

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2023

Bc. 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

Oddělení českého jazyka a literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Řečové dovednosti žáků 1. ročníku ZŠ v kontextu
čtenářské gramotnosti

Vypracovala: Bc. Eliška Feiková

Vedoucí práce: PhDr. Ivana Šimková, Ph.D.

České Budějovice, 2023

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 11. listopadu 2022

Bc. Eliška Feiková (v.r.)

Poděkování

Nejprve bych ráda poděkovala mé vedoucí práce PhDr. Ivaně Šimkové, Ph.D., za její odborné vedení, cenné rady a především za velkou trpělivost. Dále velké poděkování patří paní ředitelce a paní učitelkám ze základní školy, které umožnily s dětmi realizovat výzkumnou a praktickou část mé práce. Samozřejmě bych také chtěla poděkovat dětem, které se mnou na mé práci aktivně spolupracovaly, ať již při diagnostikování jejich řečových dovedností, tak při ověřování cvičení z vytvořeného zásobníku. Bez nich by největší část mé práce nemohla vzniknout. Na závěr velké poděkování patří mé rodině za velkou trpělivost a oporu při mém studiu.

Abstrakt

Diplomová práce je zaměřena na řečové dovednosti žáků v prvním ročníku základní školy. Teoretická část se věnuje jazykovému vývoji dítěte a jazykovým rovinám, nástupu dítěte do povinné školní docházky a charakteristice dítěte mladšího školního věku. Dále se věnuje čtenářské gramotnosti - jak ji u dětí rozvíjet a podporovat, aby se naučily nejen číst a psát, ale především našly lásku ke knihám. Výzkumná část představuje kazuistiku deseti respondentů, která pomocí anamnézy a diagnostické baterie zjišťuje úroveň jazykových schopností dětí v první třídě v určitém časovém horizontu. Pro praktickou část byl vytvořen zásobník námětů, her a aktivit pro rozvoj řečových dovedností žáků v 1. ročníku základní školy a některé činnosti byly s dětmi ověřeny v praxi.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost; dítě mladšího školního věku; jazykové roviny; jazykový vývoj; pedagogická diagnostika; řečové dovednosti

Abstract

This diploma thesis focuses on the speech skills of pupils in the first year of primary school. The theoretical part is devoted to the child's language development and language levels, the child's entry into compulsory schooling and the characteristics of a child of younger school age. Furthermore, it focuses on reading literacy, how to develop and support children's reading literacy, so that they learn not only to read and write, but above all to find passion for books. The research part presents a case study of ten respondents. Anamnesis and a diagnostic battery are used to determine the level of language abilities of children in the first grade during a certain period of time. For the practical part, stack of topics, games and activities developing speaking skills of pupils in the 1st year of primary school was created. Some activities had been practically tested with children.

Keywords: child of younger school age; language development; language levels; pedagogical diagnostics; reading literacy; speaking skills

Obsah

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 ŘEČ A JAZYKOVÝ VÝVOJ DÍTĚTE.....	12
1.1 Fylogenetický vývoj řeči.....	12
1.2 Ontogenetický vývoj řeči.....	12
2 JAZYKOVÉ ROVINY.....	20
2.1 Rovina foneticko-fonologická.....	20
2.2 Rovina lexikálně-sémantická.....	21
2.3 Rovina morfológicko-syntaktická.....	22
2.4 Rovina pragmatická.....	23
3 PRVNÁČEK – VSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY.....	24
4 DÍTĚ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	25
4.1 Tělesný vývoj.....	25
4.2 Kognitivní vývoj.....	26
4.2.1 Myšlení.....	26
4.2.2 Paměť a řeč.....	26
4.2.3 Vnímání.....	27
4.3 Emoční vývoj a socializace.....	29
5 GRAMOTNOST.....	31
5.1 Čtenářská gramotnost.....	32
5.1.1 Pojem čtení a čtenářství.....	33
5.1.1.1 Jazyk a čtenářství v RVP ZV.....	35
5.1.1.2 Základní předpoklady pro rozvoj čtení a psaní.....	36
5.1.2 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost.....	36
5.1.3 Kniha a žánry vhodné pro děti mladšího školního věku.....	38
5.2 Funkční gramotnost.....	39
6 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA.....	40
6.1 Proces diagnostické činnosti a její etapy.....	41
6.2 Metody pedagogické diagnostiky.....	42
6.3 Diagnostika komunikačních a čtenářských dovedností.....	44
VÝZKUMNÁ ČÁST.....	45
7 CÍL VÝZKUMU A POUŽITÁ METODOLOGIE.....	46
7.1 Cíl výzkumné části.....	46

7.2	Použité metody při realizaci výzkumu	46
8	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU A REALIZACE VÝZKUMU	47
8.1	Experimentální skupina.....	48
8.1.1	Případová studie č. 1	48
8.1.2	Případová studie č. 2	52
8.1.3	Případová studie č. 3	55
8.1.4	Případová studie č. 4	59
8.1.5	Případová studie č. 5	62
8.2	Kontrolní skupina	66
8.2.1	Případová studie č. 6	66
8.2.2	Případová studie č. 7	70
8.2.3	Případová studie č. 8	73
8.2.4	Případová studie č. 9	76
8.2.5	Případová studie č. 10	79
8.3	Srovnání výsledků experimentální a kontrolní skupiny v 1. ročníku ZŠ	82
9	ZÁVĚR VÝZKUMNÉ ČÁSTI	85
	PRAKTICKÁ ČÁST	86
10	CÍL A POUŽITÁ METODOLOGIE V PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	87
10.1	Metodika práce se zásobníkem	87
11	REALIZACE PRAKTICKÉ ČÁSTI A PREZENTACE VÝSLEDKŮ	89
12	ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI	107
13	DISKUSE.....	108
	ZÁVĚR.....	109
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	111
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	115
	SEZNAM PŘÍLOH.....	118
	PŘÍLOHY.....	119

ÚVOD

Diplomová práce navazuje na mou bakalářskou práci, psanou v rámci studia oboru Učitelství pro mateřské školy. Bakalářská práce se zabývala tématem *Jazykový vývoj dítěte – základy čtenářské gramotnosti* (Feiková, 2022) a jejím cílem bylo postihnout vývoj jazyka předškolního dítěte, zaměřit se na čtenářskou pregramotnost a zjistit, co dělá dětem z oblasti jazykového vývoje před nástupem do základní školy největší potíže a zda je možné cíleně zaměřenými cvičeními jazykové dovednosti dětí zlepšit. Nyní v diplomové práci na toto téma navazuji a zaměřuji se na řečové dovednosti žáků v prvním ročníku základní školy. Tento významný mezník v životě dítěte, kdy se stává školákem, je podle mého názoru pro dítě klíčový a správný jazykový vývoj a rozvinuté řečové dovednosti lépe pomáhají dítěti naučit se číst a psát.

Diplomová práce je rozdělena na tři části, teoretickou, výzkumnou a praktickou. První kapitola teoretické části je věnována jazykovému vývoji dítěte v období od narození do nástupu povinné školní docházky, neboť mnoho autorů se shoduje, že vývoj řeči se ukončuje právě v šesti letech dítěte. Na vývoj řeči navazuje druhá kapitola, která stručně charakterizuje čtyři jazykové roviny, které jsou ve vývoji řeči sledovány. Třetí kapitola popisuje vstup dítěte do první třídy jako zlomovou událost v životě dítěte. Z předškoláka se stává dítě mladšího školního věku, kterému je blíže věnována další, čtvrtá kapitola. V páté kapitole se zabývám gramotností, více pak čtenářskou gramotností, která je v tomto období stěžejní, neboť čtení, čtenářství a knihy by děti měly provázet dětstvím i školou. Okrajově se dotýkám i funkční gramotnosti, tedy gramotnosti dospělých, ke které svým působením na dítě směřujeme. Na závěr se v šesté kapitole věnuji pedagogické diagnostice, která je pak předmětem výzkumné části. Stručně představuji jednotlivé diagnostické metody a následně diagnostiku komunikačních a čtenářských dovedností.

Výzkumná část obsahuje diagnostickou baterii, která postihuje všechny čtyři jazykové roviny. K vytvoření diagnostického materiálu jsem se nechala inspirovat publikacemi od autorek Bednářová a Šmardová (2010), Kolbábková a Klenková (2010). Podle tohoto materiálu jsem vytvořila diagnostickou baterii, která byla použita již v předchozí bakalářské práci, nyní jsou v ní však změněna slova, věty i obrázkový materiál. Cílem výzkumné části bylo zmapovat oblast řečových dovedností žáků v 1. ročníku základní

školy v určitém časovém horizontu, a to u experimentální a kontrolní skupiny. Pro realizaci tohoto výzkumu bylo dohledáno pět respondentů, kteří se účastnili výzkumu v mé bakalářské práci a kteří nyní navštěvují stejnou základní školu. Kontrolní skupina se pak skládala z pěti náhodně vybraných spolužáků těchto respondentů. Výzkumná část je prezentována jako případová studie, která obsahuje anamnézu jednotlivých dětí z pohledu jejich paní učitelky a komentované grafy s výsledky z diagnostiky jazykového vývoje. Na závěr byly výsledky z diagnostiky celé experimentální skupiny porovnány s výsledky kontrolní skupiny.

Základem praktické části je vytvořený zásobník námětů, her a aktivit pro rozvoj řečových dovedností žáků v 1. ročníku základní školy, který obsahuje padesát sedm aktivit rozdělených do příslušných oblastí. Dále lze v praktické části najít metodologii, jak se zásobníkem pracovat, a třináct rozepsaných aktivit z daného materiálu, které byly ověřeny v praxi zvláště s experimentální a kontrolní skupinou.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ŘEČ A JAZYKOVÝ VÝVOJ DÍTĚTE

„Řeč je významným nástrojem, kterého my lidé užíváme k tomu, abychom navazovali vzájemné kontakty, dovídali se nové informace, sdělovali si své myšlenky, podělili se o své pocity radosti i smutky. Řeč nám otevírá cestu do světa vědění, ale také je to nástroj, který nám otevírá cestu k druhým lidem, a to prostřednictvím vzájemného dorozumění a porozumění a pochopení jeden druhého“ (Krejčíková & Kaprová, 1999, s. 7).

1.1 **Fylogenetický vývoj řeči**

Dolejší (2004) považuje lidskou řeč za nejdokonalejší dorozumivací prostředek, který slouží k mezilidské komunikaci. Dodává, že dodnes není zcela známo, jak lidská řeč vznikla, ale jisté je, že to bylo z potřeby dorozumět se. Kutálková (2009) však uvádí, že tento fylogenetický vývoj dorozumívání probíhal v několika fázích. V první fázi byly hlasem vytvářené zvuky, které podobně jako u zvířat vyjadřovaly pocity. Další fází bylo účelové vytváření zvuků se snahou komunikovat s ostatními. Ve třetí a nejvyšší etapě dorozumívání se jedná o vydávání zvuků, jejichž účelem bylo a je sdělování myšlenek a schopnost vnímat a pochopit, co prostřednictvím zvuků sdělují druzí. Kejkličková (2016) o fylogenezi lidské řeči píše, že se jedná o její vývoj od prvopočátků až dodnes. Není ale zcela jasné, odkdy je možné o prvopočátku řeči hovořit, neboť o něm neexistují žádné spolehlivé údaje. Lze vycházet pouze z logických domněnek a dedukcí, které se opírají o znalosti paleoantropologů, archeologů a srovnávacích anatomů.

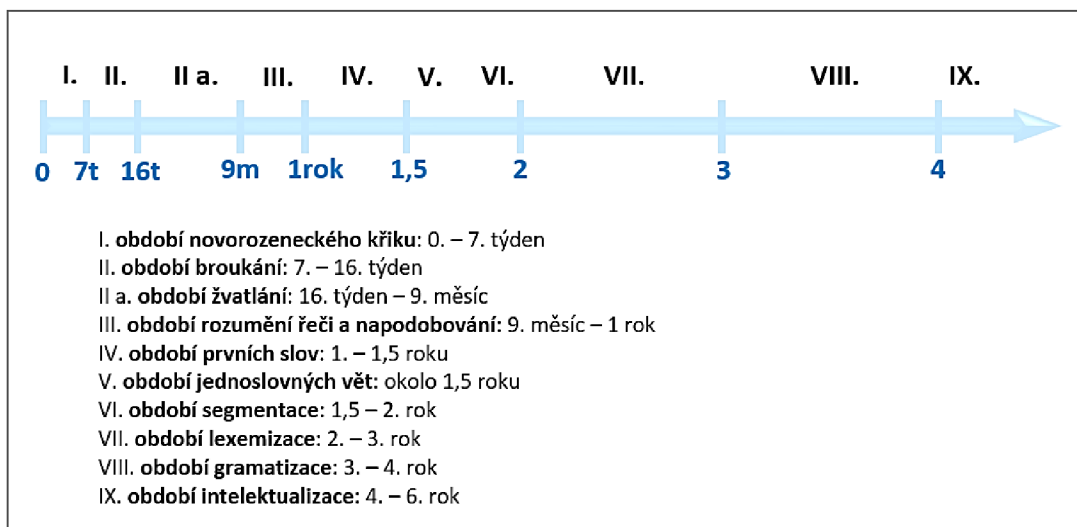
1.2 **Ontogenetický vývoj řeči**

Vyštejn (1995) uvádí, že řeč není člověku vrozena, ale musí se ji učit, a to již od narození. Na rozdíl od všech ostatních živočišných druhů má člověk vrozenou schopnost naučit se mluvit a význam řeči je pro něj zcela zásadní. Podle Lejska (2003) se řeč u člověka vyvíjí jako složitý komplex podmíněných reflexů na základě vnitřních zděděných faktorů, sluchových, zrakových a hmatových podnětů a souvisí s vyspíváním nervové soustavy. Vývoj řeči je spontánní proces, kterým se projevuje vrozený komunikační instinkt. Lidská řeč se vyvíjí nezávisle na přání nebo vůli dítěte, ale vyvine se vždy, pokud jsou splněny čtyři základní podmínky, mezi které patří: dostatečný sluch, nepoškozená centrální nervová soustava a zpětnovazebné mechanismy, nepoškozená mluvidla, tedy fonační

a artikulační ústrojí, a mluvící okolí. Kycltová Bezděková (2014) k těmto čtyřem podmínkám ještě dodává dostatečnou míru intelektu, genetické dispozice k nadání pro jazyk a důležitou roli přikládá také samotné osobnosti dítěte a jeho zkušenostem, které jej během života ovlivňují. Zdůrazňuje, že je v plné kompetenci rodičů zajistit pro dítě dostatečné množství a kvalitu podnětů, neboť výchovné prostředí je zodpovědné za to, zda se u dítěte vyvine řeč správně.

Kejklíčková (2016) uvádí, že ontogenetický vývoj řeči představuje u člověka jeho individuální řečový vývoj, který začíná již po narození a plynule pokračuje až do jeho dospělosti. Podle Bytešnickové (2012) osvojování si řeči probíhá v určitých stádiích, která mají různou dobu trvání, avšak žádné stádium vývoje řeči nemůže být vynecháno. Jedná se o období preverbální, které přibližně trvá do prvních narozenin dítěte, a období vlastního vývoje řeči. Krejčíková a Kaprová (1999) k těmto dvěma obdobím osvojování si řeči přidávají ještě období přechodné. A Lejska (2003) dělí vývoj řeči u dítěte do časové osy, kde uvádí devět období, kterými dítě během osvojování si řeči do šesti let prochází (obrázek č. 1).

Obr. 1: Časová osa vývoje lidské řeči

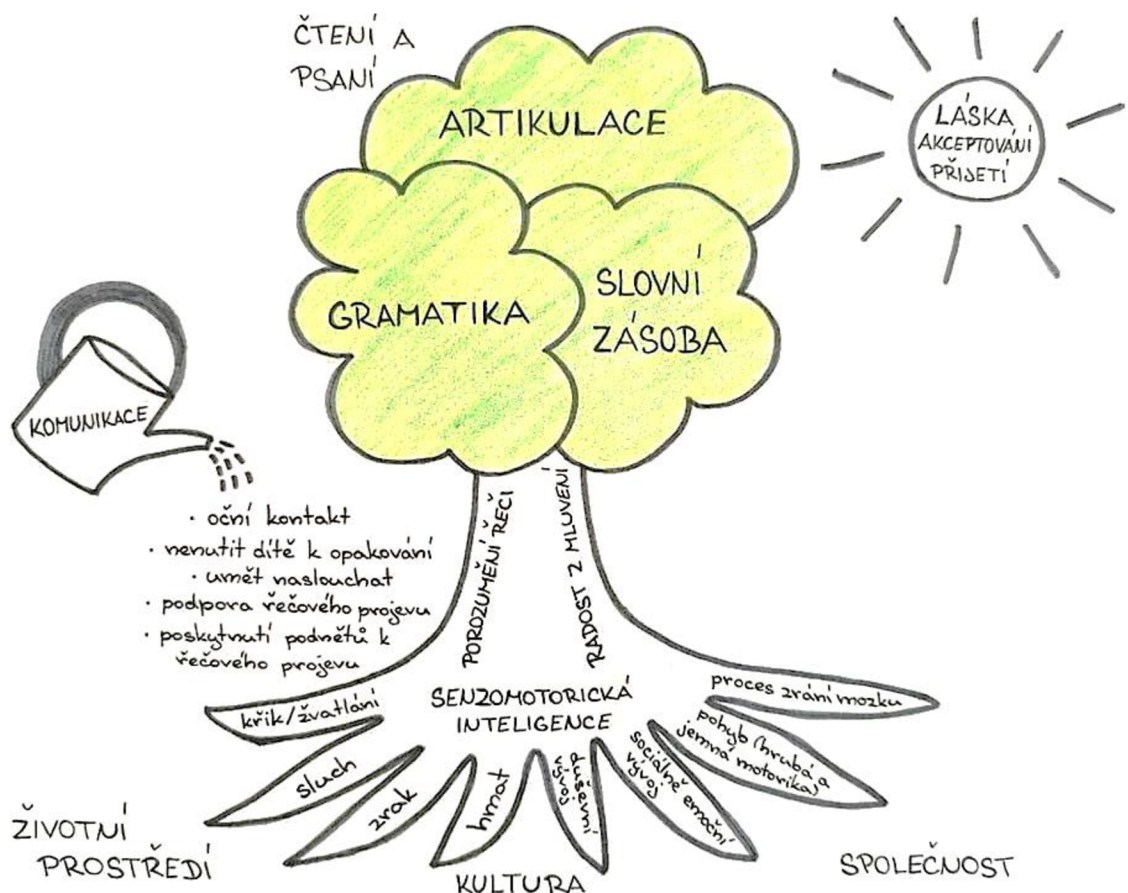


Zdroj: upr. dle Lejska (2003, s. 90)

Německý psycholog Wendlandt (1992) přirovnává vývoj a osvojování si dětské řeči ke stromu. Uvádí, že řeč v podobě stromu „vyroste“ jako výsledek celkového pozitivního vývoje schopnosti se verbálně dorozumívat (obrázek č. 2), s nímž by měli být obeznámeni nejen rodiče, ale i pedagogové a všichni, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání dětí. Podle jeho teorie se řeč vyvíjí v určitém sledu fází, které na sebe

navazují, a aby došlo k zdárnému vývoji, jsou vyžadovány různé vzájemně se ovlivňující podmínky. Jazykový strom je tvořen z několika částí. Kořeny představují vývojové procesy, kterými dítě musí ve svém vývoji projít, aby nabylo schopnosti řeči porozumět a aktivně ji používat. Kmen symbolizuje radost z mluveného projevu a porozumění řeči, přičemž je také důležitá pozitivní zpětná reakce od okolí dítěte na jeho snahu verbálně komunikovat. Korunu stromu tvoří tři oblasti – slovní zásoba, artikulace, gramatika. Tyto oblasti se rozvíjí postupně a individuálně u každého dítěte, a ovlivňují je již zmíněné faktory. Vrcholem je dosažení schopnosti číst a psát. Voda symbolizuje chování osob, se kterými se dítě denně setkává a které mu zprostředkovávají každodenní komunikaci, dostatek podnětů a prostoru k rozvoji řečového projevu. Nenutí dítě k násilnému opakování a umí mu naslouchat. Slunce znázorňuje bezpodmínečné přijetí dítěte, akceptování jeho individuality a dostatek lásky. Země značí životní prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, kulturu i celou společnost.

Obr. 2: Jazykový strom



Zdroj: upr. dle Bytešnickové (2012, s. 24)

Období křiku

Dolejší (2004) uvádí, že prvním hlasovým projevem dítěte je křik. V prvních šesti týdnech není křik projevem bolesti nebo nepříjemných pocitů, ale jakousi průpravou na budoucí používání hlasu při řeči a dítě se tak učí pracovat a hospodařit s dechem. I podle Kutálkové (2009) jde o prvotní reflexní činnosti, kdy křik představuje neutrální volání, které se svou výškou pohybuje kolem komorního A. Dodává, že v tomto období jsou mezi dětmi velké rozdíly, zatímco některé děti jsou hlasově velice aktivní a dokáží prokřičet i celé hodiny, jiné se zvukově projevovat vůbec nemusí a v tichosti pozorují své okolí. Velmi brzy dítě dokáže spolehlivě odlišit lidskou řeč od okolních zvuků a také na ni reagovat. Okolí pokládá křik novorozence za projev nespokojenosti, hned je konejšeno a příčina, která „nespokojenost“ vyvolala, odstraňována. I takto malé novorozence si tento fakt poměrně rychle uvědomí a prvotní reflexní křik se začne měnit na účelové sdělení o nepohodlí. Kolem šestého až sedmého týdne se dětský křik stává snadněji rozlišitelným, zvětšuje se rozsah a intenzita hlasu a odrážejí se v něm pocity dítěte. Pokud má křik tvrdý hlasový začátek, pak se dítě snaží vyjádřit svou nespokojenost, bolest, odpor. Naopak měkký hlasový začátek značí jeho spokojenost a postupně zvukové projevy libosti začínají připomínat spokojené broukání.

Období broukání a žvatlání

Smolík a Seidlová Málková (2014) hovoří o broukání jako o hlasových projevech, které se opírají o modulaci zvuků artikulačních orgánů. V souvislosti s broukáním lze mluvit o zvucích, které dítě vytváří přibližně od tří měsíců. Podle Lejska (2003) je broukání instinktivní činností. Dítě si hraje se svými mluvidly, čímž vytváří náhodné zvuky, jimiž se podporuje vznik a fixace motorických spojů s kůrou mozkovou, které slouží k ovládnutí artikulačního svalstva. Smolík a Seidlová Málková (2014) dodávají, že tyto zvuky jsou tvořeny především v hrdle a zadní části dutiny ústní a často připomínají hlásky jako G nebo CH. Vyštejrn (1995) však uvádí, že tyto dětské hlasové projevy nejčastěji připomínají samohlásky A nebo E a podle oddalování a přibližování rtů se mohou podobat souhláskám P, B, M. V souvislosti s broukáním neboli pudovým žvatláním Kycltová Bezděková (2014) píše, že tato hra s mluvidly dítěti přináší radost. Svým projevem upoutává na sebe pozornost rodičů, a pokud jsou jejich reakce kladné, pak je dítě motivováno k další komunikaci. Kolem pátého a šestého měsíce věku dítěte

přestává být broukání nahodilé a začíná se podobat hláskám mateřského jazyka, od této chvíle lze hovořit o napodobivém žvatlání. Dítě se při komunikaci začíná opírat o zrakovou a sluchovou kontrolu, konkrétně si všímá pohybů mluvidel a začíná napodobovat melodii a rytmus řeči. Rodiče reagují na projevy dítěte opakováním, čímž povzbuzují jeho chuť k mluvení. Opakováním slabik, které dítě žvatlá, mohou vznikat slova, kterým již lze přiřadit význam, např. ma-ma, ta-ta, ba-ba. Dolejší (2004) však uvádí, že tyto zdvojené slabiky zatím žádný význam nemají, i když se rodiče domnívají, že je dítě oslovuje.

Období rozumění řeči

Podle Dolejšího (2004) dítě do této fáze přechází kolem šestého až osmého měsíce věku. Dítě samo ještě nemluví, ale pomalu začíná rozumět některým slovům. Zatím sice nechápe jejich přesný význam, ale již si je dokáže spojit s určitou situací. Krejčíková a Kaprová (1999, s. 11) uvádějí, že *„rozumění obsahu sdělení je podmíněno modulací mluvního projevu dospělých, intonací řeči, její melodií, ale také přirozená gestikulace mluvčího, kterou své sdělení doprovází, je pro dítě pomůckou k pochopení smyslu sdělení.“* V průběhu této vývojové etapy řeči si dítě upevňuje charakteristiku melodie a rytmu mateřského jazyka a také základní zvukový inventář hlásek. Proto v této fázi není vhodné na dítě šišlat nebo deformovat jazyk zkomoleninami či zdrobnělinami. Takový mluvní vzor by si dítě mohlo osvojit a později se obtížně nesprávná mluva napравuje. Kutálková (2009) dodává, že v tomto období se dítě učí rozumět jednoduchým básničkám (př. Udělej paci paci!), prvním slovním pokynům (př. Jak jsi veliký?), někdy dokáže gestem odpovědět na otázku (př. Kde je máma?). Období rozumění řeči je velice důležité, neboť dítě se rychle začleňuje do svého kulturního prostředí a přizpůsobuje se jeho zvyklostem. Další vývoj řeči a myšlení je podmíněn tím, zda má dítě dostatek příležitostí komunikovat se svým okolím. Poměrně rychle se zvětšuje jeho pasivní slovní zásoba, to jsou slova, kterým rozumí, ale neumí je zatím říci (aktivně je nepoužívá). O prvním slově se u dítěte nelze zmiňovat před prvním rokem věku, neboť slovo, které dítě do této doby zvládne říci, vysloví náhodou, protože zatím neprošlo prahem pochopení.

Období vlastního vývoje řeči

Kycltová Bezděková (2014) uvádí, že kolem dvanáctého měsíce věku dítěte předřečové období končí a začíná období vlastního vývoje řeči. V životě dítěte se jedná o zlomový okamžik, neboť jeho komunikace s okolím se zkvalitňuje a schopnost označit slovem věci a vyjádřit svou vůli dítě aktivně zapojuje do okolního dění. První slovo dítě obvykle vysloví kolem prvního roku. Tato slova jsou artikulačně nenáročná, jednoslabičná a často se jedná o citoslovce nebo slova zvukomalebná, např. *haf, ham, bú, bum*. Leska (2003) zmiňuje, že většinou tato jednoduchá slova obsahují samohlásku A a dvě stejné souhlásky, které se tvoří na prvním artikulačním okrsku, jedná se o B, P, M. Podle Lechty a kol. (1990) tato první slova představují jednoslovné věty, které jsou prvním skutečným verbálním projevem dítěte. Tyto jednoslovné věty mají komplexní význam, neboť mohou mít více významů podle dané komunikační situace. Na Lechtu navazuje Kutálková (2009) a uvádí příklady jednoslovné věty. Např. *haf* může znamenat – vidím psa, pes štěká, chci si ho pohladit apod. Dítě dané slovo nejprve přiřazuje konkrétnímu předmětu a postupně je přenáší na ostatní podobné jevy, např. *haf* už není jen náš pes, ale všichni psi, které dítě uvidí. Podle Ficové (2022) dítě postupně začíná slabiky zdvojit a slova, která vyslovuje, se váží ke konkrétním věcem, osobám nebo dějům. Dítě jimi vyjadřuje své potřeby, pocity a přání. Na počátku této etapy si dítě dokáže osvojit přibližně 7 slov (graf č. 1). Zde je třeba zmínit, že „*slovní zásobu si dítě začíná tvořit v okamžiku, kdy pochopí význam slov, teprve potom je začne vědomě užívat a jeho řeč se postupně začne stávat nástrojem myšlení*“ (Dolejší, 2004, s. 13).

Období kolem roku a půl až dvou let Lejska (2003) označuje jako **období segmentace**. Dítě v této etapě více rozumí, než mluví (pasivní slovní zásoba obsahuje více slov než aktivní), k citoslovcím začíná také používat podstatná jména i slovesa a začíná chápat komunikační význam řeči. Ficová (2022) uvádí, že dítě v tomto věku objevuje mluvení jako činnost. Vytváří první dvouslovné a trojslovné věty a začínají se objevovat otázky typu *Kdo je to?, Co je to?, Kde je to?*. Trpělivým odpovídáním na otázky rodiče svému dítěti pomáhají rozšiřovat slovní zásobu, která ve dvou letech dítěte tvoří přibližně 200 a více slov (graf č. 1). Kejkličková (2016) udává, že to může být i 400 slov, podle toho lze vidět, že vývoj řeči a slovní zásoby je u každého dítěte individuální. Podle Vyštejna (1995) obsah a rozsah slovní zásoby dvouletého dítěte závisí na jeho specifických řečových

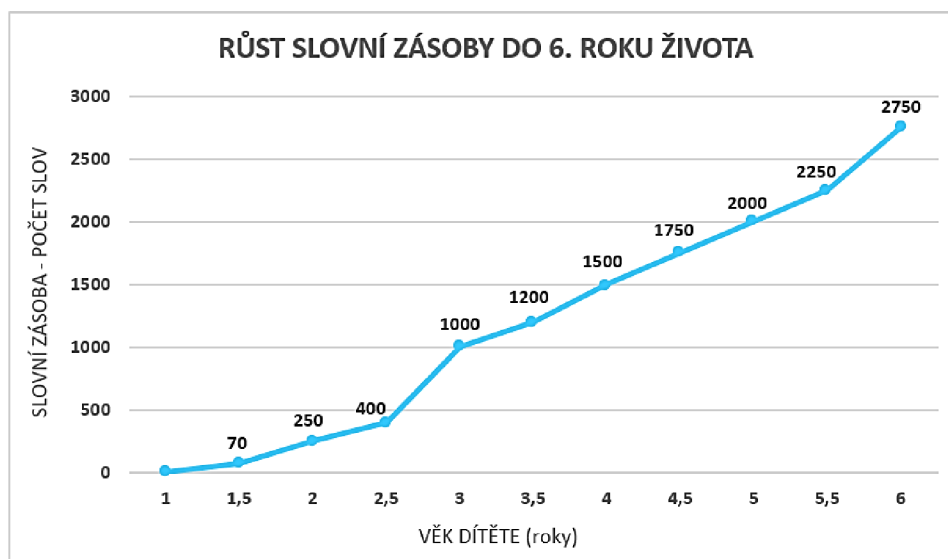
schopnostech, temperamentu, intelektuální vyspělosti a především na tom, kolik péče a pozornosti mu rodiče věnují.

Kycltová Bezděková (2014) uvádí, že v období mezi druhým a třetím rokem dítě začíná používat gramaticky správné tvary slov a začíná užívat přídavná jména a zájmena. Slovosled ve větě není ještě zcela správný, neboť na první místo dítě dává slovo, které je pro něj z toho, co chce říci, nejpodstatnější. Lejska (2003) toto období nazývá **obdobím lexemizace**. Dítě začíná skloňovat podstatná jména a časovat slovesa, v této fázi se také objevuje tzv. falešná analogie, kdy nová slova tvoří na základě podobnosti bez zkušenosti se zvyky jazyka (např. vlk – vlkovi, pes – pesovi). Podle Ficové (2022) dítě ve dvou letech zvládá správně vyslovit samohlásky A, E, I, O, U, dvojhásky OU, AU a souhlásky M, B, P, T, D, N, V, F, K, G, J, H, CH. Ve třech letech se k těmto hláskám přidává L a slabiky BĚ, PĚ, MĚ, VĚ (tabulka č. 1). Dolejší (2004) uvádí, že tříleté dítě již souvisle mluví, vypráví, co zažilo nebo vidělo, a jeho slovní zásoba tvoří asi 800 – 1000 slov (graf č. 1). Kutálková (2009) se v souvislosti s věkem tří let zmiňuje o tzv. **období fyziologické nemluvnosti**. Jednoduše by se dalo říci, že do tří let má dítě jisté právo mluvit málo, ale po tomto roku by mělo být zcela zřejmé, že slovní zásoba dítěte narůstá. Ficová (2022) uvádí, že ve třech letech nastává druhé období otázek – *Proč?*, dítě začíná užívat minulý čas, má rádo vyprávění a začíná se u něj formovat verbální paměť.

V období mezi třetím a čtvrtým rokem se podle Lejska (2003) tvoří gramatická skladba jazyka, proto jej nazývá jako **období gramatizace**. Dítě k mluvě používá většinu slovních druhů a začíná užívat budoucí čas i podmiňovací věty. Kejklíčková (2016) uvádí, že v této době se dítě naučí správně vyslovovat sykavky S, C, Z, Š, Č, Ž a Ficová (2022) k nim na hranici čtvrtého roku dítěte přidává ještě Ň, Ť, Ď (tabulka č. 1). Slovní zásoba čtyřletého dítěte zahrnuje 1200 slov (graf č. 1). Okolo čtyř let věku Lechta a kol. (1990) i Lejska (2003) hovoří o **fázi intelektualizace** řeči, která přetrvává až do dospělosti. V tomto období probíhá zpřesňování obsahu slov a gramatických forem, zkvalitňuje se celkový řečový projev dítěte a neustále roste slovní zásoba. Podle Dolejšího (2004) v pěti letech slovní zásobu dítěte tvoří 2000 slov (graf č. 1). Co se týče výslovnosti, pak Kycltová Bezděková (2014) uvádí, že již v tomto věku by dítě mělo umět artikulačně správně vyslovovat všechny hlásky, nedostatky se objevují pouze při vyslovování L, R, Ř (tabulka č. 1). Podle Ficové (2022) v šesti letech dítě užívá až 3000 slov, jeho slovní sdělení jsou

přesná, vymýšlí vtipy nebo hádanky a jeho řeč je natolik intelektualizovaná, že je dítě připravené naučit se druhé formě řeči a to řeči psané. Lejska (2003) po šestém roce věku dítěte hovoří o **období fixace** řeči, kdy je slovní zásoba nadále rozšiřována a řeč dítěte odpovídá řeči dospělých.

Graf 1: Růst slovní zásoby u dětí do šesti let



Zdroj: upr. dle Balašové (2003, s. 11)

Tab. 1: Vývoj artikulace jednotlivých hlásek vzhledem k věku dítěte

Věk dítěte	Vývoj artikulace
od 1 roku do 2,5 roku	b, p, m, a, o, u, e, i 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	au, ou, v, f, h, ch, k, g
od 3,5 roku do 4,5 roku	bě, pě, mě, vě, ď, ť, ň
od 4,5 roku do 5,5 roku	č, š, ž
od 5,5 roku do 6,5 roku	c, s, z, r
od 6,5 roku do 7 let	ř a diferenciaci č, š, ž, a c, s, z

Zdroj: upr. dle Jurečkové, Vysoudilové in Salomonová (2003, s. 334)

2 JAZYKOVÉ ROVINY

Klenková (2006) v souvislosti s vývojem řeči hovoří o čtyřech jazykových rovinách (obrázek č. 3), které se v ontogenezi řeči prolínají, a občas jejich vývoj probíhá v jednotlivých časových úsecích současně. Podle Lejska (2003) jazykové roviny tvoří podsystémy řeči a každá z nich má své stavební jednotky. Nejmenší takovou stavební jednotkou je foném neboli hláska, kombinací fonémů vznikají morfémy (to jsou nejmenší jazykové jednotky, které již nesou význam) a kombinací morfémů vznikají slova, z nich pak věty, které již tvoří určitou promluvu.

Obr. 3: Jazykové roviny



Zdroj: upr. dle Bednářové a Šmardové (2015), Bytešnikové (2012)

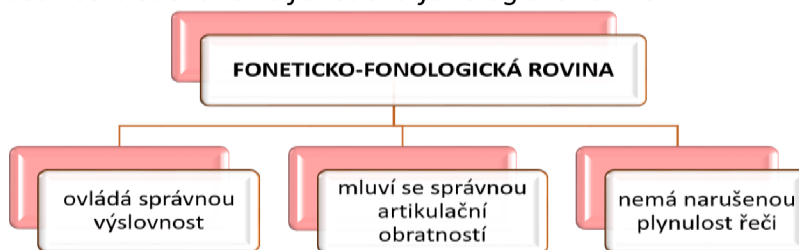
2.1 Rovina foneticko-fonologická

Dvořák (1998, s. 59) charakterizuje fonologii jako „jazykovědný obor, zkoumající využívání a fungování zvukových signálů v jazyce, studuje soustavu zvukových prostředků jazyka a jeho systém fonémů.“ Kutálková (2009) uvádí, že foném je zvuk, který nese význam a není možné jej zaměnit, tzn. nelze mu libovolně změnit znělost, délku nebo hlásku. Krčmová (2008) hovoří o fonetice jako o oboru, který se zabývá zvukovým signálem lidské řeči v celé jeho složitosti. Podle Dvořáka (1998) fonetika studuje fyzikální charakteristiku řečových zvuků a poskytuje popis základních i vyšších jednotek řeči, jako jsou hlásky nebo slabiky.

Bednářová a Šmardová (2010) uvádějí, že obsahem foneticko-fonologické roviny je zvuková stránka jazyka. Zahrnuje sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost. Schopnost odlišovat hlásky mateřského jazyka od okolních zvuků se rozvíjí již v kojeneckém věku a všechny hlásky dítě dokáže rozlišit v šesti letech. Sluchové rozlišování je úzce spjato s výslovností. Pro správnou výslovnost je nejen nutné rozlišovat jednotlivé fonémy, ale také poznat jejich správné a špatné znění. Podle Klenkové (1997) se dítě při osvojování hlásek řídí tzv. pravidlem nejmenší fyziologické

námahy – dítě si nejprve osvojuje nejjednodušší hlásky, což jsou samohlásky, pak retné souhlásky a postupně hlásky hrdelní, nakonec si osvojí i rotacismy. Lechta a kol. (1990) uvádí, že foneticko-fonologická rovina je ovlivněna motorikou mluvidel, schopností fonematické diferenciaci a komunikačním záměrem. Dítě by před zahájením školní docházky mělo umět správně vyslovovat všechny hlásky. V této souvislosti Bytešníková (2012) zmiňuje, že je třeba věnovat pozornost dechovým a fonačním cvičením, cvičením na sluchovou diferenciaci i modulačním faktorům řeči, jako je tempo, rytmus, melodie a dynamika. Oslabení řeči v oblasti foneticko-fonologické roviny se podle Bednářové a Šmardové (2015) může u dítěte projevovat špatným rozlišováním sykavek, dlouhých a krátkých samohlásek nebo měkkých a tvrdých souhlásek. Dále může mít dítě potíže při tvoření sluchové analýzy a syntézy slov, kdy slovo rozkládá, nebo naopak skládá pomocí slabik či jednotlivých hlásek. Také dítě může být oslabeno ve sluchové paměti, kdy mu dělá potíže zapamatovat si slyšené a následně sled událostí zopakovat. Za nutné se samozřejmě považuje stále sledovat výslovnost.

Obr. 4: Oblasti řeči sledované ve foneticko-fonologické rovině



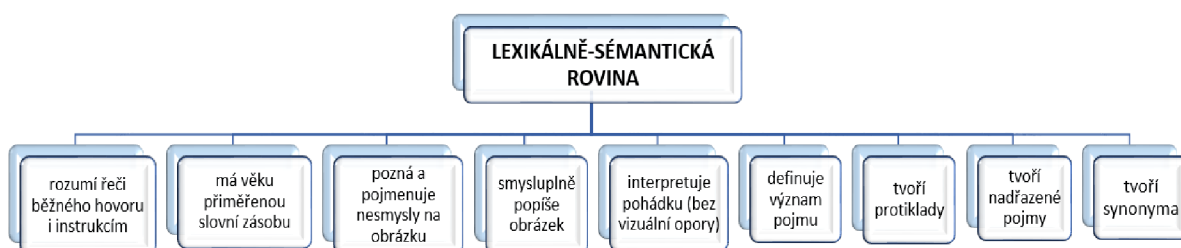
Zdroj: upr. dle Bednářové a Šmardové (2010)

2.2 Rovina lexikálně-sémantická

Podle Bytešníkové (2012, s. 75) se lexikologie „zabývá slovní zásobou, tvořením slov, frazeologií a sémantikou.“ O frazeologii se dá jednoduše říci, že zkoumá ustálená slovní spojení a obraty. Sémantiku pak Dvořák (1998) charakterizuje jako nauku o významu jazykových jednotek. Bytešníková (2012) uvádí, že lexikálně-sémantická rovina zahrnuje slovní zásobu dítěte a to jak aktivní, tak i pasivní. Pasivní slovní zásoba se začíná vytvářet v období rozumění řeči, tedy někdy kolem devátého měsíce věku. Aktivní slovní zásoba se vytváří od prvního slova, které dítě řekne, tedy přibližně od jednoho roku a pak do ní patří všechna slova, které dítě aktivně při komunikaci používá. Podle Vágnerové a Lisé (2021) se slovník dítěte rozvíjí na základě zkušeností, získaných v rodině, ve škole, ve vrstevnické skupině i z medií. Dítě má potřebu si zapamatovat takové slovní výrazy,

které mu budou užitečné. Učí se chápat rozdílnost, podobnost i totožnost významu slov, následně je schopné tvořit antonyma, synonyma a rozlišuje i homonyma. Bednářová a Šmardová (2010) ještě přidávají, že dítě používá nadřazené a podřazené pojmy, definuje pojem, popíše obrázek a je schopné samostatného a smysluplného vyprávění. V pozdější publikaci Bednářová a Šmardová (2015) doplňují, že oslabení řeči se v této rovině projevuje nejen malou slovní zásobou, nedostatečnou verbální pohotovostí a obratností, ale také problémem v porozumění řeči či zadání. Odpověď dítěte je stručná, nejistá, potřebuje více času, aby ji správně zformulovalo a našlo ta správná slova k tomu, co chce říct. Dělá mu potíže popsat obrázek, nebo vyprávět na dané téma, v tomto případě je dobré dítě povzbuzovat a pomáhat mu navádějícími otázkami.

Obr. 5: Oblasti řeči sledované v lexikálně sémantické rovině



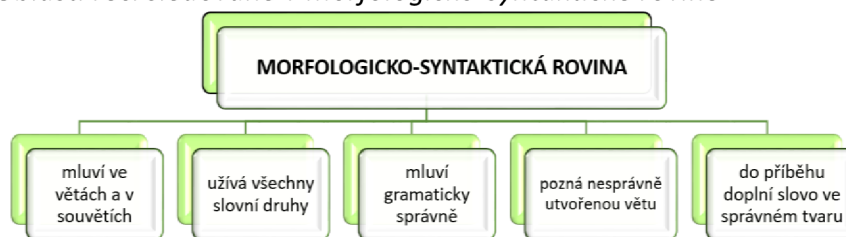
Zdroj: upr. dle Bednářové a Šmardové (2010)

2.3 Rovina morfologicko-syntaktická

Smolík a Seidlová Málková (2014) nahlízejí na zvládnutí morfologicko-syntaktických procesů zvlášť. Pokud jedinec zvládá morfologii, pak dokáže vytvářet, případně dešifrovat tvary slov, což závisí na schopnosti spojovat jednotky na úrovni slov a vybavovat si slova i jednotlivé morfémy z dlouhodobé paměti. Syntax spočívá ve schopnosti tvořit dlouhé věty a uspořádávat si myšlenky v krátkodobé paměti. Klenková a Kolbábková (2010) morfologicko-syntaktickou rovinu označují za rovinu gramatickou, která odráží stupeň vývoje dítěte. Gramatiku si jedinec osvojuje v průběhu života díky mluvčímu okolí, dítě si tak osvojí princip gramatiky. Kolem prvního roku začíná tvořit první slova a jednoslovné věty, což postupně přechází do tvoření vět víceslovných a mezi třetím a čtvrtým rokem užívá i souvětí. Dítě se také učí vybírat vhodné jazykové prostředky a používat řeč ve společnosti. Bytešníková (2012) v souvislosti s touto jazykovou rovinou hovoří o znalosti všech slovních druhů, které dítě při tvoření vět používá. Dítě je schopné správně slova skloňovat a časovat a tvoří jednotné i množné

číslo. Bednářová a Šmardová (2015) se také zmiňují o projevech oslabení morfologicko-syntaktické roviny. Uvádějí, že do čtyř let se u dítěte mohou stále objevovat dysgramatismy, tedy neobratnosti v tvarosloví nebo větosloví, ale v pozdějším věku to může poukazovat na oslabení v řeči. Mezi další signály patří oslabený jazykový cit, například dítě má problém určit správný rod, vytvořit slovo v jiném rodě, vytvořit od daného slova přídavné jméno, gramaticky správně dokončit větu nebo převést větu z jednoho času do jiného.

Obr. 6: Oblasti řeči sledované v morfologicko-syntaktické rovině



Zdroj: upr. dle Bednářové a Šmardové (2010)

2.4 Rovina pragmatická

Vágnerová a Lisá (2021, s. 226) konstatují, že pragmatika je „*schopnost vyjadřovat se způsobem, který je přiměřený situaci a vede k dosažení komunikačního cíle, tj. k domluvě.*“ Bednářová a Šmardová (2010) uvádějí, že dítě by mělo být schopno smysluplně a jasně tvořit věty a souvětí, jimiž vyjádří své pocity, myšlenky a prožitky, umět popsat děj či situaci, nebo převyprávět příběh, vést dialog, ve kterém zastává roli naslouchajícího i mluvčího, dokáže udržet téma hovoru a při komunikaci užívá oční kontakt. Podle Bytešnickové (2012) je ve vývoji pragmatiky potřeba se soustředit na tři oblasti. První oblast se týká rozvoje komunikativní funkce, která se zaměřuje na to, jak si dítě osvojuje vyjádření řady záměrů (neverbální komunikace, pozdrav, žádost). Druhá oblast se týká reakce nebo odpovědi na komunikaci, je potřeba věnovat se reakcím dítěte a zjistit, zda pochopilo komunikaci ostatních. A třetí oblast se zaměřuje na účast dítěte v interakci a konverzaci a na to, jakým způsobem se na nich dítě podílí.

Obr. 7: Oblasti řeči sledované v pragmatické rovině



Zdroj: upr. dle Bednářové a Šmardové (2010)

3 PRVNÁČEK – VSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY

Řada autorů, např. Langmaier & Krejčíková, Kutálková, Říčan i Kycltová Bezděková (2014), se shoduje, že v období mezi šestým a sedmým rokem nastává významná a zlomová událost v životě dítěte i jeho rodiny. Dítě vstupuje do školy a přebírá roli školáka. Vývoj dítěte v tomto věku je z pohledu fyzického vývoje relativně klidný, zato z pohledu psychického vývoje velice významný. Dítě se odpoutává od vlivu domácího prostředí a má možnost porovnávat a třídit své zkušenosti v rámci třídy, školy a nových kontaktů. Dítě se začleňuje do společenského života a při neustálé komunikaci s pro něj novým světem vyžívá po psychické i sociální stránce a dotváří se jeho osobnost i charakter. Podle Kutálkové (2005) vstup do první třídy je pro dítě velkou změnou a tato situace na něj klade velké nároky, proto záleží také hodně na rodičích, zda se dítě s touto událostí vypořádá dobře, nebo pro něj bude stresující. Kropáčková (2008) uvádí, že dítě se od tohoto okamžiku musí přizpůsobit novému školnímu prostředí, nové skupině vrstevníků i vyučujícímu a pravidelnému závaznému režimu, respektovat pravidla školy, plnit školní povinnosti, zaujmout roli žáka i spolužáka a jsou kladeny větší nároky na jeho samostatnost a zodpovědnost. Přípravou dítěte na školu se nezabývají pouze rodiče, ale také mateřské školy. Pedagogové připravenost dítěte na školu posuzují z hlediska školní připravenosti a pediatři z hlediska školní zralosti. Podle Matějčka (2005) by dítě před nástupem do základní školy mělo být dostatečně samostatné, nejen v oblasti sebeobsluhy, ale také by mělo umět ve svých věcech udržovat pořádek a nebýt především závislé na pomoci rodičů. Do této doby hra převažovala nad prací, ale ve škole je tomu obráceně. Školní práce by neměla být pro dítě velkou zátěží, ale měla by mu přinášet radost. Dítě by mělo být schopno přijmout úkol, odpovědně na něm pracovat a mít vůli jej dokončit. K tomu je potřebná vyspělost v oblasti vnímání, paměti, myšlení a pozornosti, od šestiletého dítěte se očekává, že je schopné se soustředit alespoň deset minut. Dítě by mělo ovládat zrakovou i sluchovou analýzu a syntézu, kterou uplatní při učení se prvopočátečního čtení a psaní a mělo by umět pracovat s psacím a výtvarným náčiním. Dítě se postupně začíná učit vědomě, nejen pro to, že jej to zajímá, ale i proto, že je to potřeba. Kučera (2005) charakterizuje první třídu jako nejdůležitější ročník základní školy. Hlavní dominantou prvního ročníku je naučit se trivia, tedy čtení, psaní, počítání, které lze označit za elementární gramotnost.

4 DÍTĚ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Langmaier a Krejčířová (1998) za období mladšího školního věku považují dobu od šesti až sedmi let, kdy dítě nastupuje do školy, do jedenácti až dvanácti let, kdy se u dětí objevují první známky pohlavního dospívání. Jde o věkové rozmezí prvního stupně základní školy, od první do páté třídy. V souvislosti s tímto obdobím Říčan (2004) hovoří o radikální změně v životě dítěte, neboť dosud byla jeho náplní především hra a nyní do něj vstupují školní povinnosti. Najednou jsou kladeny vyšší nároky na kázeň, schopnost odsunout uspokojení okamžitých potřeb a usilovat o výkon i v okamžiku, kdy by dítě raději dělalo něco jiného. Podle Vágnerové (2000, s. 236 – 237) „škola ovlivní další rozvoj dětské osobnosti, způsob prožití celého zbývajících dětství, projeví se i v oblasti sebehodnocení, mnohdy velice zásadním způsobem.“ Úspěšnost dítěte ve škole může být rozhodující nejen z hlediska sebepojetí, ale i pro jeho další směřování v životě.

4.1 Tělesný vývoj

Podle Langmaiera a Krejčířové (1998) je vývoj pohybových i ostatních schopností do značné míry závislý na tělesném růstu. Matějček (2017) uvádí, že děti v tomto věku vyrostou více do výšky, neboť dítěti rostou dlouhé kosti a ztrácí dětskou baculatost. S tím ale souvisí přechodné oslabení nervové soustavy, které se projevuje únavností, neklidem a dítě má zvýšenou potřebu se pohybově uvolnit. Říčan (2004) píše, že průměrný chlapec vyrostle do jedenácti let na 145 cm, dívky bývají o centimetr vyšší. Váhově se na konci tohoto období chlapec dostane na 37 kg a dívka je asi o půl kilogramu těžší. Dítěti se mění mléčný chrup na stálý, čímž se mění i postavení čelistí a tvar spodní části obličeje. Celkově se obličej jasněji přibližuje své dospělé podobě. Langmaier a Krejčířová (1998) uvádějí, že pohyby dětí jsou rychlejší, zvětšuje se i jejich svalová síla a zlepšuje se celková koordinace všech pohybů celého těla. Což je i důvodem většího zájmu dětí o pohybové hry a sportovní výkony. Matějček (2017) přikládá tělesné zdatnosti a pohyblivosti významnou společenskou hodnotu, neboť pomáhají dítěti získat uznání ve skupině. Mezi činnostmi tak převažují soutěživé hry. Zde ale také vzniká jisté riziko, protože pokud se dítě nemůže ostatním vyrovnat nebo se jim alespoň přiblížit, může se u něj vytvořit pocit méněcennosti. Podle Langmaiera a Krejčířové (1998) se v souvislosti s hrubou motorikou rozvíjí i motorika jemná, čímž se zkvalitňuje také psaní a kreslení. Říčan (2004) dodává, že pohyby drobných svalů jsou na začátku nepřesné. Některé děti mají na

počátku potíže s psaním, protože se teprve dotváří koordinace mezi jemnými pohyby prstů a zrakem.

4.2 Kognitivní vývoj

Podle Vágnerové (2002) mezi kognitivní schopnosti patří takové, které se uplatňují v poznávání. Aby se dítě něčemu mohlo naučit, pak musí být schopné vnímat látku, pochopit její podstatu, musí se umět soustředit a zapamatovat si, co je důležité. Vzhledem k slovnímu výkladu učitele musí být dítě schopné rozumět sdělení a umět se samo aktivně vyjadřovat. Rozvoj rozumových schopností neboli inteligence je závislý na dvou faktorech, a to na dědičných dispozicích a na podmětném rodinném prostředí.

4.2.1 Myšlení

Matějček (2017) uvádí, že vývoj rozumových schopností dítěte pokročil na vyšší úroveň. Dítě je schopné lépe uvažovat, usuzovat a konkrétní myšlení postupně přechází do myšlení abstraktního (což je dobře vidět na řešení matematických operací). Říčan (2004) doplňuje, že myšlení dítěte se zrychluje a stává se efektivnějším, hlubším a pronikavějším. Tomu dopomáhá i školní výuka a předkládání látky, neboť se ve škole učí myšlenkovým obrátům, které se brzy stanou rutinou a lze je pak různě kombinovat a skládat ve větší celky. Vágnerová (2000, s. 241) říká, že *„rozvoj myšlení mladších školáků se projeví používáním takové strategie uvažování, která se řídí základními zákony logiky a respektuje vlastnosti poznávané reality.“* Děti v tomto věku uvažují v daném kontextu, jejich myšlení je vázané na realitu a vycházejí především ze svých zkušeností. Postupně se objevuje konkrétní logické myšlení, které se projevuje schopností třídit a chápat různé souvislosti a vztahy. Myšlení školáků se tak stává objektivnějším a přesnějším. Mezi charakteristiky konkrétního logického myšlení patří decentrace, konzervace a reverzibilita. Decentrace znamená, že je dítě schopné posuzovat situaci z více úhlů pohledu a bere v úvahu různé souvislosti. Konzervace je schopnost pochopit trvalost objektů a reverzibilita zahrnuje chápání vratnosti.

4.2.2 Paměť a řeč

Podle Kycltové Bezděkové (2014) základní rozvoj řeči končí mezi šestým a sedmým rokem. Základy komunikace jsou u dítěte již vytvořeny a mění se velice obtížně. Dítě je schopné plnohodnotného verbálního projevu, umí se pohotově vyjadřovat, používá

správné gramatické tvary různých slovních druhů, tvoří i složitá souvětí a umí vyprávět smysluplný příběh. Při komunikaci s okolím se u něj projevuje lepší kvalita paměti a logického myšlení. Špaňhelová (2008) uvádí, že dítě se stále zdokonaluje ve verbálním projevu, má správnou výslovnost a především nastává velký nárůst slovní zásoby. K tomu významně přispívá i četba, která u dítěte právě rozvíjí slovní zásobu a obrazotvornost. Langmaier a Krejčířová (1998) v souvislosti s rychlým vývojem řeči hovoří o rozvoji paměti, která se nyní opírá o systém slovních výpovědí. Stabilnější se stává jak krátkodobá, tak i dlouhodobá paměť a dítě dokáže lépe reprodukovat naučenou látku. Dětská paměť se zlepšuje díky bohatosti již osvojených vědomostí a nové poznatky se díky propojenosti do nich snáze začleňují. Mimo jiné dítě ve školním věku začíná záměrně používat paměťové strategie jako je opakování, logická organizace materiálů, používání mnemotechnických pomůcek apod.

4.2.3 Vnímání

Podle Vágnerové (2000) dochází mezi pátým až sedmým rokem dítěte i k vývojovým změnám v oblasti vnímání. Především zrakové a sluchové vnímání dosahuje takové úrovně, která je potřebná pro zvládnutí výuky v první třídě. Langmaier a Krejčířová (1998) dodávají, že významný pokrok v těchto dvou smyslových vnímáních se objevuje i ve školním věku. Dítě je pozornější, pečlivější a vše důkladně zkoumá. Ve vnímání ustupuje závislost na okamžitých potřebách, dítě začíná být kritickým pozorovatelem a celek zkoumá po částech až do nejmenších detailů. Jeho vnímání se tak stává cílevědomým aktem, jenž lze nazvat pozorováním.

Zrakové vnímání

Podle Vágnerové a Lisé (2021) je pro školní práci důležité dobré vidění na blízko, které umožňuje lépe vidět detaily. V průběhu dětství se mění schopnost ovládat akomodaci čočky a zraková ostrost se na přijatelnou úroveň dostává okolo šestého roku. V mladším školním věku se pak rozvíjejí obě zrakové dráhy a to dráha magnocelulární, která umožňuje rychlé postřehnutí a zachycení změny objektů, které je potřebné při čtení, a parvocelulární dráha umožňuje rozlišování kontrastu. Bednářová a Šmardová (2010) konstatují, že zrakové vnímání je od narození nezastupitelné pro vnímání okolního světa. Má vliv na rozvoj myšlení, řeči, vizuomotorickou koordinaci, prostorovou orientaci a ve

školní věku mimo jiné na rozlišování písmen a číslic pro čtení, psaní a počítání. Zrakové vnímání se u dětí rozvíjí od narození, více se na rozvoj jeho čtyř základních složek zaměřuje před nástupem do školy. Zraková diferenciacce, kdy dítě hledá rozdíly v detailech nebo v poloze, úzce souvisí s kontrastním vnímáním. Rozlišování odlišností v detailu, horno-dolním postavení a v pravo-levém postavení je důležitá dovednost, aby se dětem nepletla písmena b, d, p a číslice 6, 9. Zraková analýza a syntéza souvisí s vnímáním celku a s vnímáním jeho dílčích částí, které pak souvisí s rozlišováním detailů a je významné i pro matematiku a technické myšlení. Rozvoj analýzy a syntézy u dětí podporuje skládání puzzle, stavebnice nebo dokreslování obrázků. Při vnímání figury a pozadí jde o rozvoj schopnosti soustředit se na konkrétní zrakový podmět. Tuto dovednost lze rozvíjet vyhledáváním určitého předmětu v obrázku nebo odlišováním dvou překrývajících se obrázků. Zraková paměť ve školním věku významně ovlivňuje učení, zapamatování a následné vybavení si symbolů číslic a písmen. Nejlepším způsobem, jak zrakovou paměť u dětí rozvíjet, je pexeso.

Sluchové vnímání

Vágnerová a Lisá (2021) uvádějí, že na počátku školní docházky se u dětí rozvíjí tzv. fonologická sekvenční percepce, což lze jednoduše vysvětlit jako vnímání posloupnosti sluchových podnětů. Charakteristickým znakem sluchového vnímání je fakt, že jednotlivé podněty jsou vnímány postupně. O tom vypovídá i naslouchání mluvenému slovu, jednotlivé hlásky jdou za sebou tak, že tvoří konkrétní slovo. Bednářová a Šmardová (2010) dodávají, že sluch ovlivňuje rozvoj řeči i myšlení, proto je vhodné sluchovou percepci rozvíjet ještě před nástupem do školy, neboť vlivem oslabení sluchového vnímání by dítě mohlo mít potíže v pamatování si a při čtení a psaní. Stejně jako u zrakového vnímání i zde se klade důraz na rozvoj čtyř základní složek sluchové percepce. Sluchová diferenciacce je důležitá nejen pro správný vývoj řeči a výslovnosti, ale také pro čtení a psaní. Dítě by mělo umět rozlišovat krátké a dlouhé samohlásky, sykavky nebo měkké a tvrdé slabiky. Sluchová analýza a syntéza má velký význam především v první třídě. Když chce dítě napsat větu, provádí analýzu. Musí z věty nejprve vyčlenit slova, pak si uvědomit jednotlivé slabiky, které nakonec rozdělí na hlásky. Při čtení se hovoří o syntéze, kdy dítě z jednotlivých hlásek skládá slabiky, vázaně slabikuje, až se naučí číst celá slova. U vnímání figury a pozadí se jedná o zaměření pozornosti

a vyčlenění okolních zvuků. Pro školáka je sluchovou figurou hlas paní učitelky a okolní šramot je pozadí. Sluchová paměť je potřebná pro zapamatování si řečených informací a lze ji jednoduše rozvíjet učením se básniček, písniček, nasloucháním příběhů. Do rozvoje sluchového vnímání také patří vnímání rytmu, tvoření rýmů, určování počáteční a poslední hlásky ve slovech apod.

Vnímání času a prostoru

Bednářová a Šmardová (2010) hovoří také o vnímání času a prostoru. Vnímání prostoru ve školním věku ovlivňuje čtení, psaní, matematiku i geometrii a promítá se i do tělesné výchovy nebo pracovních činností. Do prostorového vnímání patří, aby se dítě aktivně orientovalo v pojmech nahoře – dole, vpředu – vzadu, vpravo – vlevo, řádek – sloupec, používalo předložkové vazby (na, do, v, pod, před, nad, vedle, mezi, hned za...) a vyznalo se v pojmech vysoko, nízko, první, poslední, blízko, daleko. V časové orientaci by si dítě mělo uvědomovat časovou posloupnost, postup práce při úkolu nebo umět odhadnout čas, aby stihlo úkol dokončit. Pro vnímání času je důležitá orientace v částech dne, ve dnech v týdnu, v měsících a ročních obdobích.

4.3 Emoční vývoj a socializace

Langmaier a Krejčířová (1998) uvádí, že ve školním věku emoční vývoj narůstá a s ním i schopnost sebeovládání. I jednou z podmínek školní zralosti je, aby dítě bylo schopné na konkrétní dobu upustit se svých potřeb a věnovat se školní práci. Školák již rozumí svým pocitům a podle potřeby je dokáže potlačit nebo projevit, s tím souvisí i fakt, že bere ohled na očekávání svého okolí. Emoční kompetence mají také velký vliv na úspěšnost dítěte v sociální interakci i na zvládnání školních nároků. Ve školním věku narůstá schopnost emočního porozumění a dítě začíná chápat i možnost ambivalentních pocitů, kdy asi okolo deseti let dítě připouští možnost cítit současně několik emocí i protikladných. Podle Vágnerové (2002, s. 215) je škola místem socializace. *„Nástup do školy ovlivní socializační vývoj dítěte. Zkušenosti, které zde získá, a požadavky, s nimiž se musí vyrovnat, budou stimulovat rozvoj určitých sociálních dovedností a osobnostních vlastností.“* Vágnerová a Lisá (2021) doplňují, že dítě ve školním věku se dostává do další fáze, kdy se připravuje na život ve společnosti a která ze sociálního hlediska může být rozhodující. Ve škole se dítě pozvolna připravuje na svou profesní roli a již v tomto

období průběžně potvrzuje své předpoklady pro její získání. Úspěšnost dítěte ve škole předurčuje jeho pozdější společenské zařazení. Ve školním věku dítě dále navazuje a rozvíjí sociální vztahy mimo svou rodinu a v různých sociálních skupinách zastává jinou roli. V tomto období jsou pro rozvoj osobnosti dítěte důležité tři oblasti, rodina, škola a skupina vrstevníků. Rodina představuje základní sociální i emoční zázemí, ale zároveň svými hodnotami a nároky na dítě ovlivňuje jeho postavení i mimo rodinu. Škola dítěti umožňuje rozvoj vyžadovaných kompetencí a způsobů chování. Dítě získává předpoklady k dalšímu společenskému uplatnění a zároveň se zde může setkat i s neúspěchem, který se učí zvládat. Skupina vrstevníků pomáhá dítěti rozvíjet symetrické vztahy a vrstevníci představují dostupný model chování i výkonů. Dítě se s nimi může srovnávat a dosáhnout stejné úrovně a zároveň se učí řešit případné konflikty mezi vrstevníky.

5 GRAMOTNOST

Havel, Najvarová a kol. (2011) uvádí, že pojem gramotnost se v oblasti školství objevuje již 500 let a za tuto dobu se měnilo jeho chápání a význam ve společnosti. Vymezení tohoto pojmu je zásadní pro stanovení strategických cílů školního vzdělávání. Veřejnost gramotnost chápe jako individuální schopnost číst a psát, která se obvykle získává v primární škole. Ve školství je tento pojem chápán jako osvojení si trivia (čtení, psaní, počítání). Podle Wildové (2005) se do dnešního chápání gramotnosti zařadilo mimo ovládnutí trivia také ovládnutí digitálních technologií, které čím dál více ovlivňují každodenní život člověka. Havel, Najvarová a kol. (2011, s. 12) v této souvislosti zmiňují, že *„proto dnes chápeme gramotnost šířeji jako vlastnost člověka, která je nositelem a přenašečem kulturního dědictví, otevírá žákům svět vyjádřený verbálními prostředky a umožňuje jim komunikaci s kulturními výtvary a hodnotami. Utvářena je výchovou a vzděláváním, ale také sociálními, ekonomickými i kulturními podmínkami.“*

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

- ❖ **čtenářská pregramotnost** (od 1. roku dítěte do 6 až 7 let, kdy dítě nastupuje do první třídy),
- ❖ **čtenářská gramotnost** (trvá po dobu povinné školní docházky),
- ❖ **funkční gramotnost** (gramotnost dospělých).

Toman (1992) dodává, že jednotlivé vývojové etapy by měly odpovídat vývojovým stádiím dětské psychiky. Avšak čtenářská vyspělost jednotlivých dětí se může individuálně lišit a nemusí se shodovat s jejich biologickým věkem. Úroveň čtenářského komunikativního výkonu je podmíněna zvládnutím techniky čtení a stupněm jazykové a literární kompetence dítěte, což je závislé na podnětném rodinném prostředí a efektivitě školní literární výchovy.

5.1 Čtenářská gramotnost

Průcha a kol. (2001, s. 34) pojmají čtenářskou gramotnost jako „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např.: železniční jízdní řád, návod k užívání léků apod.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ Čtenářská gramotnost je považována také za součást funkční gramotnosti. Wildová (2005) zmiňuje, že hlavním cílem této etapy, počáteční čtenářské gramotnosti, je předat dítěti základy čtení a psaní. Nejedná se pouze o technické osvojení, ale důraz je kladen také na rozvoj jejich celoživotního funkčního využití a na rozvoj čtenářské gramotnosti jako celku, tedy vyjadřování, myšlení a poslechu. Matelková Svobodová (2013) dovednost uplatňovat v životě informace získané z textu považuje za nutný předstupeň, který souvisí s možností dalšího vzdělávání a se získáním nezbytných základů pro celoživotní vzdělávání.

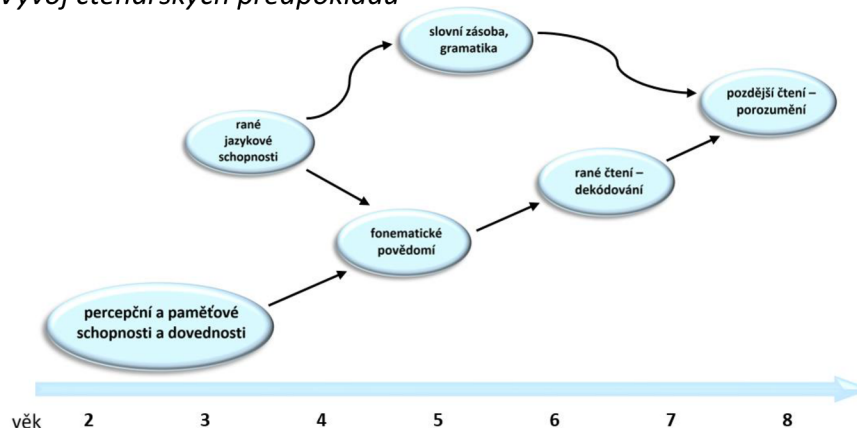
Tomášková (2015, s. 9) uvádí, že v čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž nelze žádnou opomenout, jedná se o:

- ❖ **vztah ke čtení** – čtenář má vnitřní potřebu číst a má z četby radost,
- ❖ **doslovné porozumění** – čtenář dovede text dekodovat a buduje v sobě schopnost textu porozumět,
- ❖ **posuzování a hodnocení** – čtenář dokáže text kriticky hodnotit, posoudit autorův záměr a vyvodit z textu určitý závěr,
- ❖ **metakognice** – čtenář dokáže reflektovat záměr vlastního čtení, vybírat si texty a způsob čtení, záměrně volit různé čtenářské strategie, aby textu lépe porozuměl a zhodnotit vlastní porozumění čtenému textu,
- ❖ **sdílení** – čtenář dokáže sdílet své prožitky, pochopení a porozumění čteného textu s dalším čtenáři,
- ❖ **aplikace** – čtenář využívá čtení ke svému seberozvoji a četbu uplatňuje v dalším životě.

Podle Smolíka a Seidlové Málkové (2014) mají pro rozvoj gramotnosti význam jazykové schopnosti dítěte. Fonologický subsystém jazyka především ovlivňuje počáteční vývoj gramotnosti a ostatní subsystémy - jako je slovní zásoba a gramatika - pak určují

úspěšnost dítěte při čtení, zejména, zda čtenému textu porozumělo (obrázek č. 8). Z uvedeného obrázku vyplývá, že prvním předpokladem úspěšného čtení je úspěšné osvojení si jazyka již v raném věku dítěte, druhým předpokladem je pak rozvoj fonetických a fonologických schopností a dovedností.

Obr. 8: Vývoj čtenářských předpokladů



Zdroj: upr. dle Smolíka a Seidlové Málkové (2014, s. 11)

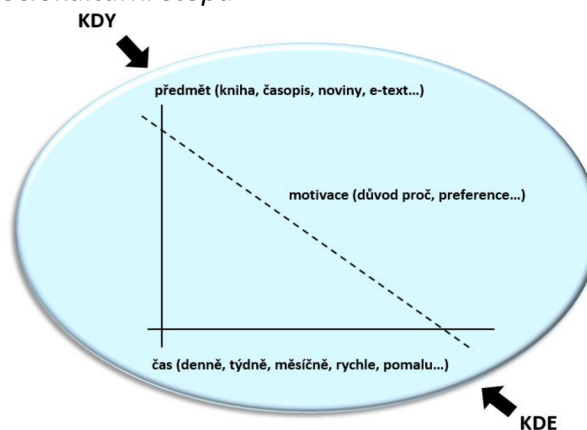
„Vývoj čtenářských dovedností má dvě fáze, které se liší v míře porozumění čtenému textu. Cílem výuky je dosažení takové úrovně čtenářských dovedností, aby se dítě mohlo zaměřit na obsah čteného textu a mohlo prostřednictvím čtení získávat informace“ (Vágnerová & Lisá, 2021, s. 313).

5.1.1 Pojem čtení a čtenářství

Průcha a kol. (2001, s. 34) čtení charakterizují jako „druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, jazykových symbolů), jež jsou podmětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní příslušné zpracování informace. V pedagogickém aspektu má čtení prvořadou důležitost jakožto součást čtenářské gramotnosti, základního předpokladu vzdělávání.“ Havlíková (2019) upozorňuje na omyl, kdy čtení bývá považováno pouze za techniku hlasitého čtení, přitom hlavním cílem nácviku techniky čtení je samostatné tiché čtení s porozuměním. Hlasité čtení se po dětech vyžaduje na začátku čtenářského období, kdy se seznamují s písmeny a osvojují si základní dovednosti. Musí se dbát na správnou výslovnost, srozumitelnost a plynulost čtení. Jakmile dítě techniku hlasitého čtení zvládne, přechází na techniku tichého čtení, které umožňuje větší prožitek z četby a zapojení fantazie.

Trávníček (2019) chápe čtení jako sociokulturní stopu (graf č. 2). Čtení vyžaduje zástupný *předmět* (knihu, článek, časopis...), v kterém je jeho obsah (*co*) a sdělovací prostředek (*jak*). K takovému předmětu je potřeba *motivace*, důvod, proč si jej přečíst a také mu věnovat svůj *čas*. V kontextu s okolím, jako je škola, práce, dovolená nebo ráno, večer, se jedná o činnost proměnlivou, člověk se sám může rozhodnout, *kdy* se čtení bude věnovat, a také si vybrat prostředí, *kde* si bude číst.

Graf 2: Čtení jako sociokulturní stopa



Zdroj: upr. dle Trávníčka (2019, s. 31)

Podle Tymichové (1992) četbou člověk získává nezbytné informace k životu i práci. Četba jej vzdělává a kultivuje, poskytuje poučení, zábavu i inspiraci a především obohacuje myšlení a prožívání člověka. Čtení výrazně rozšiřuje aktivní i pasivní slovní zásobu dítěte, zlepšuje jeho vyjadřování a rozvíjí myšlení. Zelinková (2001) dodává, že hlavním cílem výuky čtení je správně a s porozuměním číst texty přiměřené k danému věku, čímž se dítě učí pracovat s textem a získávat z něj informace. Druhým cílem je pak naučit dítě vnímat estetické hodnoty obsažené v knize, vést jej k prožitku, citovému zaujetí a dalším aktivitám, které obohacují život čtenáře. V této souvislosti se vyjadřuje i Lepilová (2014), která říká, že umět být čtenářem především znamená umět o přečteném mluvit, učit se o přečteném vyprávět a později i psát. Při těchto činnostech si dítě text oživuje, obnovuje svou čtenářskou paměť a opět si zvnitřňuje své prožitky.

Havlíková (2019) čtenářství charakterizuje jako vztah ke čtení, který si každé dítě vytváří na základě svých čtenářských zkušeností. Důležitá je i potřeba číst a mít z četby potěšení, s tím souvisí i fakt, že vztah ke čtení se vytváří již od batolecího věku dítěte. Trávníček (2008, s. 35) čtenářství pojímá jako „cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí.“

5.1.1.1 Jazyk a čtenářství v RVP ZV

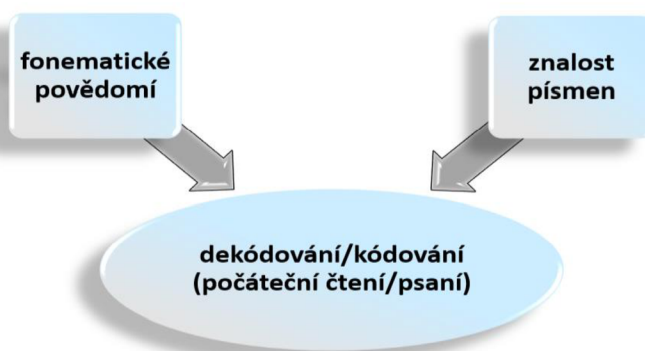
Podle Franclové (2013) je hlavním cílem Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání vybavit žáky klíčovými kompetencemi, které jsou považovány za soubor komplexních způsobilostí, které děti využijí v životě i v dalším vzdělávání. Kocurová (2002) píše, že komunikační kompetence představují schopnost využívat jazykové prostředky k verbálnímu projevu v reálných podmínkách komunikačního kontextu a ke konkrétním komunikačním účelům. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2021) uvádí, že na konci základního vzdělávání by se měl žák v rámci komunikativních kompetencí umět výstižně, souvisle a kultivovaně vyjadřovat v mluveném i písemném projevu, naslouchat druhým, porozumět jejich promluvám a adekvátně na ně reagovat, rozumět různým typům textů a záznamů a také využívat komunikativní dovednosti k vytváření vztahů s druhými.

Jazyk a čtenářství v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2021) spadají do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, která zaujímá hlavní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu, a hlavním cílem je rozvíjet již zmíněné komunikační kompetence. Do oblasti Jazyk a jazyková komunikace patří vzdělávací obory Český jazyk a literatura a Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Obor Český jazyk a literatura poskytuje dětem jazykové vzdělání, které je potřebné pro úspěšné osvojování poznatků i v dalších oblastech vzdělávání. Čeština jako mateřský jazyk v mluvené i písemné podobě umožňuje dětem pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Tato oblast má komplexní charakter, ale pro lepší přehlednost ji Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2021) rozděluje do tří složek, které se však ve výuce prolínají. Jedná se o komunikační a slohovou výchovu, kde se děti učí vnímat a pochopit různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, rozhodovat se na základě daného textu, analyzovat ho a kriticky posoudit jeho obsah. Jazyková výchova, kde si děti osvojují spisovný jazyk, vede děti k logickému myšlení, které je základem pro srozumitelné vyjadřování. Poslední složkou je literární výchova, kde se děti prostřednictvím četby seznamují s různými literárními druhy, rozlišují fikci od skutečnosti a především si rozvíjí základní čtenářské návyky.

5.1.1.2 Základní předpoklady pro rozvoj čtení a psaní

Podle Vágnerové a Lisé (2021) vývoj čtení závisí na rozvoji logických operací, které se projevují změnou způsobu manipulace se znaky a symboly, což je potřebné pro zvládnutí techniky čtení jako dešifrování psaného textu. Čtení pak zahrnuje schopnost rozpoznávat slova a z jejich uspořádání odvodit obsah sdělení. Smolík a Seidlová Málková (2014) uvádějí, že pro čtení a psaní je vyžadováno, aby dítě dovedlo dekódovat/kódovat a porozumět čtenému textu. Rozvoj prvopočátečního čtení a psaní ovlivňují dvě zásadní dovednosti: fonetické povědomí a znalost písmen (obrázek č. 9). V průběhu vývoje dítěte se tyto dvě dovednosti navzájem ovlivňují. Fonetické povědomí se u dítěte objevuje dříve než znalost písmen, protože se vyvíjí v souvislosti s obohacováním fonologických schopností, které se rozvíjí od narození. Při čtení je důležité, aby si dítě uvědomovalo, že systém zvuků jazyka souvisí s písmeny, jimiž je zastupován. Asi kolem pátého roku si dítě uvědomuje vztah mezi zvuky a písmeny a postupně dojde k závěru, že každý zvuk jazyka lze zapsat písmenem.

Obr. 9: Předpoklady pro rozvoj čtení a psaní



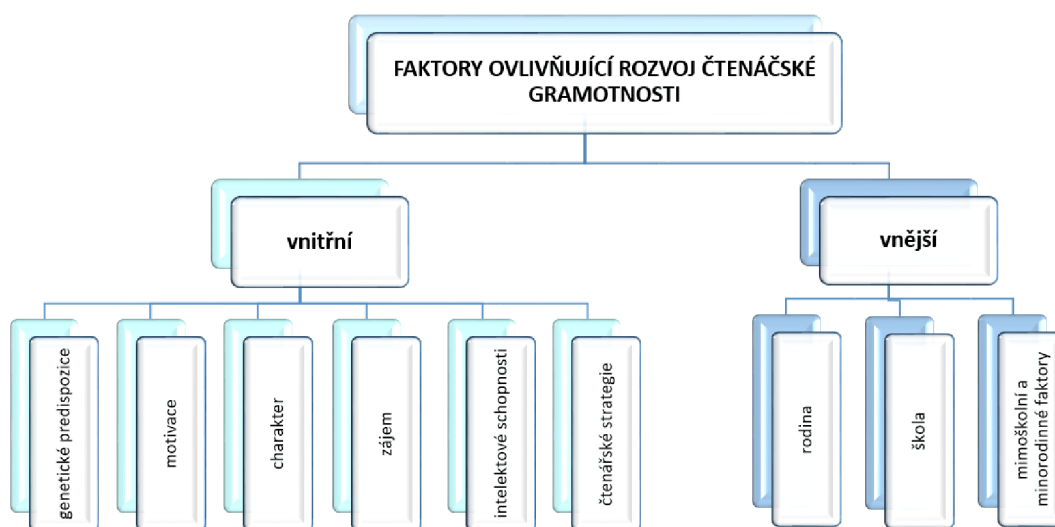
Zdroj: upr. dle Smolíka a Seidlové Málkové (2014, s. 138)

5.1.2 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

Faktory, které mají vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti, Havel, Najvarová a kol. (2011) dělí na vnitřní a vnější (obrázek č. 10). Mezi vnitřní faktory lze například zařadit charakter osobnosti, intelekt, motivaci, zájem nebo čtenářské strategie. Do vnějších faktorů patří především rodina a škola. Motivace a zájem spolu úzce souvisí. Vnější motivace ke čtení přichází od okolí dítěte, zatímco vnitřní motivace je spojena se zájmem o čtení. Zájem se tak projevuje kladným vztahem k dané činnosti, soustředěním, uspokojením z dané činnosti a nelibostí při jejím omezování. Rodina je podle Havlíkové (2019) jeden z nejvýznamnějších faktorů, které ovlivňují čtenářství dítěte. Rodinné prostředí vytváří

v dítěti základ čtenářských návyků v podstatě od narození. Když rodiče si společně s dítětem prohlíží obrázkovou knížku, předčítají mu a vypráví pohádky, anebo když dítě vidí své rodiče si číst, pak tím vším se u dítěte vytváří kladný vztah ke čtení a knihám. Odkazuje na výzkum, ze kterého vyplynulo, že vliv rodičů ovlivňuje, jakou knihu si dítě v mladším školním věku k četbě vybere. Kolem 12 let mají na dítě větší vliv jeho vrstevníci. Podle Trávníčka (2019) rodina představuje síť vztahů, které vytvářejí osobitý vzorec. Předčítání je čas strávený v blízkosti druhého a není člověku příjemné pouze v době, kdy ještě sám neumí číst, ale i když už je zkušeným čtenářem. I Matelková Svobodová (2013) nezastupitelnou roli přisuzuje rodině, ale také je pro ni dalším významným faktorem škola a školní třída, kde čtenářskou gramotnost ovlivňuje každodenní činnost ve třídách, využívané výukové materiály, výukové metody i samotný učitel. Dodává, že čtenářskou gramotnost malých dětí formulují různé činnosti v různých situacích, proto je vhodné, zejména u dětí mladšího školního věku, propojovat a doplňovat vzájemné vazby mezi školním a rodinným prostředím. Promyšlené propojení každodenních činností s činnostmi uplatňovanými při výuce může mít příznivý dopad na kvalitu formování čtenářských dovedností, návyků a postojů dětí ke čtení. Podle Havla, Najvarové a kol. (2011) je úkolem školy vytvořit pro děti takové podnětné prostředí, kde se jejich osobnost bude rovnoměrně rozvíjet, a především jim poskytnout dostatek čtenářských příležitostí. Učitel má možnost vytvářet příležitosti k mluvení, myšlení, čtení a psaní žáků napříč všemi předměty, a tak uplatňovat komplexní přístup k rozvoji funkční gramotnosti.

Obr. 10: Přehled faktorů ovlivňujících čtenářskou gramotnost



Zdroj: upr. dle Havla, Najvarové a kol. (2011, s. 33)

Havlíková (2019) na závěr dodává, že je velice důležité pomáhat dětem si utvářet kladný vztah k mluvené i psané řeči již v předčtenářském období a podporovat jejich schopnosti a dovednosti, které jim později pomohou si snáze osvojit čtení a psaní. V předškolním věku se zájem o četbu u dětí vzbuzuje prostřednictvím her a nenásilných činností, jak v rodině, tak i v mateřské škole. Nejdůležitější zkušenosti s knihou děti získávají při prohlížení si knížky nebo při předčítání. Dítě pak čtení vnímá jako způsob komunikace, sdělování myšlenek a jako příjemnou možnost trávení volného času. V knihách vidí písmena a samo se začne zajímat o to, co znaky znamenají a často je také kresbou zkouší napodobit. Děti mají potřebu vyrovnat se dospělým, a proto se přirozeně chtějí naučit číst.

5.1.3 Kniha a žánry vhodné pro děti mladšího školního věku

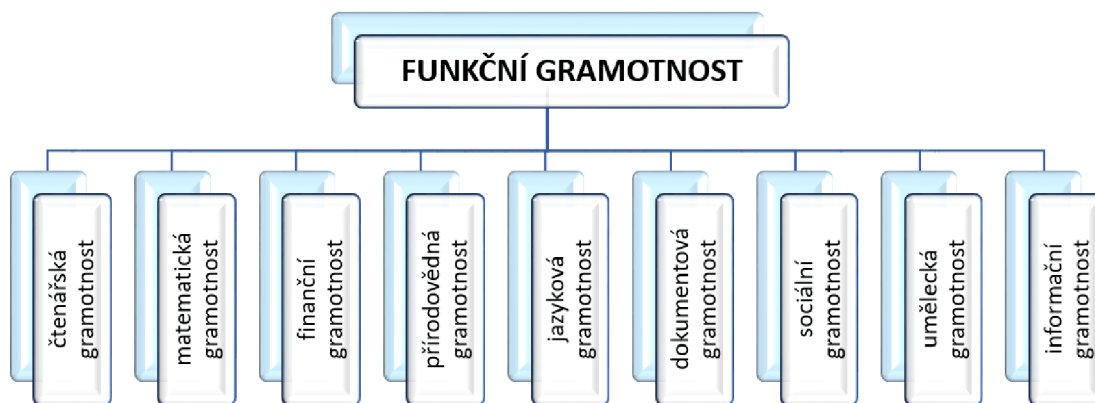
Průcha a kol. (2001) dětskou knihu charakterizuje jako druh literatury, která je určena dětem v předškolním a školním věku. Má nezastupitelnou funkci v kognitivním a emocionálním rozvoji dítěte a slouží také jako zdroj informací k formálnímu vzdělávání. Krejčíková a Kaprová (1999) uvádí, že dítě se o knize učí, z jaké strany se otevírá, že stránky po sobě následují, kde je jméno autora a především, že se v ní skrývá mnoho zajímavého. Podle Tomana (1992) se dítě ve čtenářské etapě dostává do vzájemné interakce s textem, osvojuje si jej zprvu hlasitým, později tichým čtením. V první fázi mladšího školního věku (6 – 8 let) se postoj malého čtenáře k realitě a jejímu uměleckému ztvárnění vyznačuje bezprostřední emocionalitou a prožitky, které jsou spjaty s představou a fantazií. Lze sem zařadit žánry jako lidová a umělá poezie nebo pohádky. Ve druhé fázi mladšího školního věku (9 – 10 let) se u dítěte rozvíjí poznávací a racionální aktivita, především pojmového a logického myšlení. Dítě si tak vytváří kognitivní přístup k realitě, spjatý s potřebou věcného poučení. Pozornost dětského čtenáře se odpoutává od umělecké formy a zaměřuje se na ideový obsah. Dítě v pohádkách, v příbězích s dětským hrdinou nebo v dobrodružných povídkách nachází prožitek, poučení, vzory a modelové situace, podle nichž se orientuje v mezilidských vztazích a utváří si vlastní životní postoje. Na Tomana navazuje Matějček (2017), který uvádí, že v průběhu mladšího školního věku v dětské četbě pohádky ustupují do pozadí a děti mají více zájem o příběhy z reálného života, ale stále propojené s fantazií. Chlapce

v knize oslovují napínavý děj, cizí kraje, dobrodružství a boj dobra ze zlem. Dívky mají větší zájem o vztahy mezi lidmi a intimnější stránku lidského soužití.

5.2 Funkční gramotnost

Podle Havla, Najvarové a kol. (2011, s. 17) „čtenářská gramotnost tvoří základní kámen funkční gramotnosti, neboť právě přes ni si každý jedinec vyhledává, osvojuje, transformuje a aplikuje nové poznatky, návyky a dovednosti ze všech ostatních oborů vzdělávání.“ Funkční gramotnost je gramotností dospělých. Rabušicová (2002) uvádí dvě podmínky, které musí být pro rozvoj této gramotnosti splněny. První podmínka tkví v poskytnutí dostatečně dlouhého základního vzdělání, během něhož dítě získá příslušné gramotnostní dovednosti. A tou druhou podmínkou jsou programy pro vzdělávání dospělých, které mohou mít různou podobu a slouží lidem, kteří nezískali potřebné dovednosti v dětství a dospívání. Fasnerová (2018) pojímá funkční gramotnost jako soubor dovedností, které jsou potřebné k uplatnění člověka ve společnosti. Pro Průchu a kol. (2003) je funkční gramotnost základní vybaveností člověka, aby se dokázal realizovat v současné společnosti a ve světě. Obsahuje v sobě více gramotností (obrázek č. 11), jako je například gramotnost literární, dokumentová nebo numerická. Podle Rabušicové (2002) literární gramotnost zahrnuje dovednosti, které jsou potřebné pro vyhledávání a využívání informací z psaných textů (básně, beletrie, novinové zprávy), dokumentová gramotnost zahrnuje dovednosti potřebné k vyhledávání a využívání informací z různých typů dokumentů jako jsou grafy, tabulky, jízdní řád, žádost o zaměstnání a další. Do numerické gramotnosti spadají dovednosti k uplatňování matematických operací (určení výše úroku, vyplnění objednávky).

Obr. 11: Složky funkční gramotnosti



Zdroj: upr. dle Fasnerové (2018, s. 208)

6 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

Průcha a kol. (2001) říká, že pedagogická diagnostika představuje vědeckou disciplínu, která se zabývá diagnostikovaním žáků v edukačním prostředí, formuluje teorii diagnostikování a interpretace pedagogických diagnóz. Pedagogická diagnóza pak představuje výsledek diagnostické činnosti. Podle Zelinkové (2001, s. 12) se jedná o „komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů. Zaměřuje se na složku obsahovou, tj. zjišťování dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků, a procesuální, tj. jakým způsobem proces výchovy i vzdělávání probíhá, jak ovlivňuje žáka.“ Mimo jiné také zjišťuje emocionálně-sociální úroveň dítěte. Pedagogická diagnostika může být doplněna o anamnézu, která přináší údaje o rodině a dalších institucích, ve kterých se dítě pohybuje, a bere v úvahu i vlivy společnosti na dítě. Součástí pedagogické diagnostiky je právě i práce učitele a použité metodické postupy. Na základě analýzy a syntézy získaných poznatků jsou vyvozeny závěry a naplánované další kroky, jak s žákem případně dále pracovat. Hrabal (1989) pedagogickou diagnostiku chápe jako poznávací činnost učitele, přičemž poznávání žáka je považováno za nedílnou součást výchovy a vzdělávání. Pro Mertina a Krejčovou (2012) diagnostika představuje přirozenou činnost nejen učitele, ale také rodiče nebo samotného žáka, přičemž si ji ani nemusí uvědomovat. Podle Zelinkové (2001) je dítě do diagnostického procesu zapojeno jako aktivní účastník. Z hlediska komplexního pochopení situace a posouzení vývoje jsou důležité výpovědi dítěte, neboť nelze přehlížet nebo podceňovat to, jak dítě situaci vnímá, protože jeho prožitek ovlivňuje jeho chování. Mojžíšek (1986) také uvádí, že žák je v rámci diagnostické činnosti sledován komplexně a ze širokého úhlu pohledu, neboť každý žák je individualitou. Je nutné pozorně sledovat celý rozvoj jeho osobnosti a hledat jeho silná místa, ale také mezery v rozvoji, kde by se mohly skrývat příčiny jeho případného neúspěchu. Zelinková (1994) uvádí, že klíčovým obdobím pro rozvoj dítěte je jeho formování vztahu ke škole a vzdělávání během prvního ročníku základní školy. Zde paní učitelka také provádí zřejmě nejdůležitější diagnostickou činnost, a to že ve své třídě může zaznamenat dítě, které by mohlo mít poruchu učení. Pokud takové dítě zaznamená, pak je její povinností najít pro něj vhodné postupy, kterými by si daný žák byl schopen osvojit učivo, a přispět

tak k dozrání funkce, která není dostatečně vyvinutá. Když individuální působení učitele na daného žáka není úspěšné, pak je žák poslán na odborné vyšetření.

6.1 Proces diagnostické činnosti a její etapy

Podle Zelinkové (2001) je pedagogická diagnostika dlouhodobý proces, který probíhá spirálovitě. Na základně stanovené diagnózy jsou zvoleny postupy, upraveny podmínky a vzhledem k těmto změnám by mělo dojít i ke změně ve vývoji dítěte. Gavora (in Kolláriková & Pupala, 2010) uvádí, že proces diagnostikování má více etap (obrázek č. 12). Některé kroky probíhají ještě před samotným diagnostikováním a jiné po něm, nicméně jednotlivé etapy na sebe navazují, ale občas také probíhají současně.

Obr. 12: Etapy pedagogicko-psychologické diagnostiky



Zdroj: upr. dle Čábalové (2011, s. 125)

Gavora (in Kolláriková & Pupala, 2010) dělí jednotlivé etapy následovně:

- ❖ **Plánování a organizace diagnostiky** – v této přípravné fázi si učitel musí odpovědět na otázku koho, kdy, a jak často bude diagnostikovat. S tím souvisí rozlišování diagnostiky na vstupní, průběžnou a výstupní.
- ❖ **Stanovení diagnostické hypotézy** – před zahájením diagnostiky si pedagog stanoví diagnostickou hypotézu, jedná se o jakési výsledné očekávání. Ke stanovení nejpřesnější hypotézy učiteli pomáhá to, jak dobře dítě zná, a cílem diagnostikování je pak tuto hypotézu potvrdit, nebo vyvrátit.
- ❖ **Sběr a zpracování získaných dat** – sběr dat představuje jádro diagnostického procesu. Jedná se o terénní práci, při které se používají diagnostické metody a nástroje. Výsledkem jsou získaná data, která jsou následně zpracována.
- ❖ **Vyhodnocení a interpretace diagnostických údajů** – zpracovaná data jsou vyhodnocena a posuzována. Interpretace se uskutečňuje na základě poznání původního stavu žáka.

- ❖ **Stanovení diagnózy** – diagnóza je výsledkem procesu diagnostikování a vzniká na základě porovnání aktuálního stavu žáka s požadovaným stavem.
- ❖ **Pedagogická opatření** – po stanovení diagnózy učitel stanoví pedagogická opatření a upraví žákovi podmínky tak, aby došlo ke zlepšení.
- ❖ **Vyslovení prognózy** – prognóza stanovuje předpoklady o následujícím rozvoji žáka, pokud upravené podmínky budou fungovat. Prognóza může mít krátkodobý i dlouhodobý charakter.

6.2 Metody pedagogické diagnostiky

Čábalová (2011) uvádí, že v pedagogicko-psychologické diagnostice se využívá diagnostická metoda pozorování, rozhovoru, zjišťování anamnézy, analýza dokumentů, diagnostických testů a kazuistika.

Pozorování

Podle Čábalové (2011) pozorování umožňuje sledovat dítě v přirozených výchovně-vzdělávacích podmínkách. Zelinková (2001) pozorování považuje za nejdůležitější metodu pedagogické diagnostiky. Podle doby trvání jej lze rozlišovat na krátkodobé a dlouhodobé. Paní učitelka má možnost dítě sledovat v průběhu dne, týdne, nebo celého školního roku, tak sleduje vývoj dítěte a jeho reakce na úspěch i neúspěch. Pozorování lze také rozdělit na náhodné neboli příležitostné a na systematické, které vyžaduje vytvoření přehledu, záznamového archu nebo škály hodnocení. Soustavné pozorování dítěte ve třídě paní učitelce umožňuje porovnat jeho chování na začátku s chováním po nějaké časové době, kdy byly zkoušeny nové podmínky.

Rozhovor

Mertin a Krejčová (2012) rozhovor označují jako základní metodu diagnostikování, která je dostupná každému. Je to metoda, která přináší nejjednodušší způsob, jak získat dané informace, a to přímo se zeptat dítěte nebo rodičů a událost s nimi probrat. Zelinková (2001) dodává, že rozhovor může být strukturovaný, který má předem vytyčený cíl a připravené otázky, které mohou být otevřené, uzavřené nebo polouzavřené, směřující k cíli. Rozhovor také může být nestrukturovaný, který je spíše volným podněcovaným vyprávěním rodičů nebo dítěte.

Anamnéza

Podle Čábalové (2011) anamnéza poskytuje informace o vývoji dítěte a může tak lépe objasnit jeho současný stav. Nejznámější je anamnéza lékařská, která udává informace o zdravotním stavu. Ve školství se více uplatňuje anamnéza osobní, rodinná nebo školní. Osobní anamnéza podává základní informace o dítěti a jeho vývoji. Rodinná anamnéza poskytuje údaje o rodičích, sourozencích, rodinném zázemí, vztazích nebo komunikaci v rodině. A školní anamnéza informuje o průběhu školní docházky, učení dítěte a jeho vztazích k učiteli i spolužákům.

Diagnostické testy

Podle Mertin a Krejčová (2012, s. 86) „*testy zahrnují veškeré diagnostické metody, které využívají nějaký podnětový materiál a vyžadují od testované osoby určitou specifickou aktivitu.*“ Zelinková (2001) uvádí, že testy představují druh zkoušky, které záměrně zjišťuje úroveň v určité oblasti. Nepoužívají se jen v pedagogice, ale především v psychologii. Je potřeba odlišovat psychologické testy standardizované, které slouží k měření schopností, nadání, výkonů, kognitivních funkcí atd., od testů, které si vytváří učitel sám, a zjišťuje tak například zvládnutí konkrétního tematického celku.

Analýza dokumentace

Zelinková (2001) do pedagogické dokumentace zařazuje materiály charakterizující instituci i vlastní práci s dětmi. Patří sem například doklady o činnosti školy, učební plány, osnovy, přípravy na výuku, metodické pomůcky a pozorování a postřehy učitelů. Pedagogická dokumentace je důležitá k dlouhodobému sledování dítěte a ke stanovení diagnózy. Mertina a Krejčová (2012) do pedagogické dokumentace řadí portfolio, které spočívá v průběžném shromažďování výsledků činností dítěte, mapuje jeho individuální vývoj a sleduje, jak se proměňují jeho dovednosti a znalosti.

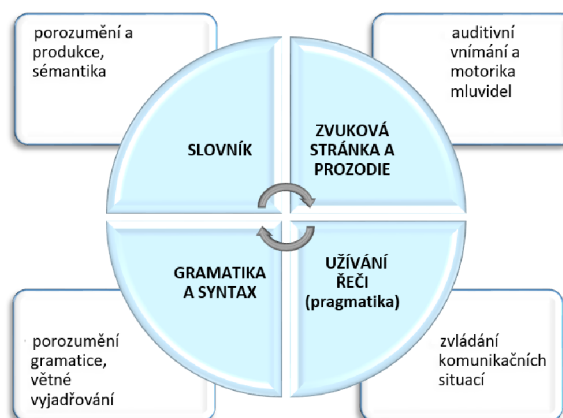
Případová studie

Čábalová (2011) uvádí, že případová studie neboli kazuistika dopodrobna zkoumá daný případ, čímž umožňuje hlubší poznání osobnosti dítěte. Podle Hrabala (1989) kazuistická strategie směřuje přímo k individualitě diagnostikovaného dítěte, zjišťuje, z jakého prostředí pochází, jak je vychováváno a podle čeho se vyvíjí a jak žije jako individualita.

6.3 Diagnostika komunikačních a čtenářských dovedností

Lechta a kol. (1990) logopedickou diagnostiku charakterizují jako specifickou aktivitu, jejímž cílem je identifikovat druh, příčinu vzniku, stupně a následky narušené komunikační schopnosti. Lechta a kol. (2003, s. 17) dodávají, že „komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykového projevu (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.“ Při vymezování narušené komunikační schopnosti je potřeba brát v úvahu všechny čtyři jazykové roviny: foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou i pragmatickou. Narušení komunikační schopnosti se může projevit jako vrozená vada řeči nebo jako získaná porucha řeči. Podle Mertina a Krejčové (2012) řečové dovednosti tvoří mnohvrstevnatý systém a nelze přeceňovat ani podceňovat žádný dílek celého systému. Nejčastěji se potíže ve školách objevují v dovednostech na úrovni sekundárních funkcí, tedy řeči. Jedná se množství dílčích dovedností, které odborníci samostatně vydělují, nebo je opět spojují v celek. V logopedii se ustálilo dělení do čtyř kategorií, které jsou dále tvořeny dílčími dovednostmi (obrázek č. 13).

Obr. 13: Dělení řečových dovedností v logopedické praxi



Zdroj: upr. dle Mertina a Krejčové (2012, s. 145)

Zelinková (2001) uvádí, že při diagnostikování čtení se postupuje od nejnižších etap k vyšším. Cílem je zachytit aktuální úroveň čtenářských dovedností dítěte bez ohledu na věk. Mezi základní charakteristiky čtenářského výkonu patří rychlost, správná technika čtení a porozumění čtenému. Mojžíšek (1988) dodává, že lze také hodnotit somaticko-motorické zvláštnosti čtení, jako je způsob sezení u čtení, dívání se do knihy, práce s hlasem a dechem, artikulace aj. Jde také o postižení morálního a estetického uvědomění a citění.

VÝZKUMNÁ ČÁST

7 CÍL VÝZKUMU A POUŽITÁ METODOLOGIE

7.1 Cíl výzkumné části

Cílem výzkumné části je zmapovat oblast řečových dovedností žáků v 1. ročníku základní školy v určitém časovém horizontu, a to u experimentální a kontrolní skupiny. Tato oblast je zmapována pomocí vytvořeného programu pro rozvoj jednotlivých oblastí řeči (pedagogická diagnostika). Výsledky výzkumného šetření jsou pak analyzovány a prezentovány prostřednictvím okomentovaných grafů.

7.2 Použité metody při realizaci výzkumu

Výzkumná část se zabývá kvalitativním způsobem šetření, konkrétně prostřednictvím případové studie. Pro výzkumné šetření bylo použito hned několik metod, a to kazuistika, anamnéza, metoda rozhovoru, diagnostické testy a metoda pozorování.

Kazuistika neboli případová studie zaznamenává úroveň řečových dovedností jednotlivých pozorovaných respondentů z experimentální i kontrolní skupiny. Jednotlivé kazuistiky obsahují anamnézu respondentů z pohledu paní učitelek. Pro vytvoření těchto anamnéz byla použita metoda rozhovoru, konkrétně polostrukturovaného, která byla vedena s třídní paní učitelkou konkrétního respondenta a zaznamenává, jak žáka paní učitelka vidí, zejména jak hodnotí jeho řečové dovednosti, ale také jak se mu ve škole daří. U experimentální skupiny byl navíc veden rozhovor s paní učitelkou z mateřské školy, který zaznamenává charakteristiku dítěte a také, jak si paní učitelka myslí, že se mu v základní škole bude dařit.

Metoda diagnostických testů byla využita u všech vybraných respondentů. Tato vytvořená testová baterie (viz příloha č. 1 a 2) vede ke zmapování jazykové úrovně každého pozorovaného respondenta. A na závěr byly procentuální výsledky experimentální a kontrolní skupiny porovnány.

Metoda pozorování byla využita při práci s diagnostickým materiálem. Bylo sledováno, jak respondent reaguje na jednotlivá cvičení, jak se vyjadřuje a byla také sledována pragmatická jazyková rovina.

8 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU A REALIZACE VÝZKUMU

Výzkumná část se konala v 1. ročnících jedné základní školy v Jihočeském kraji, okres Tábor. Pro realizaci výzkumné části bylo dohledáno pět respondentů, u kterých byl jazykový vývoj zkoumán již v předškolní věku v rámci bakalářské práce na téma *Jazykový vývoj dítěte – základy čtenářské gramotnosti* (Feiková, 2021) a kteří tuto školu navštěvují od září roku 2021. Tito dohledaní respondenti tvoří experimentální skupinu. Kontrolní skupina se skládá z žáků prvních tříd, kteří navštěvují tutéž základní školu, byli vybráni náhodně (kritérium, které muselo být dodrženo, byly stejně početné skupiny se stejným počtem chlapců a děvčat).

Výzkumnou část tvoří případová studie deseti dětských respondentů (experimentální a kontrolní skupina). Každá případová studie zahrnuje anamnézu konkrétního respondenta, která byla vytvořena na základě rozhovoru s třídní paní učitelkou. Obsahuje charakteristiku žáka, která se zaměřuje na to, jak se dítěti v průběhu prvního ročníku ve škole vedlo, a konkrétněji se anamnéza zabývá čtením, čtenářstvím a řečovou oblastí. Kazuistika experimentální skupiny zahrnuje také popis respondenta z pohledu paní učitelky z mateřské školy, konkrétně, jak dané dítě před nástupem do základní školy vnímá.

Na začátku prosince roku 2021 byl s vybranými respondenty realizován diagnostický materiál, který zaznamenává úroveň jazykové oblasti ve všech čtyřech jazykových rovinách. Tato diagnostická baterie byla vytvořena na základě dvou publikací: *Diagnostika předškoláka* (Klenková & Kolbábková, 2010) a *Školní zralost* (Bednářová & Šmardová, 2010). Ve všech případových studiích jsou graficky znázorněny výsledky diagnostického testu doplněné komentářem. Součástí diagnostiky bylo také cvičení na čtenářskou gramotnost, kdy respondent měl vymyslet příběh, kde se objeví zadané obrázky (čert, raketa, deštník, myš). Jednotlivé vymyšlené příběhy jsou také uvedeny v případových studiích.

V kazuistice je vždy uvedeno jméno respondenta, které bylo z důvodu zachování anonymity změněno.

8.1 Experimentální skupina

Případové studie experimentální skupiny (č. 1 – č. 5) obsahují anamnézu respondenta z pohledu paní učitelky mateřské školy před nástupem povinné školní docházky a anamnézu z pohledu třídní paní učitelky během prvního ročníku základní školy. V grafech jsou znázorněny výsledky diagnostického materiálu z června roku 2021, tedy před nástupem do základní školy, a tyto hodnoty ukazují, jakých výsledků konkrétní respondent v mateřské škole dosáhl po realizování programu, který byl zaměřený na rozvoj jazykových dovedností, dále výsledky diagnostického testu z prosince roku 2021 a v grafu je také znázorněn maximální počet bodů daného cvičení.

8.1.1 Případová studie č. 1

Křestní jméno: **František**

Věk: **7;1 let**

Charakteristika dítěte podle paní učitelky MŠ před nástupem do 1. třídy základní školy:

„František vyniká encyklopedickými znalostmi. Je aktivní, má výbornou slovní zásobu a samostatné vyjadřování. Dokáže souvisle a zajímavě vyprávět, zvládá i náročnější úkoly. Je přemýšlivý, běžné hry vrstevníků ho nebaví, velice dobře kreslí – hrdiny z dětských produkcí, zvířata, má zálibu v dinosaurech. Jednoznačně je ve srovnání s ostatními dál.“

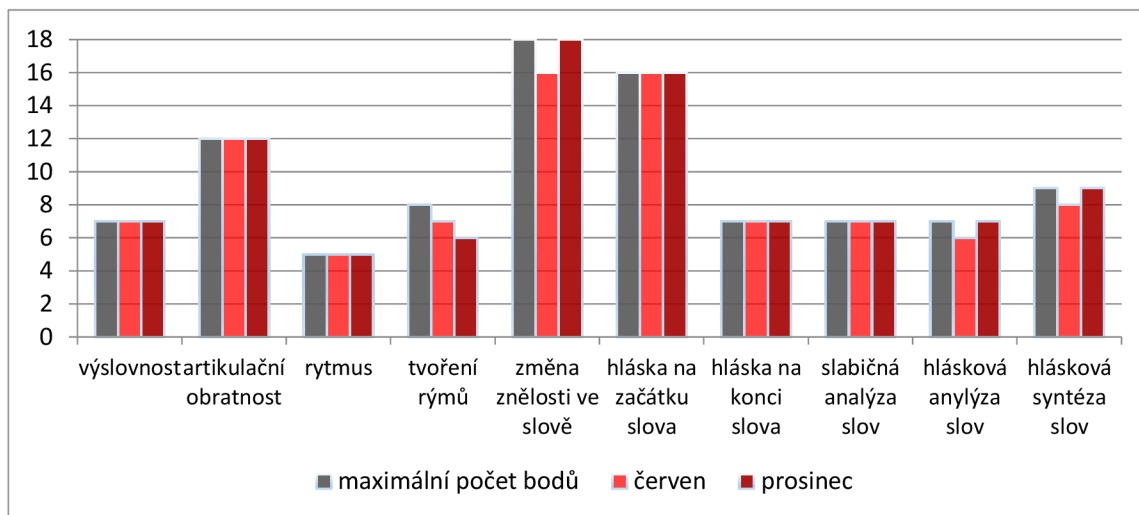
Jak dítě vidí třídní paní učitelka v 1. ročníku základní školy:

„Františkovi se ve škole daří dobře, všestranně je hodně šikovný, ale je línější, povolnější, měl by dávat v hodinách větší pozor, často je duchem nepřítomen, musí se mu chtít. Má ale všestranný rozhled, oproti jiným dětem je ten, kdo se hlásí a kdo ví. Se čtením začínal bez problému, písmena se rychle naučil, správně váže slabiky a hezky čte i se správnou intonací. Je u něj vidět, že se zajímá o určitá témata, zejména o dinosaury a chce si o nich číst, proto podle mého názoru patří i mezi lepší čtenáře ve třídě. Po jazykové stránce nemá potíže, jeho řeč je bez vady a má širokou slovní zásobu.“

Výsledky diagnostiky jazykového vývoje ve dvou časových obdobích:

Rovina foneticko-fonologická

Graf 3: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – foneticko-fonologická rovina (František)

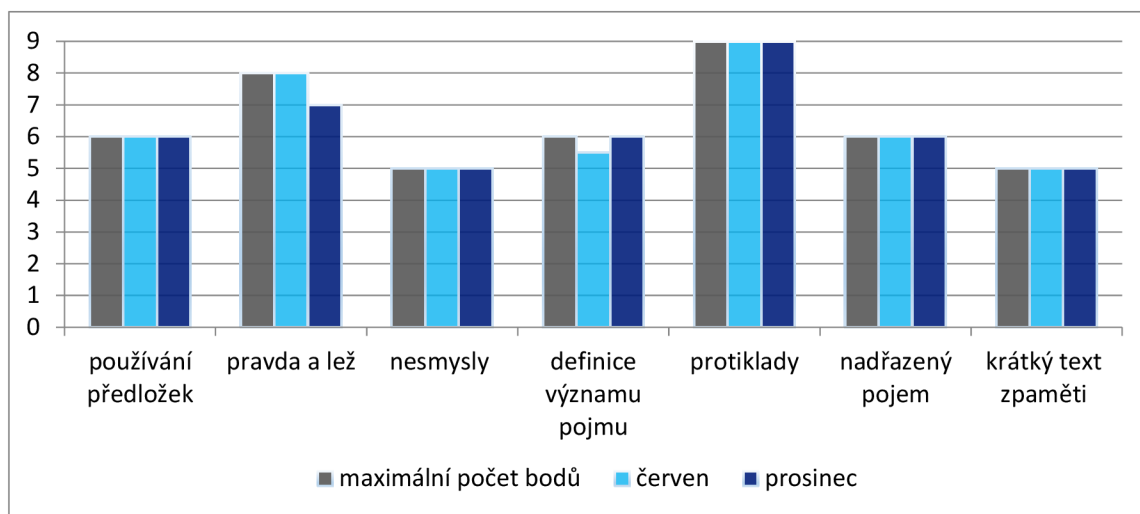


Zdroj: vlastní šetření

František téměř ve všech cvičeních v rovině foneticko-fonologické dosáhl maximálního počtu bodů. Má hezkou výslovnost, žádná hláska mu nedělá potíže, správně také vyslovuje měkké a tvrdé slabiky nebo shluky souhlásek. Bez potíží analyzuje hlásku na začátku a na konci slova a na danou hlásku vymyslí slovo jiné. Po nástupu do základní školy se zlepšil v hláskové analýze a syntéze slov a ve cvičení na rozlišování znělosti ve slovech, kde v prosinci dosáhl plného počtu bodů. K mírnému zhoršení došlo ve cvičení na tvoření rýmů, chápe, jak se rýmy tvoří, ale k některým slovům rým nevymyslel.

Rovina lexikálně-sémantická

Graf 4: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – lexikálně-sémantická rovina (František)



Zdroj: vlastní šetření

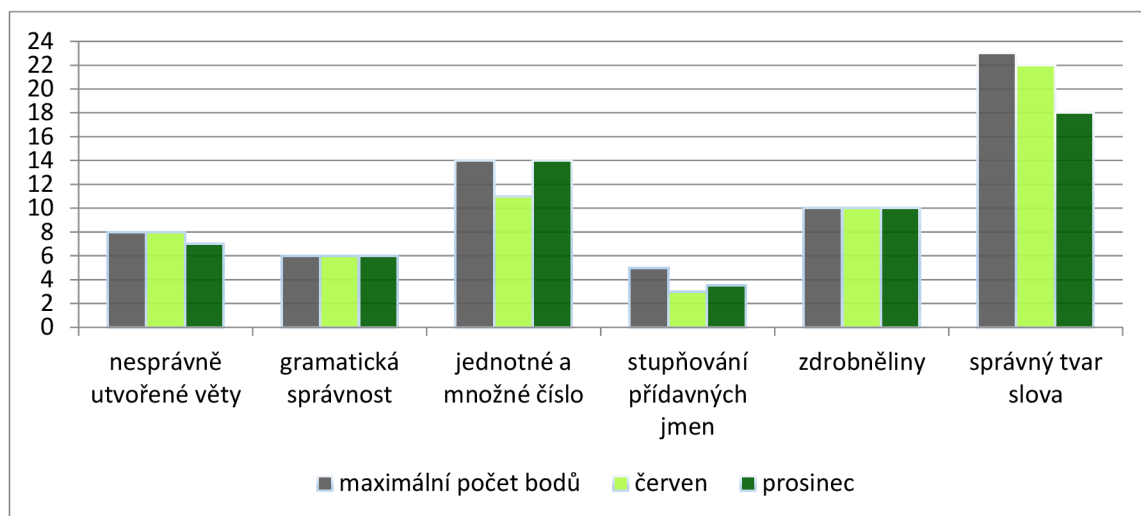
V lexikálně-sémantické rovině nemá František v podstatě žádné potíže. Správně používá předložky, dokáže na obrázku najít a pojmenovat nesmysl, správně umí tvořit protiklady, nadřazené pojmy. Dokáže z paměti říci krátký text a báseň hezky recituje. Prosincové hodnoty dokazují zlepšení při definování pojmu, nižší hodnota se objevuje u rozlišování pravdivého a nepravdivého tvrzení, ale zhoršil se jen o bod, takže se spíše spletl, než že by nevěděl.

Popis obrázku – cvičení na schopnost souvislého vyjadřování:

„Pejsek má buřty. Jablka jsou na zemi. Ovečka kouká nahoru. Hvězda. Dáreček. Mrak. Jsou tam hvězdičky. Je tam podlaha. Jsou tam andělci. Je tam Mikuláš. Je tam balónek. Je tam hůlka.“

Rovina morfoložicko-syntaktická

Graf 5: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – morfoložicko-syntaktická rovina (František)



Zdroj: vlastní šetření

V rovině morfoložicko-syntaktické nemá František potíže při tvoření gramaticky správných vět, ani při tvoření zdrobňelin. Po nástupu do základní školy se zlepšil ve tvoření jednotného a množného čísla a mírně také ve stupňování přídavných jmen. Nepatrné zhoršení se objevuje u posouzení, zda je věta sestavená gramaticky správně a zhoršil se také u obrázkového čtení, kde měl do textu doplnit slovo ve správném tvaru.

Rovina pragmatická

Františkovi pragmatická rovina nedělá potíže, umí říct správně všechny své osobní údaje, přirozeně navazuje verbální kontakt s vrstevníky i s dospělými a dále sám komunikaci rozvíjí. Při komunikaci přirozeně navazuje oční kontakt, dokáže vést dialog, adekvátně odpovídá na otázky, rozhovor či diskusi rozvíjí o své dotazy a zkušenosti. František je velice komunikativní, dokáže se smysluplně a jasně vyjádřit.

Cvičení na rozvoj čtenářské gramotnosti – příběhové kostky (čert, raketa, deštník, myš):

„Byl jednou jedena myška, která už dlouho, hodně chtěla koupit raketu od jednoho čertíka. A měla jenom deštník. Tak v noci, když spal ten čert, tak místo rakety mu tam dala deštník a čórla mu tu raketu a odletěla s tou raketou do vesmíru. A ten čert, pak se vzbudil a řekl: „Rajc cvaj clup.“ a pak byl našťvaný a dupal tam, až na něj sousedí křičeli. Nakonec se čert spokojil s deštníkem a myška s raketou.“

8.1.2 Případová studie č. 2

Křestní jméno: **Mikuláš**

Věk: **7;1 let**

Charakteristika dítěte podle paní učitelky MŠ před nástupem do 1. třídy základní školy:

„Mikuláš s přehledem zvládl přípravu na školu, na svůj věk má podrobné znalosti z oblasti fauny a flóry (vliv maminky přírodovědkyně). Má velmi dobrou slovní zásobu a souvislé samostatné vyjadřování.“

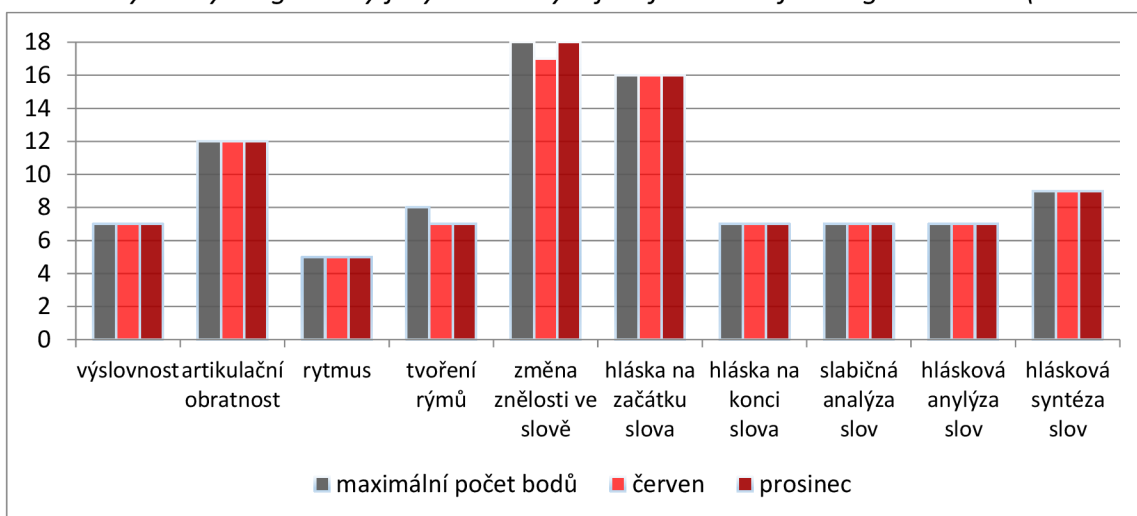
Jak dítě vidí třídní paní učitelka v 1. ročníku základní školy:

„Mikuláš je chytrý, šikovný kluk, ve škole se mu daří bez problémů. Nemá žádné logopedické potíže, hezky vyslovuje všechny hlásky. Je na něm velmi znát vliv rodiny. Je velice sečtělý, hezky čte, ani na začátku školního roku neměl se čtením potíže, někdy mi připadalo, že se až nudí, od začátku hezky spojoval písmenka, slabiky mu nedělaly potíže a je vidět, že má načteno i z domova. Jako jediný ze třídy vyřeší všechny hlavolamy. Celkově bych řekla, že patří mezi nejchytřejší děti ze třídy, má i všeobecný přehled. Problémy má někdy s chováním především ve družině, je jako „neřízená střela“, nemá moc nastavené mantinely, ale toto každý vnímá jinak.“

Výsledky diagnostiky jazykového vývoje ve dvou časových obdobích:

Rovina foneticko-fonologická

Graf 6: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – foneticko-fonologická rovina (Mikuláš)

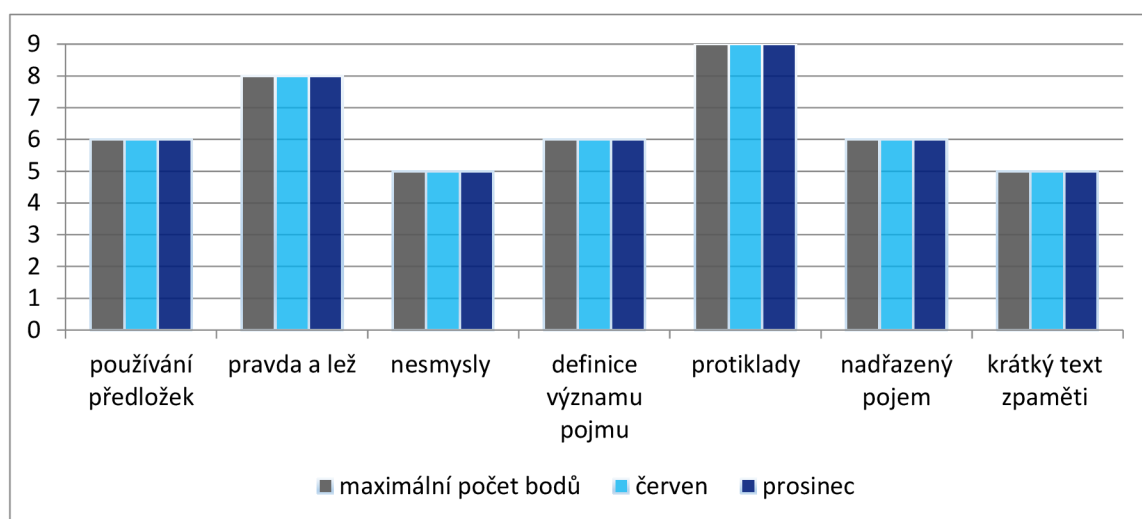


Zdroj: vlastní šetření

V rovině foneticko-fonologické Mikuláš dosáhl maximálního počtu bodů téměř u všech cvičení. Má bezchybnou výslovnost bez vady řeči, správně dokáže analyzovat hlásku na začátku a na konci slova, ani hlásková analýza a syntéza mu nedělá potíže. U tvoření rýmu nedošlo od června k posunu a zlepšil se v rozlišování znělosti ve slovech.

Rovina lexikálně-sémantická

Graf 7: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – lexikálně-sémantická rovina (Mikuláš)



Zdroj: vlastní šetření

Lexikálně-sémantická rovina nedělá Mikulášovi žádné potíže a ve všech cvičeních dosáhl maximálního počtu bodů, jak v období června, tak i v prosinci. Mikuláš správně používá

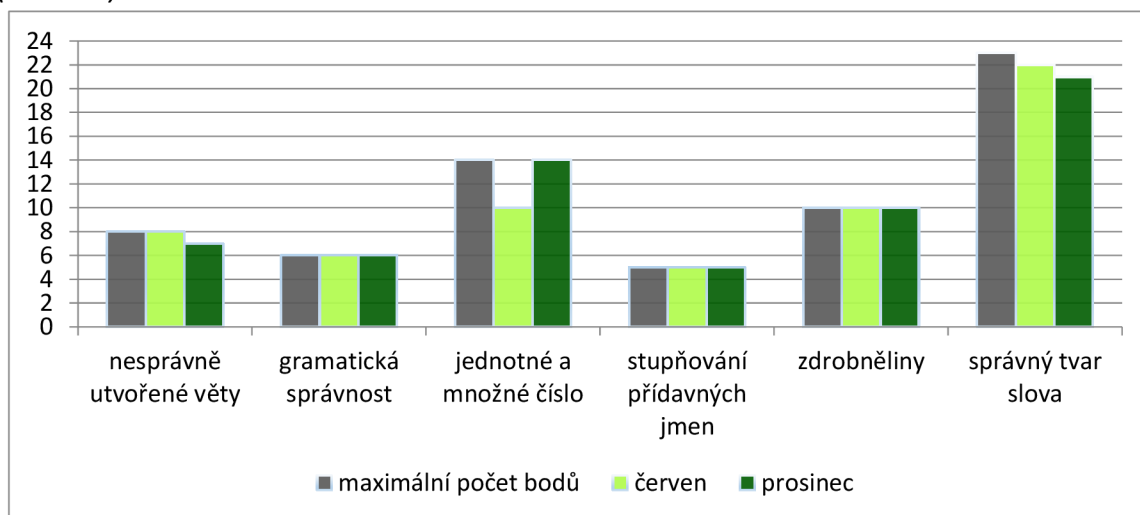
předložky, dokáže rozeznat pravdivé a nepravdivé tvrzení, najít nesmysl na obrázku a pojmenovat jej. Výstižně umí popsat daný pojem, tvoří protiklady i nadřazený pojem a hezky recituje básničku z paměti, nezapomíná před recitací říci název básně a autora.

Popis obrázku – cvičení na schopnost souvislého vyjadřování:

„Že si tady s pejskem, tihle dva, dávají ruku, anděl s pejskem. Pak se tady narodil Ježíšek. Je tady hodně andělů. Ještě je vysypanej tady košík. Tady je jedna ovečka. Tady je Josef, tady je Marie a tady je druhá ovečka. A ještě tady jsou tamty, jak jsou na vystoupení a tak.“

Rovina morfologicko-syntaktická

Graf 8: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – morfologicko-syntaktická rovina (Mikuláš)



Zdroj: vlastní šetření

Graf morfologicko-syntaktické roviny ukazuje, že Mikuláš dosáhl maximálního počtu bodů ve tvoření gramaticky správných vět, ve stupňování přídavných jmen a při tvoření zdrobnělin. Po nástupu do základní školy došlo ke zlepšení u tvoření jednotného a množného čísla. Mírné zhoršení se objevuje u posuzování, zda je věta správně utvořená, a v obrázkovém čtení, kde měl do textu doplnit správný tvar slova.

Rovina pragmatická

Mikuláš umí správně říci své osobní údaje. Přirozeně navazuje verbální kontakt a komunikaci dále sám rozvíjí. Při rozhovoru udržuje s komunikačním partnerem oční kontakt. Dokáže vést dialog, adekvátně reaguje na otázky, umí se případně doptat

a komunikaci rozvíjí o své vědomosti (má všeobecný přehled). Mikuláš je komunikativní a umí jasně a srozumitelně vyjádřit, co chce sdělit.

Cvičení na rozvoj čtenářské gramotnosti – příběhové kostky (čert, raketa, deštník, myš):

„Čert bydlel v pekla a na Štědrej den, když začínal, tak dávali dětem uhlí a s Mikulášem chodili do domu k domu. A svítili mu na večer lampy a padal sníh. Svítil i stromeček a svítily i ozdoby na lampách. A když ráno děti vstaly, tak někdo tam měl dobrůtku a někdo uhlí. A pak letěl s raketou do vesmíru, jenže pak ta raketa spala kvůli myšce, že tam překousala kablík tak se snesl dolů na deštníku. Pak se pustil a dopadl na trampolínu a to je konec.“

8.1.3 Případová studie č. 3

Křestní jméno: **Jiří**

Věk: **7;0 let**

Charakteristika dítěte podle paní učitelky MŠ před nástupem do 1. třídy základní školy:

„Pokud se Jiříkovi nedaří zvládnout úkol – pláče, zadání je třeba vysvětlit vícekrát, začne pracovat až po nahlédnutí ke spolužákovi. Do nedávna měl problém se sebeobsluhou. Doporučený odklad školní docházky, aby získal větší sebedůvěru a sociálně dozrál – rodiče neakceptovali.“

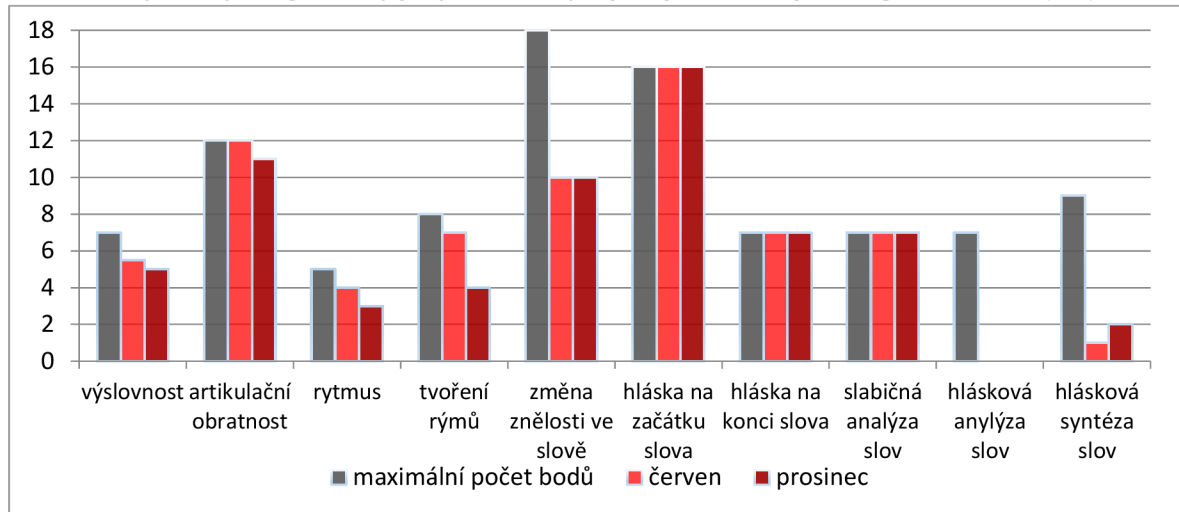
Jak dítě vidí třídní paní učitelka v 1. ročníku základní školy:

„Jiřík je šikovný chlapec, jsou ale některé věci, kterými se musí prokousat. Co se týče čtení, tak mu dělalo spíše potíže a patřil ke slabším čtenářům, dělalo mu potíže vázat k sobě jednotlivé slabiky, nyní se výrazně ve čtení zlepšil. Výslovnost má výbornou, chápe dlouhé a krátké samohlásky. Ze začátku, když se mu něco nedařilo, začal plakat, ale již se to neděje a myslím si, že zde sociálně dozrál.“

Výsledky diagnostiky jazykového vývoje ve dvou časových obdobích:

Rovina foneticko-fonologická

Graf 9: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – foneticko-fonologická rovina (Jiří)

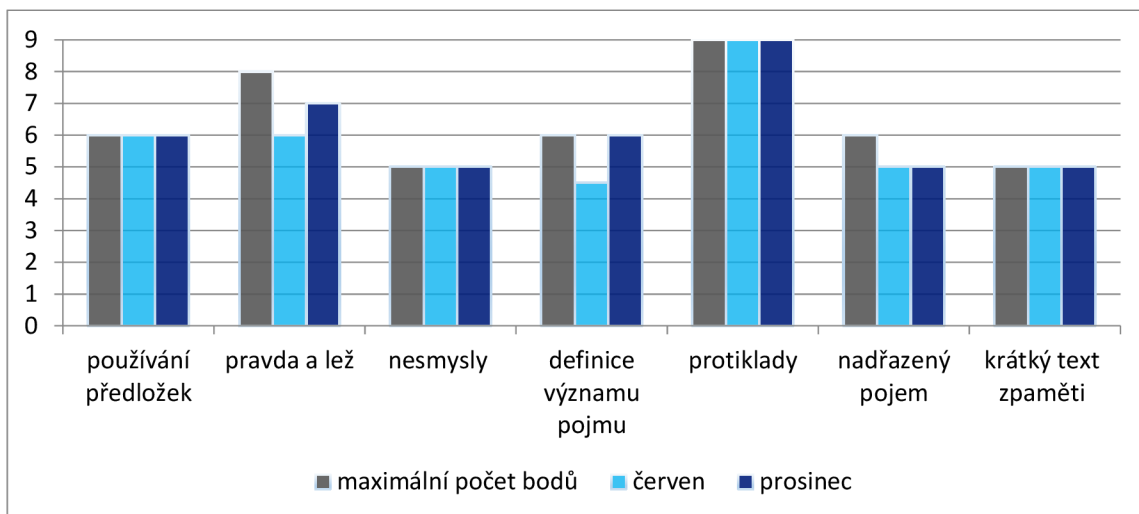


Zdroj: vlastní šetření

Jiří ve foneticko-fonologické rovině dosáhl maximálního počtu bodů v analýze počáteční a koncové hlásky a u vytleskávání slov na slabiky. Stejné hodnoty dosáhl ve cvičení na změnu znělosti ve slovech a po nástupu do povinné školní docházky došlo ke zlepšení u hláskové syntézy slov. Nepatrné zhoršení v prosincovém období zaznamenává graf ve výslovnosti a artikulační obratnosti, kde mu při výslovnosti dělala potíže hláska Ř, dále při vytleskávání rytmu a ve tvoření rýmů, kde často spíše vymýšlel nesmyslná slova. Z grafu je také patrné, že ani červnu, ani po nástupu do základní školy nedokáže provést hláskovou analýzu slov.

Rovina lexikálně-sémantická

Graf 10: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – lexikálně-sémantická rovina (Jiří)



Zdroj: vlastní šetření

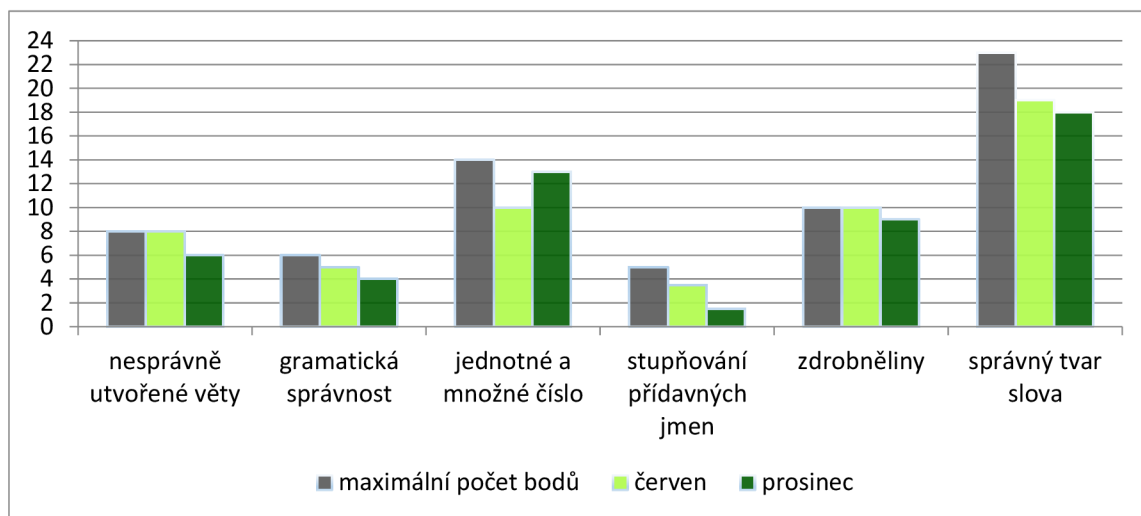
Rovina lexikálně-sémantická Jiřímu nedělá velké potíže, správně používá předložky, dokáže vyhledat a pojmenovat nesmysl na obrázku, správně tvoří protiklady a hezky z paměti přednáší básničku. Stejných hodnot jako za červnové období dosáhl při tvoření nadřazeného pojmu a došlo ke zlepšení v posuzování pravdivosti a nepravdivosti tvrzení a lépe dokáže definovat daný pojem.

Popis obrázku – cvičení na schopnost souvislého vyjadřování:

„Pejsek má buřty. Jablka jsou na zemi. Ovečka kouká nahoru. Hvězda. Dáreček. Mrak. Jsou tam hvězdičky. Je tam podlaha. Jsou tam andělci. Je tam Mikuláš. Je tam balónek. Je tam hůlka.“

Rovina morfologicko-syntaktická

Graf 11: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – morfologicko-syntaktická rovina (Jiří)



Zdroj: vlastní šetření

V rovině morfologicko-syntaktické se Jiří zlepšit ve tvoření jednotného a množného čísla, jinak v ostatních cvičeních na nesprávně utvořené věty, gramatickou správnost, u stupňování přídavných jmen nebo u obrázkového čtení došlo k nepatrnému zhoršení.

Rovina pragmatická

Jiří umí říct správně své osobní údaje a komunikaci se svým okolím navazuje přirozeně. Dokáže své myšlenky, nápady a prožitky smysluplně vyjádřit, umí vést dialog, adekvátně odpovídá na otázky komunikačního partnera, umí se zeptat a při komunikaci také vyhledává oční kontakt.

Cvičení na rozvoj čtenářské gramotnosti – příběhové kostky (čert, raketa, deštník, myš):

„Čert šel na raketu. Zapomněl si vzít deštník, skočila mu tam myška. Pak letěl na nebi, uviděl anděla, viděl planety, viděl Slunce, viděl letadlo. Čert, pak mu došlo palivo, tak letěl zpátky.“

8.1.4 Případová studie č. 4

Křestní jméno: Šárka

Věk: 6;10 let

Charakteristika dítěte podle paní učitelky MŠ před nástupem do 1. třídy základní školy:

„Šárka je přemýšlivá, dokáže souvisle převyprávět příběh, samostatná, vše zvládá bez problému. Je spíše samotářská, ale mezi dětmi oblíbená.“

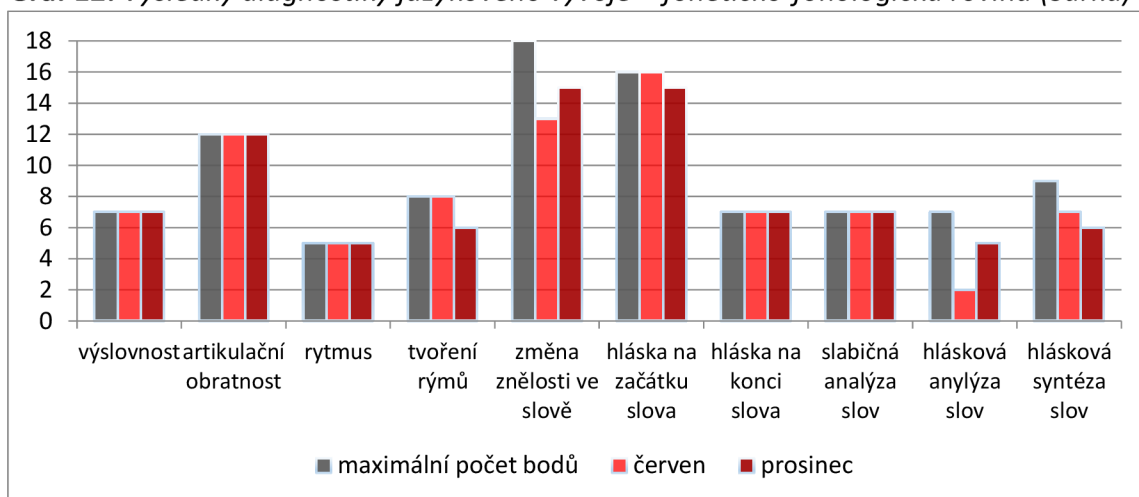
Jak dítě vidí třídní paní učitelka v 1. ročníku základní školy:

„Šárka je „živel“, na druhou stranu také lítostivá, anebo se „šprajcuje“, když neví, tak se zasekne a nechce s nikým komunikovat. Šárka je chytrá holčička, umí se zorientovat, ale když nedává pozor a já se jí pak na něco zeptám, tak buď se právě zasekne a odmítá komunikovat, nebo začne plakat. Je více samotářská. Ve čtení nemá žádné problémy, ze začátku musela více čtení trénovat, ale od druhého pololetí patří mezi lepší čtenáře. Výslovnost má bez problému, sluchově správně rozlišuje dlouhé a krátké samohlásky, má širokou slovní zásobu, ale když má o něčem vyprávět, dlouho se rozmýšlí, ale nakonec řekne krásnou dlouhou větou.“

Výsledky diagnostiky jazykového vývoje ve dvou časových obdobích:

Rovina foneticko-fonologická

Graf 12: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – foneticko-fonologická rovina (Šárka)



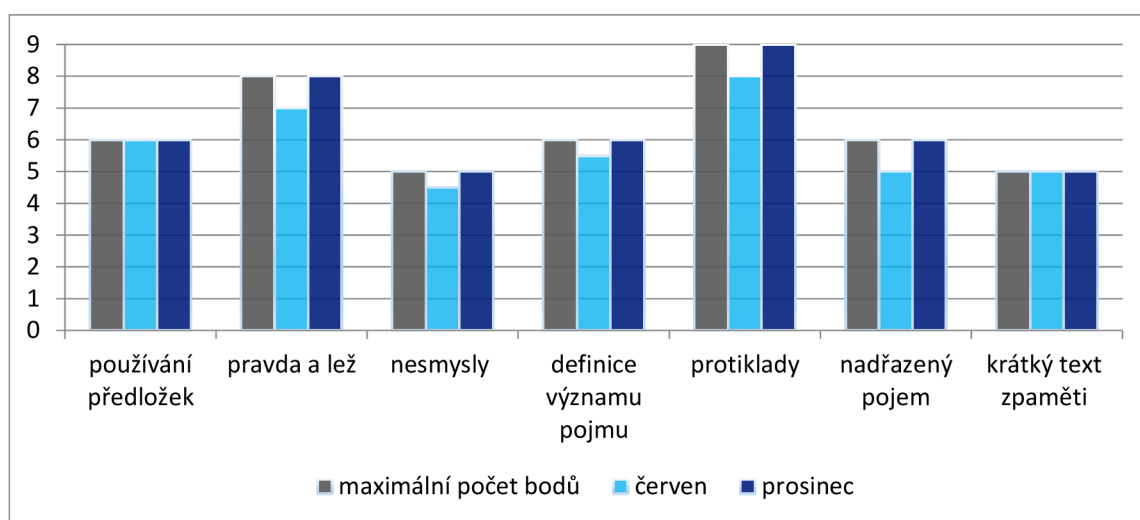
Zdroj: vlastní šetření

Graf foneticko-fonologické roviny u Šárky ukazuje, že po nástupu do povinné školní docházky došlo ke zlepšení u cvičení na rozlišování změny znělosti ve slovech a výrazněji

zlepšení se objevuje u hláskové analýzy slov. Naopak horší výsledky se objevují u tvoření rýmů, hláskové syntézy slov a u určení hlásky na začátku slova, zhoršení není ale zvláště výrazné, proto jej přisuzuji spíše nesoustředěnosti nebo si u zvolených slov nebyla jistá. Výslovnost a artikulační obratnost má výbornou, správně vyslovuje všechny hlásky, měkké a tvrdé slabiky, ostré a tupé sykavky i shluky souhlásek. Určit hlásku na konci slova a slabičnou analýzu slov zvládá bez potíží.

Rovina lexikálně-sémantická

Graf 13: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – lexikálně-sémantická rovina (Šárka)



Zdroj: vlastní šetření

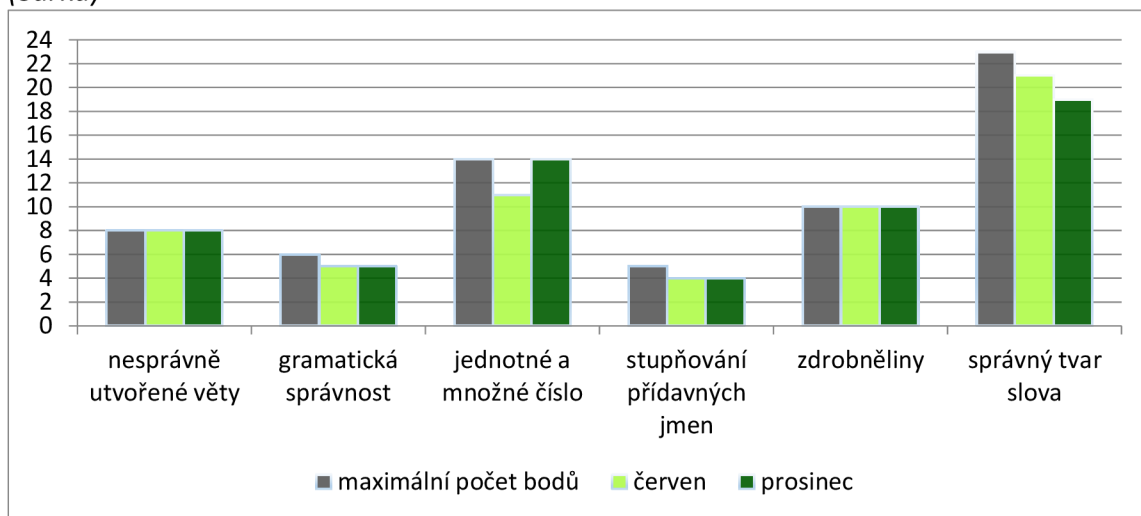
V lexikálně-sémantické rovině došlo u Šárky k celkovému zlepšení. Správně dokáže rozlišit pravdivé a nepravdivé tvrzení, najít a pojmenovat nesmysly na obrázku, výstižně definovat pojem, aniž by prozradila jeho název. Správně umí ke slovu říci slovo opačného významu a pojmenovat skupinu věcí nadřazeným pojmem. Ve cvičení na používání předložek a v přednesu krátkého textu z paměti dosáhla maximálního počtu bodů stejně jako před nástupem do základní školy.

Popis obrázku – cvičení na schopnost souvislého vyjadřování:

„Že tam spinká Ježíšek. A jsou tam andělové. Jsou tam čtyři andělové. Pět. Že na zemi je košík s jablíčkama, a že padá kometa.“

Rovina morfoložicko-syntaktická

Graf 14: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – morfoložicko-syntaktická rovina (Šárka)



Zdroj: vlastní šetření

V morfoložicko-syntaktické rovině Šárka dosáhla stejného počtu za období červen a prosinec u cvičení na rozlišování, zda je věta správně utvořena, v gramatické správnosti, u stupňování přídavných jmen (dělá jí potíže stupňovat slovo dlouhý) a správně tvoří zdrobněliny. Ke zlepšení došlo u tvoření jednotného a množného čísla, naopak nižší hodnoty se objevují u dosazování správného tvaru slova do textu, ale zde se především promítá nesprávné pojmenování obrázku.

Rovina pragmatická

Šárka o sobě dokáže říci své základní osobní údaje. Verbální kontakt se svým okolím navazuje přirozeně a je velice komunikativní. Při rozhovoru s komunikačním partnerem navazuje oční kontakt a také jej sama vyhledává. Dokáže vést dialog a adekvátně odpovídat na otázky, je zvědavá a sama klade otázky. Komunikaci doplňuje o své zážitky a zkušenosti. Má hezkou a správnou výslovnost a sama dokáže smysluplně a jasně verbálně vyjádřit, co chce sdělit.

Cvičení na rozvoj čtenářské gramotnosti – příběhové kostky (čert, raketa, deštník, myš):

„Jednu čert se rozhodl poletět raketou. Potom se raketou zpátky vrátil na zem a pak, že začalo pršet, vzal si deštník. Došel domů a celou dobu musel honit myšku, aby ji vyhnal

ven z domu. Myšku přesvědčil, ať jde ven. Protože pršelo, tak šla pod stříšku a počkala, až přestane pršet, a potom si našla jiné místečko.“

8.1.5 Případová studie č. 5

Křestní jméno: **Klára**

Věk: **6;9 let**

Charakteristika dítěte podle paní učitelky MŠ před nástupem do 1. třídy základní školy:

„Klárka do MŠ docházela sporadicky, málokdy pochopí zadání, potřebuje asistenci učitelky. Základní znalosti – prostorové vztahy, barvy základní a odvozené, geometrické tvary, hlásku na začátku slova a další požadavky na předškolní přípravu – neovládla (pokud lze hodnotit z opravdu minimální docházky do MŠ). Bohužel se s rodiči nepodařilo probrat její zralost pro školní docházku.“

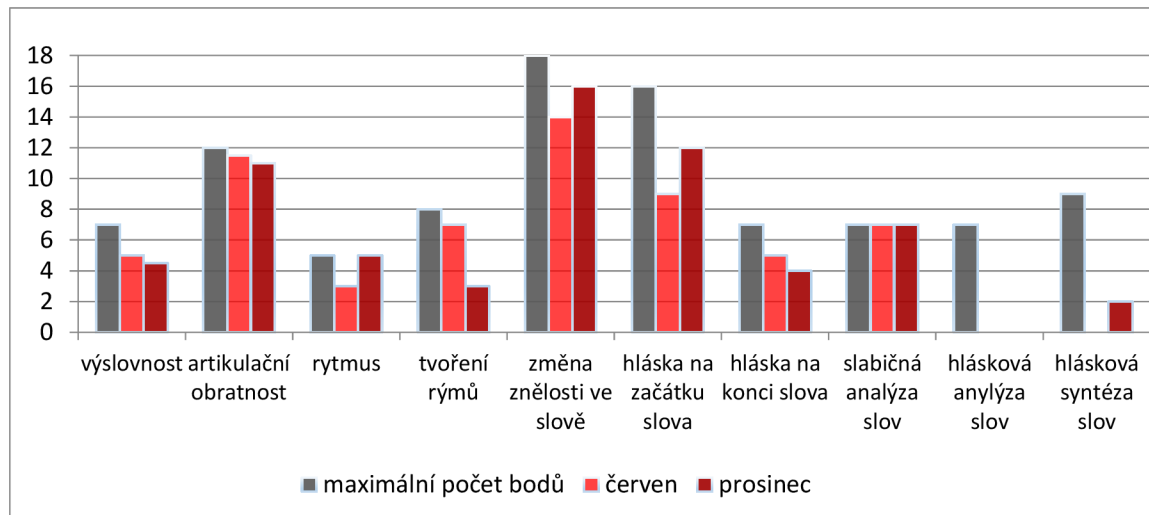
Jak dítě vidí třídní paní učitelka v 1. ročníku základní školy:

„Klárku jsem s rodiči posílala do pedagogicko-psychologické poradny, neboť u ní shledávám veliký rozdíl oproti ostatním dětem ve třídě. U Klárky jsem zaznamenala zvukovou nedoslýchavost a prvky dyslexie, ale jsme zatím v 1. třídě, může se to časem ještě změnit. Často s ní dopisuji věci po vyučování, protože nezvládá, když například píšeme krátký testík o hodině, tak se nestihá se zamyslet a u toho ještě psát. Potřebuje učivo vícekrát vysvětlit a hlavně potřebuje klid, právě po vyučování, co s Klárkou některé věci dodělám, tak dokáže odpovědět správně. Netýká se to jen českého jazyka, ale i matematiky. Posílala jsem ji i na logopedii, zaznamenala jsem vady u sykavek a rotacismů, šlapala si na jazyk. Při čtení, když doma čtení trénuje a vícekrát si text přečte, tak ji nedělá pak takové potíže, ale když má text zcela neznámý, tak jej nepřečte a čte po hláskách. Často i zapomíná písmenka, někdy jí některé vypadne. Na druhou stranu se nestydí vystoupit před ostatní, baví ji recitace básniček a zpěv. A ráda vypráví.“

Výsledky diagnostiky jazykového vývoje ve dvou obdobích:

Rovina foneticko-fonologická

Graf 15: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – foneticko-fonologická rovina (Klára)

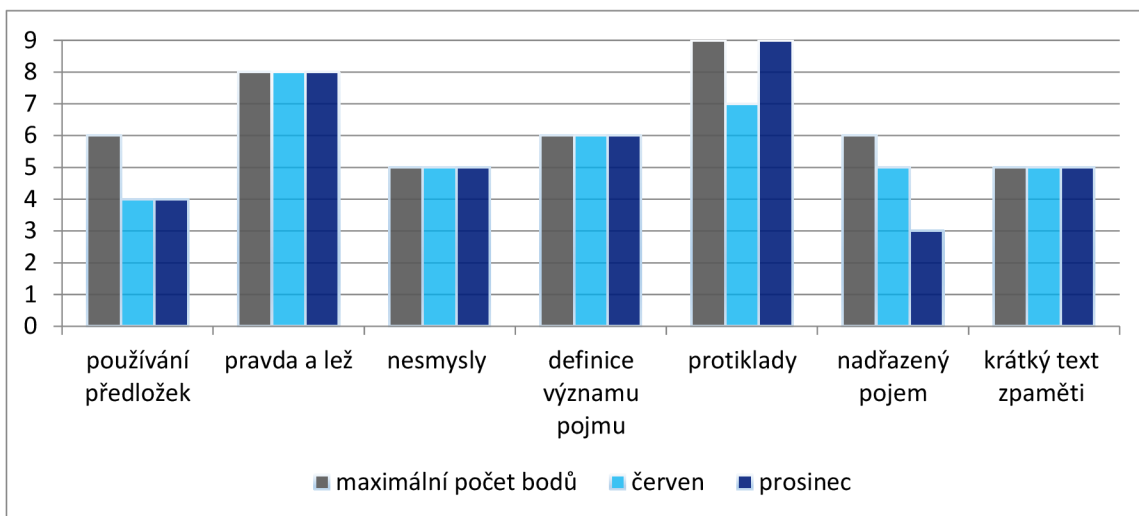


Zdroj: vlastní šetření

V rovině foneticko-fonologické dosáhla Klára stejného výsledku jako v předchozím diagnostikovaném období ve cvičení na slabičnou analýzu slov. Mírně horší výsledky se objevují u výslovnosti a artikulační obratnosti, ale toto zhoršení přisuzují tomu, že se ve cvičeních objevovala slova s hláskou Ř, která Kláře dělala potíže, nižší výsledky se také objevují ve cvičení na určení hlásky na konci slova a u tvoření rýmů, kde Klára nechápe, jakým způsobem se rýmy tvoří, i přes veškerou snahu o vysvětlení a řadu příkladů říkala například hodiny – tikají. K zlepšení u Kláry došlo ve cvičení na vytleskání rytmu, v rozpoznávání změny znělosti ve slovech, u analýzy hlásky na začátku slova a u hláskové syntézy slov. Naopak stále nezvládá rozložit slovo na hlásky, toto cvičení zůstává bez úspěchu i posunu.

Rovina lexikálně-sémantická

Graf 16: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – lexikálně-sémantická rovina (Klára)



Zdroj: vlastní šetření

Z roviny lexikálně-sémantické Klára dosáhla maximálního počtu bodů v obou sledovaných obdobích ve cvičení na posuzování pravdivosti tvrzení, v hledání a pojmenování nesmyslů na obrázku, dokáže výstižně definovat pojem a hezky přednáší básně. Stejněho počtu bodů jako před nástupem do základní školy získala u používání předložek, kde se jí plete *před* a *za*. Ke zlepšení došlo u tvoření protikladů, a naopak méně bodů je vidět u tvoření nadřazeného pojmu.

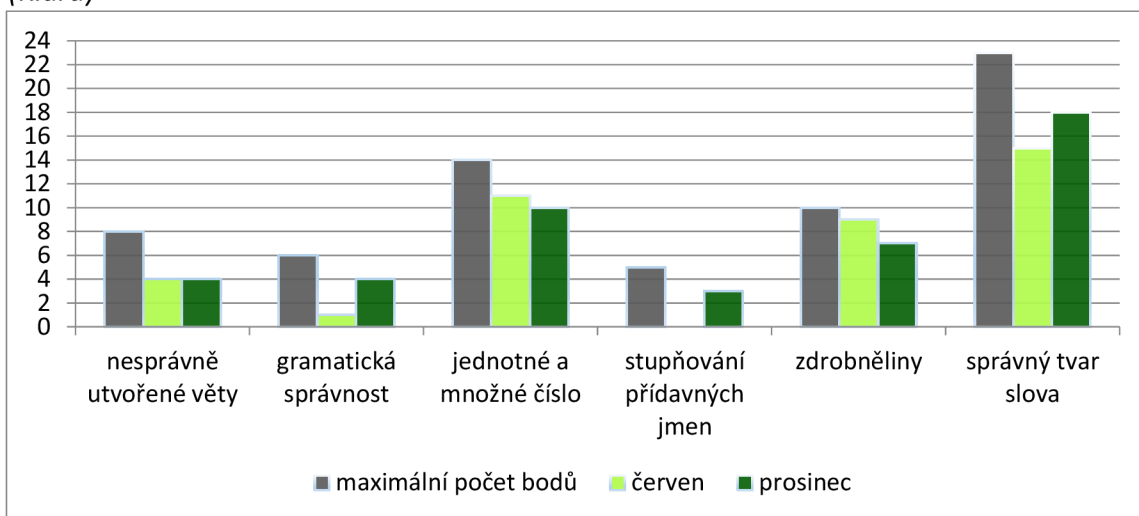
Popis obrázku – cvičení na schopnost souvislého vyjadřování:

„Že, Marie se jim narodil klouček a Josef je šťastný. A přiletěli tam andělové a jeden anděl měl možná, měl pejsek zlomenou packu a on mu jí uzdravil a pejsek jedl buřtíky. A košík s dobrotama spadl a padaly i hvězdy. A ty andělice měly na hlavě hvězdičky a jedna menší tam byla a ovečka tam byla a ještě jeden pán, co ji pase.“

Rovina morfoložicko-syntaktická

Graf 17: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – morfoložicko-syntaktická rovina

(Klára)



Zdroj: vlastní šetření

Graf morfoložicko-syntaktické roviny ukazuje stejné hodnoty u posuzování, zda je věta správně nebo nesprávně utvořená. Nepatrné zhoršení se objevuje u tvoření jednotného a množného čísla a u tvoření zdrobnělin. Po nástupu povinné školní docházky došlo u Kláry ke zlepšení ve schopnosti utvořit gramaticky správnou větu, u stupňování přídavných jmen a v dosazování správného tvaru slova do textu.

Rovina pragmatická

Klára umí říci všechny své osobní údaje, verbální kontakt navazuje přirozeně a při komunikaci užívá oční kontakt s komunikačním partnerem, někdy se mu však vyhýbá. Vést dialog s druhou osobou dokáže, adekvátně odpovídá na otázky, když si je odpovědi jistá, případně se sama doptává. Umí se smysluplně vyjádřit, ale delší dobu jí trvá, než si srovná myšlenky o tom, co chce říct.

Cvičení na rozvoj čtenářské gramotnosti – příběhové kostky (čert, raketa, deštník, myš):

„Padal. Bylo deštivo, on si vzal čert deštník. A myška chtěla letět do vesmíru a zavolala čerta, jestli chce letět s ní a on řek, že jo, tak letěli spolu. Letěli do planety a potom tam uviděli krásného měsíce a všechny ty další a hvězdičky a objevili tam i měsíc. A ještě tam viděli hvězdy a jedna i padala, tak si spolu něco přáli. A potom jeli zpátky domů, měli hlad, tak se šli najíst a myška. Pozval ji čert a ona řekla, že může, že čert může k nim

myška, potom zaletěli si a potom šli k jedné princezně, která ho proměnila. Proměnila ho taky v myšku a čert byl rád, že může i k ní domů, ale princezna vzkazovala čertovi: „Nesmíš moc pít vodu, jinak se proměníš zas v čerta a rozbiješ jí to tam.“ On jí poslechl a myška říkala: „Chceš hodně vody?“ „Ne, princezna mi říkala, ať nebudu pít hodně vody, jinak se zvětšil a nějak ti to tu zničím.“ řekl čert. Ale vzal si trochu vody a napil se a myšička povídala: „Čerte nechceš trochu pár naminek?“ On řekl: „Ano dal bych si.“ A potom ona, byly Vánoce, čert k ní přišel a dal jí, když spala, on jí dal pod stromeček dárek pro myšičku a čert šel zase spát a pod stromeček jeho dala myšička taky dárek. Už bylo čas rozbalit si dárky a myšička tam objevila, že může lyžovat. Čert tam objevil, že má malinkou lásku od myšičky. Dopadlo to tak, že se setkali a Vánoce už skončily a měli se šťastně až do smrti.“

8.2 Kontrolní skupina

Případové studie kontrolní skupiny (č. 6 – č. 10) zahrnují anamnézu daného respondenta z pohledu třídní paní učitelky v prvním ročníku základní školy. Výsledky diagnostického materiálu jednotlivých respondentů jsou porovnány s maximálním počtem bodů u jednotlivých cvičení, kterých mohl respondent dosáhnout. Kontrolní skupina je tvořena žáky prvního ročníku základní školy, kteří navštěvují stejné třídy jako respondenti z experimentální skupiny a s nimiž nebylo pracováno v rámci předchozí bakalářské práce.

8.2.1 Případová studie č. 6

Křestní jméno: **Jonáš**

Věk: **7;2 let**

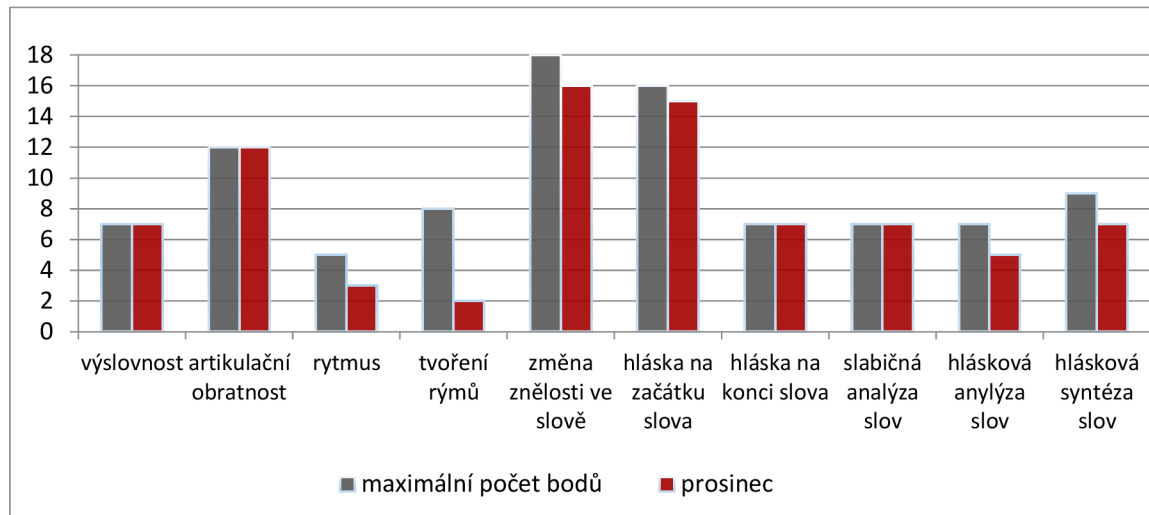
Jak dítě vidí třídní paní učitelka v 1. ročníku základní školy:

„Jonáš je šikovný, chytrý, tichý chlapec ale moc si ve škole nevěří. Řekla bych o něm, že je to „nervák“ když se mu něco nedaří, hned se hroutí. Je hodně snaživý, ale když se mu něco nepovede, nebo nestihne, hodně se z toho psychicky hroutí. Často se v hodinách hlásí, je aktivní. Je vždy připravený, hezky se naučil číst. Máš širokou slovní zásobu, řeč bez vady a hezké vyjadřovací schopnosti.“

Výsledky diagnostiky jazykového vývoje:

Rovina foneticko-fonologická

Graf 18: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – foneticko-fonologická rovina (Jonáš)

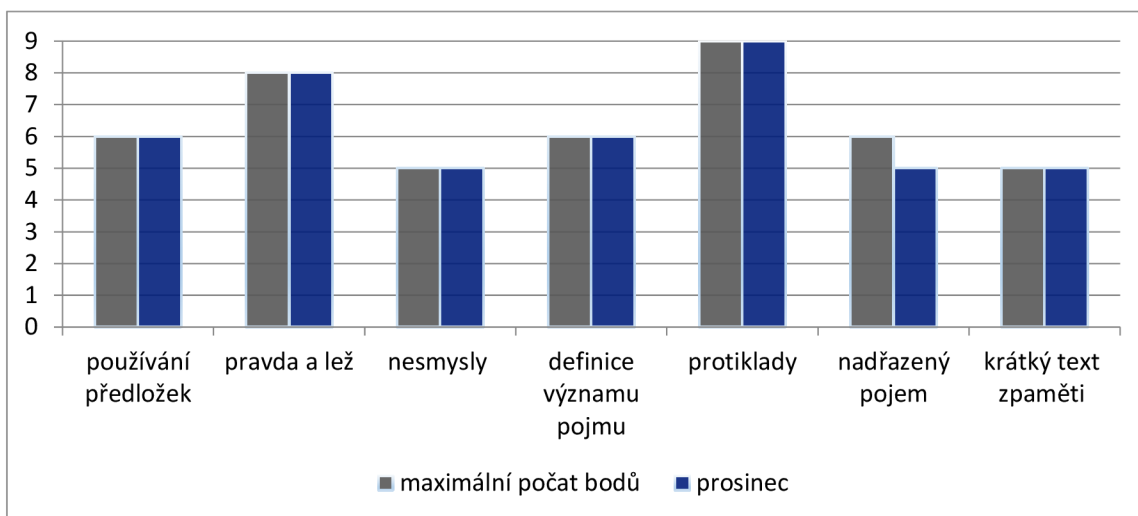


Zdroj: vlastní šetření

Z roviny foneticko-fonologické Jonáš bez problémů zvládá určit hlásku na konci slova a slabičnou analýzu slov. Má správnou výslovnost všech hlásek a nedělá mu potíže ani artikulační obratnost. Nižší hodnoty se objevují u vytleskávání rytmu, u rozlišování změny znělosti ve slovech, v určování hlásky na začátku slova neměl potíže, jen si nemohl vzpomenout, jaké další slovo začíná na písmeno V. A maxima nedosáhl u hláskové analýzy a syntézy slov. Tyto nižší hodnoty však nejsou nijak zvlášť výrazné a cvičení zvládá. Největší potíže mu z této roviny dělalo tvoření rýmů, kde vymýšlel nesmyslná slova.

Rovina lexikálně-sémantická

Graf 19: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – lexikálně-sémantická rovina (Jonáš)



Zdroj: vlastní šetření

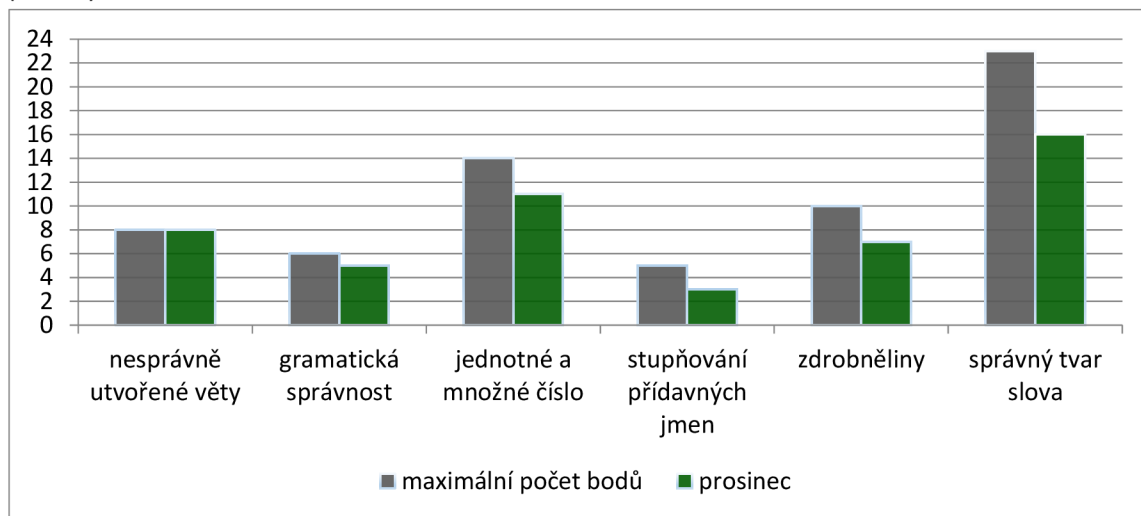
Graf lexikálně-sémantické roviny dokládá, že v této oblasti nemá Jonáš žádné potíže. Ve všech cvičeních až na tvoření nadřazeného pojmu (kde výsledek není nijak výrazně nižší) dosáhl maximální počtu bodů. Tedy bez potíží užívá předložky, dokáže rozlišit pravdivé a nepravdivé tvrzení, najde a pojmenuje nesmysly na obrázky, umí výstižně definovat daný pojem, správně k danému slovu řekne slovo opačného významu a dokáže z paměti přednést krátký text, v tomto posledním bodě je potřeba však zmínit, že Jonáš je stydlivý a u přednesu chvátá, aby to měl rychle za sebou.

Popis obrázku – cvičení na schopnost souvislého vyjadřování:

„Mimino má tlustý břicho. Pes jí buřty. Deko je nacpaná v košíku. Už nic.“

Rovina morfologicko-syntaktická

Graf 20: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – morfologicko-syntaktická rovina (Jonáš)



Zdroj: vlastní šetření

V morfologicko-syntaktické rovině Jonáš dosáhl maximálního počtu bodu u cvičení na nesprávně utvořené věty, kde případně dokázal chybu najít a opravit, výrazné potíže mu nedělalo ani cvičení na gramatickou správnost, tvoření zdrobnělin nebo u tvoření jednotného a množného čísla, kde chyboval v utvoření množného čísla od slova sněhulák a fotbalista (odpověděl: sněhulákové a fotbalistové). U stupňování přídavných jmen chyboval u slov *nízký* a *vysoký* a u posledního cvičení, kde měl do textu dosadit slovo ve správném tvaru podle obrázku, chyboval z nepozornosti, někdy obrázek špatně pojmenoval, ale většinou předvídal, co bude v příběhu dál.

Rovina pragmatická

Jonáš dokáže správně říci své osobní údaje, s vrstevníky i s dospělými navazuje verbální kontakt nenuceně, jen někdy je ze začátku nesmělý a při rozhovoru navazuje s druhým oční kontakt. Občas si déle třídí myšlenky, než odpoví, ale jinak dokáže vést dialog a smysluplně a jasně se vyjadřuje, adekvátně odpovídá na otázky, případně otázky pokládá a komunikaci dále rozvíjí o své zkušenosti.

Cvičení na rozvoj čtenářské gramotnosti – příběhové kostky (čert, raketa, deštník, myš):

Jonáš žádný příběh nevymyslel, nechtěl cvičení dělat ani jej vyzkoušet.

8.2.2 Případová studie č. 7

Křestní jméno: **David**

Věk: **7;4 let**

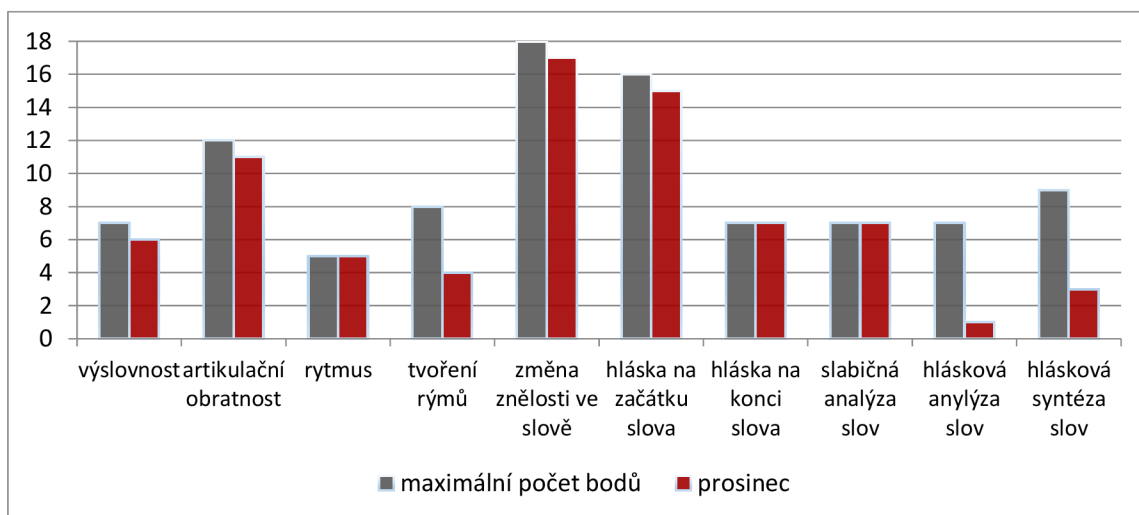
Jak dítě vidí třídní paní učitelka v 1. ročníku základní školy:

„David je často nepozorný, pomalejší, málokdy do školy bývá připravený. Patří mezi slabší čtenáře, dělalo mu potíže i čtení slabik, při čtení se mu pletou slabiky i písmena. Duchem bývá často nepřítomný, má potíže se některé věci naučit a především si je zapamatovat. S řečí problémy nemá, hezky vyslovuje.“

Výsledky diagnostiky jazykového vývoje:

Rovina foneticko-fonologická

Graf 21: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – foneticko-fonologická rovina (David)

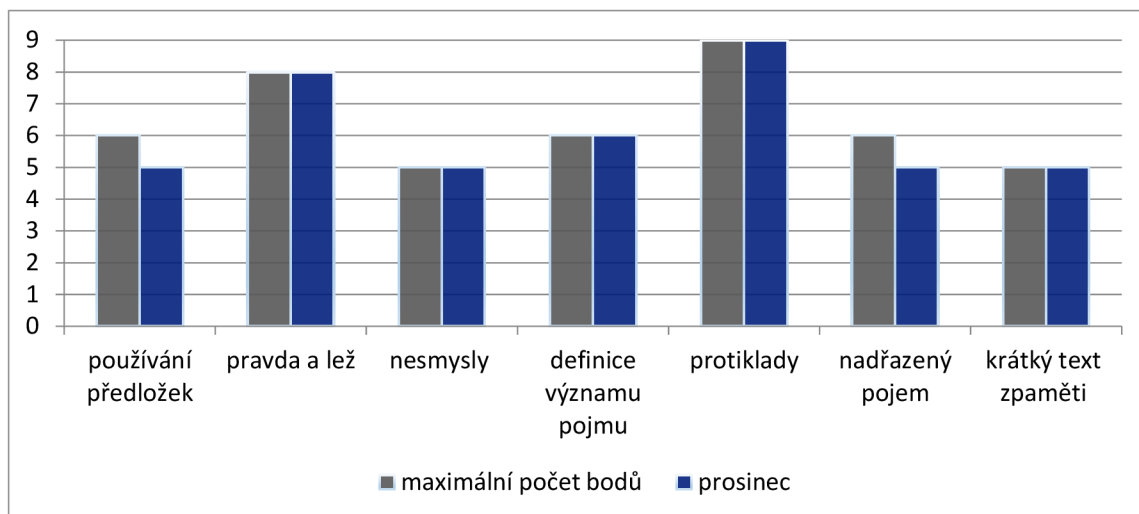


Zdroj: vlastní šetření

Davidovi výslovnost a artikulační obratnost nedělá potíže, hezky vyslovuje všechny hlásky, občas mu jen dělá potíže hláska Ř, ale jen v některých slovech. V oblasti foneticko-fonologické bez problému zvládá zopakovat slyšený rytmus, vytleskat slovo na slabiky a určit hlásku na konci slova. Velice dobře rozlišuje změnu znělosti ve slovech a dokáže říci, na jakou hlásku dané slovo začíná. Poloviční úspěšnosti dosáhl u tvoření rýmů, kde někdy vymýšlel nesmyslná slova a potíže v této rovině se objevily u cvičení na hláskovou analýzu a syntézu slov. Hláskovou syntézu slov dokázal provést u jednoslabičných slov, s dvouslabičnými už měl problém.

Rovina lexikálně-sémantická

Graf 22: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – lexikálně-sémantická rovina (David)



Zdroj: vlastní šetření

V rovině lexikálně-sémantické nemá David žádné potíže. Správně dokáže rozlišit pravdivé tvrzení od nepravdivého, vyhledat a pojmenovat nesmysly na obrázku, výstižně umí definovat pojem, aniž by prozradil jeho název, bez problému tvoří protiklady a má hezký přednes básně. Párkrát se spletl u tvoření nadřazeného pojmu a při užívání předložek, ale ani s těmito cvičeními nemá potíže.

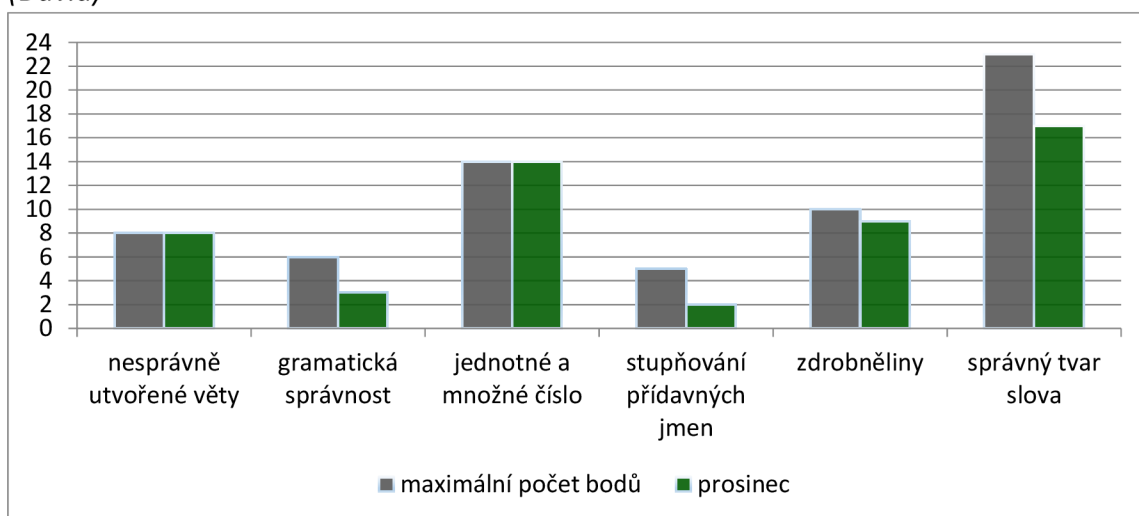
Popis obrázku – cvičení na schopnost souvislého vyjadřování:

„Jsou v Betlémě. A je tam pes. Pes tam jí jitrnice nebo buřty. Tady jsou rozhozený jablka a tady jsou tři králové nebo aspoň dva a tady jsou andělové a oni to nahrávají, takže divadlo.“

Rovina morfoložicko-syntaktická

Graf 23: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – morfoložicko-syntaktická rovina

(David)



Zdroj: vlastní šetření

Graf morfoložicko-syntaktické roviny ukazuje, že David dokáže posoudit, zda je věta utvořená správně a případně chybu opravit, dobře tvoří jednotné i množné číslo a umí tvořit zdrobněliny. U cvičení na gramatickou správnost dokáže složit ze tří slov gramaticky správnou větu, někdy však použije špatnou předložku. U stupňování přídavných jmen si pomáhá slovem *víc*, spíše dokáže vytvořit tvar třetího stupně. Ve cvičení na doplňování správného tvaru slova do textu mu dělalo potíže obrázek správně pojmenovat nebo užil špatnou koncovku.

Rovina pragmatická

David umí říci své osobní údaje, kromě svého bydliště. Verbální kontakt se svým okolím navazuje přirozeně, při komunikaci vyhledává oční kontakt. Umí vést dialog, adekvátně odpovídat na otázky a dále se sám případně ptá. Jeho vyjadřování je jasné a smysluplně vyjádří své myšlenky a nápady.

Cvičení na rozvoj čtenářské gramotnosti – příběhové kostky (čert, raketa, deštník, myš):

„Jednou byl jeden čert, ten vymyslel, že by mohl letět raketou na vesmíru, tak ji teda vyrobil. Vyletěl tam a nakonec tam zjistil, že v tadyctom vesmíru prší. Protože to ani nebyl vesmír, von to nevěděl. To byla, protože oni bydlí v podzemí, tak ani nevěděl, že je to Země. A ještě bude muset jít víc nahoru a viděl tam, jak tam prší, tak si vzal svůj čertovský deštník a viděl tam myš. A jak se leknul, tak utek a to už je konec příběhu.“

8.2.3 Případová studie č. 8

Křestní jméno: **Radek**

Věk: **8;11 let**

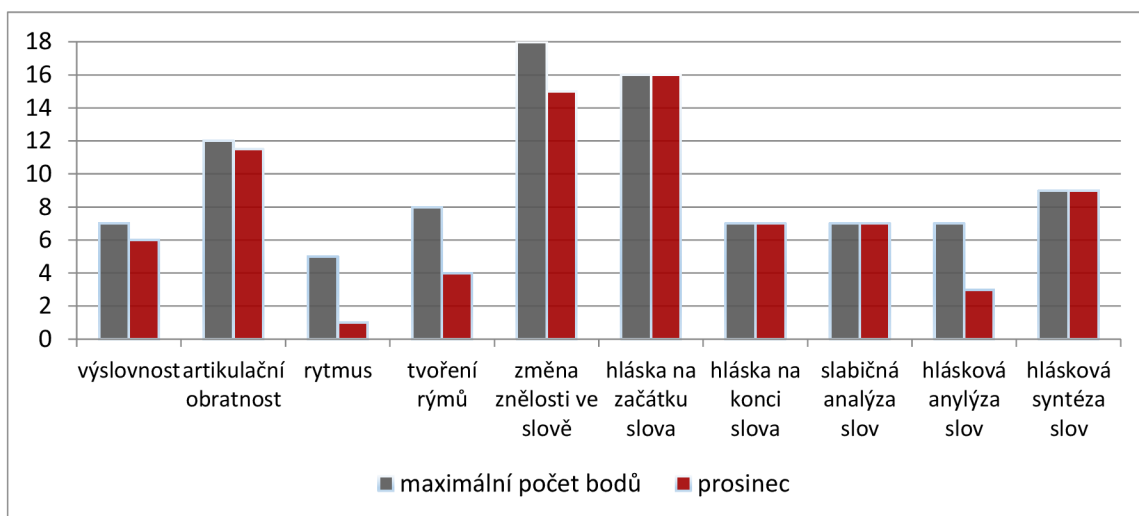
Jak dítě vidí třídní paní učitelka v 1. ročníku základní školy:

„Radek je snaživý, ale do skupiny premiantů třídy nepatří. První ročník opakuje, má i určitý stupeň podpůrného opatření, jedná se ale spíše o opožděný vývoj. Tím, že ročník opakuje, tak měl před dětmi náskok, dokázal krásně číst a učivo zvládal, nyní již se jeho náskok před ostatními dětmi krátí a Radek látku přestává zvládat, začíná být pro něj náročnější a potřebuje více pozornosti. V hodinách byl aktivní, když si byl jistý, teď když si již tolik jistý není, tak když nemusí, sám se nezapojí a raději pozoruje.“

Výsledky diagnostiky jazykového vývoje:

Rovina foneticko-fonologická

Graf 24: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – foneticko-fonologická rovina (Radek)

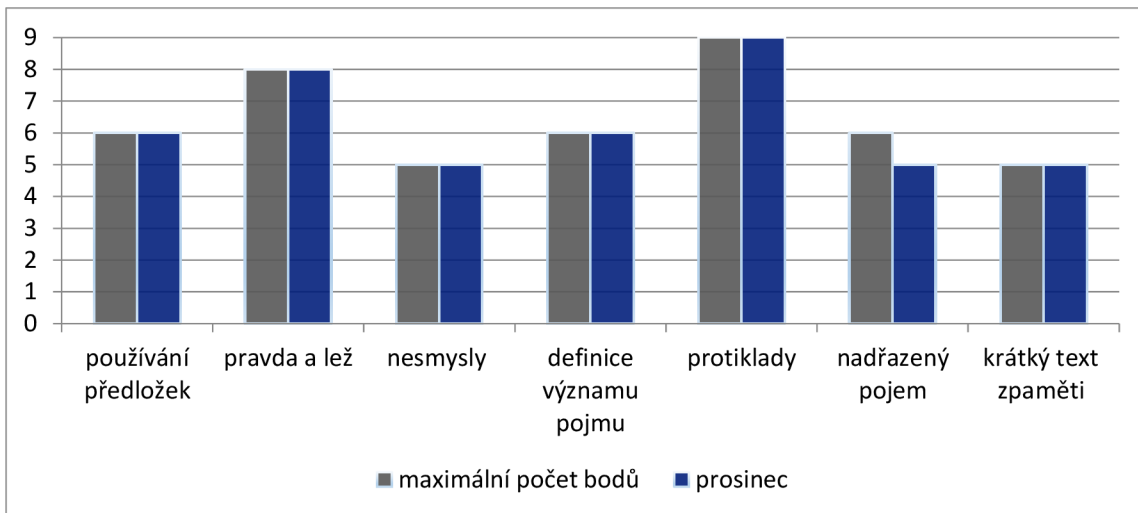


Zdroj: vlastní šetření

Výslovnost a artikulační obratnost má Radek v pořádku, jen mu při výslovnosti dělá potíže vyslovit shluk souhlásek ŠV. Maximálního počtu bodů v oblasti foneticko-fonologické získal v určování hlásky na začátku a na konci slova, v rozdělování slov na slabiky a u hláskové syntézy slov. Nižší počet bodů získal u rozlišování změny znělosti ve slovech a poloviční úspěšnosti dosáhl ve tvoření rýmů, kde někdy vymýšlel nesmyslná slova. Potíže se objevují u vytleskávání rytmu a u hláskové analýzy slov, kde se snaží hláskovat, ale vynechává samohlásky.

Rovina lexikálně-sémantická

Graf 25: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – lexikálně-sémantická rovina (Radek)



Zdroj: vlastní šetření

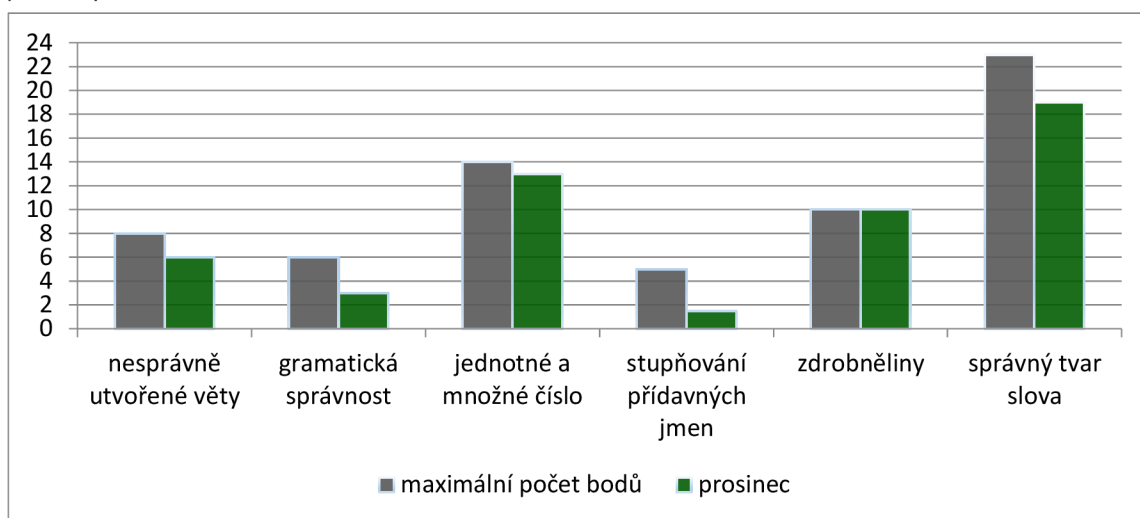
Graf roviny lexikálně-sémantické ukazuje, že v této oblasti Radek nemá žádné obtíže, dosáhl plného počtu bodů u používání předložek, v posuzování, zda je tvrzení pravdivé, či nikoli, na obrázku dokáže najít a pojmenovat nesmysly, výstižně umí pospat daný pojem, bez problému tvoří protiklady i nadřazené pojmy (v tomto cvičení se spletl pouze jednou) a umí hezky přednést z paměti krátký text.

Popis obrázku – cvičení na schopnost souvislého vyjadřování:

„Anděl pomáhá pejskovi. Pejsek jí klobásu. Miminko spí. Jablka se rozsykala. Ovečka se kouká. Kometa letí kolem. Mrak, hvězdy. Maminka uspává miminko a anděl má hvězdu. A jeden anděl nemá hvězdu. Táta má vousy.“

Rovina morfologicko-syntaktická

Graf 26: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – morfologicko-syntaktická rovina (Radek)



Zdroj: vlastní šetření

Z morfologicko-syntaktické roviny Radek bez problému zvládá tvoření zdrobnělin a tvoření jednotného i množného čísla. Drobné obtíže měl ve cvičení na nesprávně utvořené věty a při dosazování správného tvaru slova do textu, kde občas obrázek nesprávně pojmenoval nebo jej špatně skloňoval. Poloviční úspěšnosti dosáhl v gramatické správnosti, Radek umí ze tří slov vytvořit gramaticky správnou větu, někdy však použil špatnou předložku nebo nechal slovo v základním tvaru. Největší problém měl u stupňování přídavných jmen, kde třetí stupeň vytvoří bez problému, ale druhý nevytvoří vůbec.

Rovina pragmatická

Radek ví své osobní údaje, kromě místa bydliště. Verbální kontakt s vrstevníky navazuje přirozeně a při komunikaci udržuje oční kontakt. Osobně mi přišlo, že verbální kontakt s dospělými navazuje, pokud je k němu vyzván, ale sám jej nevyhledává. S komunikačním partnerem umí vést dialog, jasně a srozumitelně verbálně vyjádří své myšlenky a adekvátně odpovídá na otázky.

Cvičení na rozvoj čtenářské gramotnosti – příběhové kostky (čert, raketa, deštník, myš):

„Čert jednou vyletěl na Měsíc, si vzal deštník, že tam přšelo, tak si to roztáh a potkal myšku. A ptal se myšky: „Myško, kam deš?“ A se lekla, pak šla do komory a myška říkala: Čerte, a kam pak ty deš?“ Do vesnice a tam dělal, někoho vzít do pytle a zase odletěl čert s raketou a pak myšce dal deštník a myška mu zase poděkovala. Konec.“

8.2.4 Případová studie č. 9

Křestní jméno: **Natálie**

Věk: **6;9 let**

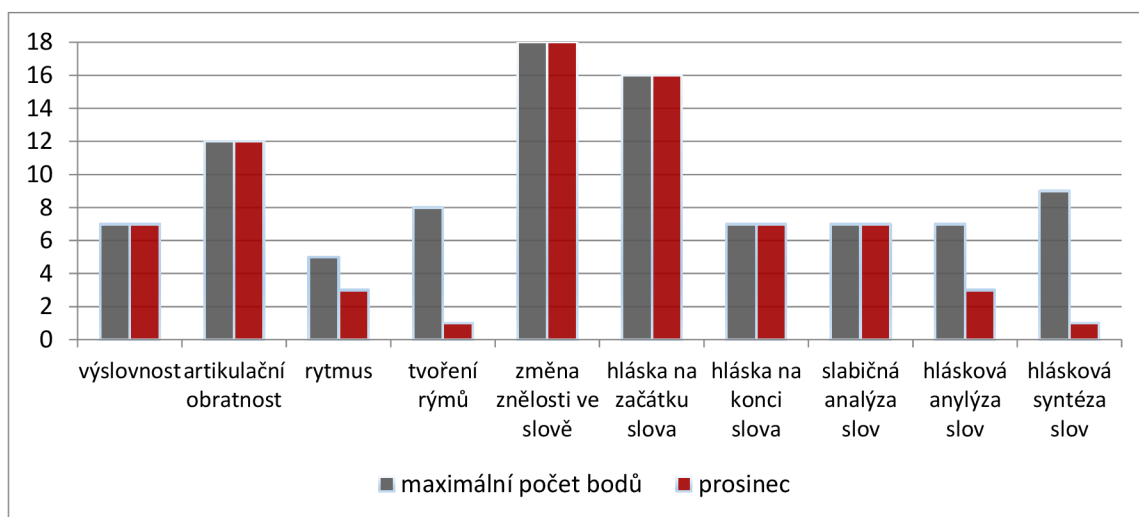
Jak dítě vidí třídní paní učitelka v 1. ročníku základní školy:

„Natálka je chytrá, pilná, snaživá holčička, v hodinách rychlá a velice aktivní. Ve škole se jí daří bez problémů. Krásně již na začátku čtení spojovala písmena. Má širokou slovní zásobu a řeč bez řečové vady. Vždy je připravená, krásně čte, opět je zde vidět velký vliv rodiny.“

Výsledky diagnostiky jazykového vývoje:

Rovina foneticko-fonologická

Graf 27: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – foneticko-fonologická rovina (Natálie)



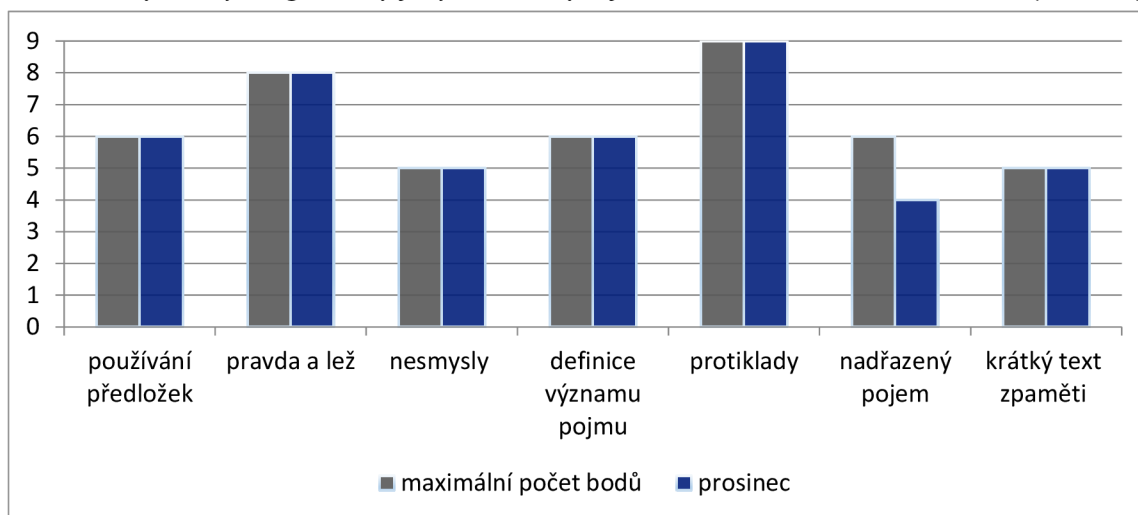
Zdroj: vlastní šetření

Natálie má správnou výslovnost všech hlásek, také artikulační obratnost - jako jsou shluky souhlásek, tupé a ostré sykavky nebo měkké a tvrdé slabiky - jí ve výslovnosti nedělá potíže. Maximálního počtu bodů v rovině foneticko-fonologické získala u cvičení

na rozlišování změny znělosti ve slovech, dokáže správně říci, jaká hláska je na začátku i na konci slova, a bez problému zvládá rozkládat slova na slabiky. Mírné obtíže jí dělalo zopakovat vytleskaný rytmus a u hláskové analýzy slov dokázala vyhláskovat třípísmenná slova, naopak hlásková syntéza jí dělala větší potíže, stejně jako tvoření rýmů, které nezvládla k daným slovům vymyslet.

Rovina lexikálně-sémantická

Graf 28: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – lexikálně-sémantická rovina (Natálie)



Zdroj: vlastní šetření

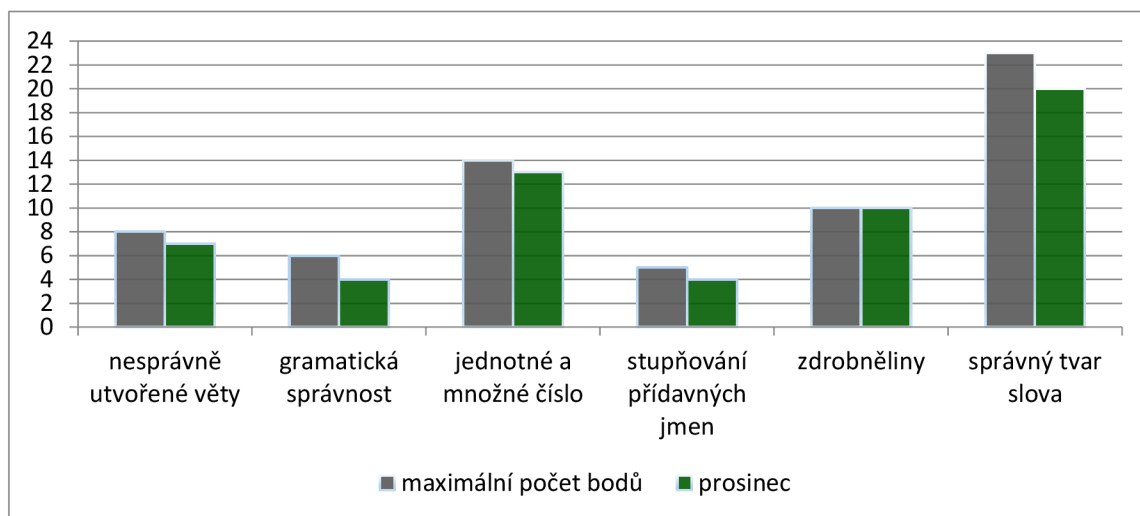
V oblasti lexikálně-sémantické dosáhla Natálie u všech cvičení kromě jednoho maximálního počtu bodů. Správně používá předložky, dokáže posoudit, zda je dané tvrzení pravdivé, na obrázku zvládá vyhledat nesmysly a pojmenovat je. Výstižně definuje pojem, aniž by prozradila jeho název, správně k daným slovům tvoří slova opačného významu a z paměti dokáže hezky přednést krátký text. Nižší počet bodů získala u tvoření nadřazených pojmů.

Popis obrázku – cvičení na schopnost souvislého vyjadřování:

„Vysypaly se jabka. Vysypaly se perníky. Pejsek papá klobásu. Oheň páli, tady, nevím, co to je. Člověk má křídla. A už nic.“

Rovina morfologicko-syntaktická

Graf 29: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – morfologicko-syntaktická rovina (Natálie)



Zdroj: vlastní šetření

Graf morfologicko-syntaktické roviny dokládá, že i v této oblasti byla Natálie úspěšná. I když dosáhla maximálního počtu bodů pouze ve cvičení na tvoření zdrobnělin, ale výsledky v ostatních cvičeních nejsou nikterak nízké. Natálie dokáže posoudit, zda je věta utvořená správně, či chybu najít a opravit ji. Ze tří slov umí vytvořit gramaticky správnou větu, tvoří také jednotné a množné číslo, u stupňování přídavných jmen ji dělalo potíže stupňovat pouze slovo *vysoký* a u dosazování správného tvaru slova do textu někdy obrázek špatně pojmenovala.

Rovina pragmatická

Natálie dokáže správně říci všechny své osobní údaje. Verbální kontakt s vrstevníky i s dospělými navazuje přirozeně. Je velice komunikativní, umí vést dialog s komunikačním partnerem, se kterým při komunikaci udržuje i oční kontakt, své myšlenky, nápady i prožitky vyjadřuje jasně a smysluplně. Adekvátně odpovídá na otázky, komunikaci dále rozvíjí svými dotazy a zkušenostmi.

Cvičení na rozvoj čtenářské gramotnosti – příběhové kostky (čert, raketa, deštník, myš):

„Čert letí v raketě do Afriky a tam si koupil deštník a začalo pršet, tak si koupil ten deštník a viděl tam myš. A utíkal za ní a deštník upustil. Tak si koupil další. Ten už si schoval na

příště. Šel za myškou a objevil raketu. Pak si do ní vlez a letěl ke svojí. Jednu nechal v Africe a s druhou odletěl, tam kde se vzal.“

8.2.5 Případová studie č. 10

Křestní jméno: **Veronika**

Věk: **6;10 let**

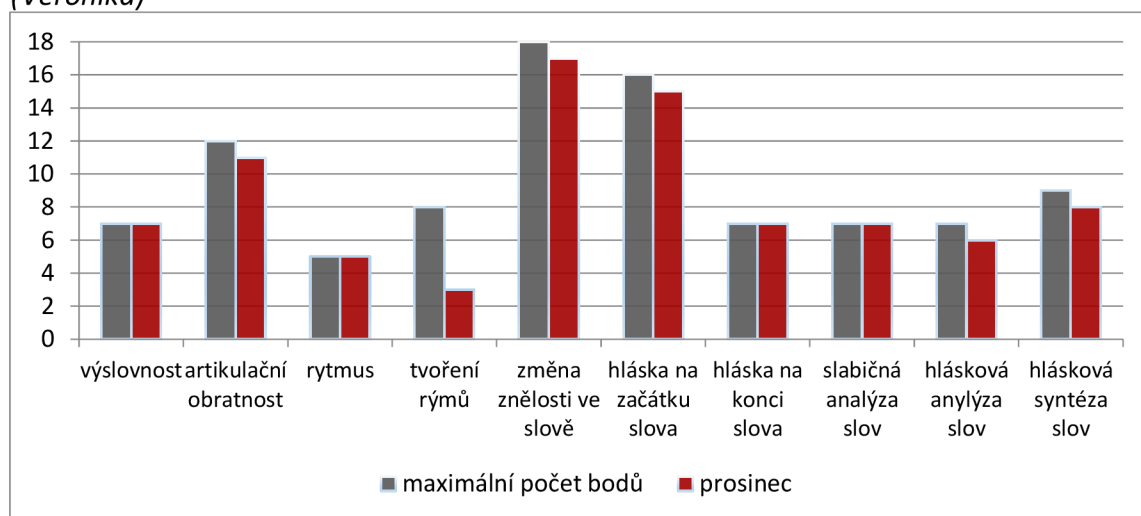
Jak dítě vidí třídní paní učitelka v 1. ročníku základní školy:

„Veronika je snaživá, milá, hodná, svědomitá a cílevědomá dívka. Někdy se bojí, že práci nezvládne, často se ptá, zda to dělá správně. Je vždy připravená, chytrá, od začátku jí čtení nedělalo potíže, krásně se naučila spojovat slabiky do slov. Často se hlásí, v hodinách je aktivní. Hezky se vyjadřuje, má bohatou slovní zásobu.“

Výsledky diagnostiky jazykového vývoje:

Rovina foneticko-fonologická

Graf 30: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – foneticko-fonologická rovina (Veronika)



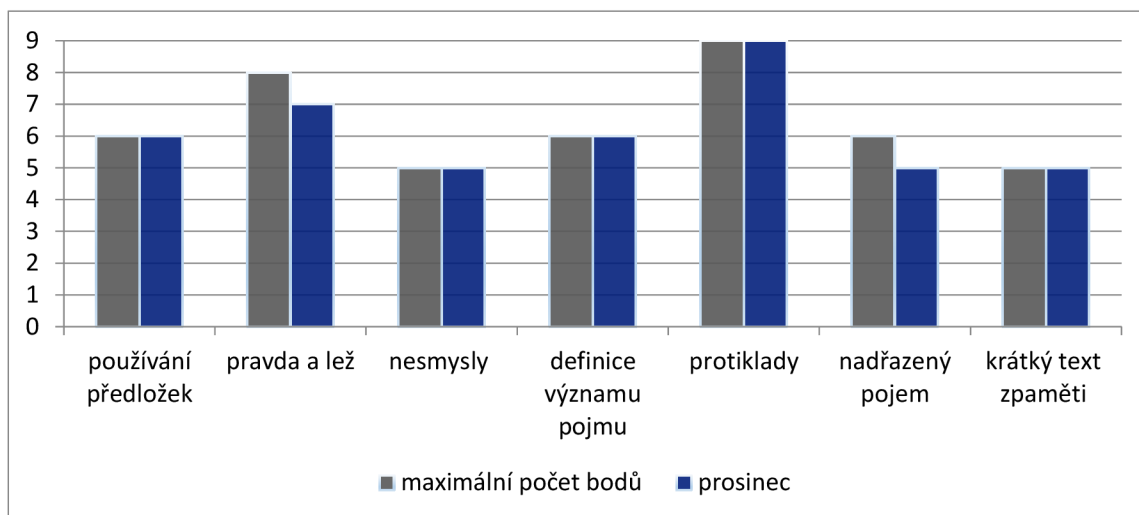
Zdroj: vlastní šetření

Veronika má správnou výslovnost všech hlásek, ani vyslovování shluku souhlásek, měkkých a tvrdých slabik nebo ostrých a tupých sykavek jí nedělá potíže. V oblasti foneticko-fonologické dosáhla maximálního počtu bodů při vytleskávání rytmu, v určování hlásky na konci slova a bez problému umí analyzovat slova na slabiky. Ve cvičeních na rozlišování změny znělosti ve slovech, v určování počáteční hlásky

a u hláskové analýzy a syntézy slov jsou hodnoty Veroničiných výsledků těsně pod hranicí maxima a proto lze říci, že v těchto cvičeních Veronika nemá obtíže. Největší problém jí dělalo tvoření rýmů.

Rovina lexikálně-sémantická

Graf 31: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – lexikálně-sémantická rovina (Veronika)



Zdroj: vlastní šetření

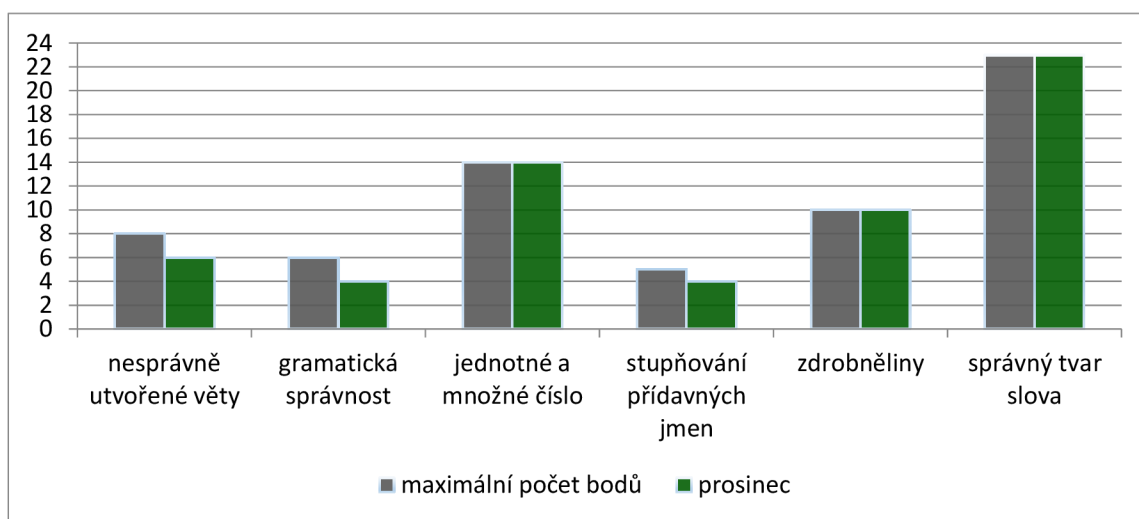
Lexikálně-sémantická rovina Veronice nedělala žádné potíže. Umí správně použít vhodnou předložku, vyhledat nesmysly na obrázku a pojmenovat je, výstižně definuje daný pojem, správně ke slovům tvoří antonyma a má hezký přednes básně. Jednou se spletla ve cvičení na posuzování pravdivosti tvrzení a u vytváření nadřazeného pojmu.

Popis obrázku – cvičení na schopnost souvislého vyjadřování:

„Pejsek jí salám. Jablíčka se skutálely z košíku. Tady jsou andělíčky. Tady je Ježíšek. Tady je Marie. Ovečka se kouká na andělíčky. Tady je hůlka. Tady je Kryštof (Josef). Tady letí kometa. A hrajou loutkový divadlo, protože tady maj tady, tady jsou takový ty pláště (závěsy).“

Rovina morfoložicko-syntaktická

Graf 32: Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – morfoložicko-syntaktická rovina (Veronika)



Zdroj: vlastní šetření

Graf morfoložicko-syntaktické roviny dokládá, že Veronika i tuto oblast ovládá, bez problému tvoří jednotné i množné číslo, zdrobněliny a do textu dokáže doplnit slovo ve správném tvaru. Nepatrně nižší hodnoty se objevují u posuzování nesprávně utvořených vět, kde ve dvou větách chybu nenašla, gramatická správnost jí nedělá velké potíže, dokáže ze tří slov vytvořit gramaticky správnou větu, jen někdy použila špatnou předložku nebo slovo nechala v zadaném tvaru. U stupňování přídavných jmen jí dělalo potíže slovo *dlouhý*.

Rovina pragmatická

Veronika umí správně říci všechny své osobní údaje, verbální kontakt se svým okolím, s vrstevníky i dospělými, navazuje přirozeně a při rozhovoru s nimi udržuje oční kontakt. Je velice komunikativní, smysluplně a jasně vyjadřuje své myšlenky a nápady, umí vést dialog, adekvátně odpovídat na otázky a komunikaci sama rozvíjí o své dotazy a zkušenosti.

Cvičení na rozvoj čtenářské gramotnosti – příběhové kostky (čert, raketa, deštník, myš):

„Jeden čert si řek, že půjde na jinou planetu, tak si postavil raketu a odletěl na jinou planetu a tam potkal myš a říká mu myš: „Kam jdeš?“ A on řek, že půjde někam do jiného

světa, tak vzal i myš. Ale začalo pršet tak vzala i myš deštník a oni se pod něj schovali. Pak přistáli na jiný planetě a tam zůstali. Bylo to tam kouzelný.“

8.3 Srovnání výsledků experimentální a kontrolní skupiny v 1. ročníku ZŠ

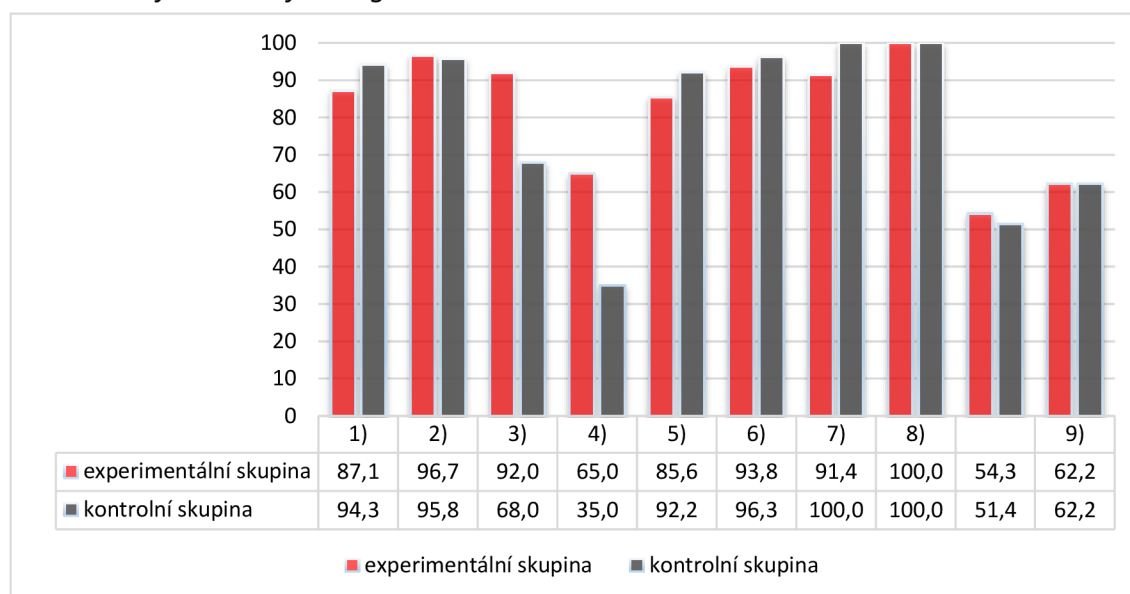
Následující grafy udávají přehled cvičení v jednotlivých jazykových rovinách a procentuální porovnání výsledků experimentální a kontrolní skupiny.

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 33: Porovnání procentuálních výsledků experimentální skupiny se skupinou kontrolní – foneticko-fonologická rovina



Zdroj: vlastní šetření

Z grafu je vidět, že výsledky obou skupin jsou v mnoha cvičeních téměř srovnatelné. Stejných výsledků dosáhly u vytleskávání slov na slabiky a v hláskové syntéze slov.

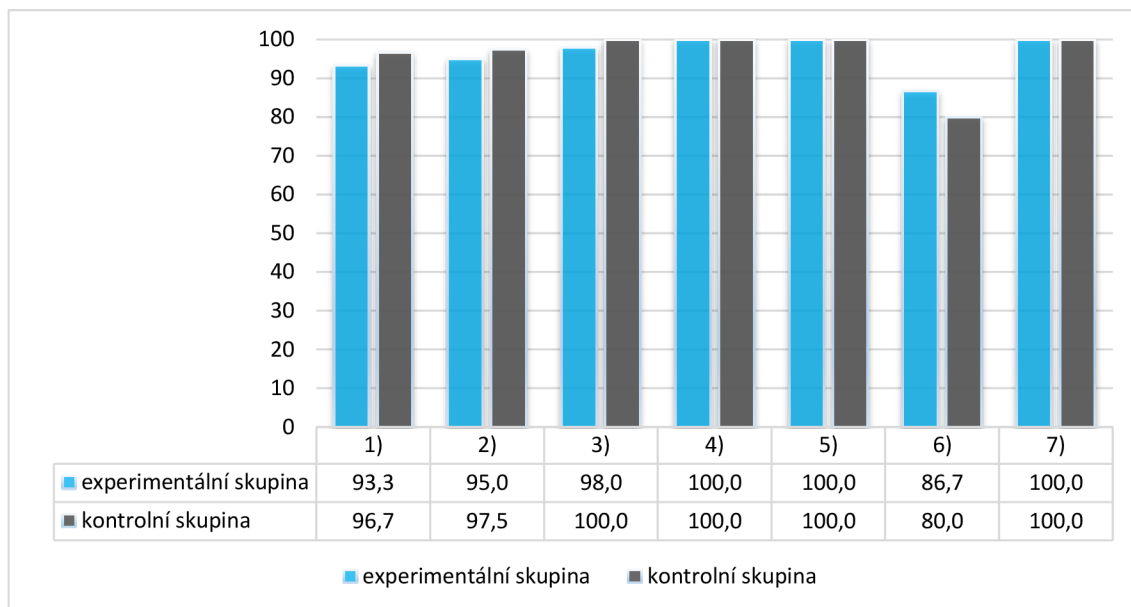
Experimentální skupina byla nepatrně úspěšnější v artikulační obratnosti a ve hláskování slov, výraznější úspěšnost je vidět u cvičení na vytleskávání rytmu a u tvoření rýmů. Kontrolní skupina byla o úspěšnější ve výslovnosti, v rozlišování změny znělosti ve slovech a v určování hlásky na začátku a na konci slova.

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 34: *Porovnání procentuálních výsledků experimentální skupiny se skupinou kontrolní – lexikálně-sémantická rovina*



Zdroj: vlastní šetření

V lexikálně-sémantické oblasti byli všichni respondenti nejvíce úspěšní a v této rovině jen málokdy chybovali, což dokládají i výsledky tohoto grafu. Stoprocentní úspěšnosti dosáhly obě sledované skupiny v definici významu pojmů, u tvoření protikladů a z přednesu krátkého textu. Kontrolní skupina byla nepatrně úspěšnější ve správném používání předložek, v posuzování pravdivosti a nepravdivosti tvrzení i v pojmenovávání

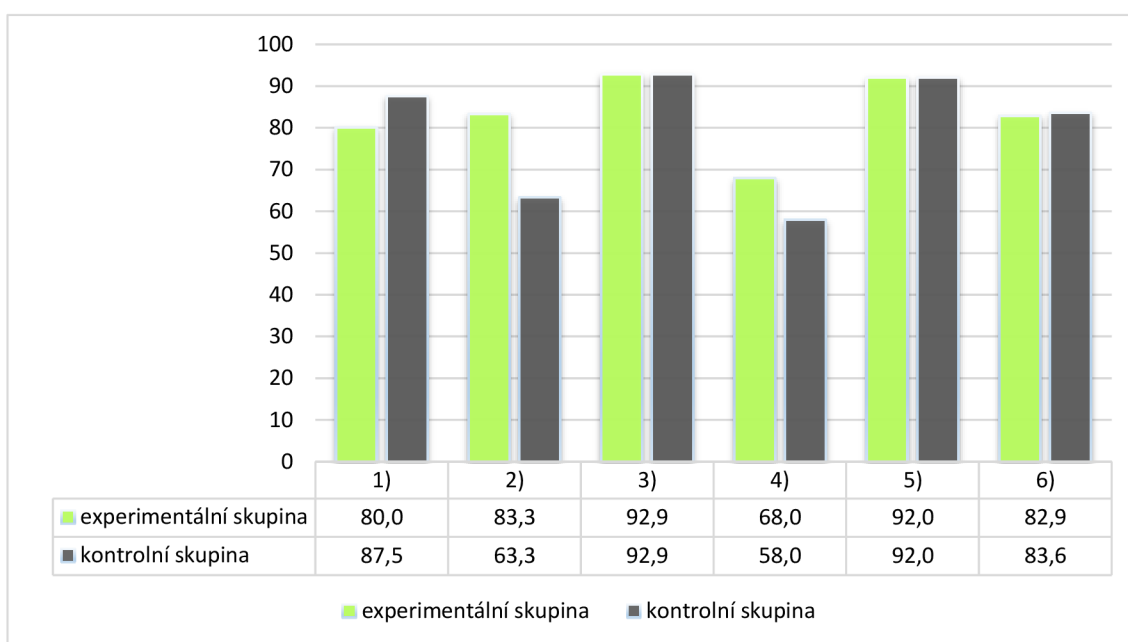
nesmyslu na obrázku. Ve cvičení na tvoření nadřazených pojmů dosáhla vyšších výsledků experimentální skupina.

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 35: *Porovnání procentuálních výsledků experimentální skupiny se skupinou kontrolní – morfologicko-syntaktická rovina*



Zdroj: vlastní šetření

V grafickém znázornění morfologicko-syntaktické roviny je vidět, že obě sledované skupiny dosáhly stejných výsledků u cvičení na tvoření jednotného a množného čísla a při tvoření zdrobnělin. Kontrolní skupina byla úspěšnější v posuzování, zda jsou věty správně utvořeny a v dosazování správného tvaru slova do textu. Naopak experimentální skupiny dosáhla lepších výsledků u gramatické správnosti, tedy schopnost ze tří slov složit gramaticky správnou větu a u stupňování přídavných jmen.

9 ZÁVĚR VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Cílem výzkumné části bylo zaznamenat oblast řečových dovedností žáků v 1. ročníku základní školy v určitém časovém horizontu za pomoci vytvořené diagnostické baterie. Pro toto šetření byla sestavena experimentální skupina, která se skládala z dětí, které již takovéto diagnostické šetření podstoupily v předškolním vzdělávání, a kontrolní skupina byla složena z respondentů, u kterých byl diagnostický materiál realizován poprvé. Výzkum byl zpracován jako případová studie, která se zabývá každým jednotlivým respondentem zvlášť. Výsledky dokládají, že každý z respondentů byl nejúspěšnější v lexikálně-sémantické rovině, u rovin foneticko-fonologické a morfologicko-syntaktické byly výsledky individuální.

Aby výzkum mohl dojít k závěru, která skupina (experimentální, nebo kontrolní) byla v realizaci diagnostického materiálu úspěšnější, byly výsledky všech respondentů z příslušných skupin procentuálně mezi sebou porovnány. Grafy (č. 31 – č. 33), které tato porovnání zaznamenávají, ukazují, že obě skupiny dosáhly téměř srovnatelných výsledků. Výrazný rozdíl je vidět v rovině foneticko-fonologické, kde experimentální skupina lépe dokázala zopakovat slyšený rytmus a tvořit rýmy, a v morfologicko-syntaktické rovině experimentální skupina dosáhla výrazně lepších výsledků u cvičení na gramatickou správnost a při stupňování přídavných jmen.

Závěrem lze říci, že velice záleží na individualitě dítě a jeho genetických předpokladech, nesmí se opomenout ani vnější faktory, které na dítě působí, a to především motivace a vliv rodinného i školního prostředí. V obou skupinách se objevily velice šikovné, chytré a zvědavé děti, které mají dobrou výslovnost mateřského jazyka, širokou slovní zásobu a chuť se o své znalosti a prožitky s ostatními verbálně podělit. Je na nich také vidět vliv rodiny, která jim pomáhá, aby byly úspěšné. Také zde byly děti, ne méně šikovné, ale které spíše na práci potřebují více času a prostoru. Každopádně, pokud se s dětmi nějaký čas pracuje, tak práce vede k lepším výsledkům. Ale jak dokládají grafy u respondentů z experimentální skupiny, které ukazují výsledky diagnostické baterie za období červen a prosinec, tato práce s dětmi by měla být dlouhodobá, založená na opakování, spojována se zkušenostmi a prožitkem dítěte a také by na ni měly navazovat další informace, rozvíjené schopnosti a dovednosti. Pokud tomu tak není, dochází k postupnému zapomínání a pak můžeme začínat od začátku.

PRAKTICKÁ ČÁST

10 CÍL A POUŽITÁ METODOLOGIE V PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem praktické části je vytvoření zásobníku námětů, her a aktivit pro rozvoj řečových dovedností žáků v 1. ročníku základní školy (viz příloha č. 3). Některé vybrané aktivity ze zásobníku jsou ověřeny v praxi a doloženy vlastní reflexí.

Při realizaci vybraných aktivit z vytvořeného zásobníku v praxi byla použita metoda pozorování, kdy touto metodou bylo sledováno, jak experimentální a kontrolní skupina na cvičení reagují, případně, jak se do aktivit zapojují jednotliví respondenti.

10.1 Metodika práce se zásobníkem

Zásobník námětů, her a aktivit pro rozvoj řečových dovedností dětí celkem obsahuje padesát sedm aktivit, které jsou rozděleny do osmi oblastí podle toho, co dané cvičení primárně u dětí rozvíjí. Aktivity a hry do zásobníku byly čerpány z různých publikací, případně byly mnou podle potřeby upravené a v průběhu čerpání inspirace mě napadaly také vlastní aktivity. Zásobník je sestaven z aktivit, které jsou využitelné u předškoláků a žáků 1. tříd základní školy, případně by se některé daly využít také ve 2. ročníku. Se zásobníkem tak mohou pracovat učitelé mateřských a základních škol nebo kdokoliv, kdo pracuje s dětskou skupinou. U každé aktivity lze najít cíl (co rozvíjí), popis (jak probíhá) a pomůcky, pokud je aktivita vyžaduje. U některých cvičení je uveden příklad nebo obrázkový materiál, který se při dané aktivitě používá.

Zásobník je zaměřen na rozvoj:

- ❖ slovní zásoby,
- ❖ vyjadřovacích schopností,
- ❖ sluchového vnímání,
- ❖ zrakového vnímání,
- ❖ časové orientace,
- ❖ orientace v prostoru,
- ❖ myšlení,
- ❖ čtenářské gramotnosti.

Zásobník se zaměřuje na tyto klíčové kompetence (RVP ZV, 2021 s. 11 – 12):

Žák:

- ❖ formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu,
- ❖ naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje,
- ❖ rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění,
- ❖ využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi,
- ❖ přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí myslí, říkají a dělají.

11 REALIZACE PRAKTICKÉ ČÁSTI A PREZENTACE VÝSLEDKŮ

Některá cvičení ze zásobníku byla ověřena v praxi, zvláště s experimentální a zvláště s kontrolní skupinou vybraných respondentů (stejných respondentů, kteří podstoupili i diagnostický materiál, který je předmětem výzkumné části). Obě skupiny měly stejné zadání a reakce respondentů a jejich aktivita u jednotlivých cvičení byly zaznamenány v rámci pozorování. Práce respondentů při aktivitách byly zaznamenány a následovalo porovnání experimentální a kontrolní skupiny.

Pro ověřování vytvořeného zásobníku v praxi bylo vybráno několik cvičení z každé oblasti. Z oblasti na rozvoj slovní zásoby bylo v praxi realizováno cvičení č. 1 *Ztracené princezny* a č. 7 *Ztracená slova*. Na rozvoj vyjadřovacích schopností byla vybrána aktivita č. 13 *Kreslení maminky*. Z oblasti na podporu sluchového vnímání bylo v praxi ověřováno cvičení č. 16 *Smolíčku, hop* a na podporu zrakového vnímání bylo ověřováno cvičení č. 22 *Teta Marta nakupuje*. Z cvičení na rozvoj časové orientace byla použita aktivita č. 24 *Najdi správné pořadí* a č. 25 *Můj den* a z aktivit na podporu prostorové orientace bylo vybráno cvičení č. 28 *Průvodce městem*. Z oblasti na podporu myšlení byly v praxi ověřovány aktivity č. 31 *Kolik slov vymyslíš* a č. 41 *Kdo kam patří*. A z poslední oblasti na podporu čtenářské gramotnosti byla v praxi ověřována cvičení č. 47 *Popletená pohádka*, č. 50 *Co bylo před...* a č. 54 *Malý detektiv*.

Ztracené princezny (cvičení č. 1)

Cílem cvičení je rozvíjet u žáků slovní zásobu, pozornost a schopnost přesného popisu. Úkolem žáků je popsat hledanou princeznu a ten, který usoudí, že jeho princezna popisu odpovídá, se přihlásí a popisuje princeznu, kterou hledá zase on.

Experimentální skupina

Jak respondenti popisovali a hledali princezny: (Šárka) „*Usmívá se a dívá se nahoru. Má žlu, zlatou korunku a má zelené šatičky a náhrdelníček s kytíčkou.*“ → (Klára) „*Má, nevím co je to za barvu, ale asi zlatá. Má zlatou korunku, žlutou vlasy, bílou kytíčku vevnitř jí má žlutou, usmívá se nahoru a má růžové šatičky a růžové gumičky.*“ → (Mikuláš) „*Má černý vlasy, modrý šaty, usmívá se a mává a má ve vlasech červenou mašli.*“ → (Jiří) „*Má zlatou korunku, má hnědý vlasy, kouká se nahoru, má něco u krku růžovýho a má růžové*

šatičky.“ → (František) „*No, já mám takovou, má žlutý vlasy, modrý šaty, má modrý oči, kouká se nahoru a korunku barvu nevim.*“

Kontrolní skupina

Jak respondenti popisovali a hledali princezny: (Radek) „*Má hnědý vlasy, má žlutou korunku a zelený šaty.*“ → (Natálie) „*Má žlutý vlasy, zlatou korunku, sedmikráskovej náhrdelník, modrý oči a růžový šaty.*“ → (Radek) „*Má červenou mašli, má modrý šaty a má černý vlasy.*“ → (Jonáš) „*Má žlutou korunu, hnědý vlasy, růžovej takovej ten a fialový šaty.*“ → (Veronika) „*Má modrý šaty, žlutý vlasy, takovou šedohnědou korunku, modrý oči.*“

V kontrolní skupině měl Radek dvě kartičky s princeznami, protože v daný den jeden respondent chyběl.

Porovnání experimentální a kontrolní skupiny

Obě skupiny aktivně pracovaly a všichni respondenti, jak z experimentální, tak i z kontrolní skupiny dokázali přesně a detailně popsat princeznu a také podle daného popisu princeznu identifikovat.

Ztracená slova (cvičení č. 7)

Cvičení u žáků rozvíjí jejich slovní zásobu, představivost, a aby uměli odlišit podstatné informace od nepodstatných. Cílem tohoto cvičení je, aby žáci dokázali pro „ztracené slovo“ vymyslet nový název, tak aby nové označení odpovídalo významu toho, co chtějí vyjádřit.

Experimentální skupina

Na otázku *Co by se stalo, kdyby se nějaká slova ztratila a nemohli bychom je používat?*, děti odpovídaly, že bychom je mohli malovat, ukazovat, používat znakovou řeč. Chvíli dětem trvalo, než začaly vymýšlet nové názvy, spíše se orientovaly podle daného slova př.: pekárna – pekařství, obchod. Před každým slovem nejprve hodně přemýšlely, ale pak když říkaly, co se tam prodává, nebo na co daná věc je, začaly vymýšlet jiné názvy a měly z nich legraci.

pekárna – chlebárna, pečárna, hřejárna, rohlíkárna, houskovaná, pečované, brumíkovárka, kajserkovárna

řidič – volanták, autopilot, řidičák, brzdák, jezďák

papírnictví – papírák, papírový barák, gumárnictví, perárnictví, tužkárnictví

hřeben – česák, učešeňák, vlasák

zebra – pruhovaná, zebranka

kniha – kniholist, písmenkář, obrázkovaná

hotel – spáčov, ležák

kadeřnice – hřebenice, hřebenatice, hřebanka, nůžkovka, vodovka, barvenka

zahradnictví – kytictví, semínkov, stromov

hudební výchova – nástrovnictví, notovnictví, notovnická síň, zpívání

Kontrolní skupina

Na otázku *Co by se stalo, kdyby se nějaká slova ztratila a nemohli bychom je používat?*, děti odpovídaly, že bychom je mohli napsat. Dětem chvíli trvalo, než aktivitu pochopily, o slovech hodně přemýšlely a někdy váhaly, aby neřekly hloupost, ale nakonec vymýšlely hezké nové názvy pro zakázaná slova, většinou však mluvily dvě děti a ostatní se přidaly jen někdy. Tato skupina snad ke každému novému slovu přidávala příponu -árna.

pekárna – chlebárna, rohlíkárna, houskovárna, kobližník

řidič – řidičárna, autopilot, vozidlo, volantit, páčkování, ručkování

papírnictví – knihárna, gumárna, sešítárna, perárna

hřeben – vlasovárna, česárna

zebra – pruhy, strakatá, čtyřnožec, kopýtko

kniha – listy, obrazovárna

hotel – ubytovárna, obsluhovárna

kadeřnice – hřebárna, nůžkovárna, česárna

zahradnictví – kytičkovárna, jahůtkovárna, malinovárna, broskvovárna, fialkovárna, travárna, semínkovárna

hudební výchova – písničkovárna, notovárna, zpívárnovárna

Porovnání experimentální a kontrolní skupiny

Aktivita nejspíše dětem připadala zvláštní a chvíli oběma skupinám trvalo, než aktivitu přesně pochopily a začaly vymýšlet nová slova. Experimentální skupinka byla kreativnější ve smyslu, že děti používaly různé tvary a koncovky slov, zatímco kontrolní skupina

ke každému novému slovu, ať už se vztahovalo k jakémukoli ze ztracených, přidávala hlavně příponu -árna.

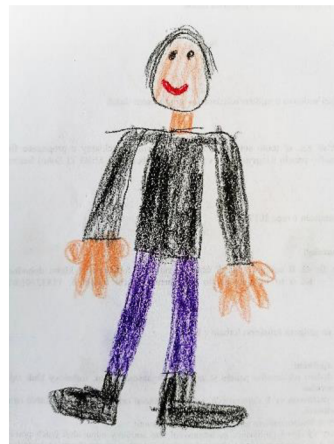
Kreslení maminky (cvičení č. 13)

Cílem cvičení je u žáků rozvíjet jejich vyjadřovací schopnosti. Žáci jsou rozděleni do dvojic, jeden žák popisuje, jak vypadá jeho maminka, a druhý ji podle popisu kreslí, pak se vymění.

Experimentální skupina

Jiří: „Má černý vlasy, má je krátký. Má tělovou hlavu. Má černý oči. Má červenou pusou. Má krk tělovej. Má černý tričko. Maminka má fialový kalhoty. Maminka má tělový prsty, pět. Má černý boty.“

(Jiřího popis maminky kreslil Mikuláš.)



Mikuláš: „Má hnědý vlasy, dlouhý. Tělovou hlavu. Zelený oči. Červenou pusou. Tělovej krk. Černý triko s krátkým rukávem. Černý kalhoty. A hnědý boty. A ještě ruce.“

(Mikulášův popis maminky kreslil Jiří.)

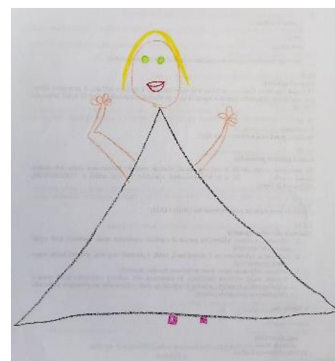


Šárka: „Moje maminka má žluté vlasy a má fialové šatičky. Pak má ještě červené střevíčky. A na obličejí má takový pupínky. A má červené rty. A má hnědozelené oči. Má ruce taky pupínkatý. A na šatičkách má květiny.“

(Šárčin popis maminky kreslil František.)

František: „Moje mamka má žlutý vlasy. Má hlavu. Má zelené oči. A má normální pusou. Má černý šaty. Má pantofle. Má ruce.“

(Františkův popis maminky kreslila Šárka.)



Kontrolní skupina

Veronika: „Moje maminka má kulatou hlavu. Moje mamka má hnědožlutý vlasy, dlouhý. Moje maminka má hnědé oči. Moje maminka má pusu. Moje mamka má triko. Moje mamka má kalhoty. Moje mamka má prsty. Moje mamka má boty.“

(Veroničin popis maminky kreslil David.)



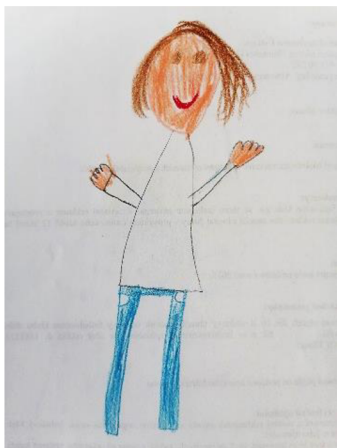
David: „Moje mamka má oválnou hlavu. Moje mamka má melír, úplně nevím jaký, ale si taky žlutohnědý, je to taková neurčitá barva a má je krátký a nahoru, protože ji táta stříhal, protože jí padaly vlasy a teď jí to ještě dorůstá. Moje mamka má takový hnědý oči. Moje mamka má úsměv. Moje mamka má tričko, nosí kratší trička, ne úplně ty dlouhý. Moje mamka má kalhoty. Moje mamka má boty. Moje mamka má prsty. A moje maminka má ještě uši.“



(Davidův popis maminky kreslila Veronika.)

Natálie: „Moje maminka má puntíkatý triko. Má modrý oči. A nejdříve hlavu. Růžovou pusu. Žlutá vlásky a culíka. Nosí dříný. Ještě prsty.“

(Natáliin popis maminky kreslil Jonáš.)



Jonáš: „Moje mamka má hnědý oči. Červenou pusu. Pak má bílý oblečení. Nosí dříný. Hnědý vlasy.“

(Jonášův popis maminky kreslila Natálie.)

Porovnání experimentální a kontrolní skupiny

Obě skupiny byly ve svém výkonu rovnocenné, nedá se říci, že by jedna byla lepší než druhá. Respondenti hezky popisovali, jak vypadá jejich maminka, ale všichni v roli malíře měli tendenci se doptávat, aby to nakreslili dobře, čímž si uvědomili, že dávat instrukce ostatním není úplně lehké a musí se vyjadřovat přesně a jasně. Zajímavé je, že jen David si vzpomněl, že jeho maminka má uši, a žádná maminka nemá nakreslený nos.

Smolíčku hop (cvičení č. 16)

Toto cvičení rozvíjí pozornost a sluchové vnímání. Paní učitelka žákům vypráví pohádku, a když žáci uslyší slovo *Smolíček*, vyskočí.

Experimentální skupina

Děti na cvičení hezky reagovaly a bylo pro ně zábavné. Pohádku pozorně poslouchaly a byly připraveny k výskoku. Ke konci pohádky někdo skočil později, ale stále na dětech byla viditelná soustředěnost na „kouzelné“ slovo.

Kontrolní skupina

Děti na cvičení hezky reagovaly a pozorně poslouchaly, jestli uslyší „kouzelné slovo“. Ani ke konci pohádky pozornost dětí výrazně neupadala.

Porovnání experimentální a kontrolní skupiny

V tomto cvičení byly reakce obou skupin srovnatelné, děti hezky na „kouzelné“ slovo reagovaly, dokázaly udržet pozornost téměř po celou dobu vyprávění pohádky a aktivita je bavila.

Teta Marta nakupuje (cvičení č. 22)

Cvičení je zaměřené na rozvoj zrakového vnímání a zrakové i sluchové paměti. Paní učitelka postupně odkrývá věci, které teta Marta nakoupila a úkolem dětí je si jich co nejvíce zapamatovat.

Experimentální skupina

Děti při aktivitě pozorně poslouchaly a pozorně se soustředily. Po ukázání dvaceti pěti předmětů děti následně říkaly, co si zapamatovaly. Každý se zapojil a nikdo nezůstal v pozadí. Dohromady si jako celá skupinka zapamatovaly šestnáct věcí.

Nakoupené předměty – toaletní papír, *pohádková knížka, plyšák, pastelky, ryba, jablko, lilek, 2 citróny, kuře, velké rajče, párek, 2 pomeranče, cibule, česnek, karbanátek, 2 jarní cibulky, zelená paprika, slepice, mléko, džus multivitamin, 2 hrušky, banán, ananas, ponožky, hroznové víno*

Kontrolní skupina

Na začátku se děti soustředily na dané předměty, které teta Marta nakoupila, ale na závěr, kdy děti měly říkat, co si zapamatovaly, se nejvíce zapojily dvě holčičky a dva kluci je spíše doplňovali. Jeden chlapec se nezapojil vůbec. Celá skupinka si dohromady zapamatovala dvacet tři předmětů.

Nakoupené předměty – *toaletní papír, pohádková knížka, plyšák, pastelky, ryba, jablko, lilek, 2 citróny, kuře, velké rajče, párek, 2 pomeranče, cibule, česnek, karbanátek, 2 jarní cibulky, zelená paprika, slepice, mléko, džus multivitamin, 2 hrušky, banán, ananas, ponožky, hroznové víno*

Porovnání experimentální a kontrolní skupiny

Obě pozorované skupiny se hezky zapojovaly, děti byly pozorné a soustředily se na danou aktivitu. U experimentální skupiny se zapojovaly všechny děti stejně, naopak u skupiny kontrolní se výrazněji zapojily dívky, dva chlapci je doplňovali a jeden chlapec se nezapojil vůbec, ale i tak si kontrolní skupina dokázala zapamatovat více věcí z nákupu.

Najdi správné pořadí (cvičení č. 24)

Cílem tohoto cvičení je, aby si žáci uvědomili časovou posloupnost pohádky, kdy samostatně řadí obrázkovou osnovu.

Experimentální skupina

Děti si nejprve rozprostřely všechny obrázky na stůl, všichni si je prohlíželi a snažili se společně přijít na správné pořadí obrázků. U cvičení povídalo více dětí a obrázky komentovaly. Při následné kontrole, zda mají obrázky seřazeny správně, se slova ujala jedna holčička, která komentovala, co je na obrázku nakresleno. Na závěr děti objevily, že dva obrázky by bylo lepší v časové posloupnosti prohodit a prohození obrázků děti okomentovaly.

Kontrolní skupina

Děti si obrázky nejprve prohlédly, než je začaly skládat do řady. V této skupince se vůdčí role ujala jedna dívka, která obrázky komentovala a začala je řadit, a chlapci spíše přihlíželi, i když je nabádala, aby jí pomohli. Ke komentování vytvořené řady se někteří chlapci přidali.

Porovnání experimentální a kontrolní skupiny

Tato aktivita následovala po cvičení *Smolíčku, hop*, takže děti byly s pohádkou seznámeny a obrázky se týkaly pohádky O Smolíčkovi. Obě skupinky hezky spolupracovaly. Experimentální skupina spolupracovala více i u skládání obrázků, děti se podílely na práci a nikdo neměl vůdčí roli. V kontrolní skupině se naopak chopila vůdčí role jedna dívka, která uspořádala časovou osu, a chlapci spíše přihlíželi nebo jí alespoň podávali nezařazené obrázky.

Můj den (cvičení č. 25)

Aktivita Můj den rozvíjí komunikaci, vyjadřování se a orientaci v časové posloupnosti dne. Žáci dostanou kartičky s režimem dne, a seřadí je podle toho, jak si myslí, že jdou za sebou. Následně sestavený den převypráví.

Při této aktivitě byly pouze dvě děti ve dvojici a ostatní seřazovaly obrázky samostatně.

Experimentální skupina

Výpovědi děti, jak sestavily den podle obrázků, a jejich popis dne.

František + Jiří: „*Tak ona spinkala, pak se vzbudila, pak se vysprchovala, pak si vyčistila zuby, šla na záchod, nasnídala se, šla do školy, byla ve škole a pak si tady hrála po úkolech.*“



U Františka s Jiřím bylo zajímavé sledovat, jak popis dne navzájem doplňují a také, že obrázky sestavili a popisovali zprava doleva.

Mikuláš: „Vstává, pak si čistí zuby, pak jde na záchod, pak se umeje, pak se nají, pak šel do školy, pak tam psal, pak si šel zahrát fotbal a pak šel spát.“



Šárka: „Že vstává a vyčistí si zuby, pak se nasnídá a jde do školy a posadí se do lavice na tý škole a potom jde na tělocvik, potom jde na záchod, potom, jak šla domů, tak se vykoukala a šla spát.“



Klára: „Nejdřív se myl večer a pak šel spát. Ráno se vzbudil, šal na záchod, vyčistil si zuby, nasnídal se, šel do školy, napsal úkoly a šel pak na fotbal.“



Kontrolní skupina

Veronika + Natálie: „Ráno vstaneme, pak se jdeme najíst, vyčistit si zuby, vyčůrat. Pak jdeme do školy, kopeme si, sprchujeme a spíme.“



Stejně jako dvojice v experimentální skupině, Veronika s Natálií sestavily obrázkovou řadu a popisovaly ji zprava doleva.

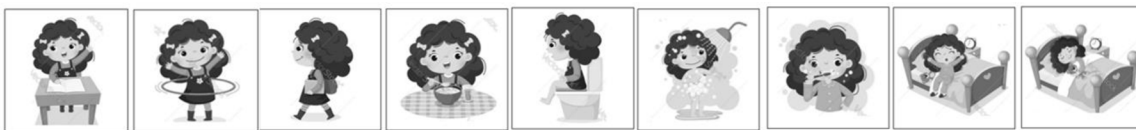
David: „Spát, vstávat, umejt, vyčistit zuby, na záchod, něco hrát, najíst, jít do školy a zamávat.“



Jonáš: „Ráno, sprcha, jíst, vyčistit zuby, jít na záchod, do školy, hlásit, fotbal a spát.“



Radek: „Spát, vstávat, vyčistit zuby, vykoupat, na záchod, najíst se, do školy, pak kroužek a do lavice.“



Radek sestavil a popisoval jednotlivé obrázky zprava doleva.

Porovnání experimentální a kontrolní skupiny

Všichni respondenti aktivně pracovali a každý z nich sestavil obrázky režimu dne úplně jinak. Zajímavé je, že respondenti, kteří byli ve dvojici a z kontrolní skupiny ještě navíc Radek, sestavili řadu a popisovali ji proti směru čtení, tedy zprava doleva. Dalo by se z výpovědí respondentů, říci, že děti z experimentální skupiny se dokáží lépe vyjádřit, neboť chlapci z kontrolní skupiny popisovali jednotlivé obrázky mnohdy jednoslovně, co se tam děje a v podstatě neřekli nic navíc.

Průvodce městem (cvičení č. 28)

Daná aktivita rozvíjí komunikaci, rozhodnost, samostatnost a především orientaci v prostoru. Žáci jsou rozděleni do dvojic a každá dvojice má mapu. „Kolemjdoucí“, který se ztratil, řekne „místnímu“ z města, kde stojí a kam chce dojít, a ten mu podle mapy říká cestu.

Experimentální skupina

Nejprve respondenti pojmenovali všechny budovy (obchody) na mapě, pak se rozdělili do dvojic a ve dvojicích si popisovali cesty podle toho, kam chtěli dojít, a v rolích „místního“ a „kolemjdoucího“ se střídali. Pak každý respondent dostal dvě zadání a popisoval cestu podle mapy.

Klára:

Z pošty do restaurace – „Pojď přes přechod, potom tam uvidíš policejní stanici, potom jdi kolem stanice, naproti je cukrárna a vedle cukrárny restaurace.“

Ze školy do cukrárny, pak na poštu – „Jdi po schodech, jdi okolo knihovny, okolo chleběrny, jdi přes přechod, potom jdi nahoru a jsi v cukrárně. Jdi k lampě, potom jdi k fontáně, jdi vedle policejní stanice a přes přechod, otevři dveře a jsi tam.“

František:

Z květinářství ke kadeřnici – „Jdi k restauraci, přes přechod, nahoru okolo pekařství k přechodu, jdi přes přechod, jdi nahoru k přechodu okolo hračkářství a papírnictví a kavárny, přes přechod, jdi k lékářství, zaboč a jdi přes přechod.“

Z hřiště do cukrárny, pak do zverimexu – „Jdi z hřiště na chodník, pak jdi přes přechod a přes přechod k lampě, která je u restaurace, pak jdi kolem restaurace do boku a jsi tady. Pak jdi okolo fontány, okolo policejní stanice, přes přechod a jsi tam.“

Šárka:

Z knihovny do lékárny – „Půjdeš rovně na chodník a půjdeš rovně. Potom přejdeš přes přechod a před tebou je hračkářství, potom půjdeš rovně kolem toho hračkářství a potom půjdeš přes přechod a před tebou je nemocnice a vedle nemocnice je lékářství.“

Ze zlatnictví na policii, pak do banky – „Půjdeš rovně na chodník a přes přechod, potom půjdeš rovně kolem botnářství a potom půjdeš přes přechod. A tam je policejní stanice. A do banky to půjdeš rovně, vedle cukrárny je banka.“

Jiří:

Z kina do cukrárny – „Jdi rovně přes přechod a uvidíš kostel, pak půjdeš rovně kolem banky, pak rovně a jsi tam.“

Z hudebnin do kavárny, pak do nemocnice – „Jdi rovně přes přechod, uvidíš kostel, pak kolem banky půjdeš, pak půjdeš rovně přes přechod a tam uvidíš chlebařství. Pak půjdeš nahoru, pak přes přechod, pak uvidíš hračkářství, pak rovně a jsi tam. Tak pak půjdeš rovně, přes přechod a jsi v nemocnici.“

Kontrolní skupina

Na začátku aktivity respondenti pojmenovali všechny budovy (obchody) na mapě. Následně se rozdělili do dvojic, ve kterých se střídali v roli „místního“ a „kolemjdoucího“. Pak každý respondent dostal dvě zadání a popisoval cestu podle mapy.

David:

Z pošty do restaurace – „Doprava k policejní stanici, potom dolů až k malovářství, potom doleva kolem květinářství a ještě doleva a tam bude restaurace.“

Ze školy do cukrárny, pak na poštu – „Půjdu ze školy doprava až k pekárně, tam přeždu silnici, půjdu nahoru až k cukrárně, potom půjdu k fontáně, obejdu policejní stanici, přeždu přechod, potom nahoru a doprava.“

Veronika:

Z květinářství ke kadeřnici – „Jdi k fontáně, pak k kostelu, jdi doleva k bance, pak přeždi silnici, trošku doleva a jsi tu.“

Z hřiště do cukrárny, pak do zverimexu – „Jdu doprava, přeždu přechod, pak jdu nahoru, pak jdu o kousek nahoru, doprava, jsem v cukrárně. Pak doprava, pak nahoru, pak doprava, přeždu přechod, pak trochu dolů a doprava.“

Natálie:

Z knihovny do lékárny – „Přes přechod, Konvalinkovou ulicí nahoru kolem hračkárny, kolem papírnictví, kolem kavárny, přes přechod, kolem nemocnice a jsem v lékárně.“

Ze zlatnictví na policii, pak do banky – „Přejdeme přes přechod, pak půjdeme kolem botářství, pak půjdeme nahoru, pak přejdeme přes přechod a zabočíme doprava k policii. Pak půjdeme rovně a do rohu a jsem tam.“

Jonáš:

Z kina do cukrárny – „Přes přechod, do kostela a do cukrárny.“

Z hudebnin do kavárny, pak do nemocnice – „Přeždu přes přechod, kolem kostela, kolem banky, kolem cukrárny, kolem restaurace, přes přechod, kolem pekárny, pak přes přechod, kolem hračkářství, kolem papírnictví a jsem v kafárně. Pak rovně, pak přes přechod a jsem v nemocnici.“

Porovnání experimentální a kontrolní skupiny

Obě skupiny byly se svými popisy cesty srovnatelné, cestu dokázaly děti dobře popsat, někdo potřeboval ze začátku upozorňovat, aby popisoval cestu přesněji, a ne jen „rovně, rovně, přes přechod, zaboč, rovně“. A lze říci, že podle reakcí a zapojení respondentů do popisování mapy je aktivita velice bavila.

Kolik slov vymyslíš? (cvičení č. 31)

Cílem této aktivity je, aby žáci dokázali rozpoznávat počáteční písmeno ve slově. Úkolem žáků je na konkrétní písmeno vymyslet co nejvíce slov.

Experimentální skupina

Experimentální skupina zastavila abecedu na písmenu F. Následně na dané písmeno děti vymyslely následující slova: *Filip, Fanda, fandí, fáro, film, fuška, frajer*. Děti po sobě většinou slova opakovaly a moc se na aktivitu nesoustředily.

Kontrolní skupina

Kontrolní skupina zastavila abecedu u písmena B a společně děti vymyslely tato slova: *bába, boule, bábovka, bowling, bubák, buben, barák, balón, botasky, boty, bačkory, brada, břicho, bradavice, březek, bledule*. Na dětech bylo vidět, že se na aktivitu soustředí, navzájem se poslouchaly, kdo co říká, a tím je napadala další slova. Ve skupině děti skvěle spolupracovaly. Následně děti po dobu stejného časového limitu říkaly ještě slova, která začínají na písmeno F, a vymyslely: *Fanda, Filip, fialka, fláknutí, film, feferonka, fén, fanynka, fandíme*.

Porovnání experimentální a kontrolní skupiny

V této aktivitě byla kontrolní skupina viditelně lepší. Děti byly soustředěné, navzájem se poslouchaly, spolupracovaly a tím dokázaly vymyslet daleko více slov než skupina experimentální. Děti v experimentální skupině byly méně soustředěné, navzájem si nenaslouchaly, již řečená slova opakovaly několikrát, a tím ztrácely čas. Aby došlo k lepšímu porovnání obou skupin, tak na závěr i kontrolní skupina vymýšlela slova na písmeno F, které si vylosovala skupina experimentální. Opět se potvrdilo, že kontrolní skupina díky soustředění a naslouchání si byla úspěšnější a po dobu stejného časového limitu dokázala vymyslet více slov než skupina experimentální.

Kdo kam patří (cvičení č. 41)

Tato aktivita je zaměřena na rozvoj myšlení, slovní zásoby a především na práci s nadřazenými a podřazenými pojmy. Každý žák si vylosuje nadřazený pojem, k němuž hledá obrázky (pojmy podřazené), které by se souhrnně daly nazvat jejich vybraným nadřazeným pojmem.

Experimentální skupina

Děti si vylosovaly kartičku a přečetly si, jaký nadřazený pojem mají. Následně každý sám vybíral z hromady obrázků ty, které se mu k nadřazenému pojmu hodí. Děti hezky pracovaly a vybíraly obrázky. Na závěr každý řekl, jaký nadřazený pojem měl a jaké obrázky k němu vybral, pak všechny děti vyjmenovávaly věci, které by pod daný nadřazený pojem ještě mohly patřit. Při kontrole bylo zjištěno, že holčička, která měla domácí zvířata, k nim přiřadila veverku a sovu, děti ji poradily, že tato zvířata nejsou domácí, a společně našly chybějící obrázky.

Co respondenti dále jmenovali:

počasí – zataženo, kroupy, pršení a vločky najednou, led
květiny – růže, slunečnice, tráva, sněženky
hmyz – mravenec, pavouk, žábřonožky, tarantule, šnek
domácí zvířata – morče, křečka, králík, ovce, slepičky, bejk
dopravní prostředky – autobus, stíhačka, vrtulník, loď

Kontrolní skupina

Děti při této aktivitě pracovaly v tichosti a skládaly obrázky k nadřazenému pojmu. Všem se aktivita a správné přiřazení obrázků dařily, jen jeden chlapec měl potíže s vybráním domácích zvířat, tak mu po chvíli děti poradily.

Co respondenti dále jmenovali:

počasí – kroupy
květiny – narcis, petrák, podběl, tulipán, sněženky, bledule
hmyz – brouci, komár
domácí zvířata – husa, kachna, ovce
dopravní prostředky – koloběžka, raketa, stíhačka

Porovnání experimentální a kontrolní skupiny

Obě skupinky hezky pracovaly. Experimentální skupina byla při vybírání obrázků více komunikativní, i když každý pracoval sám, naopak kontrolní skupina byla při této části aktivity tichá a více soustředěná.

Co bylo před... (cvičení č. 47)

Cvičení je zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti, fantazie a souvislého vyprávění. Paní učitelka žákům představí pohádku Boudo budko, následně si každý žák vylosuje kartičku se zvířetem, které v Boudě budce bydlelo, a pokusí se vymyslet, jak to s daným zvířetem bylo před tím, než došlo k Boudě budce.

Experimentální skupina

František (myš): „*Ona si ráno vyčistila svoje zuby, podle kterých má samozřejmě svoje jméno, myška Hryzalka. Pak šla sehnat nějaký sýr, tak šla ukradnout nějaký sýr z ledničky a měla zrovna štěstí, protože se vkradla k někomu, kterej měl za značku auta mustang a tak čórla ty klíčky. Najedla se sýrem, pak šla ven, nastoupila do auta, ještě si vzala z kapsičky, co byla v tom autě, sluneční brýle a odjela s ním do lesa. Pak zalezla do své myší díry a tam si naplnila břicho a zůstala tam. Pak šla ven na procházku, uviděla lišku, zdrhala, zdrhala, zdrhala před liškou a pak potkala kunu, u ní se mohla schovat, ale kuna zavřela dveře, chytla jí za ocásek a schramstla ji. Ale myška se vyhrabala z břicha kuny, odsunula kámen, kterým zazdila dveře kuna a utíkala do své nory. Pak už věděla, že se musí odstěhovat, protože tu je moc masožravců, tak šla a šla a pak uviděla tu boudu budku.*“

Jiří (žába): „*Žabka Kvákalka nejdřív byla v domečku a říkala si, že už nechce být v vodičce, tak šla kolem lesa, pak kolem rybníčku, pak kolem řeky, pak kolem lesa a viděla budku a tam se ubytovala s myškou.*“

Šárka (zajíc): „*Jednou byl hlubokej les, tak tam někde bydlel zajíček, a protože měl moc dlouhé uši, jmenoval se Ušáček. A jednoho dne, když viděl, že má v bytu moc málo jídla, tak se vydal někam jít na jídlo a už tam uviděl třeba mrkvičku, tak si řekl, že mu to nestačí, tak ji vzal a šel dál. A potom uviděl tu Boudu budku a řekl si, že tam je ještě víc místa než u něj, tak se tam zabydlel, v Boudě budce.*“

Mikuláš (vlk): „Vlk, že bydlel v domečku, no a pak si řekl, že má hlad. No tak šel a nic moc neuložil, jenom starý auto, kterej se jmenoval mustang zrezivělej a pak si řekl, že se tam zabýdlí. No ale zjistil, že mu tam zatejká, tak šel, šel a uviděl budku. A ptal se: „Boudo budku, kdo v tobě přebývá?“

Kontrolní skupina

Natálie (myš): „Měla malou budku, ve který byl pes a ten pes ji chtěl sníst, ale pak šla pryč a našla Boudu budku.“

Jonáš (žába): nic nevymyslel, nechtěl příběh vyprávět.

David (zajíc): „Pes honil zajíčka, tak běžel k boudě a ptal se: „Boudo budku, kdo v tobě bydlí?“ A z budky se ozvalo, já myška Hrabalka, já žabka Kvákalka a zeptala si, kdo jsi ty? „Zajíček Ušášek. Můžu bydlet s vámi?“ a oni ho přijali.“

Veronika (vlk): „Von ho honil myslivec a von pak přišel k Boudě budce a pal se: „Boudo budko, kdo v tobě přebývá?“ „Já myška Hrabalka, já žabka Kvákalka, já zajíček Ušáček a kdo jsi ty?“

Porovnání experimentální a kontrolní skupiny

Podle jednotlivých příběhů, které respondenti vymysleli, by se dalo říci, že děti z experimentální skupiny zapojily více fantazie a lépe dokáží tvořit i delší příběhy oproti kontrolní skupině.

Pomotané příběhy (cvičení č. 50)

Cílem tohoto cvičení je, aby žáci dokázali v pohádce O Červené karkulce, kterou jim paní učitelka čte, najít chyby a správně text pohádky opravili.

Experimentální skupina

Respondenti z experimentální skupiny pozorně a tiše pohádku poslouchali a společně v pohádce odhalili devět chyb ze čtrnácti. Výpověď experimentální skupiny: „Nebyl tam toaletní papír, ale bábovka. Zašili tam peří. Fialová karkulka je červená. A trhala borovicové šišky. Vzal si místo čepečku kšiltovku. Přikryl se polštářem a ne peřinou. Vlkovi rozpáral břicho lžičkou. Místo vlka uviděl medvěda a tam měl být vlk. Košík nebyl košík, ale batoh a měla jet autobusem.“

Kontrolní skupina

Respondenti z kontrolní skupiny soustředěně poslouchali pohádku a ze čtrnácti chyb jich společně odhalili osm. Výpověď kontrolní skupiny: „*Fialová karkulka. Netrhala borovicové šišky, ale kytičky. Že maminka jí zabalila toaleták. Že mamka říkala, ať Karkulka jede autobusem a šla pěšky. Že vlkovi do břicha dali peří místo kamení. Že vlk si nasadil babiččinu kšiltovku. Že babička bydlela v krmelci. Že myslivec rozpáral břicho lžící.*“

Porovnání experimentální a kontrolní skupiny

Obě skupiny si v tomto cvičení vedly srovnatelně. Respondenti společně spolupracovali, navzájem své výpovědi doplňovali, naslouchali si a neskákali si do řeči.

Malý detektiv (cvičení č. 54)

Tato aktivita rozvíjí čtenářskou gramotnost, myšlení, logické uvažování a čtení s porozuměním. Paní učitelka, anebo sami žáci čtou příběh z knihy *Sedm sněhuláků a jiné případy pro detektivy* od Hrnčíře a jako detektivové se snaží případ vyřešit.

Experimentální skupina

Respondenti pozorně poslouchali příběh a na konci odhadovali, kdo mohl ze tří podezřelých obraz ukradnout. Jiří odhadoval, že obraz ukradla žena. Klára si myslela, že muž v klobouku a František a Šárka si mysleli, že to byl muž v šedém plášti, u kterého se našla svítilna. Pak respondenti odpovídali na otázky, čímž si příběh sami zopakovali a došli k závěru, že zlodějem byl pán se svítilnou, tudíž Šárka a František měli pravdu.

Otázky k příběhu – jak respondenti z experimentální skupiny odpověděli na otázky:

Co vše bylo součástí radnice? → *obrazárna, knihovna, úřad* (dále nevěděli)

Jak se jmenoval kluk, který vše viděl? → *Vašík*

Co Vaškovi přišlo podezřelého? → *že zeď byla úplně tmavá a z okna vyletěl pytel na provaze a světýlko*

Co bylo v pytli? → *obraz*

Kdo obraz namaloval? → nevěděli

Jak se jmenoval správce radnice? → nevěděli

Jak se jmenovali podezřelí pachatelé? → *Karel* (dále nevěděli)

Kontrolní skupina

Respondenti z kontrolní skupiny soustředěně naslouchali příběhu a na konci odhadovali, kdo mohl obraz ukradnout. Natálie si myslela, že zlodějem byl muž v šedém plášti. David si myslel, že žena v bílém kožichu a ostatní nevěděli. Následovaly odpovědi na otázky k příběhu, aby si ho respondenti zopakovali. Respondenti sami případ nedokázali vyřešit, ale společně jsme se dobrali k závěru, že pachatelem byl Karel se svítilnou. Ze skupiny se nejvíce do aktivity zapojovala Veronika, naopak Jonáš vůbec.

Otázky k příběhu – jak respondenti z kontrolní skupiny odpověděli na otázky:

Co vše bylo součástí radnice? → *obrazárna, knihovna* (dále nevěděli)

Jak se jmenoval kluk, který vše viděl? → nevěděli

Co Vaškovi přišlo podezřelého? → *že nějaký pytel padal z okna, že ho nějaký člověk spouštěl*

Co bylo v pytli? → *obraz*

Kdo obraz namaloval? → *malíř* (jméno nevěděli)

Jak se jmenoval správce radnice? → nevěděli

Jak se jmenovali podezřelí pachatelé? → *Karel* (dále nevěděli)

Porovnání experimentální a kontrolní skupiny

Respondenti z experimentální skupiny se více do aktivity zapojovali, odhadovali, kdo by mohl být zlodějem, společně odpovídali na otázky a sami došli ke správnému řešení. Naopak z respondentů kontrolní skupiny se nejvíce do aktivity zapojovala Veronika. Mnoho odpovědí na dané otázky nevěděli a nedokázali sami určit, kdo byl pachatelem.

12 ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem praktické části bylo vytvoření zásobníku námětů, her a aktivit pro rozvoj řečových dovedností žáků v 1. ročníku základních škol. Zásobník je sestavený z padesáti sedmi aktivit, které jsou rozděleny do osmi oblastí podle toho, co u žáků především rozvíjejí. Zásobník je také zaměřen na rozvoj některých klíčových kompetencí z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Aktivity lze využít na skupinovou práci s žáky nebo hromadně s celou třídou. V praktické části se také nachází metodika práce se zásobníkem, která seznamuje učitele základních škol, paní učitelky mateřských škol a všechny ostatní, kteří s dětmi pracují a chtěli by ke své práci tento zásobník využít, se samotným zásobníkem, jaké oblasti v rámci řečových dovedností u dětí rozvíjí a jaké klíčové kompetence podporuje.

V druhé části se nachází rozepsaných třináct aktivit ze zásobníku, které byly ověřovány v praxi, zvláště s experimentální skupinou (dětmi, s kterými bylo mnou pracováno již v mateřské škole) a kontrolní skupinou. Obě skupiny měly stejné zadání a stejné pracovní podmínky na danou aktivitu. V praktické části u cvičení se objevují i výpovědi jednotlivých respondentů při daných aktivitách. Při porovnání obou skupin lze říci, že respondenti z kontrolní skupiny byli více soustředění, aktivity jim šly a bavily je. U experimentální skupiny je potřeba vyzdvihnout, že mají výborné vyjadřovací schopnosti a dokáží lépe využít své fantazie k vymýšlení příběhů a aktivity je bavily a zaujaly.

13 DISKUSE

Téma řeči je podle mého názoru hodně diskutované, nejen logopedy a učiteli, ale také studenty pedagogiky, kteří se připravují na svou budoucí praxi. Narůstá počet dětí se špatnou výslovností a často se děti před nástupem do základní školy neumí souvisle, jasně a srozumitelně v celých větách, natož v souvětích vyjadřovat. Myslím si, že je to především způsobené tím, že lidé spolu méně mluví a velkou část svého času tráví u různých technologií, a právě ty jsou dětem zprostředkovávány již v raném věku. Téma vývoje řeči, řečových dovedností a čtenářství považuji za velice důležité a očividně nejsem sama. Anna Klečková, autorka diplomové práce *Řečové dovednosti žáků 1. ročníku ZŠ*, zaznamenává případovou studii jedné šestileté žákyně, která v rámci výzkumu podstoupila pedagogickou diagnostiku pomocí testu řečových dovedností a jazykové produktivity. V testech se podobně jako u mé diagnostické baterie objevují cvičení na tvoření antonym, stupňování přídavných jmen, vymýšlení slov na danou hlásku nebo opravování chyby ve větě. Myslím si, že by se zde dalo říci, že jazykový vývoj a řečové dovednosti u dětí jsou zcela individuální záležitostí každého jedince a také záleží, jaké podpory ve vývoji se dítěti dostává z jeho okolí. Studentka uvádí, že u zkoumané žákyně nedošlo v průběhu jednoho roku k výraznému zlepšení, a tak ve své práci uvádí řadu aktivit a doporučení, jak lze řečové schopnosti dětí podporovat. Jak jsou řečové dovednosti žáků podporovány ze strany školy, zkoumala ve své diplomové práci *Rozvoj komunikačních schopností u žáků mladšího školního věku na základní škole* Radka Minaříková. Zjistila, že třídy, jež pracují podle RVP ZV, zařazují do výuky více aktivit na rozvoj komunikačních schopností než třídy, které pracují podle vzdělávacího programu Základní škola. Učitelé nejčastěji do výuky zařazují říkadla doprovázená pohybem, cvičení na podporu motoriky, zrakového a sluchového vnímání a také didaktické hry na rozšíření slovní zásoby. Vladimíra Vondráčková se ve své práci *Vývoj řečových schopností u žáků prvního stupně ZŠ* zabývá především poruchami řeči, kde také potvrdila hypotézu, že poruchy řečové komunikace přetrvávají u dětí i ve druhé a třetí třídě ZŠ. Souhlasím s jejím tvrzením, že vše spolu souvisí, zejména vývoj řeči je spojen s vývojem motoriky a následným učením se trivia a vše se projeví v pozornosti a chování dětí. Je důležité nejen děti podporovat v primární škole, ale začít již v předškolním vzdělávání a nezapomínat na logopedickou intervenci.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce je zaměřena na řečové dovednosti žáků v prvním ročníku základní školy v kontextu čtenářské gramotnosti. V teoretické části jsem se především věnovala problematice jazykového vývoje. Jazykový vývoj probíhá v jednotlivých etapách, kterými musí projít každé dítě, aby si lidskou řeč osvojilo. V souvislosti s vývojem řeči jsem také popsala čtyři jazykové roviny, které se v ontogenezi řeči prolínají a které se u dětí dají rozvíjet nenásilnými činnostmi. Protože se má práce zaměřuje na děti v základní škole, charakterizují dítě mladšího školního věku. V krátkosti se také zabývám nástupem dítěte do první třídy, neboť se jedná o jeden ze zlomových okamžiků v životě dítěte. Dalším stěžejním tématem mé práce je čtenářská gramotnost, která je považována za základní kámen funkční gramotnosti. Kladný vztah ke knihám a ke čtení se u dětí rozvíjí již v předškolním vzdělávání v rámci čtenářské pregramotnosti. Čtenářská gramotnost tento vztah posiluje a prohlubuje, protože v této fázi se děti učí i samotné technice čtení, osvojují si různé čtenářské strategie a stávají se samostatným čtenářem. Poslední kapitola je věnována pedagogické diagnostice, neboť ta je stěžejní pro výzkumnou část mé diplomové práce.

Cílem výzkumné části bylo zmapovat oblast řečových dovedností žáků experimentální a kontrolní skupiny pomocí vytvořené pedagogické diagnostiky, která se zaměřuje na všechny roviny řeči. Výsledky výzkumného šetření deseti respondentů jsou prezentovány v jednotlivých kazuistikách každého respondenta a byly analyzovány a prezentovány pomocí komentovaných grafů. V této části je vidět návaznost diplomové práce na mou bakalářskou práci, která se zaměřovala na jazykový vývoj dětí předškolního věku. Experimentální skupinu tvořili respondenti, s kterými jsem pracovala již v mateřské škole a zaměřovala jsem se na úroveň jejich jazykových schopností před nástupem do základní školy. Výsledky tehdy ukázaly, že pokud se u dětí rozvíjí jazykové schopnosti cíleně zaměřenými cvičeními, vede naše snaha k lepším výsledkům a k lepším vyjadřovacím schopnostem. Nyní, jak jsou vidět výsledky jednotlivých dětí v případových studiích, je zřejmé, že velice záleží na individualitě dítěte, jeho genetických předpokladech a především také na jeho okolí, zda se mu rodiče již od raného věku věnují a jeho vývoj podporují. Jak totiž z grafů vyplývá, v některých cvičeních došlo po nástupu povinné školní docházky ke zlepšení, ale u některých naopak ke zhoršení.

Z tohoto lze vyvodit, že práce s dětmi by měla být dlouhodobá, založená na opakování, procvičování, spojována se zkušenostmi a prožitkem dítěte a také by měla zahrnovat spirálové aktivní opakování. Pokud nedojde k osvojení, dochází k postupnému zapomínání.

Abychom tomuto předešli, vytvořila jsem zásobník námětů, her a aktivit pro rozvoj řečových dovedností žáků v 1. ročníku základní školy, který je předmětem praktické části. Zásobník obsahuje padesát sedm aktivit, které jsou rozděleny do osmi oblastí podle toho, na co je daná aktivita primárně zaměřená. Zásobník se zaměřuje na rozvoj myšlení, slovní zásoby, vyjadřovacích schopností, zrakového a sluchového vnímání, časové a prostorové orientace a samozřejmě na čtenářskou gramotnost. Tento soubor aktivit jsem především koncipovala pro první ročník základní školy, ale dané aktivity jsou také využitelné ve druhém ročníku, anebo naopak s předškoláky již v mateřské škole.

Závěrem bych chtěla říci, že psaní diplomové práce mi přineslo ještě hlubší vhled do této problematiky, a jsem ráda, že jsem se tímto tématem mohla zabývat. Podle mého názoru je na dětech velice dobře vidět, zda s nimi někdo pracuje a aktivně je rozvíjí, anebo naopak se jim nedostává dostatek podpory, podléhají technologiím a pasivnímu příjmu informací. Osobně mám dojem, že v dnešní době chce spousta rodičů, aby se děti vše naučily ve škole nebo se na vstup do školy připravily v mateřské škole a doma se už nemuselo nic dělat. S tím souvisí i velké množství dětí s vadou řeči, ale jen za návštěvy u logopeda se správně mluvit nenaučí, ale musí se s nimi neustále trénovat, podporovat je a motivovat. Nejen Zdeněk Matějček ale i mnoho dalších autorů uvádí za nejdůležitější období v životě člověka období do šesti let. Pokud v této době dáme dítěti svou pozornost, péči a budeme jej po všech stránkách rozvíjet, pak mu dáme pevné základy a v životě se nám neztratí.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Balašová, J. (2003). *Kapitoly z logopedie*. Vysoká škola J. A. Komenského s.r.o.
- Baranová, K., & Balcarová, V. (2016). Malované čtení: Vánoční radost. *Sluníčko*, 49(12), 6 – 7.
- Bavorová, E., & Suder, T. (2017). Líza & Pupík. *Sluníčko*, 50(2), 3.
- 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.
- Čtenářské kostky. (2022, 6. června).
- https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media//uploaded-files/KOSTKY_letak.pdf
- Dolejší, P. (2004). *Jak se naučit správně vyslovovat*. Pavel Dolejší.
- Doležalová, E. (2005). *Hry pro rodiče s dětmi*. Havlíčkův Brod: Grada.
- Dudek, A. (2016). Nesmyslov. *Sluníčko*, 49(12), 28.
- Dvořák, J. (1998). *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. Logopedické centrum.
- Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Grada.
- Feiková, E. (2022). *Jazykový vývoj dítěte - základy čtenářské gramotnosti* [Bakalářská práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta]. Archiv závěrečných prací. <https://theses.cz/id/mmhf45/>.
- Ficoná, L. (2022). *Od broukání k povídání: návod na rozvoj komunikace a řeči dítěte*. Grada.
- Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Grada.
- Gavora, P. (2010). Diagnostikovanie a hodnotenie žiaka vo vyučovaní. In Z. Kolláriková & B. Pupala. *Předškolní a primární pedagogika* (s. 233 – 257). Portál.

- Havel, J., Najvarová, V., Blažková, R., Doležalová, J., Kratochvílová, J., Kubiátko, M., Tušková, J. (2011). *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Masarykova univerzita.
- Hrabal, V. (1989). *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka*. 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.
- Hrnčíř, S. (2006). *Sedm sněhuláků a jiné případy pro detektivy*. Albatros.
- Kejklíčková, I. (2016). *Vady řeči u dětí*. Grada.
- Klečková, A. (2021). *Řečové dovednosti žáků 1. ročníku ZŠ [Diplomová práce, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno]*. Archiv závěrečných prací. <https://is.muni.cz/th/agpnw/>
- Klenková, J. (1997). *Kapitoly z logopedie I*. Paido.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Grada.
- Klenková, J., & Kolbábková, H. (2010). *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. MC nakladatelství.
- Kocurová, M. (2002). *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Aleš Čeněk.
- Konvalinková, K. (2014). *Jaro, léto, podzim, zima ve školce je pořád prima*. Portál.
- Krčmová, M. (2010). *Úvod do fonetiky a fonologie pro bohemisty*. Ostravská univerzita.
- Kučera, M. (2005). Prvňák: Celkový pohled (hlavně na Hnědou třídu). In Pražská skupina školní etnografie. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Karolinum, s. 24-31.
- Krejčíková, J., & Kaprová, Z. (1999). *Náměty pro logopedickou prevenci: hrátky se slovíčky pro kluky a pro holčičky*. Fortuna.
- Kropáčková, J. (2008). *Budeme mít prvňáčka: rady pro rodiče dětí od 5 let*. Portál.
- Kutálková, D. (2009). *Průvodce vývojem dětské řeči*. Galen.
- Kutálková, D. (2005). *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Grada.
- Kycltová Bezděková, J. (2014). *Učíme naše dítě mluvit*. Arista Books.
- Langmaier, J., & Krejčíková, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Grada.

- Lechta, V., Baláž, J., Cséfalvay, Z., Hrnčiarová, A., Kerekrétiová, A., Novák, J., & Swierkoszová, J. (1990). *Logopedické repetitorium*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Lechta, V., Cséfalvay, Z., Kerekrétiová, A., Matějček, Z., Mikulajová, M., Nádvorníková, V., Pečeňák, J., Tarkowski, Z. (2003). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Portál.
- Lejska, M. (2003). *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Paido.
- Lepilová, K., (2014). *Cesty ke čtenářství*. Edika.
- Lynch, Ch., & Kidd, J. (2002). *Cvičení pro rozvoj řeči: prevence a náprava poruch komunikace u mladších dětí*. Portál.
- Mareš, S., & Cemerková Golová, P. (2014). *Není drak jako drak – Praktické náměty na rozvoj čtenářské, matematické, přírodovědné a sociální gramotnosti na 1. stupni ZŠ*. Dr. Josef Raabe s.r.o.
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Grada.
- Matějček, Z. (2017). *Rodiče a děti*. Vyšehrad.
- Mertin, V., & Krejčová, L. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Wolters Kluwer.
- Metelová Svobodová, R. (2013). *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostravská univerzita.
- Minaříková, R. (2007). *Rozvoj komunikačních schopností u žáků mladšího školního věku na základní škole* [Diplomová práce, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Brno] Archiv závěrečných prací. <https://theses.cz/id/t3xm8f/>
- Mojžíšek, L. (1986). *Základy pedagogické diagnostiky*. SPN.
- Mojžíšek, L. (1988). *Vyučovací metody*. SPN.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Portál.
- RVP ZV (2022, 6. září). <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv>
- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Georgetown.

- 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.
- Špaňhelová, I. (2008). *Průvodce dětským světem*. Grada.
- Toman, J. (1992). *Vybrané kapitoly z dětské literatury*. Jihočeská univerzita.
- Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Portál.
- Trávníček, J. (2008). *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Host.
- Trávníček, J. (2019). *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje*. Host.
- Tymichová, H. (1992). *Nauč mě číst a psát*. SPN.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Portál.
- Vágnerová, M. (2002). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Karolinum.
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Karolinum.
- Vondráčková, V. (2015). *Vývoj řečových schopností u žáků prvního stupně ZŠ [Diplomová práce, Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta]*. Archiv závěrečných prací. <https://theses.cz/id/351yhcn/>
- Vyštejn, J. (1995). *Dítě a jeho řeč*. Baroko & Fox.
- Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Univerzita Karlova.
- Wendlandt, W. (1992). *Sprachstörungen im Kindesalter*. Georg Thieme Verlag.
- Zelinková, O. (1994). *Poruchy učení*. Portál.
- Zelinková, O. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Portál.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Obrázek 1. *Časová osa vývoje lidské řeči*

Obrázek 2. *Jazykový strom*

Obrázek 3. *Jazykové roviny*

Obrázek 4. *Oblasti řeči sledované ve foneticko-fonologické rovině*

Obrázek 5. *Oblasti řeči sledované v lexikálně-sémantické rovině*

Obrázek 6. *Oblasti řeči sledované v morfológicko-syntaktické rovině*

Obrázek 7. *Oblasti řeči sledované v pragmatické rovině*

Obrázek 8. *Vývoj čtenářských předpokladů*

Obrázek 9. *Předpoklady pro rozvoj čtení a psaní*

Obrázek 10. *Přehled faktorů ovlivňujících čtenářskou gramotnost*

Obrázek 11. *Složky funkční gramotnosti*

Obrázek 12. *Etapy pedagogicko-psychologické diagnostiky*

Obrázek 13. *Dělení řečových dovedností v logopedické praxi*

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 morfológicko-syntaktické roviny*

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

Graf 2. *Čtení jako sociokulturní stopa*

Graf 3. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – foneticko-fonologická rovina (František)*

Graf 4. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – lexikálně-sémantická rovina (František)*

Graf 5. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – morfologicko-syntaktická rovina (František)*

Graf 6. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – foneticko-fonologická rovina (Mikuláš)*

Graf 7. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – lexikálně-sémantická rovina (Mikuláš)*

Graf 8. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – morfologicko-syntaktická rovina (Mikuláš)*

Graf 9. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – foneticko-fonologická rovina (Jiří)*

Graf 10. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – lexikálně-sémantická rovina (Jiří)*

Graf 11. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – morfologicko-syntaktická rovina (Jiří)*

Graf 12. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – foneticko-fonologická rovina (Šárka)*

Graf 13. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – lexikálně-sémantická rovina (Šárka)*

Graf 14. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – morfologicko-syntaktická rovina (Šárka)*

Graf 15. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – foneticko-fonologická rovina (Klára)*

Graf 16. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – lexikálně-sémantická rovina (Klára)*

Graf 17. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – morfologicko-syntaktická rovina (Klára)*

Graf 18. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – foneticko-fonologická rovina (Jonáš)*

Graf 19. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – lexikálně-sémantická rovina (Jonáš)*

Graf 20. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – morfologicko-syntaktická rovina (Jonáš)*

Graf 21. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – foneticko-fonologická rovina (David)*

Graf 22. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – lexikálně-sémantická rovina (David)*

Graf 23. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – morfologicko-syntaktická rovina (David)*

Graf 24. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – foneticko-fonologická rovina (Radek)*

- Graf 25. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – lexikálně-sémantická rovina (Radek)*
- Graf 26. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – morfologicko-syntaktická rovina (Radek)*
- Graf 27. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – foneticko-fonologická rovina (Natálie)*
- Graf 28. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – lexikálně-sémantická rovina (Natálie)*
- Graf 29. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – morfologicko-syntaktická rovina (Natálie)*
- Graf 30. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – foneticko-fonologická rovina (Veronika)*
- Graf 31. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – lexikálně-sémantická rovina (Veronika)*
- Graf 32. *Výsledky diagnostiky jazykového vývoje – morfologicko-syntaktická rovina (Veronika)*
- Graf 33. *Porovnání procentuálních výsledků experimentální skupiny se skupinou kontrolní – foneticko-fonologická rovina*
- Graf 34. *Porovnání procentuálních výsledků experimentální skupiny se skupinou kontrolní – lexikálně-sémantická rovina*
- Graf 35. *Porovnání procentuálních výsledků experimentální skupiny se skupinou kontrolní – morfologicko-syntaktická rovina*

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Diagnostický materiál jazykového vývoje

Příloha č. 2 Použitý obrázkový materiál k diagnostice

Příloha č. 3 Zásobník námětů, her a aktivit pro rozvoj řečových dovedností žáků 1. tříd základní školy

Příloha č. 4 Text ke cvičení č. 16 Smolíčku, hop

Příloha č. 5 Text ke cvičení č. 47 Popletená pohádka

Příloha č. 6 Komiks ke cvičení č. 53 Co si asi povídají

Příloha č. 7 Text ke cvičení č. 54 Malý detektiv

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Diagnostický materiál jazykového vývoje

Diagnostika jazykového vývoje dítěte v 1. třídě ZŠ

ŘEČ

1) foneticko-fonologická rovina

❖ **Výslovnost**

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

- ~ Teta přijela na návštěvu.
- ~ Pekař pekl makové koláče.
- ~ Slyšíš, jak šustí listí?
- ~ Pastelky potřebují ořezat.
- ~ Maminka četla pohádku o Šípkové růžence.
- ~ Ve čtvrtek budu hrát hokej.
- ~ Petr sbírá švestky.

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.

děda	pravděpodobně
hodiny	kočka
soutěž začala	jedou do sauny
řeřicha	sušená švestka
nesl tácy	děťátko
sáňky	Mělník je město

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.

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

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:

→ pes – les
→ boří – hoří
→ bere – pere

nos –
bota –
tráva –
postel –

dole –
hodiny –
drak –
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:

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

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

hezký – hezky
zívá – zívá
plán – pláň
koš – kos

ples – ples
plní – plný
sudy – sudy
pravé – právě

díky – dýky
praný – parní

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 – tam pny – pny čil – žil
 kni – kny tyl – tyl din – dyn
 del – děl zni – zny

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:

ananas myš
 kopr vana
 Eskymák slon
 buvol ovoce

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:

→ myš → Š
 → míč → Č

koš oko kaz
 lak míč
 pec penál

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

les

l-e-s

med

m-e-d

motyka

m-o-t-y-k-a

bota

b-o-t-a

ryba

r-y-b-a

táta

t-á-t-a

lavice

l-a-v-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*

sýr

dům

mrak

růže

čas

pero

motýl

láska

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 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 Vánoce barvíme vajíčka.
- ~ Medvěd žije v lese.
- ~ Nanuk je horký.
- ~ Mládě od psa se jmenuje štěně.
- ~ Zebra má po těle puntíky.
- ~ Na podzim pouštíme draka.
- ~ Na poli rostou jablka.
- ~ Kůň kokrhá.

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 – slon –

papírový drak –

deštník –

pirát –

kapr –

plyšový medvídek –

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

lehký veselý mladý
čistý krátký tlustý
studený pomalý špatně

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

mrkev, paprika, okurka, kedlubna, brokolice = zelenina
tričko, kalhoty, šaty, rukavice, bunda = oblečení
fotbal, hokej, krasobruslení, basketbal = sporty
princezna, vodník, čarodějnice, trpaslík = pohádkové postavy
slunečno, deštivo, sněžení, pod mrakem = počasí
talíř, hrneček, miska, lžice, nůž, hrnec = nádobí

body: /6

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.

- ~ Kuchař vařila oběd.
- ~ Maminka nakupovala v obchodě.
- ~ Kuře zobal zrní.
- ~ Ema zalévalo růže.
- ~ Babička pekl buchty.
- ~ Tatínek chytal ryby.
- ~ Listí padal ze stromu.
- ~ Ema včera četla knihu.

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.

- ~ **babička – péct – bábovka**
- ~ **žralok – plavat – moře**
- ~ **dědeček – číst – křeslo**
- ~ **vodník – žít – voda**
- ~ **princezna – bydlet – zámek**
- ~ **Petr – hrát – autíčko**

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

plot	křeslo
robot	duha
cibule	sněhulák
pračka	kuře
miminko	činka
brokolice	slon
skříň	fotbalista

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: *velký – větší – největší*
starý – starší – nejstarší

drahý
nízký
vysoký
hezký
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 zdvojnásobků.**

- ~ zácvik: *kočka → kočička*
mrak → mráček
čert → čertík

slunce	kůň
kuře	kniha
stůl	myš
deštník	anděl
auto	houba

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 proloženým obrázkem).

Legenda:	
bez chyby	1 bod
špatně	0 bodů

Vyhodnocení:	
zvládá samostatně	23-15 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 – čert, raketa, deštník, myš

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...

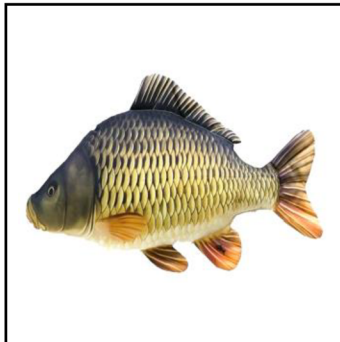
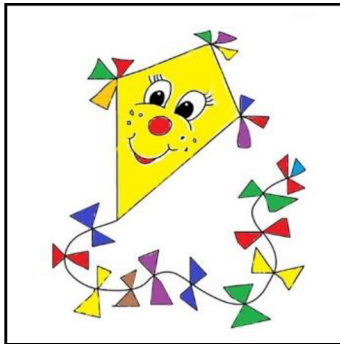
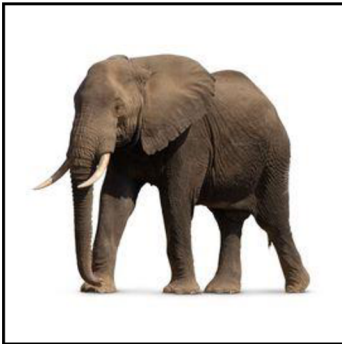
zvládá samostatně	částečně zvládá	nezvládá	poznámky

➤ Poznámky:

Popis obrázku



Definice významu pojmu – hádanky



Správné vyjádření jednotného a množného čísla

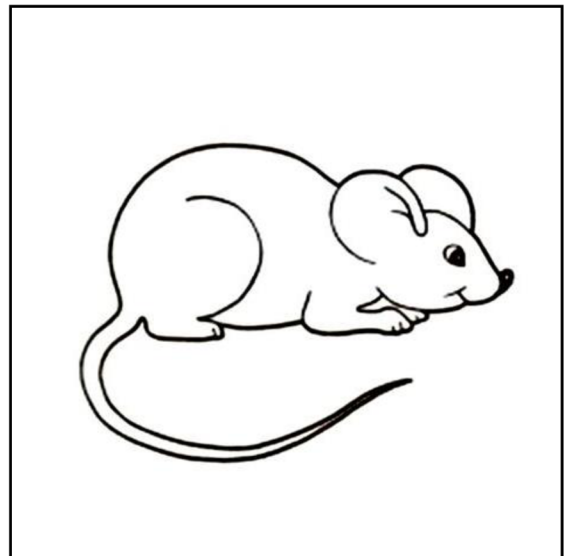
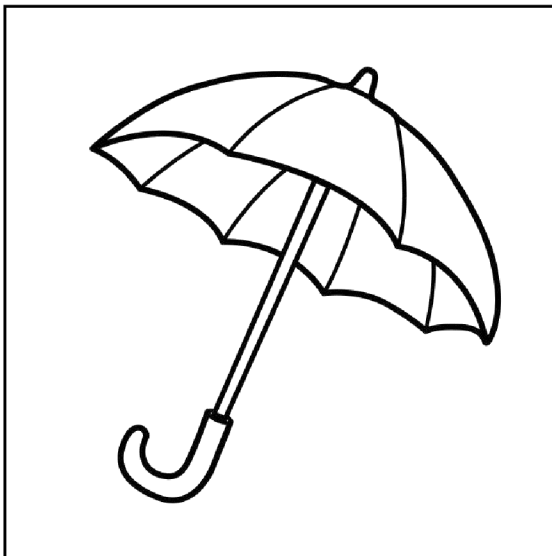
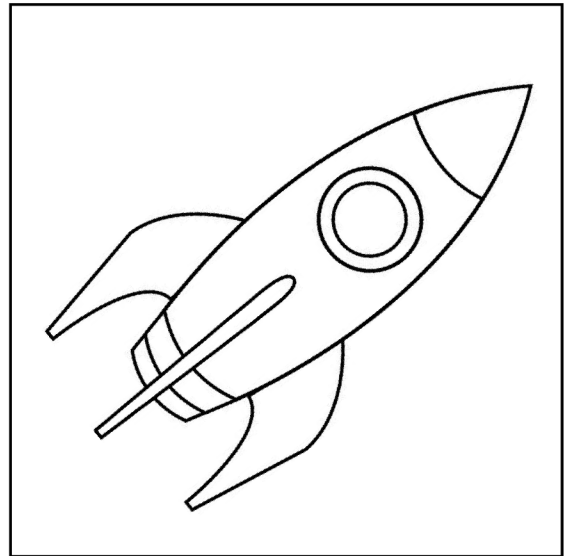
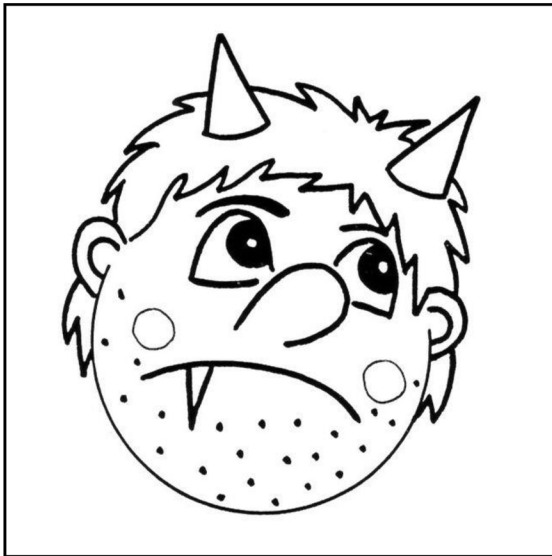
Vánoční radost

 PRÁVĚ OTEVŘEL  A UVIDĚL,
JAK ZA  PADAJÍ . VSTAL, BĚŽEL
K POLIČCE A Z  VYNDAL POSLEDNÍ .
„DNES JE ŠTĚDRÝ DEN, DOSTANU !“
RADOVAL SE. JEŠTĚ ŽE STIHL DÁT VČAS 
ZA  PRO JEŽÍŠKA. TEĎ ALE MUSÍ
S  RYCHLE OZDOBIT ,
ABY MĚL JEŽÍŠEK  KAM ULOŽIT. POVĚSILI
NA  VÁNOČNÍ , 
A NA ŠPIČKU DALI 

MALOVANÉ ČTENÍ

KDYŽ SE BLÍŽIL VEČER,  ZAČALA PŘIPRAVOVAT
 A BRAMBOROVÝ SALÁT. MEZITÍM
 S  VYRÁBĚLI ZE SKOŘÁPKY .
„A JAKÉ JSOU DALŠÍ VÁNOČNÍ ZVYKY?“
VZPOMÍNAL  „MŮŽEME SI ROZKROJIT
.“ NAVRHL  KDYŽ SE V 
OBJEVÍ , BUDEME MÍT V PŘÍŠTÍM
ROCE ŠTĚSTÍ. PO VEČEŘI ŠLI KE
ROZBALOVAT . „TO JE STEJNĚ TEN
NEJKRÁSNEJŠÍ VÁNOČNÍ ZVYK!“ RADOVAL SE 

Příběhové kostky



Příloha č. 3 Zásobník námětů, her a aktivit pro rozvoj řečových dovedností žáků 1. tříd základní školy

CVIČENÍ NA ROZVOJ SLOVNÍ ZÁSObY (1 – 8)

1. Ztracené princezny

Cíl: rozvoj pozornosti a slovní zásoby, schopnost popsat hledanou princeznu

Pomůcky: hrady s princeznami

Popis aktivity: Každý žák dostane hrad s princeznou. Nahoře v okně je namalovaná princezna, která v hradu bydlí, dole schovaná za dveřmi je ztracená princezna. První žák začne popisovat, jak princezna (schovaná za dveřmi), kterou hledá, vypadá. Žák, který takovou princeznu v okně hradu má, se přihlásí a začne popisovat, kterou princeznu hledá zase on.

Žáky můžeme řadit před tabuli a ukázat si, zda byl popis přesný a našla se správná princezna.



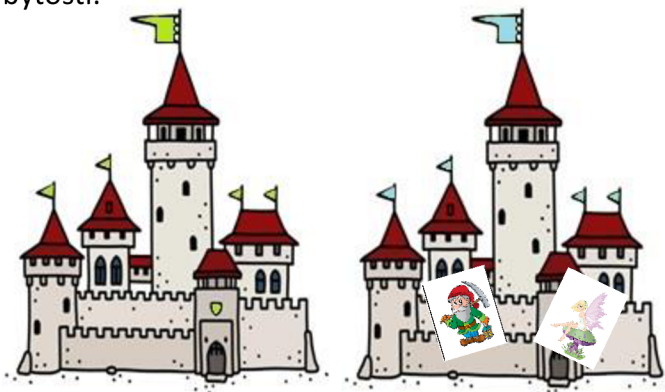
Zdroj: vlastní

2. Pohádkové bytosti

Cíl: rozvoj slovní zásoby, slovně popsat pohádkovou postavu

Pomůcky: kartičky s pohádkovými bytostmi a dva zámky

Popis aktivity: Na tabuli jsou umístěny dva zámky a žáci jsou rozděleni do dvou družstev. Paní učitelka připraví kartičky s obrázky pohádkových postav a každému dá jednu. Děti z protějšího družstva kartičky nesmí vidět. Daný žák si kartičku pořádně prohlédne, a pak popisuje, jakou pohádku má na své kartičce (pokud již neví, jak by v popisu pokračoval, mohou mu pomoci spoluhráči). Děti z protějšího družstva hádají. Pokud uhádnou, je pohádková postava umístěna do jejich zámku, pokud ne, kartičku žák (který ji popisoval) umístí do svého zámku. Vyhrává to družstvo, které má ve svém zámku více pohádkových bytostí.



Zdroj: upr. dle Konvalinkové (2014, s. 83)



3. Co vidí na jaře slunce

Cíl: rozvoj slovní zásoby

Popis aktivity: Paní učitelka žákům předloží kousek věty, kterou pak sami doplňují. Žáci mohou odpovídat sami za sebe, nebo je paní učitelka může rozdělit do skupin, pak každá skupina překládá své nápady.

Ptáme se dětí, *co vše slunce může vidět na jaře.*

Témata lze obměnit:

Z nebe slunce hledí na svět, pověz... (jméno dítěte), co všechno může vidět.

Kytička na louce vykvetla, pověz... (jméno dítěte), co tam všechno viděla.

Kapr plave ve vodě, pověz... (jméno dítěte), co všechno vidí v podvodním světě.

Zdroj: upr.dle Konvalinkové (2014, s. 107)

4. Výletníci (postupné rozšiřování pojmů)

Cíl: rozvoj slovní zásoby, správné výslovnosti, pozornosti, paměti

Popis aktivity: Paní učitelka navodí konkrétní situaci, např.: dovolená u moře. Každý žák začne stejnou větou, ke které vždy přidá jedno slovo. Zároveň než řekne své nové slovo, musí nejprve zopakovat všechna předcházející slova a to ve správném pořadí. Později žáci nemusí říkat jen podstatná jména, ale mohou k nim přidat také jména přídavná.

Aktivitu lze také pojmut jako soutěž, kdy ten, který poplete pořadí slov, nebo si na nějaké nevzpomene, ze hry vypadává a poslední hráč ve hře se stává vítězem.

Příklady:

Na cestu k moři si nesmím zapomenout vzít...

Až pojedu na hory, vezmu si...

V ZOO jsem viděl...

Nejvíce mě baví...

Představ si, já jsem včera viděl...

Zdroj: upr. dle Doležalové (2005, s. 74 – 75)

5. Na co to je?

Cíl: rozvoj slovní zásoby, myšlení

Popis aktivity: Paní učitelka žákům řekne libovolné slovo a oni mají říci co nejvíce možností, k čemu věc slouží nebo na co se používá. Pokud žáci již umí psát, rozdělí je paní učitelka do skupinek, ve kterých zapisují co nejvíce možností použití, které pak představují ostatním spolužákům.

Př.: *košík* – na houby, na prádlo, pro psa, na nákup, při hře košíková, pro Karkulku

koruna – pro krále, strom má koruny, na placení

klobouk – na hlavu, proti slunci, na parádu, houba má klobouk, pro komedianty na vybírání peněz, pro kovboje

Zdroj: upr. dle Havlíkové (2019, s. 33)

6. Oživlé fotky

Cíl: rozvoj slovní zásoby, komunikace, pohotovosti, spontánnosti

Pomůcky: fotografie z časopisů

Popis aktivity: Žák si vybere jednu fotografii z časopisu a paní učitelka mu klade různé otázky (př.: *Jak se lidé asi jmenují?, Co říkají?, Kam jdou?, Co tam budou dělat?, Jaké jsou jejich záliby?, Kdo na ně doma čeká? apod.*). Děti si odpovědi vymýšlejí, mohou o lidech na fotografii vyprávět i samostatně bez kladení otázek. Pokud již žáci umí psát, mohou své domněnky a popis fotografie vyjádřit jako písemný projev.

Zdroj: Doležalová (2005, s. 35)

7. Ztracená slova

Cíl: rozvoj slovní zásoby, představivosti, rozlišování podstatných informací

Popis aktivity: *Co by se stalo, kdyby se nějaká slova ztratila a nemohli bychom je používat? Nemohli bychom o některých věcech mluvit, anebo bychom museli ztracené slovo nahradit jiným.* Paní učitelka žákům na tabuli napíše, nebo obrázkem znázorní libovolné slovo, které je zakázané a nesmí se používat. Žáci pro danou věc vymýšlí jiné označení, které odpovídá významově tomu, co chceme vyjádřit. Děti se tak učí rozlišovat podstatné informace, na jejichž základě vymýšlí nová slova.

Př.: pekárna – koláčovna, rohlíkárna

řidič – volantotoč, předjízděč, brzdič

pošta – listovna, doručovna

listonoš – dopisonosič

Zdroj: Havlíková (2019, s. 35)

8. Přesmyčky

Cíl: rozvoj slovní zásoby

Popis aktivity: Paní učitelka na tabuli napíše přesmyčky (slovo, ve kterém jsou zpřeházená písmena nebo slabiky). Úkolem žáků je slovo rozluštit. Aby to pro žáky bylo jednodušší, tak jim paní učitelka může říct oblast, které se slova týkají (př.: ovoce a zelenina, květiny, zvířata...)

Příklady slov:

KUROKA

KAPRIPA

LUKEDBEN

ČERAJ

KVIČŘEDKA

BLJAKO

KAŠVEST

NĚTŘEŠ

HOJADA

KEVMR

TAKECU

STRUNYOŽI

Zdroj: Havlíková (2019, s. 78)

CVIČENÍ NA ROZVOJ VYJADŘOVACÍCH SCHOPNOSTÍ (9 – 14)

9. Tvoříme hádanky

Cíl: rozvoj vyjadřovacích schopností, přesného popisu a vystihnutí vlastností dané věci

Pomůcky: kartičky s obrázky

Popis aktivity: Každý dostane kartičku s obrázkem. Vybraný žák má za úkol co nejpřesněji svůj obrázek popsat tak, aby neprozradil, co to je, pak si vybere kamaráda, který jeho hádanku rozluští. Když správně uhádne, dává hádanku na svůj obrázek spolužákům zase on, žáci se takto střídají.



Zdroj: vlastní

10. Vlak

Cíl: správně pojmenovat věci na obrázku, říci k čemu slouží, k čemu se používají

Pomůcky: kartičky s obrázky, obálky

Popis aktivity: Paní učitelka připraví pro každého žáka obálku, ve které je obrázek (zvířata, věci, dopravní prostředky...). Žáci sedí (stojí) v kruhu, každý má jednu obálku a při říkance si obálky posílají ve směru hodinových ručiček. Po ukončení říkanky se vlak zastaví, žáci vyndají obrázek z obálky, pořádně se jej prohlédnou a nakonec každý obrázek popíše (co na obrázku je, k čemu se to používá, jakou to má barvu, tvar...)

*Po kolejích jede vláček,
je to vláček motoráček.
Každý z nás to dobře ví,
když vlak pískne, zastaví.*



Zdroj: Konvalinková (2014, s. 15)

11. Hra na obchod

Cíl: rozvoj vyjadřovacích schopností, slovní zásoby, přesného popisu a vystihnutí vlastností dané věci

Pomůcky: kartičky s obrázky

Popis aktivity: Ve třídě vytvoříme 3-4 obchody (hračkářství, oblečení, ovoce a zelenina, pekařství). Vybraní žáci představují prodavače, kteří ve svém obchodě mají spoustu zboží. Ostatní jsou zákazníci, kteří si z pytlíčku vylosují tři – čtyři kartičky a jdou nakupovat. Prodavači ale kartičky nesmí ukázat, ale popíší mu zboží, které chtějí koupit, a prodavač jim zboží v podobě stejné kartičky prodá. Děti musí být v popisu přesné, protože se obrázek na kartičkách může v detailech lišit.

Prodáváč dá zákazníkovi zboží podle toho, jak popis pochopil, pokud se kartička bude od požadovaného zboží lišit, pak může zákazník po společné reflexi zažádat o reklamaci.



12. Posílám klubíčko

Cíl: umět vyjádřit své pocity, pojmenovat vlastnosti kamaráda

Pomůcky: klubíčko vlny

Popis aktivity: Děti s paní učitelkou sedí v kruhu a posílají si klubíčko (dítě si vždy u sebe kousek vlny nechá a pošle klubíčko, komu chce), se slovy: *Posílám klubíčko... (jméno dítěte), protože... (řekne, důvod, proč jej posílá právě tomuto kamarádovi).*

Zdroj: Konvalinková (2014, s. 117)

13. Kreslení maminky

Cíl: rozvoj vyjadřovacích schopností a přesného popisu

Pomůcky: papír a barevné pastelky

Popis aktivity: Žáci se rozdělí do dvojic, jeden je malíř, který kreslí portrét. Druhý na list papíru nevidí a říká malíři, co má na kreslit. Úkolem žáka je malíři co nejpřesněji popsat, jak vypadá jeho maminka (nezapomíná ani na barvy, které má malíř použít, ani na detaily, které charakterizují danou osobu). Pak se děti vymění.

Zdroj: vlastní

14. Ztráty a nálezy

Cíl: rozvoj komunikace, pohotovosti, logického myšlení

Pomůcky: různé předměty denní potřeby

Popis aktivity: Vysvětlíme žákům, že oddělení ztrát a nálezů je místo, kam lidé mohou přinést věci, které někde našli, nebo naopak hledat věci, které někde zapomněli. Na stůl položíme několik ztracených předmětů. Vybrané žáky, pracovníky v oddělení ztrát a nálezů, poučíme o tom, že mohou věci vydávat i přijímat, ale nemohou věc vydat jen tak někomu. Musí se nejdříve vyptávat, jak daná věc vypadá a teprve, když popis souhlasí, může věc vrátit majiteli. Ostatní děti chodí do ztrát a nálezů s tím, že nějakou věc postrádají, nebo nějakou věc našli, v každém případě vždy danou věc co nejpřesněji popíší a řeknou, kde ji našly/ztratily.

Zdroj: Doležalová (2005, s. 21)

CVIČENÍ NA ROZVOJ SLUCHOVÉHO VNÍMÁNÍ (15 – 21)

15. *Co to slyším? Aneb něco pro uši*

Cíl: rozvoj sluchového vnímání, představivosti, odhadu

Pomůcky: různé předměty, které vydávají zvuky

Popis aktivity: Žáci si položí hlavu na složené ruce a zavřou oči. Paní učitelka do rukou bere různé předměty, kterými vydává zvuky (šustění, cinkání, tukaní, rachtání...) Úkolem žáků je hádat, jaký předmět daný zvuk vydává. Žák, který si myslí, že ví, se přihlásí a společně nacházíme odpověď.

U další varianty paní učitelka může vytvořit sérii tří zvuků. Žáci mají pak za úkol říci původce zvuků v pořadí, v jakém zazněly. Postupně můžeme zvuky přidávat a žáci mohou hádat ve skupinkách.

Příklady zvuků:

cinkání – svazek klíčů, dvě skleničky, zvonky, rolničky, lžička v hrnku, řetěz, triangi

šustění – papír, suché rostliny, listování knihou, sáček, igelitová taška, rozbalování bonbonu

další zvuky – odlepování suchého zipu, rozepínání a zapínání zipu, cvakání propisovací tužkou, otevírání okna, skříně, zamykání dveří, pouštění vody, stříhání nůžkami, dopad míčku na zem

Zdroj: Doležalová (2005, s. 61)

16. *Smolíčku, hop*

Cíl: rozvoj pozornosti, sluchové vnímání

Pomůcky: pohádka O Smolíčkovi (viz příloha č. 4)

Popis aktivity: Paní učitelka žákům vypráví (čte) pohádku O Smolíčkovi, ze které vytyčí „kouzelné“ slovo (v tomto případě *Smolíček*). Žáci stojí mimo lavice ve třídě a pokaždé když v příběhu zazní slovo *Smolíček*, vyskočí.

Zdroj: vlastní

17. *Chyťte medvěda*

Cíl: rozvoj sluchového rozlišování

Pomůcky: plyšový medvěd

Popis aktivity: Jeden žák představuje myslivce, který loví medvěda. Medvěd je někde schovaný ve třídě. Ostatní děti hrají na tělo (případně nástroje) hlasitě, pokud je myslivec u medvěda blízko, potichu, pokud je daleko. Úkolem myslivce je medvěda najít.

Zdroj: Lynch a Kidd (2002, s. 83)

21. Nastavovaná věta

Cíl: rozvoj slovní zásoby, postupné rozšiřování pojmu, tvoření věty, rozvoj paměti a spolupráce

Popis aktivity: Úkolem žáků je postupně tvořit a rozvíjet větu. Paní učitelka řekne jedno libovolné slovo (nejvhodnější je podstatné jméno). První žák slovo zopakuje a přidá k němu další tak, aby vytvořil jednoduchou větu. Další žák zopakuje větu, ke které přidá další slovo nebo slovo s předložkou. Důležitou podmínkou je, že věta má mít stále smysl a logiku. Aktivita probíhá do té doby, dokud se větu žákům daří stále opakovat a jde dále rozvíjet.

Př.: Pes. Pes štěká. Velký pes štěká. Velký pes štěká u vrat. Velký pes štěká u zelených vrat. Velký hnědý pes štěká u zelených vrat. Velký hnědý pes štěká u zelených vrat na pána. Velký hnědý pes štěká u zelených vrat na smutného pána. Velký hnědý pes štěká u zelených vrat na smutného pána v klobouku. Velký hnědý pes štěká u zelených vrat na smutného pána v klobouku s pírkem.

Zdroj: Havlíková (2019, s. 36)

CVIČENÍ NA ROZVOJ ZRAKOVÉHO VNÍMÁNÍ (22 – 23)

22. Teta Marta nakupuje

Cíl: rozvoj zrakového vnímání a zrakové a sluchové paměti

Pomůcky: krabice a různé předměty

Popis aktivity: Žáci jsou rozděleni do dvou družstev, která se v aktivitě vystřídají. Paní učitelka jim ukazuje předměty a říká, co vše teta Marta nakoupila, a věci dává do krabice. Pak žáci říkají, co vše si z nákupu pamatují a paní učitelka to zapisuje na tabuli (druhé družstvo může pak doplnit, pokud se na něco zapomnělo – napíšeme jinou barvou), pak nákup podle krabice zkontrolujeme. Následuje druhé družstvo, které má jiný nákup, a aktivita probíhá stejně. Vyhrává družstvo, které si zapamatovalo více položek z nákupu.

Zdroj: vlastní

23. Na barvy

Cíl: rozvoj zrakové analýzy a syntézy, představivosti, slovní zásoby, komunikace, logického myšlení

Popis aktivity: Paní učitelka řekne jednu barvu a žáci k ní uvádí typické nositele, věci, rostliny, zvířata, pro které je uvedená barva typická.

Můžeme také žáky rozdělit do skupinek, každá skupinka bude mít jednu barvu a na papír nakreslí/napiší vše, co se v této barvě vyskytuje.

Hru také lze pojmut jako soutěž, kdy paní učitelka vybere jednu barvu a žáci ve skupinkách po dobu stanoveného času na papír napíší co nejvíce věcí, které jsou pro danou barvu typické, ta skupinka, která vymyslela nejvíce věcí, vyhrává.

Příklady:

žlutá – slunce, pampeliška, kuřátko, banán, citrón...

oranžová – mandarinka, pomeranč, mrkev...
červená – jahoda, třešně, rajče, růže, rtěnka, vlčí mák...
růžová – prasátko, liči...
zelená – tráva, okurka, špenát, listy, salát...
modrá – voda, chrpa, pomněnka, obloha, borůvky...
fialová – švestka, fialka, šerík...
hnědá – hlína, kmen stromu, bláto, slupky brambor...
černá – uhlí, hokejový puk, tma, vrána...
šedá – osel, myš...
bílá – sníh, sněhulák, křída, mléko, tvaroh, sněženky...

Zdroj: upr. dle Doležalové (2005, s. 65 – 66)

CVIČENÍ NA ROZVOJ ČASOVÉ ORIENTACE (24 – 25)

24. Najdi správné pořadí

Cíl: uvědomit si časovou posloupnost, seřadit obrázky, jak jdou v čase za sebou

Pomůcky: rozstříhané obrázky k pohádce/příběhu

Popis aktivity: Paní učitelka rozdá žákům „obrázkový seriál“ a děti jej mají seřadit podle toho, jak jdou časově obrázky za sebou. Následuje povídání o obrázcích a vyprávění pohádky podle toho, jak žáci „obrázkový seriál“ sestavili.



Zdroj: upr. dle Konvalinkové (2014, s. 113), Havlíkové (2019, s. 40)

25. Můj den

Cíl: rozvoj komunikace, orientace v časové posloupnosti, rozhodnosti

Pomůcky: obrázky denních činností

Popis aktivity: Žáci dostanou obrázky denních činností a mají je samostatně, nebo ve dvojici seřadit tak, jak jdou v průběhu dne za sebou. Pak si o ději na obrázcích povídáme a vyprávíme, co na nich postava dělá. Následně žák může popsat, co dělá v průběhu dne on.

Další variantou může být, že žáci dostanou pár kartiček s obrázky ranních činností, mají je správně seřadit tak, jak jdou za sebou, a pak dovypráví, jak pokračuje jejich den.



Zdroj: upr. dle Doležalová (2005, s. 50)

CVIČENÍ NA ROZVOJ PROSTOROVÉ ORIENTACE (26 – 28)

26. Kreslení podle popisu

Cíl: rozvoj orientace v prostoru (vlevo, vpravo, nahoře, dole, před, za, nad), jemná motorika, pochopení pokynů

Pomůcky: papír a barevné pastelky + popisovaný obrázek

Popis aktivity: Paní učitelka má na čtvrtce nakreslené různě barevné jednoduché obrázky, předměty, geometrické tvary. Žáci daný obrázek nevidí, ale mají prázdnou čtvrtku a pastelky. Úkolem žáků je pozorně poslouchat pokyny paní učitelky, podle kterých mají nakreslit takový obrázek, jako má paní učitelka.

Zdroj: vlastní



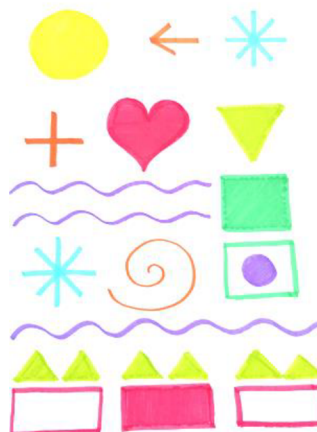
27. Malířský řetěz

Cíl: rozvoj orientace v prostoru, komunikace, spolupráce, přesného vyjadřování

Pomůcky: papír a barevné pastelky + popisovaný obrázek

Popis aktivity: Žáci jsou rozděleni do dvou malířských týmů. Společně v každé skupině se domluví, kdo bude obrázek malovat a kdo vzor uvidí, ostatní děti stojí v řetězu a představují komunikační spojení. Jediný, kdo může vidět původní obrázek, je *popisovatel*, který má za úkol co nejpřesněji obrázek po částech popsat. Části popisu předává šeptem po *řetězu*, každé dítě v řetězu má určitý úsek, ve kterém se může pohybovat a předávat informaci dál. Na konci sedí *malíř*, který má danou informaci, která se k němu dostane, namalovat.

Zdroj: vlastní



28. Průvodce městem

Cíl: rozvoj komunikace, orientace v prostoru, rozhodnosti a samostatnosti

Pomůcky: plán města, panáčky

Popis aktivity: Žáci jsou rozděleni do dvojic. Na mapě jsou umístění panáčky, ze kterých si žák jednoho vybere a určí si místo, kam chce dojít. Druhý žák představuje *navigátora*, který město zná. Mezi žáky probíhá rozhovor *kolemjdoucího*, který se ve městě ztratil a hledá správnou cestu, navigátor ho podle mapy správně dovede na dané místo. Následně žáci vytvoří jiné dvojice a role se obrátí.

Zdroj: vlastní



CVIČENÍ NA ROZVOJ MYŠLENÍ (29 – 43)

29. Obrázková abeceda

Cíl: znalost abecedy, určení počátečního písmene ve slově

Pomůcky: abeceda + kartičky s obrázky

Popis aktivity: Žáci jsou rozděleni do skupinek a každá skupinka má pytlíček s obrázky a velkou kartu, na které je abeceda. Úkolem je obrázky seřadit podle prvního písmene ve slově tak, aby šly za sebou podle abecedy, jednotlivé kartičky pokládají pod správná písmena (na velké kartě). Kdo má jako první celou kartu správně vyplněnou, vyhrává a žáci mohou vymýšlet další slova na daná písmena.

Zdroj: vlastní



30. Abecední domino

Cíl: určení počátečního písmene ve slově, rozvoj slovní zásoby

Pomůcky: domino

Popis aktivity: Paní učitelka žákům do skupinek rozdává kartičky domina, na kterých jsou jak obrázky, tak psací a tiskací tvary písmen. Úkolem žáků je z domina poskládat hada tak, že k sobě vždy přikládají stejná písmena, nebo k písmenu obrázek, jehož název začíná stejným písmenem.



Zdroj: vlastní

31. Kolik slov vymyslíš?

Cíl: rozpoznání prvního písmene ve slově

Popis aktivity: Paní učitelka v duchu říká abecedu, dokud ji vybraný žák nezastaví. Na dané písmeno, u kterého paní učitelka skončila, děti vymýšlejí co nejvíce slov, která na něj začínají. Můžeme žáky také omezit časovým limitem 1 min.

Děti můžeme rozdělit do skupinek. Opět na danou skupinku padne nějaké písmeno a žáci ze skupinky po dobu jedné minuty říkají všechna slova, která na dané písmeno začínají. Po uplynutí časového limitu mohou doplnit děti z ostatních skupin slova, která ještě nebyla řečena. Pokračuje další skupina, která má zase jiné písmeno.

Zdroj: vlastní

32. Všechno lítá, co peří má

Cíl: rozvoj pozornosti, myšlení

Popis aktivity: Paní učitelka říká různá slova, a pokud žáci uslyší slovo, které označuje něco, co létá, pak zvednou ruce. Pokud slovo označuje věc, které nelétá, nechají ruce dole.

Můžeme hru i různě obměnit, například: *Všechno žije, co vodu pije...*, *Všechno jede, co má kola...*

Zdroj: Konvalinková (2014, s. 118)

33. Pan Popleta

Cíl: rozvoj smyslového vnímání, myšlení a rozhodnosti

Pomůcky: písmena z abecedy, kartičky s obrázky nebo různé předměty

Popis aktivity: Vybereme z abecedy pár písmen (3-4). K písmenům pan Popleta přiřadil obrázky či předměty tak, že jejich název začíná na dané písmeno. Pan Popleta to ale trochu popletl a u písmen se nacházejí i některé věci, které mají počáteční písmeno odlišné. Úkolem žáků je panu Popletovi pomoci jeho chybu napravit.

Zdroj: upr. dle Doležalové (2005, s. 15)

34. Zakleté věci

Cíl: tvoření zdobnělin

Pomůcky: kartičky s obrázky

Popis aktivity: Paní učitelka má dvě dvojice obrázků, na každém obrázku je stejná věc, jen se liší velikostí. Paní učitelka motivuje žáky tím, že obrázky dříve byly všechny stejné, ale čarodějnice některé zaklela a zmenšila. Př.: už to není velký dům, ale malý domeček. Děti pak samy tvoří zdobněliny.



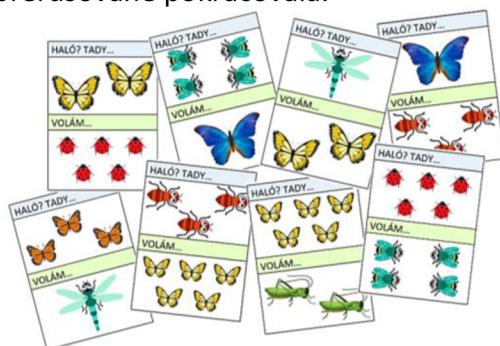
Zdroj: Konvalinková (2014, s. 124)

35. Haló... volám

Cíl: rozvoj vyjádření se, pozornosti, tvoření množného čísla

Pomůcky: kartičky

Popis aktivity: Každý žák má kartičku, která má horní a dolní část. Obrázky se liší počtem, barvou, věcí. První žák jakoby zvedne telefonní sluchátko a říká: *Haló tady tři zelení motýli* (popíše horní obrázek), *volám dvě červené berušky* (popíše dolní obrázek). Dítě s volanou věcí se ozve a hra pokračuje. Je důležité, aby paní učitelka věděla, které dítě má začínat a řada nepřerušovaně pokračovala.



Zdroj: vlastní

36. Hledání dvojic

Cíl: seznámit děti se slovy mnohoznačnými

Pomůcky: kartičky s obrázky

Popis aktivity: Každý žák si vylosuje kartičku. Na kartičkách jsou obrázky slov mnohoznačných. Děti se pohybují po prostoru třídy a hledají podle významu slova, kamaráda do dvojice s příslušnou kartičkou.



Zdroj: upr. dle Mareše a Cemerkové Golové (2014, s. 17)

37. Poradíš mi?

Cíl: rozvoj myšlení, slovní zásoby, paměti, pozornosti a samostatnosti

Popis aktivity: Paní učitelka vystupuje v roli neinformovaného člověka, který si neví rady. A ptá se žáků, zda by jí neporadili, *co vše je potřeba ke koupání, k vaření, k zařízení obývacího pokoje, k práci na zahradě, k cestě na výlet, na dovolenou k moři/na hory, k péči o psa, v cestě do vesmíru, k přípravě vánočních/velikonočních svátků...* Děti jako rádci vyjmenovávají, co vše je k dané činnosti potřeba.

Zdroj: Doležalová (2005, s. 16)

38. Hádat se je dovoleno

Cíl: rozvoj slovní zásoby, pohotovosti, znalost protikladů

Popis aktivity: Na úvod se můžeme žáků zeptat, proč se lidé někdy hádají, proč to není dobré a jestli už se někdy s někým hádali a jak to dopadlo. V této hře jsou ale hádky povoleny. Hra začíná výzvou: „*Hádejte se!*“. Žák řekne slovo, ke kterému lze vytvořit protiklad a druhý odporuje slovem opačného významu, takto hra pokračuje několik kol, dokud jedno z dětí již neví, nebo pokud se splete. Na závěr si na smíření podají ruce.

Pokud by žákovi, který začíná, dělalo potíže vymyslet slova, může z pytlíku tahat kartičky, na kterých je slovo znázorněné/napsané, a druhý z dvojice již bez vizuální podpory k danému slovu řekne slovo protikladné.

Příklady protikladných slov:

malý – velký	vysoký – nízký	studený – teplý
mokrá – suchá	tvrdý – měkký	ráno – večer
venku – uvnitř	nikdo – všichni	ticho – hluk
nahoře – dole	pomalou – rychle	nahlas – potichu
zdravý – nemocný	hodný – zlý	veselý – smutný
douhý – krátký	široký – úzký	slabý – silný
hubený – tlustý	den – noc	málo – mnoho

Zdroj: Doležalová (2005, s. 17 – 18)



39. Roční období

Cíl: rozvoj představivosti, rozhodnosti, smyslového vnímání, soustředěnosti, slovní zásoby

Pomůcky: symbol ke každému ročnímu období (+ lístečky s tvrzeními)

Popis aktivity: Paní učitelka na tabuli umístí symboliku čtyř ročních období. Žáci povídají, co je pro každé roční období typické, co se v něm děje, co nejčastěji děti dělají apod. Pokud již vyčerpají zásobu svých zkušeností, tak si vylosují jeden lísteček s tvrzením, které přiřadí k jednomu ročnímu období.

Další variantou může být situace, kdy jsou tvrzení k obrázkům ročních období již přiřazena, ale některá špatně, žáci mají za úkol chyby opravit a napsat k obrázkům své vlastní tvrzení o dané roční době.



Jaro

Zdroj: upr. dle Doležalové (2005, s. 80 – 81)

Na stromech se objevují pupeny.

Začínají kvést stromy.

Tráva se znovu zelená.

Budeme barvit vajíčka.

Tatínek uplete pomlázku.

Rodí se nová zvířecí mláďata.

Ve sněhu se objevují první květiny.

Slavíme čarodějnice.

Léto

Chodíme se koupat k rybníku.

Spíme ve stanu.

Zavařujeme ovoce.

Dlouho svítí sluníčko.

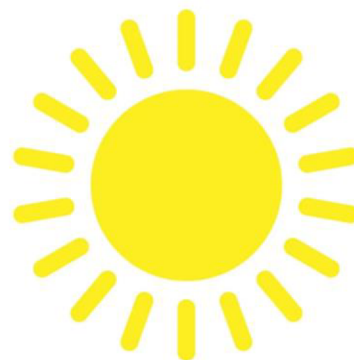
Častěji jezdíme na výlety.

Školáci mají dlouhé prázdniny.

Je hrozné horko.

Musím používat opalovací krém.

Měli bychom často pít, abychom neměli úpal.



Podzím

Na stromech je barevné listí.

Pouštíme venku draky.

V lese rostou houby.

Sbíráme kaštiny a žaludy pro lesní zvířátka.

Připravujeme zahrádku na zimu.

Ze stromů padá listí.

Venku je chladněji a často fouká vítr.



Zima

Stavíme sněhuláky.

Těšíme se na Vánoce.

Končí starý rok a začíná nový.

Dnes k nám přijde sv. Mikuláš s čertem.

Kluci a holky na kopci sáňkují.

S rodiči pojedou na hory.

Jirka nejraději lyžuje nebo bruslí na rybníku.

V televizi dávají jednu pohádku za druhou.

S mamínkou se jdu podívat na vánoční trhy.

Celá příroda spí pod bílou peřinou.



40. Jak se liší?

Cíl: uvědomění si významu slov

Pomůcky: dvojice slov, která se liší jedním písmenem

Popis aktivity: Žákům je předložena vždy jedna dvojice slov a jejich úkolem je najít mezi nimi rozdíl (vizuálně v písmeni). Pak s každým slovem vytvoří větu tak, aby byl rozdíl jasný. Pokud by děti některé slovo neznaly, společně s paní učitelkou si jej vysvětlí.

<i>Příklady slov:</i>	MOST – KOST	KÁVA – KRÁVA	POSTEL – POSEL
VLK – VLAK	KRK – KROK	TRN – TRŮN	KRÁL – KORÁL
PLECH – PELECH	RAK – MRAK	DRAK – FRAK	RŮŽE – KŮŽE
DEKA – VEKA	RÁM – TRÁM	ŽÁBA – BÁBA	KMÍN – KOMÍN
KASA – KOSA	TONÍK – KONÍK	ŽÁK – MÁK	MÍČ – MEČ
LUK – PUK	OVCE – OVOCE	KOTEL – HOTEL	OKO – OKNO

Zdroj: Havlíková (2019, s. 90)

41. Kdo, kam patří

Cíl: rozvoj slovní zásoby, práce s nadřazenými a podřazenými pojmy

Pomůcky: kartičky s obrázky

Popis aktivity: Každý žák si vylosuje obrázek, který znázorňuje nadřazený pojem, který dítě pojmenuje. Po třídě pak hledá schované obrázky, které znázorňují k danému pojmu pojmy podřazené. Na závěr žák řekne, jaký nadřazený pojem si vylosoval a co k němu zařadil (děti mohou jmenovat dál, co do skupiny patří).

Varianta může být i opačná, děti ke skupince daných obrázků musí najít správný nadřazený pojem.



Zdroj: vlastní

42. Pětílístek

Cíl: schopnost vystihnout podstatu daného pojmu

Pomůcky: papír a psací potřeby

Popis aktivity: Pětílístek je pětiřádková básnička a představuje jednu z metod kritického myšlení, kterou si dokáží osvojit i děti mladšího školního věku. Paní učitelka nebo žáci

vymyslí libovolné slovo. Pak se postupuje podle daného návodu (každý bod návodu se píše do jednoho řádku). Úkolem žáků je jednotlivými slovy vystihnout podstatu daného pojmu, vše si zapisují na papír. Pokud ještě neumí psát, zapisuje paní učitelka na tabuli.

Návod pro tvorbu pětilístku:

1. Název (obvykle podstatné jméno) _____
2. Popis (jaký je) _____
3. Co dělá? _____
4. Věta o čtyřech slovech _____
5. Shrnutí podstatného _____

Př.: VODA
 STUDENÁ MOKRÁ
 TEČE OSVĚŽÍ CÁKÁ
 MODRÁ HLUBOKÁ TAJEMNÁ TŮŇ
 ŽIVEL

Zdroj: Havlíková (2019, s. 114)

43. Hádej, kdo jsem

Cíl: rozvoj slovní zásoby, myšlení

Pomůcky: kartičky s obrázky

Popis aktivity: Na tabuli jsou připevněné obrázky. Vybraný žák si v duchu vybere jeden obrázek a ostatní mu pokládají otázky, na které se dá odpovědět pouze *ano* nebo *ne*. Obrázky žákům poskytují zrakovou oporu a aktivita je tak vhodná i pro menší děti.

U těžší varianty si daný žák vybere jeden z obrázků, které vidí jen on. Ostatní děti opět pokládají otázky, na které je možné odpovědět pouze *ano/ne*, a mají poznat, co na daném dítě je. Dětem paní učitelka může vymezit okruh, do kterého obrázek spadá, př.: zvířata, jídlo, povolání...

Zdroj: upr. dle Havlíkové (2019, s. 66)



CVIČENÍ NA ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI (44 – 57)

44. Příběhové kostky

Cíl: rozvoj čtenářské gramotnosti, fantazie, souvislého vypravování, slovní zásoby a komunikace

Pomůcky: 4 kostky s obrázky

Popis aktivity: Žáci hodí čtyřmi kostkami a padnou náhodné čtyři obrázky. Kostky postavíme tak, aby na obrázky všichni viděli. Úkolem žáků je vymyslet jakýkoli příběh, ve kterém budou zmíněné právě čtyři obrázky, které padly na kostkách. Každé dítě si může vymyslet vlastní příběh, nebo mohou pracovat ve skupinkách, či hromadě.

Zdroj: vlastní



45. Příběhy z truhly

Cíl: rozvoj čtenářské gramotnosti, komunikace, vyjadřování, slovní zásoby, návaznost a děj, rozvoj fantazie a představivosti

Pomůcky: krabice a různé předměty

Popis aktivity: Do truhly vložíme několik předmětů (míček, píšťalku, tužku, panáčka, ořech, lžící, hřeben, provaz, klíče, květinu...). Žáci sedí v kruhu a truhla je uprostřed. Vybrané dítě se zavřenýma očima vytáhne z truhly dva předměty. Položí je doprostřed kruhu a jeho úkolem je vyprávět krátký příběh, ve kterém se dané věci zmíní. Když vyprávění skončí, vytáhne z truhly dva předměty další žák a vypráví svůj příběh. Děti na svá vyprávění mohou také navazovat.

Zdroj: Doležalová (2005, s. 19 – 20)

46. Čtenářské kostky

Cíl: rozvoj čtenářské gramotnosti, hlubší proniknutí do textu, rozvoj čtenářských strategií, budování vztahu ke knize, příběhu a samotnému čtení

Pomůcky: čtenářské kostky a kniha







Popis aktivity: Čtenářské kostky se využívají před, během a po čtení knihy. Žlutá kostka se používá před čtením knihy, otázky pomáhají připravit žáky na četbu a otevírají přemýšlení o textu. Zelenou kostkou hodíme v průběhu čtení knihy, otázky nabízejí přemýšlení nad samotným příběhem a o vztahu k hrdinům. Červená kostka slouží po přečtení knihy. Otázky vedou ke shrnutí textu, hledání závěru, děti nabádají k možnému

přemýšlení, jak by mohl (kdyby mohl) text pokračovat. Na modré kostce jsou čísla, ke kterým si paní učitelka může napsat vlastní otázky ke konkrétní knize.







Zdroj: upr. https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media//uploaded-files/KOSTKY_letak.pdf

Otázky z kostek:







Žlutá kostka

-  O čem kniha asi bude?
-  Jak by se kniha mohla jmenovat?
-  Jaké postavy by se v ní mohly objevit?
-  Podívej se na obrázky v knize a zkus vymyslet, o čem příběh je?
-  Co by sis přál, aby se v příběhu odehrávalo?
-  Komu by se mohla kniha líbit?

Červená kostka

-  Mohl by příběh skončit i jinak?
-  Jaké postava v příběhu bys byl ty? A proč?
-  Co se ti v knize líbilo? A proč?
-  Co se ti v knize nelíbilo? A proč?
-  Co by se stalo, kdyby...
-  Jaké ponaučení z příběhu plyne?

Zelená kostka

-  Jak to asi dopadne?
-  Jak myslíš, že by se situace v příběhu mohla vyřešit?
-  Jaké postavy se v knize objevují? Připomíná ti nějaká postava z příběhu někoho, koho znáš?
-  V jakém prostředí se příběh odehrává? Mohl by se příběh odehrávat i v jiném prostředí? Jak by to vypadalo?
-  Co tě v příběhu zatím nejvíce zaujalo?
-  Stalo se ti někdy něco podobného?



47. Popletená pohádka

Cíl: znalost pohádek, najít chybu v pohádce a opravit ji, čtení s porozuměním

Pomůcky: upravená pohádka O Červené karkulce (viz příloha č. 5)

Popis aktivity: Paní učitelka žákům čte nebo vypráví pomotanou pohádku (pokud děti již umí číst, čtou pohádky samy). Úkolem žáků je chyby v pohádce najít a opravit. Pokud dítě chybu uslyší, ústy zabzučí a přihlásí se a chybu, kterou odhalilo, opraví. Pokud děti čtou pohádku samy, mohou chyby v textu vyznačit.

Zdroj: upr. dle Havlíkové (2019, s. 64)

48. A jak to bylo dál?

Cíl: rozvoj čtenářské gramotnosti, fantazie, souvislého vyprávění

Pomůcky: text příběhu/pohádky

Popis aktivity: Paní učitelka čte žákům příběh, který v průběhu čtení zastaví. Děti vymýšlí, jak by mohl příběh pokračovat a jak to asi bylo dál. Můžeme žákům nechat prostor, aby si konec příběhu promysleli, nakreslili/napsali a pak jej ostatním dopověděli. Na závěr je možné konec příběhu dočíst a porovnat jej s tím, co vymyslely děti (co se shodovalo, co bylo odlišné atd.)

Zdroj: upr. dle Mareše a Cemerkové Golové (2014, s. 17)

49. Co by bylo, kdyby?

Cíl: rozvoj čtenářské gramotnosti, fantazie, uvažování a myšlení, souvislého vyprávění

Pomůcky: text příběhu/pohádky

Popis aktivity: Paní učitelka čte dětem příběh (nebo jej žáci čtou sami) a na jeho konci pokládá otázky, které s příběhem souvisí. Závěrečnou otázkou je *Co by bylo, kdyby...* a děti vymýšlejí další verze příběhu. (Př.: *Co by bylo, kdyby Karkulka netrhala babičce kytičku, jak ji vlk poradil?*, *Co by bylo, kdyby Jeníček s Mařenkou zaklepalí na dveře perníkové chaloupky a zeptali se na cestu domů?*, *Co by bylo, kdyby Popelka stříviček neztratila?* apod.)

Zdroj: vlastní

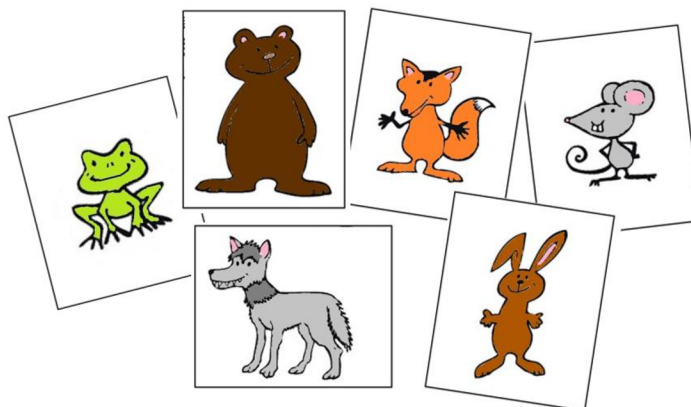
50. Co bylo před...

Cíl: rozvoj čtenářské gramotnosti, fantazie, souvislého vyprávění

Pomůcky: kartičky s postavami z pohádky

Popis aktivity: Pokud žáci neznají pohádku *Bouda budko*, pak jim ji stručně paní učitelka může převyprávět, neboť samotný text pohádky není zcela důležitý. Děti si z pytlíčku náhodně vytáhnou kartičku se zvířetem, které se do Boudy budky nastěhovalo, a jejich úkolem je k vylosované postavě vymyslet příběh, jak to s daným zvířátkem bylo před tím, než došlo k Boudě budce.

Zdroj: vlastní



51. Zakázaná slova

Cíl: rozvoj slovní zásoby, čtení s porozuměním

Pomůcky: příběh o zvířatech

Popis aktivity: Spisovatel zapomněl názvy zvířat, proto je v textu nahradil citoslovci, která dané zvíře vydává. Paní učitelka čte žákům krátký text a jejich úkolem je poznat, které zvířata se v příběhu objevují. Jakmile děti umí číst, čtou příběh samy a zvířata nahrazují danými zvuky.

Př.: Jednou se *haf* a *mňau* vydali na procházku. Šli a šli, až přišli k rybníku, kde seděla *kvak*. „Jak se máš, *kvak*?“ zeptali se *haf* a *mňau*. „Děkuji za optání, mám se skvěle,“ řekla *kvak* a lapla jazykem po *bzz*. *Bzz* ale byla rychlá a chytit se nedala.

haf = pes, *mňau* = kočka, *kvak* = žába, *bzz* = moucha

Zdroj: Havlíková (2019, s. 63)

52. Sestavování básničky

Cíl: zapamatování si textu a jeho interpretace

Pomůcky: kartičky se slovy a obrázky

Popis aktivity: Žáci se nejprve dobře naučí text básničky a jsou s ním dopředu seznámeni. Když již básničku děti umí, paní učitelka jim rozdá rozstříhaná slova a obrázky, úkolem dětí je ve dvojici pomocí těchto kartiček složit text básničky.

Zdroj: upr. dle Mareše a Cemerkové Golové (2014, s. 8)

Smolíček a Jeskyňky

František Hrubín

	CELÝ 	TO SE DOBŘE NASNÍDAL.
VE 	SE TOPÍ DNES.	MY ZAS PŮDEM O  DÁL.
„ŤUK, ŤUK, ŤUKY,  ,	KAMPAK BYSTE CHODILY?	
OTEVŘI NÁM SVĚTNIČKU!“	 SE POPÍLÍ	
 , JEN POJĎTE DÁL,	A  VÁS, TĚŠTE SE,	
 PŘED CHVILINKOU VSTAL.	BUDE VOZIT PO  .	
A CO SNÍDAL  ?	 , CELÝ 	
SNÍDAL ČERSTVOU  .	VE  SE TOPÍ DNES.	
A CO JEŠTĚ?	 JDOU V DEŠTI DÁL	
 Z DEŠTĚ.	KDOPAK BY JIM OTVÍRAL!	
A CO VÍC?		
PAK UŽ NIC.		

53. Co si asi povídají

Cíl: rozvoj čtenářské gramotnosti, fantazie

Pomůcky: komiks s prázdnými bublinami (viz příloha č. 6)

Popis aktivity: Každý žák dostane komiksový příběh, který má prázdné bubliny, a nikdo neví, co si postavy povídají. Úkolem dětí je do bublin dopsat text, následně svůj komiks ostatním spolužákům přečtou, a tak mohou porovnávat své příběhy. Paní učitelka na závěr může dětem představit text příběhu, jak jej napsali jeho autoři.

Zdroj: vlastní

54. Malý detektiv

Cíl: rozvoj myšlení, logického uvažování, čtení s porozuměním

Pomůcky: příběhy z knihy *Sedm sněhuláků a jiné případy pro detektivy* (Hrnčíř, 2006)

Popis aktivity: Paní učitelka žákům přečte krátký detektivní příběh z knihy *Sedm sněhuláků a jiné případy pro detektivy* (viz příloha č. 7), pokud žáci již umí číst, mohou text číst sami. Děti jsou detektivové a snaží se daný případ vyřešit. Detektiv musí pozorně vnímat informace, aby případ vyřešil, proto by i žáci měli pozorně vnímat příběh, ve kterém je skrytá odpověď.

Zdroj: vlastní

55. Pohádkové knihy

Cíl: projevit zájem o knihy, vyprávět o nich

Pomůcky: pohádkové knížky

Popis aktivity: Žáci si do školy přinesou pohádkové knížky (či jakoukoli oblíbenou knížku s příběhem). Paní učitelka si s nimi povídá, proč si právě přinesli tuto knížku, co se jim na ní líbí, jaký příběh z ní mají nejraději, o čem příběh je, kdo v něm vystupuje atd. Paní učitelka může s dětmi vybrat pohádku (knížku), kterou si společně ve škole budou číst.

Zdroj: Konvalinková (2014, s. 83)

56. Uhadneš název pohádky

Cíl: znalost názvů pohádek a jejich příběhů

Pomůcky: obrázky k názvům pohádek (Slunečník, Měsíčník a Větrník/Princ a Večernice, Tři oříšky pro Popelku, S čerty nejsou žerty, O dvanácti měsíčkách, Princezna se zlatou hvězdou na čele, Obušku, z pytle ven, Princezna ze mlejna, Třetí princ, Z pekla štěstí, Anděl Páně, Sůl nad zlato, Rozum a štěstí/Nesmrtelná teta)

Popis aktivity: Paní učitelka žákům na tabuli promítne (nebo vytiskne na papír) obrázky, které znázorňují název pohádky. Jejich úkolem je název dané pohádky rozluštit. Dále si paní učitelka s žáky o pohádkách povídá (kterou pohádku děti znají a je jejich nejoblíbenější, jestli nějakou pohádku neznají, jaký děj má daná pohádka, jaké postavy v ní vystupují...)





57. Večerníček

Cíl: znalost večerníčků

Pomůcky: kartičky k aktivitě, znělky z večerníčků

Popis aktivity: Žáci jsou rozděleni do skupinek a paní učitelka do každé skupinky rozdává kartičky k aktivitě (jméno autora, ilustrátora, názvu večerníčkové pohádky, obrázky postaviček, číslo k určení znělky). Úkolem žáků je správně pospojovat název pohádky s obrázky hlavních hrdinů. Na závěr paní učitelka pustí nahrávku se znělkami z večerníčků a děti k pohádkám přiřazují číslo podle pořadí, ve kterém znělka zazněla. Při těžší variantě žáci k večerníčkům přiřazují i jejich autora a ilustrátora.

Zdroj: vlastní

Příloha č. 4 Text ke cvičení č. 16 Smolíčku, hop

O Smolíčkovi

Byl jednou jeden malý chlapeček, jménem *Smolíček*. *Smolíček* žil v lese s jelenem, který měl zlaté parohy. Celý dny trávili spolu a jelen *Smolíčka* vozil po lese na hřbetě. Jednoho dne se však jelen musel vydat na pastvu daleko od domova a *Smolíček* musel zůstat doma sám. -"Počkej na mě, *Smolíčku*, a nikomu neotvírej," přikazoval jelen *Smolíčkovi*, než odešel. *Smolíček* si chvíli sám hrál, ale pak mu začala být dlouhá chvíle. Najednou za dveřmi uslyšel šramot a nějaké hlásky. „*Smolíčku*, pacholíčku, otevři nám svou světničku! Jen dva prstíčky tam strčíme, jen co se ohřejeme, hned zase půjdeme...”

Smolíček kousek dveře pootevřel. Ve škvírce se objevily tenké prstíky, chvíli se jen tak komíhaly, ale pak hbitě otevřely dveře dokořán a před *Smolíčkem* stály jezinky! Chytily *Smolíčka* a odnášely ho pryč. *Smolíček* plakal a volal ze všech sil. „Za hory, za doly, mé zlaté parohy, kde se pasou? *Smolíčka*, pacholíčka jezinky pryč nesou!”

Měl veliké štěstí, jelen *Smolíčkovo* volání uslyšel a běžel mu na pomoc. S jezinkami si snadno poradil, popadl *Smolíčka* a skokem byli zpátky ve své chaloupce. Jelen se na *Smolíčka* moc zlobil, že ho neposlechl a vydal se do nebezpečí. *Smolíček* mu slíbil, že už to nikdy neudělá.

Druhý den ráno jelen opět odešel na pastvu a *Smolíček* zůstal doma sám. Najednou se za dveřmi opět ozvaly hlasy. „*Smolíčku*, pacholíčku, otevři nám svou světničku! Jen dva prstíčky tam strčíme, jen co se ohřejeme, hned zase půjdeme ...” „Neotevřu,” povídá *Smolíček*, „vy mě zase odnesete.” Ale jezinky začaly slibovat, že ho neodnesou, že se chtějí jen ohřát. Naříkaly a plakaly tak, že se jich *Smolíčkovi* zželelo a otevřel. Jen co byly jezinky uvnitř, popadly *Smolíčka* a utíkaly s ním pryč. *Smolíček* plakal a volal svého jelena. „Za hory, za doly, mé zlaté parohy, kde se pasou? *Smolíčka*, pacholíčka jezinky pryč nesou!” Ale jelen byl daleko a *Smolíčka* neslyšel.

Babice si začaly *Smolíčka* vykrmovat samými dobroty a chtěly si z něj udělat pečení. Po čase popadly *Smolíčka* a táhly ho na pekáč. *Smolíček* se rozkřičel na celý les. „Za hory, za doly, mé zlaté parohy, kde se pasou? *Smolíčka*, pacholíčka, už na pekáč nesou...” Jelen ho uslyšel a přiběhl *Smolíčka* zachránit.

Zdroj: Pohádka na motiv Boženy Němcové

Příloha č. 5 Text ke cvičení č. 47 Popletená pohádka

O Červené karkulce

V malém domku na kraji lesa žila jedna malá holčička. A protože na hlavě nosila červený čepeček – karkulku, říkalo se jí *Fialová* (Červená) Karkulka.

V *krmelci* (chaloupce) v lese bydlela Karkulčina babička a ta měla právě svátek. Maminka vložila Karkulce do *batůžku* (košíčku) víno a *toaletní papír* (bábovku) a poslala ji za babičkou. Než Karkulka odešla, nabádala ji maminka, aby *jela* (šla) k babičce *autobusem* (po cestě) a s nikým se nebavila. Karkulka to mamince slíbila, nasadila si klobouček, vzala si *batůžek* (košíček) a šla.

Karkulka šla chvíli po cestě a potom si řekla, že by měla babička jistě radost, kdyby jí natrhala *borovicové šišky* (kytičku). Zamířila na paseku uprostřed lesa a začala trhat. Ale kde se vzal, tu se vzal, přiběhl k ní vlk a začal vyzvídat. „Karkulko, komupak trháš *šišky* (kytičku)? A kam jdeš?“ ptal se. A Karkulka vlkovi odpověděla: „Jdu za babičkou, co má v lese *krmelec* (chaloupku). Nesu jí víno a *toaletní papír* (bábovku), má svátek, víš.“ Vlk popřál Karkulce šťastnou cestu a zmizel.

Vlk uháněl rychle k babičce, když doběhl k jejímu *krmelci* (chaloupce), zaklepal na dveře. Babička se zeptala, kdo to přišel, a vlk tenkým hláskem řekl, že její vnučka *Fialová* (Červená) Karkulka. Když babička řekla, že je otevřeno, aby šel dál, vlk skočil dovnitř a babičku spolkl. Pak si nasadil babiččiny brýle a *kšiltovku* (čepec), vlezl si do postele a přikryl se *polštářem* (peřinou). Čekal na Karkulku.

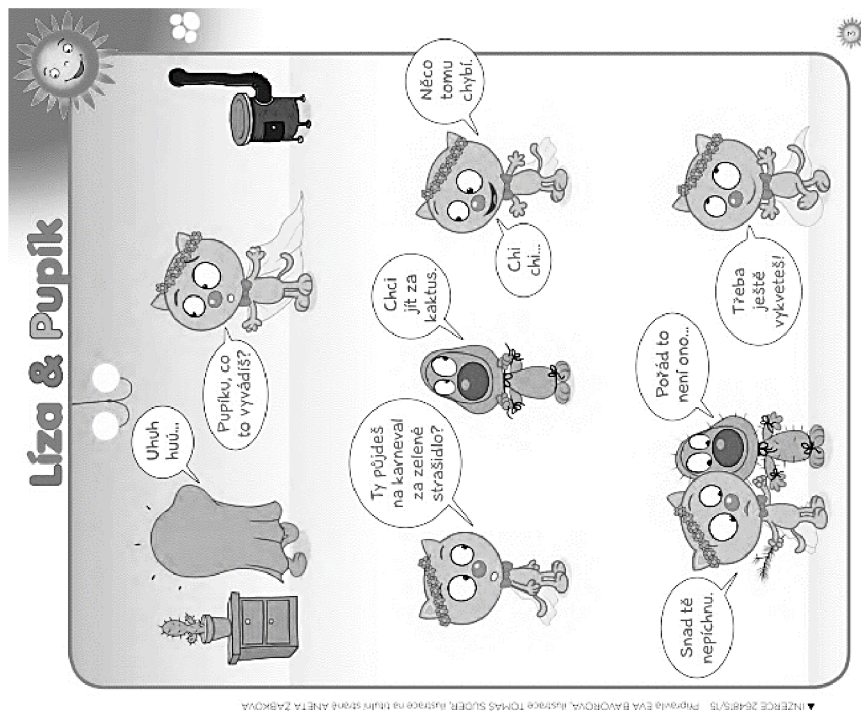
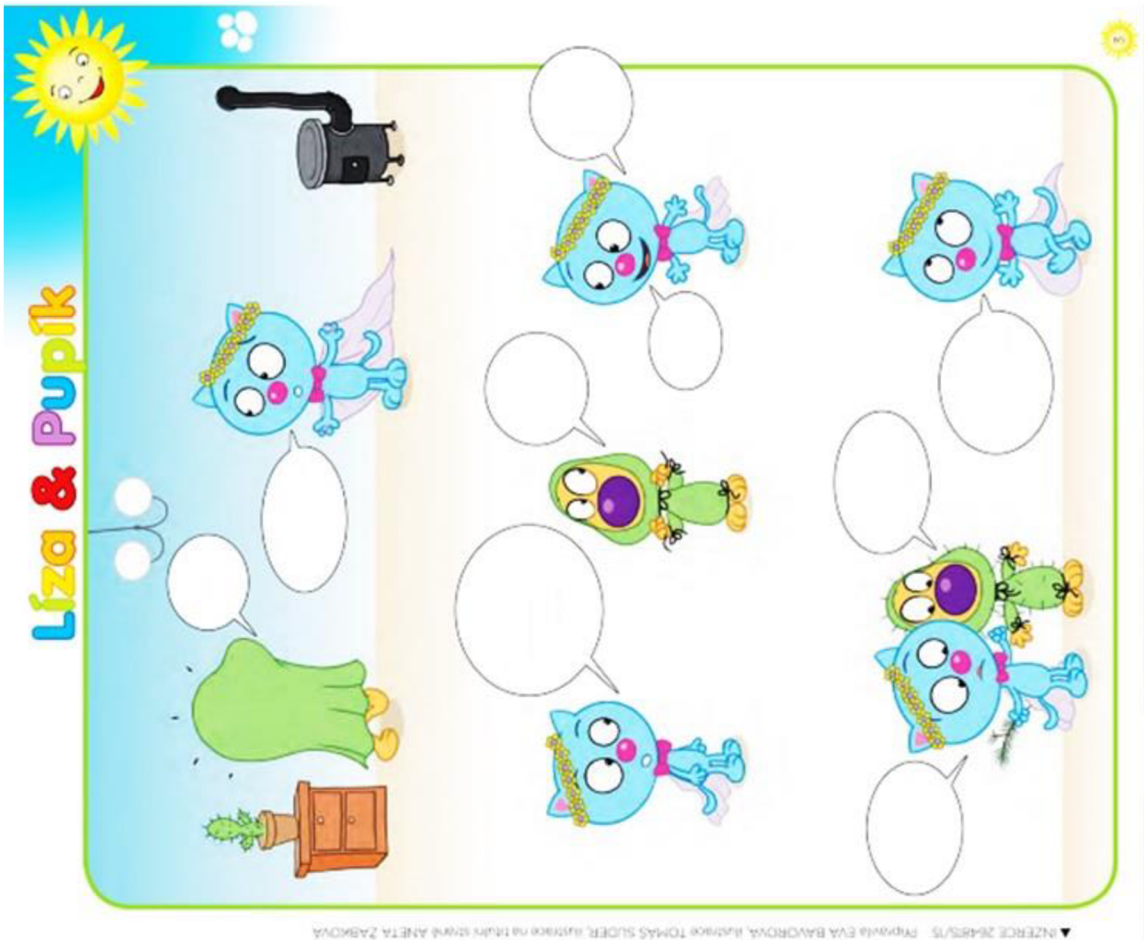
Zanedlouho Karkulka zaťukala na dveře a vlk ji pozval dál. Karkulka přistoupila k babiččině posteli, dala babičce natrhané *šišky* (květiny) a popřála jí k svátku. Ale všimla si, že babička vypadá nějak jinak. „Babičko, proč máš tak velké uši?“ ptala se Karkulka. A vlk odpověděl: „To abych tě lépe slyšela.“ „A babičko, proč máš tak velké oči?“ „To abych tě lépe viděla,“ povídá vlk. „A babičko, proč máš, tak velké zuby?“ „*Protože mám novou protězu!*“ („To abych tě mohla sežrat!“) vlk skočil po Karkulce a spolkl ji. Když měl břicho plné, padl zpátky do postele a tvrdě usnul. Tou dobou chodil lesem myslivec a rozhodl se babičku pozdravit. Už z dálky uslyšel hlasité chrápání, když nakoukl oknem do světnice, uviděl v posteli chrápat vlka s nafouknutým břichem. Rychle si domyslel, co se stalo. Vešel do *krmelce* (chaloupky) a *lžící* (nožem) rozpáral vlkovi břicho. Z vlkova břicha vyskočila Karkulka a její babička. Obě byly naštěstí zdravé a živé, to bylo radosti.

Medvědovi (vlkovi) do břicha zašili *peří* (kamení), schovali se a čekali, co se bude dít. Netrvalo dlouho a vlk se probudil a měl strašnou žízeň. Nemotorně se vypoťácel ze dveří a šel přímo k potoku. Jenže jakmile se naklonil nad hladinou, *peří* (kamení), co měl v břiše, ho strhlo do vody.

Myslivec a Karkulka oslavili s babičkou její svátek a všichni byli rádi, že to dobře dopadlo.

Zdroj: Pohádka na motiv Boženy Němcové

Příloha č. 6 Komiks ke cvičení č. 53 Co si asi povídají



Příloha č. 7 Text ke cvičení č. 54 Malý detektiv

Podezřelé světýlko

Začínalo se stmívat, a tak Vašek spěchal domů. Kolem radnice, kde byl městský úřad, divadelní sál, knihovna a obrazárna. Osvětlená okna naznačovala, že pro tuto důležitou budovu den ještě neskončil. Když opozdilec minul zářící průčelí a zabočil do přilehlého parku, měl dojem, že se octl ve zcela jiném světě, protože park byl temný a na boční straně radnice nesvítilo jedné okno. Aby měl nevládný kout co nejdříve za sebou, chtěl přidat do kroku, ale v té chvíli zpozorněl. Za oknem v podkroví starobylé budovy se kmitlo světýlko. Kde se vzalo? Co se tam děje? Podezřelá zář postupovala k oknu a v jeho blízkosti náhle zhasla. Vzápětí se ozvalo vrznutí a Vašek, jehož zrak si mezitím na přítmí zvykl, se stal svědkem podivného výjevu. Z otevřeného okna cosi vylézalo a pomalu klesalo k zemi. Byl to pytel uvázaný na provaz. Ale kdo ho spouštěl? A proč?

Zatímco Vašek uvažoval, pytel zapadl do křoví a současně s ním tam slétl i provaz. Neznámý, který ho odhodil, zavřel okno a zeď radnice byla opět strašně tmavá.

Teprve teď se Vašek lekl. Vždyť je to zloděj! V radnici něco ukradl, ale protože by s tou věcí kolem vrátnice nemohl jít, tak ji ven propašoval tímto neobvyklým způsobem. Vašek dlouho neuvažoval. Rozběhl se ke křoví, popadl pytel a běžel s ním ke vchodu. Když ho cestou napadlo, že v parku by mohl číhat pomocník zloděje, strachy se rozklepal. Ale to už byl naštěstí na prahu radnice. Stiskl kliku a vlétl do haly, kde byl kromě vrátné ještě správce Strnad.

„Je-je, je tady zlo-zloděj,“ koktal vyděšeně. „To-tohle spustil z okna!“

Správce rozvázal pytel a polekaně vytřeštil oči. Uvnitř byl vzácný obraz. Krásný obraz. Po zasněžené návsi krácel ponocný se statným psem. Na první pohled bylo jasné, že jde o dílo Josefa Lady. „Kluk má pravdu, volej policii,“ řekl tiše vrátné. „Já zatím zamknu vchod a seženu několik našich lidí.“

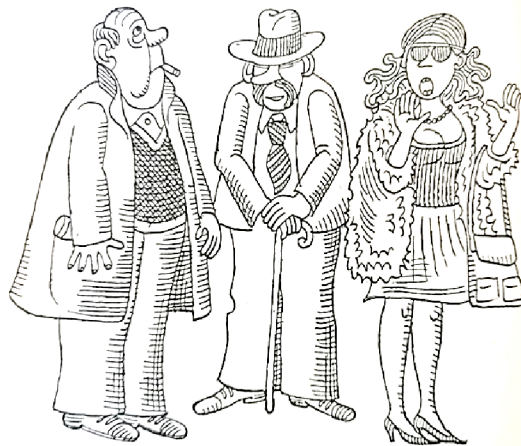
Zaměstnanci radnice proběhli budovu a zjišťovali, kdo se v ní právě zdržuje. V knihovně sice bylo několik čtenářů, ale knihovnice prohlásila, že nikdo z nich se z místnosti ani na okamžik nevzdálil. A tak se podezřelými osobami stali pouze tři návštěvníci obrazárny. Správce je požádal, aby ho následovali do haly, kde s úlevou zjistil, že právě dorazila policie.

„Všimněte si toho člověka v šedém plášti,“ upozorňoval pan Strnad. „Něco má v kapse, mohl by to být revolver.“ Opatrnost byla na místě, ale praporčík Jandík zjistil, že jde pouze o kapesní svítilnu. A protože další dva podezřelí u sebe žádný větší předmět už neměli, začal zjišťovat jejich totožnost. Muž v šedém plášti byl Karel Truksa, muž v klobouku Vilém Cihlář a žena v bílém kožíšku Helena Šubertová.

Všechny zadržené osoby se hájily a tvrdily, že nic neprovedly. Ale Vašek měl jiný názor. Naklonil se k panu Strnadovi a řekl: „Já vím, kdo z nich je tím zlodějem!“ Praporčík Jandík

poznámku zaslechl a nedůvěřivě se pousmál. Po dalším šetření však zjistil, že Vašek má pravdu, což ocenil slovy: „Člověče, ty bys mohl být detektivem.“

Pokuste se odpovědět: Kdo ukradl obraz a co zloděje podle Vaška usvědčilo?



Řešení: Zloděj za oknem používal svítilnu, a ta se našla u muže v šedém plášti. Takže obraz odcizil Karel Truksa.

Zdroj: Hrnčíř (2006, s. 13 – 17)

Otázky k příběhu:

Co vše bylo součástí radnice? (*městský úřad, divadelní sál, obrazárna, knihovna*)

Jak se jmenoval kluk, který vše viděl? (*Vašek*)

Co Vaškovi přišlo podezřelého? (*světýlko v okně a spouštějící se pytel z okna*)

Co bylo v pytli? (*obraz*)

Kdo obraz namaloval? (*Josef Lada*)

Jak se jmenoval správce radnice? (*pan Strnad*)

Jak se jmenovali podezřelí pachatelé? (*Karel Truksa, Vilém Cihlář, Helena Šubertová*)