



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Rozvíjení předčtenářské gramotnosti v MŠ

Bakalářská práce

Studijní program: B7507 – Specializace v pedagogice
Studijní obor: 7531R001 – Učitelství pro mateřské školy
Autor práce: **Lucie Vránová**
Vedoucí práce: PhDr. Radka Harazinová, Ph.D.



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lucie Vránová**
Osobní číslo: **P14000024**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Název tématu: **Rozvíjení předčtenářské gramotnosti v MŠ**
Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl:

Posouzení úrovně předčtenářské gramotnosti dětí v MŠ s následným porovnáním vývoje předčtenářských dovedností na počátku školní docházky. Na základě získaných poznatků v oblasti předčtenářských dovedností vytvořit didaktický materiál podporující rozvoj těchto dovedností.

Metody:

pozorování, analýza pedagogické dokumentace, dotazník.

Požadavky:

studium odborné literatury a zdrojů, analýza ŠVP, příprava a provedení dotazníku.



Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

DURDILOVÁ, L., KLENKOVÁ, J., 2014. Hodnocení slovní zásoby dětí před zahájením školní docházky = The lexicon evaluation of children before their enrolling in school. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-770-0.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. Vývojová psychologie. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.

SMOLÍKOVÁ, K., et al., 2004. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 80-87000-00-5.

TOMÁŠKOVÁ, I., 2015. Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0790-0.

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

Vedoucí bakalářské práce:

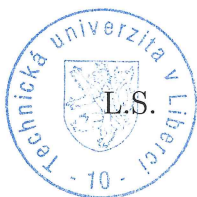
PhDr. Radka Harazinová, Ph.D.


Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce: **16. června 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **25. května 2017**


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan




doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. června 2016

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Ráda bych poděkovala mé vedoucí práce, PhDr. Radce Harazinové, Ph.D., za odborné vedení a pomoc, kterou mi při tvorbě bakalářské práce poskytovala. Také bych chtěla vřele poděkovat mateřské a základní škole, na kterých jsem mohla provést pozorování a práci s dětmi. Mé díky patří také všem učitelkám mateřských škol, které byly ochotné vyplnit dotazník.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá rozvíjením předčtenářské gramotnosti v mateřské škole. Mimo jiné poukazuje především na aspekty ovlivňující předčtenářskou gramotnost a důležité oblasti rozvoje dítěte, které jsou pro tuto pregramotnost a následnou čtenářskou gramotnost klíčové. Konkrétní oblasti rozvoje dětí a další informace uvádějící do problematiky jsou rozebrány v teoretické části. V závěru práce je přiložen dotazník pro učitelky MŠ a také didaktický materiál, podporující předčtenářské dovednosti dětí, založený na rozdělení jednotlivých oblastí rozvoje dětí.

Klíčová slova

Gramotnost, Předčtenářská gramotnost, Čtenářská gramotnost, Oblasti rozvoje dítěte, Mateřská škola

Annotation

This bachelor thesis deals with development of pre-reading literacy in kindergarten. Besides other things it points out the aspects influencing pre-reading literacy and important areas of children development, which are crucial for this pre-literacy and following literacy. Specific areas of children development and other information introducing into the problematics are discussed in theoretical part of the thesis. There is a questionnaire for kindergarten teachers attached to the thesis conclusion as well as didactic material supporting pre-reading skills of children based on separation of individual areas of development of children.

Key words

Literacy, Pre-reading literacy, Reading literacy, Areas of children development, Kindergarten

Obsah

Seznam tabulek a grafů	8
Seznam použitých zkratk a symbolů	9
Úvod	10
1 Gramotnost	11
1.1 Čtenářská gramotnost.....	13
2 Předčtenářská gramotnost.....	16
2.1 Aspekty ovlivňující předčtenářskou gramotnost.....	16
3 Oblasti rozvíjející předčtenářské dovednosti u dětí.....	21
3.1 Smyslové vnímání	21
3.2 Řeč a komunikační schopnosti.....	22
3.3 Myšlení a paměť.....	26
3.4 Představitivost a fantazie.....	27
3.5 Další oblasti rozvíjející předčtenářskou gramotnost	27
4 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	30
4.1 Očekávané výstupy v oblasti předčtenářských dovednostech	31
5 Vyučovací metody prvopočátečního čtení	34
6 Praktická část.....	36
6.1 Metodika	36
6.2 Pozorování a práce s dětmi	36
6.3 Dotazník	48
6.3.1 Výsledky dotazníkového šetření.....	49
7 Závěr.....	64
8 Seznam použitých zdrojů	66
9 Seznam příloh.....	69

Seznam tabulek a grafů

Seznam tabulek

Tabulka 1: Průměrný nárůst aktivní slovní zásoby	25
Tabulka 2: Pozorování úrovně předčtenářských dovedností dětí v MŠ	43
Tabulka 3: Hodnocení předčtenářských dovedností dětí na počátku ŠD	46

Seznam grafů

Graf 1: Otázka č. 1	50
Graf 2: Otázka č. 2	50
Graf 3: Otázka č. 3	51
Graf 4: Otázka č. 4	52
Graf 5: Otázka č. 5	52
Graf 6: Otázka č. 6	53
Graf 7: Otázka č. 7	54
Graf 8: Otázka č. 8	55
Graf 9: Otázka č. 9	55
Graf 10: Otázka č. 10	56
Graf 11: Otázka č. 12	58
Graf 12: Otázka č. 14	60
Graf 13: Otázka č. 15	60
Graf 14: Otázka č. 24	63

Seznam použitých zkratk a symbolů

MŠ - Mateřská škola

RVP - Rámcově vzdělávací program

RVP PV - Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠD - školní docházka

ZŠ - Základní škola

Úvod

Tématem této bakalářské práce je rozvíjení předčtenářské gramotnosti v mateřské škole (dále jen MŠ) a mým cílem je posoudit úroveň předčtenářských dovedností dětí v MŠ s následným porovnáním vývoje předčtenářských dovedností na počátku školní docházky (dále jen ŠD). Toto téma jsem zvolila, protože předčtenářská gramotnost je velmi důležitou oblastí, jejíž rozvoj by v jakékoli MŠ neměl chybět. Žel, na mnoha MŠ se konkrétně tato oblast omezí především na pohádku před spaním, aniž by jí bylo věnováno více pozornosti a přípravy. Uvědomuji si, že pro mě, jako pro budoucí učitelku MŠ, je rozvoj pre-gramotnosti jednou z klíčových oblastí, ve které bych měla děti povzbuzovat a poskytnout jim v této sféře rozličné aktivity a činnosti. S předčtenářskou gramotností jsou propojené také další, na sebe navazující a neoddělitelné oblasti, jejichž rozvoj by měl dětem poskytnout dobré základy a předpoklady nejen k prvopočátečnímu čtení, ale také k dobrému vyjadřování svých myšlenek, schopnost složit souvislou, smysluplnou větu, zapojovat myšlení, paměť apod. Dalším důvodem výběru tohoto tématu je vlastní uvědomění si, že mám velmi malé povědomí o tom, jak je tato gramotnost pro rozvoj dítěte důležitá. Proto bych se o této problematice ráda dozvěděla něco více a prohloubila tak své vědomosti.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se zprvu zaměřím na samotnou gramotnost jako takovou, ze které se postupně přes čtenářskou gramotnost a čtenářské strategie dostanu k předčtenářské gramotnosti, jež tvoří jádro celé bakalářské práce. Konkrétně se budu zabývat vnějšími činiteli ovlivňujícími předčtenářskou gramotnost, jako je například rodina a MŠ. Dále pak konkrétními oblastmi rozvíjejícími předčtenářskou gramotnost u dětí, kam patří smyslové vnímání, řeč a komunikační dovednosti, myšlení a paměť, představivost a fantazie. V neposlední řadě se dotknu také motoriky, grafomotoriky, a prostorové a časové orientace. Podíváme se také na očekávané výstupy zaznamenané v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Závěrem krátce představím analyticko-syntetickou metodu a pojem dyslexie. V praktické části uvádím dotazník pro učitelku MŠ a soubor didaktických aktivit podporujících předčtenářskou gramotnost.

1 Gramotnost

Gramotnost je automaticky spojována s naším každodenním životem a tudíž ji ani nepokládáme za něco zvláštního, přestože je velmi důležitá. Často je například chápána jako součást základních lidských práv, jako předpoklad k dobrému sociálnímu začlenění jednotlivce do společnosti a také jako osobní předpoklad k dalšímu rozvíjení osobnosti jedince. (Rabušicová 2002, s. 10). Pojem gramotnost se v evropském školství vyskytuje déle než 500 let a širokou veřejností je spíše chápán jako individuální schopnost číst a psát, kterou jedinec obvykle získá na prvním stupni základní školy (dále jen ZŠ). Ve školním prostředí tento termín spíše obsahuje osvojení klasického trivia (čtení, psaní, počítání). Velmi záleží na kvalitě naučení se a používání mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě. Proto je gramotnost právem považována za základní rys úrovně vzdělanosti žáků ZŠ, a také nutný prostředek k osvojení rozličných oborů lidského poznání (Havel, Najvarová a kol. 2011, s. 11). V tomto smyslu o gramotnosti píše také Milada Rabušicová (2002, s. 15), která zmiňuje, že pod pojmem gramotnosti si lidé většinou automaticky vybaví dovednost číst a psát. Za gramotného člověka je tedy pokládán jedinec, který číst a psát dokáže. Naopak za negramotného člověka je považován jedinec, který číst a psát neumí. Dokonce většina odborníků se shoduje, že gramotnost má něco společného se čtením, psaním anebo s počítáním. Přesto v přesné definici tohoto pojmu, ani v obsahu a rozsahu gramotnosti, nepanuje jednota. V jednotlivých obdobích rozvoje společnosti se nároky na gramotnost jedince začínaly lišit, a tím termín gramotnosti získával různý obsah. Od 90. let 20. století se začíná objevovat názor, že gramotnost je formována kulturou a společností, ve které se jedinec nachází, pohybuje a současně se její hodnota může ukázat pouze prostřednictvím vzájemného vztahu a působení jedince s jeho okolím. Kultura je v širším slova smyslu považována za souhrn všech ekonomických, materiálních, duchovních a etických hodnot, které civilizace během svého života vytvořila a které jsou prostřednictvím výchovy a vzdělávání předávány z generace na generaci. Důležitou úlohu v tomto pojetí sehrává jazyk, který je zde uveden jako základní prostředek formující osobnost, dále je prostředkem a také prostředníkem k přenosu informací a také je prostředkem interakce jedince se společností (Najvarová 2008, s. 16, 17). Jana Doležalová (2005, s. 14) uvádí, že „*gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se*

o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou považovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti.“

Funkční gramotnost

Jak už bylo uvedeno v předchozím odstavci, v průběhu vývoje civilizace se v jednotlivých zemích začaly měnit nejen životní, kulturní a vzdělávací podmínky, ale také se začaly zvyšovat nároky jak na jednotlivce, tak na celou společnost. Tím se začal měnit také obsah pojmu obecné gramotnosti. Gramotnost je postupně rozšiřována o další obory a dovednosti a momentálně je již kvalitativně odlišná od jejího obecného významu. Funkcí gramotnosti se například stává ovládnutí informačních, komunikačních a masově-mediálních technologií, které čím dál více nahrazují tradiční formy komunikace. Gramotnost získává nový přívlastek, kterým je funkční gramotnost. Spočívá v používání gramotnostních dovedností, jimiž zvládneme různé životní situace. (Havel, Najvarová a kol. 2011, s. 20). V pedagogickém slovníku můžeme nalézt definici, která nám sděluje, že funkční gramotnost je „*vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit vyžadovaných současnou civilizací. Je to např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, zformulovat písemnou žádost apod.*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 67). Milada Rabušicová (2002, s. 19) na základě shrnutí různých definic ohledně funkční gramotnosti zaznamenala, že funkční gramotnost je:

- gramotnost dospělých - obvykle populace starší 15 let
- je obvykle dávána do souvislosti s vyspělými zeměmi
- je přizpůsobena kulturnímu kontextu
- připouští možnost existence rozdílu individuální úrovně gramotnosti
- předpokládá náročnější dovednosti v oblasti čtení a psaní
- celkově bývá chápána jako schopnost komunikovat
- je to kontinuální jev
- může být měřena přímo (nemusí být odhadována na základě jiných ukazatelů)
- není shodná se školní gramotností (záleží na úspěšném řešení každodenních úkolů života)

Těchto několik bodů poukazuje na fakt, že funkční gramotnost je odlišná od obvyklého vymezení gramotnosti v podobě prosté schopnosti číst a psát. Existují také takzvané složky funkční gramotnosti, které jsou důležité pro aktivní začlenění do společensko-ekonomických struktur vyspělé civilizace. Jsou jimi textová (literární) gramotnost, dokumentová gramotnost a numerická gramotnost (Doležalová 2005, s. 41, Rabušicová 2002, s. 85).

Funkční negramotnost

Od 70. let 20. století se společně s pojmem funkční gramotnost začal užívat i pojem opačný, kterým je funkční negramotnost (neboli funkční analfabetismus). Tato situace se začala vyskytovat ve vyspělých zemích. Jedná se o člověka, který prošel základním vzděláním, ale i přesto se nadále neumí orientovat v textových informacích a funkčně s nimi nakládat. Neumí je tedy využívat v každodenním životě (Doležalová, 2005, s. 14).

Klíčovou gramotností v kontextu této bakalářské práce je předčtenářská gramotnost, kterou se budeme dále zabývat v následujících kapitolách. Dříve než se však něco více dozvíme o předčtenářské gramotnosti a předčtenářských dovednostech, je potřeba se seznámit s čtenářskou gramotností jako takovou, ke které předčtenářská gramotnost směřuje a která patří mezi velmi důležitou gramotnost každého člověka.

1.1 Čtenářská gramotnost

Díky čtenářské gramotnosti a samotnému čtení může jedinec rozvíjet své vědomosti, má možnost se více do hloubky zabývat tématy či oblastmi, které ho zajímají a baví, ale čtení mu také pomáhá při každodenní potřebě získávat a shromažďovat informace (Tomášková 2015, s. 9). Celkově můžeme čtení a čtenářské dovednosti pokládat za nepostradatelné pro všestranný rozvoj a další vzdělávání. Václav Mertin (2010, s. 163) uvádí, že *dobré čtenářské dovednosti představují v současné společnosti klíčový předpoklad pro přístup jedince ke vzdělání*. A dále Iva Tomášková (2015, s. 9) píše, že *čtení je předpokladem k rozvíjení dalších gramotností*. Stejně tak se o důležitosti čtenářské gramotnosti zmiňují i autorky Anna Kucharská a Gabriela Seidlová-Málková (2012, s. 3), které uvádějí, že *čtenářská gramotnost je frekventovaným pojmem a z hlediska historického doznala řady proměn, a to nejen v samotném definování, ale i v nárocích na ni kladených. Je považována za základ gramotnosti, která je tvořena i z řady jiných aspektů. Bez čtenářské gramotnosti by se*

bezespору nemohly formovat gramotnosti jiné (matematická, přírodovědná, počítačová, cizojazyčná aj.). Čtenářská gramotnost je základem funkční gramotnosti, ovlivňující školní kariéru a umožňující uplatnění jedince ve společnosti. Nyní už víme, že čtení je skutečně důležité a dává základ rozvíjení dalších gramotností a důležitých oblastí v životě. Měly bychom si ale také uvědomit, že čtenářská gramotnost a dovednost číst není totéž. Jedinec se může nějakým způsobem naučit dovednosti čtení, což zahrnuje znalost písmen, která následně spojuje do slabik. Z nich dále skládá slova a na závěr věty (Tomášková 2015, s. 11). Ovšem četba je aktivita mnohem komplexnější, jejíž zvládnutí předpokládá dlouhodobou přípravu. Izolovaná písmena se může naučit dítě za několik dní, a to již ve věku 2 – 3 let (Zelinková 2008, s. 34). Čtenářská gramotnost toho však obnáší daleko více a čtenářsky gramotný člověk by měl rozumět tomu, co čte, měl by chápat obsah čteného textu a měl by o něm dokázat hovořit. Pokud tyto složky v předčtenářské gramotnosti chybí, pak je samozřejmé, že čtení dotyčného člověka nebaví, nemá z něho radost ani žádný užitek a nechápe, proč se má této dovednosti učit. Ve čtenářské gramotnosti se prolíná šest rovin, které jsou pro čtenářskou gramotnost nepostradatelné. Jsou jimi vztah ke čtení, doslovné porozumění textu, posuzování a hodnocení textu a autorových záměrů nebo sebereflexe. Dále sem patří sdílení vlastního prožitku s druhými lidmi nebo osobní obohacení. Na závěr tato gramotnost zahrnuje aplikaci četby do vlastního života (Tomášková 2015, s. 9, 10).

Čtenářské strategie a čtenářské dovednosti

Bakalářská práce se zabývá rozvíjením předčtenářských dovedností dětí v MŠ. Tyto předčtenářské dovednosti přejdou postupně na ZŠ ve čtenářské dovednosti. Ovšem abychom zmíněné čtenářské dovednosti získali, potřebujeme si nejprve osvojit čtenářské strategie, bez kterých čtenářské dovednosti nezískáme. V následujícím odstavci se o těchto čtenářských strategiích dovíme něco více a také zjistíme, proč jsou k získání čtenářských dovedností tak klíčové a potřebné.

Při čtení je důležité, abychom čtenému textu porozuměli. Rozličné techniky a strategie nám mohou umožnit a usnadnit porozumění čteného textu, bez něhož by pro nás samotné čtení bylo nudné, nezajímavé a nepřínosné. Jak už jsme se dozvěděli před chvílí, **čtenářské strategie** jsou úzce propojeny se čtenářskými dovednostmi, které na ně cíleně navazují. K tomu, aby jedinec automaticky ovládal

čtenářské dovednosti, si nejprve potřebuje osvojit čtenářské strategie. Obě oblasti (jak čtenářské strategie, tak čtenářské dovednosti) vycházejí ze stylu učení z textu.

Pokud hovoříme o strategii učení, měli bychom se krátce zmínit o tom, co vlastně tento pojem znamená. Obecně řečeno **strategie učení** vedou žáka k získání, osvojení, vybavení a k následné aplikaci informací. Vhodně volené strategie tento proces usnadňují. (Najvarová 2008, s. 65-68). V pedagogickém slovníku je termín strategie učení charakterizován jako „*posloupnost činností při učení promyšleně zařazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije. Nad různými strategiemi učení stojí styl učení, který má podobu metastrategie učení*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 230). Jestliže si žák na ZŠ osvojí určité postupy při čtení (jako například číst s porozuměním, vyhledávat informace a kriticky hodnotit obsah přečteného) a začne je během čtení vědomě a úmyslně používat, pak můžeme tyto postupy označit za čtenářské strategie. Při využití strategií čtenář při každém čtení zvažuje cíl, jaký typ čtení zvolit, a techniky, které při čtení zvolit. Tyto strategie jsou čtenářem vyhledávány především v situacích, kdy se setkává s vysokou obtížností textu a doposud používané postupy a čtenářské dovednosti selhávají. Při této situaci se čtenář vrací zpět ke čtenářským strategiím a pátrá po způsobu, díky kterému by textu porozuměl. Čtenářské strategie, které si žák zautomatizuje a běžně je používá, aniž by si je uvědomoval, se stávají čtenářskými dovednostmi. (Najvarová 2008, s. 65, 69).

Čtenářské dovednosti řadíme mezi automatické činnosti, díky kterým dešifrujeme text a dokážeme mu porozumět. Pod těmito dovednostmi si můžeme představit například rychlost, plynulost nebo účinnost čtení. Zpravidla je jedinec uplatňuje bez vědomé kontroly. Čtenářská dovednost je dobře naučená a v různých situacích ji dotyčný používá vždy stejným způsobem. Tyto dovednosti nevyžadují čtenářovo rozhodnutí, ale jsou používány na základě zvyku. Proto je pro čtenáře dovednost čtení méně namáhavá a rychlejší. V České republice nejsou čtenářské strategie tolik rozpracovány jako například v zahraničí, kde se strategickému čtení věnuje značná pozornost a jeho koncept je bohatě rozpracován. (Najvarová 2008, s. 65, 69, 70).

2 Předčtenářská gramotnost

Tato gramotnost se týká zejména předškolních dětí ve věku do 6 let. To znamená, že sem spadají všechny předškolní děti, ať už MŠ navštěvují, či nikoli. Předčtenářská gramotnost (nebo také čtenářská pre-gramotnost), zahrnuje mnoho oblastí, které ji rozvíjejí a které mají na budoucí čtení dítěte po zahájení povinné ŠD velký vliv. Nejvlivnějším faktorem je bezesporu domácí prostředí, které může dítě ke čtení buď motivovat a vytvořit lásku ke knihám a četbě, anebo ho může naopak demotivovat a odradit. Dalším faktorem je MŠ. Rodinné prostředí žádná předškolní vzdělávací ani výchovná instituce nenahradí, ale může přijít s nabídkou činností a aktivit, které mohou dětem pomoci rozvíjet následující poznávací oblasti a předpoklady. Jsou jimi například smysly (sluch/zrak), řeč a komunikační schopnosti (vývoj řeči, slovní zásoba, výslovnost), dále představivost a fantazie, myšlení a paměť, motorika a grafomotorika a na závěr prostorová a časová orientace. Při vstupu do první třídy nezáleží na tom, zda už dítě jednotlivá písmena nebo číslice zná. Důležité je, zda k tomu má rozvinuté zmíněné předpoklady (Tomášková 2015, s. 8, 12, 113). Na první pohled se může zdát, že výše uvedené oblasti, jako například motorika, grafomotorika nebo časová orientace, nemají na předčtenářské dovednosti žádný vliv. Opak je ale pravdou a my v následujících kapitolách zjistíme, že i tyto oblasti jsou důležité a že se všechny vzájemně doplňují. Pokud je dítěti nabídnuta rozmanitá škála aktivit a činností podporujících jednotlivé aktivity, půjde mu prvopočáteční čtení lépe než dětem, které mají v těchto oblastech výrazné problémy nebo nedostatky a kterým nebyla věnována dostatečná péče.

2.1 Aspekty ovlivňující předčtenářskou gramotnost

Při rozvoji této oblasti velmi záleží na prostředí, kterým je dítě obklopeno. Pokud mu chceme vývoj usnadnit, měli bychom mu poskytovat **podnětné prostředí**, ve kterém by mohlo přirozeně rozvíjet všechny potřebné oblasti a nabrat tak dobré předpoklady k bezproblémovému budoucímu čtení ve škole. Ať už se jedná o jazykovou a komunikační rovinu, smyslové vnímání, představivost, fantazii, ale také o společenské a osobní návyky. Nejdůležitější institucí, která by měla dítěti bezpečně poskytnout podnětné prostředí, je bezesporu rodina. Další institucí, která může mít na dítě značný vliv, je MŠ. Důležité je, abychom byli dětem v oblasti čtení a lásky ke knihám dobrým příkladem. Olga Černá (2014, s. 8), se ve své knize

zmiňuje o důležitosti podnětného prostředí s ohledem na čtení. Děti z **nepodnětného prostředí** nebudou mít s největší pravděpodobností žádný vztah ke knihám ani k samotnému čtení, pokud nebudou vyrůstat v prostředí, kde se stanou knihy automatickou součástí jejich života. Nemůžeme po nich chtít, aby měly ke knihám vztah, pokud ho nemají ani dospělí okolo nich (ať už se to týká rodičů nebo učitelky v MŠ). V tomto případě budou výsledky nulové. Dítě pouze uslyší, že by mělo toužit po knihách, ale doopravdy to neprožije a nebude ve skutečnosti vědět proč a co mu může kniha a budoucí čtení nabídnout. Bude mu chybět osobní prožitek, radost a očekávání z příběhů a pohádek. Pokud dítě vyrůstá v podnětném prostředí, které podporuje četbu, prostřednictvím knížek se může setkat s různými událostmi a uchvacujícími myšlenkami podněcujícími jeho představivost a fantazii. Dítě, které uvidí, jak jeho rodiče sami čtou, bude mít zájem o tištěné slovo, které obohatí jeho život a rozšíří mu informace o světě. Pokud budou děti dobře motivovány, samy se rády do čtení pustí (Fontana 2010, s. 98).

Rodina a rodinné prostředí

Rodina je prvořadou jednotkou společenského vývoje dítěte a největší podíl na rozvoji dítěte nesou právě jeho rodiče. V rodině se dítě učí prvním vazbám a sociálním rolím (Fontana 2010, s. 36). S ohledem na předčtenářskou gramotnost mohou být rodiče dobrým příkladem a důležitými činiteli při prvním setkání a získávání zkušeností se čtením a samotnou knihou. Další důležitou úlohou rodičů je, aby se svým dětem neustále věnovali. Nejen na ně hovořili, četli jim pohádky, ale také aby jim pomáhali rozvíjet jeho schopnosti a dovednosti, neboť k úspěšnému zvládnutí čtení předchází harmonický rozvoj dítěte. Nejdůležitější a rozhodující období pro dítě a jeho následující osobní a společenský život je období do šesti let. Velmi záleží na tom, co dítě v tomto období prožije a jak na něho bude okolí působit. Tento faktor má značný vliv na jeho další rozvoj, například při zahájení ŠD, kam spadají oblasti prvopočátečního čtení, psaní, počítání, ale také vývoj jeho dalších oblastí života (např. vztah ke vzdělávání a budoucí pracovní návyky). Důležité je zejména období do 3 let, ve kterém se utváří značná část osobnosti, a proto bychom ji neměli podceňovat. Vyrůstající dítě potřebuje vědět, že se nachází v bezpodmínečně milujícím prostředí, plném pozitiv, klidu, pohody, že se může na rodiče vždy spolehnout, ale také se potřebuje učit zdravým hranicím v osobním a rodinném životě a mít stanovená pravidla. Naneštěstí mnoho dětí z milujícího a klidného prostředí nepochází a podnětné

prostředí k dalšímu rozvoji se mu nedostává (Iva Tomášková 2015, s. 13). Jan Průcha a Soňa Kotátková (2013, s. 36) rozepisují dnešní situaci v Česku zaměřenou nejen na ekonomické postavení rodiny, vzdělanost rodičů (zejména matek), ale také na jejich zaměstnanost a vytíženost matek, vzrůstající věk matek při porodu, zvyšující se počet dětí nenarozených v manželství nebo alarmující rozvodovost manželů. Všechny tyto faktory mají na děti velký vliv a mohou je negativně do budoucna ovlivnit nejen při dalším vzdělávání, ale také v osobním životě. Rodinné prostředí je proto pro dítě skutečně stěžejní záležitostí!

Mateřská škola

Jak už jsme se dozvěděli na začátku celé kapitoly, rodinu a rodinné prostředí žádná další instituce nenahradí, ale pokud dítě MŠ navštěvuje, můžou mu být poskytnuty aktivity a činnosti, se kterými se běžně mimo MŠ nesetkává a které mu mohou pomoci posunout jeho vývoj a připravenost na blížící se ŠD. MŠ pouze doplňuje rodinnou výchovu a dává rodičům možnosti a návrhy jak s dítětem pracovat. V kompetenci MŠ je také možnost jemně upozornit rodiče, aby přihlédli například k individuálním zvláštnostem jejich dítěte a nenásilně rodičům nabídnout, jaké vhodné formy a metody mohou při výchově využít. Co se týká předčtenářské gramotnosti, MŠ dítě připravuje na to, aby překonalo v budoucnu prvopočáteční obtíže, zvládalo plynulé čtení a porozumění textu. Také aby dokázalo sdílet své prožitky při čtení, mělo vztah ke knize a umělo využívat získané poznatky a vědomosti při dalším vzdělávání. Samotné učitelky v MŠ by měly mít neustále na paměti správné metody a formy, díky kterým by se děti přirozeně posouvaly kupředu. Patří sem například učení v přirozených situacích, učení pomocí pohybových a didaktických her. Dále se dítě učí nápodobou, problémovými situacemi a nacházením jejich řešení. V neposlední řadě je dobré využívat různé experimenty a pokusy s různorodými materiály a využívat rozmanité didaktické pomůcky (Tomášková 2015, s. 17, 19). V rámci snahy přivést děti k oblibě knih a všemu, co s knihou souvisí, by MŠ měla dítěti nabízet tyto konkrétní aktivity, činnosti a možnosti, kterými jsou například:

- každodenní a aktivní předčítání s vysvětlením nových pojmů,
- půjčování si dětské knihy z knihovničky MŠ,
- navštěvování místní knihovny,
- seznámení dětí s knihkupectvím,

- psaní a tvorba čtenářského deníku (které knihy jsme v MŠ společně četli, čím nás zaujaly, co jsme se v nich dověděli, jaké poučení z příběhu plyne apod.),
- společné čtení dětí a rodičů v MŠ,
- spolupráce se ZŠ (starší děti čtou mladším),
- seznámení dětí s procesem vzniku a výroby knihy (kdo je autor, ilustrátor nakladatel, co je obal, apod.),
- tvorba vlastního příběhu, dokončení nebo obměna již známého příběhu,
- výroba jednoduchého leporela nebo jednoduché knihy,
- dramatizace známých pohádek se zapojením zpěvu,
- návštěva divadel a dětských divadelních představení,
- omezení sledování televize, poslechu audioknih a využívání počítačů či interaktivní tabule na minimum,
- seznámení dětí s jinými druhy písma (například s obrázkovým písmem, azbukou, Braillovým písmem apod.),
- výroba ručního papíru.

(Tomášková 2015, s. 19 – 27).

Spolupráce MŠ s rodinou

Spolupráce rodiny a MŠ je velmi důležitá. Učitelé a učitelky by měli rodiče považovat za své partnery a nabízet jim vztah důvěry, porozumění a pochopení. Rodič by měl na oplátku vnímat, že učitelé jim jsou nápomocni, nikoli že jsou jejich protivníci, jak se to mnohokrát může jevit. Úlohou učitele v MŠ je, aby pravidelně seznamoval rodiče o pokrocích jejich dítěte. V žádném případě by ho neměl srovnávat s druhými dětmi a už vůbec by si neměl před rodiči stěžovat na jeho chyby a nedostatky. Pokud by chtěl učitel zmínit některé nedostatky dítěte a doporučit, na čem je třeba více pracovat, je dobré nejprve upozornit na silné stránky dítěte a pochválit ho za to. Veškerá komunikace mezi rodiči a učiteli by se měla odehrávat taktně a se vzájemnou úctou. V zájmu rodičů je, aby se zajímali o chod dané MŠ, kterou jejich dítě navštěvuje. To znamená zajímat se o to, jaké činnosti v MŠ přes den probíhají, čím se škola profiluje, jak spolupracuje s ostatními institucemi a co je pro ni důležité. Stává se ale, že někteří rodiče natolik zpodoblní a stanou se vůči MŠ lhostejní z důvodu spoléhání se na dokonalou pedagogickou obsluhu, kterou MŠ poskytuje. Velmi často

se stává, že většina rodičů s učitelkami spolupracuje pouze při prvních měsících docházky dítěte do MŠ. Po zdárném překonání adaptačního období začíná zájem rodičů klesat a postupně se zredukuje na běžné informace o chování dítěte a jeho zdravotním stavu. Na druhou stranu ne každá MŠ je vstřícná a otevřená vůči aktivitě a zapojení se rodičů do běžného chodu MŠ. Učitelky nejednou rodičům nedůvěřují, bojí se jejich kritiky, kontroly a už dopředu si možná vytváří určité předsudky a předpojatost. Pedagogický sbor v MŠ by měl vytvářet příjemné, útulné a kompetentní prostředí, do kterého bude rodiče zapojovat například formou různých projektů. Může se jednat například o společné čtení rodičů a dětí, organizace dětského dne či výletu, vánoční a velikonoční dílny, společné pečení a zdobení perníků, společné zakončení docházky předškoláků na konci školního roku apod. (Tomášková 2015, s. 27, 28, Opravilová, Gebhartová 2011, s. 55, 56). „*Na straně mateřské školy i na straně rodičů bychom mohli nacházet mnohé klady i četné nedostatky. Osobnostní orientace však vyžaduje povznést se nad vzájemně deprimující kritiku a pokusit se o nastolení partnerského vztahu a dohodu dvou rovnocenných, vzájemně se uznávajících subjektů, které spojuje společný zájem o prosperitu dítěte, a ne soupeření a boj o nadvládu jednoho z nich.*“ (Opravilová, Gebhartová 2011, s. 56).

3 Oblasti rozvíjející předčtenářské dovednosti u dětí

V této kapitole rozebereme jednotlivé oblasti, které se navzájem prolínají, doplňují a které jsou nedílnou součástí pro rozvoj předčtenářských dovedností.

3.1 Smyslové vnímání

Smysly jsou velmi důležitou součástí našeho života a našeho vnímání okolního světa. Na prvním místě mezi ně můžeme řadit sluch a zrak. Ostatní smysly jako hmat, čich a chuť jsou však stejně důležité, protože doplňují základní zrakovou a sluchovou informaci o další položky. (Kutálková 2010, s. 106). My se však pro tuto chvíli budeme nejvíce věnovat sluchovému a smyslovému vnímání, protože tyto dva smysly jsou pro rozvoj předčtenářských dovedností u dětí stěžejní.

Sluchové vnímání

S pomocí sluchu vnímáme a rozlišujeme okolní zvuky, tóny a také se díky němu lépe orientujeme v prostoru. V oblasti sluchu existuje pojem, který se nazývá *fonemický sluch*. Je to schopnost rozlišovat zvuky lidské řeči v podobných slovech, a také nám pomáhá rozlišovat slova lišící se jedinou hláskou (například pes, ves), (Peutelschmiedová 2007, s. 20, 21). Dále se podílí na určování hláskové stavby slov a manipulaci s hláskami ve slovech. To znamená, že na základě fonemického sluchu dokážeme provádět analýzu a syntézu. Při analýze lidskou řeč rozdělujeme na slova, slabiky a hlásky, a pomocí syntézy naopak jednotlivé slabiky a hlásky spojujeme ve slovo. Sluchové vnímání se rozvíjí po celý předškolní věk. Okolo třetího roku dítě dokáže rozlišit slova ve větě a dělí dvojslabičná slova na slabiky. Čím je dítě starší, tím náročnější a delší slova rozděljuje. Před nástupem do školy okolo šesti až sedmi let by dítě mělo poznat první hlásku ve slově a rozlišovat, zda jsou slova stejná či rozdílná. Pokud dítě tyto úkoly při vstupu na ZŠ nezvládá, bude mít při čtení a psaní značné problémy. Například při čtení nebude schopno určit hlásky, které tvoří slovo, nebo naopak nesloží slovo z konkrétních hlásek a při psaní může vynechávat části slov, které buď nevnímá, anebo je vnímá nepřesně. (Zelinková 2008, s. 57, 58).

Zrakové vnímání

Stejně jako sluch je velmi důležitý také zrak a zrakové vnímání. Zrakem vnímáme a pozorujeme své okolí. Už novorozence můžeme zaujmout velkými barevnými a pohyblivými se předměty, které vidí do blízkosti jednoho metru. Kojence zajímají

pestré a výrazné předměty a od devátého měsíce se zajímá také o menší předměty. Důkladně pozoruje své okolí a také si začíná prohlížet obrázky v dětských knihách. V batolecím období dítě rozeznává postavy na delší vzdálenost a poznává známé předměty. Co se týká předškolního věku, tehdy už je dítě schopno orientovat se v prostoru, sestavovat puzzle, třídít, porovnávat, rozlišovat rozdílné obrázky, poznávat stejné a rozdílné předměty, poznávat číselné symboly, znát odstíny barev, vybarvovat předkreslené obrázky, zdokonalovat kresbu postavy (přidává detailní prvky) apod. Z hlediska předčtenářské gramotnosti je pro dítě důležité, aby v předškolním věku dokázalo rozlišovat a identifikovat různé tvary, barvy a poznalo konkrétní písmeno (z počátku postačí písmena, která jsou obsažena v jeho jméně), protože učení se písmen je záležitostí zejména ZŠ při prvopočátečním psaní. U dětí, které se připravují na vstup do školy, je důležité co nejvíce rozvíjet zrakovou paměť, souhru ruky a oka (například při různých grafomotorických činnostech) a celkovou zrakovou percepci. (Tomášková 2015, s. 44, 45, Suchánková 2014, s. 38).

3.2 Řeč a komunikační schopnosti

Řeč nám umožňuje komunikovat s druhými lidmi a se svým okolím. Olga Zelinková (2008, s. 51) ve své knize uvádí, že řeč se dělí na dvě základní složky. Receptivní a expresivní. Díky receptivní složce dokážeme porozumět řeči a jejímu obsahu a díky expresivní složce se dokážeme vyjadřovat a mluvit. Do ontogeneze řeči neoddělitelně patří **jazykové roviny**, které se vzájemně prolínají a jejichž vývoj probíhá současně. Tyto roviny nazýváme:

- lexikálně sémantickou,
- morfologicko syntaktickou,
- foneticko fonologickou,
- pragmatickou.

Pod lexikálně sémantickou rovinou si můžeme představit veškerou slovní zásobu. Morfologicko syntaktická rovina zaznamenává gramatická pravidla a gramatickou správnost ve slovosledu, rodě, čísle a pádě. Další rovina, foneticko-fonologická se zabývá zvukovou stránkou řeči, již zmíněnými fonémy (hláskami a jejich variantami), ale také do ní spadá výslovnost, artikulační obratnost, intonace, hlasitost nebo tempo hlasu. Poslední pragmatická rovina zahrnuje schopnost vyjádřit

své myšlenky, postoje, názory, záměry apod. Nyní se podíváme na to, jak se vlastně lidská řeč a jazyk vyvíjí (Klenková 2006, s. 37 – 40, Suchánková 2014, s. 39, 40).

Ontogeneze řeči

Vývoj řeči se vyvíjí již od **prenatálního období**, kdy je miminko v matčině lůně. Přes břišní stěnu může dítě vnímat například melodie a jejich rytmus nebo různé zvuky okolního světa. Ihned po narození nastává takzvané **období křiku**. Novorozenec po porodu většinou pláče, anebo si může také kýchnout. Tím se uvedou do chodu plíce a dítě tak může začít dýchat. K utišení silného pláče dítěte s největší pravděpodobností zafunguje to, co zná už z dřívějšího. Myslí se tím pevné zabalení a mírné pohupování. Děťátku to může připomínat rytmus chůze matky a snáz se utiší. Novorozenec také dokáže rozlišit lidskou řeč od jiných zvuků. Brzy se novorozenecké období přehoupne do kojeneckého období, ve kterém kojenci vydávají náhodné zvukové slabiky. Jde o takzvané **pudové žvatlání**. Další vývojovou etapou řeči je **napodobivé žvatlání**, ve kterém batolata začínají rozumět jednoduchým slovům, větám a reagují na ně. Jsou schopná zapojovat více obličejové svalstvo a postupně rozšiřují škálu slabik, jejichž kombinace více připomínají skutečná slova. Období **prvního slova** souvisí s dozríváním nervových center, které řídí jemnou motoriku. Stejně tak je na pohybových schopnostech závislé i mluvení, a proto se první slova většinou objevují v době, kdy dítě začíná pomalu chodit. Děti v tomto období spojují situace a předměty se zvukem (haf, ham apod.). Dále následuje **první věta a období otázek**, které se objeví obvykle mezi třetím a čtvrtým rokem života dítěte. První věta je mnohokrát propojena jednoduchými slovy a přírodními zvuky (Například tútú tam, mámo ham). Období otázek je velmi důležité období, ale také velmi náročné, protože dítě má neustále otázky typu: „*Co je to? A proč?*“. Dítě si tím chce vyzkoušet sociální funkci řeči a zároveň narůstá jeho aktivní a pasivní slovní zásoba. (Kutálková 2001, s. 14, 15).

Opožděný vývoj řeči

Některé děti začínají mluvit dříve, některé později a je to naprosto v pořádku, protože vývoj řeči je u každého dítěte individuální. Pokud některé dítě začíná mluvit déle, nemusí to ihned znamenat, že trpí opožděným vývojem řeči. Přesto máme několik varovných signálů, kterých bychom si u dítěte měli všimnout. O opožděný vývoj se může jednat v případě, pokud dítě ve 3 letech nemluví, anebo mluví, ale o poznání méně než

jeho vrstevníci. V takovém případě je nutností zajistit odborná vyšetření (například foniatrické, psychologické, neurologické,...) a provést diferenciální diagnostiku. Tato opatření by měla postupně vyloučit vady týkající se sluchu (nedoslýchavost), zraku, poruchy intelektu, vady mluvních orgánů, akustickou dysgnozii (neschopnost zapamatovat si slova a porozumět smyslu slov) nebo autistické rysy, které se projevují neschopností komunikovat. Nejčastějším původcem opožděného vývoje řeči je nepodnětné prostředí, citová deprivace, nedonošenost a předčasné narození dítěte, lehká mozková dysfunkce, genetické vlivy. Můžeme sem ale zařadit i příliš pečlivou výchovu, kdy je dítě neustále pod tlakem z důvodu přílišné kontroly, anebo je naopak rozmazlované a zpohodlnělé (Klenková 2006, s. 66, 67).

U těchto dětí je přímo nutné, aby rozvíjely sluchovou a zrakovou percepci, rozumění řeči, spontánní řeč, aktivní a pasivní slovní zásobu a motorické schopnosti (nejen jemnou a hrubou, ale také motoriku mluvních orgánů). Pro dítě je velmi důležitý mluvních vzor a nenásilné povzbuzování do komunikace. Samozřejmě je zde na místě péče klinického logopeda, který rodičům doporučí další kroky při stimulaci psychomotorického a řečového vývoje dítěte. (Kutálková 2010, s. 61 – 67).

Slovní zásoba

Slovní zásoba má spolu s rychlostí vybavování slov, artikulací a ovládnutím gramatických kategorií výrazný vliv na úroveň mluvy. (Zelinková 2008, s. 51). Dělí se na aktivní slovní zásobu a pasivní slovní zásobu. V průběhu předškolních let se slovní zásoba u dítěte postupně rozšiřuje, ale je známo, že slova pasivních, (to jsou slova, kterým dítě rozumí), je podstatně více, než slova aktivních, které dítě používá (Kutálková 2001, s. 15). Josef Lagmeier a Dana Krejčířová (2006 s. 75) uvádí, že dítě umí okolo jednoho roku přibližně šest slov. Kolem jednoho roku a půl dvacet až třicet slov a ve dvou letech umí batole dvě stě až tři sta slov. Věty dvouletých dětí bývají většinou dvou až tríslovné, ale před koncem třetího roku se vedle souřadných souvětí začínají objevovat také souvětí podřadná. Dále už umí nějaké říkanky, jejichž počet stále roste a některé děti umí zazpívat i jednoduchou písničku. V tomto období si také rády samy pro sebe neustále povídají, přestože jsou samy sobě jediným posluchačem. U tříletých a čtyřletých dětí roste větší zájem o mluvenou řeč a vydrží déle poslouchat krátké povídky. Pětileté dítě už dokáže podat elementární definici známých věcí, které má kolem sebe, a šestileté dítě dovede rozlišit zvukovou a vizuální podobu slov a analyzovat části určitých množin. (Lagmeier, Krejčířová 2006, s. 56, 88, 89, 113).

Zuzana Pospíšilová (2007, s. 21, 22) uvádí přehledovou tabulku, ve které shrnuje průměrný nárůst aktivní slovní zásoby v jednotlivých věkových etapách:

Tabulka 1: Průměrný nárůst aktivní slovní zásoby

12 měsíců	2–20 slov
18 měsíců	10–70 slov
21 měsíců	20 slov
2 rok	200–300 slov
2,5 roku	400 slov
3 roky	1000 slov
4 roky	1500 slov
5 let	2000 slov
6 let	3000 slov
Školní věk	20 tisíc slov
Puberta	30 tisíc slov
Dospělost	40 tisíc–70 tisíc slov

Je třeba zdůraznit, že veškerá výše uvedená čísla v přehledové tabulce i mimo ni, jsou pouze přibližná a nárůst slovní zásoby, stejně jako celkový vývoj řeči, se u jednotlivých dětí liší a je individuální záležitostí.

Výslovnost

Ve Vývojové psychologii od Josefa Langmeiera a Dany Krejčířové (2006, s. 88) se můžeme dočíst, že vývoj výslovnosti se u dětí začíná sledovat přibližně od tří let. U tříletého dítěte je výslovnost zatím velmi nedokonalá a mnoho hlásek vyslovuje buď nepřesně, nebo je nahrazuje jinými hláskami. V průběhu čtvrtého a pátého roku se už většina dětí ve výslovnosti zlepšuje. Na počátku ŠD nebo v průběhu prvního roku ve škole se téměř takzvaná „dětská patlavost“, neboli dyslálie, spontánně ztratí sama, anebo za pomoci logopedické péče.

Ovšem problémy s vadami řeči, nejen v oblasti výslovnosti, v poslední době rapidně narůstá. Iva Tomášková (2015, s. 99) upozorňuje na to, že v předškolním věku se u dítěte velmi často objevují řečové vady týkající se výslovnosti. Tyto vady mají vliv

na počáteční čtení i psaní dítěte. Hlavním problémem je, že dítě čte a píše jednotlivá slova tak, jak je slyší a jak je vyslovuje. Doporučení k logopedovi dostává od MŠ čím dál více dětí. Na základě vyšetření se může jednat o různé poruchy výslovnosti a řeči. Logopedická péče je mnohokrát dlouhodobá a vyžaduje trpělivost a spolupráci rodiny. Pokud se ale rodiče zapojí a s logopedickou poradnou spolupracují, lze očekávat příjemné výsledky (Kutálková 2010, s. 102).

3.3 Myšlení a paměť

Prostřednictvím **myšlení** dítě rozumí souvislostem. Pod hlavní myšlenkové operace, které u dětí rozvíjíme v předškolním věku kolem pěti, až sedmi let, spadá analýza a syntéza. Tyto dvě činnosti jsou velmi důležité a přímo nutné pro nácvik samotného čtení. Analýza znamená rozklad celku na části a syntéza je naopak sjednocování jednotlivých částí v jeden celek (Tomášková 2015, s. 93). Více se o analýze a syntéze v souvislosti se čtením dočteme v páté kapitole. Mezi další myšlenkové operace patří například srovnávání, hledání rozdílů a shody mezi jednotlivými objekty a jevy. S dětmi tyto operace můžeme procvičovat různými hádankami, hledáním rozdílů na obrázku, hledáním stejné dvojice, řazením obrázků podle časové posloupnosti, řešením různých problémových situací (přirozených nebo uměle vytvořených) apod. (Tomášková 2015, s. 97, 98).

Další důležitou složkou je paměť, která nám pomáhá ukládat a zapamatovat si informace, podržet je v paměti a ve správnou chvíli si je vybavit. Existuje paměť krátkodobá (ukládání bezprostředních informací a jejich rychlé vybavení po krátkém intervalu), pracovní a dlouhodobá (nepřetržitě ukládá, vyvolává a využívá informace). Na všechny druhy paměti má velký vliv pozornost a motivace. Pro děti je vhodné, aby se učily různé básničky, písničky, říkanky, různé poznatky, vyprávěly za pomoci učitelky či rodičů známé příběhy a pohádky (Zelinková 2008, s. 61). Iva Tomášková (2015, s. 87) píše, že paměť je potřeba trénovat už v raném věku, protože nejen budoucí čtení, ale také celkové učení je na paměti a na vybavování si informací založeno. Samotné čtení je pro cvičení paměti také podstatné, protože dítě si může pamatovat spojitost mezi určitou hláskou a písmenem, může si pamatovat tvary celých slov a rozšiřuje slovní zásobu (Zelinková 2008, s. 61). U předškolních dětí převládá paměť mechanická. Logická paměť není ještě zcela rozvinuta. Dítě si lépe zapamatuje věci, kterým rozumí a které chápe v různých souvislostech.

Pro rozvoj myšlení jsou vhodné různé hry (např. strategické, řečové, smyslové, hry s pravidly apod.), díky kterým dítě přirozeně rozvíjí myšlení, přemýšlí nad skutečnostmi, jevy a nutí je také přemýšlet nad nastalou situací (Suchánková 2014, s. 38). Pro budoucí čtení je důležitá zejména **zraková a sluchová paměť**, díky nimž dítě v budoucnu dokáže rozeznat jednotlivá písmena (v čem se například liší jejich tvar), a také aby si ke každému písmenu dokázalo vybavit charakteristický zvuk (Tomášková 2015, s. 89).

3.4 Představivost a fantazie

V předškolním věku na dítě působí mnoho podnětů, které jeho **představivost** bohatě rozvíjí. Je ale nutné podotknout, že dětské představy ještě mnohdy neodpovídají realitě (mnoho dětí nerozlišuje představu od skutečnosti). Představy spolu s myšlením a vnímáním pomalu dozrávají a upevňují se sbíráním nových zkušeností, které dítě získává v průběhu svého života. Z pohledu předčtenářské gramotnosti by si dítě mělo vzpomenout a představit si, co mu je čteno. Mělo by být schopno vybavit si hlavního hrdinu, v jakém prostředí žije, jaký je hrad, vedlejší postavy, mělo by si umět vybavit děj apod. Dítě potřebuje k vytvoření představ pojmenovat a znát předměty kolem sebe a ve svém okolí. Proto je také nutné, aby poznávalo své okolí a vnímalo dostupné podněty (Tomášková 2015, s. 79-81).

Představivost je úzce spjata s **fantazií** a společně se podílí na rozvíjení dětské kreativity. Fantazii napomáhá rozvíjet také pohyb, protože děti při pohybových hrách rády ztvárňují vymyšlené situace, vžívají se do různých rolí a prožívají dobrodružství. Spolu s fantazií se opět procvičují i vyjadřovací dovednosti dítěte, a to z toho důvodu, že tyto hry téměř pokaždé doprovází vyprávění (Katharina Bäcker-Braun 2014, s. 102). Můžeme si všimnout, že jedna oblast prolíná druhou a že se všechny oblasti vzájemně doplňují.

3.5 Další oblasti rozvíjející předčtenářskou gramotnost

Mezi další oblasti patří motorika, grafomotorika nebo prostorová a časová orientace. I tyto oblasti je třeba v rámci předčtenářských dovedností také rozvíjet, i když se na první pohled zdá, že nejsou natolik důležité jako například řeč, slovní zásoba či sluch.

Motorika a grafomotorika

Motorika se dělí na jemnou a hrubou. Hrubá motorika se týká pohybu celého těla, kdežto jemná motorika se zabývá spíše ručními pracemi (například různé tvořivé činnosti, navlékání korálek, šití, stříhání, manipulace s drobnými předměty, hraní si s kostkami, stavebnicemi, skládání mozaiky, puzzlí apod.). Nejen že děti potřebují pohyb, ale je to také jejich přirozeností a vyžadují ho. MŠ by jim měla umožnit dostatek pohybu jak ve vnitřních prostorách (herna, tělocvična), tak ve vnějších prostorách MŠ (na školní zahradě). K rozvíjení motoriky může sloužit například i samoobslužní činnost, jako je oblékání. S jemnou motorikou je velmi úzce propojena **grafomotorika**. Děti se učí postupně formou hry a hravých činností trénovat špetkový úchop, který je důležitý ke správnému uchopení tužky. Po důsledné přípravě špetkového úchopu se pokročí k držení tužky. K uvolnění ruky a procvičení určitého tvaru (například obloučků, pyramid, kruhu, spirály, vlnovky, svislé čáry nebo šikmé čáry apod.) se využívají různá grafomotorická cvičení a pracovní listy. Postupuje se od nejjednoduchších cviků po nejtěžší, od největších tvarů po menší a především se začíná od svislých poloh. Tato cvičení jsou pro budoucího žáka velmi důležitá, protože se tím postupně připravuje na prvopočáteční psaní. (Tomášková 2015, s. 107, Suchánková 2014, s. 37). S jemnou motorikou a grafomotorikou je úzce spojena také **kresba**. Dítě prochází určitými stádii, ve kterých se vyvíjí také jeho kresba. Nejprve dítě kolem tří let prochází obdobím čmáranic. Zhruba ve čtyřech letech přechází dětská kresba k prvotnímu obrazu. Kresba nabývá realističtějšího obrazu, i když pouze v základních obrysech a znázornění postavy se vyskytuje v podobě hlavonožců. Pětileté dítě už nakreslí určitou věc, předmět či situaci odpovídající jeho představě. Při kresbě postavy kreslí hlavu, oči, ústa, nos, trup nohy a ruce. Některé prvky (například paže a nohy) dítě znázorňuje jednodimenzionálními, proporcionálně nahodilými tvary. Postupně přechází k dvojdimenzionálním tvarům. V období šesti a sedmi let je dětská kresba značně vyspělejší. V průběhu předškolních let zdokonaluje kresbu postavy a postupně k ní přidává různé detailní prvky. (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 88).

Prostorová a časová orientace

Rozvoj **orientace v prostoru** u dítěte probíhá postupně. Před nástupem do školy je důležité, aby dítě vědělo, kde je nahoře, dole, níže, výše nebo vpředu, vzadu a na straně. Dále by mělo znát pojmy nad, pod, před nebo vedle. Mělo by vědět, co znamená pojem daleko, blízko, kde je vlevo, vpravo a rozlišit co je první, poslední,

uprostřed, předposlední, hned před anebo hned za. Rozhodně bychom také měli děti vést k chápání posloupnosti děje v pohádce, v příběhu, vyprávění apod. (Suchánková 2014, s. 39). Katharina Bäcker-Braun (2014, s. 85, 86) píše, že děti se polohy prostoru, jako je například vpředu, vzadu nebo na straně, učí chápat nejprve na sobě, a že dobré vnímání vlastního těla se stává dobrým předpokladem pro vnímání prostoru. Dalším klíčovým předpokladem je ostré, zrakové vnímání a vidění oběma očima. S prostorovou orientací je velmi úzce spojena také **pravo-levá orientace**. Poznávání pravé a levé strany je individuální záležitostí každého dítěte. Pro děti, které mají vyhraněnou lateralitu, rozlišují levou stranu od pravé o něco lépe než děti, které vyhraněnou lateralitu nemají (Zelinková 2008, s. 60). S ohledem na předčtenářskou gramotnost a budoucí čtení a psaní bychom měli děti především vést k orientaci na stránce při čteném textu, uvědomění, že text čteme z leva do prava a od shora dolů, že postupně otáčíme stránky a knihu čteme od začátku do konce. Nikoli naopak.

Časová orientace a vnímání času je zase důležité při plánování činností. Dítě se učí rozvrhnout si jednotlivé úkoly a učí se uvědomovat si, kolik času je ke splnění daného úkolu zapotřebí. (Tomášková 2015, s. 69). Postupně se učí chápat časové souvislosti (ráno, poledne, odpoledne, večer) a orientovat se ve dnech v týdnu nebo v měsících střídajících se v průběhu ročního období (Suchánková 2014, s. 39). Pro rozvoj vnímání času je podstatné, aby dítě mělo pevně stanovený řád jak MŠ, tak doma. Aktivity by se během dne neměly chaoticky měnit, ale měly by se naopak pravidelně střídat. Rozvinuté vnímání času a časové posloupnosti je také důležité ke snazšímu porozumění pořadí u jednotlivých písmen, při učení abecedy nebo číselné řady a násobilky. Pokud se dítě špatně orientuje v prostoru a čase, může to být varovný signál, že se u dítěte může objevit dyslexie. (Tomášková 2015, s. 69, 70).

4 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Školní instituce se řídí Rámcovými vzdělávacími programy (dále jen RVP), které vydává Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). Mezi RVP patří mimo jiné pro nás velmi důležitý Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). První verze RVP PV vznikla roku 2001 a v roce 2004 vznikla druhá verze, která byla doplněna o klíčové kompetence. (Syslová 2010, s. 89). Tento program je závazným dokumentem, který vymezuje jasná pravidla, podmínky a požadavky pro úřední vzdělávání předškolních dětí. Program pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi, kterými jsou: rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy (Průcha, Kořátková 2013, s. 77). Na konci RVP PV můžeme ve slovníku pojmů nalézt definici, která říká, že RVP je „*kurikulární dokument státní úrovně platný pro veškeré předškolní vzdělávání; vymezuje zejména → cíle předškolního vzdělávání, → klíčové kompetence, → vzdělávací obsah a podmínky vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů; v souladu s ním mateřské školy vypracovávají a realizují své → školní vzdělávací programy.*“ (RVP PV, VÚP 2017, s. 49). V průběhu předškolního vzdělávání by se u dětí měly vytvářet základy klíčových kompetencí, které mají značný význam pro budoucí vzdělání dítěte jak na ZŠ, tak při jeho dalších životních etapách. Pokud hovoříme o klíčových kompetencích, myslíme jimi kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a osobnostní, činnostní a občanské. V RVP PV jsou jednotlivé celky klíčových kompetencí blíže upřesněny a také více rozepsány. Ve výsledku jsou tyto kompetence jakousi cílovou kategorií, která zaznamenává, jaké úrovně by v nich mělo dítě na konci předškolního vzdělávání dosáhnout. RVP PV obsahuje také další důležitou cílovou kategorii, kterou jsou vzdělávací oblasti. Oblasti jsou rozděleny do pěti kategorií a společně tvoří obsah předškolního vzdělávání. **Tyto oblasti jsou nazvány následovně:**

- dítě a jeho tělo
- dítě a jeho psychika (jazyk a řeč, poznávací schopnosti a funkce, sebepojetí, city, vůle)
- dítě a ten druhý
- dítě a společnost
- dítě a svět

Pro učitelku je těchto pět kategorií jakýmsi rámcem komplexní nabídky, ze kterého může čerpat a se kterým může dále pracovat. Jednotlivé oblasti by měla rozvíjet integrovaně. To znamená, že oblasti by se měly prolínat a přirozeně na sebe navazovat. (Průcha, Kořátková 2013, s. 77, 78).

4.1 Očekávané výstupy v oblasti předčtenářských dovednostech

Ve třetí a čtvrté kapitole jsme se již něco dozvěděli o důležitých oblastech rozvíjejících předčtenářské dovednosti u dětí a o čtenářských strategiích, a nyní se budeme zabývat očekávanými výstupy jednotlivých vzdělávacích oblastí RVP PV. Čili jednotlivými úkony, které by dítě na konci předškolního vzdělávání mělo ovládat. Nebudou zde vypsány všechny očekávané výstupy, ale pouze ty, které mají úzkou spojitost s předčtenářskými dovednostmi a s oblastmi zmíněnými v přechozí kapitole. Očekávané výstupy jsou doslovně vypsány z RVP PV (2017, s. 16, 18, 20, 22, 26, 27, 28).

1) Dítě a jeho tělo

- *zvládat základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, běžné způsoby pohybu v různém prostředí*
- *koordinovat lokomoci a další pohyby a pohyby těla, sladit pohyb s rytmem a hudbou*
- *ovládat dechové svalstvo, sladit pohyb se zpěvem*
- *vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů (sluchově rozlišovat zvuky a tóny, zrakově rozlišovat tvary předmětů a jiné specifické znaky, rozlišovat vůně, chutě, vnímat hmatem apod.)*
- *ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku*

2) Dítě a jeho psychika

Jazyk a řeč

- *správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči*
- *porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách)*
- *učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí)*
- *učit se z paměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.)*

- sledovat a vyprávět příběh, pohádku
- popsat situaci (skutečnou, podle obrázku)
- sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech
- utvořit jednoduchý rým
- poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma
- rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci
- sledovat očima zleva doprava
- poznat některá písmena a číslice, popř. slova
- poznat napsané své jméno
- projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon

Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

- vědomě využívat všechny smysly, záměrně pozorovat, postřehovat, všímat si (nového, změněného, chybějícího)
- vnímat, že je zajímavé dozvídat se nové věci, využívat zkušenosti k učení
- chápat prostorové pojmy (vpravo, vlevo, dole, nahoře, uprostřed, za, pod, nad, u, vedle, mezi apod.), elementární časové pojmy (ted', dnes, včera, zítra, ráno, večer, jaro, léto, podzim, zima, rok), orientovat se v prostoru i v rovině, částečně se orientovat v čase
- učit se nazpaměť krátké texty, vědomě si je zapamatovat a vybavit
- vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (konstruktivních, výtvarných, hudebních, pohybových či dramatických) i ve slovních výpovědích k nim

Sebepojetí, city, vůle

- zachycovat a vyjadřovat své prožitky (slovně, výtvarně, pomocí hudby, hudebně pohybovou či dramatickou improvizací apod.)

3) Dítě a ten druhý

4) Dítě a společnost

- vnímat umělecké a kulturní podněty, pozorně poslouchat, sledovat se zájmem literární, dramatické či hudební představení a hodnotit svoje zážitky (říci, co bylo zajímavé, co je zaujalo)

- *vyjadřovat se prostřednictvím hudebních a hudebně pohybových činností, zvládat základní hudební dovednosti vokální i instrumentální (zazpívat píseň, zacházet s jednoduchými hudebními nástroji, sledovat a rozlišovat rytmus)*

5) Dítě a svět

- *orientovat se bezpečně ve známém prostředí i v životě tohoto prostředí (doma, v budově mateřské školy, v blízkém okolí)*

5 Vyučovací metody prvopočátečního čtení

Po zahájení ŠD se děti v prvních třídách setkávají s prvopočátečním čtením, na které se předtím za pomoci učitelky nebo rodičů připravovaly. V České republice se v současnosti nejvíce užívají dvě základní metody výuky čtení a psaní. Nejpropracovanější a nejvíce využívanou metodou je metoda analyticko-syntetická a variantu k ní tvoří genetická metoda, která není tolik zastoupena. Nicméně učitelé v dnešní době mají možnost volby jejich využití. (Tomášková 2015, s. 30).

Metoda analyticko-syntetická

Vyučovací metoda nazývaná analyticko-syntetická byla poprvé využita ve Slabikáři, který zpracoval kolektiv autorů na přelomu 50. a 60. let. U této metody se jedná zejména o sluchovou analýzu řeči. To znamená, že dítě se pomocí sluchu učí rozlišovat jednotlivé části řeči. Nejprve na základě slyšeného zvuku vyvozuje a odvozuje hlásky. Pokud již dítě umí danou hlásku vyvodit, přiřadí k ní správné písmeno. V okamžiku, kdy dítě ke zvukům přiřadí písmeno, může postupně pokračovat v přiřazování dalších písmen. Postupně tak lepí písmenko k písmenku, čímž vznikají slabiky a z těch nakonec vytvoří celé slovo. Tato část slučování písmen v jeden celek se nazývá syntéza. Proto se metoda nazývá analyticko-syntetická. U této metody je spolu s prvopočátečním čtením velmi úzce spjat nácvik psacích písmen, tedy prvopočáteční psaní. Žáci v prvním ročníku dostávají učebnici slabikáře. První díl obsahuje obrázkový materiál, který rozvíjí zrakové vnímání a u kterého děti provádí sluchovou analýzu a zvukovou syntézu (Křivánek, Wildová a kol. 1998, s. 17, 41, 42).

Genetická metoda nevyužívá slabik jako analyticko-syntetická metoda, ale využívá jednotlivá písmena s příslušnými fonémy. Při nácviku čtení se děti formou her nejprve seznamují s velkou tiskací abecedou. Hrají si s písmeny, učí se podepsat hůlkovým písmem a porovnávají hláskovou analýzu a syntéz slov. K dalšímu nácviku čtení se využívá čítanka. Genetická metoda má výhodu v tom, že děti začínají číst mnohem dříve smysluplné texty. Ale zase naopak déle píšou, než je zvykem u analyticko syntetické metody, kdy se děti učí číst a psát najednou. V obou metodách jsou rozdíly také mezi čítankami. U genetické metody mají učitelé k dispozici také čítanky (*Učíme se číst*), (Kocurová a kol. 2012, s. 149 – 156).

Dyslexie

Se čtením souvisí také dyslexie, která spadá pod specifické poruchy učení. Konkrétně se jedná o poruchu čtení. Tyto poruchy vznikají zapříčiněním vývojových deficitů v oblasti poznávacích funkcí. Nikoli vnějšími vlivy, nebo nepodnětným sociálním prostředím (Kucharská 2014, s 45). V předškolním věku můžeme v souvislosti s dyslexií pozorovat špatné sluchové rozlišování a vnímání, opožděný vývoj řeči, nesprávnou artikulaci, sníženou citlivost dítěte pro rýmy, nezájem o říkadla, písničky, zpěv a další. Na počátku ŠD může dyslexie postihovat rychlost čtení, porozumění čtenému textu, techniku a správnost čtení. Při prvopočátečním čtení si žák plete písmena, neumí je skládat ve slabiky a slova. Písmena pouze hádá, čte velmi pomalu a vždy se vrací na počátek slov. Diagnostiku dyslexie u dětí provádí pracovníci a pracovnice v pedagogicko-psychologických poradnách (Zelinková 2008, s. 39, 65, 77, 78, 79).

6 Praktická část

Praktická část je rozdělena na metodiku a dvě další podkapitoly, kterými jsou pozorování a práce s dětmi a dotazník. V první části se zaměřím na posuzování úrovně předčtenářské gramotnosti dětí v MŠ s následným porovnáním jejich vývoje na počátku ŠD. Na základě získaných poznatků v oblasti předčtenářských dovedností jsem vytvořila didaktický materiál podporující rozvoj těchto dovedností. Ve druhé části kapitoly uvádím kvantitativní dotazník, jehož cílem je zjistit, ve kterých oblastech mají děti nejzásadnější problémy. Dále bych ráda ověřila, jakým způsobem pedagožky jednotlivé oblasti rozvoje u dětí podporují a jaké konkrétní činnosti s dětmi vykonávají. Didaktický materiál a dotazník lze nalézt na konci bakalářské práce v přílohách.

6.1 Metodika

Pro tuto práci jsem zvolila analýzu dokumentů, na jejichž základě jsem tvořila didaktický materiál, a dále pozorování. Patří sem také kvantitativní dotazník pro učitelky MŠ. Jeho prostřednictvím jsem se zaměřila na problémové oblasti u dětí, a na práci učitelek v MŠ při jednotlivých činnostech u oblastí rozvoje dětí.

6.2 Pozorování a práce s dětmi

Pozorování a práce s dětmi se uskutečnila v jedné MŠ a ZŠ. Obě instituce se nachází v Jablonci nad Nisou a vzájemně spolu spolupracují. Pozorování v MŠ trvalo jeden měsíc a pozorování na ZŠ trvalo čtrnáct dnů. Obě pozorování a práce s dětmi byly prováděny během dvou souvislých praxí s rozmezím pěti měsíců. Děti byly pozorovány při společných činnostech. K pozorování byl vytvořen soubor didaktických aktivit a činností, na jehož základě jsem s dětmi pracovala. Výsledky pozorování jsou zapsány v tabulkách, které naleznete dále v textu.

Vlastní didaktický materiál

K tomu, abych mohla posoudit úroveň dětí v MŠ a na počátku ŠD ji porovnat, bylo třeba vytvořit didaktický materiál, zahrnující různé aktivity a činnosti jednotlivých oblastí rozvoje dítěte. Tyto oblasti mají na předčtenářskou gramotnost značný vliv. Didaktický materiál je tedy zaměřen na smysly (sluch, zrak), řeč a komunikaci, myšlení a paměť, představivost a fantazii, motoriku, grafomotoriku a prostorovou a časovou orientaci. Vytvořený soubor obsahuje 30 činností. V následujících bodech jsou uvedeny názvy veškerých aktivit, které se v didaktickém materiálu nacházejí, a které jsou

rozdělené do jednotlivých oblastí. Jejich podrobný popis (věk dětí, časovou dotaci, prostředí, očekávaný výstup z RVP PV, klíčovou kompetenci, pomůcky, motivaci a průběh aktivity) naleznete dále v přílohách.

Výčet aktivit:

- **smysly (sluch):** Nejvíce kamarádů, Na mimozemšťany, Tichá pošta, Sluchové pexeso, Hrátky s rytmem
- **smysly (zrak):** Na detektiva, Na barvy, Barevná písnička, Přiřazování obrázků, Které díly obrázků patří k sobě?
- **řeč a komunikace:** Oživlé fotky, Kde se vzalo, tu se vzalo, Na ozvěnu, Nesmyslná slova, Jede, jede autíčko...
- **myšlení a paměť:** Kimova hra, Kufr na cestu, Patří k sobě?
- **představitost a fantazie:** Záhadný pytlíček, Narativní pantomima: Hurá do MŠ!, Dokončení příběhu
- **motorika:** Motýlí překážková dráha, Cestička z novin, Výroba motýlků z toaletních ruliček
- **grafomotorika:** Mravenčí bludiště, Dokresli berušku, Mořské vlnky
- **časová a prostorová orientace:** Skládání obrázků, Mašinka, Denní režim

V České republice je v současnosti analyticko-syntetická metoda čtení nejrozšířenější a nejpoužívanější metodou ke čtení (jak jsem objasnila v 5 kapitole). Z tohoto důvodu je didaktický materiál zaměřen více na rozvoj předčtenářských dovedností, směřující k analyticko-syntetické metodě čtení, pro kterou je důležitý rozvoj především sluchu, ale také zraku, protože s nácvikem čtení u této metody probíhá zároveň také nácvik psaní. Také jsem se dále přednostně zaměřila na oblast řeči a komunikačních schopností, protože z předchozí praxe s dětmi vím, že tato oblast činí většině dětí výrazné obtíže. Jedná se především o nízkou slovní zásobu, jednoslovné odpovědi, nebo nesprávný slovosled při rozvítejší větě. A proto je u oblastí *rozvoj smyslů: zraku a sluchu, řeči a komunikační schopnosti* záměrně více činností než u dalších uvedených oblastí. Všechny oblasti kromě smyslů a komunikačních schopností obsahují tři aktivity. Smysly obsahují dohromady deset aktivit, řeč a komunikace pět aktivit.

Dvě aktivity jsou na předškolní věk oproti ostatním činnostem těžší. Jedná se o smyslovou hru s názvem *Nejvíce kamarádů*, kdy dítě určuje, na kterou

hlásku začínají slova ve větě. Druhou aktivitou, která spadá pod oblast časové a prostorové orientace je *Mašinka*. Dítě v roli strojvedoucího dává pokyny, kam má mašinka jet (doprava, doleva, couvám, dopředu apod.). Do didaktického materiálu jsem je zařadila z toho důvodu, abych zjistila, co jsou děti v předškolním věku schopné vnímat a zvládat. U první aktivity jsem zjistila, že většina dětí hlásku určit nedokáže. Ale šikovnější děti ano. Dvě děti byly natolik šikovné, že se také pokoušely vymyslet větu, která by začínala na stejné hlásky. S výjimkou spojek a předložek se jim to podařilo. Považuji to za velký úspěch. U aktivity *Mašinka* se děti víceméně orientují, pokud je v roli strojvedoucího učitelka nebo nějaké šikovné a jisté dítě. Většinou při této hře ale vzniká zmatek a je lepší, když se hraje po menších skupinách. U velké skupiny je riziko, že většina dětí se nebude řídit podle pokynů, ale podle davu.

Didaktických materiálů a různorodých činností na rozvoj předčtenářských dovedností a konkrétních oblastí je mnoho. Existuje mnoho literatury, sborníků a zásobníků aktivit. Dále existuje mnoho činností nebo her na rozvoj jednotlivých zmíněných oblastí. Z toho důvodu jsem se rozhodla, že vyberu některé již vytvořené činnosti a aktivity a vytvořím z nich jeden soubor. Některé hry jsou pozměněny a přizpůsobeny věku dětí. Nejčastěji jsem čerpala z knihy od Edity Doležalové (2005) a Ivy Tomáškové (2015). Autorku uvádím vždy u konkrétní hry. Dále jsem čerpala ze školního a třídního vzdělávacího plánu dané MŠ. U her a pracovních listů, které jsou všeobecně známé, nebo čerpané ze školního a třídního vzdělávacího plánu, autora neuvádím.

Přehledové tabulky se zaznamenanými výsledky dětí

Úroveň dětí v MŠ a na počátku ŠD jsem zaznamenala do dvou přehledových tabulek, které obsahují jména, věk, konkrétní oblasti rozvoje dětí spolu s hodnocením daných oblastí a průměr všech dětí jako skupiny v jednotlivých oblastech. Hodnocení je založené na škále bodovací stupnice od 1 do 5, kterou jsem si pro účely tohoto pozorování stanovila.

- 1 - nezvládá
- 2 - zvládá velmi málo s dopomocí
- 3 - zvládá s částečnou dopomocí
- 4 - zvládá samostatně
- 5 - zvládá velmi dobře

Pozorovanými oblastmi jak v MŠ, tak na ZŠ bylo smyslové vnímání, řeč a komunikační schopnosti, představivost a fantazie, myšlení a paměť, motorika a grafomotorika, prostorová a časová orientace. Tyto oblasti jsem všeobecně objasnila v teoretické části v kapitole 3. Při posuzování úrovně předčtenářských dovedností u dětí v MŠ jsem se zaměřila na skupinu dvaceti dětí. V tabulce jich ale uvádím pouze deset. Důvodem je, že těchto deset dětí jsem měla možnost dále pozorovat a porovnávat jejich vývoj v předčtenářských dovednostech na počátku ŠD. Ostatní děti zahájily svou povinnou ŠD na jiné ZŠ. Všechna jména v tabulkách jsou fiktivní, aby byla zachována anonymita a ochrana dětí.

Vlastní pozorování

První pozorování a práce s dětmi v MŠ probíhala v dubnu roku 2016. Místem pozorování bylo odloučené pracoviště MŠ v Jablonci nad Nisou. Hlavní budova MŠ má čtyři třídy a sídlí nedaleko od odloučeného pracoviště. Učitelky s dětmi hlavní budovu navštěvují téměř každý den. Odloučené pracoviště sídlí na ZŠ, kde většina dětí zahájuje svojí povinnou ŠD, a se kterou MŠ spolupracuje. V rámci spolupráce MŠ a ZŠ třída odloučeného pracoviště využívá školní jídelnu a zadní venkovní prostory, které slouží jako malá zahrada s houpačkami, pískovištěm a trampolínou. Třída a herní prostor je celkově menší než herní prostor běžné třídy MŠ. Z tohoto důvodu jsou některé aktivity (zejména pohybové) prostorově náročné a většina z nich špatně proveditelné. Třída MŠ také sdílí chodbu s některými žáky prvního stupně, na které se nachází toalety. Při dopoledních činnostech a naplňování hygienických potřeb na toaletách musí učitelky dohlížet na to, aby děti v době vyučovacích hodin nebyly hlučné, a nerušily tak výuku žáků vedlejší třídy. Na odloučeném pracovišti se nachází jedna třída s maximálním počtem dvaceti dětí v rozmezí 5-7 let. Výhradně se jedná o homogenní třídu předškolních dětí. Pro pozorování jsem vybrala deset dětí, o kterých jsem věděla, že společně zahájí povinnou ŠD na zdejší ZŠ a budu je tak moci pozorovat také na počátku ŠD. Osm dětí bylo narozených roku 2009, dvě roku 2010. Dohromady mělo odklad šest dětí z deseti. Některé odklad dostaly z konkrétních důvodů nevyzrálosti v některých oblastech (například špatné řečové a komunikační dovednosti nebo špatné sociální začlenění). Z rozhovoru s učitelkou jsem zjistila, že většina dětí v tomto ročníku pochází z podnětného prostředí a přestože měly odklad, jsou velmi šikovné a mají dobré předpoklady k příznivému zahájení povinné ŠD. Nachází se mezi nimi ale také děti, které pochází ze socio-kulturně nepodnětného

prostředí a které jsou oproti ostatním dětem v různých oblastech pozadu (například v řeči a vyjadřovacích schopnostech, myšlenkových pochodech, v hygienických návycích, sociálním začlenění, interakcí s okolím apod.).

Veškeré oblasti jsem posuzovala a hodnotila na základě didaktického materiálu, který jsem vytvořila za účelem pozorování jednotlivých oblastí rozvoje dětí. Některé aktivity se mohou objevovat u více oblastí. Důvodem je, že jimi můžeme rozvíjet více složek. Například Tichou poštu můžeme využívat nejen ke cvičení sluchu, ale také k rozvoji slovní zásoby a paměti.

1. **Smysly** (zrak, sluch) jsem posuzovala na základě toho, zda si dítě zapamatuje různá slova, zvuky nebo obrázky, zda vyjmenuje a rozezná barvy, zda dokáže zopakovat rytmus, zazpívat melodii, vytleskat a určit počet slabik ve slově nebo zda dokáže rozeznat první hlásku ve slově. *Využité aktivity:* Nejvíce kamarádů, Na mimozemšťany, Tichá pošta, Sluchové pexeso, Hrátky s rytmem, písničky, Na detektiva, Na barvy, Barevná písnička – písničky všeobecně, Přiřazování obrázků, Které díly obrázků patří k sobě?, Skládání obrázků.
2. **Řeč a komunikační dovednosti.** Rozvinutá slovní zásoba, způsob vyjadřování vlastních myšlenek, vytvoření slov na základě počáteční slabiky, rozlišení smysluplných slov od nesmyslných. *Využité aktivity:* Oživé fotky, Kde se vzalo, tu se vzalo, Na ozvěnu, Nesmyslná slova, Jede, jede autíčko..., Nejvíce kamarádů, Na barvy, Barevná písnička, Tichá pošta, Kimova hra, Kufr na cestu, Patří k sobě?, Dokončení příběhu, Skládání obrázků, Mašinka, Denní režim.
3. **Myšlení a paměť.** Zapamatování si několika předmětů, slov a zvuků za pomoci zraku a sluchu. Porozumění souvislostí mezi různými předměty a jevy. *Využité aktivity:* Kimova hra, Kufr na cestu, Patří k sobě?, Sluchové pexeso, Tichá pošta, Nesmyslná slova, Na detektiva, Které díly patří k sobě?.
4. **Představivost a fantazie.** Pantomimické znázornění situace na obrázku, vžít se do navozené situace, vymyšlení vlastního příběhu, dokončení známé pohádky podle fantazie a představivosti. *Využité aktivity:* Záhadný pytlíček, Narativní pantomima: Hurá do MŠ!, Dokončení příběhu, Oživé fotky, Kufr na cestu.
5. **Motorika.** Manipulace se cvičebním náradím, obratnost při cvičení a pohybových hrách, manipulace s předměty (nůžky, štětec, lepidlo). *Využité aktivity:* Motýlí překážka, Cestička z novin, Výroba motýlků z toaletních ruliček.

6. **Grafomotorika.** Držení tužky, správný špetkovitý úchop nebo naopak křečovitý úchop a tlak na tužku. Plynulé tahy tužkou bez přerušení a dokreslení druhé poloviny obrázku. *Využité aktivity:* Mravenčí bludiště, Dokresli berušku, Mořské vlnky.
7. **Časová a prostorová orientace.** Orientace v prostoru, skládání obrázků podle časové posloupnosti děje, rozeznat pravou ruku od levé, pracovat s pojmy nad, pod, před, za. Pojmenovat časové úseky (ráno, dopoledne, odpoledne, večer, noc), dny v týdnu a měsíce v roce. *Využité aktivity:* Skládání obrázků, Mašinka, Denní režim.

Tyto aktivity jsem realizovala v průběhu jednoho měsíce, nikoli nárazově. S dětmi jsem s výjimkou dětského nebo policejního dne pracovala každý den (dva týdny při ranní směně, dva týdny při odpolední směně). V průběhu těchto čtyř týdnů jsem činnosti s dětmi vykonávala při ranních, dopoledních nebo odpoledních činnostech. Dále při dopolední vycházce, nebo při pobytu na zahradě. Převážně jsem s dětmi pracovala jako s celou skupinou. Výjimkou byly vycházky, při kterých jsem měla možnost věnovat se dětem individuálně (jednalo se o aktivity mimo vlastní didaktický materiál, rozvíjející především řeč a komunikaci: hádanky, přirozená komunikace o běžných denních záležitostech, vyjadřování vlastních myšlenek apod.). Nejčastěji jsem s dětmi pracovala při ranních a dopoledních činnostech a to ve třídě v herně nebo u stolečků. Děti jsem na základě vykonávaných činností hodnotila v tabulce každé zvlášť.

Většinu z výše uvedených aktivit jsem s dětmi opakovala velmi často (například: Tichou poštu, přiřazování obrázků, sluchové hry, didaktické hry na procvičení analýzy a syntézy, rytmizaci apod.). Mimo připravený didaktický materiál jsem s dětmi v rámci praxe vykonávala další činnosti jako například: básničky s pohybovou aktivitou, písničky, hádanky, ranní rozcvičky a různé pohybové hry (Paleček a Obr, Autíčka STOP!, Židličkovaná, Na sochy apod.). Činnosti byly částečně přizpůsobeny třídnímu vzdělávacímu plánu a jsou proto konkrétně zaměřeny na profese a zaměstnání, dopravní výchovu, environmentální výchovu apod. Tyto hry je možné využít i při jiných tématech, přičemž stačí pozměnit pomůcky, motivaci, ale průběh dané hry zůstane stejný.

Hodnocení úrovně dětí v daných oblastech

Nejvíce dětem dělala problémy **řeč a komunikační schopnosti**. Nešlo o vážné logopedické vady, ani o opožděný vývoj řeči, ale nejčastěji se objevoval problém s malou slovní zásobou, špatnou výslovností, neschopností vyjádřit myšlenku, skákání druhým do řeči, zapomnětlivost vlastních myšlenek apod. Další problémovou oblastí byla **představitivost a fantazie** a za ní hned následovalo **myšlení a paměť**. Dětem dělalo problém dokončit příběh podle vlastní fantazie, vymyslet si vlastního pohádkového hrdinu nebo ztvárnit pantomimu. Některé děti si nedokázaly vybavit děj příběhu z předchozího dne, nepamatovaly si jména hlavních postav, nedokázaly si zapamatovat slova jdoucí za sebou (například při Tiché poště apod.). Básničky a písničky dětem problémy nedělaly. Texty se učily lépe za pohybového doprovodu.

Naopak oblastmi, ve kterých byly všechny děti velmi šikovné, byly **motorika a smysly**. Hrubá motorika jako házení, lezení, skákání, přeskokování, různé pohybové hry apod. děti hrály s chutí, bylo na nich vidět, že jim to nejen jde, ale že je to také baví. Také jemná motorika jako je šití, provlékání, modelování, stříhání a různé ruční práce se většině dětí bez problémů dařila. Co se týká **smyslů** (především sluchové a zrakové paměti a sluchové analýzy a syntézy), nečinily dětem aktivity s nimi spojené téměř žádné problémy. Pokud tato oblast někomu dělala potíže, jednalo se zejména o neschopnost určit první hlásku (písmeno) ve slově, nebo vytleskat správně celé slovo. Chybně přidávaly nebo ubíraly slabiky, což jim způsobovalo problémy s určením počtu slabik ve slově. Časová a prostorová orientace se spolu s grafomotorikou nachází zhruba uprostřed oblastí, které dětem jdou, a které jim naopak dělají problémy. U časové a prostorové orientace se jedná především o pletení časových údajů a pojmů a u grafomotoriky se jedná především o špatné držení tužky (křečovitý úchop a tlak na tužku).

Celkově se děti ve skupině ve všech oblastech nachází mezi úrovněmi 3 a 4 („zvládá s částečnou dopomocí“ a „zvládá samostatně“). U šikovnějších dětí se objevovala také úroveň 5 („zvládá velmi dobře“). Tři děti byly výrazně pomalejší a oproti ostatním dětem se ve všech oblastech nacházely na nižší úrovni mezi 3 a 2 („zvládá velmi málo s dopomocí“ a „zvládá s částečnou dopomocí“). Následující tabulka zaznamenává přehled hodnocení dětí ve výše popsaných oblastech.

Tabulka 2: Pozorování úrovně předčtenářských dovedností dětí v MŠ

Jméno	Věk	Smysly	Řeč a komunikace	Myšlení a paměť	Představa-vivost a fantazie	Grafomotorika	Motorika	Časová a prostorová orientace
Štěpán	6/3	5	3	5	4	4	4	4
Patrik	6/3	3	3	2	2	3	3	3
Andrea	6/5	3	3	3	4	4	3	3
Aneta	6/7	5	4	4	4	5	5	4
Natalie	5/10	4	3	3	3	3	4	3
Viktor	6/2	5	4	5	4	4	5	5
Ester	6/7	2	2	2	2	3	3	2
Honza	6/11	4	3	4	3	3	4	3
Matouš	6/6	4	3	3	4	3	5	4
Denisa	6/8	5	4	4	4	5	5	4
Pavla	6/10	3	1	2	2	3	3	3
Průměr		3,9	3,0	3,4	3,3	3,6	4,0	3,5

Posouzení úrovně předčtenářských dovedností dětí na ZŠ

Druhé pozorování a následné posouzení úrovně předčtenářských dovedností dětí se uskutečnilo v první třídě na ZŠ od 5. do 16. září 2016. Prostředí bylo dětem dobře známé, protože povinnou ŠD zahájily ve třídě hned vedle odloučeného pracoviště, kam ještě před pěti měsíci chodily. Děti bylo v první třídě dohromady dvacet tři. Z toho deset dětí z předchozí MŠ. Všem pozorovaným dětem bylo nyní o pět měsíců více než při prvním pozorování v průběhu dubna. Šest dětí z deseti zahájilo povinnou ŠD po prodloužené – čtyřleté docházce v MŠ. Čtyři děti z deseti zahájily povinnou ŠD bez odkladu. Většině dětí bylo kolem sedmi let.

S dětmi jsem nepracovala už pouze já, ale spíše paní učitelka pro první stupeň. Ale i tak jsem mohla celých čtrnáct dní, čtyři hodiny, denně pozorovat, zda se v daných oblastech děti zlepšily či nikoli. Také jsem při hodině češtiny mohla vidět, co vše potřebují děti do první třídy umět a co bych s nimi měla nejvíce rozvíjet a procvičovat. Sama jsem s dětmi dostala možnost zopakovat některé vybrané aktivity, abych zjistila, zda si konkrétní procvičované oblasti upevnily, nebo zda v nich zůstávají stále na stejné úrovni. Na zopakování konkrétních aktivit jsem dostala 30 minut. Abychom měli s dětmi soukromí a klid, šla jsem s nimi o hodinu na klidné místo mimo třídu. Zde jsme si společně zopakovali několik činností, které jsme spolu dělali před pěti měsíci v MŠ. Děti spolupracovaly dobře. V klidu jsme spolu zopakovali některé aktivity zaměřené především na sluchovou paměť, sluchovou analýzu, na řečové a komunikační dovednosti, myšlení a paměť nebo představivost a fantazii. Konkrétní aktivity prověřovaných oblastí jsou následující:

1. **Smysly (sluch, zrak):** sluchová a zraková analýza a syntéza, rytmus, vytleskávání a určování počet slabik, určování prvního písmene ve slově (Tichá pošta, nejvíce kamarádů, přiřazování obrázků)
2. **Řeč a komunikace:** aktivity na zjištění slovní zásoby (Jede, jede autíčko..., Tichá pošta)
3. **Myšlení a paměť:** kladení otázek o pohádce Lískulka, Tichá pošta,
4. **Představivost a fantazie:** Dokončení příběhu

Ve výše zmíněných oblastech jsem viděla značný posun, který popisují dále v textu. Ostatní oblasti (motoriku, grafomotoriku a časovou a prostorovou orientaci) jsem s dětmi nezopakovala, ale posun dětí v dané oblasti jsem mohla pozorovat

při vyučování. Například při hodinách tělocviku, nácviku psaní o hodinách češtiny nebo při popisu obrázků. Dále o přestávkách a v průběhu celého dne, kdy se děti učily novým časovým úsekům a učily se pohybovat v prostoru kolem sebe. Výsledky pozorování jsou zřejmé při srovnání obou tabulek viz. strana 43 a 46.

Porovnání úrovně dětí na počátku školní docházky

Výrazné zlepšení nastalo v oblasti **řeči a komunikačních schopností**, kdy se skupina dětí zlepšila v průměru o jednu celou úroveň. V MŠ byla v průměru na úrovni 3 („zvládá s částečnou pomocí“) a na počátku ŠD byla na úrovni 4 („zvládá samostatně“). Druhou oblastí, ve které se děti výrazněji posunuly je **představitost a fantazie**. V MŠ byl průměr skupiny lehce nad úrovní 3 a na počátku ŠD přesahoval úroveň 4. Také **časová a prostorová orientace** značí znatelný posun. Při hodnocení dětí v MŠ se skupina nacházela na pomezí úrovně 3 a 4. Na počátku ŠD již byla průměrná úroveň skupiny vyšší než 4. Zbývající oblasti, kterými jsou **myšlení a paměť, grafomotorika a motorika** nebo **smysly**, vykazují také viditelný posun, ale již ne tak zásadní. V těchto oblastech skupina v MŠ byla průměrně na pomezí úrovně 3 a 4 (s výjimkou **motoriky**, která již v MŠ dosahovala průměrné úrovně 4) a na počátku ŠD již průměrná úroveň v těchto oblastech byla vyšší než 4. V případě **motoriky** dokonce na pomezí úrovní 4 a 5 („zvládá samostatně“ a „zvládá velmi dobře“).

Velkou roli ve zlepšení jednotlivých oblastí hraje také věk dětí. Při zahájení ŠD bylo dětem o pět měsíců více než při pozorování v MŠ. Během této doby se děti mohly v jednotlivých oblastech přirozeně posunout a rozvinout silné stránky, ale zdokonalit i stránky slabší. Vypozorovala jsem, že děti, které bez větších obtíží zvládaly aktivity v MŠ, bez ohledu na odklad ŠD (i když většina dětí s odkladem ŠD byla velmi šikovná), výborně zvládaly aktivity a výuku na ZŠ. Obdobně u dětí, kterým aktivity v MŠ činily problémy, bylo možno na ZŠ také pozorovat určité obtíže se zvládáním stejných aktivit, ačkoliv v nich během pěti měsíců udělaly jistý pokrok. U slabších dětí se budou pravděpodobně výše uvedené problémy do budoucna ještě objevovat. Následující přehledová tabulka zaznamenává hodnocení dětí na počátku ŠD.

Tabulka 3: Hodnocení předčtenářských dovedností dětí na počátku ŠD

Jméno	Věk	Smysly	Řeč a komunikace	Myšlení a paměť	Představa-vivost a fantazie	Grafomotorika	Motorika	Časová a prostorová orientace
Štěpán	6/8	5	4	5	4	4	5	5
Patrik	6/8	4	4	3	3	3	4	3
Andrea	6/10	4	4	3	4	4	4	4
Aneta	7/0	5	5	5	5	5	5	4
Natalie	6/3	3	3	4	4	4	4	4
Viktor	6/7	5	5	5	5	4	5	5
Ester	7/0	4	4	3	3	4	4	4
Honza	7/4	4	4	4	4	4	4	4
Matouš	6/11	5	4	4	5	4	5	4
Denisa	7/1	5	5	5	5	5	5	5
Pavla	7/3	3	2	3	3	3	4	4
Průměr		4,3	4,0	4,0	4,1	4,0	4,5	4,2

S čím mají děti obecně na počátku školní docházky s ohledem na prvopočáteční čtení nejzásadnější obtíže a jak tomu lze v MŠ předcházet

Z toho, co jsem mohla vidět prvních čtrnáct dnů na ZŠ v první třídě, jsem pozorovala, že všechny děti mají obecně největší problémy v oblasti **řeči a komunikačních schopností** (přestože podle záznamové tabulky udělala většina dětí v této oblasti značný pokrok). Nejedná se o špatnou výslovnost nebo o neschopnost komunikovat a vyjádřit své myšlenky. Jedná se o to, že děti na položenou otázku odpovídají jednoslovně, mají velmi malou aktivní slovní zásobu a při rozvitější větě mají problémy se správným slovosledem.

Některé děti mají viditelné problémy se **sluchovým vnímáním**, a to především se sluchovou analýzou. Většina dětí si zvládá zapsat počet slabik s neslyšitelným tleskáním, anebo tak, že si dané slovo řeknou po částech v duchu. Některé děti si to ale ještě představit nedokáží a bez hlasitého vytleskání počet slabik neurčí. Také u některých slov nedokáží určit počet slabik, a to i přesto, že jim učitelka hodně napovídá. Některé děti potřebují při těchto aktivitách individuální přístup a asistenci. Poté jim to jde lépe.

Dále mají problémy v oblasti **grafomotoriky**. Jedná se o špatné návyky při úchopu psací potřeby. Děti převážně na tužku velmi tlačí a drží ji křečovitým úchopem. U psaní a kreslení sedí na židli zkrouceně, lokty nemají položené na lavici, občas se snaží sedět s jednou nohou na židli, pohupují se na ní. Také kolem sebe mají nepořádek, který jim znemožňuje narovnat ruku při nácvičku psaní a díky kterému mají na lavici zmatek.

Možnosti prevence, návrh her, aktivit a činností:

Řeč a komunikační dovednosti: v MŠ můžeme zařadit rozličné hry rozvíjející *slovní zásobu, předčítání knih*, povídat si s dětmi každodenně v *komunikativním kruhu*, nechat je *převyprávět příběh/pohádku*, nebo jim přečíst příběh, který s nimi vlastními slovy zopakujeme. Také jim můžeme předložit příběh (pohádku) v obrázcích, který děti chronologicky následně složí. Dále si děti mohou vytvořit vlastní knihu, *ztvárnit dramaticky pohádku nebo pohádkový muzikál*. Učitelka by je měla takto vést k *přirozenému komunikování* o běžných věcech, jevech, situacích a předmětech. Měla by s nimi neustále procvičovat *sluchová, rytmická, artikulační a dechová* cvičení. Je na místě povzbuzovat děti v tom, aby odpovídaly celou větou, být jim příkladem

v mluvení ve větách a správném slovosledu, aby slyšely, jak se správně tvoří věta. Dětem v MŠ ještě češtinářská pravidla nevysvětlujeme, pouze se jim snažíme být příkladem ve správném mluvení.

Sluchové dovednosti: při rozvíjení sluchu je vhodné využívat různá *rytmická cvičení, rytmické básničky s pohybovou aktivitou, didaktické aktivity* na rozvoj sluchové analýzy a syntézy, vytleskávat slova, *určovat počet slabik formou hry*, procvičovat *sluchovou paměť* (například sluchové pexeso, pouštění jednoduchých zvuků, které děti následně opakují), další *činnosti a hry na rozvíjení sluchu*: přehrát dětem zvukový příběh, hádání toho, kdo v kruhu nezpívá, poslech zvuků v budově i mimo budovu MŠ, poslouchání zvuků zvířat, rozeznat, kam se zvuk pohybuje apod.).

Úchop psací potřeby: v této oblasti bychom se měli zaměřit zejména na grafomotoriku (*různé pracovní listy, kreslení, malování*). Dále by se měly děti naučit udělat si kolem sebe při kreslení či jiné činnosti místo. Od nástupu dítěte do MŠ bychom je měly postupnými cviky naučit, jak správně držet tužku a neustále úchop kontrolovat a opravovat. Měli bychom je směřovat k tomu, že druhou ruku mají na lavici, ne nikde na kolenou nebo v klíně. V neposlední řadě by učitelka měla dbát na správné sezení, aby u grafomotorických cvičení neseděly zkrouceně, ale rovně. Celkově je vhodné rozvíjet a procvičovat s dětmi *jemnou motoriku* (navlékání korálků, sypání písku, lepení, stříhání, trhání, žmolkování, u předškoláků šití apod.), dělat s nimi *různé uvolňovací cviky* na zápěstí, ale také na celou paži (hrubá motorika).

6.3 Dotazník

Cílem dotazníku bylo zjistit, ve kterých oblastech mají děti nejzásadnější problémy. A dále jsem ověřovala, jakým způsobem pedagožky jednotlivé oblasti rozvoje u dětí podporují a jaké konkrétní činnosti s dětmi vykonávají. Dotazník je anonymní a dotazovanou skupinou byly učitelky vybraných MŠ. Vzdělávací instituce předškolních dětí, které jsem v rámci vyplňování dotazníku navštívila, spadají pod Liberecký kraj. Jedná se o tři liberecké a dvě jablonecké MŠ městského typu. Při výběru MŠ hrála roli převážně dostupnost a také skutečnost, zda jsem již byla s danou MŠ dříve v kontaktu či nikoli. Ve všech vybraných MŠ jsem absolvovala pedagogickou praxi a vybrala jsem je pro jejich vstřícnost a ochotu vyplnit dotazník.

Strukturu dotazníku tvoří vstupní oslovení respondenta, úvodní informace včetně představení se, cíl šetření, stručné vysvětlení pojmu předčtenářská gramotnost, ujištění o anonymitě a užití získaných údajů pouze pro účely bakalářské práce. Dále zahrnuje popis postupu při vyplňování otázek a v závěru naleznete poděkování respondentovi za vyplnění dotazníku. Soubor obsahuje 24 otázek, které jsou složeny z otevřených, uzavřených a polootevřených otázek.

Výzkumné otázky

V průběhu práce jsem si vymezila dvě výzkumné otázky, na které jsem prostřednictvím tohoto dotazníku hledala odpovědi. **Výzkumné otázky jsou následující:**

1. Předpokládám, že děti mají nejzásadnější problémy v oblasti řečových a komunikačních dovedností.
2. Činnosti, na které se učitelky v MŠ nejvíce zaměřují, se vztahují k rozvoji jazykových a řečových dovedností.

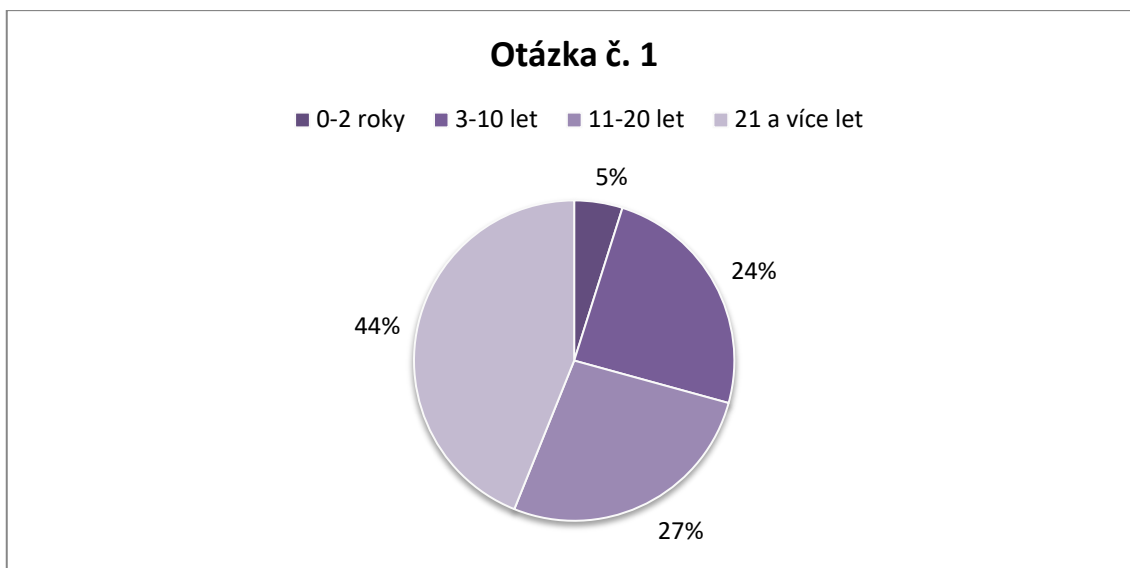
6.3.1 Výsledky dotazníkového šetření

Následuje 24 otázek, z nichž 9 je uzavřených, 6 polootevřených a 9 otevřených. Uzavřené a polootevřené otázky jsou znázorněny grafem s procentuálním zastoupením. Typ grafu se u jednotlivých položek liší podle možnosti odpovědi. U otázek ve kterých měly respondentky možnost volby pouze jedné odpovědi, je zastoupení daných odpovědí znázorněno výsečovým grafem, který dohromady znázorňuje 100 %. Naopak u otázek, u kterých bylo možné zvolit více odpovědí, jsou použity grafy sloupcové, na kterých je vidět jaká část respondentek z celkového počtu zvolila danou možnost. Celkový součet procent tedy může zahrnuje 100 %, jelikož odpovědi se vzájemně nevylučují. Otevřené otázky graficky znázorněny nejsou, ale naleznete u nich nejčastěji zmíněné odpovědi. Tento dotazník vyplnilo 41 dotazovaných respondentek.

Otázka č. 1

Délka Vaší pedagogické praxe

Cílem této otázky bylo zjistit, jak dlouho učitelky v MŠ vykonávají praxi. Graf znázorňuje, že 44 % učitelek praxi vykonává 21 a více let, 27 % 11-20 let, 24 % 3-10 let a 5 % 1-2 roky. Z toho vyplývá, že největší zastoupení v MŠ mají učitelky s praxí 21 a více let.

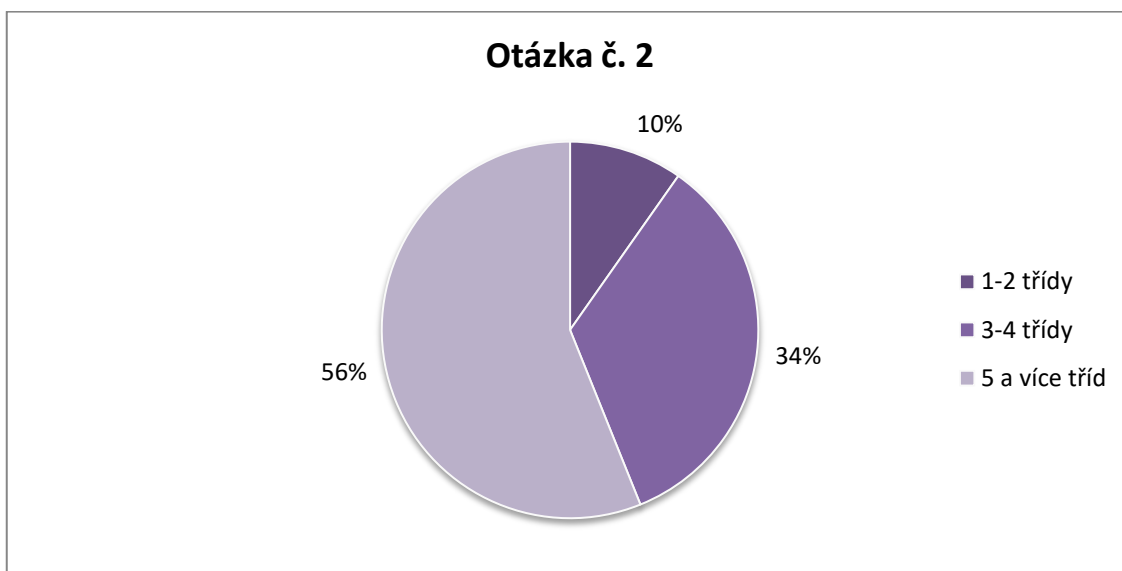


Graf 1: Otázka č. 1

Otázka č. 2

Počet tříd MŠ, ve které pracujete

Záměrem této otázky bylo zjistit velikost MŠ, ve které učitelky pracují. Z grafu můžeme vidět, že 56 % učitelek pracuje v MŠ, která má 5 a více tříd. 34 % pracuje v MŠ, která má 3-4 třídy a pouze 10 % pracuje v MŠ, která má 1-2 třídy.

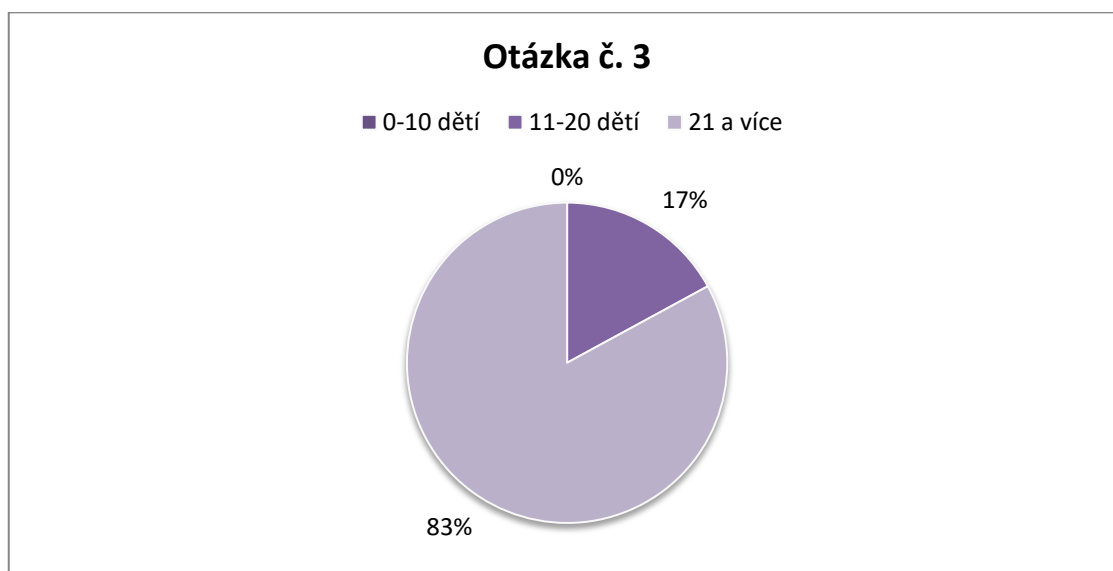


Graf 2: Otázka č. 2

Otázka č. 3

Počet dětí ve třídě

Tato otázka zjišťuje kapacitu tříd MŠ, které děti navštěvují. Převážnou většinu tříd, to je 83 %, navštěvuje 21 a více dětí. Dalších 17 % zahrnuje třídy, které navštěvuje 11-20 dětí.

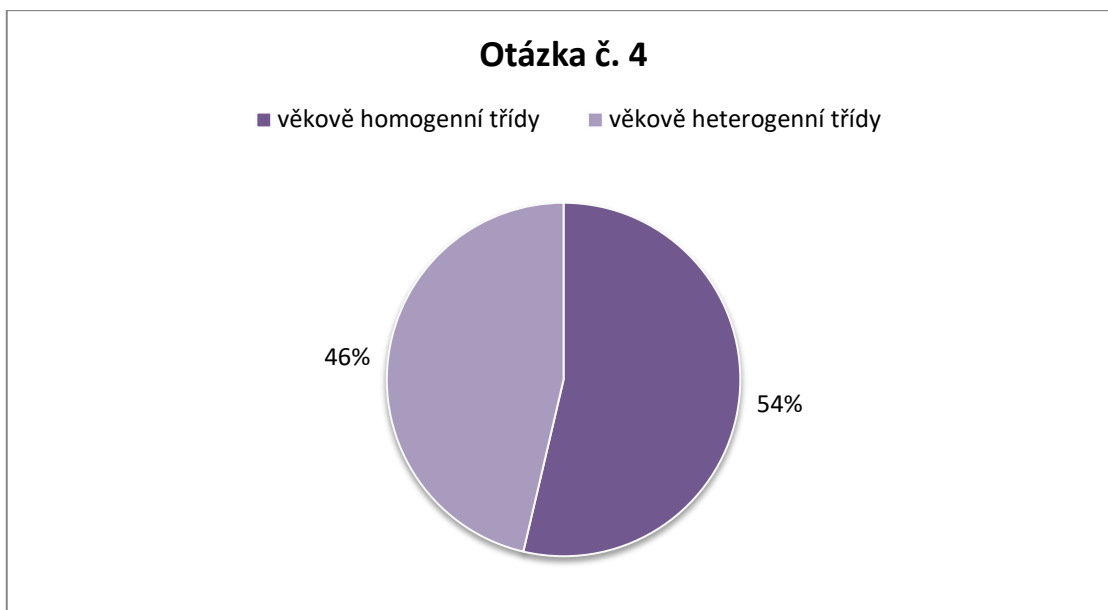


Graf 3: Otázka č. 3

Otázka č. 4

Jaké je rozdělení tříd v MŠ

Touto otázkou jsem zjišťovala, zda více dětí ve vybraných pěti MŠ navštěvuje věkově heterogenní nebo věkově homogenní třídy. Podle grafu můžeme vidět, že něco málo přes polovinu dětí navštěvuje věkově heterogenní třídy. 46 % dětí navštěvuje věkově homogenní třídy.

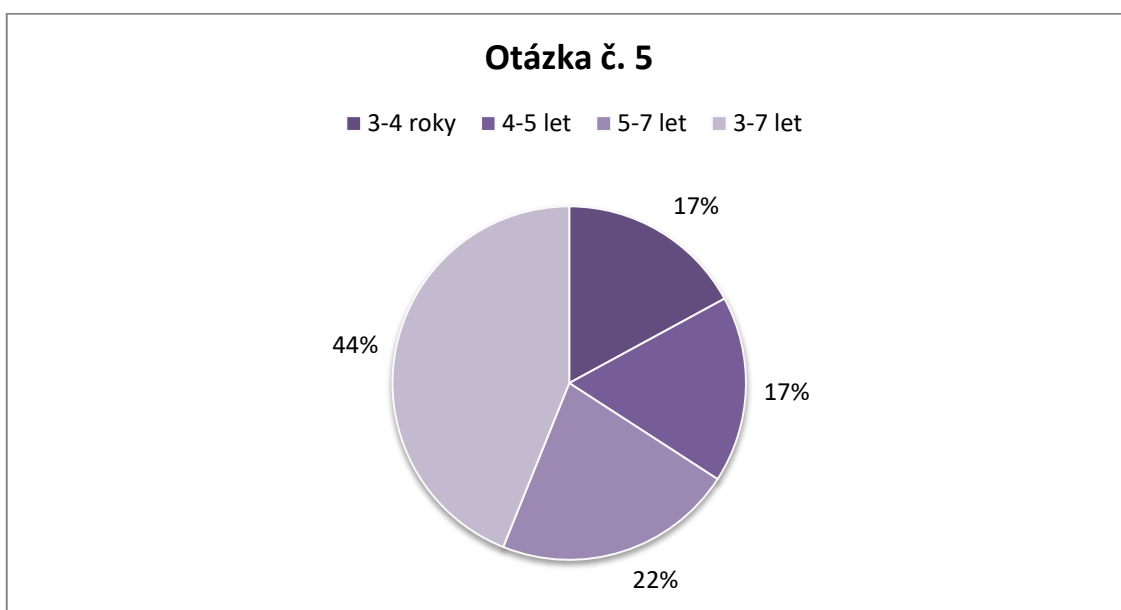


Graf 4: Otázka č. 4

Otázka č. 5

Jaké je věkové složení dětí ve třídě?

Otázka č. 5 úzce souvisí s předchozí otázkou a potvrzuje, že většina dětí z vybraných MŠ navštěvuje heterogenní třídy. U 44 % dětí je věkové složení třídy 3-7 let. V homogenních třídách je věkové složení z 22 % 5-7 let a 17 % zastupuje jak 4-5 let tak 3-4 roky dětí ve třídě.

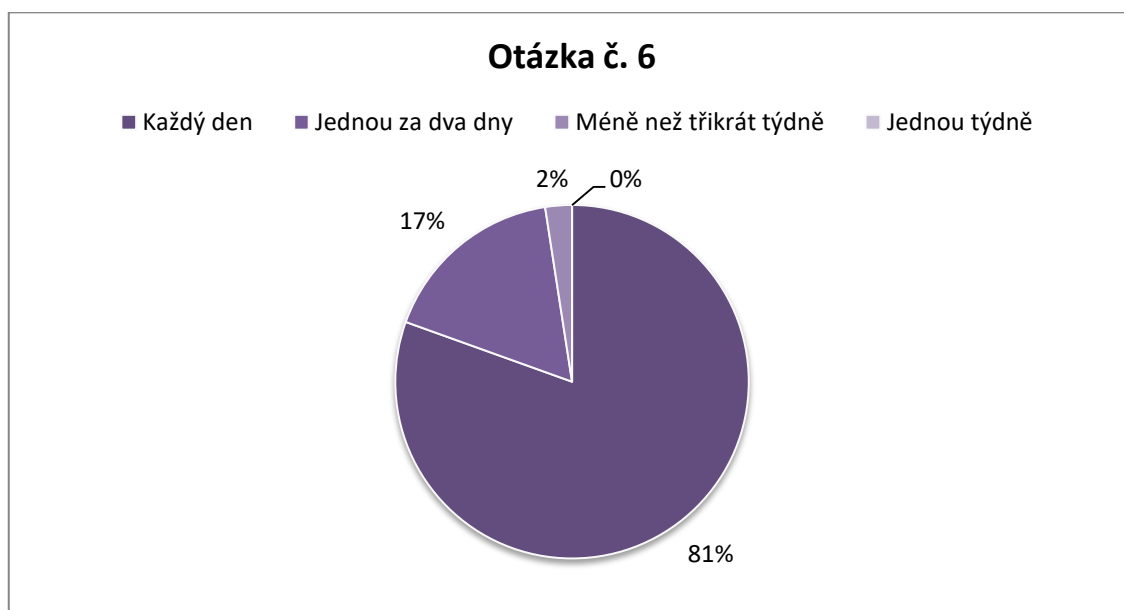


Graf 5: Otázka č. 5

Otázka č. 6

Jak často s dětmi čtete pohádky?

U této otázky vidíme, že 81 % učitelek čte dětem pohádky každý den. 17 % čte pohádky jednou za dva dny a 2 % méně než třikrát týdně. V grafu vidíme, že nikdo nevybral možnost čtení jednou týdně.

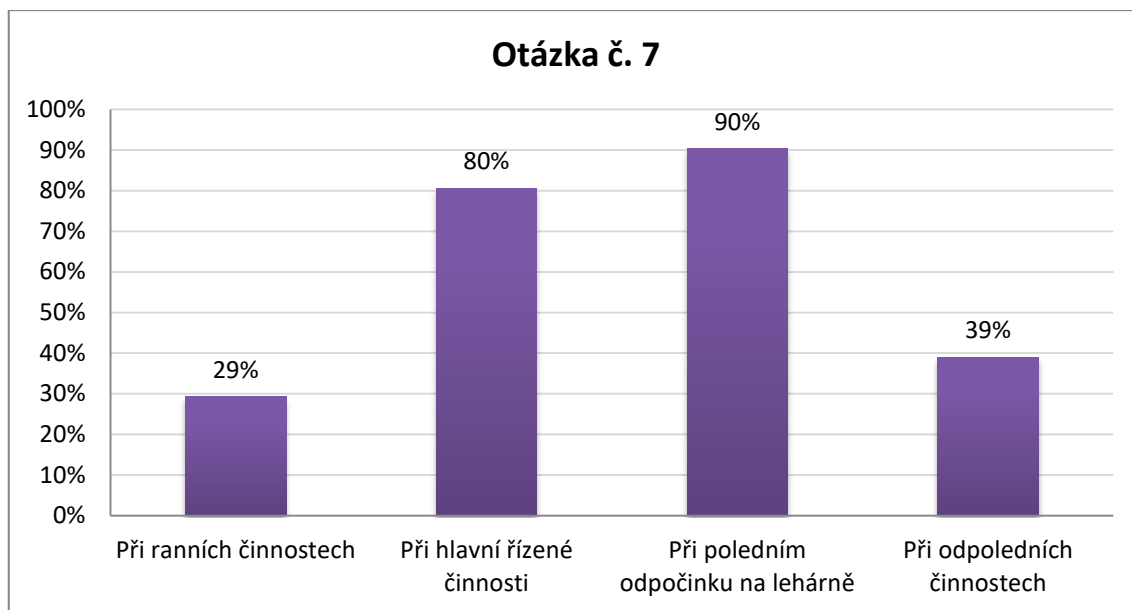


Graf 6: Otázka č. 6

Otázka č. 7

V jakém časovém úseku čtete s dětmi pohádky/ příběhy?

Tato otázka navazuje na předchozí otázku a zjišťuje časový úsek, při kterém se učitelky věnují předčítání dětem. Respondentky měly možnost výběru více odpovědí. Podle typu grafu vidíme, že něco málo přes 90 % dotazovaných čte pohádky při odpoledním odpočinku na lehárně. Téměř 80 % čte při hlavní řízené činnosti, 39 % při odpoledních činnostech a skoro 30 % učitelek čte pohádky při ranních činnostech.



Graf 7: Otázka č. 7

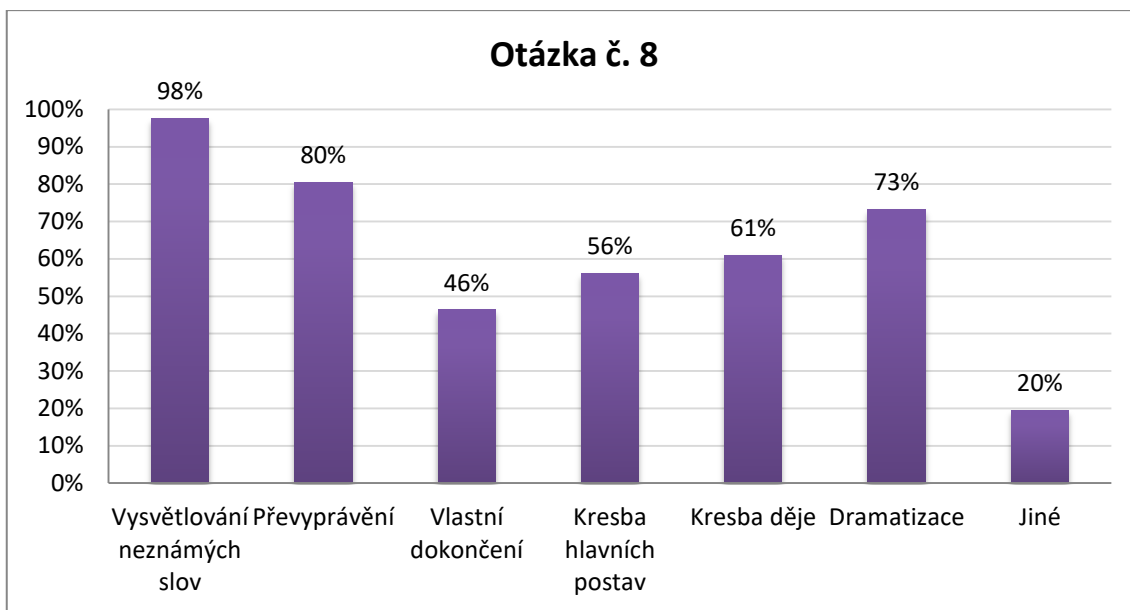
Otázka č. 8

Jaké činnosti spojené s četbou pohádky/příběhu - s dětmi děláte?

Převážná většina dotázaných respondentek nejčastěji s četbou spojuje činnosti, jako jsou vysvětlování neznámých slov, které má zastoupení 98 % a převyprávění konkrétního příběhu či pohádky, u které můžeme vidět 80 %. Na třetím místě je drammatizace se 73 %. Kresba děje má zastoupení 61 %, kresba hlavních postav 56 % a nejméně procent z možného výběru odpovědí má činnost vlastní dokončení příběhu s 46 %.

20% dotazovaných uvedlo možnost jiné, ve které zmiňují další činnosti, které ve spojitosti s četbou vykonávají. Jsou jimi například:

- poslech audio pohádky
- vyjmenování hlavních/vedlejších postav
- kladné/záporné vlastnosti hrdinů
- závěrečné ponaučení
- vytleskávání slov z příběhu
- skládání obrázků pohádky podle časové posloupnosti
- komunikativní kruh (postřehy z pohádky)
- pohádky jako námět pro výtvarné a pracovní činnosti

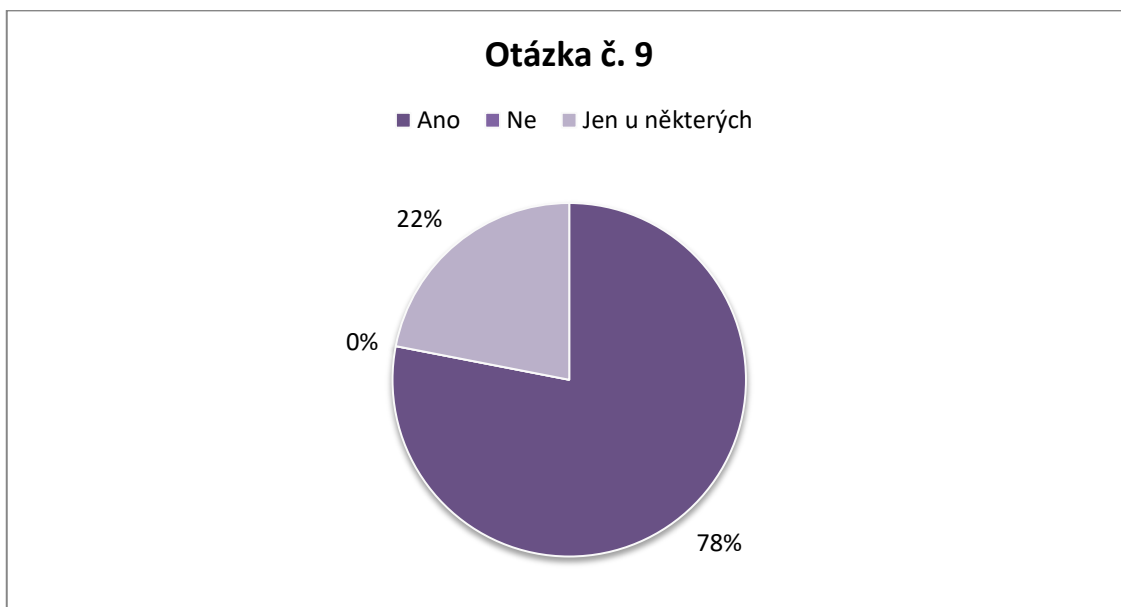


Graf 8: Otázka č. 8

Otázka č. 9

Víte, na jaké základní škole budoucí žáci zahájí svou povinnou školní docházku?

Na tuto otázku odpovědělo kladně 78%. Záporně odpovědělo 0% a zbytek respondentek (22%) odpovědělo, že to ví pouze u některých dětí.

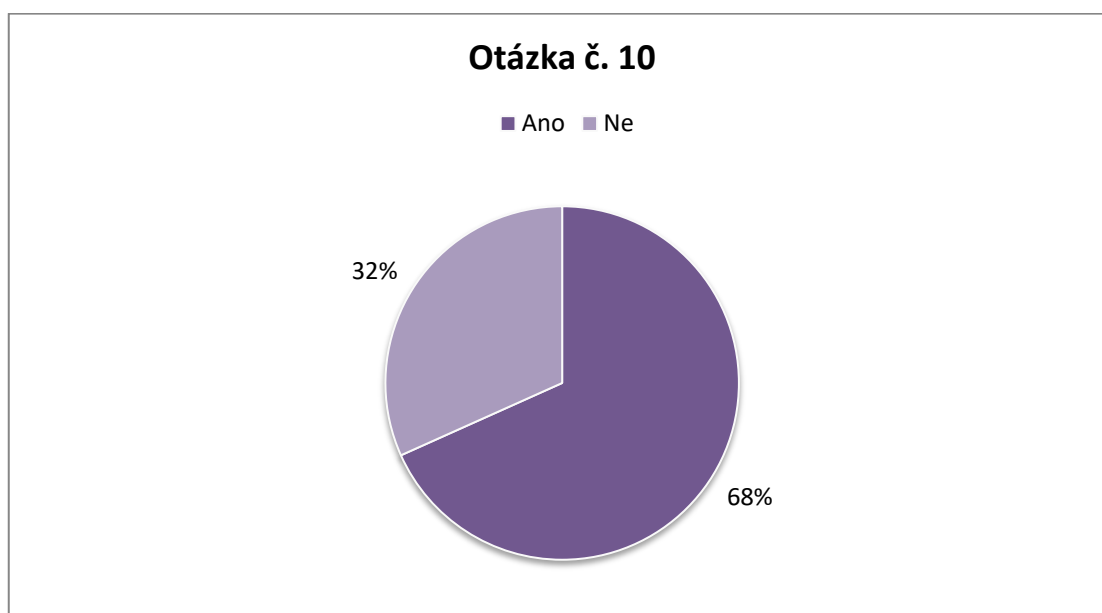


Graf 9: Otázka č. 9

Otázka č. 10

Spolupracujete s danou Základní školou?

Tato otázka navazuje na předchozí otázku, ve které jsem se dotazovaných respondentek ptala, zda ví, na jaké ZŠ budoucí žáci zahájí povinnou ŠD. Pokud na předchozí odpověď odpověděly ano, cílem otázky č. 10 bylo zjištění, zda s konkrétní ZŠ spolupracují a jak, či nikoli. Podle grafu vidíme, že 68 % učitelek s danou ZŠ spolupracuje a 32 % nespolupracuje.



Graf 10: Otázka č. 10

Nejčastěji uvedené odpovědi konkrétních příkladů spolupráce MŠ a ZŠ jsou následující:

- kroužek Školička
- návštěva 1. třídy
- společné akce (Dětský den, Pohádkový den, Sportovní den)
- vystoupení žáků pro MŠ
- vystoupení dětí z MŠ pro ZŠ
- četba školáků dětem
- společné besídky (Vánoční koncert, Mikulášská)
- navštěvování tělocvičny na ZŠ

Otázka č. 11

Spolupracujete i s jinými organizacemi?

Na tuto otázku všechny respondentky odpověděly kladně. 100 % s dalšími organizacemi spolupracuje a 0 % nespolupracuje. V následujících bodech uvádím opět nejčastější příklady spolupráce s jinými organizacemi:

- Ekocentrum Hejnice
- Krajská vědecká knihovna Liberec
- nemocnice, LDN
- magistrát
- psí útulek
- skaut
- jiné MŠ
- dopravní hřiště
- fotbalový a tenisový klub
- Pedagogicko-psychologická poradna, Speciálně vzdělávací centrum
- Městské divadlo

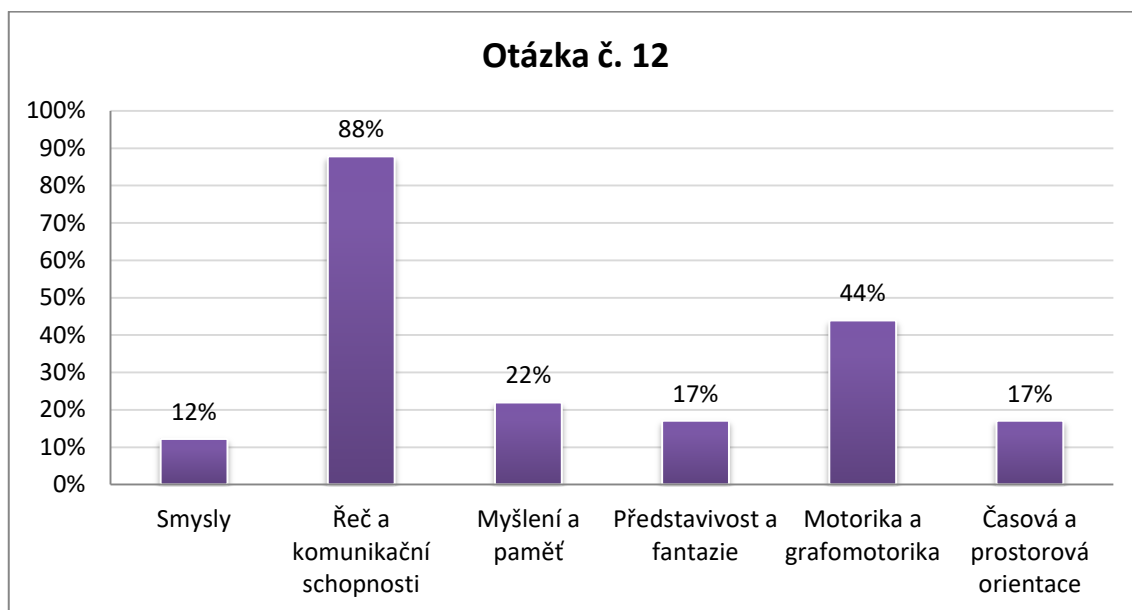
Otázka č. 12

Ve kterých oblastech pozorujete u předškolních dětí nejzásadnější problémy?

Tato otázka patří mezi stěžejní otázky celého dotazníku a zjišťuje zásadní problémy předškolních dětí. V grafu zřetelně vidíme, že oproti jiným oblastem mají předškolní děti nejzásadnější problémy v řeči a komunikačních schopnostech. Dohromady tato oblast získala 88 %. Přesně o polovinu méně procent získala další problémová oblast, kterou je motorika a grafomotorika se zastoupením 44 %. Dále pak myšlení a paměť s 22 %, představivost a fantazie spolu s časovou a prostorovou orientací 17 %. Nejlépe jsou na tom děti v oblasti smyslů, které v grafu tvoří 12% zastoupení.

Z grafu můžeme vidět, že u této otázky měly učitelky možnost zakroužkovat více odpovědí. Podrobnější popis kolik učitelek zaznamenalo počet problémových oblastí je následující. Ze 41 učitelek jich pouze 5 zaznamenalo jako problémovou oblast smysly. Nejvíce záznamů bylo u oblasti řeči a komunikačních schopností, kdy tuto oblast zakroužkovalo 36 učitelek. Dále 9 učitelek označilo myšlení a paměť, 7 učitelek

představivost a fantazii, 18 učitelek motoriku a grafomotoriku a 7 učitelek zaznamenalo časovou a prostorovou orientaci.



Graf 11: Otázka č. 12

Respondentky u vybraných oblastí uvedly konkrétní příklady často se vyskytujícího problému. Problémové oblasti jsou sepsány v následujících bodech. Výčet začíná od nejproblémovějších oblastí po méně problémové.

- **Řeč a komunikační schopnost:** špatná výslovnost, malá slovní zásoba (nejčastěji dyslálie), nízká komunikace v rodinách.
- **Motorika a grafomotorika:** špatné držení tužky, tvrdá kresba, tlak na tužku, křečovitý úchop, neuvolněný ramenní kloub a zápěstí.
- **Myšlení a paměť:** neschopnost pochopit zadání, nutnost častého opakování pro zapamatování básniček a písniček.
- **Představivost a fantazie:** neschopnost vymyslet konec příběhu a předvést pantomimu.
- **Časová a prostorová orientace:** pletení časových údajů (dopoledne, odpoledne, včera, dnes, zítra), problém nevyhraněné a zkřížené laterality, pletení pojmů vpravo, vlevo.
- **Smysly:** sluch - problémy s rytmem, zrak – čím dál více dětí nosí okluzor.

Otázka č. 13

Jakým způsobem a jak často rozvíjíte u dětí sluchové dovednosti?

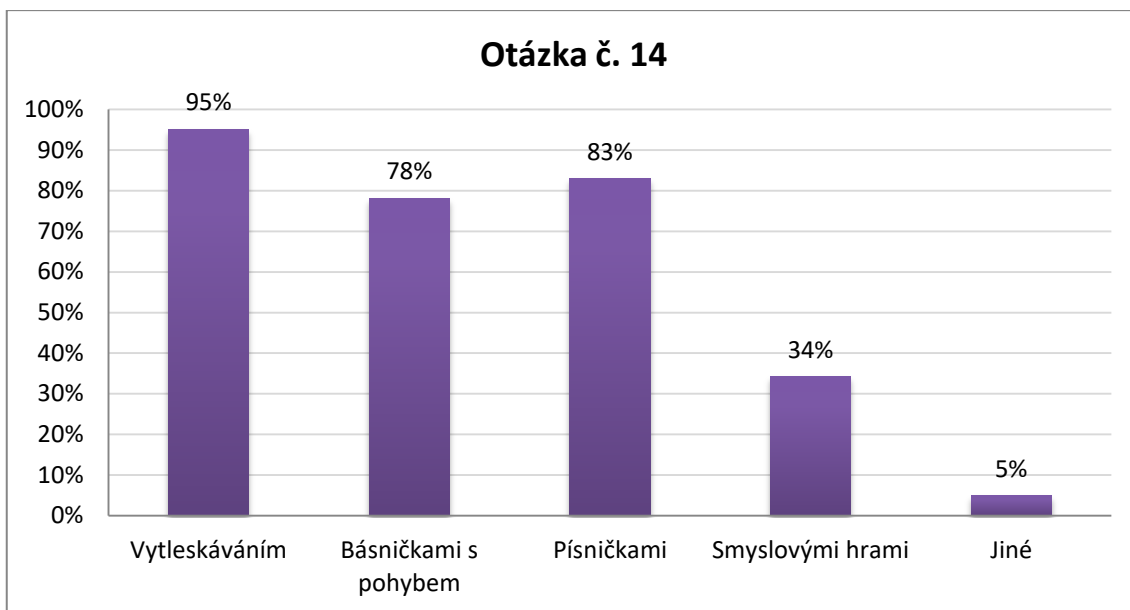
Tato otázka patří mezi otevřené otázky. Většina učitelek se shodlo na tom, že sluchové dovednosti u dětí rozvíjejí každý den, ať už jde pouze o básničky nebo písničky. Pouze jedna učitelka uvedla, že sluchové dovednosti rozvíjí přibližně jednou až dvakrát týdně. Výčet nejčastěji uvedených aktivit činností je následující:

- vytleskávání
- rytmizace
- práce s hudebními nástroji
- písničky, básničky
- říkadla, rýmování slov
- sluchové hry (Sluchové pexeso, rozlišování zvuků, hudební hádanky, Tichá pošta)
- fonační cvičení
- poslech vážné hudby, moderních písní
- pohybové hry – reakce na signál

Otázka č. 14

Jakým způsobem nejčastěji rozvíjíte rytmus a sluchovou paměť?

Z grafu můžeme jasně vidět, že nejčastěji je rytmus a sluchová paměť rozvíjena vytleskáváním (95 %), dále písničkami (83 %) a básničkami s pohybem (78 %). Mezi nejméně zvolené činnosti patří smyslové hry (34 %). Jen několik respondentek (5 %) vybralo kolonku jiné, ve které uvedly další činnosti, kterými jsou například: rýmování slov, Tichá pošta, pohybové hry, rozeznávání zvuků apod.

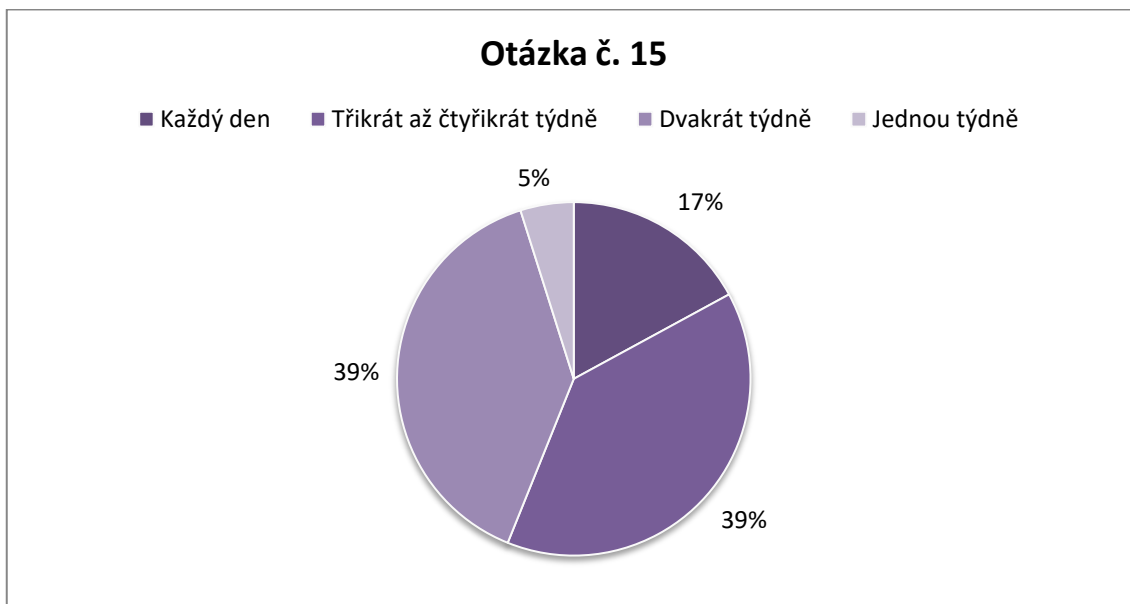


Graf 12: Otázka č. 14

Otázka č. 15

Jak často do programu zahrnujete procvičování sluchové analýzy a syntézy?

17 % respondentek odpovědělo, že s dětmi analýzu a syntézu procvičují každý den, 39 % ji s dětmi procvičuje třikrát až čtyřikrát týdně, dalších 39 % ji procvičuje pouze dvakrát týdně a 5 % ji procvičuje jednou týdně.



Graf 13: Otázka č. 15

Následuje několik otázek, zaměřujících se na konkrétní činnosti, kterými učitelky rozvíjejí jednotlivé oblasti rozvoje dětí. Tyto otázky jsou otevřené a spolu s 12 otázkou patří mezi stěžejní otázky celého dotazníku.

Otázka č. 16

Jakým způsobem a jak často rozvíjíte zrakové dovednosti?

Respondentky podle nejčastějších odpovědí zrakové dovednosti rozvíjejí každý den a to nejčastěji popisem obrázků, hledáním předmětů, pracovními listy zaměřenými na zrakovou analýzu, rozlišováním tvarů, barev nebo zrakovými hrami (například pexeso).

Otázka č. 17

Jakým způsobem a jak často rozvíjíte u dětí výslovnost a slovní zásobu?

Odpovědi na otázku bylo, že učitelky rozvíjejí tuto oblast každodenně. Co se týká činností, nejčastěji se objevovaly: četba knih, komunikativní kruhy, vyprávění, převyprávění příběhu, básničky, písničky, ale také logopedické hry a gymnastika mluvidel.

Otázka č. 18

Jakým způsobem a jak často rozvíjíte myšlení a paměť?

V jedné z odpovědí na výše položenou otázku jsme zjistily, že myšlení a paměť spolu s řečí a grafomotorikou spadají pod nejproblémovější oblasti u předškolních dětí. Učitelky podle odpovědí oblast myšlení a paměti rozvíjejí například logickými a deskovými hrami, hlavolamy a hádankami, hledáním rozdílů, pracovními listy, aktivitami rozvíjející předmatematické dovednosti (více, méně, stejně, počítání do deseti), opakováním známých písniček a básniček, řešením přirozeně problémových situací apod. Jedná se o každodenní střídání a opakování činností.

Otázka č. 19

Jakým způsobem a jak často rozvíjíte představivost a fantazii?

Mezi nejčastější odpovědi jsem zařadila dramatizaci, vymyšlení vlastního příběhu nebo dokončení pohádky, pantomima (hra Na kouzelníka), konstruktivní hry s legem a kostkami, popis postav z pohádky apod. Téměř všechny respondenty se shodly na tom, že tyto činnosti s dětmi vykonávají v průběhu každého dne.

Otázka č. 20

Jakým způsobem procvičujete hrubou motoriku?

K této otázce dotazované respondentky psaly následující aktivity: každodenní krátká cvičení, kterým předchází rušná část a jednou až dvakrát týdně velké cvičení na protažení celého těla. Dále každodenní procházky, pohybové aktivity v terénu a na hřišti, skákání na trampolíně, skákání přes švihadla, míčové hry, jednou týdně taneční kroužky apod.

Otázka č. 21

Jakým způsobem a jak často procvičujete jemnou motoriku a grafomotoriku?

Na tuto otázku jsem dostala k dispozici mnoho návrhů a činností, které učitelky v MŠ s dětmi dělají. Jedná se o činnosti, které stejně jako předchozí uvedené činnosti znám, a sama je s dětmi v MŠ dělám. Nejčastěji respondentky uváděly: navlékání korálků, modelování, stříhání, trhání, lepení a muchlání papírů, zapínání knoflíků apod. Grafomotoriku s dětmi procvičují různými grafomotorickými cviky, pracovními listy, dělají s nimi uvolňovací cviky ramenního kloubu, zápěstí a různá prstová cvičení. Děti si také každodenně kreslí. Ve spojitosti s grafomotorikou se pomalu objevuje využití interaktivní tabule.

Otázka č. 22

Jaké aktivity používáte při procvičování prostorové a časové orientace?

Pro rozvoj prostorové a časové orientace dotazované respondentky nejčastěji vypisovaly aktivity, kterými jsou například: hra Na detektiva (najdi ztracenou věc v prostoru), umístování předmětů do prostoru dle instrukcí (procvičení pojmů nad, pod, vedle, za, před, uprostřed), hry na opakování dnů v týdnu a měsíců v roce, sluchová hra Ptáčku, jak zpíváš?, hra Na slepou bábu, překonávání překážek v prostoru apod.

Otázka č. 23

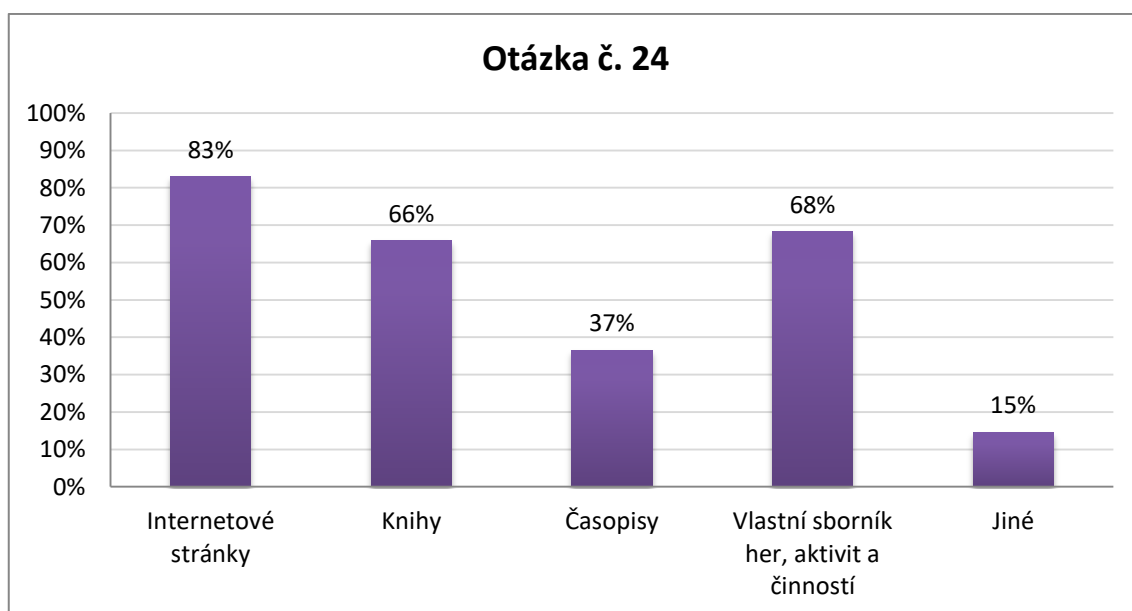
Jaké didaktické pomůcky nejčastěji používáte?

Učitelky nejčastěji používají didaktické pomůcky, kterými jsou pracovní listy, hmatové předměty nebo stavebnice. Nejvíce využívanou pomůckou je ale **obrázkový materiál**. Stalo se velmi zřídka, aby tuto každodenní pomůcku někdo neuvědl.

Otázka č. 24

Z jakých materiálů nejčastěji čerpáte pro Vaši každodenní práci s dětmi?

Cílem poslední otázky v dotazníku bylo zjistit zdroj čerpání informací pro každodenní práci s dětmi. Na prvním místě učitelky čerpají z internetových stránek (83 %). Další nejčastější odpovědí byl vlastní sborník her, aktivit a činností (68 %), na třetím místě se umístily knihy (66 %), pak časopisy (37 %) a nejméně volenou odpovědí (15 %) je odpověď jiné, kde dále rozepisují, že nápady sbírají také na školeních, vzdělávacích kurzech, seminářích, nebo z pracovních sešitů. Mladší respondentky uvedly, že rady nebo nápady čerpají od starších zkušených pedagogů.



Graf 14: Otázka č. 24

Výzkumné otázky jsou vyhodnoceny v následující závěrečné kapitole v posledním odstavci.

7 Závěr

Závěrem mohu říci, že cíl celé bakalářské práce, který jsem si stanovila na počátku, byl naplněn. Na základě poznatků získaných v oblasti předčtenářských dovedností, jsem vytvořila didaktický materiál, který podporuje rozvoj těchto dovedností. Dále jsem posoudila úroveň předčtenářské gramotnosti dětí v MŠ s následným porovnáním vývoje těchto dovedností na počátku školní docházky. Z pozorování v MŠ a poté na ZŠ mi vyplynuly důležité poznatky, na které bych měla děti v MŠ před zahájením povinné ŠD připravit. Uvědomila jsem si, že pro rozvoj předčtenářských dovedností jsou všechny oblasti důležité. Nikoli pouze některé (jako například komunikační dovednosti nebo sluch a zrak, přestože jsou tyto dvě oblasti pro prvopočáteční čtení klíčové). To ale neznamená, že ostatní oblasti jsou méně důležité. Naopak, všechny spolu vzájemně souvisí. Jedna druhou nejen doplňuje, ale také ovlivňuje. U dětí je dobré přirozeně a nenásilně podporovat a rozvíjet všechny oblasti rozvoje každý den. Ať už při různých aktivitách a činnostech, nebo při každodenních přirozených situacích. Velmi důležitým aspektem pro přirozený vývoj jednotlivých složek je podnětné prostředí, které bychom měly dětem poskytovat. Děti potřebují, abychom se jim více věnovaly a trávily s nimi čas! Samozřejmě je ale také důležité, nechat jim prostor pro volnou hru, při které se učí komunikovat se svými vrstevníky, řešit problémové situace, navazovat přátelství apod. Jako budoucí učitelka v MŠ jsem si dále uvědomila, jak je pro učitelku důležitá a zásadní spolupráce se ZŠ. Je dobré vědět, na jaké škole většina dětí zahájí povinnou ŠD, jaké má ZŠ zaměření, jakými metodami se na dané škole učí například číst apod. Pokud tyto informace budu jako učitelka znát a pokud budu v rámci MŠ s danou ZŠ spolupracovat, můžeme tím dětem v leccem jejich přechod na ZŠ usnadnit.

Můj hlavní cíl, kterým bylo vytvoření didaktického materiálu, jsem dále podpořila dotazníkem. Jeho prostřednictvím jsem zjišťovala nejen oblasti, ve kterých mají děti nejzásadnější problémy, ale především jsem ověřovala, jakým způsobem učitelky v MŠ konkrétně rozvíjejí předčtenářskou gramotnost a jakým způsobem s dětmi pracují. Po vyhodnocení dotazníků mi vyplynuly nejen oblasti, ve kterých mají děti nejzásadnější problémy, ale také konkrétní činnosti, které učitelky s dětmi vykonávají. Problémové oblasti, které jsem vyzorovala v MŠ a na ZŠ jsou v některých oblastech shodné s problémovými oblastmi, které vyplynuly z dotazníku. Jak při pozorování v MŠ

a na ZŠ tak u dotazníků bylo zjištěno, že nejzásadnější problémy mají děti v oblasti řeči a komunikačních schopností a nejméně problémů mají děti v oblasti smyslů.

Prostřednictvím dotazníku jsem dále zjistila, jak často, jakým způsobem, jakými činnostmi a za pomoci jakého didaktického materiálu učitelky jednotlivé oblasti v MŠ rozvíjejí. Učitelky uváděly různé hry a aktivity, které jsou všeobecně známé. Například Tichá pošta, Slepá bába, Sluchové pexeso, Obrázkové pexeso, vytleskávání slov, manipulace s hudebními nástroji, hledání rozdílů, převyprávění pohádky vlastními slovy, předčítání pohádek nebo básničky a písničky. Dále říkadla, hádanky, dramatizace, pantomima, konstruktivní hry s legem a kostkami, navlékání korálků, modelování, stříhání, práce s papírem, grafomotorické pracovní listy a cviky na uvolnění ramenního kloubu a zápěstí, pohybové hry v prostoru, v terénu a na školní zahradě, hra Na detektiva, Ptáčku jak zpíváš? apod. Mnohokrát se na otázku ohledně nejčastějšího využití didaktického materiálu nacházely odpovědi jako obrázkový materiál, pracovní listy, hmatové předměty nebo stavebnice. Různé aktivity, hry a činnosti učitelky nejčastěji čerpají z internetových stránek, nebo z vlastního vytvořeného sborníku her, který v průběhu let rozšiřují.

Dotazník mi také poskytl odpovědi na výzkumné otázky, které jsem si v průběhu práce položila. Prvním předpokladem bylo, že děti mají nejzásadnější problémy v oblasti řečových a komunikačních dovedností. Tento předpoklad se potvrdil. Ve spojitosti s tím se splnil také druhý předpoklad, že činnosti, na které se učitelky v MŠ nejvíce zaměřují, se vztahují k rozvoji jazykových a řečových dovedností. Ať už se jedná o rozvoj jakékoli oblasti, činnost nebo hru, téměř vždy zahrnuje komunikaci, vyjadřování vlastních myšlenek nebo rozvíjení slovní zásoby.

8 Seznam použitých zdrojů

- BÄCKER-BRAUN, K., 2014. *Rozvoj inteligence u dětí od 3 do 6 let*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4798-9.
- ČERNÁ, O., 2014. *Čtení není žádná nuda. Náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0720-7.
- DOLEŽALOVÁ, J., 2005. *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80 7041-115-5.
- DOLEŽALOVÁ, E., 2005. *Hry pro rodiče s dětmi: hry pro rozvoj komunikace, aktivity zaměřené na rozvoj dítěte předškolního věku, příprava na vstup do školy*. 1.vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-0991-0.
- FONTANA, D., 2010. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-725-1.
- HAVEL, J., NAJVAROVÁ, V. a kol., 2011. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5714-2.
- KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1110-2.
- KOCUROVÁ, M. a kol., 2012. *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978- 80-7290-578-2.
- KUCHARSKÁ, A., 2014. *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-784-7.
- KUCHARSKÁ, A., SEIDLOVÁ-MÁLKOVÁ, G., 2012. *Čtenářská gramotnost – předpoklady rozvoje, počáteční gramotnost*. Pedagogika online [online], roč. 61, č. 1-2 [vid. 11. 4. 2016]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=659&lang=cs>
- KUTÁLKOVÁ, D., 2001. *Budu správně mluvit, chodíme na logopedii*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3687-7.
- KUTÁLKOVÁ, D., 2010. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-3080-6.

- KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R. a kol., 1998. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-86039 – 55 - 2.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- MERTIN, V., 2010. Podpora a rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku. In: MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.), 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MŠMT., 2017. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: (úplné znění k 1. září 2017)* [online]. Praha: VÚP [cit. 2017-05-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39792/>
- NAJVAROVÁ, V., 2008. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Disertační práce [online]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta [vid. 30. 5. 2017]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/14647/pedf_d/
- OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V., 2011. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-703-9.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A., 2007. *Mařenko, řekni Ř: aby to dětem dobře mluvilo*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2353-2.
- POSPÍŠILOVÁ, Z., 2007. *Hrajeme si s básničkou*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1709-8.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E., 2001. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
- PRŮCHA, J., KOŤÁTKOVÁ, S., 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
- RABUŠICOVÁ, M., 2002. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. ISBN 80-210-2858-0.
- SUCHÁNKOVÁ, E., 2014. *Hra a její využití v praxi v předškolním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0698-9.
- SYSLOVÁ, Z., 2010. *Podpora zdraví v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání*. Škola a zdraví 21 [online]. Výchova ke zdraví:

mezinárodní zkušenosti [vid. 5. 6. 2017]. Dostupné z:

<http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/36/36/texty/cze/syslova.pdf>

- TOMÁŠKOVÁ, I., 2015. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-2620790-0.
- ZELINKOVÁ, O., 2008. *Dyslexie v předškolním věku?*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-321-5.

9 Seznam příloh

- Příloha A
- Příloha B

Příloha A

Didaktický materiál podporující předčtenářské dovednosti dětí v MŠ

SMYSLY (SLUCH)

Nejvíce kamarádů

- **Věk dětí:** 6+
- **Časová dotace:** 5 minut
- **Prostředí:** herna
- **Očekávaný výstup z RVP PV:** dítě bude rozvíjet sluchové vnímání, procvičovat sluhovou analýzu a syntézu
- **Klíčová kompetence:** k učení, komunikativní
- **Pomůcky:** žádné
- **Motivace:** „*Děti, máte kamarády? Co spolu společně děláte? Setkáváte se? Hrajete si spolu? Představte si děti, my tady máme věty, ve kterých se také sešli kamarádi. Jsou to hlásky. Poznáte, slova, na kterou hlásku začínají všechna slova ve větě?*“
- **Průběh aktivity:** dítě poslouchá věty, které pomalu a zřetelně učitelka vyslovuje. Dítě se snaží poznat, kterých hlásek ve větě slyší nejvíce. Šikovné děti mohou následně zkusit vymyslet několik slov začínající na stejné písmeno (Doležalová 2005, s. 57).

Příklad vět

- Dana donesla drahé dukáty (D)
- Pepíček prosí paní pekařku (P)
- Uršula uklouzla uprostřed ulice (U)
- Moje milá micka měla mnoho mléka (M)
- Štěpánka šije šaškovi šaty (Š)
- Teta trhá tulipány (T)
- Venku vál velký vítr (V)

Na mimozemšťany

- **Věk dětí:** 5+
- **Časová dotace:** 5 minut
- **Prostředí:** herna
- **Očekávaný výstup z RVP PV:** dítě si procvičí sluhovou syntézu a správné, zřetelné vyslovování hlásek
- **Klíčová kompetence:** k učení, komunikativní

- **Pomůcky:** žádné
- **Motivace:** „*Děti, představte si, že na naši planetu Zemi přiletěl návštěvník z cizí planety. Co myslíte, co je to za návštěvníka? Děti, je to mimozemšťan! Ale neumí moc dobře česky, a proto bude slova pomalu hláskovat, aby se nespletl. Poslechneme si, jaká slovíčka už umí? Pozorně poslouchajte, abyste mi pak ty, které bude mimozemšťan říkat, mohly přeložit.*“
- **Průběh aktivity:** učitelka se vžije do role mimozemšťana, který se na děti snaží mluvit česky. Dítě se jako překladatel snaží ze slyšených hlásek složit celé slovo. Když dítě dané slovo složit neumí, mimozemšťan své sdělení opakuje znovu, pomalu a zřetelněji. Začínáme krátkými jednoslabičnými a dvouslabičnými slovy. Poté můžeme postupně zařadit složitější slova. Pro šikovné děti je prostor vyzkoušet si roli mimozemšťana. (Doležalová 2005, s. 57, 58).

Příklad řeči mimozemšťana

- K – O – S (kos)
- N – O – S (nos)
- M – Á – M – A (máma)
- T – R – Á – V – A (tráva)
- K – U – K – L – A (kukla)
- M – O – T – Ý – L (motýl)
- M – R – A – V – E – N – E – C (mravenec)
- S – L – U – N – C – E (slunce)

Tichá pošta

- **Věk dětí:** 5+
- **Časová dotace:** 5 minut
- **Prostředí:** herna
- **Očekávaný výstup z RVP PV:** dítě si procvičí sluchovou paměť
- **Klíčová kompetence:** k učení, komunikativní
- **Pomůcky:** žádné
- **Motivace:** „*Děti, dneska si vyzkoušíme, jestli umíme šeptat (mluvit potichu). Zahrajeme si na detektivy, kteří posílají tajné zprávy.*“
- **Postup aktivity:** děti sedí nebo stojí v řadě za sebou. Učitelka poslednímu dítěti pošeptá jedno slovo, které dítě potichu pošeptá dítěti před sebou. Pokud dítě před ním slovo špatně slyší, ten kdo jej posílá, mu ho může pošeptat znovu. Takto si děti postupně posílají slova, dokud to nedojde k prvnímu dítěti v řadě. To pak slovo vysloví

nahlas. Zjistíme, zda jsme heslo na začátek řady poslali všichni správně nebo zkomoleně. Postupně přidáváme více slov.

Sluchové pexeso

- **Věk dětí:** 4+
- **Časová dotace:** 10 minut
- **Prostředí:** herna
- **Očekávaný výstup z RVP PV:** dítě si procvičí sluchovou paměť, bude hledat páry krabiček, které znějí vždy stejně
- **Klíčová kompetence:** k učení, komunikativní
- **Pomůcky:** didaktická pomůcka - malé uzavřené krabičky stejné velikosti, rýže, písek, korálky, hrách, malé kamínky, čočka, strouhanka.
- **Motivace:** „*Děti, zkuste najít dvě krabičky, které budou znít stejně, když s nimi zatřesete?*“
- **Průběh aktivity:** učitelka naplní krabičky různými materiály. Děti se pak budou snažit uhodnout, které krabičky znějí nebo neznějí stejně.

Hrátky s rytmem

- **Věk dětí:** 5 +
- **Časová dotace:** 5-10 minut
- **Prostředí:** herna
- **Očekávaný výstup z RVP PV:** dítě bude pomoci tleskání, pleskání a dupání opakovat rytmus
- **Klíčová kompetence:** k učení, komunikativní
- **Pomůcky:** žádné
- **Motivace:** metronom - učitelka dětem ukáže, jak a k čemu slouží metronom
- **Průběh aktivity:** učitelka tleská, pleská a dupe do rytmu se slovním doprovodem. Učitelka mluví zřetelně a nahlas. Děti po učitelce opakují nejen rytmus, ale také věty. Začínáme od nejjednoduššího k nejtěžšímu.

Příklady tleskání

- | | |
|------------------------|-------|
| – připravíme ručičky | Π Π Π |
| – namotám klubko | Π |
| – jdu plést svetříček | Π |
| – dám na něj knoflíček | Π Π |
| – nasadím ponožky | Π Π |
| – zapneme si pásek | Π Π |

– to nám to ale sluší | π π π π

Příklady pleskání

– Žába kváká kvaky kvaky π π π π π

– Ježek mlaská mlask mlask π π | |

– Včelka je vždy pilná π π | |

– Žížalka má ráda déšť π π π |

– Bzum Bzum Bzučí komár | | π π

– Klíště je nebezpečné π | π π

– Vážka vznáší se | | π |

– Ptáček létá | | |

– Žížala, déšť ráda | π | π

Příklady dupání

– Jde k nám obr | | | |

– Dupe nám tu tlustý hroch π π π |

– Dupu jako malý ježek π π π π π

– Udusáme hlínu π π | |

– Roste nám kytička π | π |

– Jen na ni nedupej | π π |

– Nádherně vykvete | π | π

SMYSLY (ZRAK)

Na detektiva

- **Věk dětí:** 4+
- **Časová dotace:** 5-10 minut
- **Prostředí:** herna, zahrada
- **Očekávaný výstup z RVP PV:** dítě si procvičí zrakovou analýzu a bude rozvíjet soustředěnost a pozornost
- **Klíčová kompetence:** k učení, řešení problémů
- **Pomůcky:** dvojice obrázků s drobnými rozdíly z časopisů a knih pro děti
- **Motivace:** Děti se promění v detektiva, motivujeme krátkým příběhem o ztrátě obrázků (vysvětlíme dětem, že detektivem se může stát člověk, který je dostatečně trpělivý a vnímavý, protože při pátrání po ztracené věci může i drobná maličkost přispět k odhalení pachatele).
- **Průběh aktivity:** učitelka nakreslí nebo vytiskne vždy dvojice obrázků, které jsou na první pohled stejné. Děti je hledají a porovnávají, zda jsou nebo nejsou stejné (Doležalová 2005, s. 60).

Na barvy

- **Věk dětí:** 4+
- **Časová dotace:** 5 minut
- **Prostředí:** herna
- **Očekávaný výstup z RVP PV:** dítě si procvičí zrakovou analýzu a dále bude rozvíjet a prostorovou orientaci a rychlost
- **Klíčová kompetence:** k učení, k řešení problémů
- **Pomůcky:** pytlíček, barevné korálky
- **Motivace:** barevné korálky
- **Průběh aktivity:** po prostoru rozmístíme různě barevné předměty. Dítě si vytáhne z pytlíčku barevný korálek, nikomu ho neukazuje (ani se na něho nesmí podívat on sám). Učitelka vysloví barvu, dítě se nyní může podívat, jaký drží korálek. Pokud má kulička stejnou barvu, jakou vyslovila učitelka, vyběhne a bude se v určitém čase snažit donést všechny předměty vyslovené barvy (Doležalová 2005, s. 65).

Barevná písnička

- **Věk dětí:** 5+
- **Časová dotace:** 10 minut
- **Prostředí:** herna

- **Očekávaný výstup z RVP PV:** dítě srovná předměty za sebou podle zvukové stopy
- **Klíčová kompetence:** k učení, k řešení problémů, komunikativní,
- **Pomůcky:** barevné pastelky (nebo předměty mající tyto barvy: bílá, červená, modrá, žlutá, zelená), zabalené pastelky v průhledném pouzdru, plyšový krteček, plyšové sluníčko, kniha o krtečkovi), **Písnička** Pastelky (text a hudba: Marie Kružiková)
- **Motivace:** „*Děti, my si dneska zazpíváme moc hezkou písničku, ale představte si, někdo nám schoval zvířátka a předměty, o kterých se v písničce zpívá, a oni by pak v té písničce chyběly! Pomůžete mi je najít?*“
- **Průběh aktivity:** děti po místnosti hledají předměty, které jsou označeny značkou. Po nalezení předmětů je dají před sebe. Učitelka začne zívát písničku (bez doprovodu) a děti se snaží srovnat nalezené předměty podle toho, v jakém pořadí se o nich v písničce zpívá. Učitelka písničku může dětem zazpívat ještě několikrát, děti se k ní postupně přidávají.

PASTELKY Text a hudba:
Marie Kružiková

C G C G C

Bílá, červená, modrá, žlutá, zelená.

F G C G C

Barvičky už umíme, pastelkama kreslíme.

C G C G C

Hop, hop, kopeček, vyleze z něj krteček,

F G C G C

Sluníčko a zahrádku - nakreslíme pohádku!



Přiřazování obrázků

- **Věk dětí:** 5+
- **Časová dotace:** 10 minut
- **Prostředí:** herna
- **Očekávaný výstup z RVP PV:** dítě přiřadí věc na obrázku k náležejícímu místu
- **Klíčová kompetence:** k učení, k řešení problémů, komunikativní
- **Pomůcky:** 4 čtvrtky A4 (na každé z nich bude namalováno jiné pozadí: silnice, koleje, vzduch, voda), kartičky s obrázky dopravních prostředků
- **Motivace:** úryvek z pohádky *Krtek a město* (konkrétní část: jak se místo lesů postavily domy a budovy a začala tam jezdit auta). „*Děti celý týden si povídáme o dopravních prostředcích. Zkusíme si dneska společně srovnat obrázky podle toho, kam patří a po čem dopravní prostředek jezdí.*“
- **Průběh aktivity:** děti před sebe dostanou kartičky s obrázky dopravních prostředků, které rozřazují do skupin podle toho, zda se jedná o vodní, silniční, železniční nebo vzdušné prostředky. (Přiřazená slova si poté můžeme společně s dětmi vytleskat a určit počet slabik ve slově. Následně si děti mohou nakreslit svůj vlastní dopravní prostředek).

Které díly obrázků patří k sobě?

- **Věk dětí:** 4+
- **Časová dotace:** 10 minut
- **Prostředí:** herna, u stolečků
- **Očekávaný výstup z RVP PV:** dítě složí obrázky známé pohádky, procvičí si zřetelovou analýzu a syntézu, bude rozvíjet slovní zásobu.
- **Klíčová kompetence:** k učení, k řešení problémů, komunikativní
- **Pomůcky:** nastříhané obrázky
- **Motivace:** návazná činnost na předčítání z knihy na pokračování (*Lískulka*). „*Děti, vzpomenete si, co Lískulka před chvílí prožila za dobrodružství? My si o tom nyní složíme obrázek, a pak mi povíte, co na obrázku vidíte.*“
- **Průběh aktivity:** učitelka promíchá rozstříhané obrázky. Děti se snaží jednotlivé dílky vyhledat a složit z nich jednotlivé obrázky. U menších dětí začínáme s menším počtem půlených obrázků a s velkými rozdíly. U větších dětí postupně obrázky přidáváme a obrázky dělíme na více částí (Tomášková 2015, s. 51).

ŘEČ A KOMUNIKACE

Oživé fotky

- **Věk dětí:** 6+
- **Časová dotace:** 5-10 minut
- **Prostředí:** herna
- **Očekávaný výstup z RVP PV:** dítě bude rozvíjet komunikaci, slovní zásobu a bude vyjadřovat vlastní myšlenky a nápady.
- **Klíčová kompetence:** k učení, komunikativní, sociální a personální
- **Pomůcky:** fotografie v časopisech nebo novinách, reklamní plakáty, letáky
- **Motivace:** motivací budou fotografie, nebo různé reklamní plakáty a letáky.
- **Průběh aktivity:** učitelka dítěti předloží fotografii a dítě si vymyslí příběh o situaci nebo lidech na předložené fotografii. Učitelka může dítěti pomoci nápovědnými otázkami. Například kdo jsou ti lidé na fotografii, co dělají, co mají rádi, o čem si povídají apod. (Doležalová 2005, s. 35).

Kde se vzalo, tu se vzalo

- **Věk dětí:** 4+
- **Časová dotace:** 10 minut
- **Prostředí:** herna, zahrada, vycházka
- **Očekávaný výstup z RVP PV:** dítě bude aktivně rozvíjet slovní zásobu
- **Klíčová kompetence:** k učení, komunikativní
- **Pomůcky:** věci v blízkém okolí, knihy a encyklopedie
- **Motivace:** *Děti, jak většinou začínají pohádky? Bylo, nebylo, nebo kde se vzalo, tu se vzalo, bylo jedno království..., a tak dále. Pozorně se rozhlédněte kolem sebe. Vidíte všude mnoho předmětů a nejrůznějších věcí? A víte, kde se tady všechny ty věci vzaly? My si dneska zahrajeme hru, která se jmenuje, kde se vzalo, tu se vzalo.*
- **Průběh aktivity:** učitelka vybere libovolný předmět, a položí dětem otázku: „*kde se to tu vzalo?*“ Děti budou postupně samy vybírat objekty a ptát se učitelky, například: „*kde se vzala pastelka?*“. Paní učitelka popíše způsob, jak pastelka vznikla (od růstu stromů, přes zpracování dřeva a výrobu, až po nákup v papírnictví a přinesení pastelky domů do dětského pokoje). Jestliže dítě zná odpovědi na některé otázky, učitelka by ho měla nechat, aby odpovědělo samo. Učitelka pomáhá pouze ve chvíli, kdy nebude vědět, jak má pokračovat. Dále by učitelka měla mluvit stručně a srozumitelně. (Na složité otázky učitelka může odpověď hledat v odborných encyklopediích). Pro lepší porozumění a představu dětí o vzniku věcí, vynálezech a pracovních postupech může využít doprovodné ilustrace z knih (Doležalová 2005, s. 83).

Na ozvěnu

- **Věk dětí:** 6+
- **Časová dotace:** 5 minut
- **Prostředí:** herna
- **Očekávaný výstup z RVP PV:** dítě dokončí slovo začínající pouze na určitou slabiku. Tímto bude rozvíjet slovní zásobu a sluchovou paměť
- **Klíčová kompetence:** k učení, komunikativní
- **Pomůcky:** žádné
- **Motivace:** učitelka se dětí zeptá, co je to ozvěna. Šikovné děti to mohou předvést. Učitelka může chvíli dělat zvuky, které po ní děti opakuji (jako ozvěna). Poté naváže na hru Na ozvěnu.
- **Průběh aktivity:** učitelka vysloví slabiku, dítě ji zopakuje a poté řekne první slovo, které ho napadne. Podmínkou je, že slovo musí začínat na vyslovenou slabiku. Například: MÁ - máma, TÁ – táta, TE - televize, PO - polička, KA - kapesník, ČE - červená, ZE – zeměkoule apod. (Doležalová 2005, s. 16).

Nesmyslná slova

- **Věk dětí:** 6+
- **Časová dotace:** 5 minut
- **Prostředí:** herna
- **Očekávaný výstup z RVP PV:** dítě rozezná smysluplná slovo od nesmyslných slov, bude rozvíjet slovní zásobu a sluchové vnímání
- **Klíčová kompetence:** k učení, k řešení problémů, komunikativní
- **Pomůcky:** žádné
- **Motivace:** Maňásek: „*Děti, já má sebou dnes v MŠ malého kamaráda, který tu dnes s námi bude celý den! Ale ještě pořádně neumí naši řeč a plete některá slova. Schválně zkuste dávat chvíli pozor, a zkuste rozeznat slova, kterým rozumíme od slov, která nic neznamenají a nemají žádný význam.*“
- **Průběh aktivity:** učitelka prostřednictvím maňáska říká dětem různá slova. Některá dávají smysl, jiná ne (například: bublina, blublubinla, dárek, drkek, židle, žodle, papírek, prospírek apod.). Děti se snaží rozeznat smyslná slova od nesmyslných (Tomášková 2015, s. 104).

Jede, jede Autíčko...

- **Věk dětí:** 5+
- **Časová dotace:** 5 minut

- **Prostředí:** herna
- **Očekávaný výstup z RVP PV:** dítě dokáže vymyslet slovo, začínající na konkrétní písmeno
- **Klíčová kompetence:** k učení, komunikativní
- **Pomůcky:** žádné
- **Motivace:** Autíčko: „*Děti, já mám u sebe krásné autíčko. Víte co tohle autíčko vozí? Písmenka! Ke komu autíčko přijede, ten zkusí vymyslet co nejvíce slov na písmenko, které vyslovím.*“
- **Průběh aktivity:** děti sedí v kruhu, učitelka jim posílá autíčko a u toho říká krátkou větu: „*Jede, jede autíčko, veze, veze slovíčko, na písmenko...A*“. V tu chvíli se děti snaží vymyslet co nejvíce slov na písmenko A. Učitelka písmenka postupně mění.

MYŠLENÍ A PAMĚŤ

Kimova hra

- **Věk dětí:** 6+
- **Časová dotace:** 10 minut
- **Prostředí:** herna
- **Očekávaný výstup z RVP PV:** dítě si zapamatuje 5-10 věcí, které následně vyjmenuje. Dále bude rozvíjet zrakovou percepci
- **Klíčová kompetence:** k učení, k řešení problémů, komunikativní
- **Pomůcky:** hračky, běžně používané v domácnosti, ve školce, které umí děti pojmenovat
- **Motivace:** plyšový slon (protože slon má dobrou paměť): *„Děti, zkuste si zapamatovat co nejvíce slov. Slon má velmi dobrou paměť. Jsem zvědavá, jestli si také zapamatujete tolik věcí jako slon.“*
- **Průběh aktivity:** učitelka rozloží na stůl 5 předmětů. Zavolá dítě, aby si věci dobře prohlédlo a co nejvíce se jich snažilo zapamatovat. Po dvou minutách se dítě otočí zády ke stolu a nahlas vyjmenuje názvy věcí na stole. Ze začátku by měla učitelka dávat méně předmětů. Postupně může předměty přidávat. Prostřídají se všechny děti, předměty obměňujeme.

Kufr na cestu

- **Věk dětí:** 6+
- **Časová dotace:** 10 minut
- **Prostředí:** herna
- **Očekávaný výstup z RVP PV:** dítě si pamatuje více slov za sebou
- **Klíčová kompetence:** k učení, řešení problémů, komunikativní
- **Pomůcky:** žádné
- **Motivace:** *„Děti, už jste se někdy balily na nějakou dlouhou cestu nebo výlet?“* Následně si s dětmi povídáme o tom, co si sebou můžeme zabalit do kufru apod. *„Ted' si všichni představte, že jedete na výlet a každý z Vás si chce sebou zabalit jednu věc. Rozmyslete si, která by to byla a pak si to řekneme. Ale nejen to, my si postupně pokusíme zapamatovat i věci, které by si sebou vzaly ostatní děti.“*
- **Průběh aktivity:** děti sedí v kruhu, učitelka začne větou: *„do kufru si sebou na výlet zabalím...zubní kartáček“*. Další dítě zopakuje základní větu, zubní kartáček a připojí svoji věc, kterou by si zabalil do kufru. Každé další dítě zopakuje předchozí věci a k tomu připojí svou vlastní věc. Snažíme se o co nejdelší seznam věcí.

Patří k sobě?

- **Věk dětí:** 6+
- **Časová dotace:** 5 minut
- **Prostředí:** herna
- **Očekávaný výstup z RVP PV:** dítě bude rozvíjet logické myšlení a slovní zásobu
- **Klíčová kompetence:** k učení, k řešení problémů, komunikativní
- **Pomůcky:** papíry, pastelky
- **Motivace:** předměty s dopravními prostředky
- **Postup aktivity:** učitelka říká dvojice slov. Dítě má rozhodnout, zda k sobě dvojice patří nebo nepatří a proč tomu tak je nebo není (Doležalová 2005, s. 119-120).

Příklady dvojic slov:

- auto a silnice (patří k sobě, auto jezdí na silnici)
- letadlo a vzduch (ano, patří k sobě, letadlo létá ve vzduchu)
- loď a voda (ano, patří k sobě, loď pluje na vodě)
- metro a podzemí (ano, metro jezdí v podzemí)
- křídla a auto (ne, auto má kola, ne křídla)
- kormidlo a letadlo (ne, kormidlo má loď a ne letadlo)

PŘEDSTAVIVOST A FANTAZIE

Záhadný pytlíček

- **Věk dětí:** 5+
- **Časová dotace:** 10 minut
- **Prostředí:** herna
- **Očekávaný výstup z RVP PV:** dítě dokáže znázornit situaci na obrázku pantomimou
- **Klíčová kompetence:** k učení, k řešení problémů, komunikativní
- **Pomůcky:** pytlíček, kartičky s obrázky znázorňující různé situace (vysávání, spánek, vaření,
- **Motivace:** „*Děti, tento týden si povídáme o maminkách a o tom, jak jim doma pomáháme s domácími pracemi, že ano? Vy si to teď zkusíme předvést pomocí pantomimy, a ostatní děti budou hádat, kterou domácí práci předvádíte.*“
- **Postup aktivity:** dítě si vybere z pytlíčku kartičku, na které bude obrázek s domácí prací. Nikomu ji neukazuje. Dobře si ji prohlédne a poté se danou situací snažit předvést pantomimicky dětem. Které dítě pantomimu uhádne, to si jde tahat z pytlíčku další kartičku.

Narativní pantomima: Hurá do MŠ!

- **Věk dětí:** 4+
- **Časová dotace:** 5 minut
- **Prostředí:** herna
- **Očekávaný výstup z RVP PV:** dítě si představí a vžije se do navozené situace a prostředí
- **Klíčová kompetence:** k učení, komunikativní
- **Pomůcky:** žádné
- **Motivace:** dopolední procházka sídlištěm: „*Děti, kam jsme šli dneska před obědem na procházku, pamatujete si to? My si uděláme takovou procházku i tady v MŠ. Zavřete oči, lehněte si na zem a potichu čekejte, co se bude dít dál...*“.
- **Průběh aktivity:** učitelka jde před dětmi a vytváří prostředí. Děti jdou za ní a opakují po ní vše, co dělá.

Příklad narativní pantomimy

- Je ráno, maminka nás budí, protože musíme jít do školky.
- Posadíme se na posteli, zíváme a otevřeme oči.
- Vstaneme z postele a jdeme do kuchyně. Maminka nám připravila snídani.
- K snídani jíme loupáček a zapijeme ho teplým kakaem.

- Po snídani si jdeme do koupelny vyčistit zuby, umyjeme si obličej a učešeme si vlásky.
- Potom se jdeme obléknout, ale musím už rychle, protože za chvíli musíme vyrazit na autobus.
- Sundáme si pyžamo, nasadíme jednu ponožku, druhou ponožku, jednu nohavici, druhou nohavici.
- Nasadíme si tričko, mikinu. Zapneme zip od mikiny.
- Nasadíme si bundičku, vezmeme si na hlavu čepici a jdeme se obouvat do předsíně.
- Zkousíme si sami zavázat tkaničky.
- Na ulici se držíme maminky za ruku a dáváme pozor, abychom přechod přešly, až naskočí zelená.
- Rozhlížíme se doprava, doleva a zase doprava.
- Konečně naskočila zelená a my můžeme vyrazit.
- Jdeme na zastávku autobusu.
- Najednou kolem chodníku na silnici projelo auto, které jelo velmi rychle!
- Lekly jsme se tak, až jsme přitom skočili do kaluže.
- Oklepáváme si boty, máme trochu mokré ponožky.
- Ale už jede autobus. Jede veselý řidič a mává na nás.
- Také mu máváme a nastupujeme do autobusu. Pak si sedáme si na sedačku.
- Za chvíli jsem ve školce. Vystupujeme, dojdeme do školky, převlékneme se, rozloučíme se s maminkou a jdeme pozdravit paní učitelku!

Dokončení příběhu

- **Věk dětí:** 5+
- **Časová dotace:** 10 minut
- **Prostředí:** herna, u stolečků
- **Očekávaný výstup z RVP PV:** dítě dokončí příběh vlastní představou, bude rozvíjet slovní zásobu a smysluplné vyjadřování vět.
- **Klíčová kompetence:** k učení, k řešení problémů, komunikativní
- **Pomůcky:** žádné
- **Motivace:** úryvek z pohádky Lískulka (pasáž o tom, jak se Lískulce zdály sny): *„Děti, dříve než si přečtete co se Lískulce doopravdy zdálo, zkusme sami vymyslet, co se jí mohlo zdát, a jak příběh dopadl“.*
- **Postup aktivity:** učitelka dětem přečte pohádku, ale vynechá konec. Děti ho pak mohou podle vlastní představivosti a fantazie společně vymyslet.

MOTORIKA

Motýlí překážková dráha

- **Věk dětí:** 4+
- **Časová dotace:** 15 minut
- **Prostředí:** tělocvična, herna
- **Očekávaný výstup z RVP PV:** děti budou překonávat překážky, pracovat s náčiním
- **Klíčová kompetence:** k učení, k řešení problémů
- **Pomůcky:** malá švédská bedna, lavička, plastové kroužky, pěnové kostky, dřevěné obdélníky, dvě žíněnky
- **Motivace:** návaznost na téma hmyz: „*Děti, o čem si povídáme celý tento týden? Ano, o hmyzu – a o kterém hmyzu jsme si povídaly včera? Ano, o motýlech. Dneska si o nich také budeme povídat a teď ráno mám pro Vás připravenou motýlí překážkovou dráhu. Teď se všichni proměníte v motýlky a budete překonávat překážky na louce.*“
- **Postup aktivity:** učitelka dětem postaví překážkovou dráhu, znázorní jim, co budou dělat. Nejprve třikrát oběhnou malou švédskou bednu. Poté slalomem oběhnou další malé pěnové kostky. Přeběhnou dřevěné obdélníky, snožmo za pomoci rukou přeskáčí lavičku, budou válet sudy na žíněnkách a na závěr prolezou dvěma plastovými kroužky.

Cestička z novin

- **Věk dětí:** 4+
- **Časová dotace:** 15 minut
- **Prostředí:** herna, tělocvična
- **Očekávaný výstup z RVP PV:** dítě bude rozvíjet obratnost a rychlost při manipulaci s novinovým materiálem.
- **Klíčová kompetence:** k učení, k řešení problémů, sociální a personální
- **Pomůcky:** noviny (formát dvojlist A4)
- **Motivace:** přeskakování potůčku přes kameny
- **Průběh aktivity:** děti si noviny pokládají před sebe na zem a skáčou po nich, jako přes kameny v řece, na druhou stranu (mohou skákat také po dvojicích).

Výroba motýlků z toaletních ruliček

- **Věk dětí:** 5+
- **Časová dotace:** 60 minut
- **Prostředí:** u stolečků
- **Očekávaný výstup z RVP PV:** dítě obkreslí, vystřihne a nalepí šablonu, pomocí štětce natře toaletní papírovou ruličku.

- **Klíčová kompetence:** k učení
- **Pomůcky:** toaletní ruličky, šablona motýla, tempery, barevné čtvrtky, štětinové štětce, lepidlo, nůžky, děrovačka, tykadla
- **Motivace:** ukázka motýla z toaletní ruličky
- **Průběh aktivity:** děti natřou ruličku temperou a nechají ji zaschnout. Poté na barevnou čtvrtku obkreslí šablonu motýla, kterou následně vystříhnou. Děrovačkou si děti vytvoří barevná kolečka, která poté nalepí na motýlí křídla. Celého motýla nalepí na zaschlou barevnou ruličku a učitelka na závěr přidělá malá tykadla.



GRAFOMOTORIKA

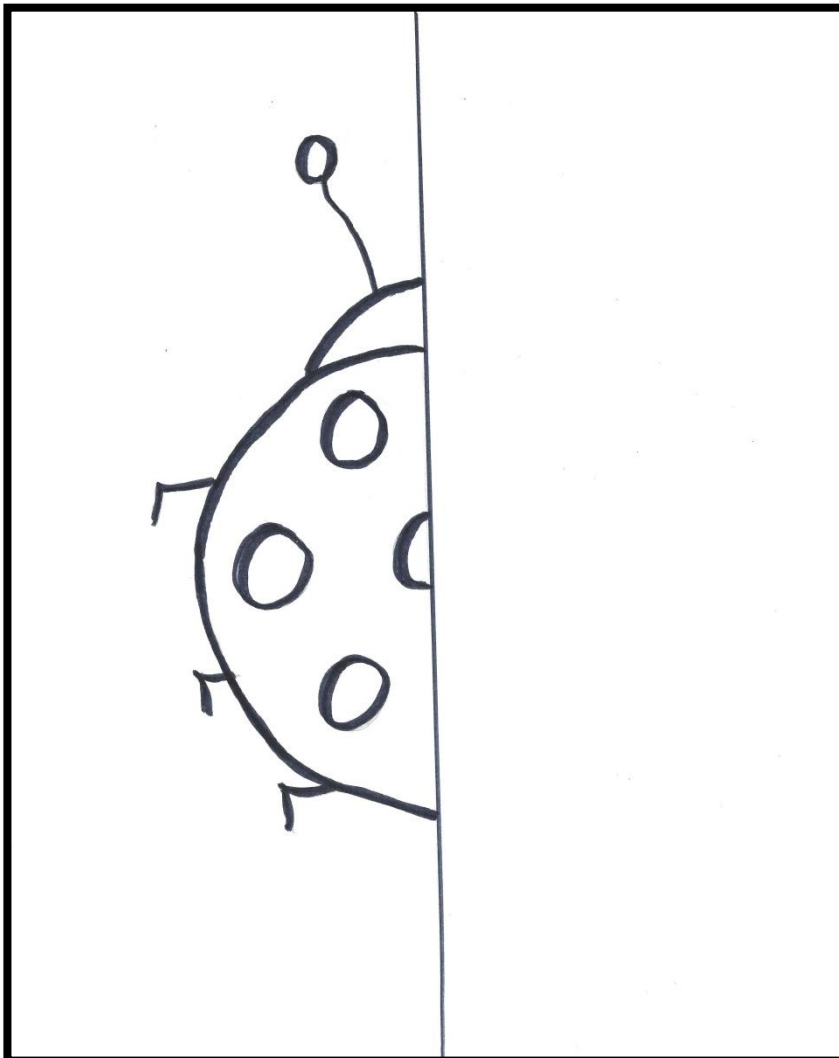
Mravenčí bludiště

- **Věk dětí:** 5+
- **Časová dotace:** 5 minut
- **Prostředí:** u stolečků
- **Očekávaný výstup z RVP PV:** dítě si procvičí plynulý tah tužkou
- **Klíčová kompetence:** k učení, k řešení problémů
- **Pomůcky:** pracovní list
- **Motivace:** návazná činnost na ranní komunikativní kruh (mravenčí dobrodružství): „Děti, já mám tady na obrázku jednoho mravenečka, ale představte si, že se ztratil a nemůže najít cestu ven z mraveniště. Pomůžete mu najít cestu ven?“
- **Průběh aktivity:** děti hledají správnou cestu, která dostane mravence z mravenčího bludiště ven. Nejprve si mohou správnou cestu ukázat prstem, a poté ji zaznamenají tužkou. Snaží se o plynulý tah.



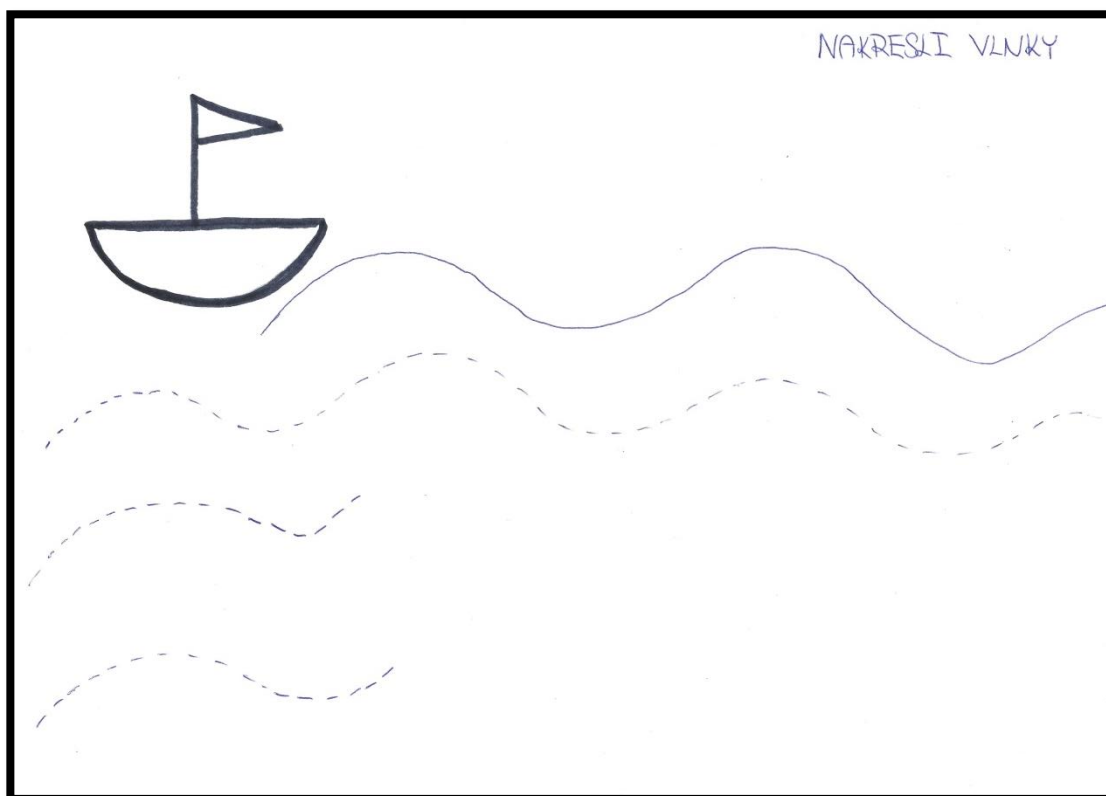
Dokresli berušku

- **Věk dětí:** 5+
- **Časová dotace:** 15 minut
- **Prostředí:** u stolečků
- **Očekávaný výstup z RVP PV:** dítě dokreslí druhou polovinu obrázku
- **Klíčová kompetence:** k učení, k řešení problémů
- **Pomůcky:** pracovní list, pastelky, tužka
- **Motivace:** návaznost na povídání o hmyzu
- **Průběh aktivity:** děti dokreslují druhou polovinu berušky. K dokresbě mohou použít tužku nebo barevné pastelky. Na závěr si berušku mohou vybarvit.



Mořské vlnky

- **Věk dětí:** 4+
- **Časová dotace:** 10 minut
- **Prostředí:** u stolečků
- **Očekávaný výstup z RVP PV:** dítě nakreslí vlny jedním tahem
- **Klíčová kompetence:** k učení
- **Pomůcky:** pracovní list, pastelky
- **Motivace:** návaznost na povídání o dopravních prostředcích: „*Děti, povídali jsme si o tom, že loď pluje na vodě na vlnách. My si takové vlny zkusíme nakreslit, aby po nich mohla lodička hezky plout.*“
- **Průběh aktivity:** děti nejprve obtáhnou počáteční vlnu, poté se pod ní snaží nakreslit vlastní vlny. Dohlížíme na to, aby děti každou vlnu začínající na novém řádku nakreslily jedním tahem bez přerušení. Ke kresbě vlnek mohou použít tužku nebo barevné pastelky.



ČASOVÁ A PROSTOROVÁ ORIENTACE

Skládání obrázků

- **Věk dětí:** 5+
- **Časová dotace:** 10 minut
- **Prostředí:** herna, u stolečků
- **Očekávaný výstup z RVP PV:** dítě poskládá obrázek, podle časové posloupnosti děje
- **Klíčová kompetence:** k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální
- **Pomůcky:** obrázky znázorňující jednotlivé části děje určité pohádky
- **Motivace:** pohádka Lískulka (pasáž: jak se z oříšku vyklubala Lískulka)
- **Průběh aktivity:** učitelka nejprve přečte dětem pohádku. Poté dostanou děti obrázky, a jejich úkolem je složit tyto obrázky podle časové posloupnosti děje. Učitelka může pro zkontrolování pohádku znovu přečíst nebo převyprávět vlastními slovy. Děti pracují ve skupinách po třech.

Mašinka

- **Věk dětí:** 6+
- **Časová dotace:** 5-10 minut
- **Prostředí:** herna, zahrada
- **Očekávaný výstup z RVP PV:** dítě si procvičí směry vpravo vlevo, dopředu, dozadu, vyplní slyšený rozkaz
- **Klíčová kompetence:** k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální
- **Pomůcky:** píšťalka
- **Motivace:** mašinka (návaznost na dopravní prostředky a dopravní výchovu)
- **Průběh aktivity:** jedno dítě bude strojvedoucí (řidič vlakové soupravy) a bude představovat mašinku. Dostane píšťalku a postaví se dopředu. Za něj se do zástupu se seřadí vagony (ostatní děti). Strojvedoucí zapíská a souprava se dá do pohybu. Projíždí zahradou nebo hernou školky. Jakmile strojvedoucí zapíská, oznámí hlasitým zvoláním změnu směru. Například zatačíme doprava/doleva, pozor couvám, pozor stojíme, jedeme dál, pozor objedeme překážku směrem vlevo apod. V roli strojvedoucího se děti několikrát vymění. Ze začátku může být strojvedoucím učitelka (Doležalová 2005, s. 84).

Denní režim

- **Věk dětí:** 5+
- **Časová dotace:** 10 minut
- **Prostředí:** herna, u stolečků
- **Očekávaný výstup z RVP PV:** dítě pojmenuje denní časové úseky (ráno, dopoledne, poledne, odpoledne, podvečer, večer, noc) seřadí obrázky podle časové posloupnosti

- **Klíčová kompetence:** k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské
- **Pomůcky:** obrázky denních činností
- **Motivace:** komunikativní kruh (povídání o tom, co děti dělaly o víkendu)
- **Průběh aktivity:** učitelka nakreslí jednoduché obrázky činností, které děti vykonávají v průběhu jednoho všedního dne (vstávání z postele, umývání, oblékání, snídání, hraní v MŠ, kreslení, oběd, odpočívání v MŠ, hřiště, odchod s rodiči domů, hraní si doma, koupání a hygiena před spaním, uléhání do postele, zhasnutí lampičky, spánek). Poté obrázky promíchá a děti se je následně snaží seřadit podle časové posloupnosti. Mladším dětem vybíráme méně obrázků, starší děti zvládnou všechny. Děti mohou skládat jednotlivě nebo po skupinkách po 3-4 dětech. Necháme děti, aby svou volbu seřazení obrázků komentovaly (Doležalová 2005, s. 51-52).

Další návrh k činnosti: učitelka si s dětmi dále může povídat o tom, že denní režim některých lidí je odlišný, protože někteří lidé pracují v noci. Například pekaři, policie, piloti, doktoři apod., (Doležalová 2005, s. 52).

Příloha B

Dotazník

Dobrý den, jmenuji se Lucie Vránová a jsem studentkou 3. ročníku učitelství pro mateřské školy na Technické Univerzitě v Liberci. V rámci bakalářské práce se zabývám rozvíjením předčtenářské gramotnosti v mateřských školách.

Tímto dotazníkem mám v úmyslu zjistit, ve kterých oblastech mají děti nejzásadnější problémy. Dále bych ráda ověřila, jakým způsobem pedagožky jednotlivé oblasti rozvoje u dětí podporují a jaké konkrétní činnosti s dětmi vykonávají.

Pojem předčtenářská gramotnost: (jinak nazývána čtenářská pre-gramotnost) zahrnuje konkrétní oblasti, které tuto předčtenářskou gramotnost rozvíjejí a které mají na budoucí čtení dítěte po zahájení povinné školní docházky velký vliv. Těmito oblastmi jsou: *řeč a komunikační dovednosti, smysly (zrak, sluch), myšlení, paměť, představivost, fantazie, motorika, grafomotorika a prostorová a časová orientace.*

Dotazník je anonymní a získané informace a jejich vyhodnocení budou zveřejněny pouze v mé závěrečné práci. Při vyplňování dotazníku vyberte a zakroužkujte vždy pouze jednu odpověď. Pokud bude u některé otázky možnost více odpovědí, budete na to upozorněni.

1. Délka Vaší pedagogické praxe

- a) 0-2 roky
- b) 3-10 let
- c) 11-20 let
- d) 21 a více let

2. Počet tříd MŠ, ve které pracujete

- a) 1-2 třídy
- b) 3-4 třídy
- c) 5 a více tříd

3. Počet dětí ve třídě

- a) 0-10 dětí
- b) 11-20 dětí
- c) 21 a více dětí

4. Jaké je rozdělení tříd v MŠ?

- a) Věkově homogenní třídy
- b) Věkově heterogenní třídy

5. Jaké je věkové složení dětí ve třídě?

- a) 3-4 roky
- b) 4-5 let
- c) 5-7 let
- d) 3-7 let

6. Jak často s dětmi čtete pohádky/příběhy?

- a) Každý den
- b) Jednou za dva dny
- c) Méně než třikrát týdně
- d) Jednou týdně

7. V jakém časovém úseku čtete s dětmi pohádky/ příběhy? (možnost zakroužkovat více odpovědí)

- a) Při ranních činnostech
- b) Při hlavní řízené činnosti
- c) Při poledním odpočinku na lehárně
- d) Při odpoledních činnostech

8. Jaké činnosti spojené s četbou pohádky/příběhu - s dětmi děláte? (možnost zakroužkovat více odpovědí)

- a) Vysvětlování neznámých slov
- b) Převyprávění
- c) Vlastní dokončení
- d) Kresba hlavních postav
- e) Kresba děje
- f) Dramatizace
- g) Jiné _____

9. Víte, na jaké základní škole budoucí žáci zahájí svou povinnou školní docházku?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Jen u některých

10. Spolupracujete s danou Základní školou?

- a) Ano (uved'te konkrétní příklad)

- b) Ne

11. Spolupracujete i s jinými organizacemi? (knihovna, domov důchodců,...)

- a) Ano (uved'te konkrétní příklad)

- b) Ne

12. Ve kterých oblastech pozorujete u předškolních dětí nejzásadnější problémy?

(Možnost zakroužkovat více odpovědí. U vybraných odpovědí uveďte konkrétní příklad.)

a) Smysly (sluch, zrak)

b) Řeč a komunikační schopnosti (slovní zásoba, výslovnost, opožděný vývoj řeči)

c) Myšlení a paměť

d) Představivost a fantazie

e) Motorika a grafomotorika

f) Časová a prostorová orientace

13. Jakým způsobem a jak často rozvíjíte u dětí sluchové dovednosti? (sluchové hry, písničky, básničky,...)

14. Jakým způsobem nejčastěji rozvíjíte rytmus a sluchovou paměť? (možnost zakroužkovat více odpovědí)

a) Vytleskáváním

b) Básničkami s pohybem

c) Písničkami

d) Smyslovými hrami

e) Jiné _____

15. Jak často do programu zahrnujete procvičování sluchové analýzy a syntézy?

a) Každý den

b) Třikrát až čtyřikrát týdně

c) Dvakrát týdně

d) Jednou týdně

16. Jakým způsobem a jak často rozvíjíte zrakové dovednosti? (zrakové hry, rozlišování tvarů, barev,...)

17. Jakým způsobem a jak často rozvíjíte u dětí výslovnost a slovní zásobu?

18. Jakým způsobem a jak často rozvíjíte myšlení a paměť?

19. Jakým způsobem a jak často rozvíjíte myšlení a fantazii?

20. Jakým způsobem procvičujete hrubou motoriku? (pohybové hry, tělesné cvičení, překážkové dráhy,...)

21. Jakým způsobem a jak často procvičujete jemnou motoriku a grafomotoriku?

22. Jaké aktivity používáte při procvičování prostorové a časové orientace?

23. Jaké didaktické pomůcky nejčastěji používáte?

24. Z jakých materiálů nejčastěji čerpáte pro Vaši každodenní práci s dětmi? (možnost zakroužkovat více odpovědí)

- a) Internetové stránky
 - b) Knihy
 - c) Časopisy
 - d) Vlastní sborník her, aktivit a činností
 - e) jiné _____
-

Vřele děkuji za Váš čas při vyplňování dotazníku.