

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Radka Stránská

**Vliv čtení na jazykové schopnosti
dítěte předškolního věku**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne

.....

Radka Stránská

Poděkování

Děkuji Mgr. Adéle Hanákové, Ph.D., za odborné a laskavé vedení diplomové práce, poskytování cenných rad a čas, který této práci věnovala. Mé poděkování patří také všem rodinám, které se podílely na vypracování praktické části této práce, a ředitelce mateřské školy, která mi umožnila spolupráci s dětmi. V neposlední řadě děkuji svým rodičům a přátelům, kteří mi jsou stálou oporou ve všech životních zkouškách.

OBSAH

Úvod	7
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Akvizice jazyka.....	10
1.1 Terminologické vymezení.....	10
1.2 Teorie osvojování jazyka	11
1.3 Konstruování jazykové kompetence	13
1.3.1 Jazykový input.....	13
1.3.2 Lexikálně-sémantická rovina	14
1.3.3 Morfologicko-syntaktická rovina.....	19
1.3.4 Foneticko-fonologická rovina.....	20
1.3.5 Pragmatická rovina	24
1.4 Poruchy jazykového vývoje.....	25
1.4.1 Dysfázie.....	25
1.4.2 Dysfázie a dyslexie	28
1.4.3 Dyslexie.....	29
2 Čtení.....	33
2.1 Proces čtení	33
2.2 Vývojová stadia čtení.....	35
2.2.1 Stadium 0: Předčtenářské období.....	35
2.2.2 Stadium 1: Počáteční čtení a dekodování.....	36
2.2.3 Stadium 2: Utvrzování a plynulost.....	37
2.2.4 Stadium 3: Čtení k učení novému.....	37
2.2.5 Stadium 4: Rozmanitý pohled	38
2.2.6 Stadium 5: Konstrukce a rekonstrukce	38
2.3 Počátky čtení ve škole.....	38
2.3.1 Prekurzory gramotnosti	38
2.3.2 Vstup do školy	40
2.3.3 Metody učení čtení	40
2.4 Dětská literatura	42
2.5 Knihy a jejich význam v našem životě	44
2.5.1 Rodina a její vliv na utváření zájmu o čtení	44
2.5.2 Význam předčítání	46

2.5.3	<i>Vliv televize a moderních technologií</i>	49
2.6	Projekty podporující čtení.....	50
2.6.1	<i>Celé Česko čte dětem</i>	50
2.6.2	<i>LiStOVáNí</i>	51
2.6.3	<i>Čtení pomáhá</i>	51
2.6.4	<i>Reach Out and Read</i>	52
2.6.5	<i>Aktivity knihoven</i>	52
II PRAKTICKÁ ČÁST		54
3	Metodologie výzkumu	55
3.1	Cíle výzkumu.....	55
3.2	Použité metody.....	55
3.3	Charakteristika diagnostické baterie.....	56
3.3.1	<i>Slovník</i>	57
3.3.2	<i>Porozumění gramatice</i>	57
3.3.3	<i>Rozpoznávání slabik</i>	58
3.3.4	<i>Opakování pseudoslov</i>	58
3.3.5	<i>Rychlé jmenování obrázků</i>	59
3.3.6	<i>Hodnocení testů</i>	59
3.4	Průběh výzkumu.....	60
3.5	Charakteristika výzkumného vzorku.....	60
3.5.1	<i>Děti ze čtenářského prostředí</i>	61
3.5.2	<i>Kontrolní skupina</i>	61
4	Případové studie a vyšetření jazykových schopností u dětí	63
4.1	Případové studie.....	63
4.1.1	<i>Případová studie 1 - Magdaléna</i>	63
4.1.2	<i>Případová studie 2 - Matouš</i>	68
4.1.3	<i>Případová studie 3 - Marek</i>	76
4.1.4	<i>Případová studie 4 - Lukáš</i>	83
4.1.5	<i>Případová studie 5 - Jan</i>	88
4.2	Vyšetření kontrolní skupiny.....	95
4.2.1	<i>Chlapec (6;1)</i>	95
4.2.2	<i>Dívka (5;5)</i>	97
4.2.3	<i>Chlapec (3;6)</i>	98

4.2.4	<i>Dívka (4;2)</i>	101
5	Výsledky	103
5.1	Zhodnocení případových studií.....	103
5.2	Zhodnocení čtenářských dotazníků.....	105
5.3	Kvalitativní zhodnocení jednotlivých subtestech	107
5.3.1	<i>Slovník</i>	108
5.3.2	<i>Porozumění gramatice</i>	109
5.3.3	<i>Rozpoznávání slabik</i>	110
5.3.4	<i>Opakování pseudoslov</i>	111
5.3.5	<i>Rychlé jmenování obrázků</i>	112
5.3.6	<i>Zhodnocení Jana v rámci vyšetření jazykových schopností</i>	113
6	Diskuse	114
7	Doporučení pro praxi	117
	Závěr	118
	Seznam použité literatury	119
	Seznam tabulek	126
	Seznam grafů	127
	Seznam obrázků a schémat	128
	Seznam příloh	129

ÚVOD

*„Nemáme si užívat knih jako lehátek, nýbrž jako lodí, aby nám pomohly
jinam.“ Jan Ámos Komenský*

Čtení je pro většinu z nás zautomatizovaná schopnost, která nevyžaduje větší úsilí. Ale nebylo tomu tak vždycky. Všichni jsme si museli projít krok za krokem osvojováním této dovednosti. Čtení je komplex procesů, který se skládá ze zaměření dostatečné pozornosti, vizuální identifikace písmen a jejich složení do slov, jejich udržení v paměti, a nakonec pochopení jejich významu. Tato schopnost má zásadní význam při získávání informací, vzdělávání, ale při orientaci ve společnosti jako takové.

K její akvizici je důležitá dostatečná úroveň jazykových schopností. Dovednost čtení na znalost mluveného jazyka navazuje. Čtení je pokročilejší způsob, jak se účastnit jazykové komunikace. (Seidlová Málková, Smolík, 2014a)

Dětem dnešní doby je často vyčítáno, že nečtou. Z tohoto důvodu mají omezenou slovní zásobu a „neumí se vyjadřovat“. Těžko jim to můžeme mít za zlé, když děti s knihou neseznámí lidé jim nejbližší – rodiče. Vztah ke knihám se začíná tvořit již v útlém věku. Děti se také učí nápodobou, a pokud rodiče sami nemají ke knihám vztah, těžko ho budou hledat u svých dětí.

Ve společnosti je všeobecně známý fakt, že předčítání u předškolních dětí rozvíjí slovní zásobu a fantazii. Tyto dva aspekty jsou pouze úlomkem celkového přínosu. Jak již několik autorů ve svých studiích dokázalo (Whitehurst et al., Arnold et al., Hargrave et al., Chow et al. in Sühendan et al. 2013), rodičovské předčítání posiluje jazykový vývoj dítěte. Rodiče předčítáním svým dětem upevňují nejenom vztah k četbě, ale rozvíjí tak jejich jazykové schopnosti, které následně využijí při osvojování schopnosti číst.

V této práci jsme se v první pasáži teoretické části zaměřili na popis osvojení jazykové schopnosti v rámci jednotlivých jazykových rovin a okrajově se zmiňujeme také o poruchách jazykového vývoje. Druhou polovinu věnujeme dovednosti čtení. Seznámíme se se samotným vývojem čtenářské schopnosti a prekursorů gramotnosti. V závěru teoretické části věnujeme kapitulu významu knih v našem životě, popisujeme rodičovský vliv na budoucí čtenáře a význam předčítání.

Tato práce si klade za cíl zhodnotit úroveň jazykových schopností u dětí, kterým se pravidelně předčítá a popsat jejich domácí čtenářské prostředí v případové studii. K orientačnímu porovnání bylo zvoleno několik dětí do kontrolní skupiny, u kterých vyšetřujeme jazykové schopnosti pomocí stejné diagnostické baterie *Diagnostika jazykového vývoje* (Seidlová Málková, Smolík, 2014b). Veškeré získané výsledky a poznatky hodnotíme na konci této práce.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Akvizice jazyka

Význam jazyka a zájem o něj je starý jako lidstvo samo. Díky němu jsme schopni formulovat naše myšlenky, sdílet je, poznávat svět kolem nás, spoluutvářet a měnit ho, budovat vzájemné vztahy a spolupracovat. (Lachout, 2012) Slyšící dítě je v kontaktu s jazykem již od prenatálního období a lze dokázat, že jazykové informace zpracovávají. (Seidlová Málková, Smolík, 2014a) Za hlavní období vývoje dětské řeči se považuje období od narození po začátek povinné školní docházky. Do komplexu schopností, které musí dítě v této relativně krátké době zvládnout, patří naučit se imitovat slyšené, rozčlenit a dekodovat slova, řeči porozumět a vhodně ji užít, prosadit se v komunikaci a upoutat na sebe pozornost. (Šulová, 2004)

1.1 Terminologické vymezení

Akademický slovník cizích slov definuje slovo *akvizice* jako „*nově získanou věc, osobu či přírůstek*“. (Kraus, Petráčková, 1995, s. 36) V souvislosti s vývojem jazykových a řečových schopností mluvíme o jejich **osvojování**¹. (Seidlová Málková, Smolík, 2014a) Akvizice jazyka dítětem je součástí kognitivního vývoje dítěte a jedná se o proces, kdy dochází v dětské mysli k postupnému formování jazykové kompetence. (Karlík et al., 2002)

Dvořák (2001) upozorňuje na nesprávné používání termínu jazyk a řeč i přesto, že se jedná o dvě zcela odlišné kategorie pojmů, které jsou rozdílné jak neurologicky, tak vývojově.

Z hlediska lingvistiky definuje Valenta a kol. (2015, s. 75) **jazyk** jako „*komunikační kód, systém signálů, znaků a symbolů používaný k řečové komunikaci lidí*“. Na jiném místě Lachout (2012, s. 6) uvádí, že jazyk je „*sociálně sdílený kód, jako systém vytvořený na základě dohody, konvence, který reprezentuje pojmy prostřednictvím arbitrárních symbolů a kombinací těchto symbolů dle pevně stanovených pravidel. Jedná se tedy o jakýsi souhrn pravidel, na jejichž základě vzniká řeč, která představuje vnější projev jazyka*“.

Řeč je „*specificky lidská schopnost, proces, v němž jsou mezi účastníky komunikace předávány informace. Zahrnuje motivovaný záměr, výběr prostředků a jejich užití, příjem informace, její zpracování, rozumění obsahu, tvorbu odpovědi*.“ (Valenta a kol., 2015, s. 178) Z psychologického hlediska Hartl, Hartlová (2015, s. 519) řeč vnímají jako „*schopnost člověka vyjádřit členěnými zvuky obsah vědomí*“.

¹ V angličtině se setkáváme s termíny *language acquisition*, *language learning* a *language development*. (Seidlová Málková, Smolík, 2014a)

V literatuře se v oblasti akvizice jazyka objevuje terminologická nejednotnost. Seidlová Málková, Smolík (2014a, s. 11) se přiklání k neutrálnímu termínu osvojování jazyka: „*Hovořit o ‚učení se jazyku‘ znamená klást důraz na učení, což je jistě nezbytná součást osvojování jazyka, ale některé předpoklady osvojování jazyka jsou biologicky zakotveny a děti se je neučí.*“ Jejich dalším důvodem je upřednostnění termínu jazyk nežli řeč. V psychologické (Langmeier, Krejčířová, 2007; Šulová, 2004; Vágnerová, 2000) a logopedické literatuře (Bytešníková, 2007) se využívá spojení vývoj či osvojování řeči. Podle autorů je termín řeč nejednoznačný, protože může označovat jazykové znalosti, ale zároveň může označovat samotný proces mluvení a zvukové realizace slov a vět, čemuž se ve své publikaci věnovat nechtějí. Termín jazyk lépe „*odkazuje k tomu, že během vývoje řečové či jazykové komunikace musí dítě získat komplexní soubor znalostí o zvukové podobě, slovní zásobě a gramatických vlastnostech konkrétního jazyka, například češtiny, i o praktických zvyklostech spojených s jeho užíváním.*“ (Seidlová Málková, Smolík, 2014a, s. 12).

1.2 Teorie osvojování jazyka

Lidstvo si již od nepaměti klade otázku, zda je schopnost mluvit vrozená či naučená. Lachout (2012) zmiňuje experiment egyptského krále *Psammeticha I.*, který nechal odvézt dva novorozence na samotu k pastýři koz, který s nimi nesměl promluvit. O děti bylo postaráno po všech stránkách, ale během dvou let neslyšely jediného lidského slova. Když byly přivezeny zpět, jedinou slabiku, kterou obě děti ovládaly, bylo „*mée*“.

Po vědecké stránce se první pokusy, o objasnění fenoménu dětské řeči, začaly objevovat na přelomu 19. a 20. století. V roce 1903 vydal curyšský profesor **Ernst Meumann** jednu z prvních monografií (*Die Sprache des Kindes*) s údaji o pozorování dětské řeči. Ve stejném roce **Clara a Wilhelm Sternovi** definovali stadia vývoje řeči v německém jazyce podle jednotlivých jazykových rovin. I u nás můžeme nalézt zájem o tuto problematiku. Zakladatel české pedopsychologie - **František Čáda** - v Čechách položil základy vědeckého zkoumání dětské řeči, a to dvěma spisy – *Studium řeči dětské I. Povšechné otázky o vývoji mluvy dětské* (1906) a *Studium řeči dětské II. Vývoj dětské slovní zásoby* (1908). Tyto klasické práce můžeme zařadit do první *deskriptivní* etapy, která se soustředila na pozorování řečového vývoje dětí formou deníkových záznamů bez konkrétnějších metodologických postupů. (Průcha, 2011)

Druhou meziválečnou etapu nazývá Průcha (2011) *explanační*. V této etapě se odborníci snaží vysvětlit mechanismy a determinanty vývoje a osvojování dětské řeči. Veškeré hypotézy vycházejí především ze vztahu řeči k myšlení, a proto jsou často citovány v pracích představitelů vývojové psychologie. Mezi nejvýznamnější patří **Jean Piaget** a **Lev Semenovič Vygotskij**. (Průcha, 2011)

Celkový výzkum byl oslabován tím, že jej prováděli jednotliví odborníci (z oblasti psychologie, lingvistiky, pedagogiky, neuropsychologie, kognitivních věd, logopedie a sociologie) nezávisle na sobě. Důležitý přelom nastal v 60. a 70. letech se vznikem interdisciplinárně zaměřené **vývojové psycholingvistiky**. Byly vytvořeny první vědecké společnosti a časopisy², které se věnovaly zkoumání vývoje dětské řeči. Dramatický růst zažila zejména poté, co se objevila „revoluční“ teorie generativní gramatiky **Noama Chomského** (Průcha, 2011).

Učení Chomského se postavilo do opozice behavioristickému směru. Až do konce 50. let minulého století **B. F. Skinnerova** teorie *operantního podmiňování* vysvětlovala osvojování mateřského jazyka dítěte jako reakci na verbální a neverbální stimuly ze strany rodičů. (Lachout, 2012; Průcha, 2011)

Chomského teorie narativní (generativní) gramatiky vychází z tzv. *nativismu*. Tato *teorie vrozenosti* tvrdí, že u každého dítěte existuje univerzální (nespecifická) gramatika, která je mu vrozená. Můžeme ji nazvat biologickým „hardwarem“³, který aktivuje spouštěcí „software“⁴. „*Jazyková schopnost funguje tak, že při setkání s jazykovými daty (tj. s reálnou řečí) se aktivují „parametry“ kompatibilní právě s příslušným jazykem.*“ (Průcha, 2011, s. 23)

Mezi současné koncepce vývojové psycholingvistiky patří přístup *racionalistický, empiristický a interakční*.

Racionalistický koncept, jehož představitelkou je **Barbara Lust**, vychází z teorie narativní gramatiky a považuje za hlavní zdroj vývoje jazyka myšlení. **Michael Tomasello**, zastánce *empiristického* směru, zdůrazňuje rozhodující vliv několika faktorů: prostředí a cíleného učení, tzv. jazykového inputu, komunikačního záměru a funkce, pozornosti, jazykového kontextu a napodobivého chování. Kombinací předchozích je *interakční* teorie, která při osvojování jazyka akcentuje význam učení a zároveň spolupůsobení vnitřních i vnějších podmínek. Její zastánkyní je např. **Eve Clark**. (Průcha, 2011)

² např. *Journal of Child Language*. Dále z 80. a 90. let – *First Language, Applied Psycholinguistics, Language Acquisition* a další. (Průcha, 2011)

³ *Language Acquisition Device (LAD)* – „zařízení pro osvojování jazyka“ (Průcha, 2011, s. 18)

⁴ *Trigerring* – „spouštění, aktivování vrozené schopnosti“ (Průcha, 2011, s. 23)

1.3 Konstruování jazykové kompetence

V této kapitole se budeme zabývat akvizicí jazyka z hlediska jazykových rovin. Dvořák (2001, s. 169) tento pojem vymezuje jako „*určitý dílčí systém jazyka charakterizovaný specifickými základními jednotkami*“. V řeči rozlišujeme rovinu: lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou, foneticko-fonologickou a pragmatickou.

Než se s jednotlivými rovinami seznámíme, charakterizujeme oblast jazykového inputu.

1.3.1 Jazykový input

Průcha (2011, s. 93) definuje jazykový input jako „*komplex všech verbálních neverbálních komunikačních podnětů, jimž je vystaveno dítě od narození ze strany osob, které s ním navazují kontakt*“. Tyto podněty tvoří zdroj dětského rozpoznávání, segmentování a napodobování řečových produktů a tím postupné konstruování znalosti jazyka. Konkrétní vlastnosti inputu jsou závislé na prostředí a na jazykových, sociálních a vzdělanostních charakteristikách osob, se kterými je dítě v kontaktu. Důležitost jazykového inputu během akvizice jazyka je nepopiratelná. Dosud nejpodrobněji analyzován je jazykový input poskytovaný dítěti matkou. (Průcha, 2011)

DeCasper a Spence (in Seidlová Málková, Smolík, 2014a) provedli výzkum, ve kterém měly matky v posledních 6 týdnech těhotenství za úkol pravidelně číst určitý krátký text. Po narození jejich děti dávaly přednost právě tomuto textu před ostatními, i když podobnými texty. Výsledky byly stejné i tehdy, když text četla jiná žena než matka dítěte.

Stejní autoři (in Seidlová Málková, Smolík, 2014a, Průcha, 2011) v další studii dokázali, že novorozenci preferují nahrávku hlasu své matky ve srovnání s nahrávkami podobného ženského hlasu. Sluchové rozlišovací schopnosti, které jsou nezbytné pro porozumění jazyku, se tedy u dítěte objevují již před narozením.

K základním charakteristikám jazykového inputu patří **modifikovaná řeč**, kterou matka při komunikaci s dítětem používá. „*Řeč matek a jiných dospělých osob komunikujících s dětmi je intuitivně adaptována a zjednodušována za tím účelem, aby usnadňovala dítěti porozumění a osvojování jazyka*.“ (Průcha, 2011, s. 96) Označujeme ji jako *parental speech* (rodičovská řeč). Papoušek et al. (in Šulová, 2004) tuto řeč nazývá jako *child directed speech* (řeč zaměřená na dítě). Tyto nevědomé reakce jsou rodiči používány zcela intuitivně. Prostředky, které využívají, jsou specifické a interkulturně obecně platné. V níže uvedené tabulce (*Tabulka 1*) uvádíme jednotlivé příklady podle jazykových rovin.

foneticko-fonologické aspekty	přehnaná intonace, vyšší hlas matky než obvykle, zvýraznění podstatných jmen, projev v pomalejším rytmu, opakování stejných slov, nahrazování těžších hlásek jednoduššími
lexikální aspekty	omezení slovní rozmanitosti, užívání zdvořilých, zapojení dětské slovní zásoby, upřednostnění slov s konkrétním významem
strukturálně-sémantické aspekty	kvalitativní i kvantitativní redukce sémantických struktur
morfologicko-syntaktické charakteristiky	správná gramatika a plynulost řeči, krátké, srozumitelné věty
pragmatické aspekty	zdůraznění nových informací, užívání rituální hry, zapojení pozornosti dítěte, matka se staví do zorného pole dítěte, nápadné motorické projevy
slovní zpětná vazba	vyjádření souhlasu a nesouhlasu s mluvou dítěte, opakování dětských výroků

Tabulka 1: Child directed speech (Šulová, 2004)

Jazykový input má vliv nejen při osvojování lexika, ale i gramatiky. Na dítě působí přímý (řeč k dítěti) i nepřímý (řeč mezi dospělými) jazykový input. Obě tyto složky obsahují pro dítě cenné informace o jazykových strukturách, které je následně schopné využít ve vlastním jazyce. (Průcha, 2011)

1.3.2 Lexikálně-sémantická rovina

Původem řecký výraz *lexikon* (*lexis* – slovo, řeč) označuje slovní zásobu určitého jazyka. I druhý termín *sémantika* (*sēmantikos* = významný, *sēmainein* = znamenat) je řeckého původu. Označujeme jím nauku o významu slov, smyslu vět a kontextu. (Valenta a kol., 2015)

Tato jazyková rovina se tedy zabývá celkovou **slovní zásobou** a **významem** jednotlivých **slov**. Lexikálně-sémantická rovina je jediná rovina, jejíž vývoj nemůžeme ohraničit věkem. Rozvoj této roviny probíhá do té doby, dokud je jedinec schopen se učit.

Při posuzování komunikační schopnosti dělíme slovní zásobu jedince na aktivní a pasivní. Pasivní představuje slova, kterým rozumíme, ale běžně je v řeči nevyužíváme, na rozdíl od těch z aktivní slovní zásoby. (Marková, 2009) Je všeobecně známo, že děti rozumějí mnohem většímu počtu slov, než co aktivně používají. (Průcha, 2011) Počátky

rozvoje pasivní slovní zásoby můžeme pozorovat již kolem 10. měsíce života dítěte. (Bytešnicková, 2007) Průcha (2011) prezentuje data Bauera, který ve svém výzkumu zjistil, že mezi 8. – 10. měsícem věku vzroste počet slov pasivní slovní zásoby v průměru na 10 nových slov, mezi 12. – 14. měsícem to je již 36 slov. Také dokázal, že vývoj slovní zásoby (pasivní i aktivní) je pokročilejší u dívek než u chlapců.

Podle norem MCDI⁵ ve věku 22 měsíců 50 % dětí (jejichž mateřský jazyk je angličtina) produkuje asi 18 slov, ale je schopno rozumět 150 – 200 slovům. (Průcha, 2011) U slovenských dětí v 18 měsících Kapalková (2016) uvádí v průměru 380 slov v pasivním slovníku.

První slova

První slova se u dítěte začínají objevovat kolem prvního roku života. Existuje však poměrně široké časové rozpětí. Průcha (2011) upozorňuje na různé tempo akvizice jazyka u každého dítěte. Seidlová Málková, Smolík (2014a) zmiňují, že z norem *MCDI* vyplývá, že některé děti produkují svá první slova již kolem 8. měsíce. Je otázkou, zda se v tomto období již skutečně jedná o první slova, nebo pouze rodiče mylně interpretují rané žvatlání jejich dětí (spojování jednotlivých slabik – *mama, baba*).

Za **slovo** považujeme dětské „verbální produkty“, které lze dospělým člověkem rozpoznat jako **srozumitelné výrazy nesoucí určitý význam**. (Průcha, 2011; Kapalková, 2016)

Ze slovních druhů jsou nejčastěji využívána podstatná jména a později citoslovce. (Bytešnicková, 2007) Mezi prvními dětskými slovy se vyskytují především zvukomalebná slova, vokální hry, slova napodobující zvuky zvířat a jenom několik slov s referenčním významem. Proto Seidlová Málková, Smolík (2014a) upozorňují, že zcela nemůžeme hovořit o slovních druzích jako takových. Zároveň dodávají, že pokud bychom chtěli zařadit dětská první slova do kategorií „řeči dospělých“, byly by to právě substantiva a interjekce. Převaha substantiv v rané slovní zásobě je charakteristická pro mnoho jazyků. Jsou pro děti kognitivně snadnější, a tím i snadněji osvojitelná. Je to dáno jejich jasným označením a vymezením konkrétní osoby či věci.

Když dítě dospěje do období, kdy chápe symbolickou funkci jazyka, je tím silně motivováno k akvizici nových slov. (Průcha, 2011)

⁵ *MacArthur Communicative Development Inventory* – viz níže

Slovníkový spurt

Poté, co si dítě osvojí první slova, nastává při učení se slovům zásadní změna. Někteří autoři tvrdí, že se to týká pouze podstatných jmen, jindy slovní zásoby jako takové. Mluvíme o slovním spurtu, slovní explozi či **slovníkovém spurtu**. (Bloom, 2015) Průcha (2011, s. 76) tuto etapu vymezuje jako „*krátké intenzivní období, v němž dítě výrazně obohacuje svou slovní zásobu*“. Zmiňuje, že není jasné, jak velký nárůst slovní zásoby a v jak dlouhém časovém období lze za slovníkový spurt považovat, proto považuje za vhodnější volit termín **akcelerace slovníku**.

Seidlová Málková, Smolík (2014a, s. 34) uvádí, že „*ke slovníkovému spurtu dochází tehdy, když děti začnou slova používat jako označení tříd předmětů, když začnou spontánně tvořit pojmové kategorie a připojovat jim jména*“.

Bloom (2015) odhaduje, že tento jev nastává v momentě, kdy dítě zná kolem 50 slov (16. - 19. měsíc). Další autoři uvádí mírně odlišná období: Reznick, Goldfield (in Šulová, 2004) 14. až 22. měsíc a Průcha (2011) 17. – 19. měsíc života dítěte.

Šulová (2004) přejímá pro toto období termín *naming explosion* (pojmenovací exploze) a zároveň uvádí několik hypotéz, jak k prudkému nárůstu slovní zásoby dochází. Jednou z nich je **napodobování**. Dítě, sice fonologicky nepřesně, opakuje po matce vše slyšené. Další hypotéza vysvětluje jako klíč k akvizici jazyka **podmiňování**. Ta vychází z postavení matky jako korektora, který opravuje nepřesnosti během dětské promluvy. **Testování hypotézy** předpokládá, že dítě se naučí určité pravidlo, které následně testuje v různých situacích. Poslední předpoklad zdůrazňuje **vrozené faktory**. Podle tohoto přístupu má řečový vývoj své obecné zákonitosti, které platí všude na světě v jakémkoli jazyce.

Průcha (2011) jako základní faktor akcelerace slovní zásoby považuje mentální vývoj dítěte. Clarková (in Průcha 2011) klade důraz navíc na rozvoj jeho artikulační dovednosti. To se týká samozřejmě pouze aktivní slovní zásoby.

Mnoho odborníků se shoduje, že slovníkový spurt představuje kvalitativní změnu v tom, jak si děti osvojují slovní zásobu. Naopak Bloom (2015) má o jeho existenci pochybnosti. Podle něj žádná náhlá změna v tempu osvojování slovníku nejspíš nenastává. Nedochází k žádnému zřetelnému zlomu či náhlému zrychlení. Např. za první měsíc naroste slovní zásoba o tři slova. Za další o šest slov, poté o devět apod. Nárůst slovní zásoby plynule akceleruje a zrychlení zůstává stále konstantní. „*Slovníkový spurt tedy může být jen dojem vyvolaný tím, že růst slovníku, akceleruje a tato akcelerace začne být v určitém okamžiku nápadná, viditelná takřka jíc ‚pouhým okem‘.*“ (Bloom, 2015, s. 34)

Další vývoj slovní zásoby

Ve druhém roce života se slovní zásoba dítěte rozroste asi na 270 – 300 slov. Po prudkém nárůstu kolem 3. roku slovní zásoba dítěte již obsahuje kolem 1 000 slov, ve čtyřech letech 1 500, v pěti 2 000 a v šesti letech kolem 2 500 – 3 000 slov⁶. (Bytešníková, 2007; Lechta, 1993)

Velikost slovníku se u předškolních dětí liší. Německý profesor Gerhard Augst (in Průcha, 2011) se svým týmem (Univerzita v Siegenu) provedl v 80. letech výzkum, ve kterém popisovali aktivní slovní zásobu 10 dětí ve věku 6 let. Výsledky ukázaly, že jejich slovníky se pohybovaly v rozmezí od 3 100 do 5 300 slov. Rozdílné hodnoty, i oproti starším údajům, můžeme přisuzovat environmentálním a socioekonomickým vlivům a celkově větší vyspělosti současných dětí.

I mezi sourozenci, kteří vyrůstají v naprosto shodných podmínkách, se může vyskytovat poměrně velký rozdíl ve velikosti slovní zásoby. Je to způsobeno výraznou individuální specifičností během neuropsychologického vývoje dítěte. Každé dítě se odlišuje v psychických funkcích, osobnostních vlastnostech, ve vývoji řeči, ve schopnosti užití jazykového inputu a učení se jazyku. (Průcha, 2011)

Slovní zásobě a jejímu vývoji je třeba věnovat pozornost. Omezení v této oblasti se projevují v jazykových schopnostech dítěte. „*Dostatečná slovní zásoba je zároveň jedním z předpokladů dobrého porozumění čtenému textu.*“ Její nedostatečný rozsah také představuje obecné riziko pro vzdělávání, včetně vývoje čtení. (Seidlová Málková, Smolík, 2014a, s. 43)

Rychlý nárůst slovní zásoby je citlivým vývojovým ukazatelem. Existuje více možností, jak velikost slovníku diagnostikovat. V první řadě rozlišujeme, zda chceme testovat pasivní či aktivní slovník. Mezi nejznámější testy slovní zásoby v porozumění patří *Peabodyho obrázkový test* (IV. revize). Pro hodnocení aktivní slovní zásoby může posloužit Kondášova *Obrázkově-slovníková zkouška*, která byla původně vydána v 70. letech. Nelze ji tedy považovat za aktuálně spolehlivý diagnostický nástroj. V USA je nejčastěji využíván *Expressive Vocabulary Test*. (Seidlová Málková, Smolík, 2014a)

U nejmladších dětí ve věku od 1 do 3 let je z více důvodů přímá diagnostika náročná. Pro tyto účely byly vytvořeny diagnostické nástroje založené na informacích od rodičů. Nejznámějším je *Inventář komunikačního vývoje MacArthur-Batesové*. Základem je obsáhlý seznam stovek slov, jejichž znalost lze očekávat u dětí ve druhém a třetím roce života. Rodiče mají za úkol označit slova, kterým dítě rozumí, nebo které říká. Na Slovensku je již vydána

⁶ Lachout (2012) uvádí 4 000 slov.

adaptace pro jednu z částí pod názvem *TEKOS*. U nás se adaptací pod pojmem *Dovyko* (Dotazník vývoje komunikace) zabývá Smolík a Votavová. (Seidlová Málková, Smolík, 2014a)

Osvojování sémantiky

Při akvizici lexika se zaměřujeme spíše na kvantitativní stránku procesu. Naopak kvalitativní stránku sledujeme spíše u osvojování sémantické úrovně jazyka.

Kesselová (in Průcha, 2011) provedla unikátní výzkum, při kterém analyzovala audiovizuální záznam své dcery v období od 6 do 25 měsíců. Popsala výskyt jejich jednotlivých slov, které roztříдила do 18 sémantických kategorií a následně sledovala jejich vývojovou posloupnost. Z výsledků je zřejmé, že některé kategorie (předmětnost, lokalizovanost, rezultativnost, ...) se objevují kolem 15. – 20. měsíce. Později, okolo 22. – 25. měsíce, se objevují kategorie jako prospěchovost, existenciálnost aj. Jako poslední se v dětské sémantice začínají objevovat kategorie s abstraktním významem (kognice, modálnost, kvantitativnost, kauzálnost).

První slova plní funkci jednoslovných vět. (Bytešníková, 2007) Význam prvních slov tedy můžeme označit za *holofrastický*. Dítě například řekne: „*Ham*,“ což může znamenat: „*Dej mi prosím něco k jídlu*.“ (Seidlová Málková, Smolík, 2014a) Jejich nejčastější význam je vyjádření výrazu pocitů, přání, emocí a vůle. (Bytešníková, 2007)

Typickým jevem pro toto období je tzv. *hypergeneralizace*, kdy dítě na základě jednoho znaku používá stejné označení pro rozdílné objekty či děje (např. všechna čtyřnohá zvířata označuje *haf*). Komplementárním jevem je *hyperdiferenciace*. Dítě má jedinečné pojmenování pro každý objekt – např. slovem *haf* označuje pouze vlastní hračku, ale ne psa na ulici.⁷ (Kapalková, 2016; Lechta, 1990)

Počáteční slovní zásoba je poměrně rozmanitá – týká se především těchto sémantických oblastí: osoby (*mama, tata*), činnosti (*hajat, papat*), pozdravy (*papa*), jídla (*papu, eba*) a nápoje, části těla (*nos, pusa*), zvířata (*haf, čiči*) a hračky (*balon, méďa*). (Průcha, 2011)

Rozdílné bývají i styly osvojování mluvené řeči, které souvisejí s rozdílným komunikačním stylem matky. Nejčastější je tzv. **referenční styl**, u kterého si dítě, na základě popisu matky, osvojuje postupně jednotlivé předměty ve svém okolí a jejich vlastnosti a vztahy. Druhý je styl **emočně-regulační**, u kterého matka při hře pojmenovává věci, ale častěji komentuje společné činnosti a hříčky. Dítě se tak na počátku rozvoje slovníku učí spíše

⁷ Seidlová Málková, Smolík (2014a) mluví o *rozšířené (overextension)* a *zúžené extenzi (underextension)*,

celým jednoduchým slovním spojením a expresivním výrazům než podstatným jménům. Většina matek ale používá oba styly střídavě. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

1.3.3 Morfologicko-syntaktická rovina

Kapalková (2016) lexikálně-sémantickou a morfologicko-syntaktickou rovinu zařazuje pod společnou oblast *sémantické roviny*, neboť význam v jazyce nese každé slovo, předpona či přípona, každé spojení slov a věta.

Valenta a kol. (2015) definuje morfologii v lingvistickém významu jako nauku o tvarosloví, zabývající se tvary, významy a funkcemi slovních druhů. Vedle toho syntax jako disciplínu, která se zabývá jazykovou skladbou, vztahy mezi slovy a ve větě, správným tvořením vět a slovosledem.

„*Tato rovina poměrně dobře odráží celkovou úroveň duševního vývoje dítěte.*“ (Lechta, 1993. s. 43) Řeč z tohoto aspektu můžeme sledovat až kolem prvního roku dítěte.

Věty

Jak již bylo řečeno, v tomto období tvoří první slova funkci jednoslovných vět. Takové první věty jsou neohebné (nevyjadřují časy skloňováním ani časováním), jedná se často o podstatná jména v 1. pádě, slovesa v infinitivu, ve 3. osobě či rozkazovacím způsobu. (Lechta, 1993) Můžeme mluvit o tzv. *telegrafické řeči*. Typickým prvkem je vypouštění většiny gramatických složek jazyka. Zachována jsou hlavně obsahová slova. Děti v této fázi mají velké problémy s imitováním jazykových prostředků, které samy ještě nedokážou používat. (Lachout, 2012; Seidlová Málková, Smolík, 2014a)

Okolo 1, 5 – 2 let začíná dítě používat dvojslovné věty a o rok později i věty tříslavné a víceslovné. Pro slovosled věty je po dlouhou dobu typické, že slovo s emocionálně klíčovým významem, klade dítě na první místo. Mezi 3. a 4. rokem se objevuje tvorba souvětí. (Lechta, 1993) V momentě, kdy si dítě osvojí užití spojky *a*, začíná tvořit souřadná souvětí. Mnohem později proběhne akvizice podřadicích spojek kauzálních kondicionálních – je to dáno složitostí vztahů, které dané spojky vyjadřují. (Lachout, 2012)

Slovní druhy a vývoj gramatiky

Při srovnání řeči dvouletého dítěte s mluvním projevem dospělých vidíme u dítěte významnou převahu využití substantiv (50 % slovníků) než u dospělých (13 %). Dále u dítěte výrazně převažuje využití sloves (25 %). U dospělého člověka je rozložení dalších druhů

(slovesa, zájmena, částice a spojky) podobné ($\pm 15\%$). U dítěte pozorujeme minimální použití spojek a částic, což je přirozené v závislosti na jeho úrovni syntaxe. (Průcha, 2011)

Se vzrůstajícím věkem se mění zastoupení slovních druhů v řeči. Již jsme uvedli, že se nejprve v dětské řeči objevují podstatná jména, citoslovce (*onomatopoeia*) a později slovesa. Mezi 2. a 3. rokem začíná využívat více přídavných jmen a postupně i osobní zájmena. Nejpozději začíná používat číslovky. Po 4. roce již dítě používá všechny slovní druhy. Rozšiřování slovní zásoby postupuje v souladu s rozvíjejícími se komunikačními potřebami dítěte. (Lechta, 1993; Průcha, 2011)

Mezi druhým a třetím rokem začíná dítě postupně skloňovat a používat slovesnou konjugaci (časování). Nejdříve se ustaluje kategorie rodu, potom čísla a nakonec pádů. Až po třetím roce diferencuje množné a jednotné číslo. Obtížnou oblastí je také stupňování přídavných jmen. (Lechta, 1993)

Sovák (in Lechta, 1993) vysvětluje proces učení se gramatickým formám z hlediska reflexní teorie. Dítě se je učí správně používat analogickým transferem. Dítě například slyší spojení: *zelený* → *zelenější* a analogicky (a logicky správně, i když gramaticky špatně) utvoří spojení: *dobrý* → *dobřejší*. Je to příklad tzv. *fyzilogických dysgramatizmů*, které jsou přirozeným jevem v řeči dětí do 4 let.

Podrobný a komplexní popis vývoje dětské gramatiky u českých dětí nalezneme u Pačesové v monografii *Řeč v raném dětství*⁸, která je založena na dlouhodobém sledování řeči jednoho dítěte od prvních verbálních projevů až do pěti let věku a na příležitostném sledování asi 100 dětí ve věku od 2 do 6 let v mateřských školách a rodinách.

1.3.4 Foneticko-fonologická rovina

Úspěšné čtení předpokládá osvojení jazyka v raném věku. Dalším předpokladem je rozvoj fonetických a fonologických schopností. Ty jsou také do určité míry podmíněny úspěšným osvojením jazyka, ale zároveň se jedná o speciální dovednosti, které mohou být relativně nezávislé na celkových jazykových schopnostech. (Seidlová Málková, Smolík, 2014a)

Základem názvu obou lingvistických věd je řecké slovo *foné* – hlas, zvuk. (Seidlová Málková, Smolík, 2014a) **Fonetika** se zabývá zvukovými vlastnostmi lidské řeči. Věnuje se tvoření hlásek a jejich vnímání sluchem, případně zrakem, zabývá se spojováním hlásek v hláskové řady a jejich změnami při realizaci promluvy. **Fonologie** se věnuje fonologickým

⁸ PAČESOVÁ, J. *Řeč v raném dětství*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1979.

pravidlům pro používání a organizaci hlásek ve slově. Zabývá se fonémy, nejmenšími jednotkami řeči, které nenesou význam, ale mají schopnost význam rozlišit - přidáním, vynecháním, nahrazením, přemístěním fonému. (Valenta a kol., 2015)

Vývoj fonetických schopností

Ve srovnání s ostatními rovinami můžeme počátky vývoje foneticko-fonologické roviny sledovat až do období těsně po narození. (Lechta, 1993) O vývoji výslovnosti můžeme mluvit při přechodu z pudového žvatlání na žvatlání napodobující. Výslovnost se vyvíjí od zvukově nejjednodušších artikulačních struktur až ke zvládnutí hláskoslovného systému jazyka. (Bytešníková, 2007) Výslovnost se zdokonaluje v závislosti na schopnosti **fonematické diferenciace** (schopnosti rozlišovat jednotlivé fonémy sluchem) a **motorice artikulačních orgánů**. Vyslovit správně určitý zvuk vyžaduje vědomí, na kterém místě artikulačního traktu se zvuk tvoří, které artikulační orgány se na tom podílejí a jakým způsobem. To, co dítě vysloví, jsou jednotlivé hlásky daného jazyka – akusticko-artikulační jednotky. Ty tvoří tzv. fonetický systém jazyka, který se ale plně s fonologickým nepřekrývá. (Marková, 2016) Pro další účely této práce není nutné tuto oblast více popisovat, proto již uvádíme pouze orientační tabulku (*Tabulka 2*) vývoje výslovnosti dle Škodové, Jedličky (2007), kterou využijeme v praktické části této práce.

Věk (roky dítěte)	Vývoj artikulace
1 – 2,5	P B M, A E I O U, D T N, L
2,5 – 3,5	AU, OU, FV, H CH, K G
3,5 – 4,5	BĚ, PĚ, VĚ, MĚ, Ď Ť Ň
4,5 – 5,5	Č Š Ž
5,5 – 6,5	C S Z, R
6,5 - 7	Ř, diferenciace tupých a ostrých sykavek

Tabulka 2: Orientační tabulka vývoje výslovnosti (Škodová, Jedlička, 2007)

Vývoj fonologických schopností

Současné psychologické poznatky ukazují, že kognitivní procesy zodpovědné za zpracování zvuků mluvené řeči výrazně ovlivňují nejen porozumění mluvenému jazyku, ale i vývoj čtení a psaní. (Seidlová Málková, Smolík, 2014a)

Fonémy, které tvoří tzv. fonologický systém, si dítě osvojuje během předškolního období. V jeho průběhu dítě uplatňuje tzv. fonologické procesy. S jejich pomocí si dítě zjednodušuje cílová slova, která jsou pro něj ještě náročná, a přizpůsobuje je svým možnostem. Můžeme je rozdělit do třech velkých skupin:

V první jsou procesy, kterými zjednodušuje strukturu slova (*strom* → *tom*), vynechává nepřízvučnou slabiku (*voda* → *vova*) nebo tu stejnou zopakuje (*voda* → *vovo*). Druhá skupina tvoří substituční procesy, při kterých dochází k záměně hlásek (*ryba* → *jiba*, *káva* → *táva*). Poslední skupinu tvoří asimilační procesy, ke kterým dochází pod vlivem jiných, nadcházejících zvuků ve slově. Při sykavkové se ostré mění za tupé, R je zaměňováno za L, apod. (Marková, 2016)

Fonologické zpracování

„Fonologickým zpracováním se označují procesy zpracování zvuků mluveného jazyka, které souvisejí s tvorbou zápisu jazyka (čtení a psaní) nebo s mluveným projevem (poslouchání a mluvený projev).“ (Seidlová Málková, Smolík, 2014b, s. 13) Mnoho zahraničních i tuzemských studií ukazuje, že z úrovně fonologického zpracování u dětí předškolního věku můžeme usuzovat na úroveň jejich počátečního čtení a psaní. Deficity v této oblasti jsou také považovány za příčinu některých forem čtenářských obtíží dítěte. Odborníci popisují tři druhy fonologického zpracování, které úzce souvisí s rozvojem čtení a psaní: **fonologické povědomí**, **rychlé jmenování**⁹ a **fonologická paměť**¹⁰. Zelinková, Axelrood a Mikulajová (2011) rozdělují fonologické schopnosti na fonologické uvědomování, rychlé souvislé pojmenování, verbální krátkodobou paměť a rychlost artikulace.

Krátkodobá verbálně-akustická a pracovní paměť predikují rozvoj slovní zásoby dítěte a schopnost učit se nová slova. Rychlé souvislé pojmenování vypovídá o dynamice psychických procesů a přepínání mezi zvukovou a vizuální modalitou. (Kapalková, Vencelová, 2016)

⁹ „dovednost, která vyžaduje velmi pohotové vyvolávání fonologických informací z dlouhodobé paměti.“ (Seidlová Málková, Smolík, 2014b, s. 14)

¹⁰ „fonologické kódování informací pro potřeby dočasně uložené v pracovní či krátkodobé paměti.“ (Seidlová Málková, Smolík, 2014b, s. 14)

Fonologické povědomí je „*schopnost rozpoznávat a manipulovat dílčí zvuky, které utvářejí slova, a to na úrovni různě velkých lingvistických jednotek.*“ (Goswami in Seidlová Málková, Smolík, 2014a, s. 101) Nepředpokládá znalost písmen, ale znalost dítěte uvědomovat si akustickou formu mluvené řeči a umět přitom vyčlenit sluchem slova ve větách, slabiky ve slovech, poté i hlásky ve slovech apod. (Zelinková, Axelrod, Mikulajová, 2011) Seidlová Málková, Smolík (2014a) mluví o rozložení na slova, slabiky a v rámci slabiky na menší jednotky - *prétury* a *slabičná jádra*.

Někteří autoři při definování vyzdvihují, že jde o uvědomovanou kognitivní dovednost. Například Stanovich (in Zelinková, Axelrod, Mikulajová, 2011, s. 368) ho definuje jako „*vědomý přístup k fonémové úrovni proudu řeči a určitou schopnost kognitivně manipulovat s reprezentacemi na této úrovni.*“

Pro pozdější vývoj gramotnosti doporučuje Seidlová Málková, Smolík (2014a) rozlišovat tzv. implicitní a explicitní dovednosti fonologického zpracování. Schopnosti, které dítě zvládá více méně samo, nazýváme implicitní. Patří sem úlohy na zkoušku krátkodobé slovní paměti a rychlého jmenování. Naopak explicitní dovednosti vyžadují od dítěte zamyslet se nad zvukovou stavbou slova – řadíme sem úlohy na izolaci iniciální hlásky ve slově, přemísťování hlásky ve slově apod.

Schopnost *fonemického povědomí* zvýrazňuje jednu z fází kontinua rozvoje fonologického povědomí, v níž je dítě schopno rozpoznávat a manipulovat se základními stavebními jednotkami slova, fonémy. Tato schopnost byla výzkumy doložena již u dětí předškolního věku, tedy dříve, než se formálně začnou učit písmena. (Seidlová Málková, Smolík, 2014a)

Zelinková, Axelrod, Mikulajová (2011, s. 369) popisují vývoj fonologického uvědomování v těchto stádiích. Období okolo tří let označují jak „ucho pro rýmy“. Později si dítě začíná uvědomovat segmenty řeči, rýmy a aliteraci ve slovech. V předškolním věku zvládá rozdělit slova na slabiky. Na jeho konci vyčlenit všechny fonémy ve slově. Až ve škole se vlivem čtení a psaní u dítěte rozvíjí schopnost složitější manipulace s fonémy ve slovech (jejich vynechávání, nahrazování apod.).

1.3.5 Pragmatická rovina

Poslední z jazykových rovin učí dítě používat poznatky z předchozích rovin v sociální interakci a komunikaci. (Marková, 2016) Je možné vytvořit gramaticky a obsahově zcela správnou větu, ale pokud její použití bude pragmaticky zcela nevhodné, nepovede k dosažení komunikačních cílů. (Seidlová Málková, Smolík, 2014a) Člověk, jako komunikační partner, musí být schopen zvládat roli produktora a recipienta, řídit téma rozhovoru (pokračovat v tématu, ukončit ho a zavést nové) a také uvědomit si případný problém v komunikaci a opravit ho. (Marková, 2016)

Počátky vývoje komunikačních dovedností se většinou vztahují k dětem ve věku 18 měsíců. Ale již od 8. – 9. měsíce můžeme sledovat jejich náznaky v podobě předřečových projevů – gest a vokálních signálů. (Slančová, 2008) Kapalková (2016) uvádí dva typy prvních záměrných gest dítěte. Jsou to **protoimperativní** gesta, kterými dítě získává pozornost dospělého, aby dosáhlo předmětu, a **protodeklarativní** gesta znamenající získávání pozornosti dospělého prostřednictvím předmětu. Gesta umožňují dítěti záměrně komunikovat ještě před osvojením jazyka a zároveň jsme díky nim schopni predikovat další jazykové schopnosti dítěte.

Model Laheyové

Bloomová a Laheyová (in Lechta, 2003) považují pragmatiku za jednu ze třech základních dimenzí jazyka (další jsou obsah a forma). Má 3 nejdůležitější aspekty: komunikační **funkce**, **kontext** a **řeč**. Na základě modelu Laheyové můžeme **vývoj pragmatiky** dítěte charakterizovat následovně:

V období **do 3 a půl roku** dítě komunikuje s cílem usměrnit chování druhých, získat předměty, upozornit na sebe, přidat se k určité aktivitě apod. Komunikuje „tady a teď“, nepřemýšlí nad budoucností či minulostí. Uvědomuje si posluchače, ale nepřizpůsobuje se mu. V případě, že je požádáno, aby v řeči něco upravilo, pouze zopakuje totéž.

Během dalšího vývoje **do 4 let** dítě začíná více komunikovat s okolím, i když stále ještě komentuje události pro sebe, interpersonálně. Objevují se otázky „Co? Proč? Kde“, které mohou sloužit spíše k získání pozornosti než informace. Dítě začíná hovořit o bezprostřední minulosti a nejbližší budoucnosti. Hovoří více spontánně a začíná rozhovor. Během konverzace je schopno navázat na předchozí informaci. Objekty, které jsou označeny v předchozí větě, již označí zájmenem a v průběhu dialogu správně zaměňuje zájmena *já/ty*.

Před nástupem do školy (do 6 let) je dětský projev souvislý, gramaticky správný a srozumitelný. Dokáže formulovat mnoho otázek, které jsou reakcí na předcházející výrok dospělého, a také se jimi dožaduje jeho vysvětlení. Je schopné popsat a komentovat události, které dospělému nejsou známy. Řeč je spontánní a v návaznosti na předchozí konverzaci se vyjadřuje podřadnými větami.

Bohužel rozsah této práce nedovoluje podrobně zde tuto oblast popsat, ale pro rozšíření povědomí o této problematice doporučujeme kapitolu *Osvojování komunikační kompetence a charakteristiky dětské komunikace* (Průcha, 2011), kde autor zmiňuje mnoho zajímavých studií.

1.4 Poruchy jazykového vývoje

Tato práce není svým zaměřením primárně orientovaná na tuto oblast, proto rozsah této obsáhlé problematiky bude spíše informativní.

„*O narušeném vývoji jazyka mluvíme v situaci, kdy jazykové komunikační schopnosti dítěte výrazně zaostávají za úrovní očekávanou podle věku dítěte.*“ (Seidlová Málková, Smolík, 2014a, s. 145) V tomto případě nejčastěji mluvíme o specificky narušeném vývoji jazyka (*specific language impairment – SLI*). V české terminologii převažuje termín **vývojová dysfázie**.

1.4.1 Dysfázie

Definice

Specificky narušený vývoj řeči bychom mohli charakterizovat jako narušení struktury a systému jazyka zasahující v různé míře jednu nebo více rovin komunikační schopnosti. Může dominovat jako samostatný symptom, nebo je symptomem přidruženým a stává se tzv. symptomatickou poruchou řeči. (Mikulajová, Rafajdusová, 1993)

Všechny definice vycházejí z nutnosti vyloučení narušení intelektových funkcí. Proto je příhodnější využití termínu narušení vývoje jazyka nežli řeči. Verbální i neverbální složka intelektu je do určité míry nezávislá, tudíž jazykové schopnosti mohou být narušeny, aniž by byl narušen intelekt obecně. (Seidlová Málková, Smolík, 2014a)

SLI bývá někdy zaměňováno za opoždění ve vývoji jazyka. Stejně jako u dysfázie děti na začátku vykazují opoždění v expresivní řeči, které ale během vývoje poměrně rychle dohánějí. Na rozdíl od dětí s dysfázií, u kterých dochází nejen k vývojovému opoždění, ale také k narušení vztahů mezi jednotlivými komponenty jazykového systému. (Seidlová Málková, Smolík, 2014a)

Dělení

Známa klasifikace Rapinové a Allenové (in Mikulajová, 2009) popisuje syndromy narušeného vývoje řeči u dětí podle toho, jaké poruchy jazykových schopností dominují v klinickém obraze:

Při těžké poruše sluchové percepce a zpracování verbálních podnětů mluvíme o **verbální akustické agnozii**. Je při ní těžce narušeno vnímání, porozumění i produkce řeči. Mluvená řeč buď není vybudovaná vůbec, nebo jen v omezené míře. Pochopení významu neverbální komunikace, např. gest, je dobré.

Pokud má dítě tzv. **fonologicko-syntaktický syndrom**, vyznačuje se především nesprávnou výslovností a neplynulou řečí. Narušená je morfologicko-syntaktická rovina, kdy dítě používá nesprávné koncovky při skloňování, časování, vynechává předložky, spojky a příslovce. Recepce řeči je lepší než exprese.

Naopak u **lexikálně-syntaktické poruchy** je výslovnost bez nápadností. Objevují se ale těžkosti s hledáním slov a formulováním souvislé řeči, zejména při vyprávění příběhu a při konverzaci. Převažují krátké věty s jednoduchou gramatikou. Narušeno bývá i porozumění.

Porucha pragmatické roviny zasahuje celý jazykový systém. Označujeme ji jako **sémanticko-pragmatický syndrom**. Děti s tímto syndromem bývají mnohomluvné, ale jejich produkce často není koherentní a neodpovídá situaci. Mají problémy porozumět diskurzu, reagují nepřiměřeně a nevhodně. Také mívají problémy v porozumění některých sociálních situací. Někdy tato porucha bývá mylně zaměňována za poruchu autistického spektra.

U posledních dvou typů nemají děti problém v porozumění řeči. Pragmatická stránka není narušená a je u nich zjevná snaha o komunikaci.

Při **deficitním fonologickém programování** je mluva dítěte obtížně srozumitelná. Je tomu tak i při **verbální dyspraxii**, kde je ale narušeno motorické plánování řeči, které probíhá v korových oblastech mozku. Dítě mluví s námahou, je narušena tvorba hlásek, objevují se deformace slov a promluvy jsou krátké. Často se objevují oromotorické obtíže a těžkosti v realizaci neřečových orálních pohybů.

Odras dysfázie v jazykových rovinách

Jak již bylo řečeno, u jedinců se specificky narušeným vývojem řeči se toto narušení individuálně odráží ve struktuře jazykového systému. V **morfologicko-syntaktické** rovině se objevuje nerovnoměrné užití slovních druhů, kdy ve velké míře nad ostatními převládají

podstatná jména. (Lechta, 1990). Zatímco u intaktních dětí s růstem slovní zásoby klesá množství dysgramatismů v řeči, u dětí s SLI je to naopak. (Spirovová in Lechta, 1990). Během percepce řeči nedostatečně chápou složitější stavbu věty a gramaticko-syntaktických struktur. Je to i jeden z důvodů proč tyto děti nerady poslouchají čtené pohádky. V oblasti jazykového citu bývá nejproblematictější odvozování ženského rodu substantiv z mužského a naopak. U méně používaných podstatných jmen bývá problematické určení jejich rodu a také doplnění ve správném pádu do věty. (Mikulajová, Rafajdusová, 1993) Spíše než syntaktickými pravidly se řídí svými aktuálními potřebami, a proto slova s větší důležitostí kladou na první místo ve větě. (Lechta, 1990) Děti užívají krátké jednoduché věty, okolo pátého roku věku jsou některé z nich stále ve stadiu jednoslovné věty. Větné členy se zdají jakoby náhodně seřazené za sebou. Ze spojek používají většinou jen *a*. (Mikulajová, Rafajdusová, 1993)

V oblasti **lexikálně-sémantické** roviny můžeme zaznamenat snížený rozsah slovní zásoby, kdy pasivní slovník velmi výrazně převažuje nad aktivním. (Lechta, 1990). Při používání slov do nich děti vkládají všeobecný a často nediferencovaný význam, chybně zaměňují slova s příbuzným významem na základě hláskové, slabičné nebo významové podobnosti. (Spirovová in Lechta, 1990) Nerozumí strukturám vyjadřující množství, obsahující stupňování, prostorovým vztahům a porovnání velikosti předmětů. (Mikulajová, Rafajdusová, 1993)

Foneticko-fonologická rovina je příznačná typickými dysfatickými deficity, což je nerozlišování fonologických opozic tvrdé-měkké, znělé-neznělé a krátké-dlouhé hlásky (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Problematická je oblast sluchové analýzy a syntézy. Deficity v této oblasti vedou k pozdějším problémům ve čtení a psaní. Artikulace ve spontánní řeči je výrazně horší než při opakování předříkaných slov. Častým problémem je samohláskové dyslálie, neměkčení hlásek *t'*, *d'*, *ň*, sigmatismus a rotacismus a specifické asimilace. (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Podle Kutálkové (2009) dítě umí skoro všechny hlásky správně vyslovit jako přírodní zvuk, ale složit je do slova nedokáže. Tím je jeho výslovnost velmi nápadná.

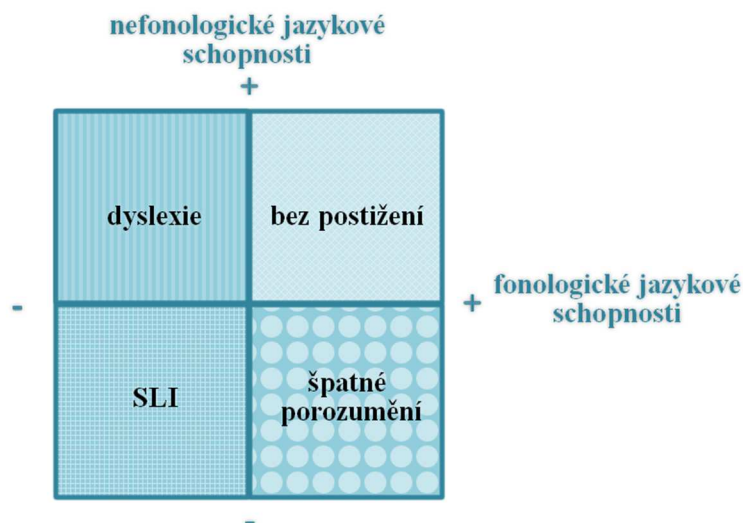
V **pragmatické** rovině pozorujeme malou aktivitu během komunikace. Děti nečekají na odpověď, nejsou dobrými partnery v komunikaci. Při popisu tematického obrázku se tyto děti potýkají s chudou slovní zásobou, trpí nedostatkem iniciativy a aktivity. Hlavně z důvodu neschopnosti vytvořit si vnitřní schéma povídání jim dělá potíže samostatný souvislý projev. Je nutné je k projevu neustále povzbuzovat a využívat nápomocné otázky. (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

Richterová, Málková¹¹ srovnávaly čtenářský vývoj 67 dětí s vývojovou dysfázií ze speciálních a základních škol s 253 běžně se vyvíjejících dětí ze základních škol. Výsledky poukazují na významně slabší výkony dětí s SLI v prvních ročnících pouze v oblasti porozumění jazyku, konkrétně v úloze porozumění slyšenému textu. Ve čtvrtém ročníku se významné rozdíly objevují ve prospěch běžně se vyvíjejících dětí ve všech administrovaných čtenářských úlohách – tedy tam, kde je hodnocena přesnost čtení i porozumění čtenému.

1.4.2 Dysfázie a dyslexie

Specificky narušený vývoj jazyka a dyslexie jsou společné vývojové poruchy, které mají vážný vliv na vzdělávací a psychosociální stránku dítěte. Mnoho let byly tyto poruchy pojímány separovaně. Zájem o dysfázii měli především logopedové a o dyslexii pedagogové a psychologové. V 60. letech byla dyslexie chápána jako porucha vizuální percepce. O třicet let později výzkum ukázal, že tyto děti mají především fonologické deficity. Ve stejné době probíhaly výzkumy, které upozornily na problémy v auditivní percepci a fonologických procesech u jedinců s SLI. Postupně začali odborníci pochybovat o přísném rozdělení těchto dvou poruch a začali uvažovat o jejich vzájemných souvislostech. Motivem ke sloučení těchto poruch byly jejich společné jazykové deficity ve fonologických procesech. Nyní začínají být tyto poruchy považovány za rozdílné projevy stejného základního problému, které se odlišují pouze svojí závažností nebo vývojovými stádii. V současné době se běžně mezi autory pro tyto poruchy používá pojem *language learning impairment*. Bishop a Snowling (2004) polemizují, že toto zaměření podceňuje vliv sémantických a syntaktických deficitů, které jsou u jedinců s SLI rozšířeny, a které ovlivňují porozumění čtenému a narušují dosáhnutí plynulého čtení. (Bishop, Snowling, 2004)“

¹¹ Richterová, E., Seidlová Málková, G. (2016). Čtenářské profily dětí s vývojovou dysfázií ve srovnání s typicky se vyvíjejícími vrstevníky. *E-psychologie*, 4(10), 9-23. Dostupné na: http://e-psycholog.eu/pdf/richterova_seidlovamalkova.pdf



Obrázek 1: 2D model vztahu mezi dyslexií a SLI (Bishop, Snowling, 2004)

Bishop a Snowling (2004) chtěli předložit komplexnější model vztahu mezi těmito dvěma poruchami. Vytvořily tzv. **dvojdimenzionální model vztahu mezi dyslexií a SLI**. Podle něho mohou být nezávisle na sobě narušeny fonologické schopnosti a schopnosti sémantické, které řadí společně se syntaktickými do nefonologických jazykových schopností. Jak je patrné z *Obrázku 1* – typičtí dyslektici mají narušeny pouze fonologické procesy. Děti s SLI mají narušeny jak schopnosti fonologické, tak i nefonologické. Pokud jsou narušeny pouze sémantické procesy, může být výsledkem profil tzv. opožděných čtenářů, kteří špatně rozumí čtenému textu, i když nemají problém s dekodováním fonologické struktury. (Seidlová Málková, Smolík, 2014a)

Fonologické i nefonologické procesy hrají významnou roli ve čtenářském vývoji dítěte. (Bishop, Snowling, 2004) „*Ve školním věku dochází velice často k transformaci projevů specificky narušeného vývoje řeči do specifických vývojových poruch školních dovedností.*“ (Arthur, Bishop in Vitásková, 2005, s. 44)

1.4.3 Dyslexie

U předškolního dítěte zpravidla neuvažujeme o existenci dyslexie jako takové, ale mnoho dětí, které vykazují problémy s vývojem mluveného jazyka, může mít později problémy i se čtením. (Seidlová Málková, Smolík, 2014a)

Definice

Jeden ze zakladatelů péče o dyslektiky, prof. Zdeněk Matějček (1995) stručně shrnuje definici dyslexie, jako specifickou vývojovou poruchu čtení, která je charakterizována neschopností naučit se číst při běžném výukovém vedení, inteligenci i dostatečné sociokulturní příležitosti.

Tradičně se ve spojení s dyslexií hovoří pouze o poruše čtení. Je třeba si uvědomit, že čtení i psaní jsou procesy, které spolu úzce souvisejí, tudíž se dyslexie projevuje i v grafické stránce. (Seidlová Málková, Smolík, 2014a) K přesnému znění tedy uvedeme ještě jednu definici, kterou uvádí Mezinárodní dyslektická společnost¹² (2012): *„Dyslexie je specifická porucha učení neurologického původu. Je charakterizována problémy s přesným a/nebo plynulým rozlišováním slov, špatným pravopisem a zhoršenou schopností dekodovat. Obtíže bývají důsledkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často nečekaný vzhledem k ostatním kognitivním schopnostem a k dobrému vnímání efektivní výuky ve třídě. Sekundární následky mohou být potíže s porozuměním psaného textu nebo snížený zážitek ze čtení, který může bránit růstu slovní zásoby i dalších znalostí.“*

Příčiny

Dyslexie je porucha, pro kterou existují rizikové genetické předpoklady. Neexistuje jeden „gen dyslexie“. V současných výzkumech bylo ověřeno, že z hlediska vzniku dyslexie jsou nejrizikovější páry chromozomů č. 6, 18, 15, 1, 2, 3 a 7. U chlapců je pětkrát větší pravděpodobnost výskytu dyslexie. (Zelinková, 2008) Hulme, Snowling (in Seidlová Málková, Smolík, 2014a) uvádí, že až u 40 % chlapců a 18 % dívek, kteří mají rodiče s dyslexií, se tato porucha také projeví. Rozvoj dyslexie je ale třeba chápat jako spolupůsobení genetických předpokladů a sociokulturních faktorů, výchovy a vzdělávání. Vývoj jazykových schopností, které jsou klíčové pro schopnost číst a psát, závisí na působení dalších osob v prostředí dítěte a na podnětnosti a bohatosti jazykového prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. (Seidlová Málková, Smolík, 2014a, Zelinková, 2008) Zelinková (2008) mezi hlavní příčiny řadí dědičnost, neuropsychický vývoj, hormonální změny, biochemické změny a dle nové hypotézy i chronický zánět středního ucha.

¹² International Dyslexia Association (IDA)

Teorie vzniku dyslexie

Mezi teorie vzniku dyslexie řadíme teorii fonologickou, magnocelulární a cerebelární. Pro potřeby této práce si popíšeme pouze první z nich:

Fonologická teorie

Tuto teorii zformulovala *Isabelle Libermanová* (in Jošt, 2011), která postřehla, že tzv. inverze¹³ písmen a slabik při čtení a psaní, nemusí být u dyslektiků tak časté a specifické. Navrhla, že obtíže u dyslektiků by se daly lépe vysvětlit jazykově než vizuálně – jádrem problému je tzv. fonémové uvědomění. Fonémy představují abstraktní jednotky jazyka. Když si dítě osvojuje řeč, učí se zvukovým celkům – slovům, a k těm má přiřazen vždy určitý význam. Foném je pouhým zlomkem a sám o sobě nenesení žádný význam. Dle Libermanové se dítě fonémy neučí a také až do nástupu do školy je nepotřebuje. Schopnost fonémového uvědomění začne potřebovat v momentě, kdy se začne učit číst. V naší abecedě má většina fonémů vždy jeden grafický znak. Při čtení musí dítě odlišit daný grafém od všech ostatních a poté k němu přiřadit správný foném – ozvučit ho. Jedná se o tzv. grafém-fonémovou korespondenci. Jelikož má dyslektik obtíže v rozpoznávání fonémů ve zvukových celcích slov, není schopný se v grafém-fonémové korespondenci orientovat. A špatným fonologickým klíčem není schopen odhalit význam, který je ukryt v grafické podobě slova. (Jošt, 2011)

Libermanová také přispěla k objasnění role krátkodobé paměti při čtení. Ta slouží k uchování informací po několik vteřin či minut, a následně vše nepotřebné smaže. Libermanová rozlišila krátkodobou paměť pro jazyk (verbální složku) a pro nejazykové podněty (složka neverbální). U dyslektiků nalezla problémy především ve verbální části. Tento nálezkorespondoval s její teorií o fonémovém uvědomění, podle které je neschopnost zpracovávat zvukovou stránku jazyka jádrem obtíží. (Jošt, 2011)

Projevy dyslexie

Charakteristickými znaky jsou obtíže v oblasti fonologického povědomí, slovní paměti a rychlosti fonologického zpracování. Typicky se dyslexie objevuje společně s dalšími poruchami v oblasti jazykového vývoje, koncentrace, motorické koordinace či matematických schopností. (Seidlová Málková, Smolík, 2014a)

¹³ zrcadlové záměny

Problémy krátkodobé verbálně-akustické paměti jsou zřetelné při problémech s dekódováním grafémů na fonémy. Dítě řetězec fonémů nepodrží v paměti natolik dlouho, aby je spojilo do slov. (Zelinková, Axelrood, Mikulajová, 2011)

Mezi hlavní projevy většina autorů řadí: výrazně pomalejší tempo čtení, chybovost v psaní, v oblasti fonemického povědomí, obtíže v oblasti rychlého souvislého pojmenování, fonologické paměti a porozumění čtenému.

Žlab, Šturma, Šotolová (in Zelinková, Axelrood, Mikulajová, 2011) u dyslektických dětí popsali tzv. **specifický logopedický nález**, který zahrnuje artikulační neobratnost a specifické asimilace v mluvené řeči.

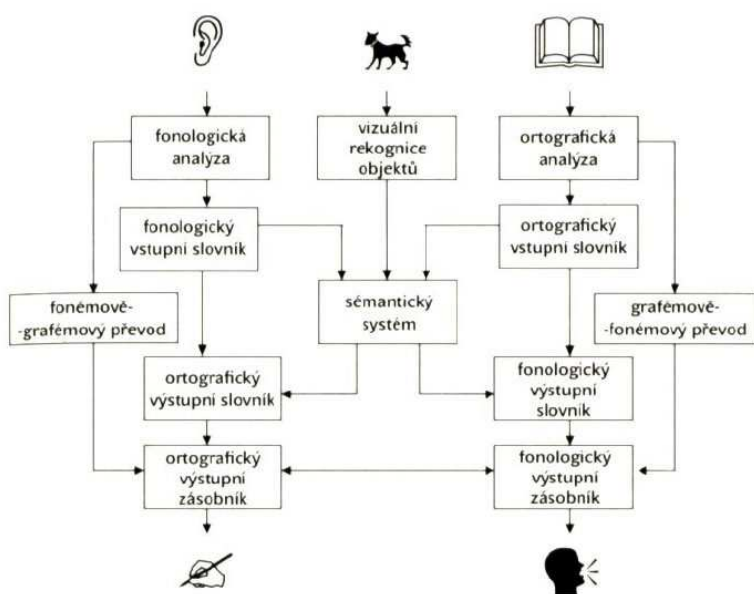
2 Čtení

Ruský psycholog D. B. Elkonin (in Seidlová Málková, Smolík, 2014a), jako jeden z prvních odborníků, upozornil na význam jazykových schopností dítěte pro rozvoj čtení. Čtením rozumíme schopnost pohotově rozpoznávat jednotlivá slova (dekódovat zápis slov) a dekodovanému textu porozumět. Dovednost číst tedy vyžaduje osvojení fonemického povědomí a znalost písmen abecedy.

2.1 Proces čtení

Čtení je ucelený proces. Čtenář nejprve musí získat motivaci ke čtení. Dále musí být schopen zaměřit pozornost na text, který chce číst. Musí zřetelně vidět tvar písmen, aby mohl být přenesen do mozku. Když oči začnou přejíždět zleva doprava po jednotlivých písmenech, ve stejném okamžiku skládáme řetězce písmen do slov, ty do slovních obrátů a nakonec vše do vět. Náš mozek musí umět rozlišit písmena, i když jsou vytištěna neobvyklým typem písma. (Selikowitz, 2000)

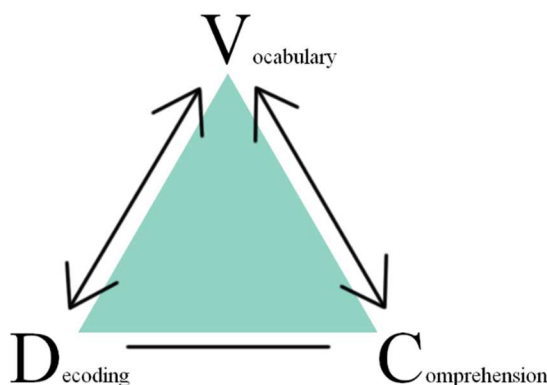
Karlík et al. (2002, s. 103) definuje čtení jako „*vnímání psané formy jazyka, rozumění psanému textu.*“ Ve slovech „*vnímání*“ a „*rozumění*“ je obsaženo hned několik procesů: nejprve dochází k vizuální percepci a rekognici písmen. Následně je nutná konverze písmen do zvuků a grafémů do fonémů. Tím se přesouváme z ortografie do fonologie. Nakonec je nutná syntéza fonémů na slova. (Kapalková, Vencelová, 2016) K objasnění procesu čtení můžeme využít **kognitivně-neuropsychologický model jazykových procesů** (Obrázek 2).



Obrázek 2: Kognitivně-neuropsychologický model jazykových procesů (Cséfalvay et al., 2007)

Kognitivní neuropsychologie se snaží zmapovat tzv. **funkční architekturu mentálních procesů**. Vysvětluje, jaké komponenty (moduly) danou kognitivní funkci tvoří a jaký je průběh informace mezi těmito moduly. Při čtení slov můžeme využít tři cesty. Zejména u zručných čtenářů se tyto cesty používají interaktivně. Většinu slov čteme lexikálně-sémantickou cestou a u nových, méně známých slov, se opíráme o grafémově-fonémový převod. U lexikálně-sémantické se po analýze grafémů daného slova ve slovníku vyhledává jeho grafická reprezentace, která později aktivuje jeho reprezentaci sémantickou. Pokud čteme nahlas, proces pokračuje do výstupního slovníku, kde se vyhledává fonologická reprezentace. Ta se podrží ve fonologickém výstupním zásobníku a mezitím proběhne příprava a program pro řečový výstup. Při čtení bez porozumění jsou napsaná slova vyhledána v ortografickém vstupním slovníku, ale obcházejí sémantický systém a přímo aktivizují fonologický výstupní slovník. Pokud čteme pseudoslova nebo slova neznámá, opíráme se o grafémově-fonémový převod. (Cséfalvay et al., 2007)

Perfetti (2010) popisuje zlatý trojúhelník čtenářských dovedností. „DVC“ trojúhelník propojuje kognitivně-lingvistické komponenty dekodování (*Decoding*), slovník (*Vocabulary*) a porozumění (*Comprehension*). Trojúhelníkový model má za úkol naznačit vzájemné vztahy mezi základními jednotkami (*D*, *V*, *C*), které jsou centrálními schopnostmi čtení. Dekodování slov vede k jejich porozumění, ale ne přímo. K porozumění slovům nejprve potřebujeme využít slovník. Proto model nenaznačuje vztah mezi dekodováním a porozuměním. Abychom dospěli k levému či pravému vrcholu trojúhelníku je nutné zprostředkování slovníku, který k informaci přidá význam dekodovaného slova. Musíme tedy znát význam slova, aby došlo k porozumění. Pokud slovu rozumíme a chceme ho dekodovat, opět musíme pracovat s naším slovníkem.



Obrázek 3: Zlatý „DVC“ trojúhelník (Perfetti, 2010)

2.2 Vývojová stadia čtení

Jean Piaget (in Chaloupka, 1995) kdysi řekl, že naučit se číst, psát a mluvit je mnohem náročnější než vystudovat univerzitu. Nemyslel svá slova doslovně, spíš chtěl vyjádřit své přesvědčení o důležitosti počátků rozvoje člověka. Schopnost naučit se číst je jedna z nejzásadnějších změn v připravenosti přijímat okolní svět.

Mnoho autorů se zaměřuje na vývoj čtenářských dovedností a pojímají v něm různě obsáhlé časové úseky vývoje dítěte. Pro potřeby naší práce jsme vybraly vývojová stadia harvardské psycholožky **Jeanne Sternlicht Chall**.

2.2.1 Stadium 0: Předčtenářské období

Chall (1983) toto období také nazývá jako období *pseudočtení* a zahrnuje sem děti od 6 měsíců do 6. roku života. Dítě v tomto období „předstírá“ čtení knihy tím, že si ji prohlíží, listuje jí, sleduje obrázky, učí se písmena, hraje si s ní, či pracuje s papírem a pastelkami. (Chall, 1983) Prohlížení knížky dítěti umožňuje seznámit se se světem účinněji a rychleji, než je možné na podkladě osobní zkušenosti. „*Obrázky dávají na malém prostoru knížek takový obzor, který od prvopočátku přesahuje obzor skutečných věcí, které má dítě na dosah a na dohled ...*“ (Havlíková, 1978, s. 23)

Veškeré obrázky v knihách pro dítě představují symboly, které jsou pro něj obrázkovým písmem. Čtení symbolů (vizuálních klíčů) postupně přechází v poznávání symbolů jednotlivých písmen abecedy. (Homolová, 2013)

Osvojování řeči v předškolním věku je spojeno se sluchovou perpcí kratších prozaických útvarů (např. říkadla). Herní a kreativní přístup ke slovesnosti je nejpřirozenějším východiskem čtenářství. Nejde pouze o to, aby dětem bylo čteno, ale stejně důležitý je tzv. smysluplný rozhovor s dítětem. Nejlepší říkadla nabízí samy experimentaci s řečí – s její intonací, rytmem, zvukomalbou. (Chaloupka, 1989)

Anderson (1993) uvádí jednotlivé schopnosti čtení, které se u dětí ve věku od 4 do 7 let rozvíjí v typické posloupnosti.

1. Dítě zvládá knihu otočit správnou stranou nahoru.
2. Otáčí několik listů zároveň.
3. Pojmenovává a ukazuje na jednodušší obrázky.
4. Vyžaduje si zopakování příběhu.
5. Na čtení se podílí říkáním slov a vět.
6. Známou knihu recituje a snaží se tak „číst“ z hlavy.

7. Snaží se číst z ilustrací.
8. Některá slova začíná číst zrakem.
9. Začíná pojmenovávat písmena jednoduchých slov.
10. Spojuje písmena ve slova.
11. Dítě čte jednoduchá slova.

Linnea C. Ehriová (in Seidlová Málková, Smolík, 2014a) sestavila tzv. **stadiální model vývoje čtení a psaní** na základě popsání změn kvalitativních proměn vztahu fonemického povědomí a znalosti písmen. První stadium je *logografické*, ve kterém se dítě opírá o schopnost pamatovat si vzhled napsaných slov a pracuje s vizuálními představami vzhledu jednotlivých slov. Kolem pátého roku se jedná o *semialfabetickou* fázi, kdy dítě již chápe existenci vztahu mezi zvuky svého mateřského jazyka a písmeny, která ho reprezentují. Děti si pamatují názvy některých písmen a podle nich pak odhadují, jak se dané slovo čte. V momentě, kdy pro čtení začne využívat fonologické strategie, vstupuje do *alfabetické* fáze čtení.

2.2.2 Stadium 1: Počáteční čtení a dekódování

Z hlediska čtenářského rozvoje nastupuje na počátku školních let druhý kritický bod. Tím prvním byla péče rodičů o řeč dítěte a iniciační role říkadél. V tomto bodě se objevují první čtenářské zkušenosti. (Chaloupka, 1989) Tato fáze trvá během prvního a počátkem druhého roku školy. Dítě se učí vztah mezi písmenem a zvukem, mezi tištěným a řečeným slovem. Dítě je schopné přečíst jednoduchý text obsahující nejpoužívanější a foneticky pravidelná slova. Využívá schopnosti poznávání slov pomocí slabik. (Chall, 1983) V této době je dítě natolik zaměstnáno technikou jak číst, že nemůže myslet na obsah čteného. (Havlíková, 1978) Některé děti mohou své nedostatky ve čtení skrývat kompenzačními mechanismy jako je kontext věty či dobrá paměť. (Seidlová Málková, Smolík, 2014a) Důležité je podporovat dítě v četbě a procvičovat ji. Číst příběhy jednoduché i na vyšší úrovni s cílem rozšiřování slovní zásoby. (Chall, 1983) Kolem šestého a sedmého roku dítě zvládá fonetické a pravopisné klíče, ale čtení stále neprobíhá automaticky – stále podléhá vědomé kontrole a dítě se na ně musí plně soustředit. (Seidlová Málková, Smolík, 2014a) Na konci této etapy většina dětí rozumí až 4 000 a více slovům, ale přečte kolem 600 slov. (Chall, 1983)

Tomuto období se budeme blíže věnovat v další kapitole 2.3 *Počátky čtení ve škole*.

2.2.3 Stadium 2: Utvrzování a plynulost

Do této etapy spadají děti 2. – 3. třídy (ve věku 7 – 8 let). Děti čtou jednoduché a známé příběhy. Čtení je charakterizováno jako správné a s relativně malým úsilím, postupně odpadá koncentrace. Důraz by měl být kladen na rychlost čtení, které usnadňuje přechod ke strategickému čtení. Díky upevnování základních dekodovacích prvků a zrakové slovní zásoby postupně stoupá plynulost četby. Dítě získává kontext ve čteném. Důležité je neustálé rozšiřování přečteného. Díky samostatnosti ve čtení si dítě rozvíjí jazyk a slovní zásobu. Na konci této etapy dítě přečte kolem 3 000 slov a rozumí kolem 9 000 slovům. Dítě rozumí lépe slyšenému než čtenému textu. (Chall, 1983)

„Najde-li o mimořádně pokročilého čtenáře (výjimky najdeme už ve 2. třídě), stává se většina dětí čtenáři až ve 3. - 4. třídě, tedy zhruba mezi devátým a desátým rokem.“ (Havlínová, 1978, s. 7)

2.2.4 Stadium 3: Čtení k učení novému

Tato etapa je rozdělena na 2 fáze. Do první fáze patří děti 4. – 6. třídy ZŠ a do druhé fáze děti 7. – 9. třídy ZŠ. Obě fáze spadají do věkového rozhraní od 9 do 13 let. V tomto období je již čtení využíváno k poznávání nového, získávání nových znalostí, k zakoušení nových zkušeností a učení se novým přístupům. Pro rozvoj čtenářských dovedností by děti v tomto věku měly číst a studovat učebnice, noviny a časopisy, které obsahují nové znalosti a hodnoty, neznámá slova a slovní spojení. Důležitá je následná diskuze, získání odpovědi na otázky a čtení obtížnějšího textu. Na začátku třetí etapy je sluchové porozumění stále efektivnější než porozumění čtenému. Na konci této etapy je kvalita těchto porozumění již podobná těm, kteří čtou velmi dobře. Čtení může být účinnější. (Chall, 1983)

V období prepubescence (6 – 10 let) se pro dítě stává kniha záležitostí nejen poslechovou, ale především získání svých prvních čtenářských zážitků. Dětský vztah ke knize je stále vstřícný, snadno ovlivnitelný a nepříliš komplikovaný. Dítě je stále otevřeno novým podnětům. (Toman, 1999) V tomto období *„dítě chce číst, protože chce vědět, ale chce vědět, protože chce i citově prožívat, a literatura mu to vše plně nabízí.“* (Chaloupka, 1989, s. 90) Proto se toto období nazývá v odborných kruzích **zlatým věkem dětského čtenářství**. (Toman, 1999) *„První čtenářské zážitky dítěte musí být vždy propojeny se zájmem dospělých o ně a s reflexí četby dětí dospělými, s tím, jak dospělí o četbě s dětmi hovoří, jak na ní s dětmi spolupracují.“* (Chaloupka, 1989, s. 90)

2.2.5 Stadium 4: Rozmanitý pohled

Toto období¹⁴ je charakteristické pro věkovou kategorii od 15 do 17 let – v našich tuzemských podmínkách začátek období střední školy. Pro toto období je již typické obsáhlé čtení z široké škály komplexních materiálů jak výkladových textů, tak i různých příběhů. Pro rozvoj osobnosti se doporučuje čtení knih z oboru přírodních i humanitních věd, kvalitní a populární literatury, novin a časopisů a také systematické studium slov a nových slovních spojení. Porozumění čtenému je v tomto období lepší než porozumění slyšenému textu. U slabších čtenářů může být kvalita slyšeného a čteného porozumění stejná. (Chall, 1983)

V období pubescence přichází výrazný rozvoj poznávacích a racionálních aktivit dítěte, hlavně jeho logického a pojmového myšlení. V tomto období dochází také ke sváru mezi dětstvím a dospělostí, což výrazně poznamenává psychiku i sociabilitu jedinců, a zvláště také jejich včleňování do světa dospělých. V tomto období se rozhoduje o perspektivách mladého čtenáře. (Toman, 1999)

2.2.6 Stadium 5: Konstrukce a rekonstrukce

Poslední období, které spadá do období univerzitních studií (18 let a více), se vyznačuje čtením, které slouží k osobním a profesním účelům a potřebám jedince. Čtení slouží k integraci jedné znalosti ke druhé. Je to pro jedince rychlý a efektivní způsob. Čtenář v tomto stadiu již ví, co číst a co ne. Dosáhnout tohoto stadia znamená být schopný selektivně užívat vytištěný materiál v oblastech vědomostí, o které se zajímáme. Uplatňuje se zde již obecná inteligence jedince. Rozšiřováním znalostí dochází k rozšiřování slovní zásoby. Chall (1983) zvažuje, zdali všichni lidé mohou dosáhnout tohoto milníku, a navrhuje toto téma k dalším studiím.

2.3 Počátky čtení ve škole

2.3.1 Prekurzory gramotnosti

Již dítě v předškolním věku může rozvíjet činnosti, které dovednost čtení zahrnují. Patří sem zrakové a sluchové vnímání, rozlišování a syntéza; dostatečná slovní zásoba, správná artikulace a rozumové schopnosti. Čím vyšší úrovně u nich dítě dosáhne, tím snadněji a lépe se mu bude učit číst. Z uvedeného je samozřejmé, že samostatná znalost písmen nestačí. Izolovaná písmena je dítě schopno naučit se za několik dní, a to již mezi 2. a 3. rokem života. (Zelinková, 2008)

¹⁴ V anglickém originále *multiple viewpoints*. (Chall, 1983)

V podkapitole o *Vývoji fonologických schopností* jsme se zmínili o dovednostech potřebných k osvojení čtení – jsou jimi fonologické schopnosti (zpracování). Kapalková, Vencelová (2016) k těm klíčovým - fonologické uvědomování, krátkodobá verbálně-akustická paměť a schopnosti rychlého automatického pojmenování – přidává povědomí dítěte o základních konvencích psaného textu, vizuoprostorové schopnosti dítěte a jeho pozornost a motoricko-kinestetické procesy stojící za správnou artikulací a zřetelným vyjadřováním. Zelinková (2008) upozorňuje na důležitost jednotlivých poznávacích procesů, které se vzájemně prolínají při dovednosti číst. Řadí k nim: řeč, sluchové a zrakové vnímání, pravo-levou a prostorovou orientaci, orientaci v čase, paměť, koncentraci pozornosti a proces automatizace. Pro přehlednost v terminologii jednotlivých autorů uvádíme *Schéma 1*.

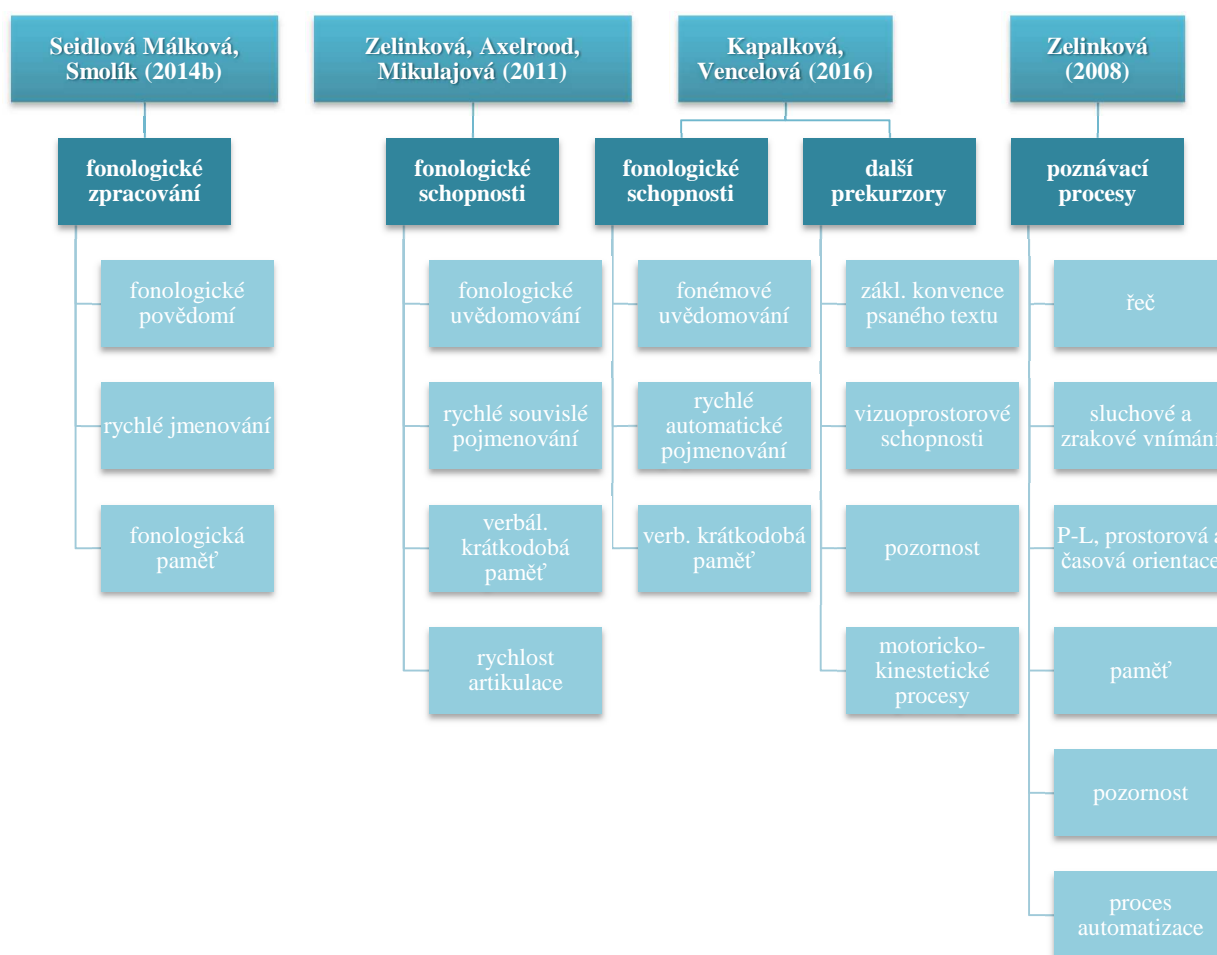


Schéma 1: Prekurzory gramotnosti dle jednotlivých autorů

2.3.2 Vstup do školy

Vstup dítěte do školy je mezníkem biologickým, psychologickým a sociálním. Tento mezník je samozřejmě pro každé dítě velice individuální. Maturace u každého probíhá odlišně. Počátky čtení jsou náročné v tom, že se v nich spojují dva úkoly. Jednak vtisknutí si do vědomí samotný přístup k psanému, pochopení oč vlastně jde a co to znamená (psychický úkol). A za druhé zvládnout „přenášení“ psaného do mluveného (technický úkol). (Chaloupka, 1995)

Vývoj čtení a psaní z počátku závisí na dovednosti dítěte osvojit si spojení zvuků a symbolů, dovednosti členit a manipulovat s fonémy, které korespondují se způsoby jejich zápisu, a schopnosti pohotově si vybavit názvy a výslovnost symbolů psaného jazyka. (Seidlová Málková, Smolík, 2014a) Úroveň fonematického povědomí na počátku školní docházky určuje úroveň slabičného povědomí, citlivost dítěte na rýmy, kvalita a rozsah slovní zásoby a kvalita výslovnosti dítěte. Zároveň kvalita slabičného povědomí a citlivost na rýmy souvisí s rozsahem slovní zásoby. S lepší slovní zásobou roste rozvinutí povědomí o fonologických jednotkách mluvené řeči. (Carroll et al. in Seidlová Málková Smolík, 2014a)

Mnoho vědeckých studií podporuje předpoklad, že čtenářské schopnosti silně korelují s celkovými zkušenostmi se čtením. Péče o vnitřní motivaci ke čtení a pozitivní vztah ke knize představuje významnou část předčtenářské výchovy. (Wildová, Kropáčková, 2015)

2.3.3 Metody učení čtení

Jednotlivé metody můžeme rozdělit do dvou základních skupin – metody syntetické a analytické. V rámci obou skupin můžeme najít metody, z nichž některé vycházejí z jazyka ústního, jiné z písemného. Při využití prvních metod se žáci učí čtení souběžně se psaním nebo jeho prostřednictvím. Při využití druhých metod se psaní od čtení odděluje a bývá i časově posunuto na později. (Fabiánková, Novotná, 1999)

Syntetické metody

Fabiánková, Novotná (1999) mezi **metody syntetické** řadí metodu:

- písmenkovou
- hláskovací
- normálních slabik
- skriptologickou
- fonomimickou
- fonetickou
- petrákovu
- slabikovou metodu souhláskovou
- genetickou (Kožíškova)
- mnemotechnicko-skriptologickou

Níže popíšeme metody, které se využívají nejčastěji. Dříve nejvyužívanější metodou byla metoda genetická.

Genetická metoda čtení

Nácvik čtení probíhá postupným seznamováním se s jednotlivými písmeny velké tiskací abecedy (pro děti je tato verze snadnější díky jednoduchosti jejich grafické podoby). Hlavním smyslem této metody je především čtení s porozuměním, jelikož děti zvládají číst již po prvních 3 měsících. Dokáží dříve pracovat se samotným textem. Tato metoda je založena na principu přirozenosti, jednoduchosti a smysluplnosti. (Klett nakladatelství s. r. o 2016 [online])

Analytické metody

Mezi **metody analytické** se řadí (Fabiánková, Novotná, 1999):

- Jacototova
- globální
- Vogelova
- analyticko-syntetická

Analyticko-syntetická metoda čtení

Je to nejčastěji využívaná metoda, někdy také nazývaná slabikovací. Tato metoda vychází ze skutečnosti, že první slova dětí jsou slabiky (např. pá-pá, bá-ba, pa-ci). Děti se při ní učí číst analogicky tak, jak se učily mluvit. První hlásky a písmena vyvozují ze známých slov, z nich skládají slabiky a z těch slova. (Tvořivá škola – hlava, ruce, srdce 2016 [online])

Globální metoda čtení

Teoretickým východiskem je tvarová psychologie, podle které vnímá čtenář celky (věty, slova), kterým jsou podřízeny části, ke kterým čtenář dochází až vlastním vývojem. Cílem čtení je tedy myšlenkový pochod, kdy dítě od začátku rozumí čtenému. (Globální čtení 2016 [online])

Výuka čtení dle této metody prochází 4 obdobími: paměti, analýzy, samostatného čtení a pokračujícího výcviku. Jednotlivá období samozřejmě u každého dítěte přicházejí individuálně. (Fabiánková, Novotná, 1999)

2.4 Dětská literatura

Děti jsou budoucností nás všech. Jejich vzdělávání ovlivňuje kroky, které za desetiletí budou měnit svět. „*Literatura pro děti a mládež v různých podobách reflektuje svět samotný a nabízí tak dětem způsob jeho poznávání a vede je k jeho chápání.*“ (Reissner, 2016, s. 11)

Za první knihu pro děti u nás bývá považováno dílo J. A. Komenského *Orbis pictus*. Již Komenský považoval knihy za významné nejen pro vzdělávání dítěte, ale i pro jeho citový život, pro pocit radosti, dobra a celkový rozvoj. (Chaloupka, 1989)

Za jednu ze základních a nejdůležitějších oblastí literatury pro děti jsou pokládány **pohádky**. Pohádková tvorba u nás vždy tvořila „páteř četby malých dětí“. Protože čtení pohádek vyžaduje již dosti rozvinutou představivost a schopnost přijímat významnou znakovost pohádkových dějů a rozuzlení, přiklání se Chaloupka (1989, s. 60) „... *k těm stanoviskům, která kladou disponovanost dítěte pro pohádku až do mladšího školního věku*“. K jejím autorům patří např. bratři Grimmové, Božena Němcová, Karel Jaromír Erben, Hans Christian Andersen, Karel Čapek, Josef Lada, Václav Čtvrtek, Ondřej Sekora, Jan Werich a mnoho dalších. (Chaloupka, 1989)

Prostřednictvím pohádky se k dětem dostává bohatství jazyka, obraznost, emocionální síla a smysl pro bazální lidské hodnoty. (Chaloupka, 1989) Téměř každá pohádka začíná harmonickou situací, která je později nějakým způsobem narušena. Dále se v ní objevují symboly zla, které je ovšem vždy překonáno silou dobra, lásky a naděje. V pohádkách musí dobro vždy nad zlem zvítězit. Pokora, statečnost, láska, pravdomluvnost, oddanost a obětavost jsou hlavní vlastnosti prince – záchránce, který se v mnoha pohádkách objevuje. Tyto vlastnosti je možné označit jako **základní křesťanské hodnoty**, které jsou nedocenitelné pro morální život každého dítěte. Duch spravedlivé morálky provází všechny pohádky a umožňuje dětem již v raném věku založit a upevnit si mravnost tam, kde selhalo mnoho napomenutí a rodičovských příkazů. Všechny předškolní děti se nejlépe vedou a řídí příklady. Proto jsou pohádky vhodným prostředkem pro probuzení morálního citu pro pravdu. Toto vše utváří lidský charakter. Děti, které nejsou v takovém kontaktu s pohádkami, jsou příliš brzy vydány na pospas tvrdé realitě života. Pohádky umožňují rozvíjet dětskou fantazii, která se v dětství stále proplétá s realitou - pokud dáme dítěti „suchou větev“, jeho fantazie na ní „nechá vykvést růže“. Bez pohádek zůstávají dětské duše vnitřně tupé, prázdné a chudé. (Streit, 1992)

Streit (1992) uvádí, že dítě, které se může v dětství dostatečně dlouho pohybovat ve světě pohádek a nebylo příliš brzy vychováváno rozumově, není natolik náchylné k nervovým krizím a mívá mnohem životnější zájmy.

„Jako anděl strážný doprovázejí pohádky člověka, když vyjde z domova do života. Pohádky podporují čisté myšlenky dětského světového názoru jednak svým vnitřním určením; jsou bezprostředně výživné jako mléko, jsou jemné a milé, sladké a sytící jako med a nepodléhají světské tíži.“ (Bratři Grimmové in Streit, 1992, s. 19)

Literatura pro děti a mládež je určena „čtenářům“ od 3 do 16 let. V průběhu vývoje této literatury se vžil pojem *intencionální* (adresně psaná dětem) a *neintencionální* (původně dětem určena nebyla) dětská četba. (Chaloupka, 1989) Dětskou literaturu můžeme rozdělit do třech kategorií podle věku. V předškolním věku do dětského čtenářského světa patří především leporela (obrázkové knížky), říkanky a příběhy o zvířátkách. Jak již bylo zmíněno, v mladším školním věku převažují zejména pohádky, dále dětské příběhy a dobrodružné příběhy. (Havlíková, 1978) Pro starší školní věk, který je ohraničen 11. a 15. rokem, je typická dobrodružná literatura (westernové a indiánské příběhy) a dívčí romány. (Chaloupka, 1989)

Texty adresované primárně dětem nalezneme již v období humanismu. (Chaloupka, 1989) V této práci se nechceme podrobně zabývat vlivy, které dětskou tvorbu v průběhu staletí vytvářely do dnešní podoby, ale podívejme se alespoň stručně na poslední desítky let:

Na počátku 80. let 20. století se začala stabilizovat kriticko-teoretická reflexe dětské literatury. Měsíčník *Zlatý máj* teoreticky i kriticky sledoval novou produkci, a to v literárních i výtvarných aspektech. Postupně se také začaly oživovat kontakty zapovězených autorů. Nejdominantnějším vydavatelem literatury pro děti a mládež byl Albatros. (Reissner, 2016) *„Jak se na přelomu století rozšiřovala kvantita ediční činnosti, ..., začínala se do literatury pro děti zřetelněji vkrádat komerce, vstupovali do ní i autoři bez hlubších uměleckých a společenských záměrů, ...“* (Chaloupka, 1989, s. 21) Po roce 1989 se knižní trh liberalizoval a vydavatelská činnost již nebyla doménou pouze státem řízených nakladatelství. Na volný trh se začalo dostávat enormně vysoké množství publikací, ale bohužel ne vždy kvalitních. Literární soutěž *Zlatá stuha* měla za úkol poukázat na kvalitní tituly původní i překladové produkce. Ale *„navzdory vážné krizi první poloviny 90. let 20. století představuje literatura pro děti a mládež v současnosti zdravě fungující součást českého písemnictví.“* (Reissner, 2016, s. 14)

V současné době řadí Reissner (2016) mezi kvalitní díla produkci nakladatelství Albatros, Baobab, Běžiliška, Fragment, Knižní klub, Labyrint, Meander, Mladá fronta, Práh a další. Pro malou inspiraci zmiňujeme¹ aktuální tituly pro předškolní děti, které ve své publikaci Reissner (2016) uvádí.

2.5 Knihy a jejich význam v našem životě

„Čtěte pro život.“ *Gustav Flaubert*

Evoluce nepočítala se čtením písmen. Jeden z největších duševních výkonů člověka bylo právě vyjádření jazyka písmem. Část mozku, která se pro činnosti spojené se čtením a psaním využívá, měla původně jiné úkoly. V průběhu namáhavého procesu se musí naučit obtížné abstrakci, aby bylo možné vše, co je vyslovené, převést do systému, který se skládá z 25 až 30 písmen. Pouze v prvních deseti letech života je mozek schopen se tuto schopnost naučit, aby ji mohl provádět bez námahy.

Protože je čtení pro mozek „nepřirozenou činností“, vytváření čtenářské motivace a také získávání čtenářské kompetence je odkázáno na osobní podporu dospělých mnohem víc než jiné formy využívání médií. (Garbe, 2008)

Pokud má být někdo v dospělosti aktivním čtenářem, musí být nejdříve aktivním čtenářem v dětství - „... *nedostačující rozvoj čtenářství v dětském věku má celoživotně limitující povahu.*“ (Chaloupka, 1989, s. 83) Prof. Ernst Pöppel (in Garbe, 2008, s. 10) říká: „*Čtení je tou nejnepřirozenější činností mozku.*“

2.5.1 Rodina a její vliv na utváření zájmu o čtení

V období dětství je hlavní úloha na rodině, nejčastěji v podobě matky, v období puberty a adolescence tuto úlohu doplňují vrstevníci, ale i dospělé osoby (učitelé, známí), které slouží mladistvým jako vzor. (Garbe, 2008) Každé dítě by mělo vyrůstat ve čtenářském prostředí, kde jsou součástí domova knihy, noviny a časopisy a zároveň členové rodiny tyto materiály využívají. Tím si dítě utváří představu, že schopnost čtení je něco nezbytně nutného pro život, ale také si spojí knihu s chvílemi odpočinku. (Zelinková, 2008)

W. Kremen (in Jošt, 2011) se svým týmem provedl výzkum, jak dalece do dospělosti dítěte může rodinné prostředí ovlivnit čtení. Byla vybrána jednovaječná dvojčata mužského

¹ Pro předškolní věk je to: HNÍK, O. *O Snížkovi*. Praha: Albatros, 2016. 14 s. ISBN 978-80-00-04105-6; GOLDFLAM, A. *Rychle vpřed: Dědečku vyprávěj!* Praha: Albatros, 2016. 14 s. ISBN 978-80-00-04109-4.; KRÁL, R. *Rekomando*. Praha: Běžiliška, 2016. 12 s. ISBN 978-80-906112-6-9.

pohlaví. Otestovali jejich čtení a čtenářský výkon přiřadili ke vzdělání jejich rodičů – to bylo bráno jako míra čtenářské podnětnosti rodiny, v níž dítě vyrůstalo. Výzkumná otázka byla, zda i po dvaceti letech bude nalezena stopa formativního účinku, kterým původní rodina působila a ovlivňovala čtení svých již nyní dospělých dětí. Výsledky ukázaly těsný vztah **mezi vzděláním rodičů a čtením jejich dětí** i po tak relativně dlouhé době.

Manželé Molfesovi (in Jošt, 2011) vybrali vzorek zdravých dětí z funkčních rodin, u kterých zkoumali vliv rodinného prostředí na čtení dítěte v různých vývojových etapách jeho ontogeneze (ve 3, 8 a 10 letech). Výsledky ukázaly, že se se čtením do těsného a významného vztahu dostalo pouze hodnocení rodičovského působení získaného v raném dětství, ve třech letech dítěte. Nález je způsoben vývojovými změnami a různými vývojovými etapami, ve kterých je dítě různě vnímavé na různé podněty. **V raném dětství** je dítě citlivé na **řečové podněty** a **osvojování jazyka**. „*Učení se jazyku je zcela spontánní, vysoce účinné, jeho výsledky přetrvávají i celoživotně.*“ (Jošt, 2011, s. 173) Ve středním školním věku (8 či 10 let) je dítě citlivější na podněty ze sociálního prostředí – jak se rodiče k sobě chovají – odvozuje si a formuje své vzorce sociálního chování, které pak regulují spontánně a automaticky chování k druhým lidem. Do této doby je však důležité, jak se rodiče chovají k dítěti.

Péče o vnitřní motivaci ke čtení a pozitivní vztah ke čtení představuje významnou část předčtenářské výchovy. Počátky předčtenářské gramotnosti se začínají tvořit v momentě, kdy se dítě poprvé setká se slovem. Spolupráce s rodiči je zásadní. Rodiče učí své dítě první slova, pojmenovávají předměty kolem něj, čtou mu svoji oblíbenou knihu a učí jej básničky. Můžeme říci, že jestli se dítě stane v budoucnu čtenářem, mají rodiče ve „svých rukou“. (Wildová, Kropáčková, 2015)

Rodiče na dítě mohou působit **formálně** či **neformálně**². Při *formálním* působení rodič přímo vysvětluje dítěti jednotlivá písmena. Při *neformálním* je předmětem čtenářské zkušenosti obsah zakódovaný v písmu. Oba druhy formují různé čtenářské dovednosti. *Neformální působení* formuje zejména jazykové schopnosti jako rozsah slovníku, větnou skladbu, porozumění a pravopis a fonologické uvědomění a vzbuzuje u dítěte zájem o knihu a čtení. *Formální* je vztažené zejména k dekodovacím schopnostem, k nimž patří fonologické uvědomění, grafémově-fonémová korespondence a sklad sublexikálních jednotek slova. Vliv *formálního* působení můžeme spatřovat pouze v počátcích čtenářského vývoje, ale jeho

² Hulme a Snowling (2013) mluví o tzv. *code-focused* (zaměřené na kódování) a *meaning-focused* (zaměřené na význam) rodičovských aktivitách. *Meaning-focused* aktivity podporují porozumění čtenému a jazyku. *Code-focused* schopnosti dekodovací.

zásadní význam se ztrácí zhruba ve třetí třídě. Je to doba, kdy byla ukončena fáze počátečního čtení a je nastartovaná fáze čtení vyspělého, levohemisférového. V této etapě se začne prosazovat účinek *neformálního* působení v předškolním věku. (Jošt, 2011)

Hledání odpovědí na otázky: „*Proč děti nečtou?*“, by se mělo řešit ve stejné souvislosti s dospělými: „*Proč nečtou dospělí?*“ Nestačí, pokud dospělí důležitost a potřebnost čtení obecně uznávají, ale vliv má i to, zda na něj mají sami čas. Těžko můžeme očekávat, že z dítěte vyroste zaujatý čtenář, pokud žije v rodině, kde knihy a rozhovory o nich nejsou běžnou součástí domácího prostředí. (Černá, 2014)

2.5.2 Význam předčítání

Jošt (2011, s. 176) shrnuje pozitivní dopad předčítání takto: „*Předčítání dítěti podněcuje rozvoj slovníku, jeho schopnost naslouchat a rozumět předčítanému textu, seznamuje dítě s pojmem „knih“, s tištěným slovem a písmem. V obecné rovině si dítě uvědomuje, že existuje písmo, že se dá fonologizovat, že má svůj význam, kterému se učí rozumět, že písmo, slouží ke sdělování, že řeč – kterou již umí používat – se dá zaznamenat graficky. Ve speciální rovině se dítě čas od času ptá spontánně, co které písmeno znamená a jak se vyslovuje, případně se pokouší některé hlásky vyjádřit písmenem. Předčítání nabízí dítěti první kontakt s knihou a orientaci v ní. Děje se tak v době (batolecí či předškolní), kdy je dítě přirozeně zvědavé a vysoce učenlivé.*“

Jeden z nejvíce prozkoumaných výsledků čtení dětem je slovní zásoba. (Zuckermann, Augustyn, 2010) Dále se vliv předčítání odráží na vývoji jazykových schopností, porozumění čtenému, inteligenci a zvědavosti dítěte. Předčítání upevňuje jeho morální povědomí a prosociální vlastnosti. Blíže rozepisujeme nejzásadnější oblasti významu předčítání:

Slovníková expanze

Pravidelné čtení pomáhá rychle dětem **zvyšovat slovní zásobu**. (Pankey, 2000) Narůstá především slyšená pasivní slovní zásoba, z které vychází slovník mluvený, čtený a psaný³. Jednoduše řečeno – dítě nejdříve musí slovo slyšet, aby ho následně užilo ve své řeči, rozumělo mu při čtení a dokázalo ho napsat. (Trelease, 2013) V průběhu čtení rodič používá mnohem barvitější slovník, než je tomu v běžné komunikaci. Díky tomu, že dítě slyší slova ve smysluplném kontextu, je schopné zpracovat i obtížnější slova. (Pankey, 2000)

³ V anglickém originále: *listening vocabulary* a *speaking, reading, writing vocabulary*. (Trelease, 2013)

Hart a Risley (in Zuckermann, Augustyn, 2010) provedli výzkum, ve kterém se zaměřovali na rozdíl velikosti slovní zásoby u dětí z různého sociálního prostředí. Výsledky ukázaly, že již u tříletého dítěte z „vysokoškolské rodiny“ byla slovní zásoba o 1 500 slov vyšší než u stejně starého dítěte ze sociálně slabé rodiny. Podobný poznatek uvádí ve své práci i Pankey (2000). U dětí vysokoškolsky vzdělaných rodičů můžeme pozorovat bohatší slovní zásobu než u dětí rodičů s nižším vzděláním.

Jazykové schopnosti a porozumění řeči

Mnoho studií dokazuje pozitivní dopad předčítání na **vývoj jazykových schopností** dítěte. (Sühendan et al., 2013) Předčítání dětem umožňuje vhléd do komplexních syntaktických a gramatických forem jazyka. Věty v knihách obsahují více přídavných jmen, příslovcí a aplikují správnou gramatiku častěji, než je obvyklé v běžné konverzaci. Autoři knih využívají formulace, které jsou výstižnější. (Pankey, 2000) Toto všechno přispívá k dětskému uvědomění pravidel gramotnosti, které jsou nezbytné pro porozumění textu. (Zuckermann, Augustyn, 2010) Hlasité předčítání připravuje děti na čtení pěstováním schopnosti **porozumění slyšeného**. Pokud dítě slyší nějaké slovo při čtení, tak poté, když se s ním samo setká při čtení, si vzpomene, že už ho slyšelo a je schopno ho přečíst snadněji. (Pankey, 2000) Všechny tyto schopnosti pomáhají dítě připravit do školy. (Zuckermann, Augustyn, 2010)

Expozice čtenářského procesu

Posloucháním příběhu se stává dítě obeznámeno s procesem čtení. V průběhu pravidelného předčítání začíná zjišťovat, že to, co je natištěné na stránce, odpovídá slovu, které je slyšeno a řečeno. (Pankey, 2000, Zuckermann, Augustyn, 2010) Zajímavostí je studie Hieberta (in Pankey, 2000). Autor zjistil, že tříleté dítě si myslí, že mu během čtení čte rodič příběh z obrázku, a ne z textu. V pravidelném kontaktu s knihou si děti uvědomují jednotlivé sestavy písmen, řádků a stránek, které vyprávějí příběhy pomocí slov a vět. (Matějček, 2005, Zuckermann, Augustyn, 2010) Čím více se dítě seznamuje s knihou, tím více poznává, k čemu knihy **slouží** a jak se **používají**. Poznává, že každá kniha má svého autora a název. Osvojuje si, že čteme zleva doprava a od shora dolů. (Pankey, 2000) Naučí se držet knihu, otáčet stránky a začít číst příběh od začátku. (Zuckermann, Augustyn, 2010)

Na základě poslouchání příběhů si děti budují představu o jeho struktuře. To, že příběh obsahuje nadpis, hlavní a vedlejší postavy, odehrává se na daném místě v daném čase, že

postavy mají před sebou problém, který je potřeba vyřešit, že to jak se chovají, závisí na tom, jak příběh dopadne, a že před koncem příběhu je rozuzlení problému. Díky této struktuře má následně dítě ponětí, jak psát a číst příběh. (Pankey, 2000, Zucekermann, Augustyn, 2010)

Další studie poukazují na pozitivní dopad předčítání na budoucí úspěchy dětí ve škole. Množství času, které dítě v předškolním věku stráví nad knihou, je nejlepším **prediktorem čtenářského úspěchu** ve škole. (Sühendan et al., 2013) Schopnost vzdělávání je do velké míry ovlivněna velikostí slovní zásoby. Čím větší ji dítě bude mít, tím lépe porozumí všemu, co mu bude učitel předávat. (Trelease, 2013, Zucekermann, Augustyn, 2010)

Společný čas

Když čte rodič dítěti, většinou sedí těsně vedle sebe nebo mu dítě sedí na klíně – to dítěti přináší pocit intimity. (Trelease, 2013) Předčítání také dětskému sebevědomí dodává pocit, že si ho rodiče váží, protože s ním při čtení tráví čas. Zároveň společně komunikují a budují vzájemnou **důvěru**. Dítě, které dostává zaměřenou pozornost od pečujících rodičů během hlasitého čtení, se cítí milováno a hodnotné. (Pankey, 2000, Matějček, 2005) Pokud dítě čte se svými rodiči o zkušenostech a pochybách druhých, je pro něj snadnější mluvit otevřeně o svých problémech ve vlastním životě. (Shermis in Pankey, 2009). Knihy mohou otevřít témata konverzací, která mohou být následně prodiskutována. Tím mohou živit jejich vzájemný vztah podporou dobré komunikace. (Pankey, 2000) Právě proto je dobré se předčítáním pokračovat, i tehdy, když se dítě samo naučí číst. (Matějček, 2005)

Pravidelné čtení se ukázalo také jako hodnotný nástroj při budování dětského sebevědomí. (Trelease, 2013) Pokud příběh děti znají, mohou ho doplňovat, cítí se jistí, že ví, co se stane. V běžném životě se to stát nemůže. Ale v příbězích může být dítě „mistr“. Pokud je toho dítě schopno, zvyšuje se mu tím jeho **sebevědomí**. Stejně tak pokud děti slyší příběhy o hrdinech, kteří překonávají své problémy, dostávají vnitřní pocit, že i ty jejich jsou překonatelné. (Pankey, 2000)

Potěšení ze čtení

Malé děti si nejlépe osvojí to, co se pravidelně opakuje. (Matějček, 2005) Blízká přítomnost rodiče a sdílené pozitivní zážitky přináší dítěti radost na podílení se na čtení, i když dosud samo číst neumí. Trelease (2013) vysvětluje dva základní fakty o čtení:

1. Rádi se obklopujeme tím, co nás baví, co máme rádi a odstupujeme od toho, co nám potěšení nepůsobí. Pokaždé, když rodič čte dítěti, upevňuje se v dítěti radostná vzpomínka

na tuto činnosti. Dítě si spojuje čtení s pozitivním zážitkem. Na základě toho se bude rádo ke čtení vracet.

2. Čtení je jako jízda na kole, řízení auta, šití – čím víc danou činnost člověk dělá, tím lepší v ní je.

Interakce rodič-dítě

Interakce během čtení mezi rodičem a dítětem je důležitá při porozumění čtenému. Především matky mají tendence s dítětem číst hravě, ale zároveň mu i v průběhu osvětlovat detaily. Většina rodičů přirozeně dítěti obrázků pouze neukáže, ale diskutuje nad ním a povídá si s ním o něm a podněcuje dítě k přemýšlení. Také v příběhu automaticky slova zjednodušují, vynechávají, vysvětlují nebo na obtížná slova upozorňují, za účelem jejich snadnějšího pochopení a asociování. Dále také využívají různé otázky, aby se dítěte na příběh doptali, doplňují do příběhu informace na základě ilustrací, mění intonaci, zvuk hlasu, vynechávají slova, aby je dítě doplnilo, nechávají ho otočit stránku, zdramatizují čtení, aby upoutali pozornost dítěte apod. Čtení se tak stává hravé a pro dítě zábavné. (Pankey, 2000, Anderson, 1993)

Studie ukazují, že stejně tak jako předčítání pomáhá budovat **receptivní** jazykové dovednosti, rodiče, kteří podporují dítě v převyprávění příběhu, mu pomáhají zvládat komplexní **expresivní** dovednosti.

Na webových stránkách⁴ i v literatuře (Anderson, 1993) najdeme mnoho rad pro rodiče, jak vylepšovat hlasité předčítání.

2.5.3 Vliv televize a moderních technologií

Otázka vlivu moderních technologií na vývoj dětí je poměrně často zmiňována. Již ve 30. letech 20. století Karel Čapek nazval tehdejší dobu „věkem očí“. Nové výzkumy ukazují, že se u dnešních dětí stupňuje závislost na dynamickém obrazu. Zrakové vnímání pod vlivem prohlubující se vizualizace kultury se stává pohodlnější. Následkem toho vzniká mezi zrakovým a sluchovým vnímáním propast. (Lepilová, 2014)

Jakmile se dítě naučí mluvit, může být samo posazeno před televizi či magnetofon, později před herní konzolu nebo monitor – ale ne před knihu. Schopnost číst a psát získáváme

⁴ Např. na webu *Celé Česko čte dětem* (Dostupné z: <http://celeceskoctedetem.cz/pro-rodice/clanek-72>) nebo projektu NÚV *Čtete dětem od malička* (Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=66966&view=9641>)

v průběhu života mnohem později než schopnosti slyšet a vidět, které využíváme k přijímání zvukových a audiovizuálních médií. (Garbe, 2008)

Může se také střetávat názor na poslech nahraných pohádek a na osobní rodičovské předčítání. Anderson (1993) uvádí tuto možnost, ale zároveň dodává, že je vždy nutný následný rozhovor s rodičem a jeho komentáři. Streit (1992) kriticky upozorňuje, že žádná technika nemůže nahradit náruč a pohled rodičů. Žádná nahrávka či kazeta nemůže nahradit rodičovské působivé vyprávění.

Zajímavou studii vypracovali Bonfadelli a Saxer (in Garbe, 2008). Testovali dvě skupiny mladistvých: pravidelné čtenáře a pravidelné televizní diváky. V televizi jim pouštěli různé informační pořady a následně zjišťovali, co si zapamatovali. Výsledek jednoznačně poukázal na to, že zběhlí čtenáři jsou schopni si z televizních pořadů zapamatovat a strukturovat informace lépe než ti, kteří se hodně dívají na televizi. Čtenáři „jsou zvyklí písemný text, který je ve srovnání s televizí jako názorným médiem vždy relativně abstraktnější, doplňovat vlastními kombinacemi a závěry, místo aby se jednoduše nechali unášet přílivem obrazů.“ (Saxer in Garbe, s. 8)

2.6 Projekty podporující čtení

2.6.1 Celé Česko čte dětem

Hlavní inspirací, který nás ovlivnil v praktické části diplomové práce, je obecně prospěšná společnost *Celé Česko čte dětem*. Byla založena v roce 2006 **Evou Katrušákovou**. Inspirací pro ni byla polská nadace *Cała Polska Czyta Dzieciom*⁵, jehož zakladatelkou (2001) je manželka polského velvyslance v USA **Irena Koźmińska**. Ta do Polska přivezla myšlenky **Jima Trelease**⁶, největšího amerického propagátora pravidelného předčítání dětem. Sám říká že bez ohledu na množství práce, které rodiče mají, je to nejdůležitější, co mohou pro budoucnost svého dítěte udělat, každodenní hlasité každodenní hlasité čtení a omezení televize. (Trelease, 2013)

Hlavním posláním této společnosti je prostřednictvím společného čtení budovat pevné vazby v rodině. Pravidelné předčítání dětem má obrovský význam pro rozvoj emocionálního zdraví dětí, jejich paměti, představitosti a myšlení. Každodenní čtení dítěti je nejúčinnější metodou výchovy čtenáře, kulturního člověka, který si v životě umí poradit rozumem, nikoli silou. Čtení učí děti rozeznávat dobro od zla a posiluje k sebereflexi nad důsledky vlastních

⁵ <http://www.calapolskacztydziedziom.pl/>

⁶ <http://www.trelease-on-reading.com/>

slov a činů. Úkolem rodičů je vštípit dětem morální hodnoty, které mohou v budoucnu uznávat.

Mezi projekty, které společnost vytvořila, patří: *Čtení dětem v nemocnici*, *Moje první kniha*, *Babička a dědeček do školky* a další.

Záštitu nad společností převzalo mnoho známých osobností – Václav Havel, Michal Horáček, Zdeněk Svěrák, Michael Viewegh, Jaromír Nohavica, Aneta Langerová, Barbora Špotáková a mnoho dalších osobností ze světa kultury, umění i sportu.

Na webových stránkách můžeme najít podrobně popsané oblasti, které pravidelné předčítání rozvíjí, a také seznam doporučené literatury pro každé věkové období

2.6.2 LiStOVÁNÍ

„Projekt LiStOVÁNÍ, cyklus scénických čtení, si vzal na sebe neskromný úkol - představovat každý měsíc zajímavé, aktuální knihy, které se objevují na trhu.“⁷ Jedná se vždy o zhruba hodinové vystoupení, při kterém je vybraný autor a jeho dílo interpretováno v podobě scénického vystoupení. Během něj se herci snaží přenést na publikum děj knihy, jazyk autora a atmosféru dané literatury. Nejde o pouhé čtení zajímavých pasáží z knihy, ale o představení s rekvizitami, kostýmy a hudbou.

Tento projekt má pět stálých scén - v Praze, Brně, Českých Budějovicích, Havlíčkově Brodě a Bratislavě. Kromě nich probíhají scénická čtení také v knihovnách a školách.

LiStOVÁNÍ má za cíl své diváky přivést k přečtení daného díla, a tak podpořit čtení knih jako takových. „Svou živou akční formou dokazuje především dnešní mladé generaci, že dnes, kdy je možné skoro všechno, pořád ještě není kniha pasé.“³⁷

2.6.3 Čtení pomáhá

Projekt *Čtení pomáhá* podporuje rozvoj dětského čtenářství a zároveň jim umožňuje se přímo podílet na charitativní činnosti. *„Náš cíl je spojit potěšení ze čtení s radostí z pomoci druhým.“⁸* Projekt je určen pro žáky I. a II. stupně základních škol a studenty středních škol. Každý čtenář se nejdříve zaregistruje na webových stránkách, které obsahují další důležité informace. Následně si dítě vybere knihu ze seznamu připravených titulů. Po jejím přečtení má za úkol potvrdit své znalosti v testu. Za jeho úspěšné splnění dítě obdrží 50 korun, které věnuje na jeden z 8 – 10 reprezentovaných projektů vystavených na webových stránkách.

⁷ Co je to listování?. [cit. 13.03.2017] Dostupné z: <http://www.listovani.cz/clanky-listovani/co-je-to-listovani.html>

⁸ O projektu Čtení pomáhá. [cit. 13.03.2017] Dostupné z: <http://www.ctenipomaha.cz/>

projektovým manažerem je Richard Dick, ředitel softwarové společnosti CDI.CZ, s. r. o. Projekt od donátora Martina Romana každoročně rozdává 10 milionů korun.

2.6.4 Reach Out and Read

Reach Out and Read je americká nezisková organizace, která podporuje rozvoj všech dětí zařazením knih do jejich života. Tato organizace byla založena v roce 1989 pediatry B. Zuckermann, R. Needlman a předškolními pedagogy J. Nigro, K. MacLean a K. Fitzgerald-Rice. Tato organizace vychází z vědeckých poznatků Americké akademie pediatriů, které doporučují zařazení raného čtenářství jako nezbytnou součást pediatrické péče.

Díky sponzorským darům může *Reach Out and Read* prostřednictvím poskytovatelů zdravotní péče rozdávat knihy dětským pacientům od nejtělejšího věku až po období školní docházky. Ještě důležitějším aspektem je celková osvěta a podpora rodičů, aby každý den pravidelně svým dětem četli.⁹

2.6.5 Aktivity knihoven

Unikátem v českém prostředí je naše knihovní síť. (Reissner, 2016) Naše knihovny pořádají mnoho aktivit, které podporují čtenářství. Podílí se na tom především Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR (SKIP). Z těch nejznámějších aktivit bychom rádi uvedli akci **Březen – měsíc čtenářů**. „V kalendáři knihoven se jedná o významnou událost, která vznikla na podporu čtení a čtenářství. Během března se snaží knihovníci pomoci čtenářům, kteří knihovny běžně nenavštěvují, objevovat vše, co jim knihovny mohou nabídnout. Svým pravidelným čtenářům pak přináší vždy něco netradičního.“¹⁰

Světovým dnem knihy a autorských práv vyhlásilo UNESCO 23. duben. Měsíc říjen je věnovaný přímo knihovnám. V jeho první polovině se koná největší společná událost českých knihoven – **Týden knihoven**. Tuto akci vyhláší pravidelně Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky.¹¹ Mezi další akce celostátního charakteru, které usilují o oslovení širší veřejnosti, patří: *Noc s Andersenem*, *Kde končí svět*, *Den pro dětskou knihu* a další.

⁹ About Reach Out and Read. Reach Out and Read. [cit. 11.03.2017] Dostupné z: <http://www.reachoutandread.org/about-us/>

¹⁰ Významné akce knihoven. [cit. 13.03.2017] Dostupné z: <https://www.knihovny.cz/Portal/Page/vyznamne-akce-knihoven>

¹¹ Týden knihoven. [cit. 14.03.2017] Dostupné z: <http://www.skipcr.cz/akce-a-projekty/akce-skip/tyden-knihoven>

Informace o mnoha aktivitách, projektech a akcích můžeme najít na internetu¹², kde lze najít také tipy na zajímavé knihy k přečtení. Vybíráme například portál ČTENářův SYmpatický RÁDce¹³, což je neustále aktualizovaná databáze doporučovaných „čtivých“ knih.

Dokonce i některé obchodní řetězce se angažují na dětském čtenářství. Supermarket Albert ve spolupráci s nakladatelstvím *Albatros* pořádal akci s názvem **Přiveďme děti zpátky ke čtení**¹⁴, při které mohli rodiče za nákup sbírat body, za které následně dostali knihu pro své děti.

Nemusí jít vždy pouze o velké národní projekty. V jihočeském Nadějkově vede místní knihovnu Olga Černá. Pořádá zde bohatý osvětový program pro děti i dospělé. Zároveň částečně popírá skutečnost, že české děti nečtou. Říká, že spíše nečtou to, co by si dospělí představovali. Je možné ale děti ke čtení motivovat. V knize *Čtení není žádná nuda* uvádí náměty na rozvoj dětské čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení, které sama používá při práci v knihovně. Za svou práci byla v roce 2008 oceněna v soutěži Ministerstva kultury ČR - *Knihovna roku*. (Černá, 2014)

¹²např. <https://www.knihovny.cz>,

¹³ <http://www.ctesyrad.cz/>

¹⁴ <http://www.albatros.albert.cz/>

II PRAKTICKÁ ČÁST

3 Metodologie výzkumu

V rámci teoretické části jsme se seznámili s akvizicí jazyka v rámci jednotlivých jazykových rovin a v kapitole o čtení s vývojem této dovednosti, významem knih a projekty, které čtenářství podporují.

V rámci této části diplomové práce se zaměříme na stanovení cílů výzkumu, použitých metod k jejich dosažení a představíme případové studie a výzkumné šetření.

3.1 Cíle výzkumu

Za hlavní cíl naší práce jsme si zvolili popsání případových studií dětí, které pocházejí ze čtenářského prostředí, vyobrazení tohoto zázemí a vyšetření jejich jazykových schopností pomocí konkrétní diagnostické baterie. Dílčím cílem bylo porovnání výsledků dětí ze čtenářského prostředí s kontrolní skupinou. Jako hlavní výzkumnou otázku jsme si stanovili: **Jaký vliv má pravidelné předčítání na jazykové schopnosti vybraných dětí?**

V rámci hlavní otázky byly stanoveny dílčí pdotázky:

- Jak sami rodiče hodnotí vliv předčítání na své dítě?
- Jaké je dosažené vzdělání rodičů dětí?
- V kolika letech začali svému dítěti předčítat?
- Co vedlo rodiče k pravidelnému předčítání a jaký mají sami vztah ke čtení?
- V jakých subtestech diagnostické baterie se projeví pravidelnost čtení?
- Jaké je čtenářské prostředí dětí z kontrolní skupiny?
- Jak se projeví pravidelné předčítání u dítěte se specifickými vzdělávacími potřebami?

3.2 Použité metody

Praktická část této práce je kvalitativně zaměřená. Hlavní metodou, která byla použita, je **případová studie - kazuistika**. Švaříček, Šed'ová (2014, s. 97) ji označují jako „*empirický design, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případů. Adjektivum empirický naznačuje klíčovou charakteristiku, kdy základem případového šetření musí být sběr skutečných dat vztahujících se k objektu výzkumu (případu).*“ Zároveň uvádí, že v odborné literatuře panuje v přesném vymezení terminologická nejednotnost. Yin (in Švaříček, Šed'ová, 2014) vymezuje jako další charakteristiky, že případ výzkumu je integrovaný systém s vymezenými hranicemi,

zkoumání jevu se vždy děje v reálném kontextu v přirozených podmínkách a pro získání relevantních dat jsou využívány veškeré dostupné zdroje i metody sběru dat.

V našem případě byla ke sběru dat vybrána metoda rozhovoru a anamnéza. V kvalitativním výzkumu je **rozhovor** nejčastěji zvolenou metodou ke sběru dat. „*Můžeme jej definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.*“ (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 159) Otázky, které byly pokládány, se týkaly **anamnézy** dítěte. Hartl, Hartlová (2015, s. 41) ji vymezují jako diagnostickou metodu, „*jejímž prostřednictvím jsou shromažďovány všechny údaje a okolnosti vč. sociálních a ekonomických...*“ V naší práci byly použity otázky se zaměřením na anamnézu rodinnou a osobní. Následně byly sestaveny otázky na zmapování oblasti rodinného čtenářského prostředí.

V rámci jednotlivých případových studií byla provedena diagnostika jazykových schopností pomocí diagnostické baterie, která je blíže popsána v následující kapitole (3.3 *Charakteristika diagnostické baterie*). Dále jsme se zaměřili na jednoduché popsání pragmatické roviny dítěte na základě spontánního rozhovoru s dítětem. Každému z dětí byla přečtena stejná pohádka¹ (*Příloha 1*), o které jsme si následně popovídali. Na závěr nám téměř každé dítě namalovalo kresbu, která se týkala přečteného textu.

U vyšetření dětí z kontrolní skupiny byla využita stejná diagnostická baterie. Rodičům těchto dětí byl předán **dotazník** s otevřenými otázkami k zmapování domácího čtenářského prostředí. Dotazníkem byl nahrazen řízený rozhovor s jednotlivými rodiči. V rámci otevřených otázek respondenti odpovídali volně, ve větách.

3.3 Charakteristika diagnostické baterie

Pro účely praktické části této diplomové práce jsme využili testový materiál: *Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku* od autorů Seidlová Málková a Smolík (2014b). Tato baterie byla součástí výzkumného projektu², který sledoval vývoj jazykových a předčtenářských schopností dětí předškolního věku. Jeho primárním cílem bylo zmapovat rané schopnosti, které mají vliv na úspěšné zvládnutí prvních kroků při čtení a psaní.

Autoři upozorňují, že tento materiál neslouží pro výuku, procvičování či hry s dětmi, ale pouze k diagnostickým účelům. Při administraci jednotlivých subtestů je důležité

¹ ČERNÍK, M. *Česká čítanka pro nejmenší*. 2., rozšíř. vyd. Praha: Futura, 1994. ISBN 80-85523-13-2.

² Seidlová Málková, G., Smolík, F., grantový projekt - *Fonologické a syntaktické uvědomování v předškolním věku*. GA ČR 2010–2011; P407/10/2057.

postupovat přesně podle pokynů, které jsou uvedeny u popisu jednotlivých subtestů v testové příručce. (Seidlová Málková, Smolík, 2014b)

Testovou baterii můžeme rozdělit na dvě hlavní části: gramaticko-lexikální a fonologickou.

Gramaticko-lexikální část u dítěte ověřuje znalost slovní zásoby, gramatických pravidel a metajazykových schopností³. Jazykové schopnosti na úrovni slovníků a vět byly ověřovány v subtestech *Slovník* a *Porozumění gramaticke*.

3.3.1 Slovník

Tato úloha zkoumá úroveň **pasivní slovní zásoby** dítěte. Protože je zaměřena na porozumění slovům, je vhodná i pro děti s artikulačními problémy a jinými obtížemi v řečové produkci. Test obsahuje 40 slov (*Příloha 2*). Administrátor ukáže dítěti podnětovou kartu se čtyřmi (popř. třemi) obrázky a řekne slovo, na jehož vyobrazení má ukázat (*Příloha 11, Obrázek 8*). Obtížnost slov se liší jejich frekvencí (četností výskytu zadávaných slov v běžné řeči) a pojmovým obsahem. Jednodušší slova označují pojmy fyzických předmětů, naopak obtížnější jsou pojmy vlastností, dějů, sloves či částí předmětů. Tato úloha má dvě verze s odlišnou obtížností. První verze je pro děti do 4;6 let a druhá od 4;7 do 5;5 let. (Seidlová Málková, Smolík, 2014b)

3.3.2 Porozumění gramaticke

Subtest *Porozumění gramaticke* (*Příloha 3*) je zaměřen na **porozumění větné skladbě**, do které se promítají prvky gramatiky, především morfologie. Examinátor řekne jednoduchou větu a dítě má za úkol ukázat obrázek, který význam dané věty zobrazuje. Na výběr mají ze 2 obrázků (*Příloha 11, Obrázek 9*). Úloha má 4 části po 5 nebo 6 položkách. První část je zaměřena na pochopení správného významu předložek, druhá na plurály, třetí na pády a slovosled a čtvrtá na rozlišení množného a jednotného čísla u sloves v přítomném čase. Tento subtest nevyžaduje žádnou jazykovou produkci. Zároveň autoři přiznávají, že úroveň možného hádání je 50 %. Proto i děti s poměrně malou úrovní porozumění by měly dosahovat výrazně nadpoloviční úspěšnosti. (Seidlová Málková, Smolík, 2014b)

³ „Jde o uvědomělou schopnost posoudit, jaké věty a tvary jsou gramaticky správné.“ (Seidlová Málková, Smolík; 2014b, s.19)

Jak jsme již zmínili v teoretické části, předškolní úroveň schopnosti zpracování fonologických informací může vypovídat o úrovni počátečního čtení a psaní. V rámci **fonologických** testů byly využity subtesty *Rozpoznávání slabik*, který hodnotí fonematische povědomí, *Opakování pseudoslov*, zaměřený na fonologickou paměť, a *Rychlé jmenování obrázků*, zkoumající rychlé jmenování. U všech těchto subtestů je před samotným vyšetřením zasazena zácvičná fáze, ve které zřetelně dítěti vysvětlíme, jak budeme následně pracovat. (Seidlová Málková, Smolík, 2014b)

3.3.3 Rozpoznávání slabik

Tento subtest (*Příloha 4*) je zaměřen na **rozpoznávání počáteční slabiky** výzvového slova u dvou slov testových. Je rozdělen na dva bloky. První je určen mladším dětem (3;6 – 3;11 let) a pro jeho testování využíváme soubor obrázkových karet. Na každé kartě je vždy vyobrazeno modelové slovo a 2 slova testová (*Příloha 11, Obrázek 10*). Úkolem dítěte je pozorně poslouchat výzvové slovo a vybrat k němu jedno z testových slov, které začíná na stejný zvuk jako slovo modelové. Examinátor při jejich zadávání na jednotlivé obrázky ukazuje.

Ukázka zadání:

„Tady na tom obrázku je kohout. Ten začíná na ‚ko‘. A ty mi teď řekni, na kterém obrázku je zvuk ‚ko‘. Je to ‚koláč‘? Nebo ‚kuchař‘?“⁴

U prvního bloku pracují děti s 15 výzvovy slovy (13 dvouslabičných a 2 tříslabičná). Druhý blok rozšiřuje první a je určen pro kategorii starších dětí. Podnětový materiál zde tvoří 6 pseudoslov - bezvýznamových slov (4 dvouslabičná a 2 trojslabičná). Dítě má opět za úkol vybrat k modelovému pseudoslovu jedno z testových pseudoslov, které začíná na stejnou slabiku. Úloha je zadávána bez obrázkových karet. V tomto subtestu je možné získat za první blok 15 bodů a ve druhém 6 bodů. (Seidlová Málková, Smolík, 2014b)

3.3.4 Opakování pseudoslov

Tato část hodnotí úroveň krátkodobé slovní paměti. Dítě má za úkol po administrátorovi zopakovat 20 pseudoslov (dvou až čtyřslabičných). Tento test (*Příloha 5*) není primárně zaměřen na správnou artikulaci hlásek. Hlášky, jejichž nesprávná výslovnost je způsobena fyziologickým vývojem, nehodnotíme jako chybu. Chybou je vynechání nebo přehození některých hlásek nebo jejich nepřesné vyslovení ve vztahu k vývoji artikulace

⁴ s. 15 – 16 (Seidlová Málková, Smolík, 2014b)

dítěte (viz *Tabulka 2* v podkapitole *Vývoj fonetických schopností*). (Seidlová Málková, Smolík, 2014b)

3.3.5 Rychlé jmenování obrázků

Subtest *Rychlé jmenování obrázků* administrujeme pomocí tabulky s obrázky (*Příloha 11, Obrázek 11*). Test (*Příloha 6*) je rozdělen na 2 bloky. Každý blok je tvořen obrázkovou tabulkou (5 x 8), ve které se náhodně objevuje 5 obrázků – *kočka, brýle, auto, ruka* a *banán*. Dítě má za úkol rychle a správně pojmenovat („číst“) slova z obrázků v tabulce. Před zahájením je důležité se ujistit, zda dítě zná jednotlivé obrázky a správně je označuje. Výsledný skóre se počítá z průměrného celkového času a průměrného počtu chyb. (Seidlová Málková, Smolík, 2014b)

3.3.6 Hodnocení testů

Součástí testové příručky diagnostické baterie jsou tabulky, kde jsou uvedeny **normativní výkony** pro jednotlivé subtesty. (Seidlová Málková, Smolík, 2014b, s. 51 – 52)

Hrubé skóre pro jednotlivé subtesty ve většině případů odpovídají počtu bodů, které v nich dítě získalo. „*Normy byly určeny tak, že v každém věkovém pásmu byl pro každý test stanoven průměrný výkon v bodech hrubého skóru... Na základě těchto údajů byly pak vypočteny t-skóre, ... jsou základem vážených skóre uvedených v tabulkách norem ...*“ (Seidlová Málková, Smolík, 2014b, s. 54)

Vážený skóre vyjadřuje **vztah konkrétního skóru k průměrnému výkonu**. Hodnotu hrubého skóru nelze mezi subtesty srovnávat, ale hodnota váženého skóru je vypočtena tak, aby **průměrný výkon byl vždy 50** a směrodatná odchylka 10. Jeho shodná hodnota ve dvou subtestech znamená podobnou úroveň výkonu vůči vrstevníkům.

Tabulky norem také uvádějí ke každé příslušné hodnotě váženého skóru odpovídající percentil – procento dětí, které dosahovalo příslušného hrubého skóru nebo skóru nižšího.

„*U většiny subtestů platí, že byly pro děti relativně snadné, děti v nich dosahovaly výkonů, které jsou blíže maximálnímu než minimálnímu dosažitelnému hrubému skóru. Jedním z důsledků je i to, že testy jsou citlivější k rozdílům mezi různými úrovněmi podprůměrných výkonů než k rozdílům mezi nadprůměrnými výkony.*“ (Seidlová, Smolík, 2014b, s. 55)

3.4 Průběh výzkumu

První etapu celého výzkumu jsme zahájili v září 2016 vyhledáváním dětí ze čtenářského prostředí. Rodiny těchto dětí jsme oslovovali přes školská a sociální zařízení, které jsou s nimi v kontaktu. Do mateřských škol, poradenských zařízení a rodinných center jsme rozeslali e-mail se žádostí o spolupráci. Do příloh jsme přidali krátký dopis pro rodiče (*Příloha 7*), ve kterém jim byly předány informace o výzkumu a o možnosti jejich participace. Z celkového počtu 20 oslovených zařízení na e-mail pozitivně reagovala 4, s informací, že dopis byl rodičům předán. Od čtenářských rodin jsme obdrželi dohromady 12 odpovědí. Z nich byly náhodně vybrány 4 rodiny tak, aby jejich děti představovaly zástupce každé věkové kategorie předškolního období. Tato etapa probíhala do poloviny měsíce listopadu 2016.

Od konce listopadu 2016 do února 2017 následovala **druhá etapa**, ve které jsme navštěvovali čtenářské rodiny v jejich domácím prostředí. Během nich proběhl sběr anamnestických dat (*Příloha 8*) o dítěti prostřednictvím rozhovoru s rodičem a následné vyšetření dítěte. U některých rodin s ohledem na věk a zdravotní stav dítěte byly nutné 2 návštěvy.

Třetí etapa (začátek února 2017) obsahovala zkontaktování mateřské školy nedaleko autorčina bydliště, s úmyslem vybrat kontrolní skupinu dětí ke komparaci výsledků dětí z pravidelného čtenářského prostředí. Ředitelku školy jsme požádali o předání souhlasu (*Příloha 9*) se zařazením do výzkumného šetření rodičům dětí. Z celkového počtu 40 souhlasů nám bylo vráceno 15 souhlasů s pozitivní odpovědí. Z těchto dětí byly vybrány 4 tak, aby jejich věk pokryl věkové rozhraní předškolního období a zároveň u nich byl vyloučen narušený vývoj řeči.

Do **čtvrté etapy** zařazujeme samotnou návštěvu mateřské školy v druhé polovině měsíce února 2017, ve které během jednoho dne proběhlo vyšetření 4 vybraných dětí. Následně byly rodičům těchto dětí předány čtenářské dotazníky (*Příloha 10*). Během měsíce března 2017 byly všechny výsledky zpracovány a zaznamenány.

3.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek v naší práci představuje 9 dětí předškolního věku. Pět dětí (jedna dívka a čtyři chlapci) pochází z pravidelného čtenářského prostředí a čtyři děti (dvě dívky a dva chlapci) spadají do kontrolní skupiny.

3.5.1 Děti ze čtenářského prostředí

V rámci kapitoly 3.4 *Průběh výzkumu*, jsme popsali průběh výběru výzkumného vzorku. Nyní popíšeme jejich charakteristiku. Podmínkou výběru dětí z pravidelného čtenářského prostředí bylo denní předčítání. Obecně prospěšná společnost *Celé Česko čte dětem* doporučuje rodičům: „*Stačí 20 minut denně. Každý den.*“⁵

V průběhu výzkumu se ukázala podmínka denního čtení velice náročná. I přesto, že se ve společnosti setkáváme s názorem, že „se dětem nečte“, mnoho rodin nám odpovídalo, že s dětmi několikrát do týdne čas u knihy tráví. Podmínkou výběru rodiny bylo ovšem opravdu denní předčítání, čímž se výběr výrazně zúžil.

Pro rozšíření výzkumného vzorku mimo oblast intaktních dětí jsme se rozhodli oslovit také rodiny dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Rozeslali jsme e-maily speciálním pedagogům do mateřských škol zaměřených na různé typy postižení, středisek rané péče a speciálně-pedagogických center, s žádostí o oslovení rodičů dětí. Domníváme se, že podmínka denního předčítání byla v tomto případě příliš přísná. Obdrželi jsme celkem 3 odpovědi. Jednou z nich byla odpověď rodiny chlapce se sluchovým postižením, která v průběhu další komunikace již odmítla dále spolupracovat. Další rodinou byla rodina dívky s těžkým kombinovaným postižením, u které nebyly její verbální schopnosti na takové úrovni, aby bylo možné využít diagnostickou baterii. Poslední rodinou je rodina chlapce s pervazivní vývojovou poruchou nespecifikovanou (dále PVP NS) a hyperkinetickou poruchou chování, kterého jsme se rozhodli do studie zařadit.

V rámci zachování anonymity jsme změnili jména dětí. Do případové studie byly zahrnuty tyto děti: Magdaléna (5;10), Matouš (4;3), Marek (5;7), Lukáš (3;0) a chlapec s PVP NS - Jan (4;1).

Ke komparaci výsledků „čtenářských dětí“ byly zařazeny 4 děti kontrolní skupiny z běžné mateřské školy.

3.5.2 Kontrolní skupina

Děti z kontrolní skupiny byly vybrány tak, aby jejich věk pokryl věkové rozmezí předškolního období. V ideálním případě by bylo vhodné srovnávat tyto děti s dětmi, které se s knihou nesetkaly nebo setkávají minimálně. Ovšem v rámci vyhledávání dětí jsme nechtěli rodiče vystavovat nepříjemné situaci, že hledáme děti, z primárně nečtenářského prostředí.

⁵ *Celé Česko čte dětem* [online]. Zebu webdesign s.r.o. ©2014 [cit. 03.03.2017]. Dostupné z: <http://celeceskoctedetem.cz/o-nas/poslani>

A navíc jelikož je kultura čtení provázána s celkovou sociální kulturní úrovní rodiny, mohly by být výsledky takových dětí zkresleny jinými druhy deprivace.

Vybrali jsme úmyslně náhodný vzorek 4 dětí z běžné mateřské školy a až zpětně jsme od rodičů zjišťovali, z jakého čtenářského/nečtenářského prostředí pocházejí. Jedinou podmínkou bylo vyloučení narušeného vývoje řeči. Na souhlas o zařazení do výzkumu jsme zařadili otázku, zdali rodiče s dítětem navštěvují logopeda. Z celkového počtu 15 souhlasů, které se nám vrátily, byly 3 děti nevyhovující z důvodu diagnózy vývojové dysfázie.

Mezi děti kontrolní skupiny patří: 2 chlapci (6;1, a 3;6) a 2 dívky (5;5 a 4;2).

4 Případové studie a vyšetření jazykových schopností u dětí

4.1 Případové studie

Jednotlivé studie jsou seřazeny podle data, kdy proběhlo šetření v rodinách. V rámci následujících kapitol popíšeme získaná anamnestická data o rodině dítěte, jeho osobní anamnézu a čtenářské zázemí. Poté následuje deskripce vlastního vyšetření.

4.1.1 Případová studie 1 - Magdaléna

Představitelkou této případové studie je pětiletá dívka (5;10), která se narodila v únoru 2011. Anamnestický dotazník byl vyplněn osobním rozhovorem s otcem a matkou dítěte 24. listopadu 2016.

Rodinná anamnéza

Otec Magdalény se narodil v prosinci roku 1976 a maminka v říjnu 1982. Oba dva jsou vysokoškolsky vzdělaní. Matka pracuje v muzeu jako kurátorka sbírky architektury a otec na stejném místě jako vedoucí produkčního oddělení, a navíc je překladatel z ruského jazyka. Ani jeden z nich nikdy nenavštěvoval logopeda a neměl žádné problémy s narušenou komunikační schopností. Dědeček děvčete (z tatínkovy strany) měl *rotacismus* do 15 let, ale jelikož se svojí výslovností nebyl spokojen, sám se naučil, jak správně hlásku *R* vyslovovat. Rodinní příslušníci z matčiny strany trpí na srdeční problémy. Magdaléna má mladší sestru (4;1) narozenou v říjnu 2012. Její řečový vývoj není ukončený, proto ještě neartikuluje všechny hlásky bez chyb, ale její řeč je odpovídající vývoji.

Ekonomickou úroveň rodiny hodnotí maminka: „*Jak to jen z platu muzejních pracovníků jde. Žijeme v bytě, který patří rodině. Něco málo máme ušetřeno.*“ Děti vyrůstají v nadstandardní kulturní úrovni – rodiče berou holčičky pravidelně do divadla, muzea, kina, koncerty – podle toho, co se jim líbí. Výchovný styl byl matkou označen jako respektující. Snaží se s děvčaty na všem domluvit, vše vysvětlovat a naslouchat jim. Mají svobodu, ale i režim, na který jsou zvyklí, vědí, kdy a co dělají.

Osobní anamnéza

Magdaléna je velice zvědavá a jak tatínek říká: „*Už aby šla do školy.*“ Často se rodičů vyptává na počítání a čtení. Rodiče ji nechtějí učit nic dopředu, protože nechtějí předbíhat. Chtějí, aby se ve škole vše učila od začátku. Hlásky ČŠŽ ji správně vyslovovat naučila babička. Hlásky *LRŘ* nejdřív chodili konzultovat s logopedkou, ale již na 3. sezení přišli

hlásky pouze překontrolovat, protože je děvče zvládalo již samo bez problémů. Velice ráda trénovala artikulační cvičení – bavilo ji to. I sama pro sebe si je zkoušela.

Těhotenství bylo bez komplikací. Maminka během něho trpěla na ranní nevolnosti, ale žádné vážnější zdravotní problémy neměla.

Samotný porod byl také bez komplikací – přirozený. Váha děvčete byla 2 800 g a délka asi kolem 50 cm.

Do 1. roku života neměla žádná závažnější onemocnění, komplikace ani hospitalizace. Kolem 3. měsíce Magdaléna reagovala na úsměv matky úsměvem, grimasami. Byla vnímavé dítě. Maminka říká, že jako prvorodička ještě nedokázala podle křiku rozlišit, co dítě potřebuje. Ale vždy, když ji vzala do náruče, uklidnila se. Také dobře reagovala na své jméno. Od 4. měsíce začala používat základní slabiky. Kolem 9. měsíce je při hře se rty spojovala (*mamá*). Maminka si nepamatuje přesná první slova, ale odhaduje, že kolem 1. roku života Magdaléna používala asi 10 slov. V tomto věku také rodiče vnímali, že již řeči rozumí. Z motorického hlediska matka zaznamenává, že v 6 měsících lezla po čtyřech a poprvé se posadila v 7 měsících.

Maminka děvče přestala kojit ve 14. měsících a následně ji ihned začala učit pít ze skleničky (nepoužívali lahvičku s dudlíkem) a jíst lžičkou z misky. Asi ve 20. měsíci přestala dítě zcela používat plíny. V tomto období byla Magdaléna po dobu jednoho měsíce společně s matkou hospitalizována kvůli popáleninám. Po návratu domů se u ní objevovaly noční můry. Často plakala ze spaní. Nyní si ale již tyto zážitky nepamatuje.

Během tohoto období matka zaznamenává prudký nárůst slovní zásoby. Děvče pojmenovává předměty kolem sebe a začíná skládat jednoduché věty. Kolem druhého roku zvládne povědět známé básničky a písničky (*Halí belí*). Matka u Magdalény kolem 3. roku nezaznamenává výraznější pocit zvědavosti v porovnání s ostatními dětmi. Přisuzuje to jejich péči - ze strany rodičů, kteří děvčeti mnoho věcí průběžně osvětlují, vysvětlují a popisují.

V tomto období má děvče kontakt i s dalšími dětmi a lidmi, jelikož s matkou navštěvovala poporodní kurzy či cvičení s dětmi. Společnost má velmi ráda.

Zvládá si v tomto období hrát sama, ale má také ráda, pokud se jí dospělý věnuje a něco s ní vytváří – ráda kreslí, zpívá a tancuje. Mezi oblíbené hračky v tomto období patří pejsci a kočičky. S panenkami si hrát nechtěla. Dále ráda skládá kostky.

V období od 1. do 3. roku si sama knížky neprohlížela, ale společně s rodiči si prohlížela leforela, u kterých si povídali.

V etapě po 3. roce života již žádná závažná onemocnění ani úrazy Magdaléna neutrpěla. Gramaticky správně začala mluvit kolem 4. roku. Maminka hodnotí, že dívka není

vyloženě upovídaná, ale povídá si ráda. A velmi ocení, když se jí někdo věnuje. Chápe dobře neverbální komunikaci i ironii. Tykání a vykání je schopna rozlišit - má přirozený respekt ke starším.

Má dobré vztahy s vrstevníky i se svoji mladší sestrou.

Ve 3 letech začala nejprve navštěvovat lesní mateřskou školu. V převážně chlapeckém kolektivu se děvče necítilo dobře, proto ji rodiče přeřadili do waldorfské mateřské školy. V současné době dívka navštěvuje církevní mateřskou školu.

Nyní mezi oblíbené hračky patří již i panenky, které může převlíkat do různého oblečení. Také ráda skládá *puzzle* a hraje si s *legem*.

Magdaléna při kresbě upřednostňuje pravou ruku. Maminka vnímá, že se v kresbě tvorbě odráží spíše televizní pohádky (Princezna Sofie) než přečtené knihy.

Čtení

Obě děvčata mají ke knížkám krásný vřelý vztah a předčítání mají velmi rády. Rodiče začaly svému prvnímu dítěti číst, po dosažení 1. roku.

Magdaléna v současné době již chápe, že čtení má 2 podoby – když někdo někomu čte a když si někdo čte pro sebe, potichu (tuto situaci pochopila, když viděla tatínka číst). Čtou pravidelně denně před spaním. Střídá se maminka s tatínkem podle toho, kdo musí být ten večer v práci. Tatínek často děvčatům předčítá „dramatickým“ přednesem, což děti velice oceňují a moc je to baví.

Dívka zvládá bez problémů přečtenou pohádku převyprávět. Na konci některých knížek, které čtou, jsou otázky k příběhu (co se dělo, co bude dál), které také nemá problém zodpovědět. Po přečtení pohádky si prohlédnou obrázky, popř. udělají úkol. A poté ještě před spaním společně zpívají ukolébavku.

Maminka má knihy ráda, ale nemá čas číst, to co ji baví. Spíše čte literaturu do práce. Děti vidí maminku převážně číst časopisy. Tatínka ale vidí číst často – je to „konzument knih“.

Nové knihy rodina shání v knihkupectví či přes internet. Maminka také sleduje blogy – dle kterých se občas inspiruje. V domácí dětské knihovně mají více než 100 dětských knih.

Momentálně čtou knížku *O Kačence a tlustém dědečkovi*⁶. Mají knížky, ke kterým se vrací, které četli několikrát, např. Ferdu Mravence, Pipi Dlouhou punčochu nebo Doktora Bolíto. Holky si i samy rády knížky jen tak prohlíží.

Magdaléna si sama vytváří vlastní knihovničku (z krabice, ozdobené obrázky) vedle postele, kde si přenáší oblíbené knížky z velké knihovny.

Tablet doma rodina nemá a „chytrý telefon“ má akorát maminka, ale bez stálého připojení k internetu. Moc často ho dcerám nepůjčuje – sama hodnotí: „*Mám na telefonu pouze jednu hru s čísly. Používám ji pouze někdy k zabavení děvčat během nějakých prostoje. Ale je to tak půl hodina za měsíc.*“ Doma mají televizi, ale přes léto ji prakticky nepoužívají. V zimních měsících je zapnutá především večer, poté, co se děti vrátí domů z různých kroužků. Přes týden se dívají asi 1 a ½ hodiny a o víkendu pravděpodobně i víc – děti si jí zapnou i ráno. Počítač využívají rodiče pouze na práci, výjimečně si na něm pustí nějakou pohádku (možná několikrát za zimní měsíce).

Společnost *Celé Česko čte dětem* maminka zná. Dozvěděla se o něm přes *facebook*, díky přátelům. Ale nějak víc rodinu v pravidelnosti čtení neovlivnil. Z dalších projektů zná maminka projekt *Čtení pomáhá*. Osobně hodnotí, že čtou dostatečně. Od nového roku se chtějí přihlásit do knihovny a trávit čas čtením přímo tam.

Vlastní vyšetření

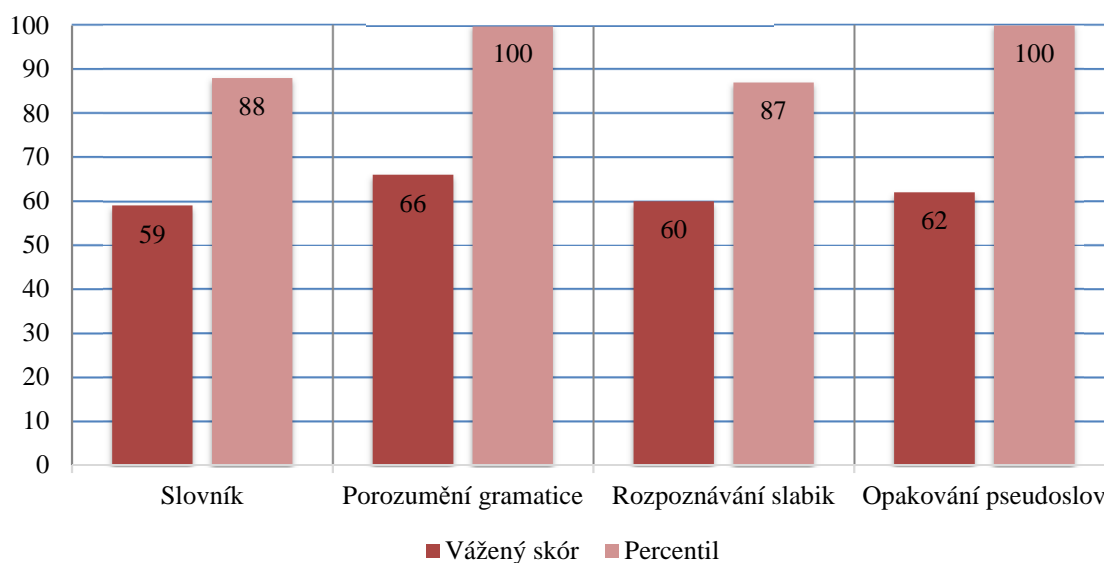
Diagnostika jazykového vývoje

Z **kvantitativního** hlediska Magdaléna získala v jednotlivých subtestech následující počet bodů: V subtestech zaměřených na slovní zásobu, porozumění jazyku a gramatice – *Slovník* 37 z 40 bodů a *Porozumění gramatice* 21 z 22 bodů.

Ve fonologických subtestech - *Rozpoznávání slabik* 16 z 22 bodů, *Opakování pseudoslov* 22 z 22 bodů. Podle normativních tabulek uvedených v příručce diagnostické baterie jsme vyhledali odpovídající vážený skóre a percentil (viz *Graf 1*).

⁶ ČTVRTEK, V. *O Kačence a tlustém dědečkovi*. Ilustroval Tomáš ŘÍZEK. V Praze: Albatros, 2011. ISBN 9788000027296.

Magdaléna (5;10)



Graf 1: Výsledky subtestů v hodnotách váženého skóru a percentilu – Magdaléna (5;10)

Z **kvalitativního** hlediska dívka chybovala v subtestu *Slovník* u těchto slov: *sako* (ukázala: triko), *artista* (zahradníka) a *svítilna* (svícen).

V subtestu *Rozpoznávání slabik* chybovala u slova *motýl*, *houba* a *pekař*. Druhý blok byl pro dívku náročnější. Bylo poznat, že se musí pečlivě soustředit na zapamatování jednotlivých bezvýznamových slov. Špatně vybrala odpověď k bezvýznamovému slovu *monýs* a *čevime*. Subtest *Rychlé jmenování obrázků* splnila bezchybně za 52 sekund.

Pragmatická rovina

Když jsme přišli k rodině, bylo už 17 hodin. Na děvčeti bylo po úkolech *Diagnostiky jazykového vývoje* znát, že je již unavená. Vyprávět o námi přečteném příběhu moc nechtěla. Obrázek namalovala asi během 10 minut a po vybídnutí, jestli nechce ještě Fíka domalovat, nechtěla. Poprosili jsme ji o podepsání. Během chvilky se podepsala pravou rukou do levého horního rohu papíru velkými tiskacími písmeny. Tatínek byl sám překvapen, že to zvládne. Namalovaný obrázek je uveden na konci práce (*Příloha 12, Obrázek 8*).

Po přečtení pohádky o Maxipsu Fíkovi a Áje:

Ex⁷: „O čem byla pohádka?“

Magdaléna: „Fíkovi. A o škole.“

Ex: „Co si dál pamatuješ?“

Magdaléna: „Že měl napsat jednu osmičku a Fík napsal 2. O tom Fíkovi máme i knížku tady.“
(*Zvedne se a jde knížku hledat. Nenajde, knížek mají moc, řeknu, jí, že se nic neděje, může si jít za mnou sednout.*)

Ex: „A jak se jmenovala holčička?“

Magdaléna: „Ája.“

Ex: „Proč vlastně šel Fík do školy?“

Magdaléna: „Protože se chtěl něco naučit.“

Ex: „Co se ještě naučil ve škole?“

Magdaléna: „Podepsat se.“

Ex: „A co ještě?“

Magdaléna: „Podepsat se na sloup a taky na patník.“

4.1.2 Případová studie 2 - Matouš

Středem zájmu této případové studie je chlapec Matouš narozený (4;3) v srpnu 2012. Návštěva rodiny chlapce proběhla 1. 12. 2016 ve večerních hodinách. Chlapec se ze začátku styděl. Proto nejdříve proběhl rozhovor s matkou, kdy byly zodpovězeny otázky anamnestického dotazníku. Následně proběhlo samotné vyšetření jazykových rovin u chlapce.

Rodinná anamnéza

Matka Matouše se narodila v listopadu 1980 a otec v září 1977. Oba jsou vysokoškolsky vzdělaní speciální pedagogové – matka tyflopéd a otec psychopéd. Matka navštěvovala v předškolním věku logopeda z důvodu vadné výslovnosti hlásek R a Ř. Otec má již od předškolního věku vadnou výslovnost ostrých sykavek a LRŘ. V rodině (vč. prarodičů dítěte) se nevyskytuje žádné závažnější onemocnění.

Matouš má 2 starší sourozence – bratra (9;4) narozeného v srpnu 2007 a sestru (6;1) narozenou v říjnu 2010. Matoušův bratr navštěvoval logopeda v předškolním věku, kvůli vadné výslovnosti hlásky K a následně kvůli výslovnosti hlásek R a Ř. Sestra také v předškolním věku navštěvovala logopeda z důvodu vadné výslovnosti některých

⁷ pozn. Ex = examinátor

hlásek (R, Ř). Ani jeden ze sourozenců neměl odklad školní docházky – sestra chodí do 1. třídy a bratr do 3. třídy.

Ekonomickou úroveň maminka hodnotí: „*Mohlo by to být lepší. Není to vždy jednoduché finančně vyjít, ale nyní, když chodím také do práce a nejsem už na mateřské, je to lepší.*“ Z tohoto důvodu také nechodí s dětmi do divadla, či do kina, protože je to finančně náročné. Když měli pouze prvního syna, do divadla chodívali, ale nyní to již není možné.

Výchovný styl upřednostňují „respektování dítěte“, ale postupně se snaží dětem více nastavovat hranice.

Osobní anamnéza

Během těhotenství ani porodu maminka neměla žádné komplikace ani problémy. Porod probíhal přirozeně v termínu. Po narození chlapec vážil 3 350 g a měřil 51 cm. Ani následně během šestinedělí maminka nezaznamenává žádné problémy.

V období do 1. roku měl Matouš opakovaně *laryngitidu*, kvůli které užíval antibiotika a následně měl asi sedmkrát zánět středního ucha. Kvůli *laryngitidě* byl 3x společně s matkou hospitalizován (poprvé v únoru 2013, následně březnu a červnu 2013), protože se vždy začal dusit. Během tohoto období byl velice narušen chlapcův imunitní systém. Ale matka hodnotí, že s jeho přibývajícím věkem se imunita zlepšuje.

Rodiče, k rozvoji komunikace se svými dětmi, doplňovali běžnou orální řeč znaky. S prvním synem začali od jeho 6. měsíce, a protože byli nadšení z výsledného efektu, znakovali s dalšími dětmi již od jejich narození, aby rozuměli daným znakům.

U Matouše rodiče v jeho 2 měsících pozorovali, že jim rozumí. Jako příklad matka uvádí situaci, kdy se chlapec v noci probudil a brečel, protože měl hlad. Matka si ale potřebovala nejprve odskočit na toaletu, proto otec chlapci ukázal znak *mléko* a chlapec přestal plakat. Počkal, než matka přijde.

První znak (*koupání*) chlapec ukázal v 7 měsících. A první slova se objevila kolem 9. měsíce (*máma, táta*).

Kolem prvního roku umí Matouš asi 20 - 30 znaků a slov. Díky znakování pozorovali rodiče každý den nárůst kolem 5 nových znaků. A do nich postupně chlapec zapojuje i slova. „*To, co řekne, na to nepotřebuje znak a to, co neřekne, na to si znak vymyslí nebo opakuje znak náš,*“ komentuje matka chlapce. Dvouslovné věty začal tvořit asi v 15 měsících. Ve větách kombinoval znaky s mluvenými slovy.

Všechny děti začaly mluvit kolem 2. roku – maminka soudí, že to není dříve než ostatní děti. Ale vnímá, že díky znakům mezi 1. a 2. rokem společně komunikovali o mnoha věcech.

Maminka chlapce přestala kojit ve 2 letech. Ve stejném věku ho také nechávala přes den bez plín. Na noc plíny používal do 2 a půl let. Dosud se občas někdy v noci pomočí.

Matouš projevuje zájem o kontakt s ostatními dětmi. Rád si hraje s legem (*Duplo*), plastelínou a má rád dřevěné skládačky. Matka hodnotí, že se umí při hraní velice dobře koncentrovat. Oblíbené je také pexeso, u kterého si výborně pamatuje pozici jednotlivých obrázků. Matouš rád kreslí, stříhá a zpívá. Někdy si zpívá sám pro sebe (např. když si hraje), ale na požádání zpívá nerad. Rád si prohlíží obrázky v knize a u toho si sám pro sebe povídá a vymýšlí si pro sebe příběhy. Velice rád také tráví čas venku.

Od 3. roku chodí chlapec do mateřské školy. Ráno nemá rád loučení s rodiči (první rok každé ráno plakal, tento rok zhruba každý 2. den), ale učitelky v mateřské škole hodnotí, že po odchodu rodičů se rychle a bez problému aktivně zapojuje do hry s ostatními dětmi. Následně doma rád rodičům povídá, co ve školce dělal. Má tam i mnoho kamarádů. Během prvních dvou týdnů se ve školce 3x – 4x pomočil (matka soudí, že se chlapec styděl říct, že potřebuje na toaletu).

Čtení

Rodina čte pravidelně každý den před spaním vždy jednu kapitolu z knížky. Během dne většinou už na čtení nebývá čas. Když chodívala maminka s dětmi k doktorovi, knížky s sebou většinou brala. Rodiče sami rádi čtou a mají velice dobrý vztah ke knihám, a to je také hlavní důvod, proč dětem čtou denně. Dalším důvodem je také rozvoj slovní zásoby a společně strávený čas.

S každým dítětem začali rodiče číst velmi brzy – již od 6. měsíce. První knížky jejich dětí byly plastové, plstěné a dřevěná leporela, které si společně s rodiči prohlížely, a ti jim popisovali jednotlivé obrázky, které na nich mohly vidět.

Všichni sourozenci mají tedy velice pěkný vztah ke knihám. Matoušův starší bratr si již čte sám. Např. přečetl sám *Robinsona Crusoe*⁸. Má také rád komiksy. Protože je starší, nechce „číst“ dohromady s mladšími sourozenci místo toho si čte sám.

⁸ PLEVA J. V. *Robinson Crusoe*. Ilustroval Zdeněk BURIAN. Olympia, 1990. ISBN 27-030-86.

Sestra si ráda knihy prohlíží. Nyní se v první třídě začíná sama učit číst. Písmenka oba uměli již v předškolním věku. Bavilo je během prohlížení knih přeříkávat si jednotlivá písmena.

Maminka nevnímá, že by se četba odrážela v Matoušově kresbě či hře. „*Kreslí pořád auta, ... chatu – spíš to, co zažijeme, než to, co si čteme,*“ hodnotí maminka.

Upřednostňuje při různých činnostech pravou ruku a nohu. Zvládne převyprávět pohádku – především ty známé, které se stále vyprávějí dokola (O Budulínkovi, O Červené Karkulce, ...)

Při naší otázce: „*Jakou knihu má chlapec nejraději,*“ maminka zavolala chlapce a řekla mu: „*Dones ukázat svoji nejoblíbenější knížku. Jakou máš rád nejvíc? Dones ukázat.*“ Chlapec odběhl a za chvíli donesl knížku – *Malé červené autíčko má trampoty*⁹ (Knižka je interaktivní – obrázky uvnitř lze posouvat. Tím, jak je často používaná, jsou posuvné obrázky většinou potřhané.). Chlapec se před námi stydí.

Maminka se ptá: „Jak to je ten příběh? Co se tam stalo? Řekneš to?“

(*Chlapec nesouhlasí.*)

Maminka: „Jede malé...“

Matouš: „Autíčko.“ (*Chlapec mluví pomalu – slovo slabikuje (nervozita z něj pomalu opadá.)*)

Maminka: „A zatroubilo. Co říkalo?“

Matouš: „Tutú.“

Maminka: „A proč?“

Matouš: „Protože tam byl náklad'ák.“ [*puotože tam byu nákuad'ák*]

Maminka: “Ono mu trvalo dlouho, než se rozjel, že? Jenže ten náklad'ák se...“

Matouš: „Rozbil... On je tady.“ [*lozbiu*]

Maminka: “No, on se lekl. A mu ten přívěs se vysypal a celý písek byl tady na silnici, že? Že? A on je smutný, vidíš to?“

Matouš: „Proč?“ [*ploč?*]

Maminka: “Protože způsobil takovou nehodu. Aji ten řidič se zlobí. Že? A tady se zatáhlo a co se stalo?”

Matouš: „Je to male auto.“

⁹ PRICE, M. *Malé červené autíčko má trampoty*. Ilustroval Steve AUGARDE. Praha: Albatros, 2009. ISBN 978-80-00-02260-4.

Maminka: “Malinké, protože se chtělo propadnout do země, jak se stydělo. A tady řekl řidič, už se nezlobím. Přestal se mračit. Víím, kdo nám pomůže. Kdo jim pomůže?” (*Maminka čte části příběhu.*)

Matouš: “Bagr.” [*bagl*]

Maminka: „Bagr. A on měl takovou lžící a tady to jakože nabíral - a už ji nemá. Tady nabral...”

Matouš: „A tady nabral.“ [*tady nablal*] (*Chlapec ukazuje na obrázek.*)

Maminka: “A tutú.”

Matouš: “A tady bylo taky. Šipka.” [*a tady byou taky ... šipka*]

Maminka: “No, tady se dalo měnit červené se zeleným světlem.”

Matouš: “A a a žlutý.” [*aaa žutý*] (*Snaží se rychle dodat k mamince*)

Maminka: “A žlutý.”

Matouš: “Hmm. ... A tady to má...” (*Chlapec souhlasí a ukazuje na další obrázek.*)

Maminka: “To je pokažená knížka, že? To je škoda.

Matouš: “Ale... ale” (*Chlapec se snaží něco dodat, ale maminka pokračuje v řeči.*)

Maminka: “Ale pořád je oblíbená, že? Pořád ji máš rád.”

Matouš: “Ale nevyhodíme ji.”

Maminka odhaduje množství knih v dětské knihovně asi na 200 ks. Mnoho knih mají děti po rodičích. Nyní pořizují nové knížky díky bodům z obchodu *Albert*.¹⁰ S tím si zatím vystačí. Starší bratr chlapce si nyní půjčuje knihy ve školní knihovně (Půjčil si např. již zmíněného *Robinsona Crusoe* a nyní nově *Hobita*¹¹). Při společném předčítání se knihy nestřídají – nejdříve se čte jedna kniha a potom až další. Po přečtení příběh neshrnují, ale další den se maminka většinou ptá, o čem včera četli. Děti se během příběhu doptávají, pouze pokud něčemu nerozumí, jinak ne. Čtení je neuspává – naopak – pozorně poslouchají až do konce. Pokud je kapitola příliš dlouhá, Matouš u ní nevydrží. Především pokud je to náročnější kniha (neodpovídající věku chlapce, ale spíše věku starší sestry). Maminka se snaží občas knihy prostřídat a např. vzít knihu jednodušší, u které chlapec bez problémů vydrží. Nyní si Matouš pro čtení vybral knihu: *O hajném Robátkovi a jelenu Větrníkovi*¹².

¹⁰ Viz kapitola 2.6 *Projekty podporující čtení*

¹¹ TOLKIEN, J.R.R. *Hobit: aneb cesta tam a zase zpátky*. Přeložil Vrba Fr. Šalamoun J. 2. vyd. Praha: Odeon, 1991. ISBN 8020702628.

¹² ČTVRTEK, V. *O hajném Robátkovi a jelenu Větrníkovi*. 4. vyd. Ilustroval Bohumil ŠÍŠKA, ilustroval Ladislav ČAPEK. Praha: Albatros, 2009. ISBN 978-80-00-02335-9.

V průběhu dne čas na čtení bohužel maminka nemá. Čte především literaturu do práce. Ale říká, že kdyby chtěla, večer by si čas na čtení našla. Doma vidí děti číst rodiče především časopisy (rodina má nově předplacený časopis *Téma*), ale když jsou na chatě, rodiče mají více čas na vlastní čtení. Maminka sama nyní do knihovny nechodí a ani to zatím neplánuje.

Rodiče občas dovolují dětem dívat se na televizi. Večerníček obvykle sledovat nestíhají, ale od 19. hodin většinou shlédnou seriál *Gumídci*, který trvá 20 minut. V průběhu dne pohádky nesledují, protože nejsou doma. „*Když jsme o víkendu doma, tak se taky díváme víc,*“ hodnotí maminka. Malým zpestřením jsou pro děti „domácí kina“, kdy rodiče pustí dětem pohádku, připraví si malé občerstvení a společně se dívají.

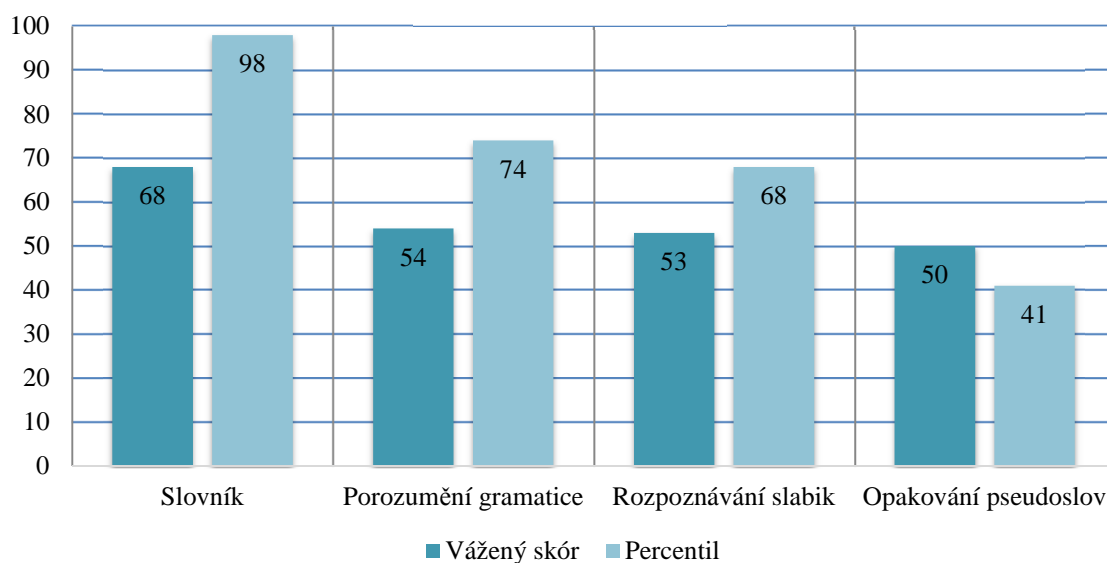
Společnost *Celé Česko čte dětem* zná maminka z televizních reklam a propagačních materiálů. Četla i rozhovor se zakladatelkou Evou Katrušákovou. Díky němu si uvědomila, že čtení je opravdu důležité. Podpořilo to jejich přirozený cit dětem číst. Více projektů maminka moc nezná – spíše ví o aktivitách v knihovnách.

Vlastní vyšetření

Po rozhovoru s maminkou proběhlo vyšetření chlapce. Matouš se před námi již vůbec nestyděl a pěkně spolupracoval.

Diagnostika jazykového vývoje

Matouš (4;3)



Graf 2: Výsledky subtestů v hodnotách váženého skóru a percentilu – Matouš (4;3)

Z **kvantitativního** hlediska Matouš získal v jednotlivých subtestech následující počet bodů: V subtestech zaměřených na slovní zásobu, porozumění jazyku a gramatice – *Slovník* 38 z 40 bodů a *Porozumění gramatice* 18 z 22 bodů.

Ve fonologických subtestech - *Rozpoznávání slabik* 13 z 22 bodů a *Opakování pseudoslov* 16 z 22 bodů. Podle normativních tabulek uvedených v příručce diagnostické baterie jsme vyhledali odpovídající vážený skór a percentil (viz *Graf 2*).

Z **kvalitativního** hlediska Matouš chyboval u lexikálních a gramatických v subtestu *Slovník* u těchto slov: *sloup* (ukázal: most) a *továrna* (stůl). V subtestu *Porozumění gramatice* chyboval ve 4. položkách druhého (*Pekaři pečou chleba.*) a třetího bloku (*Maminku hladí dítě.*) a u čtvrtého bloku v 5. (*Tady sbírají maliny.*) a 6. položce. (*Tady sázejí strom.*). Odhadujeme, že se chlapec v chybných položkách čtvrtého bloku nechal unést prvním dojmem z hlavních atributů obrázku. Nesoustředil se již tolik na množství osob na obrázku.

U fonologického subtestu *Rozpoznávání slabik* chyboval u slova *motýl*, *čepice* a *ježek*. Druhý blok byl pro Matouše těžký. Bylo pro něj již náročné podržení bezvýznamových slov v paměti, natož s nimi dále pracovat. Úspěšný byl pouze u prvního výzvového slova *vota*. Dále v subtestu *Opakování pseudoslov* chyboval ve slovech *ťakílpáš*, odpověďel: [ťapílpáš], *řakep* [žekep], *midaráka* [miaráka], *kočtolou* [kočolou], *klešipamke* [kuešipampe] a *chůmuramka* [chúkuramka]. Chlapcova výslovnost odpovídá jeho věku. Chyby v tomto subtestu byly způsobeny záměnou některých hlásek. U subtestu *Rychlé pojmenování obrázků* chlapec v obou sadách obrázků chyboval celkem dvakrát, vždy ve 4. řádku. Nejdříve u 4. obrázku – *brýle* (řekl *banán*) a následně u 3. obrázku – *ruka* (řekl *kočka*). Tyto chyby přisuzujeme mírné nepozornosti chlapce. Průměrný čas z obou sad obrázků je 60 sekund.

Pragmatická rovina

Následně jsme Matoušovi přečetli příběh o Maxipsu Fíkovi. Chlapec během čtení seděl tatínkovi na klíně. Po přečtení proběhl tento rozhovor:

Ex: „Co Maxipes Fík dělal? Kde byl?“

Matouš: „Ve škole.“

Ex: „A s kým tam byl?“

Matouš: „S Ájou.“

Ex: „A co dělali v té škole?“

Matouš: „Učili.“

Ex: „A co se učili?“

(Chlapec neodpovídá.)

Ex: „Pamatuješ si, co zkoušel?“

Matouš: „Jedničky.“

Ex: „No, psali osmičku a on ji napsal kolikrát?“

(Chlapec nám ukazuje 2 prsty.)

Ex: „Dvakrát, přesně tak. A kolikrát ji měl napsat?“

(Chlapec ukazuje 1 prst.)

Ex: „Jednou správně. A víš proč?“

Matouš: „Já nevím.“

Ex: „To je asi těžké, že? Protože má pravé nohy dvě – přední a zadní. A co se ještě ve škole naučil?“

Matouš: „Číst.“

Ex: „A pamatuješ si, která písmenka se naučil číst?“

Matouš: „K“

Ex: „Jaké ještě? Aby se mohl podepsat.“

Matouš: „Í“

Ex: „Správně, ještě jedno. Na jaké písmenko začíná jméno toho pejska?“

Matouš: „M?“

Ex: „Je to Mík? Jak se mu říká? Maxipes – „

Matouš: „Fík.“

Ex: „Přesně tak. A jaké je to první písmenko?“ (Chlapci naznačíme postavení hlásky F).

Matouš: „F.“

Ex: „Správně. Teď Tě poprosím – máš pastelky?“

(Chlapec přikyvuje).

Ex: „Tak Tě poprosím. Namaloval bys mi obrázek k tomu, co jsem Ti právě přečetla?“

Během rozhovoru občas tatínek zasahoval a znovu opakoval naše otázky a vyzýval chlapce k odpovědi. Na chlapci byla znát večerní únava a chuť jít si volně hrát.

Matouš rád maluje auta, proto automaticky, když má v ruce pastelky a papír, použít se do malování auta (i s obličejem – úsměv a oko). Následně ho poprosíme, zdali by namaloval třeba holčičku *Áju*. Přichází starší sestra a ráda by se také dala do malování. Holčičce *Áje* přikresluje mašli a domluvíme se, že nakreslí obrys Maxipsa Fíka a její mladší bratr ho vybarví. Následně nám Matouš napíše první písmeno svého jména, jako podpis. Chlapcův obrázek je přiložen na konci práce (*Příloha 12, Obrázek 9*).

4.1.3 Případová studie 3 - Marek

Tato studie byla zpracována na základě anamnestického dotazníku, který byl vyplněn s matkou Marka formou rozhovoru, a vlastního vyšetření chlapce. Vše proběhlo během jednoho dne 2. 12. 2016. Vyšetřovaný chlapec (5;7) je české národnosti narozen v dubnu 2011.

Rodinná anamnéza

Markova matka je narozena v červenci 1981. V současné době je na mateřské dovolené, ale povoláním je lékařka. Ona ani její manžel, otec dítěte, nikdy logopeda nenavštěvovali. Otec je narozen v dubnu 1974. Jeho nejvyšší dosažené vzdělání je vysokoškolské a povoláním je vydavatel knih.

Obě babičky chlapce mají dosud problémy s výslovností hlásek – jedna s *Ř* a druhá hláskou *R*. Matka hodnotí, že se v rodině nevyskytují žádná závažnější onemocnění.

Marek má 3 sestry. Jednu mladší (1;1) a dvě starší (7;6 a 8;11). Ani jedna z nich nemá žádná závažná onemocnění.

Obě starší sestry chodili k logopedovi (kvůli sykavkám), ale vždy pouze 2 měsíce. Ani jedna z nich neměla odklad školní docházky. A neměli problém se čtením a psaním.

Celkovou ekonomickou úroveň rodiny hodnotí matka slovy: „*Nemáme se špatně, to co si myslíme, že dětem stačí, jim dáváme – nemají všechno, ale chodí do kroužků, máme na oblečení, na jídlo. Takové to základní – myslím, že dobrý.*“ Do divadla chodí rodina asi tak 2x do roka, více ne. Starší sestry chlapce navštěvují ZUŠ – učí se hrát na housle a klavír. Od ledna 2017 se začne Marek učit hrát na klavír. Dokud manželé neměli děti, chodili do divadla a kina častěji, ale poslední roky, jelikož je stále jedno z dětí hodně malé (a nemají hlídání), je situace omezená. Markův tatínek má díky svému zaměstnání dostačující „kulturní uplatnění“.

Rodiče upřednostňují spíše direktivní charakter výchovy. S ohledem na množství dětí musí „všechno klapat“. Ale obecně je třeba mít nastavené hranice, které všechny děti musí dodržovat. „*Benevolentní asi moc nejsme,*“ soudí matka.

Osobní anamnéza

Celé těhotenství bylo v pořádku. Porod byl v termínu, spontánní a bezproblémový. Chlapec po narození vážil 3 430 g a měřil 51 cm.

Během etapy do 1. roku života dostal Marek v 9. měsíci poprvé záchvat. Byl v bezvědomí, v horečnatém stavu a ochrnutý na půl těla. Lékaři tento stav označili jako „*atypické febrilní křeče, vyprovokované horečkou, v terapii valproátem*“. Tyto záchvaty se následně třikrát zopakovaly (v 15. měsíci, ve 24. měsíci a v 36. měsíci). Záchvaty již nebyly tak závažné, ale opakoval se stav bezvědomí. Chlapec byl sledován a léčen na neurologii. Během všech záchvatů byl chlapec společně s matkou hospitalizován. Matka chlapce ale v návaznosti na ní nevnímá u Marka žádné opoždění (motorické, kognitivní či řečové). V 9. měsíci z důvodu 1. hospitalizace přestala matka chlapce kojit.

Matka nám ze svých zápisků sděluje, že chlapec začal broukat ve 4. měsíci. V 5,5 měsících se u něj objevovaly slabiky *d'a-d'a-d'a, te-te, ta-ta*. Poté v 8 měsících říkal *tatata, mamama, nene, dě-dě, baba*. V 9,5 měsících opakuje slabiky. V roce uměl slova *ham, papa, Ada* (Agáta), *Heji* (Hedy), *mama, tata, bum, ták* (pták), *pe* (pes), *baba, dede, teta, ba* (bak - znamená fuj), *tatátek* (kartáček) a jednotlivé zvuky zvířat.

Chlapec v tomto období reaguje přirozeně na úsměv matky, otáčí se po oslovení a uklidní se v její přítomnosti.

Při rozhovoru o etapě do 3. roku života maminka sděluje, že si není jistá, kdy začal Marek rozumět, ale pamatuje si, že ji chápal, když mu něco zakázala nebo když ho vyzvala ke hře. Ve srovnání se sestrami začal Marek mluvit dříve – v 1. roce měl bohatší slovní zásobu, dříve začal skládat věty. Ve 13 měsících začal spojovat slova v básničky (Houpy kořata) - *Hó-py ko-a-a*.

Od 1. roku chystal lžičku, ale sám byl schopný jíst až od 18 měsíce. Již v 1 roce ho maminka dávala ráno na nočník.

Chodit začal později – v 15. měsících. Matka tuto skutečnost přisuzuje záchvatovitým stavům. „*Myslím si, že ho to vždy zbrzdilo – vrátil se zpátky a pak to opět doháněl. Už chodil, pak dostal záchvat a po něm opět nechodil,*“ říká matka. Ale nebyli v žádné speciální péči, necvičili např. Vojtovu metodu apod.

Marek nastoupil do mateřské školy ve 2 a půl letech. Ze začátku byl méně samostatný – nebyl na to zvyklý. Protože byl nějakou dobu nejmladší, maminka mu vždy pomáhala oblíkat se, aby se vypravili rychleji – starší sestry byly samostatnější.

Marek byl vždy klidnější dítě, maminka si nepamatuje, že by dříve prožíval období vzdoru. Spíš až nyní po 5. roce. Nyní také znovu prochází tázacím obdobím – otázky jsou ale již takové „solistikovanější“.

Protože má starší sestry, byl vždy velice otevřený k druhým dětem i starším. Starší sestry se ho snaží vést a „hnát“ dopředu (všechno ví lépe a poučují mladšího bratra). Maminka soudí, že na chlapci je znatelné, že vyrůstá se dvěma staršíma sestrami. Pokud dojde v mateřské škole k neshodě mezi ním a staršími chlapci, neví si s danou situací rady. Rodiče ho vedou k tomu, že dívky se nebíjí. Proto je v chování vůči starším dětem ostýchavější. Maminka má pocit, že je také citlivější. Vedle starších sester je takový utlumenější, ve smyslu „proč bych se snažil, když ony to udělají za mě.“

V útlém dětství rád stavěl komíny a hlavně si rád hrál s čímkoliv z kuchyně - hrnce, plastové krabičky, vařečky apod.

Marek je zvyklý si hrát sám. Není ale samotář, spíš se přizpůsobuje situaci. Např. pokud matka dělá úkoly se staršími sestrami, chlapec je zvyklý si sám vzít knížku a zabavit se sám.

Již od útlého dětství si knížky rád prohlížel. Pokud si ji prohlížel s maminkou a ona obrázky komentovala, opakoval jednotlivá slova po ní. Ale sám si u listování knihou nepovídá.

Dnes knížky při hraní preferuje, také rád střílí z luku a pistolky, rád si hraje s loďkami ve vaně na piráty.

Až po 5. roce začal projevovat zájem o kreslení – oproti sestrám, které začaly kreslit ve 2 letech je vidět rozdíl. Marek při něm upřednostňuje pravou ruku. Od malička rád zpívá – s maminkou zpívali jako malí u klavíru.

Maminka si přesně nepamatuje, kdy chlapec začal gramaticky správně tvořit věty. Dosud ale vnímá, že občas nevolí úplně vhodná slova ve větě (např. místo „*Mami, pojd' za mnou.*“ řekne „*Mami, běž za mnou.*“). Marek chodí na logopedii kvůli sykavkám. Nyní čekají, než mu dorostou dolní řezáky. Výslovnost ostatních hlásek je správná.

Občas v komunikaci dochází z jeho strany k chybám v porozumění. Maminka mu musí něco více jak třikrát zopakovat. Pripadá jí, že chlapec není občas plně pozorný – je jako „zasněný“.

Při naší otázce na chlapce, zdali se již těší do školy, odpověděl, že by radši ještě zůstal v mateřské škole, ale maminka vnímá, že by bylo dobré, aby do školy nastoupil, aby ho škola posunula dál.

Čtení

Rodiče každému dítěti začali předčítat kolem jejich 8. až 9. měsíce. Nejdříve společně knížku prohlíželi a popisovali jednotlivé obrázky, ke kterým také přiřazovali typické zvuky. Nyní, když jsou tři ze sourozenců starší, tráví večery rodina společně. Čtou pravidelně každý den. Většinou čtou společně s maminkou, kterou předčítání baví. Délka předčítání závisí na délce kapitoly, ale maminka hodnotí, že je to asi 30 až 45 minut. Pokud je kapitola delší a děti jsou unavené, u příběhu usnou. Ale většinou jsou pozorné. Vždy čtou jednu knihu po kapitolách a následně vyberou další. Po přečtení již příběh neshrnují ani neopakují. Ale maminka říká, že Marek je schopný přečtený příběh sám převyprávět. Někdy se maminka dětí během čtení vyptává, na význam některých slov. Děti jsou většinou netrpělivé na další průběh příběhu, proto maminku prosí, aby pokračovala dál a nevyptávala se. Momentálně čtou knihu *Lichožrouti*¹³. Stejnoujmenný film je momentálně v kině. Rodiče chtějí, aby děti nejprve společně přečetli knihu a až poté se šli podívat na film. Pokud děti vidí film dříve, knihu již číst nechtějí.

Nejstarší sestra chlapce si nerada čte sama pro sebe. Ráda poslouchá, když se předčítá společně, ale sama číst nechce. Druhá sestra čte naopak velice ráda. Je hodně ovlivněna ze školy, protože pan učitel je pro ni „motivačním činitelem“ – např. dává dětem nálepky za přečtení knihy nebo je za odměnu s knížkou vyfotí a fotku připíchne na společnou třídní nástěnku. Do knihovny ale zatím sama nechodí, protože mají velkou zásobu knih doma.

Pokud rodina jede někam autem, knihy berou s sebou a maminka jim během cesty předčítá. Stejně tak i v čekárně u lékaře nebo jinde, kde si chtějí zkrátit čas. Výběr knih záleží především na výběru starších sester, protože to, co baví je, baví více i maminku. „*Pro chlapce to bylo občas náročnější,*“ přiznává maminka.

Maminka rozhodně vnímá čtení jako pozitivní aktivitu. Marek má i díky čtení dobrou slovní zásobu. Říká: „*U čtení ‚pouze‘ poslouchají a díky tomu se koncentrují delší dobu – je to pro ně prospěšné.*“ Maminka vnímá, že se čtená literatura také odráží ve hře dětí. Uvádí příklad, kdy četli o kouzelné zemi *Narnii* a děti si poté hráli na plavbu lodí (četli zrovna 3. díl – *Plavba Jitřního poutníka*¹⁴). Nebo když byli v zoo a děti viděly lva, říkali: „*Jé, Aslan!*“ Ale takové inspirované hry si většinou hrají starší sestry a chlapec se k nim občas přidává.

Také protože maminka je „velký čtenář“, čtení pro její děti ji připadá jako „samozřejmost“. Říká o sobě: „*Pokud dostanu knihu, musím ji přečíst, i kdybych neměla jít*

¹³ ŠRUT, P. *Lichožrouti*. Vyd. 2. Ilustroval Galina MIKLÍNOVÁ. [Praha: Paseka, 2012. ISBN 978-80-7432-178-8.

¹⁴ LEWIS, C. S. *Letopisy Narnie – Plavba Jitřního poutníka*. Praha: Orbis pictus, 1992. ISBN 80-85240-06-8.

spát. “ Jelikož její manžel má knihy kolem sebe neustále v práci, doma už tolik nečte. Děti rodiče tolik číst nevidí, protože maminka si čte většinou před spaním.

Knihovnu rodiče navštěvovali často „za svobodna“. Nyní mají velký výběr knih doma. Mají tradici, že k Vánocům i k narozeninám každý člen rodiny vždy dostane knihu. Děti také ze školy nosí katalog nakladatelství *Albatros*, ze kterého občas knihy objednávají. Mají s dětmi úmluvu, že když se daná kniha přečte, může se objednat další. V dětské knihovně mají kolem 100 knih.

Rodina nemá televizi, pouze počítač. Pokud je během týdne dostatek času, každé dítě se může jednou za den podívat na jednu pohádku. V pátek mají dovolenou dlouhou pohádku. Nakonec to vychází tak dvakrát do týdne. Nejčastěji se dívají na televizi u prarodičů – tam se zapíná častěji. „*Kdyby mohly, tak koukají pořád. Oni nemají záklopku, že by řekly: ,Už mě to nebaví.*“ říká maminka. Maminka ví, že pokud by si měli děti vybrat mezi počítačem a knihou, zvítězí počítač, ale přesto mají čtení rádi a těší se na něj.

Společnost *Celé Česko čte dětem* rodiče znají. Díky ní zjistili, že je opravdu potřeba číst denně – předtím četli spíše občasně, ale nyní ví, že je to opravdu potřeba.

Vlastní vyšetření

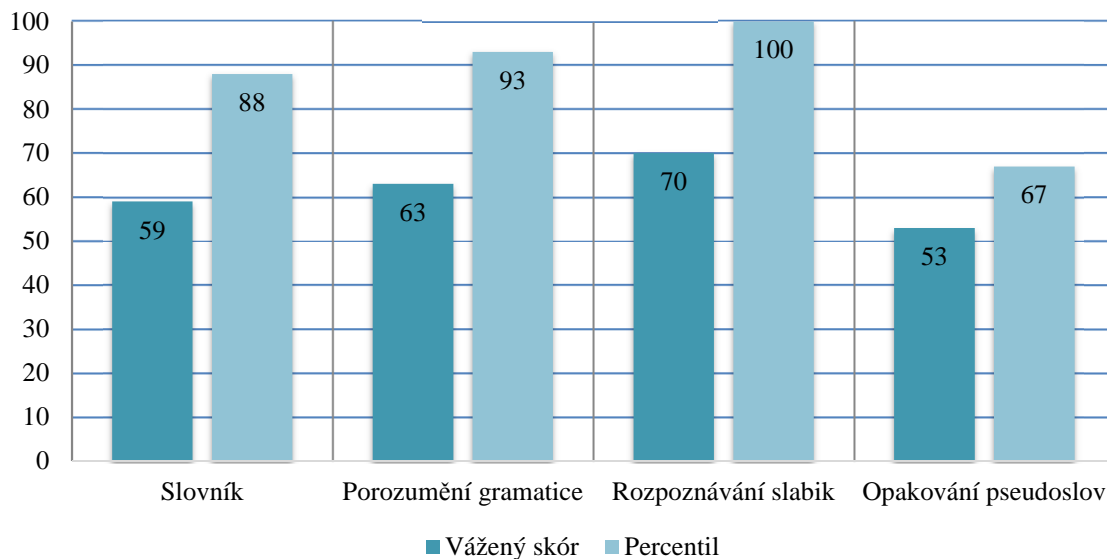
Po příchodu k rodině proběhlo nejprve vyšetření s Markem. Maminka odešla do vedlejší místnosti, protože chtěla zabavit mladší sestru chlapce, aby ho nerozptylovala. Marek věděl, že máme přijít a že bude s námi zkoušet nějaká cvičení. Působil mírně strnule a nervózně, ale spolupracoval velice pěkně.

Diagnostika jazykového vývoje

Z **kvantitativního** hlediska chlapec získal v jednotlivých subtestech následující počet bodů: V subtestech zaměřených na slovní zásobu, porozumění jazyku a gramatice – *Slovník* 37 z 40 bodů a *Porozumění gramatice* 21 z 22 bodů.

Ve fonologických subtestech - *Rozpoznávání slabik* 20 z 22 bodů a *Opakování pseudoslov* 19 z 22 bodů. Podle normativních tabulek uvedených v příručce diagnostické baterie jsme vyhledali odpovídající vážený skóre a percentil (viz *Graf 3*).

Marek (5;7)



Graf 3: Výsledky subtestů v hodnotách váženého skóru a percentilu - Marek (5;7)

Z **kvalitativního** hlediska Marek chyboval v lexikálním a gramatickém subtestu *Slovník* u těchto slov: *regál* (ukázal stůl), *artista* (knihovníka) a *svítilna* (svícen). V subtestu *Porozumění gramaticke* chyboval pouze ve druhém bloku u druhé položky (*Popelář odnáší popelnici.*).

U fonologického subtestu *Rozpoznávání slabik* chyboval u slova *motýl*. Ve druhém bloku chyboval pouze u posledního bezvýznamového slova *čevime*. V subtestu *Opakování pseudoslov* chyboval ve slovech *midaráka*, odpověď: [nebaráka], *lefenot* [leferot] a *kélom* [kélan]. Chlapcova výslovnost sykavek je vadná, především z důvodu nedorostlých dolních řezáků. U *Rychlého jmenování obrázků* byla znatelná pečlivost chlapce. Více než na rychlost se soustředil na správné jmenování jednotlivých obrázků, proto jeho průměrný čas byl 70 sekund.

Pragmatická rovina

Následovalo přečtení příběhu o Maxipsu Fíkovi a po něm rozhovor s chlapcem:

Ex: „O čem bys mi řekl, že byla ta pohádka?“

Marek: „Že Maxipes byl ve škole.“

Ex: „A co tam dělal?“

Marek: „Učil se.“

Ex: „Učil se. A co se všechno učil?“
Marek: „Dělat osmičku a psat.“
Ex: „A jak to bylo s tou osmičkou, pamatuješ si?“
Marek: „Že on napsal dvě.“
Ex: „Jak to?“
Marek: „Protože neposlouchal.“
Ex: „Neposlouchal? Myslíš? A co řekl pan učitel?“
Marek: „Že mají napsat jednu.“
Ex: „A on napsal dvě, protože má – ...“
Marek: „Dvě nohy.“
Ex: „Přesně tak. Dvě pravé nohy, že? Jednu přední a jednu zadní. Co se dál naučil ještě?“
Marek: „Napsat. Podepsat se.“
Ex: „Jaká písmenka?“
Marek: „F – Í – K.“
Ex: „A jak se jmenovala holčička, která vzala Fíka do školy?“
Marek: „Ája.“
Ex: „Výborně. Pěkně si to pamatuješ. Teď Tě ještě poprosím – maluješ rád?“
(*Marek se tváří spíše negativně.*)
Ex: „Asi úplně ne, že? A nekusil by jsi přeci jen něco namalovat? Třeba toho Fíka nebo Áju? Co Tě napadne k tomu obrázku?“
Marek: „Já neumím dělat psi.“
Ex: „Tak můžeš zkusit namalovat Áju, co Ti půjde, jo?“
Marek: „No, dobro...“

Jak maminka následně uvedla během společného rozhovoru, chlapec začal kreslit až po 5. roce a kreslení také nepatří mezi jeho nejoblíbenější činnosti. Obrázek namaloval pravou rukou. Ke kreslení použil pouze obyčejnou tužku. Když jsme mu nabídli, zdali nechce využít barevné pastelky, odmítl. Na dolní okraj bílého papíru velikosti A4 nakreslil *Áju*, *školu* a *Maxipsa Fíka*. Nakonec vedle svého obrázku napsal velkými tiskacími písmeny své jméno¹⁵. Obrázek je přiložen na konci diplomové práce (*Příloha 12, Obrázek 10*).

¹⁵ S ohledem na anonymitu chlapce je zakryto.

4.1.4 Případová studie 4 - Lukáš

Představitelem této případové studie je Lukáš (3;0) narozený v listopadu roku 2013. Vyšetření chlapce proběhlo ve dvou sezeních (7. 12. 2016 a 9. 12. 2016) v bytě, kde rodina žije. V rámci první návštěvy proběhl také rozhovor s matkou chlapce, ve kterém byla probrána jeho anamnéza.

Lukáš nebyl při našem příchodu vůbec stydlivý. Naopak nás ihned zavedl do svého pokoje, který nám ukázal, a následně dobře spolupracoval i během vyšetření. Celé vyšetření proběhlo bez přítomnosti maminky.

Rodinná anamnéza

Matka je narozena v červenci 1980 a otec v lednu 1979. Oba jsou vysokoškolsky vzdělaní – bakaláři - a pracují v neziskové organizaci. Ani jeden z nich nikdy nepotřeboval logopedickou péči. Maminka říká, že její muž má vadnou výslovnost hlásky Ř na začátku slov. Žádná závažná onemocnění se v úzké rodině nevyskytují.

Lukáš má staršího bratra, který je narozen v březnu 2011 (5;8). Rodiče s ním chodili na logopedii (sykavky) a nyní ještě fixují správnou výslovnost hlásky Ř. V dubnu 2017 půjde k zápisu do základní školy.

Ekonomickou úroveň rodiny hodnotí matka jako „střední třídu“.

Na otázku, jak vnímá jejich kulturní úroveň, maminka odpovídá: „*Knížky jsou pro nás prioritou.*“ Dále občas chodívají s chlapci na loutkové divadlo, občas do kina. Když vybírají nějaké akce pro děti, dbají s mužem na to, aby měla nějakou úroveň.

Výchovný styl, který rodina využívá, označila maminka jako „respektující“. Chlapci i rodiče si nastavují určité hranice. Chlapci můžou rodičům říkat jménem, mluvit s rodiči o čemkoliv.

Osobní anamnéza

Těhotenství i samotný porod probíhal bez komplikací. Porod byl v termínu, spontánní. Lukáš po narození vážil 3 800 g a měřil asi 50 cm.

Do prvního roku života neměl chlapec žádné komplikace. Kolem 3. měsíce na matčin úsměv reagoval svým úsměvem. „*On se pořád smál, snad od prvního dne,*“ popisuje svého syna maminka. S blízkými osobami navazoval přirozeně zrakový kontakt. Maminka hodnotí, že chlapec příliš nebrečel ani nekřičel (např. v noci dobře spal a neplakal). Na základě

předchozí zkušenosti se starším synem již většinou dokázala dobře odhadnout, co Lukáš potřebuje.

Maminka si nepamatuje konkrétní měsíc, ve kterém Lukáš začal broukat a žvatlat. Pamatuje si, že starší bratr nejdříve začal používat slabiky (*ta-ta-ta, ma-ma-ma*) a následně potom začal mluvit „vlastní řečí“, která intonačně odpovídala normální řeči, ale veškerá slova, která tvořil, byla nesmyslná – rodiče mu nerozuměli, i když on jim ano.

Lukáš se snažil ve vývoji bratra „dohnat“, všechno u něj probíhalo rychle. Tím, že vše probíhalo spontánně v normě, si maminka přesné měsíce a jednotlivá období nepamatuje. Ale řeči Lukáš rozuměl rozhodně již před prvním rokem. V tomto období se také objevilo první slovo (*táta*). Rodiče nikdy neupřednostňovali dětská slova jako *ham, papat*, apod. Mluvili na chlapce jako na dospělého. Lukáš jim rozuměl bez problému a začal slyšená slova postupně zařazovat do svého slovníku. „*Hned, jak začal mluvit, začal mluvit ve větách,*“ říká maminka. Podmět a přísudek vždy skládal k sobě.

Kojit chlapce maminka přestala mezi 8. a 9. měsícem. Lukáš se nenechal krmit na rozdíl od bratra, který se nechal krmit až do 3 let.

Během další etapy – do současného věku – chlapec neměl žádná závažnější onemocnění či komplikace. Plíny zcela přestal používat asi ve 30. měsíci, ale již předtím je přes den nenosil.

Maminka soudí, že již od 2 let o sobě chlapec mluví v 1. osobě. Zvládá pojmenovat předměty kolem sebe a komunikuje ve víceslovných větách. S řečí nevnímá matka žádný problém, spíše se sebeobsluhou (zapínání zipu, obouvání bot apod.). U chlapce se projevuje období vzdoru a negativismu. Dříve odpovídal slovem „ne“ na cokoliv. Nyní spíše negativně reaguje na podněty, které opravdu nechce.

Chlapec si umí hrát samostatně spontánně. Mezi oblíbené hračky patří vláčky, rád si maluje, tvoří, prohlíží knížky – u kterých si někdy pro sebe povídá, rád vytváří stavby z přírodnin (hlína, voda, větve, apod.) V poslední době matka vnímá, že má radši společné hry. „*Má rád, když si s ním někdo hraje, kdo tomu dá příběh. Vyžaduje si pozornost od staršího bratra, ale ten to vnímá, že ho otravuje,*“ popisuje. Při herních a kresebných aktivitách upřednostňuje pravou ruku.

V červenci 2016 byl již Lukáš na táboře, který pořádala lesní škola, kterou od září 2016 začal pravidelně navštěvovat. Na jaře 2016 chodil 3 dny v týdnu do mateřského centra. Nyní 3 dny v týdnu chodí do lesní školy a zbylé 2 dny do běžné mateřské školy. Do lesní školy se těšil. Než do ní sám nastoupil, chodili tam s mámou doprovázet staršího bratra, proto věděl, co může čekat. Maminka říká, že chlapci vyhovuje individuální přístup, který se v lesní

škole uplatňuje, a bezesporu pobyt a pohyb v přírodě. Nástup do běžné mateřské školy ve městě byl pro něj těžší. Po prvním týdnu chlapec plakal, že do této školy nechce chodit. Pokud by si mohl vybrat, raději by navštěvoval pouze lesní školu. Ke střídání škol jsou rodiče „nuceni“ z ekonomických a časových důvodů.

Čtení

„V dnešní době všichni vedeme boj mezi knihou a vizuálem,“ říká Lukášova maminka, „snažíme se vyvážit obě strany. Snažili jsme se jim číst souvislý text dříve, než začali mluvit, aby postupně vnímali tu řeč. A postupně nabalují smysl.“ Před spaním čte vždy celá rodina společně. Obvykle čtou 15 – 20 minut. Délka předčítání závisí na délce kapitoly příběhu a na zvědavosti chlapců – jak moc se během čtení doptávají. Protože se rodina sejde vždy celá – oba chlapci, tatínek a maminka – je to pro ně společný čas, kdy si také spolu povídají. Proto někdy, když se rozhovor přetáhne, knížka „jde“ pro daný večer „stranou“, a místo toho chlapci i rodiče sdělují své uplynulé denní zážitky.

V předčítání se maminka s tatínkem střídá. Při společném čtení, byl Lukáš již od dětství „vystaven“ náročnějším knížkám, které plně neodpovídali jeho věkové úrovni, protože se četba vybírala podle vkusu staršího bratra. Např. ve dvou letech poslouchal čtení knihy *Hobit*. Někdy se hodně doptává a staršího bratra jeho zvědavé otázky ruší. Kdyby si sám chlapec mohl vybrat knihu, vybral by si knihu *Mašinka Tomáš*¹⁶. Knížky postupně střídají. Starší bratr má např. rozečteného *Harryho Pottera*, kterého nechce číst každý den, zároveň občas donesou něco z knihovny, čím se chtějí „prokousat“ nebo donesou knihu ze skříně, ke které se chtějí vrátit. Většinou mají rozečteno více knížek různé náročnosti. Nečtou příliš klasické pohádky, ale většinou jsou v příběhu přírodní témata, skřítkové, bagry, mašinky a čarodějny svět. U chlapců velice oblíbená je také pohádka *Tři bratři* (chlapci nejdříve viděli film a poté dostali knihu, kterou milují). Mají ji v oblíbě i díky písničkám. Ale naopak knihu *Lichožrouti* nejprve četli a posléze shlédli i film.

Maminka sama o sobě říká, že je „knihomol“. Tudíž se o knížky hodně zajímá a čte ve velkém množství. Chlapci ji můžou při čtení vidět. Pro chlapce čerpají literaturu z vlastních domácích zdrojů, ale i z knihovny. Někdy se maminka v oblíbených knihkupectvích podívá, co je „nového“. Zároveň knihy kombinují i se zajímavými časopisy (*Hrana, Raketa* apod.). Knihy používají i během dne nejenom před spaním, ale i ve vlaku, čekárně, kdykoliv je prostor. Maminka odhaduje, že doma mají kolem 50 dětských knih.

¹⁶ *Tomáš a jeho přátelé: knížka na rok*. Praha: Egmont ČR, [200-].

„Lukáš je čtení vystavený již od malička. Jeho bratrovi jsme začali číst od 1 roku,“ říká maminka. Pozitivní vliv knih na Lukáše vnímá v oblasti slovní zásoby a porozumění řeči. Mnoho slov by chlapci nepoužívali, pokud by je v příbězích neslyšeli. I jejich pasivní slovní zásoba je obrovská. Čtení má dle maminky také velký vliv na rozvoj myšlení. Četbou knih se snaží vyvážit techniku, kterou používají. „*Samotné televizní pořady by je nerozvíjeli tak, jako knížky. Ale díky nim nad pořady v televizi úplně jinak přemýšlí,*“ hodnotí matka vliv předčítání knih.

Na televizi se běžně rodina nedívá. Ale pokud je zapnutá, běží na ni dětský program *Děčko*. Oblíbeným pořadem je u nich *Večerníček*. Protože pro rodiče je počítač pracovní nástroj, je zapnutý neustále. Chlapci se o něj velice zajímají, a pokud by mohli, seděli by u něj neustále, jak soudí matka. Proto se jim snaží dávat vždy časové limity. Maminka si myslí, že cesta zákazů je taky špatná: „*Je důležité, aby děti v dnešní době uměli s touto technikou zacházet.*“

Čtení se ve hře chlapců odráží jenom trochu. V tématech her převažuje především vše vizuální, co přijímají. Přečtené příběhy Lukáš zvládne převyprávět. Stejně tak historiky, které slyšel či zažil. Oba chlapci si dokáží vybavit výborně okamžiky, které si např. rodiče už ani nepamatují, a oni je mají v „živé paměti“ – maminka neví, jestli to může být také vliv knih.

Společnost *Celé Česko čte dětem* maminka zná. Viděla reklamu v knihovně a televizi, ale nějak výrazně rodinu v názoru na předčítání neovlivnil. Jejich vnímání potřeby číst vychází z jejich vlastních zkušeností. Maminka sama říká, že od dětství pro ni knihy byly „mostem s okolním světem“. Další projekty, které podporují čtení, maminka nezná.

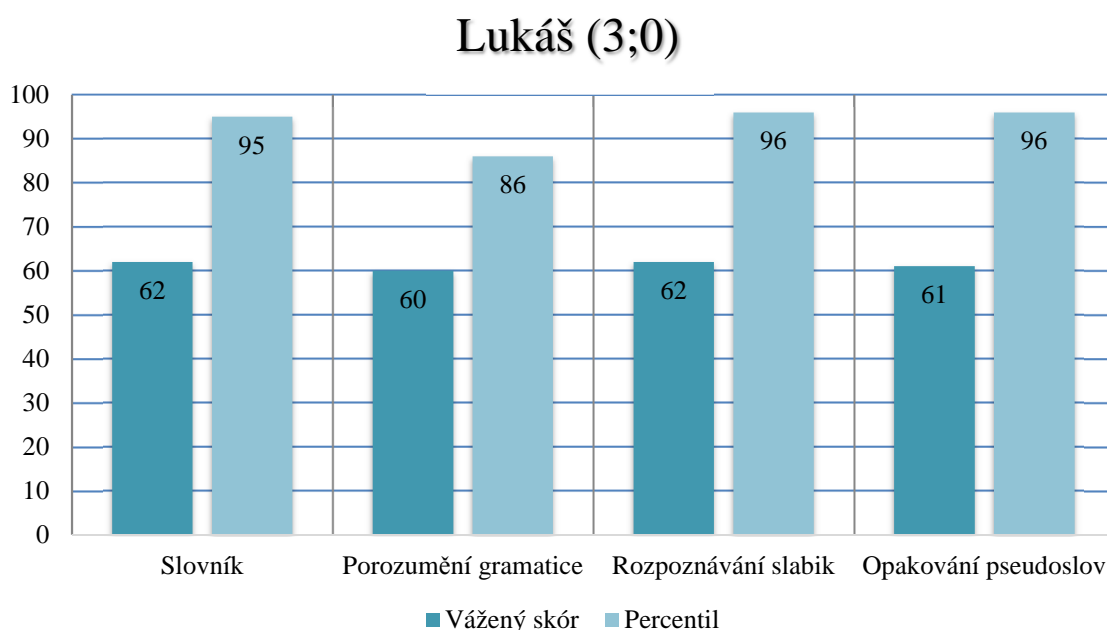
Vlastní vyšetření

U vyšetření byl přítomen Lukášův starší bratr. I kvůli lepší motivaci vyšetřovaného chlapce byl jeho bratr také zapojen a některé úlohy plnili formou soutěže.

Diagnostika jazykového vývoje

Z **kvantitativního** hlediska Lukáš získal v jednotlivých subtestech následující počet bodů: V subtestech zaměřených na slovní zásobu, porozumění jazyku a gramatice – *Slovník* 38 z 40 bodů a *Porozumění gramaticke* 18 z 22 bodů.

Ve fonologických subtestech - *Rozpoznávání slabik* 10 z 15 bodů a *Opakování pseudoslov* 20 z 22 bodů. Podle normativních tabulek uvedených v příručce diagnostické baterie jsme vyhledali odpovídající vážený skór a percentil (viz *Graf 4*).



Graf 4: Výsledky subtestů v hodnotách váženého skóru a percentilu - Lukáš (3;0)

Z **kvalitativního** hlediska Lukáš chyboval v lexikálním a gramatickém subtestu *Slovník* (7. 12. 2016) u těchto slov: *hrozí* (ukázal: *přemýšlí*) a *zubař* (*kuchař*). V subtestu *Porozumění gramaticke* chyboval ve druhém bloku u druhé položky (*Popelář odnáší popelnici.*), ve třetím bloku u páté položky (*Táta dává klukovi dárek.*) a ve čtvrtém bloku u čtvrté (*Tady pracuje na zahradě.*) a páté (*Tady sbírají maliny.*) položky.

U fonologického subtestu *Rozpoznávání slabik* (7. 12. 2016) chyboval u slova *motýl*, *meloun*, *kabát*, *čepice* a *zelí*. V subtestu *Opakování pseudoslov* (9. 12. 2016) chyboval ve slovech *řakůlpaš* - odpověď: [takúpas] a *sákuhněl* [sakuneu]. Chlapec má fyziologicky nesprávnou výslovnost hlásek *CSZ*, *ČŠŽ* a *LRŘ*. Subtest *Rychlé jmenování obrázků* byl vyšetřen ve 2 dnech. První sada obrázků 7. 12. 2016 a druhá sada obrázků 9. 12. 2016. V první sadě chlapec chyboval v posledním řádku u 4. slova (místo *ruka* řekl *auto*) a u druhé

sady obrázku v předposledním řádku u druhého slova (místo slova *brýle* řekl *kočka*). Na jednotlivé obrázky si při jejich „čtení“ ukazoval chlapec prstem. Za každým přečteným řádkem spokojeností vypísl radostí. Vždy jsme mu ukázali, na řádek následující, na kterém má pokračovat. Jeho průměrný čas v obou sadách byl 75 sekund.

Pragmatická rovina

Dne 7. 12. 2016 jsme po subtestech *Rozpoznávání slabik, Slovník* a 1. sadě *Rychlého jmenování* Lukášovi přečetli příběh o Maxipsu Fíkovi. U této části byl také přítomen starší bratr.

Ex: „Co mi povíš, o čem byla ta pohádka?“

Lukáš: „O maxipejskovi.“ [o maxipeskovi]

Ex: „O maxipsovi. A co dělal ten maxipes? Kde byl?“

Lukáš: „Ve škole.“ [ve škole]

Ex: „Ve škole. A kdo ho tam vzal?“

Lukáš: „Aňa.“ [anja]

Ex: „Ája, že? Holčička Ája. A pamatuješ si, co v té škole dělali?“

Lukáš: „Já nevím.“

Ex: „Učili se číst a psát, že? Tak mi zkusíš namalovat nějaký obrázek?“

Lukáš nám odpověděl, že pejska nakreslit neumí. Proto jsme mu navrhli, že může namalovat cokoli, co bude chtít. Začal na předložený papír kreslit klikatou čárou a řekl nám, že je to autodráha. Jeho kresba je přiřazena na konci diplomové práce (*Příloha 12, Obrázek 11*).

4.1.5 Případová studie 5 - Jan

Poslední případová studie pojednává o Janovi (4;1), který je narozen v říjnu 2012. Na základě anamnestického dotazníku, který byl vyplněn s matkou chlapce (20. 11. 2016) při osobním rozhovoru, bylo možné získat tyto informace:

Rodinná anamnéza

Jan pochází z české rodiny. Jeho mateřským jazykem je čeština. Matka chlapce se narodila v červenci 1984 a v současné době ukončuje mateřskou dovolenou. Od ledna 2017

začne podnikat jako OSVČ. Otec vyšetřovaného chlapce se narodil v listopadu 1988. Nejvyšší dosažené vzdělání obou rodičů je středoškolské. Otec dítěte v současné době podniká. Ani jeden z nich neměl v minulosti problémy s řečí a nenavštěvoval logopeda. Matka Jana je po operaci štítné žlázy a také její matka (babička chlapce) má se štítnou žlázou problémy. Otec matky dítěte (jeho dědeček) v posledních 5 letech již čtyřikrát prodělal cévní mozkovou příhodu, proto pravidelně dochází na oddělení interny, neurologie a hematologie.

Jan má starší sestru (5;2), která se narodila v září 2011. Porod děvčete byl z důvodu přenášení vyvolávaný a po narození byla nutná masáž srdce. Sestra chlapce nemá problémy s řečí, tudíž logopeda nenavštěvuje.

Matka žije s manželem, který není biologickým otcem jejích dětí, ale děti ho vnímají jako svého vlastního otce. Zároveň má rodina ve střídavé péči biologického syna manžela Janovy maminky. Tento chlapec je předškolního věku a s dětmi velmi dobře vychází.

Matka hodnotí ekonomickou úroveň rodiny jako „střed“ – dokáže dávat dětem, to, co chtějí. Ale zároveň říká, že při první mateřské dovolené nebylo lehké s množstvím financí vyžít. Maminka velice ráda žije kulturně, ale při problémech s chlapcem nebylo možné do společnosti chodit. Nejdříve maminka dokola slyšela, že je chlapec „nevychovaný“ a po stanovení diagnózy ho okolí považovalo za „nemocného“. Sama soudí, že pro ni i pro chlapce bylo jednodušší navštěvovat klidnější místa bez velkého množství lidí.

Osobní anamnéza

Období těhotenství matka hodnotí bez vážnějších či rizikových komplikací. Jak sama říká, častěji zvracela. Jednou musela být v nemocnici na kapačkách.

Jan se narodil přirozeně, 3 dny po plánovaném termínu (vyvolávaný porod), při váze 3 500 g a délce 50 cm.

Až do 20. měsíce se chlapec vyvíjel přirozeně jako jeho vrstevníci. Na úsměv, obličej a promluvení matky kolem 3. měsíce reagoval zklidněním a upoutáním pozornosti, spontánně navazoval zrakový kontakt a matka většinou dokázala podle křiku rozlišit, co dítě vyžaduje. Konkrétní měsíc, kdy chlapec začal broukat a žvatlat si matka nepamatuje, ale jak sama říká: „*Všechno bylo v normě.*“

Jan začal chodit již kolem 8. – 9. měsíce a první slova se objevila kolem 1. roku. Byla to slova: *táta*, *máma* a *ato* (auto). Postupně začínal tvořit i dvojslovné věty a mluvil o sobě ve 3. osobě. Rád zpíval písničky. Pamatoval si celý text písničky (*Skákal pes*), ale delší věty

sám neprodukoval. Projevoval přirozený zájem o hračky. Odnaučování plen začali před jeho 2. rokem.

Jak jsme se již zmínili, Jan se přirozeně vyvíjel zhruba do 20. měsíce života. Maminka se domnívá, že jedním z důvodů změn u chlapce bylo povinné očkování v březnu 2014 (*Priorix* – spalničky, příušnice a zarděnky) a následně v září téhož roku 2. přeočkování. Během června a července 2014 se začal chlapec měnit rodičům před očima. Přestal poslouchat na své jméno, mluvit, hrát si s hračkami – na základě čehož se zhoršil i v jemné motorice. Hračky rozhazoval a později si jako svoji oblíbenou hračku zvolil rozbitou klávesnici a motorický labyrint. Přestal na věci ukazovat. Nechápal rozdíl mezi hněvem a radostí, rozdíl ve větné intonaci. Ve společnosti, kde bylo mnoho lidí, se stranil, vztekal, lámal se vzad, hystericky křičel apod. Začal se znovu pomočovat, pokakávat a používat plíny.

Do mateřské školy začal chodit v září roku 2015. Po pár týdnech bylo ředitelkou školy navrženo odborné vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Zde bylo Janovi v prosinci 2015 diagnostikováno *podezření na poruchu autistického spektra*. Chlapec dále chodil do mateřské školy, i přesto že začleňování do kolektivu bylo velice náročné. Měl často hysterické záchvaty a neměl zájem o společnost.

Na základě návštěvy v pedagogicko-psychologické poradně, začala maminka s Janem pracovat systémem strukturovaného učení. Rodičům byl doporučen i komunikační systém *VOKS* – (Výměnný obrázkový komunikační systém), který si maminka upravila dle vlastních potřeb. Na důležitá místa v bytě nalepila jednoduché dětské obrázky, které danou místnost označovaly (podobné obrázky jako jsou použity ve *VOKSu*). Chlapci vždy říkala slova, která se k danému místu a činnosti váží (koupelna – koupat se, kuchyň – papat, ...). Po čase začal Jan slova aktivit opakovat.

V březnu 2016 začala v mateřské škole s Janem spolupracovat asistentka pedagoga. Maminka hodnotí tuto změnu a začínající rituální dělení dne jako velkou pomoc, která zapříčinila změnu v chování chlapce. Chlapec se vše začal učit znovu.

Během období prázdnin (2016) se začal rozmlouvat. Předtím produkoval pouze slova a na věci ukazoval. Nyní již produkuje jednoduché věty, rozumí větné intonaci, jednoduchým sdělením. Při některých povelích, ví, že rodiče něco vyžadují, ale neví co. Již navazuje zrakový kontakt. Především v některých situacích, které rodiče chápou jako provokování z jeho strany. „*Nejdřív si myslíme, že nám nerozumí, co po něm chceme, ale podle výrazu očí poznáme, že si s námi hraje,*“ popisuje matka. Opožděně se začíná dostavovat období vzdoru a negativismu.

Členy rodiny často nesprávně označuje – např. mamince občas řekne: „*Babi*,“ nebo „*Zuzi*.“ V posledních 3 měsících o sobě začal mluvit v 1. osobě (*Chci pít*. – osobní zájmeno *já* nepoužívá). Ale někdy stále ještě používá i 3. osobu. Opakuje doslovně fráze, které slyší od druhých, nebo v televizi. Následně je sám používá v komunikaci. Jsou to výrazy jako „*Hele, ach jo*“ ale také třeba celé reklamní slogany „*Mňam mňam Bobík*.“

Velmi zajímavá je Janova obliba v kontaktu s vlasy. Maminka sděluje: „*Pokud si někoho oblíbí, druhého přijme, začne sahat do jeho vlasů*.“ Sám si točí stejný pramen vlasů, pokud je nervózní (např. pokud někoho nezná).

Chlapec se nyní téměř nepomocuje, ale stoličce stále „ignoruje“.

Do mateřské školy chodí velice rád. Děti si ho oblíbily. Především holčičky ho rády hýčkají. Maminka nedokáže zhodnotit, jestli sám s vrstevníky v mateřské škole iniciuje navazování kontaktu. Ale kolektivní hry neupřednostňuje. Od září 2016 maminka stanovila asistentce v mateřské škole několik úkolů, na kterých by si přála, aby pracovali. Patří sem: dodržování základů hygieny, základy stolování a pojmenování fotek se členy rodiny.

Se sourozenci má dobré vztahy, ale dokáží se navzájem pozlobit. Rodiče často nevidí počátek rozepře, proto je pro ně těžké soudit, která strana neshody vyvolala. I když důvod hádky nemusí být velký, chlapec má často nepatřičné reakce na podněty sourozenců, kteří ho např. chtějí pouze poškádlit.

Maminka ho v rámci sociální adaptace nutí chodit na místa, kde je více lidí. Jsou to místa, která měl dřív rád (např. plavecký bazén). Mezi další oblíbené aktivity patří také zpívání a malování. U všech činností upřednostňuje levou ruku a nohu. Jeho oblíbenou plyšovou hračkou je panda, s kterou rád usíná. Není to jediná hračka, na které by nyní lpěl.

Na návštěvě u logopeda byla maminka s chlapcem pouze jednou. Logopedka se chtěla zaměřit na výslovnost chlapce a doporučila matce dítěte nejprve nácvik správného dýchání. Maminka na této návštěvě k ní získala nedůvěru. „*Tohle není to, co teď potřebujeme*,“ říká.

Podle poslední diagnostické zprávy (10/2016) od psychiatra má Jan diagnostikovanou *Pervazivní vývojovou poruchu nespecifikovanou (F84.9)* a *Hyperkinetickou poruchu chování*. Maminka sděluje, že na základě echolálií, které se v řeči objevují, není prozatím možné posoudit, zda se jedná o vysokofunkční, nízkofunkční autismus či Aspergerův syndrom.

Čtení

Se čtením rodina Jana začala v jeho 9 měsících. Maminka dětem pravidelně denně čte před spaním 10 až 20 minut. Knihy využívají i během dne, když někde čekají – např.

u doktora. Jinak běžně doma přes den nečtou – nezbyvá na to čas. „*Den je příliš hektický*,“ soudí matka. Inspiraci pro výběr knih získává v knihovně, na internetu, knihkupectví apod. – na stejných místech je také shání.

Sama je velký „knihomol“, ačkoliv přiznává, že nyní ji na čtení nezbyvá čas ani energie a děti ji s knihou v ruce vidí pouze během předčítání. Nejčastěji sahá po pohádkách a říkankách. Aktuálně čtou pohádky *O makové panence a motýlu Emanuelovi*¹⁷. V domácí dětské knihovně mají kolem 20 – 30 knih.

Jan se během čtení na příběh nevyptává. Dialog během čtení vede především s chlapcovou sestrou, která je zvědavá. Na závěr si společně příběh zopakují. Jan se přidává jednoslovnými výpověďmi nebo opakováním určitých úseků. Při společném čtení nemají zvykem knihy střídat. Vždy se čte jedna kniha postupně po kapitolách a následně se vybere další. Rituál čtení má chlapec velice rád a těší se na něj. Děti během čtení neusínají. Chtějí příběh vyslechnout až do konce. Poté se jdou vždy ještě vyčurat, napít a až poté se jde spát. Maminka vždy musí usínat s chlapcem, protože Jan potřebuje před spaním někoho hladit ve vlasech.

Maminka nepozoruje, že by se přečtené příběhy odrážely v chlapcově hře. Ale vnímá, že předčítání má na něj uklidňující vliv. Při poslouchání se dokáže dlouho soustředit. U chlapce výrazný jazykový rozvoj nevnímá. Spíše na dceři je viditelný. Především rychlý růst slovní zásoby a její celková jazyková obratnost. „*Číst se musí, je to důležité*,“ říká maminka.

Využívání elektroniky u dětí se rodiče nebrání. Denně stráví u počítače a tabletu kolem 10 – 50 minut. Na tabletu jsou pro chlapce nainstalovány hry na rozvoj kognitivních funkcí. Jan elektroniku zbožňuje a na manipulaci s ní je velice šikovný.

Vlastní vyšetření

Vyšetření Jana (nyní 4;4) bylo naplánováno na druhé setkání s rodinou 19. 2. 2017. Společné sezení jsme zahájili rozhovorem s matkou a získáváním nových a aktuálních informací o chlapci.

Změnou, která nyní ovlivňuje chování chlapce, je vysazení léku (*Risperidon Orion* – 0,1 ml/denně). Chlapec při užívání tohoto léku během posledních 3 měsíců přibral na váze 5 kg. Maminka u něj nyní vnímá celkové zhoršení jeho pozornosti, což v důsledku ovlivňuje jeho vnímání, učení a další kognitivní procesy. Dále pozoruje zhoršení porozumění řeči,

¹⁷ ČTVRTEK, V. *O makové panence a motýlu Emanuelovi*. Orbis, 1976. s. 34. Ilustrace: Dubská, G. ISBN 11-033-76

hyperaktivní chování a ztrátu již naučených schopností – chlapec nosí opět plíny, protože se začal znovu pomočovat. Chlapec znovu ztrácí zájem o hračky. V centru jeho pozornosti jsou především praktické věci. „*Jsou to věci, kterými se dostane dál, mají pro něj smysl – třeba počítač či tablet,*“ vysvětluje maminka. Mezi oblíbené pohádky nyní patří *Pat a Mat*, ve které se nemluví, ale kde se něco děje.

Během úvodního rozhovoru s matkou je Jan se svou sestrou a nevlastním bratrem v dětském pokoji. Maminka ho nyní volá, aby se k nám připojil. Přiběhnou všechny tři děti a holčička nám hned oznamuje: „*On nás bil, ale to nic není. Je nemocný.*“ Celkově holčička působí velice otevřeně a komunikativně a očividně by tu ráda zůstala s námi. Ale maminka posílá bratra a sestru zpátky do pokoje, aby chlapce nevyrušovali.

Jan si sedá mamince na klín a na nás se raději vůbec nedívá. „*Vždy, když přijde nová návštěva, je z toho dost nervózní. Vnímá to, jako narušení svého prostředí,*“ vysvětluje nám matka.

Diagnostika jazykového vývoje

Nejprve jsme vyšetřili lexikální subtest této baterie - *Slovník*. Zadávání subtestu probíhalo stejným způsobem jako u ostatních (intaktních) dětí. Chlapec na první výzvové slovo *láhev* nereagoval. Pozoroval obrázky, ale na žádný z nich neukázal. „*Myslím si, že to neukáže,*“ soudí maminka „*většinou na věci kolem sebe neukazuje.*“ Pro vysvětlení úlohy mu postupně ukazujeme jeden obrázek za druhým a společně je popisujeme:

Ex: „Toto je...“

Jan: „Domeček.“

Ex: „Na tomto obrázku je...“ (ukážeme zároveň na vlastní ruku)

Jan: „Rukavice.“

Ex: „Je to ruka, správně. A tady je...“

Jan: „Pivo.“

Jan neměl slovo *láhev* přiřazené k žádnému z obrázku. Pod nakresleným obrázkem si vybavil slovo *pivo*. I poslední obrázek správně chlapec pojmenoval – *hodiny*. U dalšího setu obrázků byla jeho reakce odlišná. Po naší výzvě: „*Ukaž kolo,*“ chlapec nejprve nereagoval, ale po matčině zopakování zadání, se chlapec opatrně natáhl a na správný obrázek ukázal. Společně jsme takto prošli obrázky až po číslo setu 17, kdy do pokoje přišla starší sestra chlapce. Jana tato situace vytrhla z koncentrace na obrázky a poté co maminka poslala holčičku do pokoje, chtěl odejít také. Maminka a následně i tatínek chlapce motivovali k další

práci a slibovali mu sladkou odměnu, ale chlapec se schoulil pod stůl a stupňovalo se v něm napětí. Matka se na nás omluvně podívala a poslala ho do pokoje za ostatními dětmi. Z této reakce vyplynulo, že chlapec s námi po zbytek dne odmítal spolupracovat. Tento subtest byl dokončen s chlapcem prostřednictvím matky. Nakonec ho Jan splnil ve 3 blocích, mezi kterými proběhla „potřebná“ pauza ze strany chlapce. Jan získal 30 bodů ze 40.

Vyšetření dalších subtestů bylo odloženo na další den.

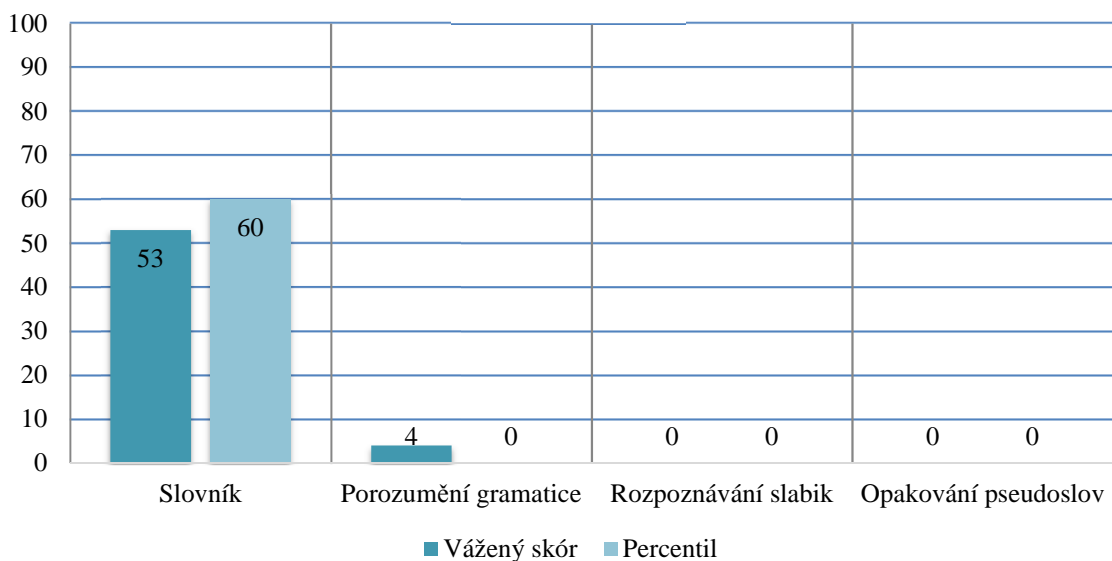
V subtestu *Porozumění gramatické* správně ukázal na všechny zadané položky z prvního bloku kromě druhé (*Strom je před domem.*). U ostatních položek Jan nevnímal rozdíl mezi obrázky, proto odmítal spolupracovat. Maminka nám řekla, že v gramatické složce jazyka má chlapec velké deficity. Nevnímal rozdíl mezi mužským a ženským rodem, skloňování, množném čísle apod. V tomto subtestu získal 4/22 bodů.

Subtest *Rozpoznávání slabik* nebylo možné dokončit, protože Jan nepochopil pokyny zadání a na základě toho odmítal dále spolupracovat i s matkou.

Také u subtestu *Opakování pseudoslov* nechápal význam slov a nerozuměl, proč by měl taková slova po nás opakovat.

Subtest *Rychlé jmenování obrázků* zvládl velmi dobře. Maminka mu postupně ukazovala prstem na obrázky, které má pojmenovávat a před každým uvedla: „A tady je...“ Chlapec se vydržel soustředit během celé první i druhé sady, mezi kterými proběhla malá přestávka. Jeho průměrný čas byl 80 sekund.

Jan (4;4)



Graf 5: Výsledky subtestů v hodnotách váženého skóru a percentilu - Jan (4;4)

Jan nám na závěr vyšetření zazpíval, na požádání maminky, písničku *Skákal pes*. Neznal přesně některá slova písně, ale nahradil je vlastními neologismy, aby melodie a rytmus zůstal zachován. Obrázek chlapec odmítal namalovat. Ale maminka sděluje, že nyní maluje především kruhy a vlny. Svým kresbám nepřisuzuje žádný význam.

4.2 Vyšetření kontrolní skupiny

Vyšetření všech dětí této skupiny proběhlo 16. února 2017 v prostorách mateřské školy, do které pravidelně docházejí. S každým dítětem jsme pracovali individuálně ve vedlejší třídě, abychom zamezili vyrušování ostatních dětí. Všechny děti ochotně a pěkně spolupracovali. U každého dítěte popíšeme nejdříve výsledky vyšetření a následně popis čtenářského prostředí, ze kterého pochází.

4.2.1 Chlapec (6;1)

Prvním vyšetřovaným byl chlapec ve věku 6 let a 1 měsíce. Je to předškolák, který půjde v září 2017 do první třídy.

Diagnostika jazykového vývoje

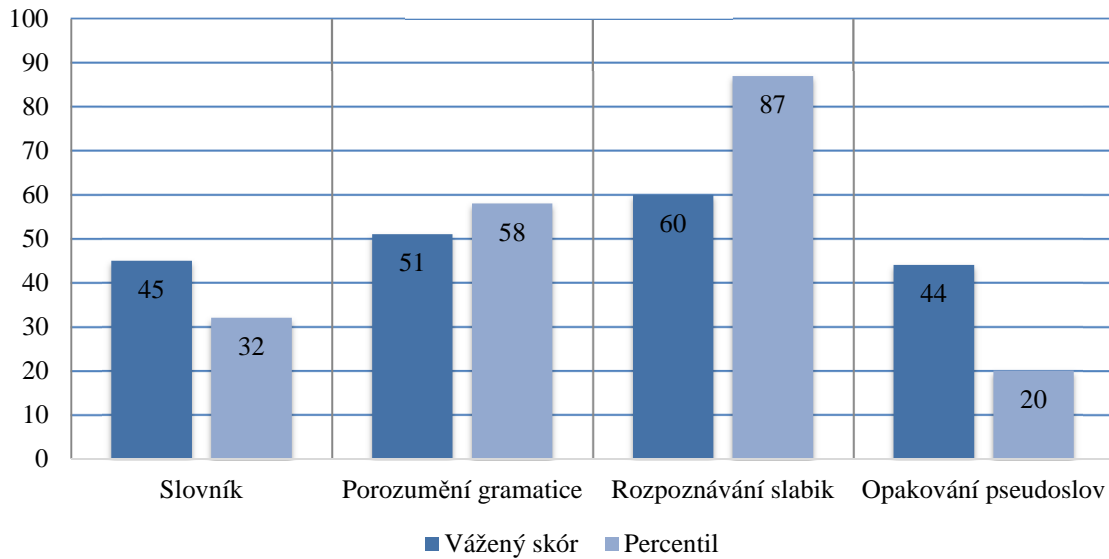
Z **kvantitativního** hlediska získal v jednotlivých subtestech následující počet bodů: V subtestech zaměřených na slovní zásobu, porozumění jazyku a gramatice – *Slovník* 32 z 40 bodů a *Porozumění gramatice* 18 z 22 bodů.

Ve fonologických subtestech - *Rozpoznávání slabik* 16 z 22 bodů a *Opakování pseudoslov* 16 z 22 bodů. Podle normativních tabulek uvedených v příručce diagnostické baterie jsme vyhledali odpovídající vážený skór a percentil (viz *Graf 6*).

Z **kvalitativního** hlediska chlapec chyboval v subtestu *Slovník* u těchto slov: *letišťe* (ukázal: dům), *dobytek* (králíci), *kopretina* (zvonek (pozn. květina)), *poušť* (mořské pobřeží), *sako* (sukně), *plešatý* (vlnité (pozn. vlasy)), *artista* (knihovník) a *svítilna* (svícen).

V subtestu *Porozumění gramatice* se objevily chyby v prvním bloku u 3. položky (*Bota je pod deštníkem.*) a ve čtvrtém bloku u první (*Tady zalévají kytky.*), třetí (*Tady tancuje.*) a šesté položky (*Tady sázejí strom.*).

Chlapec (6;1)



Graf 6: Výsledky subtestů v hodnotách váženého skóru a percentilu - chlapec (6;1)

Ve fonologickém subtestu *Rozpoznávání slabik* chyboval u slova *banán*, *kabát*, *ježek* a *pekař*. Ve druhém bloku tohoto subtestu chyboval u bezvýznamového slova *katál* a *lakite*. V subtestu *Opakování pseudoslov* chlapec chybně zopakoval bezvýznamová slova: *takýlpaš* - odpověděl: [takýlpaš], *midaráka* [migaráka], *kočtolou* [kočkolou], *klešipamke* [klešipante], *chůmuramka* [hůmuramke] a *bónkaf* [bunkaf]. Subtest *Rychlé jmenování obrázků* splnil ve velmi rychlém čase - 45 sekund.

Čtení

Před samotným zahájením vyšetření jazykových subtestů jsme se chlapce zeptali: „Čtete doma s rodiči? Čtou Ti rodiče před spaním?“ Spontánní a okamžitá odpověď chlapce na otázku byla negativní. Následně jsme se zeptali, zdali má chlapec oblíbenou nějakou knihu, třeba nějakou, kterou četli v mateřské škole. Chlapec odpověděl, že knihy nemá rád, že má radši auta.

V dotazníku rodiče odpověděli, že s chlapcem čtou oba rodiče asi 3x týdně, vždy večer 15 - 20 minut. Během dne nečtou. Předčítat mu začali ve 3 letech. Sami rodiče vnímají, že chlapec ke knihám vztah nemá. Jako nejoblíbenější knihu chlapce uvedli: *Fascinující svět pravěkých obrů*¹⁸. Na otázku na aktuálně čtenou knihu neodpověděli. Doma mají kolem 60 dětských knih. Inspiraci pro výběr knih berou v knihkupectví. Sami rodiče moc nečtou

¹⁸ ROSS, V., ed. *Dinosauři: fascinující svět pravěkých obrů*. 3. vydání. Čestlice: Rebo Productions, 2016. Poznáváme s knihou REBO. ISBN 978-80-255-0558-8.

a dítě je proto s knihou nemá možnost vidět. Na otázku ohledně trávení volného času u tabletu, počítače a televize, odpověděla matka, stručně: „Ano.“ Společnost *Celé Česko čte* dětem znají.

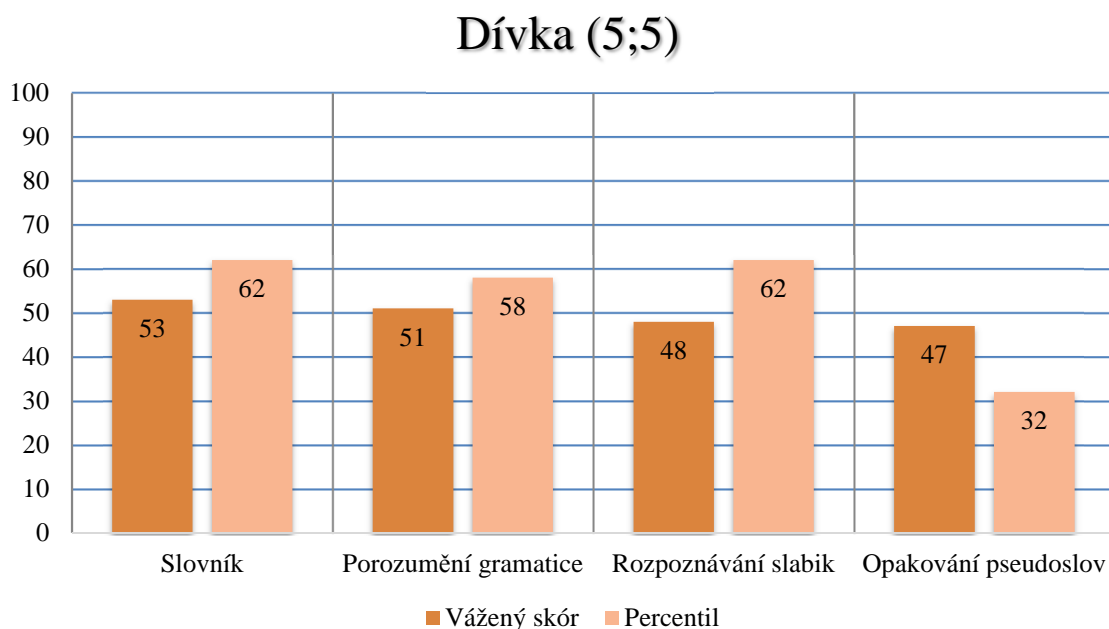
4.2.2 Dívka (5;5)

Další v pořadí byla dívka ve věku 5 let a 5 měsíců. Třídní učitelka v mateřské škole nám sděluje, že při nástupu do mateřské školy (po dosažení 3. roku) byla dívka stydlivější a neměla chuť komunikovat. Nyní je již dobře zařazená v kolektivu vrstevníků a nemá problémy s komunikací s dětmi ani s dospělými – učitelkami.

Diagnostika jazykového vývoje

Z **kvantitativního** hlediska dívka získala v jednotlivých subtěstech následující počet bodů: V subtěstech zaměřených na slovní zásobu, porozumění jazyku a gramatice – *Slovník* 35 z 40 bodů a *Porozumění gramatice* 18 z 22 bodů.

Ve fonologických subtěstech - *Rozpoznávání slabik* 13 z 22 bodů a *Opakování pseudoslov* 17 z 22 bodů. Podle normativních tabulek uvedených v příručce diagnostické baterie jsme vyhledali odpovídající vážený skór a percentil (viz *Graf 7*).



Graf 7: Výsledky subtěstů v hodnotách váženého skóru a percentilu - dívka (5;5)

Z **kvalitativního** hlediska dívka v subtestu *Slovník* chybovala u těchto slov: *dobytek* (vybrala: králíky), *poušť* (mořské pobřeží), *plešatý* (vlnitý), *artista* (zahradník), *svítilna* (žárovka). V subtestu *Porozumění gramaticke* se objevily chyby v prvním bloku u 4. položky (*Pták je nad autem.*), ve druhém bloku u druhé položky (*Popelář odnáší popelnici.*), ve třetím bloku u páté položky (*Táta dává klukovi dárek.*) a ve čtvrtém bloku u čtvrté položky (*Tady pracuje na zahradě.*).

Ve fonologickém subtestu *Rozpoznávání slabik* chybovala u slova *tužka*, *motýl*, *houba*, *pila* a *pekař*. Druhý blok tohoto subtestu byl pro dívku náročnější. Chybně odpověděla na slova: *monýs*, *katál*, *lakite* a *čevime*. V subtestu *Opakování pseudoslov* dívka chybně zopakovala bezvýznamová slova: *takípaš* - odpověděla: [kauípaš], *midaráka* ([miuáka]), *kočtolou* [kočto], *klešipamke* [klečipanka] a *chůmuramka* [chůmmamka]. V subtestu *Rychlé jmenování obrázků* přečetl sadu obrázků v průměru za 80 sekund.

Čtení

Před samotným zahájením vyšetření jazykových subtestů jsme se dívky zeptali: „*Čtete doma s rodiči? Čtou Ti rodiče před spaním?*“ Dívka odpověděla: „*Jo.*“ Následně jsme se zeptali, zdali má dívka oblíbenou knihu. Odpověděla: „*Perníková chaloupka.*“

Ze „čtenářského dotazníku“, který byl vyplněn rodiči dívky, jsme se dozvěděli, že starší sestra dívce předčítá před spaním 5x týdně v rozsahu 30 minut. O přečteném příběhu si již dál nepovídají. Předčítají ji již od narození. Maminka vnímá, že má děvče pozitivní vztah ke knihám, ráda si je prohlíží. Jako nejoblíbenější označila *Manku a Rumcajse*¹⁹. Momentálně čtou *Brouka Pytlíka*²⁰. Knížek využívají i během dne. Inspiraci pro výběr nových knih sbírají na internetu a v knihkupectví. Sama matka má velice kladný vztah ke knihám, chodí do knihkupectví i knihovny a v průběhu dne má ji má dívka šanci s knihou v ruce vidět. Moderní technologie pro vyplnění volného času dítěte nevyužívají.

4.2.3 Chlapec (3;6)

Protože byl tento chlapec nejmladší z vybrané skupiny dětí, zařadili jsme polovinu subtestů během dopoledne (*Rozpoznávání slabik*, *Slovník* a *Rychlé jmenování obrázků*) a polovinu během odpoledne (*Opakování pseudoslov*, *Porozumění gramaticke*).

¹⁹ ČTVRTEK, V. Rumcajs, Manka, Cipísek: [výbor povídek]. V této podobě 1. vyd. Ilustroval Radek PILAŘ. Praha: Albatros, 2007. Květy dětem. ISBN 978-80-0002-083-9.

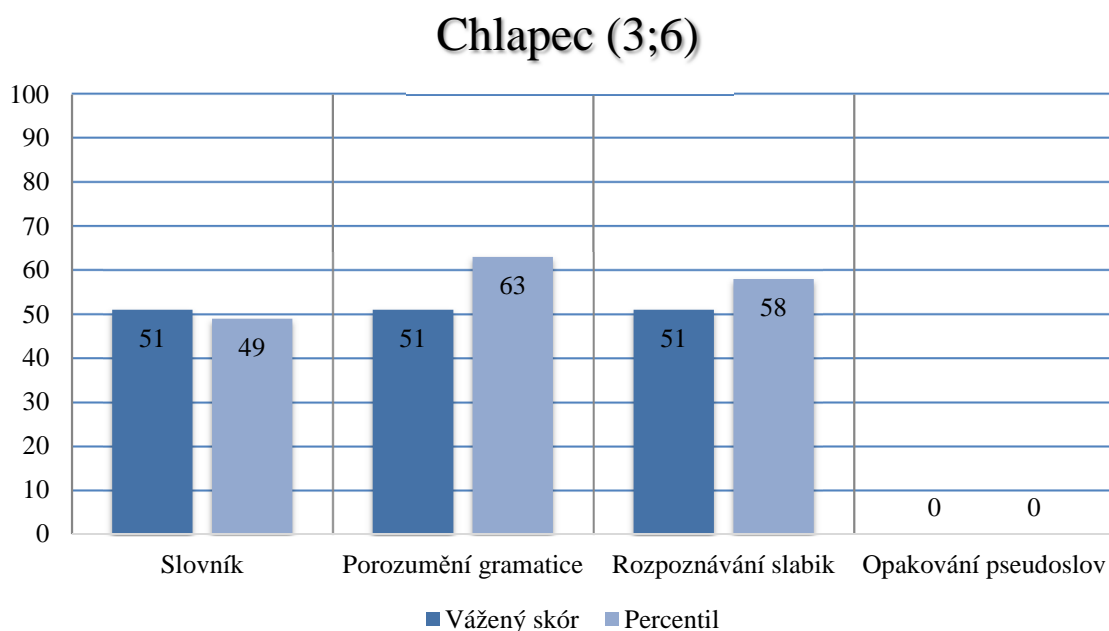
²⁰ SEKORA, O. *Brouk Pytlík*. Albatros, 1990. ISBN 80-00-00228-0

Chlapec nastoupil do mateřské školy v září 2016 (nyní jsou to 4 měsíce). Sama učitelka vnímá, že od nástupu udělal již velký pokrok.

Diagnostika jazykového vývoje

Z **kvantitativního** hlediska chlapec získal v jednotlivých subtestech následující počet bodů: V subtestech zaměřených na slovní zásobu, porozumění jazyku a gramatice – *Slovník* 33 z 40 bodů a v subtestu *Porozumění gramatice* 15 z 22 bodů.

Ve fonologických subtestech - *Rozpoznávání slabik* 8 z 15 bodů a *Opakování pseudoslov*. Podle normativních tabulek uvedených v příručce diagnostické baterie jsme vyhledali odpovídající vážený skór a percentil (viz Graf 8).



Graf 8: Výsledky subtestů v hodnotách váženého skóru a percentilu - chlapec (3;6)

Z **kvalitativního** hlediska chlapec chyboval u lexikálních a gramatických subtestu v subtestu *Slovník* chyboval u těchto slov: *květ* (žalud), *kalkulačka* (stolní ořezávátko), *rtěnka* (myš), *šála* (had), *vesta* (šaty), *zubař* (pilot) a *známka* (kamera).

V subtestu *Porozumění gramatice* chyboval v prvním bloku u čtvrté položky (*Pták je nad autem.*); ve druhém bloku u první (*Instalatér opravuje trubky.*) položky, na kterou nevybral žádnou odpověď a u druhé (*Popelář odnáší popelnici.*) položky; ve třetím bloku chyboval u čtvrté položky (*Maminku hladí dítě.*) a k páté položce (*Táta dává klukovi dárek.*)

nevybral odpověď; v posledním bloku chyboval u čtvrté (*Tady pracuje na zahradě.*) a páté (*Tady sbírají maliny.*) položky.

U fonologického subtestu *Rozpoznávání slabik* chlapec chyboval u slova *sešit, šála, meloun, ježek a pekař*. Ke slovu *motýl, houba* a *čepice* nevybral žádný z obrázků.

V subtestu *Opakování pseudoslov* nebylo možné chlapce hodnotit, protože u jednotlivých slov vždy zopakoval pouze poslední slabiky.

Při zácvičku subtestu *Rychlé jmenování obrázků* chlapec nepojmenoval správně obrázků ruka a brýle. Bylo nutné mu poradit první slabikou slova. Během testování se několikrát u těchto slov zastavil, proto jsme mu vždy poradili. S naší pomocí byla jeho délka pojmenování obrázků asi 110 sekund.

Čtení

Před samotným zahájením vyšetření jazykových subtestů jsme se chlapce zeptali: „*Čtete doma s rodiči? Čtou Ti rodiče před spaním?*“ Chlapec se mírně ostýchal. A nejdříve na otázku neodpověděl. Proto jsme mu nejdříve ukázali obrázky ze subtestu *Slovník*, které ho zaujaly a zahájili jsme vyšetření.

Ze čtenářského dotazníku, který byl vyplněn rodiči chlapce jsme zjistili, že rodiče obden s chlapcem čtou před spaním– většinou půl hodiny. Předčítat mu začali, když mu bylo půl roku. Občas využívají knih i během dne. Inspiraci pro jejich výběr berou v knihkupectví, na internetu a v knihovně u babičky. Maminka vnímá, že díky knihám začal chlapec lépe komunikovat. Jako nejoblíbenější knihu určila *Moje první říkadla*²¹. Momentálně čtou knihu *Byla jednou koťata*²². Sama matka má kladný vztah ke knihám, občas si čte večer, ale chlapec ji číst nevidí. Maminka uvádí: „*Jako každý jiný využíváme tablet a počítač na zkrácení volných chvil. Ale snažíme se i sportovat.*“ Společnost *Celé Česko čte dětem* zná, ale „zatím se ho nezúčastnili“.

²¹ PLICKOVÁ, E. *Moje první říkadla*. Fragment: 2014. ISBN 978-80-253-2188-1

²² ŠTÍPLOVÁ, L. *Byla jednou jedna koťata*. Praha: Albatros, 2010. EAN 9788000026725.

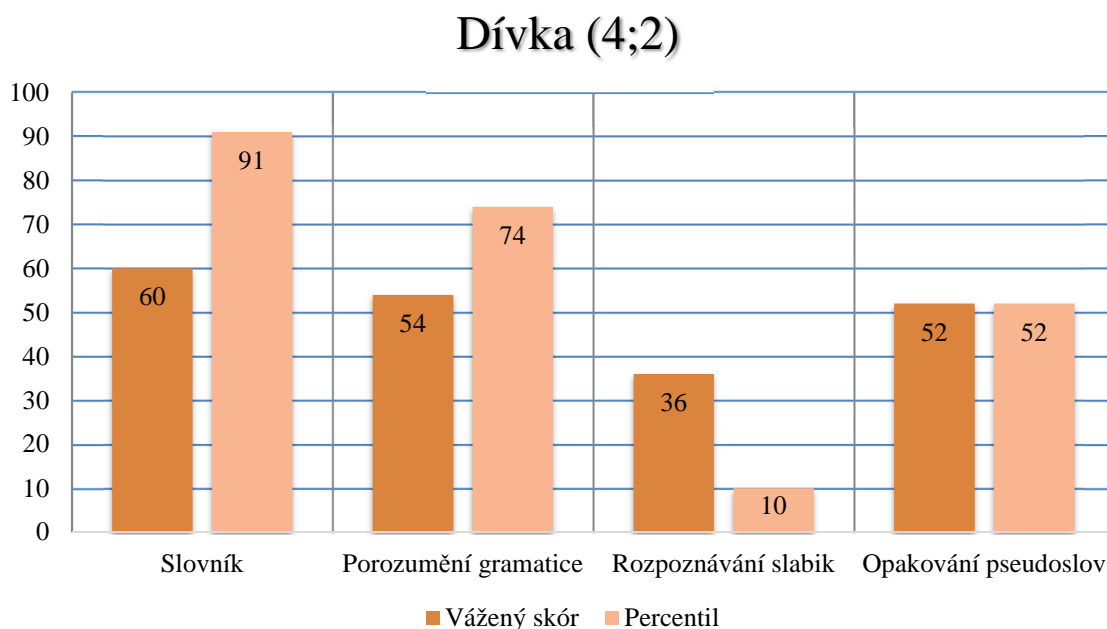
4.2.4 Dívka (4;2)

Posledním vyšetřovaným dítětem byla dívka ve věku 4 roky a 2 měsíce.

Diagnostika jazykového vývoje

Z **kvantitativního** hlediska dívka získala v jednotlivých subtestech následující počet bodů: V subtestech zaměřených na slovní zásobu, porozumění jazyku a gramatice – *Slovník* 34 z 40 bodů a v subtestu *Porozumění gramatice* 18 z 22 bodů.

Ve fonologických subtestech - *Rozpoznávání slabik* 8 z 21 bodů a *Opakování pseudoslov* 17 bodů z 22. Podle normativních tabulek uvedených v příručce diagnostické baterie jsme vyhledali odpovídající vážený skór a percentil (viz *Graf 9*).



Graf 9: Výsledky subtestů v hodnotách váženého skóru a percentilu - dívka (4;2)

Z **kvalitativního** hlediska dívka chybovala u lexikálních a gramatických subtestů v subtestu *Slovník* chybovala u těchto slov: *traktor* (ukázala *pistoli*), *květ* (*žalud*), *píšťalka* (*nůž*), *sloup* (*kulma*), *rtěnka* (*myš*) a *letišťe* (*dům*). V subtestu *Porozumění gramatice* chybovala v prvním bloku u čtvrté položky (*Pták je nad autem.*); ve druhém bloku u páté položky (*Kluk běží*) a v posledním bloku u třetí položky (*Tady tancuje.*)

U fonologického subtestu *Rozpoznávání slabik* dívka chybovala u slova: *sešit*, *motýl*, *vosa*, *ježek*, *pila*, *pekař*, *lavice* a *zelí*; na slova *meloun* a *banán* neodpověděla. Ve druhém bloku chybovala u pseudoslov *monýs*, *katál*, *lakite* a *čevime*.

V subtestu *Opakování pseudoslov* místo slova *t'akípaš* řekla [t'a'apaš], místo *síma* [šíma], *řakep* [žokep], *klešipamke* [klečipanka] a místo *chůmuramka* slovo [chůramka]. Subtest *Rychlé jmenování obrázků* splnila za 80 sekund.

Čtení

Před samotným zahájením vyšetření jazykových subtestů jsme se dívky zeptali: „*Čtete doma s rodiči? Čtou Ti rodiče před spaním?*“ Dívka záporně zavrtěla hlavou. Ale oblíbenou knihu je *Krteček*. Rodiče nám prostřednictvím čtenářského dotazníku sdělili, že s dcerou čte maminka před spaním, někdy i odpoledne 5 – 7 dní v týdnu, obvykle 20 – 45 minut. Začali ji předčítat ve 2 letech. Maminka vnímá, že dívka má díky předčítání velkou slovní zásobu a bohatou fantazii. Jako oblíbenou knihu označila taktéž knihu *Krtek Kamarád*²³. Momentálně čtou *O makové panence a motýlu Emanuelovi*. Doma mají kolem 20 – 30 dětských knížek. Knihy využívají nejen při večerním předčítání, ale někdy i odpoledne. Sama maminka má kladný vztah ke knihám, ale čte velmi málo a spíše večer. O společnosti *Celé Česko čte dětem* pouze slyšela.

²³ MILLER, Z. ŽÁČEK, J. *Krtek Kamarád*. Knižní klub, 2011. ISBN 978-80-242-2111-3

5 Výsledky

5.1 Zhodnocení případových studií

Jednotlivé případové studie vyprávějí příběhy rodin, kde je čtení součástí jejich života. Rodina má příležitost trávit čas společně a objevovat svět pohádek a příběhů spolu. V rámci celkového zhodnocení jsme sestavili tabulky, kde shrnujeme odpovědi na některé z otázek, které byly rodinám položeny: 1) *Jaké je nejvyšší dosažené vzdělání rodičů?*, 2) *V jakém věku jste začali svému dítěti předčítat?* a 3) *Jak dlouho obvykle s dítětem čtete?*

	1.	2.	3.
Magdaléna (5;10)	oba VŠ	ve 12. měsících	15 – 20 minut
Matouš (4;3)	oba VŠ	od 6. měsíce	1 kapitola
Marek (5;7)	oba VŠ	od 8. měsíce	30 – 45 minut
Lukáš (3;0)	oba VŠ	bratrovi od 1 roku → od malička	15 – 20 minut
Jan (4;1)	oba SŠ	od 9. měsíce	10 – 20 minut

Tabulka 3: Shrnutí některých odpovědí z případových studií

Rodiče téměř všech dětí jsou vysokoškolsky vzdělaní. Všechny rodiny případových studií uvedli, že začali číst svému dítěti nejpozději do jeho 12 měsíců. Co se týče „časové dotace“ společnost *Celé Česko čte dětem* doporučuje rodičům číst 20 minut – je to „zlatá střední cesta“ - ani krátkých 15 minut ani moc dlouhá doba. Lepší je věnovat dítěti denně 20 minut než jednou za čas 45 minut. V třech našich rodinách se čte právě po tuto dobu, v jedné rodině je to 30 až 45 minut a čtvrtá rodina čte vždy různou dobu v závislosti na délce kapitoly v knize.

V další tabulce (Tabulka 4) shrnujeme odpovědi na tyto otázky: 4) *Jaký máte sám/sama vztah ke knize?*, 5) *Proč čtete svému dítěti pravidelně?* 6) *Jak sami hodnotíte vliv předčítání na své dítě?* (pozn. CČČD = *Celé Česko čte dětem*)

	4.	5.	6.
Magdaléna (5;10)	matka – literatura do práce otec – „konzument“ knih	oba rodiče jsou velcí čtenáři	po všech stránkách
Matouš (4;3)	matka – literatura do práce rodiče – především o dovolené	CČČD, velcí čtenáři, společně strávený čas	rozvoj slovní zásoby
Marek (5;7)	matka - „konzument“ knih otec – knižní vydavatel	velcí čtenáři, CČČD – přesvědčil číst opravdu denně	slovní zásoba, pozornost, odraz ve hře
Lukáš (3;0)	matka – „knihomol“	velcí čtenáři, vlastní zkušenost z dětství; aby vnímali řeč již od dětství – postupně chápou smysl	slovní zásoba (aktivní i pasivní), porozumění řeči, rozvoj myšlení, televizní pořady chápou zcela jinak díky čtení
Jan (4;1)	matka – „knihomol“	matka čtenář, čtení je pro ni důležité	především dcera, chlapec především soustředění

Tabulka 4: Shrnutí některých odpovědí z případových studií 2

Jak můžeme vidět, rodiče všech dětí jsou vášnivými čtenáři a to je pro ně také hlavní důvod, proč tento koníček předávají svým dětem. Důvod pro pravidelné denní čtení někteří rodiče nepotřebují, jelikož tato přirozenost vychází z jejich oblíbeného koníčku. Maminka Lukáše má navíc silné a krásné vzpomínky na vlastní zkušenost, kdy ji rodiče předčítali, a proto chce tuto radost předat i vlastním chlapcům. Také je pro ni důležité, aby její synové slyšeli bohatou řeč již od dětství, i když jako menší ještě nechápali její význam – ten v průběhu času pochytovali. Pro většinu rodin je také hlavním důvodem společně strávený čas. Společnost *Celé Česko čte dětem* hraje v „denním čtecím rituálu“ u některých rodin také důležitou úlohu. I přes pozitivní vztah ke čtení se díky němu někteří rodiče dozvěděli o důležitosti jeho pravidelnosti.

V rámci samostatné kapitoly (2.5.2 *Význam předčítání*) jsme zmínili přínos čtení dětem. Sami rodiče na svých dětech pozorují především velký rozvoj slovní zásoby, porozumění řeči, pozornosti, rozvoje myšlení a fantazie. Lukášova maminka také zjistila, že její synové vnímají televizní pořady díky čtenářské průpravě pozorněji.

Maminka Jana, chlapce s PVP NS, vidí vliv pravidelného předčítání především na chlapcově sestře, a to v oblasti rozvoje slovní zásoby a jazykové obratnosti. U chlapce samotného vnímá oblíbenost čtení jako pravidelného rituálu, u kterého se vždy zklidní a dokáže se dlouho soustředit.

Toto jsou stručné informace z jednotlivých případových studií, které navazují na poznatky z teoretické části naší práce. Následně se seznámíme se čtenářskými dotazníky vyplněnými rodiči dětí kontrolní skupiny.

5.2 Zhodnocení čtenářských dotazníků

Tato kapitola je důležitá, abychom mohli mít povědomí, jaké je čtenářské prostředí dětí, s kterými komparujeme děti z rodin, kde se pravidelně denně předčítá.

V souvislosti s touto kapitolou stojí za zmínku výzkum Šmelové²⁴ z let 2011 a 2012. Ve spolupráci se studentkami doktorského studia se zabývala otázkou dětského předčítání s pohledu rodičů a dětí. Rodičům (206) byl předán dotazník a s dětmi (130) proběhly rozhovory. Z výsledků vyplynula nejednotnost v odpovědích dětí a dospělých, kterou je třeba dalším zkoumáním prošetřit. V tabulce jsme shrnuli zejména nejednotnost v odpovědích na otázku ohledně četnosti čtení během jednoho týdne.

	z pohledu dětí	z pohledu rodičů
čtení denně	12, 2 %	37 %
čtení 1 – 2x týdně	24, 4 %	8 %
čtení 3 - 4x týdně	24, 2 %	51 %

Tabulka 5: Výsledky šetření Šmelové (2011 - 2012)

Z výzkumu dále vyplývá, že 18 % rodičů čte dětem do 15 minut, 54% rodičů čte do 30 minut, 10% do 45 minut a 15 % do 60 minut. Stojí za zmínku i pohled učitelů mateřských škol, kteří v 51, 4 % označili, že vnímají rodičovské čtení dětem jako příležitostné, ve 28, 6 % bylo označeno jako „zřídka“ a v 17 % jako „často“ a pouze ve 2 % jako „pravidelné“.

²⁴ ŠMELOVÁ, E. Zpráva z výzkumu na Katedře primární pedagogiky na PdF UP v Olomouci [online]. Celé Česko čte dětem. Zebu webdesign s.r.o., ©2014 [cit. 03.04.2017]. Dostupné z: <http://celeceskoctedetem.cz/prodince/pruzkumy/clanek-99>

U našich čtenářských dotazníků, které byly předány rodičům dětí z kontrolní skupiny nás překvapila nejednotnost odpovědí od rodičů a dětí v otázce, zdali doma čtou. Tři ze čtyř dětí odpovědělo negativně (pozitivně odpověděla pouze dívka (5;5)) a zároveň všichni rodiče odpověděli pozitivně.

Některé odpovědi rodičů shrneme přehledně v tabulce. V jednotlivých řádcích se postupně ptáme na otázky: 1) *Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?* 2) *Jak často dítěti čtete (kolikrát do týdne)?*, 3) *Jak dlouho obvykle dítěti čtete?*, 4) *Kolik let (měsíců) bylo Vašemu dítěti, když jste mu začali předčítat?* 5) *Jaký vnímáte vliv knih na dítě?* 6) *Čtete sám/sama v průběhu dne?* a 7) *Znáte společnost Celé Česko čte dětem? Jak Vás ovlivnil?*

Zkratka *CH* představuje označení pro chlapce a *D* pro dívku.

	rodič CH (3;6)	rodič D (4;2)	rodič D (5;5)	rodič CH (6;1)
1.	oba SŠ	VŠ/SŠ	oba SŠ	oba SŠ
2.	obden	5 – 7x týdně	5x týdně	3x týdně
3.	30 minut	20 – 45 minut	30 minut	15 – 20 minut
4.	6 měsíců	2 roky	od narození	3 roky
5.	začal lépe komunikovat	rozvoj fantazie a slovní zásoby	ano	ne
6.	ne	velmi málo	ano	moc nečtu
7.	znají, ale nezúčastnili se	–	slyšeli o něm	znají

Tabulka 6: Shrnutí některých odpovědí ze čtenářského dotazníku

Většina rodičů dětí kontrolní skupiny má středoškolské vzdělání. Pouze matka dívky (4;2) je vysokoškolsky vzdělaná. Z odpovědí vyplývá, že rodiče tráví čas s dětmi nad knihami poměrně často a dlouhou dobu. Žádný rodič nepředčítá svému dítěti pravidelně denně. Dva z rodičů začali předčítat dítěti až ve 2 a 3 letech. Ostatní už před dosažením 12. měsíce. Sami rodiče, až na jeden případ, nad knihami netráví moc času, i když tři z nich ke knihám mají kladný vztah. Rodič chlapce (6;1) uvedl na otázku *Jaký máte sám/sama vztah ke knize?* odpověď: „*Moc nečtu.*“ Většina rodičů vnímá, že čtení má pro děti přínos, a to zejména v rozvoji fantazie, slovní zásoby a celkové komunikace. Společnost *Celé Česko čte dětem* tři rodiče znají nebo o něm slyšeli, ale nějak více jejich vztah ke knihám a předčítání neovlivnil.

Nyní jsme obeznámeni se čtenářským prostředím dětí kontrolní skupiny a můžeme se podívat na hodnocení výsledků vyšetření jazykových schopností.

5.3 Kvalitativní zhodnocení jednotlivých subtestech

V následující kapitole zhodnotíme výsledky dětí čtenářských a z kontrolní skupiny v jednotlivých subtestech.

Celkové kvantitativní výsledky z vyšetření jazykových schopností jsme shrnuli v následující tabulce. Čísla označují hodnoty „váženého skóru/percentilu“ daného výkonu. Červeně jsou vyznačeny vážené skóry, které nedostačují průměrné hodnoty 50. Zeleně jsme vyznačili hodnoty percentilu, které jsou nad 80. Tato hranice není stanovena diagnostickou baterií, ale zvolili jsme ji na základě subjektivního hlediska jako úroveň, jejíž dosažení představuje mezi vyšetřovanými dětmi lepší výkon.

Z celkového vyhodnocení jsme museli vyjmout výsledky subtestu *Rychlé jmenování obrázků* z důvodů, které uvedeme v podkapitole (5.3.5 *Rychlé jmenování obrázků*) níže.

V tabulce také není uvedeno hodnocení chlapce s pervazivní vývojovou poruchou NS, jelikož není možné jeho výkony objektivně komparovat s intaktními dětmi. Zhodnocení jeho výsledků vyšetření uvedeme na závěr této kapitoly.

		SLOVNÍK	POROZUMĚNÍ	ROZPOZNÁVÁNÍ	OPAKOVÁNÍ
			GRAMATICE	SLABIK	PSEUDOSLOV
čtenářské děti	Lukáš (3;0)	62/95	60/86	62/96	61/96
	Matouš (4;3)	68/98	54/74	53/68	50/41
	Magda (5;10)	59/88	66/100	60/87	62/100
	Marek (5;7)	59/88	63/93	70/100	53/67
kontrolní skupina	CH (3;6)	51/49	51/63	51/58	0/0
	D (4;2)	60/91	54/74	36/10	52/52
	D (5;5)	53/62	51/58	48/46	47/32
	CH (6;1)	45/32	51/58	60/87	44/20

Tabulka 7: Shrnutí výsledků subtestů diagnostické baterie

Jak můžeme vidět, nejvýraznějších rozdílů dosahují čtenářské děti v subtestech *Rozpoznávání slabik* a *Opakování pseudoslov*. V prvním zmíněném 2 ze 4 dětí kontrolní skupiny nedosáhly průměrné hodnoty váženého skóru a v druhém dokonce 3 děti.

Naopak 3 děti ze čtenářského prostředí v subtestu *Rozpoznávání slabik* dosáhli vysokého percentilu. V subtestu *Opakování pseudoslov* to byly děti dvě. Když se dále podíváme na výsledky celé skupiny čtenářských dětí, vidíme, že v subtestu *Slovník* všechny dosáhly vysokého percentilu v porovnání s kontrolní skupinou. O něco menší rozdíl pozorujeme v subtestu *Porozumění gramatické*, ve kterém všechny děti z kontrolní skupiny dosáhly průměrného výsledku a 3 děti ze čtenářského prostředí dosáhly vysokého percentilu.

Nyní se podíváme na jednotlivé subtesty.

5.3.1 Slovník

Tento subtest měl při zadávání výhodu, že byl jasný a srozumitelný všem dětem, a navíc nevyžadoval jejich mluvní reakci, proto byl vhodný na úvod vyšetření. Do tabulky jsme vypsali slova, ve kterých děti chybovaly. Musíme znovu upozornit, že tento subtest obsahuje odlišnou sadu obrázků pro děti do 4;6 let a pro starší.

chybná slova	
čtenářské děti	Lukáš (3;0) hrozí (přemýšlí), zubař (kuchař)
	Matouš (4;3) sloup (most), továrna (stůl)
	Magda (5;10) sako (triko), artista (zahradník), svítilna (svícen)
	Marek (5;7) regál (stůl), artista (knihovník), svítilna (svícen)
kontrolní skupina	CH (3;6) květ (žalud), kalkulačka (stolní ořezávatko), rtěnka (myš), šála (had), vesta (šaty), zubař (pilot), známka (kamera)
	D (4;2) traktor (pistoli), květ (žalud), píšťalka (nůž), sloup (kulma), rtěnka (myš) a letiště (dům)
	D (5;5) dobytek (králíci), poušť (mořské pobřeží), plešatý (vlnitý), artista (zahradník), svítilna (žárovka)
	CH (6;1) letiště (dům), dobytek (králíci), kopretina (zvonek), poušť (mořské pobřeží), sako (sukně), plešatý (vlnitý), artista (knihovník), svítilna (svícen)

Tabulka 8: Chybné odpovědi dětí v subtestu Slovník

Všechny starší děti z obou skupin chybovaly u slov *artista* a *svítilna* (jsou zvýrazněna černě). Místo slova *artista* ukázaly ve 2 případech na zahradníka a ve 2 případech na knihovníka. Dalším problematickým slovem byla *svítilna* – 3 děti ukázaly na svícen

a jedno na žárovku. Všechny děti z kontrolní skupiny chybovaly u obrázku *plešatý* (vyznačeno červeně), místo kterého zvolily obrázek se ženou s vlnitými vlasy. Naopak u mladších dětí nepozorujeme společné chyby napříč skupinami. U kontrolní skupiny obě děti chybovaly u obrázku *květ*, místo kterého chybně zvolily obrázek žaludu, a u zobrazení *rtěnky*, místo které zvolily obrázek myši. Dále se alespoň dvakrát objevilo chybné označení slov – u mladších dětí: *zubař*, *sloup* a *továrna*, a u starších: *dobytek*, *sako* a *poušť*.

Na první pohled se větší chybovost objevuje u dětí z kontrolní skupiny. Za velký rozdíl musíme vyzdvihnout velikost pasivní zásoby u mladších dětí (do 4;7 let).

5.3.2 Porozumění gramatické

V tabulce, která následuje, jsme vypsali čísla položek, ve kterých děti chybovaly v rámci jednotlivých bloků subtestu *Porozumění gramatické*.

		I. blok	II. blok	III. blok	IV. blok
čtenářské děti	Lukáš (3;0)		2.	5.	4., 5.
	Matouš (4;3)		4.	4.	5., 6.
	Magda (5;10)				
	Marek (5;7)		2.		
kontrolní skupina	CH (3;6)	4.	1. (N), 2.	4., 5. (N)	4., 5.
	D (4;2)	4.	5.		3.
	D (5;5)	4.	2.	5.	4.
	CH (6;1)	3.			1., 3., 6.

Tabulka 9: Chybné odpovědi v subtestu *Porozumění gramatické*

V prvním bloku, zaměřeném na předložky, čtenářské děti nechybovaly. Naopak tři děti z kontrolní skupiny chybovaly u 4. položky (*Pták je nad autem.*) a místo správného obrázku ukázaly na obrázek, ve kterém je pták vedle auta. Napříč kontrolní a čtenářskou skupinou se ve II. bloku, zaměřeném na plurály, chybovalo v čtyřech případech u 2. položky (*Popelář odnáší popelnici.*). V další části, orientované na pády a slovosled, bylo ve třech případech pro děti obou skupin nesrozumitelné znázornění obrázku páté položky (*Táta dává klukovi dárek*). Poslední oddíl sledoval shodu podmětu s přísudkem. Třikrát děti z obou skupin chybovaly u 4. (*Tady pracuje na zahradě.*) a 5. (*Tady sbírají maliny.*) položky.

V tomto subtestu se především v I. bloku projeví lepší znalosti významu předložek u dětí ze čtenářského prostředí. Jediná Magdaléna (5;10) tento subtest zvládla bezchybně.

5.3.3 Rozpoznávání slabik

U *Rozpoznávání slabik* bylo patrné, že děti správně zvolily správnou odpověď tehdy, když korektní obrázek následoval první v pořadí po výzvodém slovu. Například výzvodé slovo bylo *motýl*. Po jeho zadání jako první následovalo slovo *mísa* a až poté odpovídající slovo *moře*. Udržet v pracovní paměti obě slova pro porovnání bylo pro většinu dětí obtížné. Stejný aspekt se objevoval i u druhého bloku, který byl určen pro děti již od 4;0 let. Také jsme postřehli, že tento subtest byl pro děti náročnější pro pochopení zadání. V tabulce opět uvádíme výzvodá slova, u kterých byla zvolena špatná odpověď. U slov, za kterými následuje označení (N), děti neodpověděly nebo na výzvodé slovo nereagovaly.

	I. blok	II. blok	
čtenářské děti	Lukáš (3;0)	motýl , meloun, kabát, čepice (N), zelí	
	Matouš (4;3)	motýl , čepice, ježek	šáma, monýs , katál , lakite , čevime
	Magda (5;10)	motýl , houba, pekař	monýs , čevime
	Marek (5;7)	motýl	čevime
kontrolní skupina	CH (3;6)	sešít, šála, motýl (N), čepice (N), ježek , pekař	
	D (4;2)	sešít, motýl , meloun (N), banán (N), vosy, ježek , pila, pekař , lavice, zelí	monýs , katál , lakite a čevime
	D (5;5)	tužka, motýl , houba, pila, pekař	monýs , katál , lakite , čevime
	CH (6;1)	banán, kabát, ježek , pekař	katál , lakite

Tabulka 10: Chybné odpovědi v subtestu *Rozpoznávání slabik*

Chyba v již zmiňovaném slovu *motýl* se objevila u 7 z 8 vyšetřených dětí. Místo zobrazení *moře*, ukázaly děti na obrázek *mísy*. Pět dětí ke slovu *pekař* přiřadilo slovo *pěna*

místo slova *pero* a celkem čtyřikrát se u dětí objevilo chybné připojení slova *jazyk* k výzvoému slovu *ježek* – správná odpověď bylo slovo *jelen*.

Ve druhém bloku pět dětí ze šesti chybovalo u slova *čevime*. U slova *monýs* čtyřikrát. V obou případech následovala správná odpověď (*čemenro* a *mope*) až druhá v pořadí. U pseudoslov *lakite* a *katál* to byla hned možnost první (*laruty* a *kaděr*).

Na základě výsledků váženého skóru a percentilu v tomto subtestu byly výrazně lepší děti ze čtenářského prostředí.

5.3.4 Opakování pseudoslov

Opakování pseudoslov bylo náročné z hlediska fonologického zpracování, konkrétně fonologické paměti. Do tabulky jsme uvedli položky, u kterých dané děti chybovaly, a do závorky zopakovaný výraz.

chybná slova	
čtenářské děti	Lukáš (3;0) t'akílpaš (takíupas), sákuhněl (sakuneu)
	Matouš (4;3) t'akílpaš (t'apílpáš), řakep (žekep), midaráka (miaráka), kočtolou (kočolou), klešipamke (kuešipampe), chůmuramka (chůkuramka)
	Magda (5;10)
	Marek (5;7) midaráka (nebaráka), lefenot (leferot), kélom (kélan)
kontrolní skupina	CH (3;6) <i>nebylo možné hodnotit</i>
	D (4;2) t'akílpaš (t'at'apaš), síma (šíma), řakep (žokep), klešipamke (klečipanka), chůmuramka (chůmamka)
	D (5;5) t'akílpaš (kauípaš), midaráka (miuráka), kočtolou (kočto), klešipamke (klečipanka), chůmuramka (chůmamka),
	CH (6;1) t'akílpaš (takýlpaš), midaráka (migaráka), kočtolou (kočkolou), klešipamke (klešipante), chůmuramka (hůmuramke)

Tabulka 11: Chybné odpovědi v subtestu *Opakování pseudoslov*

Nejčastěji (pětkrát) chybně zopakované pseudoslovo bylo *t'akílpaš*. Místo něho se objevovala jeho verze: [takíupas, t'apílpáš, t'at'apaš, kauípaš, takýlpaš]. Ve čtyřech případech jsme se setkali s chybným opakováním slov *klešipamke* a *chůmuramka*. Děti odpovídaly

výrazy: [kuešipampe, klečipanka, klešipante] a [chůkuramka, chůramka, chůmamka, hůmuramke, chůlamka].

Pouze Magdaléna (5;10) zopakovala všechna pseudoslova bezchybně. V tomto dalším fonologickém subtestu projevíly děti ze čtenářského prostředí opět lepší výkon než děti z kontrolní skupiny.

Od nás, examinátora, tento subtest vyžadoval zvýšenou pozornost, abychom správně zaznamenali odpověď dítěte.

5.3.5 Rychlé jmenování obrázků

Tento subtest byl pro děti zajímavý, protože si mohly „zahrát“ na malé čtenáře. Většina dětí neměla problém se správným pojmenováním jednotlivých obrázků a se směrovností čtení – zleva doprava. Mladším dětem jsme vždy po skončení řádku ukázali ten následující, aby mohly pokračovat. V tabulce shrnujeme průměrný čas, kterého děti dosáhly v rámci 2 sad RAN.

		čas (s)	poznámky
čtenářské děti	Lukáš (3;0)	75	2 chyby
	Matouš (4;3)	60	2 chyby
	Magda (5;10)	50	
	Marek (5;7)	70	
kontrolní skupina	CH (3;6)	110	<i>s dopomocí</i>
	D (4;2)	80	
	D (5;5)	80	
	CH (6;1)	45	

Tabulka 12: Výsledné časy subtestu Rychlé jmenování obrázků

Nejrychleji a správně obrázky přečetl nejstarší chlapec (6;1) z kontrolní skupiny – za 45 sekund. Ze stejné skupiny pochází chlapec, který na přečtení potřeboval 110 vteřin, a navíc naši dopomoc s pojmenováním. Další děti z kontrolní skupiny nepotřebovaly dopomoc a během čtení neudělaly žádnou chybu, na rozdíl od čtenářské skupiny. V rychlejší polovině respondentů se vyskytuje více čtenářských dětí.

Při vyhodnocování tohoto subtestu jsme objevili nesrovnalosti ve vztahu mezi hrubým (odpovídá času dětského výkonu) a váženým skóre a následně percentilem odpovídajícím

výkonu dětí. V normativních tabulkách diagnostické baterie jsou přiřazeny k nižším hodnotám hrubého skóre (k rychlejším časům) nižší hodnoty váženého skóre (horší výsledky) a naopak. Z tohoto důvodu jsme kontaktovali autory diagnostického materiálu, s žádostí o radu při správné interpretaci výsledků. Odepsal nám pan docent Smolík s vysvětlením, že během tvorby materiálu došlo k chybě, na která byla objevena příliš pozdě. Vážené skóry a kompozitní skóry²⁵ se tudíž pro tento test nedají použít. Autoři materiálu budou pracovat na standardizaci baterie pro širší věkové rozpětí a zároveň s tím chtějí publikovat opravu.

5.3.6 Zhodnocení Jana v rámci vyšetření jazykových schopností

S ohledem na veškerá specifika diagnózy pervazivní vývojové poruchy nespecifikované jsme se rozhodli zařadit hodnocení vyšetření do zvláštní podkapitoly. Zadávání jednotlivých subtestů nebylo možné dodržet na základě přesných kritérií diagnostické baterie a nebylo možné vyšetření všech subtestů. V rámci subtestu *Slovník* chlapec dosáhl váženého skóre 53 a percentilu 60, z čehož můžeme usuzovat, že pasivní slovní zásoba chlapce odpovídá normě. Další test, který můžeme považovat za zdařilý je *Rychlé jmenování obrázků*. Chlapec se dokázal na celý subtest koncentrovat, „přečetl“ obě sady obrázků a jeho výsledný čas byl 80 sekund. V rámci subtestu *Porozumění gramatické* se projevila chlapcova znalost předložkových vazeb. Jak jsme již zmínili v rámci popisu případové studie, nebylo možné vyšetřit další části. Maminka se také zmínila o deficitech v morfologicko-syntaktické rovině, které u chlapce přetrvávají. Ostatní subtesty nebylo možné hodnotit.

²⁵ Pomocí dvou kompozitních skóre (gramaticko-sémantického a fonologického) je možné nejobecněji charakterizovat celkový výkon dítěte v diagnostické baterii. (Seidlová Málková, Smolík, 2014b)

6 Diskuse

V praktické části této práce jsme si stanovili za cíl popsat případové studie dětí, které pocházejí ze čtenářského prostředí. Díky tomu jsme měli příležitost poznat příjemné prostředí rodin, kde je čtení a předčítání podobnou samozřejmostí jako společné setkání při večeři. Knihy jsou denním chlebem jejich kulturního života.

Než si zodpovíme na hlavní výzkumnou otázku: *Jaký vliv má pravidelné předčítání na jazykové schopnosti vybraných dětí?*, podíváme se na odpovědi na dílčí podotázky.

Téměř každý rodič, který tráví se svým dítětem čas u knih, vidí jejich působení. V letech 2005 - 2006 byl realizován výzkum zaměřený na analýzu komunikačních kompetencí předškolních dětí, které navštěvují mateřské školy v Jihomoravském kraji. Z celkového počtu 2 524 dětí se nejvýraznější nedostatky projevily v oblasti souvislého vyjadřování (u 844 dětí – 33,4 %), malé slovní zásoby (u 751 dětí – 29,8 %) a výslovnosti (681 dětí – 27 %). (Bytešníková, 2007) Z případových studií a čtenářských dotazníků jsme se od rodičů dozvěděli, že hlavní přínos čtení pozorují právě v oblasti slovní zásoby, fantazie, porozumění řeči, pozornosti a rozvoje myšlení. Jedna maminka dokonce uvedla poznatek zmíněné studie Bonfadelliho a Saxera (in Garbe, 2008), že čtenářství „tvaruje lepší televizní diváky“.

Čtenářské rodiny uvedli jako jeden z důvodů pravidelného čtení čas, který při něm společně tráví. Čas, kdy má dítě svého rodiče jenom pro sebe, může se ho během příběhu doptat na nesrovnalosti, kterým nerozumí, čas, kterého si každé dítě váží. Tento význam předčítání jsme objevili také u několika autorů. (Trelease, 2013, Pankey, 2000, Matějček, 2005)

Dalším důvodem pro pravidelné předčítání dětem je také jejich vlastní vztah ke knize. Protože je čtení oblíbenou náplní jejich volného času, automaticky předávají tuto zkušenost svým vlastním dětem. Jak zmiňuje Trelease (2013) v pravidelném čtenářství se snoubí lidská touha dělat to, co nás baví a zároveň oblíba v tom, co si osvojíme jako dovednost. To mohou rodiče jako vzor předat. Úloha rodičů jako čtenářského vzoru je v tomto případě zásadní. (Černá, 2014, Wildová, Kropáčková, 2015, Garbe, 2008 aj.) U rodičů kontrolní skupiny naopak nepozorujeme větší zájem o vlastní četbu. Například u chlapce (6;1) vidíme, že i přesto, že podle výpovědi s ním rodiče 3x v týdnu tráví čas u knih, nemá k nim vztah, jelikož oni ho také nemají.

Při porovnání výpovědí rodičů také vidíme odlišný vztah ke společnosti *Celé Česko čte dětem*. Někteří rodiče čtenářských dětí si díky němu uvědomili důležitost denního

předčítání. Naopak rodiče dětí kontrolní skupiny spíše znají pouze název společnosti, ale inspirací jim nebyl.

V teoretické části jsme uvedli výzkum manželů Molfesových (in Jošt, 2011), kteří upozornili na nejdůležitější čtenářskou stimulaci u dětí do 3 let věku. Zároveň *Celé Česko čte dětem* rodiče upozorňuje: „*Dětem začněte číst co nejdříve. Čím dříve je motivujete, tím je to snazší a lepší.*“²⁶ Hranici 3 let „splnili“ všichni rodiče. U všech pravidelných čtenářů ale vidíme začátek předčítání v období do prvního roku života. Včasnost je jedním z aspektů, který se poté odráží na jazykové úrovni dítěte.

Dalším aspektem je vzdělání rodičů. Většina rodičů čtenářských dětí uvedla jako své nejvyšší dosažené vzdělání vysokoškolské. Naopak rodiče kontrolní skupiny jsou především středoškolsky vzdělaní. Jak jsme uvedli v teoretické části této práce, na úrovni vzdělání rodičů je závislý následný jazykový input dítěte (Průcha, 2011), celková čtenářská podnětnost (Kremen in Jošt, 2011) a velikost slovní zásoby dítěte (Pankey, 2000). Prázová et al. (2014) přidává, že vzdělání rodičů má pozitivní vliv na téměř všechny dílčí oblasti rozvoje dětského čtenářství. Uvádí, že např. pouze 8 % dětí velice baví čtení, pokud nejvzdělanější osoba v domácnosti nedosáhla na maturitu. U dětí rodičů s maturitou je to 22 % a u dětí rodičů vysokoškolsky vzdělaných - 30 %. Stejný vliv vzdělání rodičů byl prokázán u oblíbenosti dětí v chození do školy, na četnosti a intenzitě dětského čtení a navštěvování veřejné knihovny.

V rámci praktické části byla také popsána případová studie chlapce s nespecifikovanou pervazivní vývojovou poruchou. Výsledky tohoto chlapce nebylo možné objektivně hodnotit a srovnávat s kontrolní skupinou či skupinou čtenářských dětí. Nemůžeme tedy posoudit, zdali má pravidelné předčítání vliv na jazykové schopnosti tohoto chlapce. Tato problematika by si zasloužila vlastní samostatná výzkumná šetření.

Při porovnání výkonu dětí v jednotlivých subtestech se projevil mezi skupinami nejvýraznější rozdíl v subtestech zaměřených na fonologické zpracování²⁷, což je dle Seidlové Málkové a Smolíka (2014b) prekurzor gramotnosti. Z tohoto výsledku můžeme usuzovat, že děti z pravidelného čtenářského prostředí jsou lépe připraveny na akvizici samostatného čtení než děti z kontrolní skupiny. I v dalších subtestech – *Slovník* a *Porozumění gramatické* – je patrný „náskok“ čtenářských dětí. Můžeme tedy říci, že pravidelnost čtení se projevila ve všech subtestech.

²⁶ <http://celeceskoctedetem.cz/pro-rodice/clanek-72>

²⁷ I přesto, že nebylo možné vyhodnotit výsledky subtestu *RAN* v rámci hodnot váženého skóre a percentilu, můžeme pozorovat, že výkony dětí ze čtenářského prostředí jsou rychlejší než dětí z kontrolní skupiny.

Na základě čtenářských dotazníků jsme zmapovali oblast domácího čtenářského prostředí dětí kontrolní skupiny. Zjistili jsme, že i tyto děti se s předčítáním setkávají několikrát do týdne. I přesto, že se názor dětí a rodičů na čtení poněkud rozchází, vidíme, že mnoho rodičů si je vědomo důležitosti knih v dětském světě. Zároveň na základě výsledků vyšetření jazykových schopností pozorujeme rozdíly v jejich úrovni u těchto dětí v komparaci s dětmi z případových studií. Na základě toho můžeme odpovědět na hlavní výzkumnou otázku:

Praktická část této práce potvrdila pozitivní vliv denního předčítání na jazykový vývoj dítěte napříč všemi jazykovými rovinami. Nejdůležitějšími aspekty, které mohly ovlivnit rozdílnost výsledků mezi skupinami dětí je: vzdělání rodičů; doba, kdy rodiče dítěti začali předčítat; vlastní vztah rodičů ke čtení; a především denní pravidelnost čtení. Naše poznatky jsou podpořeny studii různých autorů uvedených v teoretické části této práce.

Zároveň si uvědomujeme limity výzkumného šetření. Jedním z nich je malý výzkumný vzorek kontrolní skupiny, která sloužila k orientační komparaci výsledků dětí z případových studií. Výsledky dětí také mohly být ovlivněny dalšími nezávislými proměnnými – aktuálním rozpoložením dítěte, nesprávnou interpretací obrázků baterie, neporozumění zadání subtestu apod.

Díky této práci jsme nahlédli do oblasti, která otevřela možnosti pro další výzkum. Dozajista by stála za pozornost oblast dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, kterým rodiče denně předčítají. Do budoucna by byl zajímavý dlouhodobý výzkum, ve kterém by se zhodnotila úroveň jazykových schopností dítěte se specifickými vzdělávacími potřebami a následně po určité době a kontaktu s denním předčítáním by se vyšetření zopakovalo. Oblast specifických vzdělávacích potřeb by mohla být zúžena pouze na poruchy jazykového vývoje.

7 Doporučení pro praxi

Posuzování úrovně akvizice jazykových schopností je jedna z oblastí, která spadá do kompetence logopeda. Jak je patrné z teoretické a praktické části této práce, pravidelné předčítání dětem má na tyto dovednosti zásadní vliv. Vidíme, že pokud rodič s dítětem stráví každý den 20 minut u knihy, výsledky se projeví ve všech jazykových rovinách. Rodiče tímto způsobem můžou posilovat nejenom budoucí čtenářské schopnosti svého dítěte.

V rámci odborné logopedické praxe bychom doporučovali osvětlovat zásadní význam předčítání rodičům, kteří docházejí k těmto odborníkům na pravidelnou logopedickou intervenci. I když je ve společnosti všeobecně známý fakt, že je čtení dětem prospěšné, mnoho rodičů si plně neuvědomuje, do jakého množství oblastí zasahuje.

Pravidelné předčítání by mohlo pomoci dítěti nejenom v oblasti jazykových schopností. Problémy, se kterými rodiče přicházejí k logopedovi, někdy nespočívají pouze v narušené komunikační schopnosti, ale jsou mnohem hlouběji zakotvené. Současná společnost je zavalena shonem, nároky na prvotřídní výkony a moderními technologiemi. Pokud chce rodina obstát a „jít s dobou“, jsou na všechny členy domácnosti kladeny vysoké nároky.

Dítě předškolního věku ze všeho nejvíce potřebuje milující rodiče, kteří si na něj najdou každý večer čas a budou tu „jenom pro něj“. Psychická stránka dětského klienta je při logopedické intervenci zásadní.

Jelikož hlavní rozdíl je znatelný na úrovni fonologického zpracování, doporučovali bychom zařazení pravidelného čtení také v rámci terapie či prevence poruch jazykového vývoje – dysfázie a dyslexie. Samozřejmě v oblasti vývojové dysfázie je potřeba zvážit receptivní schopnosti dítěte.

Abychom mohli i širší veřejnost informovat o významu předčítání a o jeho přesahu i do logopedické problematiky, oslovili jsme koordinátory společnosti *Celé Česko čte dětem* a rádi bychom poznatky z této práce uveřejnili na webu této společnosti.

ZÁVĚR

Čtení a jazyk jsou dva důležité aspekty společenského života, které jsou navzájem úzce spjaty. Díky této práci jsme se mohli seznámit s oblastí propojení jazykových schopností se čtenářskými. V teoretické části jsme popsali akvizici jazyka v rámci jeho jednotlivých rovin a procesem čtení z několika úhlů pohledu.

Prostřednictvím hlavního cíle jsme poznali děti a jejich domácí prostředí, které díky svým rodičům vyrůstají ve světě knih. Praktická část potvrdila pozitivní vliv denního předčítání na jazykový vývoj dítěte, který je podpořen mnoha studiemi a vlastní zkušeností rodičů. Obě skupiny, které byly v praktické části komparovány, můžeme nazvat jako čtenářské. Zároveň vidíme jasný rozdíl mezi skupinami: ve vztahu rodičů ke čtení, v pravidelnosti předčítání a také ve vzdělání rodičů. Tyto aspekty se nejvíce odráží v odlišnosti úrovně jazykových schopností vybraných dětí.

Čtenářskou osvětu v naší společnosti významně ovlivňují pedagogové a knihovníci. S ohledem na vliv čtení na rozvoj komunikační schopnosti věříme, že se do ní zařadí i logopedičtí pracovníci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ANDERSON, J. *Dobry start do školy: jak můžete připravit vašemu dítěti dobrý vstup do školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-66-6.

BISHOP, D. V. M. SNOWLING M. J.. Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin* [online]. 2004, 130(6), 858-886 [cit. 2017-02-12]. DOI: 10.1037/0033-2909.130.6.858. ISSN 0033-2909. Dostupné z: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/0033-2909.130.6.858>

BLOOM, P. *Jak se děti učí významu slov*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015, 294 s. ISBN 978-80-246-3095-3.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.

CSÉFALVAY, Z. a kol. *Terapie afázie: teorie a případové studie*. Praha: Portál, 2007, 176 s. ISBN 978-80-7367-316-1.

ČERNÁ, O. *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0720-7.

DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník. Terminologický a výkladový*. Žďár nad Sázavou: Edice Logopaedia clinica, 2001. ISBN 80-902536-2-8.

FABIÁNKOVÁ, B., NOVOTNÁ, M. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-64-8.

GARBE, CH. Čtení v Německu: aktuální výsledky výzkumu, stav problematiky a koncepty podpory čtenářství. In MATUŠÍK, Z. 2008. *Čtenářství, jeho význam a podpora*. Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky, s. 5 - 19. ISBN 80-85851-18-0.

HARTL, P. HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2015. 3. vyd. s. 776. ISBN 978-80-262-0873-0.

HAVLÍNOVÁ, M. *Knížka pro rodiče o dětech a čtení*. Praha: Albatros, 1978.

HOMOLOVÁ, K. *Dětský a dospívající čtenář*. Slezská Univerzita v Opavě: 2013. ISBN 978-80-7248-952-7.

HOMOLOVÁ, K. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009, 1. vydání, ISBN 978-80-7368-657-4.

HUEY, E. B. *The psychology and pedagogy of reading*. Special edition. International Reading Association, 2009. ISBN 978-0-87207-696-9.

HULME, CH. SNOWLING, M. J. *Learning to Read: What We Know and What We Need to Understand Better*. University College London and University of York. Child Development Perspectives. Volume 7. Number 1. 2013. p. 1-5.

CHALL, J. S.. *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill, 1983. ISBN 0070103801.

CHALOUPKA, O. *O literatuře pro děti*. Praha: Československý spisovatel, 1989.

CHALOUPKA, O. *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-41-6.

JOŠT, J. *Čtení a dyslexie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3030-1.

KAPALKOVÁ, S. 2016. Vývin jazykových schopností dětí v ranom veku. In: KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol. 2016. *Logopedická propedeutika*. Univerzita Komenského v Bratislavě. s. 103 - 144. ISBN 978-80-223-4164-6.

KAPALKOVÁ, S., VENCELOVÁ, L. 2016. Vývin jazykových schopností detí v predškolskom a mladšom školskom veku. In: KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol. 2016. *Logopedická propedeutika*. Univerzita Komenského v Bratislavě. s. 145 - 166. ISBN 978-80-223-4164-6.

KARLÍK, P., NEKULA, M., PLESKALOVÁ, J. (ed.): *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakl. Lidové noviny, 2002.

KUTÁLKOVÁ, D. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5. vyd. Praha: Galén, 2009, 228 s. ISBN 978-80-7262-5987.

KRAUS, J., PETRÁČKOVÁ, V. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1995, 834 s. ISBN 80-200-0607-9.

LACHOUT, M. *Kde bydlí řeč: jazyk a myšlení - osvojování, modely a praxe*. Praha: Metropolitan university Prague press, 2012, 134 s. ISBN 978-80-86855-89-9.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Vyd. 4. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0

LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetitórium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 80-08-00447-9.

LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003, 359 s. ISBN 8071788015.

LEPILOVÁ, K. *Cesty ke čtenářství + DVD: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0112-8.

MARKOVÁ, J. 2009. Úvod do lingvistiky. In: KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol. 2009. *Základy logopedie*. Bratislava: Univerzita Komenského. s. 61-76. ISBN 978-80-223-2574-5.

MARKOVÁ, J. 2016. Základy lingvistiky. In: KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol. 2016. *Logopedická propedeutika*. Bratislava: Univerzita Komenského. s.86-102. ISBN 978-80-223-4164-6

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozš. vyd. Jinočany: H&H, 1995, 269 s. ISBN 808578727X.

MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2005. ISBN 978-80-247-2070-8.

MIKULAJOVÁ, M. Narušený vývin řeči. In KEREKRÉTIOVÁ, A. et al. *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009, s. 115–135. ISBN 978-80-223-2574-5.

MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ, I. *Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin řeči*. 1. vyd. Bratislava. 1993, 288 s. ISBN 80-900445-0-6.

PANKEY, J. CH. *The Benefits of Reading Aloud to Pre-School Children*. Faculty of the Department of Education Biola University, La Mirada, California, 2000. M. A. Thesis.

PAPOUŠEK, H., JÜRGENS, U., PAPOUŠEK, M. *Nonverbal vocal communication*. NY, Cambridge University, 1992.

PERFETTI, C. A. (2010) *Decoding, Vocabulary and Comprehension: The Golden Triangle of Reading Skills*. In M. G. McKeown&L. Kucan (Eds.), *Bringing reading researches to life: Essays in honor of Isabel Bech* (p. 291 – 303). New York: Guildford.

PRÁZOVÁ, I. HOMOLOVÁ, K., LANDOVÁ, H. RICHTER, V. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7491-492-8.

PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3181-0

REISSNER, M. *Literatura pro děti a mládež 2016*. Brno: Moravská zemská knihovna, 2016. 65 s. ISBN 978-80-7051-213-5.

SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., SMOLÍK, F. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014a. ISBN 978-80-247-4240-3.

SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. SMOLÍK, F. *Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka*. Praha: Grada, 2014b. Psyché. ISBN 978-80-247-42397.

SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení: co to jsou specifické poruchy učení a jak se diagnostikují, o poruchách koordinace a o nemotornosti, sociální a emocionální vývoj dítěte, jak mohou svým dětem pomoci rodiče, a jak to bývá v dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7.

SLANČOVÁ, D. *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008. 355 s. ISBN 978-80-8068-701-4.

SOVÁK, M. *Komunikace jako životní princip*. In kolektiv autorů: *Logopedie a komunikace*. Česká logopedická společnost, Praha: 1980

STREIT, J. *Proč děti potřebují pohádky*. V Praze: Baltazar, 1992. ISBN 80-900307-4-2.

SÜHENDAN, E. NERIMAN, A. MÜDRIYE, Y. B. (2013) *Identifying the relationship between children's language skills and parent's self-efficacy in story reading*. Procedia – Social and Behavioral Sciences. Vol. 93. p. 1269-1274

ŠKODOVÁ, E. JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007, 615 s. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4

ŠVAŘÍČEK, R. ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TOMAN, J. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: CERM, 1999. ITEM. ISBN 80-7204-111-8.

TRELEASE, J. *The Read-Aloud Handbook*. London: Penguin Books, 2013. 7th Ed. 384 s. ISBN 978-0143121602

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VALENTA, M. a kol. *Slovník speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2015. s. 320. ISBN 978-80-262-0937-9.

VITÁSKOVÁ, K. PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, 182 s. ISBN 8024410885.

WILDOVÁ, R.; KROPÁČKOVÁ J. Early Childhood Pre-reading Literacy Development. *Procedia: Social and Behavior Studies* [online]. 2015, 191, 878-883 [cit. 2016-09-21]. ISBN 10.1016/j.sbspro.2015.04.418. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1877042815026786>

WILDOVÁ, R. Initial Reading Literacy Development in Current Primary School Practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, pp. 334-339. ISSN 1877-0428.

ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, O., AXELROOD, P., MIKULAJOVÁ, M. 2011. Terapie specifických poruch učení. In: LECHTA, V. a kol. 2011. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2. vyd. Praha: Portál. s. 355-379. ISBN 978-80-7367-901-9.

ZUCKERMAN, B., AUGUSTYN M. *Books and Reading: Evidence-Based Standard of Care Whose Time Has Come* [online]. Boston University School of Medicine and Boston Medical Center, 2010 [cit. 2016-11-04]. Dostupné z: http://www.academia.edu/18720261/Books_and_Reading_Evidence-Based_Standard_of_Care_Whose_Time_Has_Come

Webové stránky:

Globální čtení. *Globální metoda čtení*. [cit. 22.11.2016] Dostupné z: <http://www.globalni-cteni.cz/clanek/globalni-metoda-cteni/>

Klett nakladatelství s. r. o. *Seminář: Genetická metoda čtení a psaní*. [cit. 24.11.2016]
Dostupné z:
[https://klett.cz/userfiles/file/genetick%C3%A1%20metoda%20%C4%8Dten%C3%AD%20a%20psan%C3%AD_pdf_mini\(1\).pdf](https://klett.cz/userfiles/file/genetick%C3%A1%20metoda%20%C4%8Dten%C3%AD%20a%20psan%C3%AD_pdf_mini(1).pdf)

Tvořivá škola – hlava, ruce, srdce. *Činnostní analyticko-syntetická metoda*. [cit. 22.11.2016]
Dostupné z: <http://www.cteniapsani.cz/cinnostni-analyticko-synteticka-metoda/t1128>

The International Dyslexia Association. *Definition of Dyslexia*. [online]. 12.11.2012. [cit. 2016-10-13]. Dostupné z: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Child directed speech (Šulová, 2004)	14
Tabulka 2: Orientační tabulka vývoje výslovnosti (Škodová, Jedlička, 2007)	21
Tabulka 3: Shrnutí některých odpovědi z případových studií.....	103
Tabulka 4: Shrnutí některých odpovědi z případových studií 2.....	104
Tabulka 5: Výsledky šetření Šmelové (2011 - 2012).....	105
Tabulka 6: Shrnutí některých odpovědi ze čtenářského dotazníku	106
Tabulka 7: Shrnutí výsledků subtestů diagnostické baterie.....	107
Tabulka 8: Chybné odpovědi dětí v subtestu Slovník	108
Tabulka 9: Chybné odpovědi v subtestu Porozumění gramaticke	109
Tabulka 10: Chybné odpovědi v subtestu Rozpoznávání slabik	110
Tabulka 11: Chybné odpovědi v subtestu Opakování pseudoslov	111
Tabulka 12: Výsledné časy subtestu Rychlé jmenování obrázků.....	112

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Výsledky subtestů v hodnotách váženého skóre a percentilu – Magdaléna (5;10).....	67
Graf 2: Výsledky subtestů v hodnotách váženého skóre a percentilu – Matouš (4;3)	73
Graf 3: Výsledky subtestů v hodnotách váženého skóre a percentilu - Marek (5;7).....	81
Graf 4: Výsledky subtestů v hodnotách váženého skóre a percentilu - Lukáš (3;0)	87
Graf 5: Výsledky subtestů v hodnotách váženého skóre a percentilu - Jan (4;4).....	94
Graf 6: Výsledky subtestů v hodnotách váženého skóre a percentilu - chlapec (6;1).....	96
Graf 7: Výsledky subtestů v hodnotách váženého skóre a percentilu - dívka (5;5)	97
Graf 8: Výsledky subtestů v hodnotách váženého skóre a percentilu - chlapec (3;6).....	99
Graf 9: Výsledky subtestů v hodnotách váženého skóre a percentilu - dívka (4;2)	101

SEZNAM OBRÁZKŮ A SCHÉMAT

Schéma 1: Prekurzory gramotnosti dle jednotlivých autorů	39
Obrázek 1: 2D model vztahu mezi dyslexií a SLI (Bishop, Snowling, 2004)	29
Obrázek 2: Kognitivně-neuropsychologický model jazykových procesů (Cséfalvay, 2007) ..	33
Obrázek 3: Zlatý „DVC“ trojúhelník (Perfetti, 2010)	34
Obrázek 4: Ukázka ze subtestu <i>Slovník</i>	
Obrázek 5: Ukázka ze subtestu <i>Porozumění gramatické</i>	
Obrázek 6: Ukázka ze subtestu <i>Rozpoznání slabik</i>	
Obrázek 7: Ukázka ze subtestu <i>Rychlé jmenování obrázků</i>	
Obrázek 8: Kresba Magdalény (5;10) - Maxipes Fík	
Obrázek 9: Kresba Matouše (4;3) - Maxipes Fík a Ája	
Obrázek 10: Kresba Marka (5;7) - Maxipes Fík a Ája	
Obrázek 11: Kresba Lukáše (3;0) - Autodráha	

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Text pohádky využití v případové studii

Příloha 2: Záznamový arch subtestu *Slovník*

Příloha 3: Záznamový arch subtestu *Porozumění gramatické*

Příloha 4: Záznamový arch subtestu *Rozpoznávání slabik*

Příloha 5: Záznamový arch subtestu *Opakování pseudoslov*

Příloha 6: Záznamový arch subtestu *Rychlé jmenování obrázků*

Příloha 7: Dopis rodičům s nabídkou participace na výzkumu

Příloha 8: Anamnestický dotazník

Příloha 9: Souhlas se zařazením do výzkumného šetření

Příloha 10: Čtenářský dotazník

Příloha 11: Ukázky obrazové části vybraných subtestů diagnostické baterie

Příloha 12: Kresby dětí z případových studií

Fík ve škole

Onoho dne ležel Fík pod autem a dělal, jako že spravuje. Hned polez ven!“ zlobila se Ája. „Kdyby tě tak viděl tatínek!“ „Když já bych se chtěl něco pořádného naučit!“ odmlouval Fík. „Třeba spravovat auto. To se takhle dělá, že se vleze dospod!“ „Kdo se chce naučit něco pořádného,“ vysvětlila mu Ája, „musí chodit napřed do školy. Třeba tě tam vezmou.“ A šla se zeptat do školy, jestli by mohla přivést Fíka. „To je bratr?“ hádal pan školník. „Prosíme ne, to je pes. Ale on umí správně mluvit!“ Panu učiteli to moc vhod nebylo: „Mám strach, aby nám tu nedělal psí kusy,“ řekl. Když si ovšem Fík přinesl do školy patník, aby prý měl o přestávce kam jít, udělalo se učiteli poněkud mdlo. Maxipes se posadil do lavice vedle Áji a dával veliký pozor, aby se toho hodně naučil. Jenom občas mrkl z okna, neboť venku stál vozík vrchovatě naložený chlebem: jeho svačina. V matematice se učili psát osmičku a pan učitel připomínal: „A píšeme pravačkou, prosím!“ Všichni psali osmičky a každý napsal jednu, jenom žák Fík napsal osmičky dvě. Učitel, obcházející lavice, zastavil se u Fíka a řekl přísně: „Žáku Fíku, tys nedával pozor! Říkal jsem napsat jednu osmičku. A Fík na to: „Vy jste, prosím, říkal, že máme psát pravačkou, ale neřekl jste kterou. Tak jsem radši napsal každou pravačkou jednu osmu: jednu pravou přední a jednu pravou zadní. Můžu to tak nechat?“ Při čtení a psaní se naučili F, Í a K a Fík se radoval, že už se umí přečíst. Jenom čistota sešitu mu dělala trošku potíže. Měli také tělocvik a ten mu šel na jedničku. Když šli domů, hopsal Fík radostně vedle Áji a na každého pokřikoval: „Heč, já se umím podepsat! Umím se podepsat!“ A jak šli kolem patníků a sloupů, na každý ten patník a sloup se rychle podepsal. Inu to víte – pes!

(Maxipes Fík)



SLOVNÍK 1
záznamový arch

Jmenný kód: Škola:

Datum narození: Datum testování:

Slovo	Odpověď	Poznámky	Slovo	Odpověď	Poznámky
S_1. Láhev	a b <u>C</u> d		S_21. Hvězda	a b c <u>D</u>	
S_2. Kolo	a b c <u>D</u>		S_22. Jazyk	<u>A</u> b c d	
S_3. Ryba	<u>A</u> b c d		S_23. Kalhoty	a <u>B</u> c d	
S_4. Motýl	a <u>B</u> c d		S_24. Vaří	a <u>B</u> c	
S_5. Běží	a b <u>C</u>		S_25. Mince	a b c <u>D</u>	
S_6. Traktor	a b <u>C</u> d		S_26. Nůž	a b <u>C</u> d	
S_7. Květ	a b <u>C</u> d		S_27. Koruna	a b c <u>D</u>	
S_8. Sekera	a <u>B</u> c d		S_28. Šála	<u>A</u> b c d	
S_9. Pišťalka	a <u>B</u> c d		S_29. Nese	<u>A</u> b c	
S_10. Rozbijí	a <u>B</u> c		S_30. Vesta	a <u>B</u> c d	
S_11. Kuffík	a b c <u>D</u>		S_31. Letiště	<u>A</u> b c d	
S_12. Fén	a <u>B</u> c d		S_32. Balík	a <u>B</u> c d	
S_13. Sloup	a <u>B</u> c d		S_33. Cesta	a b <u>C</u> d	
S_14. Hrozí	a b <u>C</u>		S_34. Řídí	a b <u>C</u>	
S_15. Metr	a b c <u>D</u>		S_35. Zubař	a <u>B</u> c d	
S_16. Kalkulačka	<u>A</u> b c d		S_36. Znáмка	a b c <u>D</u>	
S_17. Posiluje	<u>A</u> b c		S_37. Smetáček	a <u>B</u> c d	
S_18. Továrna	a b <u>C</u> d		S_38. Učí	<u>A</u> b c	
S_19. Rtěnka	<u>A</u> b c d		S_39. Lachtan	a b <u>C</u> d	
S_20. Vidle	<u>A</u> b c d		S_40. Pečivo	a <u>B</u> c d	

Počet správných odpovědí	_____ / 40
--------------------------	------------



SLOVNÍK 2
záznamový arch

Jmenný kód: Škola:

Datum narození: Datum testování:

Slovo	Odpověď	Poznámky	Slovo	Odpověď	Poznámky
S_21. Hvězda	a b c D		S_41. Paroží	a b C d	
S_22. Jazyk	A b c d		S_42. Peče	a b c D	
S_23. Kalhoty	a B c d		S_43. Krajíc	a b C d	
S_24. Vaří	a B c d		S_44. Jezero	a b c D	
S_25. Mince	a b c D		S_45. Sypký	A b c d	
S_26. Nůž	a b C d		S_46. Hák	a b C d	
S_27. Koruna	a b c D		S_47. Dobytek	a B c d	
S_28. Šaia	A b c d		S_48. Hodinář	A b c d	
S_29. Nese	A b c d		S_49. Kopretína	a b C d	
S_30. Vesta	a B c d		S_50. Poušť	A b c d	
S_31. Letiště	A b c d		S_51. Zástěra	a b c D	
S_32. Balík	a B c d		S_52. Sako	A b C d	
S_33. Cesta	a b C d		S_53. Šunka	A b c d	
S_34. Řídí	a b C d		S_54. Zápěstí	a B c d	
S_35. Zubař	a B c d		S_55. Regál	A b c D	
S_36. Známká	a b c D		S_56. Glóbus	a B c d	
S_37. Smetáček	a B c d		S_57. Plešatý	A b c d	
S_38. Učí	A b c d		S_58. Prázdný	a B c d	
S_39. Lachtan	a b C d		S_59. Artista	a b c D	
S_40. Pečivo	a B c d		S_60. Svítilna	a B c d	

Počet správných odpovědí

____ / 40

Příloha 3

1-288. 587

LIST 10



strana 1

POROZUMĚNÍ GRAMATICE			
záznamový arch			
Jmenný kód:	<input type="text"/>	Škola:	<input type="text"/>
Datum narození:	<input type="text"/>	Datum testování:	<input type="text"/>

1 – správná odpověď, 0 – špatná odpověď, N – žádná odpověď
Pokud je v kolonce „1. výzva“ N, pokračuje se druhou výzvou.

Blok I: Předložky		
Položka	1. výzva	2. výzva
Váza je na stole – PoG_1		X
Strom stojí před domem – PoG_2		
Boťa je pod deštníkem – PoG_3		
Pták je nad autem – PoG_4		
Balónek je vedle židle – PoG_5		

Blok II: Plurály		
Položka	1. výzva	2. výzva
Instalatér opravuje trubky – PoG_6		X
Popelář odnáší popelnici – PoG_7		
Kluk má dárek – PoG_8		
Pekaři pečou chleba – PoG_9		
Kluk běží – PoG_10		

Blok III: Pády a slovosled		
Položka	1. výzva	2. výzva
Koza stříhá žirafu – PoG_11		X
Žába houpe kotě – PoG_12		
Pejsek krmí zajíce – PoG_13		
Maminku hladí dítě – PoG_14		
Táta dává klukovi dárek – PoG_15		
Myš nese krtek – PoG_16		

Blok IV: Shoda		
Položka	1. výzva	2. výzva
Tady zalévají kytky – PoG_17		X
Tady čte – PoG_18		
Tady tancuje – PoG_19		
Tady pracuje na zahradě – PoG_20		
Tady sbírají maliny – PoG_21		
Tady sázejí strom – PoG_22		

Celkem	___ / 22
---------------	----------

1-288-581

LIST 1



strana 1

ROZPOZNÁVÁNÍ SLABIK
záznamový arch

Jmenný kód: Škola:

Datum narození: Datum testování:

Blok I			
Výzvové slovo	Odpověď dítěte		Hodnocení 1/0/N
1. kohout (zácvik)	koláč	kuchař	
2. sešit	salám	sekera	
3. šála	šátek	šiška	
4. tužka	tučňák	talíř	
5. motýl	mísa	moře	
6. meloun	medvěd	moucha	
7. houba	husa	housle	
8. banán	batoh	bedna	
9. čepice	časopis	čelenka	
10. kabát	kačer	komín	
11. vosa	vozik	větev	
12. ježek	jazyk	jelen	
13. pila	pirát	pedál	
14. pekař	pěna	pero	
15. lavice	labutě	lopata	
16. zelí	země	zima	
Celkem blok I			

Blok II			
Výzvové slovo	Odpověď dítěte		Hodnocení 1/0/N
1. vota	votín	věpel	
2. šáma	šámel	šital	
3. monýs	mika	mope	
4. katál	kaděr	kopín	
5. lakite	laruty	lovasa	
6. čevime	čatovis	čemenro	
Celkem blok II			

Celkem blok I + blok II	
--------------------------------	--



OPAKOVÁNÍ PSEUDOSLOV
záznamový arch

Jmenný kód: Škola:

Datum narození: Datum testování:

	Položka	Odpověď dítěte	Hodnocení 1/0/N	Opakování 1*
1	zovik			
2	varát			
3	tápir			
4	takípaš			
5	síma			
6	sákuhněl			
7	řakep			
8	pečice			
9	pali			
10	notýpar			
11	namila			
12	nában			
13	midaráka			
14	lefenot			
15	kočtolou			
16	klešipamke			
17	kélom			
18	chůmuramka			
19	hamikaron			

	Položka	Odpověď dítěte	Hodnocení 1/0/N	Opakování 1x
20	fižira			
21	bónkaf			
22	bíduk			
Celkem				___ / 22



RYCHLÉ JMENOVÁNÍ OBRÁZKŮ (RAN) – sada 1 a sada 2
záznamový arch

Jmenný kód: Škola:

Datum narození: Datum testování:

SADA 1							
auto	ruka	banán	kočka	brýle	kočka	banán	brýle
ruka	brýle	auto	banán	brýle	ruka	kočka	ruka
auto	banán	kočka	auto	ruka	brýle	banán	auto
banán	kočka	ruka	brýle	kočka	auto	brýle	banán
kočka	auto	kočka	ruka	banán	ruka	brýle	auto

Čas (sekundy)

Počet chyb

SADA 2							
kočka	auto	brýle	banán	ruka	brýle	auto	kočka
brýle	kočka	banán	auto	ruka	auto	banán	brýle
auto	banán	kočka	ruka	brýle	banán	kočka	ruka
banán	brýle	ruka	kočka	auto	brýle	ruka	auto
kočka	banán	auto	ruka	banán	ruka	kočka	brýle

Čas (sekundy)	
---------------	--

Počet chyb	
------------	--

Dobrý den,

jsem studentka 5. ročníku Logopedie na Univerzitě Palackého v Olomouci.

V tomto akademickém roce budu vypracovávat diplomovou práci na téma

"Vliv čtení na komunikaci dítěte předškolního věku".

Do mé práce bude zahrnuta i praktická část, ve které bych ráda udělala **logopedické vyšetření** jazykových rovin u **dětí předškolního věku**.

Podmínka výběru dítěte je, aby vyrůstalo v rodině, ve které se "**pravidelně čte**" (tzn. dle projektu *Celé Česko čte dětem* - 20 min/denně.)

Tímto se na Vás obracím s prosbou, zdali byste byli ochotni pomoci při vypracování této práce. Jednalo by se o 1 či 2 setkání (ve Vašem domácím či jiném prostředí – tak, aby to Vám i Vašemu dítěti vyhovovalo), při kterém bych vyšetřila jazykovou úroveň Vašeho dítěte a dále bych od Vás potřebovala vyplnit anamnestický dotazník, který by byl společně s výsledky vyšetření v práci uveden anonymně.

Předem Vám děkuji za jakoukoliv odpověď a pomoc.

S přáním krásných dní

Radka Stránská

radka.stranska01@gmail.com, +420 731 287 795

ANAMNESTICKÝ DOTAZNÍK

Sepsáno dne:

Pohlaví dítěte:

Datum narození:

Národnost:

A. RODINNÁ ANAMNÉZA

a) rodiče

- 1 Kdy jste se narodil(a)?
- 2 Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání a současné zaměstnání?
- 3 Měl(a) jste někdy nebo máte problémy s řečí? Pokud ano, jaké.
- 4 Navštěvoval(a) jste nebo navštěvujete logopeda?
- 5 Kdy se narodil(a) otec/matka Vašeho dítěte?
- 6 Jaké je jeho (její) nejvyšší dosažené vzdělání a současné zaměstnání?
- 7 Měl(a) někdy nebo má problémy s řečí? Pokud ano, jaké.
- 8 Navštěvoval(a) nebo navštěvuje logopeda?
- 9 Prodělali nebo mají Vaši rodiče nějaké závažnější onemocnění jako je například nádorové onemocnění, neurologické, metabolické či psychiatrické onemocnění...?

b) sourozenci

- 10 Má Vaše dítě sourozence? Pokud ano, kdy se narodil/i?
- 11 Prodělali nebo mají nějaké závažnější onemocnění jako je například epilepsie, nádorové onemocnění, neurologické či metabolické onemocnění...?
- 12 Měli někdy nebo mají problémy s řečí? Pokud ano, jaké.
- 13 Navštěvovali nebo navštěvují logopedii?
- 14 Měli odklad školní docházky?
- 15 Měli problémy s čtením, psaním a nástupem do školy?
- 16 Jaký mají sourozenci vztah ke knize?
- 17 Čtete všichni společně? Nebo si již čte zvlášť?

c) ostatní

- 18 Je Vaše rodina úplná?
- 19 Jak hodnotíte ekonomickou úroveň vaší rodiny?
- 20 Jak hodnotíte kulturní úroveň Vaší rodiny?
- 21 Jaký výchovný styl upřednostňujete při výchově Vašeho dítěte?

B. OSOBNÍ ANAMNÉZA

a) prenatalní období

- 1 Měla jste (měla Vaše manželka, matka Vašeho dítěte) rizikové těhotenství? Či jakékoliv komplikace v době těhotenství?

b) perinatální období

- 1 Bylo Vaše dítě narozené v termínu, předčasně narozené, přenošené, popřípadě bylo nutné porod vyvolávat?
- 2 Jakou hmotnost a délku mělo Vaše dítě?
- 3 Vyskytly se u Vašeho dítěte jiné nemoci, úrazy nebo komplikace během porodu a v době poporodní?
- 4 Zaznamenali jste v tomto věkovém období jiná specifika či obtíže?

c) postnatální období

I. Etapa do 1. roku života dítěte (kojenecké období)

- 1 Prodělalo Vaše dítě v tomto období závažné nemoci, úrazy či hospitalizaci v nemocnici?
- 2 Reagovalo kolem tří měsíců na váš úsměv, obličej, promluvení? Jak?
- 3 Navazovalo spontánně zrakový kontakt?
- 4 Dokázal(a) jste podle křiku dítěte rozlišit, co chce?
- 5 V kterém měsíci začalo dítě broukat?
- 6 Kdy dítě začalo žvatlat?
- 7 Uklidnilo se dítě, když jste na něj promluvili?
- 8 Kdy začalo napodobovat zvuky, vydávat a imitovat své zvuky?
- 9 Otočilo se, když jste jej oslovili jménem?
- 10 V kterém měsíci jste pozorovali, že řeči rozumí?
- 11 Kdy se objevilo první slovo?
- 12 Kdy si samo začalo říkat, že chce na toaletu?
- 13 Projevovalo dítě zájem o hračky a natahovalo se pro ně?
- 14 Zaznamenali jste v tomto věkovém období nějaká jiná specifika či obtíže?

II. Etapa do 3. roku života dítěte (batolecí období)

- 1 Prodělalo Vaše dítě v tomto období závažné nemoci, úrazy či hospitalizaci v nemocnici?
- 2 Jaká slova a kolik jich zná kolem prvního roku?
- 3 Vyjadřuje zájem o komunikaci?
- 4 Pozoroval(a) jste růst slovní zásoby?
- 5 Kdy začíná tvořit dvojslovné věty?
- 6 Mluví o sobě ve třetí osobě? Kdy?
- 7 Pojmenovává předměty a hračky kolem sebe?
- 8 Užívalo otázky typu „Proč a Kdy?“

- 9 Vyjadřovalo se gesty a jinou neverbální komunikací? Rozuměli jste jim?
- 10 Pozorovali jste nějaké „zvláštnosti“ v komunikaci?
- 11 Mělo zájem o kontakt s ostatními lidmi a dětmi?
- 12 Pozoroval(a) jste kolem třetího věku roku vzdor a negativismus?
- 13 Dokázalo se samo najíst a napít?
- 14 S čím si rádo hrálo?
- 15 Hrálo si spontánně nebo je třeba ho vybízet či pomáhat?
- 16 Projevil se u dítěte zájem o kreslení, zpěv a tanec? Kdy?
- 17 Kreslí rádo nebo se tomu vyhýbá?
- 18 Zaznamenali jste v tomto věkovém období nějaká jiná specifika či obtíže?
- 19 Prohlíží si Vaše dítě obrázky v knize? Povídá si pro sebe u prohlížení knih?

III. Etapa do šestého roku života (předškolní období)

- 1 Prodělalo Vaše dítě v tomto období závažné nemoci, úrazy či hospitalizaci v nemocnici?
- 2 V kterém roce začínalo tvořit slova gramaticky správně?
- 3 Mělo zájem o komunikaci?
- 4 Dokázalo dobře chápat a produkovat neverbální komunikaci?
- 5 Zná a dodržuje zásady komunikace jako je například neskákat do řeči, vykání, ...?
- 6 Pozorujete nějaké „zvláštnosti“ v komunikaci?
- 7 Má zájem o sociální kontakt s vrstevníky a navazuje je?
- 8 Jaký vztah má k sourozenci (sourozencům)?
- 9 Navštěvuje Vaše dítě mateřskou školu?
- 10 Mělo dítě nějaké specifické obtíže, které se projeví až v mateřské škole?
- 11 Mělo problémy se sociálním začleněním do kolektivu?
- 12 Pozoroval(a) jste u dítěte rozvoj vyšších citů, jako je například lítost, soucit...?
- 13 Jaké hračky a hry v této době upřednostňovalo?
- 14 Odráží se čtené příběhy ve hře dítěte?
- 15 Má zájem o kresbu?
- 16 Má vyhraněnou laterální ruku (upřednostňuje jednu ruku při většině činností)?
- 17 Umí dítě převyprávět pohádku, příběh, který mu přečtete?
- 18 Zaznamenali jste v tomto věkovém období nějaká jiná specifika či obtíže?

C. ČTENÍ

- 1 Čtete dítěti pravidelně každý den?
- 2 Jak dlouho dítěti obvykle čtete?
- 3 Kolik let (měsíců) bylo Vašemu dítěti, když jste mu začali předčítat?
- 4 Jak se vyvíjel jeho/její vztah ke knihám?
- 5 Vnímáte, že má kniha pozitivní vliv na Vaše dítě? Jak byste ho popsal/a?
- 6 Jakou knihu má Vaše dítě nejraději?

- 7 Kdo u Vás čte dítěti častěji – tatínek či maminka?
- 8 V jakou denní dobu dítěti čtete (ráno, dopoledne, odpoledne, večer, před spaním)?
- 9 Využíváte knížky i během dne? Když čekáte na doktora, ve vlaku apod.?
- 10 Kde berete inspiraci na výběr knih pro dítě?
- 11 Jakým způsobem získáváte nové knihy?
- 12 Jakou knihu právě s dítětem čtete?
- 13 Kolik knih doma máte?
- 14 Bavíte se s dítětem následně o příběhu z knihy?
- 15 Jaký máte sám/sama vztah ke knize?
- 16 Čtete v průběhu dne? Vidí Vás dítě číst?
- 17 Vy sám/sama chodíte do knihovny nebo si knihy kupujete?
- 18 Využíváte pro vyplnění volného času dítěte tablet, počítač či televizi? Jak často a v jakém rozsahu?
- 19 Vyžaduje dítě čtení stejných knih nebo knihy střídáte, pořizujete nové?
- 20 Znáte společnost *Celé Česko čte dětem*? Odkud a jak Vás tato společnost ovlivnila? Znáte nějaké další projekty?



SOUHLAS SE ZAŘAZENÍM DO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Milí rodiče,

jsem studentka 5. ročníku Logopedie na Univerzitě Palackého v Olomouci a tímto bych Vás ráda požádala o spolupráci při vypracování mé diplomové práce, která se zabývá předčítání dětem. Do mé práce bude zahrnuta praktická část, ve které bych ráda udělala **logopedické vyšetření** jazykových rovin u **dětí předškolního věku**. Tímto bych Vás ráda požádala o souhlas/nesouhlas se zařazením Vašeho dítěte do šetření.

Jednalo by se o využití diagnostické baterie, která se zaměřuje na vyšetření jednotlivých oblastí jazykových schopností. Pro účely diplomové práce byly vybrány její subtesty: *Rozpoznávání slabik, Porozumění gramatické, Opakování pseudoslov, Rychlé jmenování obrázků a Slovník*.

Vyšetření by proběhlo ve Vaší mateřské škole 16. února 2017 v dopoledních hodinách. Zároveň bych Vás následně požádala o vyplnění dotazníku, který se týká Vašich domácích čtenářských zkušeností.

Pokud byste měli podrobnější zájem o mou práci či její výsledky nebo v případě jakýkoliv dotazů, mě můžete kontaktovat na e-mailové adrese: radka.stranska01@gmail.com

SOUHLASÍM – NESOUHLASÍM se zařazením své dcery/ syna _____,
nar. _____, do výzkumného šetření, které poslouží k vypracování diplomové práce.

Jméno zákonného zástupce: _____

Podpis: _____

Navštěvujete s Vaším dítětem logopeda? Z jakého důvodu?

Na závěr Vás ujišťuji, že veškeré důvěrné informace budou v práci použity anonymně.

Předem Vám děkuji za spolupráci.

Radka Stránská

Celé Česko čte dětem?



Pedagogická
fakulta

Čtenářský dotazník

Milí rodiče,

ještě jednou Vám děkuji za spolupráci na vypracování praktické části mé diplomové práce. Tento dotazník obsahuje 21 otevřených otázek, na které prosím odpovězte pravdivě a pečlivě. Vyplněný dotazník prosím odevzdejte paní učitelce ve školce.

Jméno Vašeho dítěte:

Vaše a partnerovo nejvyšší dosažené vzdělání:

- 1 Trávíte s dítětem čas u knih?
- 2 Jak často dítěti čtete? (Kolikrát do týdne?)
- 3 Jak dlouho dítěti obvykle čtete?
- 4 Kolik let (měsíců) bylo Vašemu dítěti, když jste mu začali předčítat?
- 5 Jak se vyvíjel jeho/její vztah ke knihám?
- 6 Vnímáte, že má kniha pozitivní vliv na Vaše dítě? Jak byste ho popsal/a?
- 7 Jakou knihu má Vaše dítě nejraději? (Uved'te prosím název a autora.)
- 8 Kdo u Vás čte dítěti častěji – tatínek či maminka?
- 9 V jakou denní dobu dítěti čtete (ráno, dopoledne, odpoledne, večer, před spaním)?
- 10 Využíváte knížek i během dne? Když čekáte na doktora, ve vlaku apod.?
- 11 Kde berete inspiraci na výběr knih pro dítě? (Internet, knihkupectví, reklamy, ...)
- 12 Jakým způsobem získáváte nové knihy? (půjčování v knihovně, knihkupectví, ...)

- 13 Jakou knihu právě s dítětem čtete?
- 14 Kolik knih doma máte? (zhruba – např. v kusech, desítkách, stovkách, ...)
- 15 Bavíte se s dítětem následně o příběhu z knihy? (Rekapituluje si děj?)
- 16 Jaký máte sám/sama vztah ke knize?
- 17 Čtete v průběhu dne? Vidí Vás Vaše dítě číst?
- 18 Vy sám/sama chodíte do knihovny nebo si knihy kupujete?
- 19 Využíváte pro vyplnění volného času dítěte tablet, počítač či televizi? Jak často a v jakém rozsahu?
- 20 Vyžaduje dítě čtení stejných knih nebo knihy střídáte, pořizujete nové?
- 21 Znáte projekt *Celé Česko čte dětem*? Odkud a jak Vás tento projekt ovlivnil? Znáte nějaké další projekty?

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

Ještě jednou děkuji a přeji Vám pěkný den!

Radka Stránská

Příloha 11

S_1

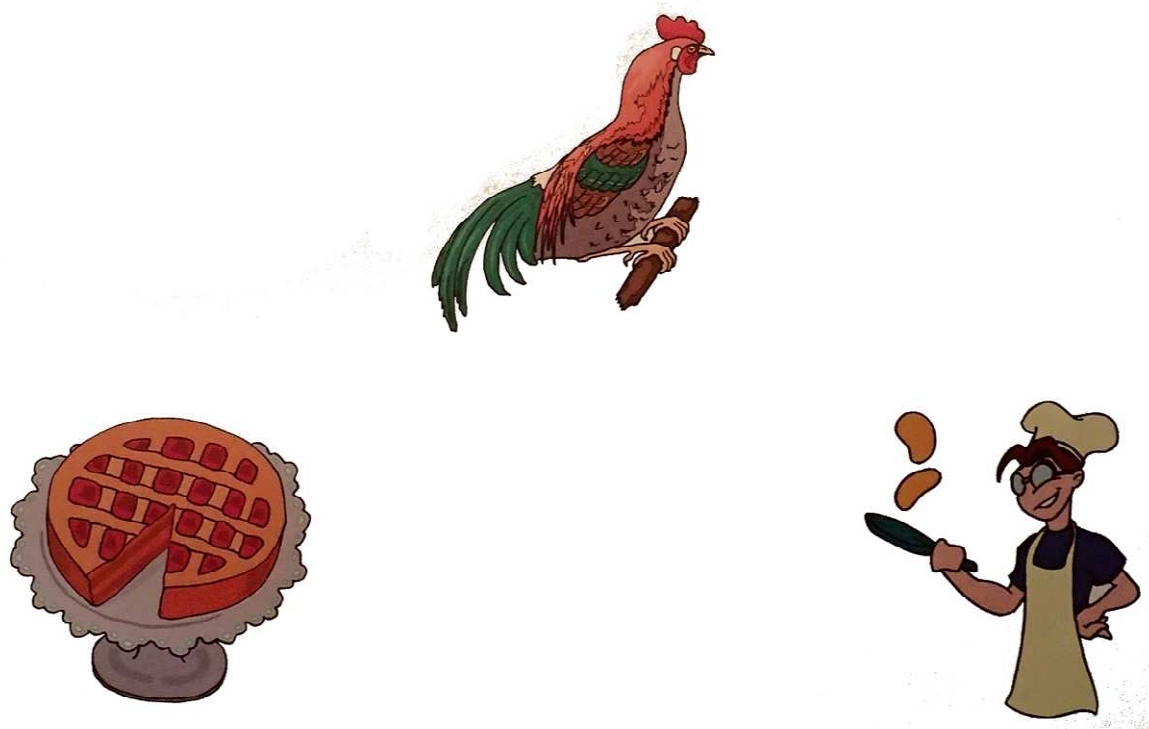


Obrázek 4: Ukázka ze subtestu Slovník

PoG_1



Obrázek 5: Ukázka ze subtestu Porozumění gramatic



Obrázek 6: Ukázka ze subtestu Rozpoznání slabik



Obrázek 7: Ukázka ze subtestu Rychlé jmenování obrázků

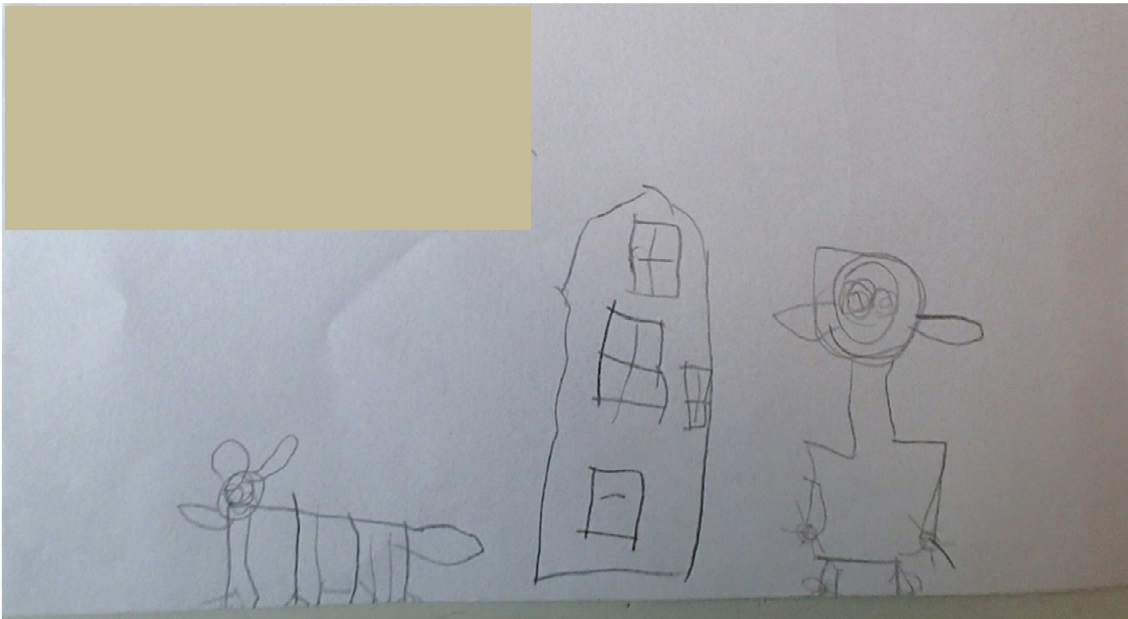
Příloha 12



Obrázek 8: Kresba Magdalény (5;10) - Maxipes Fík



Obrázek 9: Kresba Matouše (4;3) - Maxipes Fík a Ája



Obrázek 10: Kresba Marka (5;7) - Maxipes Fík a Ája



Obrázek 11: Kresba Lukáše (3;0) - Autodráha

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Radka Stránská
Ústav/katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Adéla Hanáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Vliv čtení na jazykové schopnosti dítěte předškolního věku
Název v angličtině:	The Influence of reading on the Language Skills of Pre-school Child
Anotace práce:	Předkládaná diplomová práce se zabývá vlivem pravidelného předčítání na jazykové schopnosti dítěte jako prekurzory gramotnosti. Teoretická část popisuje akvizici jazyka v rámci jednotlivých jazykových rovin a s oblastí čtení. Praktická část prostřednictvím několika případových studií mapuje domácí čtenářské prostředí předškolních dětí, kterým rodiče denně předčítají. U těchto dětí jsou následně vyšetřeny jazykové schopnosti, které byly komparovány s kontrolní skupinou z nepravidelného čtenářského prostředí.
Klíčová slova:	čtení, akvizice jazyka, předčítání, vývoj čtení, jazykové roviny, diagnostická baterie, případová studie
Anotace v angličtině:	This diploma thesis deals with the influence of reading aloud on the language skills, precursors of literacy, of child. The theoretical part describes the acquisition of language through individual language levels and course of reading. The practical part through case studies map home reading environment of pre-school children. These children are examined of their language skills which were compared with the skills of control group from irregular reading environment.
Klíčová slova v angličtině:	reading, language acquisition, reading aloud, development of reading, language level, diagnostic battery, case study
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha 1: Text pohádky využité v případové studii</p> <p>Příloha 2: Záznamový arch subtestu <i>Slovník</i></p> <p>Příloha 3: Záznamový arch subtestu <i>Porozumění gramatické</i></p> <p>Příloha 4: Záznamový arch subtestu <i>Rozpoznávání slabik</i></p> <p>Příloha 5: Záznamový arch subtestu <i>Opakování pseudoslov</i></p> <p>Příloha 6: Záznamový arch subtestu <i>Rychlé jmenování obrázků</i></p> <p>Příloha 7: Dopis rodičům s nabídkou participace na výzkumu</p> <p>Příloha 8: Anamnestický dotazník</p> <p>Příloha 9: Souhlas se zařazením do výzkumného šetření</p> <p>Příloha 10: Čtenářský dotazník</p>

	Příloha 11: Ukázky obrazové části vybraných subtestů diagnostické baterie Příloha 12: Kresby dětí z případových studií
Rozsah práce:	128 stran + 23 stran příloh
Jazyk práce:	Český jazyk