

Pojetí knihy a čtení u dětí ve věku 6 let

Iveta Jasenská

Bakalářská práce
2015/2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky
akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Iveta Jasenská**
Osobní číslo: **H130304**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Pojetí knihy a čtení u dětí ve věku 6 let**

Zásady pro vypracování:

Vymezení teoretických východisek z oblasti recepce knihy dítětem.
Příprava metodiky výzkumné části, příprava projektu výzkumu, vymezení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou adaptovaného testu M. M. Clayové.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro práci mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

CLAY, Marie Mildred. Concepts about Print: What Have Children Learned about the Way We Print Language? London: Heinemann, 2000. ISBN 13-978-0325002378.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007, 212 s. ISBN 978-802-5118-290.

ZÁPOTOČNÁ, Oľga a Peter GAVORA. Metodika pozorovania a hodnotenia raných prejavov gramotnosti. Bratislava: KVS BK SAV, 2002. 66 s.

ZÁPOTOČNÁ, Oľga a Zuzana PETROVÁ. Jazyková gramotnosť v preškolnom veku. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2010. 91 s. ISBN 978-80-8082.

ZÁPOTOČNÁ, Oľga. Diagnostika počiatocného čítania podľa M. M. Clayovej: Kvantitatívne spracovanie. Slovenský jazyk a literatúra v škole. 2005, s. 65-75

Vedoucí bakalářské práce: prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání bakalářské práce: 24. listopadu 2015

Termín odevzdání bakalářské práce: 27. dubna 2016

Ve Zlíně dne 24. listopadu 2015


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 4.4.2016

Jaroslav Janda

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Moje bakalářská práce se zaměřuje na „Pojetí knihy a čtení u dětí ve věku 6 let.“ Teoretická část vymezuje základní pojmy: čtení, čtenářská gramotnost, předčtenářská dovednost. Praktická část práce zjišťuje úroveň předčtenářských dovedností u předškolních dětí. Seznamuje s výsledky kvantitativního výzkumu zaměřeného na srovnání znalostí čtení a pojetí knihy mezi chlapci a děvčaty. Dále zjišťuje vztah mezi podmínkami rodinného prostředí a předčtenářskými dovednostmi u dětí. Výstupem práce jsou praktická doporučení pro rodiče a učitelky mateřských škol k rozvíjení předčtenářské gramotnosti u dětí předškolního věku.

Klíčová slova: čtení, čtenářská gramotnost, předčtenářská dovednost

ABSTRACT

This Bachelor thesis is focusing on „The Concept of books and reading in children aged 6 years.“ The theoretical part defines basic terms: reading, literacy, pre-reading skills. The practical part determines the level of pre-reading skills in preschool children. Presents the results of quantitative research aimed at comparing the knowledge of reading and books concept between boys and girls. It also investigates the relationship between family environment and conditions of pre-reading skills of children. The output of work is practical recommendations for parents and kindergarten teachers to develop pre-reading literacy in preschool children.

Keywords: reading, literacy, pre-reading skills

Poděkování

Děkuji prof. PhDr. Peteru Gavorovi, CSc. za odborné vedení při zpracování mé bakalářské práce, za užitečné rady, ochotu a trpělivost. Dále pak ředitelkám a učitelkám, které mi umožnily předvýzkum a výzkum v mateřských školách realizovat. Také děkuji všem respondentům, kteří věnovali svůj čas při provádění výzkumu. Svě rodině děkuji za podporu během celého studia.

Prohlášení

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 VÝZNAM ČTENÍ	13
1.1 VÝVOJOVÁ STÁDIA ŘEČI	14
1.1.1 Přípravné stádium vývoje řeči	14
1.1.2 Stádium vývoje vlastní řeči.....	16
1.2 VÝVOJ ŘEČI Z HLEDISKA JAZYKOVÝCH ROVIN	16
2 POJETÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	21
2.1 VYMEZENÍ GRAMOTNOSTI	22
2.2 ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST.....	22
2.3 DIMENZE GRAMOTNOSTI	23
2.4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ GRAMOTNOST	25
3 PŘEDČTENÁŘSKÁ DOVEDNOST	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	31
4.1 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	31
4.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	31
4.3 METODY SBĚRU DAT.....	32
4.3.1 Popis výzkumných nástrojů.....	33
4.4 POPIS VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	35
4.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	36
5 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ	37
5.1 VÝSLEDKY TESTOVÉHO ŠETŘENÍ.....	37
5.2 VZTAHY MEZI VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO A TESTOVÉHO ŠETŘENÍ	46
5.3 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	47
5.4 DOPORUČENÍ PRO RODIČE A UČITELKY MŠ	48
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	54
SEZNAM TABULEK	55
SEZNAM PŘÍLOH	56

ÚVOD

V naší kultuře a ve většině rozvinutých kultur je znalost čtení klíčové pro získání vzdělání. Mluvíme-li o čtení, je důležité si uvědomit, o jakou dovednost se to vlastně jedná. Proto je důležité rozumět tomu, jak se čtení vyvíjí, jak si děti tuto dovednost osvojují a jaké jsou předpoklady jejího úspěšného zvládnutí.

Učit děti v mateřské škole číst a psát nebo nechat tyto dovednosti primárnímu vzdělávání? Problematika gramotnosti se v průběhu posledních let stala jedním z důležitých témat, o kterém se hovoří v předškolním vzdělávání. V současné době přistupujeme ke gramotnosti jako k procesu, který se objevuje už v prvních letech života dítěte. Dítě, které je různými způsoby připravováno na čtení a psaní se naučí číst a psát mnohem rychleji a s větší jistotou než dítě, které se s psanými texty dříve nesetkalo.

Jak podpořit děti v předškolním věku, aby se z nich pak bez problémů stali čtenáři? Dobrá připravenost dítěte na školu má vliv na úspěšný začátek školní docházky a může mít výrazný dopad na další průběh školní docházky dítěte. Vhodným nástrojem je Metodika hodnocení gramotnosti novozélandské autorky M. M. Clayové. Umožňuje sledovat a podporovat pokroky dětí v osvojování si čtení a psané řeči, ve snaze využít získané údaje ve prospěch dětí, s cílem individualizovat edukační proces (Zápotočná, Gavora, 2002).

Bakalářská práce si klade za cíl zjistit prostřednictvím kvantitativního výzkumu aktuální úroveň pojetí knihy a čtení u dětí ve věku 6 let.

Práce je rozdělena do kapitol. První kapitola poukazuje na to, jaký význam má čtení pro dítě. Zkoumá vývojová stádia řeči, vývojové roviny řeči, a jaké předpoklady jsou pro psaní a čtení důležité. Druhá kapitola vymezuje pojem gramotnost, čtenářskou pregramotnost, popisuje dimenze gramotnosti a jmenuje faktory ovlivňující gramotnost. Poslední kapitola teoretické práce se zabývá před čtenářskými dovednostmi. Cílem teoretické části je popsat teoretická východiska týkající se problematiky práce.

Praktické části je věnována čtvrtá a pátá kapitola, ve kterých popisují výzkum. Čtvrtá kapitola zahrnuje hlavní cíl a dílčí cíle výzkumu, ze kterých vycházejí výzkumné otázky. Dále popisují charakteristiku zkoumaného vzorku a použité výzkumné metody. Výzkum jsem realizovala prostřednictvím testového a dotazníko-

vého šetření. Použila jsem baterii subtestů M. M. Clayové a dotazník, který zjišťoval vliv sociokulturního prostředí rodiny zkoumaných dětí na rozvoj počátečního čtení a psaní dětí. Na základě pozorovaných a zaznamenaných aktivit a výkonů dítěte jsem zjišťovala jeho výchozí poznatky, vědomosti a dovednosti, od kterých se bude odvíjet doporučení pro rodiče a učitelky. Na závěr práce jsou uvedeny výsledky práce, jejich interpretace a doporučení pro rodiče a učitelky mateřských škol.

Toto téma jsem si zvolila proto, že jsem chtěla vědět, na jaké úrovni mají předčtenářské dovednosti děti i v jiných mateřských školách v době, kdy se objevuje tendence nahrazování osobního předčítání sledováním televize, poslechem CD aj.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝZNAM ČTENÍ

Čtení je důležitým předpokladem k rozvíjení dalších gramotností. Pomáhá nám uplatnit se v životě jako takovém. Každý den získáváme informace, třídíme je, srovnáváme a vyvozujeme závěry pro další využití v našem životě.

Existuje spousta definic čtení, ale žádná z nich nebude uspokojivá. Souvisí to s vývojem vědeckých názorů na čtení, které se na základě výzkumů měnily. Psychologicky je čtení mimořádně složitý proces, přičemž mezi čtením jednoho a druhého čtenáře mohou být velmi výrazné individuální rozdíly. (Zápotočná, 2012, s. 38)

Čtení lze definovat jako druh řečové činnosti, která je řízená psaným slovem. Dovednost čtení spočívá v identifikaci znaků (psaného slova) a porozumění smyslu textu. Tvoří nezbytnou součást gramotnosti člověka. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 40)

Jak uvedla Tomášková (2015) pro úspěšné čtení a rozvinutí čtenářské gramotnosti je důležité období od útlého věku do šesti let. V tomto období hovoříme o předčtenářské gramotnosti. Dítě zatím nečte, ale rozvíjí se potřebné kompetence ke čtení. Tuto etapu není možné podcenit, je velmi důležitá a nezastupitelná, jinak by dítě mělo velké problémy při nácviu čtení a vztahu ke knihám (Tomášková, 2015, s. 12).

Chaloupka se zamýšlí nad důležitostí počátků rozvoje člověka, jak zásadní změnou v životě je naučit se mluvit. Pociťujeme to jako zázrak, když z dětských úst zaznívají první slova. Všichni jsme to zažili a stále nás to udivuje. Ten fakt, že se to tak opravdu děje s jakousi přirozenou samozřejmostí v samé podstatě nedovedou vysvětlit ani sebelepší teorie. Stejně je tomu tak i se čtením (Chaloupka, 1995, s. 5 - 6).

Vzhledem k tomu, že čtení se nezískává, ale je potřeba dítě této dovednosti naučit, a že rozvoj čtení je spojen s předškolním věkem, musí mateřská škola podporovat dovednosti související se čtením. Přestože k vyspělému čtenářství zřejmě vede více cest v předškolním věku a žádnou nelze dopředu vyloučit, novější pro-

gramy rozvoje čtenářských dovedností zahrnují standardně některé prvky. Jde o pochopení principu čtení a rozvoj fonologického uvědomění. (Mertin, 2010, s. 168)

Při studiu vývoje čtení nemůžeme opominout vývoj jazyka. Děti se začínají učit číst kolem šesti let, jenom čtyři roky poté, co začínají spojovat slova do prvních kombinací a jednoduchých vět. Vývoj, který během těchto čtyř let probíhá, může zásadně ovlivnit to, jestli první čtenářské kroky dítěte budou úspěšné, nebo klopýtavé. (Smolík, 2014, s. 9)

Kdy jsou děti na čtení připraveny? To záleží na dobrém rozvoji řeči.

1.1 Vývojová stádia řeči

Vývoj dětské řeči autoři nejčastěji dělí na stádium přípravné a stádium vývoje vlastní řeči. Přejít z jednoho stádia do druhého je u každého jedince individuální, přichází většinou kolem prvního roku života dítěte. Odborníci zabývající se ontogenezí řeči člení před řečové stádium i stádium vývoje vlastní řeči na řadu dalších dílčích etap.

1.1.1 Přípravné stádium vývoje řeči

V **prenatálním období** se lidský plod projevuje typickým způsobem, v závislosti na dozrávání jednotlivých funkcí, ale i v důsledku bazální zkušenosti. Pro rozvoj plodu je důležité spojení s mateřským organismem.

- Plod má vrozené **dispozice reagovat na různé podněty**, které na něj mohou v nitroděložním prostředí působit (např. na změnu polohy, na zvukové a taktilně – kinestetické podněty)
- Plod je **schopen nejjednodušších forem učení**. V posledním trimestru se plod naučí např. diferencovaně reagovat na různé zvuky, hudbu, na hlasy známých bytostí. Ty do určité míry rozeznává, jak je zřejmé z jeho chování ještě po narození.
- **Chování plodu je již v tomto období individuálně typické**. Jeho charakteristické znaky přetrvávají i po narození. (Vágnerová, 2008, s. 64)

Novorozenec je schopen odlišit zvuk lidského hlasu, řeč, hlasové projevy matky od jiných druhů zvuku. Na silné zvukové podněty (bouchnutí dveřmi, tlesknutí) re-

aguje celým tělem (úlekem, trhnutím, mrknutím). Existují výsledky experimentů zaměřené na schopnost novorozenců rozlišovat množství rozhodujících charakteristik lidské řeči. Například jednoměsíční dítě je schopno rozpoznat rozdíl mezi hláskami p a b, z čehož vyplývá, že děti se rodí s mechanismy vnímání, které jsou naladěny na charakteristiky lidské řeči, a které jim pomáhají učit se mluvit. (Atkinson, 1995, in Čížková, 2003, s. 45)

Základní činností nemluvněte jsou spánek, krmení, klid, vokalizace a experimentace. Čím více ubývá potřeby spánku, tím více začíná experimentace a užívání hlasových orgánů, do nichž zahrnujeme **křik, výskot a broukání**. Pozornost dítěte věnovaná akustickým podnětům je výraznější, dítě začíná „naslouchat“. Křik se stává pro matku poznávacím signálem vlhka, osamění, hladu, bolesti. (Čížková, 2003, s. 55)

Ve 3. měsíci dítě začíná broukat, tzn., že vydává dlouhé samohláskové zvuky (např. a – o – a – o), zejména ve chvílích klidu, uspokojení. Jedná se o soustavu reflexních činností, která se objevuje u každého kojence. Děti, jejichž matky na jejich broukání co nejčastěji podobným způsobem reagují, broukají více, než např. matek, které mají pro ně málo času, nebo než děti v ústavech.

Podle Čížkové koncem 6. měsíce začíná dítě tvořit některé souhlásky (nejčastěji b, p, d, t, v), jež spojuje se samohláskami ve slabiky. Říkáme, že začíná **žvatlat** (např. ma-ma, da-da, ba-ba). V této době začíná užívat hlasového projevu jako prostředku k navázání sociálního kontaktu.

Doba mezi 6 – 9 měsícem je pro vývoj řeči obzvláště významná. V tomto období dítě potřebuje **zvýšené množství osobních kontaktů**, oslovování, opakování žvatlavých projevů, jistotu rodičovského vztahu a laskavé citové klima. Pokud tomu tak není, je nepříznivě ovlivněn nástup prvních slov a později i počátek slovních spojení ve věty.

Další změny se objevují kolem 9. měsíce, kdy dítě začíná rozumět jednoduchým výzvám (udělej „pá-pá“, „paci-paci“, hodinky „tik-tak“), naučí se mnohým slovům rozumět, tj. pasivní řeč, nastupuje **stádium období rozumění řeči**. Toto je důležitý vývojový krok, neboť dítě si musí nejprve vytvořit zásobu pasivních slov, než začne jedno z nich používat aktivně. Dostává se do doby tzv. domácích hříček, kdy je schopno tyto jednoduché hříčky napodobit na základě pasivního porozumě-

ní např. „berany-duc“, „jak jsi veliký“ apod.). Kdykoliv takovou hříčku provede, vyvolá to v okolí projevy radosti a souhlasu, čímž dochází k tzv. pozitivnímu zpevnění předcházejícího výkonu. (Čížková, 2003, s. 56)

1.1.2 Stádium vývoje vlastní řeči

V prvním roce života řeč mnoho nepokročila, dítě rozumí většině slov, ale aktivní řeč představuje 2 – 3 slova („mama“, „tata“, „baba“). Slova vyjadřují výrazy pocitů, přání, emoce a vůle. Z tohoto důvodu se počáteční období samostatné řeči nazývá **stádiem emocionálně – volním**. Mluvení, jako činnost si dítě uvědomuje po půldruhém roce života. Hovoříme o tzv. **egocentrickém stadiu vývoje řeči**, v němž si dítě často opakuje slova, napodobuje dospělé osoby. V řeči můžeme evidovat tzv. první věk otázek. Jedná se o otázky charakteru „Co je to?“, „Kdo je to?“. Vývoj pokračuje tvořením dvojslovných vět. Toto stadium nazýváme **stádiem asociačně reprodukcčním**.(Bytešníková, 2012)

Dítě přenáší výrazy na další podobné jevy, asociuje. Kolem druhého roku vzniká první jednoduchá věta – „mama ham“ apod. K prudkému rozvoji komunikační řeči dochází mezi 2. a 3. rokem dítěte, kdy je dítě schopno prostřednictvím řeči dosáhnout svých cílů. Přibližně ve 3. roce se dítě dostává do stádia vytváření **logických pojmů**. V této době by mělo být zřejmé, že se u dítěte vyvíjí řeč správně a slovní zásoba roste, zná přibližně 1000 slov. Dítě začíná jevy a pojmy abstrahovat, zobecňovat. Mezi 3. a 4. rokem se dále řeč rozvíjí po stránce logické, dítě chápe obsah, dokáže rozlišit konkrétní a abstraktní pojem, jeho řečový projev se zlepšuje. Slovní zásoba se rozšiřuje, zná 1500 – 2000 slov. V tomto období **intelektualizace řeči**, které pokračuje až do dospělosti, by mělo dítě vyjadřovat své myšlenky zpravidla již obsahově i formálně správně a s přesností.(Klenková, 2006, Lechta, 2008)

1.2 Vývoj řeči z hlediska jazykových rovin

Vznikem a vývojem řeči u člověka se zabývá řada odborníků různých vědních oborů. Jmenovat můžeme J. Klenkovou, H. Kolbábkovou, V. Lechtu, J. Pačesovou, D. Kutálkovou, J. Piageta, V. Příhodu, M. Sováka, L. S. Vygotského.

V ontogenezi řeči se jednotlivé jazykové roviny prolínají, a jejich vývoj probíhá v jednotlivých časových úsecích současně. K jejich osvojování a zdokonalování dochází od 1. roku života dítěte, v období vývoje vlastní řeči. Dítě se učí uplatňovat systém výrazových a komunikačních prostředků ve čtyřech základních jazykových rovinách.

Foneticko-fonologická rovina

Obsahem foneticko-fonologické roviny je zvuková stránka řečového projevu, jde o sluchové rozlišování hlásek (fonémy) a jejich výslovnost.

Fonologické uvědomování můžeme vymezit jako vědomou dovednost rozeznat a manipulovat s většími fonologickými jednotkami než jsou jednotlivé fonémy, jako jsou slabiky a rýmy. **Fonematické uvědomování** se týká pouze nejmenších jednotek, a to jsou fonémy. (Sodoro, et al. 2002)

Rozlišení pojmů fonematického a fonologického uvědomování odráží vývoj fonologických dovedností. Postupuje od uvědomění si větších fonologických jednotek, po členění slov na jednotlivé fonémy. Dítě vnímá slovo jako celek. V průběhu předškolního věku se vyvíjí dovednost členit slovo na určité fonologické jednotky. Dítě staré dva až tři roky je schopné rozpoznat, jaká slova se navzájem rýmují. Přibližně ve čtyřech letech dítě člení slova na slabiky nebo umí ze slabik slova složit. První foném ve slově je dítě schopné rozpoznat po pátém roce života. Přibližně v pěti nebo šesti letech umí rozčlenit jednotlivé fonémy ve slově (např. pes - /p/, /e/, /s/). (Kulhánková, Málková, 2008, s. 29)

Sluchové rozlišování je v úzkém vztahu k výslovnosti, protože dítě pro správnou výslovnost potřebuje rozlišovat nejen hlásky, ale také rozdíl mezi jejich správným a nesprávným zněním. Mluvidla splňují všechny předpoklady pro artikulaci ve dvou až třech letech. Vývoj výslovnosti se řídí cestou nejmenší námahy P, B, M, T, D, N, až po hlásky artikulačně nejobtížnější. Do pěti let považujeme nesprávnou výslovnost (dyslálii) za fyziologickou, od pěti do sedmi za prodlouženou fyziologickou, po sedmém roce je již málo pravděpodobné, že se výslovnost upraví spontánně. (Bednářová, Šmardová, 2008, s. 29)

Morfologicko-syntaktická rovina

Bytešnicková (2012) charakterizuje morfologicko-syntaktickou rovinu jako aplikaci gramatických pravidel v mluvním projevu, užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví. Kolem prvního roku začne dítě tvořit jednoslovné věty, mezi rokem a půl až dvěma roky tvoří dvojslovné věty. Ve věku dvou a půl až tří let tvoří víceslovné věty, dítě je schopno vystihnout vzájemné vztahy. Mezi třetím a čtvrtým rokem používá souvětí. Do čtyř let považujeme **dysgramatismy** za fyziologické. Pokud přetrvávají ve větším rozsahu, potom mohou signalizovat opoždění v řečovém nebo intelektovém vývoji. Při osvojování gramatické stavby řeči u dětí předškolního věku má hlavní vliv nápodoba správného vzoru dospělých v jeho okolí (Bytešnicková, 2012, s. 80-81).

Lexikálně-sémantická rovina

Podle Bednářové se jedná v lexikálně-sémantické rovině o **pasivní a aktivní slovník**, o porozumění řeči (perceptivní složku) a vyjadřování (expresivní složku). Kolem deseti měsíců reaguje dítě na pokyn motorickou reakcí (otočí se, ukáže na věc, apod.), hovoříme o porozumění řeči. V roce až v roce a půl se začíná rozvíjet aktivní slovní zásoba. Pro rozvoj řeči je důležité všechno pojmenovávat, dochází tím k jasnému spojení mezi předmětem, činností a slovem. Začíná klást otázky „Kdo to je?“ „Co to je?“ Mezi třemi a čtyřmi roky je druhý věk otázek typu „Proč?“ „Kdy?“ (Bednářová, 2008, s. 29).

Pragmatická rovina

Touto rovinou rozumíme užití řeči v praxi. Ve vývoji pragmatiky je potřeba sledovat tři základní oblasti:

Z hlediska **rozvoje komunikativní funkce** se zaměřuje na to, jak si dítě osvojuje vyjádření celé řady záměrů. Přibližně do devátého měsíce používá pouze nonverbální signály kombinované s křikem, bez komunikačního záměru. Verbální formu komunikace začíná dítě upřednostňovat po druhém roce života. V pragmatické rovině je důležitý mezník mezi druhým a třetím rokem života. Dítě si začíná uvědomovat svoji roli komunikačního partnera, pokud je dítě neúspěšné, okolí mu ne-

věnuje dostatečnou pozornost, můžeme evidovat frustraci. Po čtvrtém roce života až do období zahájení školní docházky se dítě učí vyjadřovat komunikační záměry v různých formách a začíná užívat nepřímé žádosti.

Druhým aspektem je **odpověď na sdělení**. V této oblasti je potřeba věnovat pozornost tomu, jak dítě reaguje a zvládá chápat komunikaci ostatních jedinců. Pokud nepochopilo, samo požaduje vysvětlení, bere v potaz pokyny, vycházející od vrstevníků.

Třetím aspektem je **podílení se na interakci a konverzaci**. Veškeré snahy rodičů, pedagogů by měly směřovat k zvládnutí a uplatnění sociální komunikace před zahájením školní docházky. Dítě předškolního věku se přirozenou cestou učí základům rozhovoru, což je velice důležité pro další vývoj v oblasti komunikační kompetence. (Bytešníková, 2012, s. 83-86)

Vývoj řeči v každé z výše uvedených rovin má určitou posloupnost a časovost. **Posloupnost** znamená, že dítě musí projít jednotlivými fázemi, k další fázi přistupuje, až zvládne předchozí. **Časovost** znamená, že schopnost, dovednost nastupuje, až k ní dítě dozraje. Vývoj jedince je individuální, každé dítě má svůj harmonogram vývoje. (Bednářová, 2008, s. 30)

Lechta uvádí, že v případě, když některá rovina jazykového projevu působí rušivě vzhledem ke komunikačnímu záměru, dochází k narušení komunikační schopnosti, která může být trvalá nebo přechodná. Z pohledu průběhu komunikačního procesu může docházet k narušení jeho expresivní, či receptivní složky řeči. Narušená komunikační schopnost se může projevit jako vrozená vada řeči nebo jako získaná porucha řeči. Je třeba narušenou komunikační schopnost včas odhalit, ve spolupráci s odborníky správně diagnostikovat a pokusit se o nápravu, o návrh odborné terapie (Lechta, 2003)

Rozvoj předpokladů pro čtení a psaní

Při setkávání s psaným textem v každodenním životě (reklamy, nápisy, počítače), získávají děti první jazykové znalosti. Clayová tvrdí, že si dítě v počáteční fázi gramotnosti potřebuje vytvořit individuální teorii psané řeči, se kterou umí pracovat. Je důležité nechat děti experimentovat s psaním a čtením, aby si samy vytvářely svůj vlastní systém využívání těchto procesů. Děti objevují různé grafické tvary, jejich velikosti, hledají hranici, která odděluje kreslení od psaní. Experimentování, jako jedna z metod objevného učení, umožňuje dětem získávat zážitky a zkušenosti. Na jejich základě si třídí a vytváří poznatky, které se dají využít v nových poznávacích aktivitách. Důležité je zaznamenávat všechno, co dítě dělá, a nejen jeho čtenářské projevy, ale i jeho komentáře o tom, co dělá. K rozhodujícím motivačním činitelům patří zájem a vlastní aktivity, které dítěti ulehčují zvládat psaní a čtení, též podporující a oceňující přístup ze strany dospělých (Clay, 1995).

2 POJETÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Čtenářská gramotnost je branou k osvojení mnoha dalších kompetencí. V zemích EU je chápána a zakotvena jako jedna ze složek klíčových kompetencí. Deklarace lidských práv obecně konstatuje, že každý jedinec má právo na vzdělání. To znamená, že každý jedinec má právo být gramotný, tedy má právo na optimální proces rozvoje své čtenářské gramotnosti, která je excentrickým bodem vzdělávání vůbec (Wildová, 2012).

Studie Eurydice k této problematice „Teaching Reading in Europe“ definuje čtenářskou gramotnost jako schopnost porozumět, využívat a reagovat na písemné podněty k dosažení osobního a sociálního uspokojení. Upozorňuje, že čtenářská gramotnost vyžaduje více než facilitaci kognitivních složek čtení, např. dekodování slov a porozumění textu. Čtenářská gramotnost vyžaduje také motivaci, osobní zájem, zkušenost, ale i sociální, lingvistické, psychologické a kulturní dovednosti (Eurydice, 2011)

Definice z Pedagogické encyklopedie, podle které gramotnost „znamená schopnost ovládat různé druhy komunikace a početních úkonů za účelem využívání textových informací v rozmanitých životních situacích“(Doležalová, 2009). Průcha, Walterová, Mareš uvádějí, že čtenářská gramotnost zahrnuje nejen osvojení si dovednosti čtení, ale i schopnost pracovat s textem, komunikovat prostřednictvím psané řeči, získávat a zpracovávat informace z textu atd.

V mezinárodním kontextu jsou respektovány definice prezentované v rámci výzkumu TIMSS, PISA a PIRL „schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí, potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“ (Straková et al.,2002). Definování čtenářské gramotnosti vychází z anglosaského pojetí koncepce gramotnosti a je chápáno jako základní kulturní nástroj člověka, nezbytný pro jeho život ve společnosti.

Pojetí čtenářské gramotnosti se formovalo a formuje v souvislosti s měnícím se vývojem podmínek a potřeb společnosti, což ovlivňuje nejen definování a obsah pojmu čtenářská gramotnost, ale např. v oblasti vzdělávání také metody a způsob jejího rozvoje, stanovené cíle a předpokládané dosažené kompetence jedince.

2.1 Vymezení gramotnosti

Když budeme gramotnost chápat jenom jako psycholingvistickou schopnost, která se bude podílet na kódování a dekódování textu, budeme se pohybovat v oblasti gramotnosti chápané jako **bázová gramotnost** (Gavora, 2003, in Zápotočná, Petrová, 2010, s. 47). Snaha o rozvíjení této psycholingvistické schopnosti bude v centru rozvoje jedince, a to v podobě předpřípravných aktivit, nebo samotného nácviku dekódování a kódování psané řeči. Problematika obsahové analýzy psané řeči ustupuje do pozadí ve prospěch nácviku techniky čtení a psaní. Osvojení si techniky čtení a psaní se v pozdější fázi považuje jako přirozený.

Jinak musíme chápat gramotnost založenou na **zpracování textových informací**, kde čtenář přestává být pasivním příjemcem informací obsažených v textu a stává se jejich zpracovatelem (Gavora, 2003, in Zápotočná, Petrová, 2010, s. 48). Zaměřuje se na rozvíjení různých aspektů a úrovní porozumění textu, odlišení hlavních informací od okrajových. Koncept **funkční gramotnosti** se zaměřuje na schopnost uplatňovat postupy zpracování textových informací v praktické podobě, jako používání návodů přiložených k výrobkům, orientace podle mapy apod. Funkční gramotnost je schopnost, jak se práce s textovými informacemi podílejí na řešení každodenních situacích.

Koncepce **kulturní gramotnosti** vede ke schopnosti poznávání základních oblastí lidského poznání, které by si měl kulturní jedinec osvojit tak, aby rozuměl sociálním situacím. Koncept **lingvistické gramotnosti** se navrácí k jazykové povaze gramotnosti. Jedinec získává zkušenosti s různými žánry jazyka, aby uměl kontrolovat výběr komunikačních prostředků (Zápotočná, Petrová, 2010, s. 48).

2.2 Čtenářská pregramotnost

Z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti je v posledních letech předškolnímu období přikládán velký význam. Je vnímáno jako jeden ze základních pilířů rozvoje nejen čtenářské gramotnosti, ale celého komplexu gramotností. V České republice není smyslem tohoto období systematicky a cíleně učit dítě číst a psát, ale vytvářet u něho pozitivní vztah k psané řeči. Důležité je otevřít a stimulovat u něj schopnosti a dovednosti, které mu v budoucnu umožní optimální rozvoj ve čtení a

psaní. Smyslem je nenásilně a formou hry podporovat rozvoj oblastí, které pro výuku čtení a psaní budou potřebné a mohou tak dítěti osvojování těchto dovedností usnadnit. Důraz je kladen na rozvoj pozitivní motivace pro čtení a psaní. (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014)

Za čtenářskou pregramotnost považujeme soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech Kucharská, 2014, s. 40).

Na rozvoj čtenářské pregramotnosti mají velký vliv rodiče a předškolní pedagogové. Předškolní vzdělávání má doplňovat rodinnou výchovu a dítěti usnadňovat jeho další životní a vzdělávací cestu.

2.3 Dimenze gramotnosti

Lingvistická dimenze gramotnosti

Gramotnost zahrnuje rozvíjení jednotlivých složek jazyka, které zahrnují čtyři složky komunikace: psaní, čtení, mluvení a naslouchání. Poznávání jazyka probíhá ve více rovinách, sémantické, syntaktické, morfologické, fonologické, ortografické, grafofonemické a grafemické, s jistými rozdíly na úrovni mluvené a psané řeči. Rozdíl mezi lingvistickou a metalingvistickou rovinou je v tom, že v prvním případě se dítě „učí jazyk“, ve druhém jazyk poznává, učí a dozvídá se „o jazyku“. (Zápotočná, Petrová, 2010, s. 16-18)

Zastánci přirozených přístupů se pokoušejí ukázat, že proces osvojování řeči by byl přirozenější, kdyby probíhal podobným způsobem, jako, když učí děti mluvit. Přirozený vývoj psané řeči by se měl vyznačovat analogickým vývojovým průběhem.

Kognitivní dimenze gramotnosti

Podle Piagetovy kognitivně-vývojové koncepce gramotnosti by osvojení si psané řeči nemělo začínat nácvičkou písma abecedy, ale snažit se dítě přivést postupně

přirozenou cestou, v souladě s jeho vývojovými možnostmi. Dalším teoretickým zdrojem ve prospěch stimulace rané gramotnosti je sociální konstruktivismus L. S. Vygotského a J. Brunera. Připisuje podstatně důležitější a aktivnější úlohu sociálnímu prostředí. Poznání je zprostředkované dospělými v sociálních interakcích, dialozích a diskuzích s dítětem. Předškolní koncepce rozvoje gramotnosti v souladu s Vygotského výkladem „zóny aktuálního a nejbližšího možného vývoje“ předkládají dítěti i takové úkoly, na které jeho předgramotné kompetence nestačí, protože jenom tím se posouvají dál. Nečekají, až dítě úlohu spontánně samostatně, bezpečně zvládne, ale ve spolupráci s ním ji řeší podstatně dřív. Platnost Piagetovy kognitivní teorie vývoje zdokumentovala jeho žačka Ferreriová, autorka „psychogenetické teorie vývoje psané řeči“. Sledovala jak, a ve kterém věku a za jakých podmínek tento proces probíhá. Prostředí je zárukou, že si dítě vytváří svůj vlastní systém idejí a interpretací, kterými si svět písma vysvětluje, a které mu dávají smysl. Ferreriové koncepcí je dodnes populární. Od této teorie se odvíjí koncept spontánně se vynořující gramotnosti, který se zakládá na zajištění vhodných podmínek zprostředkováním bohatých zkušeností s psanou kulturou (Zápotočná, Petrová, 2010, s. 25).

Sociokulturní dimenze gramotnosti

Navazuje na předešlé dvě dimenze gramotnosti, oběma chybí zakotvení v sociokulturním kontextu. Gramotnost ze sociokulturního pohledu nejenom jazyková a kognitivní, ale i sociální a kulturní kompetence. Zahrnuje zkušenosti a poznatky o významu, funkcích, způsobech a možnostech uplatňování psané řeči ve společnosti a kultuře. Sociokulturní dimenze gramotnosti se rozvíjí v rámci sociálního konstruktivismu, kde sociální interakce jsou rozhodujícími činiteli kulturního vývoje dítěte.

Emocionální dimenze gramotnosti

Je důležité, aby aktivity, kterých se dítě účastní, byly doprovázeny dostatečným množstvím pozitivních zkušeností, emocionálních a estetických zážitků a tím utvá-

řely pozitivní vztah a zájem o čtení knih. Kromě věkové přiměřenosti a estetické hodnoty knihy, literární a výtvarné, je důležité dítěti nabídnout co nejširší spektrum žánrů a různorodé literatury přiměřené jejich věku. Knihy by měly být přístupné stejně jako ostatní hračky a jejich používání by se mělo řídit pravidly.

Somatická dimenze

V tradičních přístupech ke gramotnosti se její význam spíše přeceňoval. Zahrnuje procesy zrakovou perцепci, sluchovou diferenciaci výslovnosti – artikulace, perцепční a motorickou koordinaci, vývoj jemné motoriky. V těchto oblastech jsou děti na různé úrovni, jsou mezi nimi rozdíly, které mohou být příčinou odkladu školní docházky.

Edukační dimenze gramotnosti

V oblasti edukační dimenze je snaha o syntézu všech dimenzí gramotnosti, jak v oblasti předškolního vzdělávání, tak i primárního. V oblasti cílů by gramotnost každého jedince měla obsahovat všechny dimenze a měl by být schopný díky gramotnosti fungovat v životě a v současném světě. (Zápotočná, Petrová, 2010, s. 30-35)

2.4 Faktory ovlivňující gramotnost

Rodina a rodinné prostředí

Velkou úlohu při rozvoji dítěte mají rodiče. Tím, jaké možnosti dítěti poskytnou, jak se mu budou věnovat, velmi ovlivňují vývoj svého dítěte. Děti potřebují dospělé jako iniciátory, průvodce a pomocníky v překonávání počátečních obtíží, protože společné čtení tak vytváří potřebné citové pouto mezi nimi. V dnešní uspěchané době je i pár minut takového kontaktu důležitých pro jeho emoční vývoj, podporu vzájemných vztahů a vyjádřením lásky. S tím souvisí i kladný účinek rituálů, dítě se cítí bezpečně, pokud mají dny svůj řád a pravidla. Intuitivní cesty rozvoje počátečního čtení a psaní dítěte by neměli rodiče podceňovat, vzhledem na emocio-

nální stránku, která může u dítěte podpořit pozitivní vztah k psaní a čtení. Dítěti nepochybně pomáhá kulturní prostředí a sociální úroveň rodiny.

Média

Svět dětí i dospělých se neustále mění. Objevují se stále nová média, která otevírají rychlé a široké cesty k poznání, která však také, pokud neumíme vybírat, otupují, vedou k nečinnosti a také k neúměrné náročnosti. Televize odvádí od čtení, počítače zase od grafických dovedností a psaní. Přitom úspěšné využívání počítačů předpokládá velmi dobrou a pohotovou schopnost čtení. Multimediální počítače mohou úspěšně učit dovednosti čtení, ale pouze děti, které jsou pro tuto činnost dobře připravené včetně znalosti písmen velké tiskací abecedy. Je naprosto zřejmé, že bez dovednosti čtení a psaní se tvořivý člověk neobejde ani v budoucnu. (Synek, 1996, s. 65)

Pro předškolní děti je současný mediální svět lákavý, nabízí jim cenné a významné podněty. Média poskytují dětem radost, uvolnění, potěšení i odpočinek. Při vhodně nastavené úrovni hry může zažívat dítě úspěch. Působení médií není jenom pozitivní, vzhledem k tomu, že rodiče mají zásadní zodpovědnost za rozvoj dítěte, jsou to právě oni, kdo rozhoduje o přístupnosti médií dítěti. Sebelepší televizní program nemůže nahradit kontakt s tištěným textem a předčítání. Ukázalo se například, že čím víc času tráví dítě před televizí, tím méně mu rodiče předčítají (Mertin, 2010, s. 213).

Média provází děti od raného věku a ne ojediněle jsou dětem předkládány pořady nevhodné jejich věku a úrovni rozvoje, nesrozumitelné, nekultivované a nezdvořilé. V současné době nelze přehlédnout vliv médií na úroveň formální stránky řeči u dětí.

Mateřská škola

Také mateřská škola utváří pro pregramotnost vhodné podmínky. Zařazuje do své výchovně – vzdělávací činnosti hravou formou vyprávění, podněcuje děti ke komunikaci a k vyjádření se hudbou nebo pohybem. Obklopuje je knihami, dětskými časopisy, papíry na kreslení, pastelkami atd. Působení mateřské školy je přínosné

zvláště pro děti z málo podnětného prostředí. Předností těchto zařízení je vyškolenost pedagogického personálu, cílenost a systematicklost jejich výchovné činnosti. Rozmanité pomůcky a prostředky, které se tam nacházejí, mohou vhodně doplňovat výbavu, jíž disponuje rodina. (Doležalová, 2010, s. 14)

3 PŘEDČTENÁŘSKÁ DOVEDNOST

Dobré čtenářské dovednosti představují v současné společnosti klíčový předpoklad pro přístup jedince ke vzdělání. Nerozvinuté čtenářské dovednosti nelze v běžném životě ničím nahradit. Jestliže dítě nezvládne dobře čtení v prvních letech školní docházky, jsou téměř zaručeny špatné výsledky (Mertin, 2010, s. 163).

Je vhodné rozvíjet předčtenářské dovednosti dítěte předškolního věku na úrovni poznávání formální stránky těchto procesů, aby bylo za podpory dospělého schopné:

- Postupně si uvědomovat souvislost mezi mluveným a psaným slovem
- Poznat základní údaje o knize a práci s knihou
- Poznávat směrovou orientaci při pozorování čtení a psaní a postupnost v průběhu těchto procesů
- Zrakově rozlišovat vizuální podobu celých slov, vyhledávat dvojice tvarově shodných písmen
- Zvládat grafomotorické aktivity při přípravě na psaní (Lipnická, 2009, s. 100)

Mateřská škola v úzké spolupráci s rodinou by měla nenásilnou formou pomocí hry podporovat rozvoj oblastí, které s výukou čtení a psaní souvisí. Osvojení těchto dovedností jim může usnadnit spontánní chování, vnitřní motivace dítěte a jejich zájem o činnosti, které je pro období předškolního věku charakteristické. Předškolní období má být využito k rozvoji jazykových schopností a dovedností, ke korekci logopedických vad, k rozvoji poznávacích a psychických procesů, které se čtením souvisí (zrakové vnímání, sluchové vnímání, pozornost, představivost, paměť, motorika, prostorové vnímání a představivost). Sociální dovednosti jako je samostatnost, komunikativnost, přiměřené reagování na nové situace, adaptace, porozumění vlastním pocitům a chování druhých, objektivní sebepojetí a sebehodnocení jsou jedním z měřítek školní zralosti.

Jedním z významných úkolů předškolního období je připravit dítě na požadavky vzdělávání v základní škole. Přestože se o tom tzv. Bílá kniha MŠMT ani Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání nezmiňují, je kvalitní příprava na

základní školu jedním z cílů výchovné práce v mateřské škole.(Mertin, 2010, s. 236)

V RVP PV (2004) není sice konkretizována podpora rozvoje pregramotností (čtenářské, matematické, přírodovědné, polytechnické, mediální), avšak při analýze vzdělávacích oblastí (především 5.2, 5.3, 5.4) najdeme nejenom dílčí cíle směřující k podpoře rozvoje čtenářské pregramotnosti, ale i konkrétní vzdělávací nabídku. Předškolní pedagog by ji měl dítěti „nabízet“ a kreativně a nenásilně zařazovat do předškolního vzdělávání.(Kropáčková, 2014)

Jedná se o společné diskuze, rozhovory, individuální konverzace, komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv, vyprávění toho, co dítě slyšelo, prohlížení a „čtení“ knížek, vysvětlování, objasňování, práce s knihou, aktivní naslouchání druhému, receptivní slovesné, literární a dramatické činnosti (poslech pohádek, příběhů), tvůrčí činnosti slovesné, literární, dramatické, podněcující tvořivost a vyjadřování.

Důležité je podporovat, motivovat a vzbuzovat u dětí zájem o dění kolem sebe, zájem o učení a získávání poznatků o životě a okolním světě tj. podnětné čtenářské prostředí. Rozvíjením zájmu a zaujetí u dětí se rozvíjí vůle, motivace a ctižádostivost, kterou se děti posouvají dále. S radostí, kterou dítě zažívá, roste chuť se učit.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Praktická část mé bakalářské práce je zpracována v kvantitativně orientovaném výzkumu. Zaměřila jsem se na zjišťování a popis aktuální úrovně pojetí knihy a čtení u dětí ve věku 6 let.

4.1 Cíl práce a výzkumné otázky

Hlavní výzkumný cíl

Cílem této práce bylo zjistit a popsat aktuální úroveň pojetí knihy a čtení u dětí ve věku 6 let.

Díličí výzkumné otázky

V souladu s cílem bakalářské práce byly stanoveny tyto díličí výzkumné otázky:

- Jaký je rozdíl ve znalostech v identifikaci písmen, psaní písmen a v pojetí knihy mezi chlapci a děvčaty?
- Jaký je vztah mezi sociokulturními charakteristikami rodiny a výkony v pojetí knihy a čtení u dětí?

4.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Vymezení základního souboru musí být přesné, aby bylo zřejmé, na koho se výsledky výzkumu vztahují. Základní soubor tvoří všichni lidé (popř. věci, procesy), o kterých pomocí výzkumu chceme získat informace. Ten může být rozsáhlý, a proto vybíráme část subjektů, který se nazývá výběrový soubor. S těmito subjekty budeme ve výzkumu pracovat (Gavora, 2000).

Do základního souboru jsem si zvolila děti ve věku přibližně 6 let, které navštěvují předškolní zařízení v České republice na začátku školního roku 2015/2016. Výběrový soubor tvořilo 30 dětí ve věku 5,2 – 6,4 let z vybrané mateřské školy na okraji Zlína, z nichž bylo 15 chlapců a 15 děvčat. Způsob výběru byl záměrný. Tvořil ho výzkumný vzorek z mateřské školy na okraji Zlína, kritériem výběru bylo pohlaví a věk dětí – nejstarší předškolní děti, ve věku okolo 6 let. S ředitelkou jsem se kon-

taktovala a domluvila se na realizaci svého výzkumu. Získala jsem souhlas od rodičů se zapojením jejich dítěte do výzkumného šetření. Výzkumné šetření pomocí tří subtestů – Koncept textu, Rozpoznávání písmen a Psaní písmen jsem realizovala u nejstarších dětí v předškolním oddělení mateřské školy. (Příloha č. 2,3) Obtížnost subtestů jsem vyzkoušela v pilotáži, v jiné mateřské škole u Zlína, než jsem prováděla hlavní výzkum.

Dalšími respondenty byli rodiče dětí zapojených do výzkumného šetření. Výzkumný vzorek byl 30 respondentů, odpovídali na 10 otázek týkajících se sociokulturních podmínek rodiny (Příloha č. 5).

4.3 Metody sběru dat

Pro realizaci kvantitativního výzkumu jsem zvolila metodu testu a dotazníku. Baterii subtestů jsem převzala od novozélandské autorky M. M. Clay. Vytvořila jsem vlastní výzkumný nástroj, dotazník pro rodiče zkoumaných dětí, zaměřený na zjištění sociokulturního prostředí rodiny.

Jednou z možností diagnostiky předčtenářské gramotnosti jako důležitého předpokladu individualizace výchovného procesu je využití Metodiky pozorování a hodnocení raných projevů gramotnosti v začátcích osvojování si psané řeči v 1. ročníku ZŠ, v podání novozélandské autorky M. M. Clay, (Zápotočná, Gavora, 2002). Metodika je určena především na sledování čtenářských pokroků u dětí v průběhu prvního roku školní docházky, s cílem předejít případným problémům ve čtení. Jako zdůrazňuje Froese (1996 in Zápotočná, 2002) jde o „komplexní projevy gramotného chování, jako uplatňování specifických schopností, vědomostí a zkušeností a to v různých kontextech, situacích, za různým účelem“. Jednou z prvořadých otázek metodiky je otázka porozumění ve čtení, kde se uvažuje o každé etapě vývoje ve čtení, t.j. od začátku osvojení psané řeči, ale i vystižení dynamiky vývoje, sledování změn a pokroku u dítěte.“

Na základě systematického sledování, hodnocení a pozorování výkonů žáků může učitel cílevědomě a efektivně usměrňovat další vyučování. Velmi důležitá je návaznost vzdělávání na dosaženou vývojovou úroveň gramotnosti, individualizaci vyučování a sledování úspěšnosti vývoje gramotnosti. Baterie metodiky se skládá

z 6 subtestů, Koncept textu, Znalost písmen, Psaní, Slovník, Diktát, Průběžný záznam čtení (Zápotočná, 2005).

Důvodem možnosti využití testů v MŠ je fakt, že v současné době už není výjimkou dítě, které umí v 5 – 6 letech číst. Je na místě přehodnocení možnosti individuálního přístupu k dětem, který při vysokých počtech dětí ve třídě není vždy možný.

Cílem diagnostiky je zjistit výchozí poznatky, vědomosti a dovednosti dítěte, ze kterých se bude dál vycházet. V MPHG jde především o:

- Zhodnocení výchozího stavu kompetencí dítěte
- Jejich zohlednění v individuálním vzdělávacím plánu
- Průběžné sledování úspěšnosti a pokroků každého dítěte
- Ověřování toho, jestli byl individuální plán vhodný a pružně ho přizpůsobit potřebám dítěte (Zápotočná, Gavora, 2002)

K zjištění aktuální úrovně konceptu knihy a čtení u dětí ve věku 6 let jsou vhodné pro využití v předškolním vzdělávání tři diagnostické subtesty, 2. Poznávání písmen, 3. Koncept textu, 5. Psaní písmen, Příloha č. 1., 2. Autorka metodiky zdůrazňuje, aby se k hodnocení dítěte přistupovalo komplexně, aby se používaly a zvažovaly výsledky z více subtestů. Každé dítě bylo diagnostikované a jeho aktuální výsledky byly zapsány do diagnostických archů, tak učitelka může určit aktuální úroveň sledovaných znalostí a následně je rozvíjet dál.

4.3.1 Popis výzkumných nástrojů

Subtest Identifikace písmen

Hodnotí se znalost písmen velké a malé tiskací abecedy dítětem. Předloha obsahovala všechna malá a velká písmena české abecedy v náhodném pořadí. Děti vyslovily příslušnou hlásku (m, a, d), nebo název písmena (em, dé, es), někdy děti odpovídaly slovem, kterým písmeno začínalo nebo slovem (Věra V). Tyto způsoby odpovědí jsem zaznamenala do archů, posuzovala jsem je jako rovnocenné, správné. Do záznamového archu jsem uvedla počet správných odpovědí, písmena, která si dítě plete a písmena, která nepozná. Test je potřeba administrovat

celý. Předpokládáme, že dítě písmena pozná. Test trvá asi 5 minut. Hodnotící škála - za každé poznané písmeno dítě získalo jeden bod, za nesprávnou odpověď 0 bodů. Nejvyšší dosažitelný počet bodů v subtestu byl 68 bodů.

Subtest Koncept textu

V subtestu se hodnotí poznatky dítěte o tom, co je to: psaný text, znalost přední strany knihy, co je psaný text a co znázorňuje obrázek, že v textu jsou písmena, skupiny písmen tvoří slova, určování prvního a posledního písmene ve slově, velkého a malého písmene, určování významu interpunkčních znamének. Zkušenosti autorky potvrzují, že test je citlivým indikátorem těch projevů chování, které jsou v úzkém vztahu s úspěšným osvojováním čtení. K administraci subtestu Koncept textu slouží ilustrovaná knížečka s jednoduchým příběhem „Kámen“. Subtest obsahuje 24 položek, ke každé dvojstraně se vztahuje buď jedna, nebo více úloh. V testu se uvádějí jednotlivé strany knihy a k nim příslušné úlohy, které se k daným stranám vztahují. U každého úkolu je uveden cíl, to, co se sleduje, přesné znění instrukce a hodnocení např.

Úkol č. 1 Obálka knihy

Test: Orientace v knize, knihu podám dítěti svisle a vazbou knihy směrem k dítěti.

Instrukce: „Ukaž mi přední stranu knihy.“

Hodnocení: 1 bod za správnou odpověď, přední strana není vzhůru nohama

Úkol č. 2. (str. 2-3)

Test: Znalost toho, že nositelem příběhu je text a ne obrázek.

Instrukce: „Teď budeme číst příběh. Ty mi pomůžeš a ukážeš mi, kde budeme číst.“ Přečtu text.

Při administraci jsem použila tabulku č.1. Odpovědi se zaznamenávají do záznamového archu (příloha č.1).

Administrace testu probíhá 5- 10 minut. (Příloha č. 4)

Test jsem přeložila do češtiny a z knížky „Kameň“ jsem dětem četla česky.

Hodnotící škála – 1 bod za správnou odpověď, za nesprávnou 0 bodů. Dítě může získat 24 bodů. Délka testu je asi 10 minut.

Subtest Psaní písmen

Děti psaly fixem na čistý papír velká tiskací písmena nebo slova.

Instrukce: Které písmeno, nebo slovo umíš napsat? Napiš všechna písmena, nebo slova, která znáš. Dítě napsané písmeno pojmenovalo. Interpretaci jsem zaznamenala pod písmeno. Počet získaných bodů – 68. Délka testu je asi 5 minut.

Hodnotící škála - správně napsané písmeno 1 bod, nesprávně napsané 0 bodů.

Dotazník

Dotazník, který jsem sestavila, byl anonymní, určený rodičům dětí, které se zapojily do výzkumného šetření. V úvodu dotazníku se představuji a oslovuji respondenty s žádostí o vyplnění, seznamuji s cílem výzkumu, s možností uplatnění výsledků a na konec s poděkováním. Dotazník obsahoval 10 otázek, z nichž 4 se týkaly sociální charakteristiky respondentů, a 6 otázek zjišťovalo kulturní charakteristiky domova. V dotazníku jsem střídala uzavřené otázky polytomické, výčtové a otevřenou otázku. Na závěr jsem respondentům poděkovala za vyplnění dotazníku. Plné znění dotazníku obsahuje příloha č.5.

4.4 Popis výzkumného šetření

Po zhotovení výzkumných nástrojů jsem navštívila vybranou mateřskou školu, ve které jsem se rozhodla realizovat pilotážní průzkum a další mateřskou školu, ve které jsem prováděla hlavní výzkum. Složení tříd v obou mateřských školách bylo homogenní. Se souhlasem ředitelek mateřských škol jsem navázala kontakt s učitelkami a dětmi a ředitelka mi vyčlenila klidné místo pro pilotážní průzkum. Realizovala jsem ho s pěti dětmi ve věku 6 let, chtěla jsem zjistit jeho funkčnost a srozumitelnost dětem. Výsledky z testu prokázaly vědomostní rozdíly mezi dětmi, proto se stal nástrojem vhodným pro výzkum. Tuto mateřskou školu jsem nezahrnula do výzkumu k bakalářské práci.

Zjišťování aktuální úrovně konceptu knihy a čtení, poznávání a psaní písmen jsem prováděla u dětí až po získání souhlasu od rodičů, s každým dítětem individuálně. Pro plnění jednotlivých subtestů jsem dětem poskytla dostatek času a vytvářela jsem příjemnou, pohodovou atmosféru. Jeden chlapec se odmítl zapojit do výzkumu.

Rodičům všech dětí zapojených do výzkumného šetření jsem za pomoci učitelek jednotlivých tříd rozdala 30 dotazníků, abych zjistila, jak sociální a kulturní charakteristiky domova ovlivňují výkon dítěte v subtestech M. M. Clayové. V průběhu tří týdnů odevzdali v mateřské škole 27 vyplněných dotazníků. Návratnost dotazníků tedy činí 90%.

4.5 Způsob zpracování dat

Získaná data z testového šetření jsem uspořádala, porovnávala výsledky chlapců a děvčat, výsledky jsem zaznamenala do tabulek a grafů. Data z dotazníků jsem třídila pomocí číselných kódů, spojila jsem test dítěte a dotazník vyplněný jeho rodičem a vypočítala vztah mezi proměnnými.

5 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ

5.1 Výsledky testového šetření

V této kapitole popisují výsledky empirického šetření. Data byla zpracována kvantitativním způsobem do přehledných tabulek a grafů.

Tabulka č. 4.1 ukazuje průměrné výkony všech dětí (v bodech) v jednotlivých subtestech, aritmetický průměr a směrodatnou odchylku u chlapců, aritmetický průměr a směrodatnou odchylku u děvčat. Aritmetický průměr označuje průměrný počet bodů, které děti získaly. Směrodatná odchylka označuje míru rozptýlení od naměřeného průměru (rozmanitost dosažených bodů dětmi v jednotlivých subtestech).

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že aktuální průměrná úroveň výkonu u jednotlivce ve třech subtestech byla 10,55 bodu (6,6%) z celkového počtu bodů, směrodatná odchylka činila 2,63 z celkového počtu bodů. Nejnižšího počtu bodů 0, ani nejvyššího možného počtu bodů 160 nedosáhlo žádné dítě. Nejbližší se mu přiblížilo jedno dítě s 85 body (53% z celkového počtu bodů), chlapec 6,2 let. Nejnižší počet bodů 4 (2,5%) dosáhlo děvče 5,9 let. Domnívám se, že míra podnětnosti rodinného prostředí ovlivňuje vývoj dítěte, a tudíž i výsledky v subtestech.

Vyrovnaných výsledků dosáhli chlapci 14,27 bodu a děvčata 13,5 bodu v subtestu konceptu textu. Chlapci dosáhli vyšší úrovně v identifikaci písmen 17,6 bodu (26%), ale odchýlení od průměru je dost vysoké 10,56. Děvčata dosáhla v identifikaci písmen průměrně 9,13 bodu (13%), směrodatná odchylka byla 4,81 bodu. Z výsledků je patrné, že v subtestu identifikace písmen je nejvýraznější rozdíl mezi chlapci a děvčaty. Z prostudované literatury jsem zjistila, že děvčata mají obvykle lepší výsledky v oblasti aktivní i pasivní jazykové kompetence, než chlapci, kteří pokulhávají za děvčaty i v oblasti biologického vývoje. Co mohlo mít vliv na rozdílné výsledky? Třeba si chlapci prohlížejí a doma čtou pohádky, ve kterých jsou prezentováni jako podnikavější, sebevědomější a nápaditější než děvčata a chtějí se pohádkovým hrdinům podobat. Obtíže měla děvčata v subtestu psaní písmen, aritmetický průměr byl 4,07 bodu (6%), směrodatná odchylka je nízká 2,24, proto je výsledek objektivnější než u chlapců, kteří dosáhli průměrného ohodnocení 6,6 bodu (9,7%) na jednotlivce, směrodatná odchylka činila 3,54 bo-

du. Psaní písmen bylo pro děti nejtěžší, je to složitý proces, rozvoj dětí v této oblasti souvisí s rozvojem grafomotoriky, se zrakovou a sluchovou pamětí.

Tab. č. 4.1: Analýza rozdílů mezi jednotlivými subtesty

Subtesty	N - AP	CH-AP	SD-CH	D – AP	SD-D
Koncept textu	13,88	14,27	13,33	13,5	2,95
Identifikace písmen	13,36	17,6	10,56	9,13	4,81
Psaní písmen	5,33	6,6	3,54	4,07	2,24
Celkem	10,55	12,2	5,04	8,9	1,32

Legenda:

N – AP – aritmetický průměr všech respondentů

CH – AP - chlapci, aritmetický průměr

D – AP - děvčata, aritmetický průměr

SD-CH – směrodatná odchylka chlapci

SD – D – směrodatná odchylka děvčata

Subtest 3 – Koncept textu

Tab. 4.2: Přehled výsledků v subtestu Koncept textu podle jednotlivců

Číslo D	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
skóre	16	20	16	15	16	12	15	14	15	11	4	8	15	15	15
Číslo D	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
skóre	18	17	15	9	14	14	17	9	15	17	12	15	15	7	15

Legenda:

Číslo D – číslo dítěte

Skóre – počet bodů získaných ve 24 položkách subtestu

Rozpětí hodnocení dětí se pohybovalo od 4 bodů (17%) do 20 bodů (83%), nevyšlo se nulové hodnocení, ani plný počet bodů. Znalosti dětí jsou zcela individuální, ukazují široké bodové hodnocení. Výchozí stav odráží rozsah zkušeností s knihou, s psanou řečí, obrázky v knize je ovlivněn kulturou sociálního prostředí, v němž děti vyrůstají.

Obálku knihy poznalo 57% dětí, v 97% dokázaly rozeznat, že obsah se nachází v textu, 83% dětí ví, že se začíná číst vlevo, pokračuje se zleva doprava 87%, na novém řádku se pokračuje zleva 90% dětí, začátek a konec textu na stránce 80%, v knize se čte nejdříve levá a pak pravá strana 83%.

Změnu v pořadí slov zaznamenalo 47% dětí, změna v pořadí písmen ve slově 27%. Velké a malé písmeno umí rozlišit 83% dětí, identifikovat konkrétní slovo v textu dokázaly 3% dětí. Jedno, dvě písmena 97% a jedno a dvě slova 10% dětí. První a poslední písmeno ve slově poznalo 83% dětí.

Význam interpunkčních znamének – 10% dětí pozná význam otazníku, 3% dětí označilo tečku správným názvem a zná její význam. Některé děti označovaly tečku jako čtvereček. 3% dětí zná správný význam čárky, ostatní buď nevěděly, nebo ji označovaly jako háček.

Nejlepšího výkonu 97% dosáhly děti v tom, že dokázaly poznat jedno, dvě písmena a dokázaly rozeznat, že obsah se nachází v textu. Největší problém měly děti s identifikací konkrétního slova v textu a s významem interpunkčních znamének 3% dětí. Celkový průměr v subtestu konceptu textu byl 13,87 bodů (57%).

Koncept textu se osvědčuje jako dobrý ukazatel prognózy vývoje gramotnosti dítěte (Clay, 1993).

Tab. 4,3: Srovnání chlapců a děvčat v subtestu Koncept textu

Pojetí textu	CH	SD	D	SD
	20	13,74	16	3,70
	16	13,69	15	3,64
	12	13,57	16	3,74
	15	13,51	15	3,80
	14	13,45	4	3,91
	11	13,38	15	2,99
	8	13,36	15	3,10
	15	13,29	17	3,22
	15	13,30	9	3,13
	18	13,32	17	2,96
	17	13,28	12	2,78
	9	13,13	15	3,01
	14	13,05	7	3,19
	15	12,93	15	0,72
	15	12,89	14	0,31
průměr	14,27	13,33	13,47	2,95

Legenda:

CH = chlapci,

D = děvčata,

SD = směrodatná odchylka

V tabulce č. 4,3 můžeme pozorovat, že u chlapců 59% a děvčat 56% je průměr téměř shodný, statisticky nevýznamný. Rozptyl u chlapců je velmi vysoký, dosahovali rozmanitých výsledků, naopak u děvčat je rozptýlení od průměrné hodnoty malé.

Tab. č. 4.4: subtest Identifikace písmen – počet získaných bodů u jednotlivců

Číslo D	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Velká A	8	30	18	1	8	2	28	2	3	5	0	3	9	12	4
Malá a	5	20	3	0	5	1	21	0	0	2	0	1	5	6	3
skóre	13	50	21	1	13	3	49	2	3	7	0	4	14	18	4
Číslo D	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Velká A	26	30	6	13	3	0	17	1	5	12	6	19	8	2	3
Malá a	6	18	4	1	0	0	6	0	0	0	2	7	0	0	1
skóre	32	48	10	14	3	0	23	1	5	12	8	26	8	2	7

Legenda:

Číslo D = číslo dítěte

Velká A = velká abeceda

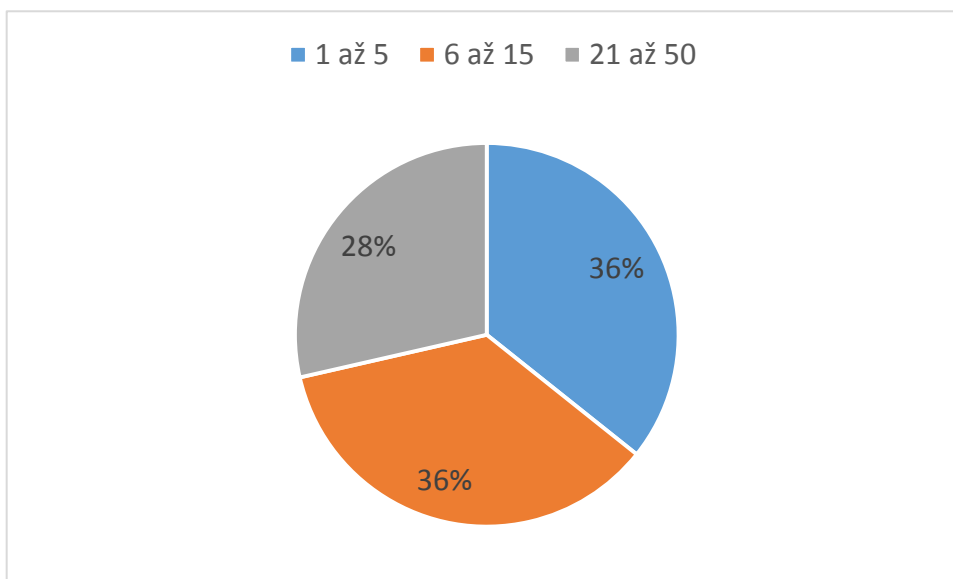
Malá a = malá abeceda

Tabulka č. 4.4 ukazuje výsledky v poznávání malé a velké abecedy u 30 dětí. Maximální počet dosažených bodů mohl být 68. Bezpečně poznat některá písmena malé a velké abecedy dovede 93% dětí. V identifikaci velkých písmen dosáhly děti průměrného skóre 9,46 bodů, z malých písmen získaly 3,9 bodů. Podle mého názoru je rozdíl způsoben tím, že s velkými písmeny přicházejí děti více do styku, jejich psaní je jednodušší.

Wildová uvádí: „V České republice se odhaduje, že každý 10. až 12. žák vstupující do školní výuky je již rozvinutým čtenářem, do školní výuky vstupují žáci se znalostí cca 10-12 písmen.“(Wildová, 2012) Z mého výzkumného šetření vyplývá, že děti znají v průměru 13 písmen malé a velké abecedy.

Děti poznávaly písmena malé a velké tiskací abecedy na předloze, kde písmena byla v náhodném pořadí. Zaznamenávala jsem všechny odpovědi dětí a zapisovala do záznamového archu. Většinou děti udávaly zvuk písmene – hlásku, některé děti uváděly název písmene slovem, např. Domeček – D, citrón – C, G – guma. Někteří z nich spontánně hovořili na dané téma např. Položila jsem Tomáškově otázku: „Jaká znáš písmenka?“ Odpověděl: „Malé písmenka, ty mám na tabletu, ale nemám

na něm sim kartu, tak je neumím.“ Z této výpovědi vyplývá, že děti žijí v přirozeném světě počítačů, tabletů a jsou jimi pozitivně ovlivňovány.



Vysvětlivky: 1-5, 6-15, 21-50 – počet písmen, které dítě pozná

Graf č. 1: Rozložení znalosti písmen

Graf č. 1 ukazuje rozložení znalostí písmen u dětí. Znalost velké a malé tiskací abecedy se ve výzkumném vzorku (N = 30) pohybovala od 0 do 50 písmen. 0 - 5 písmen pozná velkou a malou abecedu 36% respondentů, 6 - 15 písmen 36% dětí, 16 - 50 písmen 28% dětí. 3 děti poznají téměř celou abecedu, 2 děti neznají ani jedno písmeno. Na děti působí mnoho faktorů, které ovlivňují jeho vývoj, např. zdraví organismu, učení, podnětné prostředí jak v rodině, tak i v mateřské škole. Důležitá je spolupráce rodičů a učitelů.

Tab. 4.5: Srovnání chlapců a děvčat v subtestu identifikace písmen

Identifikace písmen	CH	SD	D	SD
	50	22,91	13	2,73
	21	2,40	1	5,75
	3	10,32	13	2,73
	49	22,20	3	4,34
	2	11,03	0	6,46
	7	7,50	18	6,27
	4	9,62	3	4,34
	14	2,55	23	9,81
	7	7,50	1	5,75
	32	10,18	12	2,03
	48	21,50	8	0,80
	14	2,55	26	11,93
	0	12,45	2	5,04
	5	8,91	4	3,63
	8	6,79	10	0,61
Průměr	17,6	10,56	9,13	4,81

Legenda: CH = chlapci

D = děvčata

SD = směrodatná odchylka

Chlapci vykazovali vysoký průměr znalostí písmen 17,6 bodu (26%), směrodatná odchylka od průměru je 10,56, což signalizuje, že chlapci dosahovali velmi různorodých výsledků. U děvčat byl průměr téměř o polovinu nižší než u chlapců 9,13 bodu (13%) a směrodatná odchylka se pohybovala 4,81 od průměru. Průměrný výsledek všech dětí identifikace velké a malé abecedy byl 13,37 písmen na dítě. Domnívala jsem se, že děvčata budou mít výrazně lepší výsledky, ale to se nepotvrdilo. Může to být dáno tím, že je mezi dětmi věkové rozpětí 14 měsíců. Některé děti tudíž vývojově nejsou vyzrálé v jednotlivých oblastech. Odlišují se v tom, že jinak reagují na podněty, jinak získávají zkušenosti, vědomosti, dovednosti a návyky.

Subtest 5 - Psaná písmena

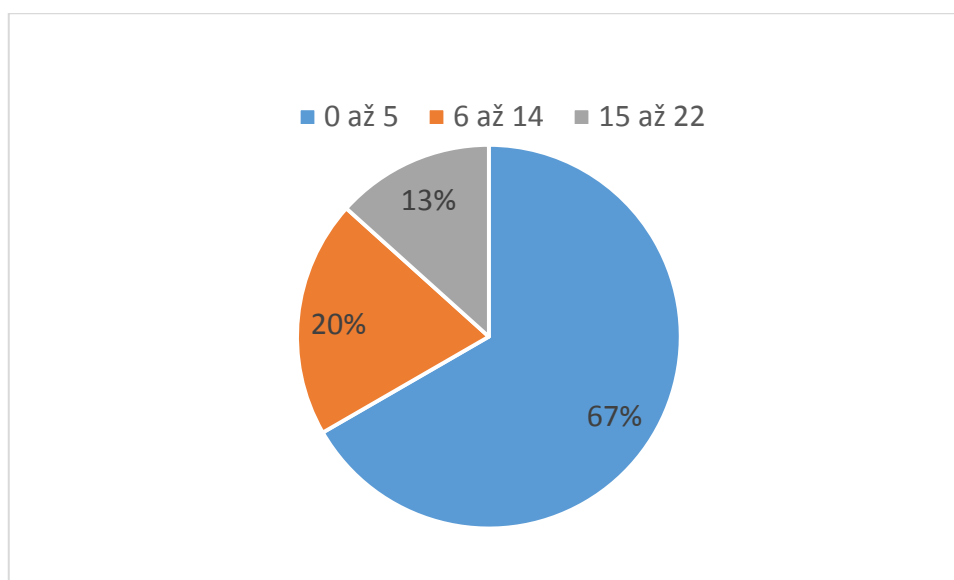
Tab. č. 4.6: Skóre v subtestu Psaná písmena

ČD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
skóre	2	15	6	1	7	2	22	2	3	3	0	3	6	11	3
ČD	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
skóre	11	16	4	4	3	0	15	0	4	1	4	7	2	2	1

Legenda: ČD = číslo dítěte

Skóre – počet napsaných písmen

V tabulce č. 4.6 se nachází bodové ohodnocení počtu napsaných písmen, pro děti to byl nejtěžší subtest, ve kterém dosáhly nejnižšího aritmetického průměru počtu napsaných písmen na dítě. Pohybuje se od 0 – 22, s průměrem 5 písmen na dítě. Děti měly napsat všechna písmena nebo i slova, která znají. Písmena psali různě velká na spodní okraj papíru, doprostřed, některé děti vlevo nahoře, vpravo. Děti psaly různá písmena, ale neznaly jejich název, nebo je uměly pojmenovat, ale napsaly je zrcadlově obrácené.



Vysvětlivky: 0-5,6-14,15-22 – počet napsaných písmen

Graf č.2: Počet napsaných písmen

V grafu č. 2, 67% dětí neumělo napsat více jak 5 písmen, 6-14 písmen 20% dětí a 15-22 písmen dovede napsat 13% dětí. Jména všech členů rodiny napsaly a přečetly 3% dětí. Napsat a přečíst své jméno dokáže 37% dětí a 57% dětí píše jenom písmena a zbylých 10% nedokázalo napsat žádné písmeno. Činností pro rozvoj psaní je hodně, je důležité, aby mělo dítě koho napodobovat, od koho se spontánně učít. Velký vliv na děti mají rodiče, sourozenci, učitelky a ostatní děti ve třídě.

Zajitzová (2011) prezentuje výsledky šetření, které prováděla s dětmi v období před vstupem do 1. třídy základní školy, bylo zjištěno, že 89% dětí před zahájením školní docházky dokáže poznat napsané své jméno a také ho dokáže napsat (Kropáčková, 2014). Ve svém šetření, které jsem prováděla s dětmi na začátku školního roku, jsem zjistila, že napsat a přečíst své jméno dokáže 37% dětí. Podle mého názoru je pravděpodobné, že na konci školního roku při rozvíjení grafomotoriky a zrakového vnímání dokáže napsat své jméno více dětí.

Tab. č. 4.7 Srovnání chlapců a děvčat v počtu napsaných písmen

Psaná písmena	CH	SD	D	SD
	15	5,94	2	1,46
	6	0,42	1	2,17
	2	3,25	7	2,07
	22	10,89	3	0,75
	2	3,25	0	2,88
	3	2,55	11	4,90
	3	2,55	4	0,05
	6	0,42	3	0,75
	3	2,55	15	7,73
	11	3,11	0	2,88
	16	6,65	1	2,17
	4	1,84	4	0,05
	0	4,67	7	2,07
	4	1,84	2	1,46
	2	3,25	1	2,17
průměr	6,6	3,54	4,07	2,24

Legenda:

CH = chlapci, D = děvčata, SD = směrodatná odchylka

Ze zjištěných dat vyplývá, že chlapci jsou v psaní písmen opět úspěšnější než děvčata. Chlapci průměrně napsali 6,6 písmen, odchýlení činí 3,54 písmen. Děvčata napsala 4,07 písmena, odchylka od průměru je 2,24 písmen. V průměru napsaly všechny děti 5,33 písmen. Podle Zápotočné vlastní objevitelskou činností přicházejí děti na podstatu kódu psané řeči. Mají k tomu vývojový potenciál.

5.2 Vztahy mezi výsledky dotazníkového a testového šetření

Tab. č. 4.8: Vzájemné korelace mezi sociokulturními faktory rodiny a výsledky v subtestech

	zaměstnání	knihovna	Frek.čtení	Frekvence povídání	Koncept textu	Identifikace písmen	Psaní písmen
vzdělání	0,896	0,185	0,257	0,329	0,241	-0,106	0,002
zaměstnání		0,261	0,305	0,215	0,173	-0,051	0,048
knihovna			0,287	0,084	-0,142	0,077	0,167
Frekv. čtení				0,135	0,009	0,167	0,244
Frekv.povídání					-0,066	-0,397	-0,249
Koncept textu						0,671	0,498
Identifikace písmen							0,821

Korelace mezi sociokulturními faktory a výkony v subtestech jsou relativně nízké a všechny jsou statisticky nevýznamné. Nejvyšší je koeficient mezi konceptem textu a vzděláním matky (0,241). To znamená, že čím je vyšší vzdělání matky, tím byl i vyšší výkon v tomto subtestě. Tento vztah je slabý, ještě slabší je mezi ostatními proměnnými. Nízké korelace je možné přisoudit různým faktorům, kromě jiného, třeba malému vzorku. Všechny potřebné údaje mělo jenom 22 respondentů.

Velmi těsný a statisticky významný je vztah mezi vzděláním a zaměstnáním matky (0,896) a je statisticky významný.

Zajímavé jsou korelace mezi jednotlivými subtesty. Nejvyšší koreluje identifikace písmen s psaním písmen (0,821), potom mezi konceptem textu a identifikací pís-

men (0,671). Na třetím místě je korelace konceptu textu s psaním písmen (0,498). Tyto tři koeficienty jsou statisticky významné na úrovni 1%. Ukazují velmi plasticky různou příbuznost subtestů.

5.3 Závěry výzkumného šetření

Zjištěné údaje a z nich vyvozené závěry se vztahují pouze k mému výzkumnému souboru, který činil 30 dětí ve věku 5-6 let, proto je nelze zevšeobecnit pro všechny děti tohoto věku.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit úroveň a pojetí knihy u dětí ve věku 6 let a možnosti dalšího rozvoje. Zvolila jsem kvantitativní výzkumné šetření. Práce obsahuje pět kapitol a je rozdělena na teoretickou část, ve které jsou zpracována teoretická východiska problematiky práce. Praktická část obsahuje vlastní výzkumné šetření.

Prostřednictvím tří subtestů jsem zjistila a vyhodnotila aktuální pojetí knihy a čtení u dětí ve věku 6 let, vyhodnotila jsem rozdíly mezi chlapci a děvčaty. Dále jsem zjistila, jaký je vztah mezi sociokulturními podmínkami v rodině a výsledky subtestů. Bylo zjištěno, že chlapci i děvčata dosáhla vyrovnaných výsledků v subtestu Koncept knihy, chlapci umí poznat více písmen tiskací abecedy než děvčata. Nejobtížnější subtest Psaní písmen zvládli lépe chlapci než děvčata. Sociokulturní prostředí má velký význam na rozvoj gramotnosti u dětí. Ve výzkumném šetření se prokázal vztah sociokulturního prostředí s výsledky testů jako nevýznamný. Statisticky významný byl vztah mezi konceptem textu a vzděláním matky, mezi vzděláním a povoláním matky. Korelace mezi subtesty ukazují mezi sebou různou plastičnost.

Význam výzkumného šetření spatřuji ve zjištění aktuálních výsledků jednotlivých subtestů a doporučení rodičům a učitelkám, jak navázat na výsledky šetření a rozvíjet předčtenářské dovednosti u dětí v rodině a mateřské škole.

5.4 Doporučení pro rodiče a učitelky MŠ

Na základě výzkumného šetření jsem zjistila, že chlapci ve všech třech subtestech prokázali lepší výsledky než děvčata. Proč je výsledek takový, lze přisoudit mnoha faktorům, mimo jiné tomu, že se potvrzuje, že dítě ve svém chování a jednání odráží to, čeho je součástí. Dítě očekává trpělivou pomoc a podporu dospělých. Promyšleně by mu měli nabízet různorodé činnosti a hry, které by měly odpovídat jeho vnitřnímu světu, možnostem a schopnostem. Tyto výsledky by se mohly stát předmětem dalšího šetření. Vztah mezi sociokulturními podmínkami a výkony v subtestech je statisticky nevýznamný. Vypracovala jsem návrh dalšího využití výsledků šetření pro práci s dětmi v rodině a v mateřské škole.

Zdravý a přirozený rozvoj dítěte můžete jako **rodiče** ovlivnit vytvořením příznivých podmínek pro celkový zdravý vývoj Vašeho dítěte. Svým způsobem komunikace, chováním, vztahy mezi členy rodiny i k činnostem působíte na rozvoj schopností a dovedností svých dětí. Dítě ke svému vývoji potřebuje také přístup plný lásky, pohody, pozitiv, musí vědět, že ho rodiče milují takové, jaké je, že se na ně může spolehnout. Má stanovená pravidla, která pro dítě znamenají bezpečí.

Úlohou rodičů je poskytnout dětem dostatek kvalitních podnětů:

- udělejte si každý večer čas na čtení, rozvíjíte tím jejich slovní zásobu a schopnost vyjadřovat myšlenky
- povídejte si s dětmi o tom, co čtete
- hovořte každý večer o tom, co prožily v mateřské škole
- podporujte u dětí tvořivost při výrobě knih, fantazii ve výtvarných projevech
- hrajte společně stolní hry
- předplat'te dětem dětské časopisy, čtete je společně s dětmi
- plánujte s dětmi návštěvy, dovolené
- poskytněte dětem možnost hrát si s kamarády námětové hry Na divadlo, Na školu
- vezměte své dítě do divadla, do knihovny, povídejte si společně, co jste prožili
- navštěvujte akce pořádané mateřskou školou

Tyto činnosti mohou vést k rozvoji čtenářské gramotnosti, přináší jim radost, pohodu, nové informace. Dostatek podnětů patří k základním potřebám dítěte a čas strávený s ním, není ztraceným časem, ale investicí do jeho rozvoje a posílením funkce rodiny. To, co děti prožijí do šesti let, ovlivní je na celý jejich další život.

Zajímavý námět pedagogům a rodičům nabízí minimetodika Čteme dětem od malička a další literatura.

Pokud **pedagog** chce rozvíjet gramotnost u dětí v mateřské škole, musí diagnostikovat aktuální úroveň rozvoje předčtenářské gramotnosti u jednotlivých dětí. A to z několika hledisek:

- aby zjistil, na jaké úrovni se děti nacházejí jako jednotlivci, mohl na tuto úroveň navázat a individuálně k dětem přistupovat
- aby získal výsledky o celé skupině dětí a zvolil adekvátní postup rozvoje
- aby mohl posoudit progres dětí jako jednotlivců, ale i celé skupiny

V předškolním věku je potřeba se zaměřit nejen na zdokonalování senzomotorických schopností, ale také na rozvoj vyjadřovacích schopností, rozvinutí slovní zásoby, na pěstování aktivního naslouchání a na porozumění řeči. Navozovat reakce na texty hrou, psaním, dramatizací, výtvarným projevem, poznávání tištěného textu, podněcovat u dětí fantazii, rozvíjet rozlišovací schopnosti. Při jakékoliv pedagogické činnosti, která se zaměřuje na získávání kompetencí u dětí předškolního věku, je třeba dětem nechat čas na zpracování informace, klást dětem otevřené otázky, které podporují jednotlivé procesy myšlení, odpovědi dětí zpřesňovat opětovným kladením otázek tak, aby děti musely vysvětlovat, argumentovat a dokazovat. Cíle si stanovit jasné a konkrétní, aby se daly naplánovat aktivity vedoucí k jejich naplnění, vypsát jednotlivé kompetence, které chceme dosáhnout, aby výsledek byl měřitelný. Učitelka by měla dětem dovolit dělat věci svým vlastním způsobem, vyzkoušet si různé způsoby řešení, umožnit dětem rozhodovat a hodnotit jevy kolem sebe, neustále vytvářet problémy, které by děti mohly řešit. Uplatňování individuálního přístupu k dětem je náročné a vyžaduje spolupráci s rodiči. Základem pro práci pedagoga je kurikulární koncepce, která je oporou výchovně vzdělávací činnosti a proto by měla být účelná a strategická.

Jako další podpora čtenářské pregramotnosti v mateřské škole se nabízí účast předškolních pedagogů v programech dalšího vzdělávání pedagogických pracov-

níků, možností specializovaného vzdělávání a zapojení předškolních pedagogů do rozvojových projektů a propojení s reálným prostředím v mateřské škole.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1.] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, a.s., 2011, ISBN 978-80-251-1829-0.
- [2.] BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. České Budějovice: Grada Publishing, a.s., 2012, ISBN 978-80-247-3008-0.
- [3.] CLAY, Marie Mildred. *Concepts about Print:What Have Children Learned about the Way WePrint Language*. London: Heinemann, 2000, ISBN 13-978-0325002378.
- [4.] DOLEŽALOVÁ, Jana. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-693-3
- [5.] EURYDICE. *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*, 2011
- [6.] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, ISBN 80-85931-79-6.
- [7.] CHALOUPKA, Otakar. *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha: VICTORIA PUBLISHING, a.s., 1995, ISBN 80-85865-41-6.
- [8.] KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006, ISBN 80-247-1110-9.
- [9.] KROPÁČKOVÁ J.; WILDOVÁ R.; KUCHARSKÁ A.. *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období* [online]. [cit. 30.3.2016]. Dostupný WWW: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/10/P_1az2_2012
- [10.] KULHÁNKOVÁ, E.; MÁLKOVÁ, G.. *Fonematické uvědomování a jeho role v gramotnosti*[online].[cit.31.3.2016].Dostupný na WWWhttp://e-psycholog.eu/pdf/kulhankova_et al.pdf ISSN 1802-8853.
- [11.] LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha:Portál, 2003, ISBN 80-7178-801-5.
- [12.] LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-433-5.
- [13.] LIPNICKÁ, Milena. *Počiatkové čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov: Rokus, 2009, ISBN 978-80-89055-81-4

- [14.] MERTIN, Václav; GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-627-8.
- [15.] PRŮCHA J.; MAREŠ J., Walterová E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-717-8772-8.
- [16.] SMOLÍK, Filip; SEIDLOVÁ, MÁLKOVÁ, Gabriela. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014, ISBN 978-80-247-4240-3.
- [17.] SODORO, J. a kol. *Assessment of phonological awareness: Review of methods and tools*. *Educational Psychology Review*, 2002, 14,03, 223-260.
- [18.] SYNEK, František. *Čí jsou písmena*. Praha: ArchArt, 1996, ISBN 80-901500-7-1.
- [19.] STRAKOVÁ, J.. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002, ISBN 80-211-0411-2.
- [20.] ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003, ISBN 80-244-0629-2.
- [21.] TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015, ISBN 978-80-262-0790-0.
- [22.] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008, ISBN 978-80-246-0956-0.
- [23.] WILDOVÁ, Radka. *Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí*: *Pedagogika*, 2012, 61(1-2), 10-21.
- [24.] WILDOVÁ, R.; KROPÁČKOVÁ, J.. *Early childhood pre-reading literacy development. 6th WorldConference on Educational Sciences Proceedings*. (v tisku), 2014,.
- [25.] ZAJITZOVÁ, Eliška. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R, 2011, ISBN 978-80-86798-14-1
- [26.] ZÁPOTOČNÁ, Oľga; GAVORA, Peter. *Metodika pozorovania a hodnotenia raných prejavov gramotnosti*. Bratislava: KVS BK SAV, 2002, 66 s.

- [27.] ZÁPOTOČNÁ, Ol'ga; PETROVÁ, Zuzana. *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2010, ISBN 978-80-8082-404-4.
- [28.] ZÁPOTOČNÁ, Ol'ga. *Diagnostika počiatočného čítania podľa M. M. Clayovej: Kvantitatívne spracovanie*. Slovenský jazyk a literatúra v škole, 2005, s. 65-75.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

N Celková četnost všech hodnot.

% Procenta.

MPHG Metodika hodnocení raných projevů gramotnosti.

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1

Hodnotící tabulka subtestu Pojetí knihy
<ol style="list-style-type: none">1. Přední strana knihy.2. Text přináší informace (ne obrázek).3. Kde se začíná číst – vlevo nahoře.4. Kterým směrem se čte – ukazuje prstem zleva doprava po libovolném řádku5. Návrat na začátek následujícího řádku vlevo.6. Ukazuje slovo po slově.7. Pojmy začátek a konec – oba pojmy musí být správně, ale mohou se vztahovat buď na celý text, nebo na řádek.8. Spodek obrázku – obrátí knihu a správně ukáže.9. Inverze písma – hodnotí se správné označení začátku textu, otočení knihy naopak a ukazuje v konvenčním směru.10. Záměna pořadí řádků – dítě registruje přehozené pořadí řádků.11. Řekne, nebo ukáže, že se čte nejdřív levá a potom pravá strana.12. Všimne si aspoň jedné záměny pořadí slov.13. Všimne si aspoň jedné záměny pořadí písmen.14. Všimne si aspoň jedné záměny pořadí písmen.15. Odpoví „Otazník“, nebo „Otázka“, „na něco se ptá“.16. Řekne „Tečka“ nebo „Přestávka a počkáme“, „Znamená, že jsme už všechno řekli, že je konec“.17. Řekne „čárka“, „počkáme“, „malá přestávka“.18. Řekne, že „někdo mluví“, „označuje řeč“.19. Identifikuje malá písmena.20. Ukáže správně na určitá slova (Kameň – do, dívá).21. Ukáže jedno, potom dvě písmena.22. Ukáže jedno, potom dvě slova.23. Identifikuje první a poslední písmeno ve slově.24. Ukáže jedno velké tiskací písmeno ve slově.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1

Přesné znění instrukcí a způsob hodnocení jednotlivých úloh k administraci subtestu **Koncept textu**

Úkol č. 1 Obálka knihy.

Test: orientace v knize, knihu podám dítěti svisle a vazbou knihy směrem k dítěti.

Instrukce: *Ukaž mi přední stranu knihy.*

Hodnocení: 1 bod za správnou odpověď, přední strana není vzhůru nohama

Úkol č. 2. (str. 2-3)

Test: Znalost toho, že nositelem příběhu je text a ne obrázek.

Instrukce: *Ted' budeme číst příběh. Ty mi pomůžeš a ukážeš mi, kde budeme číst.*

Přečtu text.

Hodnocení: 1 bod – ukáže tištěný text

Při administraci jsem použila tabulku č.1. Odpovědi se zaznamenávají do záznamového archu (příloha č.1).

Administrace testu probíhá 5- 10 minut.

Úkol č. 3 (str. 4-5)

Test: Směrová orientace v testu.

Instrukce: *Řekni, odkud mám ted' začít.*

Hodnocení: 1 bod - ukáže levý horní roh

Úkol č. 4

Instrukce: *Kterým směrem mám ted' pokračovat?*

Hodnocení: 1 bod - ukáže zleva doprava

Úkol č. 5

Instrukce: *Jak budu dál pokračovat?*

Hodnocení: 1 bod – jak se vrátí vlevo na začátek dalšího řádku

Položky 3-5 se hodnotí po uskutečnění všech pohybů!

Úkol č. 6

Test: Ukazování slova za slovem.

Instrukce: *Ted' zkus ukazovat, kde čtu.*

Hodnocení: 1 bod za správné sledování slov

Pozn. Čteme pomalu, ale plynule. Mělo by být zřejmé, jestli dítě rozlišuje v textu jednotlivá slova, které jsou odděleny mezerami. U dětí, které už umí částečně číst, může vzniknout problém, když se snaží sledovat text a nestačí. Učitele to může svádět k přizpůsobení tempa čtení – tempu ukazování. Třeba pamatovat na to, že sledujeme především to, jestli má dítě představu o slovech v tištěném textu. Jak např. první dvě, tři slova ukáže správně a potom už vypadne – nestačí, je to signál úspěšnosti. Je třeba to zvážit.

Úkol č. 7 (str. 6)

Test: Pojem začátek a konec textu. Nejdřív přečtu text.

Instrukce: *Ukaž mi ted' začátek příběhu. A ted' konec.*

Hodnocení: 1 bod, jak jsou obě odpovědi správné. Správná odpověď se uznává bez ohledu na to, jestli ukazuje začátek a konec celého textu, a nebo některého řádku.

Úkol č. 8 (str. 7)

Test: Inverze obrázku.

Instrukce: *Ukaž mi ted' spodek obrázku* (Ukazujeme pomalu, neprozrazujeme, že je „vzhůru nohama“).

Hodnocení: 1 bod za verbální odpověď – vysvětlení, nebo ukáže horní okraj obrázku, nebo knihu otočí a správně ukáže

Úkol č. 9 (str. 8-9)

Test: Odpověď na inverzi textu – je naopak.

Instrukce: Klademe otázky podobně jako v instrukci u úkolů č. 3-5

Kde teď začnu? Kterým směrem budu číst? Jak budu pokračovat?

Hodnocení: 1 bod za označení prvního slova v textu (A tak...Kámen a pokračování ve směru zprava doleva směrem nahoru. Nebo otočí knihu správně a ukazuje konvenčním způsobem. Přečíst text!

Úkol č. 10 (str. 10-11)

Test: Pořadí řádků (je v testu přehozené).

Instrukce: *Co tu není v pořádku?* (Číst a ukazovat nejdříve spodní řádek a potom horní řádek)

Hodnocení: 1 bod za komentář k pořadí řádků

Úkol č. 11 (str. 12-13)

Test: Vědomost o tom, že se čte nejdřív levá strana a potom pravá strana knihy.

Instrukce: *Kde mám teď začít?*

Hodnocení: 1 bod jak označí levou stranu knihy

Úkol č. 12

Test: Pořadí slov (v testu je dvakrát přehozené pořadí slov).

Instrukce: *Co je nesprávně napsané na této straně?*

Ukázat na stranu 12. Text přečteme pomalu, správně, tak jak to má být. (Kámen „na špičky“, „co se děje“)

Hodnocení: 1 bod, jak okomentuje jednu z chyb

Úkol č. 13

Test: Pořadí písmen (je přehozené – chyby jsou na začátku nebo na konci slov).

Instrukce: *Co je nesprávně napsané na této straně?* (Ukázat na str. 13)

Hodnocení: 1 bod – jak si všimne – opraví – vysvětlí aspoň jednu chybu ze 4.

Úkol č. 14 (str. 14-15)

Test: Úprava pořadí písmen (chyby jsou uvnitř slov).

Instrukce: *Co je nesprávně napsané na této straně?* (Ukázat na str. 14)

Hodnocení: 1 bod, jak si všimne aspoň jedné chyby z 5.

Úkol č. 15

Test: Znalost otazníku.

Instrukce: *Na co je toto?*

Hodnocení: 1 bod za vysvětlení funkce otazníku, nebo ho pojmenuje

Úkol č. 16: Ukázat na tečku.

Úkol č. 17 Ukázat na čárku.

Úkol č. 18 Ukázat na uvozovky.

Hodnocení: Po jednom bodě za každou správně vysvětlenou položku.

Úkol č. 19

Test: Párování malých a velkých tvarů písmen.

Nácvik: *Najdi stejné písmeno jako je toto, ale malé.*

Ukáži na písmeno „Z, z“.

Instrukce: *Najdi toto písmeno, ale malé.*

Předloha Kámen: Ukázat „M“ a potom „K“.

Hodnocení: V obou předlohách hodnotíme 1 bod, jak určí správně obě písmena.

Úkol č. 20 (str. 18-19)

Test: Reverzibilní slova. Přečtu text.

Instrukce: Kámen: *Ukaž, kde je napsané „do.“*

Ukaž, kde je napsané „dívá“.

Hodnocení: 1 bod, jak jsou obě odpovědi správné.

Připravíme si dvě kartičky (13x5 cm), které může dítě posouvat podél řádku tak, aby s nimi mohlo ohraničit slova a písmena.

Úkol č. 21 (str. 20)

Test: Pojem písmeno.

Přečte se text na příslušné straně předlohy.

Instrukce 1: *Ted' chci, abys posunul tyto kartičky k sobě tak, aby bylo vidět jenom jedno písmeno*. Pohyb s kartičkami je potřeba dítěti předvést.

Instrukce 2: *Ted' mi ukaž dvě písmena*.

Hodnocení: 1 bod, když jsou obě odpovědi správné

Úkol č. 22

Test: Pojetí slova.

Instrukce: *Ukaž mi jenom jedno slovo.*

Ted' mi ukaž dvě slova.

Hodnocení: 1 bod, jak jsou obě odpovědi správné

Úkol č. 23

Test: Pojetí prvního a posledního písmene.

Instrukce: *Ukaž mi první písmeno ve slově.*

Ukaž mi poslední písmeno ve slově.

Hodnocení: 1 bod, jak jsou obě odpovědi správné

Úkol č. 24

Test: Pojem velké písmeno.

Instrukce: *Ukaž mi velké tiskací písmeno.*

Hodnocení: 1 bod za správnou odpověď

Maximální počet bodů v subtesu Koncept textu je 24.

Příloha č. 2, Záznamový arch –Koncept textu

KONCEPT TEXTU			
Jméno: Zaznamenal:		Věk: Datum narození:	Datum:
			Skóre: /24
			Stanín:
STRANA	SKÓRE	POLOŽKA	POZNÁMKA
1		1. Obálka knihy	
2-3		2. Text přináší informace	
4-5		3. Kde se začíná číst 4. Kterým směrem se čte 5. Návrat doleva 6. Ukazuje slovo po slově	
6		7. První a poslední slovo	
7		8. Spodek obrázku	
8-9		9. Začátek řádku	
10-11		10. Změna řádku	
12-13		11. Nejprve levá, potom pravá strana 12. Změna pořadí slov 13. Změna pořadí písmen	
14-15		14. Změna pořadí písmen 15. Význam otazníku	
16-17		16. Význam tečky 17. Význam čárky 18. Význam uvozovek 19. Určí velké a malé písmeno	
18-19		20. Identifikace slov	
20		21. Identifikace 1 písmena, 2 písmen 22. Identifikace 1 slova, 2 slov 23. První a poslední písmeno ve slově 24. Velké písmeno	

Příloha č. 3, Záznamový arch – Poznávání písmen

Rozpoznávání písmen										
Jméno:			Věk:				Datum:			
Zaznamenal:			Datum narození:				Skóre:			
	Hláška	Název	Slovo	Nes.o.		Hláška	Název	Slovo	Nes.o.	
A					a					Záměny:
I					i					
U					u					
S					s					
O					o					
V					v					
M					m					Nepoznané
E					e					písmena:
L					l					
J					j					
N					n					
Y					y					
P					p					
K					k					
C					c					Poznámky:
T					t					
B					b					
Z					z					
D					d					
R					r					
Q					q					
Š					š					
Č					č					Hláška
H					h					Uvede správn.
Ž					ž					
CH					ch					Název písmene
G					g					Uvádí název
Ť					ť					
F					f					Slovo
W					w					Zapsat jaké vysl.
Ď					ď					Nespr. odpověď
Ň					ň					Zapsat co řekl
Ř					ř					Celkové skóre:
X					x					

Příloha č. 4, Subtest Poznávání písmen

A	I	U	S	O	V
M	E	L	J	N	Y
P	K	C	T	B	Z
D	R	Š	Č	H	Ž
CH	Ř	G	Ť	F	Ď
Ň	Q	W	X		
a	i	u	s	o	v
m	e	l	j	n	y
p	k	c	t	b	z
d	r	š	č	h	ž
ch	ř	g	ť	f	ď
ň	q	w	x		

Příloha č. 5, Dotazník pro rodiče

Vážená paní, vážený pane!

Jsem studentkou 3. ročníku Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Zjišťuji pojetí knihy a čtení u dětí ve věku 6 let. Tyto informace potřebuji pro zpracování bakalářské práce. Prosím Vás, o vyplnění pravdivých informací v dotazníku.

1. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- A) Základní
- B) Vyučen
- C) Střední
- D) Vysokoškolské

2. Jaké je Vaše zaměstnání?

3. Kolik dětí máte ve své rodině?

4. Napište jejich věk.

5. Má Vaše dítě svou domácí knihovnu?

- A) Ano, má svou vlastní
- B) Ano, má společnou se sourozencem
- C) Ne, má pouze několik knížek
- D) Ne, nemá žádné knížky

6. Čtete svým dětem?

- A) Ne
- B) Ano
 - Když ano, jak často?

Následující otázky mohou mít více odpovědí

7. Jakou denní dobu obvykle k předčítání využíváte?
- A) Dopoledne
 - B) Odpoledne
 - C) Večer
 - D) Kdykoliv mně dítě požádá
 - E) Před spaním
8. Kdo obvykle předčítá děti?
- A) Maminka
 - B) Tatínek
 - C) Maminka a tatínek se střídají
 - D) Prarodiče
 - E) Sourozenci
 - F) Jiné
9. Co čtete svým dětem?
- A) Pohádky
 - B) Poezii
 - C) Knihy o přírodě
 - D) Humorné knihy
 - E) Jiné
 - F) Nepředčítáme mu
10. Povídáte si o přečteném s dítětem?
- A) Ano, pravidelně
 - B) Ne
 - C) Někdy

Děkuji Vám za Vaši trpělivost a čas, který jste věnovali vyplnění dotazníku.

