UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálně pedagogických studií

Bakalářská práce

Bc. Romana Mrkusová

Čtenářská pregramotnost u dětí s narušenou komunikační schopností

Olomouc 2022

Vedoucí práce: Mgr. Bc. Jana Mironova Tabachová, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci napsala sama za použití uvedené literatury a provedla vlastní výzkumné šetření.

V Olomouci, dne…….. ……..

(podpis)

Poděkování:

Děkuji tímto paní Mgr. Janě Mironové Tabachové, Ph.D. za odborné vedení a rady při psaní této bakalářské práce. Dále děkuji pedagogickým i nepedagogickým pracovníkům v předškolním zařízení, kde byl realizován výzkum v rámci praktické části práce.

OBSAH

ÚVOD ……..6

TEORETICKÁ ČÁST 7

1 Vývoj dítěte předškolního věku 7

1.1 Vývoj poznávacích procesů 7

1.1.1 Motorika, grafomotorika 8

1.1.2 Vnímání 8

1.1.3 Paměť a myšlení 9

1.2 Jazykový vývoj dětí v předškolním období 11

1.2.1 Jazykové roviny v ontogenezi řeči 12

2 Dítě s narušenou komunikační schopností 15

2.1 Narušený vývoj řeči 15

2.2 Dyslalie 17

2.3 Rhinolalie 18

3 Čtenářská pregramotnost 20

3.1 Čtenářská strategie 20

3.2 Faktory rozvoje čtenářské pregramotnosti 22

3.2.1 Rodinné prostředí 22

3.2.2 Prostředí mateřské školy 24

PRAKTICKÁ ČÁST 26

4 Výzkum…. 26

4.1 Cíl výzkumu 26

4.2 Metodologie výzkumu 26

4.3 Výzkumný vzorek 27

4.3.1 Kazuistika – dítě č. 1 27

4.3.2 Kazuistika – dítě č. 2 28
4.3.3 Kazuistika – dítě č. 3 28
4.3.4 Kazuistika – dítě č. 4 28
4.3.5 Kazuistika – dítě č. 5 29
4.3.6 Kazuistika – dítě č. 6 29
4.4 Výzkumné šetření 29
4.4.1 Pohádka: Tři prasátka 30
4.4.2 Pohádka: Malý hrdina 32
4.4.3 Pohádka: Honzíkova cesta 34
4.4.4 Pohádka: Perníková chaloupka 36
4.4.5 Pohádka: Červená Karkulka 38
4. 5 Analýza výsledků 40
4.5.1 Dítě č. 1 42
4.5.2. Dítě č. 2 44
4.5.3 Dítě č. 3 46
4.5.4 Dítě č. 4 48
4.5.5 Dítě č. 5 50
4.5.6 Dítě č. 6 52
DISKUZE…….. 54
ZÁVĚR 57
POUŽITÁ LITERATURA 59
SEZNAM PŘÍLOH 65

ÚVOD

Čtenářská pregramotnost u dětí je v dnešní době velmi diskutovaným tématem. Děti před knihou upřednostňují svět virtuální – počítače, tablety, mobilní telefony. Řada rodičů dětem tyto vymoženosti sama předkládá, děti tak ztrácí o čtené informace zájem. Nabídka knih na trhu pro děti je velká, nicméně rodiče i pedagogové by měli zvažovat jaká kniha je pro děti vhodná. Důležité je respektovat věk dětí a jejich zájmy. Nejprve se soustředit na to, co děti zajímá, jaká je jejich oblíbená pohádková postava apod. Postupem času je třeba čtenářské obzory dětí rozšiřovat a volit i jiné knihy, byť pro děti méně zajímavé. Zde je vhodné děti i určitým způsobem motivovat a říct jim, proč je důležité číst i jiné knihy, i přes to, že mají např. méně ilustrací, či se týkají tématu, které pro dané dítě není příliš atraktivní. Vše je nutné opět volit s ohledem na věk dětí a jejich rozumové schopnosti. Především pedagogové v mateřských školkách by měli vybírat smysluplnou dětskou literaturu a u dětí v předškolním věku ji více zařazovat a podporovat tím pozitivní vztahy ke čtenářství. Se samotným rozvojem čtenářství je důležité rozvíjet i jazykové kompetence u dětí. Při výběru knihy, mohou nejen pedagogové ale i rodiče zohlednit různá ocenění u dětských knih, jako je Zlatá stuha či Magnesia Litera. V neposlední řadě můžeme zmínit i některá nakladatelství, která se věnují dětské literatuře jako je např. Meandr, Baobab, Běžíliška, a pod, kde rodiče i pedagogové mohou sledovat aktuální nabídku knih pro děti.

Bakalářská práce je zaměřena na jazykový rozvoj dětí s narušenou komunikační schopností v rámci aktivit a činností plynoucích z předčtenářské gramotnosti. V teoretické části je v první kapitole popsán vývoj dítěte předškolního věku a jeho poznávacích procesů. Druhá kapitola se zaměřuje na definování a rozdělení narušení komunikační schopnosti, především ty, které se vyskytují u vybraného vzorku dětí v rámci výzkumu v praktické části. Poslední kapitola nám přináší bližší popis předčtenářské gramotnosti. Praktická část se týká výzkumu, který je zaměřen na rozvoj předčtenářských dovedností u dětí s narušenou komunikační schopností. Výzkum probíhal během dvou měsíců, kdy jsme si zvolili pohádkové knihy, se kterými jsme pracovali. Na základě vybraných knih jsme vypracovali metodický materiál, který obsahoval činnosti a aktivity směřované na rozvoj řeči u vybraného vzorku dětí s narušenou komunikační schopností.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vývoj dítěte předškolního věku

Období předškolního věku začíná ve 3 letech dítěte a končí zpravidla 6. rokem, případně 7. rokem, pokud je dítěti udělen odklad školní docházky. Předškolní období dítěte můžeme v užším slova smyslu chápat jako věkem mateřské školy, nicméně rodinná výchova stále zůstává základem, na kterém mateřská škola dále staví a dopomáhá k dalšímu rozvoji dítěte. (Langmaier, Krajčířová, 2006) Předškolní vzdělávání se snaží vnímat dětské potřeby, respektovat individuální hodnoty poznání dětí i jejich osobně získané zkušenosti. Dítě je autonomní subjekt, který se v rámci komunikace a aktivním podílení v rámci prostředí na svém rozvoji a růstu významně podílí. Předškolní vzdělávání dítěti poskytuje příležitost samostatně získávat hodnotné zkušenosti ve všech oblastech jeho osobního vývoje. (Opravilová, 2016)

1.1 Vývoj poznávacích procesů

V současné době je třeba si uvědomit, že přes všechny virtuální a mediální možnosti bychom neměli zapomínat na důležitost mnohostranného a plnohodnotného smyslového poznávání. Je třeba aktivity stimulující smysly nejen nabízet, ale podporovat dítě, aby takové aktivity a činnosti vyhledávalo samo. Každý prostor, jevy a věci v něm obsažené se stávají zdrojem poznávání. (Koťátková, 2014) Pro pozdější zvládání čtení, psaní, počítání je důležitá dostatečná úroveň rozumových schopností a rovnoměrný vývoj v jednotlivých oblastech. U dětí, které ve vývoji výrazně zaostávají nebo jejich kognitivní schopnosti celkově vyzrávají pomaleji, je obvykle vhodný odklad školní docházky. Rozhodnutí o odkladu či zahájení školní docházky je otázkou posouzení míry nezralosti dané oblasti v kombinaci s jinými faktory. Jedná se např. o to, jak je dítě trpělivé a usilovné, když se mu určitá činnost nedaří, jak se soustředí, jak reaguje na neúspěch atd. (Bendářová, Šmardová, 2015a) Do poznávacích procesů zařazujeme vývoj motoriky, grafomotoriky, vnímání, rozvoj paměti a myšlení, rozvoj řeči. Poznávací procesy jsou rozvíjeny po krocích, postupně, přiměřeně od snadnějších činností po složitější. (Bednářová, Šmardová, 2015b)

1.1.1 Motorika, grafomotorika

Motorické schopnosti se prolínají celým vývojem dítěte, v průběhu každého jeho dne. Pohyb a manipulace s předměty dítěti umožňuje poznávat svět, osamostatňovat se. V rámci rozvoje hrubé motoriky je důležité dítěti poskytovat dostatek volného pohybu, podporovat jej ve věku přiměřených sportovních aktivitách. (Bednářová, Šmardová, 2015a) Z počátku vývoje dítěte v předškolním období jsou pohyby rukou a nohou ještě málo koordinované. Potupně se pohyb po nerovném terénu, skákání, běhání zdokonaluje. Koncem předškolního období je dítě schopno zvládat činnosti, které vyžadují složitější pohybovou koordinaci, jedná se např. o jízdu na koloběžce, jízdu na bruslích, plavání, jízdu na kole, lyžování. Rozvoj jemné motoriky dítěti umožňuje manipulaci s tužkou, příborem, nůžkami, chytání a házení míče. Zpravidla po čtvrtém roce se u dítěte vyhraňuje převaha jedné ruky (Šimíčková, Čížková, 2008) V oblasti pohybového vývoje se upevňují fyzické funkce dítěte. Šestileté dítě již zvládá kompletně svou motoriku, jeho tělesný vývoj přispívá k větší samostatnosti, umožňuje mu osvojovat si nové zkušenosti a dovednosti (Říčan, Vágnerová, 1991) Koordinaci těla a jemných pohybů rukou, souhru rukou a očí si dítě rozvíjí i tím, že se učí stolovat, vykonává základní hygienické požadavky, obléká se, při pomocných činnostech v domácnosti. (Bednářová, Šmardová, 2015b)

V tomto období je také vhodné dítě motivovat ke kreslení, dokreslování, vymalovávání, k práci s pracovními listy v rámci grafomotorických cvičení. V předškolním věku dítěte, respektive v době, kdy začíná kreslit, bychom měli dbát o navození a postupné upevňování špetkového úchopu a správné postavení ruky. Dobře rozvinutá grafomotorika a vizuomotorika se stávají podkladem pro samotné psaní. (Bednářová, Šmardová, 2015a)

1.1.2 Vnímání

V předškolním období převládá synkretické (celistvé) vnímání. Dítě z počátku nevyčleňuje podstatné části předmětů. Vnímá především předměty, které jej upoutaly, které jsou nápadné. (Šimíčková, Čížková, 2008)

Sluchové vnímání se významně podílí na vývoji řeči. Je důležité učit dítě naslouchat čteným pohádkám, hrát hry na lokalizaci zvuku, učit písničky, básničky, říkadla, rozvíjet a vnímat rytmus. Čím je dítě starší tím víc můžeme zařazovat náročnější činnosti, jako je

roztleskání slov na slabiky, rozpoznání první a poslední hlásky ve slově, můžeme hrát hru na slovní fotbal, atp. *Vnímání zrakové* je od raného věku dítěte nezastupitelné pro poznávání okolního světa. Ovlivňuje myšlení, vizuomotorickou koordinaci, prostorovou orientaci, základní matematické představy. Dítě předškolního věku by již mělo pojmenovat běžné barvy, postupně rozlišovat figuru a pozadí. Po pátém roce by mělo dítě vnímat nejen celek, ale i jeho jednotlivé části, tzn. zrakovou analýzu a syntézu (rozlišení částí, z částí složit celek). Co se týká pohybu očí, je vhodné dítě při běžných činnostech, jako je třeba listování v časopise či knize, vyplňování pracovních listů, prohlížení a řazení obrázků, vést k tomu, aby postupovalo z leva doprava. (Bednářová, Šmardová, 2015a) Dítě se učí postihovat časové, matematické, prostorové i kauzální vztahy. Při správně zvoleném pedagogickém vedení se formuje logické myšlení a následně začátky abstraktního myšlení. (Bartoňová, Opatřilová, Vítková, 2019) *Vnímání prostoru* se pro dítě stává důležité pro orientaci v prostředí, pro osvojování sebeobslužných a pohybových dovedností, pro rozvoj grafomotoriky, herních dovedností, později školních dovedností. Ve školním věku má vliv na čtení, matematiku, geometrii, psaní, orientaci v mapách. Promítá se do rukodělných činností a do tělesné výchovy. (Bednářová, Šmardová, 2015a)

Dítě se postupně učí orientovat v novém prostředí – mateřská škola, poznává a pomalu se orientuje na hřišti, v okolí domova, mělo by znát cestu do nejbližšího obchodu, cestu do školky, na nejbližší hřiště. Při orientaci v prostoru děti běžně používají pojmy nahoře, dole, nad, pod, vedle, vpředu, vzadu, později i vlevo, vpravo. Mezi důležité činnosti v rozvoji této oblasti patří popis obrázku, kresba, popis a pozorování okolí. (Tomášková, 2015) U předškolního dítěte rozvíjíme i orientaci v čase – uvědomování si časové posloupnosti. Dále je rozvíjeno vnímání času tím, že společně pojmenováváme děje a činnosti, které vykonáváme v určitou denní dobu. Dítě se učí všímat změn v přírodě, změn, které jsou typická pro jednotlivá roční období. Pro vnímání časové posloupnosti má význam i zavedený denní režim. (Bednářová, Šmardová, 2015a)

1.1.3 Paměť a myšlení

Pro zapamatování a vybavení potřebných informací, které dítě získalo v rámci výchovně vzdělávacích činnosti v mateřské škole (ale i mimo ni) je nutná dobrá kvalita paměti dítěte. U předškolního dítěte učitelka sleduje zejména to, za jak dlouho si dítě informaci dokáže zapamatovat (např. básničku, krátký pohádkový příběh, atd.), po jak

dlouhou dobu ji udrží v paměti a jak si ji zpětně dovede vybavit, interpretovat. Koncem předškolního věku by mělo využívání paměti bezděčné více doplňovat využití paměti záměrné (např. správně zopakovat větu, poznat co se na obrázku změnilo, hrát logické hry apod.). (Bednářová a kol, 2017) Dítě určitým způsobem nasává vše, co mu jeho prostředí nabízí, co může pozorovat, dozvídat se, co může zkoušet, dělat. To vytváří určitou síť informací, dovedností, zkušeností a další zprostředkované učení se do této struktury začleňuje. Dítě impulzy z okolního světa vnímá a podle typu získané informace je zařazuje, zpětně vybavuje a uplatňuje. (Koťátková, 2014)

V předškolním věku je myšlení často ovlivněno emocionálně, především tím, co by si děti přály. Zejména u mladších předškoláků ovlivňují jejich přání hodnocení reality. V průběhu předškolního věku se u dětí rozvíjí induktivní myšlení, toto myšlení vychází z uvědomění podobnosti mezi zkoumanými situacemi či objekty. Umožňuje jim řešení nových problémů, ale i zobecnění poznatků již získaných. Induktivní úvaha vychází ze zjištění, že např. čáp je pták, čáp má křídla. Z toho vyplývá že křídla budou mít pravděpodobně všichni ptáci. Induktivní uvažování obsahuje úvahy o budoucím dění na základě podobnosti. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Dítě postupně přechází na úroveň myšlení, které Piaget nazývá názorné, intuitivní. Ještě stále převládá egocentrické myšlení. Dítě již umí usuzovat a vyvozovat závěry, např. čeho je méně/více, nicméně tyto úsudky jsou závislé na názornosti. Období od dvou do sedmi let je Piagetem nazýváno stádiem předoperačního vývoje. V tomto stádiu vývoje dítě ještě není schopno zaměřit svoji pozornost na více než jeden aspekt současně. Rozvijí se i pojmové myšlení, kdy dítě začíná používat prvky syntézy, analýzy a srovnávání. Velký rozvoj pojmové činnosti nastává mezi 4. – 6. rokem. Dítě již začíná chápat, že některé předměty může pojmenovat společným názvem. (Šimíčková, Čížková, 2008)

Před samotným zahájením školní docházky je důležitý posun od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně logickému. Důkazem může být např. při činnosti/plnění úkolu dítě pozná charakteristické znaky osob, zvířat, předmětů; dokáže ve sledovaných jevech odhalit podstatné a nepodstatné apod. Dále u dítěte také sledujeme, zda dokáže uspořádat předměty dle předem stanoveného pravidla. (Bednářová a kol, 2017) V mateřské škole neprobíhá soustavné učení ve formě organizovaného vyučování, které je uplatňováno ve školním vzdělávání, ale jeho realizace bývá stejně náročná. Učitelka se snaží dětem v mateřské škole pomáhat vytvářet představy o světě, seznamovat je s ním a orientovat se v něm. Jejím stěžejním úkolem je vyvolat v dítěti zájem právě o ty činnosti,

která k poznání vedou. Z hlediska učitelky se nejedná o libovolné poznávací činnosti, ale o činnosti připravené a promyšlené tak, aby přispívaly k dalšímu vývoji dítěte. (Opravilová, 2016)

1.2 Jazykový vývoj dětí v předškolním období

Jazyk slouží jako prostředek k vyjadřování obsahů. Je užíván k přenosu, sdělení informací od jednoho člověka k druhému. V průběhu ranného vývoje dítěte se dotváří předpoklady k osvojení jazykových dovedností. Pokud dítě není potřebným způsobem stimulováno, bez ohledu na jeho vrozené dispozice, mluvit by se nenaučilo. Proto je předškolní období důležité pro rozvoj řeči u dětí. (Píchová, 2020) Jazyk je základním nástroje sociálního přizpůsobení. Dítě ho přejímá v hotových formách kolektivní povahy. (Piaget, Bärbel, 2010)

Řeč je forma dorozumívání a sdělování založená na používání slovních (písmo, mluva) a neslovních (mimika, gesta) prostředků. (Dvořák, 1998) Řeč začíná novorozeneckým křikem, který nemusí být vždy projevem nespokojenosti, či chybění něčeho (jedná se o reflexní činnost). Zvukové projevy následně slouží k upokojování základních potřeb (jimi dává spolu s řečí těla najevo spokojenost či nespokojenost). Postupně se řeč stává prostředkem komunikace, spolupráce, vztahů, usměrňování sociálních interakcí a zároveň také nástrojem myšlení. Kolem dvou let se myšlení a řeč začínají prolínat, ovlivňují se, myšlení se postupně stává verbálním a řeč intelektuální. Významné období pro rozvoj řeči je do šesti až sedmi let, nejprudší tempo řeči nastává ve věku od tří až čtyř let. Raný vývoj řeči je podmíněn a ovlivněn motorikou, vnímáním a sociálním prostředím (Bednářová, Šmardová, 2015b) Značně omezený slovník nebo nedostatek poznání, jak užít řeč k vyjadřování a sdělování významu, je velkou překážkou pro rozvoj komunikační dovednosti dítěte. Následkem je nedostatečný rozvoj myšlení a učení, pro něž je komunikace důležitým základem (Knausová, 2006) Řeč nám není vrozená, na svět si s sebou přinášíme určité dispozice, které se postupně rozvíjejí až při verbálním styku s komunikujícím okolím. Řeč (zevní řeč) není jen záležitostí mluvních orgánů, ale i mozku a jeho hemisfér (řeč vnitřní). (Klenková, 2006)

Na komunikační schopnosti jsou ve škole kladeny poměrně velké nároky. Věku přiměřeně rozvinutá řeč je důležitá z mnoha důvodů. Jak dále uvádí Bednářová a Šmardová (2015a, str.4) *„Dítě potřebuje mluvenému dobře rozumět, aby chápalo, co se po*

něm vyžaduje, aby rozumělo výkladu. Řeč se prolíná s myšlením, jejím prostřednictvím dítě projevuje, sděluje to, co si myslí. Řeč je také důležitá pro soužití, postavení v kolektivu“.

1.2.1 Jazykové roviny v ontogenezi řeči

Počáteční období vlastního vývoje řeči je stádium emocionálně – volní. První dětská slova jsou víceslabičná i jednoslabičná, slovní označení dítě spojuje s konkrétními věcmi, osobami. Ve stádiu asociačně reprodukční nabývají první slova funkce pojmenovávací. Výrazy, které dítě dříve slyšelo ve spojitosti s určitými jevy, přenáší na jevy podobné, dítě tak reprodukuje drobné asociace. (Klenková, 2006) Dle mnohých psychologů, vycházejících z přístupu Piageta, je v ontogenezi řeči rozhodující období, kdy děti začínají chápat symbolickou funkci jazyka. Toto období nastává u dítěte mezi 18. – 24. měsícem věku, kdy si dítě osvojuje slova jako symbolické reprezentace osob, věcí či jevů. Dítě v podstatě pochopí, že každá věc má své jméno. V tomto období nastává u dítěte velký nárust aktivní slovní zásoby, nicméně pasivní slovní zásoba bývá stále rozsáhlejší. (Průcha, 2011)

„Osvojením řeči, chápáním významu slov, a mluvního projevu druhého, posléze i akceptováním obrazné, nejen sdělovací řeči, a nabytím předpokladů k dovednosti čtení vstupuje dítě do kulturního světa.“ (Gebhartová, 2011, str.8)

V procesu vývoje řeči dochází k prolínaní jazykových rovin. Jazyková rovina je dílčí systém jazyka, který je charakterizovaný specifickými základními jednotkami. (Dvořák, 1998) Předčtenářské aktivity rozvíjejí u dítěte řeč a jazykové roviny, jedná se o foneticko-fonologickou rovinu (fonematické uvědomění, artikulaci), lexikálně-sémantickou rovinu (slovní zásoba), morfologicko-syntaktickou rovinu (syntaxe, gramatická pravidla) a rovinu pragmatickou (užití řeči v běžné komunikaci). (Kucharská, 2014)

Foneticko-fonologická rovina

Foneticko-fonologická rovina se zabývá zvukovou stránkou řečového projevu, kdy základními jednotkami jsou hlásky – fonémy. (Bytešníková, 2012) Fonémem je označena nejmenší jazyková jednotka určitého jazyka, jejíž nahrazení, vynechání, přemístění nebo přidání mění význam slova. (Kroupová, 2016) Fonetika se zabývá zvukovou stránkou lidské řeči, vnímání a tvorbě hlásek, sleduje úpravu řečí za pomocí modulačních faktorů. Modulační faktory řeči během komunikace měníme. Měníme sílu hlasu, tempo, výšku (vnímáme jako melodii řeči), volíme rozdílné zabarvení, užíváme pauz. (Valenta, 2014)

Fonologie řeší fonologická pravidla pro organizaci a používání hlásek ve slově, sleduje fonémy (hlásky), které mají rozlišovací funkci (Valenta, 2015) Nástup správné výslovnosti můžeme sledovat v průběhu předškolního věku dítěte, zřetelné jsou ale rozdíly mezi mladšími a staršími předškoláky. U mladších předškoláků bývá ještě nepřesná výslovnost. Před vstupem do školy by již měly být hlásky vyslovovány správně, s výjimkami správného tvoření některých těžších hlásek, jako je r a ř. (Kucharská, 2014) Gillernová a Mertin (2003) popisují postupné kroky vývoje dítěte, kdy si dítě uvědomuje odlišnost slov, rozdíly mezi slabikami, rozumí rýmům a učí se je tvořit, rozloží slova na slabiky, rozpozná první hlásku ve slově, poslední hlásku ve slově. Dochází tak k rozvoji sluchové analýzy a syntézy.

Lexikálně-sémantická rovina

Rovina lexikálně-sémantická představuje slovník člověka, jeho aktivní a pasivní slovní zásobu. (Mlčáková in Valenta, 2014) Sémantikou se rozumí nauka, která se zabývá významem a smyslem slov, vět, celého kontextu. (Valenta, 2015) Rovněž do této roviny patří obecná úroveň vyjadřování, smysluplné a souvislé pojmenování toho co dítě vnímá, prožívá, na co myslí, dále se jedná o definování pojmů, popis události, situace, obrázku, samostatné vypravování, užívání a chápání podřazených a nadřazených pojmů, protikladů (antonym), slov podobného významu (synonym), slov stejného zvuku ale jiného významu (homonym). (Bednářová, Šmardová, 2015a) Dítě postupně přechází od označování předmětů k pojmenování určitých činností, snaží se postihnout vztahy mezi jevy. V oblasti slovních druhů si nejdříve osvojuje podstatná jména a citoslovce, později slovesa, přídavná jména a zájmena. Po 4. roce života by dítě mělo užívat všech slovních druhů. (Kucharská, 2014)

Morfologicko-syntaktická rovina

V rovině morfologicko-syntaktické sledujeme aplikaci gramatických pravidel v řečovém projevu, správnost vět, slov, slovosledu, rodu, pádu, čísla z gramatického hlediska. (Bytešníková, 2012) Po druhém roce života dítě začíná pozvolna časovat a skloňovat. Mezi třetím a čtvrtým rokem dítě nejprve používá souvětí souřadná, později podřadná. Do čtyř let dítěte jsou dysgramatismy (neobratnost v tvarosloví či větosloví) považovány za fyziologické. (Bednářová, Šmardová, 2015b) V pěti letech by mělo dítě mluvit gramaticky správně a srozumitelně. Pokud i po pátém roce stále přetrvávají u dítěte obtíže v dodržování gramatických pravidel může mu být diagnostikován vývojový

dysgramatismus, který může být dáván do souvislosti s vývojovou dysortografií, či jako projev vývojové dysfázie. (Kucharská, 2014)

Pragmatická rovina

V pragmatické rovině se jedná se o užití řeči v běžné komunikaci – v praxi. Jde o takové dovednosti jako je například oznámení informace, žádost o informaci, vyjádření pocitů, prožitků, vztahů. Pomocí řeči dítě usměrňuje sociální interakce. (Bednářová, Šmardová, 2015a) Jde o takovou schopnost jedince, kdy se aktivně účastní konverzace při zachování pravidel dialogu, přiměřeně reaguje na nonverbální projevy, udrží téma rozhovoru. (Bytešníková, 2012) Smolík a Málková (2014) popisují pragmatickou dimenzi jazyka jako schopnost účinně používat jazyk takovým způsobem, který je přiměřený situaci a slouží k dosažení komunikačních cílů.

2 Dítě s narušenou komunikační schopností

Komunikační schopnosti lze charakterizovat jako soubor subjektivních předpokladů účastníků komunikace využívat a ovládat pravidla, která jsou podstatná pro účelné využití výrazových prostředků v komunikaci. Zahrnuje v sobě pravidla syntaktického, sémantického a pragmatického typu. (Bartoňová a kol., 2019) Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, pokud některá rovina či více rovin současně jeho jazykových projevů působí rušivě (interferenčně) vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. (Lechta, 2003) Do kategorie narušení komunikační schopnosti se nezahrnuje fyziologický dysgramatismus, fyziologická dyslálie, vývojová dysfluence a používání odlišného jazykového kódu. (Bartoňová, Bytešníková, Vítková, 2012)

Předškolnímu období předchází období batolecí. V batolecím období roste u dítěte slovní zásoba a začíná slova spojovat do jednoduchých vět. Ve třech letech dítěte končí období prodloužené fyziologické nemluvnosti. Pokud i po této době dítě stále nemluví, je vhodné tuto situaci konzultovat s pediatrem dále s logopedem a také navštívit foniatra. Konzultace s pediatrem může být zahájena ještě před třetím rokem života dítěte, pokud se jeho řečový stav dále nevyjí či stagnuje. Foniatr na základě řady vyšetření může u dítěte shledat opožděný vývoj řeči. Opožděný vývoj řeči může být prvním ukazatelem jiného závažného onemocnění, na základě toho bývá v oblasti diferenciální diagnostiky zvažována vývojová disfázie. (Aksenovová. 2015)

Děti s narušenou komunikační schopností mohou být zařazovány do běžných mateřských škol, je třeba jim ale zabezpečit péči logopeda. U dětí se závažnějšími deficity v oblasti komunikačních schopností je nezbytné volit logopedické mateřské školy či logopedické třídy, které jsou zřízené při běžných mateřských školách. (Bartoňová, Bytešníková, Vítková, 2012)

2.1 Narušený vývoj řeči

Narušený vývoj řeči je brán jako jedna z kategorií narušené komunikační schopnosti. Je chápána v širším úhlu kvůli množství příčin, které ji mohou způsobovat. Narušený vývoj řeči se může také projevovat jako příznak jiných vývojových poruch, z tohoto hlediska je nazván symptomatickou poruchou řeči. Narušený vývoj řeči dělíme na opožděný vývoj řeči a vývojovou dysfázii. O *opožděném vývoji řeči* můžeme uvažovat

tehdy, pokud dítě ve třech letech nemluví, nebo mluví méně vzhledem ke svým vrstevníkům. Je vhodné hledat příčiny, a zajistit odborná vyšetření. (Klenková, 2006) *Specificky narušený vývoj řeči* zasahuje v různé míře produkci i porozumění řeči ve všech jazykových rovinách, takto narušený vývoj označujeme jako vývojová dysfázie. (Mlčáková in Valenta, 2014) ***Vývojová dysfázie*** se projevuje ztíženou schopností, respektive neschopností naučit se komunikovat verbálně, i za předpokladu příznivého rozvoje jazyka v rámci přirozeného prostředí jedince. (Dvořák, 2007) Ihned v počátcích vývoje řeči si u dítěte s vývojovou dysfázií můžeme všimnout mnoha deficitů v morfologicko-syntaktické rovině. Právě tato oblast bývá jedním z nejpřesnějších indikátorů narušeného vývoje řeči. Veškeré snahy v rámci správného rozvoje řeči směřují k oblasti pragmatické, neboť v této oblasti se u dětí s dysfázií vyskytují dlouhodobé problémy ve vytváření pojmů a logických operací, porozumění složitým vztahům v souvislém vyjadřování. (Bytešníková, 2012) Dlouhá (2003) dále uvádí, že vývojová dysfázie je charakteristická specifickým řečovým vývojem, který je nejen opožděný, ale především aberantní. Řeč se stává dysgramatická a nesrozumitelná. Toto řečové postižení zasahuje v různé míře a v širokém spektru do všech jazykových rovin. Jak dále popisuje Bytešníková (2012) v *rovině foneticko-fonologické se symptomy* projevují jako porucha fonetické i fonologické realizace hlásek, je narušena fonematická percepce, deficity ve výslovnosti. *Symptomy v rovině lexikálně-sémantické* se projevují nižší slovní zásobou (převahuje pasivní slovní zásoba), aktivní slovní zásoba se rozvíjí pomalu, děti používají slova bez pochopení jejich obsahové stránky, mají problém s formulací slov, užívají vlastního slovníku, těžce rozeznávají klíčová slova pro pochopení celého obsahu. V *rovině morfologicko-syntaktické se symptomy* projevují formou již zmíněných dysgramatismů, nerozvinutým jazykovým citem, nesprávným slovosledem ve větě, problémem se skloňováním a časováním, častějším užitím sloves v infinitivu, kladením důležitého slova na první místo ve větě. *Symptomy projevující se v rovině pragmatické* se vyznačují převahou nonverbální komunikace nad verbální, neschopností udržet dějovou linii, prodlouženými pauzami ve verbálním projevu, komunikační závislostí na rodičích, častým vkládáním emocí, či napětí do řečového projevu, celkovým snížením mluvního apetitu. Jako příčina vývojové dysfázie je uváděno difuzní organické poškození mozku dítěte v době prenatální, perinatální nebo raně postnatální (do 1.roku dítěte). (Bendová, 2015)

2.2 Dyslalie

Nesprávnou výslovnost hlásek sledujeme ve vývoji řeči prakticky u všech dětí. Na začátku řečového vývoje se jedná o přirozený jev. Nejčastěji pozorujeme, že dítě nahrazuje jednu hlásku jinou, která se mu lépe vyslovuje anebo hlásku ve slově zcela vynechává. O chybné výslovnosti – ***dyslalii*** mluvíme tehdy pokud výslovnost či vynechávání hlásek přetrvává delší dobu. (Horňáková, Kapalková, Mikulajová, 2005) Pokud dítě určitou hlásku pravidelně vynechává označujeme tuto řečovou vadu jako *mogilálii* dané hlásky. Stav, kdy dítě hlásku, kterou ještě neumí říct nahrazuje hláskou jinou označujeme jako *paralálii* dané hlásky. (Krahulcová, 2003) Ve vývoji dětské řeči se výslovnost postupně zdokonaluje paralelně s dozráváním centrální nervové soustavy.

Dle vývojového hlediska dyslalii rozlišujeme na *fyziologickou* (vývojovou), která je považována z přirozený mluvní projev dítěte do věku sedmi let. Druhým typem je dyslalie *patologická*, kdy dítě ani v pozdějším věku není schopno osvojit si tvoření některých hlásek či jejich skupin (Škodová, Jedlička, 2003) O dyslalii v pravém slova smyslu můžeme uvažovat tehdy, pokud je již odchylka v řečovém projevu dítěte zafixována. K této situaci dochází přibližně po již zmiňovaném sedmém roce života. (Bytešníková, 2012) Za nesprávnou výslovnost v období fyziologické dyslálie považujeme patologickou výslovnost např. hlásky r, která je zaměňována s hláskou l. (Kutálková, 2010)

Z etiologického hlediska dělíme dyslálii na funkční a orgánovou. *Funkční dyslálie* vzniká u dětí s nedostatečnou motorickou a senzorickou (vjemovou) schopností. (Škodová, Jedlička, 2003) Funkční dyslalie vzniká na patologicko – anatomickém podkladu, nejčastěji bývá způsobena patologickou artikulační neobratností. (Krahulcová, 2003) Orgánová dyslalie je způsobena narušením odstředivých a dostředivých nervových drah, dále při narušení centra řeči, anatomických odchylkách mluvidel. Také poruchy sluchu mohou výrazně ovlivnit vývoj výslovnosti, nedokonalé slyšení způsobuje nesprávnou tvorbu hlásek. (Škodová, Jedlička, 2003)

Dle rozsahu stupně dyslalii klasifikujeme na *dyslalii levis* (simplex), kdy se jedná o vadu nebo poruchu výslovnosti jedné či několika málo hlásek. Druhým stupněm je *dyslalie gravis* (multiplex), tento stupeň již postihuje větší počet hlásek a jako třetí stupeň je *dyslalie univerzalis* (tetizmus), jedná se o postižení téměř všech hlásek. V tomto případě se řeč stává prakticky nesrozumitelnou. (Krahulcová, 2003) Vývoj artikulace u dítěte má svoji fyziologickou posloupnost, postupuje od nejjednoduššího ke složitějšímu.

S dozráváním jednotlivých struktur centrální nervové soustavy se schopnost artikulace v období předškolního věku postupně upravuje a zdokonaluje. Proces vývoje artikulace souvisí s procesem vývoje fonologického rozlišování, oba procesy tak postupují společně. (Asociace klinických logopedů ČR, 2022) Z hlediska vývoje samohlásek se nejprve upevňuje a, nejpozději u, i. Dlouhou dobu děti také potřebují k fixaci dvojhlásky (ou, au, eu). Mnohem delším je ale proces fixace souhlásek. Z hlediska fonetického se děti naučí nejdříve vyslovovat hlásky, které jsou dobře viditelné a zvukově expresivní, jako je: p, t, k, b, d, g. Dalšími jsou pak hlásky úžinové, nejdříve hláska h, pak j, f, ch. Poměrně náročnými se pro dítě stávají sykavky, obvykle dříve dítě zvládá sykavky tupé, později sykavky ostré. Mezi posledními se ustalují hlásky l, r a zcela poslední je hláska ř. (Krahulcová, 2003) Nesprávná výslovnost hlásek se neodráží jen v samotné mluvě, může mít dopad i na plnění povinné školní docházky. Díky nesprávnému fonematickému rozlišování mohou děti hlásky při psaném projevu zaměňovat. (Asociace klinických logopedů ČR, 2022).

Dyslálie je řazena do kategorie narušení článkování řeči, do této kategorie se řadí i ***dysartrie***, při které nedochází pouze k narušení artikulace, ale i respirace, fonace, rezonance, modulace, a to na základě organického poškození centrální nervové soustavy. (Bartoňová, Opatřilová, Vítková, 2019)

2.3 Rhinolalie

Při mluvené řeči se v různé míře uplatňuje i nosní rezonance. Některé hlásky nosní rezonanci využívají minimálně, u jiných souhlásek je nosní rezonance charakteristická, proto jsou nazývány nosovkami. V českém jazyce je nosovost typická u hlásky m, n, ň (ng). (Škodová, Jedlička, 2003) *„Nedostatečná funkce patrohltanového mechanismu a jeho strukturálních součástí se nazývá velofaryngeální insuficience. Porucha řeči vznikající v důsledku velofaryngeální insuficience se nazývá* ***rhinolalie****“* (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005, str. 69) Schopnost patrohltanového uzávěru je uzavření horní části nosohltanu díky pohybu měkkého patra vzhůru a dozadu k zadní stěně hltanu. Nemožnost vytvoření správného postavení patrohltanového uzávěru, a tím i nedostatečné oddělení nosní části hltanu a dutiny nosní vede právě k poruše hlasu a řeči. (Škodová, Jedlička, 2003) Patologicky změněná nosovost je nazývána huhňavost (rhinolalie), na základě této patologie jsou deformovány zvuky artikulovaných hlásek. Setkat se můžeme

s nosovostí sníženou (*Hyponazalita*) a nosovostí zvýšenou (*Hypernazalita*) existuje i kombinace snížené i zvýšené nosovosti (smíšená huhňavost). (Bytešníková, 2012) V důsledku získaných poškození velofaryngeálního mechanismu nebo na základě vrozených orgánových poruch v orofaryngeální oblasti může u dítěte dojít ke znatelnému narušení rovnováhy nosní a ústní rezonance. Dle těchto příčin pak dítě mluví nápadně mnoho, nebo naopak velmi málo přes nos. (Klenková, 2006) V případě *hyponazality* je nosní dutina trvale uzavřená. Jako příčina bývá nejčastěji uváděna zvětšená nosní (nosohltanová) mandle, dále se může jednat o zakřivenou nosní přepážku či zúžené nosní průduchy. (Dolejší, 2003) Při hyponazalitě vzniká absence nebo snížení nosovosti tehdy, pokud výdechový proud vzduchu směřující do nosu nemůže volně procházet ven skrze překážku v nose nebo uzavřený velofaryngeální mechanismus. Na základě toho znějí nosovky m, n, ň jako b, d, ď. (Škodová, Jedlička, 2003) U *hypernazality* uniká výdechový proud trvale do dutiny nosní. Jednou z příčin může být zkrácení měkkého patra, mezi nejzávažnější příčiny patří rozštěp patra. (Dolejší, 2003) Rozštěpy patra vznikají jako vývojová vada, při které nedochází ke spojení příslušných anatomických struktur v rámci vývoje obličejových částí. U vrozeně zkráceného patra se jedná o stav, kdy měkké patro (velum) není dostatečně dlouhé na to, aby se mohlo plnohodnotně zúčastnit na vytvoření velofaryngeálního uzávěru. (Škodová, Jedlička, 2003)

V rámci posílení velofaryngeálního mechanismu jsou doporučována cvičení, která lze dělit na aktivní a pasivní. Mezi aktivní cvičení řadíme foukání – směr výdechového proudu spíše do úst než do nosu. Provádí se i pískání, to znamená hlasité foukání spojené s fonací. Dále se používá pití brčkem (sání), zívání. Mezi pasivní cvičení se řadí mechanické napínání měkkého patra (vela) elektrostimulací, přistupuje se i k využití dávivého reflexu, který vede k posílení svalových skupin velofaryngeálního uzávěru. (Klenková, str. 136) Při posuzování velofaryngeálního mechanismu je nutné vzít v úvahu, že uplatnění velofaryngeálního mechanismu v řeči je specificky závislé nejenom na daném jazyce, je zde závislost na mechanických poměrech v orální dutině, intraorálním tlaku vzduchu, individuálních schopnostech ovlivňujících neřečové a řečové aktivity. Nelze tedy pouze spoléhat na pasivní či aktivní cvičení orofaciálních svalů, intraorální masáže apod. Na místě je také zmínit důležitost spolupráce jak odborníků, tak rodičů dítěte. (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005)

3 Čtenářská pregramotnost

Gramotnost jako taková je nezastupitelnou částí lidského vzdělávání, bez rozvinuté gramotnosti není možné zvládat nároky, které na nás klade dnešní svět. (Metodika rozvíjení čtenářské a matematické pregramotnosti dětí v mateřské škole, 2019) V nedávné minulosti postačovalo, aby si člověk osvojil trivium, v současné době tomu tak již není, člověk je vystaven stále vyšším a vyšším nárokům na rychlé a správné získání a vyhodnocení dat, ve kterých se míra gramotnostních dovedností uplatňuje. (Kucharská, 2014) Čtenářskou gramotnost chápe Wildová (2005) jako vstupní etapu funkční gramotnosti. Aby se mohla rozvinout funkční gramotnost, tedy určitá vybavenost člověka pro realizaci různých činností potřebných v současné společnosti, musí si jedinec osvojit čtenářské dovednosti. (Průcha, Mareš, Walterová, 2003)

Obecně se předpokládá, že počet negramotných osob v Evropě z hlediska neschopnosti číst je nízký, zvyšuje se ale výskyt osob sekundárně negramotných. Sekundárně negramotní bývají označováni jedinci, kteří sice zvládnout číst ale jen s limitovanou úrovní porozumění. Tito jedinci nedokáží ze čtení získat informace, zpracovat je a dále vyhodnotit. (Wildová, 2012)

Stejně jako gramotnost je i pregramotnost pojem více rozměrový. Pregramotnost je soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro psaní a čtení u dětí v době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů, hodnot potřebných pro úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti. (Kucharská, 2014)

3.1 Čtenářská strategie

Strategie můžeme obecně definovat jako *„Posloupnost činností při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 287) V předškolním věku je vhodné využívat strategii, které vedou posluchače a později čtenáře k lepšímu vnímání sdělení a také i k hlubšímu pochopení smyslu literárního díla. (Nádvorníková a kol., 2019)

Mezi tyto strategie řadíme propojování, vizualizaci, předvídání, usuzování, hodnocení a shrnování. Nyní blíže popíšeme strategii ***propojování***. Pro porozumění textu je důležité, aby byl čtenář případně ten, komu je předčítáno vybaven dostatečnými

zkušenostmi a znalostmi. Tyto zkušenosti a znalosti tvoří pomyslné stavební kameny, ze kterých se následně u dítěte může tvořit konkrétní představa. Pokud dítě tyto kameny nemá, nemůže si pod danou větou či slovem nic představit. Na základě toho dítěti v mysli vznikají tzv. bílá místa. Pokud bílých míst není mnoho, porozumění příběhu či pohádce je stále možné, jelikož využije jiné své znalosti, aby tyto bílá místa překonalo. Např. dítě nerozumí slovu „almara“, z kontextu věty, kdy „babička vyndala z dřevěné almary kabát“, může pochopit, že šlo asi o věc podobající se skříni. Pro dítě se stává velmi těžké poslouchat příběh, u kterého nenachází žádnou souvislost se svou dosavadní zkušeností, tudíž si jej neumí představit. (Homolová, 2013) Strategie ***vizualizace*** souvisí s rozvojem představivosti, která už ale vychází z osobní zkušenosti. Dítě s rozvinutou dovedností utvářet mentální obrazy (kniha mu v hlavě ožívá) je mnohdy zklamán, vidí-li svou oblíbenou knihu zfilmovanou. Zfilmovaná kniha již neodpovídá jeho představám. Právě to, že děj knihy v představách ožívá, že se dítě může do situace přenést, činí čtení atraktivní. (Koželuhová, 2022) Na místě tedy je, aby dítě chápalo předčítané slovo v příběhu, dítě musí poznávat své okolí, od rodného pojmu (pták) k pojmu konkrétnímu (vlaštovka). Správnost pochopení podporují i synonyma (máma – maminka) a antonyma (plný - prázdný, světlo – tma, …). (Lepilová, 2014) U strategie ***předvídání*** dítě automaticky predikuje, jak se bude např. pohádkový příběh dála vyvíjet, jak se hlavní hrdina zachová a jak celý příběh dopadne. Předvídat můžeme již ve chvíli, kdy společně bereme knihu do ruky. Podle ilustrace obálky, podle hlavního názvu pohádky, autora, či žánru. Pro dítě je nejsnažší předvídání podle obrázku na titulní straně knihy. (Koželuhová, 2022) Ilustrace může dále aktivizovat samotné vyprávění dětí. Podněcují tak dítě k dalšímu hledání souvislostí a k hlubšímu prožitku příběhu. Slouží jako aktivizující faktor, který posiluje působení slova v literárním textu. (Lepilová, 2014) Odhalování skrytého významu textu souvisí se strategií ***usuzování***. Usuzování vychází z naší zkušenosti, je spojeno s informací z textu, a na základě toho vzniká konečný úsudek. (Nádvorníková a kol., 2019) Jedná se o činnost, která již klade větší nároky na kognitivní procesy. Učitel se snaží svými otázkami dopomáhat dětem k tomu, aby na základě přemýšlení nad textem dokázaly odhadnout nevyřčené skutečnosti. (Koželuhová, 2022) Při strategii ***Hodnocení*** zaujímáme hodnotící postoje k určitému dějové situaci či k chování určité dějové postavy. Vhodné je vést děti pomocí otázek k tomu, aby hlouběji přemýšlely o chování postav v příběhu. Vhodné otázky typu: Líbilo se ti, když …? Proč to bylo špatné? Jak by to šlo udělat jinak? apod. (Nádvorníková a kol., 2019) Pro zážitek ze čtení je důležité, aby se čtenář dokázal vžít do

příběhu. Bez porozumění jednotlivým motivům nedává dětem příběh smysl, proto je nutné nad příběhem přemýšlet, jak jednotlivé postavy reagují. (Koželuhová, 2022) Jako poslední uvádíme strategii ***shrnování***, při níž je podstatné vystihnout hlavní myšlenky příběhu a samostatně je vyjádřit. U malých dětí využíváme vhodné otázky, které je dovedou k závěrečným zjištění či ukončení příběhu. (Nádvorníková a kol., 2019) V rámci shrnování je prvořadé eliminovat nepodstatné informace a soustředit se na informace klíčové. Děti si z příběhu přirozeně zapamatují znaky pro ně atraktivní. (Koželuhová, 2022)

3.2 Faktory rozvoje čtenářské pregramotnosti

Jak jsme již zmiňovali, na počátku rozvoje čtenářské gramotnosti stojí období tzv. čtenářské pregramotnosti, kdy se začínají utvářet předpoklady pro rozvoj čtení a psaní. Kromě schopností a dovedností, které budou děti v budoucnu úročit při rozvoji čtení a psaní, má velký vliv i osobnostně – motivační sféra. Na ní závisí, zda bude dítě zvídavé s určitou motivací pro učení se čtení a psaní, ale i pro překonávání překážek, které se mohou v počátcích rozvoje čtenářské gramotnosti objevit. (Kucharská, 2014) Než se dítě naučí číst, je odkázáno na zprostředkování informací (nejen z knihy) na komunikační partnery. Znalost čtení je klíčová pro dosažení určitého vzdělání, získání znalostí a osvojení si základních kulturních hodnot. Děti se běžně učí číst kolem 6. roku, jsou to bezmála 4 roky poté co poprvé začínají spojovat slova do prvních kombinací a jednoduchých vět. Vývoj, který v této době probíhá je rozhodující pro to, zda první čtenářské kroky budou pro dítě více či méně úspěšné. (Smolík, Málková, 2014)

3.2.1 Rodinné prostředí

Vztah ke knížce a čtení se utváří již v útlém věku. Největším podíl na rozvoji mají rodiče. Věk do šesti let je určující pro to, jak se bude dítě dále vyvíjet, jaký bude mít vztah ke čtení, jaké budou jeho pracovní návyky, k celoživotnímu vzdělávání, vztah k ostatním lidem, jeho celkový budoucí úspěch. Ze strany rodiny je tedy potřebné zajistit, aby děti měly podnětné prostředí s knihami. Děti by měly vidět, že i rodiče čtou, nejen dětem samotným ale i samy sobě. Společné chvíle, kdy společně tráví čas nad knihou posilují jejich pozitivní citové vazby, rozvíjejí mozkovou činnost, učí se být soustředěny při poslouchání příběhu, koncentrují pozornost. (Tomášková, 2015) Některé studie poukazují na to, že rodiče z důvodů pracovního vytížení dětem upřednostňují mobily či tablety, místo

věnování času dítěti v přímé interakci. Například studie z roku 2014, která byla realizována v USA poukazuje na to, že 96 % zkoumaných dětí se setkala s užíváním tabletu či mobilního telefonu před dosažením 4 roku. Rodiče tato mobilní technická zařízení dětem poskytovaly nejčastěji v případech, kdy dítě chtěli zabavit, zklidnit či uspat. Ze studie bylo dále zjištěno, že většina děti ve věku dvou let používá tato zařízení denně, a stráví u nich přibližně srovnatelný čas jako u televizní obrazovky. (Kabali a kol., 2015) Průcha (2016) uvádí studii z českého prostředí, studie byla prováděna výzkumnicemi z Pedagogické fakulty Univerzity Karlov v Praze a zaměřovala se na životní styl předškolních dětí. V rámci studie bylo zjištěno, že mnoho těchto dětí tráví čas sledováním televize, nebo hraním her na počítači, ale také kreslením či hrou se sourozencem. Pohádku čtenou nebo vyprávěnou rodiči slýchají děti méně často.

Děti vyrůstající v sociálně chudém prostředí mívají mnohem méně příležitostí k rozvoji klíčových dovedností. Následek nedostatečného nácviku řeči se projevuje tím, že tyto děti neumějí svá přání a myšlenky vyjádřit slovy, neumějí naslouchat a odpovídat druhým. Jazyková nedostatečnost vzniká i v důsledku situace, kdy dítě nemá možnost seznámit se s existencí knih. Kdy je dítěti odepřeno poznat hodnotu četby, a tím i mateřského jazyka. (Knausová, 2006)

Úkolem rodičů je dětem dle Lawrence Saphiro (2009) zprostředkovat hodnotu vzdělávání činnostmi, jako jsou společné čtení před spaní, pravidelné hraní stolních her, zejména takových, které jsou zaměřeny na rozvoj řečových a rozumových schopností, povzbuzování dětí ke čtení knih i časopisů, plánování návštěv muzeí, zajímavých výstav a expozic, knihoven, dle možností, vzít dítě na návštěvu svého pracoviště, či jiného pracovního prostředí, které je zajímá, dále pokračovat ve vzdělávání dítěte i prostřednictvím vhodně zvolených letních táborů, programů knihoven, či jiných projektů.

Mezi úspěšné projekty můžeme zařadit Celé Česko čte dětem. Tento projekt byl inspirován projektem z Polska s názvem Cała Polska czyta dzieciom. Cílem projektu je budování pevných vztahů v rodině, u dětí rozšiřování slovní zásoby, představivosti, upevňování sebevědomí. V MŠ to mohou být Noci s Andersenem či projekt Babička a dědeček do školky – prostřednictvím předčítání prarodičů dětem v MŠ vede ke spojení generací. (Metodika rozvíjení čtenářské a matematické pregramotnosti dětí v mateřské škole, 2019)

Velký vliv na rozvoj gramotností má rodina ale i mateřská škola. V obou prostředí se dítě prvně setkává se čtením. Důležité je nejenom jak se čtení praktikuje, ale také jaké vzory dospělí dítěti předkládají. Při čtení s malými dětmi se doporučuje volit knihy s obrázky, ilustracemi, leporela. Využívá se popis obrázku, co dítě vidí, což je propojeno s kognitivními a poznávacími potřebami dítěte. Později se přistupuje k předčítání krátkých, a dítěti srozumitelných pohádek, příběhů. Velkou úlohu zaujímají i samotné podněty – dítě se zajímá o určité skutečnosti např. dopravní prostředky, povolání, zvířata atd., a právě po takové knížce dítě nejdříve sáhne, jelikož je mu tematicky blízká, popisuje v ní jednotlivé obrázky, situace. Teprve až v pozdější době začnou být pro dítě důležitější verbální sdělení, jakožto symbolizace skutečnosti. Volba čtenářského materiálu by měla akceptovat vývojovou úroveň dítěte. (Kucharská, 2014)

3.2.2 Prostředí mateřské školy

Mateřská škola zaujímá významné místo v životě dítěte, a to nejen v rozvoji čtenářské gramotnosti. V mateřské škole se dítě zapojuje do kolektivu, buduje si v kolektivu své místo, učí se respektovat potřeby ostatních s tím také souvisí rozvoj komunikace na jiné úrovni než matkou. V předškolním vzdělávání nemůžeme přímo hovořit o čtenářské gramotnosti, a to z důvodu toho, že děti nezvládají ještě plynule číst, i když některá písmena dokáží napsat či přečíst. Hovoříme proto o čtenářské pregramotnosti v rámci, které se u dítěte rozvijí potřebné schopnosti, vědomosti a dovednosti. (Metodika rozvíjení čtenářské a matematické pregramotnosti dětí v mateřské škole, 2019) Dítě je pomalu připravováno na to, aby zvládlo plynulé čtení, překonalo počáteční obtíže, zvládlo porozumění textu, bylo schopno sdílet své prožitky ze čtení, vybudovalo si pozitivní vztah ke knize a umělo využít nabytých vědomostí a získaných poznatků při dalším učení. (Tomášková, 2015)

U dětí se záměrně rozvíjí schopnosti a dovednosti, které jsou potřebné ke čtení. Jedná se o např. rozvoj sluchové a zrakové analýzy a syntézy, rozvoj smyslů, orientace v čase, v prostoru, jemná a hrubá motorika, řeč, komunikační schopnosti, fantazie, myšlení, představivost, kresba. Pedagogové by měli dětem každý den číst, četbou prokládat i různé aktivity, a nejenom četbu před spaním. Dětem dále uzpůsobit v třídě čtecí koutek s knihovničkou, kde jsou pro děti připraveny knihy či časopisy s barevnými ilustracemi či obrázky. Do programu v mateřské škole je vhodné zařadit i pravidelné návštěvy knihoven a seznámit děti s půjčováním knih. V rámci aktivit vést děti k vytvoření

vlastního příběhu či pohádky, rozvíjet u dětí představivost např. nad ilustrací titulní strany dané knihy, výroba obrázkového leporela či knihy dramatizace pohádek, divadýlka, návštěvy divadelních představení apod. (Tomášková, 2015) Čtení a prohlížení knížek by mělo být zcela přirozené ve vzdělávací nabídce každé mateřské školy. Gebhartová (2011, str.12) zmiňuje *„…kniha ve své integrující úloze může být nejbližší vhodnou pomůckou, především proto, že ozřejmuje dětem jejich životní zkušenosti, naplňuje spektrum nových pojmů, spoluvytváří estetický vkus dětí a vede je ke čtenářství.“* Při čtení nebo vyprávění příběhu má dítě možnost být aktivní – zapojuje svou vlastní představivost a rozvíjí fantazii, na rozdíl od prostého sledování příběhu v televizi. Vyprávění či předčítání má velký vliv zejména na rozvoj verbálních schopností dítěte (slovní zásoba, vyjadřování, rozvoj jazyka). Jako posluchač si dítě trénuje svou schopnost udržet pozornost, soustředit se, a příběhu porozumět. (Váchová, Kupcová, Kukačková, 2015)

Literární výchova v MŠ (předškolním vzdělávání) spadá dle RVP PV do vzdělávací oblasti s názvem Dítě a jeho psychika, především do podoblasti Jazyk a řeč. Očekávané výstupy, týkající se poznatků a dovedností předcházejících čtení najdeme i u dalších dvou podoblastí – Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazii, myšlenkové operace; a Sebepojetí, cit a vůle. (Zbudilová, 2020) Ve vzdělávací podoblasti Jazyk a řeč jsou dílčí cíle definovány jako rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních i produktivních; rozvoj komunikativních dovedností a kultivovaného projevu; osvojení si některých dovedností a poznatků předcházejících čtení a psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka a další formy verbální či neverbální. (RVP PV, 2021) Mateřská škola by měla zajistit prostředí čtenářsky podnětné, správným směrem rozvíjet budoucího čtenáře, budovat u něj kladný vztah ke knihám a ke čtení a postupně jej připravovat na vstup do školy. (Tomášková, 2015)

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Výzkum

Výzkumné šetření je pro přehlednost rozčleněno do několika částí, které jsou uvedeny v samostatných podkapitolách s čísly 4.1 - 5. Nejprve uvádíme hlavní cíl výzkumu, dále popisujeme zvolenou metodologii, charakterizujeme výzkumný vzorek, popisujeme přehled aktivit a činností v metodickém materiálu a také uvádíme analýzu výsledků výzkumu.

4.1 Cíl výzkumu

Hlavním cíl výzkumného šetření je zaznamenat změny v oblasti slovní zásoby a vyjadřovacích schopností u dětí s narušenou komunikační schopností po cílené stimulaci komunikačních schopností prostřednictvím pohádkových knih a k nim přiřazených aktivit.

Dílčí cíle:

DC1: Identifikace změny po cílené intervenci v oblasti fonematického uvědomování.

DC2: Determinovat úroveň morfologie po cílené stimulaci pomocí pohádkových příběhů.

DC3: Správné užití a aplikace syntaxe v rámci diskusí nad pohádkovým příběhem.

DC4: Rozvoj aktivní slovní zásoby dětí.

4.2 Metodologie výzkumu

Praktická část bakalářské práce staví na kvalitativním výzkumu. V kvalitativním výzkumu nejsou předem stanoveny hypotézy a výzkumný projekt tak není závislý na teorii, kterou předtím již někdo stanovil. V kvalitativním výzkumu se snažíme do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést tak o něm co nejvíce informací. (Švaříček, Šeďová; 2014) Na začátku výzkumu výzkumník vybírá téma a určí výzkumné otázky. Otázky může doplňovat nebo modifikovat během výzkumu, sběru

či analýzy dat. Výzkumník pracuje v terénu, kde se určitý jev děje. Kvalitativní výzkum bývá často považován za pružný typ výzkumu. (Hendl, 2012)

V rámci výzkumu jsme aplikovali rozhovor, pozorování a studium dokumentace. *Rozhovor* nám umožňuje volnost a pružnost v kladení otázek, dotazování či dovysvětlení ze strany respondenta, můžeme také sledovat verbální i neverbální projev respondenta. (Skutil, 2011) *Pozorování,* v našem případě zúčastněné pozorovaní, definujeme jako systematické, dlouhodobé a reflexivní sledování probíhajících činností přímo ve zkoumaném terénu. Cílem pozorování je deskriptivně zachytit, co se děje a jak daná situace vypadá. Popis by měl být detailní a přesný, bez zbytečných triviálních informací. (Švaříček, Šeďová, 2014) *Dokumentace* může být jediným podkladem studie, nebo doplňovat data získaná rozhovorem a pozorováním jako je i v našem případě. Za dokumenty se považujeme taková data, která vznikla již v minulosti a byla pořízena někým jiným pro jiné účely. (Hendl, 2012)

4.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvoří šest dětí ve věku 4 let navštěvující stejné předškolní zařízení. U těchto dětí byla provedena logopedická depistáž klinickým logopedem. U všech dětí byly zjištěny větší či menší odchylky v řeči. Konkrétní informace o jednotlivých probandech jsou uvedeny v podkapitole 4.3.1. – 4.3.6. Třída, kterou děti navštěvují má kapacitu pro 13 dětí, nejedná se o speciálně zřízenou třídu.
Předškolní vzdělávání, které děti navštěvují se nachází v Jihomoravské kraji na Hodonínsku.

4.3.1 Kazuistika – dítě č. 1

Chlapec ve věku 4 a půl let, má bratra – dvojče. Chlapec vyrůstá v úplné rodině. O sourozence pečuje převážně matka, která pracuje, otec pracuje v zahraničí. Dosažené vzdělání rodičů je střední odborné s výučním listem. Oba sourozenci jsou více vázáni na matku. Ve třídním kolektivu se projevuje nejvíce ze všech dětí. Je pohotový, bystrý, má zájem o nové věci. Jeví se jako pravák.

Popis řečového problému: Dyslalie multiplex - interdentální CSZ, paralálie hlásky Ř, hláska R v automatizaci.

4.3.2 Kazuistika – dítě č. 2

Chlapec ve věku 4 a půl let, má bratra – dvojče. Chlapec vyrůstá v úplné rodině. O sourozence pečuje převážně matka, která pracuje, otec pracuje v zahraničí. Dosažené vzdělání rodičů je střední odborné s výučním listem. Oba sourozenci jsou více vázáni na matku. Ve třídním kolektivu se zapojuje velmi dobře, je rozvážný, nad zadaným úkolem více přemýšlí, má výborné výsledky v oblasti grafomotoriky a kresby. Jeví se jako pravák.

Popis řečového problému: Tempo řeči je pomalejší, melodie řeči spíše monotónní, rezonance řeči hyponazální. Vada skusu – zkřížený skus. Dýchání nesprávné, dýchá otevřenými ústy, výdech umí částečně ovládat (vycházíme ze zprávy od logopeda, kde není bližší specifikace). Zvýšená salivace. Dyslalie multiplex - interdentální artikulace obou řad sykavek, paralalie R i Ř., R nahrazuje L, Ř nahrazuje sykavkou.

4.3.3 Kazuistika – dítě č. 3

Chlapec ve věku 4 a půl let, má mladší setru, která má 7 měsíců. Chlapec vyrůstá v úplné rodině. Otec pracuje, matka je na mateřské dovolené. Dosažené vzdělání rodičů je střední odborné s maturitou. V kolektivu dětí se chlapec projevuje aktivně, je hlasitý, roztržitý. S dětmi vychází dobře. Při zadání a práci na úkolu je neklidný, nepozorný, netrpělivý.

Popis řečového problému: Tvoření vět odpovídá nižšímu věku (cca 3 roky), občasné komolení delších slov, dysgramatismy (slovosled, časování, skloňování, užití předložek i spojek). Nižší slovní zásoba. Interdentální užití obou řad sykavek, substituce hlásek L, R i Ř, nesprávná výslovnost dvojhlásek AU a OU, kdy jsou tyto dvojhlásky redukovány pouze na první vokál.

4.3.4 Kazuistika – dítě č. 4

Chlapec ve věku 4 let, sourozence nemá. Vyrůstá v neúplné rodině s matkou a prarodiči. Matka s otcem nežije. Dosažené vzdělání rodičů je střední odborné s výučním listem. V kolektivu dětí funguje dobře, nicméně při prohře, či neúspěchu má problémy s ovládáním svého chování (agrese). Při zadání úkolu pracuje obezřetně, zajímá se o danou věc, úkol.

Popis řečového problému: Tempo řeči zrychlené, reprodukce rytmu je nepřesná. Substituce ostrých sykavek, tupé sykavky jsou nahrazovány ostrými sykavkami. Elize hlásek L a R. Substituce hlásky Ř.

4.3.5 Kazuistika – dítě č. 5

Dívka ve věku 4 let, má mladší sestru ve věku 10 měsíců. Dívka vyrůstá v úplné rodině. Otec pracuje, matka je na mateřské dovolené. Dosažené vzdělání otce je střední odborné s maturitou, dosažené vzdělání matky je vysokoškolské. V kolektivu se dívka běžně zařazuje a hraje si s dětmi, občas má potíže s ovládáním emocí – unáhlený pláč. Při zadání a práci na úkolu je dívka nepozorná, po upozornění se dokáže v situaci zorientovat a správně odpovědět, vypracovat úkol.

Popis řečového problému: Interdentální artikulace ostrých sykavek. Paralalie hlásky Ř.

4.3.6 Kazuistika – dítě č. 6

Dívka ve věku 4 let, sourozence nemá. Dívka vyrůstá v úplné rodině. Matka i otec pracují. Dosažené vzdělání otce je střední odborné s výučním listem, dosažené vzdělání matky je vysokoškolské. Dívka má v kolektivu dětí dobré vztahy, je bezprostřední, rychle navazuje kontakty. Při zadání úkolu spolupracuje, snaží se aktivně odpovídat.

Popis řečového problému: Slovní zásoba odpovídá nižšímu věku (cca 3 roky) pokud si nevybaví slovo, užívá zvuk nebo jej napodobuje neverbálně, tvoření vět odpovídá nižšímu věku, komolení delších slov, zaměňování hlásek, odchylky v gramatické rovině. Elize hlásky L, substituce hlásky R i Ř, v řeči nezautomatizovaná artikulace hlásek Bě Pě Vě. Ostatní hlásky izolovaně umí, ve slovech nahodile zamění, v rámci diagnostiky podezření na opožděný vývoj řeči.

4.4 Výzkumné šetření

Samotná práce s dětmi probíhala během dvou měsíců. Děti pracovaly na zahradě před budovou předškolního vzdělávání či v přilehlé knihovně, která je součástí budovy předškolního zařízení, které děti navštěvují. Během 2 měsíců jsme společně s dětmi pracovali s 5 pohádkovými knihami či leporely. Děti se s každou knihou individuálně seznámily, prolistovaly si ji, společně jsme debatovali nad obrázkovými situacemi v knize.

Dětem byl vždy přednesen úryvek či celá pohádka na jejímž základě plynuly další činnosti pro děti. Během i po jednotlivých činnostech s dětmi probíhala diskuse v rámci tématu dané knihy.

Před samotným výběrem pohádkových knih jsme dětem rozdali kartičky s pohádkovými bytostmi, společně jsme určovali názvy jednotlivých pohádkových bytostí a děti je zařazovali do samotných pohádek. Poté jsme s dětmi společně některé pohádky vybrali a dále s nimi pracovali.

4.4.1. Pohádka: Tři prasátka

Kniha (Obrázek 1.): Tři prasátka a jiné pohádky (Tony Wolf)

Tři malá prasátka – prostorové leporelo

1) Sfoukni domečky	Který domeček je pevný a odolá vlkovi a jeho silnému foukání?
Popis činnosti:	Děti postupně z připraveného materiálu (plastová brčka – imitace slámy, větvičky, dřevěné kostky) stavěly jednotlivé domečky pro prasátka. Všechny děti byly v rámci činnosti usazeny u stolečků, kde každé obdrželo svůj stavební materiál. Děti daný stavební materiál (brčka, větvičky) kladly přes sebe do tvaru čtverce. Dřevěné kostky stavěly vedle sebe, také do čtvercového tvaru. Po postavení děti individuálně do domečků foukaly. Každé z dětí muselo zvolit odlišnou sílu a intenzitu fouknutí i rozložení pauzy mezi jednotlivými nádechy. Koordinace pohybů oko – ruka, soustředění se na činnost, trpělivost. Kontrola správného nádechu nosem a výdechu pusou. Koordinace výdechového proudu, sledování předmětu.
Časová dotace:	20 minut
Pomůcky:	plastová brčka, nastříhané/nalámané větvičky, dřevěné kostky

2) Pohádkový příběh (Obrázek 2.)	Nezbedný vlk obrázkové kartičky rozfoukal a rozházel. Jak to bylo s pohádkou?

Popis činnosti:	Úkolem dětí bylo vymalovat a seskládat pohádkový příběh O prasátkách v časovém pásmu, jak jdou jednotlivé obrázkové scény za sebou. Všechny děti byly v rámci činnosti usazeny u stolečků, každé z nich obdrželo svůj pracovní list s pohádkou. Soustředění se na činnost – uvědomění si posloupnosti příběhu, který obrázek bude první, a které obrázky následující.
Časová dotace:	20 minut
Pomůcky:	pastelky, nůžky

3) Najdi prasátka (Obrázek 3.)	Naše tři prasátka Pištík, Pašík, Papík pořádali oslavu pro jejich rodinné příbuzné, nicméně ti cestu k jejich domečku ztratili. Pomůžeme jim cestu opět najít? Hledáme jen ty prasátka, kterým jména začínají na písmeno P.
Popis činnosti:	Úkolem dětí bylo najít a posbírat na hřišti všechna prasátka, jejichž jména začínají písmenem P. Obrázkové kartičky s prasátky a jejich dobře viditelnými jmény (a začínajícím písmene) byly umístěny v dohledu a dosahu dětí. Nicméně ne každé prasátko patřilo do rodiny našich prasátek, a proto jejich jména začínala i na jiná písmena – taková prasátka na oslavu pozvána nebyla, tudíž ty děti nechaly na svých místech. Všechny děti byly před samotnou aktivitou seznámeny s písmenem P, modelovaly si jej z plastelíny, snažily se je kreslit prstem do písku. Společně jsme určovali názvy osob, zvířat, věcí, které začínají písmenem P – tuto činnost jsme doplňovali i kartičkami s obrázky, či reálnými předměty (pastelka, pes, ponožka, …).
Časová dotace:	2 dny: 1. den seznámení s písmenem P (25 minut) 2. den pohybová hra se jmény prasátek (20 minut)
Pomůcky:	dřevěná písmenka, plastelína, písek, obrázkové kartičky osob, zvířat, věcí začínající písmenem P, obrázkové kartičky se jmény prasátek

4) Cesta k domečku	Pomůžeme najít prasátkům cestu k domečku po klikatých cestičkách? Grafomotorika – pracovní list.
Popis činnosti:	Děti usadíme ke stolečkům, každému dítěti rozdáme pracovní list a trojhrannou tužku. Úkolem děti je správně vést tužku ve vyznačené linii cesty, kudy má jít prasátko k domečku. Kontrola správného sedu, správného úchopu psacího náčiní, přítlaku na papír.
Časová dotace:	15 minut
Pomůcky:	pracovní listy, trojhranné tužky, pastelky k vymalování obrázků

4.4.2. Pohádka: Malý hrdina

Kniha (Obrázek 4.): Malý hrdina (Nicola Kinnear)

1) Co vidí Týna a Karlík na stromě? (Obrázek 5.)	Týna a Karlík sedí pod stromem a pozorují co se odehrává v koruně stromu.
Popis činnosti:	Děti dostanou bílý papír o velikosti A3, kde je nakreslený strom. Úkolem každého dítěte zvlášť je po zadání úkolu dolepit či domalovat požadovaný objekt. (Např. do jednoho rohu nad stromem nakresli sluníčko; do druhého prázdného rohu nad stromem nakresli dva mráčky; ke kořenům stromu nalepit 4 mravence; na kmen stromu nalepit datla; …). Děti se v kreslení či dolepování postupně střídají, případně pomáhají druhému dítěti určit správné umístění daného objektu. Sledování prostorové orientace (orientace na papíře), porozumění řeči.
Časová dotace:	20 minut
Pomůcky:	bílý A3 papír s nakresleným stromem, voskovky, pastelky, lepidla, obrázky zvířat k nalepení.

2) Týny kufřík	Týna si s sebou na výlet sbalila několik věcí. Co všechno si vzala?
Popis činnosti:	Děti se usadí do kruhu na koberec. Doprostřed před děti položíme kufřík, který patří Týně. Postupně každé z dětí vyzveme k prozkoumání jeho obsahu – avšak každé dítě smí z kufříku vytáhnout jen jednu věc, tak aby na ni ostatní děti neviděly. Dítě, které určitou věc vytáhne se ji bude snažit popsat ostatním. Ostatní děti hádají, o jakou věc se jedná, postupně se v tahání věcí vystřídají všechny děti. Dítěti můžeme v popisu věci pomoct, pokud si není jisté, nebo neví, jak má danou věc popsat (např. z čeho je věc vyrobena, k čemu slouží apod.)
Časová dotace:	20 minut
Pomůcky:	kufřík, předměty do kufříku (např. sirky, jablko, kapesníky, pastelka, …)

3) Kamarádi z lesa (Obrázek 6.)	Týna a Karlík mají spoustu kamarádů v lese. Najdeme všechny jejich kamarády?
Popis činnosti:	Děti se usadí ke stolečkům, každé z nich obdrží pracovní list – jedná se o obrázek z lesa. Úkolem dětí je najít a pojmenovat všechna vyznačená zvířátka v rámečcích a vymalovat je. Po vymalování jednotlivá zvířátka rozložíme na slabiky – vytleskáme. Děti určují, kolik má dané slovo slabik. Sledujeme správný sed dětí u stolečků, kontrola přítlaku pastelky na papír, kontrola správného úchopu. Střídání dětí ve vytleskávání, navázání diskuse na téma zvířata v lese.
Časová dotace:	20 minut
Pomůcky:	pracovní list, pastelky

4) Hravé kaštany (Obrázek 7.)	Týna a Karlík se učí poznávat písmenka. Jako pomocníky si vybraly kaštany z lesa.
Popis činnosti:	Děti se usadí do kruhu na koberec. Každé z dětí dostane šablonu písmene. Jednotlivá písmena jsou tvořena malými kruhy, do kterých děti vkládají kaštany. Společně s plyšovými králíky – Karlíkem a Týnou určujeme daná písmenka. S dětmi se pokoušíme najít vhodné slovo, které začíná daným písmenem.
Časová dotace:	20 minut
Pomůcky:	Šablony s písmeny, kaštany, plyšová zvířátka

4.4.3 Pohádka: Honzíkova cesta

Kniha (Obrázek 8.): Honzíkova cesta (Bohumil Říha)

1) Činnosti Honzíka a jeho kamarádky Terezky (Obrázek 9.)	Poznáš, co Honzíka a Terezka provádí za úkony? Kdy během dne, tyto činnosti vykonáváme?
Popis činnosti:	Děti dostanou pracovní list, kde jsou nakresleny dvě děti (chlapec a dívky), každý z těchto dětí na obrázku vykonává určitou činnost. Úkolem dětí je činnost správně nazvat a říct celou větou. (např. myje se, hraje si, obouvá se, …). S dětmi nad obrázky diskutujeme, kdy danou činnost ony provádí doma, ve školce, na hřišti. Sledujeme správný tvar zvratných zájmen, popis činností**.**
Časová dotace:	15 minut
Pomůcky:	pracovní list

2) Co snídal Honzík? (Obrázek 10.)	V ukázce z knihy jsme se dozvěděli, že Honzík měl snídani, o kterou se rozdělil s pejskem Punťou. Co všechno Honzík snídal?
Popis činnosti:	Dětem přečteme ukázku z knihy Honzíkova cesta. Jedná se o ukázku,

	kdy je již Honzík na prázdninách u babičky a dědy a právě snídá. Diskutujeme s dětmi, nad tématem snídaně, co ony snídají. Poté dětem rozdáme plastelínu a snažíme se z plastelíny vymodelovat potraviny vhodné ke snídani, např. vajíčko, chleba, rohlík, salám, párky, … . Po vymodelování si jednotlivé výtvory prohlédneme, pojmenujeme a společně s dětmi je vytleskáme, rozložíme na slabiky, např. chle – ba, pá – rek, … . Pomáháme dětem při správném vytleskávání jednotlivých slov, rozšiřujeme slovní zásobu o nová slova, necháváme děti prostor k vyjádření.
Časová dotace:	25 minut
Pomůcky:	plastelína, plastové podložky pod plastelínu

3) Cvrnkání kuliček	Honzík si v pohádkovém příběhu cvrnkal kuličky do dírky v zemi. Kolik jich zvládneme cvrnknout do dírky my?
Popis činnosti:	Děti společně obdrží misku se skleněnými kuličkami, které mají na sobě napsány jednotlivá písmena a interpunkční znaménka (tečka, otazník, vykřičník). Před samotnou aktivitou si všechny kuličky prohlédneme, určíme, o jaké písmenka se jedná, dětem představíme interpunkční znaménka, řekneme jim, kdy a kde se používají. Děti si vyberou kuličky, ze kterých si složí své jméno. (Děti, které si samy své jméno nesloží dopomůžeme.) Poté, dětem na zahradě v hlíně uděláme jamku, do které se postupně budeme trefovat. Děti se trefují kuličkami se svým jménem. Pokud má dítě krátké jméno dáme mu kuličky, na které namalujeme určitý symbol (obrázek), aby si dítě kuličky poznalo.
Časová dotace:	15 minu
Pomůcky:	skleněné kuličky s písmeny

4) U babičky na	Jaká zvířátka potkal Honzík na dvorku? Kolik má určité zvířátko

dvorku	nohou? Jaké produkty nám dává dané zvíře?
Popis činnosti:	V rámci činnosti pracujeme s krátkým příběhem, který dětem před samotnou aktivitou přečteme. Příběh je zaměřen na rozcvičení pusinky dětí – orofaciální stimulace. Děti sedí u stolečku, vyslechnou si krátký příběh o Honzíkovi, který krmil zvířátka u babičky a dědy na dvorku. Jednotlivá souvětí jsou doplněna o cviky rtů a tváří. S dětmi společně jednotlivé cviky, během čtení příběhu, provádíme. Po přečtení příběhu děti jmenují jednotlivá zvířátka, která v příběhu vystupovala. Děti samostatně, či za pomoci kamaráda, který je doplní, popisují, kolik má dané zvířátko nohou, co jí, jaké nám dává produkty atd.
Časová dotace:	25 minut
Pomůcky:	plastová zvířátka, obrázky zvířat a jejich produkty

4.4.4 Pohádka: Perníková chaloupka

Kniha (obrázek 11.): České pohádky pro malé děti (Eva Mrázková)

Špalíček veršů a pohádek (František Hrubín)

1) Obrázkové rýmování (Obrázek 12.)	Popletly se nám obrázky! Který obrázek se rýmuje s jiným obrázkem?
Popis činnosti:	Děti obdržely kartičky se 4 obrázky, z nichž jeden byl dominantní (největší). Po určení dominantního obrázku děti společně určovaly obrázek druhý do páru, který se k dominantnímu obrázku hodí na základě rýmování. Děti správný obrázek označily kolíčkem. Dětem byla před samotnou činností přečtena pohádka O perníkové chaloupce z knihy od Františka Hrubína Špalíček veršů a pohádek. Děti se s textem seznámily, bylo jim vysvětleno, co takový rým znamená, kde se nachází.
Časová dotace:	20 minut

Pomůcky:	obrázkové kartičky, kolíčky

2) Veršovaná pohádka	Již v předchozí činnosti jsme se seznámili s rýmem a rýmováním slov. Rýmovanou pohádku se společně můžeme naučit s využitím obrázků pohádkových postav.
Popis činnosti:	Děti obdrží omalovánky holuba, perník, Jeníčka, Mařenky, ježibaby a les. Tyto obrázky si vymalují a za pomoci vystřihnou. Po vystřihnutí si obrázky položí před sebe a společně si přečteme (postupně odrecitujeme) veršovanou pohádku O perníkové chaloupce. Děti se postupně přidávají a po zaznění slov např. holub či Jeníček zvednou příslušný obrázek. Postupně necháváme samotné recitování jen na dětech. Sledování správného úchopu pastelky a nůžek. Kontrola dechu u dětí, dodržování pauz za jednotlivým veršem.
Časová dotace:	25 minut
Pomůcky:	omalovánky – obrázky pohádkových postav, pastelky, nůžky, text veršované pohádky

3) Střecha Perníkové chaloupky (Obrázek 13.)	Jeníček s Mařenkou snědli všechny perníkové tašky ze střechy Perníkové chaloupky, Ježibaba byla moc smutná, protože jí do domečku střechou teklo. Pomůžeme Ježibabě se střechou? Grafomotorika – pracovní list.
Popis činnosti:	Děti usadíme ke stolečkům, kde obdrží pracovní list – Perníkovou chaloupku. Perníková chaloupka ovšem nemá střechu. Úkolem dětí je střechu domalovat, první linie střechy je znázorněna formou teček, po kterých děti vedou tah tužkou. Postupně linie teček vymizí a děti vedou tah tužkou samy. Po dokončení si střechu děti mohou ozdobit a celou chaloupku vymalovat. Kontrola správného sedu u stolečku, kontrola správného úchopu psacího náčiní. Sledování sklonu vedení linie tahu psacího náčiní a směru zprava do leva.
Časová dotace:	15 minut

Pomůcky:	tužky, pastelky, pracovní list

4) Perníky (Obrázek 14.)	Jeníček s Mařenkou nám poslali několik perníčků ze střechy perníkové chaloupky. Jsou ale v něčem jiné, nejsou k snědku ale k procvičení písmenek.
Popis činnosti:	Děti se usadí ke stolečku, kde obdrží perníčky – kartičky s písmeny a obrázkové kartičky (např. pes, perník, kočka, balon, letadlo). Úkolem dětí je obrázkové kartičky správně přiřadit dle počátečního písmene v určitém slově k perníčku s daným písmenem, např. kočka – K, perník – P, vlk – V, Mařenka – M. Pro děti, které ještě dokonale nerozliší první písmenko ve slově může být jako pomocné vodítko text, který je uveden pod obrázkovou kartičkou, kdy si na kartičce všimne prvního písmene (KOČKA – K) a přiřadí tuto kartičku k perníčku s písmenem K. Během činnosti komentujeme každou obrázkovou kartičku – zřetelně společně s dětmi řekneme název obrázku.
Časová dotace:	20 minut
Pomůcky:	perníčky – kartičky s písmeny, obrázkové kartičky

4.4.5 Pohádka: Červená Karkulka

Kniha (Obrázek 15.): České pohádky pro malé děti (Eva Mrázková)

Červená Karkulka – prostorové leporelo (Vojtěch Kubašta)

1) Obrázkový pohádkový příběh (Obrázek 16.)	Naše pohádka se rozutíkala po zahradě, nejdeme jednotlivé obrázkové děje, jak jdou za sebou?
Popis činnosti:	Děti ve třídě seznámíme s obrázkovými kartičkami – pohádkovým příběhem. Děti si jednotlivé kartičky prohlédnou. Během svačinky dětí, kartičky rozmístíme po školní zahradě. Po příchodu dětí na zahradu je poprosíme o najití všech kartiček a

	seskládání celého příběhu. Po seskládání příběhu děti vypráví pohádku, postupně se u každé kartičky střídají. Necháme každé dítě mluvit zvlášť, snažíme se, aby děti mluvily v celých větách.
Časová dotace:	20 minut
Pomůcky:	obrázkové kartičky s pohádkovým příběhem

2) Brouzdání v potůčku (Obrázek 17.)	Karkulka si cestu k babičce zpříjemnila brouzdáním v potůčku, kdy nožkama vytvářela velké a malé vlnky.
Popis činnosti:	Grafomotorika – pracovní list. Děti usadíme ke stolečkům, každé z dětí obdrží pracovní list – brouzdající se Karkulku. Úkolem dětí je domalovat jednotlivé vlnky na řádku. Zprvu jsou vlnky předtištěny tečkami, později děti kreslí vlnky samy bez předtištění. Sledování správného sedu, přítlaku tužky na papír, postupování z leva doprava, kontrola přetahu vlnovek.
Časová dotace:	10 minut
Pomůcky:	pracovní list, tužky

3) Hledání písmen V (vlk), K (Karkulka) a B (babička)	Najdeme mezi všemi písmenky počáteční písmena Karkulky, vlka a babičky?
Popis činnosti:	Děti se usadí na koberec, kde na ně již čeká obrázek Karkulky, vlka a babičky. Kolem těchto obrázků jsou různá písmena. Úkolem dětí je najít počáteční písmena Karkulky – K, vlka – V a babičky – B. Jednotlivá písmena jsou různě velká.
Časová dotace:	15 minut
Pomůcky:	obrázky Karkulky a vlka, různě velká písmena

4) Karkulka – Obrázkové čtení	Babička s Karkulkou pro nás zanechali vzkaz, Karkulka nám jej měla přinést, ale zapomněla jej po cestě v lese. Najdeme vzkaz společnými silami?

Popis činnosti:	S dětmi dorazíme na mýtinu blízko lesa, povíme jim příběh o Karkulce, která nám nesla obrázkové psaní, ale cestou jej ztratila. Vyzveme děti k hledání psaní, upozorníme je, že se psaní mohlo roztrhnout a vítr tak mohl jednotlivé části odfouknout. Děti se rozběhnout po mýtině a hledají psaní, obrázkové psaní je rozstřihnuto na více části, děti tyto části hledají a postupně je přikládají k sobě. Psaní od Karkulky a babičky je velikosti A4. Po poskládání obrázkového příběhu děti postupně čtou jednotlivé obrázky. Z celého textu se děti dovědí, co jim babička s Karkulkou píše – recept, jak upéct koláče.
Časová dotace:	25 minut
Pomůcky:	rozstříhaný obrázkový příběh

4. 5 Analýza výsledků

Před zahájením samotné práce v rámci rozvoje čtenářské pregramotnosti, byly u výzkumného vzorku dětí provedeny fonologické a gramaticko-lexikální testy, které vycházely z Diagnostické baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku. Motivaci a aktivitu při práci v rámci testů jsme u dětí podněcovali plyšovými postavičkami, jednalo se o dva králíky, Karlíka a Týnu. Tato plyšová zvířátka později děti provázela v rámci pohádkové knihy, která byla v bakalářské práci zařazena do rozvoje předčtenářské gramotnosti.

Fonologické testy obsahují úlohy, v kterých dítě provádí různé operace se slovy. Tyto operace jsou na úrovni celých slov, slabik a fonémů. Fonologické povědomí vykazuje na povědomí dítěte o zvukové stavbě mluveného jazyka. ***Gramaticko – lexikální testy*** se u dětí zaměřují jak na znalost slov, tak na znalost pravidel pro správné používání vět a slovních spojení. Testy vycházejí z Diagnostické baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku. Testová baterie vznikla jako část výzkumného projektu, který byl zaměřen na vývoj jazykových a předčtenářských dovedností u dětí předškolního věku navštěvujících mateřské školy v letech 2010 – 2011. Hlavním cílem projektu bylo zmapovat rané schopnosti, které významnou měrou ovlivňují úspěšné zvládnutí počátečních kroků při psaní a čtení. (Málková, Smolík, 2014)

Pro naše účely jsme z části fonologické vybraly testy na rozpoznávání slabik, skládání slabik a rychlé čtení obrázků. *Rozpoznávání slabik* je úloha, kdy se děti zaměřují na rozpoznání počáteční slabiky ve slově výzvovém. Dítě slyší výzvové slovo, a ze dvou dalších nabízených slov vybírá jedno, které začíná stejným zvukem jako slovo výzvové. V testu *skládání slabik* dítě aktivně spojuje určité zvukové jednotky a tvoří tak cílené slovo. Test *rychlé jmenování obrázků* má dva bloky, ke každému bloku patří jedna obrázková tabulka. Obě tabulky tvoří osm sloupců a pět řádků, v nichž se v náhodném pořadí opakuje pět obrázků (kočka, auto, banán, brýle, ruka). Úkolem dítěte je všechny obrázky správně přečíst. Oba bloky se měří na čas, sledují se chyby dítěte. V závěru se oba bloky zprůměrují. Z části gramaticko-lexikální byly zvoleny testy na morfologii, slovník a porozumění gramatice. V testu *slovník* zadavatel ukáže dítěti 4 obrázky, vzápětí řekne jedno slovo z daných čtyř obrázků, úkolem dítěte je označit jmenovaný obrázek. Tyto testy byly vybrány vzhledem k věku našeho vzorku testovaných dětí. Zadávaná slova jsou většinou podstatná jména, místy slovesa a přídavná jména. Test *morfologie* je zaměřen na znalost slovních tvarů a větných kontextů. Zadavatel zadává větu, např. Tady je knihovna a je tady taky knížka. Knížka je v … ? . Dítě by mělo znát tvar lokálu knihovně, mělo by také vědět, že předložka v se pojí s šestým pádem (lokálem). Test *porozumění gramatice* je zaměřen na porozumění větné skladbě a syntaxi. Dítě slyší od zadavatele jednoduchou větu, jeho úkolem je ukázat na obrázek, který vyobrazuje význam dané věty. Dítě má na výběr jeden ze dvou obrázků znázorňující podobné předměty nebo účastníky v různých vztazích. (Málková, Smolík, 2014)

Re – diagnostika byla prováděna s výzkumným vzorkem dětí po uplynutí dvou měsíců, během kterých jsme s dětmi pracovali na rozvoji jednotlivých oblastí řeči v rámci čtenářské pregramotnosti. V rámci re – diagnostiky byly opět využity fonologické a gramaticko-lexikální testy z Diagnostické baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku.

4.5.1 Dítě č. 1

Fonologické testy	Zisk bodů – **počáteční diagnostika**	Zisk bodů – **re-diagnostika**	Maximum bodů
Rozpoznávání slabik	10	13	15
Skládání slabik	16	16	16

Tab. 1: Fonologické testy

Rychlé jmenování obrázků (průměr BLOK I. a BLOK II.)	**Počáteční diagnostika**	**Re-diagnostika**
	Časový průměr: 01:03 s průměrným počtem chyb 0,5	Časový průměr: 00:58 s průměrným počtem chyb 0,5

Tab. 2: Rychlé jmenování obrázků

Gramaticko – lexikální testy	Zisk bodů – **počáteční diagnostika**	Zisk bodů – **re-diagnostika**	Maximum bodů
Morfologické testy (BLOK I. – V.)	26	27	30
Porozumění gramatice (BLOK I. – IV.)	21	22	22
Slovník	77	78	80

Tab. 3: Gramaticko-lexikální testy

Zhodnocení: Chlapec se během průběhu dvouměsíční práce v oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti zapojoval nejvíce. Zvládal se na danou činnost déle koncentrovat, odpovídal vždy k danému tématu. Re-diagnostika v oblasti rozpoznávání slabik se přiblížila k maximu požadovaných bodů, dosáhl 27 bodů z 30. V rámci fonematického uvědomování již pozná téměř každé počáteční písmeno ve slově. Skládání slov do větných celků je na vysoké úrovni. V oblasti správné syntaxe problémy nemá. Rychlé jmenování obrázku chlapec zvládl nejlépe ze všech testovaných dětí jak v rámci diagnostiky, tak re-diagnostiky. V oblasti morfologie jsou výsledky také na vysoké úrovni. Chlapec obezřetně zvládá

plurály, přítomný čas, přechylování i předložky. Oblast porozumění gramatice byla v rámci re-diagnostiky bezchybná. Chlapec vyniká v postřehu a bystrosti, zadané úkoly rychle chápe, v dané situaci se dokáže nejlépe ze všech testovaných dětí zorientovat. Slovní zásoba je také na vysoké úrovni.

4.5.2. Dítě č. 2

Fonologické testy	Zisk bodů – **počáteční diagnostika**	Zisk bodů – **re-diagnostika**	Maximum bodů
Rozpoznávání slabik	8	13	15
Skládání slabik	16	16	16

Tab. 4: Fonologické testy

Rychlé jmenování obrázků (průměr BLOK I. a BLOK II.)	**Počáteční diagnostika**	**Re-diagnostika**
	Časový průměr: 01:36 s průměrným počtem chyb 3	Časový průměr 02:26 s průměrným počtem chyb 1

Tab. 5: Rychlé jmenování obrázků

Gramaticko – lexikální testy	Zisk bodů – **počáteční diagnostika**	Zisk bodů – **re-diagnostika**	Maximum bodů
Morfologické testy (BLOK I. – V.)	20	25	30
Porozumění gramatice (BLOK I. – IV.)	16	17	22
Slovník	63	73	80

Tab. 6: Gramaticko-lexikální testy

Zhodnocení: Chlapcovy výsledky v oblasti rozpoznávání slabik byly v rámci diagnostiky na nižší úrovni, dosáhl 8 bodů, v rámci re-diagnostiky jsme zaznamenali v této oblasti značný posun z předchozích 8 bodů na 13 bodů. Chlapec již ve většině případů zvládá říct počáteční písmeno ve slově, jedná se ale o taková slova, která jsou dosti výrazná při kladení důrazu na první písmeno. V oblasti skládání slabik dosáhl jak v rámci diagnostiky, tak re-diagnostiky maxima 16 bodů. Oblast rychlého jmenování obrázků byla při diagnostice časově nižší počtem 3 chyby, při re-diagnostice si chlapec dával více záležet na správnost přečtených obrázků, měl pouze 1 chybu, ale s větším časovým rozptylem. V oblasti morfologie měl chlapec v rámci diagnostiky nízké výsledky

v určování plurálu (např. kočička x kočičky) a přechylování (např. zahradník x zahradnice), v rámci re-diagnostiky bylo zaznamenáno zlepšení z předchozích 20 bodů na 25 bodů. Nedostatky v určování plurálu se promítly i do testového bloku porozumění jazyku a gramatice, a to jak v diagnostice, tak v re-diagnostice, kdy jsme zaznamenali nepatrný bodový posun. Zlepšení bylo zaznamenáno v rámci re-diagnostiky u bloku slovní zásoby (slovník) z počátečních 63 bodů na 73 bodů. Ze všech testovaných dětí nejvíce vyniká v grafomotorice a kresbě. Kresbu sám vyhledává. Kresba lidské postavy je již značně propracovaná, i s detaily (uši, vlasy, 5 prstů, návaznost krku). U chlapce stále přetrvává snížená nosní rezonance, rodičům bylo pedagogy doporučeno další vyšetření a konzultace u odborníků (pediatr, logoped, foniatr). Nosní rezonance se promítá do řeči a tím zhoršuje porozumění, i přes to, je chlapec velmi vnímavý a pozorný, zajímá se o věci, aktivity a činnosti plní pečlivě, důsledně a s rozvahou.

4.5.3 Dítě č. 3

Fonologické testy	Zisk bodů – **počáteční diagnostika**	Zisk bodů – **re-diagnostika**	Maximum bodů
Rozpoznávání slabik	6	8	15
Skládání slabik	2	2	16

Tab. 7: Fonologické testy

Rychlé jmenování obrázků (průměr BLOK I. a BLOK II.)	**Počáteční diagnostika**	**Re-diagnostika**
	Časový průměr: 01:07 s průměrným počtem chyb 1,5	Časový průměr: 01:31 s průměrným počtem chyb 0,5

Tab. 8: Rychlé jmenování obrázků

Gramaticko – lexikální testy	Zisk bodů – **počáteční diagnostika**	Zisk bodů **re-diagnostika**	Maximum bodů
Morfologické testy (BLOK I. – V.)	21	27	30
Porozumění gramatice (BLOK I. – IV.)	13	21	22
Slovník	72	74	80

Tab. 9: Gramaticko-lexikální testy

Zhodnocení: V oblasti rozpoznávání slabik nebyl u chlapce při diagnostice a následné re-diagnostice zaznamenán velký posun, v počáteční diagnostice dosáhl 6 bodů v následné re-diagnostice 8 bodů. U diagnostiky i re-diagnostiky chlapec dlouze váhal, a jeho odpovědi byly spíše nahodilé, svou odpovědí si nebyl jistý. Podobná situace byla i v oblasti skládání slabik, a to u diagnostiky tak re-diagnostiky, v obou případech dosáhl zisku pouze 2 bodů. Chlapec výzvové slovo, které zadavatel slabikoval, nespojil do celku, zopakoval ho taktéž po slabikách. Potíže spatřujeme se syntézou i s analýzou, slov, chlapec má v této oblasti největší potíže vzhledem k ostatním testovaným dětem. U vytleskávání slabik daného slova nedokázal určit počet slabik (počet tlesknutí). Při rozhovoru s

pedagogy, jsme zjistili, že chlapec nastupoval do předškolního zařízení ve 3. letech a používal jen několik málo slov, po půl roční docházce chlapec udělal v oblasti rozvoje řeči velký posun (zejména rozvoj aktivní slovní zásoby), tudíž i rozvoj a zlepšení v oblasti analýzy a syntézy slov může u chlapce nastat později. Nicméně je třeba na rozvoji systematicky pracovat a rozvíjet ji. V oblasti rychlého jmenování obrázků měl chlapec při diagnostice kratší časový interval než při re-diagnostice. V rámci re-diagnostiky jsme zaznamenali menší počet chybovosti. Při diagnostice v oblasti morfologie dělalo chlapci problém přechylování (co je muž a co je žena), např. prodavač x prodavačka, v počáteční diagnostice dosáhl 21 bodů. V rámci re-diagnostiky došlo v této oblasti ke zlepšení a celkovému posunu k vyšší bodové hodnotě a to 27 bodů. Oblast porozumění gramatice byla pro chlapce náročná v poznávání plurálu, a celkovém slovosledu, v této oblasti byl počáteční zisk 13 bodů. Při re-diagnostice jsme zaznamenali velký posun k hranici maxima bodů a to 27 bodů. Slovník chlapce je již na dobré úrovni. Při činnosti či zadaném úkolu chlapec reaguje překotně, zbrkle, příliš se nedokáže soustředit, jeho pozornost je lehce narušitelná okolními vjemy, které ho rozptylují. Oblast grafomotoriky a kresby je na nižší úrovni. Kresbu záměrně nevyhledává.

4.5.4 Dítě č. 4

Fonologické testy	Zisk bodů – **počáteční diagnostika**	Zisk bodů – **re-diagnostika**	Maximum bodů
Rozpoznávání slabik	14	14	15
Skládání slabik	16	16	16

Tab. 10: Fonologické testy

Rychlé jmenování obrázků (průměr BLOK I. a BLOK II.)	**Počáteční diagnostika**	**Re-diagnostika**
	Časový průměr: 01:26 s průměrným počtem chyb 0,5.	Časový průměr: 01:28 s průměrným počtem chyb 0,5.

Tab. 11: Rychlé jmenování obrázků

Gramaticko – lexikální testy	Zisk bodů – **počáteční diagnostika**	Zisk bodů **re-diagnostika**	Maximum bodů
Morfologické testy (BLOK I. – V.)	26	29	30
Porozumění gramatice (BLOK I. – IV.)	18	22	22
Slovník	72	75	80

Tab. 12: Gramaticko-lexikální testy

Zhodnocení: Oblast rozpoznávání slabik nebyla pro chlapce v rámci diagnostiky i re-diagnostiky příliš náročná, poměrně rychle určil správné slovo. Skládání slabik chlapec zvládl při diagnostice i re-diagnostice s maximálním počtem 16 bodů. Rychlé jmenování obrázků bylo při diagnostice a re-diagnostice chybově i časově na stejné úrovni. Při počáteční diagnostice u morfologických testů, byl zaznamenán největší počet chybovosti v kategorii plurálů, při re-diagnostice jsme tyto nedostatky již nezaznamenaly, chlapcovy výsledky se přiblížili k maximu bodů z prvotních 26 bodů na 29 bodů. I oblast porozumění gramatice byla při počátečním a následném testování na vysoké bodové úrovni. Slovník chlapce je dobrý, má aktivní slovní zásobu. Při diskuzích používá přídavná

jména a tím celé slovo rozvíjí např. těžký slizký úhoř; tmavá dlouhá chodba. Chlapec je rozvážný, nad danou činností přemýšlí, nejedná překotně. Nedostatky spatřujeme v grafomotorice a celkové kresbě, chlapec má stále nevyhraněnou lateralitu, úchop tužky a přítlak na papír není optimální. Je třeba cíleně tuto oblast rozvíjet.

4.5.5 Dítě č. 5

Fonologické testy	Zisk bodů – **počáteční diagnostika**	Zisk bodů – **re-diagnostika**	Maximum bodů
Rozpoznávání slabik	10	14	15
Skládání slabik	16	16	16

Tab. 13: Fonologické testy

Rychlé jmenování obrázků (průměr BLOK I. a BLOK II.)	**Počáteční diagnostika**	**Re-diagnostika**
	Časový průměr: 02:01 s průměrným počtem chyb 2.	Časový průměr: 02:36 s průměrným počtem chyb 1.

Tab. 14: Rychlé jmenování obrázků

Gramaticko – lexikální testy	Zisk bodů – **počáteční diagnostika**	Zisk bodů **re-diagnostika**	Maximum bodů
Morfologické testy (BLOK I. – V.)	24	27	30
Porozumění gramatice (BLOK I. – IV.)	20	22	22
Slovník	69	77	80

Tab. 15: Gramaticko-lexikální testy

Zhodnocení: U dívky byl v oblasti rozpoznávání slabik při re-diagnostice zaznamenán posun k horní hranici maxima bodů. Dívka během dvou měsíční práce udělala největší posun v rámci fonematického uvědomování. Při zadávání slov pozná u každého slova první písmeno, bez obtíží zvládá analýzu i syntézu slova. Oblast skládání slabik dívce nedělala problém již při diagnostice, dosáhla plného počtu 16 bodů, maxima dosáhla i při re-diagnostice. U rychlého jmenování obrázků měla dívka při diagnostice i re-diagnostice nejdelší časové rozpětí ze všech testovaných dětí. Obrázky jmenovala povětšinou správně, nicméně pomalu. Při diagnostice v oblasti morfologie měla dívka potíže s určováním (skloňováním) pokud se jednalo o jednu či více věcí např. stůl x stoly,

pták x ptáci, a dále v oblasti přechylování (co je muž a co žena), u re-diagnostiky bylo zaznamenáno zlepšení a bodový posun z počátečních 24 bodů na 27 bodů. Porozumění gramatice dívka při úvodní diagnostice zvládla poměrně dobře s počtem 20 bodů, při re-diagnostice dosáhla maxima 22 bodů. V oblasti rozvoje slovníku jsme u re-diagnostiky zaznamenali značný posun na 77 bodů. Dívka při diskusích používala přídavná jména, která rozšiřují význam daného slova, např. hluboký černý les; strmý kopec; drsná; špinavá srst vlka; atd. U dívky jsme zaznamenaly i velký řečový posun vzhledem k ostatním dětem, dívka zvládá správně vyslovovat všechny hlásky včetně hlásky ř.

4.5.6 Dítě č. 6

Fonologické testy	Zisk bodů – **počáteční diagnostika**	Zisk bodů – **re-diagnostika**	Maximum bodů
Rozpoznávání slabik	5	8	15
Skládání slabik	16	16	16

Tab. 16: Fonologické testy

Rychlé jmenování obrázků (průměr BLOK I. a BLOK II.)	**Počáteční diagnostika**	**Re-diagnostika**
	Časový průměr: 01:31 s průměrným počtem chyb 0,5.	Časový průměr: 01:40 s průměrným počtem chyb 0,5.

Tab. 17: Rychlé jmenování obrázků

Gramaticko – lexikální testy	Zisk bodů – **počáteční diagnostika**	Zisk bodů **re-diagnostika**	Maximum bodů
Morfologické testy (BLOK I. – V.)	16	18	30
Porozumění gramatice (BLOK I. – IV.)	17	18	22
Slovník	66	71	80

Tab. 18: Gramaticko-lexikální testy

Zhodnocení: První testová oblast – rozpoznávání slabik byla pro dívku náročná, při diagnostice dlouze váhala, její odpovědi byly nahodilé, často svou odpověď měnila, dívka dosáhla 5 bodů. Při re-diagnostice byla situace podobná, získala 8 bodů. Skládání slabik do slov dívka zvládla bez bodové ztráty při prvním i následném testování v rámci re-diagnostiky. Výsledky rychlého jmenování obrázků v rámci diagnostiky i re-diagnostiky byly v rozsahu časového rozmezí i počtu chyb přibližně stejné. Při diagnostice v oblasti morfologie dívka získala 16 bodů. Chybovala ve všech kategoriích, jednalo se o minulý čas sloves (např. zametá x zametal), plurály (např. stůl x stoly), přítomný čas sloves (např. řídí, plave), přechylování (např. zahradník x zahradnice), pády a předložky ve větách (např

knihovna x v knihovně). Situace testování morfologie byla v rámci re-diagnostiky poměrně stejná, získala 18 bodů. V diagnostice porozumění gramatice byla chybovost zaznamenána u pádů a slovosledu. Při re-diagnostice byl posun nepatrný. Slovník dívky byl při počáteční diagnostice na nižší úrovni s počtem 66 bodů, menší zlepšení bylo zaznamenáno při re-diagnostice posun na 71 bodů. Celkově při diskuzích nad pohádkovými příběhy dívčina slovní zásoba působila na nižší úrovni než u ostatních testovaných dětí. Při zadané činnosti se dívka zajímala o práci druhých dětí, na svou práci se příliš nesoustředila, její pozornost se lehce rozptýlila při působení okolních vjemů. V oblasti grafomotoriky jsme spatřovali drobné nedostatky, při kresbě dívka činnost vždy dokončila. Úchop psacího náčiní není ještě ideální.

DISKUZE

V rámci kvalitativního výzkumného šetření jsme se zaměřili na skupinu 6 dětí navštěvujících předškolní zařízení, u kterých byly logopedem zjištěny větší či menší odchylky v rámci vývoje řeči. U většiny dětí byla zjištěna dyslalie, ve dvou případech nižší slovní zásoba a v jednom z případů i hyponazalita. Výzkum jsme postavili na čtenářské pregramotnosti a na ní navazující činnosti, které plynuly z vybraných dětských knih. Činnosti a aktivity byly voleny vzhledem k věku dětí, zpráv z odborné logopedické depistáže a na základě námi prováděné počáteční diagnostice. Náročnost činností a aktivit byla průběžně zvyšována.

Prostřednictvím pozorování a díky re-diagnostice bylo u výzkumného vzorku dětí zaznamenáno zlepšení nejen v oblasti řeči a aktivní slovní zásoby, ale i v grafomotorice, myšlení, koncentraci a schopnosti dokončení činnosti. Vývoj řeči u dětí popisuje Klenková (2006) jako obdobím potíží při napodobování slyšených slov. Dítě slyšená slova často reprodukuje nesprávně, jelikož ještě nemá vytvořeny akusticko-artikulační okruhy. Proto jsme se snažili při četbě pohádkových příběhů vyslovovat všechna slova jasně a zřetelně. I Bednářová a Šmardová (2015a) zdůrazňují, že dítě by mělo mluvenému dobře rozumět, aby chápalo, co se po něm vyžaduje a porozumělo výkladu. V případě neznámého slova jsme s dětmi diskutovali o jeho významu a snažili se tak o rozšíření jejich slovní zásoby. Snažili jsme se také pracovat s ilustrací v knize a případné neznámé slovo na obrázku najít – pokud bylo vyobrazeno (např. dřevěná truhla, brko). Lepilová (2014) poukazuje na fakt, že současné děti mají čím dál více potíží s konkretizací detailů ze světa lidových říkanek a pohádek, stává se, že neznají ze zkušenosti ani přírodní jevy, nebo i zvířata z tradičního venkovského prostředí.

Na zlepšení v oblasti myšlení a koncentrace můžeme poukázat i v rámci diagnostiky u rychlého čtení obrázků, kdy většina dětí obrázky přečetla poměrně rychle, avšak s větší chybovostí. U re-diagnostiky, se děti více soustředily, neodpovídaly unáhleně, a chybovaly méně. Vypozorovaly jsme, že 3 z 6 dětí si obrázky prstem přejížděly zprava doleva a tím si hlídaly „přečtení“ všech obrázků. S pozorností a koncentrací na činnost jsme pracovali v rámci jednotlivých aktivit plynoucích z pohádkových knih. Aktivity byly voleny přiměřeně k věku a dovednostem dětí. Především jsme se snažili o to, aby děti činnost bavila, a přitom systematicky rozvíjela

všechny oblasti (řeč, fonematické uvědomování, morfologii, syntax, myšlení, pozornost, grafomotoriku, atd.). Souhlasíme s Bednářovou a Šmardovou (2015a) které uvádí, že by dítě mělo při činnostech plně využívat svoje mentální předpoklady, dílčí schopnosti a dovednosti, mít chuť a zájem o učení. Důležitá je i záměrná koncentrace na daný úkol a uvědomovat si, že je třeba takový úkol dokončit. Proto jsme se snažili v rámci jednotlivých činností děti podporovat a motivovat, k motivaci nám sloužili plyšoví maňásci, nebo svěření dítěti významnou úlohu (např. možnost volby začít diskutovat jako první, odnesení knihy do knihovny, apod). Na konci každého bloku (po ukončení práce s danou knihou) jsme společně vše shrnuli, a řekli si, co se nám při práci s knihou líbilo, co nelíbilo, či co bychom příště udělali jinak.

V oblasti fonematického uvědomování jsme zaznamenali posun u většiny testovaných dětí. Tři testované děti na konci našeho výzkumu, téměř ve všech případech, již dokáží určit první písmeno slova. Můžeme konstatovat, že děti v rámci re-diagnostiky poznaly špatně či dobře položená slova, v případě špatně položeného slova či větného celku na tuto chybu upozornily. Dle Býtešníkové (2012) je u dětí osvojování foneticko-fonologické roviny ovlivněno více faktory, a to zejména schopností fonematické diferenciace, úrovní motoriky řečových orgánů a úrovní komunikačního záměru dítěte. Dítě se dle Klenkové (2006) musí ve svém vývoji naučit vybírat ze zvuků lidské řeči právě ty, které mají v systému jeho mateřského jazyka fonologickou platnost, u dítěte se postupně vyvíjí „fonematický sluch“. Dítě tak vycítí rozdíl mezi souhláskami neznělými a znělými (např. den - ten), poté rozdíly mezi K a T (např. kam - tam) a mezi R a L (např. rýha - líhá). V rámci diagnostiky byla zjištěna u jednoho z testovaných dětí špatná analýza a syntéza slova, a také rozpoznávání slabik, dítě i po dvouměsíční stimulaci v oblasti fonematického uvědomování má stále v této oblasti problémy. Problémy s rozpoznáváním slabik byly zjištěny i u druhého z testovaných dětí, kde zlepšení v rámci re-diagnostiky bylo minimální. Pedagogům bylo u těchto dětí doporučeno cíleně směřovat aktivity k výše zmíněným oblastem.

V rámci testování morfologie a porozumění gramatice bylo opět zaznamenáno zlepšení v rámci re-diagnostiky téměř u všech dětí. Pouze v jednom z případů dítě udělalo minimální posun. Jedná se o dívku, u které ve všech testovaných oblastech v rámci re-diagnostiky bylo zaznamenáno jen menší zlepšení. Vycházíme i ze zprávy od logopeda, kde již bylo poukazováno na opožděný vývoj řeči, tudíž se můžeme domnívat, že

jednotlivé testované oblasti dívka zvládne v pozdějším věku po cílené stimulaci a práci s odborníkem (pedagog, logoped).

Oblast slovní zásoby se po provedení re-diagnostiky také posunula k vyšší bodové hranici. Máme tím na mysli v rámci individuálních možností dětí, a vzhledem k prvopočáteční diagnostice, v úvahu bereme i zprávy od logopeda a rozhovory s pedagogickými pracovníky.

Každé z testovaných dětí pracovalo dle svých možností a celkových dovedností, u některých dětí postačovala jen minimální stimulace v rámci jednotlivých oblastí, jiné potřebovaly více času či menší dopomoc. Přikláníme se k názoru Bednářové a Šmardové (2015a), které ve své knize uvádí, že některé nezralé děti potřebují pouze čas na jejich přirozené a pozvolné vyzrání, některým dětem je přesto potřeba poskytnout podporu v rozvoji nevyzrálých či přímo oslabených oblastí. Na tomto rozvoji by se měla podílet rodina, mateřská škola (např. formou individuálního výchovně – vzdělávacího plánu, předškolní průpravy, apod.), případně i speciálně-pedagogická péče v pedagogicko-psychologické poradně či speciálně – pedagogickém centru.

ZÁVĚR

Rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku je v dnešní době velmi diskutovaným tématem. Otázkou ovšem zůstává nakolik se rodiče dětem v rámci čtenářské pregramotnosti věnují. Proto je důležité, aby mateřské školy v rámci vzdělávání dětí na tuto oblast nezapomínaly, a pravidelně ji zařazovaly do plánovaných činností. Je třeba děti vhodně motivovat, a ukázat jim, jak s knihou pracovat, diskutovat s dětmi nad jednotlivými obrázkovými scénami, snažit se dětem přiblížit děj knihy. Aktivity volit v návaznosti na dějový příběh knihy, využívat nejen vnitřní prostory k činnosti ale také ty venkovní, vzít děti do lesa, k rybníku, apod. Pozvolna dětem představovat jednotlivá písmena, rozvíjet grafomotoriku, fonematické uvědomování, apod. Vhodné je se také v rámci individuálního rozvoje zaměřit na děti s deficity v oblasti řeči. Důležité je u těchto dětí rozvíjet jejich slovní zásobu, vhodně je motivovat a podporovat. Mateřské školy mohou také vytvořit čtenářský koutek, kde si dítě může vzít libovolnou knihu a v klidu si ji prohlížet. Na místě je také vhodné zmínit spolupráci s knihovnou, využívat programy, které si knihovna připravuje, případně si individuálně za spolupráce s knihovnou vytvořit vlastní program zaměřený na čtenářskou pregramotnost.

V rámci bakalářské práce jsme se v první kapitole teoretické části zabývali vývojem předškolního dítěte, kde jsme popsali jednotlivé oblasti poznávacích procesů, které by dítě mělo zvládat před vstupem do školy. V druhé kapitole jsme popisovali narušenou komunikační schopnost u dětí, zaměřovali jsem se na řečové vady, které se vyskytují u našeho výzkumného vzorku. Zmíněna byla i vývojová dysfázie, která může být diagnostikována u dítěte ještě před započetím školní docházky. Poslední kapitola je zaměřena na čtenářskou pregramotnost jako takovou, popsány byly její strategie a faktory rozvoje.

Praktická část se věnovala výzkumu rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí s narušenou komunikační schopností. Po dobu 2 měsíců jsme pracovali s výzkumným vzorkem dětí ve věku 4 – 4,5 let s určitým stupněm narušené komunikační schopnosti, nejčastěji se u dětí jednalo o dyslálii v jednom z případů o rhinolalii. Před samotným zahájením výzkumu byla u vybraného vzorku provedena diagnostika v rámci jazykového vývoje s využitím diagnostické baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností u dětí předškolního věku, která byla jedním z ukazatelů slovní zásoby dětí a

porozumění slovnímu zadání, dále jsme vycházeli z logopedické depistáže (dokumentů), která byla prováděna a zaznamenána odborným logopedem. V rámci čtenářské pregramotnosti bylo vybráno 5 pohádkových knih, z kterých plynuly činnosti na rozvoj jednotlivých rovin řeči a předčtenářských dovedností. Výčet aktivit a činností může i v jiných předškolních zařízeních či organizacích pracujících s dětmi předškolního věku, sloužit jako metodika či další možnosti práce v oblasti rozvoje čtenářských dovedností se zaměřením na rozvoj řeči. V závěru celého výzkumu byla u vybraného vzorku provedena re-diagnostika a jednotlivé výsledky shrnuty a rozebrány v diskuzi.

V celkovém výsledku můžeme shrnout, že vhodně zvolená kniha (vzhledem k věku, individuálním odlišnostem) a předčítání z ní, má velký vliv na rozvoj řeči u dětí, neboť děti obohacuje o rozvoj slovní zásoby a využití jejich komunikace v praxi.

POUŽITÁ LITERATURA

ASOCIACE KLINICKÝCH LOGOPEDŮ ČESKÉ REPUBLIKY. 2022. *Patlavost (dyslalie).* [online]. [cit. 20.10.2022] Dostupné z: https://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--co-je-to--patlavost

AKSENOVOVÁ, Z. 2015. *Poruchy řeči – praktický pohled v ordinaci pediatra*. In Pediatrie pro praxi. 2015. 16 (5). [online]. [cit. 04.10.2022] Dostupné z: https://www.pediatriepropraxi.cz/pdfs/ped/2015/05/19.pdf

BARTOŇOVÁ, M.; BYTEŠNÍKOVÁ, I.; VÍTKOVÁ. M. 2012. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-237-6.

BARTOŇOVÁ, M.; OPATŘILOVÁ, D., VÍTKOVÁ, M. 2019. *Školní zralost a dítě s SVP: vzdělávání a diagnostika*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-421-3.

BEDNÁŘOVÁ, J.; DANDOVÁ, E.; KRATOCHVÍLOVÁ, J.; NÁDVORNÍKOVÁ, H.; SYSLOVÁ, Z.; ŠULOVÁ, J. 2017. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-319-3.

BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. 2015a. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.

BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. 2015b. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BENDOVÁ, P. 2015. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-422-9.

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

DOLEJŠÍ, P. 2003. *Jak se naučit správně vyslovovat: populárně naučná příručka pro rodiče dětí s vadami výslovnosti : metodický návod, jak postupovat při výuce výslovnosti a při odstraňování vad výslovnosti*. 2. vyd. Humpolec: JAS. ISBN 80-86480-23-2.

DVOŘÁK, J. 1998. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. Logopaedia clinica.

DVOŘÁK, J. 2007. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7.

DLOUHÁ, O. 2003. *Vývojové poruchy řeči: [vztah centrálních poruch řeči a sluchu*. V Praze: Alexej Novák. ISBN 80-239-1832-x.

GEBHARTOVÁ, V. 2011. *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-854-8.

GILLERNOVÁ, I.; MERTIN, V. 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-799-X.

HENDL, J. 2012. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0219-6.

HOMOLOVÁ, K. 2013. *Dětský a dospívající čtenář*. [Opava]: Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7248-952-7.

HORŇÁKOVÁ, K.; KAPALKOVÁ, S.; MIKULAJOVÁ, M. 2005. *Kniha o detskej reči*. Bratislava: Slniečko. ISBN 80-969074-3-3.

HRUBÍN, F. 2013. *Špalíček veršů a pohádek*. Ilustroval Jiří TRNKA. Praha: Studio trnka. ISBN 978-80-87678-21-3.

KABALI, H.; IRIGOYEN, M.; NUNEZ – DAVIS, R.; BUDACKI, G.J.; MOHANTY; S.H.; LEISTER, K.P.; BONNER JR, R.L. 2015. *Exposure and Use of Mobile Media Devices by Young Children*. In Pediatrics 136(6). [online]. © Copyright American Academy of Pediatric [cit. 04.10.2022] Dostupné z: https://publications.aap.org/pediatrics/article-abstract/136/6/1044/33852/Exposure-and-Use-of-Mobile-Media-Devices-by-Young?redirectedFrom=fulltext

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

KOŽELUHOVÁ, E. 2022. *Čtenářské strategie u předškolních dětí a nečtenářů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1858-6.

KUBAŠTA, V. 2016. *Červená karkulka*. Praha: pro nakladatelství Albatros v Praze ve společnosti Albatros Media a.s. připravilo nakladatelství B4U Publishing. ISBN 9788000044309.

KLENKOVÁ, J. 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.

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

KUCHARSKÁ, A. 2014. *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-784-7.

KRAHULCOVÁ, B. 2003. *Dyslalie*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-413-8.

KROUPOVÁ, K. 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.

KNAUSOVÁ, I. 2006. Problémy jazykové socializace (Ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí). 1.vyd. Olomouc: VOTOBIA. ISBN 80-7220-268-5.

KINNEAR, N. 2018. *Malý hrdina*. Přeložil Martina ŠÍMOVÁ. Praha: Dobrovský. Knihy Omega. ISBN 978-80-7585-550-3.

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

LECHTA, V. 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.

LEPILOVÁ, K. 2014. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0112-8.

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

MLČÁKOVÁ, R. Logopedie. In VALENTA, M. 2014. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6.

MRÁZKOVÁ, E. 2022. *České pohádky pro malé děti*. 2. vydání. Ilustroval Aleš ČUMA. V Brně: CPress. ISBN 978-80-264-4054-3.

NÁDVORNÍKOVÁ, H.; SVOBODOVÁ, E.; a kol., 2019. *Čteme si, hrajeme, poznáváme…Metodika čtenářské pregramotnosti.* Vydání první. České Budějovice: Pedagogická fakulta, JU v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7394-763-7.

OPRAVILOVÁ, E. 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PIAGET, J.; INHELDER, B. 2010. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-798-5.

PÍCHOVÁ, R. 2017-2020. *Řečový vývoj dítěte v předškolním věku.* In: ms-blatske.cz [online]. [cit. 25.8.2021]. Dostupné z: https://www.ms-blatske.cz/stranka-recovy-vyvoj-ditete-v-predskolnim-veku-37

PRŮCHA, J. 2016. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-323-5.

PRŮCHA, J. 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

PRŮCHA, J.; MAREŠ, J.; WALTEROVÁ, E. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník.* 6.,aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

RVP PV září 2021.pdf, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 13.06.2022]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/56051/

ŘÍHA, B.1994. *Honzíkova cesta*. Praha: Axióma. ISBN 80-85788-16-0.

SMOLÍK, F.; MÁLKOVÁ, G. 2014. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4240-3.

SKUTIL, M. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 3. Přeložil KAŠPAROVSKÁ, H. 2009. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-648-3.

ŠMELOVÁ, E.; PRÁŠILOVÁ, M. 2018. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1302-4.

ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĎOVÁ, K. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. 2008. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Unverzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I. 2003. *Klinická logopedie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-546-6.

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

Tři malá prasátka. 1991. Bratislava: Fortuna Print. ISBN 80-85224-82-8

VALENTA, M. 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0937-9.

VÁCHOVÁ, A; KUPCOVÁ, Z; KUKAČKOVÁ, M. 2015 *Rozvíjíme jazyk a řeč dětí: dítě a jeho psychika - jazyk a řeč*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-173-1.

VÁGNEROVÁ, M.; LISÁ, L. 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

VITÁSKOVÁ, K.; PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. 2005. *Logopedie*. V Olomouci: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1088-5.

WILDOVÁ, R. 2005. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-729-0228-8.

WILDOVÁ, R. 2012. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-579-9.

ZBUDILOVÁ, H. 2020. *Literární výchova ve volném čase*. Jinočany: H & H. ISBN 978-80-7319-138-2.

SEZNAM PŘÍLOH

Obrázek 1. – Kniha: Tři prasátka a jiné pohádky; Tři malá prasátka (prostorové leporelo)

Obrázek 2. – Pohádkový příběh

Obrázek 3. – Najdi prasátka

Obrázek 4. – Kniha: Malý hrdina

Obrázek 5. – Co vidí Týna a Karlík na stromě?

Obrázek 6. – Kamarádi z lesa

Obrázek 7. – Hravé kaštany

Obrázek 8. – Kniha: Honzíkova cesta

Obrázek 9. – Činnosti Honzíka a jeho kamarádky Terezky

Obrázek 10. – Co snídal Honzík?

Obrázek 11. – Kniha: České pohádky pro malé děti; Špalíček veršů a pohádek

Obrázek 12. – Obrázkové rýmování

Obrázek 13. – Střecha Perníkové chaloupky

Obrázek 14. – Perníky

Obrázek 15. – Kniha: České pohádky pro malé děti; Červená Karkulka (prostorové leporelo)

Obrázek 16. – Obrázkový pohádkový příběh

Obrázek 17. – Brouzdání v potůčku

PŘÍLOHY

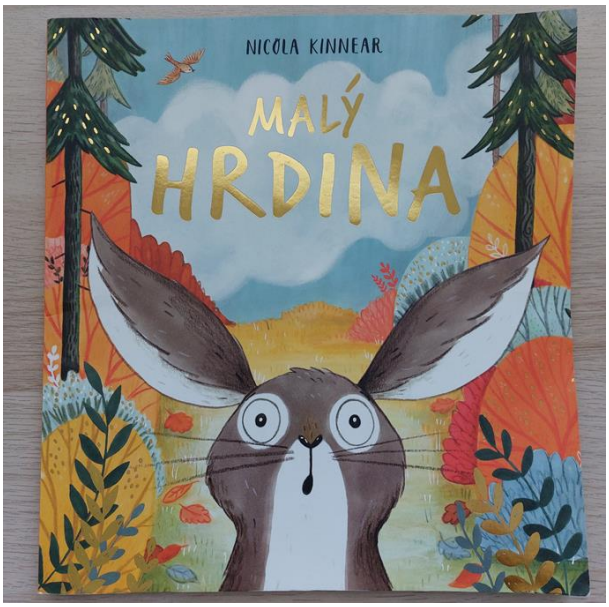
1. Tři prasátka

Obrázek 1.

Obrázek 2.: Pohádkový příběh

Obrázek 3.: Najdi prasátka

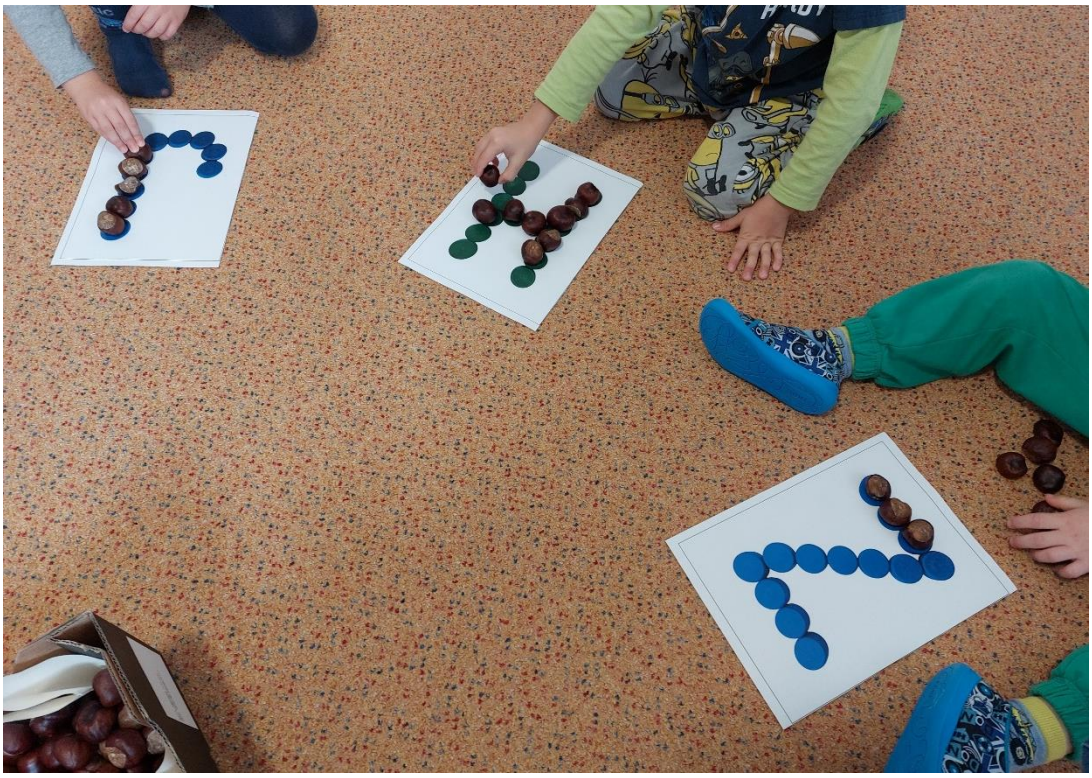
2. Malý hrdina



Obrázek 4.

Obrázek 5.: Co vidí Týna a Karlík na stromě?

Obrázek 6.: Kamarádi z lesa



Obrázek 7.: Hravé kaštany

3. Honzíkova cesta

Obrázek 8.

Obrázek 9.: Činnosti Honzíka a jeho kamarádky Terezky

Obrázek 10.: Co snídal Honzík?

4. Perníková chaloupka

Obrázek 11.

Obrázek 12.: Obrázkové rýmování

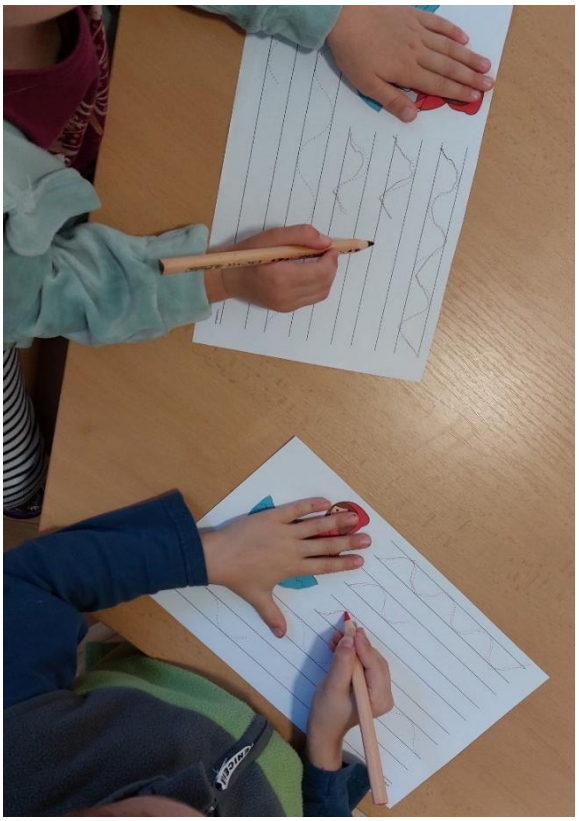
Obrázek 13.: Střecha Perníkové chloupky

Obrázek 14.: Perníky

5. Červená Karkulka

Obrázek 15.

Obrázek 16.: Obrázkový pohádkový příběh



Obrázek 17.: Brouzdání v potůčku

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Romana Mrkusová
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Bc. Jana Mironova Tabachová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Čtenářská pregramotnost u dětí s narušenou komunikační schopností
Název práce v angličtině:	Reading pre-literacy in children with impaired communication skills.
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá čtenářskou pregramotností u dětí s narušenou komunikační schopností. Teoretická část bakalářské práce se skládá ze tří kapitol. První kapitola se věnuje vývoji dítěte předškolního věku, druhá kapitola se zabývá narušenou komunikační schopností u dětí a ve třetí kapitole popisujeme čtenářskou pregramotnost. Praktická část se věnuje výzkumu vyjadřovacích schopností u dětí s narušenou komunikační schopností po cílené stimulaci komunikačních schopností prostřednictvím pohádkových knih. Výzkum je kvalitativně zaměřen.
Klíčová slova:	dítě předškolního věku, řeč, narušená komunikační schopnost, čtenářská pregramotnost, pohádková kniha
Anotace práce v angličtině:	Thesis deals with issues of preliteracy reading in children with impaired ability to communicate. The theoretical part of the thesis consists of three chapters. First chapter is devoted to the development of preschollers, the second chapter deals with impaired communication skills and in the third chapter describes preliteracy reading. Practical part of the thesis is devoted to the research of expressive abilities in children with impaired communication ability after targeted stimulation of communication skills through fairy tale books. The research is qualitatively focused.
Klíčová slova v angličtině:	Preschool child, speech, impaired communication ability,

	reading preliteracy, fairytale book
Přílohy vázané v práci:	17
Rozsah práce:	64
Jazyk práce:	Český