



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Podpora čtenářských a předčtenářských dovedností u předškolních dětí

Bakalářská práce

Studijní program: B7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506R012 – Speciální pedagogika předškolního věku
Autor práce: **Michaela Schröterová**
Vedoucí práce: Mgr. Iva Lüftnerová





TECHNICAL UNIVERSITY OF LIBEREC
Faculty of Science, Humanities
and Education



Support for Reading and Pre-reading Skills in Preschool Children

Bachelor thesis

Study programme: B7506 – Special Education
Study branch: 7506R012 – Special Education for Preschool Teachers
Author: **Michaela Schröterová**
Supervisor: Mgr. Iva Lüftnerová



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Michaela Schröterová
Osobní číslo: P13001032
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika předškolního věku
Název tématu: Podpora čtenářských a předčtenářských dovedností u předškolních dětí
Zadávací katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl bakalářské práce: Zjistit, zda rozvoj čtenářských a předčtenářských dovedností výrazně usnadňuje přechod dětí z MŠ do první třídy ZŠ a pozitivně ovlivňuje jejich školní úspěšnost.
Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.
Metody: Dotazník.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

BENÍŠKOVÁ, T., 2007. První třídou bez pláče. 1. vyd. Praha: Grada.
ISBN 978-80-247-1906-1.

HOMOLOVÁ, K., 2009. Čtenářská propedeutika. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-657-4.

LEPILOVÁ, K., 2014. Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi! 1. vyd. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0112-8.

MERTIN, V., aj., 2010. Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.

SINDELAROVÁ, B., 2003. Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a první třídě. 3. vyd. Praha: Portál.
ISBN 80-7178-736-1.

ŠULOVÁ, L., aj., 2003. Předškolní dítě a jeho svět. 1. vyd. Praha: Karolinum.
ISBN 80-246-0752-2.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Iva Lüftnerová

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

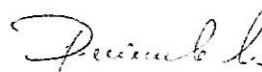
Datum zadání bakalářské práce: 23. dubna 2015

Termín odevzdání bakalářské práce: 29. dubna 2016



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2015

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 14.6.2016

Podpis: 

Anotace:

Bakalářské práce se zabývá podporou předčtenářských a čtenářských dovedností u předškolních dětí. Cílem je zjistit, zda má rozvoj předčtenářských a čtenářských dovedností u předškolních dětí pozitivní vliv na školní úspěšnost a výrazně usnadňuje dětem přechod z mateřské školy do 1. třídy základní školy. Teoretická část definuje předškolní období dítěte, předčtenářství, čtenářství, rodinu i mateřskou školu. Praktická část byla realizována metodou dotazování, která byla rozdělena do tří fází dle cílové skupiny respondentů. Jako technika průzkumu bylo zvoleno dotazníkové šetření. První dvě fáze průzkumu byly realizovány současně na konci školního roku 2014/2015, osloveny byly rodiče dětí dvou třetích tříd na Základní škole Liberec, Broumovská a jejich třídní učitelky. Na základě jejich odpovědí byl sestaven ve školním roce 2015/2016 dotazník také pro učitelky mateřské školy „Motýlek“, Liberec, kam docházelo 74% zkoumaných dětí, s cílem zmapovat rozvoj předčtenářství v konkrétním zařízení. Z průzkumu je patrné, že rozvoj oblasti předčtenářství je v rukou rodiny a mateřské školy, ale hlavní zodpovědnost za rozvoj předčtenářských a čtenářských dovedností nesou rodiče.

Klíčová slova: *předškolní období, předčtenářství, čtenářství, rodina, mateřská škola, základní škola, školní úspěšnost, obtíže s nácvikem čtení*

Summary:

This Bachelor's dissertation looks into the matter of support for pre-reading and reading skills in pre-school children. The goal is to establish, whether developing pre-reading and reading skills in pre-school children has a positive effect on success rate of elementary school, and if it marginally eases children transition from kindergarten to first year of elementary school. The theoretical part defines pre-school age of children, pre-reading skills, reading skills, family and a kindergarten school influence. Practical part was performed by a method of questioning, which was further divided into three phases, according to the target group of respondents. The technique of research chosen was by using questionnaires. First two phases of research were performed together at the end of the the school year 2014/2015; children parents from two third school years from Elementary School Liberec, Broumovská were asked, as well as their head teachers. A questionnaire was created according to their answers for school year 2015/2016 for teachers of Kindergarten "Motýlek", Liberec, which was attended by 74% of the children from the target group, with the aim to map a development of pre-reading skills in this particular institution. From the research results it is clear, that the development of pre-reading skills is in the hands of family as well as kindergarten, but the parents are particularly responsible for development of pre-reading and reading skills.

Keywords: *pre-school age, pre-reading skills, reading skills, family, kindergarten, elementary school, success rate of pupils, difficulties to learn reading*

Chtěla bych poděkovat vedoucí bakalářské práce Mgr. Ivě Lüftnerové za vstřícný přístup k vedení bakalářské práce a věcné připomínky. Dále bych chtěla vyslovit díky vedení Základní školy Broumovská a Mateřské školy Motýlek, bez jejichž pomoci by nemohl být realizován průzkum. V neposlední řadě děkuji také rodičům dětí Základní školy Broumovská, kteří vyplnili dotazník.

Obsah

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1.1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK	8
1.1.1 Ontogeneze předškolního dítěte	8
1.1.2 Problematika školní zralosti a připravenosti	14
1.2 PŘEDČTENÁŘSTVÍ	16
1.2.1 Podpora rozvoje motorických funkcí	17
1.2.2 Podpora rozvoje kognitivních funkcí	21
1.2.3 Proces automatizace	27
1.2.4 Hyperlexie	28
1.3 ČTENÁŘSTVÍ	29
1.3.1 Základní kategorie účinků čtení	30
1.3.2 Čtenářská gramotnost	30
1.3.3 Metody nácviku čtení	31
1.3.4 Školní úspěšnost	33
1.3.5 Dyslexie	33
1.4 RODINA	34
1.4.1 Vliv rodinného prostředí na rozvoj čtenářských schopností	35
1.5 MATEŘSKÁ ŠKOLA	36
1.5.1 Úloha mateřské školy	36
1.5.2 Vzdělávací činnost mateřské školy	37
1.6 CESTY KE ČTENÁŘSTVÍ	38
PRAKTICKÁ ČÁST	39
1.7 CÍL PRŮZKUMU	39
1.7.1 Stanovení předpokladů	39
1.8 VÝZKUMNÝ VZOREK	40
1.9 METODOLOGIE PRŮZKUMU	40
1.10 VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE	40
1.10.1 Dotazník pro rodiče	41
1.10.2 Dotazník pro učitelky základní školy	58
1.10.3 Dotazník pro učitelky mateřské školy	61
1.11 OVĚŘOVÁNÍ PLATNOSTI PŘEDPOKLADŮ	65
1.12 SHRnutí VÝSLEDKŮ PRAKTICKÉ ČÁSTI A DISKUSE	67
ZÁVĚR	68
NÁVRH OPATŘENÍ	69
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	70
SEZNAM POUŽITÝCH PŘÍLOH	72

Seznam grafů

GRAF 2.1 – VLASTNICTVÍ KNIH V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ.....	41
GRAF 2.2 – VLASTNICTVÍ KNIH V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ.....	42
GRAF 2.3 – NÁVŠTĚVA KNIHOVNY	42
GRAF 2.4 – PRAVIDELNOST PŘEDČÍTÁNÍ V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ	43
GRAF 2.5 – ČETNOST PŘEDČÍTÁNÍ DĚTEM V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ.....	44
GRAF 2.6 – OBLIBA DĚTÍ V PROHLÍŽENÍ KNÍŽEK V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ.....	45
GRAF 2.7 – NÁCVIK SLOVNÍCH HER	45
GRAF 2.8 – NÁCVIK PROSTOROVÉ ORIENTACE.....	47
GRAF 2.9 – NÁCVIK ROZDÍLŮ V PÁROVÝCH OBRÁZČÍCH	48
GRAF 2.10 – ZNALOST ABECEDY V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ.....	49
GRAF 2.11 – HYPERLEXIE.....	50
GRAF 2.12 – PRAVIDELNOST ČETBY	50
GRAF 2.13 – OBLIBA ČETBY.....	51
GRAF 2.14 – NUTNOST MOTIVACE K ČETBĚ	52
GRAF 2.15 – PRAVIDELNOST PŘEDČÍTÁNÍ V SOUČASNOSTI.....	53
GRAF 2.16 – OBTÍŽE S NÁCVIKEM ČTENÍ	53
GRAF 2.17 – VZTAH MEZI ČETNOSTÍ PŘEDČÍTÁNÍ V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ A OBTÍŽEMI V NÁCVIKU ČTENÍ	54
GRAF 2.18 – PODEZŘENÍ NA DYSLEXII	55
GRAF 2.19 – DIAGNOSTIKOVANÁ DYSLEXIE	55
GRAF 2.20 – ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST Z POHLEDU RODIČE.....	56
GRAF 2.21 – PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	57
GRAF 2.22 – DRUH MATEŘSKÉ ŠKOLY	57
GRAF 2.23 – POČET ŽÁKŮ VE TŘÍDĚ.....	58
GRAF 2.24 – ZÁJEM O ČETBU	58
GRAF 2.25 – KVALITA ČTENÍ	59
GRAF 2.26 – ČETNOST OBTÍŽÍ SE ČTENÍM	59
GRAF 2.27 – DRUH OBTÍŽÍ SE ČTENÍM	60
GRAF 2.28 – ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST Z HLEDISKA UČITELKY	61

Úvod

Předmětem bakalářské práce bude ukázat důležitost rozvoje a podpory předčtenářských a čtenářských dovedností v předškolním věku. Když se mluví o čtenářských a předčtenářských dovednostech v mateřské škole je tím myšlen rozvoj a podpora těchto dovedností v celém předškolním období, jak za účasti institucionální výchovy v mateřské škole, ale především rozvoj dítěte v rodinném prostředí.

Samotný význam čtení v sobě zahrnuje několik oblastí důležitých pro lidský život: rozvoj řeči a mateřského jazyka, učení, myšlení, získávání klíčových kompetencí, utváření si pemza vědomostí a všeobecného přehledu, chápání historických souvislostí a utváření si vlastního názoru a pohledu na svět. Neméně důležitou součástí čtení tvoří relaxační účinek, převážně spojený s beletristickou četbou, která má potvrzený přínos pro kreativitu, představivost a fantazii v myšlení. Čtení ovlivňuje řeč rozšiřováním aktivní i pasivní slovní zásoby a vizuálním učením se správné gramatiky. Je to primárně rodina, kdo prostřednictvím rozvoje dává budoucí předpoklady pro kvalitní osvojení si schopnosti číst. V předškolním období na rodinu navazuje předškolní vzdělávací instituce v podobě mateřské školy, která má za úkol dítě, opět ve spolupráci s rodinou, dostatečně připravit na nácvik čtení uskutečňovaný na základní škole.

Úvod teoretické části bude věnován ontogenezi dítěte v předškolním věku ve všech attributech, které souvisejí s předčtenářskými a následně čtenářskými dovednostmi, bude zde pojednána otázka školní zralosti a připravenosti. Zmíněna bude také problematika předčasného nástupu dítěte do ZŠ. V úvodních kapitolách bude také definován pojem předčtenářství, významu čtení a pozornost bude věnována rozvoji jednotlivých funkcí, na kterých schopnost a dovednost číst spočívá. Následující kapitoly budou zaměřeny na fenomén školní úspěšnosti, čtenářské gramotnosti, metody nácviku čtení, okrajově budou zmíněny poruchy učení, především porucha čtení (dyslexie). Dále budou zpracovány výchovné a vzdělávací vlivy rodiny a MŠ a jejich podíl na rozvoji čtenářských schopností.

Praktická část bude hledat vztah mezi podporou rodiny a mateřské školy ke čtenářství a školním úspěchem dětí při nácviku čtení a psaní. Bude také zmapován přístup konkrétního předškolního zařízení v přístupu ke vzdělávání v oblasti

předčtenářství a přípravě na vstup dítěte do základní školy. Interakce mezi rodinou mateřskou školou a školou základní bude hlavním předmětem tří dotazníkových šetření s kvantitativními výstupy.

Autorka se o téma problematiky dětského čtenářství dlouhodobě zajímá z osobní, ale i pracovní roviny. Inspirací na téma bakalářské práce předčtenářství a čtenářství přivedla autorku série přednášek v Krajské knihovně v Liberci z roku 2015, které se účastnili přední odborníci na dané téma, psycholog Václav Mertin, Hana Friedlaenderová, aj. Dále projekt „Celé Česko čte dětem“, nebo veletrh „Dětské knihy“.

Teoretická část

1.1 Předškolní věk

Vývojová etapa ve věku 3 až 6 (7) let, kdy dítě projevuje neutuchající tělesnou i duševní aktivitu, jeví velký zájem o okolní jevy. Toto vývojové stádium se označuje obdobím hry, která tvoří převládající činnost. Ve hře se aktivita nejvíce projevuje. Celé stádium je charakteristické významnými změnami v různých oblastech biologického a psychosociálního vývoje jako je motorická, kognitivní, emoční, motivační nebo sociální oblast. Díky jedinečnosti každého dítěte, kterou ovlivňuje rozdílná genetická výbava, vrozené dispozice, ale i prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, jsou mezi dětmi významné rozdíly (Šulová in Mertin, Gillernová, eds. 2010, s. 13).

1.1.1 Ontogeneze předškolního dítěte

Motorický vývoj

Hrubá motorika

U dítěte v předškolním období motorický vývoj a především oblast hrubé motoriky ovlivňuje rostoucí kvalita pohybové koordinace, pohyb je přesnější, účelnější, plynulejší. Dítě je celkově hbitější, což se využívá pro zahájení nácviku sportovních aktivit jako je jízda na kole, lyžování, bruslení, plavání. Jeho herní aktivita je spojena s pohybem, kdy dítě dává přednost běhání, skákání nebo zdolávání nejrůznějších překážek před samotnou chůzí, zkouší tak samotné možnosti pohybu. Zlepšení koordinace pohybu umožňuje dítěti větší samostatnost v samoobslužných činnostech. Dítě si postupně osvojuje dovednosti v oblékání (zapínání knoflíků a zipů, zavazování tkaniček, aj.), hygienických dovednostech (čistění zubů, očista po toaletě, češe si vlasy, aj.).

Jemná motorika

Jemná motorika je ovlivněna osifikací (přeměna chrupavky v kost) (Šulová in Mertin, Gillernová, eds. 2010, s. 13–14). Dítě by mělo být schopno ve třech letech napodobit most z kostek. Ve čtyřech letech motorický vývoj pokročil a dítě je schopno napodobit bránu postavenou z kostek, aniž by dítěti kostky padaly. Schody jako nejsložitější motorickou schopnost má dítě zvládnout v pěti letech. Optimální

ontogeneze kresby: tříleté dítě je schopno napodobit kruh, čtyřleté zvládá grafickou podobu kříže, pětileté dokáže nakreslit trojúhelník, šestileté čtverec a kosočtverec jako nejtěžší grafickou značku, napodobí dítě až v sedmi letech. Ve spontánní kresbě dítě ve třech letech nakreslí nějaký objekt, který teprve po dokončení pojmenuje. Ve čtyřech letech již má představu, co chce nakreslit, ale výsledek jeho snahy není jistý. Od pátého roku by obvykle mělo být dítě schopné shody v záměru i výsledku. Další vývojovým kritériem motoriky, ale i myšlení je hodnocení kresby postavy, dítě ve třech letech není schopné reálné kresby, výsledkem je čáranice. Ve čtyřech letech dítě kreslí postavu tzv. hlavonožce, tedy kdy dítě při realizaci pomine trup a postava je složená pouze z hlavy, rukou a nohou. Počet končetin se nemusí shodovat. V pěti letech má již vytvářená postava obvykle všechny hlavní části, hlavu s nosem, očima i ústy, trup, nohy a ruce, ale postava není detailně vypracována. V šesti letech by měla mít postava všechny správné atributy s detailním zpracováním. Kresba postavy tvoří jedno z diagnostických měřítek školní zralosti (Langmaier in Švingalová 2003, s. 38–39).

Kognitivní vývoj

Kognitivní (poznávací) vývoj je členěn do několika kategorií jako paměť, vnímání, myšlení, řeč, pozornost aj. Předškolní období je stádiem velkých změn v kognici, dítě prochází obdobím otázek „Co je to?“ a „Proč?“. Skrze odpovědi poznává svět okolo sebe, chce všechno vědět, prozkoumat, objevit. Jeho smysly se zpřesňují, dosahují vyšší úrovně.

Paměť

U předškolního dítěte převažuje paměť bezděčná nad pamětí záměrnou, která se více rozvíjí po pátém roce života dítěte. Pro paměť je typické, že mechanická paměť má navrch nad pamětí logickou, dítě si je schopné zapamatovat neuvěřitelné množství informací, což se cíleně využívá v předškolním vzdělávání jako je učení se nejruznějším básničkám a písničkám. Paměť je převážně konkrétní, kdy si dítě vybavuje spíše jednotlivé události než jejich obsáhlý popis. Krátkodobá paměť je používanější než dlouhodobá, ta se více rozvíjí až kolem pátého či šestého roku dítěte. Přesto citově zabarvené situace si dítě může pamatovat z předchozích let a může si je vybavovat po celý život (Šulová in Mertin, Gillernová, eds. 2010, s. 16–17). Sluchová paměť je dovednost zapamatovat si, uchovat a vybavit si sluchový vjem. Přičemž sledujeme

psychickou, časovou náročnost, dobu uchování si informace, ale i přesnost sluchové paměti. Dostatečně rozvinutá schopnost sluchové paměti je jedním z faktorů úspěšného nácviku čtení.

Myšlení

Myšlení je symbolické - předpojmové, kdy je propojené s osvojováním mateřského jazyka, dítě získává předmatematické představy: jeden, někteří, všichni. Od stádia otázek „Co je to?“ dítě přechází k otázce „Proč?“. Okolo třetího roku věku, dítě hledá smysl příčiny a následku v okolních jevech či předmětech. Na konci předškolního období je schopné přesné nápodoby, fiktivní hře, užívání řeči i kresebného symbolického projevu. Myšlení je také názorné intuitivní, kdy dítě prochází předoperačním stádiem myšlení (4–8 let) od vnímání individuálních konkrétních předmětů a jevů k jejich zobecňování. Začíná uvažovat v pojmech, kdy je myšlení vázané na jeho vnímání a představování. Myšlení je prozatím ve fázi prelogické (předoperační). Dítě nepostupuje dle logických operací, ale souvisí s konkrétními aktivitami a činnostmi dítěte. *Myšlenkové operace jsou zaměřeny na percepci s převahou optických podnětů.* Jednání dítěte se projevuje egocentricky. Dítěti chybí schopnost odlišit své psychologické vnímání reality a objektivní světovou realitu. Nemá schopnost vžít se do představ druhého a zaujmout jeho hledisko. Je přesvědčeno, že jeho úhel pohledu je jediný. S nástupem do mateřské školy a interakcí s vrstevníky, naráží na konflikty vedoucí z tohoto postoje. Krok za krokem díky socializaci se učí vycházet s ostatními (vrstevníky a jinými dospělými), setkává se s jinými pohledy na stejné jevy. Postupně se jeho egocentrický postoj stírá. Tato proměna se děje pomalu a postupně během celého předškolního období a pokračuje i do období školního. V předškolním období se setkáváme i s několika charakteristickými zvláštnostmi v myšlení jako například s antropomorfismem, který se vyznačuje polidšťováním neživých předmětů. Dítě má pocit, že neživou věc něco bolí nebo se může z něčeho radovat, stává se jeho herním partnerem, dítě s předmětem komunikuje. Další specifická myšlení. Objevuje se fantazijní přístup, kdy dítě upřednostňuje v myšlení fantazii nad logickou skutečností. Dále se projevuje prezentismus, což je chápání okolních jevů ve vztahu k přítomnosti. Dítě se neorientuje v prostoru a čase, nechápe pojmy budoucnost a minulost, zná pouze význam tady a teď. Arteficialistické myšlení

spočívá předpokladu dítěte, že všechno se vyrábí (Šulová in Mertin, Gillernová, eds. 2010, s. 14–17).

Vnímání

Pro snadný nácvik čtení ve školním období musí u dítěte v předškolním období optimálně rozvinout zrakové a sluchové vnímání. Zrakové vnímání zahrnuje zrakovou analýzu a syntézu, které mají významnou důležitost pro nácvik čtení a psaní. Na schopnosti vizuálně skládat písmena do slabik později slabiky do slov a naopak rozkládat jednotlivá slova na slabiky a hlásky závisí úspěšnost nácviku číst. Sluchové vnímání taktéž zahrnuje sluchovou analýzu a syntézu. Díky sluchové dobře vyvinuté sluchové analýze a syntéze by mělo dítě být schopno zvukově rozkládat slovo na slabiky a skládat ze slabik slova. Na schopnosti sluchové analýzy a syntézy je postavena analyticko-syntetická metoda nácviku čtení, která má od roku 1948 primární postavení ve výuce čtení na našem území.

Pozornost

Správný rozvoj koncentrace pozornosti souvisí s pracovní kompetencí. Pokud dítě nemá dostatečnou míru koncentrace na úkol, nemůže pracovat s úspěchem. Poruchy koncentrace se rozdělují na tři typy projevů, kdy v prvním se dítě zpočátku soustředí velmi dobře, ale jeho koncentrace je velmi krátkodobá a jeho pracovní výkon postupem velmi slábne a projevuje se motorickým neklidem. V druhém případě se dítě namáhavě soustředí na pracovní úkol, nechápe zadání, potřebuje delší čas k pochopení a jeho psychomotorické tempo ve srovnání s intaktními dětmi je velmi pomalé, nezvládá úkol zvládat v časově běžném limitu. Třetí typ tvoří kombinace obou předchozích projevů. Zelinková poukazuje na nutnost nácviku pozornosti (Zelinková 2012, s. 62).

Řeč

Řeč dítěte se dotýká dvou vývojových období gramatizace a intelektualizace. V období gramatizace, což je mezi třetím a čtvrtým rokem, dítě vyjadřuje své myšlenky v obsahu i formě dostatečně přesně. Po čtvrtém roku věku nastává období intelektualizace řeči, které se projevuje prohlubováním a rozšiřováním slovní zásoby, zpřesňováním obsahu slov a gramatických forem. Z hlediska morfologicko-syntaktické roviny jazyka dítě po třetím roce věku používá jednotné i množné číslo. Po čtvrtém roce

věku dítě začleňuje všechny slovní druhy do verbální komunikace. Typickým jevem je zvláštní užívání slovosledu, kdy dítě staví emocionálně zabarvená slova na počátek věty, klade na ně důraz. Mezi třetím a čtvrtým rokem dítě tvoří běžně souvětí, nejprve slučovací, později i podřadná (Klenková 2015, s. 37–38). Pravidla syntaxe neboli stavbu vět, se dítě naučí samo pomocí transferu gramatické formy řeči. Dítě používá již dříve slyšené výrazy, aplikuje je do řeči. Transfer je však nepřesný, protože dítě nemá znalost gramatických výjimek (Sovák in Klenková 2015, s. 38). Po čtvrtém roku věku by měl ustát fyziologický dysgramatismus, gramatická stránka řečového projevu v běžných komunikačních situacích by se měla blížit normě bez nápadných odchylek. Pokud by nadále přetrvával dysgramatismus, mohlo by se jednat o narušený vývoj řeči (Klenková 2015, s. 38). Řeč z hlediska lexikálně-sémantické roviny se vyznačuje nárůstem slovní zásoby z 1000 slov ve třech letech na zhruba 2500–3000 slov v šesti letech. Okolo třetího roku dítěte dokáže pojmenovat sám sebe i příjmením. Mezi třetím a čtvrtým rokem chápe význam některých antonym světlo-tma, malý-velký, hodný-zlý, aj., zná méno svého sourozence, rodičů a prarodičů, umí říci básničku nebo zazpívat písničku. Na konci předškolního období je dítě schopno vyprávět o svých životních událostech a dokáže vyřídit delší vzkaz nebo provést správně delší pokyn. Z foneticko-fonologické roviny by měl být vývoj ukončen zhruba v pěti letech, kdy dítě vyslovuje správně všechny hlásky, ale vývoj může být prodloužen až do sedmi let. V dnešní době se považuje horní hranice správné výslovnosti stabilizovaná optimálně do nástupu povinné školní docházky. Správná funkce fonemického sluchu, ale i správné vyslovování hlásek je nutností k nácviku čtení a psaní. Z hlediska pragmatické roviny je po třetím roku věku vidět snaha vést rozhovor s dospělými. Ve čtyřech letech se jeho komunikace jeví přiměřená situaci. Dochází k regulační funkci řeči a dítě reaguje na usměrnění řeči a samo využívá regulační funkce řeči vůči okolí (Klenková 2015, s. 39–41).

Emočně motivační vývoj

Emoční vývoj

Emoční vývoj nabývá na důležitosti z hlediska formování citových projevů. Dítě prožívá události velmi intenzivně, ale také velice krátkodobě a proměnlivě. Pro dítě je životně důležité, aby jeho potřeby byly uspokojovány bez zbytečných frustrací. Potřebu

aktivitu projevuje jak fyzicky, motorickým neklidem, tak psychicky například neutuchajícím proudem otázek, vyprávěním, zpěvu písniček a přetvářením básniček a říkadel. Období je typické dokončováním postupného odpoutávání se od matky a chůvě do prozkoumávání okolí vrcholí. Dítě je ale závislé na potřebě stability, jistoty, trvalosti zázemí a bezpečí. Pokud dítě nemá jistotu vztahu s matkou nebo v rodině, přestává si hrát a objevovat okolní svět a nezdravě se fixuje na nejistý vztah. Velmi citlivě vnímá vztah matky a otce, mezilidským vztahům vůbec věnuje zvýšenou pozornost. Rodiče se pro něj stávají autoritou, která reprezentuje ideály chování. Dítě má velkou potřebu citového vztahu, sociálního kontaktu, který nabývá na významu hlavně při hře s vrstevníky, kdy už si nehraje samo, ale žádá si interakci herních partnerů vrstevníků. Potřebuje společenské uznání, už je „velké“, samo dokáže spoustu. Potřebu identity charakterizuje postoj, kdy dítě je samo za sebe, uvědomuje si svou jedinečnost, své vlastní já. Pociťuje potřebu seberealizace, typické je vyrábění rozličných staveb, výtvarů. Dítě již začíná vyhraňovat své zájmy, co dělá rádo a co ne. Kolem třetího roku přichází změna morálně-etického vývoje, kdy již má zvnitřněny základní sociální normy, ale protože se toto období vyznačuje nutností experimentovat, je vnitřně nuceno tyto normy překračovat, aby si utvrdilo jejich smysl.

Motivační vývoj

Motivační vývoj je ovlivněn vůlí, která je velmi krátkodobá a kolísavá, dítě dává přednost blízkému cíli s jasným uspokojením konkrétní potřeby nebo oblíbenou činností. Můžeme ho nejefektivněji namotivovat novými podněty v rámci hry se známými a přátelsky naladěnými vrstevníky, což je využíváno v institucionální výchově. Naopak negativní motivace vychází z frustrace, kdy brzdíme jeho vnitřní aktivitu, neumožňujeme mu být v pravidelném a kvalitním kontaktu s vrstevníky nebo dospělými, klademe na dítě nepřiměřené nároky, vytýkáme mu lži. Pokud dlouhodobě neuspokojujeme některou ze základních potřeb, poté nastupují obranné mechanismy v podobě agresivního chování vůči sobě či okolí nebo ztráty zájmu o hru a stažení se do svého světa (Šulová in Martin, Gillernová, eds. 2010, 17–21).

Sociální vývoj

V sociálním vývoji dítě dělá velké pokroky, rozvíjí se jeho potřeba interakce jak s vrstevníky, tak známými dospělými. Postupně stoupá schopnost spolupráce a pomáhat

slabším, podřídít se zájmu ostatních, což napomáhá zkvalitnit a dál vyvíjet sociální reaktivitu, která je regulovatelná pomocí sociálních kontrol. Důležitou součástí sociálního vývoje je schopnost osvojování si společenských rolí jak v rodině, tak mimo ni (Šulová in Mertin, Gillernová, eds. 2010, 17–21).

Hra je hlavní aktivitou a náplní volného času u předškolního dítěte. Skrz hru se dítě učí sociálním dovednostem, ale také vypořádat se s informacemi, událostmi, které za den zažilo. Do hry se promítá celý emocionální stav dítěte, dítě přehráním situací se učí zbavovat se frustrací. Ve hře je vše dovoleno, nic není nemožné, dítě má možnost rozvíjet svou fantazii. Hra také skýtá možnost diagnostiky. Dle zpracování hry lze usuzovat i na intelekt dítěte. Můžeme pozorovat, jak dítě vychází s vrstevníky, jak je kvalitní jeho sociální interakce. Hra ovlivňuje pracovní a učební návyky, preference určitých her může ukazovat na zaměření dítěte (Šulová in Mertin, Gillernová, eds. 2010, s. 21–22). Dítě nemusí mít dokonalé hračky, dokáže si dobře hrát i s přírodninami. Dokonce čím je hračka méně dokonalá, tím více skýtá prostor pro rozvoj fantazie a představivosti dítěte.

1.1.2 Problematika školní zralosti a připravenosti

Při proměně dítěte předškoláka na školáka, přichází změna sociální role, dítě získává nový vyšší status, který je podmíněn zvýšenými nároky na dítě, změnou denního režimu. Celé předškolní období se dítě cíleně připravovalo na vstup do vzdělávacího systému povinné školní docházky nejen v předškolním zařízení, ale i v rodině. Základní škola vychází z výsledků práce mateřské školy. Klade zvýšené požadavky na dítě, které dítě nezíská pouhým zráním, ale je nutná příprava a trénink specifických dovedností. V diagnostice školní zralosti a připravenosti se posuzují schopnosti motorické, kognitivní, percepční, sociální, řečové, ale i pracovní zralost, pracovní tempo, lateralitu, zdravotní stav a stupeň vývoje jednotlivého dítěte, vše co zahrnují kompetence k zahájení povinné školní docházky. Jako v jiných oblastech pedagogiky i zde přichází změna pohledu v přístupu od medicínského pojetí k pojetí ekologického, systémového pojetí psychických jevů. Každé šestileté dítě je vzdělatelné a závisí pouze na přístupu, obsahu a formě přizpůsobených na míru dítěti. S inkluzivním vzděláváním, by se měl tento přístup naplnit. Měly by být přizpůsobeny podmínky vzdělávání, tak aby bylo možné cíleně snížit odklady školní docházky na minimum za předpokladu školního

úspěchu těchto dětí. Školní odklad se uděluje dle školních předpisů z důvodu zdravotní nebo psychické nezralosti dítěte za podmínky, že dítě za jeden rok školní docházky má předpoklad dozrát a bude tak připravené na vyučování. Pokud by tato skutečnost nenastala, jsou podniknuty kroky, kdy dítě například zařadíme do přípravné třídy, kde jsou cíleně trénovány specifické schopnosti k rozvinutí příslušných kompetencí. Přípravné třídy jsou zřizovány převážně pro děti se sociálním handicapem a děti z nepodnětného prostředí (Mertin in Mertin, Gillernová, eds. 2010, s. 235–239). V případech začlenění dítěte do primárního vzdělávání, kdy dítě selhává a výhledově by muselo opakovat ročník, může být udělen dodatečný odklad školní docházky. Termín dodatečného odkladu musí být skutečně nejdéle do pololetí první třídy, poté se dítě vrací zpět do mateřské školy (Beníšková 2007, s. 28). Mertin varuje před tímto krokem. Upozorňuje na menší riziko škod vzniklé v důsledku neoprávněného odkladu než u dítěte, které je ve škole dlouhodobě neúspěšné či bylo dodatečně vráceno do předškolní instituce (Mertin in Mertin, Gillernová, eds. 2010, s. 239). Psychické trauma dítěte, které plyne z degradace postavení na sociálním žebříčku, kdy se ze školáka opět stává předškolák. A také předpoklad, že dítě získalo pocit frustrace z neúspěchu, způsobí následně nesnadnou motivaci pro opětovný nástup do školy i motivaci k učení.

Předpoklady ze strany dítěte v rámci školní zralosti: věk dítěte, pohlaví dítěte, rozvoj řečových dovedností, schopnost učit se, chápavost a intelektové předpoklady, charakteristiky pracovní zralosti, psychomotorické tempo, soustředění, přiměřená dovednost prosadit se, grafický projev dítěte, zdravotní stav. Předpoklady ze strany rodiny v rámci školní zralosti: podnětné prostředí, rodinné klima, socioekonomický status rodiny, očekávání ohledně vzdělávacích výsledků. Předpoklady ze strany mateřské školy: zaměření se na rozvoj specifických dovedností potřebných ve škole, dosavadní úroveň a výsledky přípravy, profesní kompetence učitelek. Předpoklady na stěně základních škol a školského systému: školský vzdělávací program, podmínky ve škole, školský systém. Jiné předpoklady: dosavadní délka pobytu dítěte v předškolním zařízení, dostupnost základní školy (Mertin in Mertin, Gillernová, eds. 2010, s. 239–244).

1.2 Předčtenářství

Předčtenářstvím je myšlena etapa vývoje předškolního období, kdy se dítě seznamuje s literaturou prostřednictvím dospělých, prohlížení ilustrací, rozklíčováním jednotlivých písmen abecedy. Je to také období než je dítě schopno číst s porozuměním. Vývoj porozumění písmu při čtení i psaní se dělí do třech etap na období presylabické, sylabické a alfabeticke. Přičemž presylabické období je dobou kdy dítě nechápe obsah textu, četba se stává předlohou k rytmiizaci řeči, nápodobou formálního projevu, dítě napodobováním si hraje na čtení, učí se chápat její význam. V sylabickém období je důležité uvědomění si vztahu mezi psanou a verbální řečí oproti alfabeticke stádiu, kdy dochází k pochopení významu abecedy a nastává zde již samotná výuka čtení a psaní (Kučera, Viktorová in Vágnerová in Homolová 2009, s. 12).

Dítě každodenně obklopují znaky, piktogramy, obrázky, symboly obchodních společností, firem, ochranných značek, dopravních značek a skrz tuto skutečnost poznává jejich význam, tato schopnost se v odborných kruzích pojmenovává jako tzv. emerentní či vynořující se dětská gramotnost (Čáp, Mareš in Mertin, Gillernová, eds. 2010, s. 166). Příkladem může být tříleté dítě, které je schopné poznat význam loga hraček LEGO, televizního kanálu D: nebo nápisů Dinopark či ZOO. Dětský psycholog Václav Mertin tuto schopnost pojmenovává jako *Environmentální tisk* při podpoře čtenářství. Této schopnosti se využívá v metodě Globálního čtení, které vznikla již ve 20. letech 20. století v Belgii. „Předškolní dítě, které je schopné „přečíst“ obrázkové písmo je na nejlepší cestě k pochopení principu čtení. Zároveň však u některých dětí můžeme spatřovat již v této době signály možných budoucích selhání“ (Mertin in Mertin, Gillernová, eds. 2010, s. 166). Autorka této seminární práce se stejně jako Mertin domnívá, že předcházení poruchám učení je lepší než následná náprava. Pozastavuje se i nad otázkou, zda mohou děti překonat svůj handicap vlivem nerozvíjení v průběhu celého předškolního období, během krátkého přípravného období v první třídě při nácviku čtení a poukazuje na skutečnost, že již v první třídě může mít dítě za sebou několik měsíců až let opoždění (Mertin in Mertin, Gillernová, eds. 2010, s. 167).

Předčtenářství zahrnuje základy čtenářských dovedností jako vizualizaci, předvídání a hledání souvislostí. Dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní výchovu

se skládá z klíčových kompetencí, vzdělávacího okruhu dítě a jeho psychika, dítě a společnost. Klíčové kompetence jsou schopnosti ovládnutí dovedností předcházejících čtení a psaní. Vzdělávací okruh dítě a jeho psychika zahrnuje rozvoj řečových a jazykových dovedností receptivních, které zahrnují vnímání, naslouchání a prožívání, produktivní dovednosti kam patří výslovnost, vyjádření pojmů, úroveň mluvního projevu a vyjadřování, dále spadají do rozvoje řečových a jazykových dovedností komunikativní dovednosti a to verbální i neverbální. Vzdělávací okruh dítě a společnost, jehož úkolem je seznámit dítě se světem lidí, kulturou a uměním (Česká školní inspekce 2011, s. 4) Předčtenářské dovednosti jsou tedy všechny schopnosti potřebné pro úspěšné zahájení nácviku čtení a rozvoji funkční čtenářské gramotnosti, kdy se věnujeme rozvoji motorických funkcí, kognitivních funkcí, ale i lásce ke knihám a kultuře vůbec. Dovednosti v sobě zahrnují i samotnou motivaci dítěte ke čtenářství, se kterou se dítě musí ztotožnit, aby byl samotný nácvik čtení účinný.

1.2.1 Podpora rozvoje motorických funkcí

Motorické funkce zahrnují hrubou motoriku, jemnou motoriku a grafomotoriku. Všechny složky motorických funkcí jsou potřebné nejen pro harmonický rozvoj osobnosti, ale i pro bezproblémový řečový projev dítěte, který se skládá z mluvené řeči, řeči psané a čtené.

Podpora rozvoje hrubé motoriky

Principem rozvoje hrubé motoriky je dostatek pohybu. Předškolní dítě má z podstaty svého bytí neustálou potřebu pohybu. Přirozeným pohybem pro dítě je běh, dítě mu dává přednost před samotnou chůzí. Typické pro tento věk je také různé poskakování a aktivita jako taková. Mezi dětmi značné rozdíly plynoucí z celkového individuálního nastavení psychomotorického tempa dítěte od hyperaktivity po hypoaktivitu. Úkolem rozvoje hrubé motoriky je zajistit dítěti neomezenou možnost pohybu samozřejmě s ohledem na jeho bezpečnost, ale zároveň v dostatečné míře. Naopak přílišná ochranná úzkost vychovatele brzdí možnosti rozvoje dítěte. Dbáme na přiměřené a rovnoměrné zatěžování všech svalových skupin. Jednostranný rozvoj a nadměrná zátěž jsou patologické pro správný růst a vývoj dítěte.

Podpora rozvoje jemné motoriky

Jemná motorika se procvičuje hrou s kostkami, stavebnicemi, prací s modelínou, manipulací s korálky (navlékáním, tříděním), a jinými drobnými předměty, šroubováním a prací s nářadím, stříháním, lepením, skládáním a jinou prací s papírem, sebeobslužnou činností jako oblékání (manipulací se zipem a knoflíky), obouváním (nazouváním, zavazováním tkaniček), čištěním zubů, očištěním po toaletě aj. Dítě by mělo v předškolním věku přijít do styku, pečlivě trénovat a nakonec snadno zvládat všechny vyjmenované činnosti nejen z hlediska rozvoje motoriky, ale i k získání samostatnosti a pracovních kompetencí.

Podpora rozvoje grafomotoriky

Grafomotorika je zvláštní podkategorií jemné motoriky, zaměřuje se na dovednosti spojené s grafickým projevem. Z historického hlediska je to oblast poměrně nová a pojí se až s obdobím rozvoje písma. Dítě se učí pomocí cílených cviků uvolňovat ruku. Rozvoj grafomotoriky také souvisí také s oscilofikací, tedy přeměně chrupavčitých částí ruky u dítěte v kost a odráží se na grafickém projevu dítěte, jak v rozvoji samotné kresby, ale i možnosti nápodoby předlohy. Specifikace jednotlivých stádií grafického vývoje naleznete v této práci v předchozí kapitole Předškolní věk.

Podpora rozvoje intermodálního kódování

Intermodální kódování spočívá v koordinaci a spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů, které jsou důležité z hlediska čtení ve schopnosti vizuálního sledování textu, za přesnosti očních pohybů a sluchové kontroly čteného. Sindelarová rozvoj člení do tří stupňů, kdy v prvním doprovázíme slova písňě pohybem. Odkazuje například na klasickou píseň Na tý louce zelený, kdy například ve verši „pasou se tam jeleni“, se doprovází slovo jelen gestem pro paroží. V předškolním vzdělávání jsou tyto hry, kdy spojujeme lidové písně (Čížečku, čížečku; Horo, horo; aj.) a gesta velice oblíbené již po několik generací. Ve druhém stupni cvičíme s dítětem „tajnou řeč“, kdy budeme nahrazovat určitá slova gestem připomínající vybrané slovo, Sindelarová doporučuje začínat se třemi slovy, které postupně rozšíříme až na pět slov. Modifikací lze tuto činnost ještě ztížit, když pohyb nebude připomínat dané slovo. Ve třetím stupni se nahrazuje vybrané slovo obrázkem nikoliv gestem. Nejlehčí forma je ukazovat na kartičky s obrázkem přímo nahrazující slovo. V těžší verzi nahrazujeme slovo

za konkrétní grafický symbol (kruh, křížek, čtverec, obdélník, aj.) a nejtěžší je nahrazení slova abstraktními symboly, které nemají žádný vztah k danému slovu (Sindelarová 2013, s. 49–51). Poslední jmenované cvičení nejvíce připomíná samotný nácvik čtení globální metodou, kdy si dítě vtiskem zapamatovává jednotlivé slova a jejich konkrétní grafické znázornění.

Podpora rozvoje motoriky řeči

Rozvoj motorky řeči spočívá v koordinaci pohybů úst při mluvení (Sindelarová 2013, s. 53). Zde se uplatní takzvaná předartikulační a izotonická cvičení, které spadají do primární prevence v logopedii. Některá cvičení jsou velice vhodná pro skupinovou výuku v mateřské škole, jiná jsou spíše určena pro individuální práci s dítětem, hlavně z hlediska kontroly správnosti provedení nebo pro potřebu kooperace dítě-učitel pro provedení cviku. Mezi předartikulační cvičení patří cvičení různého postavení jazyka, olizování rtů, nafukování tváří, práce s výdechovým proudem, aj. izotonická cvičení slouží k posilování jazykového svalu pro udržení horní pozice jazyka při výslovnosti konkrétních hlásek.

Podpora rozvoje vizuomotorické koordinace

Jedná se o koordinaci ruky a oka, pro nácvik čtení je důležitá souhlasná lateralita, tedy preference stejného oka a ruky. Při zkřížené lateralitě hrozí riziko, zvýšené námahy provázející čtení a zní vycházející obtíže při osvojování a hlavně z tempa čtení a rychlé unavitelnosti ve srovnání s intaktní populací. Vizuomotorickou koordinaci opět Sindelarová člení na tři úrovně dle obtížnosti úkolů, vycházejících z plochy na které jsou cviky prováděny, čím menší plocha tím větší obtížnost. V první úrovni Sindelarová uvádí cvik bitva při využití velkých formátů papírů. Papír je rozdělen na dvě poloviny. Cvičení je uzpůsobeno pro dva protihráče, kteří na svou půlku olejovými pastelkami nakreslí nepravidelně deset bodů. Každý hráč jinou barvou a principem hry je spojit co nejpresněji dva body rychlým tahem (svůj a protihráčův), za každý trefený cíl, získá hráč jeden bod. Jiné cvičení spočívá ve střefování míčku do branek postavených z kostek. Ve druhé úrovni se zmenšuje pracovní plocha na A4 pro cvičení z první úrovně s názvem bitva. Olejové pastelky jsou zaměněny za klasické pastelky, úkol tak bude těžší. Ve druhé úrovni se také využívá různých závodů na principu slalomů, kdy dítě na čas musí spojit start a cíl a držet se co nejpresněji ve vymezené dráze. Od šířky

a členitosti dráhy se bude odvíjet obtížnost cvičení. Ve třetím stupni se pracuje s různobarevnými pastelkami, které vytváří změt' drah. Na konci je každá dráha opatřena symbolem. Dítě má za úkol sledovat dráhu a určit správný konec. Pracuje se zleva doprava a ze shora dolů, aby si dítě fixovalo správný směr budoucího čtení. Pro zvýšení obtížnosti, lze použít větší množství drah s větší členitostí nebo použít pouze jednu barvu pro všechny dráhy. (Sindelarová 2013, s. 54–55).

Podpora rozvoje prostorové orientace

Zelinková poukazuje na možnosti problémů při grafickém projevu nejen z důvodu neobratnosti ruky, ale připouští jako důvod špatné vnímání tělového schématu. Dítě nezvládá představu samotného pohybu. Mozek dítěte nemá zafixované správné pozice pro provedení cviků. Při nácviku je důležitá fyzická podpora v podobě společného provádění cviků s dítětem, tato schopnost se nazývá taktilně-kinetické přijetí informace. Později, když je dítě na vyšší úrovni schopnosti vnímat tělové schéma, stačí k správnému provádění pouze vizuální podpora. Dítě samo koriguje pohyby dle předváděného vzoru. Diagnostickým ukazatelem Zelinková považuje chůzi, sleduje se koordinace pohybů, odhad vzdáleností a svého těla v prostoru. Dítě, které má obtíže v této oblasti, častěji zakopává, vráží do předmětů nebo lidí. Pro terapii vnímání tělového schématu doporučuje především tělesnou aktivitu jako chůzi, běh lezení v různých modifikacích a ztížení. Poukazuje na důležitost nejen schopnosti provedení správného pohybu, ale především tzv. automatizaci. Díky častému opakování, dítě vykonává pohyb již bez potřeby koncentrace na samotné úkony a pozornost může upřít k jiné činnosti. Díky posílení pohybových dovedností a vnímání tělového schématu se rozvíjí také zrakové a sluchové vnímání, prostorová orientace, pravo-levá orientace, orientace v čase a rytmus (Zelinková 2012, s. 174–176). Možné obtíže v prostorové orientaci může mít také dítě s poruchou binokulárního vidění, kdy dítě nedokáže odhadovat vzdálenosti, na vyloučení této možnosti se musí rodiče obrátit na oftalmologa. Sindelarová se věnuje i této problematice, opět rozděluje úkoly k vnímání vlastního těla a prostoru na tři úrovně. V prvním jmenuje tři cvičení, hru na vnímání dotyků, poznávání předmětů hmatem a nakresli člověka. Při prvních dvou úkolech dítě pracuje se zakrytýma očima, a návod na obě cvičení je jasný již z názvu. Třetí cvičení spočívá v obrysu vlastního těla na velkoformátový papír, do kterého dítě

dokreslí části těla jako nos, oči, uši. V jiné variaci této hry se může pracovat s obrysem panenky, medvídky aj. Ve druhé úrovni úkolů Sindelarová popisuje hru na sochy, kdy dítě předvádí stejnou pozici jako protihráč. Pro třetí úroveň lze tuto hru ztížit, že dítě stojí naproti zrcadlu vedle spoluhráče a cvik musí provést pouze vizuální kontrolou v zrcadle. Sindelarová také uvádí cviky Labyrint jedna a dva. V lehčí verzi je sestaven labyrint cestiček pomocí novinového papíru a dítě slovně přikazuje spoluhráči, kudy má jít, například v pokynech krok dopředu, vlevo, aj. Při druhé verzi labyrintu stojí dítě na startu se zavázanýma očima a dle příkazů postupuje do cíle, pravidla hry lze upravit podle potřeby (Sindelarová 2013, s. 55–56).

1.2.2 Podpora rozvoje kognitivních funkcí

Mezi kognitivní (poznávací) funkce řadíme vnímání, myšlení, paměť, pozornost, řeč, aj. V procesu nábvy, ale i samotném čtení závisí na úrovni každé složky kognice. Sluchové a zrakové vnímání tvoří nejdůležitější součást procesu čtení. Další poznávací funkcí je myšlení, které podporuje porozumění čteného, i paměť je důležitou součástí umožňující spolu pozorností například uchování dějové linky příběhu. Nesmíme opomenout ani řeč, pokud dojde k narušení komunikační schopnosti, pak i řeč čtená bude ohrožena narušením. Narušení jakékoliv části kognice je ohrožení pro osvojování čtení.

Podpora rozvoje vnímání

Zrakovou analýzu a syntézu lze trénovat různými typy skládaček. Rozpoznání figury a pozadí tvoří další dovednost vztahující se k procesu čtení. Tato schopnost umožňuje rychle najít v textu konkrétní slovo, umožňuje tak vyhledávání informací a rychlou orientaci v textu, což je důležité z hlediska porozumění čtenému. K podpoře rozpoznávání figury a pozadí slouží cviky, kdy dítě obtahuje tvary nakreslené na kostkovaném papíru nebo ve zmeči čar určuje konkrétní tvary. Z hlediska čtenářské gramotnosti, schopnosti zrakové kontroly psaného, ale také samotného čtení se setkáváme s jevem tzv. „*konstantou vnímání*“, kdy si člověk je schopen najít a korigovat chyby, také souvisí se schopností domyslet další slovo plynoucí z kontextu čteného dané počáteční slabikou. Cvičením na zlepšení této schopnosti je dokreslování chybějících částí obrázků. Poznávat rozdíly mezi tvary a vnímat je detailně umožňuje

schopnost zrakového rozlišování. Zrakové rozlišování se podporuje trénováním vyhledáváním rozdílů na dvou obrázcích. Z hlediska čtení se zaměřujeme také na rozlišování reverzních tvarů, kdy tvar je vždy stejný, jen se mění jeho poloha v prostoru. Správné rozlišování reverzních tvarů je důležité pro rozpoznávání některých písmen abecedy (b-p, n-u, s-z, m-w). Zlepšování této schopnosti cvičíme vyhledáváním stejného tvaru dle předlohy v řádcích nebo spojováním stejných tvarů ve stejném postavení (Zelinková 2012, s 126–133). Na podporu Optického neboli zrakového vnímání Sindelarová uvádí cvičení rozvíjející přesné vidění opět rozdělené do tří stupňů. V první je na principu hledání dvou shodných obrázků, puzzlů nebo kostek stavebnice, kdy rozdíly jsou více viditelné. Ve druhém se úroveň ztěžuje a dítě má za úkol hledat již méně výrazné rozdíly nebo sem spadají různé typy skládaček. Do třetí úrovně spadají nejobtížnější úkoly typu: hledání rozdílů mezi dvěma obrázky, hledání rozdílů mezi dvěma skupinami předmětů, doplňování stejných detailů do obrázku dle předlohy, aj. (Sindelarová 2013, s. 38–39). V souvislosti se zrakovým vnímáním nelze nezmínit studie příčin poruch čtení věnující se problematice očních pohybů. Odborníci rozlišují několik typů očních pohybů jako fixační oční pohyby, sádky, plynulé sledovací oční pohyby, vestibulární a optokinetické oční pohyby a vergenci (Jošt 2011, 185-194). Z hlediska problematiky čtení nás zajímají oční pohyby zahrnující schopnost fixovat pohled na čtené a minimalizovat pohyb očí při čtení. Nadměrné množství očních pohybů zapříčiní zvýšenou unavitelnost z procesu čtení. Jako pomůcka ke zmírnění obtíží se využívá čtecí okénko k fixování pohledu. Oční pohyby jsou spíše lékařskou problematikou související s motorikou očí, přesto je zjevná souvislost se čtením a speciálně pedagogickou tematikou poruch učení.

Sluchová paměť je dovednost zapamatovat si, uchovat a vybavit si sluchový vjem. Přičemž sledujeme psychickou, časovou náročnost, dobu uchování si informace, ale i přesnost paměti. Dostatečně rozvinutá schopnost sluchové paměti je jedním z faktorů úspěšného nácviku čtení. V rozvoji sluchového vnímání využíváme faktu, že nejlépe dítě reaguje na podněty neřečové. Neřečové podněty dítě dovede dříve a lépe rozpoznat a reprodukovat než samotnou řeč. Mezi neřečové zvuky patří napodobování zvířat, dopravních prostředků, hudebních nástrojů, ale také zvuk reálných předmětů (cinkot klíčů a zvonku nebo skleniček, vrzání dveří, aj.). V rozvoji sluchového vnímání

řečových zvuků se také zaměřujeme na rozlišování figury a pozadí. Sledujeme, jak dítě rozlišuje hlasy rodinných příslušníků, kamarádů nebo známých. Cvičení se zaměřuje na pohotovost dítěte při vyslovení určitého slova, dítě musí tlesknout na určité slovo nebo odpovědět jiným slovem. Jako praktickou ukázkou tohoto cvičení by autorka bakalářské práce popsala příběh z knížky *Martínkova čítanka* od Eduarda Petišky, kdy dědeček Martínkovi vypráví pohádku. Jako kontrolu Martínkovi bdělosti používá dědeček slovo maso, které není součástí příběhu a Martínek má odpovědět slovem kosti. Je to velmi pěkná a opravdu nenásilná forma tréninku rozlišování figury a pozadí ve sluchovém vnímání, ale také pozornosti. Sluchová analýza a syntéza řeči patří taktéž mezi složky podílející se na procesu čtení. Pro podporu rozvoje se používají cvičení, kdy dítě poznává věty, počet slov ve větě, rozkládá slovo na slabiky nebo určuje první, poslední a prostřední hlásky ve slově. Neopomenutelný význam má i trénování rýmů (Zelinková 2012, s. 114–117). Sidelarová uvádí tři úrovně úkolů k podpoře verbálně akustického vnímání. V první pomoci maňásků (Oliho a Aliho) dítě určuje slova, ve kterých se vyskytuje samohláska o nebo a. Dítě vyslovuje jméno maňáska (o-Oli, a-Ali), který slovo vyslovil. Hra se rozšiřuje o další maňásky (Eliho, Iliho, Uliho). Náročnost se dá snížit, používáním ve hře pouze dvou loutek. Ve druhém stupni se také využívají loutky, jde o maňáska kašpárka, ale můžeme použít cokoliv i plyšovou hračku. Smyslem je zvukové rozlišování dvojice slov, jedním slovem vyslovené vámi a druhým loutkou. Dítě má za úkol slovně určit větou „Dobře kašpárku.“ nebo „Špatně kašpárku.“, zda se jedná o stejnou dvojici slov. Třetí úroveň je ztížení předchozího cvičení, kdy se vyslovují nesmyslná jednoslabičná slova (Sidelarová 2013, s. 39–45).

Podpora rozvoje paměti

Paměťové funkce jsou nedílnou součástí rozvoje poznávacích procesů. Významně se podílí na schopnosti nácvičení psaní a čtení, ale především na procesu učení jako takového. Na paměť nahlížíme z několika hledisek, sledujeme časové hledisko, zda se jedná o paměť krátkodobou tzv. operační nebo paměť dlouhodobou. Paměť dále rozdělujeme na mechanickou a logickou. Pro správnou funkci čtení a psaní nás nejvíce zajímá rozvinutá schopnost paměti sluchové a zrakové, paměť operační, která nám umožňuje zapamatovat si operace probíhající přímo při čtení.

Rozvinutá zraková paměť je důležitá nejen z hlediska nácviku čtení, provází nás celým životem, podílí se na schopnosti rozpoznávat lidi, známá místa, napomáhá k lepší orientaci v okolním světě. U dětí bývá obvykle lépe vyvinutá než paměť sluchová. Zraková paměť plní kompenzační funkci u lidí s nedostatečně rozvinutou sluchovou pamětí. Potíže se zrakovou pamětí pak poukazuje na možnost poruchy zraku nebo paměti (Zelinková 2012, s. 127). Sidelarová v prvním stupni obtížnosti uvádí cvičení s principem hledání konkrétní věci dříve spatřené ve skupině předmětů nebo nápodoba staveb, kdy předlohu vidí dítě jen na několik sekund. Další stupeň je hledání stejného obrázku ve skupině čtyř obrázků, kdy opět dítě spatří hledaný obrázek jen na chvíli. Obtížnost cvičení se reguluje počtem skupiny obrázků a abstrakcí tvarů. Čím abstraktnější tvar se hledá, tím je úkol obtížnější. Pro třetí stupeň jsou charakteristické různé variace hry Pexeso (Sindelarová 2013, s. 45–47).

Cvičení na rozvoj sluchové paměti jsou oblíbená. Tvoří nedílnou součást přípravy v mateřské škole na primární vzdělávání, ale měla by být také součástí rozvoje dítěte v samotné rodině. Sluchová cvičení se vždy u předškoláků provádí formou hry (Zelinková 2012, s. 117). Principem cvičení zahrnuté do prvního stupně nácviku z publikace Předcházíme poruchám učení je sledování konkrétního slova v příběhu či mezi skupinou slov. Ve druhém stupni jsou to hry na principu nabalování slov jako „Babička jede do Číny a veze si s sebou“ a její různé varianty. Nejobtížnější třetí stupeň cvičení dítě vymýšlí věty, které navazují na větu učitele s cílem sestavit smysluplný příběh (Sindelarová 2013, s. 47–48).

Podpora rozvoje myšlení

Rozvoj myšlení úzce souvisí se čtenářstvím, hlavně s porozuměním psanému textu, tj. se čtenářskou gramotností. „Pokud chceme definovat myšlení, Vágnerová ho uvádí jako proces zpracování informací, sloužící k porozumění jejich podstaty a k analýze různých souvislostí a vztahů“ (Vágnerová 2007, s. 48). Zahrnuje vytváření pojmů, hodnocení, usuzování a strategie řešení problémů. Hodnocení a usuzování nabývá různých forem, používá klasifikaci a třídění, induktivního a deduktivního způsobu uvažování. Klasifikace je hodnocení situace dle určitých kategorií. Třídění je zařazení určitých prvků do určité kategorie dle stejných znaků. V předškolním vzdělávání se třídění používá například při nácviku tematických celků ovoce, kdy dítě má určit,

co patří a nepatří do kategorie ovoce. Pokud bychom zůstali u kategorie ovoce, klasifikace by potom znamenala uvažování, proč to je ovoce, jaké musí splňovat předmět znaky, aby mohl být klasifikován jako ovoce. V induktivním usuzování postupujeme od obecných tvrzení ke konkrétním, používáme k tomu podmíněného usuzování, kdy určité tvrzení existuje pouze za určitého předpokladu, nebo využíváme sylogistického usuzování, které je založeno na dvou premisách, vyjadřující určité vztahy. Pokud bychom zůstali u pojmu ovoce, podmíněné usuzování by zahrnovalo uvažování dítěte, pokud je to ovoce, musí to mít převážně nasládlou chuť. Sylogistický přístup by zahrnoval například dva obecné předpoklady, například ovoce je sladké, ovoce má slupku, proto banán je ovoce. Induktivní usuzování naopak vychází z konkrétní skutečnosti a cílem je zobecnění, kdy vytváříme a testujeme hypotézy, například „pokud to je ovoce, musí to mít sladkou chuť“, které jsou následně potvrzeny nebo vyvráceny (Vágnerová 2007, s. 48–55).

Podpora rozvoje seriality

Serialitou míníme posloupnost, tedy pravidelné opakování prvků, dle určitých pravidel probíhající v určitém časovém intervalu. Tato schopnost plní důležitou funkci v činnostech jako psaní a čtení, při matematických operacích nebo při přípravě na vyučování. Nácvik seriality se provádí ve cvičeních, kdy střídáme geometrické tvary a úkolem dítěte je zopakovat nebo nakreslit pokračování posloupnosti. Také navlékání korálků dle určitého vzoru je typickým cvičením k posilování pochopení seriality (Zelinková 2012, s. 136). Sindelarová uvádí, že se serialita nacvičuje ve třech stupních, v prvním se pomocí navlékání korálků dle předlohy učí dítě posloupnosti, obtížnost je regulovatelná dle komplikovanosti vzoru. Dalším úkolem prvního stupně je pletení copů, kdy se operace provádí dle specifického opakování. Také zavazování tkaničky patří do této skupiny cviků, pro správnost provedení tohoto úkolu je nutné realizovat jednotlivé kroky v přesném pořadí. Pro druhý stupeň jsou určeny cviky jako Plnění příkazů nebo taneční kroky, kdy při plnění příkazů musí dítě v přesně daném pořadí plnit určité pokyny. Taneční kroky je cvičení opakujícího se pohybu dle přesně daných pravidel a opakování, tento úkol zároveň rozvíjí vnímání tělového schématu. Ve třetím stupni jsou využívány úkoly jako hra s prsty, tleskání v rytmu nebo uspořádání obrázkových seriálů (Sindelarová 2013, s. 51–52).

Podpora rozvoje pozornosti

K nácviку koncentrace pozornosti se využívají všechny činnosti, při kterých je dítě schopno koncentrovat jako manipulace s kostkami, stavebnicí, kreslení, práce s plastelínou, poslech pohádky. Důležitá je především vhodná motivace k činnosti s korekcí podnětů, nepřetěžováním přehnaným množstvím aktivit a dbát na přiměřenou náročnost úkolů. Chybná je velká, ale i malá obtížnost. Míra a čas koncentrace pozornosti závisí na mnoha okolnostech a je ryze individuální. Pro rozvoj soustředění lze využít ucelené soubory cvičení od autorek Pavly Kuncové a Zdeny Michalové (Zelinková 2012, s. 135–136).

Podpora rozvoje řeči a komunikačních schopností

Řeč se skládá ze čtyř rovin morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické, foneticko-fonologické a pragmatické. Jednotlivé roviny jsou blíže specifikovány v kapitole Předškolní věk. Pro dostatečný rozvoj řeči a komunikačních schopností je důležitý správný řečový vzor, přiměřené množství řečových stimulů, omezení trávení času u televize, preference vyprávění dítěti, čtení pohádek, ale hlavně řečová interakce s rodičem nebo jiným pečovatelem. Pokud nastane problém v rozvoji komunikace, dítě násilně nenutíme ke cvičení. Návuk by měl probíhat přirozeně, nejlépe v rovině hry, která je pro dítě motivující.

Mezi jednotlivými dětmi v předškolním období jsou velké rozdíly v kvalitě i kvantitě verbální komunikace související s interakcí rodič-dítě, které se budou vztahovat také na kvalitu a kvantitu čtenářských zkušeností. Existuje také spojitost mezi slovní zásobou a množstvím předčtených knih (Mertin in Šulová, ed. 2003, s. 316). Výzkumem je také dokázán vztah mezi dosaženou úrovní vzdělání rodiče, se kterým je dítě v interakci a kvantitou i kvalitou slovní zásoby (dle výzkumu vysokoškolský učitel si vyměnil s dítětem za hodinu 2.153 slov a rodič bez vzdělání na podpoře pouze 616 slov) (Hart, Ripley in Mertin in Šulová, ed. 2003, s. 317).

Řeč jako se skládá ze dvou řečových kódů: redukovaného a propracovaného. Redukovaný kód se využívá v neformální řeči, při znalosti komunikátora s komunikantem a obsahu komuniké, jedná se o zjednodušenou komunikaci, kdy není důležitá gramatická stavba a propracovanost či abstraktnost projevu na rozdíl od propracovaného kódu. Propracovaný kód je používán ve formální řeči, také ve škole,

je gramaticky ucelenější, přesnější a abstraktnější. Dítěti, které se v předškolním věku nesetkává s propracovaným kódem, vzniká s nástupem povinné školní docházky deficit v porozumění a z něho plynoucí možný školní neúspěch (Bernstein in Mertin in Šulová, ed. 2003, s. 317).

Z hlediska nácviku čtení a psaní hraje důležitou úlohu porozumění řeči, úroveň vyjadřování se, ale i výslovnost jednotlivých hlásek. U porozumění řeči sledujeme, zda dítě rozumí pokynům. Pokud dítě má s některými příkazy problém, zamysleme se nad složitostí takového pokynu. Dítě lze trénovat v porozumění pokynů. Obtížnost lze rozlišit na tři úrovně: v první úrovni musí dítě pochopit jednostupňový pokyn „ukáž mi zvířátko“, ve druhém stupni sledujeme, zda dítě chápe dvou stupňový pokyn „pejsek půjčí kočičce míček“, ve třetí úrovni dítě zvládá třístupňový pokyn „pejsek dovolí kočičce půjčit míček medvídkovi“. Úroveň vyjadřování je závislá na vyvinuté expresivní složce řeči. Dítě interakci v rozhovoru podněcujeme k mluvení. Podporujeme řečovou produkci aktivním nasloucháním dítěti, jeho zážitkům pozitivním i negativním. Sledujeme v mluvním projevu všechny roviny jazyka, nezaměřujeme se pouze na výslovnost. Artikulace neboli výslovnost je další složkou jazyka, kterou sledujeme. Dbáme především na správný mluvní vzor. Dítě neupozorňujeme na chyby, spíše dáváme přednost zopakování slova ve správném tvaru i výslovnosti v naší části interakce. Je to důležité pro správnou sluchovou fixaci dané hlásky. Z artikulačního hlediska sledujeme oromotoriku mluvidel. Správnou výslovnost podporují předartikulační cvičení pro zvýšení obratnosti mluvidel a izotonická cvičení k posílení jazykového svalu, ale také cviky k podpoře sluchového vnímání. Výše zmíněného sluchového vnímání se významně podílí na přesnosti artikulace. Nesmíme opomenout ani podněcování ke slovnímu vyjadřování, protože jedině aktivním nácvikem docílíme přesné artikulace (Zelinková 2012, s. 105–114).

1.2.3 Proces automatizace

Když se mluví o automatizaci, míní se tím schopnost dělat určité úkony bez nadbytečné potřeby energie vydané k soustředění se na samotný výkon. Koordinace činností probíhá bezmyšlenkovitě, automaticky, aby mohla být pozornost věnována dalším důležitým vjemům, namísto vědomé kontrole provádění úkonu. Proces

automatizace je důležitým ve všech oblastech motorických, ale i kognitivních schopností. Automatizace je potřebná nejen u nácviku čtení a psaní, ale ovlivňuje všechny pracovní i osobní stánky života. Tato dovednost ovlivňuje pracovní tempo jedince, které je oproti intaktním jedincům velmi pomalé. Je-li narušen proces automatizace u předškolního dítěte, může to značit budoucí předpoklad dyslektických obtíží při osvojování čtení, protože „u jedinců s dyslexií je proces automatizace narušen vždy“ (Zelinková 2012, s. 62–63). Dítě má obtíže s pracovním tempem, které je díky deficitům prodlouženo ve srovnání s intaktní populací. Musí vydat více energie, než ostatní děti, což ovlivňuje jeho motivaci. Takové dítě se snaží vyhnout činnostem, které ho zatěžují.

1.2.4 Hyperlexie

Hyperlexií míníme schopnost umět číst před nástupem povinné školní docházky. Je spojována s mimořádným nadáním, u dětí s nadprůměrnými rozumovými schopnostmi. Výjimečně se stává, že i děti s mentálním deficitem jsou schopné naučit se číst před nástupem před nástupem povinné školní docházky. Ve většině případů rodiče dětí s hyperlexií oplývají vyšší inteligencí ve srovnání s běžnou populací. Děti se v tělesném vývoji nijak neliší od ostatních. Naopak ve vývoji řeči se projevuje zrychlené tempo osvojování. Akcelerace vývoje řeči probíhá až od patnácti měsíců věku dítěte ve srovnání s intaktní částí populace. Hyperlexie se projevuje zvýšeným zájem o psanou formu jazyka a symboly již od dvou let, kdy děti pojmenovávají samotná písmena stejně jako obrázky. Znalost písmen, ale úplně nesouvisí s funkčním čtením, důležitý je pochopení principu analýzy a syntézy. Děti, které se samy od sebe naučily číst, ve většině případů postupovaly metodou, kdy přeřikáváním jednotlivých slov začali hlásky spojit syntézou do samotných slov. Někdy jsou hyperlexií označeny děti, které se naučily číst převážně drilem rodičů. U těchto dětí vzniká větší riziko, že dítě později ve čtení stagnuje a ostatní děti takového jedince ve vývoji čtení přeskočí. Úroveň dětí při nástupu do první třídy je velice rozdílná, některé děti mají částečnou znalost abecedy, některé znají abecedu celou, některé dovedou spojit písmena ve slabiky nebo slova bez řádného porozumění. Jsou také děti, které nejevily zájem o abecedu vůbec. Předpoklad budoucí úrovně schopnosti čtení závisí na mnoha jiných faktorech, proto pro dítě které nejeví zájem o abecedu před nástupem povinné školní docházky,

neznamená tento nezáměr ohrožení neúspěchem ve čtení. Dle Z. Matějčka je dítě s hyperlexií pouze takové, které je schopno naučit se číst s porozuměním do věku čtyř let. Termínem vyspělý čtenář označuje dítě, které čte plynule a s porozuměním více než padesát slov za minutu před nástupem povinné školní docházky (Matějček in Zelinková 2012, s. 35–37).

1.3 Čtenářství

Čtenářství je chápáno jako koncepčně a cíleně připravený proces za pomoci instituce (školy, knihovny či jiného vzdělávacího zařízení a podpůrných kampaní a akcí) (Trávníček 2008 in Homolová 2009, str. 6). Samotné čtení je pak schopností naučenou nikoli vrozenou. Jedná se o multifaktoriální proces úzce související s vrozenými, ale i naučenými předpoklady a schopnostmi ke zvládnutí dílčích dovedností s cílem porozumět psanému textu. Pokud bude narušena jakákoliv schopnost nebo nebude-li jedinec disponovat nutnými předpoklady, bude proces osvojování čtení narušen (Mertin in Šulová, ed. 2003, s. 305). Dle Homolové je Čtení, četba a čtenářství základními kategoriemi, z nichž výchova čtenáře vychází. Při čtení jde o vnímání soustavy tiskových znaků (slov) a uvědomování si jejich významu. Četba má formativní vliv na osobnost člověka a slouží jako jedna z forem sociální komunikace. Dětské čtenářství je silně socializovaným fenoménem. Výchova dítěte ke čtenářství se uskutečňuje, nebo by měla být uskutečňována v rodinném prostředí a jako součást estetické výchovy literární intencionálně v podmínkách mateřské školy. Vedení ke čtenářství je závislé na mnoha podmínkách a je považováno za osobnostně kultivační proces (Homolová 2009, s. 9). Dle M. Nakonečného je proces četby komplexní jev založený na principu aktivní spolupráce lidského prožívání se čteným textem, který různou měrou ovlivňuje jedince a udává mu různé významy. Prožívání čteného je ovlivněno vnitřními podmínkami psychiky jedince (dítěte, jeho myšlením, city, vůlí souhrnem jeho schopností a zájmů, přání, představ o sobě, snů a plánů (Nakonečný in Homolová 2009, s. 8). Samotnou kvalitu čtení pak ovlivňuje časový faktor, množství času věnované četbě se přímo odráží v kvalitě čtení a čtenářské gramotnosti. S věkem se deficit kvantity prohlubuje, odráží se ve slovní zásobě jedince i jeho úrovni čtení. Z výzkumů vyplývá 500x větší roční deficit v předčtených slovech ve středním školním věku

u špatného čtenáře (100.000 slov) na rozdíl od čtenáře náruživého (10–50 mil. slov) (Rolerová in Mertin in Šulová, ed. 2003, s. 307).

1.3.1 Základní kategorie účinků čtení

Účinky čtení na čtenáře se rozlišují do několika základních kategorií na, prestižní, potvrzovací, estetické a rekreační účinky. Instrumentálními účinky se rozumí účelová, informativní nebo návodová četba. Prestižními účinky je míněno čtenářova příslušnost k určité sociální skupině posilující sebeúctu čtenáře navozující postup prestiže. Potvrzovacími účinky nastávají tehdy, pokud čtenář vyhledává takovou četbu, která posiluje a potvrzuje jeho vlastní názory. Estetickými účinky je myšleno, že si jedinec četbou obohacuje uměleckou zkušenost, tento účinek je velmi důležitý na formování estetických hodnot. Rekreační účinky mají za úkol odreagování se ve volném čase, četba má tedy relaxační funkci. Někdy nabývá účinek významu únikové funkce četby, únik do imaginárního světa, kdy je prvotní identifikace s literárními hrdiny nebo prostředím literárního prostředí (Vášová in Homolová 2009, s. 7).

1.3.2 Čtenářská gramotnost

Dobrá úroveň čtenářské gramotnosti je v současnosti klíčovou kompetencí umožňující jedinci přístup ke vzdělání, které má za úkol zajistit vyšší socioekonomický status (Mertin in Mertin, Gillernová, eds. 2010, s. 163). V dnešním vzdělávání se více klade důraz na širší pojetí čtenářské gramotnosti, vycházející ze samotné funkční gramotnosti. Funkční gramotnost ovlivňuje člověka, určuje jeho postavení v kulturním a společenském životě, je to schopnost porozumění a využívání všech tištěných informací, aby jedinec dosáhl svých cílů a plně uplatnil své znalosti a dovednosti v osobním, pracovním i veřejném životě. Funkční gramotnost se rozděluje na gramotnost čtenářskou někde pojmenovanou jako literární, dokumentovou a matematickou jinde označovanou jako numerickou (Palán, 2016). Na čtenářskou gramotnost se může nahlížet dvěma způsoby, v užším smyslu je to prostá dovednost psát a číst, ale v širším pojetí zahrnuje i porozumění textu a určité kreativní a analytické schopnosti práce s textem (Snow et al. in Mertin in Šulová, ed. 2003, s. 309). Umět

funkčně čist, tak znamená získat strategickou životní schopnost primárně důležitou pro posilující kompetenci k učení, díky němuž má jedinec přístup ke kvalitnímu vzdělání. Získá tak příslib dobrého zaměstnání, což je budoucí zárukou jeho optimální socioekonomické úrovně.

1.3.3 Metody nácviku čtení

Nácvik čtení v první třídě základní školy vždy začíná přípravným obdobím. Přípravné období si klade za cíl zajištění stejné vzdělávací úrovně a teprve poté začít s nácvikem čtení (Mertin in Mertin, Gillernová, eds. 2010, s. 165). Každá škola volí dle svého školního vzdělávacího programu metody nácviku čtení. Metody nácviku čtení se dělí na metody syntetické (mechanické čtení, písmenková metoda, hláskovací metoda, skriptologická metoda, mnemotechnická-skriptologická metoda, metoda náslovných hlásek, fonemická metoda, metoda normálních slabik, fonetická metoda, metoda Petrákova, slabikovaná metoda souhlásková, metoda genetická), analytické (Jacototova metoda, metoda normálních slov, metoda globálního čtení) a synteticko-analytická. Z těchto metod se nejčastěji v našem území používá metoda synteticko-analytická. Dále se pracuje ze syntetických metodou genetickou a z analytických metod má české školství nejvíce zkušenost s globální metodou čtení.

Analyticko-syntetická metoda čtení

Je nejběžnější metodou využívanou k nácviku čtení v České republice. Po roce 1948 byla dlouho jedinou možnou metodou čtení schválenou ministerstvem školství a tělovýchovy. Odborníci vycházeli z předpokladu, že je pro dítě vývojově přirozená, z hlediska rozvoje řeči, kdy se dítě také nejprve učí vyslovovat jednotlivé slabiky a poté je spojuje do jednotlivých slov. Díky dlouhodobé tradici používání této metody je výhodou nepřeberné množství materiálů, učebnic, ale hlavně systematické procvičování všech písmen a slovních struktur. Nevýhodou je potom mechanická stereotypní a zdoluhavá práce se slabikou, čtení slabik bez významu a vyvozování písmena současně ve všech čtyřech tvarech (Kreisllová 2008, s. 61).

Genetická metoda čtení

Od roku 1997 se na vybraných školách vyučuje tzv. genetickou metodou čtení, která je známá již od první poloviny 20. století a jejímž autorem je J. Kožíšek. Hlavním

principem je hláskování. V první fázi se dítě nejprve naučí jednotlivé písmena abecedy. Poté začíná samotná výuka čtení slov, kdy dítě nejprve hláskuje jednotlivá písmena bez slabik a poté vyslovuje slovo. Kladem je kratší doba nácviku a dřívější čtení s porozuměním. Záporům bývá u části žáků přetrvávající dvojité čtení, malý výběr výukových materiálů a nezbytná spolupráce s rodiči (Kreisllová 2008, s. 61–62).

Globální metoda čtení

Spadá mezi metody analytické. Autorem globální metody je belgický lékař Ovide Decroly. Globální čtení používá se od konce 20. let 20. století, metoda byla určena pro děti s deficitem intelektu a děti předškolní. Vychází z tvarové psychologie, kdy dříve dítě snáze vnímá celky, později dojde k samotné analýze rozkladu na jednotlivá písmena. Na našem území se hlavním propagátorem stal Václav Příhoda, který připravil písemné materiály k jejímu praktickému využití. Samotný nácvik čtení je rozfázován do pěti období, první období je přípravné a zahrnuje podobné aktivity jako u syntetické metody. Druhé období se nazývá obdobím paměti, vychází ze zapamatování si obrazů slov, dítě volí různé strategie zapamatování, například dle délky slov, významných tvarových charakteristik jednotlivých písmen nebo interpunkce. Třetím obdobím tvoří analýza, kdy dítě je již schopné vnímat rozdíly mezi jednotlivými slovy. Čtvrté období je fáze syntézy, kdy dítě skládá věty ze známých slov a na konci této fáze je dítě schopno složit z jednotlivých písmen celé slovo, i ta která nezná, využívá se her se slovy (tajenky, doplňovačky, přesmyčky, skládačky, aj.). Páté období spočívá v zdokonalení se ve čtení. Za výhodu se považuje chápání obsahu čteného již od počátku výuky. Také zahájení výuky v dřívějším věku nebo použití pro děti s mentálním deficitem se jeví metoda vhodná, protože dítě od konkrétního pojmu přechází k abstraktnímu, tj. rozkladu na jednotlivé hlásky, dítě má tak čas vývojem dozrát do stádia, kdy už je schopno abstrakce. Nevýhodou může být přetrvávání v období zapamatování, kdy dítě s nižším intelektem nebo věkem nepokročí do stádia analýzy, ale zůstává ve fázi paměti. Další nevýhodou může být chybějící podpora očních pohybů, kdy si dítě dostatečně nefixuje princip čtení zleva doprava a ze shora dolů. Bylo také poukazováno na nevhodnost této metody pro nácvik českého jazyka z lingvistického hlediska, protože český jazyk oplývá množstvím tvarových možností, tzv. ohebnosti na rozdíl od jazyka anglického (Globální čtení, 2016).

1.3.4 Školní úspěšnost

Aspekty školní úspěšnosti jsou spatřovány v psychologickém chápání tohoto pojmu, na dítě je kladen ze strany rodiny i okolních sociálních skupin nárok na úspěch jako kategorie spadající do sociálního statusu. Je měřítkem školního výkonu, ale i subjektivním prožíváním samotného dítěte. Do školní úspěšnosti se promítá očekávání a představy učitele o osobnosti a výkonosti žáka. Stává se určitým ukazatelem, kam může jeho další rozvoj směřovat (Kosíková 2011, s. 150). Dle Hrabala a Heluse se jedná o soubor dispozic, umožňující plnit požadavky školy i s dalšími kategoriemi jako školní zdatnost a školní výkon (Hrabal, Helus in Kosíková 2011, s. 150). V pozdější publikaci Hrabala a Heluse se objevuje školní úspěšnost ve významu „ideální školní zdatnosti“, což je pohled na školní úspěšnost z hlediska úspěšnosti v naplňování školních cílů. Dle Pedagogického slovníku se školní úspěšnost definuje jako „zvládnutí požadavků kladených na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákovy prospěchu.“ Nebo jako „produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů, tzn., že školní úspěšnost není pouze dílem žáka, jeho schopností, píle aj., ale také dílem učitele, resp. součinnosti obou aktérů“ (Průcha, Mareš, Walterová in Kosíková 2011, s. 151).

Z hlediska vlivu rodiny je školní úspěšnost podmíněna spoluprací rodiny a učitele na počátku školní docházky a je přímo úměrná míře úspěšnosti dítěte ve škole. Školní výsledky se odvíjí od pomoci rodičů při domácí přípravě žáka na vyučování, podnětnosti domácího prostředí, času smysluplně stráveným s dítětem, vyjadřování se rodičů o škole či učitelích s úctou, stabilitě rodinného prostředí, vzdělání rodičů. Hovoří se o tzv. kulturním kapitálu, který rodina předává svému dítěti (Krapp, Weidemann in Franclová 2013, s. 23). Důležitým faktorem jsou také postoje k dítěti samotnému, plynoucí ze stylu výchovy, z klimatu rodiny, kladením přiměřených požadavků na dítě, ale především vhodné motivace, se kterou se dítě potřebuje ztotožnit, aby motivace vnější přerostla v motivaci vnitřní a byla hnacím motivem učení (Franclová 2013, s. 23–24).

1.3.5 Dyslexie

Ve speciálně pedagogické praxi se více využívají termíny označující poruchy učení jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dyspraxie, dysmuzie.

Můžeme se také setkat se souhrnným označením specifických poruch učení jako Dyslexie, často ve starší literatuře. Z hlediska čtenářství pracujeme pouze s vývojovou poruchou označovanou jako dyslexie. Dyslexie v užším smyslu je specifickou vývojovou poruchou čtení, kdy jedinec má obtíže v oblasti rozlišení a zapamatování jednotlivých písmen, hlavně pak tvarově podobných, má problémy s rychlostí, přesností čtení s porozuměním, často se objevuje problém dvojího čtení (Slowík 2007, s. 127). Dvojí čtení je stav, kdy si jedinec potichu předřikává text a poté jej přečte nahlas. Chybí tak zautomatizování procesu čtení, jedinec si není jistý, co čte, potřebuje delší čas na spojení slabik v samotné slovo. Aby mohl jedinec být označen za jedince s dyslexií, musí disponovat intelektem i zrakově v normě a nemít poruchu řeči. Jako první v historii Dyslexii jako samotnou poruchu čtení popsal německý lékař Adolf Kussmaul již roku 1877 a označil termínem „slovní slepota“.

Existuje vztah mezi rozvojem řečových schopností dětí rodičů dyslektiků a budoucí možností vzniku dyslexie. Dle výzkumu se děti se liší v úrovni fonemického rozlišování již ve věku 6 měsíců, což je dáno biologickým hlediskem vyplývající z nesprávné funkce nervové soustavy hlavně deficitům dílčích funkcí. Rodiče dyslektici méně předčítají svým dětem a tak dětem chybí nejen pozitivní vzor, ale i další výhody plynoucí z pravidelného předčítání jako cvičení fonemického sluchu, rozšiřování slovní zásoby aj. (Scarborough in Mertin in Šulová, ed. 2003, s. 312).

1.4 Rodina

Rodina tvoří primární sociální skupinu, která nabývá oproti minulosti různých forem. Nárokovost doby, kdy se jedinec soustředí pouze na sebe, nedokáže odsunout své potřeby na později nebo transformovat je pro blaho jiných sebou nese změny v uskupení rodiny. Proměňuje se hlavně rodina jádrová, kdy není dnes již nutností, aby se rodina skládala ze sezdáného páru a dvou popřípadě tří dětí. Díky velké míře rozvodovosti není výjimkou, že se rodina skládá z matky a několika partnerů bývalých a současného, kdy má dítě několik vlastních i nevlastních sourozenců. Dochází tu tak ke štěpení ekonomických, ale i dělení pozornosti v neprospěch dítěte. Rodina se dítěti sice rozšiřuje, ale současně není pevná, sociální vazby na rodiče jsou nejasné, dítě nemá jistotu v trvalosti, bezpečí. Stoupá procento nesezdaných párů, které mají děti, tento model oproti klasickému manželství je méně stabilní. Častěji také rodina nabývá

podoby osamělé matky s jedním dítětem, kdy je dítě středobodem matčina života. Vytváří se živná půda pro patologickou závislost a nezdravý vztah mezi matkou a dítětem. Dítě častěji než jindy nemá uspokojovány základní potřeby bezpečí a jistoty nejen v psychické vazby k rodičům, ale také materiálního zabezpečení.

Rodiče jsou zodpovědní za výchovu svých dětí, za jejich rozvoj a vzdělávací instituce jsou nápomocny tomuto procesu. Rodiče jsou ti, kdož si to musí uvědomit a maximálně podporovat všestranný rozvoj svých ratolestí pro nejen lepší budoucnost svých dětí, ale i celé společnosti.

1.4.1 Vliv rodinného prostředí na rozvoj čtenářských schopností

Význam rodiny při přípravě na nácvik čtení je neoddiskutovatelný, dítě vnímá, co rodiče dělají a napodobuje je. Vliv na upevňování a postoj ke čtenářství má příklad, zda dítě vidí své rodiče číst, přičemž dítě nejvíce ovlivňuje fakt, pokud má dítě v otci pozitivní vzor. Čtení v rodině bylo také ovlivněno stupněm vzdělání jejich členů. Rodiče vysokoškolaři mají větší vztah ke knihám než rodiče, kteří dosáhli menšího vzdělání. Patrný je i rozdíl v četnosti četby, kdy častěji čtou ženy než muži. Totéž se týká předčítání dětem, pokud častěji otec předčítá svým dětem alespoň 20 minut denně, získává dítě lepší vztah ke čtení a stává se častěji vášnivým čtenářem (Prázlová, Homolová, Landová, Richter 2015, s. 39–50).

Samotný rozvoj čtení ovlivňují tyto rodinné faktory: výskyt poruchy čtení v rodině, výše zmiňovaná sociokulturní úroveň rodiny, vzdělání rodičů (především matky), osobnostní charakteristiky rodičů, postoje a chování rodičů k dítěti, přímá podpora rodiny předčtenářských dovedností v předškolním věku, a nejdůležitější předpoklad podpora řečových schopností a dovedností dítěte (Mertin in Šulová, ed. 2003, s. 307).

Důležitou funkcí nejen k podpoře předčtenářských a čtenářských dovedností, ale i rozvoji řeči tvoří předčítání. Důležitý je emoční vztah mezi rodičem a dítětem, který ovlivňuje způsob, frekvenci a výsledek čtení. Nejefektivnější podpora čtenářství se jeví aktivní podílení se dítěte na předčítání, kdy se rodič snaží propojit svět fantazie příběhu se skutečným světem dítěte. Dítěti s jistou emoční vazbou je častěji předčítáno, samo dítě jeví více zájem o samotné čtení jako společné prostor pro sdílení času a intimity s rodičem. Naopak dítě, které mu chybí jistá emoční vazba, častěji

o předčítání nejeví zájem (Bus in Mertin in Šulová, ed. 2003, s. 314–315). Rodiče úspěšných čtenářů obohacují čtení propojováním již známých informací a zkušeností dítěte s textem, poskytují tím dítěti interakci a zpětnou vazbu nad správným chápáním souvislostí v textu a tím rozvíjejí samotnou čtenářskou gramotnost dítěte, což tvoří kladný efekt při samotném nácviku čtení (Wasik in Mertin in Šulová, ed. 2003, s. 315).

Nepodnětnost prostředí díky menší interakci dítě-rodice skýtá menší rozvoj řečových schopností a dovedností úzce spojených s procesem čtení. Dítěti je často vyplňován volný čas sledováním televize, hraním her na počítači, tabletu nebo mobilu, což ochuzuje dítě o frekvenci strávenou řečovou interakcí. Díky tomuto deficitu se ochuzují řečové schopnosti a možnosti maximálního rozvoje řeči dítěte. Mezi škodlivé vlivy na rozvoj čtenářských schopností patří nejen nepodnětnost rodinného prostředí, ale naopak i přemíra podnětů.

1.5 Mateřská škola

Mateřská škola je definována jako předškolní vzdělávací instituce, zajišťující všestranný rozvoj dítěte v klíčových kompetencích potřebných pro jeho budoucí život. Hlavní částí vzdělávacího obsahu je dítě socializovat a připravit na další úroveň vzdělávání tj. vstup do první třídy základní školy. Mateřská škola je samostatný správní subjekt zřizovaný územně správním celkem, právnickou osobou nebo církví. Zřizovatel se podřizuje školskému zákonu. Obsah výchovně-vzdělávací práce je dán Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

1.5.1 Úloha mateřské školy

Jedním z hlavních úkolem instituciované předškolní výchovy je příprava základu předčtenářských a čtenářských dovedností tak, aby bylo možné stavět na těchto základech výuku čtení a psaní v první třídě (Mertin in Mertin, Gillernová, eds. 2010, s. 164). Mateřská škola má za cíl rozvoj znalostí všech dětí i těch, které rodina nedokáže nebo nemůže z různých příčin přirozeně rozvíjet. Zda je dítě připraveno na vstup do školy, je hodnoceno testy školní zralosti.

Možnosti mateřské školy v rozvoji předčtenářských a čtenářských dovedností odborníci spatřují v podnětném prostředí. Ale základ pro budoucí předpoklad kvalitního

čtenářství dítě dostává v rodině, kde osvojování čtení stejně jako řeči probíhá jako kontinuální proces již od narození (Mertin in Mertin, Gillernová, eds. 2010, s. 166).

1.5.2 Vzdělávací činnost mateřské školy

Podchycení dětí ohrožených selháním ve čtenářských kompetencích je důležitou úlohou výchovně-vzdělávacích činností mateřské školy. Přičemž nadměrný nebo zbytečný rozvoj čtenářských dovedností se nepokládá nijak pro děti škodlivý. V předškolním období se uplatňují v rozvoji čtenářských dovedností dva klíčové prvky pochopení principu čtení a rozvoj fonologického uvědomění. Při pochopení principu čtení je důležitá pozorování a nápodoba druhých při čtení a psaní. Za nejdůležitější část fonologického uvědomění se pokládá fonémické uvědomění tj. Uvědomování si odlišností slov, analýza a syntéza slabik, pochopení principu rýmu, poznání první a poslední hlásky ve slově (na začátku školní docházky pak rozlišení všech hlásek krátkých jednoduchých slov, analýzy i syntézy hlásek jednotlivých krátkých slov). Vztah mezi čtením a fonémického uvědomění je dán dosaženou úrovní. Čím vyšší úroveň fonémického uvědomění, dříve pojmenovaném jako fonémický sluch, tím snadnější je nácvik a rozvoj čtení, přičemž čtení zvyšuje fonémické uvědomění (Mertin in Mertin, Gillernová, eds. 2010, s. 167–168). Stejně důležitý je princip zleva doprava a shora dolů používaný ve výuce dětí s autismem. Pro předškolní děti by bylo výhodné tento princip dodržovat při prohlížení obrázků v knížce či kresbě.

V dnešní době, kdy je kladen nejvyšší důraz na individualizaci vzdělávacího a výchovného procesu a umožňovat tak, co možná největší míru rozvoje každého jedince, se velmi liší připravenost předškolních dětí na povinnou školní docházku, čímž není myšlena školní zralost jako taková, ale soubor vědomostí a kompetencí, které mají děti při nástupu do základní školy. Pomyslné nůžky se tak roztahují a děti přicházejí do školy s různou mírou znalostí, ale také vytvořených kompetencí k učení, které nejsou pouze dány rozvojem dětí v mateřské škole, ale zároveň rozvojem dětí v samotných rodinách. Velká část dětí není vhodně připravena na proces výuky čtení, chybí tu určitá návaznost na povinné penzum vědomostí z mateřské školy. Předškolní instituce mají od zrušení osnov volnou ruku v určování, v jaké formě a do jaké míry budou vzdělávací oblasti z Rámcového vzdělávacího plánu naplněny. Společné vzdělávání je nahrazováno zájmovými kroužky, na což se nyní zaměřuje Česká školní

inspekce, která chce po letech, díky změně školského zákona novelou č. 82/2015 Sb. Školský zákon, zajistit možnosti lepší připravenost dětí na povinnou školní docházku, což má být hlavním a primárním cílem předškolního vzdělávání.

1.6 Cesty ke čtenářství

Knih *„Cesty ke čtenářství. Vyprávějte s námi!“* se věnuje dlouhodobému výzkumu Doc. PhDr. Květuše Lepilové, Csc. *„Vývoj od předčtenářství“* je proveden metodou video-diagnostickou. Výzkum mapuje skupinu 9 dětí od předškolního období do dospělosti (3–21 let), jejich záliby, zájmy, estetické činnosti s důrazem na čtenářství. Autorka publikace se zamýšlí nad otázkou rozvoje dětské řeči, fantazie, vnímání a chápání přes estetickou práci s pohádkou. Předpoklad výzkumu je rozčleněn na několik hypotéz. První se opírá o tzv. vtisk (imprinting), ovlivnění jedince vlivem zkušenosti z raného dětství. Druhá vychází z předpokladu citového zaujetí prostřednictvím blízkosti pečující osoby, kterou miluje a ona miluje jeho ve střetu s jinými médii útočící na čas věnovaný četbě, blízkosti, ale i výběru literatury ovlivněným reklamou. Třetí předpokládá univerzalitu, trvalost hodnot, tradic v příbězích již čtených rodiči, prarodiči v opozici neustále měnícího, zrychlujícího se světa a životního tempa (Lepilová 2014, s. 10).

Autorka se zabývá otázkou, jak se dítě vypořádává se změnou paradigmatu dnešní doby. Přeměně dnešní společnosti ovlivňující dítě prostřednictvím vlivu rodiny. Všímá si citového otupění ze strany dospělých, které formuje dítě sice k větší samostatnosti, ale i nervozitě, vzdoru či sobectví. Řeší otázku oslabení vyprávěcích schopností, kterou vidí ve větší možnosti jiných činností, především sledování televize (v 80. letech 20. století) (Lepilová 2014, s. 10), k doplnění je nutno podotknout, že v dnešní době převažují v trávení volného času aktivity na sociálních sítích, surfování po internetu a hraní počítačových her či používání nejrůznějších aplikací v mobilních telefonech či tabletech.

Praktická část

Průzkum probíhal v období červen 2015 až březen 2016 na Základní škole Broumovská Liberec, jedná se o školu se spádovou oblastí z velkého sídliště Broumovská. Součástí výzkumu bylo oslovení rodičů dětí dvou třetích tříd v počtu 58 k vyplnění dotazníku. Z celkového počtu 58 rodičů dotazník vyplnilo 38, což činí 65% návratnost. Také byl připraven dotazník pro třídní učitelky obou tříd Základní školy Liberec, Broumovská. Z dotazníku pro rodiče vyplynulo, že nejčastěji navštěvovaná mateřská škola je Mateřská škola „Motýlek“, Liberec. Proto poslední dotazníkové šetření proběhlo právě tam. Uvedené předškolní vzdělávací zařízení je také sídlištního typu. Ze soukromých statistik mateřské školy vyplývá, že zhruba 80% dětí z Mateřské školy „Motýlek“ navštěvuje Základní školu Liberec, Broumovská. Díky získání místa jako vychovatelka na Základní škole Broumovská, jsem měla možnost část ze zkoumaných dětí ve školním roce 2015/2016, pozorovat v oblasti čtenářství a literární výchovy. Také jsem byla v interakci s jejich třídními učitelkami a měla jsem možnost náslechové hodiny v předmětu „Čtení“.

1.7 Cíl průzkumu

Výzkumná otázka

Jaký vliv má podpora předčtenářských a čtenářských dovedností v MŠ a domácím prostředí na obtíže s osvojováním čtení a jak souvisí se školní úspěšností.

Cíl

Cílem je zjistit, zda rozvoj čtenářských a předčtenářských dovedností výrazně usnadňuje přechod dětí z mateřské školy do první třídy základní školy a pozitivně ovlivňuje jejich školní úspěšnost.

1.7.1 Stanovení předpokladů

P1: Pokud se u předškolního dítěte cíleně rozvíjí zrakové a sluchové vnímání, bude mít lepší předpoklady pro nácvik čtení.

P2: Pokud rodiče pravidelně minimálně 5x týdně předčítají dítěti v předškolním období, bude mít lepší předpoklad pro nácvik čtení, než dítě kterému rodiče v předškolním předčítají méně než 5x týdně.

P3: Pokud je dítě vnímáno rodiči jako školně úspěšné, bude spíše projevovat zájem o čtení.

1.8 Výzkumný vzorek

Osloveni byli rodiče dětí dvou třetích tříd Základní školy Liberec, Broumovská, celkem 58 rodičů. Dvě třídní učitelky třetích tříd Základní školy Liberec, Broumovská. Jedná se o kvalifikované učitelky s praxí na prvním stupni více než 25 let. Tyto učitelky mají také zkušenosti s přípravnými třídami. Deset učitelek zkoumaných dětí z Mateřské školy „Motýlek“ Liberec, které vyučovaly konkrétní děti, jejichž čtenářství je předmětem výzkumu. Praxe učitelek mateřské školy se liší, jedná se především o zkušené učitelky, které odpracovaly u dětí více než 30 let.

1.9 Metodologie průzkumu

K průzkumu byla zvolena metoda dotazování a technika dotazník. Sebraná data mají kvantitativní charakter. Dotazník je vypracován pro tři cílové skupiny ovlivňující předčtenářskou a čtenářskou úroveň dětí. Rodiče dětí třetí třídy Základní školy Liberec, Broumovská; třídní učitelky dětí a učitelky Mateřské školy „Motýlek“, Liberec. Jako první byly koncipovány a realizovány dotazníky pro rodiče a třídní učitelky dětí. Následně byl sestaven na základě odpovědí třídních učitelek ze základní školy i rodičů dotazník pro konkrétní učitelky mateřské školy.

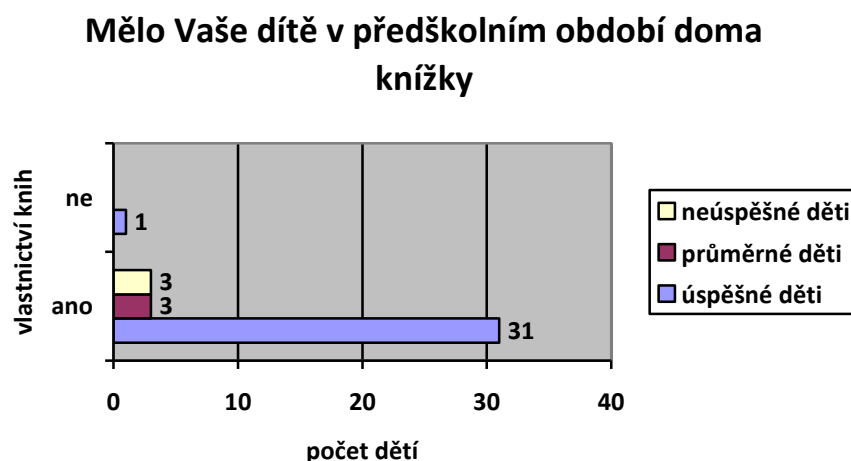
1.10 Výsledky a jejich interpretace

Posuzovat se budou kvantitativní data z vyplněných dotazníků, která budou vztažena ke kategorii školní úspěšnost dětí. Další kategorií, se kterou se budou konfrontovat data v praktické části, jsou kvantitativní hodnoty z dotazníku pro rodiče obtíže s nácvikem v 1. třídě ZŠ. Předmětem průzkumu budou také odpovědi učitelek základní školy vztahující se ke konkrétním faktorům ovlivňující nácvik čtení. Data z dotazníku

pro učitelky MŠ budou pouze mapovat prostředí rozvoje předčtenářských a čtenářských dovedností v mateřské škole s možností návrhů opatření ke zlepšení.

1.10.1 Dotazník pro rodiče

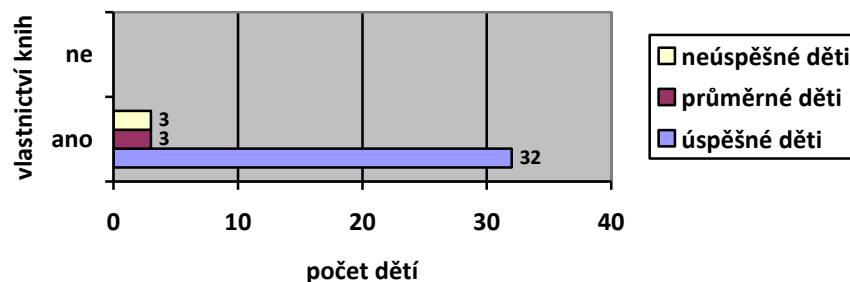
Neomezený přístup dětí ke knížkám



Graf 2.1 – Vlastnictví knih v předškolním období

Z 38 odpovědí 37 rodičů odpovědělo, že ano, jedna odpověď byla ne a jednalo se o dítě, které rodič považuje za školně úspěšné, tudíž i školně neúspěšné děti měli v předškolním období doma dětské knížky. Tato otázka je nepřímou spojena s otázkou předčítání ze strany rodičů a předpokládané oblibě prohlížení a budoucímu vztahu ke knihám. Také otázka souvisí se vztahem socioekonomické úrovně rodiny a vlastnictvím knih, kdy se učitelé setkávají s faktem, že u dětí s nízkou socioekonomickou úrovní rodiny se stává, že nevlastní žádné knihy.

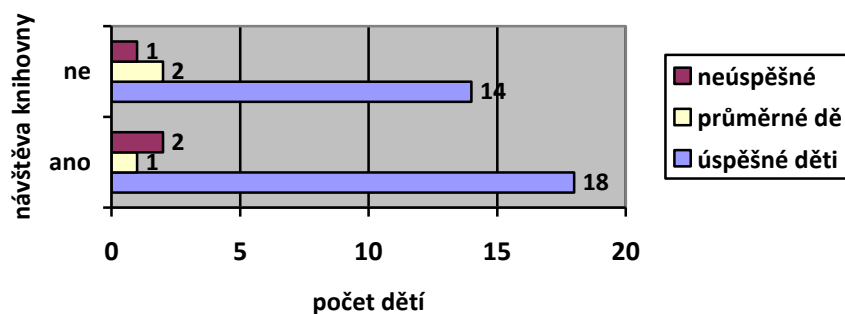
Má vaše dítě doma volně k dispozici knížky



Graf 2.2 – Vlastnictví knih v předškolním období

Z 38 odpovědí 38 rodičů (100%) odpovědělo, že ano. To znamená, že každé dítě, jehož rodič vyplnil dotazník, má volně doma k dispozici knížky. Stejný cíl (zjištění socioekonomické úrovně rodiny, vztahu k předčítání) jako předchozí otázky má i tento dotaz. Otázkou však zůstává jaké množství četby a jaké úrovně má dítě k dispozici.

Chodí si Vaše dítě pravidelně půjčovat knížky do knihovny

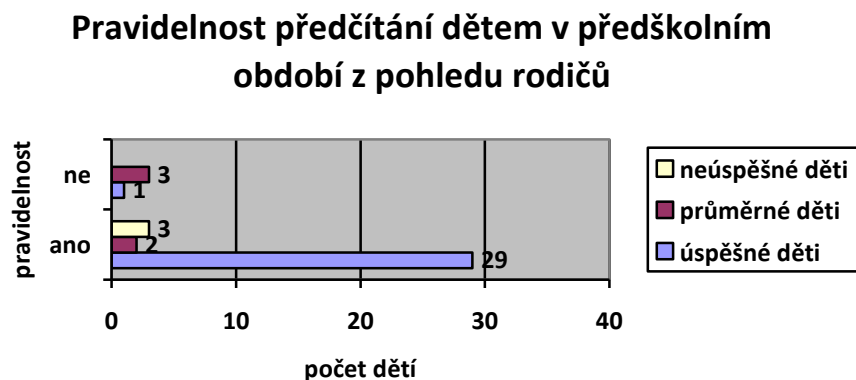


Graf 2.3 – Návštěva knihovny

Na tuto otázku 21 rodičů odpovědělo ano, 16 ne, 2 nevím a jedna odpověď byla dopsána. Rodič napsal, že si dítě chodí půjčovat knihy nepravidelně. Z 16 záporných odpovědí 1 rodič považoval své dítě za neúspěšné a dva rodiče za průměrné. Kladně pak odpověděli 2 rodiče dětí neúspěšných a 1 průměrného dítěte. U této otázky autorka předpokládala větší návštěvnost u dětí školně úspěšných než neúspěšných. U dětí z rodin s vyšším sociálně-ekonomickým statusem je pravděpodobné, že mohou spíše

knihy dostávat. Také rodina může disponovat větší knihovnou, a tak dítě nemá potřebu půjčovat si četbu v knihovně.

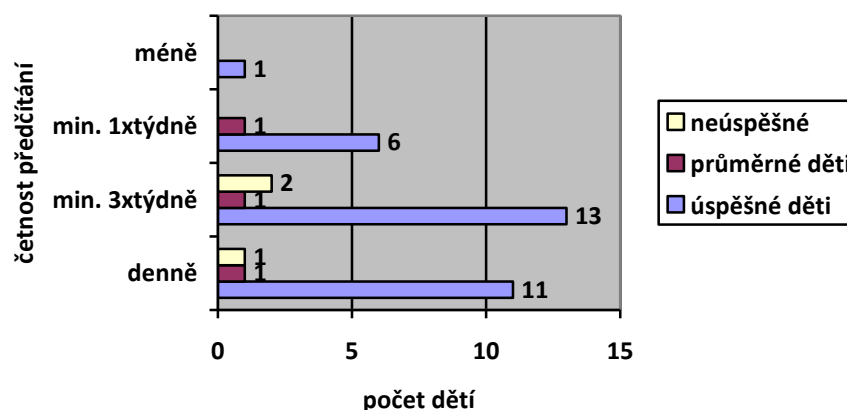
Předčtenářství



Graf 2.4 – Pravidelnost předčítání v předškolním období

Dohromady odpovědělo 38 rodičů, 34 kladně (89%), 4 záporně (11%) z čehož 1 rodič má své dítě za průměrné, odpověď nevím nebyla zaznamenána. Vnímání pravidelnosti předčítání rodiči se vztahuje k předpokladu pozitivnímu vlivu předčítání na předčtenářské a čtenářské dovednosti. V této odpovědi si není autorka jistá ve validitě dat, odpovědi rodičů se zdají nadhodnocené. Autorka předpokládala přiblížení se datům z celostátního výzkumu grafu 4.6, kdy rodiče ještě v první třídě předčítali dětem v 77% (Prázová, Homolová, Landová, Richter 2014, s. 43).

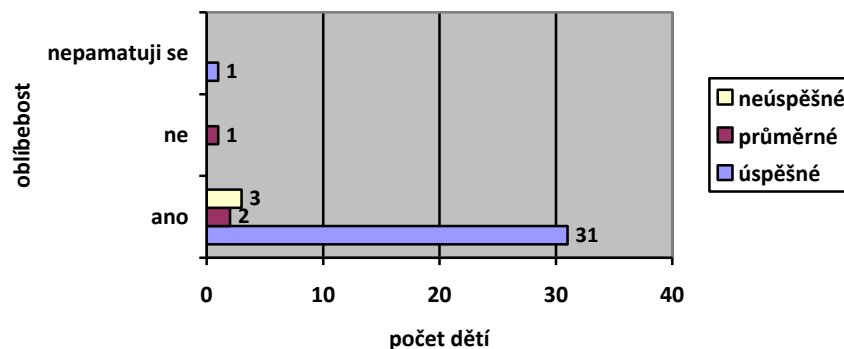
Jak často jste Vašemu dítěti vy, nebo někdo jiný v předškolním věku předčítaly



Graf 2.5 – Četnost předčítání dětem v předškolním období

Tato otázka definovala četnost čtení v předškolním období uvedenou rodiči a sloužila k upřesnění pojmu. Kdy celkem odpovědělo 38 rodičů, 13 rodičů četlo dětem denně, z toho 1 rodič považuje svého potomka za neúspěšného a 1 rodič za průměrného. 16 rodičů vyplnilo odpověď, že minimálně 3krát v týdnu četlo svému dítěti, kdy 1 rodič považuje své dítě za průměrné a 2 rodiče za školně neúspěšné. Minimálně jednou týdně četlo dětem 7 rodičů, z toho 1 rodič považuje svého potomka za průměrného. Odpověď méně než 1x týdně zapsali 2 rodiče. Rodiče u této otázky definují pravidelnost předčítání v předškolním období. Otázka se vztahuje k předpokladu P2, vyššího předčítání u dětí školně úspěšných. V grafu 2.17 bude porovnána četnost čtení a obtíže s nácvičkou u školně úspěšných dětí.

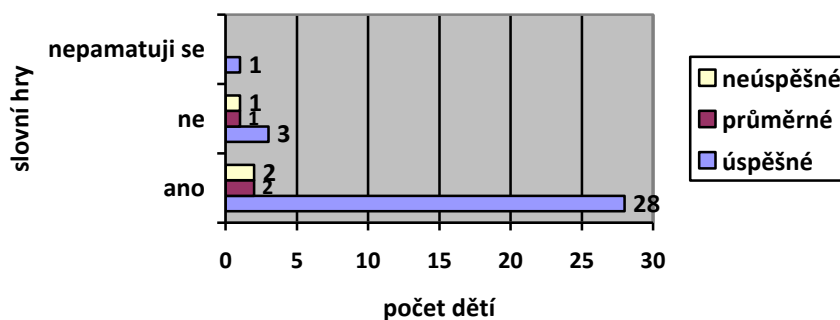
Prohlíželo si Vaše dítě rádo v předškolním období knihy



Graf 2.6 – Obliba dětí v prohlížení knížek v předškolním období

Z celkového počtu 38 odpovědí 36 rodičů odpovědělo ano včetně 3 rodičů pokládajících svého potomka za neúspěšného a 2 rodičů, které svého potomka definují jako průměrného. Odpověď ne vyplnil jeden rodič považující své dítě z průměrné. A jedna odpověď byla: nepamatuji se. Obliba předčítání má souvislost s budoucím předpokladem samotného zájmu o četbu, ale také rodič, jehož dítě si rádo prohlíží knihy, bude spíše motivován k častějšímu předčítání.

Hráli jste Vy, nebo někdo jiný z rodiny s dětmi v předškolním období slovní hry

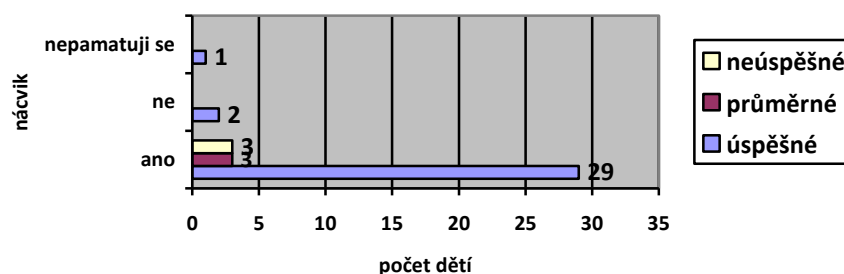


Graf 2.7 – Nácvik slovních her

Slovní hry jsou nezbytnou součástí nácviku sluchové diferenciaci, a především syntéza slov na slabiky nebo hlásky a souvisí s rozvojem aktivní slovní zásoby. Rozklad

slov na slabiky nebo určování hlásek ve slově jsou nezbytnou součástí analyticko-syntetické metody čtení, velká slovní zásoba zase napomáhá k lepšímu porozumění čtenému. Obtíže spojené s osvojováním čtení pak zpravidla souvisí s přetrvávajícím slabikováním (oslabení sluchové analýzy). Z počtu 38 odpovědí 32 dotazovaných odpovědělo ano včetně 2 rodičů pokládajících svého potomka za neúspěšného a 2 rodičů hodnotících své dítě průměrně. Odpověď ne zaškrtnulo 5 rodičů, kdy 1 rodič považuje svého potomka za neúspěšného a jeden rodič má své dítě za průměrné. Odpověď nepamatuji se, byla zaznamenána jednou. Ve čtyřech případech, kdy rodiče tuto schopnost netrénovali, mělo dítě 1. třídy ZŠ obtíže s nácvikem čtení, z čehož tři rodiče hodnotí svého potomka jako školně úspěšného a jeden rodič školně neúspěšného. Jeden rodič, jehož dítě (školně úspěšné) mělo obtíže s osvojováním čtení v 1. třídě ZŠ, uvedl, že si nepamatuje, zda tuto dovednost dítě nacvičovalo s někým v rodině. Souvislost absence nácviku sluchového vnímání pomocí slovních her v rodině u 33,3% dětí mohlo způsobit obtíže s osvojováním čtení, díky nedostatečně rozvinuté schopnosti sluchové analýzy a syntézy, ale také díky malé slovní zásobě. Tímto se předpoklad P1(Pokud se u předškolního dítěte cíleně rozvíjí zrakové a sluchové vnímání, bude mít lepší předpoklady pro nácvik čtení.) potvrdil jako jeden z faktorů způsobujících obtíže v nácviku čtení v 1. třídě ZŠ. Díky jisté anonymitě ve vyplňování dotazníků nelze určit přímou souvislost mezi 4 žáky, u kterých učitelky uvedly přetrvávání slabikování ještě ve 3. třídě ZŠ (graf 2.5) a 4 dětmi, které měli obtíže s nácvikem čtení v 1. třídě ZŠ.

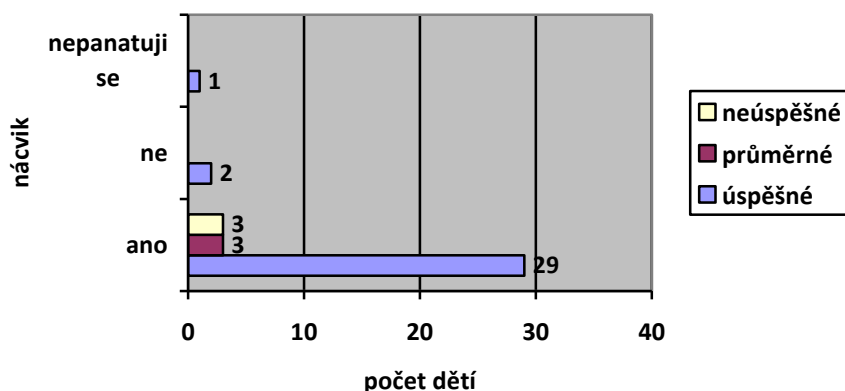
**Nacvičovali jste v předškolním věku s
dítětem při prohlížení obrázkových knížek,
co je nahoře, dole, vpravo, vlevo nebo
vyhledávání detailů**



Graf 2.8 – Nácvik prostorové orientace

Rozvinutá zraková percepce jako prostorová orientace v textu nebo rozlišování figury a pozadí jsou další z předčtenářských schopností nezbytných k bezproblémovému nácviku čtení. Otázka cílí k potvrzení předpokladu P1: Pokud se u předškolního dítěte cíleně rozvíjí zrakové a sluchové vnímání, bude mít lepší předpoklady pro nácvik čtení. Tento předpoklad se tímto dotazem nepotvrdil. Celkem odpovědělo na tuto otázku 38 rodičů, 34 dotázaných uvedlo kladnou odpověď, včetně všech 6 rodičů, kteří nepovažují své dítě za školně úspěšné. Dva rodiče zaškrtnuli, že tuto činnost nenacvičovali a dva rodiče si nepamatují, zda nacvičovali prostorovou orientaci v textu či obrázcích. Rodiče dětí, které měli obtíže s nácvikem čtení v 1. třídě ZŠ ve 100 % uvádí, že s dětmi nácvik zrakové percepce trénovali.

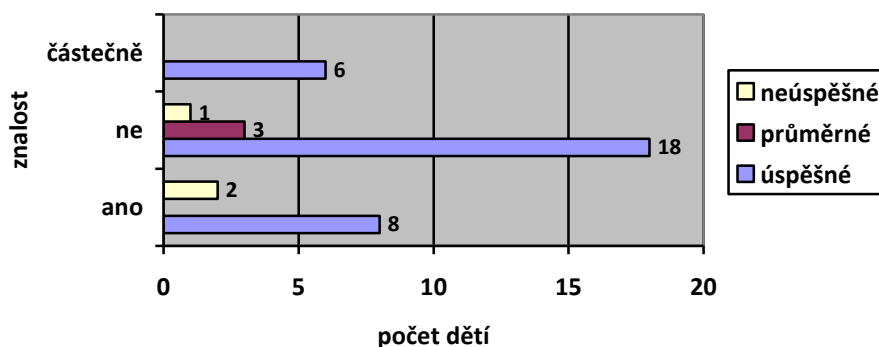
Nacvičovali jste v předškolním věku s dítětem hledání rozdílů na 2 podobných obrázcích



Graf 2.9 – Nácvik rozdílů v párových obrázcích

Nácvik rozdílů v párových obrázcích souvisí s rozvojem a vyzríváním zrakového vnímání, kdy se snažíme trénovat poznávání reverzních tvarů, různých poloh stejných tvarů, ale také soustředění na detaily obrázku. Tato otázka se opět vztahuje k předpokladu P1 a ani tentokrát se nepotvrdil vztah mezi cíleným nácvikem rozdílů v párových obrázcích a snadností nácvikem čtení. Do dotazníku vyplnilo 35 respondentů kladnou odpověď z celkového počtu 38 odpovědí včetně všech rodičů nehodnotící své dítě jako školně úspěšné. Dvě odpovědi byly záporné a jeden rodič odpověděl, že si nepamatuje, zda s dítětem nacvičovali v předškolním věku rozdíly na párových obrázcích. Všechny odpovědi ne (100%), vyplnily rodiče, jejichž dítě nemělo potíže s osvojováním čtení v 1. třídě ZŠ.

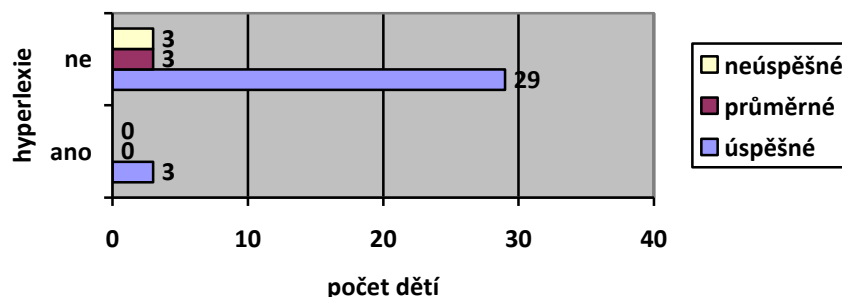
Umělo Vaše dítě abecedu před nástupem do 1. třídy



Graf 2.10 – Znalost abecedy v předškolním období

Znalost nebo částečná znalost abecedy v dětech probouzí zájem o školu a čtení, chtějí být velcí (touha po změně sociálního statusu). Ze sebraných dat se nepotvrzuje, souvislost mezi znalostí abecedy před vstupem do primárního vzdělávání a školní úspěšností nebo obtížemi nácviu. Z jedenácti dětí s obtížemi při nácviu čtení v 1. Třídě ZŠ, ovládaly dle rodičů abecedu 3 děti (1 úspěšné, 2 neúspěšné), částečně 1 dítě (úspěšné), zbytek dětí (6 úspěšných, 1 průměrné) dle rodičů abecedu neumělo. Z celkového počtu 38 odpovědí bylo 10 kladných, z čehož tuto možnost zaškrtnuli 2 rodiče považující své dítě za školně neúspěšné. Záporných odpovědí bylo 22, kdy 1 rodič pokládá svého potomka za školně neúspěšného a 3 rodiče za průměrného. Odpověď částečně zahrlo 6 rodičů.

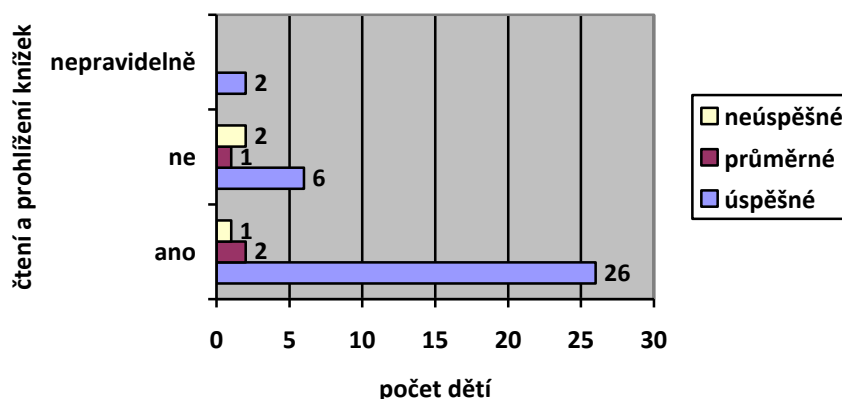
Umělo Vaše dítě číst před nástupem do 1.třídy ZŠ



Graf 2.11 – Hyperlexie

Celkem odpovědělo 38 dotazovaných. Dle rodičů 3 děti z celkového počtu 38 dětí umělo číst před zahájením povinné školní docházky, žádné z těchto třech dětí rodiče nepovažují za neúspěšné ani za průměrné. Učitelky potvrzují, že všechny děti s hyperlexií jsou úspěšné, dokonce uvádí výraznou úspěšnost, což souvisí předpokládaným vyšším intelektem dětí a jejich nadáním v řečové oblasti.

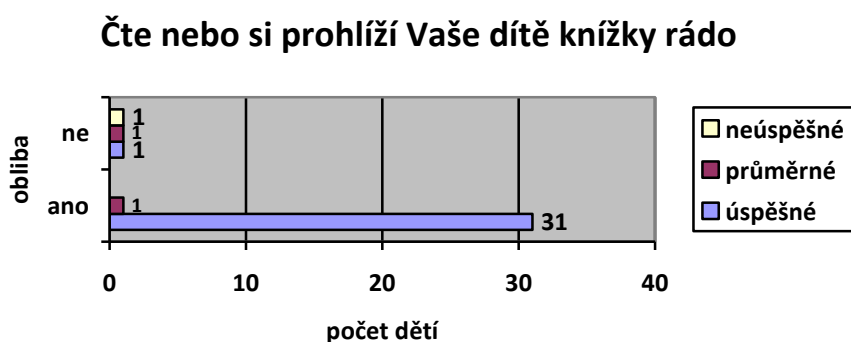
Čte nebo si prohlíží Vaše dítě pravidelně knížky



Graf 2.12 – Pravidelnost četby

Četnost a pravidelnost čtení se vztahuje k P3 (Pokud je dítě vnímáno rodiči jako školně úspěšné, bude spíše projevovat zájem o čtení), který se potvrdil. Kladná odpověď byla v dotazníku zaznamenána 29krát (z toho pravidelně čte 81% úspěšných dětí, 66,6%

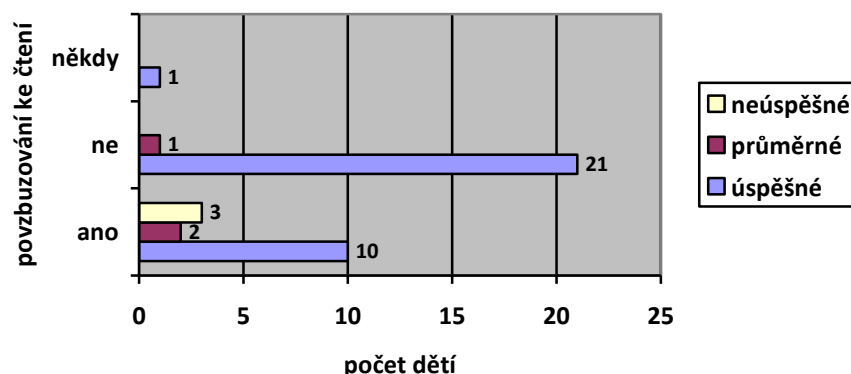
průměrných dětí a 33,3% neúspěšných dětí), záporná odpověď 10krát z čehož si 2 rodiče myslí, že jejich potomek je školně neúspěšný a 1 rodič pokládá své dítě za průměrné. Odpověď nevím nevyplnil žádný rodič. V dotazníku byla ve dvou případech dopsána odpověď, že jejich dítě sice čte, ale nepravidelně.



Graf 2.13 – Obliba četby

Obliba čtení knih souvisí s pravidelností četby vycházející z vnitřní motivace dítěte, danou i náročností vydané energie při procesu čtení, proto výsledky u dětí neúspěšných potvrzují předpoklad P3 (Pokud je dítě vnímáno rodiči jako školně úspěšné, bude spíše projevovat zájem o čtení). Z celkových 38 odpovědí 33 odpovědí bylo ano (31 dětí (96,9%) je školně úspěšných, 2 děti (66,7%) průměrných a žádné dítě (0%) neúspěšné). Odpověď ne vyplnilo 5 rodičů, z čehož 3 děti rodiče mají za školně neúspěšné a jeden rodič považuje svého potomka za průměrného, a jeden za školně úspěšného (dítě mělo problémy s osvojováním čtení v 1. třídě ZŠ. Odpověď nevím opět si nikdo z rodičů za odpověď nevybral.

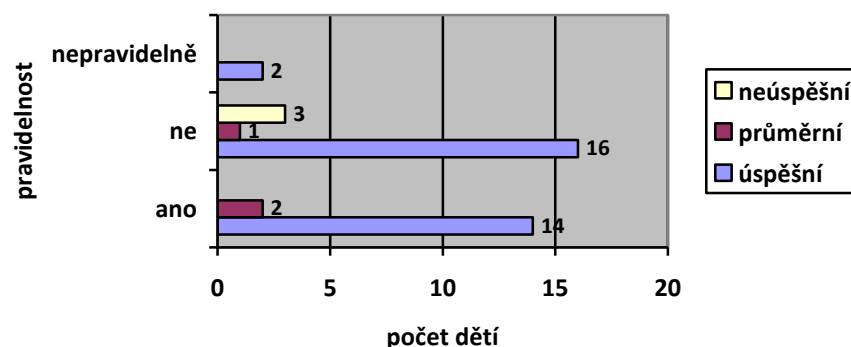
Musíte povzbuzovat Vaše dítě ke čtení



Graf 2.14 – Nutnost motivace k četbě

Častější povzbuzování lze očekávat u dětí školně neúspěšných nebo průměrných než u dětí školně úspěšných jak dokazují odpovědi rodičů. Nutnost motivace uvedlo 15 rodičů (z toho 6 dětí mělo obtíže s osvojováním čtení v 1. třídě ZŠ), mezi odpověďmi 3 rodiče pokládají svého potomka za neúspěšného ve škole (2 děti měly problémy v 1. třídě ZŠ s nácvikem čtení) a 2 rodiče své dítě považují za průměrné (1 dítě problémy se čtením v 1. třídě ZŠ), 10 rodičů vnímá své dítě jako úspěšné (3 děti ztížený nácvik čtení v 1. třídě ZŠ). Záporně odpovědělo 22 rodičů i jeden z rodičů dítěte s průměrným prospěchem. 1 odpověď byla dopsána, že pouze v někdy je potřeba dítě povzbuzovat ke čtení.

Čtete Vy nebo někdo jiný z rodiny Vašemu dítěti pravidelně

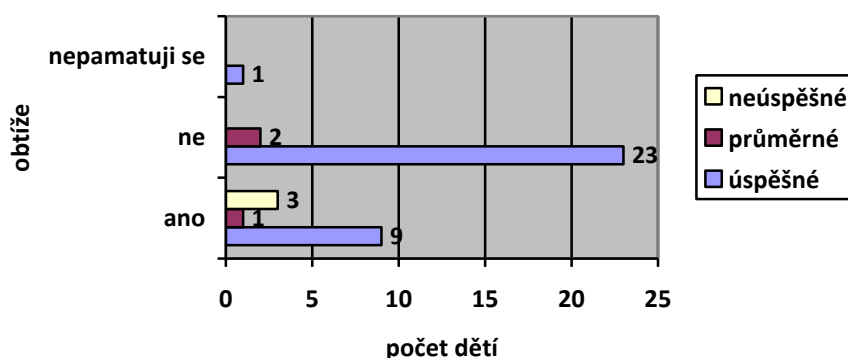


Graf 2.15 – Pravidelnost předčítání v současnosti

Vliv předčítání ve starším věku ovlivňuje oblibu četby, ale také vášnivost v čtenářství. Dokladem je výzkum z publikace „České děti jako čtenáři“ (Prázová, Homolová, Landová, Richter 2014, s. 42–46). Z celkového počtu 38 odpovědí bylo zaznamenáno 16krát ano, kdy 2 rodiče mají dítě za průměrné. 20 odpovědí ne z čehož 3 děti jsou dle rodičů školně neúspěšné a 1 průměrné. Odpověď nevím nezaškrtl žádný rodič. Dvě odpovědi byly odlišné, stálo v nich nepravidelně.

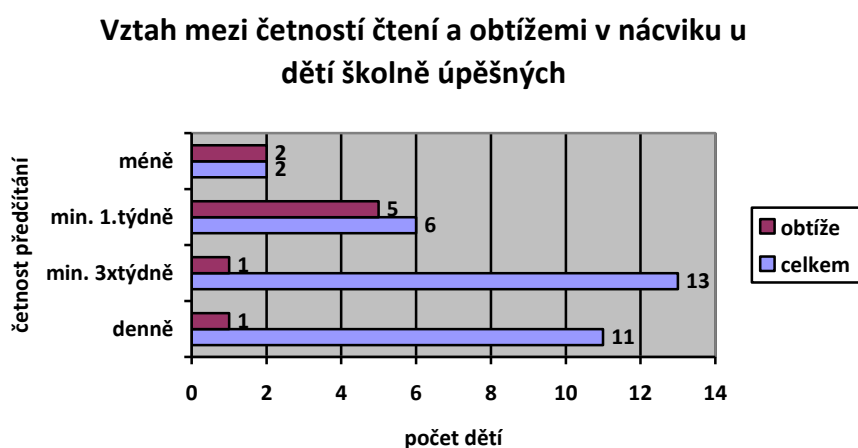
Obtíže při čtení

Mělo Vaše dítě problémy s nácvikem čtení v 1. třídě ZŠ



Graf 2.16 – Obtíže s nácvikem čtení

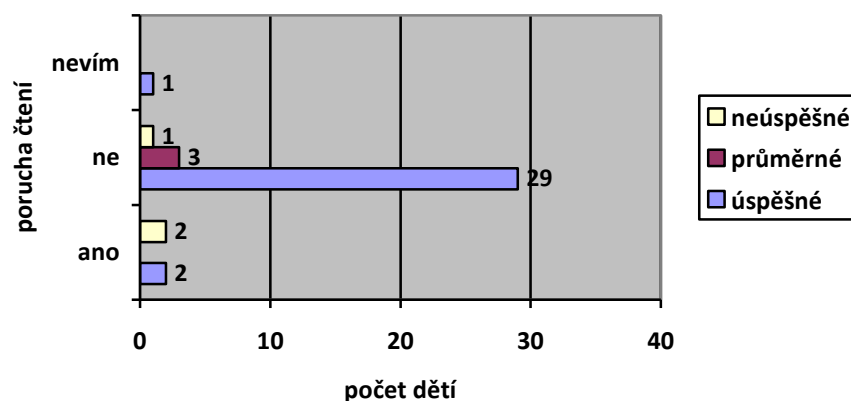
Tyto výsledky jsou porovnávány výše s kategoriemi v oblasti předčtenářství, oblibou předčítání v předškolním období a oblibou čtení dnes, kdy při obtížích s nácvikem se častěji vyskytují negativní faktory ovlivňující osvojování čtení nebo vztah ke čtení v současnosti. Dle rodičů 13 dětí mělo v první třídě obtíže s nácvikem čtení, z toho 3 rodiče považuje své dítě za školně neúspěšné a jeden rodič pokládá svého potomka za školně průměrného. 25 odpovědělo, že dítě nemělo potíže s nácvikem čtení v první třídě, z toho dva rodiče hodnotí své dítě jako průměrné.



Graf 2.17 – Vztah mezi četností předčítání v předškolním období a obtížemi v nácviku čtení

Graf 2.17 potvrzuje předpoklad P2: Pokud rodiče pravidelně minimálně 5x týdně předčítají dítěti v předškolním období, bude mít lepší předpoklad pro nácvik čtení, než dítě, kterému rodiče v předškolním předčítají méně než 5x týdně. Všechny děti, kterým rodiče předčítali méně než jednou týdně, mělo obtíže v nácviku čtení v 1. třídě základní školy. Pokud dětem bylo předčítáno 1x týdně trpěly obtížemi spojené s nácvikem čtení z 83%. Při předčítání 3x týdně ze 13 dětí pouze 1 dítě (8%) mělo problémy s nácvikem čtení v první třídě. Dětem, kterým bylo předčítáno denně, také pouze jedno dítě mělo obtíže nácvikem čtení, ale dle dotazníku se jednalo o dítě s poruchou čtení.

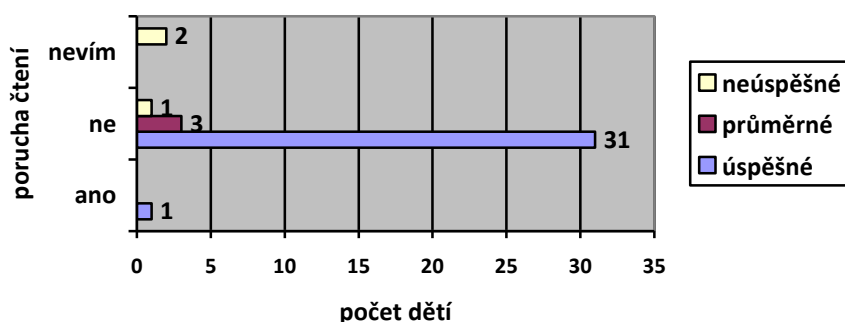
Máte Vy nebo učitelka podezření, že by Vaše dítě mohlo mít poruchu čtení?



Graf 2.18 – Podezření na dyslexii

Všechny děti, u kterých vyvstalo podezření ze strany rodičů nebo učitelky na poruchu čtení, mělo také obtíže s osvojováním čtení v 1: třídě ZŠ. Z 38 odpovědí 4 respondenti odpověděli ano, z nichž dva rodiče považují své dítě neúspěšné. Kolonku ne zaškrtnulo 33 dotazovaných, kdy 1 rodič hodnotí své dítě jako neúspěšné a tři rodiče pokládají svého potomka za průměrného žáka. Jeden rodič označil kolonku nevím.

Je Vašemu dítěti diagnostikována porucha čtení

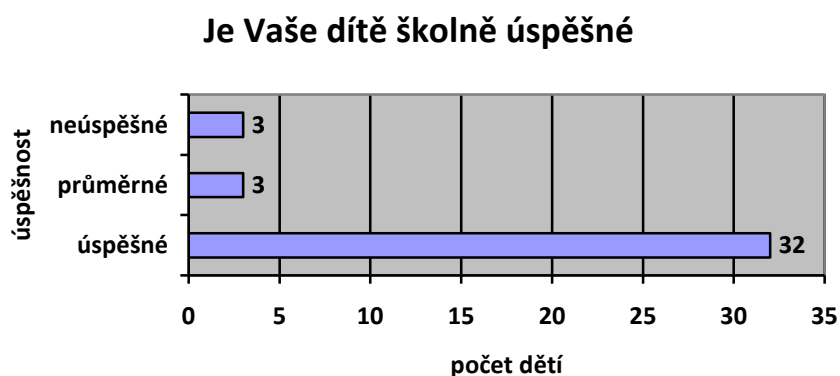


Graf 2.19 – Diagnostikovaná dyslexie

Diagnostikovaná dyslexie je významným faktorem selhávání nácviku čtení díky deficitu dílčích funkcí, přesto může být tento deficit kompenzován, jak dokládají data

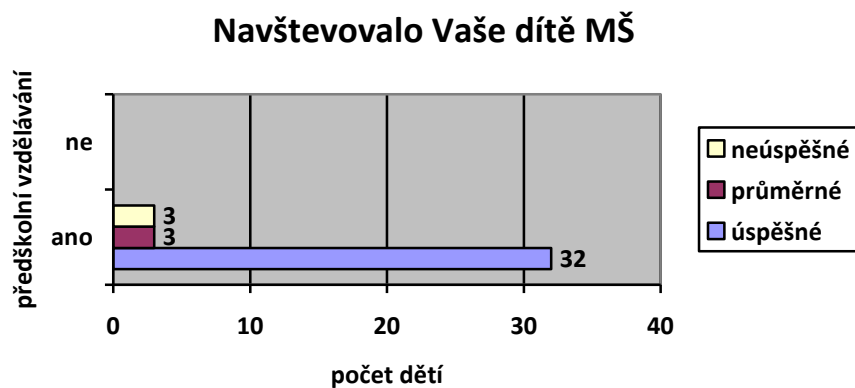
z dotazníku pro rodiče. Na tuto otázku odpovědělo všech 38 dotazovaných, kdy 1 rodič označil odpověď ano, 35 respondentů ne, z nichž 2 rodiče pokládají svého potomka za neúspěšného a tři rodiče za průměrného. Dva rodiče zaškrtnuli odpověď nevím, z nichž jeden své dítě považuje za neúspěšného.

Školní úspěšnost



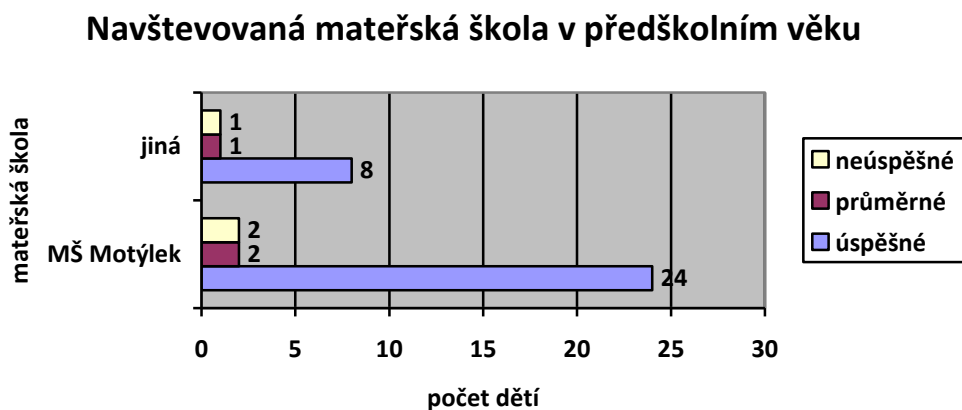
Graf 2.20 – Školní úspěšnost z pohledu rodiče

Školní úspěšnost je kategorií, která provází celý dotazníkový průzkum, je subjektivním pohledem rodiče a liší se od pohledu učitelek ZŠ. Častěji své dítě pokládá za školně úspěšné než učitelka, která to samé dítě hodnotí jako průměrné. Ke každé hodnocené položce dotazníku pro rodiče je tato kategorie vztažena a znázorněna v grafu. Z celkových 38 dotazovaných, 32 rodičů hodnotí své dítě jako školně úspěšné, 3 rodiče jako neúspěšné, 0 dotazovaných neví a 3 respondenti dopsali, že pokládají svého potomka za průměrného.



Graf 2.21 – Předškolní vzdělávání

Všech 38 respondentů odpovědělo kladně, z čehož vyplívá, že každý ze zkoumaných žáků navštěvoval po nějakou blíže nespecifikovanou dobu mateřskou školu. Dítěti, které pravidelně navštěvuje mateřskou školu, je díky rámcového školního vzdělávacího plánu a třídním plánu zajištěno vzdělání v oblasti rozvoje školní připravenosti a získává cenné zkušenosti v sociálních interakcích, jak mezi dětmi, tak ve vztahu učitelka MŠ-dítě.



Graf 2.22 – Druh mateřské školy

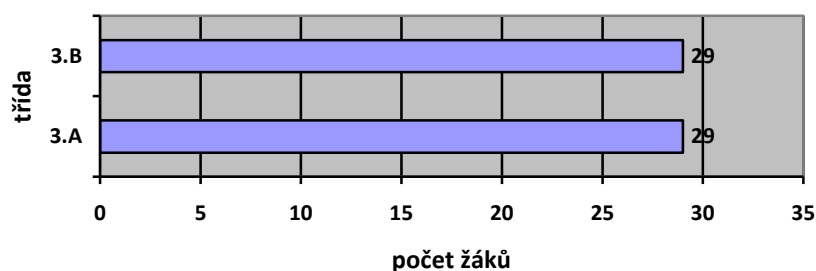
Nejčteněji rodiče uváděli předškolní zařízení MŠ „Motýlek“ Liberec (28 dětí), vyjádřeno v procentech 74% zkoumaných dětí. 2 děti MŠ Lístček Liberec, 2 děti MŠ Kamarád Liberec a 1 dítě MŠ Vesec, Liberec. Ostatní děti navštěvovaly předškolní zařízení v jiném městě než Liberec, jedno dítě dokonce v zahraničí (ve Francii). V grafu 2.21 je znázorněna i školní úspěšnost dětí ve vztahu k navštěvované mateřské škole.

1.10.2 Dotazník pro učitelky základní školy

Otázky z dotazníku autorka bakalářské práce ve vyhodnocení sjednotila pro lepší přehlednost do okruhů charakterizující jednotlivé třídy, kvalitu čtenářství, obtíže se čtením a školní úspěšnost.

Charakteristika třídy

Kolik žáků celkem vyučujete ve třídě?

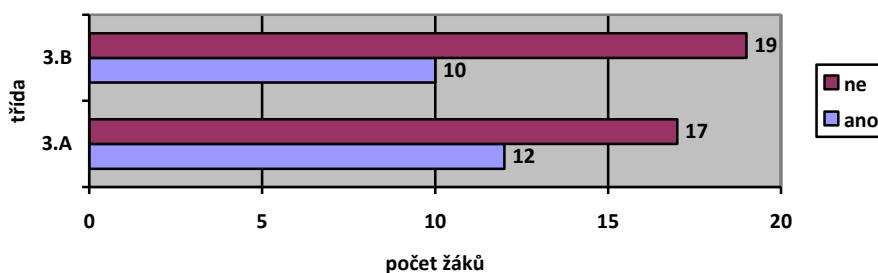


Graf 2.23 – Počet žáků ve třídě

Obě učitelky uvedly shodně počet 29 žáků. Třídy jsou kompletní od první třídy po současnost a vedou je učitelky od první třídy do dneška. Složení tříd dle pohlaví žáků: 4.A-12 chlapců a 17 dívek; 4.B-14 chlapců a 15 dívek. Složení z hlediska sociokulturního prostředí rodiny je různorodé.

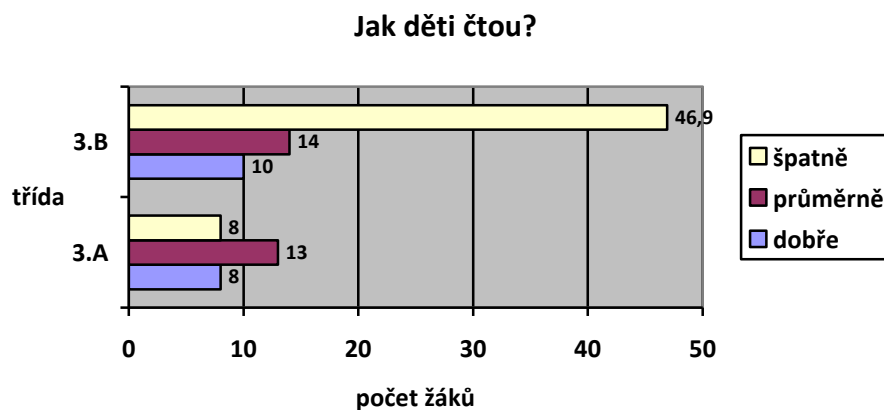
Kvalita čtenářství

Kolik dětí jeví ve škole zájem o četbu?



Graf 2.24 – Zájem o četbu

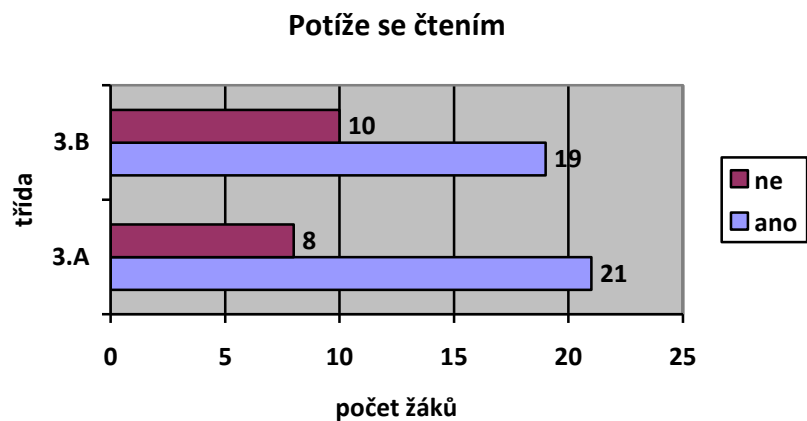
Dle učitelek z celkového počtu 58 žáků, 22 žáků projevuje ve škole zájem o četbu. Podle učitelek je poznat i pravidelnost domácího čtení.



Graf 2.25 – Kvalita čtení

Obě učitelky vidí u dětí výrazné rozdíly v kvalitě čtení. Na konci třetí třídy četlo velice dobře s porozuměním 13 žáků z celkových 58. Učitelky také uvedly, že všechny děti, které čtou s porozuměním, jsou ve škole úspěšné.

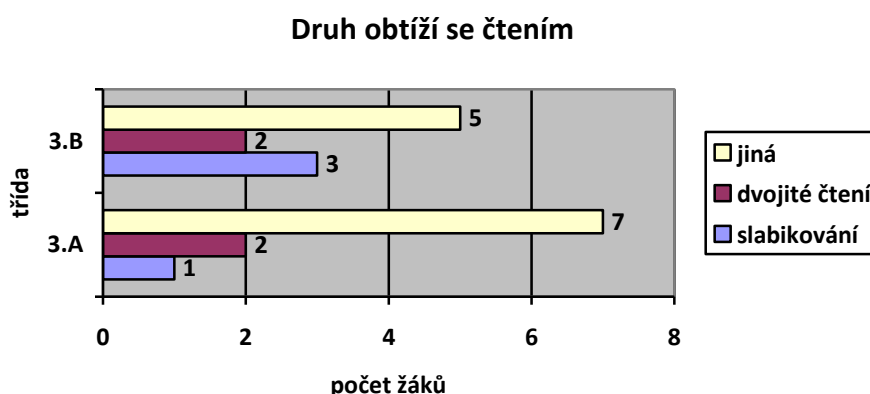
Obtíže se čtením



Graf 2.26 – Četnost obtíží se čtením

Z celkového počtu 58 dětí, 18 dětí má obtíže se čtením. Mezery v přípravě dětí pro snazší nácvik čtení s porozuměním nevidí primárně učitelky v přípravě dětí v mateřské škole, ale spíše v rodině. Obě učitelky shodně vidí problém v malé četnosti čtení, v malé podpoře rodiny v zájmu o četbu, preference dětí PC her a televize a toleranci rodičů k takto trávenému volnému času, konzumní trávení volného času

v rodině. Kdy děti po víkendu odpovídají na otázku „Jaký jste měli víkend?“, byly jsme nakupovat a maminka mě dala do dětského koutku. Velmi významným faktorem spatřují v slabé zdatnosti dětí při hře slovních her (principy slabikování, poznávání hlásek na počátku i konci slova), v neznalosti dětí klasických pohádek, stále menší znalosti říkadel a básniček, kdy dítě nemá naposlouchánu melodii jazyka a není schopné samo vymýšlet rýmy.



Graf 2.27 – Druh obtíží se čtením

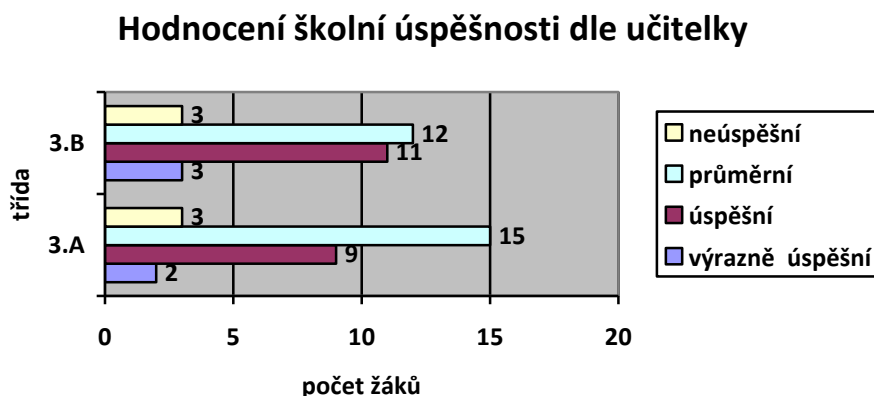
Z celkového počtu 58 dětí, u 4 dětí přetrvávalo slabikování a 4 děti dvojité četly. Každé období nácviku dle učitelek provází jiné obtíže, z počátku mají děti problém s pochopení principu spojování slabik do slov, poté navazuje problém plynulosti čteného, kdy dítě přestává slabikovat. Problémem je také odbourávání dvojitého čtení, kdy si dítě potichu předříkává text, než ho vysloví nahlas. Ale nejtěžší je dle obou učitelek pochopení přesného významu čteného, kdy u slabších čtenářů problém přetrvává i ve čtvrté třídě.

Dyslexie

Ve třídě je 1 dítě z 58, které má diagnostikovanou poruchu čtení, bez potřeby podpory. Dítě s diagnostikovanou poruchu čtení považuje učitelka za průměrného žáka na rozdíl od rodiče, který ho vnímá jako úspěšného. Dle učitelek žádné z dětí, které má obtíže se čtením, nemělo na konci třetí třídy diagnostikovanou poruchu čtení. Dyslexie

jako jedna z příčin ztíženého nácviku čtení může ztěžovat žákův přístup k vizuálním informacím obsažených v textu a tím snižovat jeho školní úspěšnost.

Školní úspěšnost



Graf 2.28 – Školní úspěšnost z hlediska učitelky

6 dětí z 58 zkoumaných učitelky považují za výrazně školně úspěšných, dalších 7 dětí vidí ještě jako úspěšné a 6 dětí dle učitelek školně selhává. Velkou část třídy dle učitelek tvoří děti průměrné, celkem 40 dětí z 58.

1.10.3 Dotazník pro učitelky mateřské školy

Dotazník pro učitelky mateřské školy sloužil pouze jako zmapování prostředí, ze kterého děti přecházejí do 1. tříd základní školy. Dále ke zjištění přístupu učitelek k předčtenářským a čtenářským dovednostem ve výchovně-vzdělávacím procesu. Rozvoj předčtenářských a čtenářských dovedností je dán Školním vzdělávacím programem vycházející z Rámcového vzdělávacího programu, který vydává MŠMT (uveden v příloze č. 5). Děti se vzdělávají ve věkově homogenních třídách, kdy je provází skupina 2-3 učitelek od nástupu do mateřské školy do přestupu na základní školu.

Prostředí MŠ a předčítání

Na první položku dotazníku: Mají děti ve vaší MŠ volně k dispozici na prohlížení knížky, časopisy, encyklopedie? Všech 10 učitelek (100%) shodně uvedlo, že ano.

Což vychází ze samotné koncepce mateřské školy a naplňování školního vzdělávacího programu „Začít spolu“, kdy každá třída disponuje čtecím centrem s volnou dispozicí časopisů a různých druhů knih, kde mají děti na každý týden připraven pracovní list vztahující se ke čtenářským dovednostem. Na pravidelnost předčítání v mateřské škole 10 učitelek (100%) odpovědělo kladně, všechny také uvedly každodenní četnost předčítání a stejně tak na rozbor čteného každá učitelka uvedla každodenní četnost.

Klasická pohádka

Devět z deseti učitelek (90%) považuje klasickou pohádku (O řepě, O Koblížkovi, O Budulínkovi, Červená karkulka, Perníková chaloupka, aj.) jako primární v edukaci dětí nad příběhy moderními nebo večerníčkovými příběhy. Jedna učitelka dává přednost příběhům o zvířátkách nebo s dětským hrdinou. Na položku dotazníku s číslem 6: Můžete prosím stručně zhodnotit, jakou mají dnes děti znalost klasických pohádek. Odpovídaly učitelky velmi subjektivně, 1 učitelka uvedla žádnou znalost, 4 učitelky odpověděly nízkou (malou), 3 učitelky průměrnou, 2 učitelky individuální znalost (velké rozdíly mezi dětmi).

Nácvik předčtenářských a čtenářských dovedností

Všechny učitelky označily kladnou odpověď na položku v dotazníku č. 12: Hrajete často s dětmi slovní hry (např. Slovní fotbal, trénování posledních a prvních hlásek ve slově, rozkládání slov na slabiky, hry na rýmy, aj.)? Stejně tak v případě položky č. 13: Děláte s dětmi nácvik v oblasti zrakového vnímání (rozlišování na obrázku nahoře, dole, vpravo, vlevo? Je 100% shoda, kdy všechny učitelky odpověděly ano. I na položku dotazníku č. 14: Cvičíte s dětmi spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů? Odpověděly všechny učitelky shodně ano. Tuto otázku autorka chtěla ještě konkrétně specifikovat způsob propojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů, aby si byla jistá, zda učitelky vědí, jak tuto dovednost trénovat. Ve třech případech učitelky nepochopily otázku a odpovídaly, že provádí činnost v rámci výchovně-vzdělávací práce, aniž by popsaly jak. Dvě učitelky uváděly v rámci pohybové hry nebo pantomimy. Tři učitelky uvedly pomocí Kimových her, her na pozornost a zvukového pexesa. Další učitelka napsala obširnější odpověď, kde propojování vidí v práci s obrázky z pohádek, v kresbě vyprávěného příběhu,

v dramatizaci pohádky, vymýšlení vlastního příběhu s pantomimou, aj. Jiná učitelka uvedla slovní hry, rytmizace, práce s interaktivní tabulí. Z odpovědí vyplývá nepochopení otázky nebo neznalost postupů, jak schopnost propojování vjemů cvičit. Důležitost této schopnosti je popsána v teoretické části bakalářské práce v kapitole č. 1.2.1 Rozvoj motorických funkcí, v odstavci pojednávajícím o intermodálním kódování.

Další čtenářskou dovedností je vybudování vztahu ke knížkám a ukázka možnosti velkého výběru a volného přístupu k četbě, pro jsou zařazovány již v mateřských školách návštěvy veřejných knihoven, kde jsou pro děti připraveny zábavně vzdělávací programy samotnými knihovníky. V dotazníku byla této problematice věnována položka č. 10: Navštěvujete s dětmi pravidelně knihovnu? Kdy všechny učitelky (100%) odpověděly ano. Autorku také zajímala četnost návštěv knihovny, která byla specifikována otázkou č. 11: Pokud jste označili odpověď ano, uveďte, prosím, jak často se této činnosti věnujete. Nejčastější odpověď byla 1x ročně (5 učitelek), 1-2x ročně (3 učitelky) a 2x za rok (2 učitelky).

Hyperlexie

Všechny učitelky (100%) uvedly, že podporují děti, které mají zájem o písmena o rozvoj této dovednosti. Na dotaz zda vzdělávaly dítě v mateřské škole, které již umělo číst. Odpovědělo 50% učitelek ano a 50% učitelek ne. Autorka se dále ptala, zda takové dítě učitelky rozvíjely ve čtenářských dovednostech. Dvě učitelky uvedly, že takové dítě dále v této schopnosti nerozvíjely. Tři učitelky uvedly, že takové dítě rozvíjí. Jako způsob podpory dětí z hyperlexií uváděly pracovní listy, práce s interaktivní tabulí, volný přístup ke knihám a časopisům.

Nepodnětnost prostředí

Zjišťování předčítání v rodině může pomoci rozpoznat nepodnětné prostředí pro rozvoj předčtenářských a čtenářských dovedností a dává prostor pro zvýšenou pozornost nácviku těchto dovedností v individuální práci s dítětem. Pravidelné hovory o knížkách, které s rodiči čtou, provádí 7 učitelek (70%), 3 učitelky tuto činnost nedělají.

Na dotazníkovou položku č. 20: Pokud zjistíte, že dítě z vaší MŠ nemá v domácím prostředí dostatek knih, časopisů, encyklopedií k rozvoji čtenářských a předčtenářských dovedností, kompenzujete mu ve Vaší MŠ přístup k publikacím a motivujete ho k rozvoji čtenářských a předčtenářských dovedností více než ostatní děti? 6 odpovědí bylo záporných, z čehož jedna učitelka rozšířila o otevřenou odpověď, že ke knížkám a pozitivnímu vztahu k četbě jsou vedeny všechny děti stejně prostřednictvím týdenních témat třídního vzdělávacího plánu. Kladně odpověděly 4 učitelky z čehož 3x bylo uvedeno volným přístupem ke knihám a 2x individuální prací s dítětem.

Informovanost rodičů

Informace o probíhající četbě v mateřské škole, může podpořit interakci rodič-dítě, rodič doptáváním na konkrétní četbu posiluje u dítěte sluchovou paměť a podněcuje dítě k rozvoji slovní zásoby, schopnosti odvyprávět dějovou linku, tím posiluje obsahovou (pragmatickou) rovinu řeči. Stejně jako na předchozí odpověď reagovalo kladně 7 učitelek, 3 učitelky uvedly zápornou odpověď. Způsob informování rodičů byl ve všech případech stejný, přes nástěnku v šatnách.

Pouze jedna učitelka uvedla kladnou odpověď, u dotazu č. 23: Radíte rodičům, jak podporovat dítě v předčtenářských a čtenářských dovednostech? Ostatní odpovědi byly záporné. Podpora poskytovaná rodičům ze strany učitelky spočívá doporučování rodičům předškoláků vhodné četby. Pokud je dle učitelek postoj k předčtenářským a čtenářským dovednostem v mateřské škole klíčový (kladně odpovědělo 90% učitelek), měla by být i služba v informování a podpoře rodičů v rozvoji jejich dětí mnohem větší. Autorka tu taktéž vidí výrazné možnosti ve zlepšování kvality předčtenářských a čtenářských dovedností. Informovanost rodičů v případě obtíží s nácvikem předčtenářských a čtenářských dovedností činí pouze 50%. 5 učitelek uvedlo kladnou odpověď, že rodiče informují o obtížích s nácvikem, ostatní učitelky tuto skutečnost s rodiči neřeší. Na navazující dotazníkovou položku č. 26: Pokud jste označili odpověď ano, popište prosím způsob informování rodiče. Odpovědi se téměř shodovaly, nejčastější odpovědí byl individuální rozhovor (osobní konzultace) nebo diskuze.

Zpětná vazba ze Základní školy v oblasti školní připravenosti

Na položku dotazníku pro učitelky MŠ č. 27: Máte zpětnou vazbu ze ZŠ, které navštěvují bývalí žáci Vaší MŠ, co zlepšit v nácviku předčtenářských a čtenářských dovedností? Ve všech případech bylo zodpovězeno ne. Na doplňující otázku č. 28: Napadá Vás, co by se dalo zlepšit ve zpětné vazbě od základních škol ve školní připravenosti? Odpověděla pouze jedna učitelka, její odpověď byla více neformálních setkání typu: pozvání na školní akce, divadlo a sportovní akce.

1.11 Ověřování platnosti předpokladů

P1: Pokud se u předškolního dítěte cíleně rozvíjí zrakové a sluchové vnímání, bude mít lepší předpoklady pro nácvik čtení.

Z dotazníků vyplněných rodiči se potvrzuje předpoklad P1, autorka vychází ze vztahu nerozvíjení sluchové diferenciaci slovními hry, říkadly a básněmi, kde se souvislost potvrdila z konfrontace školně úspěšných dětí (dle rodičů) a obtíží s osvojováním čtení v 1. třídě ZŠ (graf 2.7 – Nácvik slovních her). U ostatních dovedností se nedá potvrdit souvislost, protože všichni rodiče shodně tvrdí, že ostatní dovednosti cíleně s dětmi cvičili i rodiče dětí průměrných a neúspěšných. Obecně zrakové vnímání bývá u dětí lépe rozvinuté než sluchové vnímání, proto stačí menší četnost nácviku. Poruchy zrakového vnímání bývají především otázkou správné funkce zraku.

Autorka průzkumu se domnívá, že data mohla být zkreslena samotnými rodiči, kteří se chtěli ukázat v lepším světle než je skutečnost. Odpovědi mohli být zkresleny i skutečností, že distribuci a výběr dotazníků koordinovaly třídní učitelky a rodiče se tak mohli obávat ztráty anonymity.

Z odpovědí učitelek mateřské školy je zjevné, že se nácviku sluchového a zrakového vnímání v rámci předškolního vzdělávání cíleně věnují, ale zároveň jsou omezené úrovní samotného dítěte a možnosti jeho osobního rozvoje, a také na spolupráci rodiny.

P2: Pokud rodiče pravidelně minimálně 5x týdně předčítají dítěti v předškolním období, bude mít lepší předpoklad pro nácvik čtení, než dítě kterému rodiče v předškolním předčítají méně než 5x týdně.

P2 se potvrdil u rodičů, kteří své dítě považují za školně úspěšné. U ostatních skupin dětí průměrných a školně neúspěšných se autorce zdají data zkreslená ze stejného důvodu jako P1. V grafu 2.17 – Vztah mezi četností předčítání v předškolním období a obtížemi v nácviku čtení se potvrzuje závislost četnosti předčítání v předškolním období a budoucími obtížemi v nácviku čtení u dětí dle rodičů školně úspěšných. Učitelky základní školy vidí spektrum obtíží souvisejících ze čtení v nedostatečně rozvinutých schopnostech v předškolním období, neznalosti klasických pohádek, lidových básniček a říkadel a především samotné práci rodičů s dětmi, kdy nácvik čtení závisí především na četnosti četby. Rodina je tak hlavním faktorem ovlivňujícím kvalitu čtení. Z odpovědí učitelek mateřské školy rovněž vyplývá, že hlavní úlohu v rozvoji čtenářských a předčtenářských dovedností tvoří rodinné prostředí. Již při nástupu do mateřské školy jsou vidět markantní rozdíly, v první znalostí, ale také v socializaci dítěte. Dítě pak dohání celé předškolní období opoždění a nemusí díky různým faktorům dohonit střední proud.

P3: Pokud je dítě vnímáno rodiči jako školně úspěšné, bude spíše projevovat zájem o čtení.

Předpoklad P3 se také potvrdil. Významný vztah školní úspěšnosti a oblíbenosti čtení potvrzuje Graf 2.14 – nutnost motivace k četbě a graf 2.13 – obliba četby. Potřeba povzbuzování u neúspěšných a průměrných dětí je větší než u dětí úspěšných. Stejně tak všichni rodiče považující své dítě za neúspěšné, odpovědělo, že si dítě čte nebo prohlíží knížky nerado. U dětí průměrných pouze 1 dítě nemá rádo četbu, stejně tak jedno úspěšné dítě dle rodičů. Rozdíl ve vnímání školní úspěšnosti je vidět z rozdílných odpovědí učitelek a rodičů, kdy dítě kterého rodič považuje za úspěšné, vidí učitelka ve většině případů jako průměrné.

1.12 Shrnutí výsledků praktické části a diskuse

V cílové skupině rodičů dětí třetích tříd se do výsledků promítá subjektivní snaha o lepší dojem, u některých rodičů autorka předpokládá obtíže ve funkční gramotnosti, rodiče také nevykazují dostatečnou informovanost v oblasti předčtenářských a čtenářských dovedností, obtíží s nácvikem nebo v problematice dyslexie, svědčí o tom fakt, kdy rodiče neúspěšných dětí nevědí, zda jejich dítě má diagnostikovanou poruchu učení, tudíž netuší jakým způsobem a kým může být diagnostikována. Návratnost dotazníků byla menší (65%) než autorčino očekávání. Dotazníky pro rodiče byly distribuovány a opět vybrány třídními učitelkami. Přes konkrétní děti byly dotazníky doručeny rodičům a odevzdávány zpět učitelkám, to je také snižující faktor návratnosti. Menší návratnost byla dána i umístěním informovaného souhlasu na zadní straně dotazníku, což část rodičů odradilo v obavě zneužití dat samotnými třídními učitelkami. Přesto odevzdaný počet dotazníků stačil k validitě dat. Všechny předpoklady se potvrdily, což odpovídá na průzkumnou otázku vytyčenou autorkou „**Jaký vliv má podpora předčtenářských a čtenářských dovedností v MŠ a domácím prostředí na obtíže s osvojováním čtení a jak souvisí se školní úspěšností?**“. Z průzkumu plyne primární postavení rodiny v nácviku všech dovedností spojených se čtením. Pokud se rodiče nevěnují rozvoji předčtenářských a čtenářských dovedností, dítě získává handicap projevující se s obtížemi v nácviku čtení. Mateřská škola ani základní škola pak nedisponuje nástroji jak tento deficit odstranit, pouze mohou v rámci individuální práce s dítětem zmenšit následky.

Závěr

Tato bakalářská práce se zabývá podporou předčtenářských a čtenářských dovedností u předškolních dětí. Předčtenářskými dovednostmi je myšlena každá schopnost potřebná k samotnému nácviku čtení. Čtení je pak souborem rozvinutých dovedností potřebných k interpretaci textu a pochopení čteného. Cílem průzkumu bylo dokázat, že podpora rozvoje předčtenářských a čtenářských dovedností výrazně usnadňuje přechod dítěte do 1. třídy základní školy a je mu nápomocna v minimalizování energie vydané na samotný nácvik čtení a tak pozitivně ovlivňující jejich školní úspěšnost. Obliba číst je pak dána snadností nácviku. Je důležitým předpokladem rozšiřování vědomostí, ale vhodnou variantou trávení volného času.

Na potvrzení výzkumné otázky byla zvolena metoda dotazování, konkrétně technikou dotazníku, která byla rozdělena na tři fáze dle cílové skupiny respondentů. Jako hlavní kategorií dotazovaných byli osloveni rodiče dvou třetích tříd Základní školy Liberec, Broumovská. Na konci třetí třídy zpravidla bývá nácvik čtení dokončen. Dítě by mělo být schopno číst s porozuměním, nebo v případě přetrvávajících potíží se čtením, by mělo být vyšetřeno v pedagogicko-psychologické poradně a určena příčina. Dotazníkové šetření této cílové skupiny bylo realizováno ke sklonku školního roku 2014/2015 stejně jako průzkum v cílové skupině Učitelek ZŠ. Autorce se také naskytla příležitost poznat prostředí osobně, díky získané práci vychovatelky od září 2015. Kdy ve svém oddělení měla zařazeno 6 dětí, které byly předmětem průzkumu a jejichž rodiče vyplnili dotazník. Mezi dětmi byly zastoupeny všechny kategorie úspěšnosti (1x výjimečně úspěšné, 1x úspěšné, 3x průměrné a 1x školně neúspěšné). Interakce s dětmi v mimoškolních činnostech s tématem četby a literatury bylo pro autorku inspirací v pozorování, doptávání se rodičů, učitelek i samotných dětí v oblasti předčtenářských a čtenářských dovednostech. Při sestavování dotazníku pro rodiče bylo dopředu počítáno s možností zkreslených odpovědí nebo vnímání některých otázek, což se potvrdilo v konfrontaci s uvedenými daty učitelek. Třídní učitelky vedly děti v procesu čtení od první třídy do současnosti. Jedná se o zkušené pedagožky s více než 30letou praxí, oblíbené u dětí i rodičů. Z porovnání dat se ukazuje subjektivita vnímání školní úspěšnosti, kdy rodiči vnímané děti jako úspěšné učitelky hodnotí z velké části jako průměrné. Jako příčinu školního neúspěchu učitelky vidí v sociálním znevýhodnění

a s ním spojeném nepodnětném prostředí nebo nižšího intelektu žáka v porovnání se zbytkem třídy. Dotazník pro učitelky mateřské školy měl za úkol popsat prostředky edukace v konkrétním zařízení v kategorii předčtenářských a čtenářských dovedností. Vzhledem ke vzdělávacímu programu mateřské školy „Začít spolu“ jsou předčtenářské a čtenářské dovednosti jedním z klíčových okruhů vzdělávání v mateřské škole. Každá třída má své „čtecí centrum“, kde mají děti volně k dispozici časopisy a knížky. Mateřská škola se snaží o harmonický rozvoj celé osobnosti dítěte. Jako osvětu pořádá pro rodiče vzdělávací přednášky nebo workshopy na různá témata rozvoje předškolních dětí. Z průzkumu vyplynula primární úloha a zodpovědnost rodičů za rozvoj svých dětí, kdy mateřská a základní škola jsou pouze průvodcem na cestě k rozvoji poznání a vědění.

Přínosem bakalářské práce v teoretické části je ucelený přehled ontogeneze dítěte a jeho možný rozvoj v předčtenářských dovednostech. Kdy záleží na rozvoji každé schopnosti nebo dovednosti stejně tak na propojení všech současně. Proces čtení v sobě zahrnuje množství dílčích operací, které při obtížích jedné zapříčiní zvýšený výdaj energie na nácvik čtení, což vede k snadnější unavitelnosti a zhoršení kvality čtení. Praktická část může fungovat jako zpětná vazba mezi MŠ „Motýlek“ Liberec a ZŠ Liberec, Broumovská, které oblasti lépe rozvíjet v předškolním období u dětí, aby byly lépe připravené na nácvik čtení. Může sloužit také rodičům předškolních dětí v sebereflexi, co opravdu dělají pro své děti, aby jim zajistily snazší nácvik čtení a získali je pro čtenářství.

Návrh opatření

Z průzkumu vyplývá primární vliv rodiny na rozvoj předčtenářských a čtenářských dovedností, proto by měla být podporována v rámci prevence obtíží nácviku čtení, větší informovanost rodičů a následná zainteresovanost v rozvoji jednotlivých schopností u dětí. Mateřská škola pak disponuje nástroji. Může pomoci pořádáním přednášek, seminářů, individuálních rozhovorů, půjčováním odborné literatury, doporučováním her a vhodné dětské literatury, ale i cílených projektů podporovat rodiče a být průvodcem na cestě k maximálnímu rozvoji dítěte nejen v rozvoji předčtenářských a čtenářských dovedností.

Seznam použitých zdrojů

BENÍŠKOVÁ, T., 2007. První třídou bez pláče. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1906-1.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE: Tématická zpráva: „Podpora rozvoje čtenářské a předčtenářské gramotnosti v předškolním a základním školství“.[online]. 8. 3. 2011. [vid. 20. 4. 2016]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramot/>.

FRANCLOVÁ, M., 2013. Zahájení školní docházky. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4463-6.

GLOBALNÍ ČTENÍ: Globální metoda čtení. [online].[vid. 10. 2. 2016]. Dostupné z: <http://www.globalni-cteni.cz/clanek/globalni-metoda-cteni/>.

HOMOLOVÁ, K., 2009. Čtenářská propedeutika. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-657-4.

JOŠT, J., 2011. Čtení a dyslexie. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3030-1.

KLENKOVÁ, J., 2015. Logopedie. 5. dotisk 1. vyd. Praha Grada. ISBN 978-80-247-1110-2.

KOSÍKOVÁ, V., 2011. Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2433-1.

KREISLOVÁ, Z., 2008. Krok za krokem 1. třídou. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2038-8.

LEPILOVÁ, K., 2014. Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi! 1. vyd. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0112-8

MERTIN, V., aj., 2010. Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.

PALÁN, Z. Andomedia: Andragogický slovník: Funkční gramotnost. [online] [vid. 24. 5. 2016]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/funkcni-gramotnost/>.

PRÁZOVÁ, I., HOMOLOVÁ, K., LANDOVÁ, H., RICHTER, V., 2015. České děti jako čtenáři. 1. vyd. Praha: HOST. ISBN 978-80-7491-492-8.

SINDELAROVÁ, B., 2003. Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a první třídě. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-736-1.

ŠVINGALOVÁ, D., 2003. Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-697-0.

SLOWÍK, J., 2007. Speciální pedagogika. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.

SVOBODA, P., 2009. Cvičení pro rozvoj jemné motoriky a psaní. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-545-5.

ŠULOVÁ, L., aj., 2003. Předškolní dítě a jeho svět. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0752-2.

VÁGNEROVÁ, M., 2007. Základy obecné psychologie. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-283-8.

ZELINKOVÁ, O., 2012. Dyslexie v předškolním věku? 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0194-6.

Seznam použitých příloh

Příloha A Dotazník pro rodiče

Příloha B Dotazník pro učitelky ZŠ

Příloha C Dotazník pro učitelky MŠ

Dotazník pro rodiče

Vážení rodiče,

tímto bych Vás chtěla požádat o vyplnění dotazníku, který je součástí mého průzkumu v rámci bakalářské práce na téma podpora čtenářských a předčtenářských dovedností u dětí předškolního věku. Jmenuji se Michaela Schröterová, studuji na Technické univerzitě v Liberci Speciální pedagogiku předškolního věku.

Cílem průzkumu je zmapovat a popsat popř. dokázat, že rozvoj čtenářských a předčtenářských dovedností již v mateřské škole usnadňuje dětem přechod z mateřských škol na základní školu. Také bych chtěla v bakalářské práci ukázat, jak pomoc v této oblasti rodičům a učitelům MŠ rozvíjet předškolní dítě tak, aby se dítě snadněji naučilo číst s porozuměním, případně aby se předešlo poruše čtení nebo se zmírnily obtíže související s poruchou čtení.

Prosím, zaškrtněte jednu z nabízených možností:

Mělo Vaše dítě v předškolním období doma knížky?

☐ ANO ☐ NE ☐ NEPAMATUJI SI

Má Vaše dítě doma volně k dispozici knížky?

☐ ANO ☐ NE

Chodí si Vaše dítě půjčovat knížky do knihovny?

☐ ANO ☐ NE ☐ NEVÍM

Čte nebo si prohlíží Vaše dítě pravidelně knížky?

☐ ANO ☐ NE ☐ NEVÍM

Čte nebo si prohlíží Vaše dítě knížky rádo?

☐ ANO ☐ NE ☐ NEVÍM

Musíte povzbuzovat Vaše dítě ke čtení?

☐ ANO ☐ NE

Čtete Vy, nebo někdo jiný z rodiny Vašemu dítěti pravidelně i nyní?

☐ ANO ☐ NE ☐ NEVÍM

Četli jste Vy, nebo někdo jiný z rodiny pravidelně Vašemu dítěti v předškolním období?

☐ ANO ☐ NE ☐ NEPAMATUJI SI

Jak často jste Vašemu dítěti četli Vy, nebo někdo jiný z rodiny?

☐ DENNĚ ☐ MIN. 3X TÝDNĚ ☐ MIN. 1xTÝDNĚ
☐ MÉNĚ NEŽ 1x TÝDNĚ

Prohlíželo si Vaše dítě rádo v předškolním období knížky?

☐ ANO ☐ NE ☐ NEPAMATUJI SI

Umělo Vaše dítě abecedu před nástupem do 1. třídy ZŠ?

☐ ANO ☐ NE ☐ ČÁSTEČNĚ

Umělo Vaše dítě číst před nástupem do 1. třídy ZŠ?

☐ ANO ☐ NE ☐ NEPAMATUJI SI

Hráli jste vy nebo někdo z rodiny s dětmi v předškolním období slovní hry (např. Slovní fotbal, rozpočítávadla, básničky)?

☐ ANO ☐ NE ☐ NEPAMATUJI SI

Nacvičovali jste v předškolním věku s dítětem při prohlížení obrázkových knížek, co je na obrázcích nahoře, dole, vpravo, vlevo nebo vyhledávání detailů?

☐ ANO ☐ NE ☐ NEPAMATUJI SI

Procvičovali jste v předškolním věku s dítětem hledání rozdílů na dvou podobných obrázcích?

☐ ANO ☐ NE ☐ NEPAMATUJI SI

Mělo Vaše dítě problémy s nácvikem čtení v 1. třídě ZŠ?

☐ ANO ☐ NE ☐ NEPAMATUJI SI

Máte Vy nebo učitel/ učitelka podezření, že by Vaše dítě mohlo mít poruchu čtení?

☐ ANO ☐ NE ☐ NEVÍM

Je Vašemu dítěti diagnostikována porucha čtení?

☐ ANO

☐ NE

☐ NEVÍM

Je Vaše dítě ve škole úspěšné?

☐ ANO

☐ PRŮMĚRNÉ

☐ NE

☐ NEV

ÍM

Navštěvovalo Vaše dítě mateřskou školu?

☐ ANO

☐ NE

Pokud Vaše dítě navštěvovalo MŠ, napište prosím její název (např. MŠ Motýlek, Liberec).

Souhlasím, s uvedením údajů z dotazníku v bakalářské práci Michaely Schröterové.

V Liberci dne:

Podpis

Velmi děkuji za vyplnění dotazníku, údaje budou použity v bakalářské práci na téma
Podpora čtenářských a předčtenářských dovedností u předškolních dětí.

S pozdravem

Michaela Schröterová

Dotazník pro učitelky/učitele ZŠ

Vážená paní učitelko/pane učiteli,

tímto bych Vás chtěla požádat o vyplnění dotazníku, který je součástí mého průzkumu v rámci bakalářské práce na téma podpora čtenářských a předčtenářských dovedností u dětí předškolního věku. Jmenuji se Michaela Schröterová, studuji na Technické univerzitě v Liberci Speciální pedagogiku předškolního věku.

Průzkum si klade za cíl dokázat, že rozvoj čtenářských a předčtenářských dovedností již v předškolním období škole usnadňuje dětem přechod z mateřských škol na základní školu. Také bych chtěla v bakalářské práci ukázat, jak cílený rozvoj v této oblasti přispívá k rozvoji předškolního dítě tak, aby bylo lépe připraveno na nácvik čtení s porozuměním, případně aby se u dětí předešlo nepravé dyslexii nebo se zmírnily obtíže související s dyslexií.

Prosím, zaškrtněte jednu z nabízených možností nebo doplňte, co nejpresněji požadovaný údaj:

Kolik dětí celkem vyučujete ve třídě?

Jsou mezi dětmi ve třídě výrazné rozdíly v kvalitě čtení?

☐ ANO ☐ NE

Kolik ze zkoumaných dětí jeví ve škole zájem o četbu?

Je poznat, které dítě ze třídy, si čte pravidelně doma knížky?

☐ ANO ☐ NE ☐ NEVÍM

Kolik dětí ve třídě ještě při čtení slabikuje?

Kolik dětí ze třídy si předčítá (dvojitě čtení)?

Kolik dětí ze třídy má potíže se čtením?

Má některé z dětí ve třídě, které má potíže se čtením, diagnostikovanou poruchu čtení?

Pokud ano, uveďte, prosím, počet a kategorii podpory.

☐ ANO ☐ NE

Kolik dětí ze třídy čte velice dobře s porozuměním?

Jsou všechny děti ze třídy, co čtou velice dobře s porozuměním, ve škole výrazně úspěšné?

☐ ANO

☐ NE

Kolik žáků ze třídy má diagnostikovanou poruchu čtení?

Kolik žáků ze třídy je ve škole výrazně úspěšných?

Kolik žáků ještě považujete za školně úspěšné?

Kolik žáků se Vám jeví jako průměrní?

Kolik ze zkoumaných žáků je ve škole výrazně neúspěšných?

Co konkrétně dělá dětem největší obtíže při nácviku čtení? Popište, prosím, z vlastní zkušenosti.

Kde osobně vidíte mezery v přípravě dětí v MŠ a u rodičů, aby bylo pro děti snazší naučit se dobře číst s porozuměním? Popište, prosím.

Velmi děkuji za vyplnění dotazníku, údaje budou použity v bakalářské práci na téma
Podpora čtenářských a předčtenářských dovedností u předškolních dětí.

S pozdravem

Michaela Schröterová

Dotazník pro učitelky/učitele MŠ

Vážená paní učitelko/pane učiteli,

tímto bych Vás chtěla požádat o vyplnění dotazníku, který je součástí mého průzkumu v rámci bakalářské práce na téma podpora čtenářských a předčtenářských dovedností u dětí předškolního věku. Jmenuji se Michaela Schröterová, studuji na Technické univerzitě v Liberci Speciální pedagogiku předškolního věku.

Průzkum si klade za cíl dokázat, že rozvoj čtenářských a předčtenářských dovedností již v předškolním období usnadňuje dětem přechod z mateřských škol na základní školu. Také bych chtěla v bakalářské práci ukázat, jak cílený rozvoj v této oblasti přispívá k rozvoji předškolního dítěte tak, aby bylo lépe připraveno na nácvik čtení s porozuměním, případně aby se u dětí předešlo nepravé dyslexii nebo se zmírnily obtíže související s dyslexií.

Prosím, zaškrtněte jednu z nabízených možností nebo doplňte, co nejpřesněji požadovaný údaj:

Mají děti ve vaší MŠ volně k dispozici na prohlížení knížky, časopisy, encyklopedie?

☐ ANO ☐ NE

Předčítáte pravidelně ve Vaší MŠ dětem?

☐ ANO ☐ NE

Jak často předčítáte dětem ve Vaší mateřské škole?

Rozebíráte s dětmi ve Vaší MŠ, co jste četli?

☐ ANO ☐ NE

Má klasická pohádka (O řepě, O koblížkovi, O budulínkovi, Červená karkulka, Perníková chaloupka, aj.) ve Vaší mateřské škole primární postavení v edukaci než pohádky a příběhy moderní nebo známé z večerníčků?

☐ ANO ☐ NE

Pokud jste označili odpověď ne, uveďte prosím jaký typ pohádek a příběhů je ve Vaší mateřské škole primární.

Můžete prosím stručně zhodnotit, jakou mají dnes děti znalost klasických pohádek.

Děláte s dětmi pravidelné hovory o knížkách, které s rodiči čtou?

☐ ANO ☐ NE

Informujete rodiče o knížkách, které dětem v MŠ čtete?

☐ ANO ☐ NE

Pokud jste zahrli odpověď ano, popište prosím způsob informování rodičů.

Navštěvujete s dětmi pravidelně knihovnu?

☐ ANO ☐ NE

Pokud jste označili odpověď ano, uveďte, prosím, jak často se této činnosti věnujete.

Hrajete často s dětmi slovní hry (např. Slovní fotbal, trénování posledních a prvních hlásek ve slově, rozkládání slov na slabiky, hry na rýmy, aj.)?

☐ ANO ☐ NE

Děláte s dětmi nácvik v oblasti zrakového vnímání (rozlišování na obrázku nahoře, dole, vpravo, vlevo)?

☐ ANO ☐ NE

Cvičíte s dětmi spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů?

☐ ANO ☐ NE

Pokud jste označili odpověď ano, uveďte, prosím, jakým způsobem nacvičujete tuto dovednost.

Podporujete děti, které mají zájem o písmena o rozvoj této dovednosti?

☐ ANO ☐ NE

Měli jste již v mateřské škole dítě, které umělo číst?

☐ ANO ☐ NE

Pokud některé z dětí již v předškolním věku čte, rozvíjíte jeho dovednost v MŠ?

☐ ANO ☐ NE

Pokud jste odpověděli ano, popište prosím způsob rozvíjení této dovednosti.

Pokud zjistíte, že dítě z vaší MŠ nemá v domácím prostředí dostatek knih, časopisů, encyklopedií k rozvoji čtenářských a předčtenářských dovedností, kompenzujete mu ve Vaší MŠ přístup k publikacím a motivujete ho k rozvoji čtenářských a předčtenářských dovedností více než ostatní děti?

☐ ANO ☐ NE

Pokud jste označili odpověď ano, popište prosím jakým způsobem podněcujete takové dítě.

Vnímáte ve Vaší MŠ rozvoj předčtenářských a čtenářských dovedností jako klíčový úkol předškolního vzdělávání?

☐ ANO ☐ NE

Radíte rodičům, jak podporovat dítě v předčtenářských a čtenářských dovednostech?

☐ ANO ☐ NE

Pokud jste zatrhli odpověď ano, popište, prosím, způsob.

Informujete rodiče, pokud má dítě s nácvikem předčtenářských a čtenářských dovedností potíže?

☐ ANO

☐ NE

Pokud jste označili odpověď ano, popište prosím způsob informování rodiče.

Máte zpětnou vazbu ze ZŠ, které navštěvují bývalí žáci Vaší MŠ, co zlepšit v nácviku předčtenářských a čtenářských dovedností?

☐ ANO

☐ NE

Napadá Vás, co by se dalo zlepšit ve zpětné vazbě od základních škol ve školní připravenosti?

Děkuji velmi za vyplnění dotazníku, údaje budou použity v bakalářské práci na téma
Podpora čtenářských a předčtenářských dovedností u předškolních dětí.

S pozdravem

Michaela Schröterová