

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta

## Bakalářská práce

2023

Barbora Amlerová

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

# Rozvoj jazykových dovedností u předškolních dětí

bakalářská práce

Autor: Barbora Amlerová  
Studijní program: Speciální pedagogika  
Vedoucí práce: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.  
Oponent práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Hradec Králové

2023



## Zadání bakalářské práce

**Autor:** Barbora Amlerová

**Studium:** P20P0590

**Studijní program:** B0111A190019 Speciální pedagogika

**Studijní obor:** Speciální pedagogika

**Název bakalářské práce:** Rozvoj jazykových dovedností u předškolních dětí

**Název bakalářské práce AJ:** The Development of languages skills in preschool children

### Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce věnuje rozvoji jazykových dovedností u předškolních dětí za využití metody podle Elkonina. Cílem je porovnat úroveň rozvoje jazykových dovedností u předškolních dětí.

Teoretická část se zabývá charakteristikou vývoje předškolního věku s důrazem na jazykový vývoj dítěte a možnostmi jeho rozvoje.

Praktická část práce porovnává výsledky ve dvou skupinách dětí, které navštěvují MŠ - první dlouhodobě používá metodu Elkonina ve vzdělávání, druhá využívá ve vzdělávání běžné metody. V rámci šetření proběhne u obou skupin vstupní a výstupní diagnostika. Výsledky obou skupin budou prezentovány a porovnány.

KULHÁNKOVÁ, E. a G. MÁLKOVÁ. Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti. E-  
psychologie [online]. 2008, 2(4) [cit. 2021-11-18]. ISSN 1802-8853. Dostupné z: [https://e-  
psycholog.eu/pdf/kulhankova\\_et al.pdf](https://e-psycholog.eu/pdf/kulhankova_et al.pdf)

NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, Miroslava. PŘÍPRAVA DĚTÍ S DYSFÁZIÍ NA ČTENÍ A PSANÍ. Listy  
klinické logopedie [online]. 2019, 3(1), str. 18-24 [cit. 2021-11-18]. ISSN 25706179. Dostupné z:  
doi:10.36833/lkl.2019.005

MÁLKOVÁ, Gabriela a Filip SMOLÍK. Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro  
posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka.  
Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4239-7

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

**Zadávací pracoviště:** Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.

**Oponent:** PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 13.12.2021

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci Rozvoj jazykových dovedností předškolních dětí vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne .....

## **Poděkování**

Následující řádky patří všem, kteří mi pomohli se zpracováním tématu této bakalářské práce získáním potřebných informací či poskytnutím cenných rad. Touto cestou jim vyjadřuji své díky.

Mojí vedoucí práce Mgr. Jitce Vítové, Ph.D. tímto děkuji za její vstřícný a ochotný přístup, za její čas, pomoc i podnětné rady a za průvodcovství celým procesem se značnou mírou podpory.

V neposlední řadě děkuji také ředitelkám mateřských škol za umožnění provedení průzkumu k praktické části této bakalářské práce, za jejich ochotu a vstřícnost. Děkuji i dětem, které se průzkumného šetření účastnily, za jejich přínos pro praktickou část této práce. Dále děkuji jejich rodičům, kteří vyjádřili souhlas s testováním.

Mé poděkování patří i mým blízkým za podporu během studia.

## **Anotace**

AMLEROVÁ, Barbora. *Rozvoj komunikačních dovedností u předškolních dětí*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 51 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se věnuje rozvoji jazykových dovedností u předškolních dětí za využití „Tréninku jazykových schopností dle D. B. Elkonina“ a běžných metod ve vzdělávání. Cílem bylo zjistit a porovnat úroveň rozvoje jazykových dovedností u předškolních dětí.

Teoretická část se zabývá charakteristikou vývoje předškolního věku s důrazem na jazykový vývoj dítěte a možnostmi jeho rozvoje a diagnostiky.

Praktická část práce představuje a porovnává výsledky dvou skupin dětí, které navštěvovaly poslední ročník mateřské školy – první dlouhodobě používala metodu dle Elkonina ve vzdělávání, druhá využívala ve vzdělávání běžné metody. V rámci šetření proběhla u obou skupin vstupní a výstupní diagnostika. Výsledky obou skupin jsou v práci prezentovány a porovnány.

Klíčová slova: rozvoj jazykových dovedností, školní zralost, diagnostika předškolních dětí, Elkonin, sluchové vnímání, fonemické uvědomování.

## **Annotation**

AMLEROVÁ, Barbora. *The Development of communication skills in preschool children*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 51 pp. Bachelor Degree Thesis.

This bachelor's thesis focuses on the development of language skills in preschool children using "Trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina" (literal translation Language Skills Training according to D. B. Elkonin) and common methods in education. The aim was to determine and compare the level of language skill development in preschool children.

The theoretical part deals with the characteristics of preschool age development with an emphasis on a child's language development, its possibilities for development and diagnostics.

The practical part of the thesis presents and compares the results of two groups of children who attended the final year of kindergarten – the first group used Elkonin's method in education for a long time, while the second group used common methods in education. Both groups underwent entry and exit diagnostics as part of the research. The results of both groups are presented and compared in the thesis.

Keywords: development of language skills, school maturity, diagnostics of preschool children, Elkonin, auditory perception, phonemic awareness.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:



## Obsah

1	Úvod .....	4
2	Školní zralost, školní připravenost.....	5
2.1	Školní zralost.....	5
2.1.1	Fyzická zralost.....	6
2.1.2	Psychická zralost .....	6
2.1.3	Sociální (emocionálně-sociální) zralost .....	9
2.1.4	Pracovní zralost .....	10
2.2	Školní připravenost .....	11
3	Jazykové dovednosti .....	13
3.1	Jazykové roviny ve vývoji řeči předškolního dítěte .....	14
3.2	Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina .....	15
3.2.1	České vydání Elkoninovy metodiky .....	16
3.3	Běžné metody pro rozvoj předškolních dětí.....	17
3.3.1	Morfologicko-syntaktická rovina .....	17
3.3.2	Lexikálně-sémantická rovina.....	18
3.3.3	Foneticko-fonologická rovina.....	18
3.3.4	Pragmatická rovina.....	19
4	Možnosti diagnostiky dětí předškolního věku .....	20
4.1	Baterie testů MABEL .....	20
4.2	Baterie testů fonologických schopností (BTFS) .....	20
4.3	Edfeldtův reverzní test.....	21
4.4	Rey-Osterriethova komplexní figura .....	21
5	Úroveň jazykových dovedností předškoláků .....	23
5.1	Cíl.....	23
5.2	Průzkumná otázka:.....	23
5.3	Charakteristika průzkumného vzorku.....	23

5.3.1	Charakteristika mateřské školy A.....	23
5.3.2	Charakteristika mateřské školy B.....	24
5.4	Místo a průběh průzkumného šetření .....	24
5.5	Analýza výsledků Edfeldtova reverzního testu.....	25
5.5.1	Výsledky Edfeldtova reverzního testu u třídy A .....	25
5.5.2	Výsledky Edfeldtova reverzního testu u třídy B .....	26
5.6	Analýza výsledků Rey-Osterriethovy komplexní figury.....	26
5.6.1	Výsledky Rey-Osterriethovy komplexní figury u třídy A .....	26
5.6.2	Výsledky Rey-Osterriethovy komplexní figury u třídy B .....	29
5.7	Izolace hlásek (MABEL).....	31
5.7.1	Výsledky testu Izolace hlásek ve třídě A.....	31
5.7.2	Výsledky testu Izolace hlásek ve třídě B .....	33
5.8	Znalost písmen – pojmenování písmen (MABEL).....	34
5.8.1	Výsledky testu Znalost písmen – pojmenování písmen ve třídě A .....	35
5.8.2	Výsledky testu Znalost písmen – pojmenování písmen ve třídě B .....	37
5.9	Test psaní jednoduchých slov (MABEL).....	39
5.9.1	Výsledky Testu psaní jednoduchých slov ve třídě A .....	39
5.9.2	Výsledky Testu psaní jednoduchých slov ve třídě B .....	40
5.10	Skládání hlásek (MABEL) .....	41
5.10.1	Výsledky Skládání hlásek ve třídě A .....	41
5.10.2	Výsledky Skládání hlásek ve třídě B .....	42
5.11	Opakování vět (BTFS).....	43
5.11.1	Výsledky Opakování vět ve třídě A .....	43
5.11.2	Výsledky Opakování vět ve třídě B .....	44
5.12	Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech (BTFS).....	45
5.12.1	Výsledky Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech ve třídě A .....	45
5.12.2	Výsledky Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech ve třídě B .....	46

5.13	Porovnání výsledků tříd A a B .....	47
6	Diskuze a shrnutí.....	50
7	Závěr.....	54
8	Reference.....	55

# 1 Úvod

Bakalářská práce je zaměřena na rozvoj jazykových dovedností u dětí předškolního věku. Rozvíjet jazykové dovednosti u předškolních dětí je nezbytné a velmi důležité pro další vzdělávání, neboť vědomosti a dovednosti osvojené v mateřské škole jsou významným předpokladem pro úspěšné zvládnání vzdělávacího procesu. Jedním z úkolů mateřské školy je připravit děti na výuku čtení a psaní. Existují různé metody, které se běžně používají pro rozvoj těchto dovedností. Tyto běžné metody jsou doporučeny například v odborných publikacích zabývajících se tímto tématem nebo jsou k nalezení v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Specifickou metodou je „Trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina“, která se zakládá na fonematickém uvědomování, postupně se prohlubující se znalostí písmen.

U dětí, které nejsou dostatečně zralé na vstup do školy, se poté přistupuje k odkladu školní docházky. Počet dětí s odloženou školní docházkou v poslední době narůstá, a je tedy záhodno se problematikou v této bakalářské práci zabírat.

Teoretická část této bakalářské práce obsahuje celkem tři kapitoly. První z nich představuje pojmy školní zralost a školní připravenost, které jsou rozepsány v jejich dílčích oblastech. Druhá kapitola se věnuje jazykovým dovednostem a způsobům jejich rozvoje v předškolním věku – konkrétně se jedná o rozvoj „Tréninkem jazykových schopností dle D. B. Elkonina“ a o rozvoj běžnými metodami. V kapitole je dále popsán vývoj řeči předškolního dítěte ve čtyřech jazykových rovinách. Třetí kapitola se zaměřuje na možnosti diagnostiky předškolních dětí s charakteristikou testových baterií MABEL a Baterie testů fonologických schopností, následně Edfeltova reverzního testu a Rey-Osterriethovy komplexní figury.

Praktická část zkoumá dvě skupiny dětí. Jedna skupina je rozvíjena metodou dle Elkonina, druhá pomocí běžných metod ve vzdělávání. Zacílení bakalářské práce bylo na otestování, zda skupina dětí rozvíjených dle Elkonina dosáhne lepších výsledků v testech sluchového vnímání než druhá skupina. Pro zjištění úrovně v této i dalších oblastech byly použity diagnostické materiály popsané v teoretické části práce. V lednu proběhlo vstupní šetření, v červnu poté výstupní. Obsahem jsou zpracované výsledky obou skupin dětí v jednotlivých testech a testových úlohách, a to v obou fázích šetření. Dále jsou výsledky tříd porovnány.

## 2 Školní zralost, školní připravenost

Nastoupení do školy je zásadním životním okamžikem dítěte i rodičů. Jak uvádí Novotná a Kremlíčková (1997), mění se role dítěte i jeho postavení v rodině – dítě se stává žákem. S nástupem do školy se mění i denní režim dítěte, kdy se ústřední činností stává učení, začíná mít povinnosti a padá na něj určitá zodpovědnost (Novotná a Kremlíčková, 1997). Dá se tedy konstatovat, že nástup do první třídy je začátkem nové etapy a zároveň završením předškolního vývoje dítěte (Bednářová a Šmardová, 2011). Na tuto životní etapu by však dítě mělo být připravené, zralé, aby nedošlo k negativním jevům.

Psychologové Hartl a Hartlová (2010, s. 697) tyto pojmy neseparují a v psycholingvistickém slovníku uvádějí, že *„školní zralost nověji školní připravenost, je způsobilost dítěte zvládat školní vyučování, předpokládá rozvoj jazyka a myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti a soustředění, též určitou úroveň sociálních dovedností. Zároveň varují, že pokud dítě nebude v daných oblastech připravené, může dojít až k regresi vývoje (Hartl a Hartlová, 2010).*

### 2.1 Školní zralost

Dle pedagogicko-psychologického pohledu Průchy, Walterové a Mareše (2003), představuje školní zralost takový stav dítěte, ve kterém bude zvládat školní požadavky. Do celkového stavu zahrnují vyvržení centrální nervové soustavy, mentální schopnosti, soustředěnost a dovednosti v oblasti řeči a komunikace. Vymezení školní zralosti z pohledu školské legislativy říká, že když dítě dosáhne věku šesti let, mělo by být dostatečně vyvinuté pro vstup do školy ve své fyzické i psychické oblasti. To je jednou z podmínek pro nástup do školy. (Průcha, Walterová a Mareš, 2003).

Bednářová a Šmardová (2011) obecně vymezují **školní zralost** jako dozrání dítěte po stránce tělesné, mentální a emocionálně-sociální. Dítě by v těchto oblastech mělo dosáhnout takové úrovně, aby se bez větších problémů bylo schopno zapojit do procesu vzdělání a výchovy; ideálně s nadšením a touhou se učit (Bednářová a Šmardová, 2011).

V případě, že začne do základní školy chodit dítě, které ještě není zralé, může se u něj projevit tzv. syndrom neúspěšnosti. Ten je charakteristický různými formami chorobného strachu ze školy, dále může u dítěte docházet k poruchám chování nebo příjmu potravy nebo k dalším psychosomatickým problémům, které negativně působí na jeho sebevědomí a vnímání sebe samého (Zezulková, 2015).

Různých definic školní zralosti je nemalý počet, avšak v odborné literatuře se autoři vesměs shodují na tom, že školní zralost pojímá tyto tři oblasti – fyzickou, psychickou a sociální (emocionálně-sociální), někteří autoři uvádí i pracovní zralost. Tyto oblasti jsou navzájem propojené, a tudíž je důležité je nepřeceňovat ani nepodceňovat.

### **2.1.1 Fyzická zralost**

Fyzickou zralost popisují shodně autorky Jucovičová, Žáčková (2014) a Bednářová, Šmardová (2011). Tato tělesná zralost zahrnuje růst i fyzické dispozice dítěte. Existují různé orientační znaky, jež jsou pro tuto oblast typické, a to například výměna mléčných zubů za stálý chrup anebo požadavky na váhu a výšku dítěte – 20 kg / 120 cm (Jucovičová a Žáčková, 2014). Dítě, které je příliš malé a slabé, může být ve škole vystavováno zbytečně velké zátěži, na kterou ještě není připraveno, což u něj může vyvolat nadměrnou únavu. Tyto děti mohou být také více náchylné k nemocem, což může nést za následek velkou absenci dítěte ve škole, dohánění učiva doma a rovněž ztíží navazování sociálních vztahů. Důležité je také brát v potaz smyslové či somatické vady a poruchy. Posouzení, zda dítě je, či není tělesně zralé na vstup do školy, dělá pediatr (Jucovičová a Žáčková, 2014; Bednářová a Šmardová, 2011).

### **2.1.2 Psychická zralost**

Psychická zralost, jak ji nazývají autorky Jucovičová a Žáčková (2014), či vyspělost poznávacích (kognitivních) funkcí, jak tuto oblast pojmenovávají Bednářová a Šmardová (2011), pojímá více rovin.

Jednou z těchto rovin, na které se autorky shodují, je **sluchové vnímání**. Z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2021) vyplývá, že by dítě mělo umět určit koncovou a počáteční slabiku a hlásku, dále také rozpoznat sluchem různé zvuky a tóny. To více rozepisují Jucovičová a Žáčková (2014), které uvádí konkrétní schopnosti dítěte provést sluchovou analýzu a syntézu s jednoslabičnými slovy (tedy slova složená ze tří hlásek) a orientovat se sluchem v prostoru, rozpoznat podobnost jednoduchých slov i pseudoslov, rozlišovat, co je hlasité a tiché, k čemuž se pojí i uvědomování si délky zvuku. Bytešníková (2012) zmiňuje společně s důležitostí rozvoje fonemického sluchu také jeho dvě etapy – fonemickou diferenciaci a fonemickou analýzu. Fonemická diferenciaci se v předškolním věku zaměřuje na výšku, délku, intenzitu a počet zvuků a tónů (Bytešníková, 2012). Při fonemické analýze se analyzuje zvuková stavba slova (Gúthová a Šebianová cit. podle

Bytešníková, 2012). Za nejvyšší stupeň při rozvíjení fonemického sluchu považuje Bytešníková (2012) dovednost, kdy dítě začne členit slova na jednotlivé hlásky a dokáže s nimi manipulovat, a to vše vědomě. Tato dovednost je nazývána fonemické uvědomování (Bytešníková, 2012).

Další rovinou je **zrakové vnímání**, které je důležitým předpokladem pro rozpoznání písmen a číslic, později tedy i čtení, psaní a počítání (Bednářová a Šmardová, 2011). V odborné literatuře se do této oblasti řadí zraková diference obrázků (hledání rozdílů), rozlišování figury a pozadí, zraková analýza a syntéza (umět sestavit puzzle), rozpoznávání barev a tvarů (Bednářová a Šmardová, 2011; Jucovičová a Žáčková, 2014). Dále sem patří také lateralita. Ve své další publikaci autorky Bednářová a Šmardová (2015) uvádí, že se lateralita začíná profilovat okolo čtvrtého roku dítěte, kdy začne přednostně používat jednu ruku. Mezi pátým a sedmým rokem dítěte je toto vyhranění již velmi výrazné. Ustaluje se ale až okolo desátého až jedenáctého roku (Bednářová a Šmardová, 2015). Jucovičová a Žáčková (2014) do této oblasti navíc řadí zrakovou orientaci, a tudíž by dítě mělo mít i jasno v pojmech (předložkách), které se k ní vztahují. Bednářová a Šmardová (2011) představují prostorové vnímání jako další, samostatnou rovinu, stejně jako vnímání času. Naopak Kropáčková (2008) je přiřazuje do **rozumové zralosti** spolu se schopností rozlišit barvy, základními početními představami, schopností třídění předmětů dle daných kritérií, nadřazenými a podřadnými pojmy a přehledem o tom, co se z čeho vyrábí. Rozumová zralost má dle autorky významný vliv na celkovou psychickou zralost (Kropáčková, 2008). Bednářová a Šmardová (2011) prezentují **základní matematické** neboli početní **představy** jako další samostatnou rovinu, do které dle autorek patří porovnávání (např. velký a malý), číselné představy, třídění dle nadřazeného pojmu či řazení dle velikosti a další. Předškolní děti by měly chápat a zvládat množství alespoň do počtu šest (Bednářová a Šmardová, 2011).

**Řeč**, jak nazývají další rovinu autorky Jucovičová, Žáčková (2014), Bednářová a Šmardová (2011) neboli úroveň komunikace dítěte, jak ji pojmenovává Kropáčková (2008), je další podstatnou úrovní školní zralosti. Dítě potřebuje rozumět mluvené řeči, aby chápalo výklad a požadavky ve škole, ale také aby se dorozumělo s ostatními dětmi v kolektivu (pro dobré začlenění), zároveň potřebuje umět reagovat a sdílet své myšlenky s okolím, jelikož řeč úzce souvisí s myšlením dítěte (Bednářová a Šmardová, 2011). U této roviny posuzujeme výslovnost, která by při zahájení školní docházky měla být téměř u všech hlásek správná (výjimkou mohou být hlásky R a Ř) a slovní zásobu, která

by dle Kropáčkové (2008) měla v šesti letech čítat okolo 3–5 tisíc slov. Klenková hranici slovní zásoby udává nižší, konkrétně jde o průměr vytvořený z výzkumů Smithové, Kondáše a Sterna (všichni cit. podle Klenková, 2006), který v šesti letech činí 2500–3000 slov. Stejnou hranici slovní zásoby, tedy 2500–3000 slov v šesti letech, stanovuje i Bytešníková (2012). Dítě by mělo být schopno vyprávět krátký příběh či zážitek, sdělovat svá přání a pocity, správně sestavit otázku a umět odpovídat tak, aby odpověď dávala smysl. Nemělo by již při komunikaci užívat dysgramatismy (Jucovičová a Žáčková, 2014; Kropáčková, 2008; MŠMT, 2021). Fyziologický dysgramatismus, jak ho popisuje Klenková (2006), je běžný do čtyř let dítěte. Co se týká oblasti jazyka a řeči, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2021) očekává od dítěte na konci posledního ročníku mateřské školy, kromě výše uvedeného, také například ovládání dechu, tempa a intonace řeči, pochopení slovního vtupu, utvoření jednoduchého rýmu, poznání některých písmen a číslic, popřípadě slov, především pak poznání napsaného jména dítěte. Kropáčková (2008) má k tomuto tvrzení opačný názor, že předškolní dítě nemusí zvládat názvy písmen a číslic.

Další z rovin, kterou představují autorky Jucovičová a Žáčková (2014), je **rozumová** neboli **mentální vyspělost**, jež zahrnuje zejména oblast **myšlení**. Pro předškolní děti je typický egocentrismus, který se projevuje v ulpívání na jednom aspektu a neschopnosti nahlížet na věci objektivně, dítě nebere v úvahu dva a více pohledů na dané okolnosti (Vágnerová a Lisá, 2021). Langmeier (1991 cit. podle Vágnerová a Lisá, 2021) uvádí příklad tohoto způsobu nazírání na svět – dítě si zakryje oči, když nechce, aby se na něho někdo díval aneb „když já nevidím tebe, ty nevidíš mě“. Dle Kropáčkové (2008) by se ale dítě před vstupem do školy mělo stát více altruistické a méně sebestředné (odklon od egocentrismu), včetně realističtějšího nazírání na okolní svět a odpoutání se od prezentismu, který je dle Vágnerové a Lisé (2021) rovněž charakteristickým znakem předškolních dětí. Kropáčková (2008), Jucovičová a Žáčková (2014), se shodují, že dítě před zahájením povinné školní docházky postupně přechází od názorného čili mechanického myšlení k logickému, což se projevuje například tím, že dokáže vyvodit příčinu a následek a nenechá se lehce zmást, jelikož začíná logicky uvažovat a vytvářet si asociace. Jedním z dílčích cílů Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání v oblasti kognice, myšlenkových operací, představivosti a fantazie je mimo jiné také *„přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému)“* (MŠMT, 2021, s. 19).



Rovina, která je neméně důležitá a zmiňují ji autorky Jucovičová, Žáčková (2014) a Kropáčková (2008), je **pozornost a paměť**. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2021) uvádí v souvislost, že by dítě na konci předškolního vzdělávání mělo být schopné udržet záměrně pozornost a stejně tak se i dokázat vědomě soustředit. Úroveň pozornosti dětí v době nástupu do školy by dle Jucovičové a Žáčkové (2014) měla být pět až deset minut intenzivního soustředění, a deset minut věnované pouze jedné činnosti (Jucovičová a Žáčková, 2014). Ve vztahu ke schopnostem paměti, by si dle Jucovičové a Žáčkové (2014) předškolní dítě mělo dokázat zapamatovat smysluplnou větu o pěti slovech. Dle Vágnerové a Lisé (2021), které uvádí i konkrétní věk, by si dítě mělo dokázat zapamatovat v pěti letech pět slov ve smysluplné větě, v šesti až sedmi letech šest slov ve smysluplné větě. Kropáčková (2008) udává úroveň paměti předškolního dítěte šest až sedm slov či číslic. Vágnerová a Lisá (2021) pro zapamatování číslic udávají hodnotu jinou, nižší než u slov ve větě. Autorky tvrdí, že by si dítě v šesti letech mělo zapamatovat čtyři číslice, v sedmi letech pak šest číslic. Jucovičová, Žáčková (2014) a Kropáčková (2008) souhlasně uvádí, že by dítě v tomto věku mělo být schopno zapamatovat si básničku, písničku anebo příběh či pohádku, kterou poté bude schopno převyprávět vlastními slovy.

Další rovinou, která spadá do psychické zralosti, je **grafomotorika**, kterou Bednářová a Šmardová (2011) představují jako důležitý předpoklad pro pozdější psaní v kombinaci s **vizuomotorikou**. Kropáčková (2008) grafomotoriku zmiňuje společně se **senzomotorickou koordinací**. U této roviny je třeba se soustředit na správný úchop psacího/kreslicího náčiní v preferované ruce, kterým by mělo dítě před zahájením povinné školní docházky disponovat, což úzce souvisí s nápodobou tvarů při samotném používání tužky, s uvolněností a plynulostí pohybů. (Bednářová a Šmardová, 2011; Kropáčková, 2008). Bednářová a Šmardová (2011) navíc poukazují na provedení kresby – její formu i obsah.

### **2.1.3 Sociální (emocionálně-sociální) zralost**

Jucovičová a Žáčková (2014) představují sociální zralost jako někdy přehlíženou složku školní zralosti, která je právě tak důležitá jako psychická či fyzická zralost. Emocionalitu a odolnost dítěte vůči zátěži řadí autorky do rovin psychické zralosti (Jucovičová a Žáčková, 2014). Bednářová a Šmardová (2011) pojmenovávají tuto zralost komplexně jako emocionálně-sociální. Ve své podstatě se ale autorky shodují na oblastech, co by emocionálně-sociálně zralé dítě mělo zvládat, aby pro něj zahájení povinné školní

docházky bylo vhodné. Jednou z těchto oblastí je přizpůsobivost – dítě by mělo být schopné trávit delší čas mimo okruh své rodiny, jet například na krátkodobý pobyt se školou. Další velmi důležitá oblast je emocionální stabilita – dítě by mělo ovládat své chování a například při konfliktu nebyť agresivní, plačtivé, ale umět je vhodně řešit, rovněž když se dítěti něco nepovede, mělo by umět unést neúspěch. Souvisí to s chováním v kolektivu, kdy by dítě mělo umět navázat kamarádské vztahy, spolupracovat a adekvátně komunikovat s druhými, mělo by mít vštípená tzv. základní pravidla slušného chování. V případě, že si dítě za něčím jde, mělo by zvládnout překonat překážky (Bednářová a Šmardová, 2011; Jucovičová a Žáčková, 2014). Jedním z ukazatelů, že je dítě sociálně zralé, může být skutečnost, že se těší do školy (Kropáčková, 2008).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2021) tvoří celkem tři vzdělávací oblasti týkající se této zralosti:

- 1) Dítě a ten druhý – snaha podporovat a posilovat vztahy dítěte s ostatními lidmi prostřednictvím vzájemné komunikace.
- 2) Dítě a společnost – usilování o to, aby se dítě naučilo žít v souladu s ostatními lidmi, poznalo materiální a duchovní hodnoty, osvojilo si dovednosti, návyky a postoje a přispívalo k společenské pohodě.
- 3) Dítě a svět – snaha předat dítěti základní povědomí o světě a jeho dění, včetně vlivu člověka na životní prostředí, aby k němu mohlo mít otevřený a odpovědný postoj.

#### **2.1.4 Pracovní zralost**

Jako samostatnou oblast školní zralosti uvádí Bednářová, Šmardová (2011) a Kropáčková (2008) **pracovní zralost** neboli práce schopnost, která je podmíněná zráním centrální nervové soustavy, výchovou dítěte a vyzrálostí jeho osobnosti. (Bednářová a Šmardová, 2011). Do této oblasti patří například schopnost dokončit úkol/činnost i přes nezáměr o danou věc, také samostatnost v oblasti úklidu a přípravy (např. batohu na výlet) (Kropáčková, 2008). Při školních pracích jsou kladeny nároky na pozornost dítěte. Bednářová a Šmardová (2011) uvádí konkrétně čtyři kvality pozornosti, které jsou žádoucí pro práci ve škole: intenzita, stálost, vytrvalost, odolnost vůči rušivým vlivům. S pracovní zralostí souvisí i úroveň sebeobsluhy, především to, že se dítě dovede samo obléct, provést hygienu a má základní stolovací návyky (Kropáčková, 2008). Tyto a pár

dalších dovedností z oblasti práceschopnosti a sebeobsluhy představuje Jucovičová a Žáčková (2014) jako součást sociální zralosti.

## 2.2 Školní připravenost

Školní připravenost, jak ji charakterizuje Kropáčová (2008, s. 15) v knize *Budeme mít prvňáčka, je „aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech oblastech s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům i vnějším výchovným podmínkám“*. Kropáčová (2008), Bednářová i Šmardová (2011) do školní připravenosti zahrnují sociální a emoční, pracovní, motorické a rozumové či kognitivní kompetence, přičemž Kropáčková představuje navíc jazykovou vyspělost a vlivy prostředí.

Goleman (1997) tvrdí, že **školní připravenost** závisí na znalosti, jak se učit. Ve své knize *Emoční inteligence* představuje sedm nejdůležitějších aspektů této schopnosti, jež se vztahují k emoční inteligenci. Předpoklad, že dítě při vstupu do školy disponuje těmito schopnostmi, závisí z velké části na rodičích a učitelích z mateřské školy (Goleman, 1997).

1. **Sebevědomí.** Má-li dítě tuto schopnost, mělo by být uvědomělé zejména v behaviorální a motorické oblasti. V oblasti psychiky – pokud dítě začne na něčem pracovat, nemělo by mít pocit nejistoty a počátečního nezdaru a mělo by věřit v podporu dospělých.
2. **Zvídavost.** Dítě by mělo mít pozitivní přístup k učení, motivaci a touhu po nových znalostech a dovednostech.
3. **Schopnost jednat s určitým cílem.** Dítě si uvědomuje, co vše už umí a zná, své možnosti a limity, dle kterých může mít přehled o tom, co si přeje a co zamýšlí.
4. **Sebeovládání.** Behaviorální adaptace a zvládání vlastního chování dítěte v souladu s jeho věkem, stejně tak mít vnitřní kontrolu sám nad sebou.
5. **Schopnost pracovat s ostatními** stojí na rozvoji intrapersonální a interpersonální inteligence dítěte.
6. **Schopnost komunikovat.** Dítě by mělo ovládat verbální sdílení s ostatními – co si myslí, jak se cítí a jaké jsou jeho představy. Mělo by to fungovat na bázi reciprocity, jedinec by měl být schopen naslouchat svému okolí, s čímž se pojí jeho důvěra k lidem a také skutečnost, že sdílená komunikace může být spojena s příjemným pocitem.

7. **Schopnost spolupracovat** znamená být kompetentní v kooperaci s ostatními, respektovat jejich potřeby a vytvářet kompromisy. Zároveň je ale důležité nezapomínat na své vlastní potřeby a hledat řešení, která jsou přijatelná pro všechny zúčastněné osoby. (Goleman, 1997)

Jucovičová a Žáčková (2014) došly z různých definic k výstižnému závěru, že pojem školní zralost je charakterizován spíše biologickým zráním organismu, přičemž zahrnuje rovinu fyzické, psychické a sociální zralosti. Na druhé straně je termín školní připravenost, která je ovlivněna výchovou, učením a působením vlivů sociálního prostředí (Jucovičová a Žáčková, 2014).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2021, s. 7) pojmy školní zralost a školní připravenost nedefinuje, avšak souhrnně uvádí, že úkolem předškolního vzdělávání je *„rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané“*.

### 3 Jazykové dovednosti

Pro vymezení pojmu jazykové dovednosti jsou v této kapitole vysvětleny slova, ze kterých se tento termín skládá. Jazyk dle Lechty (2003) představuje sociální fenomén, který se skládá z konvenčních znaků a pravidel, jež slouží ke komunikaci a sdělování informací v rámci určitého společenství. Bytešníková (2014, s. 9) dodává, že tento systém „slouží jako primární prostředek komunikace u lidí“. Autorka dále uvádí, že se jazyk řídí striktními sémantickými, gramatickými, fonologickými a fonetickými zákony, které jsou specifické právě pro daný jazyk a určitou etnickou nebo jinou skupinu lidí. Dle Bytešníkové (2014) není intaktního dítěte, které by nemělo vrozenou schopnost osvojit si některý z jazyků, přičemž volba toho mateřského závisí na rodičích a vychovatelích dítěte.

S jazykem úzce souvisí řeč, což je odlišný a zároveň propojený pojem. Jazyk zahrnuje schopnost používat symbolický vyjadřovací systém, jazykovou dovednost (například češtinu). Řeč představuje aktuální použití této schopnosti. „*Obojí spolu souvisí, a to obojím směrem: aby mohl člověk česky promluvit (řeč), musí česky umět (jazyk)*“ (Klenková, 2006, s. 28). Vyplyvá z toho tedy, že vědomé užívání jazyka představuje podstatu řeči (Klenková, 2006).

Následující tři body vymezují pojem dovednost spolu s dalšími pojmy, které se s tímto termínem úzce pojí. Dle Kosíkové (2011) se jedná o:

- 1) **vlohu** – přirozený biologický předpoklad, který umožňuje rozvoj a utváření schopností;
- 2) **schopnost** – soubor předpokladů, které jsou nezbytné pro zdárné provádění konkrétních činností, dovedností a učením se vyvíjí z vlohy;
- 3) **dovednost** – dispozice získaná učením, která umožňuje vykonávání konkrétní činnosti správně, rychle a efektivně, pomocí vhodné metody.

Schopnosti a dovednosti jsou dle Kosíkové (2011) jen nepatrně odlišné, téměř stejné. Autorka ve své publikaci píše, že někteří autoři například řadí dovednosti jako součást schopností.

Právě jazykové dovednosti jsou jedním ze základních předpokladů pro osvojení čtení a psaní. Mezi další patří fonematické povědomí, verbální projev a rozmanitá slovní zásoba (Krejčová, 2019). V souladu s tím uvádí Smolík (2014), že pokud je tato oblast

oslabena, projeví se to mimo jiné i malou slovní zásobou. Smolík (2014) dále předpokládá, že úspěch v úlohách na verbální usuzování je podmíněn dosažením určité úrovně jazykového vývoje a jazykových dovedností. Právě jazykové kompetence, jak je nazývají Vágnerová a Lisá (2021), a jejich využívání při komunikaci, jsou významným faktorem pro zdárné zahájení povinné školní docházky.

Soubor jazykových dovedností a znalostí, díky kterým může být prováděna potřeba komunikace způsobem odpovídajícím dané situaci, posluchačům aj., nazývá Průcha (2001 cit. podle Bytešníková, 2012) termínem komunikační (komunikativní) kompetence.

### 3.1 Jazykové roviny ve vývoji řeči předškolního dítěte

Ontogeneze řeči se v odborné literatuře popisuje ve čtyřech jednotlivých jazykových rovinách. Tyto jazykové roviny se při vývoji řeči prolínají, probíhají současně (Klenková, 2006). **Morfologicko-syntaktická rovina** sleduje řeč z gramatického hlediska. Dítě v předškolním věku by mělo mluvit bez dysgramatismů a při verbálním projevu by mělo užívat všechny slovní druhy (Bytešníková, 2012). **Lexikálně-sémantická rovina** se soustředí na slovní zásobu (aktivní a pasivní) a její vývoj (Bytešníková, 2012; Klenková, 2006), vytváří konexe mezi jazykem a myšlením (Bytešníková, 2012). Moškurjáková a Neubauer (2018) tvrdí, že počet slov ve slovní zásobě v tomto věku není pro její rozsah zcela přesně zjistitelný, ale udává se do 3000 slov. Jak je již zmíněno v podkapitole 2.1.2. *Psychická zralost*, autorky Bytešníková (2012) a Klenková (Smithová, Kondáš a Stern cit. podle Klenková, 2006) se shodují na hranici 2500–3000 slov. Dítě by mělo umět užívat synonyma, homonyma, antonyma, slova nadřazená a podřazená (Bytešníková, 2012). Dítě by mělo umět plnit i delší příkazy a také samo od sebe vyprávět své zážitky (Klenková, 2006). **Foneticko-fonologická rovina**, jak již vypovídá její název, se zaměřuje na sluchovou diferenciaci hlásek a jejich výslovnost (artikulaci). Fonemický sluch a to, jak dítě umí jednotlivé hlásky sluchem rozlišovat, hraje významnou roli při jejich výslovnosti. Dítě potřebuje rozpoznat správné a špatné znění hlásek (Bednářová a Šmardová, 2015), a vývoj výslovnosti by měl být ukončen před nástupem do školy (Bytešníková, 2012). Klenková (2006) udává přibližný věk ukončení vývoje výslovnosti okolo pátého roku dítěte, avšak není patologické, pokud trvá až do sedmi let. Poslední je **pragmatická rovina**, jež mapuje oblast vyjadřování různých komunikačních záměrů dítěte. Děti se v období od čtyř let věku až do nástupu do první třídy učí vyjadřovat své komunikační záměry v různých podobách, měly by umět

vyjadřovat, co cítí a prožívají. Dítě by dále mělo umět pohotově reagovat a improvizovat při komunikaci. Dítě se v tomto věku učí základům rozhovoru, nechá ostatní domluvit a nepřerušuje jejich projev (Bytešnicková, 2012). Jako jeden z typických rysů v ontogenezi řeči předškolních dětí uvádějí autorky Kapalková a Venceová (2016 cit. podle Neubauer a kol., 2018) tzv. narativní neboli vyprávěčské schopnosti. Dle autorek se jedná o komplexní proces, jehož vývoj probíhá celý život.

Mezi dílčí cíle Rámcového vzdělávacího programu (MŠMT, 2021) patří mimo jiné podpora v rozvoji řečových schopností a jazykových dovedností dítěte. Jakým způsobem tyto oblasti bude daná mateřská škola rozvíjet, záleží však zcela na ní. Následující podkapitoly představují některé z řad způsobů a metod rozvoje v těchto oblastech, které jsou předpokladem pro bezproblémový vstup a zdárné zahájení školní docházky.

### **3.2 Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina**

Trénink jazykových schopností podle ruského profesora vývojové psychologie D. B. Elkonina je metodikou vyučování čtení založenou na rozvoji fonemického uvědomování. D. B. Elkonin se v této oblasti dá obecně považovat za průkopníka, jelikož se tímto tématem zabýval už koncem 50. let 20. století. Následně na něj navázaly další autorky, jako například E. A. Bugrimenkova nebo G. A. Cukermanová. Ty v roce 1993, tedy 9 let po Elkoninově smrti, společně s P. S. Žedekovou a N. G. Agarkovovou, vydaly Slabikář a příručku pro učitele s názvem Čtení a psaní podle systému D. B. Elkonina. Cílem Elkoninova slabikáře je naučit děti číst a psát krátké texty s porozuměním. Nedílnou součástí jsou základní pravidla pravopisu. Slabikář je totiž ve svém originále vytvořen pro první ročník základní školy, tudíž zahrnuje i část zaměřenou na psaní. Metodika, která je nyní předkládána v českém vydání, prošla spoustou změn a úprav na více rovinách (zejména v jazykové adaptaci na českou fonologii) a přizpůsobením se cílové skupině, kterou jsou u nás zejména děti v předškolním věku (od 5 let). Teoretický základ, psycholingvistická východiska a uplatnění metody učení však zůstávají stejné. Oproti tradičním přístupům ke čtení, kdy se děti učí přiřazovat hlásky k písmenům, tedy vyčlenění hlásky jen proto, aby ji mohly označit za písmeno, je Elkoninova metodika diametrálně odlišná. Trénink jazykových schopností dle Elkonina dbá především na chápání podstaty čtení slov bez poznání písmen, tedy na základě poznávání jejich hláskové struktury v mluvené řeči. Písmena se zavádějí až jako další krok, kdy už dítě „slyší“ jednotlivé hlásky v mysli. Děti se tak učí, že písmena zastupují hlásky. Tato metoda by měla být pro děti přirozenější a samozřejmá, neboť tak je tomu i v ontogenezi

a vývoji lidstva – jako první vznikla mluvená řeč, která až později dostala psanou podobu (Mikulajová a kol., 2016).

Jeden ze zahraničních článků se zabývá problematikou zlepšování základních gramatických dovedností u žáků pomocí techniky nazývané "word boxes" (označováno také jako „Elkonin boxes“, v překladu tedy Elkoninovy krabičky). Autoři článku Kelsey M. Ross a Laurice M. Joseph čerpají z literatury a výzkumů z oblasti vzdělávání a výchovy, aby zhodnotili účinnost této techniky. Došli k závěru, že použití "word boxes" může být účinnou metodou pro zlepšení základních gramatických, fonologických a lexikálních dovedností u žáků základních škol. Dále také uvádějí, že metoda může být zejména užitečná pro žáky s poruchami učení a pro žáky s omezenými jazykovými zkušenostmi (Ross a Joseph, 2018). Autorka Holly B. Lane se ve svém článku zabývá přímo tím, jak se technika „Elkonin boxes“ využívá při výuce čtení a psaní a jak jim může pomoci. Popisuje zde „Elkonin boxes“ jako grafické reprezentace, které umožňují studentům vizualizovat zvukovou strukturu slov. Pomocí těchto boxů mohou žáci rozdělit slova na jednotlivé zvuky a následně je skládat zpět do celého slova. Tato technika umožňuje studentům lépe rozumět fonetickému systému jazyka a zlepšuje jejich schopnost rozpoznat slova na základě jejich zvukové struktury (Lane, 2021).

### **3.2.1 České vydání Elkoninovy metodiky**

Nejnovější verze českého vydání metodiky, tedy druhé přepracované a doplněné vydání z roku 2016, nese název „Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina: předgrafémová a grafémová etapa“. Jeho autorky jsou Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová (*Rozvoj jazykových schopností dle D.B. Elkonina*, © 2014).

Za inovativní se dá považovat i způsob, kterým jsou děti rozvíjeny. Vychází především z koncepce „zóny nejbližšího vývoje“ a principu názorného modelování učení z díla L. S. Vygotského. Podstatou je, že si dítě s pomocí druhého člověka dokáže poradit s úkoly, které by samo nezvládlo (procesy, které nejsou zralé, ale jsou v procesu zrání). V případech, kdy je pro děti obsah učení těžce uchopitelný, přichází na řadu prostředek modelování mentální činnosti, kupříkladu pomocí žetonů či grafických schémat. Realizace metodiky probíhá formou hry, což znamená, že celý slabikář provází jako motivace různé postavy reprezentující klíčové pojmy jazykového materiálu: Mistr Slabika, Mistr Délka, kamarádi Ťap a Tap, Hlásulky a další (Mikulajová a kol., 2016).



Jak už je z názvu patrné, metodika je rozdělena na dvě etapy. První, neboli předgrafémová etapa, se zaměřuje na trénink fonemického uvědomování. Začíná se zde učením o slabikové struktuře slova a patří sem například dělení slov na slabiky (cit pro rytmus – básničky, říkanky) a sluchové rozlišování tvrdých a měkkých souhlásek ve slovech. V návaznosti na první etapu je tu druhá, tedy grafémová etapa, která prohlubuje fonemické uvědomování ve spojení se znalostí písmen. Logika této části tkví v tom, že by děti měly hlásky ve slovech postupně nahrazovat písmeny a pochopit, jak z písmen vznikají slova. Patří sem například poznávání jednotlivých skupin písmen pomocí názorného modelování (s pomocí postav/loutek). Je důležité zmínit, že cílem není naučit předškoláky číst a psát jako ve škole, ale prohloubit fonemické uvědomování ve spojení se znalostí písmen (Ježková, 2016).

### **3.3 Běžné metody pro rozvoj předškolních dětí**

Jak už je zmíněno výše, jazyk úzce souvisí s řečí, která je podmíněna a ovlivněna motorikou, vnímáním a sociálním prostředím. V případě, že jsou tyto oblasti narušeny, hrozí u dítěte riziko vzniku problémů ve vývoji řeči (Bednářová a Šmardová, 2015). Je tedy důležité zaměřit se na všechny oblasti a rozvíjet je pokud možno rovnoměrně. Pro rozsah práce jsou zde představeny aktivity cíleně zaměřené na rozvoj v jednotlivých jazykových rovinách.

#### **3.3.1 Morfologicko-syntaktická rovina**

Při osvojování si této roviny je zásadní nápodoba správného vzoru a dále také rozvoj jazykového citu. Aktivity by tak měly být zaměřeny na správné tvary slovních druhů, používání jednotného a množného čísla, vyprávění a čtení (Bytešníková, 2012). Příkladem aktivity pro rozvoj této roviny je tzv. obrázkové čtení. Jedná se o jednoduchý čtený příběh, kde jsou některá slova nahrazena obrázky. Když při čtení příběhu dojdeme k obrázku, dítě ho verbálně doplní ve správném tvaru. Obdobná aktivita je rozpoznání špatně utvořené věty. Dítěti řekneme například: „Děda má tři auto“ nebo „Maminka má žlutá sukně“ a ptáme se dítěte, zda je věta správně a případně jak by ji opravilo (Bednářová a Šmardová, 2015). Aktivitou na procvičení koncovek množného čísla může být například umístění obrázků s různým počtem různých druhů ovoce. Dítě poté vyzveme, aby ovoce pojmenovalo a určilo počet kusů. Na osvojení si správných tvarů přídavných jmen může být vhodná aktivita, kde si děti sednou do kroužku a každý řekne jednu věc (oblečení, sponka, náramek,...), která se mu líbí na dítěti vedle něj. Aby tato aktivita plnila svůj účel, děti by měly věci pojmenovávat i s barvami. Podstatná jména

a předložky procvičíme hrou, kdy se dítě snaží najít předem určený a schovaný předmět. Ve chvíli, kdy dítě předmět najde, musí popsat místo jeho nálezu (na stole, pod židlí, v bedně,...). Tvary sloves lze procvičovat pomocí „maňásků“ a hraní si s nimi (Bytešníková, 2012).

### **3.3.2 Lexikálně-sémantická rovina**

Pro přihlídnutí k rozvoji této roviny je třeba děti seznamovat s jednotlivými slovy a vysvětlovat jim jejich význam. Tato slova mohou označovat jak ty věci, činnosti či jevy, které děti znají z každodenního života, tak i ty, které jsou pro ně zatím neznámé (Bytešníková, 2012). Rozšiřování slovní zásoby je proces s lineárním růstem – vyjadřování dítěte se pozvolna zlepšuje s každým nově poznaným slovem (Smolík, 2014). Konkrétní aktivitou na rozvoj této roviny může být vymýšlení přídavných jmen k určitým pojmům, s dotazováním se: „Jaký může být dům/potok/strom...?“. Otázku je možné položit i obráceně: „Co je velké/studené/zelené...?“ (Hublová, 2020). Příkladem dalších aktivit může být vytváření asociací a souvislostí (přiřazování pojmů, které k sobě patří – vidlička a nůž, mléko a kráva,...), vytváření příběhu s kartičkami (dítě si vytáhne karty a jeho úkolem je sestavit příběh se zapojením vytažených obrázků), nadřazené a podřazené pojmy (děti vysvětlují, proč okurka nepatří mezi ovoce,...) nebo práce s kartami s dějovou posloupností (Hublová, 2020). Smolík (2014) tvrdí, že rozsáhlá a spolehlivá paměť je základem pro rozvoj slovníku. Užitečné jsou tedy i aktivity zaměřené na trénink paměti. Potvrzuje to i Zelinková (2003 cit. podle Bytešníková, 2012), která upozorňuje, že deficit v oblasti sluchové paměti mohou mít v důsledku vliv na slovní zásobu, která nebude na požadované úrovni. Dále dle autorky narušení či nedostatečné rozvinutí sluchové paměti negativně ovlivňuje sluchovou analýzu a syntézu, sluchovou diferenciaci.

### **3.3.3 Foneticko-fonologická rovina**

V náplni denního programu předškolních dětí by neměly chybět dechová a fonační cvičení, cvičení fonemického rozlišování, artikulační cvičení či zpěv (Bytešníková, 2012). Konkrétním námětem pro rozvoj této roviny je například tzv. zvuková procházka, kdy se děti s paní učitelkou vydají ven a poslouchají různé zvuky, pojmenovávají je a určují, odkud přicházejí. Další aktivitou, zaměřenou na sluchovou paměť a slovní zásobu, je rozšiřování věty (první začne: „Na návštěvě v zoologické zahradě jsme viděli slona“, další se přidá: „Na návštěvě v zoologické zahradě jsme viděli slona a žirafu“, přičemž každý další musí zopakovat ve správném pořadí zvířata a jedno vlastní přidat).

Na rytimizaci a slabikování mohou být aktivity s vytleskáváním slov (děti mají karty s obrázky), kdy dítě hledá slovo, které je počtem slabik odlišné od ostatních, anebo hledají slovo, které začíná na stejnou slabiku. „Ptáček volá na děti“ je aktivita na diferenciaci počáteční hlásky. Paní učitelka má „maňaska“ ptáčka a říká: „Děti, děti, kdo tu je, kdo se na A jmenuje?“ a hlásky obměňuje. Děti, které na danou hlásku začínají, přiběhnou k ptáčkovi (Bytešnicková, 2012). Příkladem dechového cvičení může být foukání brčkem do sklenice s vodou. Při této aktivitě se dbá na správný dechový vzor při řeči – nádech nosem, výdech ústy. Děti mohou dělat hodně bublin silnějším výdechovým proudem, ale také se mohou pokoušet o vytvoření pouze jedné bubliny. Pro větší motivaci dětí lze do sklenice přidat potravinářské barvivo (Bytešnicková, 2012). Hublová (2020) připomíná a varuje, aby dechová cvičení neprobíhala příliš dlouho, aby se dětem neudělalo špatně. Artikulační cvičení jsou především cvičení pro rty a jazyk. Můžeme je procvičit například olíznutím obou rtů, vypláznutím jazyka (co nejvíce nahoru, dolů, do stran), našpulením rtů, překrýváním rtů navzájem či úplným schováním rtů dovnitř, napodobováním frkání koně anebo zvuk jeho klusání (Hublová, 2020). Na dobrou artikulaci má vliv i zpěv, během kterého dochází k pomalejšímu a prodlouženému sledu hlásek i slabik. Říkadla jsou zase nápomocné pro rozvoj rytmického citění, melodie, rychlosti a dynamiky mluvního projevu (Bytešnicková, 2012).

### **3.3.4 Pragmatická rovina**

Pro rozvoj pragmatické roviny doporučuje Bytešnicková (2012) vést přirozenou cestou různé společné diskuze, rozhovory a konverzace, jak ve formě individuální, tak i skupinové. Během těchto aktivit učíme děti roli naslouchajícího a hovořícího, s čímž souvisí i naučit děti nepřerušovat druhé, když právě mluví. Tuto verbální stránku můžeme podpořit i rozvojem různých gest a zaměřit se na improvizaci při komunikaci (Bytešnicková, 2012). Hublová (2020) představuje pár tipů, jak lze rozvíjet pragmatickou a zároveň morfologicko-syntaktickou rovinu. Mezi typy patří vyprávění zážitků, popis známé hry s vysvětlením pravidel, otázky na plánování (plány na dnešní den, nadcházející den, na víkend,...), domýšlení konce pohádky či vyprávěného příběhu (Hublová, 2020). Dále může být prospěšná i hra, kde si děti hrají na modelky a modely, dále jsou přítomni moderátoři a publikum. Učí se mezi sebou vzájemně interagovat a navzájem na sebe reagovat, kdy každý má svou roli (Bytešnicková, 2012). Stejně tak by tomu bylo i při hře na obchod, doktora, školu.

## 4 Možnosti diagnostiky dětí předškolního věku

V současnosti jsou různé možnosti diagnostiky dětí v předškolním věku. V této kapitole jsou představeny a stručně popsány ty, které byly použity v rámci průzkumného šetření pro praktickou část této práce.

### 4.1 Baterie testů MABEL

Caravolas, Mikulajová, Defior a Seidlová Málková tvoří hlavní tým, který stojí za tvorbou MABEL. Tato testová baterie se vyvíjela po dobu čtyř let v rámci longitudinální studie vývoje počáteční gramotnosti u dětí z mateřské školy až do druhého ročníku základní školy, a to v pěti jazycích: angličtině, francouzštině, španělštině, češtině a slovenštině. Projekt cílil především na popis kognitivních, jazykových a environmentálních předpokladů rozvoje počáteční gramotnosti u těchto dětí v daných jazycích. MABEL pojímá celkem patnáct testů, které jsou dle autorů nejdůležitější a diagnosticky nejcitlivější. Zaměřují se na oblasti fonemického povědomí (hlásková elize, izolace a analýza), znalosti písmen (psaní a pojmenovávání), čtení (spojování obrázku a slova, čtení slov i pseudoslov), psaní (pseudoslov a složitých i jednoduchých slov) a rychlého jmenování (barev, obrázků, číslic a písmen). Baterie testů MABEL je unikátní v tom, že autoři tvořili testy pro všechny jazyky současně a tudíž jsou testy vzájemně srovnatelné a konstruované dle stejných principů (Caravolas a kol., 2019). Základní informace (stručný popis a vyhodnocení) o testech, které byly použity pro průzkumné šetření této práce, jsou zvlášť uvedeny ve zpracování výsledků každého z testů.

### 4.2 Baterie testů fonologických schopností (BTFS)

Baterie testů fonologických schopností vznikla díky spolupráci autorek Caravolas a Seidlové Málkové. Caravols několik let navrhovala a vymýšlela testy a jejich instrukce, které měly být v původním záměru užity pro účely výzkumu. Po úpravách a vylepšeních některých z testů za pomoci dalších kolegů dostaly testy současnou podobu. Z toho důvodu je u každého testu mimo jiné uveden i jeho původ. Baterie se skládá z deseti subtestů, které mapují úroveň tří aspektů dovednosti fonologického zpracování. Tyto aspekty jsou fonologická paměť (krátkodobá slovní paměť; slovní paměť a morfosyntaktické roviny jazyka), fonologické povědomí a rychlé jmenování. Testová baterie je určena pro děti v předškolním a raném školním věku. Může posloužit k posouzení, zda je dítě připravené na vstup do školy, či zda u dítěte hrozí specifická

porucha čtení nebo opožděný vývoj ve výše zmíněných oblastech (Caravolas a Seidlová Málková, 2013).

### **4.3 Edfeldtův reverzní test**

Jedná se o test na zrakové vnímání, který nese název po jeho autorovi Edfeldtovi. Reverzní test slouží ke zjištění, zda je dítě připraveno na osvojení si čtení, ale může být využit i u dětí, které mají problémy se čtením a psaním. Tyto děti mají často obtíže se správným řazením slov ve větách. V příručce je mimo jiné zmíněn výzkum, který se soustředí na tuto transpoziční tendenci, a vyplývá z něj, že záměna slovosledu je přirozeným stupněm ve vývoji vjemového dozrání dítěte, nejedná se tedy o nevhodnou vyučovací metodiku či vrozenou vadu. Právě na tomto výzkumu je založený Edfeldtův reverzní test. Úspěšnost ve čtení a psaní žáků v první třídě lze předpovídat z měření intenzity transpoziční tendence. Pokud dítě nedosáhne dostatečného výkonu v testu, doporučuje se odložit výuku čtení a psaní a dítě může rozvíjet své schopnosti například pomocí obrázkového materiálu (Edfeldt, 1992). Obsahem testu je 84 dvojic obrazců, které jsou buď stejné, nebo jiné. Úkolem dítěte je přeškrtnout ty dvojice, které se v něčem liší.

### **4.4 Rey-Osterriethova komplexní figura**

Autor testu, švýcarský psycholog Rey, vydal svou první publikaci v roce 1941. Ta sloužila jako prostředek k diferenciaci diagnostice – test zjišťoval, zda se jedná o vrozený deficit mentálních schopností, či deficit v důsledku posttraumatických změn centrální nervové soustavy. Osterrieth poté důmyslně vypracoval kritéria pro hodnocení testu, které jsou součástí manuálu. V roce 1959 byl tak poprvé uveřejněn tento test kompletně (Osterrieth a Rey, 1997). Diagnostické skupiny jsou různé – od dětí a dospělých až po osoby s mentální retardací, osoby s cerebrální lézí, děti s poruchami učení, osoby s afázií, osoby se senilní demencí, osoby se schizofrenií (Osterrieth a Rey, 1997). Na různé diagnostické skupiny se zaměřují různí autoři a odborníci. Vhodné je však porovnávat výsledky každého jedince se specifickou referenční skupinou, která má podobné vlastnosti, zkušenosti a podmínky prostředí jako vyšetřovaný jedinec (Rosselli a Ardila, 2003 cit. podle Drozdová a kol., 2015).

Předlohou testu je specifickým způsobem sestavená figura s geometrickou strukturou, která nepřipomíná žádnou reálnou věc. Každý prvek tohoto celku společně

s jeho umístěním má však svůj význam (Osterrieth, 1945 cit. podle Osterrieth a Rey, 1997). Tento obrazec je na papíru o velikosti A5.

Rey-Osterriethova komplexní figura má dvě části. V první části, která se nazývá kopie, má jedinec za úkol překreslit předlohu na záznamový arch (čistý papír). Druhou částí je reprodukce z paměti. Záznamový arch je odebrán a předloha zakryta, jedinec se snaží přenést na nový záznamový arch to, co si pamatuje. Mezi první a druhou částí je pauza 3 minuty. Samotné nakreslení jednotlivých prvků není obtížné, problém je v uspořádání do celkového obrazce. Jak uvádí Rey (1941, cit. podle Osterrieth a Rey, 1997), struktura figury není jednoduchá, tudíž „*vyžaduje pozornou analytickou a organizační – percepční aktivitu*“ (Rey, 1941, cit. podle Osterrieth a Rey, 1997, s. 7).

## **5 Úroveň jazykových dovedností předškoláků**

Praktická část práce se soustředí na úroveň jazykových dovedností předškolních dětí. V rámci toho proběhlo průzkumné šetření na pomezí kvantitativního a kvalitativního.

### **5.1 Cíl**

Cílem praktické části práce bylo zjistit a následně porovnat úroveň jazykových dovedností u dvou skupin předškoláků navštěvujících poslední (povinný) ročník mateřské školy.

### **5.2 Průzkumná otázka:**

Dosahují děti z mateřské školy, která využívá ke vzdělávání metody „Tréninku jazykových schopností podle D. B. Elkonina“ vyšší úspěšnosti v testech sluchového vnímání než děti z mateřské školy, která používá ve vzdělávání běžných metod?

### **5.3 Charakteristika průzkumného vzorku**

Průzkumné šetření bylo realizováno ve dvou vybraných mateřských školách Královehradeckého kraje. Mateřské školy byly vybrány podle dvou kritérií. Prvním kritériem bylo využití „Tréninku jazykových schopností podle D. B. Elkonina“ ve vzdělávání. Druhým kritériem byl počet předškoláků.

Celkem se průzkumného šetření účastnilo 26 dětí, tj. 13 dětí z každé mateřské školy. Z průzkumného vzorku byly vyřazeny 2 děti. Vylučovací kritérium byl v prvním případě odklad školní docházky, v druhém pak nízký věk dítěte. Průzkumný vzorek tvořily tedy dvě 12členné skupiny předškoláků ze dvou různých mateřských škol.

Skupina dětí ze třídy A (třída A) se skládala z 8 chlapců a 4 dívek. Děti ze třídy A byly rozvíjeny běžnými metodami ve vzdělávání.

Skupina dětí ze třídy B (třída B) se skládala ze 7 chlapců a 5 dívek. Děti ze třídy B byly rozvíjeny metodou „Tréninku jazykových schopností podle D. B. Elkonina“ ve vzdělávání.

#### **5.3.1 Charakteristika mateřské školy A**

Mateřská škola A má tři heterogenní třídy. Jedna je určena pro děti ve věku od 2,5 do 4,5 let, druhá pro děti ve věku 4,5 až 7 let a třetí třída je pro děti od 4 do 7 let se speciálně vzdělávacími potřebami. Mateřská škola pracuje s různými soustavnými aktivitami na rozvoj jazykových dovedností předškolních dětí. Nevěnují se tedy pouze jedné konkrétní

systematické metodě. Pro pedagogickou diagnostiku používají učitelky systém iSopli, díky kterému vědí, na které oblasti by se u předškoláků měly více zaměřit, a u kterých oblastí je naopak úroveň dobrá.

### **5.3.2 Charakteristika mateřské školy B**

Druhá mateřská škola je, co se týká počtů tříd, větší než první. Čítá celkem pět heterogenních tříd rozdělených zpravidla podle věku – první od 2 do 3 let, druhá od 3 do 4 let, třetí od 4 do 6 let, čtvrtá i pátá třída je pro předškoláky od 5 do 7 let, přičemž v jedné jsou děti s odloženou školní docházkou. Mateřská škola rozvíjí u dětí jazykové dovednosti metodou dle Elkonina.

## **5.4 Místo a průběh průzkumného šetření**

Testování bylo realizováno ve vybraných mateřských školách. Pro soustředěnou a klidnou práci s dětmi byla uvolněna, s laskavým svolením ředitelek, samostatná místnost. Testování probíhalo v lednu 2022 a poté v červnu 2022. Testové úlohy a jejich zadání byly v lednu i v červnu stejné pro zjištění posunu v konkrétních úlohách. Pro zjištění úrovně jazykových dovedností bylo použito následujících diagnostických materiálů či jejich dílčích subtestů zaměřených na sluchové a zrakové vnímání:

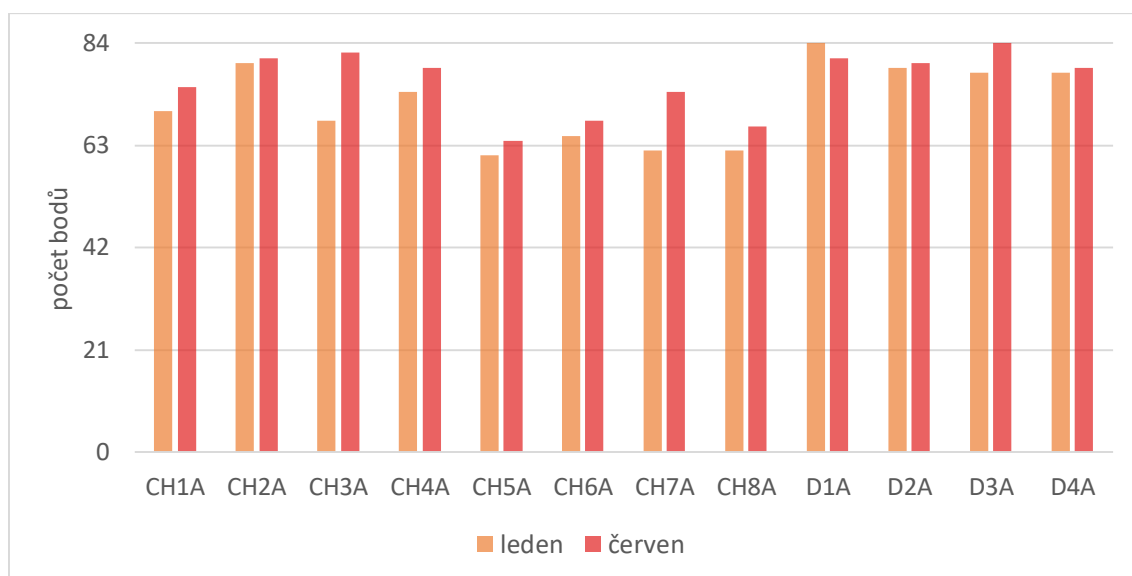
- Baterie testů MABEL,
- Baterie testů fonologických schopností (BTFS),
- Edfeldtův reverzní test,
- Rey-Osterriethova komplexní figura.



## 5.5 Analýza výsledků Edfeldtova reverzního testu

V Edfeldtově reverzním testu, který mapuje oblast zrakového vnímání, je možné získat za každou správnou odpověď 1 bod, celkem tedy 84 bodů. Podle hodnotící normy je za **přiměřeně připravené dítě** považováno takové, jehož výkon se pohybuje v rozmezí 57–76 bodů.

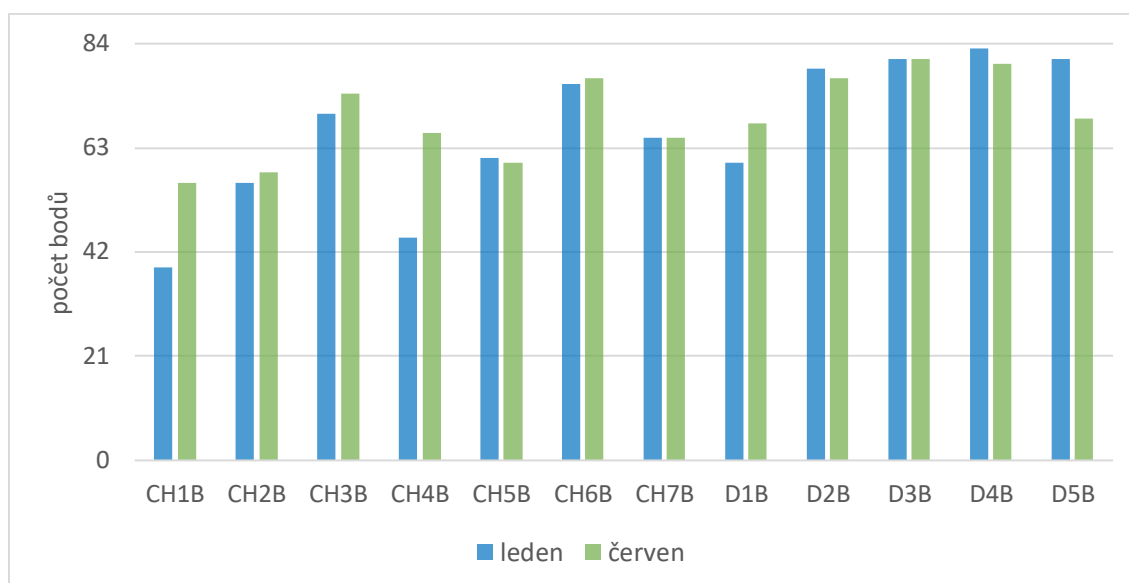
### 5.5.1 Výsledky Edfeldtova reverzního testu u třídy A



Graf 1 Výsledky Edfeldtova reverzního testu pre a post ve třídě A

Při vstupním šetření v Edfeldtově reverzním testu ve třídě A dosáhlo 7 dětí úrovně přiměřeně připravené a 5 dětí mělo úspěšnost vyšší, z toho 1 dítě získalo maximální počet bodů. Při kontrolním šetření v červnu byly přiměřeně připraveny 4 děti, vyšší úspěšnosti dosáhlo 8 dětí. Maximálního počtu dosáhla pouze jedna dívka (D3A), která se zlepšila o 6 bodů. Kromě dívky D1A, která získala při vstupním vyšetření plný počet bodů, se všechny děti za sledované období ve sledované oblasti zlepšily.

## 5.5.2 Výsledky Edfeldtova reverzního testu u třídy B



Graf 2 Výsledky Edfeldtova reverzního testu pre a post ve třídě B

Při vstupním šetření v Edfeldtově reverzním testu ve třídě B bylo přiměřeně připravených 5 dětí, přičemž 4 děti měly vyšší úspěšnost. Při výstupním vyšetření se počet přiměřeně připravených dětí zvedl na 7 a vyšší úspěšnost měly 4 děti. Za pozorované období se zlepšila polovina třídy B, tedy 6 dětí. Za sledované období se zhoršily 4 děti, jejichž výsledek byl i přesto na úrovni přiměřeně připravené či vyšší, a u 2 dětí byl výsledek stejný jako při vstupním vyšetření.

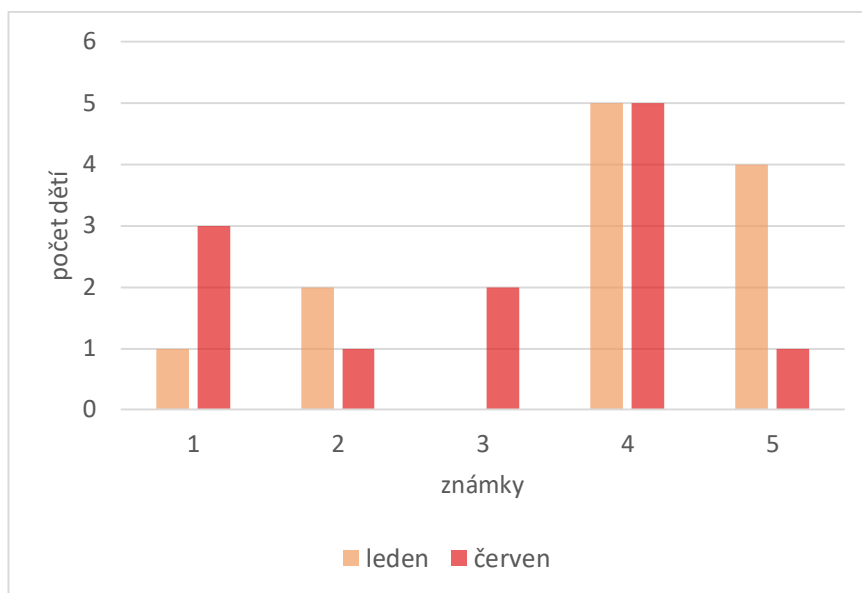
## 5.6 Analýza výsledků Rey-Osterriethovy komplexní figury

V testu Rey-Osterriethova komplexní figura je možné získat maximum 36 bodů. Test disponuje normou, která pracuje s věkem, počtem získaných bodů a časem, za který dítě úlohu splní. Podle bodů a věku dítěte se udělí známka 1 (nejlepší) až 5 (nejhorší). Normou, která je považována za průměr, je známka 3. Pro potřebu výzkumného šetření bakalářské práce je tato známka připisována průměrně připraveným dětem.

### 5.6.1 Výsledky Rey-Osterriethovy komplexní figury u třídy A

V následujících podkapitolách jsou prezentovány a porovnávány výsledky ze dvou částí testu Rey-Osterriethovy komplexní figury ve třídě A.

### 5.6.1.1 Kopie



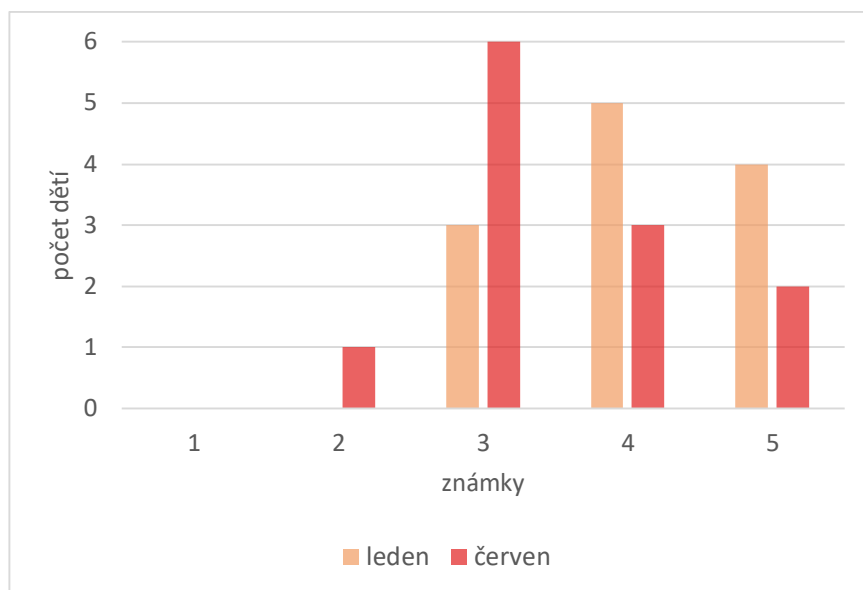
Graf 3 Výsledky (známky) dětí v testu Rey-Osterriethovy komplexní figury – kopie – ve třídě A

V lednové vstupní diagnostice Rey-Osterriethovy komplexní figury – kopie, ve třídě A, žádné z dětí nedosáhlo úrovně přiměřeně připravené dítě, avšak 3 děti měly úroveň vyšší. V červnovém kontrolním šetření dosáhly přiměřeně připravené úrovně 2 děti, přičemž 4 děti dosáhly vyšší úspěšnosti. Za sledované období se při kontrolním šetření výsledek v počtu dosažených bodů u všech dětí posunul k lepšímu kromě 3 dětí, u kterých byla úspěšnost horší.

Tabulka 1 Výsledky (hrubé skóre) dětí v testu Rey-Osterriethovy komplexní figury – kopie – ve třídě A

		CH1A	CH2A	CH3A	CH4A	CH5A	CH6A	CH7A	CH8A	D1A	D2A	D3A	D4A
POČET BODŮ	leden	11,5	7,5	14	6	25,5	19,5	12	13,5	31	24	11,5	12,5
	červen	20,5	27,5	28,5	24	19	29,5	9,5	15	32	19,5	28	17

### 5.6.1.2 Reprodukce z paměti



Graf 4 Výsledky (známky) dětí v testu Rey-Osterriethovy komplexní figury – reprodukce z paměti – ve třídě A

Při vstupním šetření Rey-Osterriethovy komplexní figury – reprodukce z paměti, ve třídě A, byly přiměřeně připravené 3 děti. V červnovém výstupním šetření dosáhlo této úrovně jednou tolik předškoláků, tedy celkem 6, a současně mělo 1 dítě nadprůměrný výsledek. Všichni předškoláci se při kontrolním šetření zlepšili, s výjimkou 4 dětí.

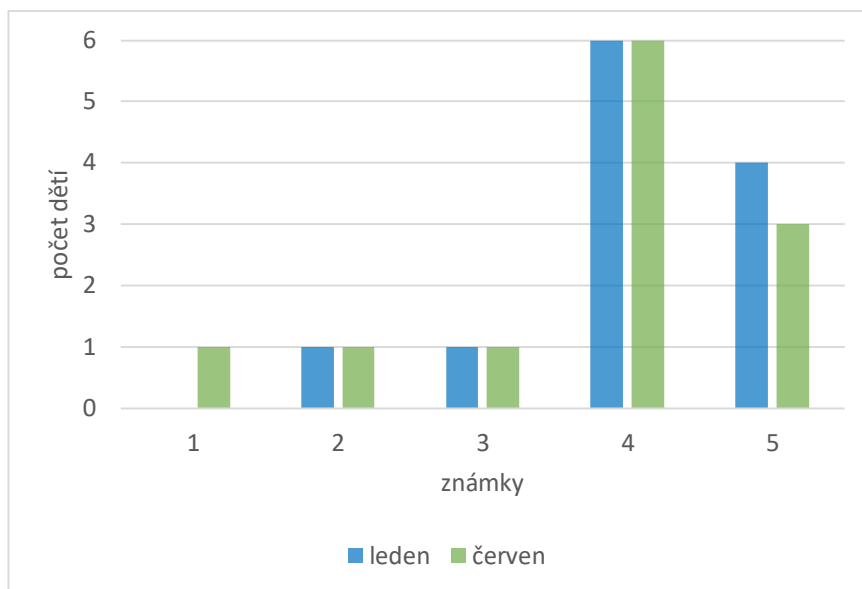
Tabulka 2 Výsledky (hrubé skóre) dětí v testu Rey-Osterriethovy komplexní figury – reprodukce z paměti – ve třídě A

		CH1A	CH2A	CH3A	CH4A	CH5A	CH6A	CH7A	CH8A	D1A	D2A	D3A	D4A
POČET BODŮ	leden	6	3	11,5	5,5	15	2,5	5,5	3,5	1	11	2	5,5
	červen	8,5	11,5	13,5	15,5	20	2	2,5	9	10,5	11	8,5	4

## 5.6.2 Výsledky Rey-Osterriethovy komplexní figury u třídy B

V nadcházejících podkapitolách jsou prezentovány a porovnávány výsledky ze dvou částí testu Rey-Osterriethovy komplexní figury ve třídě B.

### 5.6.2.1 Kopie



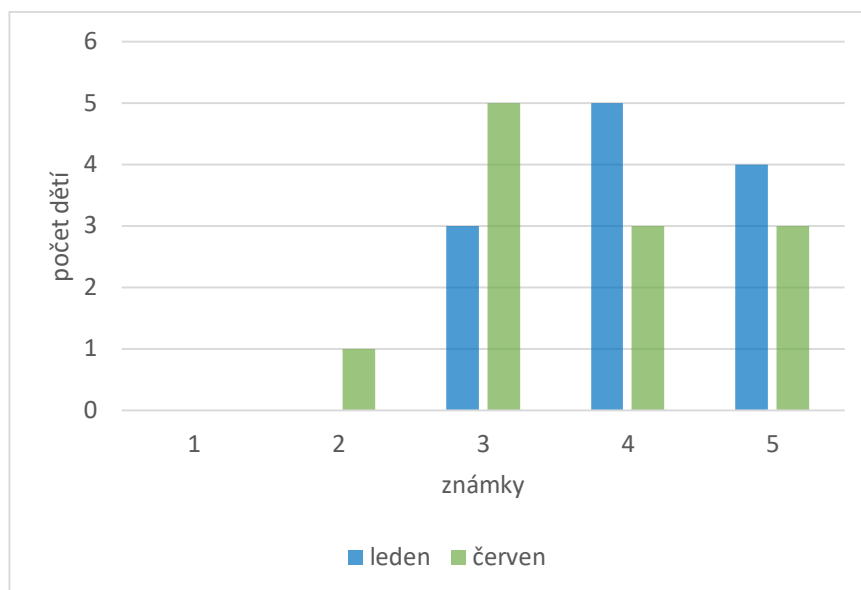
Graf 5 Výsledky (známky) dětí v testu Rey-Osterriethovy komplexní figury – kopie – ve třídě B

V testu Rey-Osterriethova komplexní figura – kopie, ve třídě B, byly výsledky (známky) vstupního i výstupního šetření téměř stejné. Při vstupním i výstupním šetření dosáhlo průměrně připravené úrovně pokaždé pouze 1 dítě. Nadprůměrný výsledek měli v lednu 1 a v červnu 2 předškoláci. V počtu získaných bodů se při výstupním šetření 7 dětí zlepšilo a 5 dětí mělo výsledek horší.

Tabulka 3 Výsledky (hrubé skóre) dětí v testu Rey-Osterriethovy komplexní figury – kopie – ve třídě B

		CH1B	CH2B	CH3B	CH4B	CH5B	CH6B	CH7B	D1B	D2B	D3B	D4B	D5B
POČET BODŮ	leden	10	10	18	6,5	8	23	15	12,5	13	15,5	7,5	26,5
	červen	16,5	14,5	16,5	16,5	5	29	13,5	10,5	11,5	18,5	25	31

### 5.6.2.2 Reprodukce z paměti



Graf 6 Výsledky (známky) dětí v testu Rey-Osterriethovy komplexní figury – reprodukce paměti – ve třídě B

Při vstupní lednové diagnostice byly přiměřeně připraveny 3 děti. V červnu při výstupní diagnostice byla nejčastěji se vyskytující známkou 3, kterou dostalo celkem 5 dětí. Nadpoloviční většina se dle bodového ohodnocení zlepšila. Horší výsledek měly pouze dívky D1B, D2B a u chlapce CH5B byl výsledek v obou měsících stejný.

Tabulka 4 Výsledky (hrubé skóre) dětí v testu Rey-Osterriethovy komplexní figury – reprodukce paměti – ve třídě B

		CH1B	CH2B	CH3B	CH4B	CH5B	CH6B	CH7B	D1B	D2B	D3B	D4B	D5B
POČET BODŮ	leden	2	7	6	3,5	5	13,5	5,5	9	3	6	3	14
	červen	4,5	12,5	14,5	16	5	17	9,5	6	2	9,5	9	17,5

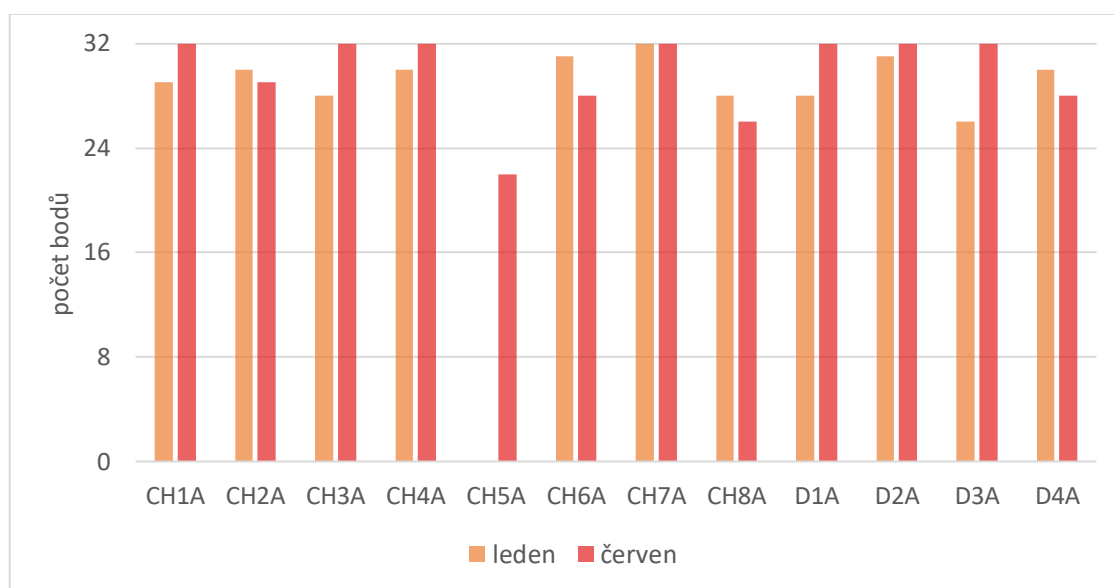
## 5.7 Izolace hlásek (MABEL)

Test Izolace hlásek se skládá ze dvou částí. První část testu měří schopnost oddělení počáteční hlásky pseudoslov, druhá část testu poté koncové hlásky pseudoslov. Každá z těchto částí se skládá ze 4 oddílů tvořených 8 testovými položkami. V testu Izolace hlásek lze dle přesné odpovědi dítěte získat 1–2 body za jednu testovou položku. Maximální možný počet získaných bodů je 32. V testu se hodnotí, zda dítě správně zopakuje položku a zda správně provede izolaci hlásky. Kritérium pro ukončení je v případě, když dítě chybuje ve 4 za sebou jdoucích položkách v rámci jednoho testového oddílu (Caravolas a kol., 2018).

### 5.7.1 Výsledky testu Izolace hlásek ve třídě A

V následujících podkapitolách jsou představeny výsledky obou částí testu Izolace hlásek ve třídě A.

#### 5.7.1.1 Izolace počáteční hlásky

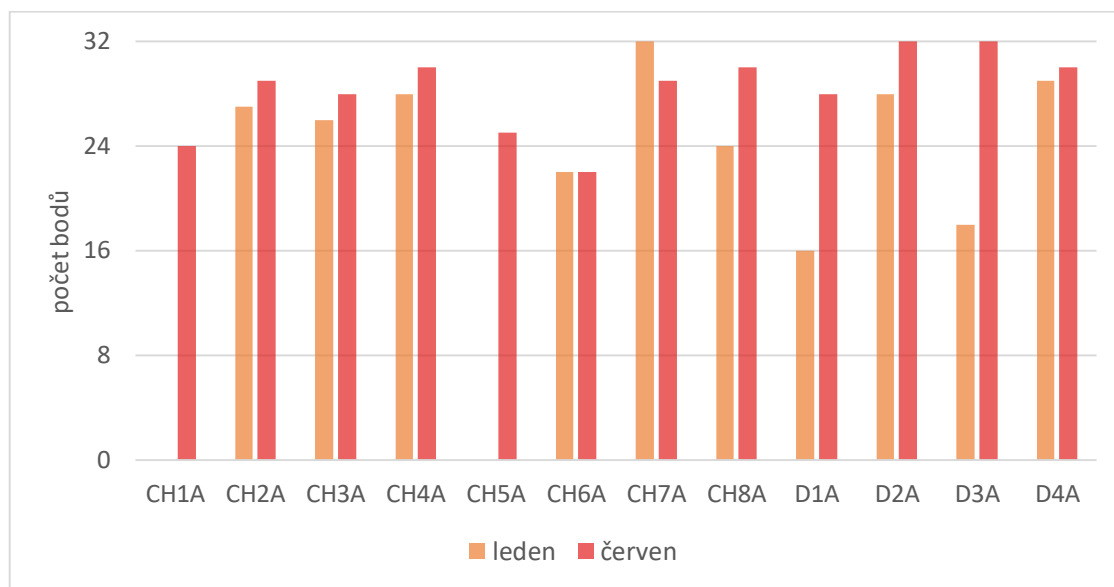


Graf 7 Výsledky testu Izolace hlásek – počáteční hláska – pre a post ve třídě A

Při vstupním šetření ve třídě A prošlo do konce testu Izolace počáteční hlásky celkem 11 dětí. Chlapec CH5A získal 10 bodů ze 13 pseudoslov a poté byl jeho test předčasně ukončen dle kritéria pro ukončení testu. Z toho důvodu je jeho výsledek hodnocen 0 body (stejně tak i v dalších případech ukončení testu). Třída A měla při vstupním šetření průměr 27 bodů, tedy o 5 bodů více, než udávají statistické výsledky autorů MABEL (21,93 bodu).

Výstupní šetření se sešlo s úspěšným dokončením testu Izolace počáteční hlásky všemi 12 dětmi ze třídy A, která na konci ročníku získala průměr 30 bodů. Průměr, který vydali autoři testů MABEL pro děti ve stejném období i oblasti, je 24,50 bodu. Znamená to, že je třída A v izolaci počáteční hlásky v obou dvou obdobích značně nad průměrem.

### 5.7.1.2 Izolace koncové hlásky



Graf 8 Výsledky testu Izolace hlásek – koncová hláska – pre a post ve třídě A

Při vstupní diagnostice prošlo testem Izolace hlásek 10 dětí do konce, u 2 dětí byl test ukončen (hodnoceny 0 body). Třída A dosáhla průměrného výsledku při vstupní diagnostice 21 bodů, což je výrazně lepší průměr, než vydali autoři testu (12,22 bodu).

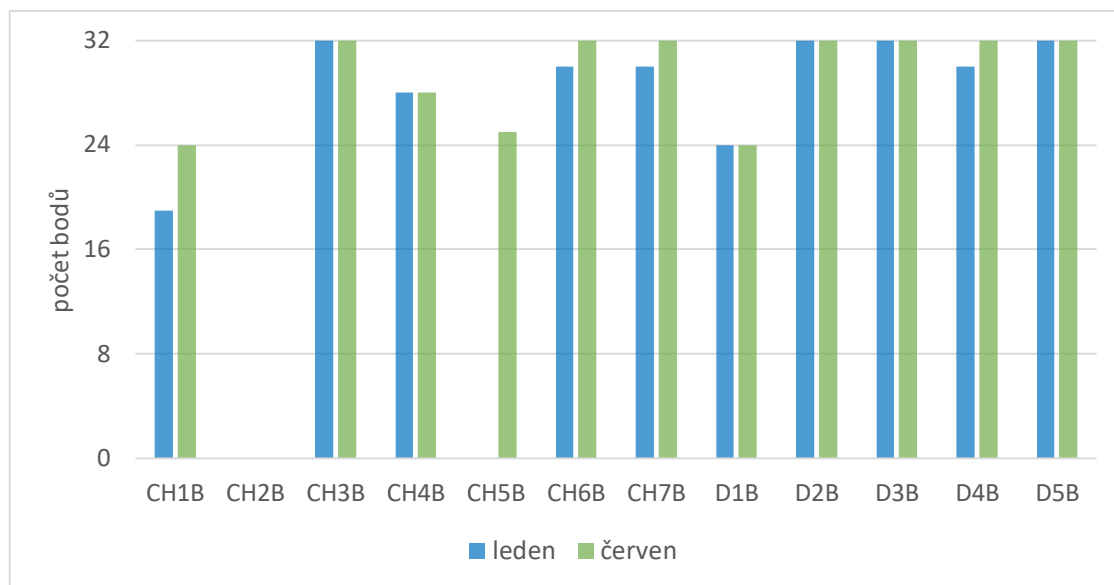
Při výstupní diagnostice v testu úspěšně obstály všechny děti, jejichž celkový bodový průměr se rovnal 28 bodům, tedy o 12,5 bodu více, než udávají autoři testové baterie (15,56 bodu). Výsledek třídy A je tedy opětovně nad průměrem.



## 5.7.2 Výsledky testu Izolace hlásek ve třídě B

V podkapitolách níže jsou prezentovány výsledky obou částí testu Izolace hlásek ve třídě B.

### 5.7.2.1 Izolace počáteční hlásky

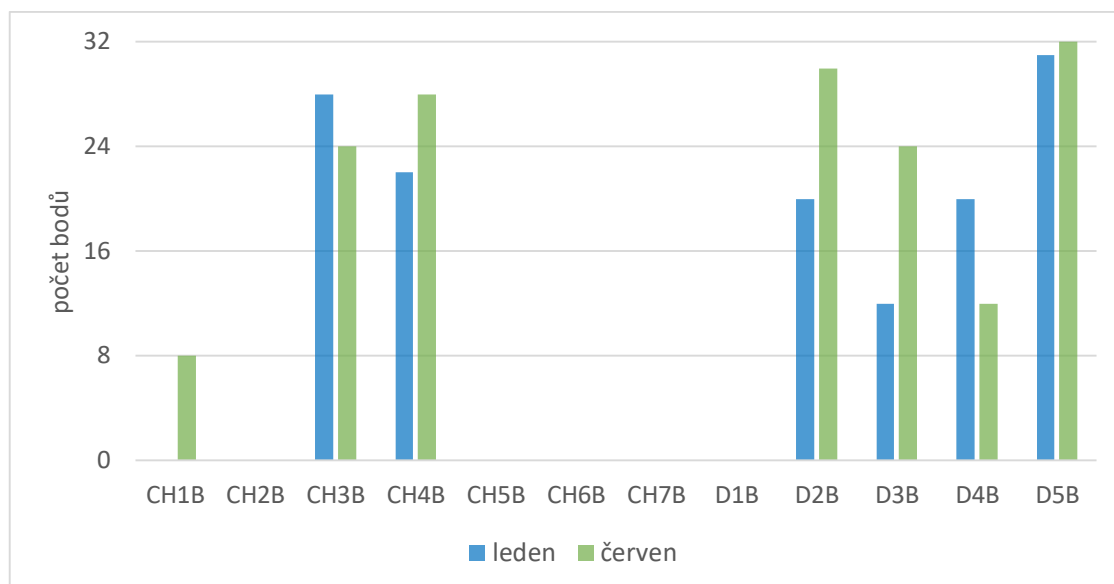


Graf 9 Výsledky testu Izolace hlásek – počáteční hláska – pre a post ve třídě B

V první polovině ročníku mateřské školy, tedy při vstupním šetření, prošlo testem Izolace počáteční hlásky ve třídě B celkem 10 dětí. Ukončovací kritérium bylo použito u 2 dětí. Děti třídy B, zkoumané v této práci, získaly vyššího průměru (24 bodů), než který udávají autoři testů MABEL (21,93 bodu).

Na konci ročníku mateřské školy, tedy při výstupním šetření, test dokončilo 11 dětí. Chlapci CH2B se nepodařilo projít testem do konce u žádné z částí testu izolace hlásek ani v jednom z testovacích období. Průměr dle autorů testové baterie MABEL pro konec ročníku mateřské školy je 24,50 bodu. Průměr třídy B byl o 2,5 bodu vyšší, tedy 27 bodů.

### 5.7.2.2 Izolace koncové hlásky



Graf 10 Výsledky testu Izolace hlásek – koncová hláska – pre a post ve třídě B

Přesně polovina dětí ze třídy B, tedy 6 dětí, prošla testem Izolace koncové hlásky při vstupním šetření do konce. S druhou polovinou dětí byl test dle výše uvedeného kritéria ukončen. Tato skutečnost je zjevná na bodovém průměru dětí, který činil 11 bodů. To je o 1 bod méně, než je bodový průměr udávaný autory testů ve stejné oblasti i ve stejném období (12,22 bodu).

Při výstupní diagnostice se podařilo dokončit test 7 dětem, testy 5 dětí byly ukončeny. Průměr třídy B, který se rovnal 13 bodům, byl o 2,5 bodu nižší, než průměr, který vydali autoři testů (15,56 bodu).

### 5.8 Znalost písmen – pojmenování písmen (MABEL)

U testu Znalost písmen – výslovnost písmen se hodnotí čtyři dílčí znalosti – výslovnost a pojmenování u velkých a malých písmen (například výslovnost u hlásky B je „B“ a pojmenování je „BÉ“). Za každou správnou odpověď je udělen 1 bod, celkem tedy 32 bodů za každou z dílčích znalostí, tj. 64 bodů za velká a 64 bodů za malá písmena. Průběh testu vypadá tak, že se dítěti ukáže písmeno a nejprve je vyžadována výslovnost a poté název daného písmene. Test má kritérium pro ukončení, a to v případě, že dítě chybí v pěti po sobě jdoucích odpovědích, tj. když dítě nesprávně uvede, jak se písmeno vyslovuje a zároveň nezná název písmene z abecedy (Caravolas a kol., 2018).

### 5.8.1 Výsledky testu Znalost písmen – pojmenování písmen ve třídě A

V následujících podkapitolách jsou výsledky výslovnosti a pojmenování velkých i malých písmen ve třídě A.

#### 5.8.1.1 Výslovnost písmen

Ve výslovnosti písmen je maximální počet dosažených bodů u velkých písmen 32 a u malých písmen také 32.

Při vstupním šetření prošlo celým testem *výslovnosti velkých písmen* 9 dětí do konce, výsledky viz tabulka 5. Nejlepšího výsledku dosáhla dívka D2A s 30 body. U 3 dětí, které jsou označeny písmeny U ve stejné tabulce, muselo být testování ukončeno. Nejhorší výsledek měl chlapec CH5A, který znal pouze 1 písmeno z 8, které mu byly ukázány. Při výstupní diagnostice celým testem prošlo celkem 10 dětí a pouze u 2 dětí byl test ukončen. Nejhorší výsledek byl opět u chlapce CH5A, který tentokrát nepoznal žádné z 5 představených písmen.

Při vstupním šetření testu *výslovnosti malých písmen* prošlo dohromady 5 dětí. Nejlepší výsledek měl chlapec CH2A se 30 body. U zbylých 7 dětí byl test ukončen, přičemž nejhorší výsledek byl u dětí CH5A a D1A, které získaly 0 bodů z 5 představených písmen. Při výstupním šetření zvládlo 8 dětí projít testem do konce. Nejlepší výsledek z výslovnosti malých písmen ze třídy A dosáhl znovu chlapec CH2A se 31 body. Ukončení nastalo v případě 4 dětí, přičemž nejhorší výsledek byl opět u chlapce CH5A s nulovým počtem získaných bodů.

Tabulka 5 Výslovnost písmen – ve třídě A

	CH1A	CH2A	CH3A	CH4A	CH5A	CH6A	CH7A	CH8A	D1A	D2A	D3A	D4A
<b>Velká písmena</b>												
leden	15	29	15	27	U 1 (z 8)	18	U 5 (z 19)	25	U 2 (z 7)	30	25	27
červen	23	31	27	24	U 0 (z 5)	28	19	30	U 4 (z 15)	28	29	27
<b>Malá písmena</b>												
leden	U 12 (z 30)	30	U 14 (z 29)	U 16 (z 31)	U 0 (z 5)	U 13 (z 31)	U 3 (z 10)	17	U 0 (z 5)	28	18	19
červen	U 13 (z 28)	31	U 18 (z 28)	22	U 0 (z 5)	25	15	26	U 1 (z 8)	29	29	20

### 5.8.1.2 Názvy písmen

V pojmenování (názvech) písmen je maximální počet dosažených bodů u velkých písmen 32 a u malých písmen také 32.

Počet dětí, které při vstupním i výstupním šetření u názvů velkých i malých písmen prošly do konce, je stejný jako v případě výslovnosti písmen (děti jsou tázány souběžně na obě znalosti, nejprve na výslovnost písmene, poté na název). Výsledky se ale liší v počtu dosažených bodů.

Při vstupním šetření dosáhla nejlepšího výsledku z *názvů velkých písmen* ze třídy A dívka D2A s 22 body. Nejhorší výsledky lze z tabulky vyčíst u dětí CH5A a D1A, které nedokázaly určit název ani jednoho z představených písmen. Výstupní šetření se sešlo s nejlepším výsledkem 22 bodů u dívky D2A a nejhorším výsledkem 0 bodů u chlapce CH5A.

Nejlepší výsledek při vstupní i výstupní diagnostice v oblasti *názvů malých písmen* ze třídy A získala opět dívka D2A, nejprve s 19 a poté s 27 body. Nejhorším výsledkem byl nulový počet získaných bodů, při vstupní diagnostice u 3 dětí a při výstupní diagnostice u 2 dětí.

Tabulka 6 Názvy písmen – třída A

	CH1A	CH2A	CH3A	CH4A	CH5A	CH6A	CH7A	CH8A	D1A	D2A	D3A	D4A
<b>Velká písmena</b>												
leden	3	16	9	2	U 0 (z 8)	7	U 1 (z 19)	6	U 0 (z 7)	22	2	5
červen	7	19	5	3	U 0 (z 5)	16	0	7	U 1 (z 15)	28	14	9
<b>Malá písmena</b>												
leden	U 1 (z 30)	14	U 3 (z 29)	U 2 (z 31)	U 0 (z 5)	U 4 (z 31)	U 0 (z 10)	7	U 0 (z 5)	19	2	2
červen	U 5 (z 28)	18	U 4 (z 28)	2	U 0 (z 5)	14	3	6	U 0 (z 8)	27	16	7

## 5.8.2 Výsledky testu Znalost písmen – pojmenování písmen ve třídě B

V podkapitolách níže jsou výsledky výslovnosti a pojmenování velkých i malých písmen ve třídě B.

### 5.8.2.1 Výslovnost písmen

Ve výslovnosti písmen je maximum počtu dosažených bodů u velkých písmen 32 a u malých písmen také 32.

Při vstupním šetření dokončilo test *výslovnosti velkých písmen* 5 dětí, výsledky viz tabulka 7. Nejlepší výsledek ze třídy B získala dívka D5B s 26 body. Stejný test byl ukončen se 7 dětmi, z čehož dva chlapci CH1B a CH2B neznali ani jedno z 5 představených písmen. Při výstupním šetření dokončila test přesně polovina dětí ze třídy B, dohromady 6 dětí. Nejlepšího výsledku dosáhla opět dívka D5B, která získala 32 bodů. S druhou polovinou třídy B byl test ukončen, přičemž chlapec CH2B získal stejně jako při vstupním šetření 0 bodů a měl tak nejhorší výsledek ze třídy B.

Při vstupním šetření testu *výslovnosti malých písmen* dokončila test pouze 1 dívka D5B, která dosáhla výsledku 20 bodů. Zbylých 11 dětí tímto testem neprošlo. Nejhorší výsledky získaly děti CH1B, CH2B a D1B s nulovým počtem bodů. Při výstupním šetření dokončily test 2 děti, dívky D2B a D5B. Lepšího výsledku dosáhla D5B s 29 body. Test nedokončilo 10 dětí, opět s nejhorším výsledkem 0 bodů u chlapce CH2B.

Tabulka 7 Výslovnost písmen – ve třídě B

	CH1B	CH2B	CH3B	CH4B	CH5B	CH6B	CH7B	D1B	D2B	D3B	D4B	D5B
<b>Velká písmena</b>												
leden	U 0 (z 5)	U 0 (z 5)	U 4 (z 14)	U 10 (z 29)	U 1 (z 6)	19	U 1 (z 10)	U 1 (z 6)	25	25	17	26
červen	U 2 (z 7)	U 0 (z 5)	11	U 8 (z 19)	U 9 (z 25)	21	U 6 (z 15)	U 3 (z 12)	29	25	21	31
<b>Malá písmena</b>												
leden	U 0 (z 5)	U 0 (z 5)	U 2 (z 11)	U 6 (z 20)	U 1 (z 6)	U 4 (z 10)	U 1 (z 10)	U 0 (z 5)	U 20 (z 30)	U 12 (z 27)	U 10 (z 26)	20
červen	U 2 (z 10)	U 0 (z 5)	U 3 (z 11)	U 8 (z 19)	U 1 (z 9)	U 11 (z 27)	U 3 (z 15)	U 1 (z 8)	27	U 18 (z 31)	U 2 (z 10)	29

### 5.8.2.2 Názvy písmen

V pojmenování (názvech) písmen je maximální počet dosažených bodů u velkých písmen 32 a u malých písmen rovněž 32.

Počet dětí, které při vstupním i výstupním šetření u názvů velkých i malých písmen prošly do konce, je stejný jako v případě výslovnosti písmen (děti jsou tázány souběžně na obě znalosti, nejprve na výslovnost písmene, poté na název). Výsledky se ale liší v počtu dosažených bodů.

Vstupní šetření u *názvů velkých písmen* se šlo s nejvyšším počtem bodů u dívky D2B, která získala 16 bodů. Nejnižší, nulový počet bodů, a tím pádem i nejhorší výsledek, získalo celkem 5 dětí, viz tabulka 8. Při výstupním šetření dosáhla opět nejlepšího výsledku dívka D2B s 21 body. Nejhorší výsledek, s počtem 0 bodů, při výstupním šetření v testu získaly děti CH2B a D1B.

Při vstupním šetření prošla do konce pouze dívka D5B, která z *názvů malých písmen* dosáhla výsledku 2 body. Dívka D2B, se kterou byl test malých písmen ukončen, získala 15 bodů z 30 představených písmen. Nulový výsledek při vstupním šetření mělo 8 dětí. Při výstupním šetření dosáhla nejlepšího výsledku právě dívka D2B s 18 body a celkem 5 dětí získalo 0 bodů.

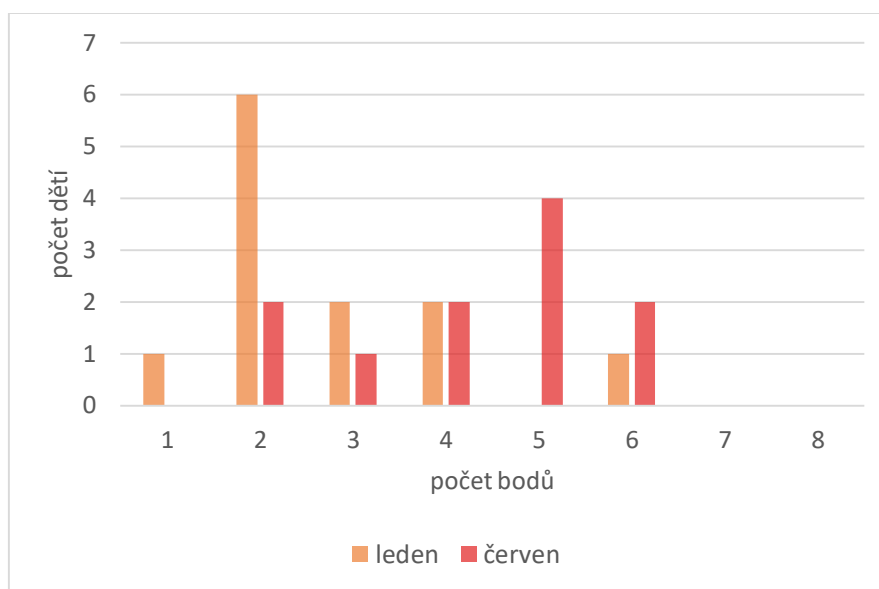
Tabulka 8 Názvy písmen – třída B

	CH1B	CH2B	CH3B	CH4B	CH5B	CH6B	CH7B	D1B	D2B	D3B	D4B	D5B
<b>Velká písmena</b>												
leden	U 0 (z 5)	U 0 (z 5)	U 0 (z 14)	U 1 (z 29)	U 1 (z 6)	1	U 0 (z 10)	U 0 (z 6)	16	7	1	2
červen	U 1 (z 7)	U 0 (z 5)	4	U 1 (z 19)	U 6 (z 25)	3	U 1 (z 15)	U 0 (z 12)	21	15	6	4
<b>Malá písmena</b>												
leden	U 0 (z 5)	U 0 (z 5)	U 0 (z 11)	U 0 (z 20)	U 0 (z 6)	U 0 (z 10)	U 0 (z 10)	U 0 (z 5)	U 15 (z 30)	U 5 (z 27)	U 1 (z 26)	2
červen	U 0 (z 10)	U 0 (z 5)	U 1 (z 11)	U 0 (z 19)	U 0 (z 9)	U 1 (z 27)	U 1 (z 15)	U 0 (z 8)	18	U 14 (z 31)	U 1 (z 10)	1

## 5.9 Test psaní jednoduchých slov (MABEL)

V Testu psaní jednoduchých slov je možné získat za každou správně zapsanou položku 1 bod, tedy celkem 8 bodů. Úkolem subtestu je napsat následující slova: jméno dítěte, máma, dům, pes, a, po, za, ale. Všechny děti z průzkumného vzorku této práce psaly daná slova pouze velkým tiskacím neboli hůlkovým písmem. Za správnou odpověď ohodnocenou 1 bodem je pouze ta, kde jsou doplněny i diakritická znaménka v případě, že v daném slově mají být. U první testové položky – jméno dítěte – bylo požadováno pouze křestní jméno a byly uznány všechny jeho varianty (zdrobněliny, přezdívky) (Caravolas a kol., 2018).

### 5.9.1 Výsledky Testu psaní jednoduchých slov ve třídě A



Graf 11 Výsledky Testu psaní jednoduchých slov ve třídě A

Při vstupní diagnostice byl nejmenší počet získaných bodů 1, tj. 1 dítě umělo napsat pouze 1 z požadovaných slov. Největší počet dosažených bodů bylo 6, kterého dosáhlo také pouze 1 dítě. Nejvíce dětí, celkem 6, dosáhlo hranice 2 bodů, tedy dvou správně napsaných slov. Při výstupní diagnostice byl nejmenší počet bodů 0, a to u dítěte, které při vstupní diagnostice jako jediné dosáhlo hranici 1 bodu. Největší počet získaných bodů bylo 6 a dosáhly ho celkem 2 děti. Nejvíce dětí, vcelku 4, umělo napsat 5 z požadovaných 8 slov a získalo tak 5 bodů.

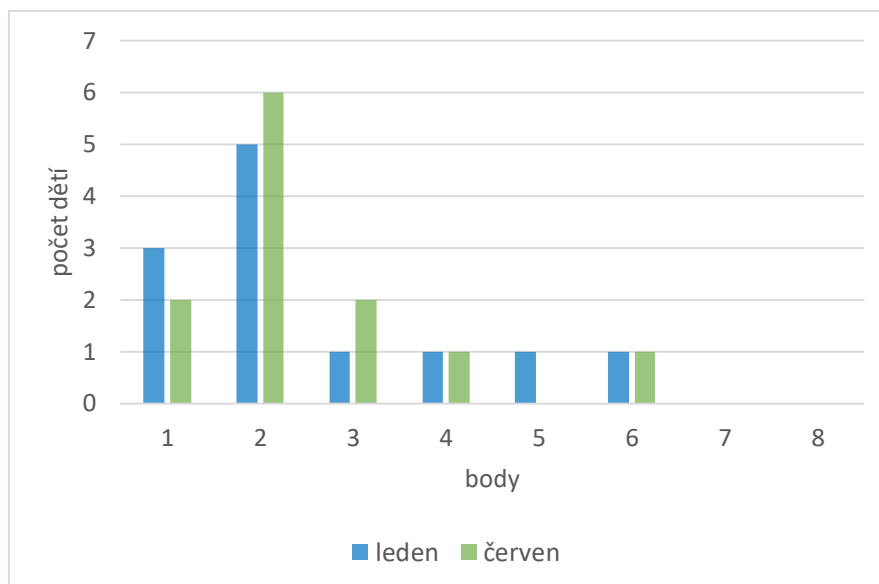
Co se týká oblasti psaní konkrétních slov, tabulka 9 představuje, kolik dětí umělo napsat konkrétní testovou položku v lednu a kolik dětí ji zvládlo napsat v červnu. Téměř všechny děti se uměly v lednu i červnu podepsat, výjimkou bylo pouze 1 dítě. Slovo dům

nedokázalo správně napsat ani jedno dítě v lednu, ani červnu. V 5 testových položkách se celkový výsledek dětí při kontrolním šetření v červnu zlepšil, u 3 položek se výsledek neposunul žádným směrem.

Tabulka 9 Výsledky testu psaní jednoduchých slov ve třídě A

	JMÉNO	MÁMA	DŮM	PES	A	PO	ZA	ALE
leden	11	2	0	1	10	4	2	2
červen	11	4	0	5	10	7	5	5

### 5.9.2 Výsledky Testu psaní jednoduchých slov ve třídě B



Graf 12 Výsledky Testu psaní jednoduchých slov ve třídě B

Při vstupní lednové diagnostice byl nejmenší počet dosažených bodů 1, a to u 3 dětí. Největšího počtu bodů v lednu ze třídy B dosáhlo 1 dítě, které napsalo 6 požadovaných slov, tj. 6 bodů. Při výstupní červnové diagnostice byl nejmenší počet bodů opět 1, tentokrát však u 2 dětí. Největší počet dosažených bodů, rovněž jako při vstupní diagnostice, bylo 6 a získalo ho opět jedno dítě (tentokrát jiné než při vstupní diagnostice). Nejvíce dětí při vstupní (5 dětí) i výstupní (6 dětí) diagnostice získalo celkem 2 body za dvě správně napsaná slova, kterými byly nejčastěji jméno dítěte a písmeno A.

Tabulka 10 ukazuje počet správně napsaných slov u jednotlivých testových položek (slov). Podepsat se dokázalo v lednu 11 a v červnu všech 12 dětí. Ani jedno z dětí v obou testových obdobích nezvládlo napsat slovo dům. Za sledované období se výsledek



celé třídy B zlepšil o 1 bod u 3 testových položek, u dalších 3 položek zůstal výsledek stejný a u 2 položek došlo ke zhoršení o 1–2 body.

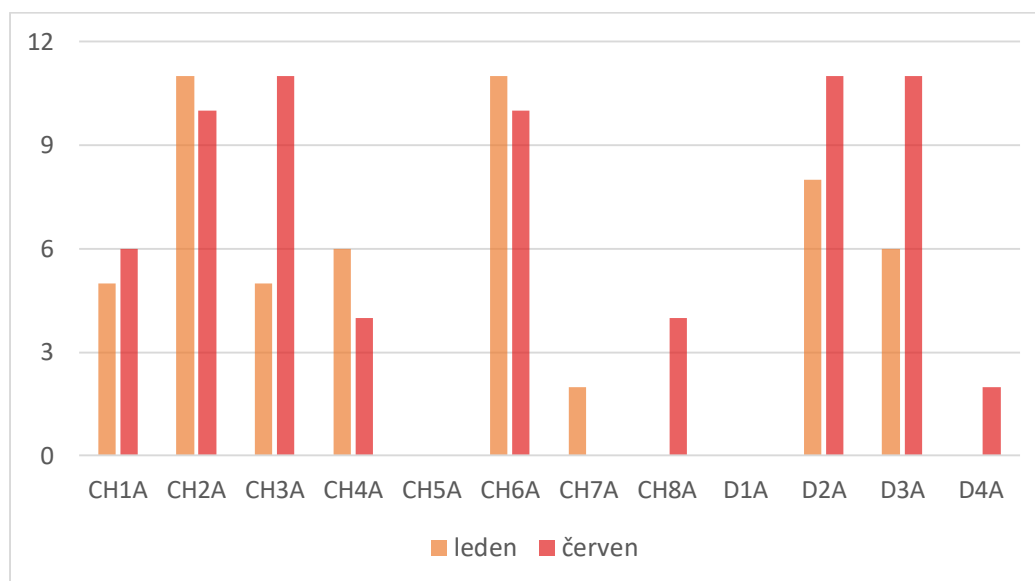
Tabulka 10 Výsledky testu psaní jednoduchých slov ve třídě B

	JMÉNO	MÁMA	DŮM	PES	A	PO	ZA	ALE
leden	11	2	0	1	9	3	2	2
červen	12	0	0	2	10	3	1	2

## 5.10 Skládání hlásek (MABEL)

Test Skládání hlásek má pro děti posledního ročníku mateřské školy celkem 11 položek, přičemž za každou správnou odpověď dítě dostane 1 bod. Maximálně je tedy možné získat 11 bodů. Kritérium pro ukončení nastane v případě, kdy dítě u prvních 6 položek z testu nic neodpoví anebo se jeho odpovědi vůbec neshodují s cílovými hláskami zadávaných slov (Caravolas a kol., 2018).

### 5.10.1 Výsledky Skládání hlásek ve třídě A



Graf 13 Výsledky testu Skládání hlásek pre a post ve třídě A

V testu skládání hlásek prošlo při vstupním šetření celým testem 8 dětí a u 4 dětí byl test ukončen dle ukončovacího kritéria (hodnoceny 0 body). Třída A dosáhla v tomto období průměru 5 bodů, což je jednou tolik než průměr udávaný autory testu MABEL (2,36 bodu).

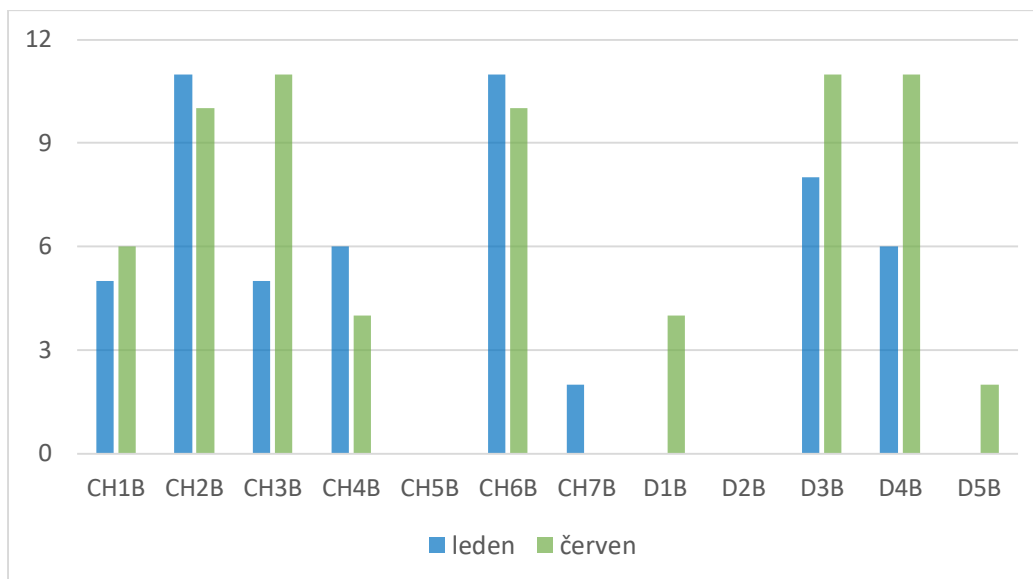
Při výstupním šetření prošlo do konce testu 9 dětí, se 3 dětmi byl test ukončen. Průměr třídy A v tomto období byl 6 bodů, tedy znovu vyšší než průměr, ke kterému došli autoři testové baterie (3,77 bodu).

Tabulka představuje přehled bodového hodnocení za sledované období pro jednotlivé děti. Plného počtu bodů dosáhly při vstupním šetření 2 děti, při výstupním šetření 3 děti.

Tabulka 11 Výsledky testu Skládání hlásek pre a post ve třídě A

		CH1A	CH2A	CH3A	CH4A	CH5A	CH6A	CH7A	CH8A	D1A	D2A	D3A	D4A
POČET BODŮ	leden	5	11	5	6	0	11	2	0	0	8	6	0
	červen	6	10	11	4	0	10	0	4	0	11	11	2

### 5.10.2 Výsledky Skládání hlásek ve třídě B



Graf 14 Výsledky testu Skládání hlásek pre a post ve třídě B

Při vstupním šetření dokončilo test Skládání hlásek 7 dětí a ukončen byl s 5 dětmi. Třída B dosáhla v polovině posledního ročníku průměru 2 bodů, což odpovídá průměru, který vydali autoři MABEL (2,36 bodu).

Při výstupním šetření prošlo testem do konce o 3 děti více než při vstupním šetření, tedy celkem 10 dětí. Test byl ukončen se 2 dětmi. Třída B dosáhla průměru 4 bodů, tedy téměř stejnému průměru, ke kterému došli autoři MABEL (3,77 bodu).

Tabulka prezentuje bodové hodnocení za sledované období pro jednotlivé děti. Při vstupním šetření nedosáhlo plného počtu bodů ani jedno z dětí třídy B. Plného počtu bodů dosáhly při vstupním šetření 2 děti, při výstupním šetření 3 děti.

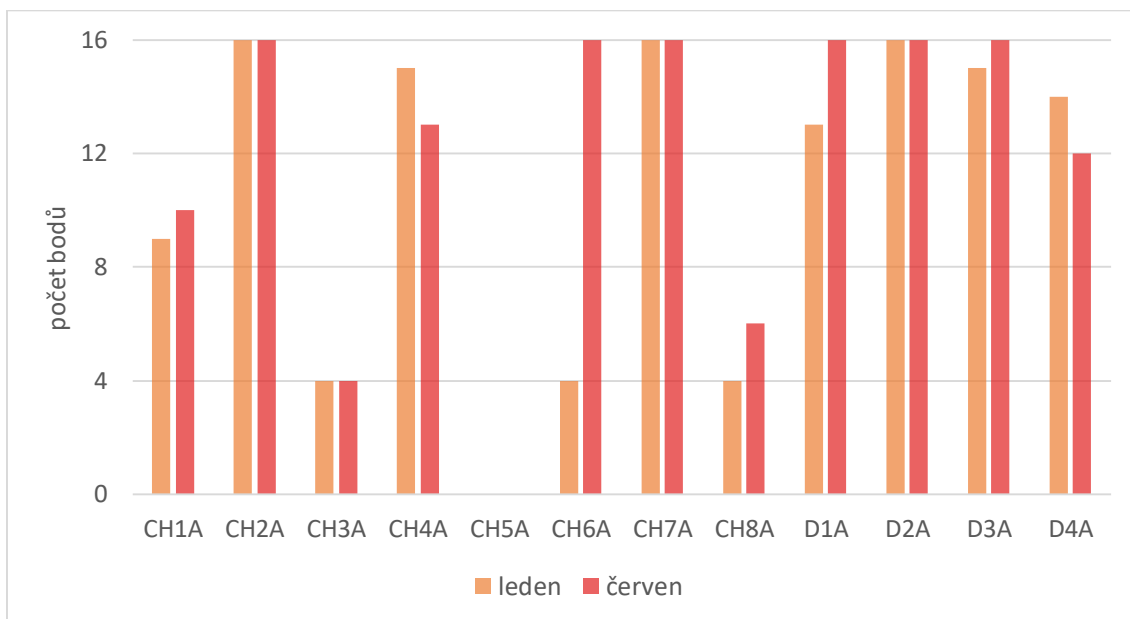
Tabulka 12 Výsledky testu Skládání hlásek pre a post ve třídě B

		CH1B	CH2B	CH3B	CH4B	CH5B	CH6B	CH7B	D1B	D2B	D3B	D4B	D5B
POČET BODŮ	leden	2	0	0	1	0	3	0	0	4	3	1	10
	červen	3	0	4	3	1	0	2	2	8	11	5	11

## 5.11 Opakování vět (BTFS)

Test Opakování vět pojímá vcelku 16 vět, které jsou netypické pořádkem slov i svým obsahem. Za každou správně a doslovně zopakovanou větu dítě získá 1 bod, maximum je tedy 16 bodů (Caravolas a Seidlová Málková, 2013).

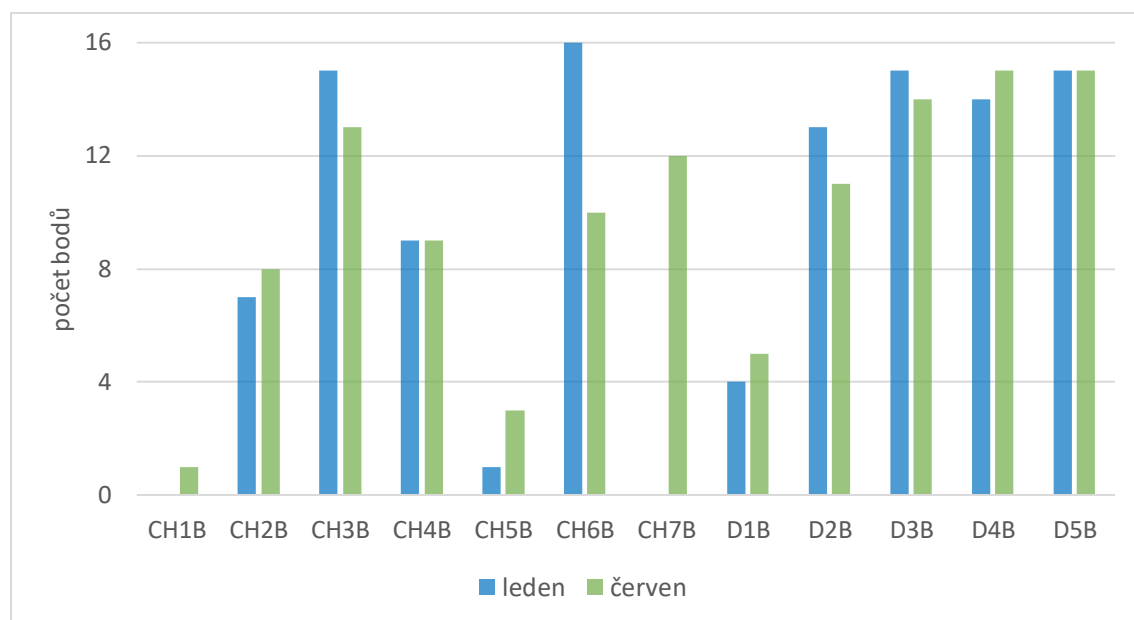
### 5.11.1 Výsledky Opakování vět ve třídě A



Graf 15 Výsledky testu Opakování vět pre a post ve třídě A

Průměrný výsledek třídy A při vstupním šetření byl pro subtest Opakování vět 11 a při výstupním šetření 12 bodů. Znamená to, že v lednu i v červnu byl průměrný výsledek dětí ze třídy A lepší o 3–4 body, než udávají statistické výsledky autorů BTFS (7,73 bodu). Již při vstupním šetření dosáhly 3 děti plného počtu bodů, při výstupním šetření se počet dětí s maximální možnou úspěšností zvedl o jednu tolik, tedy na počet 6 dětí. Nejhorší výsledek získal chlapec CH5A, který nedokázal správně zopakovat ani jednu větu, a to jak při vstupním, tak při výstupním šetření. Při vstupním šetření si dokázal zapamatovat maximálně 1 slovo, většinou to, které bylo na konci věty. Při výstupním šetření se snažil zopakovat větu, ale nedařilo se mu to a měnil formulaci věty. Například větu „Pes, kterého honí kotě, utíká.“ zopakoval jako „Kočka, která utíká před psem.“

### 5.11.2 Výsledky Opakování vět ve třídě B



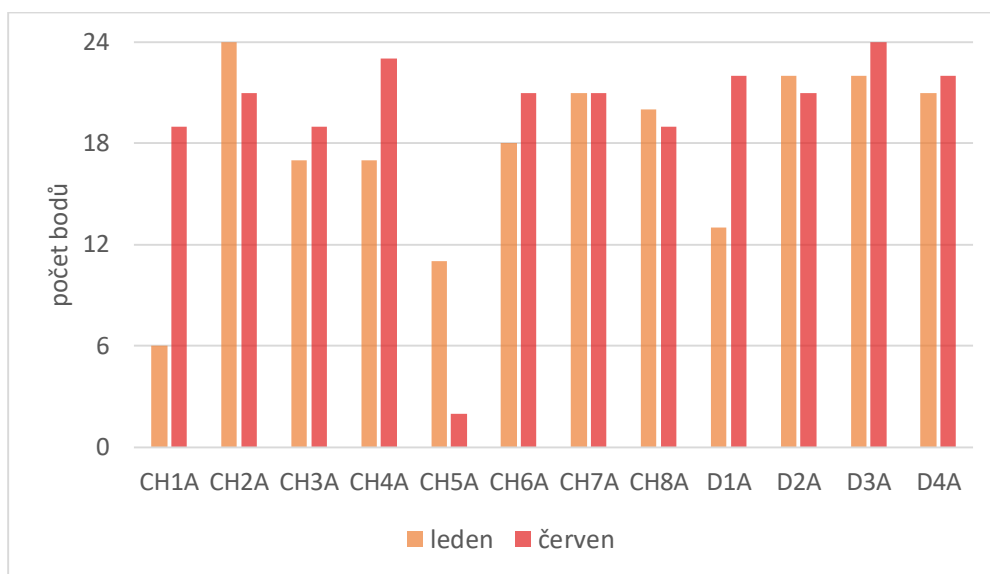
Graf 16 Výsledky testu Opakování vět pre a post ve třídě B

Průměrný výsledek třídy B, konkrétně v tomto subtestu, byl při vstupním šetření 9 bodů a při výstupním šetření 10 bodů. Průměr dětí ze třídy B byl tedy lepší než průměr udávaný autory BTFS (7,73 bodu). Při vstupní lednové diagnostice dosáhlo plného počtu bodů pouze jedno dítě, chlapec CH6B. Nejhorší výsledek při vstupní diagnostice je z grafu patrný u 2 dětí (CH1B a CH7B), které získaly 0 bodů. Při výstupní diagnostice bylo nejlepším výsledkem dosažení 15 bodů, což se povedlo dívkám D4B a D5B. Nejhoršího výsledku ve stejném období dosáhl chlapec CH1B s celkovým počtem 1 bodu.

## 5.12 Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech (BTFS)

Test Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech obsahuje 6 modelových slov a 24 dvojic pseudoslov (testových položek). Za každou správnou odpověď dítě může získat 1 bod, tedy 24 bodů celkem (Caravolas a Seidlová Málková, 2013).

### 5.12.1 Výsledky Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech ve třídě A

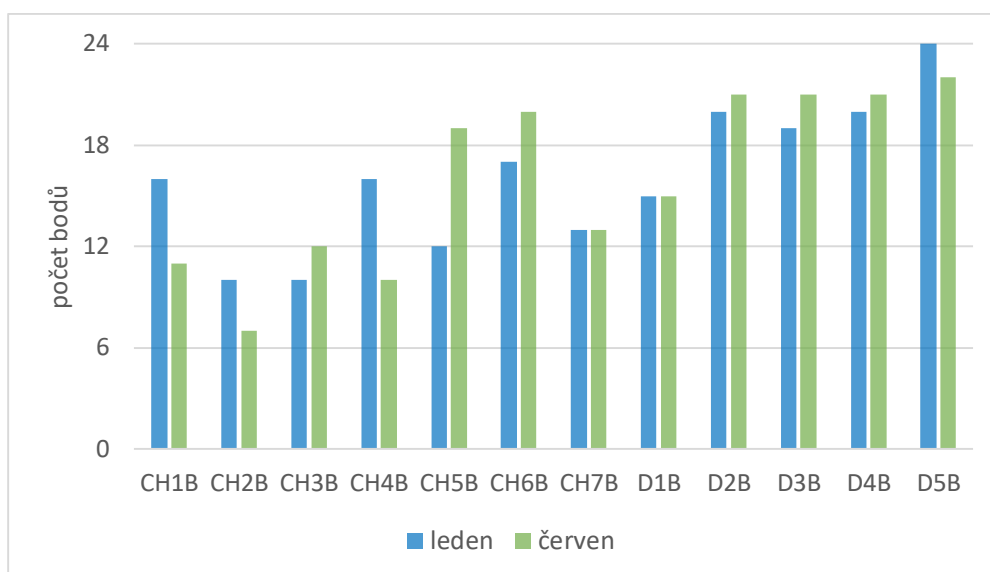


Graf 17 Výsledky testu Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech pre a post ve třídě A

Průměr třídy A při vstupním šetření dosáhl 18 bodů a při kontrolním šetření se průměr ještě o 2 body zvedl na 20 bodů. V obou šetřeních byl průměrný výsledek dětí lepší než výsledek, ke kterému došli autoři BTFS (14,26 bodu).

V lednovém šetření byl zdolán maximální možný počet dosažených bodů (24 bodů) chlapcem CH2A, který však měl při červnovém kontrolním šetření o 3 body méně. Nejméně bodů v lednovém šetření získal chlapec CH1A s výsledkem 6 bodů. V červnovém šetření získala plný počet bodů pouze dívka D3A. Nejméně bodů v červnovém šetření, celkem 2, pak dostal chlapec CH5A, který se zhoršil o 9 bodů.

### 5.12.2 Výsledky Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech ve třídě B



Graf 18 Výsledky testu Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech pre a post ve třídě B

Děti ze třídy B získaly při vstupní i výstupní diagnostice stejný průměrný výsledek, a to 16 bodů. Autoři BTFS udávají průměr pro tento subtest 14,26 bodu. Znamená to tedy, že třída B dosáhla lepšího průměrného výsledku při obou diagnostikách.

Dívka D5B dosáhla nejlepšího výsledku z celé třídy B při vstupním i výstupním šetření, i přes skutečnost, že její výsledek byl při výstupní diagnostice o 2 body horší. V lednu dívka nabyla hranici plného počtu bodů (24 bodů), v červnu 22 bodů – stále to tedy nejlepší výsledek ze třídy B za pozorované období. Nejméně bodů při vstupní diagnostice dostali chlapci CH2B a CH3B s výslednými 10 body. Při výstupní diagnostice získal nejméně bodů chlapec CH2B s výsledkem 7 bodů.

### 5.13 Porovnání výsledků tříd A a B

V následující podkapitole jsou porovnávány průměrné výsledky tříd A a B. Tabulka 13 představuje bodový průměr každé z tříd při vstupním i výstupním šetření. K testu Znalost písmen – pojmenování písmen je pouze slovní komentář. U testu Rey-Osterriethova komplexní figura (kopie a reprodukce z paměti) je uvedena průměrná známka obou tříd za sledované období (1 = nejlepší; 5 = nejhorší). Ostatní průměrné výsledky testů a subtestů, uvedené v tabulce 13, jsou bodovým průměrem (čím více bodů, tím úspěšnější). U třídy, kde byl průměrný výsledek ve sledované oblasti lepší, je zvýrazněno pole s daným výsledkem v tabulce.

Věkový průměr obou tříd byl ve sledovaném období stejný – při vstupní diagnostice 6,5 let; při výstupní diagnostice 6,9 let.

V **Edfeldtově reverzním testu** byla úspěšnější třída A, v lednu o 6 bodů a v červnu o 7 bodů než třída B. Dle hodnotící normy Edfeldtova reverzního testu spadají obě třídy se svým průměrným výsledkem do škály přiměřeně připraveného dítěte (57–76 bodů), přičemž děti ze třídy A se přibližují hraničnímu pásmu dítěte, které je víc než přiměřeně připravené (od 77 bodů).

Průměrné výsledky (známky) testu **Rey-Osterriethova komplexní figura** vyšly u obou tříd téměř identicky. Výsledky se dle standardizované normy pohybují v pásmu podprůměru (známka 4). Jediný a pozitivní rozdíl, konkrétně v oblasti kopie obrázku, lze zpozorovat u třídy A, které se při výstupním šetření zvedla průměrná známka o stupeň k lepšímu.

Třída A dosáhla v testu **Izolace hlásek** (počáteční i koncové hlásky) lepších výsledků než třída B – jak v bodovém průměru, tak i v počtu dětí, které prošly testem do konce, a to při vstupní i výstupní diagnostice. V oblasti izolace počáteční hlásky se bodový průměr obou tříd za sledované období zvýšil o 3 body. V oblasti izolace koncové hlásky se bodový průměr za sledované období u třídy A zvedl o 7 bodů, což je významný posun. Třída B se v dané oblasti za sledované období posunula pouze o 2 body.

Z důvodu velkého množství dětí, se kterými byl test **Znalost písmen – pojmenování písmen** (výslovnost a názvy písmen) předčasně ukončen dle ukončovacího kritéria, nejsou třídy porovnávány na základě průměrného bodového hodnocení, jelikož by výsledný průměr při počtu zkoumaných dětí neměl vypovídající hodnotu. Třídy jsou

porovnávány na základě počtu dětí, které test velkých a malých písmen zvládly. Při vstupním šetření v lednu prošlo do konce testu znalosti a pojmenování velkých písmen ze třídy B 5 dětí, tedy o necelou polovinu méně než dětí ze třídy A, kterých dokončilo test 9. Při výstupním šetření v červnu testu velkých písmen, prošlo do konce v obou třídách o 1 dítě více – tedy 10 dětí ze třídy A a 6 dětí ze třídy B. Test znalosti a pojmenování malých písmen dokončilo v lednu 5 dětí ze třídy A a pouze 1 dítě ze třídy B. V červnu se u třídy A zvýšil počet o 3 děti, které prošly testem do konce, tedy celkem na 8 dětí. Ze třídy B se podařilo dokončit stejný test ve stejném období 2 dětem, tedy o 1 více než v lednu.

**Test psaní jednoduchých slov** obsahoval celkem 8 položek (slov), které měly děti za úkol správně napsat do záznamového archu, a tak získat 1 bod. Třída A i B při vstupním šetření dosáhly průměru 3 bodů (3 správně napsaná slova). Nejvíce dětí (6 dětí) ve třídě A dosáhlo při vstupním šetření 2 bodů a při výstupním šetření získalo nejvíce dětí (4 děti) 5 bodů. U třídy B dosáhlo nejvíce dětí při vstupním i výstupním šetření 2 bodů (při vstupním šetření 5 dětí; při výstupním šetření 6 dětí). Tato skutečnost se odráží především na průměru výsledků při výstupním šetření, kde třída B získala průměr 3 bodů (3 slova), zatímco třída A dosáhla lepšího průměru 4 bodů (4 slova).

Při vstupní diagnostice testu **Skládání hlásek** prošlo do konce 8 dětí ze třídy A a 7 dětí ze třídy B, z čehož plného počtu bodů (11 bodů) dosáhly 2 děti ze třídy A a žádné dítě ze třídy B. Při výstupní diagnostice prošlo do konce testu 9 dětí ze třídy A a 10 dětí ze třídy B, z čehož plného počtu bodů dosáhly 3 děti ze třídy A a 2 děti ze třídy B. Navzdory tomu, že třída A dosáhla lepšího bodového průměru z testu Skládání hlásek za sledované období, než třída B, při výstupní diagnostice byl u třídy A menší počet dětí, které prošly testem do konce a také menší bodový posun než je tomu u třídy B. Třída A se posunula o 1 bod, třída B o 2 body.

V testu **Opakování vět** dosáhla o 1 bod lepších průměrných výsledků při vstupním i výstupním šetření třída A, oproti třídě B, což znamená, že bodový průměr obou tříd se za sledované období posunul o 1 bod. Maximální možný počet dosažených bodů (16 bodů) získaly při vstupním šetření 3 děti ze třídy A a 1 dítě ze třídy B, při výstupním šetření poté 6 dětí ze třídy A a žádné dítě ze třídy B.

Při vstupní i výstupní diagnostice testu **Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech** získala lepší bodový průměr třída A, jejíž výsledek se za sledované období posunul



o 2 body k lepšímu, tedy z 18 bodů na 20 bodů. Třída B dosáhla průměru 16 bodů při vstupní i výstupní diagnostice, tudíž se nedá hovořit o zlepšení.

Děti, které byly testovány v mateřské škole A dosahují v celkovém skóre i v jednotlivých testech/subtestech výrazně lepších výsledků než třída B. Možné příčiny jsou diskutovány v následující kapitole.

Tabulka 13 Průměr výsledků třídy A a třídy B pre a post

		leden		červen	
		třída A	třída B	třída A	třída B
<b>Edfeldtův reverzní test</b>		72	66	76	69
<b>Rey-Osterriethova komplexní figura</b>	kopie	4	4	3	4
	reprodukce z paměti	4	4	4	4
<b>Izolace hlásek</b>	počáteční hláska	27	24	30	27
	koncová hláska	21	11	28	13
<b>Test psaní jednoduchých slov</b>		3	3	4	3
<b>Skládání hlásek</b>		5	2	6	4
<b>Opakování vět</b>		11	9	12	10
<b>Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech</b>		18	16	20	16

## 6 Diskuze a shrnutí

Završení vývoje předškolního dítěte je spojeno se začátkem nové životní etapy, kterou je právě nástup do první třídy (Bednářová a Šmardová, 2011). Aby dítě zvládalo školní požadavky, musí být ve stavu, který nazývají Průcha, Walterová a Mareš (2003) jako školní zralost. Jedná se tedy o dozrání dítěte po stránce tělesné, mentální a emocionálně-sociální do takové úrovně, aby se bez větších problémů bylo schopno zapojit do procesu vzdělání a výchovy (Bednářová a Šmardová, 2011). Jednou velmi důležitou rovinou mentální neboli psychické zralosti je sluchové vnímání, které je třeba rozvíjet v předškolním věku, jelikož mezi základní předpoklady pro osvojení čtení a psaní patří právě fonematické povědomí (Krejčová, 2019). Praktická část této bakalářské práce se zaměřuje na úroveň sluchového vnímání u dvou skupin dětí rozvíjených odlišnými způsoby. Pro testování a zjištění úrovně sluchového vnímání, fonematického uvědomování, byly zvoleny dva testy z baterie testů MABEL – Izolace hlásek (počáteční a koncové hlásky), Skládání hlásek; dále dva testy z Baterie testů fonologických schopností (BTFS) – Opakování vět a Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech. Děti byly testovány také na zrakové vnímání za využití Edfeltova reverzního testu. Mimo to byla použita i Rey-Osterriethova komplexní figura a z testové baterie MABEL byl dále použit Test psaní jednoduchých slov.

V rámci průzkumu byla uskutečněna vstupní diagnostika v lednu a výstupní diagnostika v červnu roku 2022, se stejnými testovými úlohami a jejich zadáními. Průzkumného šetření se účastnily dvě skupiny dětí ze dvou mateřských škol – třída A a třída B. Obě třídy tvořilo 12 dětí ve stejném věkovém průměru. Skupina dětí ze třídy A byla rozvíjena běžnými metodami ve vzdělávání. Mateřská škola třídy A používá pro pedagogickou diagnostiku systém iSophi, který jim pomáhá ve sledování úrovně konkrétních dovedností. Skupina dětí ze třídy B byla rozvíjena „Tréninkem jazykových schopností podle D. B. Elkonina“. Cílem této metodiky je prohloubit fonematické uvědomování ve spojení se znalostí písmen (Ježková, 2016). Děti by tak měly být řádně připraveny zejména na výuku čtení a psaní.

Na začátku průzkumu byla stanovena průzkumná otázka: *„Dosahují děti z mateřské školy, která využívá ke vzdělávání metody ‚Tréninku jazykových schopností podle D. B. Elkonina‘ vyšší úspěšnosti v testech sluchového vnímání než děti z mateřské školy, která používá ve vzdělávání běžných metod?“. Z výsledků průzkumného šetření*

se může zdát, že děti rozvíjené metodou dle Elkonina běžně nedosahují lepších výsledků jak v testech sluchového vnímání, tak ani v ostatních testech. Dalo by se tak vyvodit, že metoda by nemusela být vhodnější pro rozvoj dětí předškolního věku, než běžně využívané metody. Studie, která byla provedena na vzorku 100 slovenských dětí však naznačuje, že „Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina“ může být účinným nástrojem pro rozvoj jazykových dovedností u dětí předškolního věku. Vzorek dětí této studie byl rozdělen do čtyř skupin – experimentální skupina intaktních dětí, kontrolní skupina intaktních dětí, experimentální skupina dětí s vývojovou dysfázií a kontrolní skupina dětí s vývojovou dysfázií. Experimentální skupiny dětí prošly celým tréninkem dle Elkonina, kontrolní skupiny dětí byly rozvíjeny dle kurikula mateřských škol. Výsledky studie ukazují, že experimentální skupiny dosáhly lepších výsledků v morfeematickém uvědomování, porozumění větám a opakování vět než kontrolní skupiny. Stejný vzorek dětí byl o rok později testován na úroveň čtení slov, pseudoslov a textu, dále na psaní slov. Výsledky studie dopadly ve prospěch skupiny rozvíjené tréninkem dle Elkonina. Experimentální skupina dětí s vývojovou dysfázií dokonce dosahovala stejných výsledků jako její intaktní vrstevníci (Nováková Schöffelová, 2019). Výsledky diplomové práce Konopáskové (2021) rovněž poukazují na pozitivní vliv Elkoninovy metody na rozvoj předškolních dětí, zejména na fonematické uvědomování. Autorka k testování dětí používala Baterii testů fonologických schopností (BTFS), tedy stejnou baterii, která byla mimo jiné využita i v rámci šetření této bakalářské práce.

Důvodů možného zkreslení výsledků průzkumu této bakalářské práce a faktorů, jež mohly ovlivnit průzkum, může být více. Jedním z nich by mohla být omezená slovní zásoba, která dle Smolíka (2014) značí oslabení v oblasti jazykových dovedností. Zelinková (2003 cit. podle Bytešníková, 2012) i Smolík (2014) se shodují, že vliv na slovní zásobu má právě sluchová paměť a ukazuje se, že případné deficity v této oblasti negativně ovlivňují i sluchovou analýzu a syntézu, dále také sluchovou diferenciaci (Zelinková, 2003 cit. podle Bytešníková, 2012). Slovní zásoba a sluchové vnímání jsou tedy spolu provázané oblasti, které se vzájemně ovlivňují. Třída A získala v testu Opakování vět (na sluchovou paměť) o něco lepší průměrné výsledky než třída B. Konkrétně se jednalo o rozdíl dvou bodů při vstupním i výstupním šetření. Na slovní zásobu se zaměřuje lexikálně-sémantická rovina (Bytešníková, 2012; Klenková, 2006). Je tedy možné, že tato rovina mohla být u dětí ze třídy B méně rozvíjena než u dětí ze třídy A, což se mohlo promítnout v jejich výsledcích. Trénink dle Elkonina se zaměřuje

zejména na foneticko-fonologickou rovinu. Mohlo by se tedy stát, že i přes velké soustředění na rozvoj foneticko-fonologické roviny, byla lexikálně-sémantická rovina opomíjena. Z důvodu provázanosti obou rovin tak nedošlo k rozvoji foneticko-fonologické roviny do takové míry, do jaké by mohla být rozvinuta, pokud by se stejnou měrou rozvíjela i lexikálně-sémantická rovina.

Druhým faktorem by mohla být problematika sociální inkluze. Část dětí ze třídy B byla z jiného sociokulturního prostředí. Průcha (2009 cit. podle Novotný, 2016) uvádí, že jedním z nejvýraznějších problémů, se kterým se děti (nejčastěji romského etnika) potýkají již od vstupu do základní školy v procesu vzdělávání, je nedostatečná znalost vyučovacího jazyka. Tato skutečnost by tedy korelovala s již zmíněnou možnou nižší slovní zásobou. Matějček (2005) tvrdí, že s jiným etnickým či kulturním pozadím také mohou přijít jiné výchovné zásady a postoje. Podstatnějším aspektem pak může být skutečnost, že je dítě součástí vzdělávacího procesu než skutečnost, jakých výsledků v tomto procesu dítě dosahuje (Novotný, 2016). Je však důležité zmínit, že tato problematika se nemusí týkat pouze rodin a dětí z jiných sociokulturních menšin, ale může se jednat i o rodiny a děti z tzv. většinové společnosti (Matějček, 2005).

Třetí faktor, který mohl hrát roli v průzkumu bakalářské práce, může být kompetence mateřské školy ve screeningu dovedností předškolních dětí. Mateřská škola třídy A používá pro pedagogickou diagnostiku nástroj *iSophi*. Tento systém mapuje úroveň dětí ve třinácti oblastech, mezi které patří mimo jiné i sluchové vnímání a verbální myšlení, a předchází tak tomu, že by děti byly nezralé pro zahájení školní docházky. Velké pozitivum jsou kromě její komplexnosti rovněž přehledné výstupy jednotlivců i hromadné výsledky celé třídy (*iSophi*, © 2021). Tento přehled se dá jednoduše využít zejména k zaměření se na oblasti, které jsou v dané třídě na nízké úrovni. Oficiálně diagnostiku *iSophi* k dubnu 2023 využívá okolo pěti set mateřských škol (*iSophi*, © 2021). Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy představuje údaje o počtu mateřských škol v České republice. Ve školním roce 2021/2022, a zatím i ve školním roce 2022/2023, se počet těchto škol pohybuje okolo pěti tisíc tří set (*Statistický informační systém MŠMT*, © 2023). Z těchto dat tedy vyplývá, že téměř každá jedenáctá mateřská škola používá tuto diagnostiku.

Pro přesnější výsledky bakalářské práce by do budoucna bylo třeba zaměřit se na mateřské školy, které používají stejné diagnostické metody pro screening dovedností

předškolních dětí, ale zároveň nepoužívají stejné metody pro rozvoj dovedností těchto dětí. Pro interpretaci dat by také mohlo být vhodné zaměřit se na děti ze stejného sociokulturního prostředí a z podobné socioekonomické lokality, popřípadě těmto podmínkám přizpůsobit šetření a například děti dle těchto kritérií rozdělit a porovnat jejich výsledky. Výsledky by se rovněž daly považovat za přesnější při větším počtu respondentů, vybíraných například i z více než dvou mateřských škol.

Testy testové baterie MABEL a BTFS, které byly použity pro průzkum této bakalářské práce, sledovaly u dětí třídy A a B izolaci počáteční i koncové hlásky, sluchovou syntézu, krátkodobou sluchovou paměť (opakování) a rozpoznávání hlásek v pseudoslovech. Některé z těchto oblastí jsou rovněž v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání mezi očekávanými výstupy dětí na konci předškolního období. Další testy, které s dětmi byly provedeny, sledují úroveň v jiných oblastech, než je sluchové vnímání, a mohly by tak sloužit k o něco komplexnějšímu vhledu, zda je dítě dostatečně zralé na vstup do základní školy i v těchto dalších oblastech.

## 7 Závěr

Existují studie, že „Trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina“ je vhodnou metodou pro rozvoj dětí v předškolním věku, zejména těch, které mají například řečovou vadu. Elkoninův trénink se zaměřuje na fonematické uvědomování, a tudíž by měl být vhodnou přípravou na čtení a psaní. Zmíněné studie poukazují na lepší výsledky dětí, jež jsou touto metodou rozvíjeny, než výsledky těch, které se s touto metodou nesetkaly.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda děti ze třídy B, které byly rozvíjeny metodou dle Elkonina, dosáhnou lepších výsledků v testech sluchového vnímání než děti ze třídy A rozvíjené běžnými vzdělávacími metodami. Z průzkumu bakalářské práce by mohlo vyplývat, že Elkoninův trénink by nemusel být vhodnější metodou pro rozvoj předškolních dětí. Byly tedy diskutovány možné příčiny tohoto závěru. Výsledky šetření mohly být ovlivněny například jinými úrovněmi slovní zásoby, socio-ekonomického prostředí nebo rozdíly mezi diagnostikami mateřských škol.

Bakalářská práce by mohla být přínosná pro studenty a studentky preprimární pedagogiky. Mohla by rovněž sloužit jako zpětná vazba pro mateřské školy, jež se účastnily průzkumného šetření této práce. Široké veřejnosti může práce poskytnout vhled do předškolního období dítěte a jeho rozvoje.

Téma této bakalářské práce by se dalo rozvíjet dalšími pracemi soustředěnými na stejnou problematiku, ovšem s větší pozorností na výše zmíněné aspekty, které mohou ovlivňovat průzkumné šetření. Fokus by mohl být na mateřské školy z jiného než Královehradeckého kraje. Průzkum by se tak rozšířil i do jiných lokalit a rovněž by mohlo proběhnout porovnání výsledků šetření.

## 8 Reference

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2011. *Školní zralost: Co by mělo dítě umět před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 2. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0658-1.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2014. *Koncepce rané logopedické intervence v České republice: teorie, výzkum, terapie*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7561-0.

CARAVOLAS, Markéta a Gabriela SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, 2013. *Baterie testů fonologických schopností: pro děti předškolního a raného školního věku*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-7481-012-1.

CARAVOLAS, Markéta, MIKULAJOVÁ, Marína, DEFIOR, Sylvia, & SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela, 2019. *Multilanguage Assessment Battery of Early Literacy* [online]. MABEL. [cit. 2023-04-29]. Dostupné z: <https://www.eldel-mabel.net/>.

CARAVOLAS, Markéta, MIKULAJOVÁ, Marína, DEFIOR, Sylvia, & SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela, 2018. *Multilanguage Assessment Battery of Early Literacy* [online]. MABEL. [cit. 2023-04-29]. Dostupné z: <https://www.eldel-mabel.net/cz/test/>.

DROZDOVÁ, K., H. ŠTĚPÁNKOVÁ, J. LUKAVSKÝ, O. BEZDÍČEK a M. KOPEČEK, 2015. Normativní studie testu Reyovy-Osterriethovy komplexní figury v populaci českých seniorů. *Česká a slovenská neurologie a neurochirurgie* [online]. [2015-08-24], **78/111**(5), 542-549 [cit. 2023-04-30]. ISSN 1803-6597. Dostupné z: <https://www.csnn.eu/casopisy/ceska-slovenska-neurologie/2015-5-3/normativni-studie-testu-reyovy-osterriethovy-komplexni-figury-v-populaci-ceskych-senioru-55997>.

EDFELDT, Ake W., 1992. *Reverzný test: příručka*. Ze švédského originálu přeložila Marta JURČOVÁ. Bratislava: Psychodiagnostika spoločnosť.

GOLEMAN, Daniel, 1997. *Emoční inteligence*. Z anglického originálu Emotional Intelligence přeložila Markéta BÍLKOVÁ. Praha: Columbus. ISBN 80-85928-48-5.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2010. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.

HUBLOVÁ, Pavlína, 2020. Aktivity pro rozvoj řeči a komunikace. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut České republiky, [cit. 2023-04-29]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/22464/AKTIVITY-PRO-ROZVOJ-RECI-A-KOMUNIKACE.html>.

*iSophi: Pedagogická diagnostika*, © 2021 [online]. Praha: iSophi Education, [cit. 2023-05-16]. Dostupné z: <https://isophi.cz/pedagogicka-diagnostika/>.

JEŽKOVÁ, Martina, 2016. Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina. *Integrace a inkluze ve školní praxi* [online]. Praha: Forum, 5-7 [cit. 2023-04-29]. ISSN 2336-1212. Dostupné z: [https://skoly-orp-cb.eu/wp-content/uploads/2018/05/Elkonin\\_integrace-inkluze.pdf](https://skoly-orp-cb.eu/wp-content/uploads/2018/05/Elkonin_integrace-inkluze.pdf).

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2014. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4750-7.

KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1110-2.

KONOPÁSKOVÁ, Šárka, 2021. *Vliv Elkoninovy metody na fonologické schopnosti dětí v předškolním věku* [online]. Praha [cit. 2023-05-01]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/125493/120385025.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Zuzana KORANDOVÁ.

KOSÍKOVÁ, Věra, 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2433-1.

KREJČOVÁ, Lenka, 2019. *Dyslexie: Psychologické souvislosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3950-2.

KROPÁČKOVÁ, Jana, 2008. *Budeme mít prvňáčka: Rady pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-359-8.

LANE, Holly B., 2021. *Using Elkonin Boxes* [online]. University of Florida, 1-5 [cit. 2023-04-29]. Dostupné z: <https://ufl.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2021/12/Using-Elkonin-Boxes-Handout.pdf>.



LECHTA, Viktor, 2003. Základní vymezení oboru logopedie. In: ŠKODOVÁ, Eva a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, s. 17-27. ISBN 80-7178-546-6.

LISÁ, Lidka a Marie VÁGNEROVÁ, 2021. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Vyd. 3 přepracované a doplněné. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-1834-2.

MIKULAJOVÁ, Marína, Miroslava NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, Oľga TOKÁROVÁ a Anna DOSTÁLOVÁ, 2016. *Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina: předgrafémová a grafémová etapa*. Vyd. 2. přepracované a doplněné. Praha: Centrum Rozum. ISBN 978-80-260-8261-3.

MOŠKURJÁKOVÁ, Zuzana a Karel NEUBAUER, 2018. Vývoj řeči dítěte a opožděný vývoj řeči: Fylogeneze a ontogeneze řeči. In: NEUBAUER, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie: Diagnostika a terapie*. Praha: Portál, s. 254-268. ISBN 978-80-262-1390-1.

MŠMT, 2021. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, datum publikování 2021-08-24 [cit. 2023-04-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>.

NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, Miroslava, 2019. Příprava dětí s dysfázií na čtení a psaní. *Listy klinické logopedie* [online]. 2019, 3(1), 18-24 [cit. 2023-05-01]. ISSN 2570-6179. Dostupné z: doi:10.36833/lkl.2019.005.

NOVOTNÁ, Marie a Marta KREMLIČKOVÁ, 1997. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, akciová společnost. ISBN 80-85937-60-3.

NOVOTNÝ, Michael, 2016. Sociální inkluze. *Metodický portál RVP.cz* [online]. Národní pedagogický institut České republiky, [cit. 2023-04-29]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/21027/SOCIALNI-INKLUZE.html>.

OSTERRIETH, Paul A., REY, André, 1997. *Rey-Osterriethova komplexní figura TKF: příručka*. Z originálu Test de copie d'une figure complexe přeložili KOŠČ, Marián, NOVÁK, Josef. Brno: Psychodiagnostika.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

ROSS, Kelsey M. a Laurice M. JOSEPH, 2018. Effects of word boxes on improving students' basic literacy skills: A literature review. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth* [online]. **63**(1), 43-51 [cit. 2023-04-29]. ISSN 1045-988X. Dostupné z: doi:10.1080/1045988X.2018.1480006.

*Rozvoj jazykových schopností dle D.B. Elkonina*, © 2014 [online]. Praha: Iniciativy Elkonin, [cit. 2023-04-29]. Dostupné z: <http://www.elkonin.cz/>.

SMOLÍK, Filip, 2014. První slova a osvojování slovní zásoby. In: SMOLÍK, Filip a Gabriela SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností: v předškolním věku*. Praha: Grada, s. 25-43. ISBN 978-80-247-4240-3.

SMOLÍK, Filip, 2014. Struktura lexika a gramatiky. In: SMOLÍK, Filip a Gabriela SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností: v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014, s. 75-100. ISBN 978-80-247-4240-3.

*Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy: Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele školního roku 2022/2023*, © 2023 [online]. Odbor školské statistiky a analýz MŠMT, [cit. 2023-04-29]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>.

*Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy: Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele školního roku 2021/2022*, © 2023 [online]. Odbor školské statistiky a analýz MŠMT, [cit. 2023-04-29]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>.

ZEZULKOVÁ, Eva, 2015. *Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik. ISBN 978-80-7510-162-4.