

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta

# **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

2022

Eliška Feiková



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

# BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jazykový vývoj dítěte – základy čtenářské gramotnosti

Vypracovala: Eliška Feiková

Vedoucí práce: Mgr. et. Bc. Martina Lietavcová, Ph.D.

České Budějovice, 2022

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 25. března 2022

Eliška Feiková (v. r.)

## **Poděkování**

V první řadě velké poděkování patří mé vedoucí práce Mgr. et. Bc. Martině Lietavcové, Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady a velkou trpělivost. Dále bych chtěla poděkovat paní ředitelce a paní učitelce z mateřské školy, ve které probíhala praktická část mé práce, a především velké díky patří dětem, které se účastnily diagnostiky jazykového vývoje a aktivně se mnou pracovaly v připraveném programu na podporu jazykové oblasti a čtenářské pregramotnosti.

## **Abstrakt**

Bakalářská práce je zaměřena na jazykový vývoj dítěte předškolního věku. Teoretická část se věnuje rozvoji řeči, jednotlivým jazykovým rovinám, předškolnímu dítěti a jeho vzdělávání. Okrajově se dotýká tématu čtenářské pregramotnosti a gramotnosti, které je nutné rozvíjet u dítěte již v předškolním věku, aby na získané dovednosti mohlo dítě později navázat v základním vzdělávání při osvojování si prvopočátečního čtení a psaní. Praktická část zahrnuje kvalitativní šetření, které pomocí diagnostické baterie zjišťuje jazykovou úroveň dětí před nástupem povinné školní docházky. Následně je realizován program na podporu jazykové oblasti a čtenářské pregramotnosti s deseti respondenty. Výsledky dokládají, že pokud se jazyková oblast nejen přirozeně, ale také cíleně rozvíjí, dochází ke zlepšení výsledků v řeči dítěte. Děti si své jazykové dovednosti lépe osvojují a gramaticky jazyk správně používají.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost; čtenářská pregramotnost; dítě předškolního věku; jazykové roviny; jazykový vývoj; pedagogická diagnostika

## **Abstract**

This bachelor thesis is focused on the language development of a preschool child. The theoretical part deals with the development of speech, individual language levels, preschool children, and their education. It marginally mentions the topic of reading pre-literacy and literacy, which a child must develop at a preschool age, so it can build on the acquired skills later in the basic education of acquisition of initial reading and writing. The practical part includes a qualitative survey, which uses a diagnostic battery to determine the language level of children before the start of compulsory schooling. Subsequently, a program to support language and reading pre-literacy is implemented with ten respondents. The results show that if the language area not only develops naturally but also purposefully, the results in the child's speech improve. Children learn their language skills better and use the grammar of the particular language correctly.

Keywords: language development; language levels; pedagogical diagnostics; preschool child; reading literacy; reading pre-literacy

## Obsah

ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST .....	12
1 LIDSKÁ ŘEČ A KOMUNIKACE .....	13
1.1 Vývoj dětské řeči .....	13
1.1.1 Vývoj dětské řeči do jednoho roku .....	14
1.1.2 Vývoj dětské řeči do tří let .....	15
1.1.3 Vývoj dětské řeči do šesti let.....	15
1.2 Vývoj dětské výslovnosti .....	16
2 DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	18
2.1 Tělesný vývoj.....	19
2.2 Emoční a sociální vývoj.....	19
2.3 Vývoj poznávacích procesů .....	20
2.3.1 Myšlení.....	20
2.3.2 Vnímání .....	20
2.3.3 Paměť .....	21
2.3.4 Fantazie .....	22
2.3.5 Chápání prostoru a času.....	22
2.4 Školní zralost a připravenost.....	23
2.4.1 Školní zralost .....	23
2.4.1.1 Požadované řečové schopnosti z pohledu školní zralosti .....	23
2.4.2 Školní připravenost .....	24
3 DÍTĚ A PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	25
3.1 Jazyk a řeč v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání .....	26
3.2 Rozvoj jazykových schopností dítěte .....	26
3.2.1 Motorika.....	26
3.2.2 Zrakové a sluchové vnímání .....	27
3.2.3 Sociální prostředí.....	29
4 ČTYŘI JAZYKOVÉ ROVINY.....	30
4.1 Foneticko-fonologická rovina.....	30
4.2 Morfologicko-syntaktická rovina .....	31
4.3 Lexikálně-sémantická rovina.....	31
4.4 Pragmatická rovina.....	32

5	GRAMOTNOST – CESTA KE ČTENÍ .....	33
5.1	Čtenářská pregramotnost .....	34
5.2	Čtenářská gramotnost.....	35
5.2.1	Pojem čtení a čtenářství.....	35
6	ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	36
6.1	Faktory, které ovlivňují čtenářskou pregramotnost .....	37
6.2	Úloha rodiny ve vztahu k čtenářské pregramotnosti.....	37
6.3	Úloha mateřské školy ve vztahu k čtenářské pregramotnosti.....	38
6.4	Úloha knihy, hry, říkadla, písně, příběhu a pohádky ve vzdělávacím procesu.....	39
6.4.1	Funkce knihy pro dítě v předškolním věku .....	39
6.4.2	Hra.....	39
6.4.3	Říkadlo.....	40
6.4.4	Poezie pro děti .....	40
6.4.5	Lidová píseň.....	40
6.4.6	Příběh .....	40
6.4.7	Pohádka.....	41
7	Pedagogická diagnostika .....	42
7.1	Diagnostická role učitelky v mateřské škole .....	42
7.2	Etapy diagnostické činnosti.....	44
7.3	Nejčastější metody pedagogické diagnostiky používané v MŠ.....	45
7.3.1	Pozorování.....	45
7.3.2	Rozhovor .....	45
7.3.3	Anamnéza.....	45
7.3.4	Testy.....	46
7.3.5	Portfolio jako průběžné sledování vývoje dítěte .....	46
7.4	Diagnostika řečových dovedností dítěte předškolního věku .....	46
	PRAKTICKÁ ČÁST .....	48
8	CÍL, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	49
8.1	Cíl praktické části.....	49
8.2	Výzkumné otázky a problém.....	49
9	POUŽITÉ METODY PŘI REALIZOVÁNÍ VÝZKUMU .....	50
10	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	51
11	ROZHOVOR S PANÍ UČITELKOU MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	52



12	REALIZACE VÝZKUMU A PREZENTACE VÝSLEDKŮ .....	53
12.1	Zahájení výzkumu.....	53
12.2	Program na podporu jazykové oblasti a čtenářské pregramotnosti.....	55
12.3	Závěrečná část výzkumu .....	57
12.3.1	Srovnání výsledků vstupní a výstupní diagnostiky pozorovaných respondentů. ....	57
12.3.2	Porovnání výsledků pozorovaných respondentů s kontrolní skupinou .....	62
13	ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI .....	65
14	DISKUSE.....	66
	ZÁVĚR.....	69
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	70
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ .....	74
	SEZNAM PŘÍLOH.....	76
	PŘÍLOHY.....	77
	Příloha č. 1 Rozhovor s paní učitelkou .....	77
	Příloha č. 2 Vstupní diagnostika jazykového vývoje.....	80
	Příloha č. 3 Použitý obrázkový materiál ke vstupní diagnostice .....	91
	Příloha č. 4 Výstupní a kontrolní diagnostika jazykového vývoje .....	96
	Příloha č. 5 Použitý obrázkový materiál k výstupní/kontrolní diagnostice .....	107
	Příloha č. 6 Cvičení z programu na podporu oblasti řeči a čtenářské pregramotnosti v MŠ .....	113
	Příloha č. 7 Ukázka tří realizovaných hodin v MŠ z připraveného programu .....	127

## ÚVOD

*Když narodí se maličký,  
dar vidění má pod víčky,  
dar slyšení má v něžném oušku,  
dar doteku má v prstíčkách,  
dar chuti pozná v každém doušku,  
dar vůně v jarních kytíčkách.  
Maminko, ty k těm darům vkrátku  
dar řeči přidáš nemluvňátku.*

(Hrubín, 2006)

Jak již název napovídá, ve své práci se věnuji jazykovému vývoji předškolního dítěte, neboť schopnost komunikovat je jednou z nejdůležitějších schopností, kterou se dítě musí naučit. Prvotní setkání se s řečí začíná již v prenatálním období, kdy dítě slyší hlasy svých rodičů a jistým způsobem na ně reaguje. Po narození se začíná dítě řeči učit. Malé miminko to však nedokáže zcela samo, ale potřebuje pomoc podnětného prostředí a rodičů, kteří mu jsou při osvojování řeči nápomocni. Nejprve si jen tak brouká a hraje si se zvuky, pak se snaží slyšené napodobit a nakonec se objevují první slůvka. Toto téma jsem si vybrala, protože potřeba naučit se komunikovat je velice důležitá a člověk se bez ní neobejde. Mnohdy si ani neuvědomujeme, co vše během vývoje dítěte s řečí souvisí, jak moc je potřeba se dítěti věnovat, aby se řeči naučilo. A přitom stačí tak málo – hodně a často na něj mluvit, komunikovat s ním a pozitivně reagovat na jeho snahu komunikovat s námi. Když jsem jako sedmiletá holčička svému malému bráškovovi zpívala písničky, říkala básničky a vyprávěla mu pohádky a později i hrála s ním různé hry, považovala jsem to za samozřejmost, to se přeci s malými dětmi dělá. A teď čím dál více zjišťuji, jak hluboký mají tyto aktivity pro dítě a jeho řeč význam.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Na začátku teoretické části se věnuji řeči jako takové a pak podrobněji vývoji dětské řeči a výslovnosti od narození po nástup do základní školy. Druhá kapitola charakterizuje dítě předškolního věku a to v kontextu všech oblastí jeho vývoje. Také je zde zmínka o školní zralosti a připravenosti, které se zkoumají především na konci tohoto období. Ve třetí kapitole se zabývám předškolním vzděláváním a jeho významem pro dítě, zmiňuji se

o rámcovém vzdělávacím programu, a o tom, čím je jazykový vývoj u dětí ovlivňován a jak jej podporovat. Čtvrtá kapitola je věnována čtyřem jazykovým rovinám a jejich charakterizaci. Protože se v práci věnuji především šestiletým dětem, které za chvíli opustí mateřskou školu, navazuji na přechod mezi mateřskou a základní školou prostřednictvím čtení a čtenářství, jejichž základy se také pokládají v předškolním věku. V páté kapitole je vymezen pojem gramotnost a z ontogenetického hlediska jsem popsala dva typy gramotnosti (předčtenářskou a čtenářskou). Šestá kapitola se věnuje samotné čtenářské pregramotnosti s ohledem na dítě předškolního věku, čím je ovlivněna, jakou roli v rozvoji této pregramotnosti sehrává rodina, mateřská škola a samotné literární útvary. Poslední, sedmá kapitola se věnuje pedagogické diagnostice, jejím etapám a nejčastějším užívaným metodám v mateřských školách. Zvláště pak samotné diagnostice jazykových schopností dítěte.

K praktické části jsem vytvořila diagnostický materiál, který zahrnuje všechny jazykové roviny řeči. Vycházela jsem z diagnostických baterií autorek Bednářové a Šmardové, Kolbábkové a Klenkové, které mi byly inspirací. Diagnostika byla realizována v jedné mateřské škole s deseti dětmi ve věku šesti let. Následně jsem vytvořila program se cvičeními, která podporují jazykový vývoj a čtenářské dovednosti. Tento program byl realizován se stejnou skupinou dětí. Konečné výsledky výstupní diagnostiky (po absolvování programu) byly porovnány s výsledky diagnostiky kontrolní skupiny, která se skládala ze stejně starých dětí navštěvujících stejnou třídu dané mateřské školy.

# **TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 LIDSKÁ ŘEČ A KOMUNIKACE

Sovák (1989) definuje řeč jako obecnou schopnost člověka používat sdělovací prostředky. Řeč slouží k mezilidské komunikaci, nejedná se jen o vlastní vyjadřování se slovem, ale také o přijímání informací a o snahu porozumět tomu, co říká jiný. Jedná se o vzájemné sdělování, jehož vyšším stupněm je proces dorozumívání. Podle Dolejšího (2004) není dodnes zcela jisté, jak lidská řeč vznikla, ale zajisté to bylo z potřeby se dorozumět a postupem času se řeč stala nejdokonalejším dorozumívacím prostředkem. Řeč je produktem vyšší nervové činnosti člověka a je podřízena zákonům mozku. V podstatě je odrazem myšlení člověka a zároveň lidské myšlení podněcuje. Vyštejn (1995) dodává, že řeč jako taková není člověku vrozena, ale musí se jí učit. Na rozdíl od všech ostatních živočichů má člověk vrozenou schopnost naučit se mluvit. Tato schopnost musí být včas aktivována slyšenou lidskou řečí, jinak bez možnosti kontaktu s lidskou mluvou se řeč nevyvine a člověk zůstane němý. Řeč má pro každého zcela zásadní význam. Nejen, že je nositelem příběhů, myšlenek a informací, ale je spojena s vědomím člověka a jeho psychickými procesy. Pomocí řeči člověk dokáže vyjádřit své myšlenky, pocity, názory i nálady.

Bytešníková (2012) hovoří o komunikaci jako o schopnosti, která provází jedince životem. Proces komunikace člověka se vyvíjí po celý život a za stěžejní období se považuje období od narození po nástup do základní školy. Proto je velice důležité věnovat se oblasti řeči již v předškolním věku, neboť v tomto raném období dochází k rozhodujícímu rozvoji komunikačních kompetencí. Řeč a komunikace jsou základním zdrojem poznání a otevírají dítěti dveře do světa.

## 1.1 Vývoj dětské řeči

Šulová (2004, s. 104) zdůrazňuje, že „při osvojování řeči dochází v relativně velmi krátkém období k paralelnímu zvládnutí různých aktivit, tvořících komplex řečových dovedností. Dítě se musí naučit slyšené imitovat, rozčlenit, dekodovat, porozumět, vhodně použít, prosadit se v komunikaci, upoutat na sebe pozornost.“

Smolík a Seidlová Málková (2014) odkazují na studie, které dokládají, že již v prenatálním období má dítě dispozice k vnímání lidské řeči. Jazykové informace zpracovává a rozlišuje slyšené zvuky řeči. Ještě nenarozený jedinec takto získává první zkušenost

s řeči a dochází k jakési prvotní formě učení. K vnímání řeči v prenatálním období se přidávají také Krejčířová a Langmeier (2006), kteří uvádějí, že již v šesti měsících od početí dokáže dítě reagovat na různé akustické podněty a brzy poté začíná odlišovat okolní zvuky a zvuky lidské řeči. Ke konci prenatálního období dítě pravděpodobně dokáže rozlišit samotný hlas své matky i jeho emocionální odstíny. Bytešníková (2012) ve vývoji dětské řeči rozlišuje tzv. preverbální období, které trvá asi do prvního roku dítěte, a období vlastního vývoje řeči, který většinou nastupuje právě v prvním roce života. Nejrychlejší vývojové tempo v oblasti řeči můžeme u dítěte pozorovat kolem třetího až čtvrtého roku života, ale za klíčové období je považováno celé vývojové období do šestého roku života. Vývoj a osvojování si lidské řeči je velmi složitý proces, který je ovlivněn mnoha faktory jak endogenními, tak exogenními. Proto je potřeba vývoj dětské řeči sledovat v souladu s celkovým psychickým vývojem dítěte a také brát v úvahu různé podmínky, které jsou vytvářeny dynamikou okolního prostředí.

### **1.1.1 Vývoj dětské řeči do jednoho roku**

Za první jazykový projev novorozence Bytešníková (2012) považuje křik, kdy se jedná spíše o hlasový reflex, kterým dítě reaguje na změnu prostředí. Na první křik poukazuje i Bezděková (2014), která jej v prvních týdnech života miminka charakterizuje jako neutrální zvukový projev, který se svou výškou pohybuje okolo tónu „komorního A“. Zhruba ke konci šestinedělí dítě svým křikem začne vyjadřovat své pocity spokojenosti, ale i nelibosti. Podle Dolejšího (2004) dětský křik, který vyjadřuje pocity libosti, se postupně mění ve žvatlání. Zpočátku hovoříme o pudovém žvatlání, kdy si dítě hraje se svými mluidly a asi kolem pátého měsíce se jedná již o žvatlání napodobovací, kdy se dítě snaží záměrně napodobit zvuky, které slyší. Bytešníková (2012) zdůrazňuje, že přechodu mezi pudovým a napodobovacím žvatláním je potřeba věnovat dostatek pozornosti, neboť se jedná o důležitý vývojový a diagnostický mezník. Do této doby nelze zvuky, které mají pudový základ, považovat za hlásky mateřského jazyka. Ale jakmile je dítě ve fázi napodobovacího žvatlání, lze hovořit o vývoji výslovnosti, protože se u dítěte zapojuje i zraková a sluchová kontrola. Přechod od pudového žvatlání k realizaci hlásek mateřského jazyka je pozvolný, neboť každá hláska prochází obdobím, kdy se fixuje její artikulace. Kutálková (2010) dodává, že ke konci prvního roku života dítě postupně

začíná rozumět tomu, co se mu říká, rozumí řadě výrazů, které se týkají každodenního dění, a reaguje na jednoduché slovní výzvy.

### **1.1.2 Vývoj dětské řeči do tří let**

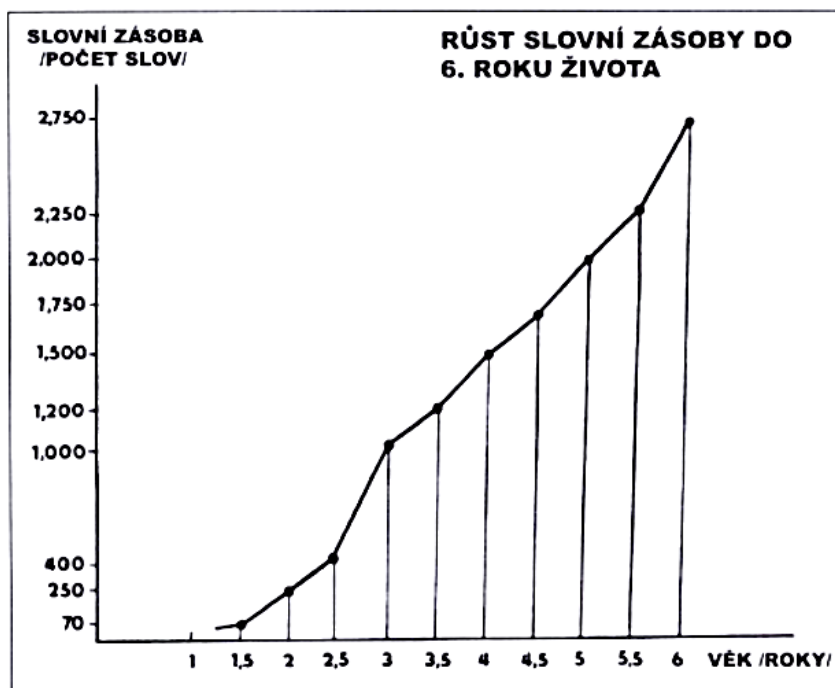
Podle řady autorů (Kyclová Bezděková, Jedlička, Bytešníková) i podle Vyštejna (1995) dítě první smysluplná slova začíná říkat kolem svých prvních narozenin a jsou výsledkem snahy dítěte napodobovat řeč dospělých. Tato slova jsou jednoduchá a většinou obsahují samohlásky a opakující se retné souhlásky např. bebí, máma. A samotná slova postupně začínají plnit funkci jednoslovné věty. Říčan (2004) dodává, že obvykle v roce a půl dítě pochopí, že každá věc má svůj název, a od tohoto poznání se značně zrychlí tempo nárůstu jeho slovní zásoby. Uvádí, že každý den je dítě schopno pochopit přibližně dvě nová slova. Dvouleté dítě, podle Kutálkové (2010) dokáže již hovořit v jednoduchých větách. Slova v nich však dítě nečasuje ani neskloňuje, věty někdy mívají osobitý slovosled a gramatické tvary dítě tvoří analogicky na základě podobnosti. Proto je v tomto ohledu velice důležité, aby dětem a jejich řeči byla věnována velká pozornost a trpělivost. Kyclová Bezděková (2014) zmiňuje narůstající slovní zásobu dítěte, kdy dítě k podstatným jménům, slovesům a citoslovcím začíná používat také přídavná jména a později i zájmena. Kolem dvou a půl let má aktivní slovní zásoba dítěte okolo 400 slov (viz graf 1). Dítě postupně začíná slova skloňovat a rozlišuje jednotné a množné číslo. Co se týče slovosledu, pak nemusí být ještě zcela správný, neboť to, co je pro ně z věty nejdůležitější, řadí dítě na první místo. Na konci tohoto období dítě začíná klást první otázky typu „Co to je?“ a později, kolem tří let, následují otázky „Proč?“. Podle Vyštejna (1995) slovní zásoba tříletého dítěte obsahuje cca. 800 slov, Říčan (2004) však uvádí až 900 slov (viz graf 1). Počty se však mohou lišit vzhledem k individualitě dítěte.

### **1.1.3 Vývoj dětské řeči do šesti let**

Dolejší (2004) uvádí, že slovní zásoba čtyřletého dítěte má asi 1500 slov (viz graf 1) a jeho komunikační schopnosti mu umožňují se prosadit nejen v rodině, ale také v prostředí mateřské školy. Bezděková (2014) hovoří o tzv. intelektualizaci řeči, která probíhá okolo čtvrtého a pátého roku života. Spočívá v nárůstu aktivní slovní zásoby, dítě si osvojuje nová slova a začíná tvořit gramaticky správné struktury jazyka. Ve výslovnosti se stále mohou objevovat nedostatky – především u hlásek L, R, Ř – a zkomoleniny složitých slov. Mezi pátým a šestým rokem dítě při komunikaci využívá asi 3000 slov (viz graf 1), dokáže

popsat situaci, obrázek, vyprávět krátký děj, vyjadřuje se samostatně, souvisle a srozumitelně a používá všechny slovní druhy v gramatických správných tvarech. Kutálková (2010) dodává, že na konci předškolního období je schopnost dítěte samostatně se vyjadřovat přímo úměrná k tomu, jakou mu v průběhu raného vývoje dospělí věnovali pozornost, proto jsou někdy mezi dětmi vidět i velké rozdíly.

**Graf 1:** Růst slovní zásoby u dětí do šesti let



Zdroj: Balašová (2003, s. 11)

## 1.2 Vývoj dětské výslovnosti

Vyštejn (1991) v souvislosti s vývojem výslovnosti upozorňuje na individuální rozdíly mezi dětmi. Některé děti mohou mít výslovnost po formální stránce velice dobrou již ve třech letech a naopak někdo může mít problém s vyslovením některých hlásek ještě před nástupem do základní školy. V počátcích se s nesprávnou výslovností počítá, neboť dítě si teprve vytváří sluchové, proprioceptivní a mluvné návyky. Proto si děti nejprve, již při období žvatlání, osvojují jednoduchá slova, která nejsou zvukově ani artikulačně tak náročná. U artikulačně náročnějších slov vzniká nesprávná výslovnost tím, že dítě zaměňuje složitou hlásku za jednodušší např. R nahradí L, Ř nahradí Z nebo Ž. Bezděková (2014) uvádí, že artikulačně by si dítě do tří let mělo zvládnout osvojit většinu hlásek



z českého fonetického systému, jedná se o samohlásky A, E, I, O, U, dvojhlásky AU, OU, souhlásky P B M, V F, T D N, K G J, H CH, Ť Ď Ň a měkké slabiky BĚ, PĚ, VĚ, MĚ. S pozdějším věkem si dítě, podle Kutálkové (2010), osvojuje sykavky C S Z a Č Š Ž a úplně nejtěžší jsou pro děti hlásky L R Ř (viz tabulka 1). Dolejší (2004) dodává, že cesta, jak naučit dítě správné výslovnosti, je velice dlouhá a ještě delší při odstraňování výslovnostních chyb. Dítě by nemělo být traumatizováno z neustálého opravování a napomínání při případné špatné výslovnosti, ale spíše je potřeba mu věnovat dostatek času, vytrvalosti, trpělivosti a laskavosti, aby došlo k zdárnému odstranění výslovnostních chyb.

**Tabulka 1:** *Vývoj artikulace jednotlivých hlásek vzhledem k věku dítěte*

Věk dítěte	Vývoj artikulace
od 1 roku do 2,5 roku	<b>b, p, m, a, o, u, e, i</b> j, d, t, n, l – artikulační postavení těchto hlásek se upravuje po třetím roce věku dítěte a následně má vliv na artikulační vývoj hlásky r
od 2,5 roku do 3,5 roku	<b>au, ou, v, f, h, ch, k, g</b>
od 3,5 roku do 4,5 roku	<b>bě, pě, mě, vě, ď, ť, ň</b>
od 4,5 roku do 5,5 roku	<b>č, š, ž</b>
od 5,5 roku do 6,5 roku	<b>c, s, z, r</b>
od 6,5 roku do 7 let	<b>ř a diferenciaci č, š, ž, a c, s, z</b>

Zdroj: upr. Jurečková, Vysoudilová in Salomonová (2003, s. 334)

## 2 DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Podle Klenkové a Kolbábkové (2010) je předškolní věk období, které trvá od dovršení třetího roku dítěte do té doby, než nastoupí do základní školy, což zpravidla bývá do šestého roku života dítěte. Pro toto období jsou charakteristické změny nejen v tělesných a pohybových funkcích nebo v poznávacích procesech, ale i v citovém a společenském vývoji. V podstatě dochází k důležitým změnám ve vývoji osobnosti dítěte. I Špaňhelová (2004) zmiňuje veliký skok ve vývoji jedince, ale dodává, že si jej dospělí uvědomují méně než v předchozích vývojových obdobích. Neboť tříleté dítě již umí samo chodit, většinou srozumitelně mluví a zajímá se o svět kolem sebe. I když by byl pohybový vývoj více viditelný, tak u dítěte v předškolním věku nastává velký posun v oblasti jeho rozumových schopností. Vágnerová (2000) uvádí, že charakteristickým znakem tohoto období je fáze, kdy dítě pomalu přestává být závislé na rodině a rozvíjí se jeho aktivita, která není samoučelná, ale umožňuje dítěti, aby se uplatňovalo a prosazovalo např. mezi vrstevníky. Podle Matějčka (2005) pojem „předškolní“ naznačuje, že by se mělo jednat o etapu vývoje, kdy se dítě připravuje na nástup do školní instituce. To je ale pouze mylná domněnka, neboť podle vývojové psychologie se nejedná o dobu přechodnou, ale o velkou samostatnou vývojovou etapu. Vágnerová (2005) dodává, že v poznání dítěti pomáhá jeho fantazie, jejímž prostřednictvím zpracovává informace a intuitivně uvažuje, neboť jeho uvažování ještě není logické. Předškolní dítě si svou představu upravuje podle svých potřeb a možností poznání. Stále u dětí přetrvává egocentrismus, který ovlivňuje jeho uvažování i komunikaci, dítě trvá na svém pohledu, který pro něj představuje určitou formu jistoty. V předškolním věku se také objevuje dětská iniciativa, kdy má dítě potřebu něco zvládnout nebo vytvořit, čímž potvrdí své kvality. Předškolní období lze chápat jako období přípravy na život ve společnosti, kdy dítě musí přijmout určitý řád, naučit se spolupracovat při sdílených aktivitách, které vyžadují sebezprosažení i prosociální chování k druhým.

V předškolním období probíhá vývoj ve všech oblastech dítěte, ať už se jedná o vývoj tělesný, emoční nebo poznávací.

## 2.1 Tělesný vývoj

Šulová (2004) uvádí, že dítě v tomto věku průměrně vyroste o 5-7cm, končetiny se protáhnou a proporce postavy mezi hlavou a tělem jsou souměrnější. Na váze dítě průměrně přibere 2-3 kg ročně. Říčan (2004) doplňuje, že v předškolním věku mají velký význam tělesné individuální rozdíly, kdy větší a silnější jedinec lépe obstojí v dětském kolektivu a snáze se dostává i do vedoucích rolí. Individuální rozdíly se také projevují v oblasti pohyblivosti. Pohyblivost předškolního dítěte se zlepšuje sice zvolna, ale zato jsou pohyby dítěte rychlejší, obratnější, přesnější a elegantnější. Přičemž s růstem obratnosti také souvisí schopnost sebeobsluhy, aby dítě bylo schopno se samostatně obléci, obsloužit se (např. při jídle, na záchodě) nebo doma pomoci s jednoduchou prací. Šulová (2004) také zmiňuje, že v oblasti motorického vývoje dochází ke zdokonalování pohybové koordinace, kdy je dítě schopno napodobovat sportovní aktivity a začít se učit i některé rekreační sporty jako je jízda na kole, lyžování nebo bruslení. Často i hry v tomto období jsou spojovány s pohybem. Klenková a Kolbábková (2010) v souvislosti s předškolním obdobím hovoří mimo jiné i o rozvoji jemné motoriky, s níž se rozvíjí manuální zručnost a konstruktivní schopnosti dítěte. Šulová (in Mertin & Gillernová, 2015) upozorňuje, že rozvoj jemné motoriky je výrazně determinován osifikací ruky. Dítě předškolního věku si rádo hraje s různými materiály, jako jsou korálky, knoflíky, kostky, kamínky, látky nebo plastelína. Kolem čtyř let se začíná postupně vyhraňovat laterálnost dítěte a jemná motorika také významně souvisí rozvojem dětské kresby.

## 2.2 Emoční a sociální vývoj

Vágnerová (2005) uvádí, že oblast emočního vývoje dítěte se vyznačuje větší stabilitou a vyrovnaností. Emoční prožitky bývají intenzivnější a jsou stále vázány na aktuální situaci. Předškolní dítě je obvykle pozitivně naladěné a negativních emočních reakcí ubývá. Dítě postupně dokáže emocím porozumět a chápe jejich význam, což také souvisí s rozvojem emoční inteligence dítěte, kdy se dítě dokáže orientovat ve svých pocitech, které se učí ovládat, a také dokáže projevit empatii k druhým. V oblasti emočního a sociálního vývoje má dítě potřebu být neustále aktivní a podle Šulové (in Mertin & Gillernová, 2015) se tato aktivita projevuje verbálně. Mimo tuto verbální aktivitu dítě v předškolním věku potřebuje mít stabilní zázemí, aby se cítilo v bezpečí a mělo energii na objevování okolního světa a své samostatnosti. Předškolní dítě se již dokáže poměrně

dobře vyrovnat s krátkodobým stresem, naopak tomu je v případě vytýkání, nejistoty a neuspokojení základních potřeb. Předškolní období je důležité pro formování základních citových projevů, neboť prožívání dítěte je intenzivní, ale krátkodobé a proměnlivé. Dítě dokáže být kritické samo k sobě, umí se na sebe zlobit nebo hodnotit své chování. Mezi vrstevníky se rozvíjí schopnost spolupráce, dítě umí pomoci kamarádovi, podřídit se většině, chopit se vůdčí role a řešit konflikty kompromisem.

### **2.3 Vývoj poznávacích procesů**

Podle Vágnerové (2000) se poznávání v předškolním věku projevuje především v zaměřenosti na nejbližší svět a jeho pravidla.

#### **2.3.1 Myšlení**

Vágnerová (2005) se o vývoji myšlení vyjadřuje jako o dlouhodobém procesu. Předškolní dítě obvykle používá způsob analogického uvažování, kdy analogii využívá k odvozování a vymezení pojmů, většinou však mylně. Aby dítě bylo schopno správně analogicky uvažovat, pak musí mít potřebné znalosti a chápat vztah pouhé podobnosti, nejen shodnost a rozdílnost. Myšlení předškolního dítěte je názorné a intuitivní. Říčan (2004) za jeden z nedostatků dětského myšlení považuje egocentrismus, kdy myšlení je vázané na subjektivní dojem a aktuální situaci. Dále k němu přidává magičnost, kdy dítě dostatečně neodlišuje čin a přání. Proto když si něco přeje a následně se to stane, může mít pocit strachu a viny, anebo naopak se může radovat, že je mocným kouzelníkem. Za další nedostatek dětského myšlení považuje antropomorfismus, kdy dítě neživým věcem přiřítá lidské vlastnosti a není vždy jasné, zda to dítě v předškolním období pojímá jako hru, nebo to považuje za realitu. Z toho důvodu Vágnerová (2000) hovoří o tom, že překonání této pomyslné bariéry v dětské mysli je důležitým vývojovým mezníkem v předškolním věku a také předpokladem pro nástup do základní školy.

#### **2.3.2 Vnímání**

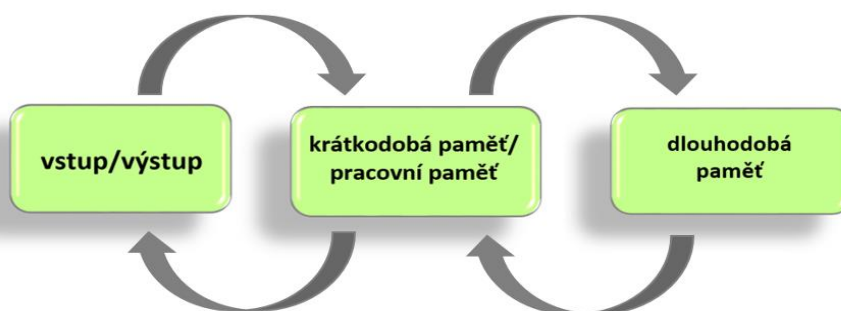
Podle Klenkové a Kolbábkové (2010) je vnímání pro dítě předškolního věku nejdůležitější, neboť dítě jeho prostřednictvím získává informace o okolním světě. Rozdělují jej na vnímání smyslové (zrak, sluch, hmat, chuť, čich) a vnímání času a prostoru. Šulová (2004) uvádí, že vnímání je globální, protože dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí, které od sebe zatím nerozlišuje. Dítě snadno upoutá výrazný detail,

zvláště pokud má k němu nějaký svůj vztah nebo potřebu. Dále zdůrazňuje zrakovou a sluchovou diferenciaci, která je nezbytná pro pozdější proces analýzy a syntézy při čtení a psaní.

### 2.3.3 Paměť

Podle Šulové (2004) je paměť předškolního dítěte převážně bezděčná a spíše konkrétní, až kolem pátého roku se začíná vyvíjet paměť záměrná. Většinou u dítěte převažuje mechanická paměť, která společně s aktivitou a zvědavostí pomáhá dítěti snadno přijímat informace. U mladších dětí převládá spíše paměť krátkodobá a dlouhodobá paměť nastupuje kolem pátého až šestého věku dítěte. I Klenková a Kolbábková (2010) poukazují na mechanickou paměť tohoto věku a dodávají, že na konci předškolního věku si dítě silné zážitky může pamatovat i trvale. Piaget (1997) poukazuje na postupnou organizaci paměti a zmiňuje dva druhy paměti – rozpoznávání a vybavující. Paměť rozpoznávání se projevuje za přítomnosti předmětu, se kterým se dítě setkalo a který dokáže rozpoznat. Je vázána na zvuky nebo činnosti a její počátek lze hledat již v elementárních senzomotorických schématech. Vybavující paměť je vyvolána vzpomínkou a vytváří se až po vzniku obrazné představy řeči. Pro Zelinkovou a Čedíka (2013) je paměť důležitou funkcí pro život. Krátkodobá paměť umožňuje v mysli udržet informace po dobu několika sekund, má svůj úkol při naslouchání, rozhovoru i psaní. Z krátkodobé paměti přejímá podněty paměť pracovní, která uchovává a zpracovává informace a vyvolává poznatky z dlouhodobé paměti a dále s nimi pracuje (viz obrázek č. 1).

**Obrázek 1:** Základní model paměti



Zdroj: upr. Zelinková a Čedík (2013, s. 38)

#### **2.3.4 Fantazie**

Šulová (2004) poukazuje na představy předškoláka jako na velmi bohaté a barvité. Vnímané jevy či detaily jsou často doplňovány o tzv. dětskou konfabulaci, což jsou dětské smyšlenky, a dítě je přesvědčeno o jejich pravdivosti. K těmto smyšlenkám se vyjadřuje i Říčan (2004), který si je vykládá jako nepravou bezděčnou lež, kdy i reálná vzpomínka se snadno smísí s fantazií. Také uvádí, že vývojově nejdůležitější jsou pro děti námětové hry, kdy se dítě předškolního věku nespokojí pouze s jednoduchým napodobováním, ale ke hře si vytvoří i různé rekvizity, aby byla co možno nejvíce autentická. A když dítě popustí uzdu své fantazii, přejde hra do hrané pohádky, kde je vše možné a dítě je jejím režisérem. Vágnerová (2000) poukazuje na symbolickou hru, kdy hra a vyprávění považuje za jeden ze způsobů, jak dítě může vyjádřit vlastní interpretaci reality a postoje ke světu. Symbolická hra může pomoci dítěti vyrovnat se s realitou, která je pro něj nějakým způsobem problematická, může si uspokojit různá přání, nebo se vyrovnat i se svými strachy. Předškolní dítě se musí přizpůsobovat požadavkům okolního světa, které ještě příliš nechápe, a tato hra mu umožňuje chovat se podle svých představ a přizpůsobit si svět sám sobě.

#### **2.3.5 Chápání prostoru a času**

Fantazie souvisí i s chápáním času a prostoru. „Dítě má svůj vlastní názor na svět, který vyjadřuje prostřednictvím různých činností. Je to například kresba, vyprávění nebo hra“ (Klenková & Kolbábková, 2010, s. 5). V souvislosti s vnímáním prostoru Vágnerová (2000) zmiňuje egocentrickou perspektivu, což znamená, že dítě má sklon přeceňovat velikost nejbližších objektů, neboť mu připadají velké, a naopak podceňovat velikost objektů v dálce. Neumí dobře odhadnout prostorové vztahy a hodnotí je podle toho, jak je samo vnímá. Také se vyjadřuje k dětskému vnímání času, který se u dětí rozvíjí pomalu. Dítě měří čas prostřednictvím určitých událostí a jevů, které se opakují. Děti jsou vázány na aktuální vnímání dění, nespěchají, protože má pro ně přítomnost větší význam než budoucnost. Pro dělení času předškolní dítě nanejvýš využívá dny v týdnu, delší časové úseky – jako jsou roční období nebo měsíce – umí je vyjmenovat, chápe obsah těchto pojmů, ale samo je ve svém uvažování nepoužívá.

## 2.4 Školní zralost a připravenost

### 2.4.1 Školní zralost

Podle Bednářové a Šmardové (2010, s. 2) je školní zralost „dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně vzdělávacího procesu, nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.“ Školní zralost souvisí se zráním centrální nervové soustavy a při posuzování školní zralosti je potřeba se zaměřit především na čtyři oblasti, a to na tělesný vývoj a zdravotní stav dítěte, na úroveň vyspělosti poznávacích funkcí, pracovních předpokladů a emočně-sociálního vývoje. Kropáčková (2008) dodává, že kromě fyzické zralosti, kterou u dítěte určuje pediatr, a psychické zralosti, která je podmíněna zráním organismu, se do školní zralosti zařazuje také zralost pracovní. Předškolák se stále zajímá o hru, ale postupně se také začíná zajímat o činnosti, které připomínají školní úkoly. Také zdůrazňuje sociální zralost, kdy dítě je schopno přijmout a plnit roli školáka a spolužáka, se kterou se dosud nesetkalo. Kořátková (2018) shrnuje školní zralost jako schopnost dítěte začlenit se do školního vyučování, které vychází z fyzických, psychických a mentálních předpokladů, kdy je dítě schopno kvalitních myšlenkových operací, dokáže se smysluplně a jasně vyjádřit, je schopno se soustředit s aktivní pozorností a schopností adekvátně reagovat. Zajitzová (2011) dodává, že pro diagnostiku školní zralosti se nejčastěji využívá Jiráskův orientační test školní zralosti, který obsahuje tři dílčí zkoušky.

#### 2.4.1.1 Požadované řečové schopnosti z pohledu školní zralosti

Kutálková (2010) uvádí, že dítě by do základní školy mělo nastupovat s dobrou výslovností, neboť pro školní výuku je žádoucí, aby dítě umělo dobře vyslovovat především sykavky a měkčení. Nesprávná výslovnost by se mohla projevit ve čtení a psaní, kdy si dítě samo diktuje, co píše. Nepochybně se bere ohled na fakt, že vývoj řeči trvá až do sedmi let, kdy se postupně uzavírá, a dosavadní řečové návyky se fixují. Z tohoto důvodu některým dětem v 1. ročníku základní školy může dělat potíže vyslovit rotacismy, tedy hlásky R a Ř. Mělo by však jít pouze o jejich docvičení a dítě by mělo být schopno správně vyslovit hlásku L, která se tvoří na stejném artikulačním okrsku. Při posuzování školní zralosti se nejedná pouze o správnou výslovnost, ale i o slovní zásobu

a vyjadřovací pohotovost dítěte, aby dítě bylo schopno gramaticky správně a se správnou stavbou věty formulovat své myšlenky. Také je důležitá akustická verbální pozornost, kdy je dítě schopno naslouchat, rozumět a zapamatovat si slovní celky.

#### **2.4.2 Školní připravenost**

Školní připravenost charakterizuje Koťátková (2008, s. 114) jako „způsobnost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěti pokračovat v jeho vývoji prostřednictvím školního vzdělávání.“ Školní připravenost u dítěte posuzují pedagogové, buď v mateřské škole, při zápisu na základní školu, anebo odborníci v pedagogicko-psychologické poradně. Průcha a kol. (2003, s. 241) chápou školní připravenost jako „souhrn předpokladů dítěte pro úspěšné zvládnání školního života a nároků vyučování.“ Souvisí s biologickým a psychickým vývojem dítěte, ale také zahrnuje předpoklady, na které má vliv učení a sociální prostředí. Dítě musí dosáhnout jisté socializační úrovně, aby se umělo vhodně chovat k učiteli i spolužákům, přijímalo a znalo morální hodnoty a normy, bylo pozitivně motivováno k učení. Fasnerová (2018) dodává, že pokud dítě na školu není připravené, pak se školní nepřipravenost může promítnout v dětské psychice. U dítěte se to může projevit špatným spaním, větší unavitelností, podrážděností, bolestí hlavy, selháváním i v dobře upevněných návycích a celkovou vnitřní nestabilitou. Tyto projevy mohou trvat jen pár týdnů, ale také se může jednat o delší dobu, kdy mohou negativně ovlivnit první rok školní docházky i vztah dítěte ke škole.



### 3 DÍTĚ A PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Podle Průchy a Kořátkové (2013) má pobyt dětí v mateřské škole příznivý vliv na jejich celkový rozumový, smyslový a emocionální vývoj. To platí i v případě rozvoje řeči a komunikace. Je třeba dodat, že tento vliv se u jednotlivců projevuje rozdílně, neboť záleží na mentální a verbální vyspělosti dítěte, na tom, jaké je jeho rodinné prostředí a také do jaké míry je pedagog v mateřské škole schopen rozvíjet jejich jazykovou a komunikační stránku. Opravilová (2016) mluví o předškolním vzdělávání jako o výsledku výchovně vzdělávacího procesu. Není vázáno konkrétním učivem, ale smyslem je vytvořit pro každé dítě dobré předpoklady pro pokračování v dalším vzdělávání. Pro předškolní vzdělávání bylo vytvořeno kurikulum, na jehož základě by se měly podporovat individuální rozvojové možnosti každého jedince. Jedním z důležitých pedagogických dokumentů na státní úrovni je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018), který vymezuje specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce, úkoly, konkrétní cíle i klíčové kompetence. Dále stanovuje podmínky vzdělávání, které zahrnují nejen jedince intaktní, ale také zvlášť vzdělávací podmínky pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a pro děti nadané. Tento dokument je vytvořen velice volně a široce, aby pedagogové měli možnost vytvořit školní vzdělávací programy s uspokojením požadavků svých i požadavků, které jsou kladeny na současné předškolní vzdělávání. Vzdělávací obsah Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání je vymezen do pěti oblastí – biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Průcha a Kořátková (2013, s. 77) dodávají, že „během předškolního vzdělávání by měly být vytvářeny základy klíčových kompetencí, které mají význam pro přípravu dítěte na vzdělávání v základní škole, pro jeho uspokojivý současný život i pro další životní etapy.“ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018) považuje klíčové kompetence za nejdůležitější. K jejich osvojení vede složitý a dlouhodobý proces, proto je nezbytné, aby tvořily základ vzdělávání na všech úrovních a veškerý vzdělávací obsah i činnosti, které ve školách probíhají, směřovaly k jejich vytvoření. Pro předškolní vzdělávání je stěžejních těchto pět klíčových kompetencí: kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a kompetence personální a činnostní a občanské.

### **3.1 Jazyk a řeč v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018) nezapomíná ani na potřebu rozvíjet jazykové schopnosti dítěte, proto se zde nachází i podoblast „Jazyk a řeč“, která spadá do psychologické vzdělávací oblasti. Opravilová (2016) psychologickou oblast charakterizuje jako oblast, v níž se klade důraz na duševní pohodu, zdatnost a odolnost, rozvíjí se řeč, jazyk, poznávací procesy a funkce, týká se citů, vůle, zdravého sebepojetí a přirozeného rozvoje poznávání a učení. Bytešnicková (2012, s. 90) zmiňuje, že v této podoblasti „je kladen důraz na rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, porozumění, naslouchání) i produktivních (správná výslovnost, mluvní projev, vytváření pojmů, souvislé vyjadřování). Pozornost je věnována celkovému kultivovanému projevu, verbální i nonverbální komunikaci a rozvoji zájmu o psanou podobu jazyka.“ Obecně se dá celá psychologická oblast využít k rozvoji všech jazykových rovin.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018) kromě vzdělávací nabídky, kterou pedagog může využít k naplnění vzdělávacích cílů, také stanovuje očekávané výstupy, tedy to, co by mělo dítě na konci předškolního období zvládnout. Mezi očekávané výstupy z podoblasti jazyk a řeč například patří: správná výslovnost, vyjadřovat se samostatně a smysluplně, porozumět slyšenému, vést rozhovor, umět vyprávět příběh nebo pohádku, sledovat očima zleva doprava.

### **3.2 Rozvoj jazykových schopností dítěte**

Podle Bednářové a Šmardové (2010) je úroveň řeči a komunikačních schopností dítěte předškolního věku podmíněna a také ovlivňována motorikou, vnímáním a sociálním prostředím.

#### **3.2.1 Motorika**

Šulová (2004) přisuzuje velký význam rozvoji motoriky již v prvních letech života, neboť je základem, aby dítě mohlo vstupovat do kontaktu s předmětným i personálním prostředím. Podle Bednářové a Šmardové (2015) vývoj motoriky zcela souvisí i s rozvojem řeči. Velký význam má hrubá motorika, která se týká pohybů celého těla,

jako je sezení, lezení, chůze. Pro mluvení je vhodnější vertikální poloha těla, proto je příhodné, že kolem prvního roku, kdy dítě začíná chodit, také se u něj začínají objevovat i první slova. Hmat má významný vliv při rozvoji jemné motoriky, kdy dítě pomocí uchopování různých předmětů navazuje kontakt se svým okolím. Předškolní děti si rády staví ze stavebnic, skládají puzzle nebo se zapojují do různých manuálních činností, jako je kreslení, stříhání, modelování, lepení a spousta dalších. Klenková a Kolbábková (2010) se také vyjadřují k motorice mluvidel, kde je po potřeba zaměřovat se na pohyblivost jazyka, rtů a čelistí. Mluvní projev doplňuje naše mimika, dítě by mělo umět měnit svůj výraz ve tváři, umět se zamračit, usmát, zašklebit. Lechta (2002, s. 19) chápe mluvení jako mechanický proces, ve kterém jde především „o velmi precizně koordinovaný proces jemné motoriky řečového aparátu.“ Spojovacím prvkem mezi motorikou a řečí je rytmus (rytmické pohyby těla, vytleskávání, básničky a říkadla), který má velký vliv na rozvoj artikulace. Kutálková (2010) zdůrazňuje, že nedostatky v obratnosti pohybového aparátu mohou mít za následek vadu výslovnosti, ale také problémy s grafomotorikou.

### **3.2.2 Zrakové a sluchové vnímání**

Na správném rozvoji řeči se podílí i zrakové a sluchové vnímání a rozvíjení dítěte v jednotlivých složkách těchto percepce (viz obrázek č. 2 a 3).

Podle Bednářové a Šmardové (2015) zrak dítěti pomáhá poznávat okolní svět a stává se i prostředkem komunikace, kdy si dítě jeho pomocí jednotlivé podněty aktivuje k vokalizaci. Zrakem dítě nevnímá pouze neverbální komunikaci lidí, ale prostřednictvím zraku dokáže odezírat i pohyby mluvidel, což využije převážně v období napodobovacího žvatlání při osvojování artikulace. Se zrakovými vjemy jsou také spojena první slova. Dítě vidí daný předmět a ví, jak se jmenuje, až později si pomocí pouhého slova dokáže předmět představit. Dítě v předškolním věku vnímá spíše celek než jednotlivé detaily, což má podstatný význam pro zrakovou analýzu a syntézu, kterou se dítě postupně učí, a vnímání figury a pozadí. Klenková a Kolbábková (2010) také zdůrazňují důležitost zrakového rozlišování při čtení a psaní, které se dítě bude učit v základním vzdělávání, a proto je důležité ho na to připravovat. Zrakové vnímání a zrakovou paměť lze u dětí rozvíjet například hledáním rozdílů nebo nesmyslů na obrázku, skládáním puzzle nebo hraním pexesa.

**Obrázek 2:** Složky zrakového vnímání



Zdroj: upr. Bednářová a Šmardová (2015)

Bednářová a Šmardová (2015) uvádí, že i sluch má zásadní význam pro rozvoj řeči a později i pro abstraktní myšlení. Sluchové podněty dítě vnímá již v prenatálním období a po narození se za zdrojem zvuku otáčí a snaží se jej lokalizovat. Tato lokalizace zvukového podnětu se také podílí na rozvoji prostorové orientace. V předškolním období se zdokonaluje vnímání figury a pozadí, kdy dítě zaměřuje svou pozornost a snaží se vyčlenit pár zvuků z pozadí. V tomto období se také rozvíjí záměrné naslouchání, kdy dítě naslouchá básním, písním i příběhům. Pomocí říkadla a rozpočítadla se u dítěte vytváří rytmické cítění a později dokáže i samo vytvářet jednoduché rýmy. Klenková a Kolbábková (2010, s. 78) hovoří také o důležitosti fonemického sluchu, který charakterizují jako „schopnost jemného sluchového rozlišování.“ Díky fonemické diferenciaci dítě rozlišuje krátké a dlouhé samohlásky, sykavky, měkké a tvrdé slabiky, znělé a neznělé souhlásky v jednotlivých slovech. U dětí je také nutné rozvíjet sluchovou paměť, neboť nám pomáhá uchovávat a vybavovat si informace a jejich obsah.

**Obrázek 3:** Složky sluchového vnímání



Zdroj: upr. Bednářová a Šmardová (2015)

### 3.2.3 Sociální prostředí

Bednářová a Šmardová (2010) za vnější faktor, který ovlivňuje řeč dítěte, považují sociální prostředí, ze kterého dítě pochází. Ve vývoji dítěte sehrává hlavní úlohu rodina, která se pro něj stává komunikačním vzorem. „Tím, jak se k dítěti chovají, jak s ním komunikují, vytvářejí vzor „jak se to dělá“, dítě se od nich učí věnování pozornosti, naslouchání, tvoření dialogu, odezírá prvky neverbální komunikace“ (Bednářová & Šmardová, 2010, s. 25). Nevhodné výchovné styly, jako je autoritativní výchova, příliš ochranná výchova nebo nedostatečně podnětné prostředí, mohou způsobit pomalejší vyhrávání řeči. Naopak zahlcování dítěte, nepřiměřené nároky na dítě a jeho řečový vývoj, mohou způsobit zadržování, negativismus nebo neurotické potíže. Lechta (2002, s. 30) si podnětné prostředí představuje jako místo, kde se dítě setkává se správným mluvním vzorem. „Pokud jde o kvalitu, musí jít o prostředí, v němž se hovoří spisovným jazykem a jehož členové netrpí poruchou komunikační schopnosti.“ Pokud tyto požadavky nejsou splněny, upozorňuje, že sociální prostředí může být i příčinou vzniku poruchy řeči.

Kořátková (2014) uvádí, že když dítě přichází do mateřské školy, setkává se zde s celou škálou odlišného vyjadřování, než na které bylo doposud ze své rodiny zvyklé. Přirozeně se dítě novému prostředí přizpůsobuje tak, aby novým slovním spojením správně rozumělo, a hledá způsoby, jak se samo dobře vyjádřit, aby bylo pochopeno. Tento proces dává podmínky pro jeho myšlení a dítěti se prostřednictvím řeči otevírají dveře do širší společnosti vrstevníků i dospělých. Zajitzová (2011) píše, že by učitelka v mateřské škole měla dítěti nabízet různé hry a činnosti, kterými by jeho řečové schopnosti podpořila. Mezi takové činnosti lze zařadit recitaci, dramatické hry, poslech pohádek, sluchové, rytmické, řečové a artikulační hry, zpěv, slovní hádanky nebo diskuse na určitá témata, kdy je dítě vedeno k samostatnému slovnímu projevu. Veškeré činnosti by měly vést k tomu, aby se dítě naučilo správně a srozumitelně vyjadřovat, správně vyslovovat, umělo pracovat s dechem, ovládalo tempo i intonaci své řeči.

## 4 ČTYŘI JAZYKOVÉ ROVINY

Bytešnicková (2012) v souvislosti s vývojem řeči zmiňuje, že se současně prolíná několik jazykových rovin (viz obrázek č. 4), do kterých lze rozdělit komplexní schopnost řeči. Zajitzová (2011) dodává, že v ontogenezi řeči dítěte se jazykové roviny prolínají a jejich vývoj probíhá v jednotlivých časových úsecích současně. Dítě si je osvojuje a zdokonaluje již v období vlastního vývoje řeči, tedy kolem prvního roku života.

**Obrázek 4:** Jazykové roviny



Zdroj: upr. Bednářová a Šmardová (2015), Bytešnicková (2012)

### 4.1 Foneticko-fonologická rovina

Nejprve je zapotřebí definovat jednotlivé pojmy fonetika a fonologie. Dolejší (2004) definuje fonetiku jako obor, který se zabývá zvukovou stránkou řeči, a fonologie je obor, který zkoumá soustavy a funkce zvukových prostředků jazyka.

Bytešnicková (2012, s. 72) uvádí, že „obsahem foneticko-fonologické roviny je zvuková stránka řečového projevu, přičemž základními jednotkami této roviny jsou hlásky (fonémy).“ Podle Bednářové a Šmardové (2010) jde o rovinu, která se zaměřuje na sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost. Již v kojeneckém období dítě začíná rozlišovat jednotlivé hlásky řeči od okolních zvuků a v šesti letech by mělo rozlišit všechny hlásky svého mateřského jazyka. Sluchové rozlišování s touto rovinou a především se správnou výslovností velice úzce souvisí, neboť dítě, aby se naučilo správně vyslovovat, potřebuje být schopno nejen rozlišovat hlásky, ale také poznat jejich správné a nesprávné znění. Do pěti let je dyslálie, neboli nesprávná výslovnost, považována za normální jev. Pokud po pátém roce nesprávné vyslovování přetrvává, je potřeba dítěti věnovat odbornou pomoc a naučit je správné výslovnosti. Oslabení řeči

v oblasti foneticko-fonologické roviny se podle Bednářové a Šmardové (2015) může projevovat špatným rozlišováním sykavek, délky samohlásek, měkkosti a tvrdosti souhlásek. Dále pak při tvoření sluchové analýzy a syntézy nebo se mohou objevit potíže ve sluchové paměti. Bytešníková (2012) uvádí, že nedokonalá výslovnost na sebe strhává pozornost a posluchač se pak více soustředí na nedostatky ve výslovnosti než na obsah sdělení.

## **4.2 Morfologicko-syntaktická rovina**

Dvořák (1998) morfologii definuje jako nauku o tvarech, přičemž jazykově zkoumá a popisuje vnitřní stavbu slova z morfémů. Syntax se zabývá jazykovou skladbou, gramatikou a mluvnickou stavbou věty. Bednářová a Šmardová (2015, s. 29) píše, že „tato rovina zahrnuje užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví (morfologii, flexi, syntax).“ Při osvojování řeči jako první děti začínají používat citoslovce a podstatná jména, později slovesa, přídavná jména, zájmena a číslovky. Po čtvrtém roce by dítě mělo umět používat všechny slovní druhy. Ještě než se dítě naučí všechny slovní druhy, tak již po druhém roce začíná slova, která zná, ohýbat, tedy časovat a skloňovat – nejprve rod, následuje číslo a nakonec pád. Bytešníková (2012, s. 80) za charakteristický rys vývoje gramatiky považuje tzv. transfer, což je „přenos mluvnického vzorce na mluvu v podobné situaci“. Jak již bylo několikrát zmíněno, dítě se řeč učí především nápodobou, proto je nezbytné, aby mělo správný adekvátní vzor jak v řečových projevech, tak i po gramatické stránce řeči.

## **4.3 Lexikálně-sémantická rovina**

Jak uvádí Hauser (1980), nauka o slovní zásobě se nazývá lexikologie a zkoumá obsah, formu a funkci pojmenovávacích jednotek. Sémantiku Dvořák (1998) definuje jako vědu, která se zabývá významem zvukových jednotek. Hauser (1980) dodává, že základní jednotkou slovní zásoby je slovo, forma slova je tvořena jeho hláskovou stavbou a obsahem slova je myšlen jeho význam, což je předmětem zkoumání právě sémantiky.

Bytešníková (2012) uvádí, že lexikálně-sémantická rovina zahrnuje veškerou slovní zásobu, jak aktivní, tak pasivní. Rozvoj slovní zásoby probíhá po celý život a je jisté, že nikdo ji nemůže obsáhnout celou. Proto lze říci, že každý ovládá svou individuální slovní zásobu, která se dělí na aktivní slovní zásobu, což jsou slova, která běžně člověk používá, a pasivní slovní zásobu, která zahrnuje slova, jimž člověk rozumí, ale běžně je nevyužívá.

U dětí předškolního věku v rámci rozvoje této roviny je třeba se zaměřit na systematické objasňování významu slov, která označují předměty, jevy nebo činnosti. Bednářová a Šmardová (2010) do této roviny také zahrnují schopnost dítěte porozumět řeči na bázi běžného hovoru (chápat instrukce, pojmy, sdělení nebo vyprávění). Zároveň sem patří schopnost vlastního vyjadřování, aby dítě umělo souvisle a smysluplně pojmenovat, co vnímá, prožívá, nebo co si myslí. Dítě by mělo umět definovat pojmy, popsat obrázek, situaci, samostatně vyprávět, chápat a používat nadřazené a podřazené pojmy, antonyma (slova opačného významu), synonyma (slova podobného významu) a homonyma (slova, která stejně znějí, ale mají jiný význam).

#### **4.4 Pragmatická rovina**

Podle Smolíka a Seidlové Málkové (2014, s. 94) „pragmatika představuje ten aspekt jazyka, který úzce souvisí s jeho použitím v nejběžnějších situacích. Pragmatická dimenze jazyka pak představuje schopnost účinně používat jazyk způsobem, který je přiměřený situaci a vede k dosažení komunikačních cílů. To se nemusí překrývat se zvládnutím obsahových a gramatických charakteristik jazyka.“ Bednářová a Šmardová (2010) definují pragmatickou rovinu jako rovinu, která zahrnuje využití řeči v běžném životě (umět oznámit informaci, vyjádřit své pocity, prožitky, udržet téma rozhovoru, při kterém se střídá role mluvčího a posluchače). Dítě v předškolním věku by mělo být schopno řeči dobře rozumět nejen při rozhovoru, ale také pochopit zadání, pravidla hry, děj příběhu. Mělo by využívat slovní zásobu, která zahrnuje veškeré slovní druhy, vyjadřovat se ve správně formulovaných větách a souvětích. Bytešníková (2012) dodává, že tato rovina je založena na sociálních a psychologických aspektech komunikace a jedná se o oblast jazykových schopností, které zahrnují správné používání jazyka v rámci společenského kontextu.



## 5 GRAMOTNOST – CESTA KE ČTENÍ

Podle Průchy a kol. (2003) je gramotnost schopnost číst a psát, která se získává v počátečních ročnících školní docházky. Wildová (2005) dodává, že pojmání gramotnosti se vyvíjí na základě požadavků, které na člověka klade jeho společnost. Původně byl tento termín definován jako dovednost číst a psát, pak se rozšířil i na schopnost provádět základní matematické dovednosti. Dnes každodenní život člověka ovlivňují také technologie, které je zapotřebí umět ovládat. Z uvedeného lze současnou gramotnost charakterizovat jako dovednost člověka číst, psát a počítat, ovládat digitální technologie a jako schopnost začlenit se do společnosti.

Zápotočná (in Kolláriková & Pupala, 2010) uvádí, že dominantou počátečního vzdělávání je v první řadě osvojení si schopnosti číst a psát, která je podmínkou a nástrojem pro další možnost vzdělávání. Proto je nezbytné se na postupné osvojování čtení a psaní zaměřovat již v předškolním věku dítěte. Celkový přístup k rozvoji gramotnosti zahrnuje jednotlivé složky jazykového vzdělání, a to mluvení, naslouchání, čtení a psaní přes komunikaci až k myšlení. Osvojování si psané řeči je chápáno a realizováno jako součást úplného jazykového rozvoje ve všech jeho složkách a funkcích současně a souběžně, prostřednictvím smysluplného a rozmanitého používání. Právě v těchto raných etapách osvojování si psané řeči je její propojenost na smysluplné obsahy a souvislosti velice důležitou podmínkou pro další rozvoj všestranné a funkční gramotnosti.

Wildová (2005) vzhledem k vývoji společnosti dělí gramotnost na základně ontogeneze a to na:

- ❖ **pregramotnost** – začíná od 1. roku dítěte a končí nástupem do základní školy, kdy se děti setkají se systematickou školní výukou čtení a psaní,
- ❖ **čtenářská gramotnost** – trvá po celou dobu povinné školní docházky,
- ❖ **funkční gramotnost** – nastává s ukončením povinné školní docházky a jedná se o gramotnost dospělých.

## 5.1 Čtenářská pregramotnost

Čtenářská pregramotnost je tedy, podle Wildové (2005), období od 1. roku do prvního setkání se s výukou čtení a psaní. Avšak Havlíková (2019) uvádí, že toto období začíná již od narození. V předčtenářské etapě je důležité, aby si dítě tvořilo kladný vztah k mluvené i psané řeči. Dospělí by měli podporovat jeho schopnosti a dovednosti, které dítěti později umožní optimální rozvoj v oblasti čtení a psaní. Tomášková (2015) poukazuje na fakt, že toto období nelze podcenit, neboť do tří let se utváří osobnost dítěte asi ze 70 %. Vývoj do šesti let je pro dítě zásadní a rozhodující, protože toto období ovlivňuje jeho další vývoj a rozvoj, jako je jeho úspěch ve škole, učení se čtení, psaní a počítání, pracovní návyky, respekt k pravidlům, vztah k druhým lidem, ke čtení a celoživotnímu vzdělávání. Celkově ovlivňuje jeho úspěšnost v dospělosti. V tomto období je důležitou součástí života dítěte právě kniha. Podle Matějčka (2005) se dítě učí číst od svých prvních narozenin. Leporelová knížka má pro dítě velký význam, protože jednorochní dítě se začíná zajímat o obrázky a již za tři měsíce na ně ukazuje. Obrázek je pro dítě první písmeno, které se naučí a představuje symbol skutečnosti. Wildová (2005) dodává, že obrázkový grafický kód je postupně nahrazován kódem psané řeči a dítě si začíná uvědomovat rozdíl mezi obrázkem a písmenem, později i psané slovo. Rozvoj počátečního čtení a psaní probíhá spontánně již v nejranějším období, kdy si dítě současně osvojuje i mluvenou řeč. Toman (1992) uvádí, že v této předčtenářské fázi dítě vnímá literární text sluchem. Prostřednictvím přímého nebo reprodukováného předčítání se poslechem dostává k obsahu psaného textu. Zrakové vnímání zde má doplňující funkci a je omezováno na graficko-výtvarnou a ilustrativní složku. Ve třech letech je podle Matějčka (2005) nejlepší doba začít dítěti předčítat. Dítě v obrázcích hledá děj, umí říci, kdo a co na obrázku dělá, dokáže příběhu naslouchat a v maminčině náruči se učí bát. V této chvíli se dítě rozhoduje, zda se z něj jednou stane čtenář. Na konci předčtenářského období je z dítěte hotový člověk, který chápe symboliku písma, má bohatou fantazii a širokou slovní zásobu, a to vše díky naslouchání příběhů a pohádek.

## 5.2 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost zahrnuje období povinné školní docházky a v této etapě, jak uvádí Matějček (2005), se dětský posluchač může stát čtenářem. Dospělí by měli dále dítěti předčítat, protože naučit se číst je pro dítě velice namáhavé a v luštění znaků zprvu dítě nevidí smysl. Až když ve svém čtení smysl objeví a začne je čtení bavit, se dítě stává malým čtenářem. Tomášková (2015, s. 9) čtenářskou gramotnost charakterizuje jako „jednu z nejdůležitějších gramotností, protože zprostředkovává přístup ke vzdělání, k dalšímu získávání nových vědomostí, dovedností, znalostí a zkušeností.“ Jedná se o rozumové vybavení člověka, které se rozvíjí po celý jeho život. Stručně by se dalo říci, že člověk, který je čtenářsky gramotný, dokáže porozumět čtenému i psanému textu, přemýšlí o něm, je schopný jeho obsah sdílet s ostatními a používá získané informace k dosažení svých cílů a k rozvoji vlastních dovedností a vědomostí. Fasnerová (2018) v souvislosti se čtenářskou gramotností také zmiňuje gramotnost písáskou, která se rozvíjí v souvislosti s prvopočátečním nácvikem čtení a psaní.

### 5.2.1 Pojem čtení a čtenářství

Průcha a kol. (2003) popisují čtení jako druh řečové činnosti, která spočívá ve vizuálním vnímání znaků, jež jsou podnětem pro myšlení. Podle Tomáškové (2015, s. 10) „čtení rozvíjí celou osobnost člověka, rozvíjí jeho řeč, koncentraci, pozornost, myšlení, paměť, představivost, fantazii, učí jedince hodnotit čtené, posuzovat, kriticky myslet, komunikovat, vytvářet závěry, mít vlastní názor a umět si ho také obhájit.“ Čtení je důležitou činností pro prožití kvalitního života.

Trávníček (2019) uvádí, že pojem čtenářství se používá v souvislosti s dětskou populací a jedná se o cílené rozvíjení četby za pomoci rodiny, školy, knihoven a dalších vzdělávacích institucí. Podle Havlíkové (2019) čtenářství představuje vztah ke čtení, který si každý buduje na základě svých vlastních čtenářských zkušeností, přičemž je zde důležitý pozitivní vztah ke čtení a vnitřní potřeba číst.

## 6 ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Podle Mertina (in Mertin & Gillernová, 2015, s. 163) „dobré čtenářské dovednosti představují v současné společnosti klíčový předpoklad pro přístup jedince ke vzdělání.“ Neboť pokud nejsou čtenářské dovednosti rozvinuty, pak je nelze v běžném životě prakticky ničím nahradit. Čtení je dnes pojímáno jako dovednost, která se souvisle rozvíjí již od raného věku dítěte. S tím je významně zvýšená role rodičů i předškolního vzdělávání při výuce čtení. Aby dítě nemělo při nácviu čtení a ve vztahu ke knihám potíže, je podle Tomáškové (2015) potřeba ho do šesti let rozvíjet po všech stránkách. Dítěti se plně věnovat, komunikovat s ním, hrát různé hry, rozvíjet jeho myšlení, paměť a poznání, orientaci v prostoru i čase. Zápotočná (in Kolláriková & Pupala, 2010) se také přiklání k názoru začít čtenářské dovednosti rozvíjet u dítěte co možno nejdříve s konečným cílem, kdy by se pro dítě měla psaná řeč stát přirozeným nástrojem každodenní sociální a kulturní komunikace, jakým je verbální komunikace. Wildová (2005) uvádí, že proces rozvíjení počátečního čtení začíná při prohlížení prvních obrázkových knížek, zhruba kolem prvního roku. Celkově je proces předčtenářských dovedností úzce spojen s rozvojem mluvené řeči a s rozvojem psaní, nejprve však grafomotoriky. Rozvoj počátečního čtení a psaní probíhá spontánně ve spojitosti s osvojováním si verbální komunikace a schopnost dítěte samostatně si osvojit řeč vlastním experimentováním je možné využít i v procesu rozvoje čtenářské gramotnosti. Mertin (in Mertin & Gillernová, 2015) dodává, že klíčové je, aby dítě v předškolním věku pochopilo princip čtení a bylo u něj rozvinuto fonologické uvědomění. V pochopení principu čtení je důležité, aby si dítě uvědomilo, že předmět nebo událost jsou zastoupeny jinými objekty, tedy slovy. Dále, že se čte ve směru zleva doprava, řádky shora dolů a text obsahuje cenné informace, které se dítě jeho prostřednictvím může dozvědět. Tomuto se dítě učí pozorováním druhých při čtení a psaní a samo se o to pokouší. Vývoj dovednosti fonetického uvědomění probíhá již v průběhu prvních let života. Dítě si uvědomuje, že řeč se skládá z dílčích částí – vět a slov – a slyší, že slovo je složeno z jednotlivých hlásek. Tato dovednost je pro rozvoj čtenářských dovedností v abecedním systému jazyka podstatná. Dosažená úroveň fonemického uvědomění posiluje rozvoj čtení a naopak.

## **6.1 Faktory, které ovlivňují čtenářskou pregramotnost**

Fasnerová (2018) uvádí, že osvojování si nácviku prvopočátečního čtení a psaní ovlivňují vnější a vnitřní podmínky, které hrají významnou roli v životě dítěte. Vnější podmínky lze ovlivnit výchovou, vzděláním a správným přístupem, patří sem podnětné domácí prostředí, správná motivace a možnost vzdělávání. Vnitřní podmínky se dají těžko ovlivnit, neboť se jedná o genetické předpoklady každého z nás. Podle Lepilové (2014) může být vstup dítěte do světa čtenářství buďto pomalý, nebo prudký, na což má vliv kulturní prostředí a sociální úroveň rodiny. O rozvoji harmonické osobnosti rozhoduje již prenatální období, kdy dítě vnímá matčin hlas a jeho intonaci, dále jsou to vrozené a genetické dispozice a také vlastní čtenářství rodičů, od nichž dítě přejímá vlastnosti chování a napodobuje, co vidí a slyší ve svém okolí.

## **6.2 Úloha rodiny ve vztahu k čtenářské pregramotnosti**

Úloha rodina je nezpochybnitelná, neboť z ní vše vychází. Tomášková (2015) uvádí, že rodiče hrají nezastupitelnou roli při přípravě dítěte na čtení, neboť svým věnováním se dítěti, možnostmi, které mu poskytnou a co vše mu umožní, ovlivňují další jeho rozvoj. Rodina by dítěti měla zajistit podnětné čtecí prostředí s knihami a děti by také měly vidět své rodiče si číst. Za nejdůležitější se pokládá předčítání dětem již od raného věku. Chvilce, kterou dítě společně s rodičem stráví nad knihou, pozitivně posílí citové vazby, rozvíjí mozkovou činnost a dítě se mimo jiné učí zaměřit svou pozornost a soustředit se. Děti, kterým je čtenářsky podnětné prostředí poskytnuto, nebudou mít později větší potíže při osvojování si techniky čtení, lépe porozumí čtenému textu a k četbě budou mít pozitivní vztah. I Lepilová (2014) přikládá předčítání velký význam, neboť čtení knihy dítěti a každodenní komunikace s ním má pozitivní vliv na jeho rozumový vývoj. Rodina tvoří základ, kde se dítě postupně stává čtenářem, rodiče by měli nastolit rovnováhu mezi emocionálním a racionálním a tato rovnováha provází dítě jeho dětstvím. Rozum bude dále posilován ve školním věku, na druhou stranu fantazie a cit bude spíše upadat. Bacus (2004), o předčítání hovoří jako o příjemně strávené chvilce s dítětem, při které je mu předávána radost z četby a rozvíjena jeho slovní zásoba.

### 6.3 Úloha mateřské školy ve vztahu k čtenářské pregramotnosti

Tomášková (2015) říká, že cílem předškolního vzdělávání je rozvinutí předpokladů pro čtení a příprava dítěte k dalšímu vzdělávání. Mateřská škola by měla zajistit čtenářsky podnětné prostředí a správným směrem rozvíjet budoucího čtenáře. Při činnostech, které čtenářskou pregramotnost podporují, musí paní učitelky vycházet ze zájmů, věku a individuálních zvláštností dětí, volit vhodné metody, formy a postupy, jimiž harmonicky dítě rozvíjí a připravují jej na vstup do základní školy. Mertin (in Mertin Gillernová, 2015) dodává, že při rozvíjení všech dětí v činnostech, které se čtením souvisí, paní učitelka může shledat některé děti jako tzv. rizikové. Rizikové dítě lze poznat podle toho, že se u něj začnou objevovat znaky, které signalizují budoucí potíže při čtení, ty se pak mohou, ale nemusí objevit, proto je však vhodné zavést preventivní opatření. Podle Tomáškové (2015) mateřská škola děti soustavně připravuje tak, aby v 1. ročníku základní školy překonaly prvopočáteční potíže a zvládly plynulé čtení, porozuměly čtenému, sdílely své prožitky při čtení, měly pozitivní vztah ke knize a uměly využít získané poznatky a vědomosti k dalšímu učení. Paní učitelky pečlivě vybírají a smysluplně sestavují činnosti, kterými cíleně čtenářskou pregramotnost dítě zdokonalují. Mezi takové činnosti patří rozvoj smyslů, pravolevá orientace, orientace v prostoru a čase, zraková a sluchová percepce (zejména analýza a syntéza), hrubá a jemná motorika, řeč a komunikační schopnosti, myšlení, představivost, fantazie a kresba. Pokud je dítě na čtení dobře připraveno, pak si také čtení v poměrně krátké době osvojí. Nejúčinnější metodou pro rozvoj čtení v mateřské škole, jak říká Mertin (in Mertin & Gillernová, 2015), je nepochybně opět předčítání. Pro dítě by se ze čtení měla stát jeho potřeba a mělo by mít pro něj význam. V neposlední řadě má pro podporu čtenářství význam také osobnost pedagoga. Podle Gebhartové (2011) by měl být pedagog v mateřské škole vybaven literárními kompetencemi, které nespočívají pouze ve schopnosti správně, hlasitě a plynule číst, ale také ve schopnosti estetického vnímání, kritického myšlení, znalosti literárněvědných poznatků a jazykově kultivovaného řečového projevu. Pedagog je prostředníkem mezi nečtenářem a psaným textem, proto by měl mít přehled o vývoji české i světové literatury pro děti, volit pro ně vhodné a hodnotné knihy a umět je dětem zajímavě prezentovat. Pokud v dítěti během

předškolního období vznikne návyk potřebovat knihu pro radost, pohodu i radu, pak bylo pro jeho budoucí gramotnost uděláno maximum.

## **6.4 Úloha knihy, hry, říkadla, písňe, příběhu a pohádky ve vzdělávacím procesu**

### **6.4.1 Funkce knihy pro dítě v předškolním věku**

Gebhartová (2011) uvádí, že kniha jako celek pro dítě představuje vstup do kulturního světa. Proto by pro dítě měly být knihy všudypřítomné a mělo by z nich být také předčítáno. Podle Trávníčka (2019) kniha jako předmět pro dítě představuje první stupeň čtenářského uvědomění. Důležitější než její obsah je pro dítě její tvar a ilustrace a text prozatím upadá do pozadí. Bacus (2004) zmiňuje přechod od mluvené řeči k psané právě prostřednictvím prvních knih. Dítě se v knize setká s bohatší slovní zásobou, se složitějšími slovními obraty a náročnější gramatikou. Důležitosti v knize nabývají také ilustrace, které nejsou pouhým doplňkem textu, ale měly by mít svou vlastní informativní funkci, neboť dítěti, které neumí číst písmo, tak umožní jiný způsob vlastního čtení.

### **6.4.2 Hra**

Havlíková (2019) uvádí, že hra je pro předškolní dítě spontánní a přirozenou činností a své dominantní postavení neztrácí ani po nástupu do 1. třídy základní školy. Prostřednictvím hry a řeči se dítě včleňuje mezi ostatní děti, učí se s nimi komunikovat i spolupracovat. Hra má silnou motivační funkci. Rozvíjí motoriku, poznávací schopnosti i řeč. Pomocí hry se dá také rozvíjet tvořivost dítěte, vzbudit zájem o knihu a četbu nebo rozvíjet dovednosti potřebné ke čtení a psaní. Bacus (2004) zmiňuje, že cílem her, které dítě připravují na čtení, je podpořit a zachovat přirozenou zvědavost dítěte, kterou dítě o čtení a psaní projevuje. Doba mezi třetím a čtvrtým rokem je pro rozvoj dovedností, které dítě při čtení uplatní, nejvhodnější. Mezi nejdůležitější se řadí rozvoj slovní zásoby a plynulosti řeči, ale neméně důležitý je rozvoj zrakového a sluchového vnímání, prostorové, časové a pravolevé orientace, motoriky. Podle Tomáškové (2015) je pro dítě zdrojem jeho rozvoje hraní stolních a karetních her, jejichž prostřednictvím se rozvíjí celá osobnost dítěte. Ve hře se dítě setkává s pravidly, která je nutné dodržovat, naučí se spolupracovat, přijímat výhru, vypořádat se s prohrou a budovat si roli ve společnosti.

### **6.4.3 Říkadlo**

Lepilová (2014) v souvislosti s vývojem vyjadřovacích schopností zmiňuje důležitou roli rytmu. Často první jazykové projevy dítěte bývají rytmické a jazykové povědomí se sjednocuje s rytmickými prvky řeči. Svou rytmickou složkou se vyznačují především říkadla. Kábele a Pávková (1988) uvádějí, že říkadlo má významnou roli ve vývoji dětské řeči. Jejich popularita u dětí pramení z obliby rýmu a rytmu, protože melodickou stránku řeči vnímá dítě dříve než gramatickou a obsahovou.

### **6.4.4 Poezie pro děti**

Gebhartová (2011) charakterizuje báseň jako lyrický útvar, který se přednáší, má ústřední motiv a smysluplnou výpověď, snadné pochopení obsahu a neklade se v něm velký nárok na pravidelné metrum. Toman (1992) řadí poezii k základním žánrům dětské četby. Významnou roli sehrává především v předškolním věku, protože svými žánrovými specifiky dítěti vychází vstříc především zajímavou jazykovou formou (zvukomalebností, zvukným rýmem, pravidelným rytmem) a obrazností, jejíž základ spočívá v personifikaci, nonsensu a slovní hříčce. Gebhartová (2011) uvádí, že když dětem nebudou texty básní pouze předkládány, ale jejich prostřednictvím budou děti uváděny do krásně vyjádřeného „světa“, pak se u nich bude rozvíjet vnímání, cit pro jazyk a kvalitní literaturu.

### **6.4.5 Lidová píseň**

Podle Tomana (1992) je lidová píseň lyrický nebo lyrickoepický veršovaný útvar, který je spojený s jednoduchou melodií. Pro děti jsou vhodné takové písně, ve kterých se objevuje výrazná rytmická a zvukomalebná složka, jsou jim svým motivem blízké, obsahově srozumitelné i zábavné. Písně také často doprovázejí dětské hry. Zvláštním typem písně, která byla od začátku přímo určena dětem, je ukolébavka. Ukolébavka je konejšivá píseň s emocionálně zbarveným monologem a kolísavou melodií, která slouží k usnutí dítěte. Dalším typem lidové písně je koleda, která je spjata především s církevními svátky o Vánocích a Velikonocích.

### **6.4.6 Příběh**

Podle Kupcové (in Váchová, et al., 2015) jsou také příběhy nedílnou součástí dětského života. V dnešní době se však změnil způsob jejich předávání. V minulosti byly příběhy



striktně předávány ústně, dnes je možnost jejich předání prostřednictvím televizních obrazovek. V jakékoli podobě jsou pro děti příběhy velkým přínosem. Nicméně ústní předávání má v rozvoji dítěte dominantnější postavení, protože dítěti umožňuje rozvíjet verbální schopnosti, schopnost koncentrovat pozornost, být aktivní, používat jeho představivost a rozvíjet tak fantazii. Švejdová (in Svobodová et al., 2010) uvádí, že dítě předškolního věku pojmá svět globálně, jeho vnímání je komplexní a zaměřeno na celek jako takový. Proto mu v tomto věku vyhovují příběhy, neboť mají být také vnímány jako celek. Dobrý příběh často pohltí celou dětskou osobnost, probouzí v dítěti zvědavost, nabízí různé situace a možnosti jejich řešení a rozvíjí celou osobnost dítěte po stránce kognitivní, emocionální i sociální. Příběh vytváří přirozené podmínky pro rozvoj tvořivého myšlení, které se projevuje originalitou, nápaditostí nebo různými postupy při řešení. Pokud se v tomto věku u dítěte nevytvoří kreativita a představivost, těžko se tomu dítě naučí v pozdějším věku.

#### **6.4.7 Pohádka**

Toman (1992) uvádí, že pohádka pro dítě zaujímá dominantní postavení. Svými žánrovými předpoklady nejvíce odpovídá mentálním potřebám a zájmům dítěte a má pro něj nenahraditelný význam. Podle Říčana (2004) láska k pohádce vrcholí právě v předškolním věku dítěte. Předškolák již dokáže sledovat delší děj, umí se do něj vžít a zprvu jej považuje za realitu. Postupně však poznává, že jde o „jakoby“ jako při hře. Vágnerová (2005) říká, že pohádkový svět dítě vnímá jako bezpečný, protože se v něm snadno orientuje a je na něj spolehnutí. Pohádky pomáhají dítěti pochopit fungování skutečného světa, jsou abstrakcí obecných situací a vztahů. Umožňují dítěti vymezit si svou dětskou identitu a uspokojují jeho potřebu naděje a ztotožnění se s hrdinou.

## **7 Pedagogická diagnostika**

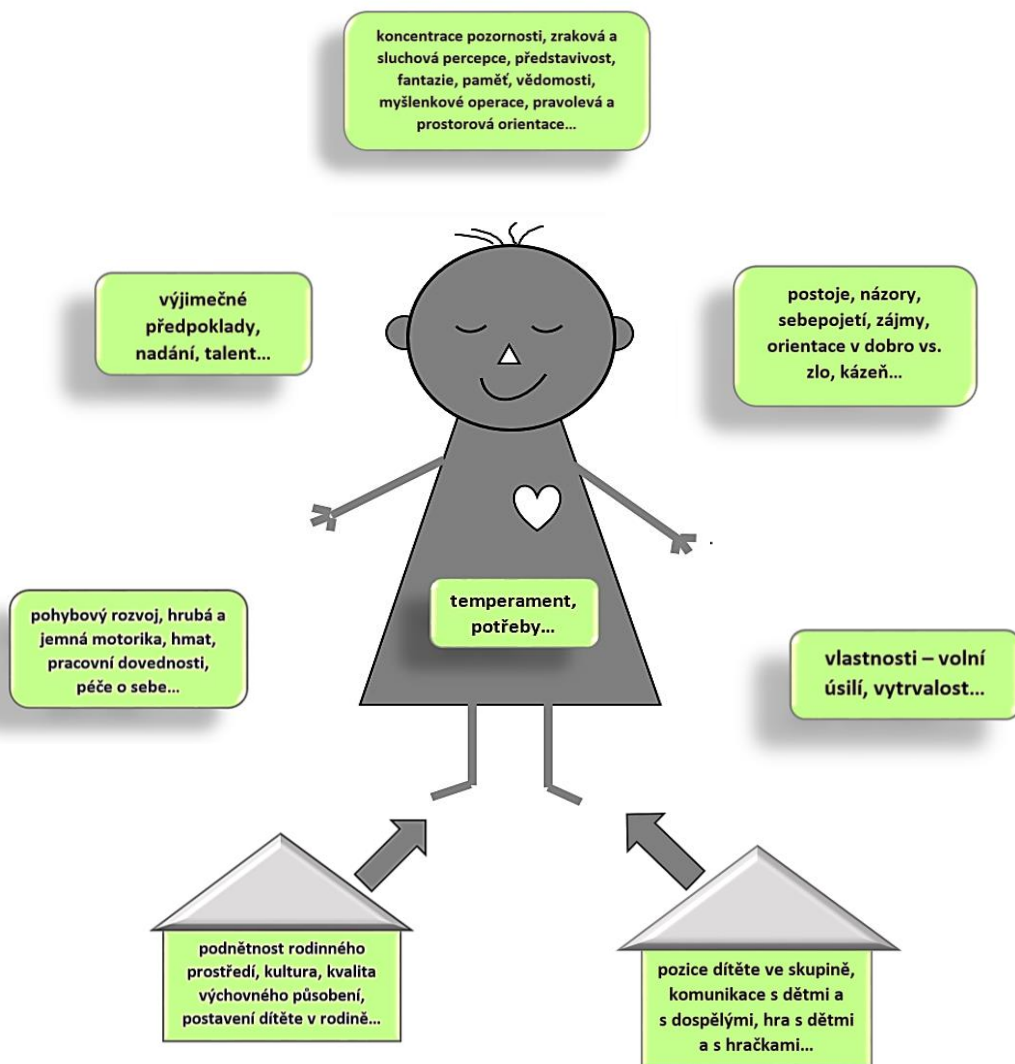
Podle Průchy a kol. (2003) pedagogická diagnostika představuje vědní disciplínu, která se zabývá otázkami diagnostikování jedinců ve vzdělávacím prostředí. Formuluje teorii a metody pedagogického diagnostikování a způsoby interpretace pedagogické diagnózy. Tomanová (2006) uvádí, že pedagogická diagnostika je chápána dvěma způsoby. Buď jako teoreticko-praktická disciplína, anebo jako přímá diagnostická činnost v pedagogickém procesu. Pro Průchu a Kořátkovou (2013, s. 160) „pedagogické diagnostikování je zjišťování, popisování a vyhodnocování úrovně rozvoje žáků (studentů, dospělých) jako výsledku vzdělávacího působení. Výsledkem diagnostického posuzování je diagnóza (dítěte, žáka, skupiny žáků).“ Pedagogická diagnostika je nejčastěji prováděna kvalifikovanými pedagogy a psychology, v ČR ji provádějí pedagogicko-psychologické poradny, které pak na základě diagnózy radí rodičům a učitelům, jak s daným dítětem pracovat. Ale i učitelé a vychovatelé, případně i rodiče by měli být seznámeni s diagnostickými metodami, chápat zjištěnou diagnózu a vyvodit z ní opatření.

### **7.1 Diagnostická role učitelky v mateřské škole**

Syslová a kol. (2018) uvádějí, že diagnostická činnost učitelky v mateřské škole je jednou z nejvýznamnějších složek předškolního vzdělávání, neboť učitelka bez ní nedokáže kvalitně a efektivně realizovat vzdělávací proces. Mertin a Krejčová (2012) dodávají, že diagnostika je přirozenou a nedílnou součástí činnosti učitele, protože aby jeho společná práce s dítětem byla co nejlepší, pak nejprve musí poznat všechny stránky dítěte. Podle Opravilové (2016) je individuální přístup k výchově a vzdělávání založen na předpokladu, že učitelka dítě dobře zná a dokáže mu poskytnout odpovídající pedagogické vedení. K tomu musí mít přehled o jeho vývoji a potřebuje dítě systematicky sledovat. Takovýmto sledováním se odhalí osobité rozdíly, individuální vzdělávací potřeby a charakteristické rysy, podle kterých může pro dítě zvolit správný přístup, metody, opatření, vzdělávací podněty. Pedagogická diagnostika učitelky mateřské školy spočívá v tom, že průběžně tak získává informace a systematicky sleduje projevy chování a výkony každého dítěte. Na základě znalosti dítěte sjednotí své působení s jeho individuálními rozvojovými potřebami, čímž pomůže zvýšit kvalitu jeho vývoje.

Tomanová (2006) uvádí, že předmět diagnostikování (viz obrázek č. 5) vyplývá z cílů školního vzdělávacího programu a z kompetencí, na které se při rozvoji osobnosti dítěte vzdělávání orientuje. Před samotným diagnostikováním si učitelka musí položit otázku, co bude diagnostikovat a které jevy z projevů dítěte bude zjišťovat, posuzovat a hodnotit. Každou osobnost je dobré vidět v souvislostech, proto sleduje vnitřní a vnější podmínky dítěte. Mezi vnitřní podmínky patří například zdravotní stav, potřeby, temperament, nálada, sebepojetí, chování v náročných situacích. Do vnějších podmínek je řazeno rodinné prostředí, tradice, kultura, převažující typ komunikace s dítětem nebo zájmové aktivity.

**Obrázek 5: Předmět diagnostické činnosti**



Zdroj: upr. Tomanová (2006, s. 26)

## 7.2 Etapy diagnostické činnosti

Čábalová (2011, s. 124) uvádí, že „proces pedagogicko-psychologické diagnostiky probíhá v několika etapách a má cyklicky spirálovitý průběh.“ Podle Syslové a kol. (2018) má diagnostický proces několik specifických etap, při kterých probíhá plánování, sběr dat a jejich analýza, interpretace výsledků, stanovení diagnózy, zavedení případných opatření, prognóza a komunikace. K těmto etapám se přiklání také Tomanová (2006), která proces diagnostikování dělí do následujících etap.

- ❖ **Etapa přípravná** – předchází realizování diagnostické činnosti a vždy vychází z nějakého podnětu. Pedagog si klade otázky: *proč* bude diagnostiku provádět, stanoví si účel a cíl, *koho* bude diagnostikovat, *kdy* bude diagnostika probíhat a *jak*, jakým způsobem bude diagnostikování probíhat a kterou metodou.
- ❖ **Etapa realizační** – probíhá samotné diagnostikování, při kterém pedagog získává potřebná data pro vyvození závěru. Dobrý průběh této etapy je závislý na připravenosti učitele a jeho dovednosti pracovat se zvolenou metodou.
- ❖ **Etapa zpracování získaných dat** – pedagog získaná data třídí, uspořádává, aby mohl dojít k určitému výsledku.
- ❖ **Etapa vyhodnocení a interpretace získaných dat** – prostřednictvím získaných dat pedagog dochází k jejich vyhodnocení, zda výsledky odpovídají, či neodpovídají vzdělávacím cílům nebo předpokladům dítěte. A formuluje diagnostický nález.
- ❖ **Etapa finální** – z vyhodnocení pedagog může předvídat, jaké předpoklady má dítě k další činnosti, jak se bude zřejmě dále vyvíjet. Stanovuje prognózu pro další postup ve vzdělávacím procesu. Závěr, který z diagnostiky vyplynul, pedagog sdělí rodičům dítěte a případně se stanoví další opatření.

## **7.3 Nejčastější metody pedagogické diagnostiky používané v MŠ**

Mezi nejčastější metody, které se v mateřské škole používají, se řadí pozorování, rozhovor, anamnézy, dotazníky, testy nebo portfolio dítěte.

### **7.3.1 Pozorování**

Průcha a Kořátková (2013) uvádí, že metoda pozorování umožňuje sledovat dítě po delší časové období. Nejedná se při tom o spontánní, neorganizované pozorování, ale o systematické sledování dítěte na základě vymezených charakteristik. Zelinková (2001) dodává, že učitel má možnost dlouhodobě sledovat vývoj dítěte a uvědomovat si jeho reakce na úspěch i neúspěch. Pozorování lze rozdělit na dlouhodobé a krátkodobé, přičemž krátkodobé pozorování může dát záminku k dlouhodobému. Je možno také rozlišovat pozorování náhodné nebo systematické. Náhodné pozorování může mít signální význam a upozorňovat na možný výskyt určitého jevu, ale na základě náhodného pozorování nelze dělat závěry. Zatímco systematické pozorování předpokládá vytvoření přehledu, záznamového archu nebo hodnotící stupnice.

### **7.3.2 Rozhovor**

Podle Syslové a kol. (2018) jsou prostřednictvím rozhovoru informace získávány na základě verbálního kontaktu s dítětem nebo rodičem. Rozhovor umožňuje zachytit nejen fakta, ale také dostat se hlouběji do vnitřního světa dítěte a představ rodičů. Zelinková (2001) uvádí, že obsahem rozhovoru jsou otázky (uzavřené, polouzavřené, otevřené) a odpovědi. Rozhovor může být strukturovaný nebo nestrukturovaný. Strukturovaný rozhovor je předem připravený a směřuje k vytyčenému cíli. Naopak nestrukturovaný rozhovor představuje volné vyprávění dítěte nebo rodiče, ve kterém je mluvčí podněcuje.

### **7.3.3 Anamnéza**

Průcha a kol. (2003) říkají, že díky anamnéze pedagog získává od dítěte a jeho rodičů veškeré důležité informace, které se především zaměřují na samotné dítě, rodinné zázemí nebo vztah s vrstevníky a s učitelem. Většinou se při vytváření anamnézy používá rozhovor nebo dotazník. Tomanová (2006) zmiňuje, že pedagog anamnézu provádí se záměrem dítěti pomoci, například s adaptací na nové prostředí při vstupu do mateřské

školy, podpořit jeho zdraví a nastavit pro něj vhodné výchovné a vzdělávací postupy. Výsledky anamnézy umožňují předvídat případné problémy a předcházet jim.

### **7.3.4 Testy**

Podle Tomanové (2006) je test druh ověření, který zjišťuje dosažení určitého stupně ve vybrané oblasti osobnosti dítěte či vzdělání. Jedná se o soubor promyšlených úkolů a otázek, které vedou ke zjištění dosaženého výsledku, případně dosažení změny v osobnosti dítěte. Výsledkem testu jsou informace o výkonu dítěte v dané oblasti a v daném čase. Pedagog tak u dítěte či skupiny dětí může objevit přednosti a nedostatky v zjišťované oblasti. Získá zpětnou vazbu o účincích vzdělávání a může pak provést případnou úpravu vzdělávacích postupů.

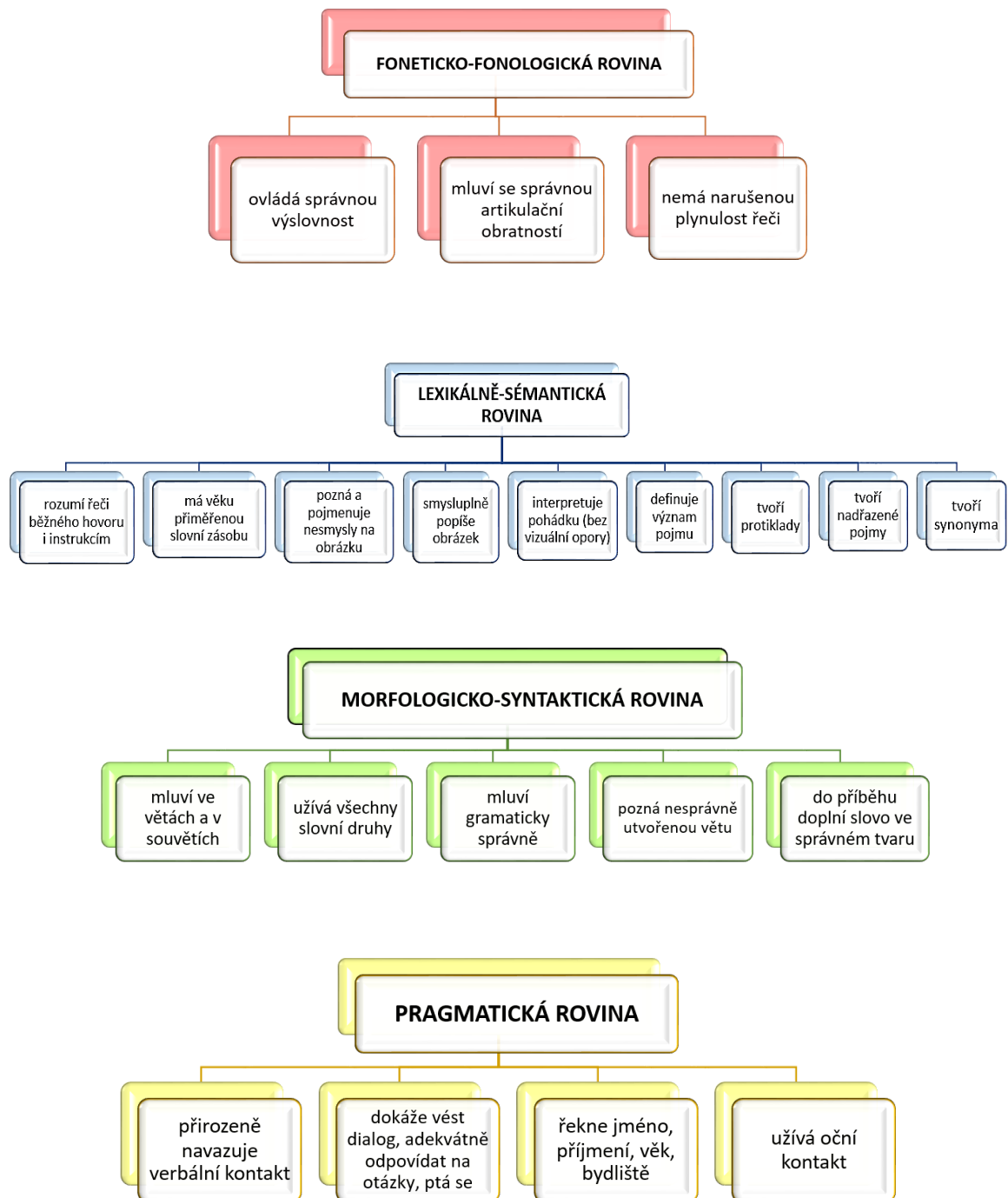
### **7.3.5 Portfolio jako průběžné sledování vývoje dítěte**

Pojem portfolio definuje Zelinková (2001) jako uspořádaný soubor prací dítěte za určitou dobu vzdělávání, který poskytuje informace o jeho pracovních výsledcích. Portfolio obsahuje výtvarné práce, pracovní listy, záznamy učitele nebo rodičů. Představuje vývoj dítěte za určité časové období a je v něm viditelný jeho posun. Syslová, Kratochvílová a Fikarová (2018) dodávají, že diagnostické portfolio by mělo zahrnovat komplexní informace o výsledcích dítěte ze všech oblastí osobnosti, jeho pokroku a vývoji. Tyto informace slouží nejen dítěti, ale také rodičům, učitelům a případně dalším odborníkům.

## **7.4 Diagnostika řečových dovedností dítěte předškolního věku**

Podle Zelinkové (2001) diagnostika komunikačních dovedností spadá do kompetence pedagogů, psychologů, logopedů a dalších odborníků. Úroveň komunikace je možné hodnotit z pohledu různých oborů. Bednářová a Šmardová (2010) diagnostiku řeči dělí podle jazykových rovin (viz obrázek č. 6) a zaznamenávají, zda daný bod dítě zvládá samostatně, s dopomocí, nebo nezvládá. V rovině foneticko-fonologické je pozornost soustředěna hlavně na výslovnost dítěte a artikulační obratnost, kdy dítě opakuje slova s ostrou a tupou sykavkou, s měkkou a tvrdou slabikou nebo se shlukem souhlásek. V lexikálně-sémantické rovině je sledována slovní zásoba dítěte, schopnost vyprávění a vyjadřování se. Rovina morfologicko-syntaktická se zaměřuje na gramatickou správnost. A v pragmatické rovině se sleduje, jak dítě dokáže využít své řečové dovednosti v praxi, jako je smysluplné a jasné vyjadřování nebo využívání očního kontaktu.

**Obrázek 6: Oblasti řeči sledované v jednotlivých jazykových rovinách**



Zdroj: upr. Bednářová a Šmardová (2010)

# **PRAKTICKÁ ČÁST**



## **8 CÍL, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A VÝZKUMNÝ PROBLÉM**

### **8.1 Cíl praktické části**

Cílem praktické části je vytvořit diagnostický materiál pro zmapování úrovně jednotlivých oblastí jazykového vývoje dětí ve věku 6 – 7 let. Tento diagnostický materiál je realizován s experimentální skupinou dětí, které navštěvují stejnou třídu mateřské školy. Následně je zhotoven program na podporu jazykové oblasti a čtenářské pregramotnosti, který je realizován se stejnou skupinou dětí.

Na závěr je vytvořen diagnostický materiál, který porovnává úroveň jazykových schopností pozorovaných respondentů před realizací programu a po jeho absolvování. Zvláště jsou pak konečné výsledky experimentální skupiny porovnány s výsledky s ostatních dětí ve třídě, které tvoří kontrolní skupinu a programu neúčastnily.

### **8.2 Výzkumné otázky a problém**

Formulované výzkumné otázky:

- ❖ Jakými způsoby paní učitelka v mateřské škole podporuje jazykový vývoj dětí?
- ❖ Jaká cvičení z oblasti řeči dělají dětským respondentům před nástupem do základní školy největší potíže?
- ❖ Dojde po absolvování připraveného programu ke zlepšení výsledů sledovaných respondentů?
- ❖ Dosáhnou dětští respondenti, kteří absolvovali připravený program, lepších výsledků než kontrolní skupina, která se programu neúčastnila?

## 9 POUŽITÉ METODY PŘI REALIZOVÁNÍ VÝZKUMU

Pro praktickou část byl zvolen kvalitativní způsob šetření, které probíhalo v jedné mateřské škole na Táborsku ve třídě předškoláků, kteří v září nastupovali do základní školy.

Pro výzkumné šetření bylo použito hned několik metod – metoda rozhovoru, pozorování a diagnostické testy.

Metoda rozhovoru byla použita k hovoru s paní učitelkou dané třídy. Jednalo se o strukturovaný rozhovor, který předem připravenými otázkami směřoval ke zjištění, jak paní učitelka rozvíjí jazykový vývoj dětí a čtenářskou pregramotnost při vzdělávacím procesu.

Metoda testů byla použita u dětí dané třídy, u experimentální a na závěr i u kontrolní skupiny. Tyto testové baterie vedly ke zmapování jazykové úrovně vybraných respondentů před nástupem do prvního ročníku základní školy. Na závěr byla tato metoda využita k porovnání výsledků testů pozorované skupiny po absolvování připraveného programu s kontrolní skupinou, která se programu neúčastnila.

Metoda pozorování probíhala v rámci programu na podporu jazykové oblasti a čtenářské pregramotnosti. Jednalo se o krátkodobé pozorování dětí během dvou a půl měsíců. Pozorování bylo zaměřeno na reakce dětí na zvolená cvičení, jak v těchto hodinách pracují, komunikují, spolupracují, zda jsou cvičení, jejich úroveň a motivace vhodně zvolena.

## 10 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Praktická část byla realizována ve čtyřtřídní mateřské škole na Táborsku. Konala se ve třídě nejstarších předškolních dětí ve věku 6 – 7 let, které po prázdninách nastupovaly do základní školy. Práce probíhala se skupinou deseti dětí, které nebyly vybrány podle určitých kritérií, ale náhodně. Z důvodu pandemické situace ohledně viru Covid 19, byli předškoláci ještě před realizací výzkumu rozděleni do dvou tříd po deseti dětech a realizace praktické části byla umožněna v jedné této skupině. Z tohoto důvodu výzkumná skupina není genderově vyvážená a skládala se z osmi chlapců a dvou děvčat. Hlavním kritériem však bylo, aby dětské respondenty navštěvovali stejnou třídu mateřské školy a paní učitelka je také stejně rozvíjela ve všech oblastech.

První etapa výzkumu probíhala v polovině dubna roku 2021, kdy na základě vypracované testové baterie, zaměřené na jazykový rozvoj, byla desetičlenná skupina dětských respondentů diagnostikována. Výsledky diagnostického materiálu dokládají jazykovou úroveň vybraných respondentů před nástupem povinné školní docházky.

Do druhé etapy spadá program na podporu jazykové oblasti a čtenářské pregramotnosti, který byl realizován v období od 21. 4. 2021 do 8. 6. 2021. Tato část vedla ze zjištění, zda cvičení, která jsou cíleně zaměřena na rozvoj jazykové oblasti a čtenářské pregramotnosti, povedou k lepším výsledkům pozorovaných respondentů. Připraveného programu se účastnila desetičlenná diagnostikovaná skupina dětských respondentů.

Třetí etapa se konala na konci června roku 2021, kdy byli opět vybraní dětské respondenty diagnostikováni a zároveň diagnostický materiál podstoupila i kontrolní skupina, která se skládala ze zbytku dětí ve třídě. Zjištěné výsledky obou skupin byly procentuálně porovnány.

## **11 ROZHOVOR S PANÍ UČITELKOU MATEŘSKÉ ŠKOLY**

Realizaci praktické části předcházela rozhovor s paní učitelkou dané třídy, který vedl ke zjištění, jakými způsoby paní učitelka v dané třídě jazykový vývoj a čtenářskou pregramotnost u dětí rozvíjí a podporuje.

Na základě rozhovoru bylo zjištěno, že paní učitelka se u předškoláků nejvíce zaměřuje na správnou výslovnost dětí, kterou pro další vzdělávání považuje za stěžejní. Dále s dětmi nejvíce rozkládá slova na slabiky, děti analyzují hlásku na začátku a na konci slova a na danou hlásku děti vymýšlejí slovo jiné. Paní učitelka dbá na to, aby se děti orientovaly v časových a prostorových vztazích, znaly roční období, měsíce, dny v týdnu a části dne, rozlišovaly vpravo a vlevo a používaly předložky k určení, kde se předmět nachází, a znaly své osobní údaje. Ve vyjadřovacích schopnostech klade důraz na souvislé vyjadřování, aby děti používaly i věty rozvitě a ne jen věty holé. V čtenářské pregramotnosti pracuje především s příběhy z dětských časopisů, neboť zjistila, že pohádky, natož klasické pohádky, děti již moc neoslovují. Příběhy děti převyprávějí, anebo vypráví podle obrázku. Děti si k některým tematickým celkům přinášejí do mateřské školy i knihy z domova, se kterými dále pracují. Nejvíce, zejména chlapce, v této třídě zajímají encyklopedie.

## 12 REALIZACE VÝZKUMU A PREZENTACE VÝSLEDKŮ

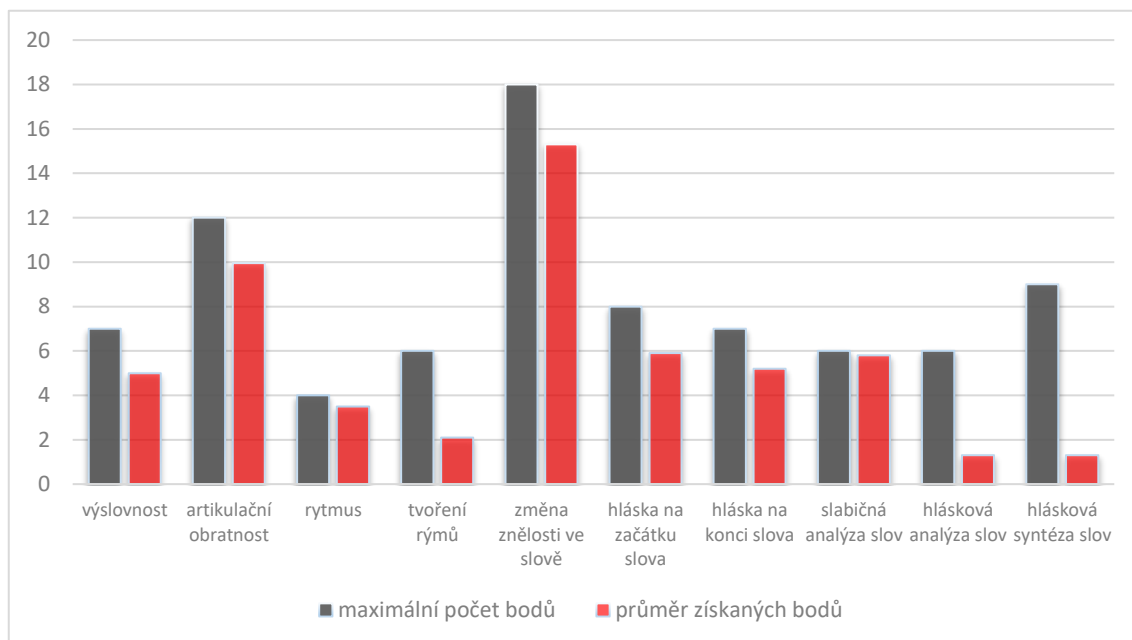
### 12.1 Zahájení výzkumu

V polovině dubna 2021 byla deseti náhodně vybranými dětskými respondenty realizována vstupní diagnostická baterie jazykového vývoje. Diagnostický materiál byl vytvořen na základě publikací *Školní zralost* (Bednářová & Šmardová, 2010) a *Diagnostika předškoláka* (Klenková & Kolbábková, 2010), z nichž vycházel a jimiž byl inspirován. Vytvořená diagnostika se skládá ze čtyř částí, které představují čtyři jazykové roviny. Každá část obsahuje několik cvičení, které do jednotlivých jazykových rovin patří a které se v oblasti řeči sledují.

Přehled cvičení v jednotlivých jazykových rovinách a jejich zprůměrované výsledky ze vstupní diagnostiky všech diagnostikovaných respondentů

#### Rovina foneticko-fonologická

**Graf 2:** *Výsledky vstupní diagnostiky všech diagnostikovaných respondentů – foneticko-fonologická rovina*

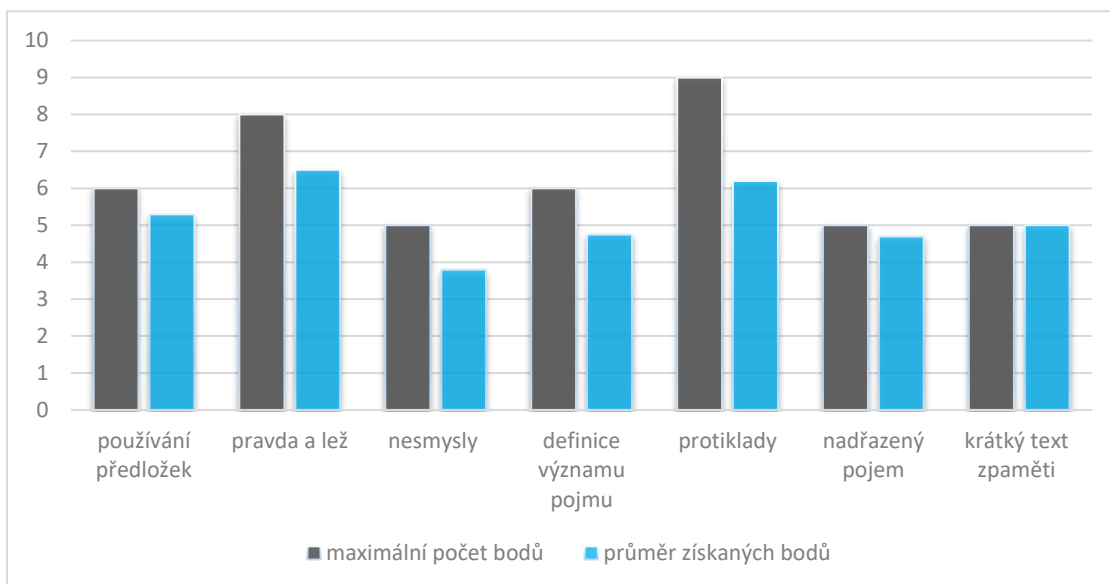


Nejnižší výsledky se objevují u cvičení na tvoření rýmu k danému slovu a u hláskové analýzy a syntézy slov. Z celé skupiny deseti respondentů hláskovou analýzu a syntézu bez chyby a zaváhání ovládali pouze dva chlapci, ostatním cvičením nešlo a ani po zácvičku nevěděli, jak hláskovou analýzu a syntézu provést. Potíže v těchto cvičeních bylo

možné předpokládat, neboť paní učitelka v rozhovoru uvedla, že tato cvičení s dětmi nedělá.

### Rovina lexikálně-sémantická

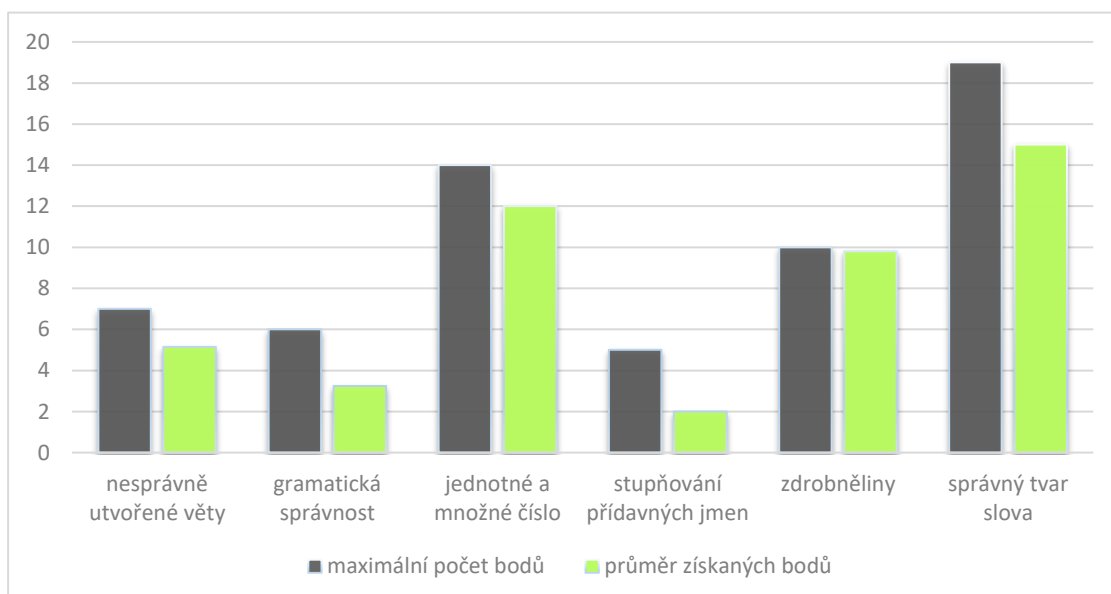
**Graf 3:** Výsledky vstupní diagnostiky všech diagnostikovaných respondentů – lexikálně-sémantická rovina



V rovině lexikálně-sémantické experimentální skupina dosáhla průměrně dobrých výsledků. Nejnižší hodnoty vyšly u tvoření protikladů.

### Rovina morfologicko-syntaktická

**Graf 4:** Výsledky vstupní diagnostiky všech diagnostikovaných respondentů – morfologicko-syntaktická rovina



V morfologicko-syntaktické rovině nejnižší výsledky ukazují potíže u stupňování přídavných jmen a poloviční úspěšnosti skupina respondentů dosáhla u schopnosti mluvit gramaticky správně.

### **Rovina pragmatická**

- 1) řekne své jméno, příjmení, věk a bydliště
- 2) přirozeně navazuje verbální kontakt
- 3) užívá oční kontakt
- 4) dokáže vést dialog, adekvátně odpovídat na otázky, ptá se
- 5) smysluplně vyjádří nápad, myšlenku, mínění, popíše situaci, událost, vyjádří svoje pocity, prožitky...

Výsledky pragmatické roviny nejsou graficky znázorněny, neboť záleží na individualitě dětského respondenta, na jeho aktuálním psychickém nastavení, na vztahu k osobě, se kterou právě hovoří, a není možné bodově vyčíslit užívání očního kontaktu nebo smysluplného vyjadřování.

## **12.2 Program na podporu jazykové oblasti a čtenářské pregramotnosti**

Následně byl vypracován program na podporu jazykové oblasti u dětí předškolního věku. Tento program se skládá ze cvičení, která podporují jazykový vývoj dítěte, a ze cvičení, která podporují rozvoj čtenářské pregramotnosti. S dětskými respondenty byla primárně procvičovaná cvičení, která ze vstupní diagnostiky pro ně vyšla jako nejvíce obtížná, tedy tvoření rýmů, hlásková analýza a syntéza slov, protiklady, stupňování přídavných jmen a schopnost mluvit gramaticky správně a dále byla procvičovaná cvičení na rozvoj čtenářské pregramotnosti.

Program probíhal v období od konce dubna do začátku června a celkově bylo realizováno čtrnáct hodin s frekvencí jednou, někdy dvakrát týdně. Jednotlivé hodiny a cvičení byly naplánovány tak, aby se tematicky propojily s tématem, kterému se děti s paní učitelkou v daný týden věnovaly.

Je třeba zmínit, že i když byla snaha jednotlivé činnosti obměňovat a propojovat i s pohybovou aktivitou, byl pro dětské respondenty program náročný vzhledem k udržení pozornosti, kterou cvičení vyžadovala. Také je nezbytné zdůraznit, že na

začátku realizování programu, vzhledem k pandemické situaci v souvislosti s Covid 19 a nastaveným podmínkám v mateřských školách, bylo ve třídě pouze těchto deset pozorovaných respondentů (třída byla rozdělena na dvě poloviny), a tudíž všichni měli během dne stejný program a aktivitu. V průběhu programu došlo ke změně, daná třída předškoláků se opět stala kompletní a do třídy se vrátil i zbytek dětí, které ji běžně navštěvují. Na pozorované skupině bylo v druhé polovině realizování programu zřejmé, že děti zajímá, co dělají ostatní s paní učitelkou, zároveň některé své kamarády při rozdělení třídy dlouho neviděly a chtěly s nimi trávit více času, a tudíž se jejich pozornost snadněji odkláněla a ovlivňovalo to i jejich soustředění a nejspíše i výkony při realizovaném programu.

Děti na jednotlivá cvičení reagovaly velice hezky, z počátku to pro ně bylo nové, takže se do některých cvičení pouštěly nesměle, ale po chvíli se do aktivit zapojili všichni a z každým opakováním se zlepšovaly. Největší potíže dětem dělala hlásková analýza a syntéza slov, která byla motivována robotem, a děti se pokoušely mluvit jako robot. Na této aktivitě byla hezky vidět spolupráce dětí, kdy dva chlapci, kteří hláskovat uměli, se snažili vysvětlit svými slovy ostatním, jak to dělají, a skutečně to většině dětí pomohlo a dařilo se jim v tomto cvičení o moc lépe. Cvičení na rozvoj čtenářské pregramotnosti byla zaměřena na schopnost souvislého vyprávění, na vyjadřovací schopnosti a na zapojení dětské fantazie. Jednalo se o cvičení jako je vyprávění podle časové osy (pohádka *Hrnečku, vař!*), dovyprávění příběhu, složit správně obrázky podle časové posloupnosti, nebo děti vymýšlely, jak to bylo s postavičkami z pohádky *O veliké řepě* před tím, než je dědeček zavolal na pomoc. Převážně děti pracovaly s příběhovými kostkami, které si velice oblíbily, a cvičení na principu příběhových kostek bylo zařazeno i do závěrečné diagnostiky jazykového vývoje. Příběhové kostky rozvíjí nejen fantazii, kdy obrázky, které padly na kostkách, musí děti zmínit ve svém příběhu, ale také zlepšují schopnost se smysluplně vyjádřit.

Ukázka posunu dětí ve vymýšlení a vyprávění příběhu pomocí příběhových kostek. Z důvodu zachování anonymity byla jména dětí změněna.

Příběhové kostky – vymyšlené příběhy dětí na začátku programu:

**Šárka:** „Byl jednou jeden **čert**, který měl s sebou **draka**, šel pro **zmrzlinu** a po cestě uviděl **balón**.“



**Mikuláš:** „Byl jednou jeden **čert** a chtěl letět **balónem** a vzal si **draka**, ale zapomněl si dole **zmrzlinu**, pak se musel vrátit a pak letěl zase dál.“

**Jiří:** „Byl jeden **čert**, měl **zmrzlinu**, držel **draka** a najednou ho napadlo, že by jednou mohl letět **balónem**.“

Příběhové kostky – vymyšlené příběhy dětí na konci programu:

**Šárka:** „Byl jednou jeden **dinosaurus**, kterej měl narozeniny, tak si šel ke **stromu**, k tomu, kde rostou jablíčka, tak si pár těch jablek utrhнул a pak si z nich mohl dát **dort**. A potom, když návštěva přicházela, tak si nandal **kalhoty** a potom si od nich rozbalil dárky a dostal ještě jedny kalhoty.“

**Mikuláš:** „Byl jednou **dinosaurus**, kterej chodil pořád s **kalhotama**, a když měl narozky, tak se šel projít do parku, tam si koupil sendvič, sedl si na lavičku, ale ta se pod ním propadla, tak si sedl na ocelovou lavičku, která se pod ním nepropadla, akorát se pod ním prohla, tak tam pak jedla a jedl a pak šel ke **stromu** života a tam byl **dort**.“

**Jiří:** „Byl jednou jeden **dinosaurus**, chtěl si koupit kalhoty, ale moh, byly zlatý ještě se leskly a stály za pět set. A on měl jenom jednu stovku. Ale pak si je koupil a měl narozky, tak dostal dort a ještě k tomu stromeček.“

### **12.3 Závěrečná část výzkumu**

Závěrečná část výzkumu byla realizována na konci června, kdy diagnostický materiál podstoupili opět vybraní dětští respondenti a také kontrolní skupina.

Diagnostikování probíhalo pro děti ve ztížených podmínkách, neboť nebylo umožněno, v souvislosti s pandemickou situací, provádět diagnostický test s jednotlivými respondenty mimo třídu a diagnostika probíhala ve třídě během rána a řízené činnosti. Ve třídě byl šramot, někdy až hluk a diagnostikovaní respondenti nebyli plně soustředěni, což se mohlo projevit i na výsledcích diagnostiky.

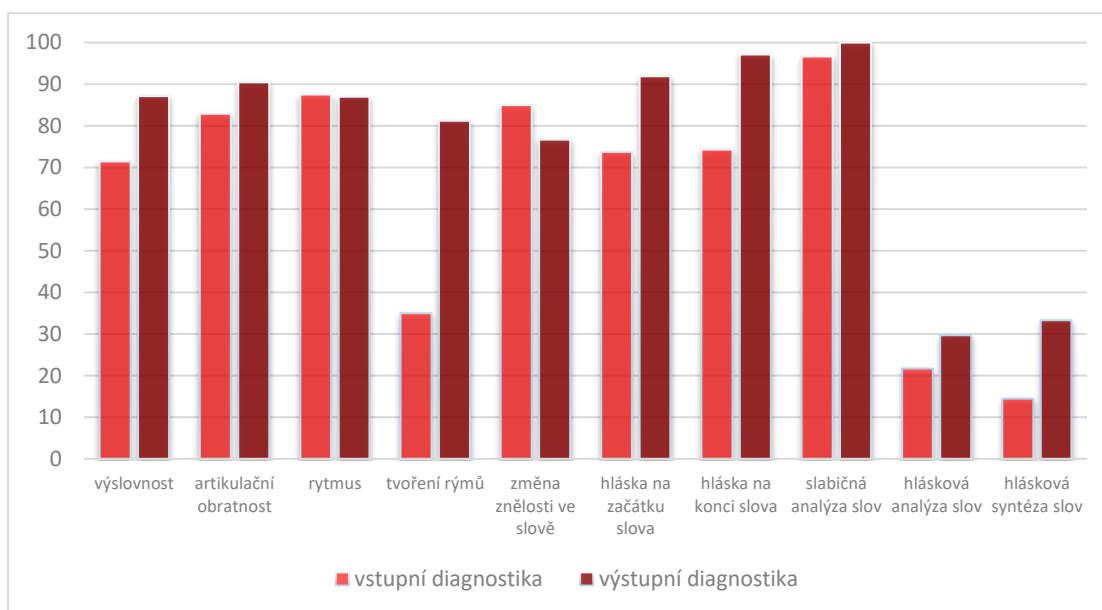
#### **12.3.1 Srovnání výsledků vstupní a výstupní diagnostiky pozorovaných respondentů**

Nejprve bylo pozorováno, zda se dětští respondenti po absolvování programu zlepšili a výsledky celé skupiny z výstupní diagnostiky byly porovnány výsledky diagnostiky vstupní, která probíhala na začátku dubna.

Přehled cvičení v jednotlivých jazykových rovinách a procentuální porovnání vstupní a výstupní diagnostiky

**Rovina foneticko-fonologická**

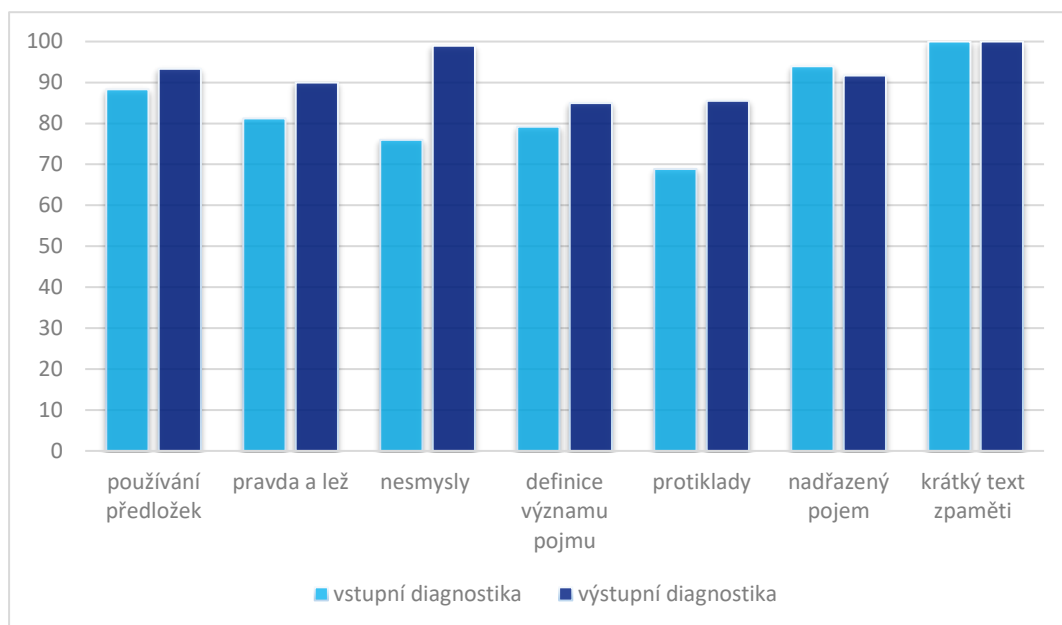
**Graf 5:** Porovnání procentuálních výsledků vstupní diagnostiky a výstupní diagnostiky všech diagnostikovaných respondentů – foneticko-fonologická rovina



V grafu je vidět, že došlo k výraznému zlepšení jak nejvíce procvičovaných částí – tvoření rýmu a hláskové analýzy a syntézy, ale i ve výslovnosti a určování hlásky na začátku a na konci slova. K mírnému zhoršení došlo u cvičení na fonemický sluch, kdy respondenti měli rozlišovat, zda dvě slova znějí, nebo neznějí stejně. Toto zhoršení lze přičíst spíše ztíženým podmínkám při diagnostikování, v ruchu třídy mohli respondenti špatně rozumět nebo špatně slyšet.

## Rovina lexikálně-sémantická

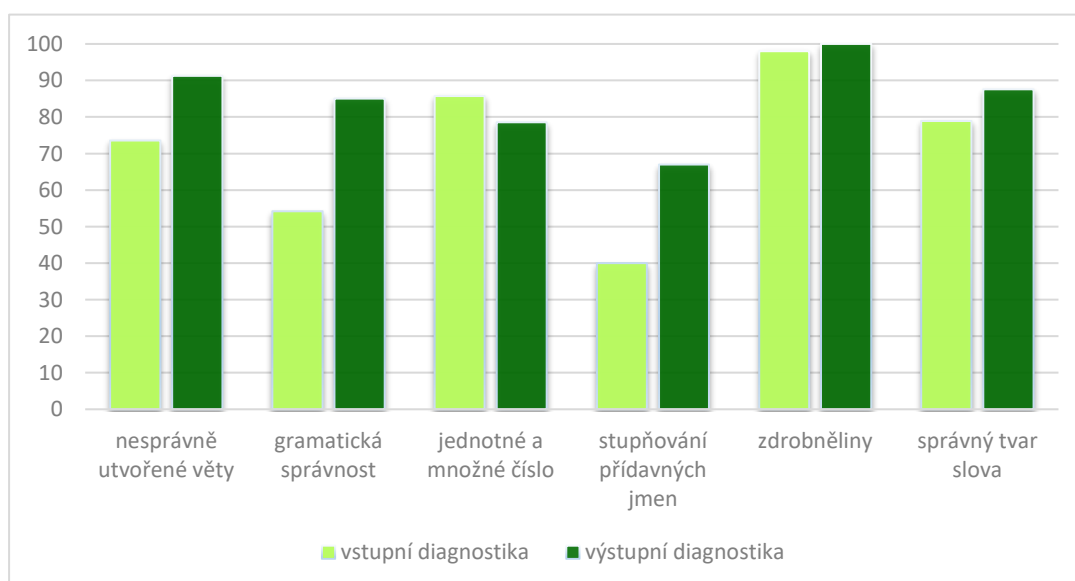
**Graf 6:** Porovnání procentuálních výsledků vstupní diagnostiky a výstupní diagnostiky všech diagnostikovaných respondentů – lexikálně-sémantická rovina



Z grafu lexikálně-sémantické roviny vyplývá, že také došlo ke zlepšení výsledků, zejména respondenti lépe pojmenovávali nesmysly na obrázku a lépe tvořili antonyma. Hůře si vedli při tvoření nadřazeného pojmu.

## Rovina morfologicko-syntaktická

**Graf 7:** Porovnání procentuálních výsledků vstupní diagnostiky a výstupní diagnostiky všech diagnostikovaných respondentů – morfologicko-syntaktická rovina



V grafickém znázornění morfologicko-syntaktické roviny je vidět výrazné zlepšení u stupňování přídavných jmen a schopnosti mluvit gramaticky správně (tvoření vět ze tří slov pomocí ohýbání slov a přidání předložky). Sledovaní respondenti se také zlepšili v poznání a opravení nesprávně utvořené věty a v obrázkovém čtení. Horší výsledky se objevují u tvoření jednotného a množného čísla, je potřeba říci, že v tomto cvičení v průběhu vstupní diagnostiky nebyl shledán problém, proto na vyvození jednotného a množného čísla nebylo během připraveného programu cíleně nějaké cvičení zaměřeno.

Součástí výstupní diagnostiky bylo také jedno cvičení na čtenářskou gramotnost, kdy děti podle čtyř připravených obrázků (rytíř na koni, auto, želva, klobouk) měly vyprávět příběh, v němž se objekty na obrázku objeví.

Výpovědi pozorovaných respondentů (jména byla z důvodu zachování anonymity změněna)

**František:** „Byl jednou jeden rytíř, který neměl koně, ale měl starý auto, trabanta. Tak si koupil koně, toho trabanta dal do šrotu a vzal si klobouk a šel se opalovat. Jednou tak byl u moře. Jednou na něj vykoukla želva, tak se spřátelili a ochočil si ji a každé den ji chodil krmit.“

**Mikuláš:** „Byl jednou jeden rytíř a jezdil dřív na koni, ale koupil si pak auto a pak jel do Afriky. A vzpomněl si, že doma zapomněl klobouk, tak si pro něj ještě dojel. Pak když tam přijel, tak uviděl želvičku. A to je konec.“

**Jiří:** „Byl jeden rytíř, chtěl si koupit auto, klobouk a želvu, ale neměl na to peníze, tak si šel domů a šel koupit klobouk, auto a želvičku.“

**Adam:** „Byl jednou rytíř, chtěl si koupit auto, tak si koupil auto, rozmlátil ho, a protože mu nefungovalo, tak si vzal želvu a klobouk si na sebe vzal a koupil si klobouk.“

**Martin:** „Byl jednou jeden rytíř, ten neměl koně, tak si koupil nový auto. Jenže s ním naboural, tak si vylovil želvu a jezdil na želvě s kloboukem.“

**Radek:** „Byl jednou jeden rytíř, chtěl mít vždycky auto, protože vždycky chtěl jezdit autem. A potom u války se mu v ní ztratila helma a nemohl ji najít, tak si chtěl strašně moc koupit klobouk, tak on omylem zašel do zoologický, tak si tam vzal na hlavu želvu a potom se ta želva hejbala a on si myslel, že je to čepice ňáká, ale ona to byla želva, tak

*ji zase vrátil a potom už konečně našel ten klobouk, tak šel do svého auta, ale nejelo, tak musel koupit benzín. Už neměl peníze, takže musel jít do práce a jak už vydělal ty peníze, tak si za to koupil Ferrari.“*

**Josef:** *„Jednou byl jeden rytíř, uviděl želvu, tak ji chtěl vzít na hrad, ale nechtěl nikam jít, tak si chtěl koupit auto a vzal si na sebe klobouk. Tak si vezmul to auto a jel za tou želvou a chytil ji.“*

**Tomáš:** *„Byl jeden kůň s rytířem, oni chtěli auto, tak si ho koupili. On do toho šel, koníka zavázal u kufru a ten rytíř řídil a jeli si koupit želvu. Tak si koupili želvu a pak potřebovali klobouk, tak si pro něj šli a dali si ho na hlavu. Rytíř koupil ten klobouk a pak jeli na výlet. To je konec.“*

**Klára:** *„Jel jednou rytíř a potkal princeznu a našel klobouk ztracený, tak jí dal jí na hlavičku. A kůň je vezl autem, aby se podívali okolo náměstí, co tam všechno je. Tak se pak, pak oni jeli domů, ale chtěli jet k moři. Zavolali želvu: „Želvičko pojď k nám, chtěli bysme si s tebou povídat a svezli bysme se s tebou, mohli by jsme se zmenšit, vždyť máme kouzelný medailón.“ A oni se svezli na želvičce a pak jeli domů a želvička jim řekla: „Na shledanou, mám vás moc ráda. Přijdete zase zítra?.“ „Jistě přijdeme.“ To je konec.“*

**Šárka:** *„Byl jednou jeden rytíř, který měl za kamaráda želvu a aby měl kamarád želva čepic, tak pro něj dal do balíčku čepici a vzal si koně, ale želva, jeho kamarád už jel v autě. Jel k němu na návštěvu a rytíř zase k němu, když se potkali na souši, tak rytíř mu podal klobouk a želva ho svez v autě a rytíř toho koně někam přivázal, protože do auta se ten kůň nevešel. Potom želva jeho kamarád odjel i s ním a dělali si svatbu a potom zase odjeli a ten klobouk si ten kamarád želva nechal, protože to byl jeho dar.“*

### 12.3.2 Porovnání výsledků pozorovaných respondentů s kontrolní skupinou

Na závěr byly výsledky výstupní diagnostiky pozorované skupiny porovnány s výsledky kontrolní skupiny, která se skládala z dětí stejné třídy, ale které nepodstoupily program na podporu jazykové oblasti. Kontrolní skupinu tvořilo šest děvčat a čtyři chlapci.

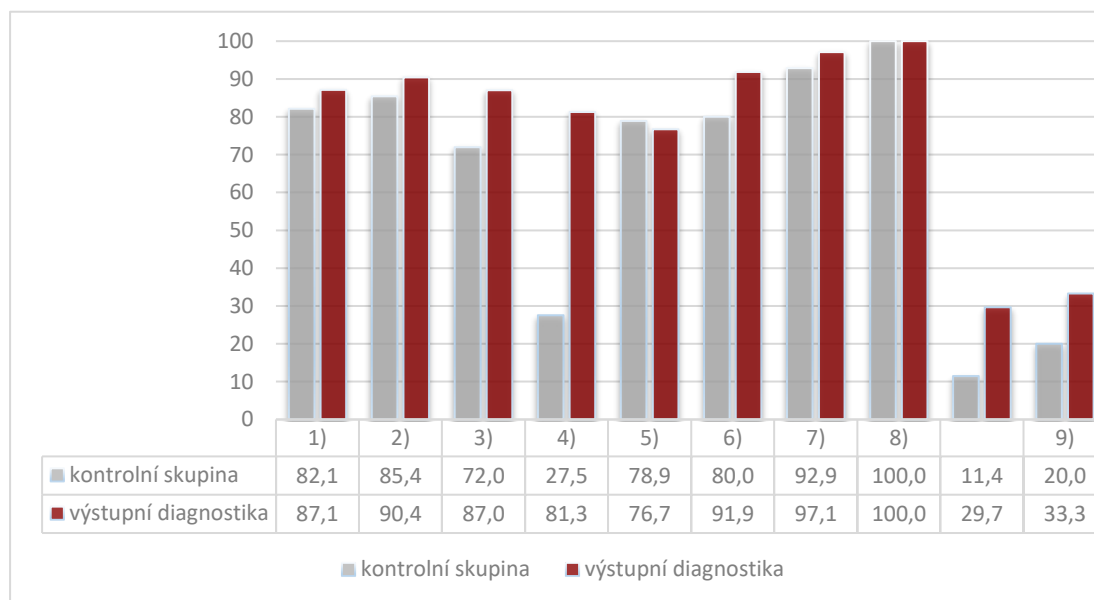
Přehled cvičení v jednotlivých jazykových rovinách a procentuální porovnání výstupní diagnostiky s kontrolní skupinou

#### Rovina foneticko-fonologická

**Tabulka 2:** *Legenda ke grafu foneticko-fonologické roviny*

Legenda – foneticko-fonologická rovina	
1)	výslovnost
2)	artikulační obratnost
3)	napodobování jednoduchého rytmu (vytleskání)
4)	tvoření rýmu
5)	změna znělosti ve slově
6)	určování hlásky na začátku slova
7)	určování hlásky na konci slova
8)	slabičná analýza slov hlásková analýza slov
9)	hlásková syntéza slov

**Graf 8:** *Porovnání procentuálních výsledků výstupní diagnostiky suspektní skupiny se skupinou kontrolní – foneticko-fonologická rovina*



Z grafu foneticko-fonologické roviny vyplývá, že i kontrolní skupině dělalo největší potíže tvoření rýmů a hlásková analýza a syntéza slov. Po absolvování programu na podporu jazykové oblasti však pozorovaní respondenti dosáhli výrazně lepších výsledků.

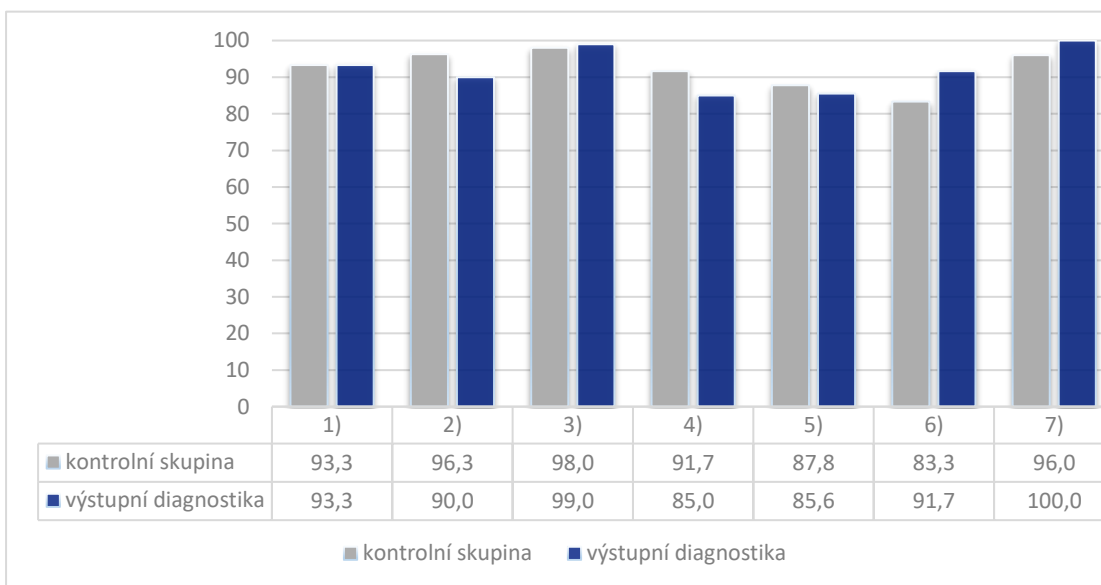
I v ostatních cvičeních byli sledovaní respondenti úspěšnější, pouze v poznání změny znělosti ve slově byla kontrolní skupina mírně lepší. Ve slabikování je jejich výsledek srovnatelný, paní učitelka i v rozhovoru uvedla, že rozdělování slov na slabiky je pro ni stěžejní, aby děti ho před nástupem do školy uměly, proto to s nimi procvičuje i každý den při komunitním kruhu.

### Rovina lexikálně-sémantická

**Tabulka 3:** *Legenda ke grafu lexikálně-sémantické roviny*

Legenda – lexikálně-sémantická rovina	
1)	slovní zásoba (používání předložek)
2)	správné posouzení pravdivosti či nepravdivosti tvrzení
3)	pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku
4)	definice významu pojmu
5)	tvoření protikladů
6)	tvoření nadřazeného pojmu
7)	vlastní projev (umí zpaměti krátký text)

**Graf 9:** *Porovnání procentuálních výsledků výstupní diagnostiky suspektní skupiny se skupinou kontrolní – lexikálně-sémantická rovina*



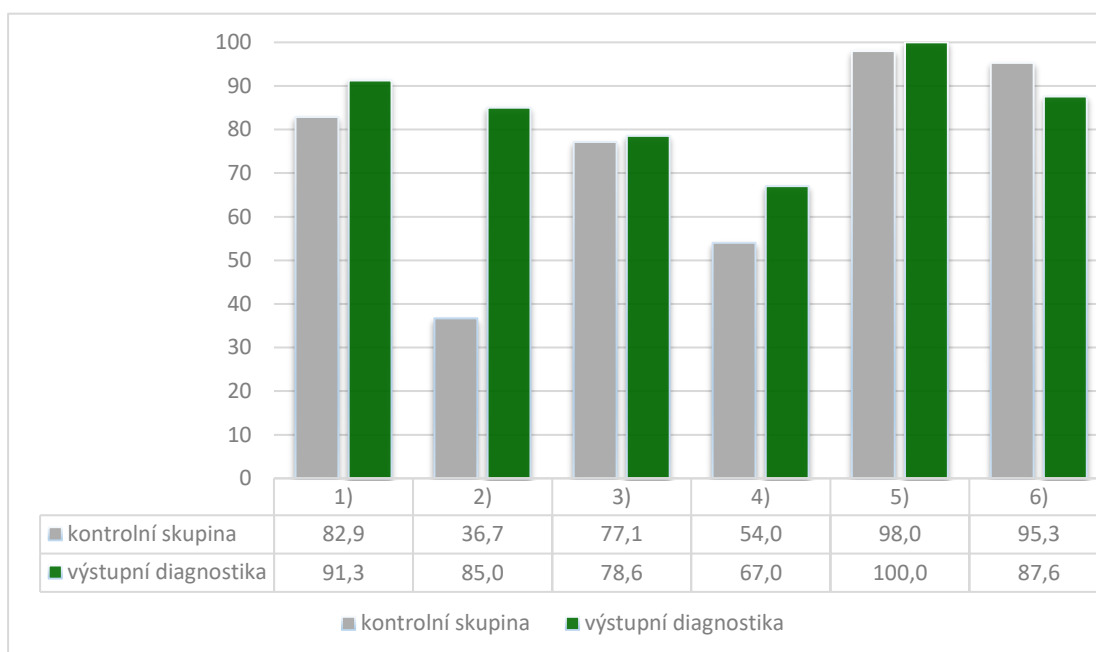
V lexikálně-sémantické rovině byla kontrolní skupina mírně úspěšnější v posuzování pravdivosti a nepravdivosti tvrzení, v definici pojmu a u tvoření protikladů. V ostatních cvičeních byli úspěšnější pozorovaní respondenti a v užívání předložek byly obě skupiny stejně úspěšné.

## Rovina morfologicko-syntaktická

Tabulka 4: Legenda ke grafu morfologicko-syntaktické roviny

Legenda – morfologicko-syntaktická rovina
1) nesprávně utvořené věty
2) schopnost mluvit gramaticky správně
3) správné vyjádření jednotného a množného čísla
4) stupňování přídavných jmen
5) tvoření zdrobnělin
6) správný tvar slova (obrázkové čtení)

Graf 10: Porovnání procentuálních výsledků výstupní diagnostiky suspektní skupiny se skupinou kontrolní – morfologicko-syntaktická rovina



V grafu morfologicko-syntaktické roviny je vidět, že pozorovaná skupina respondentů je celkově úspěšnější, výrazně pak ve schopnosti mluvit gramaticky správně a při stupňování přídavných jmen. Při obrázkovém čtení byla však úspěšnější kontrolní skupina.



### 13 ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem praktické části bylo zjistit, co dělá dětem před nástupem do základní školy z oblasti jazykového vývoje největší potíže a zda je možné cíleně zaměřenými cvičeními výsledky jazykového vývoje zlepšit.

Na základě prvotní diagnostiky bylo zjištěno, že před nástupem do povinné školní docházky mají děti největší potíže při hláskové analýze a syntéze slov, při tvoření rýmů a protikladů, při stupňování přídavných jmen (což je ale předmětem až učiva základní školy) a také se schopností mluvit gramaticky správně, tedy složit gramaticky správnou větu ze tří slov.

Po realizaci programu je možné říci, že připraveným a realizovaným programem, který byl cíleně sestaven tak, aby rozvíjel jazykové schopnosti dětí a čtenářskou pregramotnost, došlo ke zlepšení výsledků pozorovaných respondentů. Pozorovaná skupina se celkově zlepšila a došlo i k výrazně lepším výsledkům v prvotně problematických cvičeních, které vyplynuly ze vstupní diagnostiky. Také se lepším směrem posunulo vyjadřování a především souvislé vyjadřování sledovaných respondentů díky cvičením z oblasti čtenářské gramotnosti. Otázkou však zůstává, do jaké míry došlo ke zlepšení jednotlivých sledovaných respondentů.

Závěrem praktické části lze říci, že pokud se u dětí cíleně rozvíjí jazykové schopnosti, pak práce s dětmi vede i k jejich lepším výsledkům. Samozřejmě je potřeba brát v úvahu také vnitřní a vnější faktory, které výsledky mohou ovlivnit. Vnitřními faktory jsou myšleny genetické předpoklady dítěte a jeho individualita, do vnějších faktorů je pak řazen vliv rodinného i školního prostředí, motivace a správný přístup k dítěti a také správné pochopení zadání.

## 14 DISKUSE

Na počátku praktické části byly položeny čtyři výzkumné otázky. Na první otázku: *Jakými způsoby paní učitelka v mateřské škole podporuje jazykový vývoj dětí?*, byla odpověď nalezena u paní učitelky dané třídy v rámci strukturovaného rozhovoru. Stručně by se dalo říci, že paní učitelka podporuje děti ve schopnosti samostatně se vyjádřit, hovořit celými rozvitými větami na dané téma, podporuje jejich zájem o knihy a považuje za důležité, aby děti před nástupem povinné školní docházky zvládaly rozkládat slova na slabiky a analyzovat hlásku na začátku slova.

Odpověď na druhou otázku: *Jaká cvičení z oblasti řeči dělají dětským respondentům před nástupem do základní školy největší potíže?*, přinesly výsledky vstupní diagnostiky deseti vybraných respondentů. Výsledky stanovily, že v oblasti foneticko-fonologické roviny se jedná o potíže v hláskové analýze a syntéze slov, přičemž schopnost rozlišit jednotlivé hlásky slova představuje podle Klenkové a Kolbábkové (2010) nejvyšší stupeň rozlišovacích schopností. Na počátku dítě analyzuje počáteční hlásku a hlásku poslední, pak slabikuje a posléze by mělo být schopno i hláskování. Nízké výsledky se objevily také ve schopnosti tvořit rýmy. Bednářová a Šmardová (2015) uvádějí, že dítě je schopno samostatně tvořit jednoduché rýmy, pokud je u něj vytvořeno rytmické cítění. Sama paní učitelka však v rozhovoru uvedla, že s dětmi tvořit samostatně rýmy nikdy nezkoušela. V lexikálně-sémantické rovině nejhůře vyšlo cvičení na tvoření protikladů, kdy si někteří respondenti pomáhali předponou *ne* (př.: mokrý – nemokrý). A v rovině morfologicko-syntaktické byly zaznamenány potíže při stupňování přídavných jmen a ve schopnosti mluvit gramaticky správně, kde měli respondenti složit gramaticky a mluvnicky správně větu ze tří slov, někteří neupravili sloveso do správného tvaru a někdo do věty nevlozil předložku (př.: pes – štěkat – plot → vytvořil – Pes štěkat na plotě.).

Výstupní diagnostika, která byla u pozorovaných respondentů provedena v červnu po absolvování připraveného programu, odpovídá na třetí otázku: *Dojde po absolvování připraveného programu ke zlepšení výsledků sledovaných respondentů?*, a odpověď vyplývající z výsledků zní ano. Z porovnání výsledků diagnostiky před realizováním programu a po jeho realizaci jasně vyplývá, že se pozorovaní respondenti ve všech jazykových rovinách během dvou měsíců, kdy program probíhal, zlepšili téměř ve všech cvičeních, která diagnostický materiál obsahuje. K výraznému zlepšení pak došlo

v primárně procvičovaných oblastech, které ze vstupní diagnostiky byly shledány jako nejvíce problematické. Ovšem v každé jazykové rovině se našlo alespoň jedno cvičení, ve kterém byli prvotně respondenti úspěšnější. V rovině foneticko-fonologické se jedná o cvičení na fonematický sluch, kdy měly děti rozhodnout, zda dvě slova znějí stejně, či nikoli. Jako důvod zhoršení lze vidět ztížené podmínky při realizování diagnostiky, kdy děti v ruchu třídy nemusely zcela dobře rozumět nebo slyšet daná slova. V lexikálně-sémantické rovině se jedná o velice nepatrné zhoršení ve cvičení na tvoření nadřazeného pojmu, kdy bylo očekáváno, že u jedné řady slov děti řeknou, že se jedná o dopravní prostředky, ale hodně dětí zde chybovalo. A nakonec v rovině morfologicko-syntaktické je vidět zhoršení u vyvození jednotného a množného čísla. V tomto cvičení po prvotní diagnostice nebyl shledán problém, proto na něj nebylo v programu zařazeno žádné cvičení. Lze ale předpokládat, že pokud by se do programu zařadilo, pak budou výsledky v tomto cvičení přinejmenším srovnatelné.

Na poslední otázku: *Dosáhnou dětské respondenty, kteří absolvovali připravený program, lepších výsledků než kontrolní skupina, která se programu neúčastnila?*, je obtížné odpovědět, neboť v některých cvičeních byla úspěšnější kontrolní skupina. Ale pokud sečteme všechna cvičení v diagnostickém materiálu ve všech zkoumaných jazykových rovinách (mimo rovinu pragmatickou), vyjde nám, že z dvaceti tří cvičení dosáhla experimentální skupina v šestnácti cvičeních lepších výsledků, ve dvou cvičeních byly výsledky obou skupin srovnatelné a u pěti cvičení byla úspěšnější kontrolní skupina. Z těchto údajů lze říci, že připravený program na podporu jazykové oblasti byl úspěšný a experimentální skupina dosáhla lepších výsledků než skupina kontrolní. Nejvýrazněji lepších výsledků pozorovaní respondenti dosáhli při tvoření rýmů, hláskové analýzy a syntézy a při stupňování přídavných jmen. V lexikálně-sémantické rovině byly výsledky obou skupin nejsrovnatelnější. Kontrolní skupina dosáhla lepších výsledků při obrázkovém čtení, ve tvoření protikladů, posouzení pravdivosti a nepravdivosti daného tvrzení, u definice pojmu a při rozlišování znělosti ve slově. Jejich výsledky nijak výrazně nepřevýšily výsledky experimentální skupiny, ale je možné si klást otázky, proč byla v některých cvičeních kontrolní skupina úspěšnější. Může to být tím, že v kontrolní skupině bylo více děvčat než ve skupině experimentální. Nebo se v kontrolní skupině objevilo více dětí, které pocházejí z podnětnějšího prostředí, než některé děti

z experimentální skupiny. Také experimentální skupina mohla další diagnostice věnovat méně pozornosti a pro kontrolní skupinu byl diagnostický materiál nový, neokoukaný a více se na něj děti soustředily.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce mi přinesla podrobnější vhled do oblasti vývoje dětské řeči. Uvědomila jsem si, co vše s rozvojem řeči souvisí a že je potřebné se na vývoj dítěte dívat komplexně. To, že nyní si lépe uvědomuji, jak a čím jazykové dovednosti a čtenářskou pregramotnost u dětí rozvíjet a jaká cvičení a aktivity použít, je asi tím největším dárkem, který mi má bakalářská práce mohla dát. Do své praxe jsem získala další cenné zkušenosti při práci s dětmi. Vyzkoušela jsem si pracovat s diagnostickým materiálem a měla jsem možnost být pozorovatelem dětského rozvoje a již po dvou měsících obdivovat malé předškoláky, jak se ve svých řečových dovednostech dokázali posunout. Také jsem si uvědomila, jak je období do šesti let, mnoha autory zdůrazňované, skutečně důležité. Dětem se v těchto pouhých šesti letech pokládá tolik základů a je možné jim předat a pomoci si osvojit tolik schopností a dovedností, které je budou ovlivňovat po celý jejich život, ať už se vydají jakoukoli cestou. Proto je nesmírně důležité, aby si rodiče i pedagogové uvědomovali, jaký obrovský vliv mají na dítě, a těchto šest let mu věnovali veškerou svou pozornost, dbali jeho potřeb a nepředali mu jen výborné jazykové dovednosti a lásku ke čtení, ale také správné vzory chování a životní hodnoty, jakými je láska, přátelství, vzdělání, pokora, pravdomluvnost, zodpovědnost nebo smysl pro spravedlnost a pomoc druhým. Myslím si, že diagnostický materiál by mohl posloužit i jiným paním učitelkám mateřských škol, které by si chtěly udělat přehled o jazykových dovednostech jednotlivých dětí ve své třídě. Také by jim mohl posloužit soubor cvičení a aktivit, které jazykovou oblast a čtenářskou pregramotnost u dítěte rozvíjejí a upevňují.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Bacus, A. (2004). *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Portál.
- Balašová, J. (2003). *Kapitoly z logopedie*. Vysoká škola J. A. Komenského s.r.o.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Edika.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2010). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Computer Press.
- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada.
- Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Grada.
- Dolanská, L., & Drobný, L. (2017). Malované čtení: O zvědavé mouše. *Sluníčko*, 50(5), 8 – 9.
- Dolejší, P. (2004). *Jak se naučit správně vyslovovat*. Pavel Dolejší.
- Dudek, A. (2017). Nesmyslov. *Sluníčko*, 50(9), 13.
- Dvořák, J. (1998). *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. Logopedické centrum.
- Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Grada.
- Gebhartová, V. (2011). *Jak a co číst dětem v MŠ*. Portál.
- Hauser, P. (1980). *Nauka o slovní zásobě*. SPN.
- Havlíková, H. (2019). *Chci číst jako táta s mámou: jak se stát čtenářem*. Grada.
- Heyneová, I. (2001). *Velká kniha příběhů na dobrou noc*. Euromedia Group.
- Hrubín, F. (2006). *Špalíček veršů a pohádek*. Albatros.
- Hrušková, M., & Balcarová, V. (2016). Malované čtení: Tajemný mužiček. *Sluníčko*, 49(10), 6 – 7.
- Jedlička, I., (2003). Vývoj řeči. In E. Škodová & I. Jedlička. *Klinická logopedie* (s. 89 – 90). Portál.
- Kábele, F., & Pávková, B. (1988). *Obrázková škola řeči*. SPN.

- Klenková, J., & Kolbábková, H. (2010). *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. MC nakladatelství.
- Koťátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Grada.
- Koťátková, S. (2018). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Grada.
- Krejčířová, D., & Langmeier, J. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada.
- Kropáčková, J. (2008). *Budeme mít prvňáčka: rady pro rodiče dětí od 5 let*. Portál.
- Kupcová, Z., (2015). Literární příběh v životě předškolního dítěte. In A. Váchová, Kupcová, Z., & M. Kukačková. *Rozvíjíme jazyk a řeč dětí* (s. 101 – 111). Raabe.
- Kutálková, D. (2010). *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Grada.
- Kutálková, D. (2010). *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Grada.
- Kycltová Bezděková, J. (2014). *Učíme naše dítě mluvit*. Arista Books.
- Lechta, V. (2002). *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Portál.
- Lepilová, K. (2014). *Cesty ke čtenářství: vyprávěj si s námi*. Edika.
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Grada.
- Martin, V. (2015). Podpora a rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku. In V. Mertin, & I. Gillernová. *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (s. 163 – 171). Portál.
- Mertin, V., & Krejčová, L. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Wolters Kluwer.
- Nesmyslov. [online]. [cit. 21. 5. 2022]. Dostupné z: <https://www.maminka.cz/clanek/trenujite-postreh-a-rozviijete-slovni-zasobu-deti-s-nesmyslovem-z-casopisu-slunicko>
- Oprailová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- Piaget, J., & Inhelderová, B. (1997). *Psychologie dítěte*. Portál.
- Průcha, J., & Koťátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Georgetown.

- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2018. [cit. 15. 8. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>
- Říčan, P. (2004). *Cesta životem*. Portál.
- Salomonová, A., (2003). Dyslalie. In E. Škodová & I. Jedlička. *Klinická logopedie* (s. 328 – 355). Portál.
- Smolík, F., & Seidlová Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Grada.
- Sovák, M. (1989). *Logopedie předškolního věku*. SPN.
- Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Portál.
- Šulová, L. (2004). *Raný psychický vývoj dítěte*. Karolinum.
- Šulová, L. (2015). Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie. In V. Mertin, & I. Gillernová. *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (s. 13 – 22). Portál.
- Špaňhelová, I. (2004). *Dítě v předškolním období*. Mladá fronta.
- Švejdomá, H. (2010). Příběh a jeho role v předškolním vzdělávání. In Svobodová, E. et al. *Vzdělávání v mateřské škole* (s. 130 – 141). Portál.
- Toman, J. (1992). *Vybrané kapitoly z dětské literatury*. Jihočeská univerzita.
- Tomanová, D. (2006). *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Univerzita Palackého.
- Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Portál.
- Trávníček, J. (2019). *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje*. Host.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Portál.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Karolinum.
- Vyštejn, J. (1995). *Dítě a jeho řeč*. Baroko & Fox.
- Vyštejn, J. (1991). *Vady výslovnosti: diagnostika, ošetření a prevence patlavosti*. SPN.
- Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Univerzita Karlova.



Zajitzová, E. (2011). *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Hnutí R.

Zápotočná, O. (2010). Rozvoj počiatocnej literárnej gramotnosti. In Z. Kolláriková & B. Pupala. *Předškolní a primární pedagogika* (s. 271 – 305). Portál.

Zelinková, O., & Čedík, M. (2013). *Mám dyslexii*. Portál.

Zelinková, O. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Portál.

## **SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ**

Obrázek 1. *Základní model paměti*

Obrázek 2. *Složky zrakového vnímání*

Obrázek 3. *Složky sluchového vnímání*

Obrázek 4. *Jazykové roviny*

Obrázek 5. *Předmět diagnostické činnosti*

Obrázek 6. *Oblasti řeči sledované v jednotlivých jazykových rovinách*

Graf 1. *Růst slovní zásoby u dětí do šesti let*

Graf 2. *Výsledky vstupní diagnostiky všech diagnostikovaných dětí – foneticko-fonologická rovina*

Graf 3. *Výsledky vstupní diagnostiky všech diagnostikovaných dětí – lexikálně-sémantická rovina*

Graf 4. *Výsledky vstupní diagnostiky všech diagnostikovaných dětí – morfologicko-syntaktická rovina*

Graf 5. *Porovnání procentuálních výsledků vstupní diagnostiky a výstupní diagnostiky všech diagnostikovaných dětí – foneticko-fonologická rovina*

Graf 6. *Porovnání procentuálních výsledků vstupní diagnostiky a výstupní diagnostiky všech diagnostikovaných dětí – lexikálně-sémantická rovina*

Graf 7. *Porovnání procentuálních výsledků vstupní diagnostiky a výstupní diagnostiky všech diagnostikovaných dětí – morfologicko-syntaktická rovina*

Graf 8. *Porovnání procentuálních výsledků výstupní diagnostiky všech diagnostikovaných dětí s kontrolní skupinou – foneticko-fonologická rovina*

Graf 9. *Porovnání procentuálních výsledků výstupní diagnostiky všech diagnostikovaných dětí s kontrolní skupinou – lexikálně-sémantická rovina*

Graf 10. *Porovnání procentuálních výsledků výstupní diagnostiky všech diagnostikovaných dětí s kontrolní skupinou – morfologicko-syntaktická rovina*

Tabulka 1. *Vývoj artikulace jednotlivých hlásek vzhledem k věku dítěte*

Tabulka 2. *Legenda ke grafu foneticko-fonologické roviny*

Tabulka 3. *Legenda ke grafu lexikálně-sémantické roviny*

Tabulka 4. *Legenda ke grafu morfoložicko-syntaktické roviny*

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1 Rozhovor s paní učitelkou

Příloha č. 2 Vstupní diagnostika jazykového vývoje

Příloha č. 3 Použitý obrázkový materiál ke vstupní diagnostice

Příloha č. 4 Výstupní diagnostika jazykového vývoje

Příloha č. 5 Použitý obrázkový materiál k výstupní/kontrolní diagnostice

Příloha č. 6 Cvičení z programu na podporu oblasti řeči a čtenářské pregramotnosti

Příloha č. 7 Ukázka tří realizovaných hodin v MŠ z připraveného programu

## **PŘÍLOHY**

### **Příloha č. 1 Rozhovor s paní učitelkou**

#### **Rozhovor s paní učitelkou na téma jazykový vývoj dítěte a čtenářská pregramotnost**

##### **1) Jak procvičujete a rozšiřujete jazykový vývoj dětí?**

„Rozšiřujeme slovní zásobu pomocí popisu obrazu, při kterém by neměly děti používat věty holé, ale rozvité. Čtveřice obrázků, metodická pomůcka na časové vztahy a vytváření příběhu. Nedávám dětem více jak čtyři obrázky, pak s tím mívají problémy, už například nevědí, kam ten jeden mají zařadit. V komunitním kruhu si vyprávíme o zážitcích z víkendu, ten kdo drží srdíčko, hovoří, aby si děti neskákaly do řeči. Pak děláme počáteční písmena ve slovech a to ve dvou formách, vymysli slovo na \_\_ a jaké písmeno slyšíš na začátku slova \_\_\_\_\_. Vytleskáváme slova na slabiky při každé řízené činnosti, jakmile narazím na nějaké složitější slovo, tak si je společně vytleskáme. To jsem chtěla, aby děti byly připravené na slabikování ve škole. Při hudebních činnostech vytleskáváme rytmus. Máme tady cédéčka s logopedickými pohádkami, tak ty ráda používám. Také děláme poznávání písmen, děti píší své jméno hůlkovým písmem. Občas nějaké slova zřymuji, ale po samotných dětem jsem to nechtěla.“

##### **2) Jak často (kdy) tato cvičení s dětmi děláte?**

„Ráno každý den zařazuji vymyšlení slov na daná písmena, rozdělování slov na slabiky, vytleskávání a rytmizace, protože to považuji za nejdůležitější pro 1. třídu. Jinak jazyková výchova probíhá standardně každý týden i jazyková výchova ve spojitosti s procvičení mluvidel a logopedická cvičení. A v průběhu roku vždy každé čtvrtletí si беру jednotlivé děti ke stolečku a zmapuji si, jak na tom kdo je. Teď to vzhledem k pandemické situaci bylo v tomto pololetí dvakrát.“

##### **3) Co většině dětí dělá největší potíže?**

„Určitě je to hláska na konci slova, ta dělala největší problémy.“

##### **4) Jaké knížky nejčastěji zařazujete při práci s dětmi?**

„Na četbu jsou to nejčastěji pohádky. A pak jsou to hlavně encyklopedie, které si někdy děti nosí i z domova. Pak tedy pohádkové, ale už ne klasické pohádky, když jim čtu, tak

se k danému tématu snažím najít příběh, který jim vyprávím. Většinou si příběhy vybírám z časopisů. A důležité jsou pro nás samozřejmě ilustrace.“

**5) Jak často pracujete s knihou?**

„S knihou pracujeme jednou, maximálně dvakrát do týdne podle tématu. Většinou děti uvedu do tématu, pak si k tomu děti přinesou knížky, které si pak procházíme.“

**6) Jaké pohádky nejčastěji využíváte?**

„Většinou čtené příběhy z dětských časopisů, CD. Zjistila jsem, že klasické pohádky, jako je Neználek nebo Ferda Mravenec, děti vůbec neoslovují. V nižších ročnících jsme dělali témata motivovaná pohádkou Perníková chaloupka, Zlatovláska, Sněhurka a sedm trpaslíků, ale teď spíše ty příběhy. V rámci tématu čerti jsme měli čertovské čtení, kdy děti přinesly knížky i z domova a každý den jsme si četli pohádku, kde vystupuje čert. A i když někdo přinese pohádkovou knížku během roku, tak jsme vždy z ní nějakou pohádku přečetli.“

**7) Jaká cvičení na podporu čtenářské pregramotnosti s dětmi děláte?**

„Většinou si děti příběh poslechnou a pak se jej snaží převyprávět, anebo děláme vyprávění podle obrázků. Měla jsem obrázky k pohádkám a děti podle nich vyprávěly. Zde jsem trochu narazila, objevovaly se hlavně věty holé a strohé, trvalo dlouho, než se děti rozmluvily.“

**8) Jaké cvičení z čtenářské pregramotnosti jdou dětem nejlépe?**

„Nejlépe cvičení mluvidel, je zde hodně dětí se špatnou výslovností, takže na tom hodně bazíruji. Na to, že jsou to předškoláci, tak někteří mají opravdu špatnou výslovnost, pak tedy ty hlásky.“

**9) Jaké cvičení z čtenářské pregramotnosti dětem dělají potíže?**

„Největší potíže jim dělá souvislé vyprávění, a když půjdu do podrobností, tak je to klesnutí hlasem za větou. Vyprávějí v celé větě a nechápou, když se jim řekne, klesti hlasem.“

**10) Na co nejvíce kladete důraz, aby děti před nástupem do ZŠ z oblasti jazykového vývoje a čtenářské pregramotnosti uměly?**

„Největší důraz kladu na výslovnost, je to asi tím, že s dětmi logopedii i dělám, když špatně vyslovují, budou špatně slyšet a budou špatně psát. Pak tedy první hlásku, poslední hlásku, tady byl ze začátku obrovský problém, zůstávala mi spousta dětí, které hlásku na začátku nebo na konci slova neslyšely. Potom vytleskávání na slabiky, souvislé vyjadřování a používání vět rozvitých, pak časové a prostorové vztahy, roční období, měsíce, dny v týdnu, části dne, dětem dělalo dětem potíže hlavně dopoledne a odpoledne. Tvary, velikosti, barvy, vpravo/vlevo, předložky, vázání kliček, osobní údaje (jméno, příjmení, bydliště), trvalo dlouho, než děti přestaly používat zdobnělinu svého jména.“

## Příloha č. 2 Vstupní diagnostika jazykového vývoje

### Diagnostika jazykového vývoje předškolního dítěte vstupní diagnostika

#### ŘEČ

#### 1) foneticko-fonologická rovina

##### ❖ **Výslovnost**

- Dítě opakuje slyšené věty – všímáme si, které hlásky nevyslovuje správně, které zaměňuje za jiné, nebo jestli hlásku vynechává.

- ~ **Tatínek přišel domů na oběd.**
- ~ **Zahradník šel do zahrady s rýčem.**
- ~ **Slyšíš to šustění a ten šramot?**
- ~ **Na jaře budeme sázet s maminkou květiny.**
- ~ **Babička pekla švestkové koláče pro svá vnoučata.**
- ~ **Pastelky potřebují ořezat.**
- ~ **Ve čtvrtek budeme mít chleba s máslem a řeřichou.**

Legenda:	
bez chyby	1 bod
drobná chyba	0,5 bodu
špatně	0 bodů

**body: /7**

**posouzení cvičení:**

--

##### ❖ **Artikulační obratnost**

- Dítě opakuje slyšená slova nebo slovní spojení, ve kterých je tupá i ostrá sykavka, měkká a tvrdá slabika, shluk souhlásek.

sušená švestka  
žáci cvičí ve cvičkách  
děťátko  
kotrmelec  
hodiny  
ťuky ťuk

prsten  
proudy vody  
pravděpodobně  
čtvrtek  
vřískot  
jedou do sauny

Legenda:	
bez chyby	1 bod
drobná chyba	0,5 bodu
špatně	0 bodů

**body: /12**

<b>zvládá samostatně</b>	<b>dělá mu problém - posouzení</b>



❖ **Napodobování jednoduchého rytmu**

- Děti zopakují vytleskaný rytmus.

TATE TÁ TÁ  
TÁ TÁ TATE TÁ  
TÁ TÁ TATE TATE  
TÁ TATE TÁ TATE

body: /4

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	4-3 body
částečně zvládá	2-1 body
nezvládá	0 bodů

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

❖ **Rýmování**

- Dítě vymyslí rým k danému slovu.

- zácvik:

- zajíc – krajíc
- bota – nota
- vosa – rosa
- bere – pere
- postel – kostel

- nos – boří –
- vata – mrak –
- dole – pes –

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	6-4 body
částečně zvládá	3-2 body
nezvládá	1-0 bodů

body: /6

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

❖ **Změna znělosti ve slově**

- zácvik:

- vosy – vozy
- zívá – zívá
- plán - pláň

- Dítě určí, zda slova znějí stejně, nebo ne - *sluchová diference* –

**rozlišování slov**

- tělo – dělo
- bije – pije
- bluma – bluma
- váha – váhá
- sít – síť
- ples – ples
- čistí – čistý
- mladý - mládí

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	18-10 body
částečně zvládá	9-5 body
nezvládá	4-0 bodů

- sluchová diferenciacie – **rozlišování bezvýznamných slabik**

<b>tam – dam</b>	<b>don – don</b>	<b>dyn – din</b>
<b>blo – blo</b>	<b>fal – val</b>	<b>zni – zny</b>
<b>tam – tam</b>	<b>hal – chal</b>	
<b>čil – žil</b>	<b>bro – bro</b>	

**body: /18**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

❖ **Určování hlásky na začátku slova**

- Sledujeme, zda dítě dokáže určit všechny hlásky, nebo mu nějaké dělají problém.

- zácvik:

→ *popel* → P  
→ *indián* → I

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	8-5 body
částečně zvládá	4-2 body
nezvládá	1-0 bodů

- *Na jaké písmeno slovo začíná:*

<b>strom</b>	<b>aktovka</b>	<b>kočárek</b>
<b>cibule</b>	<b>okurka</b>	<b>erb</b>
<b>police</b>	<b>brambora</b>	

**body: /8**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

❖ **Určování hlásky na konci slova**

- Dítě určuje hlásku na konci slova nejprve u jednoslabičných slov, která nekončí samohláskou.

- zácvik:

→ *koš* → Š  
→ *lak* → K

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	7-4 body
částečně zvládá	3-2 body
nezvládá	1-0 bodů

<b>les</b>	<b>čin</b>	<b>kaz</b>
<b>noc</b>	<b>dům</b>	
<b>myš</b>	<b>mrak</b>	

**body: /7**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

❖ **Analýza slov**

- Analýza slova podle slabik (př.: ko – čá – rek = kočárek) + určování počtu slabik.
- Analýza slova podle hlásek (př.: k – o – č – á – r – e – k = kočárek).

~ zácvik:

→ *máma – má – ma → 2 slabiky*

*m – á – m – a*

→ *kometa – ko – me – ta → 3 slabiky*

*k – o – m – e – t – a*

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	6-4 body
částečně zvládá	3-2 body
nezvládá	1-0 bodů

**pes**

*p-e-s*

**deka**

*d-e-k-a*

**kolo**

*k-o-l-o*

**police**

*p-o-l-i-c-e*

**hora**

*h-o-r-a*

**lopata**

*l-o-p-a-t-a*

**body: /6**

**body: /6**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

❖ **Syntéza slov** – paní učitelka vyhláskuje slovo a dítě provede syntézu.

~ zácvik:

→ k – o – z – a = koza

→ m – o – t – ý – l = motýl

**kos**

**mák**

**drak**

**rosa**

**zajíc**

**postel**

**čepice**

**lavice**

**rukavice**

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	9-6 bodů
částečně zvládá	5-2 body
nezvládá	1-0 body

**body: /9**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

## 2) lexikálně-sémantická rovina

### ❖ *Slovní zásoba – používání předložek*

- Manipulace s předměty – paní učitelka pohybuje s postavičkou a dítě říká, kde právě postavička je *před, pod, vlevo, vpravo, nad, za, mezi...*

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	6-4 body
částečně zvládá	3-2 body
nezvládá	1-0 bodů

**body: /6**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

### ❖ *Správně posoudí pravdivost či nepravdivost tvrzení*

- ~ Na podzim padá listí ze stromu.
- ~ Dřevo hoří.
- ~ Kapr umí létat.
- ~ Mládě od slepice se jmenuje kuře.
- ~ V létě padá sníh.
- ~ Na Velikonoce se barví vajíčka.
- ~ Žirafa má dlouhý krk.
- ~ Mládě od krávy se jmenuje jehně.

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	8-5 body
částečně zvládá	4-2 body
nezvládá	1-0 bodů

**body: /8**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

### ❖ *Pozná a pojmenuje nesmysly na obrázky*

- ~ Obrázek města Nesmyslov a dítě má najít 5 nesmyslů.

Legenda:	
pojmenuje celou větou	1 bod
pojmenuje jednotlivými slovy	0,5 bodu
nepojmenuje	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	5-3,5 body
částečně zvládá	3-1,5 body
nezvládá	1-0 bodů

**body: /5**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

❖ **Schopnost souvislého vyjadřování**

- Popiš, co se děje na obrázku.

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	vyjadřuje se celými větami
částečně zvládá	vyjmenovává, co vidí
nezvládá	nevyjadří se

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

❖ **Definice významu pojmu**

- Dítě má za úkol vysvětlit některé pojmy, vystihnout charakteristickou vlastnost nebo funkci. Dostane kartičku s obrázkem a popíše jej tak, aby učitelka uhádla, co to je, bez toho aby řekl jeho název.
- zácvik:
  - Je to pták, který běhá po dvoře a snáší vajíčka. = slepice
  - Má rohy, kopyto, ocas, kamarádí s Mikulášem a nosí zlé lidi do pekla. = čert
  - Je vyrobený z papíru, má dlouhý ocas s mašlemi, a když na podzim fouká vítr, vzlétne do oblak. = papírový drak

obrázky – míč –

klíč –

kočárek –

bota –

čepice –

auto –

Legenda:	
popíše pojem a vystihne jej	1 bod
popíše pojem nedostatečně	0,5 bodu
nepopíše	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	6-4 bodů
částečně zvládá	3,5-2 body
nezvládá	1,5-0 body

**body: /6**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

❖ **Tvoření protikladů** (bez vizuální podpory)

- Řekneme slovo a dítě má k němu říct protiklad.

- zácvik:

- levný – drahý
- nemocný – zdravý
- otevřený – zavřený

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	9-6 bodů
částečně zvládá	5-2 body
nezvládá	1-0 body

velký                      rychlý                      těžký  
 mokrý                      světlo                      starý  
 tlustý                      blízko                      dlouhý

**body: /9**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

❖ **Tvoření nadřazeného pojmu** (bez vizuální podpory)

- Pojmenování skupiny obrázků jedním slovem.

- zácvik:

- jablko, hruška, švestka, třešně = ovoce
- stůl, židle, postel, skříň = nábytek

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	5-4 body
částečně zvládá	3-2 body
nezvládá	1-0 body

**zelená, červená, modrá, žlutá** = barvy  
**pes, kočka, králík, kůň, kráva** = zvířata  
**okurka, mrkev, paprika, zelí, květák** = zelenina  
**čepice, tričko, šála, bunda, kraťasy** = oblečení  
**růže, pampeliška, sedmikráska, tulipán** = květiny

**body: /5**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

❖ **Vlastní projev – umí z paměti kratší text**

- Přednes básně, písně.

**body: /5**

- na posouzení hodnotitele

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

### 3) morfologicko-syntaktická rovina

#### ❖ Nesprávně utvořené věty

- Posuď, zda je věta řečena správně, pokud ne, oprav.

- ~ Pes běhala na zahradě.
- ~ Maminka prostřela stůl.
- ~ Kuřata pobíhalo po dvoře.
- ~ Petr zalévalo maminciny květiny.
- ~ Babička trhala maliny.
- ~ Tatínek opravovala auto.
- ~ Princezna si česala zlaté vlasy.

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	7-4 body
částečně zvládá	3-2 body
nezvládá	1-0 bodů

**body: /7**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

#### ❖ Schopnost mluvit gramaticky správně

- Sledujeme, zda dítě používá předložky, správně skloňuje podstatná jména, jestli dodržuje správný slovosled.

~ zácvik:

- medvěd – žít – les = Medvěd žije v lese.
- Ema – zalévat – květiny = Ema zalévá květiny.
- tatínek – jíst – oběd = Tatínek jí oběd.

- ~ maminka – vařit – kuchyň
- ~ dědeček – spát – křeslo
- ~ Jirka – ležet – postel
- ~ pes – štěkat – plot
- ~ rytíř – bojovat – drak
- ~ František – bydlet – Praha

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	6-4 body
částečně zvládá	3-2 body
nezvládá	1-0 bodů

**body: /6**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

- **Správné vytváření jednotného a množného čísla.**
  - ~ list s obrázkou – děti určí jednotné a množné číslo
  - ~ zácvik: *plot – ploty*  
*křeslo – křesla*

<b>drak</b>	<b>veverka</b>
<b>kladivo</b>	<b>míč</b>
<b>kluk</b>	<b>bunda</b>
<b>chleba</b>	<b>sluchátka</b>
<b>loď</b>	<b>hodiny</b>
<b>husa</b>	<b>trpaslík</b>
<b>balón</b>	<b>květina/slunečnice</b>

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	14-9 bodů
částečně zvládá	8-4 body
nezvládá	3-0 body

**body: /14**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

- **Stupňování přídavných jmen.**
  - ~ zácvik: *malý – menší – nejmenší*  
*hezký – hezčí – nejhezčí*  
*drahý – dražší – nejdražší*

**velký**  
**vysoký**  
**starý**  
**levný**  
**nízký**

Legenda:	
správně	1 bod
jeden stupeň dobře	0,5 bodu
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	5-3,5 body
částečně zvládá	3-1,5 body
nezvládá	1-0 bodů

**body: /5**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

- **Tvoření zdvojnásobení.**
  - ~ zácvik: *auto → autíčko*  
*slunce → sluníčko*  
*kůň → koník*

<b>pes</b>	<b>kočár</b>
<b>talíř</b>	<b>kočka</b>
<b>holka</b>	<b>hrnek</b>
<b>čert</b>	<b>tráva</b>
<b>králík</b>	<b>táta</b>

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	10-7 bodů
částečně zvládá	6-3 body
nezvládá	2-0 body

**body: /10**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky



- ❖ **Správný tvar slova – do příběhu doplní slovo ve správném tvaru**
  - Tvoření gramaticky správného tvaru podstatných jmen (příběh s jednoduchým dějem proložený obrázky).

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	19-13 bodů
částečně zvládá	12-6 body
nezvládá	5-0 body

**body: /19**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

#### 4) **pragmatická rovina**

- ❖ **Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště (ulice, číslo, město)**

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	6-4 body
částečně zvládá	3-2 body
nezvládá	1-0 bodů

**body: /6**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

- ❖ **Přirozeně navazuje verbální kontakt**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

- ❖ **Užívá oční kontakt**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

- ❖ **Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídat na otázky, ptát se**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

- ❖ *Smysluplně vyjádří nápad, myšlenku, mínění, popíše situaci, událost, vyjádří svoje pocity, prožitky...*

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

➤ Poznámky:



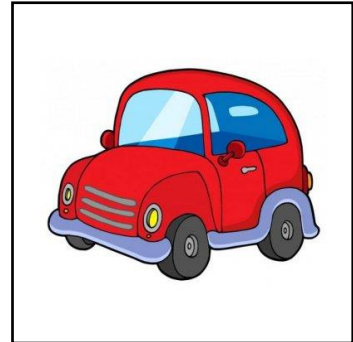
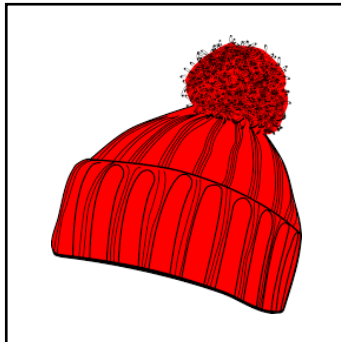
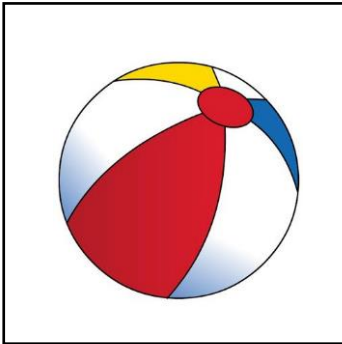


Popis obrázku



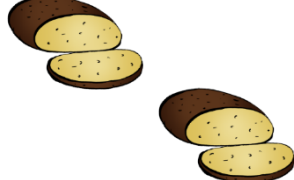






Zdroj: Klenková a Kolbábková (2010, s. 113)

Definice významu pojmu – hádanky




Správné vyjádření jednotného a množného čísla



			
			
			
			
			
			
			




Správný tvar slova – do příběhu doplní slovo ve správném tvaru

## MALOVANÉ ČTENÍ

„JEDNA“ UCOUVLA  . NIKDY PŘEDTÍM TOTIŽ  NEVIDĚLA.

„TO JE ALE DIVNÉ ZVÍŘE, MUSÍM HO HLEDAT PROZKOUMAT.“ ŘEKLA SI PRO SEBE NEDOČKAVĚ.  PRÁVĚ DO AVTA NAKLÁDAL .

„KDYŽ MŮŽOU ONA, PROČ NE JÁ?“ ŘEKLA SI EDA A VLETĚLA  NESTÁČILA ANI ZARBUČET A  AVTA SE NÁHLE ZAVŘELA. „SKVĚLÉ, JEDEME NA VÝLET.“ VOLALO JEDNO  PŘES DRUHÉ. POMALU, ALE JISTĚ SE VZDALOVALI OD  I  . EDA SE TROŠKU BÁLA, ALE TAKÉ SE ZAČALA TĚŠIT NA NOVÉ DOBRODRŮŽSTVÍ.











KAM JEDOU?









KAM AŽ AVTO NAŠÍ KAMARÁDKU EDU ODVEZET? CO VŠECHNO NA SVÉ CESTĚ ZAŽÍJE? A VRÁTÍ SE JEŠTĚ NA SVOU RODNOU FARMU? TO SE DOZVÍŠ V ČERVENÉM SLUNÍČKU...

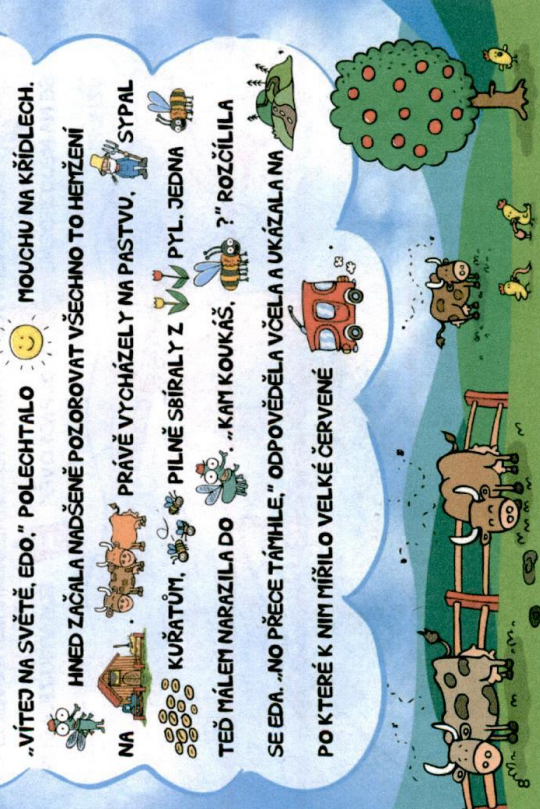


Text Lenka Dolanská, ilustrace Libor Drobny

## O ZVĚDAVÉ MOUŠE

NA LOUCE U  ROZKVETLY PRVNÍ  . LÁKALO SVÝMI  VŠECHNY VEN. „UŽ JE ČAS!“ VOLALO A LÁKALO PŘED STODOLU MALÁ  .  I  . „ASI BYCH MĚLA UŽ TAKÉ VYLÉZT.“ ZAMYSLĚLA SE  EDA. 3, 2, 1 – TEĎ! VYTÁHLA Z LARVY NEJDŘÍV JEDNO A PAK DRUHÉ  . ZAMRKA LA  A HLED: „BZZZZ, JÁ LÉTÁM! JUPI!“ RADOVALA SE ČERSTVĚ VYLÍHNUTÁ .

„VÍTEJ NA SVĚTĚ, EDO.“ POLECHTALO  MOUCHU NA KRÍDLECH. HLED ZAČALA MADŠENĚ POZOROVAT VŠECHNO TO HEJZENÍ NA  . PRÁVĚ VYCHÁZELY NA PASTVU.  SYPAL KUŘATŮM,  PILNĚ SBÍRAL Y Z  PYL, JEDNA TĚĎ MÁLEM NARAZILA DO  . „KAM KOUKÁŠ, ?“ ROZČÍLILA SE EDA. „NO PŘECE TÁM HLE.“ ODPOVĚĎĚLA VČELA A UKÁZALA NA  PO KTERÉ K NIM MÍŘILO VELKÉ ČERVENÉ .



## Příloha č. 4 Výstupní a kontrolní diagnostika jazykového vývoje

### Diagnostika jazykového vývoje předškolního dítěte výstupní/kontrolní diagnostika

#### ŘEČ

#### 1) foneticko-fonologická rovina

##### ❖ **Výslovnost**

- Dítě opakuje slyšené věty – všímáme si, které hlásky nevyslovuje správně, které zaměňuje za jiné, nebo jestli hlásku vynechává.

- ~ Dědeček přišel domů z lesa.
- ~ Zahradník přesazoval květiny do květináče.
- ~ Slyšíš to šustění a ten šramot?
- ~ Na podzim šustí listí.
- ~ Pastelky se zlámaly.
- ~ Ve čtvrtek budeme mít k obědu rajskou.
- ~ Byli jsme na výletě v městě Jičíně.

Legenda:	
bez chyby	1 bod
drobná chyba	0,5 bodu
špatně	0 bodů

**body: /7**

posouzení cvičení:

--

##### ❖ **Artikulační obratnost**

- Dítě opakuje slyšená slova nebo slovní spojení, ve kterých je tupá i ostrá sykavka, měkká a tvrdá slabika, shluk souhlásek.

sušená švestka  
strašidlo  
plavba  
kotrmelec  
pekař pekl  
sáňky

prsten  
proudy vody  
přines koště  
čtvrtek  
vřískot  
už jdou

Legenda:	
bez chyby	1 bod
drobná chyba	0,5 bodu
špatně	0 bodů

**body: /12**

zvládá samostatně	dělá mu problém - posouzení



❖ **Napodobování jednoduchého rytmu**

- Děti zopakují vytleskaný rytmus.

TATE TÁ TÁ  
 TATE TATE TÁ  
 TÁ TÁ TATE TÁ  
 TÁ TÁ TATE TATE  
 TÁ TATE TÁ TATE

body: /5

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	5-4 body
částečně zvládá	3-2 body
nezvládá	1-0 body

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

❖ **Rýmování**

- Dítě vymýšlí rým k danému slovu.
- zácvik:

- zajíc – krajíc
- bota – nota
- vosa – rosa
- bere – pere
- postel – kostel

dárek –    vosa –  
 myška –                                         mrak –  
 tužka –                                         pes –  
 kočka –                                         míč –

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	8-5 body
částečně zvládá	4-2 body
nezvládá	1-0 bodů

body: /8

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

❖ **Změna znělosti ve slově**

- zácvik:
  - vosa – vozy
  - zívá – zívá
  - plán - pláň

- Dítě určí, zda slova znějí stejně, nebo ne - *sluchová diferenciacce – rozlišování slov*

koza – kosa                                      sít – síť    pupen – buben  
 bije – pije                                        ples – ples  
 bluma – bluma                                díky – díky  
 váha – váhá                                      mladý – mládí

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	18-10 body
částečně zvládá	9-5 body
nezvládá	4-0 bodů

- *sluchová diferenciacie – rozlišování bezvýznamných slabik*

tam – dam	don – don	díl – dyl
blo – blo	fal – val	zni – zny
těk – tek	hal – chal	bro – bro

**body: /18**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

❖ **Určování hlásky na začátku slova**

- Sledujeme, zda dítě dokáže určit všechny hlásky, nebo mu nějaké dělají problém.

- zácvik:

→ *popel* → P  
→ *indián* → I

Legenda:		Vyhodnocení:	
bez chyby	1 bod	zvládá samostatně	16-12 bodů
špatně	0 bodů	částečně zvládá	11-6 body
		nezvládá	5-0 body

- *Na jaké písmeno slovo začíná a vymyslí další slovo, které začíná na stejné písmeno:*

<p><b>kuře</b> <b>okurka</b> <b>pes</b> <b>citrón</b></p>	<p><b>motýl</b> <b>emoce</b> <b>buben</b> <b>Afrika</b></p>
---	---

**body: /16**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

❖ **Určování hlásky na konci slova**

- Dítě určuje hlásku na konci slova nejprve u jednoslabičných slov, která nekončí samohláskou.

- zácvik:

→ *koš* → Š  
→ *lak* → K

<p><b>les</b> <b>noc</b> <b>myš</b></p>	<p><b>čin</b> <b>dům</b> <b>mrak</b></p>	<p><b>kaz</b></p>
---	--	-------------------

Legenda:		Vyhodnocení:	
bez chyby	1 bod	zvládá samostatně	7-4 body
špatně	0 bodů	částečně zvládá	3-2 body
		nezvládá	1-0 bodů

**body: /7**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

❖ **Analýza slov**

- Analýza slova podle slabik (př.: ko – čá – rek = kočárek) + určování počtu slabik.
- Analýza slova podle hlásek (př.: k – o – č – á – r – e – k = kočárek).

~ zácvik:

→ *máma – má – ma → 2 slabiky*

*m – á – m – a*

→ *kometa – ko – me – ta → 3 slabiky*

*k – o – m – e – t – a*

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	7-4 body
částečně zvládá	3-2 body
nezvládá	1-0 bodů

**kos**

*k-o-s*

**meč**

*m-e-č*

**lopata**

*l-o-o-p-a-t-a*

**nora**

*no-o-r-a*

**deka**

*d-e-k-a*

**pole**

*p-o-l-e*

**police**

*p-o-l-i-c-e*

**body: /7**

**body: /7**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

❖ **Syntéza slov** – paní učitelka vyhláskuje slovo a dítě provede syntézu.

~ zácvik:

→ *k – o – z – a = koza*

→ *m – o – t – ý – l = motýl*

**pes**

**dům**

**drak**

**rosa**

**zajíc**

**postel**

**čepice**

**lavice**

**rukavice**

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	9-6 bodů
částečně zvládá	5-2 body
nezvládá	1-0 body

**body: /9**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

## 2) lexikálně-sémantická rovina

### ❖ Slovní zásoba – používání předložek

- Manipulace s předměty – paní učitelka pohybuje s postavičkou a dítě říká, kde právě postavička je *před, pod, vlevo, vpravo, nad, za, mezi...*

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	6-4 body
částečně zvládá	3-2 body
nezvládá	1-0 bodů

**body: /6**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

### ❖ Správně posoudí pravdivost či nepravdivost tvrzení

- ~ Na podzim padá listí ze stromu.
- ~ Cukr je sladký.
- ~ Kapr umí létat.
- ~ Mládě od koně se jmenuje hříbě.
- ~ Pes kokrhá.
- ~ Na Velikonoce se zdobí stromeček.
- ~ Med je slaný.
- ~ Mládě od krávy se jmenuje tele.

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	8-5 body
částečně zvládá	4-2 body
nezvládá	1-0 bodů

**body: /8**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

### ❖ Pozná a pojmenuje nesmysly na obrázky

- ~ Obrázek města Nesmyslov a dítě má najít 5 nesmyslů.

Legenda:	
pojmenuje celou větou	1 bod
pojmenuje jednotlivými slovy	0,5 bodu
nepojmenuje	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	5-3,5 body
částečně zvládá	3-1,5 body
nezvládá	1-0 bodů

**body: /5**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

❖ **Schopnost souvislého vyjadřování**

- Popiš, co se děje na obrázku.

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	vyjadřuje se celými větami
částečně zvládá	vyjmenovává, co vidí
nezvládá	nevyjadří se

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

❖ **Definice významu pojmu**

- Dítě má za úkol vysvětlit některé pojmy, vystihnout charakteristickou vlastnost nebo funkci. Dostane kartičku s obrázkem a popíše jej tak, aby učitelka uhádla, co to je, bez toho aby řekl jeho název.
- zácvik:
  - Je to pták, který běhá po dvoře a snáší vajíčka. = slepice
  - Má rohy, kopyto, ocas, kamarádí s Mikulášem a nosí zlé lidi do pekla. = čert
  - Je vyrobený z papíru, má dlouhý ocas s mašlemi, a když na podzim fouká vítr, vzlétne do oblak. = papírový drak

obrázky – kráva –

**hřeben** –

**šiška** –

**letadlo** –

**brýle** –

**vánoční stromeček** –

Legenda:	
popíše pojem a vystihne jej	1 bod
popíše pojem nedostatečně	0,5 bodu
nepopíše	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	6-4 bodů
částečně zvládá	3,5-2 body
nezvládá	1,5-0 body

**body: /6**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

❖ **Tvoření protikladů** (bez vizuální podpory)

- Řekneme slovo a dítě má k němu říct protiklad.

- zácvik:

- levný – drahý
- nemocný – zdravý
- otevřený – zavřený

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	9-6 bodů
částečně zvládá	5-2 body
nezvládá	1-0 body

**velký  
mokrý  
otevřený**

**rychlý  
dlouhý  
nahore**

**těžký  
hodný  
ticho**

**body: /9**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

❖ **Tvoření nadřazeného pojmu** (bez vizuální podpory)

- Pojmenování skupiny obrázků jedním slovem.

- zácvik:

- jablko, hruška, švestka, třešně = ovoce
- stůl, židle, postel, skříň = nábytek

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	6-4 body
částečně zvládá	3-2 body
nezvládá	1-0 bodů

**zelená, červená, modrá, žlutá = barvy**

**pes, kočka, králík, kůň, kráva = zvířata**

**jablko, hruška, švestka, pomeranč, třešně = ovoce**

**auto, autobus, vlak, letadlo, loď = dopravní prostředky**

**růže, pampeliška, sedmikráska, tulipán = květiny**

**kladivo, šroubovák, vrtačka, sekera, pila = nářadí**

**body: /6**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

❖ **Vlastní projev – umí zpaměti kratší text**

- Přednes básně, písně.

**body: /5**

- na posouzení hodnotitele

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

### 3) morfologicko-syntaktická rovina

#### ❖ Nesprávně utvořené věty

- Posuď, zda je věta řečena správně, pokud ne, oprav.

- ~ Teta přijel na návštěvu.
- ~ Teta prostřela stůl.
- ~ Prasata pobíhalo po dvoře.
- ~ Petr zaléval maminciny květiny.
- ~ Babička trhala maliny.
- ~ Začala přšet.
- ~ Kosi seděli na stromě.
- ~ Jakub včera sáňkovala.

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	8-5 body
částečně zvládá	4-2 body
nezvládá	1-0 bodů

**body: /8**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

#### ❖ Schopnost mluvit gramaticky správně

- Sledujeme, zda dítě používá předložky, správně skloňuje podstatná jména, jestli dodržuje správný slovosled.

~ zácvik:

→ medvěd – žít – les = Medvěd žije v lese.

→ Ema – zalévat – květiny = Ema zalévá květiny.

→ tatínek – jíst – oběd = Tatínek jí oběd.

- ~ maminka – vařit – kuchyň
- ~ tatínek – jíst – oběd
- ~ Jirka – spát – postel
- ~ maminka – mýt – nádobí
- ~ princezna – tančit – balón
- ~ Petr – bydlet – Tábor

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	6-4 body
částečně zvládá	3-2 body
nezvládá	1-0 bodů

**body: /6**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

- **Správné vytváření jednotného a množného čísla.**

- ~ list s obrázkou – děti určí jednotné a množné číslo  
 ~ zácvik: *plot – ploty*  
*křeslo – křesla*

vločka	čepice
kočka	klíč
hůl	myška
dům	hruška
rak	kytara
šašek	prase
deštník	doktor

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	14-9 bodů
částečně zvládá	8-4 body
nezvládá	3-0 body

**body: /14**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

- **Stupňování přídavných jmen.**

- ~ zácvik: *malý – menší – nejmenší*  
*hezký – hezčí – nejhezčí*  
*drahý – dražší – nejdražší*

velký  
 vysoký  
 starý  
 malý  
 dlouhý

Legenda:	
správně	1 bod
jeden stupeň dobře	0,5 bodu
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	5-3,5 body
částečně zvládá	3-1,5 body
nezvládá	1-0 bodů

**body: /5**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

- **Tvoření zdvojnělin.**

- ~ zácvik: *auto → autíčko*  
*slunce → sluníčko*  
*kůň → koník*

kočka	postel
polštář	jablko
kluk	medvěd
kráva	vlak
voda	máma

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	10-7 bodů
částečně zvládá	6-3 body
nezvládá	2-0 body

**body: /10**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky



- ❖ **Správný tvar slova – do příběhu doplní slovo ve správném tvaru**
  - Tvoření gramaticky správného tvaru podstatných jmen (příběh s jednoduchým dějem proložený obrázky).

Legenda:		Vyhodnocení:	
bez chyby	1 bod	zvládá samostatně	23-15 bodů
špatně	0 bodů	částečně zvládá	14-7 body
		nezvládá	6-0 body

**body: /23**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

**čtenářská pregramotnost – příběhové kostky**

- ~ Děti vymyslí svůj vlastní příběh pomocí čtyř obrázků, které ve svém příběhu musí zmínit.

obrázky – rytíř na koni, auto, želva, klobouk

#### 4) pragmatická rovina

- ❖ **Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště (ulice, číslo, město)**

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	6-4 body
částečně zvládá	3-2 body
nezvládá	1-0 bodů

**body: /6**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

- ❖ **Přirozeně navazuje verbální kontakt**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

- ❖ **Užívá oční kontakt**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

- ❖ **Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídat na otázky, ptát se**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

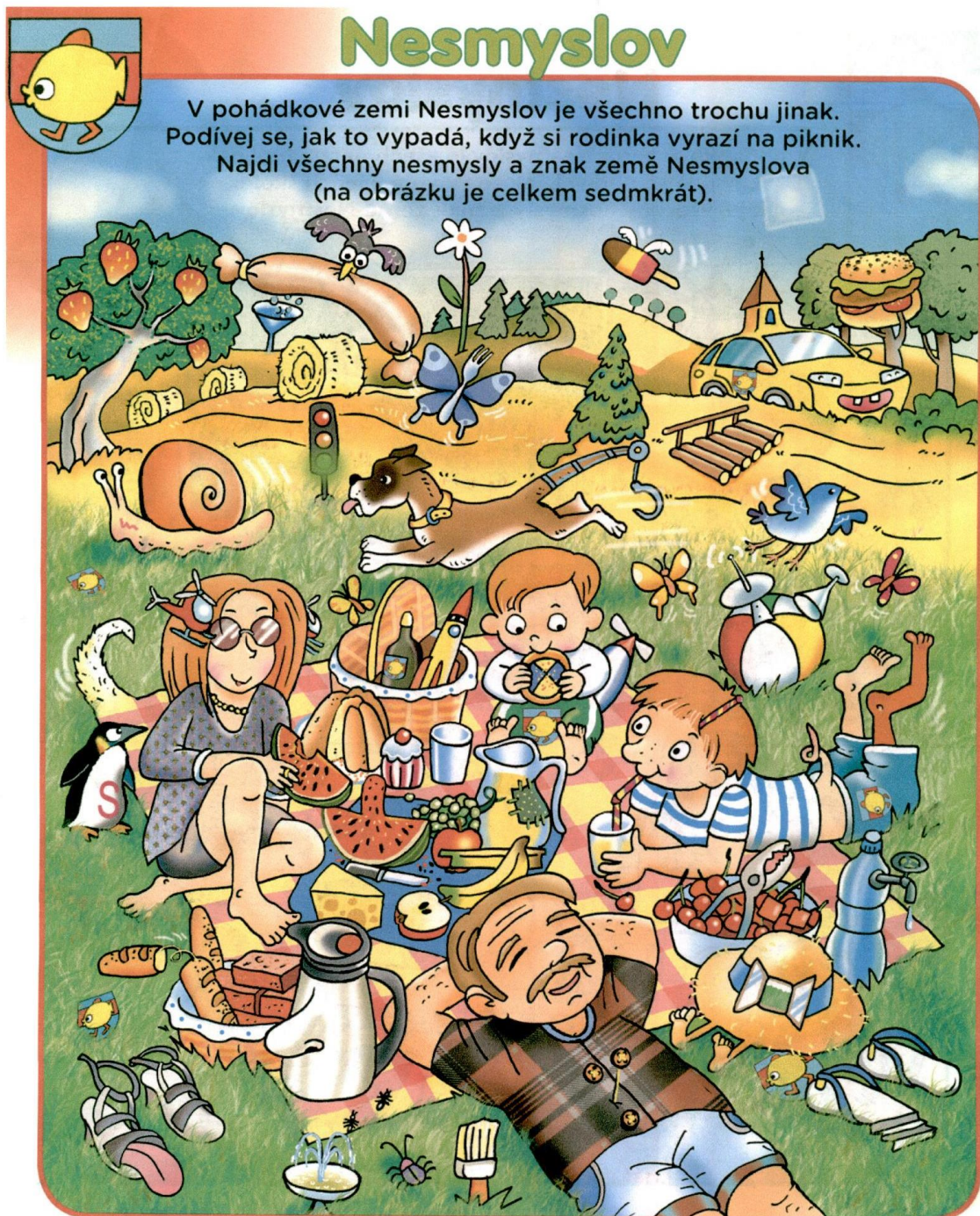
- ❖ **Smysluplně vyjádří nápad, myšlenku, mínění, popíše situaci, událost, vyjádří svoje pocity, prožitky...**

zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

➤ Poznámky:

## Příloha č. 5 Použitý obrázkový materiál k výstupní/kontrolní diagnostice

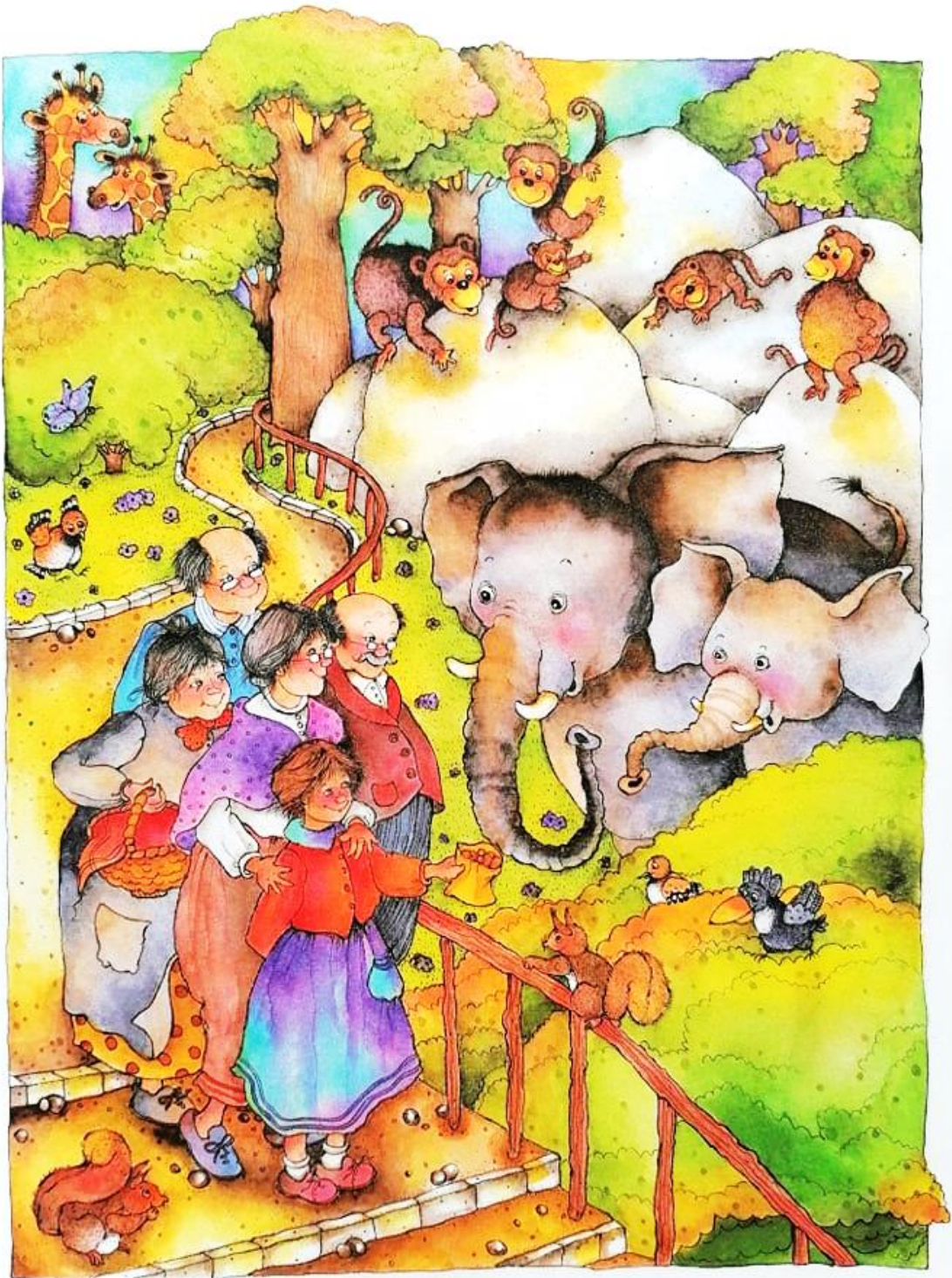
### Hledání nesmyslů na obrázku



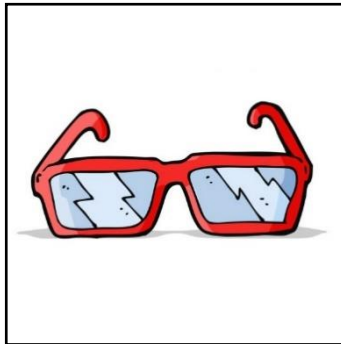
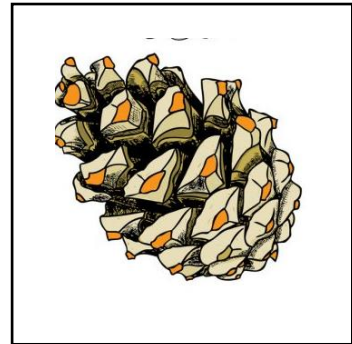
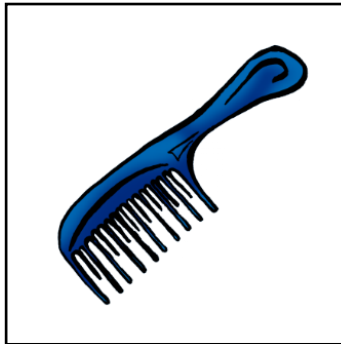
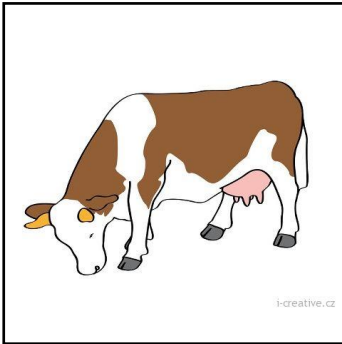
Zdroj: <https://www.maminka.cz/clanek/trenujete-postreh-a-rozvijete-slovni-zasobu-deti-s-nesmyslovem-z-casopisu-slunicko>



Popis obrázku



## Definice významu pojmu – hádanky








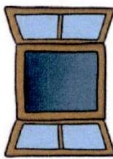






Správné vyjádření jednotného a množného čísla



## Tajemný mužíček

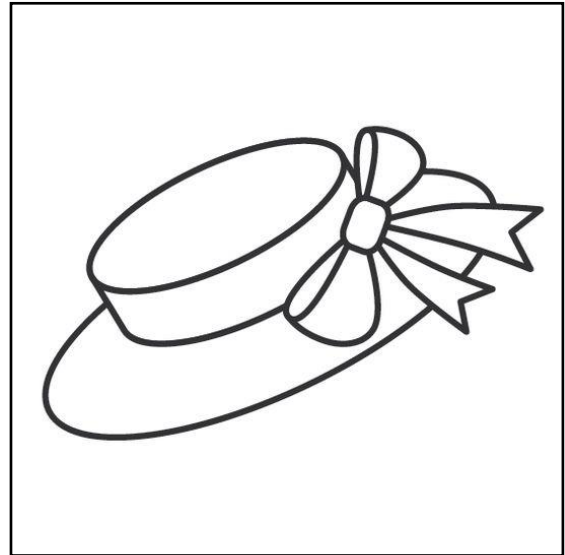
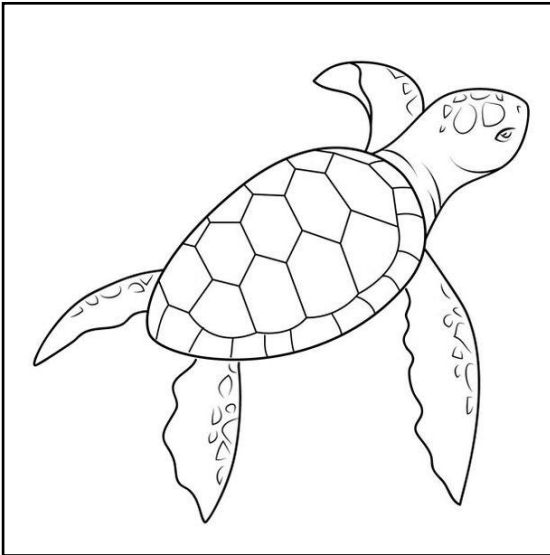
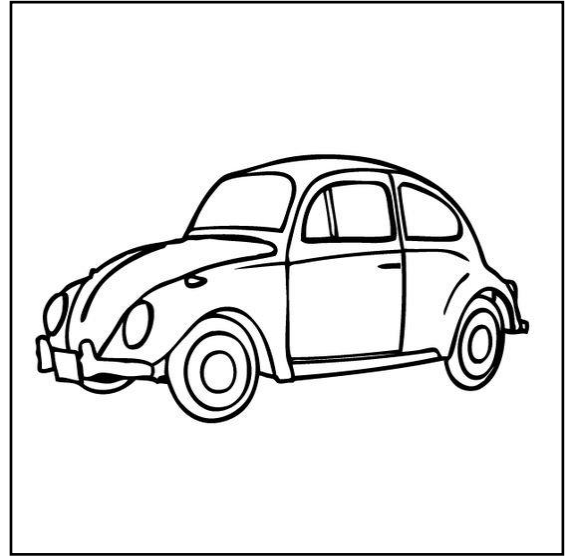
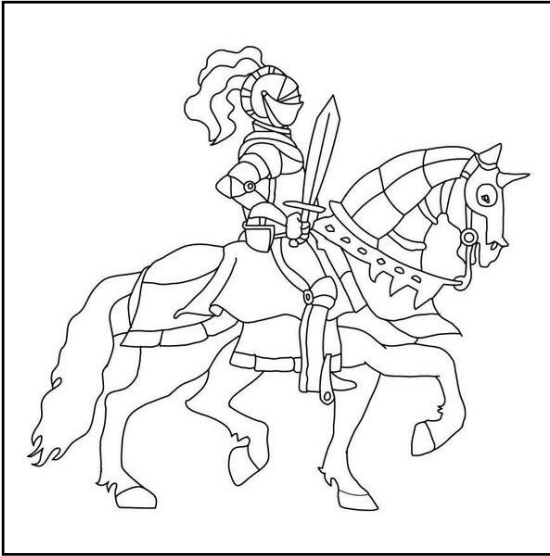
JENÍK OTEVŘEL  A LEKNUTÍM MÁLEM  
 SPADL Z  V JEHO POKOJÍKU STÁL  
 UPROSTŘED ČELA MU SVÍTILO VELIKÉ   
 NOS NEMĚL ŽÁDNÝ, JEN VELKOU  . POVIDÁ:  
 „TY JSI VEČER POZOROVAL  . VIDĚ JÁ TĚ  
 MOHU PROVĚST PO CELÉ NAŠÍ GALAXII.“ VZAL   
 ZA  ; VYLÉTLI SPOLU  A ZA CHVILKU  
 UŽ VIDĚLI  Z OHROMNÉ VÝŠKY. POTOM MINULI  
 ; OBLETĚLI KOLEM  , A NEŽ SE  
 NADÁL, BYL ZPĚT VE SVĚ .

## MALOVANÉ ČTENÍ

BYL TO JEN SEN. ALE CO TO? NAJEDNOU UVIDĚL  
 ZNOVU . JAK SE BLÍŽÍ K JEHO  III  
 „JENÍKU, PROČ NESPÍŠ?“ PTÁ SE HO.  
 „JÉ, TO JSI TY!“ VYKŘIKL  RADOSTÍ.  
 POZNAL SVĚHO STARŠÍHO BRÁŠKU . MĚL  
 NA SOBĚ  A NA HLAVĚ MU SVÍTILA   
 MU VYPRÁVĚL SVŮJ SEN O  
 OBA SE TOMU SMÁLI A NAPADLO JE, ŽE SI DRUHÝ  
 DEN ZKUSÍ VYROBIT  , ABY MĚL  
 ČÍM LÉTAT.

Výrob si také  
 létající talíř. Návod  
 najdeš na str. 36.

## Příběhové kostky





## Příloha č. 6 Cvičení z programu na podporu oblasti řeči a čtenářské pregramotnosti v MŠ

### Rovina foneticko-fonologická

#### **Opakování jednoduchých vět** (pomůcka maňásek drak Bonifác)

- ~ Popelka ztratila stříviček.
- ~ Zahradník šel do zahrady pro červené růže.
- ~ Král uspořádal rytířský turnaj.
- ~ Maminka četla Honzíkovi pohádku O Šípkové Růžence.
- ~ Odvážný Honza vyhrál souboj nad drakem.
- ~ Černokněžník zaklel princeznu ve zlatý prstýnek.
- ~ Princezna Sněhurka bydlela v chaloupce sedmi trpaslíků.
- ~ Malého Smolíčka unesly tři Jezinky.
- ~ Červená Karkulka šla popřát své babičce k svátku.
- ~ Popelka našla v lískovém oříšku krásné šaty.
- ~ Babička Budulínkovi uvařila hrachovou kaši.
- ~ Aladin našel kouzelnou lampu s džinem.
- ~ Obušek potrestal lakotného krčmáře.
- ~ Víla Amálka zachránila beránka Kudrnu.
- ~ Město Tábor bylo založeno husity.
- ~ V čele města Tábora stáli čtyři hejtmani.
- ~ Kalich se stal symbolem husitů.
- ~ Největším husitským velitelem byl Jan Žižka.
- ~ Jan Žižka z Trocnova přišel v bitvě o oko.
- ~ Mezi husitské zbraně patří cepy, palice a palcát.

- ~ V městě Táboře nejdeme husitské muzeum, muzeum lega a muzeum čokolády.
- ~ Město Tábor leží na řece Lužnici.
- ~ Každý rok v září se konají Táborská setkání.
- ~ Po smrti Jana Žižky si husité začali říkat sirotci.

### **Opakování zaklínadel – výslovnost**

→ Motivace: čarodějnice

Abraka dabrada.	Láry fáry.
Třesky plesky.	Hokus pokus.
Simsala bim.	Dexempo krupmex.

### **Napodobování rytmu**

→ děti opakují vytleskávaný rytmus (hra na ozvěnu)

TÁ TÁ TATE TÁ	TÁ TÁ TATE TÁ TÁ
TÁ TÁ TATE TATE	TATE TATE TÁ
TÁ TATE TÁ TATE	TATE TATE TÁ TÁ TÁ
TATE TÁ TÁ	

### **Změna znělosti ve slově**

- ~ Motivace: Čarodějnice Hermína často kouzla plete, protože některá slova znějí podobně, ale přitom mají jiný význam. Dokázaly byste říci, jestli slova znějí stejně, anebo jsou jiná, a Hermíně vysvětlit, co znamenají?
- ~ Dítě určí, zda slova znějí stejně, nebo ne, slova si vždy vysvětlíme.

tělo – dělo	vosy – vozy	kos – koš
bije – pije	koza – kosa	z tůně – stůně
bluma – bluma	hezky – hezky	parný – parní
váha – váhá	pupen – buben	dýky – díky
sít – síť	plán – pláň	z vět – svět

<i>ples – ples</i>	<i>mladí – mladý</i>	<i>sudy – sudy</i>
<i>čistí – čistý</i>	<i>zívá – zívá</i>	<i>plní – plný</i>
<i>po zdi – pozdě</i>	<i>pravé – právě</i>	<i>syrový – sýrový</i>

### **Tvoření rýmů**

~ Paní učitelka dětem přečte několik rýmů a děti se pokusí vymyslet, v čem princip tvoření rýmů spočívá.

- *zajíc – krajíc*
- *bota – nota*
- *postel – kostel*
- *mýdlo – jídlo*

~ Paní učitelka dětem přečte vždy dvě slova a děti rozhodují, zda se slova rýmují.

~ Paní učitelka dětem vždy ukáže jednu kartičku s obrázkem a k ní tři další – z těchto tří kartiček děti vybírají, které obrázky se rýmují. Pokud to dětem nebude dělat potíže, vymýšlí rýmy rovnou k vylosované kartičce.

<i>vosa – kosa – rosa</i>	<i>boří – hoří</i>
<i>vata – chata</i>	<i>seče – peče – meče</i>
<i>dole – pole</i>	<i>bere – pere</i>
<i>veze – leze</i>	<i>mrak – drak – rak – vlak</i>
<i>zajíc – krajíc</i>	<i>stůl – hůl</i>
<i>bota – nota</i>	<i>dárek – párek</i>
<i>nos – kos</i>	<i>tužka – hruška – puška</i>
<i>med – led</i>	<i>rýč – míč – klíč</i>
<i>hodiny – noviny</i>	<i>tráva – káva – šťáva</i>
<i>válka – pálka</i>	<i>kočka – vločka</i>
<i>myška – šiška – liška</i>	<i>pec – klec</i>

pes – les – ves – ples    postel – kostel

lavice – krabice – police – čepice – slepice – udice – sklenice



### ***Postupné rozšiřování pojmů***

- ~ Paní učitelka řekne nějakou věc jako první, dítě po ní větu zopakuje a přidá další pojem, takto pokračuje další dítě.

***V pohádkovém království bych chtěl/a potkat...***

***Kdybych byl/a čarodějnice, vykouzli/a bych...***

***Moje maminka má ráda...***

***Na výlet potřebuji...***

### ***Analýza hlásky na začátku slova***

- ~ Sledujeme, zda dítě dokáže určit všechny hlásky, nebo mu nějaké dělají problém.
- ~ **Motivace:** *Čarodějnická polívka* – V kruhu jako čarodějnice mícháme čarodějnou polívku v kotli, paní učitelka říká zaklínadlo a na jeho konci řekne, co se do polívky ještě musí přidat – úkolem dětí je první hlásku rozpoznat a pak přidávají do polívky další věci, které začínají na stejné písmeno.

*Abraka, dabraka,*

*láry fáry,*

*to se mi to pěkně vaří.*

*Krůtí brko, krucifix,*

*ještě přidám \_\_\_\_\_.*

- ~ *Hláska tě probudí* – děti mají přikrytý obličej dlaněmi a na domluvenou hlásku vykouknou.
- ~ *Vymysli co nejvíce* – děti mají na každé písmenko v abecedě vymyslet co možno nejvíce slov.
- ~ Motivace – Na louce v trávě se nám poztrácely kartičky, dokážeš je najít?

→ Jedno dítě náhodně vytáhne písmeno z abecedy (z desek, kde jsou jednotlivá písmena) a děti vymýšlejí slova na vybrané písmeno. Pak děti po třídě hledají kartičku s obrázkem, kde je nakresleno něco, co začíná na dané písmeno.



### Urči hlásku na konci slova

~ Sledujeme, zda dítě dokáže určit všechny hlásky, nebo mu nějaké dělají problém.

les	med	mák	kos	míč
vak	lak	pes	luk	pec
pád	veš	myš	šel	hod
puk	Tom	Ema	Iva	ves
šéf	lup	oko	drc	zip
čas	vata	ovce	ryba	olej
ráno	vlak	peří	moje	pero
mapa				

→ Pokud s tímto cvičení budou mít děti problémy, pak na magnetickou tabuli složíme slovo z písmen.

### Hlásková analýza a syntéza slov

~ Motivace: Maminka k narozeninám dostala robota Boba, který jí se vším pomáhal, uměl vařit, věšet prádlo, luxovat a dokonce i mluvil, samozřejmě robotí řečí. Jenže robotovi Bobovi jednou došly baterky a od té doby mluví podivně. On vám neříká celá slova, ale říká je po písmenkách. Poradíte mamince, co robot Bob říká?

pes	med	myš	kos	luk
míč	Ema	čas	oko	
vak	máma	táta	deka	
chata	ryba	klec	pero	
bota	růže	hroch	liška	
zajíc	ovoce	lebka	tužka	
láska	ježek	motýl	penál	



## Rovina lexikálně-sémantická

### Tvoření protikladů

- ~ Každé dítě dostane kartičku s obrázkem a hledají se dva kamarádi, jejichž obrázky jsou protiklady.
- ~ Paní učitelka ukáže dětem kartičku s obrázkem, pojmenuje, co je na ní zobrazeno, a děti k ní vymyslí protiklad.



### Popis pohádkové postavičky

- ~ každé dítě dostane kartičku s obrázkem. Jeho úkolem je pohádkovou postavu popsat, předvést tak, aby ostatní děti uhádly, jakou pohádkovou bytost představuje.









## Nadřazený pojem

- ~ Motivace: Čarodějnice Hermíně se jednou rozsypaly a pomíchaly obrázky. A ona teď neví, co k sobě patří. Pomůžete jí?
- ~ Na koberci jsou rozházené obrázky a každé dítě dostane jeden obrázek. Úkolem dětí je posbírat ty obrázky, které patří k tomu, co drží, a skupinu obrázků pojmenovat (s vizuální oporou)



- ~ motivace – Uhádneš, co říkám? (bez vizuální opory)

červená, zelená, modrá, oranžová

auto, autobus, vlak, letadlo, tramvaj, metro

tulipán, slunečnice, růže, sedmikráska

bubny, flétna, klavír, kytara, trubka

topol, buk, dub, bříza, lípa

tygr, kočka, jelen, pes, ovce, kachna

talíř, hrneček, miska, vidlička, hrnec, struhadlo

jablko, hruška, švestka, pomeranč, třešně

okurka, paprika, salát, mrkev, brokolice

police, skříň, stůl, židle, křeslo, postel

kladivo, šroubovák, vrtačka, sekera, pila

slunečno, zataženo, deštivo, sněžení

Tábor, Praha, Brno, Sezimovo Ústí, Planá nad Lužnicí

~ motivace – *Dokážeš určit, co pod daný pojem patří?*

hmyz                      květiny                      ptáci                      ryby

stromy                      domácí zvířata                      exotická zvířata

### **Popis maminky (slovní zásoba)**

~ Děti popisují svojí maminku, jak vypadá, jaká je, co nejraději dělá...

### **Můj den – časové vztahy**

~ Děti vypráví, co kdo dělá během dne u nich doma, každý bude vyprávět pouze o části dne (*co dělám ráno, než přijdu do školky, co dělám ve školce, než mě vyzvedne maminka, co dělám odpoledne, když jdu ze školky, co dělám večer*), děti nevypráví jen o tom, co dělají ony, ale také co v danou dobu dělají jeho rodiče.

### **Popis mého domova/města**

~ Děti mají za úkol popsat něco ze svého domova, jejich dům/byt, pokojíček, nebo popsat nějaké místo ve svém městě, která je zaujalo, kam šly s rodiči na výlet...

## **Rovina morfologicko-syntaktická**

### **Stupňování přídavných jmen**

~ zácvik: *malý – menší – nejmenší*

*hezký – hezčí – nejhezčí*

*drahý – dražší – nejdražší*

velký                      vysoký                      starý                      levný                      nízký                      dlouhý

### **Schopnost mluvit gramaticky správně**

∞ Sledujeme, zda dítě používá předložky, správně skloňuje podstatná jména, jestli dodržuje správný slovosled.

∞ zácvik:

→ *medvěd – žít – les = Medvěd žije v lese.*

→ *Emá – zalévat – květiny = Emá zalévá květiny.*

→ *tatínek – jíst – oběd = Tatínek jí oběd.*

Petr – rozbít – sklenička

tatínek – spát – postel

Jirka – hrát – autíčko

pes – štěkat – zahrada

babička – uklízet – obývací

zahradník – pracovat – zahrada

Jitka – kreslit – pastelky

žralok – plavat – moře

sluníčko – schovat se – mraky

maminka – péct – bábovka

vodník – žít – voda

Popelka – kamarádit – holub

dědeček – číst – noviny

Jirka – hrát – rytíř

pes – štěkat – zahrada

babička – jít – les

princezna – tančit – bál

Maruška – kreslit – pastelky

auto – jet – silnice

František – schovat se – Jirka

maminka – péct – buchta

vodník – žít – voda

Honza – házet – míč

kuchař – vařit – restaurace

král – bydlet – hrad

tatínek – plavat – bazén

motýl – létat – louka

včela – sbírat – pyl

kopretina – kvést – tráva

beruška – lézt – sedmikráska

kobylka – skákat – tráva

cvrček – hrát – housle

vážka – létat – rybník

labuť – plavat – hladina

Ondra – chytat – motýli

kapr – plavat – voda

## Čtenářská pregramotnost

### Příběhové kostky

- ~ Děti hodí čtyřmi kostkami, pojmenují obrázky, které na nich padly, a vymýšlí příběh, ve kterém budou zmíněny hozené obrázky.



### Vyprávění pohádky podle časové osy

- ~ Děti podle obrázkové osnovy vypráví pohádku: *Hrnečku, vař!* Pohádka je vyprávěna všemi dětmi, které se u vyprávění střídají.



## Vyprávění příběhu podle obrázků

- ~ Děti mají za úkol vymyslet si svůj vlastní příběh podle obrázků a převyprávět jej ostatním. Obrázky si do časové osy mohou složit podle sebe.



## Vyprávění pohádky podle obrázku

- ~ Motivace – Jakou pohádku ti nejčastěji vypráví maminka?
- ~ Děti jsou rozděleny na 2 skupiny, každá skupinka dostane 4 obrázky, které představují jednu pohádku, každá skupinka si v časovém rozmezí (10 – 15 minut) připraví vyprávění dané pohádky, děti dostanou jednotlivé funkce.
  - časomíra – hlídá čas, po jakou dobu děti pracují
  - tišitel – dává pozor, aby skupinka nebyla příliš hlučná
  - 2 vypravěči – kteří budou vyprávět danou pohádku
  - kontrola – kontroluje, zda se při vyprávění na nic nezapomnělo







## Příloha č. 7 Ukázka tří realizovaných hodin v MŠ z připraveného programu

### Téma: Čarodějnice (2 hodiny)

#### ❖ *opakování zaklínadel – výslovnost*

Abraka dabrada.

Hokus pokus.

Láry fáry.

Simsala bim.

Třesky plesky.

Dexempo krupmex.

#### ❖ *postupné rozšiřování pojmů*

- ~ ***Kdybych byl/a čarodějnice, vykouzil/a bych...*** paní učitelka řekne nějakou věc jako první, dítě po ní větu zopakuje a přidá další pojem, takto pokračuje další dítě.

#### ❖ *definuj pojem*

- ~ Dítě má za úkol vysvětlit pojem, který uvidí na obrázku, vystihnout charakteristickou vlastnost nebo funkci. Obrázek vidí jen děti, které jej bude vysvětlovat, a ostatní budou hádat, co to je.

→ Motivace – čarodějnické hádanky, má ráda každá čarodějnice.

#### ❖ *analýza hlásky na začátku slova*

- ~ Sledujeme, zda dítě dokáže určit všechny hlásky, nebo mu nějaké dělají problém.
- ~ V kruhu jako čarodějnice mícháme čarodějnou polívku v kotli, paní učitelka říká zaklínadlo a na jeho konci řekne, co se do polívky ještě musí přidat – úkolem dětí je první hlásku rozpoznat a pak přidávají další věci do polívky další věci, které začínají na stejné písmeno.
- ~ pomůcky – vařečka, provázek (z něho uděláme kruh jako kotlík)
- ~ Motivace – *Abraka, dabraka,*

*láry fáry,*

*to se mi to pěkně vaří.*

Krúťí brko, krucifix,  
ještě přidám \_\_\_\_\_.

#### ❖ **Změna znělosti ve slově**

- ~ Motivace: ... Čarodějnice Hermína často kouzla plete, protože některá slova znějí podobně, ale přitom mají jiný význam. Dokázaly byste říci, jestli slova znějí stejně, anebo jsou jiná, a Hermíně vysvětlit, co znamenají?
- ~ Dítě určí, zda slova znějí stejně, nebo ne, co právě říkám, slova si vždy vysvětlíme. - *sluchová diferenciacce* – **rozlišování slov**

tělo – dělo	vosy – vozy	kos – koš
bije – pije	koza – kosa	z tůně – stůně
bluma – bluma	hezký – hezky	parný – parní
váha – váhá	pupen – buben	dýky – díky
sít – síť	plán – pláň	z vět – svět
ples – ples	mladí – mladý	sudy – sudy
čistí – čistý	zívá – zívá	plní – plný
po zdi – pozdě	pravé – právě	syrový – sýrový

#### ❖ **nadřazený pojem**

- ~ Motivace: ... Čarodějnicí Hermíně se jednou rozsypaly a pomíchaly obrázky. A ona teď neví, co k sobě patří. Pomůžete jí?
- ~ Na koberci jsou rozházené obrázky a každé dítě dostane jeden obrázek. Úkolem dětí je posbírat ty obrázky, které patří k tomu, co drží, a skupinu obrázků pojmenovat

#### ❖ **čtenářská pregramotnost – příběhové kostky**

- ~ Děti hodí čtyřmi kostkami, pojmenují obrázky, které na nich padly, a z obrázků skládají jednoduché věty, souvětí, příběh.



## Téma: Dinosauři

### ❖ *napodobování rytmu*

→ děti opakují vytleskávaný rytmus → jak dupou dinosauři

~ TÁ TÁ TATE TÁ

~ TÁ TÁ TATE TÁ TÁ

~ TÁ TÁ TATE TATE

~ TATE TATE TÁ

~ TÁ TATE TÁ TATE

~ TATE TATE TÁ TÁ TÁ

~ TATE TÁ TÁ

### ❖ *definuj pojem*

~ Dítě má za úkol vysvětlit pojem, který uvidí na obrázku, vystihnout charakteristickou vlastnost nebo funkci. Obrázek vidí jen dítě, které jej bude vysvětlovat, a ostatní budou hádat, co to je.

→ Motivace – dinosauří hádanky

### ❖ *stupňování přídavných jmen* → porovnávání tří dinosaurů

~ Na tabuli jsou připevněny obrázky dinosaurů, které děti porovnávají a učí se stupňovat přídavná jména.

velký	vysoký	starý	malý
dlouhý	hrozivý	strašidelný	

### ❖ *čtenářská pregramotnost – dovyprávění příběhu o dinosaurech*

~ *Jak by to mohlo být, kdyby...*

### ❖ *čtenářská pregramotnost – příběhové kostky*

~ Děti hodí čtyřmi kostkami, pojmenují obrázky, které na nich padly, a z obrázků skládají jednoduché věty, souvětí, příběh.

## Téma: Moje město

### ❖ *popis mého domova/města*

- ~ Děti mají za úkol popsat něco ze svého domova, jejich dům/byt, pokojíček, nebo popsat nějaké místo ve svém městě, která je zaujalo, kam šly s rodiči na výlet.

### ❖ *opakování jednoduchých vět*

- ~ Město Tábor bylo založeno husity.
- ~ V čele města Tábora stáli čtyři hejtmáni.
- ~ Kalich se stal symbolem husitů.
- ~ Největším husitským velitelem byl Jan Žižka.
- ~ Jan Žižka z Trocnova přišel v bitvě o oko.
- ~ Mezi husitské zbraně patří cepy, palice a palcát.
- ~ V městě Táboře nejdeme husitské muzeum, muzeum lega a muzeum čokolády.
- ~ Město Tábor leží na řece Lužnici.
- ~ Každý rok v září se konají Táborská setkání.
- ~ Po smrti Jana Žižky si husité začali říkat sirotci.

### ❖ *postupné rozšiřování pojmů*

- ~ Motivace – *Co vše si nesmím zapomenout vzít na výlet?*
- ~ **Na výlet potřebuji...** paní učitelka řekne nějakou věc jako první, dítě po ní větu zopakuje a přidá další pojem, takto pokračuje další dítě.

### ❖ *rozšiřování slovní zásoby + popis obrázku* - město Tábor

- ~ povídáme si o městě Táboře a jeho památkách, které vidíme na obrázcích

### ❖ *analýza a syntéza slov podle hlásek*

- ~ Motivace: *Z výletu po městě Táboře jsem mamince přivezla robota. Robot Bob umí mluvit robotí řečí. Jenže Bobovi jednou došly baterky a od té doby*

*mluví podivně. On vám neříká celá slova, ale říká je po písmenkách.*

*Poradíte mamince, co robot Bob říká?*

pes	med	myš	kos
luk	míč	Ema	čas
oko	vak	máma	táta
deka	chata	ryba	klec
pero	bota	růže	hroch
liška	zajíc	ovoce	lebka
tužka	láska	ježek	motýl
penál			