

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární a preprimární edukace

**Vliv čtení dětem předškolního věku na jejich  
představivost a slovní zásobu**

*Diplomová práce*

Autor: Bc. Terezie Brzková

Studijní program: Předškolní a mimoškolní pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Vedoucí práce: Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph. D.



## Zadání diplomové práce

<b>Autor:</b>	<b>Terezie Brzková</b>
Studium:	P17P0311
Studijní program:	N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku
<b>Název diplomové práce:</b>	<b>Vliv čtení dětem předškolního věku na jejich představivost a slovní zásobu</b>
Název diplomové práce AJ:	Influence of reading to pre-school children on their imagination and vocabulary

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Cílem diplomové práce je analyzovat působení společného čtení knih dětem předškolního věku jejich rodiči na úroveň představivosti dětí. Dalším cílem výzkumu je analýza vztahu mezi úrovní slovní zásoby a společného čtení. Teoretická část obsahuje vymezení základních pojmů jako představivost, slovní zásoba, předškolní dítě. Praktická část diplomové práce shrnuje poznatky získané z výzkumu. První část výzkumu (formou dotazníkového šetření) je zaměřena na zjištění v jaké míře a jakým způsobem jsou dětem předškolního věku čteny pohádky od rodičů. Poté bude testovou metodou zjišťována úroveň představivosti a slovní zásoby dětí.

ROSOVÁ, Milena. Úvod do studia literatury pro děti a mládež. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002. ISBN 8070422246. CHALOUPKA, Otakar. Rozvoj dětského čtenářství. Albatros, 1982.

Garantující pracoviště:	Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.
Oponent:	PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	31.5.2017

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Brně dne 17. 6. 2019

## **Poděkování**

Tímto bych chtěla velice poděkovat vedoucí práce, paní Ing. et Ing. Mgr. Marii Herynkové, Ph.D. za cenné rady, konzultace a pomocnou ruku při vypracování práce. Velký dík patří všem rodičům a dětem, kteří se mnou na výzkumu spolupracovali. Děkuji mému příteli, že při mně vždy stál a nenechal mě se vzdát.

## **Anotace**

BRZKOVÁ, Terezie. *Vliv předčítání dětem předškolního věku na jejich představivost a slovní zásobu*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. s. 72. Diplomová práce.

Cílem práce je analyzovat působení společného čtení knih dětem předškolního věku jejich rodiči na úroveň představivosti a verbální tvořivosti dětí. Dalším cílem výzkumu je analýza vztahu mezi úrovní slovní zásoby a společného čtení. Teoretická část obsahuje vymezení základních pojmů jako představivost, slovní zásoba a předškolní dítě. Praktická část diplomové práce shrnuje poznatky získané z výzkumu. První část výzkumu, pro níž byla zvolena forma dotazníkového šetření, se zaměřuje na četnost a hlavní důvody předčítání. Ve druhé části je prováděn test verbální tvořivosti, kde se ověřuje úroveň slovní zásoby a míra představivosti u dětí předškolního věku.

Klíčová slova: dítě předškolního věku, fantazie, slovní zásoba, předčítání

### **Annotation**

BRZKOVÁ, Terezie. *Influence of reading to pre-school children on their creativity and vocabulary*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. p. 72. Diploma Theses.

The aim of this theses is to analyze the effect of the reading aloud to pre-school children by their parents on the level of imagination and verbal creativity thereof. Another goal of this research is to analyze the relationship between vocabulary and aloud reading. The theoretical part consists of the definition of basic terms such as imagination, vocabulary and pre-school child. The practical part of the thesis summarizes the knowledge gained from the research. The first part of the research, which the survey method was chosen for, deals with the frequency and main reasons for reading. In the second part, a verbal creativity test is conducted, so that the level of vocabulary and imagination of pre-school children could be verified.

Key words: pre-school child, fantasy, vocabulary, reading aloud

# Obsah

Úvod .....	9
1 Charakteristika dítěte předškolního věku .....	11
1.1 Vývojová psychologie dítěte předškolního věku .....	12
1.2 Vývoj řeči, komunikace .....	14
1.2.1 Narušená komunikační schopnost .....	17
2 Úloha předčítání a vyprávění .....	19
2.1 Úloha rodiny ve vztahu k rozvoji předčtenářské gramotnosti .....	20
2.2 Podpora předčtenářské gramotnosti ze strany pedagogů v MŠ .....	23
2.3 Projekty podporující čtenářskou gramotnost .....	25
3 Rozvoj představivosti, tvořivosti a slovní zásoby .....	27
3.1 Rozvoj představivosti a tvořivosti.....	27
3.2 Rozvoj slovní zásoby .....	30
3.2.1 Očekávané kompetence RVP PV .....	31
4 Výzkumné cíle .....	33
4.1 Výzkumné cíle a hypotézy .....	33
5 Metoda .....	35
5.1 Výzkumný design .....	35
5.2 Předvýzkum .....	35
5.3 Výzkumný soubor a sběr dat.....	35
5.4 Použité metody.....	36
5.4.1 Vytváření příběhů – verbální test tvořivosti .....	36
5.4.2 Dotazník vlastní konstrukce.....	37
5.5 Procedura .....	37
5.6 Způsob analýzy dat .....	38
6 Výsledky výzkumu .....	39
6.1 Verbální tvořivost dětí a souvislost s dalšími proměnnými .....	39

6.2	Vliv předčítání rodičů na verbální tvořivost dětí .....	40
6.3	Vliv povídání po předčítání na verbální tvořivost dětí.....	41
6.4	Důvody předčítání dětem .....	44
6.5	Rozdíly ve verbální tvořivosti mezi pohlavím .....	45
6.6	Rozdíly ve verbální tvořivosti vzhledem k věku dětí.....	47
6.7	Rozdíly ve verbální tvořivosti napříč mateřskými školami .....	47
7	Diskuse .....	49
7.1	Rizika omezení výzkumu .....	54
7.2	Implikace pro další výzkum .....	55
	Závěr .....	56
	Literatura.....	57
	Přílohy.....	64



## Úvod

Výběr tématu pro tuto práci byl pro mě jasný už delší dobu. Začala jsem si u rodin v mém okolí, které mají děti v předškolním a mladším školním věku, a následně u rodičů dětí v mateřských školách všimnout, že si s dětmi málokdy vezmou do ruky knihu. Děti to samy od sebe neudělají, pokud to nevidí u rodičů, a v případě, že jsem to byla já, kdo jim chtěl knihu ukázat, vyšlo velmi brzy najevo, že buď ke knize nemají žádný vztah a vydrží u ní sotva pět minut nebo naopak byly knihou uneseny, protože to pro ně byl vzácný okamžik. U těchto dětí se většinou vyskytovala i vada řeči nebo se rozmluvily až v pozdějším věku. To mě přimělo k tomu, abych více do hloubky zkoumala, proč tomu tak je.

V teoretické části jsou vymezeny pojmy týkající se dětí předškolního věku, rozvoje slovní zásoby a fantazijních představ. Práce hledá odpověď na otázku, zda jsou předčítání a chvíle strávené s knihou v dnešní době opravdu opomenuty, v čem rodiče spatřují důležitost v předčítání, a na jaké úrovni představivosti a slovní zásoby jsou děti předškolního věku. Za tímto účelem jsem nejdříve pomocí dotazníkového šetření získávala informace o rodičích dětí a jejich postoji k předčítání, a následně byl s dětmi proveden test verbální tvořivosti.

V první kapitole je stručně popsána charakteristika dítěte předškolního věku a jeho vývoj řeči. Druhá kapitola se věnuje úloze předčítání a vyprávění a vlivu jak ze strany rodiny, tak ze strany mateřské školy. Kapitola třetí hovoří o rozvoji představivosti, fantazijních představ, tvořivosti a slovní zásoby. Zde se dozvíme, jak rychlým tempem se v předškolním věku vyvíjí slovní zásoba a jakými způsoby ji rozvíjet. Od čtvrté kapitoly se věnuji výzkumu počínaje stanovením výzkumných otázek až po výsledky výzkumu, diskusi a možná rizika a limity výzkumu.

V roce 2002 Susan Sonnenschein a Kimberly Munsterman provedly výzkum, ve kterém zjišťovaly vliv domácího prostředí na čtení a rozvoj čtenářské gramotnosti. Z výzkumu vyhodnotily, že nejvýznamnějším faktorem, jak rozvíjet čtenářskou gramotnost, je četnost čtení samotného a motivace ke čtení. V nepodnětném rodinném prostředí děti vztah ke knize nemají. Pokud je to naopak, rodiče mají možnost vytvořit pozitivní interakci s dětmi, a tak i příjemný zážitek ze čtení. I to přispělo k tomu, abych zjistila, jak podnětné prostředí ve vztahu ke čtení mají dnešní děti předškolního věku, protože od roku 2002 se změnilo mnohé, a to především díky pokroku v technice a možnostem vlastnit v pěti letech mobilní telefon či tablet a mít v dětském pokoji televizi.

Cílem práce je zjistit, jak velký vliv na úroveň verbální tvořivosti a slovní zásoby má předčítání, zda a v čem spatřují rodiče důležitost předčítání a jak často svým dětem předčítají či si s nimi vypráví.

## 1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Pro dítě je předškolní věk obdobím výrazných změn. Erikson tento věk nazývá obdobím iniciativy, Piaget označuje toto období dle vývojového stádia myšlení jako období předoperační, tedy konkrétně období názorného a intuitivního myšlení, které je pro předškolní věk typické a bývá ovládáno aktuálními pocity a potřebami dítěte, egocentriem a fantazií (Opravilová, 2016). Dítě v celém předškolním věku, umocněno je to především v jeho první části, dává přednost prozkoumávání a hře se všemi materiály, se kterými přijde do styku. Zajímá ho především možnost vlastního zpracovávání, neboť je to pro něj přínosný proces, kdy může samo zkoušet, co vše se z něj dá vytvořit. Z obsahu spojení „předškolní věk“ vyplývá, že nastává doba, během níž se dítě připravuje na zahájení školní docházky. U dítěte se výrazně rozvíjí vnímání, představy, pozornost, myšlení a paměť. Vlivem toho dochází ke zdokonalování vyjadřovacích schopností a ke zlepšování správnosti řeči dítěte. Ke komunikaci používá dítě kolem 3000 slov, dokáže vyprávět kratší příběh, popsat situační děj na obrázku a vyjadřovat se samostatně. Celkově se prodlužuje délka pozornosti, kterou dítě věnuje konkrétním činnostem, a o to víc, pokud se jedná o činnosti, které ho baví. V mateřské škole se jeho dovednosti a schopnosti denně procvičují v praxi a dítě zde má ideální příležitosti své nedostatky zlepšovat (Bezděková, 2008). Košťátková (2010) doplňuje slovy, že dítě předškolního věku dosahuje určité vyrovnanosti, rozumnosti, plynule se domluví a stále je pro dítě významná hra. Jak sama autorka v knize popisuje, je fakt, že předškolní věk je věkem, kdy rozvoj osobnosti dítěte se děje prostřednictvím jeho smyslů, a že velmi dobře reagují děti na zvuk. To je pro mě další potvrzující fakt, že předčítání působí na děti blahodárně. Chaloupka (1995) říká, že dítě předškolního věku prochází tak rychlým vývojem, jako už nikdy později v životě a vnímá podněty jinak, než je bude vnímat později, a to daleko celistvěji se schopností nechat je ožívat – panenka není hračka, ale opravdová malá holčička apod. *„Schopnost dítěte nechávat „ožívit“ hračky má svou podobu i v jeho schopnosti nechávat ožít příběh, vypravování, básničku. I bez studia odborné literatury si dovedeme představit, jak mnoho to znamená pro dětskou citovost a fantazii.“* (Chaloupka, 1995, s. 18)

## 1.1 Vývojová psychologie dítěte předškolního věku

Teorie vývoje osobnosti lze dlouze vypisovat, od Sigmunda Freuda (1856-1939) přes Carla Gustava Junga (1875-1961), Reného Spitze (1887-1974), Erika H. Eriksona (1902-1994), Johna Bowlbyho (1907-1990), několik dalších významných osobností až po Josefa Langmeiera (1921–2007) a Zdeňka Matějčka (1922–2004). Zaměříme se ale na to, že již od počátku svého vývoje se jednotlivé děti chovají odlišně, což potvrzuje, že určité vrozené dispozice ovlivňuje typ centrální nervové soustavy a například temperament, který je dědičně založen. Dědičné dispozice, které zakládají určitý typ osobnosti jdou však ruku v ruce s výchovou a podnětným prostředím. Po celý předškolní věk je dominantním způsobem vnímání a přemýšlení právě egocentrický přístup, který se postupem času mění ke větší otevřenosti pro pochopení druhých. V pěti letech už je dítě schopno odhlédnout od sebe k druhým a srovnávat je se sebou, chce druhé překonat a objevuje se u něj soutěživost. Dítě se také začíná samo spontánně zájmově specializovat. Toto zkoumala již Maria Montessori, v jejímž díle „Vědecká pedagogika“ odhaluje v dětském zaujetí pro činnosti určitého typu tzv. senzitivní fáze (Košťátková 2014) spočívající v tom, že se dítě samo zaměří na vybranou činnost, o kterou se po určitou dobu soustředěně zajímá. Senzitivní fáze sice po určité době pomizí a vystřídá ji jiná, ale důležité je, že dítě se v době své soustředěnosti posunulo v ověřování nějakého problému a prohloubilo své poznání v daném směru. Pěti až šestileté děti již dosahují určité vyrovnanosti, rozumnosti, domluví se plynule, jsou iniciativní. Vrcholných kvalit dosahuje hra, která je pro dítě stále významná, protože dítě už přijalo dostatek informací a dovedností. V tomto věku je typické, že dítě vyhledává souhru s ostatními, protože už překonalo období, kdy si hrálo samo a potom vedle někoho. Je velmi vynalézavé, rádo vysvětluje a obhajuje své nápady. „*Tvůrčí, obsahově bohatá hra v týmové spolupráci s vrstevnickými partnery je základ pro tvořivé originální myšlení a jednání, a v tom je ničím nenahraditelná.*“ (Košťátková, 2014, s. 54). V posledním roce předškolní docházky, tedy v pátém a šestém roce, je dítě velmi otevřené jak vrstevníkům, tak dospělým. Je velmi nakloněno pro navazování vztahů, které intenzivně prožívá a která pro něj mají význam. Pochopitelně jsou zde patrné povahové odlišnosti, tudíž nejsou všechny děti v tomto směru stejné.

„*V předškolním období jsou okna poznávání a rozvíjení otevřena dokořán, je to mimořádně příznivé období pro rozvíjení různých stránek osobnosti dítěte.*“ (Mertin, Gillernová, 2003, s. 7). V žádném jiném období života se člověk nevyvíjí tak intenzivně

jako právě v předškolním období a na rozvoji dítěte má buď přímo nebo nepřímo vliv hlavně rodinné klima a prostředí mateřské školy. Předškolní věk řadíme do kategorie mladšího školního věku, významně se během tohoto období zlepšuje jak hrubá, tak jemná motorika – pohyby jsou rychlejší, svalová síla je větší, je nápadně zlepšena koordinace pohybů celého těla s čímž souvisí rostoucí zájem o pohybové hry a sportovní výkony (Langmeier, Krejčířová, 2006). Ve své studii Allen a Marotz (2002) uvádí, že pětileté dítě by mělo ovládat chůzi pozpátku, chůzi po schodech se střídáním nohou, udržet rovnováhu na jedné noze, napsat různá písmenka, tvary, stříhat nůžkami, a tu chvíli je zcela zřejmé, která ruka je dominantní. Kognitivní vývoj je dle Čápa a Mareše (2007) charakterizován názorným myšlením, kdy dítě vyjadřuje pojmy, které je možno vnímat jen okem a je fixováno na viditelné znaky – příkladem může být Piagetův pokus se skleničkami stejného tvaru, které jsou naplněny stejným počtem korálek, ale vezme-li se další sklenička odlišného tvaru (s užším dnem) a přesypou se do ní korálky, pak dítě tvrdí, že v nové skleničce je koráleků víc, ačkoliv ví, že žádné korálky nebyly přidány. V tomto období si také dítě fixuje zvláště konkrétní jevy, které ke konci předškolního období mohou být uchovány trvale, zvláště pokud se jedná o silné zážitky (Klenková, Kolbábková, 2003).

Týkající se emočního vývoje a socializace, tak již v předškolním věku se některé děti více prosazují jako vedoucí a dominující, některé se raději podřizují. Pozorný učitel může tyto sociální reakce korigovat, nikoli však trestat. „*Emoční vývoj je ovšem značně závislý na konkrétních sociálních zkušenostech dítěte a výzkumy ukazují, že ve stresové situaci dochází u dětí často k emočnímu regresu.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s.132), přičemž starší školáci v té samé situaci nepřipouštějí možnost smíšených pocitů či možnost skrývání emocí. Osobnostně – sociální vývoj je v tomto období velmi vřelý, kamarádský, dítě si rádo hraje s jinými dětmi a zapojuje se do kolektivních činností. Předškolní věk je klasickým obdobím hry, děti si v tomto věku hrají intenzivně. Dle Říčana (2004) jsou vývojově nejdůležitější námětové hry. Ty si děti často vymyslí i samy, nepotřebují k tomu dospělého, neboť většinou jednají spontánně a nechtějí, aby jim do toho kdokoliv zasahoval a měnil tak pravidla.

V procesu psychického vývoje se objevují tzv. kritická období, která jsou nejvhodnější pro rozvoj jednotlivých psychických vlastností či pro důležité vývojové změny. Jako příklad Vágnerová (2012) uvádí období osamostatňování v batolecím věku i v adolescenci či fázi rozvoje logického uvažování na počátku školního věku.

## 1.2 Vývoj řeči, komunikace

Každé dítě, které vyrůstá v příznivých podmínkách rodiny se naučí mluvit a rozumět mluvené řeči jiných osob, výjimkou nejsou děti například se sluchovým či zrakovým postižením. Schopnost osvojit si lidskou řeč je v běžném chápání samozřejmost a zdánlivě snadné, avšak z vědeckého pohledu se nejeví nijak jednoduše. První pokusy o vědecké objasnění fenoménu dětské řeči sahají až do konce 19. století, kdy zejména němečtí psychologové spekulovali o tom, jak vzniká schopnost osvojit si jazyk. Nejvýznamnější průkopníkem teorie dětské řeči se stali Jean Piaget a Lev Semjonovič Vygotskij, kteří zkoumali vývoj dětské řeči v souvislosti s vývojem myšlení (Průcha, 2011). Řeč je charakteristickou biologickou vlastností člověka, která je považována za výsledek miliony let trvajících vývoje a je úzce vázána na lidskou společnost. Dá se říci, že člověku, kterému je z jakéhokoliv důvodu odeprána schopnost řeči, je tak odebrána nejvlastnější lidská schopnost. Komunikace je schopnost, která nás doprovází celý život a základy pro optimální komunikaci se formují od samého počátku vývoje dítěte, právě období od narození po zahájení školní docházky je považováno za stěžejní období pro proces komunikace. Dle Hayesové (1998) je komunikace základní složkou společenského styku, ve kterém se uspokojují informační a jiné potřeby člověka a patří mezi základní složky sociální interakce, která náš život naplňuje. Sovák (1986) označuje komunikaci jako ukájení touhy po informacích, a to jak ve společenském, tak i v mezilidském prostředí. Původní význam slova komunikace není tok informací odněkud někam, ale je to společné sdílení, k čemuž se Plamínek (2012) vyjadřuje slovy „*Communicare znamená společně něco sdílet, nikoliv někomu něco vnucovat.*“

Průcha (2011) uvádí, že již v prenatálním období dochází k určitým způsobům komunikace mezi matkou a nenarozeným dítětem, což obvykle v monografiích o dětské řeči popisováno nebývá. O samostatném mluvení však uvažujeme až když dítě vyslovuje první slova, jež jsou pro okolí srozumitelná. Ve věku kolem dvou let děti ovládají aktivní slovní zásobu asi 200 - 300 slov, kdy jsou schopné rozlišovat podstatná jména od jiných slov a uvědomují si, které společné znaky tuto kategorii vymezují (Vágnerová, 2012), dále však rozsah aktivní slovní zásoby velmi prudce roste, proto ve věku tří let může činit téměř až 1800 slov (Průcha, 2011). Podle Clarkové (Průcha, 2011), jež se opírá o výzkumy anglicky mluvících dětí, ve věku dvou let produkují děti až 600 slov a ve věku šesti let činí jejich pasivní slovní zásoba zhruba 14 000 slov. Dle Bacus (2004) obsahuje slovní zásoba dítěte ve třech letech zhruba 800 až 1000 slov, v řeči užívá množné číslo

podstatných jmen, ale dělá mu ještě problém mluvnické. U jednoduchých obrázků dokáže říci, co na nich vidí a jaký děj znázorňuje. Ve třech a půl letech je jeho slovní zásoba už tak široká, že může dítě tvořit delší věty a používat správně příslovce a tvary sloves. Ve čtyřech letech se děti velmi zlepšují ve způsobu vyjadřování a mnozí z nich lépe chápou pojem času. Dokážou používat správně minulý, přítomný a budoucí čas, postupně se orientují v ročních obdobích, měsících a dnech. Slovní zásoba se rozroste v průměru kolem 1500 slov, na druhou stranu děti dělají stále chyby při skloňování a časování. V pěti letech už dítě mluví zcela plynule, slovní zásoba je bohatší o dalších zhruba 500 slov, začíná rozumět výrazům množství, a především mluví velmi rádo.

Do dvou let věku dítěte je typická převaha neverbální komunikace, teprve mezi druhým a třetím rokem se začíná ustanovovat rovnováha mezi tím, co dítě ví, a co dokáže sdělit. „*Proces nabývání řeči jakožto uspokojivého dorozumívacího prostředku, který přináší radost, se do tří let rozvíjí ve vyjadřovací i obsahové kvalitě a kvantitě.*“ (Košťátková, 2014, s. 29) V tomto věku začínají také užívat slov označujících aktuální či očekávané dění v okolním světě, tj. slovesa, a nejčastěji ta, která jsou užívána jako univerzální – být, dělat, jít (Vágnerová, 2012). Kolem třetího roku je dítě svým okolím bráno jako velmi přitažlivé, a to také proto, že se začalo uspokojivě vyjadřovat, byť má jeho řeč vývojové nedostatečnosti ve výslovnosti i gramatice. Také se v tuto chvíli začínají uklidňovat některé dětské emotivní reakce, které často pramenily z nepochopení či z odmítání přizpůsobit se společným pravidlům. Čtyřleté dítě již více rozumí a vnímáme ho více jako partnera (Košťátková, 2014).

Předškolní věk je obdobím, kdy dochází k rozhodujícímu vývoji komunikačních kompetencí a řeč společně s komunikací otevírají dítěti životní prostor (Bytešníková, 2012). Řečová komunikace se člení na složku obsahovou a formální, přičemž obsahová zahrnuje schopnost formulovat myšlenky a schopnost aplikovat gramatická pravidla. Formální se týká tvorby hlasu, melodie a výšky, výslovnosti, tempa a plynulosti řeči (Přinosilová, 2007). Vznik a vývoj řeči u člověka je složitý proces a je tedy pochopitelné, že vyvíjející se řeč je třeba sledovat v souladu jak s psychickým vývojem, tak je nutné brát zřetel i na podmínky vytvářené zevním prostředím. Za možné faktory, které ovlivňují vývoj řeči lze dle Bytešníkové (2012) považovat:

- a) stav centrální nervové soustavy,
- b) úroveň intelektových a motorických schopností,

- c) úroveň sluchové a zrakové percepcce,
- d) vrozená míra nadání pro řeč a jazyk,
- e) vlivy sociálního chování.

Při sledování rozvoje dětské řeči je uváděna především produkce slov a svět, ale čím je dítě buď mladší nebo zatím slovy nevybavené, tím se zvyšuje doprovázení komunikace neverbálními projevy – gesty či komunikačními činy, to znamená že na věc ukáže a dospělého dovede za ruku k tomu, co potřebuje, či že nesouhlas dává najevo tím, že předměty hází kolem sebe apod. Poté, co dítě objeví jednotlivá slova a složí jednoduché věty, následuje gramatická správnost řeči, která se mezi třetím a čtvrtým rokem u dítěte výrazně zlepšuje, ale jsou zde poměrně velké individuální rozdíly v kvalitě řeči. Po příchodu do mateřské školy se dítě setkává se spoustou nových spojení, najednou komunikují s více vrstevníky a důležitá je zde i role učitelky, která by měla být správním mluvním vzorem. V nových podmínkách mateřské školy mohou nastat problémy, vycházející z nejistého a nesrozumitelného vyjadřování, jež může být způsobeno tím, že dítě v rodině používá pro některé předměty svoje názvy, kterým rozumí pouze rodiče (Kotátková, 2014).

Vývoj řeči pochopitelně neprobíhá u všech dětí stejně rychle – u některých může být kolem třetího či čtvrtého roku řeč po formální stránce tzv. „dokončená“ a jiné děti zahajují školní docházku s výslovnostní vadou. Předškolní věk ukazuje na velký rozvoj procesů analýzy a syntézy a také jsou pro toto období typické otázky „Proč?“, „Jakto?“, „Jak?“. Lechta (2003) nastiňuje dosaženou úroveň dítěte po 6. roce života, kdy, co se týče verbálního projevu, tak ten obsahově odpovídá požadavkům běžné konverzační řeči, zkvalitňuje se také stylistická stránka řečového projevu, dítě fixuje výslovnost řady hlásek, ale problematické jsou „L“, „R“ a „Ř“ (Beranová, 2002). Dítě začíná chápat a vytvářet obecné nadřazené pojmové kategorie, chápe správné souvislosti věcí a jevů a postupně tak už není myšlení tak neodlučitelně spjata s činností, ale začíná více uvažovat o jevech, se kterými nepřichází přímo do styku. Myšlení je úzce spjata s rozvojem řeči, dítě si velmi rádo povídá, byť by mělo jen samo pro sebe. Před nástupem do první třídy se dokončuje formální vývoj zvukové stránky řeči, ale slovní zásoba se rozvíjí i nadále, proto je vhodné, aby rodiče v tuto chvíli sáhli po knize, která bude pro dítě nová a těžší co se týče obsahové stránky a nových slov. Předškolní dítě chápe řeč jako zdroj poznávání a používá jazyk na úrovni, která odpovídá dosaženému stupni rozvoje poznávacích procesů, učí se správně používat příslušné slovní výrazy jako jsou příslovce, spojky a



předložky. Také experimentují s novými slovními výrazy, například složeným slovem nebo spojením, které spontánně různým způsobem modifikují (Vágnerová, 2012).

### **1.2.1 Narušená komunikační schopnost**

Aby se řeč vyvíjela správně, je nutné, aby byly zachovány všechny vnější i vnitřní podmínky pro tento vývoj. V případě, že dojde k narušení jediného faktoru, dojde k narušení celého komunikačního systému a v takovém případě hovoříme o narušení komunikační schopnosti (dále jen NKS). Pokud se vývoj řeči nápadně opoždí nebo dítě nekomunikuje vůbec, ale nemá přitom vadu sluchu, zraku, mluvních orgánů, je přiměřeně duševně vyspělé a vyrůstá v dostatečně stimulujícím prostředí, mluvíme o fyziologické nemluvnosti. Ale pokud dítě ve třech letech nemluví nebo mluví mnohem méně než děti v jeho věku, pravděpodobně se jedná o opožděný vývoj řeči (Vrbová, online). Stejně tak může dítě procházet tzv. fyziologickou dyslálií, jež se objevuje před pátým rokem života. Zde už však musí být vyloučena porucha sluchu. Lechta (2011, s. 51) NKS vymezil takto „*O narušené komunikační schopnosti hovoříme tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jazykových projevů působí vzhledem ke komunikačnímu záměru jednotlivce interferenčně. Může jít o foneticko-fonologickou, morfológicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou, pragmatickou rovinu nebo jejich kombinace.*“. Oproti tomu Klenková (2006) uvádí, že toto nelze tak snadno a jednoznačně definovat z důvodu nesnadného vymezení normality komunikačních schopností, protože musíme brát v úvahu zem či kraj, kde platí různé jazykové zvláštnosti typické právě pro toto prostředí. O NKS se zmiňuje také Peutelschmiedová (2009), která ji popisuje jako určitou poruchu, s níž souvisí potíže komunikovat s okolím. O tuto problematiku se jeví celosvětový zájem, což vypovídá o jejím začlenění do Mezinárodní klasifikace chorob MKN-10, kterou vydala Světová zdravotnická organizace v roce 1992 a je zde zařazena pod kódem F 80 – Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka (ÚZIS ČR, online). NKS má velmi různorodé podoby, od lehkých odchylek v artikulaci až po úplnou ztrátu schopnosti komunikovat. Projevuje se v různém věku, od obtíží při osvojování řečových schopností až po problémy s komunikací v dospělém věku (Vrbová, online). NKS se může týkat verbální nebo neverbální komunikace a z hlediska trvání může být trvalá či přechodná.

Diagnostikou a terapií dětí s NKS se zabývá speciálně-pedagogická disciplína logopedie. Logoped, jehož posláním je zlepšit kvalitu života jedinců s poruchami hlasu, řeči, jazyka, se též snaží najít vhodné způsoby komunikace pro osoby se závažnějšími poruchami

komunikace, jež lze zaznamenat u osob s těžkým mentálním postižením, při dětské mozkové obrně nebo u osob s kombinovaným postižením (Valenta, 2014). Logopedickou prevenci však lze realizovat i v prostředí mateřské školy, kde je ovšem potřeba dbát na několik zásad:

- dítě do řeči nenutit,
- nezesměšňovat dítě opakováním chybných výpovědí,
- nepřerušovat dítě při mluvení,
- nenutit dítě k řečovým projevům před cizími lidmi, pokud samo nechce,
- nezapojovat dítě do činností, které v něm vyvolávají úzkost a strach,
- neopravovat ho, nevracet se, aby něco vyslovilo, zopakovalo či zodpovědělo správně (Lipnická, 2013).

Důležité je v maximální možné míře rozvíjet obsahovou stránku řeči a spontánní projevy dítěte, upřednostňovat hry a cvičení pro rozvoj řeči, které budou pro dítě zábavou, procvičovat artikulaci hlásek v takových slovech a říkankách, jež jsou pro dítě zajímavé a obsahově srozumitelné a smysluplné. Je potřeba, aby dítě dokázalo vyjádřit své myšlenky a umělo zareagovat na pokyny a instrukce od jiných osob. K tomuto učitelům, ale i rodičům pomůže, když do rozvoje zahrnou co nejvíce zážitků a her, protože ty napodobují reálné situace z běžného života a učí děti v těchto situacích reagovat (Ephraim, 2017).

## 2 Úloha předčítání a vyprávění

Svět předškoláka je plný fantazie a kouzel a největší rozmach slovní zásoby nastává skokem v řečovém vývoji dítěte v období kolem tří let. Ačkoliv v dnešní uspěchané době plné moderní techniky mají děti jiné možnosti, jak svou fantazii rozvíjet, a netvrdím, že jsem proti jejímu využívání, neboť v ní spatřuji i mnohá pozitiva, kniha zde zkrátka hraje nezastupitelnou roli. Knihu si mohou osahat, obrázky dětem mohou napovědět, jaký příběh se odehrává a o čem pohádka nebo povídka bude. Nováková (2016) popisuje knihu jako skvělého pomocníka pro rozvíjení slovní zásoby, přemýšlivosti i fantazie, pochopení různých situačních složitostí i dobré zábavy. Dítě se učí posloucháním četby od rodiče tvořit věty, rozšiřuje si slovní zásobu, po nástupu do školy umí lépe zacházet s jazykem. Čtení také rozvíjí koncentraci, a to tím, že se dítě učí věnovat pozornost tomu, když mu rodič předčítá, rozvíjí si paměť a učí se pravidelnosti (Hanzlovský, 2010). Dle Šavlíkové v rozhovoru s Mgr. Marií Těthalovou (2018) je grafická úprava knihy a ilustrace důležitá více než kdy dříve, protože dnešní doba je vizuální a děti jsou obklopeny obrazy (televize, mobilní telefony, sociální sítě). Všichni začínáme u knížek, které jsou obrázkové, a to, co nám utkví v paměti z oblíbených dětských knih nejsou často slova, ale právě obrazy a ilustrace.

Vnější svět je pro dítě zjevný, může si ho osahat, prozkoumat, dívat se, ale vnitřní svět dítěte vyžaduje ještě mnoho zkoumání k tomu, aby byl snáze pochopitelný světu dospělých. K tomu slouží pohádka, která odkazuje k tomu, co už bylo dávno a za neurčitého času, na rozdíl např. od pověsti, a proto má blízko k dětské mentalitě, je to pro děti zážitek. Podle Karla Čapka (1890-1938) se pohádka rodí z potřeby vypravovat a vypravování poslouchat. Vyprávěná pohádka zkrátka podněcuje tvořivou hru fantazie dítěte (Lepilová, 2014). Díky domýšlení a vymýšlení pohádek a příběhů dochází také k rozvoji rozumových schopností. K těmto činnostem však musíme děti nejdříve záměrně připravit a zásobit je dostatečným množstvím konkrétních zážitků a vědomostí (Chytková, Krčmová, Monatová, 1982). Příběhy jsou organickou součástí našeho světa. Zobrazují, jak jiní řeší své problémy, a tím formují naše myšlení, postoje, pocity, hodnoty, chování a jednání k sobě samým i k druhým lidem. Dítě pozoruje hlavního hrdinu, ztotožňuje se s ním, prožívá jeho emoce a seznamuje se s nelehkými situacemi, jež hrdina prochází. Díky tomu tak dítě může v příbězích nalézat modely svých vlastních problémů a nepřímo tak i jejich možná řešení. S příběhy musíme však pracovat s ohledem na věk dítěte. Například pro dvouleté děti je důležité výrazně zjednodušit a zkrátit děj, omezit

počet postav, můžeme si pomoci obrázky, jež podpoří představivost dětí (ty můžeme mít připravené předem či je kreslit až v průběhu vyprávění), vhodné je zapojení loutek nebo maňášků. U takto malých dětí bychom si měli dát záležet na opravdu výrazném mluvním projevu a v případě více postav přidělit každé vlastní hlas v jiné intonační tónině (Hudosová, 2016).

## **2.1 Úloha rodiny ve vztahu k rozvoji předčtenářské gramotnosti**

Rodina, jakožto nejvýznamnější sociální skupina, zásadně ovlivňuje vývoj dítěte. Individuálně dítěti zprostředkovává různé zkušenosti, je významným prostředím, které slouží jako zdroj jistoty a bezpečí a modifikuje základní postoj dítěte ke světu. Rodinné prostředí posiluje rozvoj kompetencí, které považuje za důležité (Vágnerová, 2012). Jinými slovy, pokud rodina považuje čtení za nedůležité, nebude u dítěte budovat čtenářské návyky. „*U čtení je nutné, abychom děti ke čtení motivovali, vychovávali je v čtenářsky podnětném prostředí, vštěpovali jim důležitost čtení již od útlého věku, ke čtení je podněcovali a pomáhali jim překonávat obtíže, které je budou v počátečním čtení provázet. Pokud budou děti vyrůstat ve čtenářsky podnětném prostředí, budou mít kladný vztah ke čtení.*“ (Tomášková, 2015, s. 11). S autorkou se shoduje Havlínová (1978), která tvrdí, že dítě, než se stane samostatným čtenářem, potřebuje mámu, tátu či starší sourozence, které si s ním budou knížky prohlížet, číst nebo z nich budou vyprávět. V Chorvatsku funguje od roku 1996 projekt „Book for babies“, kdy všechny novopečené maminky získají v porodnici sadu dětských knih pro miminka a batolata společně s metodikami pro rodiče, jak číst dětem a utvářet v nich vztah ke čtení, a průkazku do knihovny (Těthalová, 2018a). Z mého pohledu je to velmi dobrý start a zajímavá myšlenka. Když dítě uvidí knížku pod našima rukama, promlouvající naším hlasem, nebude se bát neznámých obrázků, ale bude je zařazovat mezi domácí věci, blízké a vždy po ruce. Bacus (2004) uvádí, že čtení je tím nejlepším prostředkem, jak dítě uspat, strávit s ním společné chvílky, předat mu radost z četby a rozvíjet jeho slovní zásobu. Dle Kutálkové (2010) patří večerní chvíle s pohádkou ke vzpomínkám, k nimž se i jako dospělí rádi vracíme. Dodává, že „*Nejkrásnější pohádka je ta, kterou vypráví někdo, koho máme rádi a kdo má taky rád nás. Je dost času na otázky i na pohlazení. Je možné se i trochu bát, ale mít přitom jistotu máminy blízkosti. Máma větu začne, dítě ji dokončí. Tohle neumí ani hifi souprava, ani televize.*“ (Kutálková, 2010, s. 33). Doplnuje to Lepilová (2014) tvrzením, že se často zapomíná na funkci dětských leporel – prvních knížek, jejichž písmem je obrázek a že TV obraz nedovede živý styk dítěte s blízkým

člověkem a s poezií poslouchané řeči nahradit. „*Leporelo věrně odpovídá tomu, co je možné dát do rukou malému dítěti, aby to už mohlo být knížka, a přesto něco vydržela. Pro tyto svoje vlastnosti zůstává zatím nepřekonané, protože díky němu si dítě může prohlížet zobrazení skutečných věcí co nejdříve. A to je okolnost mimořádně podstatná pro celý jeho kulturní vývoj.*“ (Havlínová, 1978, s. 23). Velmi výstižně to ve své publikaci uvedla taktéž Luňáčková (1993) říkajíc, že v dnešním světě, kdy jsou děti obklopené železem, sklem a betonem, mají pohádky velmi důležité poslání, a právě v předškolním věku probouzejí v dětech hlubokou niternost. Mimo jiné také zdůrazňuje hodnotu rodičovského vyprávění, které se nedá srovnat s pohádkami na kazetách nebo CD, protože „*Ve vyprávění maminky je přítomno její lidské srdce a pohled očí, který proniká do duševní schránky dítěte, a to nenahradí žádná technika*“ (Luňáčková, 1993, s. 14), což se shoduje s výše zmiňovanou Havlínovou a Kutálkovou, jež též nabádá rodiče, aby vydržely u předčítání ještě i dva tři roky po tom, co jejich dítě nastoupí na základní školu a už sice písmenům rozumí, ale při čtení nemůže zároveň myslet na obsah čteného. K tomuto se přiklání Bonfiglio (2017), který ve svém článku týkajícího se jakými cestami by rodiče mohli jít, aby své děti přivedli na cestu ke čtenářství, radí, aby dětem nepřestali předčítat, byť si už děti knihy začínají umět přečíst samy – a to z toho důvodu, že když se děti učí číst, tak čtou krátké a jednoduché texty a rodič by měl být ten, kdo bude číst ty složitější a delší, aby právě podporoval jejich rozvoj. Nehledě na to, že v dnešní době přibývá dětí, které mají poruchy pozornosti, a pokud si s nimi vytvoříme jakýsi rituál, kdy jim budeme pravidelně předčítat, pomůže to jejich koncentraci, soustředěnosti a zklidnění se.

Frey (1979) v jedné své práci stanovil tři úkoly, jež může plnit kniha, a to úkol výchovy rozumové, umělecké a mravní. K úkolům, které má splnit předčítání ve smyslu rozumové výchovy patří naslouchání dítěte, díky kterému se učí mluvit, opakuje slova a tím si lépe osvojuje slovesné tvary. K výchově umělecké se váže, aby dítě naslouchalo jazyku. Uvádí, že bychom raději dětem měli předčítat z knih, než abychom jim vyprávěli z paměti, záleží-li nám především na slovesné výchově dítěte. V dnešních publikacích se naopak dočteme, že lépe uděláme, když dětem, nebo s dětmi, budeme příběh vymýšlet a nebudeme číst z knih. Autor v neposlední řadě uvádí, že vedle těchto cílů má předčítání jeden velmi významný úkol, který je již zmíněn výše – má být přípravou k pozdějšímu samostatnému vztahu dítěte ke knize a základem ke zdravému čtenářskému vývoji.

Národní ústav pro vzdělávání vydal mini metodiku „Čtete s dětmi od malička“ (2014), kde je v deseti bodech shrnuto proč je předčítání důležité a na co máme u čtení soustředit. Tyto body by mohly sloužit jako pomyslné desatero předčítání.

1. *Respektujeme chuť dítěte se knížkám věnovat* – dbáme na to, aby čtení dítěti přinášelo příjemný zážitek a knihy považovalo za součást každodenního života.
2. *Vycházíme vždy ze zájmu dítěte* – snažíme se zprostředkovat obsah knihy tak, aby mu dítě porozumělo co nejlépe a jsme obezřetní k jeho reakcím a otázkám.
3. *Čtete od malička* – důležitá je posloupnost, začínáme s dětskými leporely, poté pokračujeme s knížkami s více textem až vybíráme náročnější publikace s méně obrázky.
4. *Po přečtení příběhu si o něm s dítětem povídáme* – necháváme dítěti dostatek prostoru pro jeho otázky, komentáře, vyjádření pocitů. Důležité ale také je, abychom se ptali my, tím rozvíjíme představivost a zvědavost dítěte.
5. *Budujeme čtenářské rituály* – čtete pravidelně, a tak dlouho, dokud o čtení dítě jeví zájem.
6. *Bohatá nabídka žánrů* – nabízíme dítěti různé knihy napříč žánry. Zkoušíme tak, kam až je možné zajít v náročnosti četby.
7. *Zabýváme se formou knihy* – bereme v potaz tloušťku knihy, obálku, ilustrace a můžeme si s dětmi povídat o čem by knížka mohla být, jaké postavy v ní vystupují apod.
8. *Ukazujeme postupy čtení* – i když děti ještě neumí číst, ukazujeme jim, že se čte zleva do prava, ukazujeme slova, věty, učíme se společně písmena.
9. *Propojení knihy s každodenním životem* – čtení inspiruje k dalším hrám a děti rády hledají to, co viděly v knížce nebo naopak v knížce hledají to, co viděly někde venku.
10. *Obklopujeme děti i jinými písemnými produkty* – děti si rády prohlíží časopisy, letáky, noviny, můžeme s dětmi vyrábět vlastní knihu.

Podle Lawrence E. Shapiro (2009) je úlohou rodičů zprostředkovat dětem hodnotu vzdělávání činnostmi jako jsou pravidelné (nejlépe každodenní) chvíle s knížkou v ruce, kdy všichni členové rodiny jsou spolu. Dále je to časté hraní stolních her, které rozvíjejí slovní a rozumové dovednosti, paměť, myšlení, orientaci v prostoru, pravolevou orientaci i sluchovou analýzu a syntézu (Tomášková, 2015) nebo také povídání si o tom, co dítě během dne zažilo. To je hodně podobné vymýšlení a vyprávění příběhů s dětmi, protože

děti u toho musí jednak hodně přemýšlet a jednak se jim v hlavě vytváří imaginární obraz příběhu, čehož chceme dosáhnout, aby dítě rozvíjelo svou fantazii.

## 2.2 Podpora předčtenářské gramotnosti ze strany pedagogů v MŠ

Mateřská škola svým uceleným systémem výchovy a vzdělávání umožňuje plánovitě a soustavně rozvinout i dětské vyjadřování, děti zde dostávají správný řečový vzor, protože učitelky musí mluvit bez řečových vad a užívají s dětmi spisovného či hovorově spisovného jazyka. Tyto podmínky správného vytváření řeči nejsou v rodinách vždy splněny a zde mateřská škola vyrovnává i vliv prostředí rodinného (Chytková, Krčmová, Monatová, 1982). Mateřská škola hraje nezastupitelnou a velmi důležitou roli v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti, byť děti ještě neumí plynule číst. V mateřské škole hovoříme o předčtenářské gramotnosti, protože u dítěte rozvíjíme schopnosti, dovednosti, trénujeme paměť, pozornost a soustředěnost, a to vše bude později dítě při samotném čtení potřebovat. Dítě tak připravujeme během let, které stráví v mateřské škole na to, aby zvládlo plynulé čtení, porozumění textu a aby mělo ke knize pozitivní vztah. „*Mateřská škola by měla zajistit čtenářsky podnětné prostředí, aby správným směrem rozvíjela budoucího čtenáře s kladným vztahem ke knihám a ke čtení. Ve své činnosti by měla postupovat tak, aby dítě harmonicky rozvíjela a připravovala na vstup do školy.*“ (Tomášková, 2015, s. 20).

K rozvoji slovní zásoby v mateřské škole dochází během celého dne prostřednictvím

- a) *rozumové výchovy*, kdy děti učíme mnoho básniček a říkadél a je tak možno plánovitě rozšiřovat dětský slovník a vytvářet předpoklady pro logickou výstavbu vět a souvětí,
- b) *hudební výchovy*, kdy se děti učí spoustu nového textu a hudební výchova také pomáhá upevňovat výslovnostní návyky, protože se mnohé děti cítí uvolněnější a lépe vyslovují při kolektivním zpěvu než při běžném vyjadřování,
- c) *tělesné výchovy* neboli pohybové chvílky, kdy se děti nenásilně učí nové výrazy, se kterými se doposud nesetkaly,
- d) *kolektivních činností*, u nichž je přirozené rozvíjet dialogické řeči, a protože každé dítě je na jiné úrovni co se týče objemu slovní zásoby, tak se děti učí nová slova od sebe navzájem,
- e) a pochopitelně nesmíme opomenout *literární výchovu*, která dává mnoho podnětů pro rozvíjení slovní zásoby, protože vnímání uměleckého textu podporuje snahu

dítěte porozumět výrazům, se kterými se do té doby nesetkalo a rozvíjí pasivní slovní zásobu.

K předčítání dětem v mateřské škole nejčastěji dochází v době před odpoledním odpočinkem. Teorie popsána na začátku kapitoly 2 je důkazem toho, co se potvrzuje realitu při práci u dětí v mateřské škole. Když dětem vyprávím pohádku, jsou mnohem více soustředěné, klidnější, naslouchající, než když jim jiný den pustím pohádku na CD. Děti pozorují, jak se u toho předčítající tváří, mění se mu mimika a dětem se v hlavě promítá obraz příběhu, jež slyší. Hanzlovský (2010) uvádí, že pro předškolní dítě je čtení knížek mimořádně důležité pro rozvoj učení se vůbec, a podle výzkumů dětí, kterým je v předškolním věku čteno, lépe prospívají po nástupu do školy, a to nejen v učení se jazyku, ale dosahují lepších výsledků například i v matematice, protože se jim lépe rozvíjí logické myšlení.

Pro rozvoj v tomto směru by děti měly mít ve třídě mateřské školy k dispozici knihovnu s dětskými knihami, která by měla být koncipována tak, aby na knihy děti samy dosáhly (Tomášková, 2015). Další cestou, jak pedagogičtí pracovníci mohou děti seznámit s knihami, je návštěva knihkupectví, případně knihovny, nebo lze zorganizovat společné čtení dětí a rodičů v mateřské škole či předčítání od prarodičů. Pedagogové mohou také děti nenásilnou formou seznamovat s tím, kdo se na výrobě knížek podílí, jak se kniha vyrábí nebo si s dětmi vlastní knihu vyrobit, aby si jí tak vážily a zjistily kolik práce je vynaloženo při její výrobě. Další možností je návštěva divadelních představení, po nichž si s dětmi povídáme o tom, co se jim líbilo, nelíbilo, necháme děti vyprávět a sdělovat své dojmy a necháme je také hledat rozdíly s podobnými pohádkami. Pozor bychom si měli dát na využívání televize v mateřské škole, protože při jejím sledování jsou děti pasivní a nerozvíjí se jejich fantazie ani slovní zásoba. Stejně tak poslech pohádky z audionahrávek zařazujeme v omezené míře a pokud se pro ně rozhodneme, měli bychom vybírat takové, jež budou dobře umělecky zpracované a přednes bude výrazný. Zajímavou možností je i tzv. „řízené čtení“, o kterém mluví Mašková (2018). Jedná se o metodu čtení, kdy mají děti možnost reagovat na text a mohou se do čtení zapojit i fyzicky, čímž udrží i delší dobu pozornost a lépe vnímají text. Tím se pro ně čtení stává atraktivnějším a mají možnost vzít příběh „do svých rukou“. Příjemné pro děti jsou i zvukové projevy, kdy mohou například houkat jako vlak, foukat jako vítr apod., čtení tak pro ně není pouze statickou záležitostí a zároveň je to vhodná možnost i pro děti temperamentnější, které vnímají více přes své tělo a pohyby.



## **2.3 Projekty podporující čtenářskou gramotnost**

V současné době funguje v České republice nespočet projektů, které podporují čtenářskou gramotnost a šíří myšlenku o důležitosti předčítání dětem. Mezi nejpopulárnější patří například Celé Česko čte dětem, Rosteme s knihou, Bookstart (S knížkou do života) Škola naruby nebo Listování.

### **Celé Česko čte dětem**

Posláním společnosti Celé Česko čte dětem je prostřednictvím společného čtení budovat pevné vazby v rodině, neboť utváří pevné pouto mezi rodičem a dítětem. Tento projekt apeluje na rodiče, aby svým dětem četli každý den minimálně 20 minut. Inspirací pro kampaň Celé Česko čte dětem byla její polská verze Cała Polska czyta dzieciom, v České byla akce zahájena roce 2006 a k této myšlence se od té doby přihlásilo více než 3000 škol, mateřských škol, knihoven, rodinných a mateřských center, měst, obcí, nemocnic či jednotlivců. Do stejnojmenné kampaně se zapojilo a podporuje ji více než 80 známých tváří, které se na předčítání dětem podílejí. Díky tomu, že v říjnu 2007 v kostele svaté Anny v Praze předčítali přítomným dětem a rodičům úryvky ze svých oblíbených knih, se tento projekt stal známější pro širší veřejnost. Mezi aktivity společnosti dále patří „Čtení dětem v nemocnici“, „Babička a dědeček do školky“, „Čtenářské dílny“ či „Sbírký knih do nemocnic“ (Celé Česko čte dětem, 2014).

### **Rosteme s knihou**

Projekt, který byl zahájen v roce 2005, byl vytvořen v důsledku alarmujících výsledků výzkumů čtenářské vyspělosti v tuzemsku i v zahraničí, které dokazovaly výrazný pokles zájmu o četbu a knihy. Zakladatele projektu toto vedlo k aktivnímu řešení situace s ohledem na negativní celospolečenské důsledky, jež by ignorace problému literární ngramotnosti mohla způsobit. Kampaň si klade za cíl prostřednictvím řady aktivit z oblasti knižních výstav, besed s autory, literárně-výtvarných dílen oslovovat zejména předškolní a školní děti a rozvíjet a prohlubovat jejich literární vzdělání a obohacovat komunikační schopnosti (Rosteme s knihou, 2019).

### **Bookstart neboli S knížkou do života**

Projekt Bookstart je mezinárodní iniciativa, do níž se zapojují knihovny snažící se, aby zapojily aktivní rodiče a seznamovaly společně s rodiči ty nejmenší čtenáře s knihou. Existuje od roku 1999 a jeho výsledkem je výrazné zvýšení zájmu o čtení knih v rodinách. Bookstart znají rodiny napříč kontinenty, funguje ve Velké Británii, Německu, Irsku,

Portugalsku, Novém Zélandě či Kolumbii a Jamajce. Česká varianta projektu byla zahájena v březnu 2018. Cílem projektu je podpořit rozvoj verbálních schopností dětí, jejich imaginace a zlepšit vztah ke knize a čtení u nejmladší generace, dovést rodiče k pochopení významu čtenářských dovedností pro rozvoj dítěte a přesvědčit je, že jednou z nejdůležitějších věcí, jež mohou pro své dítě udělat je věnovat jim svůj čas a strávit jej společně nad knihou a dále jim zprostředkovat metodickou radu a praktickou pomoc (Bookstart, 2017).

### **Škola naruby**

Tento společný program na podporu dětského čtenářství se zrodil v roce 2008 v Českém Těšíně ze vzájemných kontaktů společnosti Celé Česko čte dětem. Program se zaměřuje na podporu čtení dětem v rodině, není to čtenářská kampaň v pravém slova smyslu, ale každodenní kontakt s knihou a vším, co k tomu patří. Cílem je oživit kontakt s knihou v rodině se zaměřením na večerní předčítání (Škola naruby, 2019).

### **Listování**

Listování je divadelní představení s knihou v ruce, takový zvláštní druh scénického čtení, který velice poutavou formou předkládá divákům zcela nový zážitek ze čtení. Svým pojetím si klade za cíl probudit u dětí zájem o čtení a snaží se být pomocníkem pedagogů a rodičů v motivaci dětí ke čtení knih. Představení jsou určena pro děti jak mateřských škol, základních škol, tak i gymnázií a středních škol. Na základě objednávky přijedou účastníci projektu na Vámi zvolené místo – do školy, knihovny či kulturního domu, kde se odehraje představení trvající 35–60 minut, což se odvíjí od věkové skupiny (Listování, 2019).

### 3 Rozvoj představivosti, tvořivosti a slovní zásoby

Do mateřských škol přicházejí děti, které mají vady výslovnosti neodpovídající jejich věkové skupině, mají nedostatečnou slovní zásobu nebo nemluví vůbec. Tomášková (2015) možnou příčinu vidí v tom, že někteří rodiče s dětmi méně komunikují, dětem nečtou, málo si s nimi povídají o běžných věcech a dítě tak má nedostatečné řečové vzory, a tudíž nemá potřebu s kýmkoliv komunikovat. „*Samozřejmě, že děti číst potřebují: aby si rozšířily slovní zásobu, naučily se vyjadřovat, zvykly si na gramatická pravidla.*“ To jsou slova Olgy Černé (2017, s. 8), ke kterým se přiklání též Tomášková (2015), která ještě dodává, že čtení rozvíjí celou osobnost člověka, jeho řeč, paměť, představivost a fantazii. Těthalová (2016) uvádí, že jednou z cest, jak rozvíjet vyjadřovací schopnosti dětí, jsou společné rozhovory a neměly by existovat výmluvy typu „*na to ale nemáme čas*“ a „*já už si chci jít taky lehnout*“. „*Není jednoduché ubrat čas v neprospěch televize, koníčku a společenského života ve prospěch dítěte, ale věřte, vyplatí se to.*“ říká zkušená učitelka Markéta Mlčochová (Těthalová, 2016). V psychickém životě dětí mají představy a jejich vybavování velmi důležitou úlohu, protože rozvoj vnímání a pozorování je pro úroveň představ rozhodující. Na dítě v předškolním věku působí neskutečné množství zajímavých podnětů, ale protože myšlení není dostatečně rozvinuto, ani představy dítěte neodpovídají realitě. Proto většina dětí špatně rozlišuje, co je představa a co skutečnost. Toto potvrzuje Tomášková (2015, s. 79), která tvrdí, že „*Často se tedy stává, že dospělý si myslí, že mu dítě neříká pravdu, že si vymýšlí, že má mnoho fantazie, ale je potřeba si uvědomit, že dítě ještě nemá dostatek zkušeností, jeho myšlení a vnímání ještě není na patřičné úrovni.*“

#### 3.1 Rozvoj představivosti a tvořivosti

Představivost je psychický děj vedoucí ke vzniku pamětních představ, které mají tendenci se spolu asociovat neboli propojovat, a při vybavování nám pak často naskočí nejen ta aktuální představa, ale i další, jež jsou s tou původní propojeny (Kelnarová, Matějková, 2010). Z hlediska vývojové psychologie u mladšího předškoláka dosahuje představivost vrcholu, tvrdí Pugnerová (2019), která dále uvádí, že v předškolním období, ale spíše v mladším školním věku, je fantazie do jisté míry potlačena realitou a vlivem školní práce se u dítěte rozvíjí záměrná představivost. Mikuláščík (2015), který se dívá na představivost více z pohledu manažerského, ji popisuje jako základ, bez něhož se neobejdeme abychom mohli tvořit produktivní a tvůrčí práci. Mluví o představivosti pasivní, receptivní a aktivní, přičemž aktivní způsob je takový, kdy vybíráme a

přetváříme naše představy, které kombinujeme a měníme. Oproti tomu fantazie, pojem, který pochází z řeckého „fantasma“ (vidění), je děj, jehož výsledkem jsou fantazijní představy (Pauknerová, 2006). V psychologii lze fantazii zkoumat například známým Rorschachovým testem, což je jedna z metod psychologického testování, při níž klient popisuje, co vidí na několika obrazcích, které představují inkoustové skvrny. Lepilová (2014) uvádí, že čtenářem se dítě nejen rodí, ale i stává, a že rozum bude ve školním věku ještě nejdříve posilován, zatímco smysl pro fantazii a cit budou spíše slábnout.

Fantazijní představy úzce souvisí s tvořivostí, s jejímž rozvíjením a podporou bychom měli začít již v raném dětství, protože, jak například tvrdí Telcová (2002), tvořivost je u dětí přirozeně potlačována a jejich fantazie se též usměrňuje. U dětí je přirozené, že mají bujnou fantazii, díky tomu je zároveň schopnost vnímat některé věci jinak a díky této odlišnosti pak v kombinaci s fantazií může být velmi kreativní a přicházet s novými nápady. Zelina a Zelinová (1990) vnímají tvořivost jako běžnou součást schopností, kterými každý jedinec disponuje a jako takovou je pak možno tvořivost neustále cvičit a zlepšovat se v ní. Jesson (2012) rozlišuje pro tvořivost podmínky povzbuzující a blokuující. Mezi povzbuzující patří vnitřní motivace, dostatek času či vnitřní kritéria rozhodující o úspěchu či neúspěchu a mezi blokuující faktory řadí časový tlak, strach z hodnocení a chyby nebo vnější kritéria pro určení úspěchu či neúspěchu. V této souvislosti Fichnová a Szobiová (2007) uvádějí zásady při práci s předškolními dětmi, které označují jako zásady podporující tvořivé myšlení. Zdůrazňují především nehodnotící přístup k dítěti, protože hodnocení uzavírá cestu myšlenkovým operacím a dítě se uzavře do sebe. Další na seznamu doporučení je dobrovolnost, svoboda plnění úkolů, potěšení z činnosti, humor (neboť je důležité mít možnost se při aktivitách společně zasmát, ale nesmí však dojít k zesměšňování) a využívání hry jakožto přirozeného způsobu učení předškolních dětí. Zde už se dostáváme k možnostem, jak rozvíjet představivost a tvořivost u dětí předškolního věku:

## 1. HRA

Není nic přirozenějšího, účinnějšího a oblíbenějšího pro malé dítě, než je hra. Ta všestranně rozvíjí jeho fantazii, obohacuje slovní zásobu, pomáhá rozvoji řeči, komunikaci jak se svými vrstevníky, tak s dospělými. V případě, že si dítě hraje samo, převezme na sebe jiné role a hovoří samo za sebe, komunikuje se zvířaty, jejichž hlasy napodobuje, snadno se vcítí do role. Každá hra vždy obohatí o nová poznání (Nováková,

2016). Představivost můžeme rozvíjet pomocí kreativních her, jako je stříhání papíru, origami, modelování, tanec nebo malování, které doslova vyzývá, aby se děti ponořili do světa představivosti. My dospělí chceme pro vše rozumné vysvětlení, ale při hrách děti nemusí tolik zapojovat logiku, jako právě představivost a fantazii.

## 2. PŘÍRODA

Další cestou, a to velmi přirozenou, jak rozvíjet u dětí představivost a fantazii jsou procházky přírodou. Tím, že každé roční období je specifické, lze v něm nalézt mnoho podnětů a inspirace k všestrannému rozvoji myšlení a k obohacování patřičné fantazie (Nováková, 2016). Vzhledem k tomu, že se příroda stále mění, poskytuje nespočet možností pro objevování, kreativitu a řešení problémů.

## 3. OTÁZKY A SLOVNÍ AKTIVITY

Účinným způsobem, jak v dítěti vyvolat vyjádření myšlenek je pokládat otázky, jež vyvolávají nápadité a kreativní myšlení (Borník, 2019). To je účinný způsob, jak vyvolat v dítěti vyjádření myšlenek, pobízíme je tím ke sdílení jejich vizí a zároveň jim dáváme najevo, že jsou pro nás jeho myšlenky důležité. Občasné procvičování fantazie tímto způsobem může být velmi užitečné, obzvláště v budoucnu, kdy dítě vnímá více souvislostí najednou a řeší skutečné případy. Tvůrčí mysl také podporují melodie, slovní hříčky, písničky, rýmy a hádanky. Současně tyto činnosti vytváří slovní zásobu.

## 4. KNIHA

A nakonec dětská kniha – ta splňuje téměř všechny aspekty, které mohou dětem prospívat. Od nejujtějšího věku jsou to lepopela, přes vděčné pohádky až po reálné příběhy, které vedou k přemýšlení a fantazírování (Nováková, 2016). Kniha je skvělý pomocník pro rozvíjení slovní zásoby, přemýšlivosti i fantazie, pochopení různých situačních složitostí i dobré zábavy. Borník (2019) hovoří o tom, že je vhodné vytvářet si vlastní příběhy o věcech, které má dítě rádo, a povzbuzovat ho, aby přispělo některými detaily. Je dobré nechat dítě mluvit, jak dlouho chce, protože v tu chvíli nastává ten okamžik, kdy fantazíruje (Iryna, 2015). V publikaci „Aby dítě bylo šťastné“, jejíž autorkou je psychologka Galina Šeremetěvová, mluví o tom, že víra v to, že je svět zázračný pomáhá dítěti vyvíjet vnitřní sílu a duši a pohádkoví hrdinové tak často pomáhají dětem pochopit vzájemné vztahy a hodnoty. Proto je občas mnohem jednodušší vysvětlit dítěti nějaký problém na příkladu pohádkových postav (Šeremetěvová, 2008). Jinými slovy, pokud se

nám dítě snaží něco říct, a ať je to jakkoliv fantastické a nereálné, měli bychom ho vyslechnout, protože ignorace z naší strany by mohla mít škodlivý dopad.

### **3.2 Rozvoj slovní zásoby**

Slovní zásobu každého jazyka tvoří souhrn všech jazykových jednotek, ale protože množství jazykových jednotek není přesně zjistitelné, mluví se o zcela otevřeném systému, jehož přibližnou představu uvádějí velké výkladové slovníky. Slovní zásobu rozlišujeme z hlediska užívání na aktivní a pasivní, přičemž aktivní slova jsou ta, jež se používají v komunikaci. V jednom roce by dítě mělo aktivně ovládat 5 slov, ve dvou letech 200–300 (Langmeier, Krejčířová, 1998), ve třetím roce je to již 500 slov a předškolní dítě, které by se mělo již běžně dorozumět, používá kolem 3000 slov. Při komunikaci užíváme dvou základních systémů dorozumívání – verbální a neverbální komunikace. Verbální je dle Bytešníkové (2007) signalizační systém, který prezentujeme především mluvenou a psanou formou řeči, ale ke zdůraznění toho, co chceme sdělit, užíváme neverbálních signálů, které jsou neméně důležité při předčítání, naopak reakce na tyto signály jsou mnohdy silnější než na verbální sdělení. Dětem neverbální sdělení předá emoce, pocity, zkrátka je to více vtáhne do děje.

Při rozvoji řeči je potřebné rozvíjet zrakovou paměť. Zrak kontroluje mluvidla jiných osob a schopnost zrakového rozlišování je také mimořádně důležitá při čtení a psaní. Dalším důležitým smyslovým analyzátozem při vytváření rozvoje řeči je sluch, bez něhož se řeč nemůže vyvíjet přirozeně (Klenková, Kolbábková, 2003). Dle Kutálkové (2005) je pro rozvoj smyslového vnímání největším nebezpečím pasivita, která vychází ze sledování TV, technicky dokonalých hraček apod. Nedostatkem zrakových vjemů dítě trpí a tato povrchnost vnímání pak brzdí kvalitu vjemů, a ačkoliv se dítě dívá, tak nevidí.

Pro celkový rozvoj řeči doporučoval již Sovák (1987) užívání jednoduchých popěvek, písniček, básniček, říkadel, krátkých scének s využitím maňásků a práci s obrázky. V dnešní době existuje velká spousta materiálů, her, pracovních sešitů a pomůcek, které lze k rozvoji slovní zásoby dětí využít. V publikaci Cvičení na rozvoj slovní zásoby (Stará, 2013) najdeme hravé říkanky, básničky a příběhy vhodné pro rozšiřování slovní zásoby, nebo lze využít Šimonových pracovních listů (Těthalová, 2015), které jsou rozděleny do několika částí s úkoly řazenými dle obtížnosti. Náměty na různé hry, básničky a zábavná cvičení pro rozvoj sluchového vnímání a sluchové paměti můžeme najít v publikaci Hrajeme si s básničkou (Pospíšilová, 2007) nebo Žvanda a Melivo –

Cvičení na rozvoj slovní zásoby (Stará, 2013). Bohatou inspiraci lze čerpat z Metodického portálu RVP, jež vznikl jako metodická podpora učitelům, kde v sekci „Cvičení na rozvoj slovní zásoby“ najdeme přemíru návodů a pomůcek. Dalším pomocníkem může být Obrázkový slovník, který je určen především pro děti, nicméně jej lze využít pro osoby ve věkovém rozpětí 1-99 let (Dudek, 2010). Mezi aktivity rozvíjející slovní zásobu patří také pohybový a hudebně-rytmický doprovod spojený se zpěvem a recitací. Společný zpěv, recitace, dramatizace a hraní rolí, jinými slovy společné aktivity více dětí nebo dospělých s dětmi, hrají významnou roli při osvojování si nové slovní zásoby (Bytešnicková, 2012).

### **3.2.1 Očekávané kompetence RVP PV**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro vzdělávání dětí předškolního věku, která jsou závazná. Z hlediska jazykové výchovy v mateřské škole je nejvíce důležitá oblast Dítě a jeho psychika a její podoblast Jazyk a řeč, kde učitel u dítěte podporuje:

- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních, jinými slovy vnímání, naslouchání a porozumění, i produktivních, kam spadá výslovnost, vyjadřování a mluvní projev,
- rozvoj komunikativních dovedností, jak verbálních, tak neverbálních, a kultivovaného projevu,
- osvojení si poznatků a dovedností, jež předcházejí čtení a psaní.

Učitel by měl dítěti k rozvoji slovní zásoby nabízet společně diskuse, vyprávění zážitků a konverzace, komentování aktivit, ale také samostatný slovní projev či poslech čtených a vyprávěných pohádek a příběhů. Dále vyprávění toho, co dítě slyšelo či zahlédlo a činnosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (časopisy, audiovizuální technika, noviny). Na konci předškolního období dítě zpravidla dokáže správně vyslovovat, pojmenovat věci ve svém okolí, vyjadřovat se smysluplně a samostatně, vést rozhovor a naslouchat druhým či umět vyčkat až druhý dokončí myšlenku, formulovat otázky, učit se nová slova a aktivně je používat a projevovat zájem o knížky. Podle RVP PV jsou tu však určitá rizika, jež ohrožují úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga. Patří k nim:

- prostředí komunikačně chudé, omezující komunikaci mezi dětmi i s dospělými,
- špatný jazykový vzor,

- nedostatek příležitostí k samostatným řečovým projevům,
- omezený přístup ke knížkám,
- časově a obsahově nepřiměřené využívání audiovizuální techniky a nabídka nevhodných programů (RVP PV, 2018).

### **Shrnutí**

Dítě předškolního věku před zahájením školní docházky používá kolem 3000 slov, je to však velmi individuální a neexistuje pro toto stejné měřítko pro všechny. K rozvoji slovní zásoby lze využít inspirace z mnoha publikací, pomůcky a výukové materiály obsahující říkanky, jazykolamy, básničky, obrázkové karty apod., případně se obrátit na odborníka. K rozvoji řeči je také potřeba zaměřit se na sluchové a zrakové vnímání.

Ve vztahu k rozvoji předčtenářské gramotnosti zaujímá velkou úlohu rodina, neboť záleží na prostředí, které dítěti vytvoří a poskytne. Nejčastěji strávené chvíle s knihou jsou večer před spaním, což je pro dítě dobré, neboť to může sloužit jako určitý rituál. V rodinách, kde se tolik neklade důraz na význam knihy a čtení, je často kniha nahrazena tabletem či televizí.

U předčítání bychom měli respektovat potřeby a přání dítěte, a vybírat takovou knihu, která zaujme dítě, nikoli nás. Čím je dítě starší, doporučujeme mu knihy s obtížnějším textem a těžší zápletkou, aby rozšiřovalo slovní zásobu.

Nejen rodinné prostředí, ale i prostředí mateřské školy by se mělo snažit v dítěti rozvíjet kladný vztah ke knize. Dítě v mateřské škole tráví denně 8 až 9 hodin a mateřská škola by mu proto měla zajistit čtenářsky podnětné prostředí, aby poté zvládlo plynulé čtení a porozumění textu. Za tímto účelem se v mateřské škole téměř denně hravou formou učí rozvíjet slovní zásobu a představivost prostřednictvím básniček, písniček, říkanek a předčítáním pohádek.



## 4 Výzkumné cíle

V roce 2002 byl proveden výzkum, který realizovaly Susan Sonnenschein a Kimberly Munsterman, profesorky katedry psychologie na Marylandské univerzitě ve Spojených státech. Výzkum byl zaměřen především na četnost předčítání dětem předškolního věku a pozitivní motivaci ke čtení/předčítání než na rozvoj předčtenářské gramotnosti jako takový. Výzkumu se zúčastnily rodiny s dětmi, jejichž většina (cca 83 %) pocházela z prostředí s nízkými příjmy, a zjistilo se, že čtení je běžnou praxí v rodinách se středními příjmy a rodiny s nižšími o tuto problematiku až takový zájem nejeví. Podařilo se zjistit, že četnost předčítání je nejsilnější korelací související s gramotností dítěte. Dalším důležitým potvrzením byla důležitost rodinného prostředí. Prokázalo se, že děti, které byly motivovány ku vztahu ke knize v předškolním věku, prokazovaly větší míru pozitivní motivace ke čtení, když byli v první třídě. Také se potvrdilo, že má velmi pozitivní dopad, pokud dítěti dovolíme v příběhu hrát roli. Proto vybírejte takový text, který je pro ně atraktivní, zajímavý a srozumitelný.

V kontextu na výše zmiňované skutečnosti jsem se v rámci svého výzkumu rozhodla zaměřit na to zjistit, jak často je dětem předškolního věku předčítáno, v jakých rodinách je četnost vyšší a proč tomu tak je. Od roku 2002 uplynulo mnoho času a doba digitálních technologií se posunula závratným směrem vpřed. Lze tedy předpokládat, že i tento faktor může mít vliv na výsledky výzkumu.

### 4.1 Výzkumné cíle a hypotézy

Hlavním cílem výzkumu bylo ověřit, zda na slovní zásobu a představivost má vliv předčítání ze strany rodičů. Dále zda existují, případně jaké jsou rozdíly v úrovni verbální tvořivosti mezi chlapci a dívkami. Dalším cílem práce je zjistit, zda existuje souvislost mezi úrovní verbální tvořivosti dítěte a počtem jeho sourozenců, věkem či vzděláním rodičů.

Výzkumný problém byl formulován následujícími otázkami:

1. Je nějaká souvislost mezi úrovní verbální tvořivosti dětí a věkem rodičů?
2. Je nějaká souvislost mezi úrovní verbální tvořivosti dětí a vzděláním rodičů?
3. Existuje souvislost mezi úrovní verbální tvořivosti dětí a počtem jejich sourozenců?
4. Je souvislost mezi úrovní verbální tvořivosti a tím, jak často dětem rodiče předčítají?

5. Jaké jsou rozdíly v úrovni verbální tvořivosti dětí, kterým rodiče čtou a kterým nečtou?
6. Jaké jsou rozdíly v úrovni verbální tvořivosti mezi dětmi, se kterými si rodiče po čtení povídají a dětmi, se kterými si rodiče po čtení nepovídají?
7. Jaké mají rodiče důvody k předčítání?
8. Jaké jsou rozdíly v úrovni verbální tvořivosti mezi dívkami a chlapci?
9. Existuje rozdíl v úrovni verbální tvořivosti vzhledem k věku dítěte?
10. Existují rozdíly v úrovni verbální tvořivosti dětí mezi mateřskými školami?

## **5 Metoda**

### **5.1 Výzkumný design**

Pro práci jsem zvolila kvantitativní výzkum formou dotazníků vlastní konstrukce a testové metody. Kvantitativní metodologii jsem zvolila proto, že umožňuje získat velké množství dat od mnoha respondentů. Dotazník, jakožto nejrozšířenější techniku pro získávání dat (Olecká, Ivanová, 2010), jsem použila, protože snáz zasáhne velký počet i vzdálených zkoumaných osob a je vstřícný směrem k respondentům, protože poskytuje větší čas na rozmyšlení.

### **5.2 Předvýzkum**

Předvýzkum proběhl v září roku 2017, kdy na vzorku 5 rodičů, kteří dostali k vyplnění dotazník, byla ověřována srozumitelnost otázek. Také jsem se vzorkem 3 dětí předškolního věku ověřovala, zda časový úsek 15 minut postačí k vytváření příběhu. V předvýzkumu se žádné nečekané souvislosti neobjevily, dotazník byl srozumitelný a časová dotace na vytváření příběhů taktéž odpovídala.

### **5.3 Výzkumný soubor a sběr dat**

Cílovou populací výzkumu byly děti předškolního věku a jejich rodiče. Pro rodiče jsem připravila dotazník s uzavřenými otázkami. Dotazníky byly respondentům administrovány v papírové podobě, a to od září do října 2017 a od října do listopadu 2018. Data byla následně zaznamenána do Excelu. Do výzkumu se dobrovolně zapojilo 65 rodičů ze 4 rozdílných mateřských škol. Pro zachování anonymity jsou školy dále označeny jako 1, 2, 3, 4. Po kontrole vyplněných dotazníků jsem musela celkem 10 vyřadit, a to především z důvodu chybného vyplnění některé z otázek. Jednalo se jak o mateřskou školu státní, tak soukromou, velkoměstskou a vesnickou. Po vrácení dotazníků jsem na podzim 2017 a 2018 prováděla s jednotlivými dětmi verbální test tvořivosti, jehož autorkou je Světlana Durmeková & kol. S každým dítětem jsem strávila zhruba 15-20 minut, nutno však podotknout, že se tento časový úsek velmi lišil vzhledem k úrovni slovní zásoby a představivosti jednotlivých dětí. Bodové hodnocení jsem uváděla do příslušného záznamového archu.

V tabulce č. 1 můžeme vidět, kolik respondentů vyplnilo dotazník v jednotlivých mateřských školách a také, že jsem musela vyřadit celkem 10 dotazníků, které byly vyplněny chybně. V těchto dotaznicích především chyběly odpovědi, bez který bych dotazník vyhodnotit nemohla, nebo bylo označeno více odpovědí či nebylo uvedeno

jméno dítěte, tudíž jsem dotazník nemohla spárovat a použít ve výzkumu. Dále je v tabulce uveden počet dívek a chlapců, se kterými jsem poté pracovala na testu verbální tvořivosti.

**Tabulka č. 1: Účast ve výzkumu**

Mateřská škola	Počet rodičů	Chybně vyplněné dotazníky od rodičů	Počet dívek	Počet chlapců
1	15	5	3	7
2	18	1	10	7
3	16	1	4	11
4	16	3	4	9
celkem	65	10	21	34

Výzkumný soubor rodičů po odečtení chybně vyplněných dotazníků tvořilo celkem 55 osob ve věku od 23 – 47 let. Vzdělání respondentů se pohybovalo na škále od základního vzdělání až po vysokou školu. Z hlediska pohlaví bylo v souboru 8 mužů a 47 žen. Výzkumný soubor dětí tvořilo 21 dívek a 34 chlapců, jejichž věk se pohyboval mezi pátým a šestým rokem.

## **5.4 Použité metody**

Použitými výzkumnými nástroji byl mnou sestavený dotazník, který byl administrován rodiči dítěte a Vytváření příběhů – verbální test tvořivosti zkoumající představivost a slovní zásobu dítěte jehož autorkou je Durmeková & kol.

### **5.4.1 Vytváření příběhů – verbální test tvořivosti**

Tento původní český nástroj je určen k diagnostice tvořivosti především u žáků 1. stupně základní školy, ale má též zjednodušenou verzi pro děti mladší 8 let. Tato verze, kterou jsem pro svůj výzkum použila já, se liší množstvím předložených obrázků a nároků na dítě. Vlastní vývoj testu probíhal v letech 2009–2013 a jeho standardizace v letech 2016–2017, kdy se do ní zapojilo 420 dětí ve věku 5-12 let z celé České republiky a získáno bylo celkem 402 validních protokolů s kompletními daty. Autory testu jsou Světlana Durmeková, Lenka Hříbková a Miroslav Rendl. Jedná se o jediný test tohoto typu

dostupný v České republice. S ohledem na jeho psychometrické vlastnosti se uplatní spíše jako screeningová diagnostická metoda pro zjišťování (verbální) tvořivosti.

Test spočívá ve vytváření příběhů na základě tří obrázků smyšlených zvířat, které má testovaná osoba za úkol pojmenovat a vymyslet o nich příběh. Ve druhé části testu se úkol opakuje, tentokrát je však každé ze zvířat na podnětovém materiálu vyobrazené v kontextu konkrétní situace. V průběhu vyprávění jsem do záznamového archu zapisovala bodové ohodnocení. Předtím, než dítě začne vyprávět má za úkol si zvířata pojmenovat, což je bodováno podle originality (dále označeno jako škála „A“), dále získává body za první část nazývanou se „Příběh k obrázkům samostatných postav“ (dále jako „P1“) a za druhou část nazývanou se „Příběh k obrázkům postav v kontextu“ (dále jako „P2“). Do záznamového archu se například hodnotí, zda byl součástí příběhu stručný úvod, do děje byly zainteresovány všechny postavy či přidaná další postava, zda se v příběhu vyskytovaly odbočky od děje, jež s dějem souvisí, zda byl příběh originální, zda se příběh P1 lišil od P2, či zda v P2 byly popsány též detaily prostředí. Dítě také může získat záporné body, například za to, že do příběhu nezahrne všechny postavy. Záporné body děti získaly málokdy, převážně se to týkalo pouze těch dětí, které mluvit vůbec nechtěly. Po ukončení testování s jednotlivými dětmi jsem body škál A, P1 a P2 (dále jako „celkem“) sečetla dohromady a test spárovala s vyplněným dotazníkem rodiče dítěte.

#### **5.4.2 Dotazník vlastní konstrukce**

Dotazník je složen z deseti otázek, z toho je 6 otázek uzavřených a 4 otázky otevřené. Dotazník se zaměřuje především na to, kolik času stráví rodiče se svými dětmi vyprávěním či předčítáním a z jakých důvodů tyto aktivity považují za potřebné. Dotazník lze najít jako přílohu č. 1

#### **5.5 Procedura**

Osobně jsem dotazníky administrovala do jednotlivých mateřských škol, kde jsem učitelkám vysvětlila jednoduché pokyny týkající se vyplňování a sběru dotazníků, ale také jsem jim předala potřebné informace o průběhu testování verbální tvořivosti dětí. Na vyplnění dotazníků měli rodiče více než týden. Protože je potřeba, aby dítě na vyprávění a soustředění mělo klid, zažádala jsem si v mateřských školách o klidnou místnost/prostor, kde jsem s dětmi osobně dělala test verbální tvořivosti. S jednotlivým dítětem jsem strávila průměrně 15 minut, vše záleželo na jeho slovní zásobě, představivosti, ale také studu a náladě. Tento průběh byl ve všech mateřských školách, kde byl výzkum prováděn, totožný. V tabulce č. 2 je uveden harmonogram výzkumu.

**Tabulka č. 2: Harmonogram výzkumu**

Formulace výzkumných otázek	červenec 2017
Předvýzkum	září 2017
Sběr dat	září–říjen 2017, říjen–listopad 2018
Vyhodnocení dat	listopad 2017, listopad 2018
Analýza dat	únor 2019
Shrnutí výsledků	březen 2019

### **5.6 Způsob analýzy dat**

K vyhodnocení získaných kvantitativních dat byl použit software pro statistické zpracování a analýzu dat IBM SPSS Statistics 24. Kvantitativní data byla analyzována pomocí deskriptivních, parametrických a neparametrických statistik. Rozdíly dle pohlaví dětí a zda si rodiče po přečtení příběhu s dítětem povídají či nikoliv, jsem měřila t-testem pro nezávislé výběry. Pro ověření výzkumné otázky o existenci rozdílů mezi tím, zda rodiče předčítají a jaký to má vliv na úroveň verbální tvořivosti jejich dítěte, jsem použila Mann-Whitneyův U-test pro nezávislé výběry. Bližšímu popisu zjištěných výsledků se budeme věnovat v následující kapitole.

## 6 Výsledky výzkumu

V následující části jsou představeny popisné statistiky jednotlivých proměnných a údajů, které přispívají k podrobnější představě o výzkumném souboru.

### 6.1 Verbální tvořivost dětí a souvislost s dalšími proměnnými

Pomocí korelace (Pearsonův korelační koeficient) jsem hledala odpovědi na výzkumné otázky 1 – 4. Jednalo se tedy o následující otázky:

1. Je nějaká souvislost mezi úrovní verbální tvořivosti dětí a věkem rodičů?
2. Je nějaká souvislost mezi úrovní verbální tvořivosti dětí a vzděláním rodičů?
3. Existuje souvislost mezi úrovní verbální tvořivosti dětí a počtem jejich sourozenců?
4. Je souvislost mezi úrovní verbální tvořivosti a tím, jak často dětem rodiče předčítají?

V tabulce č. 3 jsou zaznamenány výsledky dětí týkající se úrovně jejich verbální tvořivosti (konkrétně výsledky škál A, P1, P2 a celkem) a jejich spojitost s věkem rodičů, vzděláním rodičů, počtem sourozenců a četností s jakou jim rodiče předčítají. Byly zjištěny čtyři statisticky významné pozitivní korelace. Škála P1 pozitivně korelovala s počtem sourozenců dítěte ( $r = 0,317$ ,  $p < 0,05$ ), a s tím, jak často rodiče předčítají ( $r = 0,391$ ,  $p < 0,01$ ). Dále byly nalezeny pozitivní korelace s celkovým skórem verbální tvořivosti dítěte a počtem sourozenců ( $r = 0,269$ ,  $p < 0,05$ ), a s tím, jak často rodiče dítěti předčítají ( $r = 0,354$  a  $p < 0,01$ ). Jinými slovy můžeme říct, že čím vyšší skóre na škále P1, tím má dítě více sourozenců a častěji mu rodiče předčítají. Čím vyšší celková úroveň verbální tvořivosti dítěte, tím má větší počet sourozenců a častěji mu rodiče předčítají. Škála P1 je obvykle pro respondenty těžší, protože mají vytvořit příběh pouze ze samostatných obrázků zvířat, přičemž v P2 jsou zvířata vyobrazena v určitém prostředí, tím je pro děti snazší příběh sestavit. Z tabulky č. 3 můžeme vyčíst, že věk a vzdělání rodičů nemá statisticky významný vliv na úroveň verbální tvořivosti jejich dětí.

**Tabulka č. 3: Verbální tvořivost dítěte a další proměnné: Pearsonova korelace (N=50)**

	A	celkem P1	celkem P2	celkem
věk rodičů	.021	-.104	-.160	-.155
vzdělání rodičů	.084	-.003	.006	.004
počet sourozenců dítěte	.072	.317*	.195	.269*
jak často se rodiče předčítání věnují	.150	.391**	.235	.354**

\*\*p < 0,01, \*p < 0,05

## 6.2 Vliv předčítání rodičů na verbální tvořivost dětí

Za účelem zjištění rozdílů ve verbální tvořivosti mezi dětmi, kterým rodiče čtou a dětmi, kterým rodiče nečtou byl zvolen neparametrický Mann-Whitneyův test. Z 55 dotazovaných rodičů jich 6 odpovědělo, že si s dětmi vůbec nečtou, tedy 49 odpovědělo, že čtou. Průměrné výsledky verbální tvořivosti dětí ukazuje tabulka č. 4. Statisticky významně vyššího skóre dosahují děti, jimž rodiče čtou na škále A (M = 1,633) v porovnání s dětmi, kterým rodiče nečtou (M = ,917). Tento rozdíl je zřetelný též na škále P1, kdy děti, kterým rodiče čtou (M = 4,694) mají statisticky vyšší výsledky než děti, kterým rodiče nečtou (M = ,167). Děti, jimž rodiče čtou, dosahují vyššího skóre i ve škále P2 (M = 7,980), než děti, kterým předčítáno není (M = 4,833). Tyto výsledky se samozřejmě odráží i v celkovém skóre dětí předčítajících a nepředčítajících rodičů. Děti, kterým je předčítáno, dosáhly v celkové úrovni verbální tvořivosti statisticky vyšších výsledků (M = 14,490) než děti, kterým rodiče nepředčítají (M = 5,667).

Výsledné hodnoty Mann – Whitneyova testu verbální tvořivosti v závislosti na tom, zda rodiče svým dětem čtou či nikoli, jsou uvedeny v tabulce č. 5, z níž vyplývá, že rozdíly mezi dětmi, kterým rodiče čtou či nikoliv se projevily statisticky významně na škále A, P1, P2 a celkové verbální tvořivosti. Děti, kterým rodiče čtou, mají statisticky významně vyšší úroveň verbální tvořivosti v porovnání s dětmi, jimž rodiče nečtou.



**Tabulka č. 4: Verbální tvořivost: deskriptivní statistika pro porovnání dětí předčítajících (n = 49) a nepředčítajících rodičů (n = 6)**

Čtete si s Vaším dítětem?		N	Průměr	SD
A	nečtou	6	,917	,736
	čtou	49	1,633	,877
celkem P1	nečtou	6	,167	,408
	čtou	49	4,694	3,056
celkem P2	nečtou	6	4,833	2,639
	čtou	49	7,980	4,693
celkem	nečtou	6	5,667	3,371
	čtou	49	14,490	7,071

**Tabulka č. 5: Verbální tvořivost: Mann-Whitneyův test pro porovnání dětí předčítajících (n = 49) a nepředčítajících rodičů (n = 6)**

	Mann-Whitneyovo U	Wilcoxonovo W	Z	P
A	218	1443	1,198	0,056
P1	275,5	1500,5	3,487	0,000
P2	227,5	1452,5	2,184	0,027
celkem	258,5	1483,5	3,012	0,009

### 6.3 Vliv povídání po předčítání na verbální tvořivost dětí

Na výzkumnou otázku číslo 6, která zní „Jaké jsou rozdíly v úrovni verbální tvořivosti dětí, se kterými si rodiče po čtení povídají a dětmi, se kterými si rodiče po čtení nepovídají?“ jsem hledala odpověď pomocí t-testu pro nezávislé výběry.

Tabulka č. 6 nám hodnotí vliv úrovně verbální tvořivosti ve škále A, P1 a P2 vzhledem k tomu, zda si rodiče s dítětem po čtení povídají. Celkem 27 rodičů odpovědělo, že si s dětmi po přečtení příběhu už nepovídají a 28 z tázaných odpovědělo, že povídají. Vyjma škály A jsou zde rozdíly v úrovni verbální tvořivosti velmi výrazné. Na 5% hladině

významnosti byly prokázány statisticky významné rozdíly na třech ze čtyř škál mezi dětmi, se kterými si rodiče po čtení povídají a dětmi, se kterými si rodiče po čtení nepovídají. Děti, se kterými si rodiče po čtení povídají, mají statisticky nepatrně vyšší skóre na škále A ( $M = 1,679$ ;  $SD = ,884$ ), ale statisticky významně vyšší skóre na škále P1 ( $M = 5,571$ ;  $SD = 3,096$ ), na škále P2 ( $M = 9,071$ ;  $SD = 4,837$ ) a celkovou vyšší úroveň verbální tvořivosti ( $M = 16,321$ ;  $SD = 7,084$ ) v porovnání s dětmi, se kterými si rodiče po čtení nepovídají.

Děti, se kterými si rodiče po čtení nepovídají, mají tedy statisticky nepatrně nižší skóre na škále A ( $M = 1,426$ ;  $SD = ,885$ ), ale statisticky významně nižší skóre na škále P1 ( $M = 2,778$ ;  $SD = 2,722$ ), na škále P2 ( $M = 6,148$ ;  $SD = 3,899$ ) a celkovou vyšší úroveň verbální tvořivosti ( $M = 10,630$ ;  $SD = 6,422$ ) v porovnání s dětmi, se kterými si rodiče po čtení povídají.

**Tabulka č. 6: Verbální tvořivost: t-testy pro porovnání dětí s kterými si rodiče po čtení povídají (n = 28) a nepovídají (n = 27)**

Proměnná	M povídají	M nepovídají	p	t	df	SD povídají	SD nepovídají	F - poměr rozptylů	P rozptyly
A	1.679	1.426	.294	-1.059	53	.884	.885	.014	.907
celkem P1	5.571	2.778	.001	-3.549	53	3.096	2.722	.476	.493
celkem P2	9.071	6.148	.017	-2.462	53	4.838	3.899	.499	.483
celkem	16.321	10.630	.003	-3.118	53	7.084	6.422	.062	.804

SD = směrodatná odchylka

## 6.4 Důvody předčítání dětem

Zajímala jsem se také o hlavní důvody předčítání neboli v čem rodiče spatřují důležitost předčítání. K tomu nám slouží výzkumná otázka č. 7 „Jaké jsou důvody předčítání?“ Důvody předčítání uvedlo 49 tázaných rodičů, 6 rodičů v předchozí otázce odpovědělo, že nepředčítají. Z otevřených odpovědí byly metodou konstantní komparace vytvořeny 4 kategorie, které ukazuje tabulka č. 7.

**Tabulka č. 7: Analýza důvodů k předčítání**

Z jakého důvodu dětem předčítáte?	počet odpovědí
Pro radost	19
Pro lepší spánek/pro usnutí	18
Pro rozvoj slovní zásoby a představivosti	10
Bereme to jako součást výchovy	2

Kategorie 1 tvoří nejčastější odpovědi, jež se vyskytovaly v uvádění důvodů předčítání. Tuto kategorii jsem pojmenovala „Pro radost“, protože se zde objevovaly odpovědi typu „Protože má rádo knížky.“, „Baví ho to.“, „Má rád, když si s ním prohlížím knížky.“ nebo „Pro zábavu.“

V kategorii 2, nazvané „Pro lepší spánek/pro usnutí“ vysoké procento respondentů odpovídalo, že dětem předčítá před spaním čili knížka slouží jako uspávací nástroj. Zde odpovědi často zněly „Aby v klidu usnul.“, „Hezky při tom usíná.“, „Na dobrou noc.“ či „Je to pro něj klidová aktivita před spaním.“

Deset dotazovaných rodičů napsalo, že předčítají, protože „Rozvíjíme představivost a slovní zásobu.“, „Učí se tak nová slova.“, „Snažíme se, aby si touto cestou zlepšil řeč.“ Pro tyto typy odpovědí jsem vytvořila kategorii 3, která zní „Pro rozvoj slovní zásoby a představivosti“.

V posledních dvou případech odpovědí se objevily důvody „Je to pro nás součást správné výchovy“ a „Bereme to jako smysluplné trávení času a současně vzdělávání.“ Dva z dotazovaných rodičů tedy v předčítání spatřují jakýsi výchovný aspekt, proto je tato kategorie 4 nazvána „Bereme to jako součást výchovy“.

## 6.5 Rozdíly ve verbální tvořivosti mezi pohlavím

Pomocí t-testů pro nezávislé výběry jsem hledala odpověď na výzkumnou otázku č. 8. Ve škále A nebyla splněna podmínka homogenity rozptylů ( $F = 4,514$ ;  $P = 0,038$ ), takže pro tuto oblast byl k výpočtu použit modifikovaný t-test pro rozdílné rozptyly.

8. Jaké jsou rozdíly ve verbální tvořivosti mezi dívkami a chlapci?

Dle statistických výsledků nebyl nalezen rozdíl v úrovni verbální tvořivosti mezi dívkami a chlapci, což prokazuje tabulka č. 8.

Tato tabulka nám ukazuje rozdíly v úrovni verbální tvořivosti na škále A, P1, P2 a v celkovém skóre vzhledem k pohlaví dítěte. Výzkumu se zúčastnilo celkem 34 chlapců a 21 dívek. Můžeme zde vidět, že nebyly zjištěny statisticky významné výsledky, jež by prokazovaly rozdíl verbální tvořivosti vzhledem k genderovým rozdílům. Dívky dosáhly nepatrně vyššího skóre na škále A ( $M = 1,690$ ;  $SD = ,6796$ ) a na škále P1 ( $M = 4,238$ ;  $SD = 3,208$ ), zatímco chlapci na škále P2 ( $M = 7,618$ ;  $SD = 4,818$ ) a v celkovém skóre ( $M = 13,529$ ;  $SD = 7,277$ ).

**Tabulka č. 8: t-testy pro porovnání mezi pohlavím**

	Průměr dívky	Průměr chlapci	p	t	df	SD dívky	SD chlapci	F	Sig.
A	1.690	1.471	.334	-.974	52	.680	.992	4.514	.038
celkem P1	4.238	4.176	.946	-.068	53	3.210	3.270	.137	.713
celkem P2	7.667	7.618	.970	-.038	53	4.351	4.818	.030	.863
celkem	13.524	13.529	.998	.003	53	7.501	7.277	1.286	.262

SD = směrodatná odchylka

## 6.6 Rozdíly ve verbální tvořivosti vzhledem k věku dětí

Ve výzkumu jsem hledala pomocí korelační analýzy (Pearsonův korelační koeficient) odpověď na výzkumnou otázku č. 9, jež zní „Existuje rozdíl v úrovni verbální tvořivosti vzhledem k věku dítěte?“

Věková hranice dětí se pohybovala mezi 5. – 6. rokem, test verbální tvořivosti dělaly tedy pouze děti předškoláci, mezi kterými byl rozdíl maximálně 12 měsíců. I když je rok dostatečně dlouhá doba pro velké změny ve vývoji předškolního dítěte, v úrovni verbální tvořivosti nebyl prokázán význam věku. Tento fakt nám ukazují výsledky v tabulce č. 10.

**Tabulka č. 10: korelace význam věku v úrovni verbální tvořivosti**

	A	P1 celkem	P2 celkem	celkem
věk	-.078	.228	.135	.148

## 6.7 Rozdíly ve verbální tvořivosti napříč mateřskými školami

Na výzkumnou otázku č. 10 jsem hledala odpověď pomocí deskriptivní statistiky, která hovoří o tom, zda se projeví rozdíly v úrovni verbální tvořivosti dětí mezi zkoumanými mateřskými školami.

10. Existují rozdíly v úrovni verbální tvořivosti dětí mezi mateřskými školami?

Záměrně jsem pro výzkum vybrala 4 rozdílné mateřské školy, a to vzhledem k velikosti i typu školy. Dle tabulky č. 11 můžeme vidět, že nepatrné rozdíly mezi mateřskými školami se našly, nicméně nebyly statisticky významné (počítáno ANOVou). Ve škále A na tom nejlépe byly děti z mateřské školy 3 ( $M = 1,667$ ;  $SD = ,899$ ) a nejhůře 1 ( $M = 1,350$ ;  $SD = 1,001$ ). V oblasti P1 měly nejlepší výsledky děti z mateřské školy 2 ( $M = 5,529$ ;  $SD = 2,648$ ) a nejhorší ze 4 ( $M = 2,923$ ;  $SD = 2,465$ ). V oblasti P2 nejlépe dopadla mateřská škola 2 ( $M = 9,588$ ;  $SD = 4,597$ ) a s nejnižšími výsledky mateřská škola 4 ( $M = 5,308$ ;  $SD = 4,715$ ). V celkovém skóre potom nejvyšší úroveň verbální tvořivosti dosáhly děti z mateřské školy 2 ( $M = 16,676$ ;  $SD = 7,024$ ), nejnižší z mateřské školy 4 ( $M = 9,808$ ;  $SD = 6,280$ ).

**Tabulka č. 11: Deskriptivní statistika verbální tvořivosti mezi mateřskými školami**

	školy	N	M	SD
A	1	10	1.350	1.001
	2	17	1.559	.933
	3	15	1.667	.899
	4	13	1.557	.786
P1	1	10	4.000	4.520
	2	17	5.529	2.648
	3	15	3.933	3.127
	4	13	2.923	2.465
P2	1	10	7.000	5.597
	2	17	9.588	4.597
	3	15	7.867	2.899
	4	13	5.308	4.715
celkem	1	10	13.100	9.212
	2	17	16.676	7.024
	3	15	13.467	5.950
	4	13	9.808	6.280

M = průměr, SD = směrodatná odchylka



## 7 Diskuse

Hlavním cílem provedeného výzkumu bylo ověřit, zda má předčítání vliv na rozvoj slovní zásoby a představivosti. Dalším cílem bylo zjistit, zda existuje spojitost mezi věkem, vzděláním rodičů a úrovní verbální tvořivosti. Dále jsem zjišťovala, zda na úroveň verbální tvořivosti má vliv i počet sourozenců či rozlišné pohlaví dítěte. Dílčím cílem práce bylo analyzovat v čem rodiče spatřují důležitost předčítání.

V této kapitole se zaměříme na interpretaci zjištěných výsledků v souvislosti s výše vyslovenými výzkumnými otázkami a na možné zdroje zkreslení a omezení výzkumu. Pro lepší přehlednost zde jednotlivé výzkumné otázky v daném pořadí uvedu.

### **Je nějaká souvislost mezi úrovní verbální tvořivosti dětí a věkem rodičů?**

Výzkumný soubor po odečtení chybně vyplněných dotazníků tvořilo celkem 55 osob ve věku od 23 – 47 let. Výsledky výzkumu ukázaly, že na úroveň verbální tvořivosti dítěte nemá věk rodičů žádný vliv.

### **Je nějaká souvislost mezi úrovní verbální tvořivosti dětí a vzděláním rodičů?**

Výzkumu se zúčastnili rodiče, kteří mají jak základní, tak středoškolské nebo vysokoškolské vzdělání. Ve výzkumu se však významný vliv na úroveň verbální tvořivosti vzhledem ke vzdělání rodičů nepotvrdil. Naopak se ukázalo, že vzdělání rodičů souběžně s věkem rodičů nemají žádný vliv na úroveň verbální tvořivosti dítěte.

Již zmiňovaný výzkum K. Munstermann a S. Sonnenschein z roku 2002 však potvrdil, že rodiny s nižšími příjmy, což nevyklučuje souvislost se vzděláním rodičů, nejeví o předčítání takový zájem v porovnání s rodinami se středními či vyššími příjmy.

### **Existuje souvislost mezi úrovní verbální tvořivosti dětí a počtem jejich sourozenců?**

Tato výzkumná otázka se potvrdila výrazně na škále P1 zvané „Příběh k obrázkům samostatných postav“, kde sloužily k vytvoření příběhu pouze obrázky zvířat, které nebyly v kontextu. Existuje pozitivní vztah mezi počtem sourozenců dítěte a jeho úrovní verbální tvořivosti. Výsledky naznačují, že čím více má dítě sourozenců, tím má vyšší úroveň verbální tvořivosti. Tento fakt rozporuje studie, která zahrnovala rodiny s 385 malými dětmi, kteří měli sourozence nejméně o 4 roky starší a překvapivě zjistili, že děti s mnoha sourozenci mají tendenci nižšího skóre v testu slovní zásoby ve srovnání s těmi, kteří měli menší rodiny. Je to vysvětleno tím, že v menší rodině se rodiče dítěti věnují

více, zatímco v rodině s větším počtem sourozenců se rodičovská péče musí rozvrhnout mezi všechny děti. Tato studie však měla určitá omezení, včetně toho, že neví, jaké interakce existují mezi mladšími sourozenci mladších dětí (Seaman, 2014). V mém výzkumu jsem se nezaobírala věkem sourozenců, ale mohl by to být vhodný prvek pro další výzkum, protože je možné, že by děti, které mají sourozence, jenž je mu věkově bližší a tím by s ním byly v užší interakci, měly lepší slovní zásobu než děti, které mají staršího sourozence, se kterým tato interakce tak blízka být nemusí.

### **Je souvislost mezi úrovní verbální tvořivosti a tím, jak často dětem rodiče předčítají?**

Vliv na úroveň verbální tvořivosti má podle výsledků výzkumu četnost předčítání. Jinými slovy čím víc času rodiče s dítětem stráví předčítáním, na tím lepší úrovní verbální tvořivosti dítě bude. Většina respondentů v dotazníku odpovídala, že čtou denně či několikrát týdně, 5 respondentů odpovědělo, že čtou pouze jednou za týden a 5 rodičů uvedlo, že nečtou vůbec. Statisticky významné výsledky byly zaznamenány na škále A, P1, P2 i v celkovém skóre. V podnětném rodinném prostředí se budují čtenářské návyky a rituály, na které si děti rychle a rády zvyknou, protože děti zkrátka potřebují určitý řád, cítí tak pocit jistoty (Ben-Josep, 2008). V roce 1985 Národní komise pro čtení (The national Commission of Reading) prohlásila „*Čtení dětem nahlas je nejdůležitější činností pro budování znalostí potřebných pro případný úspěch ve čtení.*“ Během posledních tří desetiletí se velmi snížil čas, který rodiče tráví předčítáním svým dětem a prokázal se tím vliv vedoucí k nižší motivaci ke čtení v pozdějším věku. Učitelka mateřské školy Jennie Fitzke uvádí, že 20 minut denně strávených s knihou v ruce a dítětem po boku stačí, a rodině by si měli chtít najít čas pro tuto aktivitu (Trelease, 2013).

### **Jaké jsou rozdíly v úrovni verbální tvořivosti dětí, kterým rodiče čtou a kterým nečtou?**

Za účelem zjištění rozdílů ve verbální tvořivosti mezi dětmi, kterým rodiče čtou a dětmi, kterým rodiče nečtou byl zvolen neparametrický Mann-Whitneyův test. Z 55 dotazovaných rodičů 6 odpovědělo, že si s dětmi vůbec nečtou, tedy 49 odpovědělo, že čtou. Vzhledem k rozdílu v počtu předčítajících a nepředčítajících rodičů se zde dal očekávat velký rozdíl ve výsledcích. Děti, kterým rodiče čtou dosáhly vyšších výsledků ve škálách A, P1, P2 a celkovém skóre vzhledem k dětem, jimž rodiče nečtou. Jinými

slovy děti, kterým rodiče čtou, mají statisticky významně vyšší úroveň verbální tvořivosti v porovnání s dětmi, kterým rodiče nečtou.

### **Jaké jsou rozdíly v úrovni verbální tvořivosti mezi dětmi, se kterými si rodiče po čtení povídají a dětmi, se kterými si rodiče po čtení nepovídají?**

Ve výzkumu celkem 27 rodičů odpovědělo, že si s dětmi po přečtení příběhu už nepovídají a 28 respondentů odpovědělo, že povídají. Vyjma škály A jsou rozdíly v úrovni verbální tvořivosti velmi výrazné. Na 5 % hladině významnosti byly prokázány statisticky významné rozdíly na třech ze čtyř škál mezi dětmi, se kterými si rodiče po čtení povídají a dětmi, se kterými si rodiče po čtení nepovídají. Děti, se kterými si rodiče po čtení povídají, mají statisticky významně vyšší skóre na škále P1, P2 a celkovou vyšší úroveň verbální tvořivosti v porovnání s dětmi, se kterými si rodiče po čtení nepovídají. Také již během testování bylo tyto děti lehké rozpoznat. Chtěly se více povídat, strávily vytvářením příběhu více času, měli bohatší slovní zásobu, nebyly stydlivé.

### **Jaké mají rodiče důvody k předčítání?**

Jako nejčastější důvod, proč rodiče dítěti předčítají, bylo uvedeno, že to dělají pro radost. Jejich děti prý baví prohlížení knížek a zkrátka to mají rády. Takto odpovědělo 19 respondentů. Druhým nejčastějším důvodem, jak uvedlo 18 respondentů, je, že rodiče čtou dětem před spaním, aby dítě v klidu, případně dříve, usnulo. Ve dvou případech rodiče uvedli, že předčítání berou jako součást dobré výchovy a vzdělávání dětí. Jak se ukázalo, hlavním důvodem tedy není rozšiřování slovní zásoby, ale předčítání ve většině rodin slouží především jako určitá tradice, rituál či zvyk. Pokud v předčítání rodiče nespatřují jiný důležitý aspekt, myšleno vzdělávací, i takto strávené chvíle s knihou jsou přínosné, neboť dle Kutálkové (2010) večerní chvíle s pohádkou patří ke vzpomínkám, k nimž se i jako dospělí rádi vracíme.

### **Jaké jsou rozdíly v úrovni verbální tvořivosti mezi dívkami a chlapci?**

Našeho výzkumu se zúčastnilo celkem 34 chlapců a 21 dívek. Dívky dosáhly nepatrně vyššího skóre na škále A a P1, zatímco chlapci na škále P2 a v celkovém skóre.

Zrání a funkční specializace CNS je u dětí různého pohlaví rozdílná. Zatímco u dívek probíhá zrání rychleji a v mozku je také zjištěna větší hustota propojení jednotlivých oblastí, celkové zrání mozku je u chlapců pomalejší, ale dochází k dřívější funkční diferenciaci (Vágnerová, 2012). Jinými slovy dívčí mozek funguje globálnějším

způsobem, což může být zejména na počátku školní docházky výhodné a u chlapců je obtížnější dosáhnout potřebné souhry funkce obou hemisfér. Ve výzkumu však nebyly zjištěny statisticky významné výsledky, jež by prokazovaly rozdíl verbální tvořivosti vzhledem k genderovým rozdílům. Stejně tomu je tak v jiné výzkumné studii z roku 2017, kdy nebyly prokázány významné rozdíly mezi těmito dvěma genderovými skupinami (Ala, Mohsen, 2017). Byť se tento výzkum zabýval genderovými rozdíly ve slovní zásobě mezi dospívajícími, nebylo potvrzeno, že je mezi pohlavími, ať už v předškolním nebo pozdějším věku, rozdíl, který by byl významný.

### **Existuje rozdíl v úrovni verbální tvořivosti vzhledem k věku dítěte?**

Věková hranice testovaných dětí se pohybovala mezi 5. – 6. rokem. Test verbální tvořivosti dělaly pouze děti předškoláci, mezi kterými byl rozdíl maximálně 12 měsíců. V tomto věku se u dětí rozvíjí schopnost fungovat jako vypravěč i jako posluchač, učí se respektovat pravidla konverzace, rozlišují, že jinak se mluví s rodiči a jinak s vrstevníky, emoční vývoj je stabilnější a vyrovnanější, v komunikaci s mladšími dětmi se předškoláci dovedou přizpůsobit možnostem takového komunikačního partnera a věnují větší pozornost formě i obsahu sdělení (Vágnerová, 2012). I když je rok dostatečně dlouhá doba pro velké změny ve vývoji dítěte, v úrovni verbální tvořivosti nebyla prokázána statisticky významná souvislost mezi úrovní verbální tvořivosti a věkem předškolního dítěte.

### **Existují rozdíly v úrovni verbální tvořivosti dětí mezi mateřskými školami?**

Záměrně jsem pro výzkum vybrala 4 rozdílné mateřské školy, a to vzhledem k velikosti i typu školy. Byly vybrány mateřské školy státní i soukromé, kde mají třídy jak heterogenní, tak homogenní. Rozdíly byly také v tom, že některé školy byly městské, ale také jsem zvolila jednu mateřskou školu na vesnici. Nepatrné rozdíly mezi mateřskými školami se našly, nicméně nebyly statisticky významné. Na škále A měly nejlepší výsledky děti z mateřské školy 3, na škále P1 děti z mateřské školy 2, na škále P2 byla také nejlépe hodnocená mateřská škola 2, která měla též nejlepší výsledky i v celkovém skóre.

Je zcela zřejmé, že ve vztahu k rozvoji slovní zásoby a rozvoji verbální tvořivosti zastupuje tu nejdůležitější roli rodina. Havlínová (1978) a Tomášková (2015) tvrdí, že děti potřebují rodinné zázemí, mámu, tátu a sourozence, kde budou obklopené knihami, aby získaly kladný vztah ke čtení a v budoucnosti knihy samy vyhledávaly. Autorky

Luňáčková (1993) a Lepilová (2014) se jasně shodují v negativěch tabletů, televizí a mobilních telefonů, pokud jsou v rukou dětí. To se samozřejmě dotýká i role mateřské školy. Vždy je možnost vybrat si, zda dětem na interaktivní tabuli pustíme pohádku nebo jim zapneme některý z mnoha výukových programů.

Vzhledem k malému počtu respondentů získaných příležitostným sběrem dat nelze výsledky výzkumu této práce zobecnit, nicméně potvrzují vliv předčítání a následném povídání na úroveň verbální tvořivosti dětí předškolního věku.

## 7.1 Rizika omezení výzkumu

Při hodnocení výsledků naší studie je nutné si uvědomit, že výsledky mohou být různými vlivy zkresleny nebo limitovány.

Ze nejpodstatnější problém výzkumu považuji to, že si nemohu být jistá, zda respondenti vyplňovali dotazník pravdivě. Nejednou se mi stalo, že jsem držela v ruce dotazník s vyplněnými odpověďmi, kde matka uvedla, že dítěti denně předčítá a v úvodním rozhovoru, když jsem se s dětmi bavila, jaké mají rády pohádky a co jim maminka čte, odpověděly „*Mně mamka vůbec nečte, já knížky nemám.*“ nebo „*Já mám pohádky na počítači a televizi, mně maminka moc knížky nečte.*“ Myslím si, že to bylo především tím, že do dotazníku vyplňoval rodič jméno dítěte kvůli spárování a dotazník nebyl anonymní. Také proto, že dotazníku chyběla anonymita, mi ho několik rodičů odmítlo zcela vyplnit, což ale bylo riziko, které jsem musela akceptovat. Některé rodiče mohlo odradit už to, že jim byl předložen „zase další dotazník“, ale nikdo do toho nebyl nucen a všichni, kdo se ho rozhodli vyplnit, vyplňovali dobrovolně ve svém volném čase. Vyplnění zabralo opravdu málo času a většinou se to povedlo v době, kdy se děti převlékaly při odchodu domů.

Byť žádného z rodičů osobně neznám, mohlo být některým respondentům nepříjemné, že budu číst jejich záznamy, které budou výzkumně analyzovány. Mohlo tedy dojít k tomu, že si v odpovědích „přilepšili“. Ke zkreslujícím odpovědím dle mého názoru docházelo v otázce „*Z jakého důvodu Vašemu dítěti čtete?*“ na níž navazovala „*Jak často si s Vaším dítětem čtete?*“. Pro mě až překvapivě vysoké procento respondentů odpovědělo, že dětem čtou z důvodu rozvoje slovní zásoby a představivosti, načež odpovídali, že dítěti předčítají méně než 1x týdně. Mám z toho pocit, že tento důvod uvedli, protože v úvodu dotazníku je zveřejněn název této práce, jímž se inspirovali a domysleli si, že tato odpověď se nejspíše vzhledem k tématu práce očekává.

Dalším podstatným problémem můžeme považovat čas strávený vymýšlením příběhu. Ne všechny předškolní děti jsou trpělivé a udrží pozornost delší dobu. Tento test verbální tvořivosti není pro takhle malé děti jednoduchý a pro někoho 15 minut byla opravdu dlouhá doba, brzy se přestal soustředit, začal vnímat podněty kolem sebe nebo vyloženě měnil téma, aby se mohl bavit o něčem, co ho momentálně zajímá víc.

Možným rizikem výzkumu mohly být také mateřské školy. Tyto školy jsem nevybírala náhodně, ale cíleně jsem oslovila mateřské školy, kde mě znají a kde nebude problém mi vyjít vstříc vzhledem k výzkumu.

V neposlední řadě nesmíme opomenout fakt, že není reálné, aby výzkum postihl celou reálnou situaci. Já jsem pracovala pouze s malým vzorkem a je možné, že pokud by bylo respondentů více, výsledky by byly odlišné.

## **7.2 Implikace pro další výzkum**

V dalším výzkumu by bylo přínosné zapojit do výzkumu více mateřských škol s různými odlišnostmi či udělat například i průzkum napříč republikou. Také by bylo zajímavé upravit a zjednodušit test verbální tvořivosti, aby mohl sloužit i pro děti mladší 5 let. Pro sběr dat by bylo vhodné zapojit větší počet výzkumníků. Je možné, že pokud data sbírá pouze jedna osoba, jako jsem to v tomto výzkumu byla já, může docházet k určitému zkreslení výsledků.

Protože spoustu rodičů odradilo, že budou vyplňovat další pro ně nepotřebný dotazník, domnívám se, že by pro ně mohlo být motivující a přínosné, kdyby se po ukončení testování dozvěděli, na jaké úrovni verbální tvořivosti podle tohoto testu se jejich dítě nachází, případně by jim byly doporučeny metody či rady, jak rozšiřovat slovní zásobu a pracovat s představivostí.

## Závěr

Cílem předkládané diplomové práce bylo ověření vlivu předčítání dětem předškolního věku na jejich úroveň slovní zásoby a představivosti. Statistická analýza získaných dat přinesla zajímavé výsledky.

Mezi vzděláním a věkem rodičů a úrovní verbální tvořivosti dítěte se žádný vliv neprokázal. Taktéž se neprokázaly rozdíly mezi pohlavími dětí, byť z teorie vyplývá, že dívky jsou nepatrně napřed než chlapci. Statisticky významné rozdíly se neprokázaly ani ve věkovém rozdílu mezi dětmi, což bylo v souladu s očekáváním, protože věkový rozdíl zde nebyl tolik výrazný. Na úrovni verbální tvořivosti se samozřejmě odrazilo, zda rodič dítěti čte či nečte, ale ještě významnějším faktorem, který má velký vliv na to, jakou mají děti slovní zásobu a výši představivosti, se ukázalo, že je četnost předčítání stran rodičů. Děti, kterým rodiče pravidelně přečítají, dosahovaly významně vyššího skóre než ty, kterým rodiče nečtou. Potvrdily se tedy taktéž výsledky výzkumu S. Sonnenschein a K. Munsterman z roku 2002. U dětí, se kterými si rodiče po přečtení o příběhu povídají, se dostavily ještě vyšší výsledky.

Jako nejčastější důvod k předčítání rodiče uváděli klidné usnutí dítěte čili čtení na dobrou noc, a zdá se to být takto v pořádku, protože dítě si tak alespoň buduje určitý návyk, má řád a ví, že každý večer tato činnost přijde. K dalším častým důvodům spadá obliba v knížkách, radost ze čtení a až poté se objevily odpovědi říkající, že rodiče předčítají z důvodu rozšiřování slovní zásoby či rozvoji tvořivosti.

Můžeme tedy shrnout, že na úroveň verbální tvořivosti a slovní zásoby má předčítání velký vliv a nemělo by být podceňováno, protože kniha je skvělý pomocník pro rozvíjení slovní zásoby, přemýšlivosti i fantazie, pochopení různých situačních složitostí i dobré zábavy.



## Literatura

### Monografie

ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2002. ISBN: 80-7178-614-4

BERANOVÁ, Z. *Učíme se správně mluvit*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, spol. s. r. o., 2002. ISBN: 80-247-0257-6

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. 1. vyd. Brno: MU, PeaDF, 2007. ISBN: 978-80-210-4454-8

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

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Portál, s. r. o., 2007. ISBN: 907- 80-7367-273-7

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

DUDEK, A. *Obrázkový slovník*. Vyd. 1. V Ostravě: Librex, 2010. 128 s. ISBN 978-80-7228-635-5.

EPHRAIM, A. *Rozvoj slovní zásoby u dětí s opožděným vývojem řeči: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra speciální pedagogiky, 2017. 93 l.

Fichnová, K., Szobiová, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: Náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-323-9

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

HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 1998. ISBN: 80-7178-763-9

CHALOUPKA, O. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-40-8.

CHYTKOVÁ, H., KRČMOVÁ, M., MONATOVÁ L. *Poznávání společnosti a rozvíjení jazyka v předškolním věku*. Státní pedagogické nakladatelství, 1980.

JESSON, J. *Developing creativity in the primary school*. England: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 2012. ISBN 9780335244638.

KELNAROVÁ, J., MATĚJKOVÁ, E. *Psychologie 1. díl, Pro studenty zdravotnických oborů*. Praha: Grada, 2010. ISBN: 978-80-247-3270-1

KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte*. 1. vyd. Brno: MC nakladatelství, 2003.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Vyd.1. Praha: Grada, 2006. 228 s. ISBN 80- 247-1110-9

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-1040-4.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl., v Grada Publishing vyd. 1. Praha: Grada, 1998, 343 s. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x.

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

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 3. přepr. vyd. Praha: Portál, 2011. 192 s. ISBN 978-80-7367-977-4

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN: 80-7178-799-X

MIKULÁŠTÍK, M. *Manažerská psychologie*. 3., přepracované vydání. Praha: Grada, 2015. Manažer. ISBN 978-80-247-4221-2.

- OLECKÁ, I., IVANOVÁ, K. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, 2010. ISBN 978-80-87240-33-5.
- OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
- PAUKNEROVÁ, D. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada, 2006. ISBN: 80-247-1706-9
- PLAMÍNEK, J., FRANC, D. *Komunikace a prezentace: umění mluvit, slyšet a rozumět*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2012. Komunikace (Grada). ISBN 978-80-247-4484-1.
- POSPÍŠILOVÁ, Z. *Hrajeme si s básničkou*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 148 s. ISBN 8024717093.
- PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.
- PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007, 178 s. ISBN 978-80-7315-157-7.
- PUGNEROVÁ, M. *Psychologie pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019, ISBN 978-80-271-0532-8
- SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 3. Přeložil Hana KAŠPAROVSKÁ. Praha: Portál, 2009. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-648-3.
- SMOLÍKOVÁ, K. a kol. (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 80-87000-00-5
- SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. 2. vyd. Praha: SPN, n. p., 1984.
- SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. 3. upr. vyd. Praha: SPN, 1989, 215 s. Knižnice speciální pedagogiky
- STARÁ, E. *Žvanda a Melivo: cvičení na rozvoj slovní zásoby*. Vyd. 2. Ilustrace Milan Starý. Praha: Knižní klub, 2013, 96 s. ISBN 978-80-242-3888-3.
- ŠEREMETEVA, Galina Borisovna. *Aby dítě bylo šťastné*. V Praze: Zvonící cedry, 2008. ISBN 978-80-904001-2-2.

TELCOVÁ, J., ODEHNAL, J. *Úvod do pedagogické psychologie*. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky, 2002. Informace (Ústav psychologického poradenství a diagnostiky). ISBN 80-86568-13-x.

TĚTHALOVÁ, M. *Šimonovy pracovní listy*. Vydání první. Ilustrace Jana Slavíková. Praha: Portál, 2015, 64 s. ISBN 978-80-262-0815-0.

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

TRELEASE, J. *The read-aloud handbook: includes a giant treasury of great read-aloud books*. Seventh edition. New York: Penguin Group, 2013. ISBN 978-1-101-61386-3.

ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. *Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo, 1990. Pedagogická a psychologická literatura. ISBN 8008004428.

### **Články**

MAŠKOVÁ, P. Jak se dá číst pohádka. *Informatorium: Časopis pro mateřské školy a školní družiny*. 2018, XXV.(10), 2.

ODA, A. H. a R. MOHSEN. The Relationship between Gender and Reading Comprehension at College Level. *Journal of Basrah Research The Humanities sciences*. 2017, 42(6), 17.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedické poradenství*. Praha: Grada, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2666-3

TĚTHALOVÁ, M. Dětská kniha stojí na dobře vystavěném příběhu. *Informatorium: Časopis pro mateřské školy a školní družiny*. 2018, XXV.(8), 2.

TĚTHALOVÁ, M. Jen čtení před spaním nestačí. *Informatorium: Časopis pro mateřské školy a školní družiny*. 2018a, XXV.(3), 3.

TĚTHALOVÁ, M. Slovní zásoba předškoláků se rozvíjí velmi rychle. *Informatorium: Časopis pro mateřské školy a školní družiny*. 2016, XXIII.(8), 2.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

### **Internetové zdroje**

BEN-JOSEPH, Elana Pearl. Toddler Reading Time. *KidsHealth* [online]. 2018 [cit. 2019-05-19]. Dostupné z: <https://kidshealth.org/en/parents/reading-toddler.html>

BONFIGLIO, Ch. 12 Ways to Teach your Child to Love Reading. *BILINGUAL KIDSPOT* [online]. 2017 [cit. 2019-04-07]. Dostupné z: <https://bilingualkidspot.com/2017/05/04/teach-child-to-love-reading/>

BORNÍK, D. *Jak rozvíjet představivost a fantazii u dětí?*. JAKTAK.cz [online]. 2019 [cit. 2019-06-10]. Dostupné z: <https://www.rehabilitace.info/zdravi-deti/jak-rozvijet-predstavivost-a-fantazii-u-deti/>

HANZLOVSKÝ, M. Proč je důležité dětem číst. *CELOSTNIMEDICINA.CZ* [online]. 2010 [cit. 2019-04-07]. Dostupné z: <https://www.celostnimedicina.cz/proc-je-dulezite-detem-cist.htm>

HUDOSOVÁ, A. *Magická síla příběhů ve výchově*. GoKids [online]. 2016 [cit. 2019-06-10]. Dostupné z: <https://gokids.cz/rozvoj-eq-pomoci-pribehu/>

Iryna. *Jak rozvíjet dětskou fantazii a proč je důležité chránit víru v zázraky*. Uvědoměly rodič [online]. 2015 [cit. 2019-06-11]. Dostupné z: <http://uvedomelyrodic.cz/?p=826>

LIPNICKÁ, M. *Logopedická prevence v mateřské škole: Specifický přístup k dětem s narušenou komunikační schopností*. Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů [online]. 2013 [cit. 2019-06-09]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/17687/LOGOPEDICKA-PREVENCE-V-MATERSKE-SKOLE-SPECIFICKY-PRISTUP-K-DETEM-S-NARUSENOU-KOMUNIKACNI-SCHOPNOSTI.html/>

Listování. *Listování: cyklus scénických čtení* [online]. Praha [cit. 2019-06-08]. Dostupné z: <http://www.listovani.cz/listovani-pro-skoly/obecne-informace.html>

Mezinárodní klasifikace nemocí [online]. Portál UZIS.cz [cit. 2019-06-09] Dostupné na: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

Minimetodiky pro rozvoj předčtenářské, předmatematické a přírodovědné gramotnosti (PV). *Metodický portál: www.rvp.cz* [online]. 2014 [cit. 2019-05-16]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=9641>

NOVÁKOVÁ, J. *Jak rozvíjet u dětí fantazii a představivost* [online]. 2016 [cit. 2019-06-10]. Dostupné z: <https://www.jaktak.cz/jak-rozvijet-u-deti-fantazii-predstavivost.html>

Rosteme s knihou. *Rosteme s knihou: Kampaň pro četbu knih* [online]. Praha [cit. 2019-06-08]. Dostupné z: <http://www.rostemesknihou.cz/cz/o-kampani/aktivita-kampane/>

S knížkou do života. *S knížkou do života* [online]. Praha [cit. 2019-06-08]. Dostupné z: <http://www.sknizkoudozivota.cz/o-projektu/>

SEAMAN, A. M. Sibling relationships tied to children's vocabulary skills. *Reuters* [online]. 2014 [cit. 2019-05-19]. Dostupné z: <https://www.reuters.com/article/us-sibling-relationships-vocabulary/sibling-relationships-tied-to-childrens-vocabulary-skills-idUSBREA0Q06W20140127>

SONNENSCHNEIN, S. a K. MUNSTERMAN. The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly* [online]. 2002, , 20 [cit. 2019-05-19]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/222672661\\_The\\_influence\\_of\\_home-based\\_reading\\_interactions\\_on\\_5-year-olds'\\_reading\\_motivations\\_and\\_early\\_literacy\\_development](https://www.researchgate.net/publication/222672661_The_influence_of_home-based_reading_interactions_on_5-year-olds'_reading_motivations_and_early_literacy_development)

Škola naruby. *Škola naruby* [online]. Kamenice, 2014 [cit. 2019-06-08]. Dostupné z: <http://kckamenice.cz/skola-naruby/>

Test, který rozhoduje o osudech. *21. století* [online]. 2005 [cit. 2019-05-01]. Dostupné z: <https://21století.cz/2005/11/18/test-ktery-rozhoduje-o-osudech/>

VALENTA, J. *Přehled speciální pedagogiky: Narušená komunikační schopnost*. Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů [online]. 2014 [cit. 2019-06-

09]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUF/18899/PREHLED-SPECIALNI-PEDAGOGIKY-NARUSENA-KOMUNIKACNI-SCHOPNOST.html/>

VRBOVÁ, R. Narušení komunikačních schopností. *Katalog podpůrných opatření: Vymezení problematiky narušení komunikačních schopností* [online]. [cit. 2019-06-09]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/naruseni-komunikacnich-schopnosti/1-vymezeni-problematiky-naruseni-komunikacnich-schopnosti/>

## **Přílohy**

Příloha 1: Dotazník pro rodiče

Příloha 2: Verbální test tvořivosti



## **Příloha 1 – Dotazník pro rodiče**

Vážené respondentky, vážení respondenti,

obracím se na Vás s žádostí o vyplnění krátkého dotazníku, který slouží jako podklad pro mou diplomovou práci na téma „*Vliv čtení dětem předškolního věku na jejich slovní zásobu a představivost*“.

Dovoluji si Vás rovněž požádat o pravdivé vyplnění dotazníku, protože je pro vypracování mé práce stěžejní.

Dalším krokem mého výzkumu bude krátká spolupráce s Vaším dítětem, se kterým budu dělat Test verbální tvořivosti, který má posoudit v jaké míře má Váš vliv předčítání na představivost a slovní zásobu Vašeho dítěte.

Pokud tento dotazník vyplňujete, souhlasíte současně s výše popsáním testem. Proto prosím o vyplnění jména Vašeho dítěte.

Předem děkuji za spolupráci. Studentka Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové.

### **Jméno dítěte:**

#### **1. Jste muž nebo žena?**

- a) Muž
- b) Žena

#### **2. Kolik Vám je let? (prosím doplňte)**

#### **3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?**

- a) Základní škola
- b) Střední odborné učiliště zakončené výučním listem
- c) Střední odborná škola ukončena maturitní zkouškou
- d) Vyšší odborná škola
- e) Vysoká škola

#### **4. Jaký je počet sourozenců Vašeho dítěte? (prosím doplňte)**

**5. Četli Vám rodiče pohádky, když jste byl/a v předškolním věku?**

- a) Ano
- b) Ne

**6. Čtete si s Vaším dítětem či mu předčítáte?**

- a) Ano
- b) Ne

**7. Z jakého důvodu Vašemu dítěti čtete? (doplňte prosím)**

**8. Jak často si s Vaším dítětem čtete?**

- a) Méně než 1x týdně
- b) Jednou týdně
- c) Několikrát týdně
- d) Denně

**9. Povídaté si s dítětem o příběhu po přečtení pohádky?**

- a) Ano
- b) Ne

**10. Kdo je obvykle v roli předčítajícího? (doplňte prosím, př. matka, otec, babička, ...)**

## Příloha 2 – Test verbální tvořivosti (Světlana Durmeková & kol.)

### Záznamový list pro mladší děti (do 8 let)

Jméno dítěte:

Školní zařízení:




Datum narození:

Datum testování:

Věk:

#### A. Pojmenování zadaných postav

Pod obrázky zadaných postav vepište jejich jména

				Pomocný tabulka bodových hodnot
motivované pojmenování je přiléhavé a běžné				0,5
motivované pojmenování je přiléhavé a originální nebo idiosynkratické				1
všechny ostatní případy				0

#### B. Kritéria vztažená k P1

##### P1a – zahrnutí postav do příběhu

nejsou zahrnuty všechny zadané postavy	-10
funkční doplnění další postavy nebo dalších postav	1

##### P1b – vztahy, interakce a zpracovanost postav

alespoň jedna postava reaguje svými činy/emocemi na jednání či potřeby jiné postavy nebo na situaci	1
alespoň jedna postava svými činy/emocemi záměrně působí na jinou postavu nebo na situaci	1
alespoň jedna postava projevuje nebo jsou u ní popsány záměry, přání nebo přesvědčení	1
různá (kontrastní) přání, přesvědčení nebo záměry jsou uvedeny do vztahu	2

##### P1c – struktura příběhu

dva či více vzájemně nepropojených dějů (dílcích příběhů) či situací	-1
jediná epizoda či situace nebo dva či více dílcích částí nebo epizod propojených (převážně) časovou souvislostí	0
celistvý příběh (s kauzálním nebo cílesměrným propojením dílcích dějů a závěrem)	1
obsahuje také (stručný) úvod	1
obsahuje také pointu, ponaučení apod.	1

##### P1d – jednotící téma příběhu – "oc běží"

příběh obsahuje jednotící téma	1
--------------------------------	---

##### P1e – originalita tématu příběhu

téma příběhu je originální	1
----------------------------	---

##### P1f – dílčí prvky příběhu

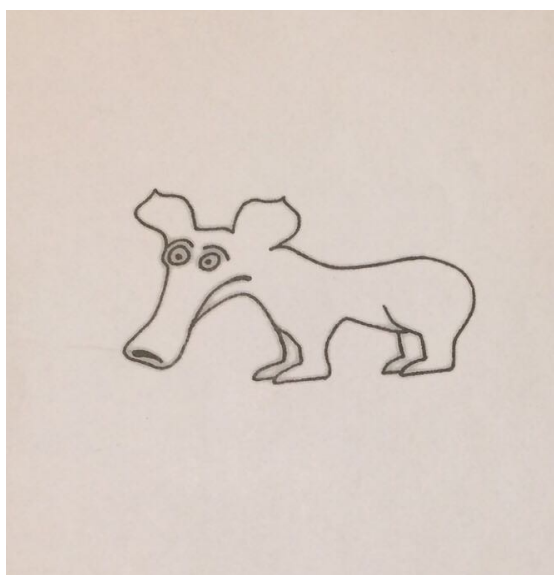
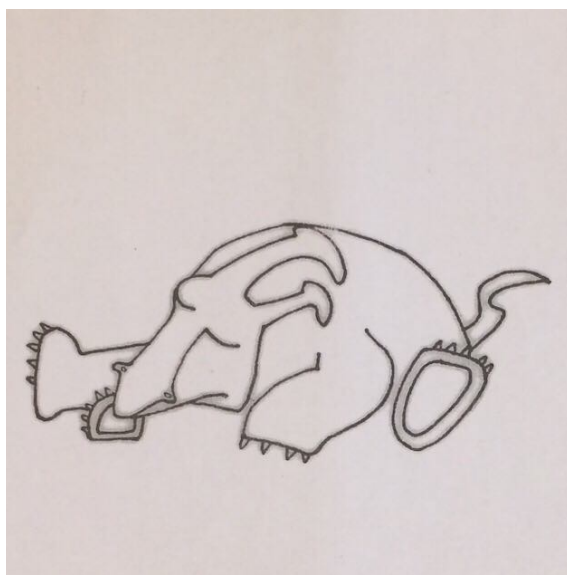
detaily děje	1
dějové odbočky vztažené k příběhu	1
komentování/interpretace děje	1
dílčí prvky oslabující příběh	-1

##### P1g – obrazné (smyslové) kvality příběhu

líčení děje stimuluje imaginaci recipienta	1
--	---

<b>P1h – celková dramatická příběhu</b>			
prosté vyprávění bez dramatického napětí			0
příběh obsahuje dílčí dramata (problémy, konflikty), není však dramatický jako celek			1
jednotlivé téma se zápletkou utváří celý příběh – je dramatický jako celek			-2
<b>C. Kritéria vztažená k P2</b>			
<b>P2a – zahrnutí postav do příběhu</b>			
nejsou zahrnuty všechny zadané postavy			-10
funkční doplnění další postavy nebo dalších postav			1
<b>P2b – vztahy, interakce a zpracovanost postav</b>			
alespoň jedna postava reaguje svými činy/emocemi na jednání či potřeby jiné postavy nebo na situaci			1
alespoň jedna postava svými činy/emocemi záměrně působí na jinou postavu nebo na situaci			1
alespoň jedna postava projevuje nebo jsou u ní popsány záměry, přání nebo přesvědčení			1
různá (kontrastní) přání, přesvědčení nebo záměry jsou uvedeny do vztahu			2
<b>P2c – struktura příběhu</b>			
dva či více vzájemně nepropojených dějů (dílků příběhu) či situací			-1
jediná epizoda či situace nebo dva či více dílků částí nebo epizod propojených (převážně) časovou souvislostí			0
celistvý příběh (s kauzálním nebo cílesměrným propojením dílků dějů a závěrem)			1
obsahuje také (stručný) úvod			1
obsahuje také pointu, ponaučení apod.			2
<b>P2d – jednotlivé téma příběhu – "oč běží"</b>			
příběh obsahuje jednotlivé téma			1
<b>P2e – originalita tématu příběhu</b>			
téma příběhu je originální			1
<b>P2f – dílčí prvky příběhu</b>			
detaily děje			1
dějové odbočky vztažené k příběhu			1
komentování/interpretace děje			1
dílčí prvky oslabující příběh			-1
<b>P2g – obrazné (smyslové) kvality příběhu</b>			
líčení děje stimuluje imaginaci recipienta			1
<b>P2h – celková dramatická příběhu</b>			
prosté vyprávění bez dramatického napětí			0
příběh obsahuje dílčí dramata (problémy, konflikty), není však dramatický jako celek			1
jednotlivé téma se zápletkou utváří celý příběh – je dramatický jako celek			2
<b>P2i – míra zahrnutí zadaných prostředí</b>			
	<b>Dům</b>	<b>Země</b>	<b>Voda</b>
nezahrnuto			-1
spíše popis prostředí nebo je na něj pouze odkázáno			0
prostředí je podstatnou součástí P2			1
prostředí včetně detailů je podstatnou součástí P2			2
<b>D. Kritéria vztažená k P1 + P2</b>			
<b>P12a – dějové střihy a časové zvraty</b>			
P1 nebo P2 obsahuje funkční dějové střihy			1
funkční prohození časového sledu			1
<b>P12b – vztah P1 a P2 – tematické vazby</b>			
dva nepropojené příběhy nebo variace na totéž téma			0
dvě samostatné epizody s obsahově odlišnými tématy			1
funkční integrace do jednoho celku			2
<b>CELKOVÝ POČET BODŮ</b>			

Obrázky k vytvoření příběhu samostatných postav



Obrázky k vytvoření příběhu postav v kontextu

