu a přednášení. Pozná a dovede napsat některá písmena a číslice.

Simona

Září 2009 – Simonka je snaživá a ctižádostivá holčička. Ráda se účastní nových aktivit, prahne po poznání. Komunikační dovednosti jsou na vysoké úrovni. Holčička mluví logopedicky i gramaticky správně, má dobrou slovní zásobu a vyjadřovací schopnosti. Je velmi pozorná a soustředěná. Je pohotová a rychlá. Rychlost je někdy na škodu, při všímání si detailů na obrázcích pospíchala a ne vždy odhalila všechny chyby. Pozná a napíše pouze některá písmena a číslice.

Květen 2010 – Posun v komunikaci u Simonky vidím v to, že již není tak zbrklá. Je pozornější a nespěchá ani s vyjádřením ani s aktivitami. Pozná a napíše všechny číslice a všechna písmena. Slova čte a píše některá, naučená. Souvislé texty nečte.

Ronja

Září 2009 – Ronja je velmi šikovná. Patří mezi mladší předškoláky, přesto jim stačí. Vyslovuje bezchybně, dobře hospodaří s dechem, správně intonuje. Její řeč je plynulá, srozumitelná a dobře se poslouchá. Při vyprávění zážitek někdy hledá správná slova, skáče v dějové linii. Neumí říci své celé jméno a bydliště. Nezvládá dramatickou roli, nepozná a nevytvoří synonyma, antonyma a homonyma. Výborně a ráda reprodukuje básničky, říkadla a písničky. Slova ve větě vytleská, někdy se splete – roztěkanost. Slabiky ve slově vytleská, pokud jsou slova kratší (2 – 3 slabiky), ale nevytvoří slovo s patřičným počtem slabik. Nezvládá identifikaci hlásek ve slově a utvoření slova od dané hlásky. S chybami rozlišuje měkké a tvrdé slabiky, ale nerozlišuje délku samohlásek. Nepozná a nevytvoří rým. Její nesoustředěnost způsobuje to, že si všimá obrázků pouze povrchně a nepostihuje detaily, neidentifikuje rozdíly mezi obrázky. Nepozná a nepojmenuje geometrické tvary, s potížemi složí puzzle větších tvarů s menším počtem. Rozstříhaný obrázek nezvládne. Projevuje průměrný zájem o hry se slovy, o přednes básní, zpěv a knihy. Vysloveně nemá ráda divadelní etudy a divadlo. Nepozná a nenapíše žádná písmena a číslice.

Květen 2010 – Ronja se velmi zlepšila. Co se týče řeči a komunikace vůbec, je vše v pořádku. Problémy jsou neustále se soustředěním. Nepozná doposud hlásku ve slově, nepamatuje si bydliště a problémy jí činí poznávání a vymyšlení synonym, homonym, a antonym. Málokterému vtipu nebo vtipné příhodě, situaci se zasměje. Je celkově podmračené dítě. Problémy přetrvávají v určování rozdílů u slov za pomoci sluchu – měkké a tvrdé slabiky, krátké a dlouhé samohlásky, počet slabik ve slově a následně i jejich tvoření. Nerozpozná všechny detailní rozdíly na obrázku, pojmenovává pouze některé geometrické tvary. Dramatické hry nejsou její oblíbenou činností. Nepozná číslice s neumí je pojmenovat. Stejně je to s písmeny. Umí napsat pouze své křestní jméno.

Tereza 1

Září 2009 – Terezka je velmi pomalá, nesoustředěná a většina aktivit ji nebaví. Pokud je zadán nějaký úkol skupině, nesoustředí se a nepochopí zadání. Je nutná individuální péče, aby úkol zvládla. Pokud pracuje s učitelkou sama a má maximální možnou pozornost, snaží se. Vypracování a zvládnutí úkolů jí trvá delší dobu než vrstevníkům. Terka mluví velmi špatně, nesrozumitelně. Nemá zafixovanou výslovnost *sykavek, r, ř, l*. V péči logopeda není. Špatně hospodaří s dechem, nerozlišuje konce vět, mluví jakoby v jedné větě, bez odmlčování, bez klesání hlasem na konci vět. Mluví velmi rychle. Při mluvení zaměňuje rody a číslovky, špatně časuje slovesa, užívá podstatná jména v nesprávných pádech. Používá v nesprávných spojeních a situacích předložky. Nedovede souvisle a srozumitelně vyprávět o rodině, prožité zážitky ani reprodukovat příběh. Příběh podle obrázků nevypráví, ale komentuje, co vidí na obrázku. Velmi nesrozumitelně říká básničky a zpívá. Nedovede vést rozhovor, nesoustředí se ani na odpovědi učitelky, odpovídá na jiné věci, než je dotazována. Nechápe vtip, nezasměje se ani vtipné mluvené historce, scény (TV) ani situaci ve třídě. Není schopna poznat a vytvořit synonyma, antonyma a homonyma. Při aktivitách zaměřených na sluch byla celkově neúspěšná. Nezvládla ani jednu z daných aktivit. O něco lépe se projevovala při rozlišování zrakovém. Chybovala také, ale nebyla úplně neúspěšná. Byla schopna rozlišit dva na první pohled stejné obrázky, poskládat puzzle větších tvarů a malého počtu kousků. Ovšem nezná geometrické tvary, na obrázcích si všímá pouze dominant, detaily opomíná. Nemá zájem o většinu aktivit v MŠ, stále se dotazuje pouze na televizi. Někdy si prohlíží leporela pro menší děti. Nepozná žádná písmena a číslice.

Červen 2010 – U Terezky je posun k lepšímu naprosto minimální. Není již v situaci, že nezvládá a nezajímá se o žádné aktivity, ale většinu dělá z donucení („protože se to musí, říkala maminka“). Není si jistá a chybuje ve stavbě vět, skloňování postatných jmen, užití předložek, časování sloves, užívání správných časů rodů. Neumí vyprávět souvisle, dějové vyprávění nezvládá. Je to způsobeno i nezájmem rodiny o jakoukoliv spolupráci nejen s MŠ, ale i s dalšími navrhovanými odborníky (PPP, klinický psycholog,

logoped). Oba rodiče mají nižší vzdělání, matka pouze ZŠ a otec je vyučen. Problémy, na kterých učitelky chtěly spolupracovat, jsou pro ně nedůležité a „*stojí to moc času a peněz. Oni také zvládly školu bez nějaké zvláštní péče*“.

Nadále nepozná číslice ani písmena.

Marie

Září 2009 – Marie je oproti svým vrstevnkům pomalejší. Pomaleji chápe a dělá jí problém pochopit zadání, pokud je přednášeno kolektivně najednou. Je nutný individuální přístup. Maruška je ale velmi snaživá a chce uspět, chce se naučit a poznat nové věci. Maruška má velmi špatnou výslovnost všech *sykavek, r, ř, l*. Na logopedii nedochází. Její mluva je velmi nesrozumitelná, mluví příliš rychle, a tím více komolí výslovnost hlásek. Neklesá či nestoupá hlasem na konci vět podle jejich charakteru (oznamovací, tázací..), mluví jakoby ve jedné větě, přimluvení jí dochází dech i uprostřed slov. Vůbec není schopna používat adekvátní gramatické tvary (čas, rod, skloňování,..). Sama spontánně v postatě vůbec nemluví, odpovídá pouze na otázky a to v heslech, maximálně v jednoduchých větách, sama se neptá. Maruška není schopna vyprávět souvisle o své rodině, zážitcích, není schopna se držet dějové linie. Básničky a písničky si brouká sama pro sebe, přestane ve chvíli, kdy zjistí, že ji někdo pozoruje. Činnosti a úkoly zaměřené na sluchové vnímání nezvládla vůbec, i když se velmi snažila. Stejná situace byla i v oddíle zrakového vnímání, nevěděla si vůbec rady. Z jejího postoje a neaktivity se nedá hodnotit kladný nebo záporný vztah k aktivitám zaměřeným na rozvoj řeči, nebyla jsem schopna ji ohodnotit já, ani její učitelky. Nepozná číslice ani písmena.

Květen 2010 – Maruška je stále uzavřená a samotářská děvče. I při spontánních hrách si nejraději hraje sama, nikým nerušená. Zájem o aktivity ve třídě má, ale většinou pouze jako pasivní pozorovatel. Pokud se však zbaví ostychu, je méně dětí, zapojuje se do činností a spolupracuje s učitelkami. Řeč je po logopedické stránce pořád neadekvátní věku, rodiče se již objednali na logopedii. Na otázky učitelek je schopna povědět něco o své rodině a o zážitcích. Jak jsem již uvedla, nejde v žádném případě o spontánní vyprávění, ale pouze o odpovídání na otázky. Při cvičeních na rozvoj sluchového vnímání

není pokrok žádný, nespolupracuje. S pomocí učitelky je schopna poskládat puzzle menší obtížnosti, poznávat rozdíly mezi obrázky a pozná a pojmenuje základní geometrické tvary (kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník). Maruška si velmi ráda prohlíží knihy, je u nich sama. Nemá ráda aktivity, při kterých je nutná produkce před ostatními – přednes, zpěv, divadlo. Nepozná žádná písmena a číslice.

Anna 1

Září 2009 – Anička je šikovná, ale velmi nejistá. Mnoho věcí zvládá a umí, ale má problém se sama prezentovat. Čeká s odpovědí, až co ostatní. Snadno se nechá zvykat a ustoupí ze svého postoje, aby byla jako ostatní. Nerada je centrem pozornosti, chvála před ostatními ji uvádí do rozpaků. Logopedické vady se u Aničky nevyskytují, její řeč je po všech stránkách v pořádku. Mluví plynule a srozumitelně. Mluví pomaleji, přemýšlí o tom, co řekne a čeká na reakci učitelky. S chybami vytleská slova ve větě a určí počet slabik, utvoří slovo s patřičným počtem slabik, identifikuje hlásku na začátku a na konci slova (plete se končí-li slovo samohláskou), uprostřed slova hlásku neurčí. Opět s malými chybami pozná krátké a dlouhé samohlásky, měkké a tvrdé slabiky, celkem se jí dařilo vytvořit rýmy, chybuje i ve vymýšlení antonym a synonym, největší obtíže jí dělají homonyma. Anička je velmi pozorná, všímá si sebemenších detailů na obrázcích, odhaluje rozdíly. Poznává a pojmenuje geometrické tvary, perfektně skládá i složitější puzzle. K aktivitám zaměřeným na rozvoj řeči má neutrální vztah. Nerada zpívá a přednáší před ostatními, stydí se. Poznává některá písmena a číslice.

Květen 2010 – Anička částečně odstranila ostych a nejistotu, což velmi pomohlo jejímu projevu a prosazování mezi ostatními dětmi. V některých situacích je sice opatrnější při vyjadřování svých názorů, ale již se tolik nezastavuje při mluvení, nečeká na reakci okolí. Dobře zvládá poznávání hlásek ve všech částech slova (někdy nejistota uprostřed), vytvoří rým, zajímá se o slovní hříčky. Má kladný vztah k slovním činnostem, ale spíše v menším komornějším prostředí, prezentace před ostatními nemá ráda, potom chybuje. Poznává a napíše všechna písmena a číslice, napíše některá slova.

Viktorie

Září 2009 – Viktorka nemá s řečí po stránce formální a jazykové problémy. Mluví čistě, je u ní zafixována správná výslovnost všech hlásek, její řeč je srozumitelná a kultivovaná, používá všechny gramatické tvary správně. Rodiči je vedena k perfekcionismu. Starší bratr studuje na výbornou, je úspěšný sportovec a hraje na dva hudební nástroje. Rodiče stejné výkony očekávají i od Viktorky. Tento závazek ji trochu svazuje a uvádí do nejistoty a podceňování se. Chce být nejlepší, ale nevěří si a bojí se chyby. Komunikace a vyprávění je nejisté, raději neodpovídá nebo nevypráví, aby její odpověď nebyla špatná. Učitelky si myslí, že je to pouze strach. Nedovede vést rozhovor, nezvládá produkci před ostatními (přednes, zpěv, divadlo). S chybami vymyslí synonyma, homonyma, antonyma. Umí určit počet slov ve větě i slabiky ve slově. Bezpečně pozná hlásku na začátku slova umí slova od dané hlásky tvořit. Problémy jí dělá určování hlásky uprostřed a na konci slova, určování měkkých a tvrdých slabik, krátkých a dlouhých samohlásek. Dobře jí jde vytáření rýmu. Hry a činnosti zaměřené na rozvoj řeči má ráda, chce je dělat a velmi se snaží, někdy až příliš. Zrakové vnímání je na dobré úrovni, je pozorná, soustředěná a trpělivá. Poznává některá písmena a číslice.

Květen 2010 – Viktorka je opravdu velmi cílevědomá, snaživá. Celkově jsou její schopnosti a dovednosti v různých oblastech nadprůměrné. A ujišťování ze strany učitelek o její úspěšnost odbouraly strach z neúspěchu. V kolektivu mateřské školy si je jista svými výkony. Poznává a napíše všechna písmena a číslice, napíše některá slova.

Tereza 2

Září 2009 – Terezka je schopná a nadaná holčička. Je velmi komunikativní a působí dospělejším dojmem. Její schopnosti a poznatky jsou na nadprůměrné úrovni. Poznává již některá písmena a téměř všechny číslice.

Červen 2010 – Terezčiny dovednosti a schopnosti jsou stále výborné. Je velkou pomocnicí paní učitelkám, umí nezištně pomoci i pomalejším

kamarádům. Poznává a napíše již všechna písmena a číslice, i slova. Úspěšně udělala zkoušky na výběrovou jazykovou školu.

Barbora

Září 2009 - Bára s učitelkami i dětmi komunikuje minimálně, drží se stranou, pozoruje. Někdy ráno pláče, stýská se jí po mamince. Protože nekomunikovala se mnou, ale ani se svými učitelkami, neměla jsem co posuzovat. Nechtěly jsme na ni vyvíjet tlak, měla horší adaptaci, přišla do mateřské školy až v pěti letech z domova.

Květen 2010 – Po delší adaptaci se Bára začlenila do kolektivu celkem dobře. Všechny její činnosti doprovází velká nejistota ve své schopnosti. Logopedické problémy nemá. Nemluví ale souvisle, zadržává se, dělá dlouhé odmlky, ne úplně správně formuluje věty. Dlouho jí trvá, než něco poví. Má velmi ráda vtipy a vtipné příběhy. Ráda je vypráví učitelce a napětím očekává, jestli se paní učitelka bude smát. Již zmíněná nejistota se odráží v Bářině celkovém projevu Báry. Všechny výkony jsou křečovitě, chybují. Má hudební cit. Dobře vytleskává rytmus (slabiky), ráda zpívá. Horší je to s přednesem a dramatizací. Poznává bezpečně hlásku na začátku slova, na konci neurčí vůbec, uprostřed slova chybují. Má zájem o knihy a poznávání písmen. Umí většinu písmen napsat, pojmenovat, ale pouze izolovaně. Maminka uvažovala o odkladu školní docházky, ze kterého ale pod tlakem otce ustoupila. Učitelky na třídě by byly pro odklad a vyšetření v PPP. Tereška by mohla během dalšího roku získat více jistoty a sebedůvěry.

Šárka

Září 2009 – Šárce trvá delší dobu než začne komunikovat a zapojovat se do činností. Má horší adaptaci, je uzavřená. Přestoupila z jiné mateřské školy, stěhovali se. Pokud ale získá důvěru, je velmi komunikativní, přátelská a dobře spolupracuje. Výslovnost je bez chyb dobře ovládá dech, intonaci. Mluví příliš rychle nebo naopak dělá dlouhé pomlky. Její řeč působí někdy nesrozumitelně, není jasně, co chce říci. Gramatické chyby se v její řeči nevyskytují. Neovládá dramatickou úlohu ani při malých improvizacích, není

schopna vést rozhovor, odpovídá pouze v heslech. Chyby se vyskytují v poznávání měkkých a tvrdých slabik, dlouhých a tvrdých samohlásek, určování počtu slov a slabik. Celkem dobře pozná hlásku na začátku slova, ale ne na konci a uprostřed. Je nepozorná a to se projevuje při pozorování a popisování obrázku, přelétne ho jen letmo a všímá si většinou jen dominantních prvků. Dobře skládá i náročnější puzzle. Ráda si prohlíží knížky, sleduje TV a divadlo. Plete si některá písmena i číslice.

Květen 2010 – Šárka se po delší adaptaci začlenila dobře. Je cílevědomá a snaživá. Je přátelská a oblíbená, komunikace s dětmi i dospělými jí nedělá sebemenší problém. Její řeč je srozumitelná a jasná. Umí velmi pěkně vyprávět. Občas chubuje při poznávání koncové hlásky. Soustředění je horší, pozorování obrázků a odhalování detailů jí pořád dělá problémy. Nemá moc ráda přednášení básniček a zpívání. Má ale velmi ráda knihy a hry se slovy. Poznává a napíše bezpečně téměř všechna písmena i některá slova.

Markéta

Září 2009 – Markétka je šikovná a snaživá, je trochu roztržitá a nepozorná. Je hudebně nadaná, chodí do sboru, tanečního kroužku a na přípravku v ZUŠ. Výslovnost je v pořádku. Markétka mluví někdy příliš rychle, zalyká se a polyká koncovky. Používá správné tvary podstatných jmen a sloves, časy a rody. Někdy chybuje v užití předložek. Vyprávění zážitků i reprodukce pohádek je ovlivněna tempem řeči a přílišným spěchem, není vždy úplně srozumitelná. Nezvládá dramatickou roli, sleduje ostatní a nesoustředí se na sebe, ale baví jí to. Nepoznává a nevymyslí homonyma, antonyma ani synonyma. Vtip pochopí až po opakovaném vyprávění, nesoustředí se, neumí naslouchat. Vytleská slova ve větě i slabiky ve slově a určí jejich počet. Chybuje v poznávání počáteční a koncové hlásky, hlásku uprostřed neurčí vůbec. Dobře rozlišuje krátké a dlouhé samohlásky, měkké a tvrdé slabiky. Dobře jí jde tvoření rýmů. Má velmi ráda slovní hry a hříčky, ráda sleduje divadlo i TV, přednáší. Umí napsat a poznává některá písmena a číslice (plete se jí z a s, n,m).

Květen 2010 – Markétka velmi dospěla. Přesto je stále roztěkaná, nadměrně hyperaktivní. Nesoustředěnost a hyperaktivita se odráží i v řeči. Markétka mluví rychle a někdy přeskakuje v ději. Při rozhovoru také skáče z myšlenky na myšlenku. Není si pořád jistá při vymýšlení homonym, synonym a antonym. Mnoho informací se jí musí opakovat, než je zaznamená. Problémy jí dělá určování hlásek ve slově, prostřední nezvládá určit vůbec. Umí pojmenovat a napsat většinu písmen a číslic. Přečte některá (naučená) slova.

Nela

Září 2009 – U Nely jsem nezjistila žádné výrazné nedostatky, co se týče komunikace a řeči vůbec. Nela má dobrý hudební sluch a rodiče ji vedou k hudbě (ZUŠ). Zřídka při vyprávění příběhu, vlastního zážitku skáče v ději, ztrácí posloupnost a zabývá se nepodstatnými detaily v příběhu. Je trochu stydlivá, a proto má zábrany při přednášení básniček, zpívání písniček a hraní divadla. Není příliš schopna vést rozhovor, ostýchá se klást otázky, neví jak a nač se ptát. Nepozná a nevymyslí žádná synonyma, homonyma, antonyma. Chybuje v určování slov a slabik, hůře rozlišuje měkké a tvrdé slabiky, krátké a dlouhé samohlásky. Někdy určí počáteční hlásku ve slově a vymyslí slovo od dané hlásky, koncovou a prostřední neurčí vůbec. V rýmování si také není jistá. Je pozorná, dobře postihne detaily a rozdíly na obrázcích, při práci i prohlížení sleduje zleva doprava. Nepozná všechny geometrické tvary a neumí skládat puzzle. Má velmi ráda činnosti zaměřené na povídání a rozvoj jazyka. Pozná a napíše s chybami pár písmen a číslic.

Květen 2010 – Nela dospěla a dozněla. Podle slov paní učitelky je trochu paličatá, nenechá si poradit, nerada ustupuje za svých postojů. Všechny úkoly a aktivity zvládá dobře, ale potřebuje delší časový limit oproti vrstevníkům. Přečte i napíše všechna písmena a číslice, dovede přečíst většinu nápisů hůlkovým písmem, píše i slova.

Anna 2

Září 2009 – Anička je velmi šikovné děvče. Patří mezi nejmladší děti ve třídě, ale ve všem jim stačí, některé i předstihne. Komunikačně je velmi zdatná, její

slovní projev je na vysoké úrovni, vyjadřování je trochu „dospělácké“. Hovoří čistě a srozumitelně, používá správně gramatické tvary. Ráda dětem vypráví pohádky. Je trochu urážlivá a někdy nepochopí vtipnou situaci. Drobné nedostatky jsem objevila v poznávání koncové a prostřední hlásky ve slově, rozlišování krátkých a dlouhých souhlásek. Není si jistá v pojmenování geometrických tvarů. Umí pojmenovat a napsat některá písmena a číslice.

Květen 2010 – Anička je velice schopná a ctižádostivá. Přestože je nejmladší, je na školu výborně připravena. Anička úspěšně prošla zkouškami na výběrovou jazykovou školu. Do školy se moc těší. Umí pojmenovat a napsat všechna písmena.

Patricie

Září 2009 – Páťa nastoupila do MŠ až jako pětiletá. Zpočátku měla velké adaptační problémy. Má velmi uzavřenou povahu a těžko se začleňovala do kolektivu a společných aktivit. Nekomunikuje s učitelkami ve třídě, ale ani se mnou, nemohla jsem proto hodnotit její projev. Je negativní vůči veškerým snahám o zapojení, komunikaci.

Červen 2010 – V průběhu roku paní učitelky zjistily, že si Páťa k sobě vybírá nejmladší děti i z menších oddělení. Velmi si s nimi rozumí a je mezi nimi spokojená. Se svými vrstevníky si nehraje, nestačí jim. Nejeví zájem o nové poznávání a učení se, o aktivity ve třídě. Pokud něco neví, omlouvá to tím, „že jí to maminka neřekla“. Nemluví logopedicky úplně čistě, špatná mluva ale není pravidlem. Její vyprávění je dost pomalé, obsahově nesrozumitelné, mluví pouze v jednoduchých větách, o na otázky odpovídá v heslech. Ale oproti začátku školního roku je to úspěch. Plete si rody a čísla, nesprávně skloňuje podstatná jména a časuje slovesa, nerozlišuje časy v ději. Neumí říci své bydliště ani celé jméno, není schopna reprodukovat básničky a písničky, převyprávět pohádku. S velkými obtížemi je schopna vyprávět o rodině a zážitcích s ní. Nepozná a nevymyslí antonyma, homonyma a synonyma. Nepozná hlásku v žádné části slova, krátkou a dlouhou samohlásku, měkké a tvrdé slabiky, nevytvoří ani nepozná rým. Puzzle zvládá jednodušší, detailů na obrázku si nevšímá, nevidí rozdíly, z geometrických tvarů pozná pouze

čtverec a kruh. Ráda si prohlíží knihy. Nezná písmena ani číslice. Oproti svým vrstevníkům je v poznacích, schopnostech a dovednostech pozadu. Patricie má odklad školní docházky.

Magdalena

Září 2009 – Majda nastoupila v pěti letech do mateřské školy z domova. Nemá zažité komunikační a sociální návyky ve skupině. Je netolerantní, sobecká, nezdraví, neprosí, neděkuje, všechno „*chce!*“. Minimálně komunikuje s učitelkami, s vrstevníky vůbec. Je to další dítě, které jsem neměla podle čeho hodnotit, slovně se neprojevovalo.

Květen 2010 – Komunikace se výrazně zlepšila soužití ve skupině taktéž. Majda přijala normy chování a pravidla, jež učitelky nastavily. Její řeč je bez logopedických vad, kultivovaná, plynulá a obsahově srozumitelná. Vyprávět, přednášet, povídat si je možné pouze tehdy, pokud má Majda zrovna náladu a chce. Takto je to se všemi aktivitami. Doma se vše řídí podle Magdy. Neurčí hlásku v žádné části slova, chybuje ve vytleskávání slabik a slov, v poznávání měkkých a tvrdých slabik, krátkých a dlouhých samohlásek. Nevytvoří a ani nepozná rým. S pomocí učitelky složí puzzle, najde rozdílné detaily na obrázku, určí některé geometrické tvary. Sama to nezvládá. Společně s kolektivem přednáší, zpívá, hraje divadlo, sama ne. Poznává a napíše několik číslic a písmen.

Vojta

Září 2009 - Vojta má vadnou výslovnost, *r, ř, l*, je v péči logopeda. Horší výslovnost mu nezpůsobuje problém, mluví často a rád. Jeho řeč je plynulá, umí používat intonaci, ovládá dech. Problémy mu dělá slovosled, formulace myšlenek. Gramaticky je jeho řeč v pořádku. Nedovede ale sám vést rozhovor, nezvládá dramatickou roli. Vůbec nechápe vtip. Ve vymýšlení homonym, synonym a antonym chybuje. Má cit pro rytmus a hudební sluch. Nepozná hlásku v žádné části slova, nevytvoří rým. Nejistý si je v poznávání krátkých a dlouhých samohlásek, měkkých a tvrdých slabik. Vojta je velmi pozorný, všímá si drobností. Skládání puzzle mu činí problémy pouze malé kousky a

velkým počtem kousků. Knihy ho zajímají, nerad přednáší a hraje divadlo. Nepozná žádné číslice a písmena.

Květen 2010 – Vojta je často nemocný, docházka do mateřské školy je nízká. Pokud přijde, akčně se zapojuje do všech činností, vše chce dělat, poznávat, povídat si. Neměl zpočátku vyhraněnou laterální, inklinuje na levou stranu. Vada řeči přetrvává, z tohoto důvodu lékařka doporučila odklad školní docházky. Vojtovo vyjadřování na dobré úrovni, vypráví rád a poutavě. Přetrvávají problémy s prezentací před ostatními (divadlo, přednes). Chybuje v určování počáteční a koncové hlásky, uprostřed slova nezvládá. Umí pojmenovat a napsat některá písmena a číslice, plete si je. Odklad školní docházky rodina akceptuje, potvrdila ho i PPP.

Dan 1

Září 2009 – Dan špatně vyslovuje *r,ř, l*. na logopedii dochází. Jinak mluví souvisle, zřetelně, ovládá dech, správně intonuje. Hůře formuluje věty, nemůže často najít vhodná slova, výrazy. Dan si není jistý v používání správných časů a čísla a správných tvarů podstatných jmen, nesprávně používá předložky. Neumí říci celé své jméno, bydliště. Nedovede převyprávět děj podle obrázku. Nerad přednáší a zpívá, hraje divadlo (nepamatuje si texty). Při vyprávění zážitků a příběhu skáče v dějové linii za začátku na konec, pak se vrací zpátky k tomu, co už bylo. Nedovede vést rozhovor, nečeká na odpověď druhého, neumí naslouchat, pouze ze sebe chrlí sova. Nechápe humor. Sluchové vnímání je na nízké úrovni, nepozná hlásku v žádné části slova, nepozná krátké a dlouhé samohlásky, měkké a tvrdé slabiky, nevytvoří slova od určené hlásky ani s daným počtem slabik. Je celkem trpělivý, skládá puzzle, najde všechny rozdíly mezi obrázky, sleduje očima zleva doprava. Nepojmenuje správně všechny geometrické tvary. Rád sleduje TV a divadlo. Zájem o knížky je průměrný, nejsou jeho prioritou. Nezná písmena ani číslice.

Květen 2010 – Dan má bujnou fantazii. Vymýšlí si příběhy, dokresluje si vlastní zážitky, často nereálně, že i děti poznají, že si vymýšlí. Špatná výslovnost přetrvává, když mluví rychleji. Dále přetrvávají chyby v používání

časů, správných tvarů podstatných jmen, a sloves. Nechuť k přednesu básní a hraní divadla zůstává. Posun je ve vymýšlení homonym, antonym a synonym, tato dovednost není ale stoprocentní. Déle mu trvá, než pochopí vtip. Nedokonalé je i určování hlásek ve slově, uprostřed neurčí vůbec. Problémy mu dělají i měkké a tvrdé slabiky, krátké a dlouhé samohlásky, tvoření rýmu. Dan je velmi soustředěný a všímá si i drobných detailů. Knihy ho velmi zajímají, aktivity zaměřené na rozvoj jazyka (kromě vyprávění) ho příliš nebaví. Poznává pár písmen a některé číslice.

Daniel 2

Září 2009 – Dan je šikovný, pokud se mu chce, je i akční. Je velmi tvrdohlavý, často se zablokuje a není způsob, jak ho přimět k aktivitě. Neposlouchá maminku, v mateřské škole učitelky celkem respektuje. Mluví čistě, kultivovaně a plynule, správně klesá hlasem, umí dobře zformulovat své myšlenky. Ne vždy odpovídal na mé otázky, ale nevím, zda to bylo nevědomostí nebo paličatostí. Dan nezvládá vést rozhovor, neumí totiž vyslechnout druhého. Nerad se předvádí (přednes, divadlo). Vůbec nebyl schopen provést úkoly týkající se sluchového vnímání. Úspěšný byl v oblasti zrakového vnímání. Našel a určil rozdíly a detaily na obrázku, výborně a rychle skládá i složitější puzzle, sleduje zleva doprava. Neumí pojmenovat geometrické tvary. Hry se slovy nevyhledává, ale pokud má náladu, účastní se. Neumí pojmenovat ani napsat žádné číslice a písmena.

Květen 2010 – Dan je zralý předškolák. Zvládá skoro všechny aktivity, pokud se mu chce. Dan není příliš tolerantní, na prvním místě má sebe. Nedokáže vyslechnout a pomoci druhým, není schopen spolupráce. Stále chybuje v určování hlásek ve slově a vytváření rýmu. Jistý si je v identifikaci měkkých a tvrdých slabik, krátkých a dlouhých samohlásek, vytleskávání slabik. Geometrické tvary již poznává, ale chybuje v jejich pojmenovávání. Poznává některá písmena číslice, chybí mu jistota.

Jakub

Září 2009 – Jakub je ctižádostivý a chtivý po nových poznacích. Komunikační dovednosti jsou na dobré úrovni. Ne vždy pochopí vtip, není si jistý při vytváření homonym, antonym, synonym. Trochu má problémy s rytmem (vytleskávání). Nejistota je i při určování hlásek ve slově, největší obtíže má uprostřed slova. Nehrne se do přednesu a dramatizace, knihy ho zajímají, puzzle skládá. Všechny dovednosti a schopnosti jsou na úrovni odpovídající věku. Knihy má velmi rád. Zajímá se o písmena, hodně jich pozná a umí je i napsat.

Květen 2010 – Kuba je nadprůměrně aktivní a snaživý. Jeho dovednosti a schopnosti jsou na vysoké úrovni. Do školy je vyzrálý. Kuba plynule čte a píše hůlkovým písmem. Číst zvládne i malá tiskací písmena, pokouší se o psací písmo.

Tomáš

Září 2009 – Tomáš chybuje ve výslovnosti *r,ř,l*. Na logopedii dochází, ale doma zřejmě příliš netrénují. Tom mluví plynule, ovládá dech a používá správně hlas (intonace). Chybuje v používání správných tvarů u sloves, podstatných jmen, plete se v rodech a nesprávně používá předložky. Slovní projev Toma je nedokonalý při vyprávění děje, neudrží souvislou dějovou linii. Nerad přednáší a zpívá, ale celkem rád hraje divadlo. Nechápe humor, neumí vymyslet homonyma, synonyma a antonyma. Bezpečně určí hlásku na začátku slova a vymyslí i slovo od dané hlásky. Plete se v určování hlásky na konci a uprostřed slova, měkkých a tvrdých slabik, krátkých a dlouhých samohlásek. Zrakové vnímání a soustředění je adekvátní věku. Rád sleduje TV. Umí pojmenovat a napsat pár písmen a číslic.

Květen 2010 – Tomáš je šikovný, rád se předvádí před ostatními, s oblibou je centrem pozornosti. Vady řeči přetrvávají. Vyjadřování je souvislé a obsahově srozumitelné. Chybuje v homonimech, synonymech a antonimech, nechápe příliš vtip, vše bere osobně. Při určování hlásek, slabik chybuje pouze v určování hlásky na konci a uprostřed slova. Je velmi pozorný a soustředěný, všímá si i drobných detailů, umí je najít. Přednes, zpěv a dramatizace nejsou

jeho oblíbenou činností. Písmena, která umí napsat i umí pojmenovat. Stejně je to i číslicemi.

Tadeáš

Září 2009 – Tadeáš je snaživý, má zájem o nové poznatky, činnosti, je aktivní a snaživý. Žije pouze s tatínkem. Je velmi samostatný, empatický a umí pomoci druhým, v kolektivu je velmi oblíbený. Vyjadřuje se plynule, umí pracovat s dechem i s intonací, jeho projev je vyspělý, srozumitelný. Jeho řeč je po stránce logopedické i gramatické naprosto v pořádku. Někdy při vyprávění skáče v ději sem tam. Umí dobře vést rozhovor, ptát se i naslouchat. Mírné obtíže mu dělá vytváření synonym a homonym, antonym. Ne vždy správně určí koncovou a středovou hlásku ve slově, měkkou a tvrdou slabiku. Rým nevytvoří vůbec, ale pozná a najde ho v básni. Tada je soustředěný a trpělivý. Má velmi rád knihy, sleduje očima zleva doprava, všimá si detailů a rozdílů na obrázcích. Puzzle skládá, ale potřebuje pomoc dospělého. Tadeáš rád přednáší, zpívá, hraje divadlo, zapojuje se do všech aktivit. O písmena jeví zájem, několik jich umí pojmenovat a napsat.

Květen 2010 – Tadeáš je vyspělý a zralý přeškolák. Všechny úkoly a aktivity zvládá bez problémů. Písmena, která umí napsat bezpečně pozná, všechny číslice.

Vojtěch

Září 2009 – Vojta je snaživý, chce být nejlepší a prý „nejlepší je“. Je poměrně dost nesoustředěný, snadno se odtrhne od dané aktivity, sleduje vše, co se děje kolem něj. Výslovnost má Vojta v pořádku, mluví příliš rychle nebo naopak zapomene, co chce říci, dělá dlouhé odmlky. S dechem hospodáří dobře, umí klesat a stoupat hlasem podle charakteru věty, konce větných celků. Někdy obtížně hledá správné výrazy, celkově působí jeho vyjadřování působí zmateně, někdy nesrozumitelně. Vojta žije pouze v rodině žen, používá velmi často ženský rod, když mluví o sobě i kamarádech. Vypráví rád, ale nedrží se jedné myšlenky, vypráví i několik příběhů najednou, plete jeden děj do druhého. Chtěl by stihnout všechno a neví, čím začít dříve, je schopen dělat

více aktivit najednou (přebíhá), ale na žádnou se nesoustředí pořádně. Vojta má hudební nadání, velmi krásně zpívá (chodí i do sboru) a maminka chce, aby hrál na housle. Rád hraje divadlo přednáší, má velmi rád produkci předpublikem. Při vytváření synonym, homonym a antonym chybuje. Chyby také dělá v určování hlásky, krátkých a dlouhých samohlásek, měkkých a tvrdých slabik. Bezpečně tvoří slova od dané hlásky, vytleská slova ve větě i slabiky ve slově. Rým pozná a snaží se i sám vymýšlet. Sleduje očima zleva doprava, nezvládne si všimnout a popsat detaily na obrázku, plete se v geometrických tvarech. Perfektně skládá i náročnější puzzle. Má velký zájem o knihy i o písmena, nezná je však bezpečně.

Květen 2010 – Vojta má doma maximální pozornost a péči. Babičky a maminka jsou až přecitlivělé. Vojta je zvyklý na neustálou pozorost dospělých. Sám u málokteré aktivity vydrží. Je urážlivý, pokud mu není vyhověno. Je sebestředný a sobecký. Vojta chodí kromě sboru ještě do dramatického kroužku. Má výbornou paměť a nestydí se. Je schopen z paměti citovat pasáže hlavních postav z divadelního kroužku, Komunikační dovednosti jsou výborné, Je bez zábran, nebojí se mluvit a vyjadřovat své postoje. Bezpečně a napíše a pojmenuje písmena a číslice, která zná. Nezná všechna písmena.

Richard

Září 2009 – Ríša je šikovný chlapec, má bohatou slovní zásobu. Doma denně čtou večer pohádky. Vyjadřování je v pořádku, bez chyb a problémů. Ríša nezná adresu, často se stěhují (různí partneři matky). Nerad vypráví i rodině, ale zážitky s prarodiči umí popsat dobře a poutavě. Nerad přednáší, zpívá a hraje divadlo. Je uzavřenější a veřejné produkce mu nedělají dobře. Ne vždy pochopí vtip, nevymyslí homonyma, synonyma a antonyma. V oblasti sluchového vnímání mu chybí jistota, v úkolech chyboval, nevěděl. Rád a často hraje na počítači – umí si všimnout detailů, popsat je a najít i malé rozdíly mezi obrázky. Plete se v pojmenování geometrických tvarů. Rád si povídá, účastní se slovních her a hříček, má rád TV. Zajímá se o poznávání písmen a číslic.

Květen 2010 – Ríša je vyzrálý předškolák. Na školu se těší. Maminka má již několik měsíců stálého partnera. Chlapec se velmi zklidnil, získal sebedůvěru, více hovoří o rodině. Přestal se uzavírat do sebe, doma i vyžaduje místo počítače návštěvy u kamarádů a naopak zve kamarády k sobě. Stal se velmi oblíbeným. Písmenka, která zná, umí i napsat, číslice pozná všechny.

Jakub

Září 2009 – Kuba má odklad školní docházky. Pravidelně dochází již druhým rokem na logopedii, ale doma neprocvičují. Podle slov paní učitelky, přijde mamince Kubova špatná výslovnost roztomilá. Kuba špatně vyslovuje *sykavky*, *r,ř*. Kuba se v řeči zadržává, neklesá hlasem na koncích vět, nerozlišuje otázku od oznámení. Slovosled vět je krkolomný, hodně přemýšlí, než něco řekne. Gramaticky je jeho řeč v pořádku. Nezná své bydliště, nerad a nesouvisle vypráví o rodině, zážitky a příběhy vůbec. Podle obrázku není schopen vyprávět, nebaví ho to a odmítá. Stejně je to i s básničkami, písničkami a divadlem. Při rozhovoru spíše odpovídá na otázky, i když v jednoduchých větách, než že by se sám dotazoval. Synonyma, homonyma a antonyma nepozná, ani nevymyslí. Nevytleská slova ve větě, ani slabiky ve slově, tím pádem nevytvoří slovo s daným počtem slabik. Někdy určí počáteční hlásku ve slově, vymyslí slova od určené hlásky. Koncovou a středovou hlásku nepozná. Také se mu občas podaří určit měkké a tvrdé slabiky a krátké a dlouhé samohlásky. Rým nepozná, nevytvoří. Zrakové vnímání je na dobré úrovni. Při prohlížení knih, plnění pracovních listů sleduje očima zleva doprava, všímá si detailů a rozdílů na obrázcích, umí určit geometrické tvary. Rád sleduje TV, ale knihy a činnosti zaměřené na rozvoj řeči nemá rád. Písmena a číslice si plete, spíše hádá, než že by je znal.

Květen 2010 – Vady řeči přetrvávají, rodina přístup k trénování nezměnila. Zlepšila se práce s dechem a intonací, krkolomný slovosled přetrvává. Kuba je schopen vyprávět souvisle zážitky, mluvit o své rodině. Vyprávění podle obrázku, přednes, zpěv a dramatizace ho nebaví, proto se nesnaží a jeho výkon není dobrý, má horší paměť na texty. Stále chybuje ve vytleskávání. Koncovou hlásku a prostřední hlásku ve slově neurčí, na začátku slova to

zvládá celkem bezpečně. O vytváření rýmů se pokouší, pozná ho v textu. Zájem o knihy je větší, celkem rád nyní hraje slovní kopanou, plnil úkoly z *Logika* zaměřené na rozvoj řeči. Písmena, která umí napsat, umí i pojmenovat, číslice umí všechny.

Mateřská škola B

Ondra 1

S Ondřejem pracuji již druhým rokem a zaznamenala jsem velký pokrok. V prvním roce Ondra vůbec nekomunikoval s dospělými a s dětmi minimálně. Trpěl silnou dyslálií a strach z posměchu ho brzdil v komunikaci s vrstevníky i s dospělými.

Září 2009 – Ondra byl při rozhovoru ostýchavější, hovořil pomaleji. Problémy měl s výslovností hlásek r, ř a se sykavkami. Oproti zkušenostem z minulého roku, ale komunikoval a nebál se hovořit. Potřebuje čas a klid k vyjádření se a formulaci myšlenek. Občas i chyboval v užití předložek a podmiňovacího způsobu. Velmi špatně a s velkými problémy Ondra reprodukoval báseň i pohádku, příběh. Neidentifikoval hlásku uprostřed a na konci slova, na začátku slova mu identifikace činila trochu problém. Vůbec nevytvořil rým, nerozlišoval měkké a tvrdé slabiky. Hry a činnosti zaměřené na slovesné aktivity nevyhledával a příliš ho netěšily. Zájem o písmena nejevil, nerozeznával je.

Červen 2010 - S Ondrou jsme hovořili o rodině a o hokeji. Chlapec navštěvuje s tatínkem pravidelně hokejové zápasy a popisoval mi detailně průběh těchto akcí, vyprávěl o víkendech na chalupě u babičky, kde mají hospodářství. U Ondry jsem zaznamenala výrazný pokrok oproti září, kdy u komunikace chyběla spontaneita a lehkost vyjadřování. Zmizely i chyby ve výslovnosti. Vyjadřuje se plynule bez ostychu. Velmi rád přednáší a aktivně se ujímá dramatických rolí v dětském divadle. Žádné komplikace v jeho slovním projevu nenacházím.

Ela

Září 2009 – Ela žila tři roky s rodiči v USA. Je velmi sebevědomá a cílevědomá. Rozhovor byl zaměřen na pobyt v zahraničí a zážitky s ním spojené. Ela činí trochu problémy gramatická stránka řeči. Chybuje ve skloňování podstatných jmen, časování sloves, rozlišení rodu a čísla. Vyjadřuje se velmi spontánně a bez zábran, přirozeně a plynule. Jemné nedostatky se objevily i v oblasti sluchového vnímání. Chybovala při určení hlásky na počátku, uprostřed a na konci slova, při určování tvrdých a měkkých slabik. Vytvoření rýmu jí také dělalo obtíže. Hry se slovy měla ráda, ráda přednášela a projevovala se slovně i dramaticky před ostatními. Rozpoznává některé číslice a písmena, přečte i některá slova. Jeví velký zájem o poznávání písmen.

Červen 2010 – Komunikační dovednosti a schopnosti Ely jsou nadprůměrně ve srovnání s jejími vrstevníky. V žádné ze zkoumaných oblastí neshledávám nedostatky. Ela plynule čte a dokonce i píše hůlkovým písmem souvislé texty.

Jakub

Září 2009 – Jakub je po dlouhé pauze druhým dítětem v rodině. Matka se podruhé vdala a dlouho nemohla přijít do jiného stavu. Péče matky o něj je přehnaná, vše za něj dělá. Jakub je nesamostatný, ustrašený a nekomunikativní. Má velmi špatnou výslovnost – patlavost. Logopedii navštěvují. Matka ho přesto omlouvá, že je malý a na „šišlání“ má ještě nárok. Rozhovor s Jakubem se točil kolem jeho zájmů doma. Samostatné a spontánní vyjadřování u Jakuba v podstatě nebylo. Odpovídal pouze na otázky učitelky a to velmi stroze, často jen v heslech nebo strohých větách. Jakub nebyl schopen vytleskat slova ve větě, slabiky ve slově, určit hlásku v kterékoliv části slova, určit měkkou a tvrdou souhlásku. Při manipulaci s knihou neuměl listovat zleva doprava, nerozlišoval detaily a rozdíly v obrázcích, puzzle složil pouze velké podlahové pro věkovou skupinu mladší (3 roky). Veškeré aktivity spojené s mluvením zpěvem nemá rád, pláče, pokud by je měl dělat. Neustále se dožadoval puštění pohádek v televizi. Pokud jsme TV sledovali, byl velmi klidný a spokojený. TV program v MŠ je max. do 30 minut. Při konci

sledování, Jakub začal požadovat hračku, aby si u televize mohl hrát (zřejmě navyklá aktivita z domova). Jakub nepozná ani napsané své jméno.

Červen 2010 – Po intervenci ze strany učitelek se matka zaměřila na výslovnost svého syna a po četných a pravidelných návštěvách logopeda se řeč zlepšila a je v naprostém pořádku. Zlepšila se i komunikace ve třídě, a to jak s učitelkami, tak s vrstevníky. Velká závislost na matce se zmenšila, Jakub se osamostatnil, naučil se v mnoha ohledech se o své základní věci postarat sám. Aktivně se zapojuje do všech činností ve třídě i jazykových. Odboural se ostych ze slovního i pěveckého projevu před ostatními v okolí vyjma rodiny. Jakubovi činí trochu problémy s určováním hlásek ve všech částech slova, nejméně chybí v identifikaci hlásky na začátku slova. S chybami určuje měkké a tvrdé hlásky, jednoduchý rým není také jeho doménou. Jakub pozná některé číslice i písmena, dovede se podepsat křestním jménem a pojmenovat hlásky v něm. Kniha nepatří mezi jeho oblíbené aktivity.

David

Leden 2010 – David ze zdravotních důvodů nastoupil docházku až v lednu. Velmi špatně mluvil (silná patlavost) a špatně se i adaptoval. David se nechtěl aktivně zapojovat do her ani do žádných činností ve škole. Při snaze zapojit ho do aktivit reagoval pláčem a útekem někam do koutku.

Červen 2010 – Davidova docházka do MŠ byla nízká. Pokud v MŠ byl, velmi špatně se zapojoval do kolektivu, nechtěl se účastnit žádných společných aktivit. Komunikace s učitelkami i s vrstevníky byla minimální. Davidovy pokroky v oblasti řeči byly mizivé.

Jakub

Říjen 2009 – U Jakuba byla výrazná špatná výslovnost r, ř a sykavek. Mluvil velmi rychle, až překotně a zalykal se, polykal konce slov a vět, neovládal dech. Myslím si, že to bylo způsobeno strachem, psychickou blokáží z mluvení vůbec. Obsah mluveného nedával smysl, vyjadřoval se v heslech, neúplných větách. Chyboval v užití čísla a užívání časů. Problém mu dělalo používání podstatných jmen ve správném pádu (hrát si s Kaplem...), časování

a užití podmiňovacího způsobu (špatný slovosled). Zpočátku docházky bez asistence maminky nekomunikoval, maminka za něj mluvila a vyřizovala vše. Veškeré jazykové hry a hříčky se realizovaly velmi těžko, Jakub se neprojevoval.

Červen 2010 – Jakub udělal celkově velký pokrok. Po náročné adaptaci se sžil s dětmi i učitelkami, pojal k nim důvěru. To mělo vliv na slovní projev. Jakub se přestal ostýchat a komunikoval již bez zábran. Odpadly problémy s ovládním dechu, polykání koncovek slov. Tempo řeči je dobré, slovní projev je souvislý a srozumitelný po stránce obsahové. Občas se ještě objevují jemné vady výslovnosti, pokud si Jakub nedává pozor. Identifikuje hlásku na začátku, uprostřed i na konci slova, aktivně se zapojuje do her spojených s rozvojem jazyka. Jakub pozná a pojmenuje písmena a číslice, ale neumí je spojit a číst ve slovech. Nebere to ovšem jako handicap.

Mikuláš

Září 2009 – S Mikem jsme mluvili na téma rodiny a mladšího brášky. Také mi vyprávěl o dramatickém kroužku, do kterého začal chodit. Maminka ho přihlásila, aby se zbavil ostychu a nebál se prosadit. Doma prý hraje mladšímu bratrovi divadlo a moc ho to baví. Ve škole při rozhovoru působil trochu svázaně a byly patrné rozpaky. Řeč je bez logopedických vad. Na malá zaváhání mluví plynule a srozumitelně. Občas hledá slova a vhodnou formulaci. Po gramatické stránce jsou v jeho řeči jemné nedostatky – jde o užívání čísla a rodu, občas chybuje v předložkách. Hlásku rozpoznal pouze na začátku slova a ještě ne pokaždé. Celkem dobré je zrakové vnímání a rozlišování. Recituje, přednáší a knihy má celkem rád, ale ostýchá se a příliš se aktivně sám neprojevuje, čeká na vyzvání. Hry zaměřené na rozvoj jazykových schopností nevyhledává a spíše se jim vyhýbá. Nerozeznává a nepíše žádné číslice ani písmena.

Květen 2010 – Během školního roku Mikuláš získal důvěru a komunikace s vrstevníky i s učitelkami je bezproblémová. Mikuláš nemá zábrany, mluví plynule, srozumitelně a kultivovaně. Pouze při projevu před publikem je patrný ostych a tréma. Občas chybuje při vymýšlení opaků a synonym,

homonym. Rozezná a napíše některá písmena a číslice. Přečte a napíše i některá slova, přečte některé nápisy hůlkovým písmem.

Jiří

Jirka byl v mé třídě dva roky, protože měl odklad školní docházky.

Září 2008 – Jirka je velmi neurotický, přecitlivělý a nevěří si v žádných činnostech. Z toho nepramení chuť cokoliv dělat, má strach z neúspěchu. Jirka je příliš vázán na matku. Ráno Jirka pláče, vyčítá mamince, že ho dává do školky, drží se pevně maminky a zárubní. Po dohodě s matkou Jirku přebírá učitelka a trochu násilím ho vede do třídy. Stesk po matce mu vydrží celé dopoledne, není schopen se proto zapojit do aktivit s ostatními dětmi. Občas se pomočí, zřejmě ze stresu. Jirka je zatím pouze na dopolední docházku. Jirka je v péči psychiatra a psychologa. Maminka nám sdělila, že doma je agresivní vůči rodičům, je velmi dominantní a má i sebedestruktivní sklony. Rozhovor s Jirkou není reálný, neustále opakuje, že chce domů za maminkou.

Červen 2009 – Jirka měl velmi dlouhou a těžkou adaptaci. Poté, co si zvykl na učitelky a prostředí, uklidnil se, plačtivé scény ráno přestaly. Přesto se ujišťuje, v kolik přijde maminka, i když nemá představu o čase. Ranní plačtivé scény jsou pouze po delší nepřítomnosti ve škole. Po Vánocích začal chodit na celodenní docházku. Při odpočinku má neurotické nucení chodit na záchod, často se i počůrá. Lékař potvrdil neurotický důvod. Stále přetrvávají velké problémy se sebevědomím, bojí se nových aktivit. Obzvláště velká je obava z nepřízně kamarádů, velmi těžce nese jakoukoliv negaci i od vrstevníků, propadá pak do stavu sebelítosti a smutku. Jirka je negativista, vše vidí z té horší stránky. Z malého nepatrného konfliktu i s dětmi sám sobě udělá neřešitelnou kauzu. Komunikace se mírně zlepšila, ale neustále má psychické zábrany, které ovlivňují vyjadřování. Polyká koncovky, zalyká se, nadechuje se i uprostřed slova. Veškeré rozlišovací aktivity opět ovládá stres, říká potom první, co ho napadne, nepřemýšlí, chce to mít rychle za sebou. Má i špatnou výslovnost sykavek a r, ř. Dochází na logopedii. Doporučily jsme odklad školní docházky.

Září 2009 – Jiří nastupoval do známého prostředí. Zahájení docházky po prázdninách se tedy obešlo bez loňských problémů. Dokonce se prý do školky těšil. Ve třídě se znal s jedním chlapcem z loňska, který měl také odklad školní docházky, takže se přízněnou duší. Mnohem lépe komunikoval s učitelkou než s vrstevníky. Jirka si vymýšlí a lže, aby byl ostatními obdivován a tím pádem i oblíben. Pořád převládají vady výslovnosti. Matka pravidelně dochází na logopedii a doma i cvičí výslovnost. Jirka má dobrou a bohatou slovní zásobu, umí dobře formulovat své myšlenky, obsahově jsou jeho vyjádření na době úrovni. Mluví pouze spontánně, při řízených společných aktivitách se zadržává, zajímá se, mluví nesouvisle. Jisté komplikace nastávají při rozhovoru s jinými dospělými než z okruhu jeho známých (učitelky z jiných tříd...). Neurčí hlásku v žádné části slova, je velmi nesoustředěný, problém má i se slabikováním, tvořením jednoduchého rýmu. Nevyhledává aktivity, u kterých je třeba soustředění - puzzle, listování knihou, rozdílné obrázky, popletené obrázky. Puzzle složí, ale pouze velkých tvarů a s nízkým počtem kusů. Hry zaměřené na rozvoj jazyka nevyhledává, ale v rámci řízené činnosti se jich účastní. Hlázky a číslice rozezná jen některé. Nepřečte ani nenapíše nic.

Červen 2010 – Jirka je v kolektivu oblíben, i když on sám má pocit, že tomu tak není. Byla stanovena diagnóza ADHD (březen 2010) a Jirka je medikován (Encefabol). Jirka udělal celkově velký pokrok. S odstraněním nedostatku sebevědomí se odstranily i problémy s vyjadřováním. Jirka se zúčastnil 14-ti denní školy v přírodě, která jeho sebevědomí a pocit, že to zvládne i bez maminky, posílila. Přesto má sklony se podceňovat a vidět věci v horším světle než jsou. Jirkovi dělá problém přednášení básní, zpívání nepamatuje si text. Neurčí vůbec hlásku na konci slova a na začátku i v prostředku mu dělá také problém. Nedostatky jsou také ve vytváření slov od dané hlásky a s vytvoření rýmu. Slovní hry má rád. Poznává některá slova a číslice a také některá slova přečte i napíše. Je to ale spíše naučená dovednost, není schopen analyzovat jednotlivé hlásky slova.

Nicholas

Září 2009 – Niki pochází z dvojjazyčné rodiny, otec Američan, matka Češka. Otec na děti mluví pouze anglicky. Niki je prostředním dítětem ze tří sourozenců. Nejmladší bratr je mentálně a fyzicky postižený. Péče o nemocného sourozence zaměstnává celou rodinu a Niki je tak trochu ponechán sám sobě. Je velmi kamarádský a obětavý. Kamarády je velmi oblíbený. Velmi rád si povídá a je rád, když je mu věnována pozornost dospělého. Sám rozhovor nezačne, je velmi ostýchavý. Rozhovor se točil okolo zájmů a prázdnin u babičky v Americe. U Nicholase nebyly výrazné problémy v komunikaci. Občas se neovládá dech, polyká koncovky a špatně intonuje. Tyto potíže se objevovaly, když mluvil rychle. Chyby v intonaci přisuzují dvojjazyčnému prostředí. Niki chybí ve vytleskávání slov a vůbec neurčí hlásku uprostřed a na konci slova, nerozlišuje krátké a dlouhé samohlásky, neutvoří rým, ani slovo od dané hlásky. Silnou stránkou je cit pro detail a trpělivost. Má rád slovní hříčky a hry se slovy. Nechápe slovní vtip. Nezná žádná písmena ani číslice.

Květen 2010 – Niki je stále na okraji zájmu rodiny. Je velmi samostatný, ale uzavřený a ostýchavý. Hodně času tráví se starší sestrou, která je pro něj vzorem. Niki tráví ve škole většinu provozní doby, je velmi vděčný za každou pozornost, která je mu věnována. Tehdy je spokojený a velmi rád povídá. Je tak plný nevyřčených dojmů, že se někdy zadržává, jak chce vše rychle vypovědět. Občas chybí v určování hlásek uprostřed a na konci slova. Jinak je jeho projev na velmi dobré úrovni. Zná skoro všechna písmena i číslice, dokáže přečíst a napsat některá slova hůlkovým písmem.

Karel

Září 2009 – Kája má odklad školní docházky z důvodu silné patlavosti. Je dlouhodobě v péči logopeda. Začal mluvit pozdě a úplně nesrozumitelně. Posun v jazykovém vývoji je pomalý. Vada přetrvává i přes péči logopeda. Mluví velmi rychle, neovládá dech a zalyká se a polyká koncovky. Komunikuje spíše s učitelkou než s vrstevníky. Při rozhovoru se neuměl přesně vyjádřit, vyprávění o létání balónem mluvil obsahově nesrozumitelně.

Přeskakuje z jedné myšlenky na druhou a jeho projev pak nedává smysl. Myslím, že ani myšlenkově nedokáže udržet linii vyprávění. Je pozitivní a neustále v dobré náladě. Jak mluví rychle, plete i rody, čísla podstatných jmen a občas i špatně časuje slovesa (Já se omluvuju.). Tím, že se stydí, nerad přednáší a dramaticky se projevuje při divadle. Se zpíváním je to obdobné. Nevymyslí ani antonyma, synonyma a homonyma. Chápe vtipy a má je rád, i sám vtipkuje. Nerozlišuje hlásky ani slabiky. Docela mu šlo vymýšlení jednoduchých rýmů. Poznává některá písmena (sestra v ZŠ).

Květen 2010 – Logopedické vady přetrvávají (r, ř a sykavky), i když v menším rozsahu. Kája ztratil zábrany. Je velmi pozitivní a vtipný, u dětí je oblíbený. Zmizel ostych z mluvení, naopak mluví pořád, vtipkuje, vypráví. Mluví velmi rychle, drmolí, občas polyká koncovky a nedokončuje věty. Velmi rád i přednáší a zpívá, oblíbené je u něj hraní divadla pro kamarády. Dovede napsat některá číslíčka a písmena, částečně přečte i souvislé texty napsané hůlkovým písmem. Má velký zájem o knížky. Nepoznává hlásku uprostřed slova, plete se v určování hlásky na konci slova, chybí v utváření slov od dané hlásky. Má velký zájem o jakoukoliv komunikaci a činnosti spojené s ní.

Jan

Září 2009 – Honzík je mladší dítě starších rodičů. Má plnoletou sestru. Rodiče mají keramickou dílnu a Honzík je převážně s babičkou. Úzkostlivě ho opečovávají a Honza je velmi nesamostatný a ustrašený. Je zvyklý být mezi dospělými a s vrstevníky si mnoho nehraje, ani je nevyhledává. I způsob mluvy je jiný než u dětí jeho věku. Způsob vyjadřování není typický pro děti jeho věku, mluví i se chová jako malý dospělý. Do školky chodí málo. Problém má s výslovností s, c, ř. Honza nepřednáší básně, není schopen vést sám rozhovor, nedovede nebo nechce vyprávět o rodině, o zážitcích ani pohádce či příběhu. Nechápe humor, je nedětsky vážný. Chybí ve vytleskávání slabik, určování hlásky na začátku slova. Na konci a uprostřed ji neurčí vůbec. Celkem dobře skládá puzzle a rozstříhané obrázky, je trpělivý.

Hry se slovy stejně jako rozhovor nevyhledává. Nezná žádná písmena ani číslice.

Červen 2010 – Po konzultaci s rodiči, začal Honza chodit do mateřské školy pravidelně. Více se sžil s vrstevníky a našel si nejbližšího kamaráda, se kterým se vidá i mimo mateřskou školu. Zlepšila se komunikace s učitelkami i s vrstevníky. Honza mluví čistě a bez problémů. Vyjadřuje se velmi kultivovaně. Je schopný vyprávět o zážitcích, velmi pěkně zpívá i přednáší. Překvapivě se i aktivně zapojuje do dramatizací i před cizími dospělými. Z Honzy se stal velmi sebevědomý a samostatný chlapec. Poznává a čte některá písmena a číslice. Přečte i některá slova napsaná hůlkovým písmem. Zvládne některá i sám napsat.

Ondra 2

Říjen 2009 – Ondra je velmi nekomunikativní, lítostivý a plačtivý. Je často nemocný a do mateřské školy chodí málo. Má minimální kontakt s vrstevníky ze třídy, protože nebydlí v Praze, odstěhovali se za Prahu. Ondra je závislý na matce, s ní je úplně jiný. V přítomnosti matky v MŠ se chová jako malé dítě, nechá si do maminky vše udělat, nic jakoby neumí sám, ani sebeobslužné dovednosti. Doma prý řídí celou rodinu. V mateřské škole se nezapojuje do běžných aktivit, ani si příliš nehraje, a pokud ano, tak sám. Popochází po třídě a rozhlíží se o kamarádech. U Ondry je nedokonalá výslovnost r, ř. Navštěvují logopeda. Po gramatické stránce jsou v jeho řeči jemné odchylky, nikterak závažné. Ondra nechce mluvit a vyprávět. Odpovídá pouze jednoslovně a s velkou nechtí. Chybuje v určování hlásky ve slově a tvoření slova od dané hlásky, v rozlišování měkkých a tvrdých slabik. Puzzle skládá méně obtížnější, pro mladší děti. Nerad zpívá, přednáší a nerad se zapojuje do společných dramatizací. Nejeví zájem o knihy, při řízení četbě neudrží pozornost, zajímá se o vše kolem. Poznává některá písmena a číslice, umí se podepsat.

Červen 2010 – U Ondry přetrvávají problémy v kontaktu s neznámými dospělými. S dětmi komunikuje bez problémů. Nerad se zapojuje do jakékoliv činnosti v mateřské škole, nic ho nebaví. Podle jeho slov je nejlepší počítač a

televize. Všechny rozhovory byly ohledně pořadů v televizi či o počítačových hrách. Hodně času tráví dojížděním, má i DVD přehrávač v autě. Je zvyklý být sám u PC, televize, DVD. Vada r, ř přetrvává, maminka na logopedii nedochází. Gramaticky je řeč v pořádku, ale má nesprávný a nelogický slovosled, skáče v dějové linii a vyprávění je zmatené. Nevládne dramatickou roli, přednášení a zpěv není také jeho silnou stránkou. Určuje hlásky ve všech částech slova, měkké i tvrdé slabiky, utvoří jednoduchý rým. Má cit pro detail, určuj rozdíly mezi obrázky, skládá puzzle. Zná i píše některá písmena a číslice, napíše i přečte některá slova hůlkovým písmem. Rád si sám prohlíží knížky.

Matěj

Září 2009 – Matěj je velmi komunikativní, přátelský a spravedlivý. Těžce nese nespravedlnost, krivdu – někdy se rozčílí, někdy pláče. Mezi vrstevníky má přirozenou autoritu, je velmi oblíbený. Přispívá k tomu i zřejmě jeho pohybová všestrannost - bruslí, perfektně lyžuje, jezdí na kole, hraje tenis a fotbal (rodiče ho vedou k aktivnímu sportu). Po matce zdědil i hudební nadání, hraje od 4 let na flétnu a pěkně zpívá. Je trochu nesoustředěný, má přebytek energie. Hůře se zaměřuje na činnost vyžadující delší čas a pozornost, snadno se nechá vyrušit. Je velmi ambiciózní, chce být nejlepší. Matějova řeč je po formální i gramatické stránce naprosto v pořádku. Občas chybuje v určení hlásek ve slově, ve vymýšlení synonym, homonym a antonym. Neutvoří rým a nejde mu příliš vyprávět příběh či pohádku dle obrázku. Neumí číst ani psát žádná písmena a číslice.

Červen 2001 – Matěj si zlepšil sluchové vnímání a rozlišování, občas chybuje pouze v určování hlásky na konci a uprostřed slova. Prodloužila se i doba soustředění u klidových činností, i když se pořad nechá snadno vyrušit jinou aktivitou. Není příliš trpělivý. Zná i napíše některá písmena a číslice, umí napsat a přečíst nápisy hůlkovým písmem. Komunikační dovedností výborné, má i dramatický talent.

Christian

Leden 2010 – Christian navštěvuje mateřskou školu velmi výjimečně. Matka je na mateřské dovolené s druhým dítětem a často pobývají mimo Prahu. S Christianem jsme si povídali, jak tráví volný čas na chalupě, Je většinu času ponechán na pospas sám sobě a starším kamarádům. Adaptace ve školce probíhá neustále dokola, vždy při nástupu po absenci. Nemá vybudovanou pozici mezi vrstevníky, nezapojuje se do her ani do dalších aktivit ve třídě. Pokud má něco dělat, pláče, stagnuje. Minimálně komunikuje s dospělými i s dětmi. Děti ho samy nevyhledávají. Spíše komunikuje s učitelkami, ale odpovídá jednoslovnými hesly. Sám komunikovat nezačne, mluví pouze po vyzvání učitelkou. Řeč je velmi špatná po logopedické i formální stránce. Matka s ním na logopedii nedochází a problémy jí nepřipadají tak velké.

Červen 2010 – U Christiana jsem zaznamenala pokrok minimální, vzhledem k jeho minimální docházce do mateřské školy. Začal více komunikovat s učitelkami, ale mezi dětský kolektiv nezapadl. Po stránce logopedické je vše pořád stejné, žádné zlepšení. Určí hlásku na začátku a uprostřed slova, na konci slova chybuje. Slovní hry ho nezajímají a nechce se jich účastnit. Poznává některá písmena a číslice.

Kateřina

Září 2009 - Katka má odklad školní docházky, jako důvod je uvedena celková školní nezralost. Katka má problém se soustředěním a trpělivostí, je nepořádná a žádnou aktivitu nedokončí. Řeč je bez logopedických vad. Pouze když pospíchá, neovládá dech, nadechuje se uprostřed slov, polyká koncovky. Chybuje v určování antonym, homonym a synonym. Nezvládá úplně dramatickou roli. Problémy jí činí i určování hlásek ve slově, měkkých a tvrdých slabik, rozdělení slov na slabiky, neutvoří rým. Její nesoustředěnost má za následek i nepozornost při rozlišování detailů a rozdílů u obrázků. Umí přečíst i napsat některá písmena, ale není si jistá a plete se.

Červen 2010 – Katka zvládla odstranit všechny nedostatky. Velmi významně se zklidnila, více se soustředí a je trpělivější. Pořád má problém s dotahováním činností do konce. Umí číst i psát všechna písmena a číslice.

Dokonce je schopna napsat i vzkaz, přečíst text napsaný hůlkovým písmem. Doma prý čte mladšímu bratrovi krátké pohádky, snaží se i číst sama pro sebe (časopis Sluníčko).

Emma

Září 2009 – Emma je bystrá a komunikativní. Má menší obtíže se soustředěním. Při klidnějších činnostech je pořád v pohybu (sezení u kreslení). Pořád poskakuje, je hyperaktivní. Je u ní patrný i oční neklid, neustále tře oči. I přes nesoustředěnost a neklid zvládne mít přehled o veškerém dění okolo ní. Ráda se účastní všech aktivit, je přátelská, akční. Hodně mluví o mladší sestře, má k ní velmi pěkný vztah. Ráda vypráví o zážitcích s maminkou. Hodně navštěvují divadla, výstavy, ale i sportují a doma výtvarně tvoří. Vadná výslovnost r, ř se vyskytuje pouze při rychlém mluvení, když si nedává pozor. Její pohybová hyperaktivita se odráží v řeči, mluví překotně, špatně se nadechuje, polyká koncovky slov. Celkově je její vyjadřování trochu popletené a zmatečné. Občas chybuje v gramatických kategoriích – časování sloves, užívání rodu, čísla u podstatných jmen, času u sloves. Problémy jí dělá identifikace hlásky na konci a uprostřed slova, určení počtu slabik a tvoření slov od dané hlásky. Těžko hledá jednoduché rýmy. Ráda se účastní her zaměřených na rozvoj jazyka, recituje, zpívá a ráda si hraje na divadlo. Zná některá písmena a číslice, neumí je však napsat, pouze je kopíruje podle vzoru.

Červen 2010 - Emma celkově dozrála a částečně se i zklidnila, umírnila nadbytečné „nežádoucí“ pohyby. Řeč již úplně bez logopedických vad. Vyjadřuje se kultivovaně a obsahově na úrovni. Ráda si povídá a vypráví. Má ráda humor, sama vymýšlí vtipy. I přes svoji nadměrnou pohybovou aktivitu zvládá veškeré činnosti bez komplikací a dobře. Emma plynule čte a rozezná i napíše všechny číslice a téměř všechna písmena. Snaží se i číst si sama pro sebe a mezi dětmi si píšou krátké vzkazy.

Anna

Září 2009 – Anička má výrazné logopedické problémy s řečí. Tento problém bude zřejmě geneticky podmíněn. Obdobné potíže měl i její starší bratr. Anička dochází pravidelně na logopedii již od 4 let a poctivě doma s maminkou cvičí výslovnost. Zpočátku Aničce nebylo takřka vůbec rozumět. Příliš rychlá mluva přispívá k nesrozumitelnosti její řeči. Neovládá dech, nadechuje se uprostřed slov, intonace je tím pádem také špatná. Po gramatické stránce není řeč v pořádku, identifikace byla komplikovaná vzhledem ke špatné srozumitelnosti řeči. Plete si hlavně jednotné a množné číslo a orientaci v čase, chybuje v užití rodů. Při vyprávění skáče v čase z jedné události na druhou, děj postrádá logičnost a srozumitelnost. Nepozná hlásku na konci a uprostřed slovy, neutvoří rým. Nepostřehne všechny detaily a rozdíly na obrázku. Velmi dobře skládá puzzle z více kusů a menší velikosti. Má ráda zpěv, básničky a slovní hříčky. Pozná některá písmena a číslice, napíše je. Prý doma ráda sleduje bratra při učení a snaží se učit podle něj.

Červen 2010 – Zlepšení řeči je patrné po stránce obsahové a formální. Logopedická stránka se zlepšila velmi málo, vady přetrvávají. Pokud mluví pomaleji, je kladný posun markantnější. Anička neustále chybuje v určování hlásek a tvoření slov od dané hlásky. Problém ji dělá slabikování a tvoření slov s patřičným počtem slabik. I přes všechny řečové vady je Anička velmi komunikativní a aktivní při všech činnostech ve škole. Anička pozná a napíše většinu písmen a všechny číslice. Umí napsat i číst některé nápisy a slova hůlkovým písmem.

Zoe

Říjen 2009 – Zoe je velmi plachá, ale zároveň touží po přátelství a kontaktu. Její matka je fotografka a otec jazzový muzikant. Dost často se i účastní nočních akcí s rodiči. Nemá pravidelní denní režim, do mateřské školy přichází nevyspalá a unavená. Někdy usne i během dne. Doma většinu času tráví sama, má imaginární svět a imaginárního kamaráda. Někdy o něm mluví v mužském rodě někdy o ní v ženském (možná jsou dva), nikdy je nepojmenovala. Její vyjadřování je často nesrozumitelné, mluví zásadně mimo

dané téma, neodpovídá na otázky, ale mluví o něčem úplně jiném. Oční kontakt schází, Zoe hledí do neznáma, skrz komunikačního partnera. Mluví velmi rozvláčně, má spoustu drobných logopedických vad, v péči logopeda není, rodič nejeví zájem o nápravu. Zoe má špatný slovosled, používá dost vymyšlených svých obrátů a slov, která nemají a nedávají smysl. Docházka do mateřské školy je nepravidelná, nikdy nevím, kdy přijde a kdy ne. Nedokáže vyprávět souvislý text, převyprávět pohádku, protože neustále odbíhá od tématu a vsunuje do vyprávění jiné postřehy úplně na jiné téma, nesouvisející s daným vyprávěním. Zoe je velmi nesoustředěná a roztěkaná. Neurčí hlásku v žádné části slova, vůbec nechápe, na co se jí ptám. Má problémy i s rytmem, nevytleská slabiky ani neurčí slova ve větě. Nemyslím si, že by její intelektové schopnosti byly na nízké úrovni. Domnívám se, že je to pouze nesoustředěním a zvykem nevnímat dění okolo sebe (jakási obrana – večírky). Na druhou stranu je schopna velmi pozorně listovat v knihách a všimnout si detailů a změn na obrázcích. Perfektně skládá puzzle. Ráda si sama pro sebe zpívá, často i své vymyšlené texty a melodie. Nezná žádná písmena ani číslice.

Červen 2010 – Po lednové konzultaci s matkou, se ustálila a zpravidelnila docházka Zoe do mateřské školy. Častější kontakt s vrstevníky jí velmi prospěl. Matka je podruhé těhotná a její těhotenství je rizikové. Neúčastní se různých večírků a pracuje minimálně, více času tráví doma se Zoe. Holčička se velmi zklidnila, více se posunula do reálného světa, imaginární kamarády používá zřídka. Neutíká od témat hovoru i činností ve škole. Mezi dětmi je velmi oblíbená, je přátelská, vyhoví všem, někdy i na úkor sebe. Řekla bych, že je to velmi „čistá“ a zranitelná duše. Zlepšila se celkově komunikace. Je velmi povídavá, ráda vypráví a povídá si s vrstevníky i s učitelkami. Vady řeči pořád přetrvávají. Velmi se vylepšila gramatická stránka řeči i její formální úroveň. Řeč Zoe je plynulá, kultivovaná a srozumitelná. Díky její fantazii je její vyprávění velmi barvité. Není úplně schopna sama vést rozhovor a při vyprávění občas uteče do svého imaginárního světa. Problémy jí dělá určování hlásky uprostřed a na konci slova. Někdy nechápe vtipy a humor. Pozná některá písmena a číslice, přečte některá slova, umí napíše je.

Barbora

Říjen 2009 – Barbořina řeč je velmi špatná po logopedické stránce - silná patlavost. Na logopedii s maminkou dochází, ale doma podle Barčiných slov moc necvičí. Mluví ráda a hodně. Bohužel řeč je nesrozumitelná, zalyká se, špatně se nadechuje, polyká konce slov, intonuje také nesprávně, nepoznám, zda končí či pokračuje. Nerozlišuje věty tázací, oznamovací atd. Bára někdy chybuje v užití předložek, časování sloves a užití rodů, splete se v časech a skloňování podstatných jmen. Při vyprávění Bára neudrží dějovou linii. Nedokončuje věty a dějově přeskakuje události. Neumí říct své celé jméno, ani bydliště. Nezná vztahy v rodině a těžce o ní hovoří. Nerozlišuje hlásky v kterékoliv části slova, neutvoří slova od dané hlásky. Nevytleská slova a slabiky ve větě. Nerozlišuje měkké a tvrdé hlásky. Bára je velmi nesoustředěná, nepozorná. Většina aktivit ve škole ji nebaví, nemá zájem. Jediným jejím zájmem je její králík. Neumí poznat, napsat, pojmenovat žádná písmena a číslice.

Červen 2010 – Docházka Báry do mateřské školy je nízká. Matka nechodí do práce a Bára je často doma. Těžko se začleňuje do kolektivu i aktivit. Při většině činností je pasivním pozorovatelem. Celkem se zapojuje do činností individuálních, které realizuje s učitelkou. Zlepšila se komunikace s učitelkami, s vrstevníky moc nekomunikuje. Sama si nehraje, nestaví ze stavebnic, mám dojem, že jí chybí fantazie. Logopedické problémy převládají. Tempo řeči není úplně v pořádku, dech neovládá úplně. Po gramatické stránce je řeč v pořádku. Menší problémy ji činí přednášení básní, reprodukce příběhu, dramatická úloha a vedení rozhovoru také není její silnou stránkou. S malými chybami zvládla i identifikaci hlásek uprostřed, na začátku a na konci slova, vytleská i slova ve větě a slabiky ve slově, utvoří slova od dané hlásky. Bohužel nerozlišuje měkké a tvrdé slabiky a neutvoří rým. Chybuje v poznávání geometrických tvarů. Ale dobře skládá puzzle, postihuje detaily a rozdíly na obrázcích. Ráda sleduje televizi, o televizních pořadech vypráví celkem podrobně. Celkově hry a činnosti spojené s rozvojem jazyka nemá Bára příliš v oblibě. Poznává některá písmena a číslice. Nepřečte a nenapíše žádná slova.

Viktorie

Září 2009 – Viktorka je starší ze dvou sester. S mladší holčičkou je maminka doma, Viktorce se velmi věnuje. Viktorka je trochu zádumčivé a podmračené dítě. Snadno se urazí, má popudlivou povahu. Má trochu problémy s výslovností r a ř, ale dochází na logopedii a doma cvičí. Při mluvení se občas zadržává a polyká konce slov, trochu bojuje s intonací. Po gramatické stránce je řeč celkem v pořádku, menší chyby se objevují při užívání časů a při časování sloves. Při souvislém dějovém vyprávění se zadržává a přeskakuje v dějové linii. Nezvládne vést sama hovor a dramatickou roli. Nerozpozná antonyma, synonyma, a homonyma. Humor nepozná, uráží se. Rozpozná slova ve větě, ale ne slabiky ve slově, neurčí hlásku ve slově, nerozlišuje krátké a dlouhé hlásky, ani měkké a tvrdé slabiky, neutvoří rým, slova s daným počtem slabik. Neumí listovat knihou a sledovat očima zprava doleva. Nerozlišuje tvary a nepostihuje detaily na obrázcích. S malými obtížemi pozná rozdíly mezi obrázky a složí puzzle větší velikosti s menším počtem kousků. Celkem ráda přednáší a zajímá se o knihy. Nerada se účastní dramatizací a her se slovy. Neumí přečíst žádná písmena a číslice.

Červen 2010 – Viktorka je velmi tvrdohlavá. Urážlivost stále přetrvává, proto těžko vychází s vrstevnicemi. Vadu *r* a *ř* se podařilo odstranit, řeč je logopedicky i gramaticky bezchybná. Komunikační dovednosti jsou také v pořádku, umí vyprávět plynule, převypráví pohádku, děj, hezky přednáší a zvládá i dramatickou roli. Přes svoji urážlivou povahu pochopila i humor, ale těžce se vyrovnává, pokud je vtip mířen na ni samotnou. Poznává a vymyslí jednoduchá synonyma, homonyma i antonyma, identifikuje hlásku na začátku slova a na danou hlásku vymyslí slova. Chybuje v určování hlásky uprostřed a na konci slova, v rozlišení měkké a tvrdé slabiky, problémy má i s utvořením rýmu. Skládá perfektně puzzle, rozlišuje rozdíly a detaily na obrázku, sleduje zleva doprava. Má ráda hry se slovy, jeví zájem o knížky. Poznává a napíše hůlkovým písmem všechna písmena a číslice, přečte a napíše s chybami i jednotlivá slova.

Michaela

Říjen 2009 – Míša je mladší ze dvou sester. Rodina je v rozpadu, rodiče se rozvádějí a probíhá nepěkné soudní přetahování o majetek i o děti. Otec je Čech, matka Běloruska. Podle rozhovoru s rodiči, byla Míša dítě pořízené na záchranu manželství a chtěla ji matka, otec ne. Podle toho otec k Míše přistupuje, preferuje starší sestru a ji přehlíží. O to víc se Míša snaží být nejlepší, „*aby ji měl táta rád*“. U Míši je horší výslovnost sykavek, na logopedii nedochází. Míša se snaží vše vyjádřit rychle, aby byla první a pochválena. To zapříčiňuje překotnou řeč, špatné nadechování, polykání konců slov i vět. Mluví jakoby v jedné větě, bez odmlčování, bez intonace. Chybuje v užití čísla. S mírným zaváháním dovede říci své jméno, převyprávět příběh, děj podle obrázku, přednést báseň. Velmi perfektně vede samostatně rozhovor. Chybuje v identifikaci hlásek ve slově, ve vytváření slov od daných hlásek, rozlišování měkkých a tvrdých hlásek, nevytvoří rým. Co se týče zrakového vnímání, není si jistá v rozdílech mezi obrázky, skládání puzzle a rozlišování geometrických tvarů. Má přirozený zájem o hry se slovy, o divadlo, televizi, zpěv a přednášení básní, má zájem o knihy. Rozpozná některá písmena a číslice.

Leden 2010 – Rodinná situace graduje. Míša je svědkem domácího násilí. Je výrazně zamlklá, často pláče a upíná se k učitelkám. Má velký zájem o všechny aktivity v mateřské škole, je velmi ctižádostivá. V oblasti jazyka patrné pokroky, velmi ráda si povídá s učitelkami. Při rozhovorech se vyhýbá rodinné situaci.

Červen 2010 – Míša je velmi vyspělá, zralostí převyšuje své vrstevníky, chová se jako dospělá. Je to zřejmě důsledek zážitků za poslední rok. Otec již s rodinou nebydlí, s děvčaty se vidá pouze za přítomnosti sociální pracovníce. Míša se viditelně zklidnila. Intelektově i komunikačně je na vysoké úrovni. Její vyjadřování je po gramatické i formální stránce v pořádku. Vyjadřuje se kultivovaně a srozumitelně, správně intonuje, drží se dějové linie. Určí hlásku v kterékoliv části slova, rozlišuje měkké a tvrdé slabiky, tvoří a pozná antonyma, homonyma a synonyma, vytváří rýmy, umí určit slabiky i slova s daným počtem slabik slova od daného písmena. Má ráda humor, rozumí i

ironickému humoru. Jejím sebevědomí prospělo, že úspěšně prošla zkouškami na výběrovou jazykovou školu. Míša dovede číst, hůlkovým písmem napsat souvislé texty. S malou poradou dospělého si čte i sama pro sebe.

Alžběta

Září 2009 – Bětka je mladší ze dvou sester. Je drobnější a působí mladším dojmem. I její vrstevníci ze třídy o ní mluví jako o „malé Bětušce“. Matka je v domácnosti a úzkostlivě pečuje o celou rodinu. Vyjadřování Bětky má znaky mluvy malých dětí – intonace, záměrné šišláni. Běta i rodina ji stylizuje do hýčkaného „mazánka“ a Bětkce tato role vyhovuje, líbí se jí, že ji i kamarádi v mateřské škole opečovávají. Veškeré aktivity a činnosti bez asistence dospělého odmítá a reaguje pláčem. Reálná řečová vada jsou sykavky, na logopedii docházejí. Po gramatické stránce je její řeč v pořádku, občas chybí v užití předložek, času a minimálně používá podmiňovací způsob. Umí hovořit o rodině, perfektně reprodukuje básničky, říkanky a písničky. Nejistá si je při dějovém vyprávění, zadržává se, potřebuje pomoc dospělého. Není sama schopna vést rozhovor, nepozná antonyma, synonyma a homonyma, nechápe humor. Nevytleská slova ve větě, ani slabiky ve slově, nevymyslí slovo na daný počet slabik, nerozlišuje krátké a dlouhé samohlásky ani měkké a tvrdé slabiky, nevytvoří rým. S chybami a zaváháním určí počáteční hlásku a ve slově a vymyslí slovo od dané hlásky, nepozná hlásku uprostřed a na konci slova. Bětka celkem dobře umí rozpoznat rozdíly a detaily na obrázcích, ale neposkládá puzzle, ani rozstříhaný obrázek, nerozpozná geometrické abstraktní tvary. Zájem o knihy, slovní hry a dramatické aktivity je přiměřený. Nepozná žádné číslice a písmena.

Květen 2010 – Přes apelaci na rodiče se Bětka neustále stylizuje do malé roztomilé princezny. Do mateřské školy dochází nepravidelně, nechce se jí, raději je doma s maminkou. Pokud ji neupozorníme, má tendence roztomile „šišlat“ a nechává se od ostatních opečovávat a dělat za sebe různé činnosti. Jinak je její mluva na dobré úrovni, po gramatické i obsahové stránce. Jemné nedostatky vidíme v samostatnosti vést hovor, zhostit se dramatické úlohy.

Chybuje v rozpoznání a vymýšlení antonym, homonym a synonym, v určení hlásky na konci slova, někdy nepochopí humor. Problém jí činí měkké a tvrdé slabiky, má tendenci vše změkčovat. Stále jí činí problém puzzle s větším počtem kousků. Přečte i napíše některá písmena a číslice, přečte i některá slova.

Andrea

Říjen 2009 - Andrea má odklad školní docházky. Je to vyspělá a šikovná holčička. Myslíme si, že odklad nebyl nutný. Vyjadřování je na vysoké úrovni a to po stránce výslovnosti, intonace, užití dechu i po stránce gramatické. Zpočátku byla Ája zdrženlivá a měla problém se samostatným vyjádřením, ztvárnit dramatickou roli, reprodukovat příběh. Chybovala v poznávání a vymýšlení opaků, synonym a homonym. Problémy byly i ve sluchovém rozlišování měkkých a tvrdých slabik, určování hlásky ve slově, vytleskávání slabik, tvoření rýmu. Nejistá si byla při rozlišování abstraktních geometrických tvarů. Zná i napíše některá písmena i číslice.

Červen 2010 – Ája je zralá „školačka“. Vyjadřování a celkově komunikační schopnosti jsou na velmi dobré úrovni. Nemá problém se vyjadřovat samostatně a sebevědomě. Umí velmi poutavě vyprávět, někdy i mění hlas při různých rolích ve vyprávění. Má ráda hry zaměřené na rozvoj jazykových dovedností, ráda přednáší, připravuje různé dramatizace. Ája má cit pro rozpoznání detailů. Umí číst i napsat všechny číslice i písmena, čte i napíše hůlkovým písmem slova i vzkazy.

Michaela 1

Říjen 2009 – Míša nastoupila do mateřské školy později, matka je na mateřské dovolené s mladší dcerou, proto byly mimo město. Míša je přátelská, komunikativní a dominantní, ráda vede hru, ráda se předvádí, je centrem pozornosti. Ráda rozhoduje a často nastává konflikt, když má společník ve hře jiný názor. Konfliktní situace neřeší fyzicky, ale tzv. soupeře „umluví“. Je ale velmi nesoustředěná, roztěkaná a neklidná. Při klidnějších činnostech je neustále v pohybu. Někdy je jakoby duchem nepřítomna, nevnímá dění kolem

sebe. U Míši se vyskytuje drobná vada sykavek, není v péči logopeda. V komunikaci nemá zábrany, mluví ale příliš rychle, zajímá se, polyká konce slov, nedokončuje věty. Dovede ale vyprávět příběh podle obrázku i své zážitky, příběhy, pohádky. Perfektně zvládá drobné dramatizace, přednáší básně, říkanky, dobře zpívá, má dobrou paměť. Má ráda slovní hříčky, puzzle, zajímá se o knihy. Chybuje v určování hlásek na počátku, uprostřed i na konci slova, ve vytleskávání slov ve větě a slabik ve slově. S chybami a delším přemýšlením utváří slova od dané hlásky, rozliší měkkou a tvrdou slabiku, pokouší se o rým (někdy používá neexistující slova). Neumí poznat číslice ani písmena, ale jeví o jejich poznávání velký zájem.

Červen 2010 – Míša se celkově zklidnila, i když soustředění není stoprocentní. Občas má stavy, kdy je duchem nepřítomna, nadměrná pohybová aktivita se také objevuje. Komunikační dovednosti jsou na vysoké úrovni, Míša je přirozeně vůdčí typ, což se projevuje i v komunikaci. Stále se objevují chyby při rozpoznání hlásky na konci a uprostřed slova a při tvoření slov s daným počtem slabik. Míša pozná a napíše hůlkovým písmem takřka všechna písmena a číslice, dovede přečíst a napsat některá slova, pokouší se o četbu v leporelech.

Michaela 2

Září 2009 - Míša je jediné dítě v rodině, má maximální péči a pozornost rodičů i prarodičů. Veškeré dění doma se podřizuje jí. Míša má zvětšenou nosní mandli a tudíž potíže s dýcháním. Nadechuje se pusou i uprostřed slov. Nevládá vyslovovat delší větné celky bez nádechu, polyká konce slov. Její řeč je díky dechu neplynulá, přerušovaná, zalyká se. Čeká ji operace nosní mandle. Je bystrá, aktivní, snaživá a cílevědomá. Je trochu sebestředná. Má mírné problémy s e soustředěním, je nadměrně hyperaktivní. Gramatická stránka řeči je v pořádku, pouze občas zaměňuje jednotné a množné číslo (mluví o sobě v množném čísle). Míša úplně nevládá přednes před ostatními a dramatickou úlohu, neví, jak se má chovat, jak mluvit. Chybuje v poznávání a vymýšlení antonym, homonym a synonym, v identifikaci hlásky na začátku, uprostřed i na konci slova. Není si jistá

v rozlišování měkkých a tvrdých slabik a krátkých a dlouhých hlásek. Příliš se jí nedaří vytvořit jednoduchý rým a slova s daným počtem slabik, také se plete v pojmenování abstraktních geometrických tvarů. Poznává již některá písmena a číslice.

Leden 2010 – Operace Míše s dechem příliš nepomohla. Dechové komplikace přetrvávají, i když v menší míře. Často trpí na rýmu, tím se dýchání ještě zhoršuje. Snažíme se my v mateřské škole i maminka doma, aby se Míša častěji nadechovala a nevznikal u ní „kyslíkový dluhů. Míša totiž čeká s nádechem, až když už opravdu nemůže dýchat a chvíli mluví bez dechu. Jiné problémy v oblasti jazyka nespátřuji. Je bystrá a jeví zájem o poznávání nového. Přečte i napíše hůlkovým písmem většinu písmen a číslic.

Červen 2010 – jediným Míšiným handicapem je stále dech. Nosní mandle znovu dorostla a špatné dýchání je pořád. Polyká konce slov, a proto je její řeč někdy nesrozumitelná. Míša zvládá perfektně všechny dovednosti z oblasti rozvoje řeči. Dokonce plynule čte a píše (píše dopisy svým kamarádům, učitelkám...) hůlkovým písmem.

Kristýna

Březen 2010 – Kristýna nastoupila až v druhém pololetí školního roku, přestěhovali se. Rodiče podnikali v oblasti pohostinství. Podle informací Týna do mateřské školy nechodila, trávil většinu času s rodiči v restauraci. Týna je velmi komunikativní, bez jakýchkoliv zábran, až drzá. Nerozlišuje mezi vrstevníky a dospělými, zapřádá rozhovor i s cizími lidmi na ulici, v parku, v dopravě. Je přirozeně bystrá, jen trochu zanedbaná. Její řeč je překotná, spěchá, aby toho stihla co nejvíce říci. Také zvyšuje hlas, pokud nemá veškerou pozornost, dokud nedosáhne zájmu. Chybuje v určování hlásky na začátku slova a vymýšlení slov od dané hlásky, uprostřed a na konci nezvládá určit vůbec. Nejistá si je v poznávání a vymýšlení homonym, synonym a antonym. Problémy jí činí také rozlišování měkkých a tvrdých slabik, krátkých a dlouhých samohlásek. Neutvoří rým. O aktivity zaměřené na soustředění a o jazykové hříčky nejeví přílišný zájem. Není zvyklá na klidné aktivity. Nepoznává číslice a písmena.

Červen 2010 – Týna pravidelnou docházkou do mateřské školy udělala velký pokrok.

Největším problémem bylo nastavení a upevnění norem slušného chování. Týna už rozlišuje mezi cizími a známými lidmi, mezi dětmi a dospělými. Ví, že nemusí být hned středem zájmu, ale že je důležitá trpělivost a tolerance vůči ostatním lidem a kamarádům. Komunikační dovednosti jsou výborné, řeč se zpomalila a Týna ovládá dech a intonaci. Její řeč je již kultivovaná a srozumitelná. Ještě chybí v určování hlásky na konci a uprostřed slova, v rozlišování abstraktních geometrických tvarů. Týna zná i napíše některá písmena a všechny číslice. Pokouší se i psaní a četbu slov hůlkovým písmem.

Tereza

Září 2009 – Tereza přišla do předškolní třídy z rodiny. Matka byla na mateřské dovolené s mladším bratrem. Nastoupili do MŠ současně. Tereza je velmi šikovná, ale je trochu ostýchavá, drží se stranou od dětí. Ostýchavost se projevuje i při komunikaci. Mluví málo, odpovídá jednoduchými, strohými větami, dlouho přemýšlí, než něco řekne. Tereza má dobré estetické cítění, doma s maminkou hodně tvoří (i náročnější techniky) a otec vyučuje animaci. Terky mluví kultivovaně a srozumitelně. Občas zaznějí horší sykvky. Problém Terce dělá vyprávění děje - zážitky z domova, reprodukce pohádky či příběhu. Komplikace jí dělá reprodukce básniček a písniček nahlas, myslím, že text umí, jen se stydí. Terka někdy nesprávně používá předložky, někdy špatně skloňuje podstatná jména a časuje slovesa, podmiňovací způsob nepoužívá, nahrazuje ho rozkazovacím se slůvkem „prosím“. Neidentifikuje koncovou a prostřední hlásku ve slově, nerozlišuje krátké a dlouhé samohlásky, měkké a tvrdé slabiky a neutvoří slova a patřičným počtem slabik. Tereza a pozná některá písmena a číslice.

Červen 2010 – Tereza se začlenila do kolektivu dobře, je oblíbená, pro svoji milou a mírnou povahu. Celkově je velmi jemná a křehká. Nemá potřebu se nějak dravě prosazovat, ale není zase uzavřená, pokud to přirozeně situace žádá, projeví se. Po odstranění ostychu se zlepšila i komunikace. Tereza mluví bez zábran, dokáže živě a poutavě líčit zážitky z rodinného prostředí i

vyprávět pohádky, které si někdy sama vymýšlí. Její vyjadřování je srozumitelné, někdy se trochu zajíká, jak se snaží rychle vše vypovědět. U Terezky jsou jemně znatelnější sykavky. Stále používá raději místo podmiňovacího způsobu rozkazovací. Někdy chybuje ještě v identifikaci hlásky na konci slova, obzvláště pokud slovo končí samohláskou. Má kladný vztah k dramatizaci, ke knihám, ke hrám na rozvoj slovní zásoby, k básním i zpívání. Zná většinu písmen a hůlkovým písmem je dokáže i napsat. Napíše i pozná všechny číslice. Pokouší se číst, pak i přepisovat různé nápisy, čte si je i pro sebe a následně vysloví nahlas.

Příloha č. 8

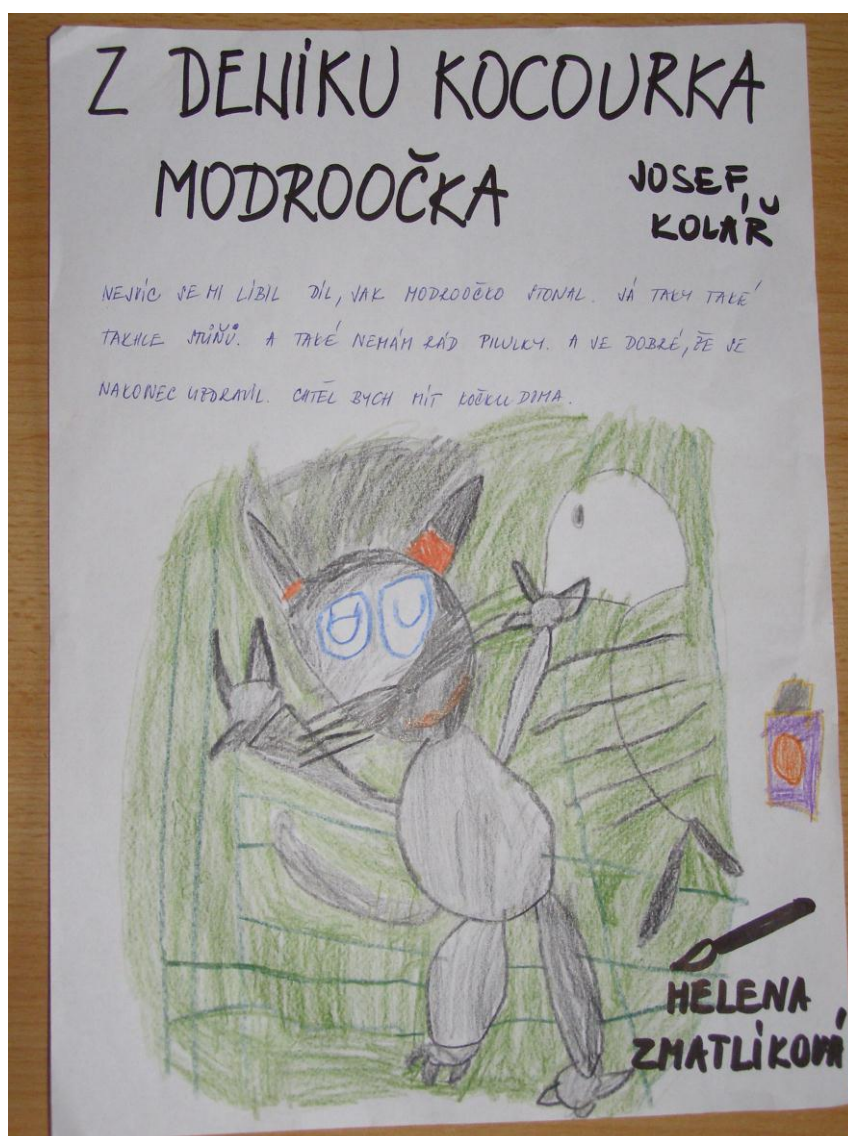
UKÁZKA MYŠLENKOVÝCH MAP

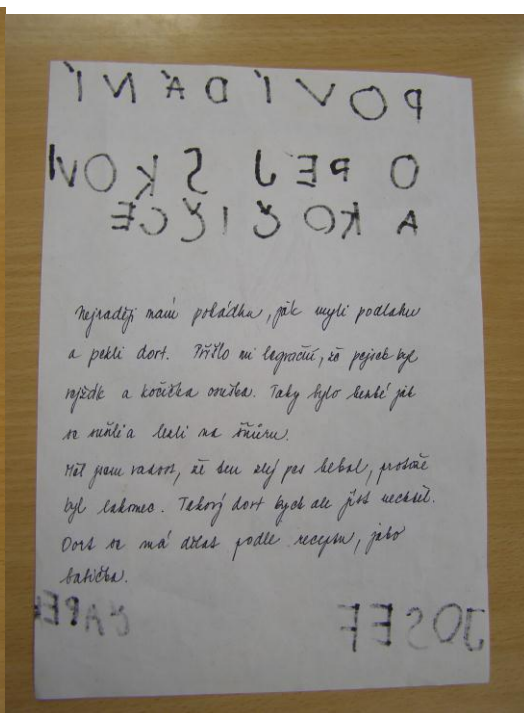
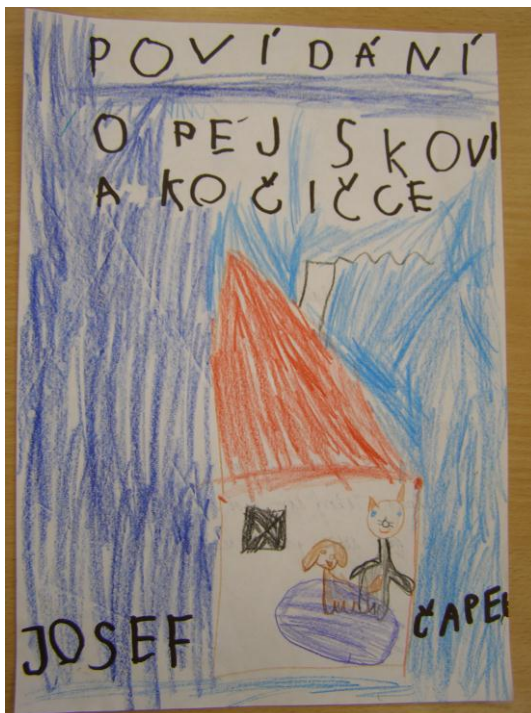
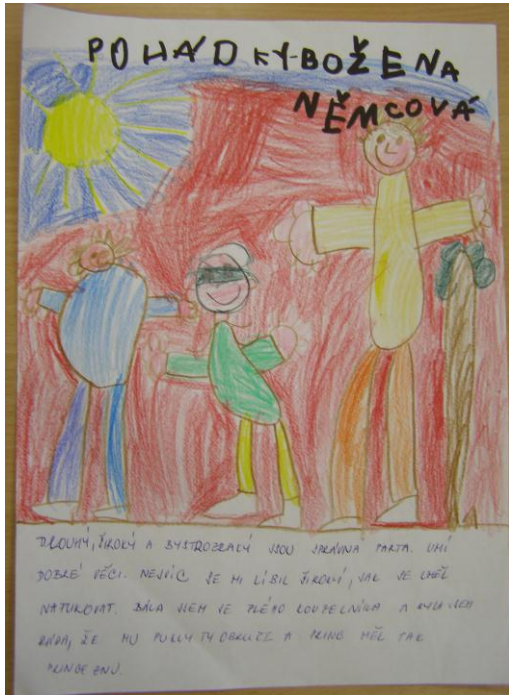


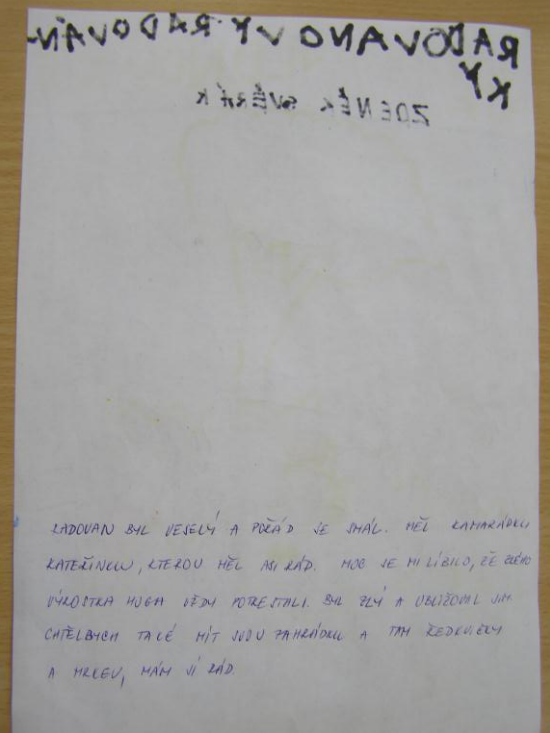
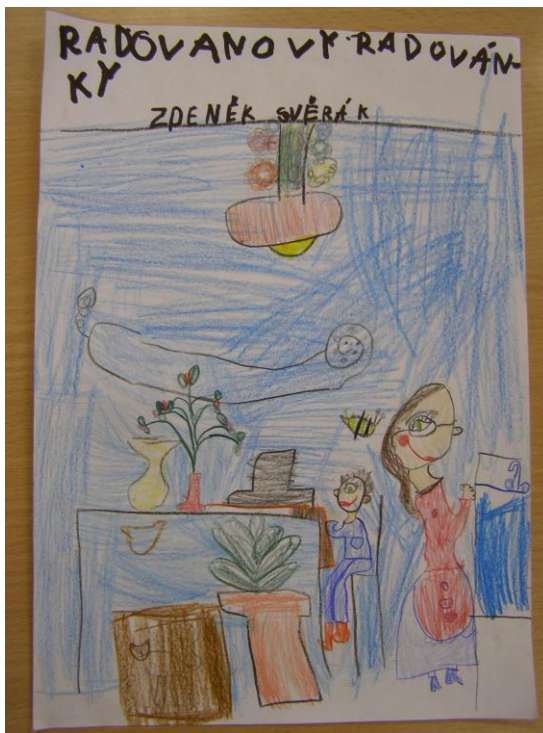


Příloha č. 9

UKÁZKA ZE ČTENÁŘSKÝCH DENÍKU DĚTÍ



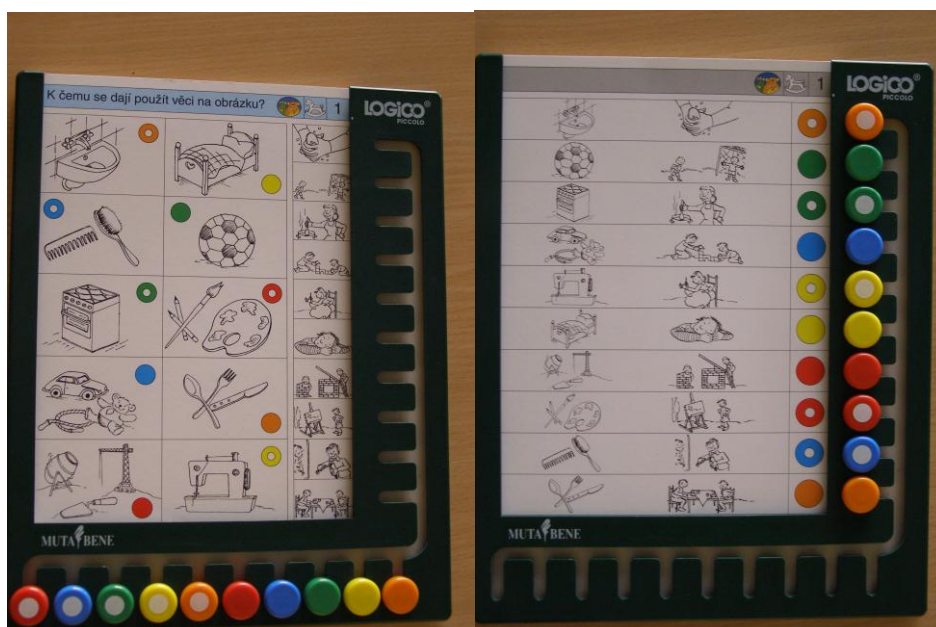




Příloha č. 10

UKÁZKA VYBRANÝCH POMŮCEK K ROZVOJI JAZYKA

Logico piccolo



Homonyma



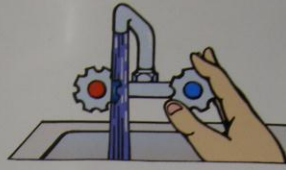


Rozvoj jazyka a řeči – rozlišování hlásky ve slově, antonyma





studený



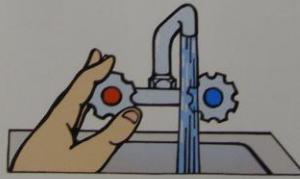
studená



studené



teplý



teplá



teplé