

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA NĚMECKÉHO JAZYKA**

**ROZVOJ SMYSLOVÉHO VNÍMÁNÍ DĚTÍ PŘED VSTUPEM
DO ŠKOLY A PŘIPRAVENOST NA ČTENÍ**
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Monika Kuběnová

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: PhDr. Jarmila Wagnerová, CSc.

Plzeň 2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni 15. dubna 2015

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce PhDr. Jarmile Wagnerové, CSc. za čas, který mi věnovala při konzultacích a za odborné vedení. Také bych ráda poděkovala vedení a učitelkám mateřských škol, které mi umožnilo výzkum. V neposlední řadě děkuji mému příteli a rodičům za podporu a trpělivost.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

Úvod	1
1 TEORETICKÁ ČÁST	3
1.1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	3
1.1.1 Motorický vývoj dítěte předškolního věku	3
1.1.2 Kognitivní vývoj předškolního dítěte	6
1.1.3 Emoční vývoj a socializace	7
1.2 VSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY.....	8
1.2.1 Školní zralost, školní připravenost	9
1.2.2 Vývojové znaky školní připravenosti	11
1.2.3 Posuzování školní zralosti	14
1.3 ROZVOJ GRAMOTNOSTI V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	16
1.3.1 Pojem gramotnost, čtenářská gramotnost.....	16
1.3.2 Pregramotnost a její vliv na gramotnost jedince.....	17
1.3.3 Úkol mateřské školy v rozvoji pregramotnosti	19
1.4 METODY VÝUKY ČTENÍ A JEJICH VÝVOJ	21
1.4.1 Historický vývoj metod prvopočátečního čtení	21
1.4.2 Analyticko-syntetická metoda zvuková	24
1.4.3 Genetická metoda	28
2. PRAKTICKÁ ČÁST	32
2.1. PRŮBĚH VÝZKUMU	34
2.2. ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ VLASTNÍHO VÝZKUMU	36
2.2.1. Výsledky testování zrakového vnímání dětí před vstupem do školy.....	36
2.2.2. Dílčí shrnutí části – zrakové vnímání	42
2.2.3. Výsledky testování sluchového vnímání dětí před vstupem do školy	43
2.3.4.1. Výsledky sluchové diferenciacce počátečních hlásek.....	44
2.3.4.2. Výsledky sluchové syntézy testovaných slov	46
2.2.4. Dílčí shrnutí zkoumané části – sluchové vnímání	48
2.2.5. Výsledky testování znalosti velkých písmen u předškolních dětí	51
2.2.6. DÍLČÍ SHRUTÍ VYBRANÉ ČÁSTI – ZNALOST VELKÝCH TISKACÍCH PÍSMEN ABECEDY 66	
2.3. SHRUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	71
ZÁVĚR.....	74
RESUMÉ	77
SEZNAM LITERATURY	78
SEZNAM OBRÁZKŮ	80
SEZNAM TABULEK	81
SEZNAM GRAFŮ	82
PŘÍLOHY	I

Úvod

„Mnohému jsem se naučil u svých učitelů, ještě více u svých druhů, ale nejvíce u svých žáků.“
(kniha Talmud)

Pokud se zeptáme několik dětí předškolního věku na otázku, jestli se těší do školy, tak pravděpodobně uslyšíme kladnou odpověď. Děti jsou od přírody zvědavé, rády se učí a objevují nové věci a informace. Není proto divu, že se děti na tuto změnu v životě, která jim slibuje nové zážitky, dovednosti a především velké množství nových informací z okolního světa, těší. Především jim slibuje vstup do světa malého čtenáře a písaře. Právě na naučení se čtení, psaní a počítání se děti nejvíce těší. Především děti, kterým rodiče čtou pohádky před spaním, se těší na to, že se na konci první třídy stanou „dospělými“ a budou moci přečíst pohádku před spaním rodičům naopak oni.

Ačkoliv je moje praxe ve školství poměrně malá, měla jsem již několikrát možnost sledovat přerod předškolního dítěte na školáka. Na praxích v mateřských školách jsem se s dětmi zúčastnila akce Pasování na školáka, povídala jsem si s dětmi o jejich představách o tom, co je ve škole čeká. Při svém povolání jako učitelka na 1. stupni jsem měla příležitost zúčastnit se zápisu do školy a být tak přítomna „první opravdové zkoušce“ dítěte před vstupem do ZŠ a následně pak vítání nových žáků naší školy. Když si vzpomenu na tyto okamžiky, tak měly všechny děti něco společného. V očích malých školáků bylo vidět, že všichni jsou plni očekávání z nového. Všichni se těší, že si ve škole najdou nové kamarády a naučí se spoustu nových věcí.

Přestože nejsem učitelkou 1. ročníku, tak s žáky prvních tříd přicházím do každodenního kontaktu. Již na svých praxích jsem si všimla toho, jak se stává, že úvodní nadšení ze školní docházky mizí. V některých případech se škola pro dítě stává nepřítelem, se kterým bojuje již po celou dobu docházky do ZŠ. Mnohokrát se škola přemění v nepřítele v okamžiku, kdy dítě nároky, které jsou na něj školou kladeny, nezvládá. V dnešní době jsou na dítě kladeny mnohem větší nároky, než tomu bylo v předchozích letech. Do popředí se tedy dostává pojem školní zralosti a školní

připravenosti. To jestli je dítě na vstup do školy připravené, lze rozpoznat již v mateřské škole a na případné problémy se dopředu zaměřit a pokusit se je eliminovat.

Asi nejčastěji děti v první třídě zápasí se čtením a psaním. Právě činnost, na kterou se v souvislosti se školou nejvíce těšily, jim může dělat největší problémy. Děti se však o čtení zajímají již v MŠ¹. Často jsem vídala děti, jak si „čtou“ za pomoci obrázků knihy, jak se snaží ptát na nejrůznější písmena a poté tato písmena napodobovat. Motivací pro předškolní dítě může být i to, že se zvládne samo tiskacími písmeny podepsat. Ví, ze kterých písmen se skládá jeho jméno. V řízených činnostech děti za pomoci paní učitelky poznávají, na jakou hlásku dané slovo začíná nebo končí, hledají rozdíly v obrázcích nebo si vypráví příběhy podle předloh. Také rodiče pomáhají svým dětem při objevování světa písmen za pomoci pohádek, nebo vysvětlování, na jaké písmeno se dítě právě ptá.

Právě díky vlastnímu objevování dětí, mohou být mezi dětmi před vstupem do školy výrazné rozdíly. V praktické části této diplomové práce se na vzorku 84 dětí z Plzeňského kraje pokusím zmapovat v rámci výzkumného šetření stav smyslového vnímání dětí před vstupem na základní školu. Zaměřím se také na znalost velkých tiskacích písmen abecedy. Jelikož je praktická část diplomové práce zaměřena především na děti předškolního věku, bude i teoretická část zaměřena především na tuto problematiku. Jelikož stav smyslového vnímání a znalost velkých tiskacích písmen abecedy souvisí s výukou čtení, zaměřím se v teoretické části také na důležitost přípravy ke čtení v MŠ, dále také na metody, podle nichž si děti čtení na základních školách osvojují. V práci budou zahrnuty u nás dvě nejrozšířenější metody, a to metoda genetická a analyticko-syntetická.

¹ MŠ – mateřská škola

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V některých odborných publikacích je za předškolní období považována doba od narození po nástup dítěte do základní školy. Tato poměrně dlouhá doba ve vývoji dítěte má ale svá úskalí. Ve vývoji dítěte dochází v určitých věkových etapách k výrazným rozdílům a nelze tedy předpokládat, že je možné srovnávat jedince v batolecím období a dítě v období mezi 3. a 6. rokem života. [1]

Nabízí se tedy definice předškolního období, která je uvedena ve většině vývojově psychologických publikací. Většina publikací chápe etapu předškolního věku jako období mezi 3. a 6. rokem věku.

Dle pedagogického slovníku lze období předškolního věku definovat jako „*Vývojové období dítěte od dovršení třetího roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení šestého roku života. Hlavní činností předškolního dítěte je hra. V tomto věkovém období dítě zpravidla navštěvuje mateřskou školu, která jej postupně připravuje na vstup do školy. Základem stále zůstává rodinná výchova, na které mateřská škola staví a která napomáhá dalšímu rozvoji dítěte.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 186)

1.1.1 MOTORICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Dítě ve 3 letech má za sebou velmi důležitou etapu vývoje. V předchozím batolecím období si osvojilo chůzi a pohyby, které jsou velmi podobné způsobům dospělého člověka. V předškolním období si dítě již neosvojuje žádné „důležité“ dovednosti, přesto dochází ke změnám, které určí, jak bude dítě v budoucnosti obratné a soběstačné při každodenních činnostech. [1]

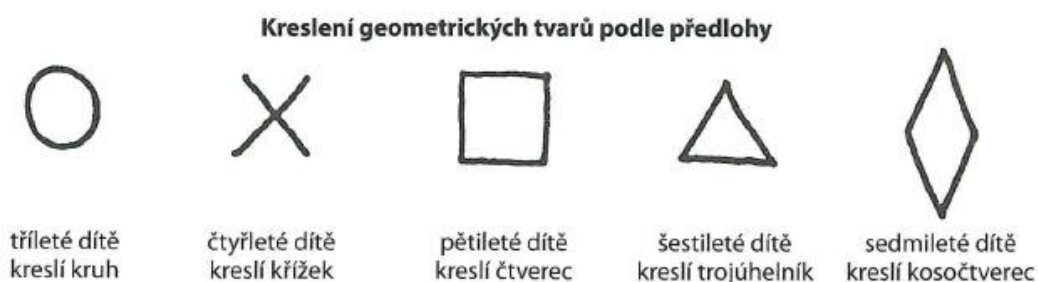
Z hlediska motorického vývoje můžeme říci, že dochází ke zdokonalení a zkvalitnění pohybové koordinace. Pohyby dítěte se stávají přesnější, plynulejší a elegantnější. V tomto období je dítě schopno velmi dobře napodobit pohyby dospělého a proto je dle Šulové (2003) nejvhodnější doba k zařazení pravidelných sportovních aktivit. [2]

Motorický rozvoj dítěte se projeví i v oblasti sebeobsluhy. Dítě předškolního věku se samostatně nají, svlékne, oblékne, obuje si botičky, zvládne každodenní hygienu – umyje si ruce, vyčistí zuby. Bez dopomoci se však dítě neobejde při koupání, zavazování tkaniček, návštěvě toalety. [1], [2]

Dalšími důležitými složkami motorického vývoje je hrubá a jemná motorika. Rozvoj hrubé motoriky je závislý především na pohybu, na aktivitě dítěte během třetího a šestého roku života. Již v 5 letech dítě bez problémů běhá, skáče, bez držení chodí do schodů i ze schodů, skáče na jedné noze, hází míčem. Jemná motorika je závislá především na osifikaci ruky (tj. přeměna chrupavky v kost). V tomto období dítě s radostí pracuje s nejrůznějšími materiály – např. plastelínou, kostkami, kamínky a pískem. [2]

S rozvojem jemné motoriky souvisí také rozvoj dětské kresby. Výtvarný projev je pro děti podle Říčana (1989, s. 141-142) tímto: „*pro předškolní dítě je kresba hrou a zároveň tím nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem. Dítě kreslí stejně samozřejmě, jako my dospělí mluvíme. Stojí za to umět tuto dětskou řeč číst! Dítě mnohdy poví kresbou mnohem víc, než by dovedlo nebo by se odvážilo říci slovy.*“

Oproti dvouletému dítěti, které především spontánně čará a jeho výtvar je závislý na jeho aktuálním citovém rozpoložení, tříleté dítě zvládá ovládat pohyby rukou natolik, že napodobí různé směry čar. Oproti tomu dítě šestileté, tedy dítě před vstupem do školy, zvládne napodobit tvar čtverce nebo dokonce trojúhelníku. Podrobnější vývoj kresby geometrických tvarů podle předlohy je zobrazen na následujícím obrázku. [1]



Obr. 1. Vývoj kresby geometrických tvarů

Se schopností napodobit určitý tvar stoupá také u dítěte potřeba a schopnost vyjádřit kresbou svou vlastní představu nebo myšlenku. Nejpřitažlivější je pro dítě kresba postavy. Znázornění člověka začíná u dítěte hrubým znázorněním postavy – hlava, nohy a hlavní části obličeje. Toto znázornění je v odborných publikacích pojmenovááno jako

tzv. hlavonožec. S narůstajícím věkem dítěte se kresba postavy zlepšuje, stává se mnohem detailnější a ukazuje na zlepšující se koordinaci. Kresba postavy může být také jedním z ukazatelů, zdali je dítě zralé na vstup do školy. Vývoj kresby postavy je zobrazen v obrázku č. 2.[1] [2]



Obr. 2. Vývoj kresby postavy předškolního dítěte

Vše, co by dítě mělo na konci předškolního období, tj. před vstupem do školy, v oblasti motorického vývoje zvládnout, můžeme nalézt mezi očekávanými výstupy tematické oblasti Dítě a jeho tělo, definované v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání:

- Zachovávání správného držení těla
- Zvládnání základních pohybových dovedností a prostorové orientace (překážky, házení a chytání míče, pohyb ve skupině dětí, pohyb na sněhu, vodě, ledu nebo písku)
- Koordinace lokomoce a dalších poloh a pohybů těla, sladění pohybu s rytmem hudby
- Vědomé napodobení jednoduchého pohybu podle vzoru
- Zvládnání sebeobsluhy, uplatňování hygienických a správných zdravotních návyků
- Ovládnání koordinace ruky a oka, zvládnání jemné motoriky.
- Zvládnání jednoduché obsluhy a pracovních úkonů (postarat se o hračky, pomůcky, uklidit po sobě, udržovat pořádek, zvládat jednoduché úklidové práce, práce na zahradě apod.) [6]

1.1.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Vnímání (percepce) je u dítěte předškolního věku globální. Velmi často se dítě nechá upoutat nějakým detailem, který je pro něj v tu danou chvíli zajímavý nebo přitažlivý. U dítěte se rozvíjí zraková a sluchová diferenciacce, která je v pozdější době klíčová pro proces analýzy a syntézy při výuce čtení a psaní. Prostor vnímá dítě nepřesně, stejně tak časové úseky. Čas je předškolní dítě schopné posoudit jen pokud je přiřazen ve vztahu ke konkrétní činnosti. [2]

Velmi barvitě a bohatě jsou představy předškolního dítěte. Díky představám si dítě přizpůsobuje pro něj obtížně přijatelnou nebo pochopitelnou realitu. Pokud má dítě nějaké mezery ve vnímání nebo zapomnělo jednotlivé detaily, může dojít k doplnění skutečnosti tzv. dětské konfabulací. V tomto případě o dítětem vytvořené smyšlenky, o kterých je přesvědčeno, že jsou pravdivé. [2]

Okolo čtvrtého roku věku dochází ke změně ve vývoji inteligence dítěte. Postupně dochází k rozvoji názorového neboli intuitivního myšlení. V tomto období dítě začíná uvažovat v celostních pojmech, které vznikají díky podstatným podobnostem zkoumaného předmětu nebo jevu. Myšlení dítěte je prozatím prelogické, dítě není schopno postupovat logicky. Myšlení je stále vázáno na vlastní činnost a aktivitu dítěte. Z těchto aktivit je dítě schopno vyvodit určité závěry. Je schopno např. určit, ve které misce je více korálků. Tyto závěry jsou ale závislé na aktuálním názoru, neopírají se o trvalost předmětů v prostoru. Tzn. že pokud by byly korálky přendány do misek jiné velikosti, závěry dítěte by se s velkou pravděpodobností změnily. [2] [1]

Pro myšlení předškolního dítěte je vymezeno několik základních znaků:

- **Egocentrismus** – dítě se soustředí jen na sebe, je středem vlastního světa
- **Antropomorfismus** – polidšťování předmětů, zvířat
- **Prezentismus** – dítě chápe skutečnost jen ve vztahu ke skutečnosti
- **Magičnost** – u dítěte převládá vliv fantazie nad skutečností [2] [5]

Paměť předškoláka je převážně bezděčná. Zapamatování je spojeno především s konkrétními činnostmi nebo událostmi. Záměrná paměť se začíná objevovat až okolo pátého roku věku dítěte a je převážně mechanická. [2]

V souvislosti s myšlením se u dítěte rozvíjí a zdokonalují řečové dovednosti. Postupně se zlepšují artikulační schopnosti dětí. Vývojová patlavost postupně vymizí před nástupem dítěte do školy, případně je upravena za pomoci logopedického vedení. Velký pokrok zaznamenává dítě z hlediska větné stavby. Šestileté dítě používá složité větné stavby, převypráví děj pohádky nebo příběhu, zná velké množství říkanek nebo písniček. S tímto souvisí značné zvětšení aktivní i pasivní slovní zásoby dítěte. Dítě je schopno vysvětlit význam jednotlivých pojmů, vytvořit zdobnělinu k danému slovu nebo najít slovo významově opačné nebo slovo stejného významu. Šestileté dítě zná své jméno, věk a adresu svého bydliště. Správně přiřadí názvy barev, odříká číselnou řadu od 0 do 10 a určí počet předmětů. [2] [1] [9]

1.1.3 EMOČNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE

Dítě předškolního věku má neustálou potřebu být aktivní. Souvisí to s motivačně volnými vlastnostmi předškoláka. Projevuje se to především v rovině verbální, kdy má dítě potřebu neustále klást otázky. Dále se projevuje v oblasti lokomotoriky. Zvýšená potřeba lokomotoriky se projevuje tím, že dítě tzv. neposedí, má neutuchající potřebu pohybu. [2]

Kromě potřeby aktivity, má předškolní dítě ještě další velmi důležité potřeby. Tyto potřeby staví především na pevném rodinném zázemí, které dává dítěti sílu do objevování a hledání nových informací. Mezi nejdůležitější patří potřeby:

- **Stability**
- **Jistoty**
- **Zázemí**
- **Trvalosti**
- **Bezpečí [2]**

Z hlediska socializace je pro dítě v tomto věkovém období nejdůležitější stále rodina. Se vstupem do společnosti se však zvyšuje potřeba kamarádství s vrstevníky. M. Vágnerová (M. Vágnerová, 2000, s. 128-129) popisuje vztah dítěte ke kamarádovi takto: „ *pro předškolní dítě je kamarád ten, kdo chce to, co chci já. Na druhé straně děti v této době přijímají i postiženého vrstevníka – ještě si dostatečně nezafixovaly běžné*

sociální předsudky“. Děti při volbě kamaráda dávají přednost dětem stejného pohlaví, dále se řídí podle zevnějšku nebo podle toho, zdali dotyčné dítě nevlastní jemu přitažlivý předmět nebo hračku. [5]

U procesu socializace můžeme definovat tyto 3 vývojové aspekty:

- Vývoj **sociální reaktivity** – vytváření odlišných emočních vazeb k osobám z blízkého a vzdáleného sociálního prostředí.
- Vývoj **sociálních kontrol** – přijetí a zvnitřnění sociálním norem společnosti, ve které dítě vyrůstá.
- Vývoj **sociálních rolí** – osvojení si takových vzorců chování a postojů, které se očekávají s přijetím určité sociální role. [1] [2]

Jednu z důležitých socializačních úloh v životě dítěte tvoří hra. Hru můžeme považovat za primární činnost dítěte předškolního věku, lze ji přirovnat k práci dospělého. Má výraznou úlohu v rozvoji motoriky, kognitivních struktur, motivačně-volnými faktory a rozvoji sociálních vztahů. [1] [2]

1.2 VSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY

Okolo 6 roku života dítěte nastává v jeho životě jedna z dalších výrazných změn. Touto změnou je myšleno zahájení školní docházky. Při vstupu do školy jsou na dítě kladeny nároky, se kterými se doposud nesetkalo. Očekává se od něj, že udrží pozornost při 45 minutové vyučovací hodině, která je, alespoň zpočátku školní docházky, vedena pro něj neznámou osobou – učitelkou.

V dnešní době má většina dětí vstup do školy ulehčen tím, že v předškolním věku navštěvuje mateřskou školu. Je tedy zvyklé pracovat ve větší skupině dětí i na paní učitelku.

I přesto se se vzrůstajícími se nároky ve vzdělávání, objevuje čím dál více dětí, které ve škole selhávají. V souvislosti se školní nepřizpůsobivostí se do popředí dostává pojem školní zralost a školní připravenost. Tyto pojmy a další předpoklady pro úspěšný vstup dítěte do základní školy jsou popsány v následujících podkapitolách.

1.2.1 ŠKOLNÍ ZRALOST, ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST

Školní zralost není fenomén jen poslední doby. Již Jan Ámos Komenský ve svém Informatoriu školy mateřské apeloval na to, že vstup do školy má být pro dítě příjemnou událostí. Doporučoval proto, aby dítě vstupovalo připravené a dostatečně vyspělé. Vymezil také požadavky na zralost dítěte před vstupem do školy: „*Znamením pak, hodí-li se již do obecné školy dítě, tato budou: 1. Jest-li že umí, což v mateřské škole uměti mělo. 2. Jest-li že se při něm pozornost k dotázkám i jakáž takáž k odpovědem důmyslnost spatřuje.*“ (Komenský, 1947, s. 84-85) [11].

Mnozí současní autoři se snažili školní zralost definovat. V tradičním vysvětlení se školní zralost týká jen dítěte. Zkoumá jeho aktuální stav a podle jednotlivých kritérií rozhoduje, zdali je dítě připravené na školní docházku. Mezi tato kritéria například patří: zdravotní stav, laterálnost, řečový projev, grafomotorika a kognitivní, sociální a pracovní zralost. U tohoto hlediska nemá na vstup do školy vliv vztah mezi rodinou a dítětem, nebo dítětem a školou. V odborných publikacích bývá proto školní zralost nejčastěji definována takto: „*Stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou a sociální přizpůsobivost začít školní docházku.*“ (Kropáčková, 2012, s. 5.) [12] [2].

V pedagogickém slovníku je školní zralost definována z 2 pohledů. Z pohledu pedagogicko-psychologické diagnostiky a z pohledu školské legislativy. „*Pedagogicko-psychologické pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z teorií vývojové psychologie. Na základě toho byly zkonstruovány diagnostické testy měřící úroveň školní znalosti.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 243).

Z hlediska školní legislativy je školní zralost určena jako podmínka k zahájení povinné školní docházky v 6 letech. Pokud dítě není na vstup do školy vyspělé, je možné odložit na doporučení lékaře a pedagogicko-psychologické poradny nástup dítěte maximálně o 2 roky. [3]

V posledních letech se k hodnocení předpokladů dítěte pro školní docházku dostává do popředí pojem **školní připravenost**. Tento pojem zahrnuje celkový rozvoj osobnosti dítěte a současně přihlíží k sociálnímu prostředí, ze kterého dítě do školy přichází. Podle pedagogického slovníku je školní připravenost charakterizována takto:

„Souhrn předpokladů dítěte pro úspěšné zvládnání školního života a nároků vyučování. Školní připravenost je komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje, tak dispozice vytvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 241). [3] [2] [12]

Z předchozích definic lze konstatovat, že definice školní zralosti a školní připravenosti se v mnohých bodech překrývají. V rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jsou základní body této problematiky definovány v klíčových kompetencích a očekávaných výstupech z jednotlivých vzdělávacích oblastí. Pro přehledné sledování vývoje dítěte a hodnocení rozvoje před vstupem na základní školu bylo vytvořeno tzv. desatero pro rodiče dětí předškolního věku. Pro učitelky mateřských škol, případně pro elementaristky u zápisu dětí, byl vytvořen **záznamový arch pro sledování a hodnocení rozvoje a učení dítěte v posledním roce předškolního vzdělávání**, který je součástí Pedagogického hodnocení v pojetí RVP² PV. [12] [13].

Propojení záznamového archu s kategoriemi školní zralosti a připravenosti (Vágnerová, 2000) a čtyř pilířů celoživotního vzdělávání podle Delorsové je zobrazeno v následující tabulce. [12]

Tab.1. Desatero předškolního dítěte

Desatero předškolního dítěte	Klíčové kompetence závislé na zrání organismu a na prostředí a učení	Základní pilíře vzdělávání
1. Praktická samostatnost (fyzický rozvoj a pohybová koordinace, sebeobsluha)	Odolnost vůči zátěži	Učit se být samostatným spokojeným budoucím prvňáčkem
2. Sociální informovanost (orientace v prostředí, v okolním světě i praktickém životě)	Rozlišování různých rolí a diferenciací chování, které je s nimi spojeno.	Učit se žít společně v rodině, ve škole, atd.
3. Citová samostatnost (emoční stabilita, schopnost kontrolovat a	Emoční stabilita	Učit se jednat jako opravdový budoucí školák.

² RVP – rámcový vzdělávací program

řídít své chování)		
4. Sociální samostatnost (soužití s vrstevníky, uplatnění se ve skupině vrstevníků, komunikace, spolupráce)	Respektování běžných norem chování i hodnotového systému.	Učit se žít společně podle stanovených pravidel.
5. Výslovnost, gramatická správnost řeči, slovní zásoba, bezproblémová komunikace	Úroveň verbální komunikace	Učit se být rovnocenným partnerem v komunikaci.
6. Lateralita ruky, koordinace ruka a oka, držení tužky	Lateralizace ruky, motorická a senzomotorická koordinace a manuální zručnost	Učit se být zručným a šikovným školákem.
7. Diferencované vnímání (sluchová a zraková analýza a syntéza)	Sluchová a vizuální diferenciacce	Učit se poznávat svět kolem sebe.
8. Logické a myšlenkové operace (porovnávání, třídění, řazení, číselné představy, řešení problémů)	Myšlení na úrovni konkrétních logických operací.	Učit se poznávat a o věcech kolem sebe přemýšlet.
9. Záměrná pozornost, úmyslná paměť pro učení	Kvalitnější záměrná koncentrace pozornosti	Učit se poznávat a chtít se učit.
10. Pracovní chování, soustředěná pracovní (učební) činnost, záměrné učení	Autoregulace založená na vůli a spojená s vědomím povinnosti	Učit se jednat jako žák, který rozlišuje hru, učení a práci.

1.2.2 VÝVOJOVÉ ZNAKY ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI

Povinnou školní docházku v České republice zahajují ty děti, které k prvnímu září daného roku dovrší 6. roku věku. Lze přitom na žádost rodičů, která je podložena doporučující zprávou z PPP³, přijmout ke vzdělávání dítě, které dosáhne 6. roku do 31. prosince. Naopak lze pro děti, které nejsou na vstup do školy zralé, požádat o odklad školní docházky o 1 nebo 2 roky. I tento odklad musí být doporučen speciálně

³ PPP- pedagogicko-psychologická poradna

pedagogickým centrem a odborným lékařem. Podle Valentové (1989) je možné vymezit některé základní typy školní nepřipravenosti:

- a) **Dítě s opožděným vývojem** – zaostávající výrazně za normou psychického vývoje.
- b) **Dítě s podprůměrně rozvinutými dispozicemi** – pomalejší tempo dozrávání CNS především v rozumové oblasti.
- c) **„Klasicky“ nezralé dítě** – u dítěte stále neproběhly vývojové změny potřebné pro školní nároky. Nejčastější možnost u dětí narozených v posledních měsících před nástupem do školy (tj. červenec, srpen).
- d) **Dítě s nerovnoměrným vývojem psychických funkcí** – normální intelektové předpoklady dítěte kombinované s nevyzrálou složkou percepcie (tj. grafomotorika, soustředěnost, pozornost). Tato varianta je nejčastější. [14]

V souvislosti se školní připraveností byly definovány určité ideální charakteristiky, jak by mělo být dítě v dané oblasti zralé. Lze vymezit několik oblastí školní zralosti:

a) **Úroveň tělesné zralosti**

Nejjednodušším, ale také nejméně spolehlivým způsobem posouzení školní zralosti je posouzení míry (výšky) a váhy dítěte. Tento poměr lze určit tzv. Kapitalovým indexem. Podle tohoto indexu by dítě při nástupu školní docházky mělo ideálně měřit 120 cm a vážit 20 kg. Z těchto údajů lze také získat ideální věk nástupu dítěte do školy: $120 : 20 = 6$. U tohoto posouzení je nutné brát zřetel na předčasně narozené děti.

Po dlouhá léta byla za znak somatické zralosti považována tzv. první proměna tělesné stavby. Podle Zeller (1936) se v období začátku školní docházky mění tělesné proporce dětí. Postava se celkově protahuje a dochází k prodloužení končetin. Dochází k relativnímu zmenšení hlavy, také dochází k výraznému odlišení hrudníku od břicha. Díky těmto změnám dochází k dosažení tzv. Filipínské míry. Pokud by se o dosažení Filipínské míry pokoušelo 5leté dítě, nejspíše by se mu to nepodařilo. Oproti tomu šestileté dítě bez problému ohne pravou paži přes temeno vzpřímené hlavy a dotkne se levého ušního boltce. Další testování (Meinert, 1963 a Schenk-Danzingové, 1972) však nepotvrdila spolehlivou souvislost mezi somatickým a psychickým vývojem dětí. [1] [14]

Testování také uvádějí, že současné děti se vyvíjejí rychleji než děti z doby Zellera, a proto tyto změny nastupují již mnohem dříve.[1]

Dalším důležitým somatickým předpokladem je zdravotní stav dítěte. Častá nemocnost dětí vede k velké zátěži pro dětský organismus. Mimo tento fakt dítě zamešká velké množství probrané látky, kterou si musí individuálně doplnit doma s rodiči. Proto se u často nemocných dětí předpokládá zvýšená pravděpodobnost nezvládnání školní docházky a může být proto jedním z možných důvodů odkladu školní docházky. [2]

b) Úroveň kognitivních zralostí

Poznávací činnosti dítěte prochází okolo 6 let velkými změnami. Dítě přestává vnímat okolní svět subjektivně a začíná na svět pohlížet realisticky. Začíná pozorované jevy porovnávat, analyzovat. V souvislosti analytickým myšlením je u něj projevuje logické myšlení. Je schopno vybrané jevy roztřídit, rozlišovat jednotlivé části určitého obrazce, přiřadit předmět k určité skupině jevů. Začíná být schopno analyticko-syntetické činnosti. Díky této schopnosti zvládá diferenciaci zvukové a vizuální podoby slova. Tato dovednost je nezbytný předpoklad pro čtení, psaní a počítání. [1] [14]

V souvislosti s myšlením dochází u dítěte k rozvoji řeči. Při vstupu do školy by mělo dítě mít osvojenou gramatickou stránku jazyka. Mělo by být schopno navázat řečový kontakt, vést dialog s nasloucháním. Řeč by měla být plynulá, intonačně i artikulačně správná. Nástup do školy by mohl být ztížen výraznou patlavostí. U nepatrných odchylek ve výslovnosti (např. hláska r nebo ř) není důvod uvažovat o OŠD⁴. Naopak problematická výslovnost by mohla způsobit následné problémy se čtením a psaním. Další problémy by mohla způsobit slabá, ať pasivní nebo aktivní, slovní zásoba nebo nízká úroveň fonologického uvědomění. [9]

Úspěšnost dítěte ve škole je také spojena s jeho schopností soustředěnosti a pozornosti. Pozornost je závislá na rozvoji CNS. Pokud je dítě ve výuce nepozorné nebo nedostatečně soustředěné, pak ztrácí schopnost vnímat pokyny paní učitelky, nezvládá dokončit zadanou práci. K udržení pozornosti však může dítěti pomoci učitelka. Časté střídání činností vede k tomu, že se žák rychle neunaví a nevyčerpá. [14]

[2]

⁴ OŠD – odklad školní docházky

c) Úroveň emoční a sociální zralosti

Při vstupu do školy by dítě mělo být schopné kontrolovat své city a emoce. Mělo by být schopno odložit svá přání na později. V souvislosti s emocemi začíná ustupovat emoční labilita i impulzivita.

V souvislosti se sociální zralostí přestává být dítě tolik závislé na rodině. Učí se přijímat svou novou socializační roli školáka. Hledá si své postavení v různorodé skupině dětí, buduje si kamarádské vztahy. [1] [14]

1.2.3 POSUZOVÁNÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI

O tom, jestli dítě, u kterého si nejsme jisti, je zralé na školní docházku, rozhodují rodiče. Rodiče, ačkoliv s dítětem tráví nejvíce času, si však vždy nemusí být jistí, zdali je pro jejich dítě OŠD vhodný či nikoliv. V tomto případě, se mohou pro radu obrátit na osoby nebo instituce, které jsou připraveny jim poradit.

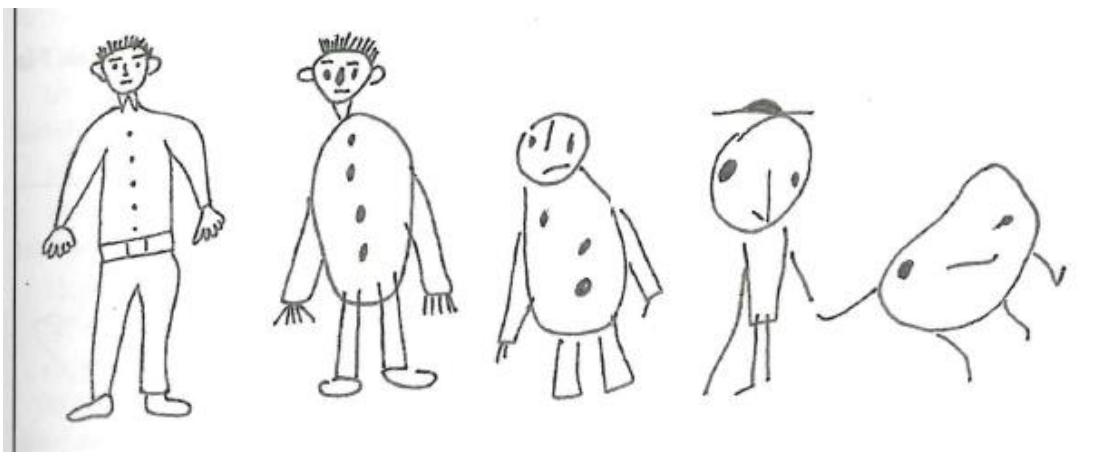
Nejbližšími rádci jsou pro ně učitelky v mateřské škole, kterou dítě navštěvuje. Učitelka je s dítětem přibližně stejnou dobu jako rodiče, vidí ho v kolektivu ostatních dětí a v průběhu dne ho pozoruje při hře a při řízených činnostech. Měla by tedy být schopna rodičům poradit, zdali je zahájení školní docházky pro jejich dítě vhodné, případně doporučit instituci, která se přímo posouzením školní zralosti zabývá.

Dalším vodítkem může pro rodiče být 5letá preventivní prohlídka u dětského lékaře. Součástí prohlídky bývá také psychomotorické hodnocení dítěte. Dítě je během prohlídky zváženo, změřeno, je mu zkontrolován zrak, sluch. Posuzuje se také správné držení děla, stav osifikace kosti nebo výměna dětského chrupu. Dříve byla součástí preventivní prohlídky zkouška filipínské míry nebo Kapalův index. Tyto dva termíny byly podrobněji popsány v předchozí kapitole. Pediatr si vede veškeré záznamy o vývoji dítěte a je proto kompetentní osobou, která může doporučit rodičům OŠD a navrhnou vyšetření v PPP. [12]

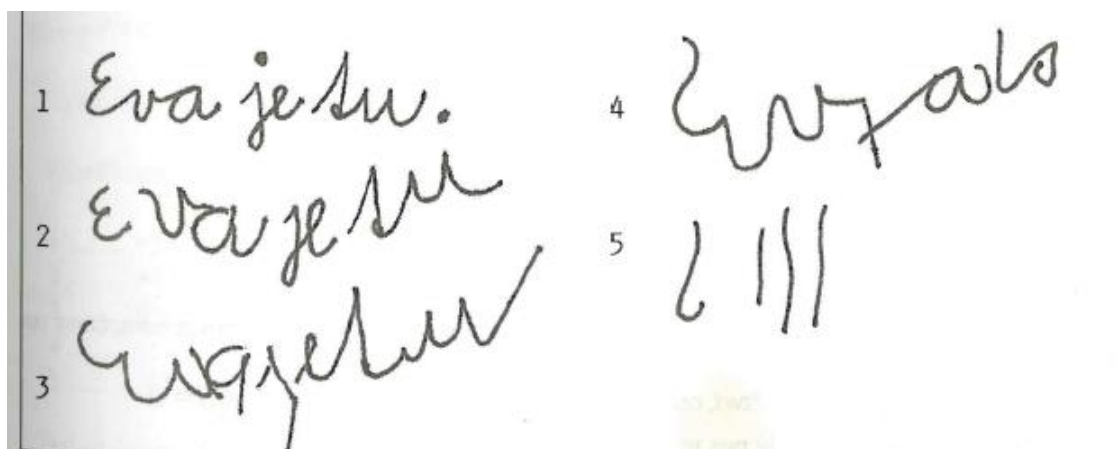
Rozhodnou-li se rodiče k návštěvě PPP k posouzení školní zralosti, bude jejich dítě podrobno jedním nebo více diagnostickými testy školní zralosti. Asi nejčastěji používaným testem je Jiráskův orientační test školní zralosti. Tento test je zaměřený na zjištění aktuálního stavu jemné motoriky a schopnosti vizuo-motorické koordinace a lze ho provádět i v MŠ nebo při zápisu do 1. ročníku. Test se skládá z 3 částí:

- a) kresba lidské postavy
- b) napodobení psacího písma
- c) obkreslení deseti teček

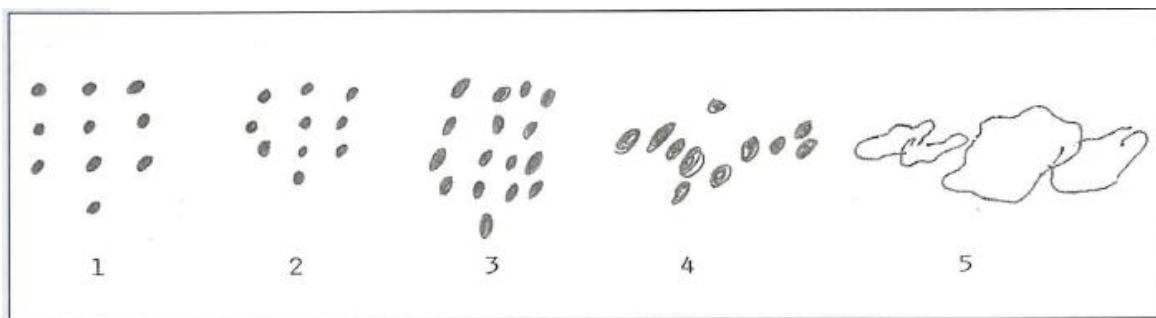
Tento test je možné provádět v menší skupince dětí. Je důležité neupozorňovat děti na to, k čemu test slouží. Dětem pouze řekneme, že chceme vidět, jak jsou šikovné. V průběhu testování neupozorňujeme na chyby, práci nehodnotíme, snažíme se děti během úkolů pozitivně motivovat. Celý test trvá přibližně 15 - 20 minut. Po ukončení testování jsou jednotlivé výkony v testu posouzeny podle škály od 1 do 5, kde 1 je nejlepší výkon. Pokud dítě dosáhne v testu podprůměrného výsledku, tj. 12 a více bodů, je třeba test po určité době zopakovat a případně doporučit návštěvu a odbornější vyšetření v PPP. Na následujícím obrázku jsou příklady z testování 5 odlišných dětí. [12] [15]



Obr. 3. Kresby šestiletých dětí na různém stupni školní zralosti – kresba mužské postavy.



Obr. 4. Výběr práce dětí, dokumentující různou úroveň jejich zralosti – napodobení psacího písma.



Obr. 5. Škála vytvoření z autentických prací předškoláků - obkreslení skupiny bodů.

1.3 ROZVOJ GRAMOTNOSTI V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Čtení a psaní obklopuje život kolem nás. V naší současné společnosti je schopnost čtení a psaní brána jako samozřejmost. Obklopuje náš život ze všech stran, setkáváme se s ním v obchodech i na ulicích, téměř při každé naší činnosti. S tímto problémem souvisí pojem gramotnost a s ním související pojem funkční gramotnost.

1.3.1 POJEM GRAMOTNOST, ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Pojem gramotnost můžeme podle Rabušicové (2002) charakterizovat takto: „Gramotnost je často chápána jako součást lidských práv, jako předpoklad plné socializace jednotlivce, jako podmínka jeho svobodného a nezmanipulovaného života, jako základní předpoklad jeho osobní prosperity, stejně tak jako prosperity celé společnosti.“ (Rabušicová, 2002, s. 10) Tento pojem je však někdy definován jako souhrn znalostí a dovedností v určité oblasti. Oblastí může být myšlena oblast čtenářské, matematické gramotnosti. [16] [17]

V současnosti se do popředí dostává pojem funkční gramotnost a s ní související opačný pojem funkční negramotnost. V tomto případě si lidé, kteří prošli vzdělávacím systémem, osvojili schopnost čtení a psaní, nejsou však schopni využít tuto schopnost v běžném životě. Problémem pro ně může být vyplnění jednoduchého formuláře, pochopení krátkého článku. Ač je to zarážející, výzkumy organizace UNESCO uvádějí, že na celém světě je téměř 29% lidí starších 15 let funkčně negramotných. V rozvinutých zemích se uvádí 5% funkčně negramotných občanů. Důvodů tak velkého procenta může být několik. Asi největší podíl má pedagogická oblast. Do tohoto okruhu lze zařadit metody výuky čtení a psaní nebo nevhodnou organizaci samotného vzdělávacího procesu. [16]

Rozvoj gramotnosti má většina populace spojen s institucionálním vzděláváním. Ve škole si dítě osvojuje nejenom schopnost čtení a psaní, ale učí se také prostřednictvím těchto nabytých schopností získávat nové vědomosti. Z tohoto důvodu je čtenářská gramotnost jednou z důležitých kompetencí, která je pro osvojování nových dovedností brána jako nezbytný předpoklad. Je proto definována v RVP pro základní vzdělávání jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Čtenářskou gramotnost tvoří několik rovin, z nichž žádná není opominutelná.“ (Altmannová a kol., 2011, s. 8) [16] [18]

Altmanová (2011) dále uvádí, že právě rozvoj čtenářské gramotnosti by měl být jedním z primárních cílů celého vzdělávacího procesu. Měl by být naplňován tak, že na konci základního vzdělávání má žák zautomatizované čtenářské dovednosti. [18]

1.3.2 PREGRAMOTNOST A JEJÍ VLIV NA GRAMOTNOST JEDINCE

Většina populace má výuku čtení spojenou se začátkem povinné školní docházky. Výuka čtení se již od 30. let 20. století rozdělovala do 2 etap:

- a) Přípravné období
- b) Výuka skutečného čtení

I v předškolním období se dítě setkává s nejrůznějšími literárními texty. Tyto texty jsou pro něj přitažlivé, zajímá se o jejich obsah, o znaky, kterými jsou texty napsány. Některé děti se snaží určité znaky napodobit, případně je číst a přiblížit se tak dospělému jedinci. Právě v tomto období by u dětí, které mají dostatek literárních podmětů, měla vznikat tzv. pregramotnost. V anglickém názvu emergent literacy bývá gramotnost chápána jako „elementární začátky gramotnosti, zpravidla předcházející formální výuce čtení a psaní, časově umístované do období jednoho roku před zahájením školní docházky.“ (Kocurová, 2012, str. 16). [16] [2]

To, že jsou děti v předškolním věku aktivní ve vztahu k čtenému projevu, dokládá, že již 3leté dítě dokáže rozlišit kreslení od psaní, snaží se také zaznamenávat písemně své myšlenky. První opravdové písemné zaznamenávání probíhá většinou v podobě tiskacího písma, které je pro děti z hlediska motoriky jednodušší.

Bohužel, jak písemný nebo pregramotnostní vývoj dětí je ovlivněn množstvím podnětů, které na dítě působí, tak sociálním prostředím dítěte, ve kterém vyrůstá. Vývoj gramotnosti probíhá u většiny předškolních dětí v následujících fázích:

1. Dítě rozliší písmo od kresby. Vytváří si vlastní znaky pro zaznamenávání myšlenek, většinou podobné opravdovému písmu.
2. Počátky rozvoje rozdílných sdělení, vnímání různých žánrů (dopis, pohádka, bajka,...)
3. Pochopení spojitosti mezi písemnou a zvukovou stránkou slova.

Úroveň čtenářské pregramotnosti, která je nutná pro zvládnutí učiva základní školy, je součástí školní připravenosti. Testování pregramotnosti by měla poukázat na možné problémy při samotné výuce čtení. S dítětem, u kterého lze tyto problémy předpokládat, lze za použití vhodných metod tyto rozdíly vyrovnat a eliminovat tak případné problémy. [16]

V roce 2011 proběhl výzkum zabývající se pregramotností dětí předškolního věku v rámci Bakalářské práce na FPE ZČU v Plzni. Sokolová (2011) v tomto výzkumu předložila 45 dětem předškolního věku 2 testovací baterie od Clayové. První baterie byla zaměřena na identifikaci písmen, druhá na znalost podoby psané řeči.

První část výzkumného šetření ukázala 44% procentní úspěšnost při identifikaci písmen velké tiskací abecedy. Druhá část poukázala na velmi dobré znalosti dětí z hlediska konceptu textu. Z jednotlivých úkolů se ukázalo, že všechny děti umí správně položit knihu. Ví tedy, jak položit knihu, aby text nebyl vzhůru nohama. Více než $\frac{3}{4}$ testovaných dětí dále určilo:

- Počátek čtení textu vlevo nahoře
- Směr čtení zleva doprava
- Pokračování textu po ukončení řádku
- Začátek a konec textu
- Správnou polohu obrázku
- Právě čtené slovo

Méně úspěšné byly děti při podrobnější práci s textem. Význam interpunkčních znamének ve větě poznalo v průměru 20 % testovaných dětí. Přeházené věty v řádcích nebo písmena ve slovech neidentifikovalo žádné dítě. [20]

1.3.3 ÚKOL MATEŘSKÉ ŠKOLY V ROZVOJI PREGRAMOTNOSTI

Největší podíl na rozvoji pregramotnosti dětí má rodina. Avšak v dnešní době, kdy mateřské školy navštěvuje okolo 90% dětí ve věku 5- 6 let, přechází určitý podíl rozvoje na MŠ. Právě MŠ mají možnost cíleně se zaměřit na určité oblasti dovedností, které souvisí s budoucí výukou čtení a psaní. Tyto oblasti jsou definovány v rámci kompetencí v RVP pro předškolní vzdělávání z roku 2004. Pregramotnost je obsažena ve všech 5 vzdělávacích oblastech předškolního vzdělávání. Zařazena je především v oblasti Dítě a jeho psychika v podoblasti Jazyk a řeč. Klíčovým úkolem je zde dosažení těch dovedností, které usnadní dítěti čtení a psaní. [16]

Dosažení pregramotnosti je možné několika cestami. Nové programy rozvoje čtenářských dovedností poukazují na určité prvky. Mezi nejdůležitější patří pochopení principu čtení a rozvoj fonologického podvědomí.

Do pochopení principu čtení patří, že by si děti měly uvědomit, že předměty nebo určité jevy jsou zastoupeny slovem. Určité slovo tedy odkazuje na opravdový předmět. Dítě by také mělo pochopit, že se nečtou obrázky, ale písmena. Text je čten zleva doprava, odshora dolů. Tento princip si děti osvojují především při pozorování čtení lidí v jejich okolí, poté z jejich vlastních pokusů o čtení a psaní. Právě v MŠ by děti měly mít velké množství příležitostí sledovat dospělého při čtení. Měly by mít možnost pozorovat učitelku při čtení. Nejlépe pozorovat čtení učitelky z blízka, aby viděly, kde se v textu právě nachází. Učitelka by měla být při předčítání pro děti vzorem. Měla by správně vyslovovat, předčítat text zajímavě, nezapomínat na přímou řeč. V dítěti se tímto probouzí radost ze čtení, je motivováno pro vlastní učení čtení. V tomto období, zpravidla od 3 let, mívá dítě svou oblíbenou knížku, která vychází z jeho vlastního zájmu. Právě mateřská škola má velké možnosti, jak u dětí zájem o čtení probudit. Samozřejmostí je volný přístup dětí ke knihám a časopisům. Nabízí se také činnosti zaměřené na podporu čtenářství, např.: Hodiny volného „čtení“, předčítání rodičů a prarodičů, prezentace oblíbené knížky ostatním dětem, návštěva knihovny, beseda se spisovatelem nebo psaní třídní kroniky.

Předškolní dítě také potřebuje záměrnou výuku fonologického uvědomění, především fonemického uvědomění. Fonemické uvědomění je schopnost porozumění skutečnosti, že řeč je složena ze základních stavebních kamenů (hlásky, slabiky). Proces čtení vyžaduje naučit se souvislost mezi grafémy (napsaná písmena) a fonémy (zvukové segmenty). Tato dovednost se u dítěte rozvíjí již od narození. Již u 2 a 3letých dětí lze pozorovat hry a experimenty se slovy. Dítě se v tomto období rozpoznává jednoduché rýmy. U některých dětí se fonologické vnímání rozvíjí spontánně, u některých je nutné tento proces vhodnými cvičeními podpořit.

Většina dětí si je vědomo toho, že mluvená řeč se skládá z menších částí – vět, slov. Dále také slyší, že slovo je tvořeno z menších částí – fonémů. Z následujícího vymezení je patrné, co všechno by dítě před vstupem do školy mělo zvládnout z hlediska fonemického uvědomění:

- Sluchové rozlišení podobných slov (hodinky - holinky) a slabik (ba-pa)
- Rozkládání rozpočítadel na slabiky (tj. slabičná analýza)
- Vytváření rýmu, pochopení jejich významu
- Rozkládání slov na slabiky
- Určení první a poslední hlásky ve slově

Rozvoji těchto oblastí mohou učitelky MŠ a rodiče napomoci zařazením rozpočítadel, her s rýmy. Velmi oblíbené jsou u dětí hry se slovy, např.:

- Písmenko nás probudí (Děti mají položené hlavy na stolech, pokud zazní slovo, které začíná na určité písmeno, děti se „probudí“.)
- Slovní fotbal (Vymýšlení slov, které začínají na poslední hlásku předchozí slova.)
- Rozlišování délky slov (Učitelka ukazuje dětem dvojice obrázků. Děti mají za pomoci vytleskávání určit, které slovo je delší.)
- Vyhledávání předmětů podle hlásky (Děti v prostoru vyhledávají obrázky nebo předměty, které zadanou hlásku obsahují.)

- Skládání fonémů do slov (Dítě se pokouší určit, jaké slovo vznikne spojením určitých hlásek, např. p-e-s.)
- Určování, o který předmět se jedná (Dítě se podle zvuku pokouší určit, jaký předmět vydává tento zvuk. Předměty mohou být zobrazeny na obrázcích.)
- Přiletěl datel (Při motivaci na datla vytleskávají jednotlivá slova do slabik.)

[2]

1.4 METODY VÝUKY ČTENÍ A JEJICH VÝVOJ

V současné době jsou na českých školách používány především dvě nejrozšířenější metody výuky čtení. Tradiční a nejrozšířenější je metoda analyticko-syntetická zvuková. Tato metoda byla až do roku 1996 po dlouhou dobu jedinou povolenou metodou v českých školách. Tato metodika je založena na nácviku slabik a následném spojování slabik do slov. Naproti tomu metoda genetická, která je druhou nejrozšířenější metodou v našich školách, rozděluje slova na jednotlivé hlásky. Do popředí se u ní dostává porozumění čtenému textu a umožňuje individualizaci výuky. V posledních letech se v malém měřítku dostávají do škol další nové metody výuky čtení, a to metoda globální a Sfumato. V následujících podkapitolách bude nejdříve popsán historický vývoj metod prvopočátečního čtení na našem území. Další podkapitoly se podrobně zaměří na 2 nejrozšířenější metody čtení – metodu analyticko-syntetickou a metodu genetickou.

1.4.1 HISTORICKÝ VÝVOJ METOD PRVOPOČÁTEČNÍHO ČTENÍ

První pokusy o výuku čtení můžeme na našem území zaznamenat již v 9. století, po příchodu slovanských věrozvěstů Cyrila a Metoděje. Právě oni sestavili slovanské písmo – hlaholici, které je pokládáno za první slovanské písmo. Právě příchod nového písma dával podnět k založení prvních škol na našem území. Bohužel v současné době můžeme již jen předpokládat, jak probíhal nácvik čtení. Nácvik nejspíše probíhal formou nápodoby tak, že ten, kdo se učil číst, sledoval osobu, která četla a postupně se tak učil všechna písmena a postupně si tak osvojil i dovednost čtení. [24] [21] [16]

Další výrazný pokrok v metodice čtenářské gramotnosti se odehrál na přelomu 14. a 15. století. Právě jeden z velkých učenců tehdejší doby věnoval velkou pozornost mateřskému jazyku. Mistr Jan Hus nejenom, že upravil český jazyk do spisovné

podoby, vydal také metodickou příručku pro nácvik čtení. Součástí metodiky byla Husova abeceda, což byl soubor několika náboženských vět sestavených tak, že počáteční písmena v jednotlivých slovech tvořila českou abecedu. Tyto věty fungovaly jako pomůcka k zapamatování, ale také k samotnému čtení. Lze tedy říci, že Husova abeceda měla i funkci slabikáře. [24] [21] [16]

S vynálezem knihtisku roku 1468 dochází k rozvoji čtenářské gramotnosti. S tím rostoucí pozornost k nácviku čtení. Nácvik a výuka čtení byly stále blízce spojeny s výukou náboženství. Není proto divu, že i první slabikáře vydané na našem území měly náboženský ráz. Mezi první slabikáře můžeme zařadit knihu Beneše Optáta Isagogicon, která byla vydána roku 1535 v Prostějově. Právě Isagogicon svými myšlenkami přeběhl tehdejší dobu. Optát ve své knize kritizuje dosud používanou slabikovací metodu a prosazuje metodu hláskovací. Tato metoda již nemá být založena na pojmenování písmen, ale na zvuku samotné hlásky. Za první český slabikář je však spíše považován Slabikář český z roku 1537 vytvořený podle vzoru německých slabikářů. [24] [21] [16]

Další významnou osobností, která výrazně ovlivnila vývoj prvopočátečního čtení na našem území, byl Jan Ámos Komenský. Ten se, ačkoliv se převážně věnoval výuce cizích jazyků, věnoval i metodice výuky mateřského jazyka. Ve svém díle Didaktika velká, upozorňuje na význam předčtenářské gramotnosti. Klád také důraz na znalost abecedy, se kterou se podle něj mohou děti seznamovat již v předškolním věku. Komenský dále ve svých dílech upozorňuje na zásadu opakování. Nesouhlasí také s metodou slabikovací, kterou považuje dítěti za nepřirozenou. Sám doporučoval metodu obrázkovou, metodu symbolické abecedy. Navrhoval, aby k jednotlivým písmenům byly přimalovány obrázky živočichů, jejichž hlas je hlásce podobný. Tím si děti měly hlásku a později písmeno přirozeně osvojit a zapamatovat. Velký význam pro prvopočáteční psaní měl Komenského spis Počátkové čtení a psaní, který byl u nás vydán až v roce 1946. Jisté však je, že elementárnímu čtení se Komenský věnoval i při svém působení na školách v Přerově, Fulneku nebo Lešně. Bohužel svazky, které v té době měly být vydány, se nedochovaly. [24] [21] [16]

Přelom 18. a 19. století přinesl z hlediska prvopočátečního čtení v našich zemích velké změny. Ty souvisely především s rokem 1774 a vydáním Školského řádu. Tento řád, který ustanovoval povinnou vzdělávací povinnost pro všechny děti mezi 6 až 12

rokem, vedl také k zakládání velkého množství škol, ve kterých mohla být výuka uskutečňována. Tato změna byla organizačně i metodicky ovlivněna dílem J. I. Felbigera, který pro tuto příležitost vydal metodickou příručku, publikovanou v původním názvu jako Methodenbuch. Felbinger v této metodice prosazoval pro výuku čtení metodu slabikovací, která však v té době nedosahovala úspěšnosti metody hláskovací. V následujících letech 19. století se do popředí dostávají dle J. Kubálka 4 metody výuky čtení a s nimi spojené slabikáře. Jedná se o metodu hláskovací, skriptologickou, analyticko-syntetickou a metodu celých slov. Za nejefektivnější a nejpřirozenější byla již v té době, podle T. Vorbese považována metoda hláskovací, která podněcovala žáky k aktivitě a samostatné činnosti. [24] [21] [16]

Další vývoj metod prvopočátečního čtení poznamenaly především nové psychologické poznatky o vývoji dětské psychiky na konci 19. století. Metodici a učitelé si uvědomovali, že důraz by neměl být kladen jen na mechanické čtení, ale také na čtení s porozuměním. S těmito změnami jsou spojena především jména uznávaných autorů jako Kožíšek, Jungbauer, Kubálek, Příhoda a Hřebejková.

Před druhou světovou válkou přichází Josef Kožíšek s novou metodou výuky čtení a psaní – metodou genetickou. Ke své metodě vydává čítanku Poupata, která obsahala krátké texty nebo básně, jejichž autorem byl sám Kožíšek. Pro vyvození jednotlivých hlásek využívá ve svých dílech jména a příjmení žáků, což vedlo k lepšímu zapamatování a vybavování hlásek. Svě vlastní zkušenosti v oblasti elementárního čtení později sepisuje v díle Rozpravy o čtení elementárním, kde klade také důraz na nápovědné obrázky v dětských slabikářích. Na myšlenkách Kožíškovy genetické metody byl v 90. letech 20. století uskutečněn experiment, při němž se žáci učili číst genetickou metodou. Další informace o genetické metodě jsou rozpracovány v následujících kapitolách. [24] [21] [16]

Vedle genetické metody se ve 30. letech 20. století začala v českých zemích uplatňovat metoda globální. Propagátorem této metody byl Václav příhoda, jenž se s metodou seznámil při své návštěvě USA. Její rychlé uplatnění v českých školách podpořilo především vydání čítanek pro 1. až 3. třídu, a také metodické příručky Čtení v elementárce. Autorem těchto publikací byl kolektiv autorů Musila, Příhody a Musilové. Tato metoda se opírala o paměť žáků. V průměru si děti během jednoho roku výuky zvládly osvojit 700 – 800 slov. [24] [21] [16]

S příchodem nového politického systému po 2. světové válce u nás došlo k potlačení metod, které nebyly v souladu s myšlenkami nového režimu. Tím byla roku 1951 u nás zakázána výuka počátečního psaní pomocí globální nebo genetické metody a monopolem se stala metoda analyticko-syntetická. Již od září roku 1952 se žáci na základních školách začali učit podle nově zpracované učebnice s názvem První čtení. Tuto učebnici sestavil kolektiv autorů, kteří byli původně propagátory metody globální, byli však nuceni ustoupit ze svých dřívějších názorů. Součástí komise, která tuto učebnici sestavovala, byla i Jarmila Hřebejková, jejíž učebnice prvopočátečního čtení provázely žáky ve školních lavicích až do roku 1989. Podle její učebnice čtení a psaní, která se skládala z Živé abecedy a Slabikáře, se vyučovalo již od školního roku 1954/1955. Učebnice byly několikrát upravovány, což vedlo k zdokonalení algoritmu nácviku čtení, podle kterého se řídí i současné učebnice analyticko-syntetické metody. [24] [21] [16]

Rok 1989 znamenal uvolnění ve školství. Učitelé si již směli volit, podle kterých učebnic čtení a psaní chtějí své žáky vyučovat. Slabikáře Hřebejkové tak byly postupně nahrazovány novými. První, nově vydaný slabikář se nazýval Máma, táta, já a Eda, jehož autorem byl Jiří Gruša. Vznikl původně pro děti emigrantů, kteří odmítali slabikář propagovaný politickým režimem v ČSR. Následovalo velké množství dalších Slabikářů, které jsou však podobné a vycházejí z díla Jarmily Hřebejkové. [24] [21] [16]

1.4.2 ANALYTICKO-SYNTETICKÁ METODA ZVUKOVÁ

Metoda analyticko-syntetická, která je většině populace známá pod názvem slabikovací, je v současnosti nejrozšířenější metodou výuky čtení na základních školách. Název analyticko-syntetická metoda proto, že právě při výuce této metody dochází k současné analýze a syntéze přečtených slov. Tato metoda, která byla mezi lety 1951 až 1989 jedinou povolenou metodou pro výuku čtení, klade velký důraz na techniku čtení. Je založena na nácviku slabik a jejich následné spojování do slov. Za autora této metody je u nás považován Jan Vlastimír Svoboda, který uvedl základní zásady pro výuku touto metodou ve svých dílech Školka (1839) a Mladý čtenář (1840). Za hlavní propagátorku této metody je považována uznávaná autorka Jarmila Hřebejková, která algoritmus nácviku čtení podle této metody dovedla do dokonalosti. [21] [16]

1.4.2.1. Výuka analyticko-syntetickou metodou

Výuka čtení se v 1. ročníku realizuje převážně v předmětu Český jazyk a literatura s doporučenou dotací 8 (popř. 9) hodin v týdnu. V rámci výuky si žáci mají osvojit jazykové, komunikační a s literární znalosti, které později využijí v dalších předmětech nebo životě. Obsahově je v hodinách kladen především důraz na výuku čtení a psaní podle zvolených metod.

K výuce čtení podle analyticko-syntetické metody jsou využívány nové slabikáře, které jsou vypracovány podle algoritmu Hřebejkové. Nepřinášejí tedy do výuky téměř žádné metodické změny. Učebnice čtení se nejčastěji skládají z Živé abecedy, která je určena k rozvoji sluchového a zrakového vnímání. Dále se v nich žáci seznamují většinou se všemi samohláskami a pojmy, jako hláska, slabika, slovo. Na Živou abecedu navazuje slabikář, se kterým děti pracují po zbytek školního roku. Slabikář může být také doplněn o soubor doplňkového čtení, tzv. Malý čtenář, Malá čítanka. Výuka čtení se u analyticko-syntetické metody dělí do 3 etap. [16] [24]

1.4.2.2. Etapy výuky čtení analyticko-syntetickou metodou

1. Etapa jazykové přípravy

Etapa jazykové přípravy zpravidla probíhá 6 – 8 týdnů. Má za úkol připravit děti na čtení a psaní. Prostřednictvím her a cvičení se učitel v tomto období zaměřuje především na rozvoj komunikačních dovedností, srozumitelného jazykového projevu a artikulaci žáků. Dále zjišťuje úroveň a dále rozvíjí sluchové a zrakové vnímání dětí, jejich slovní zásobu. Pokud u některého dítěte odhalí vadu řeči, stanoví postup její nápravy. [16] [24]

V této etapě se většinou pracuje s Živou abecedou. Žáci se v ní seznamují se všemi samohláskami a většinou i s prvními souhláskami. Žáci se s těmito souhláskami seznamují pomocí náslovné hlásky ve slově, která bývá v některých publikacích i barevně odlišena. Tyto písmena se dále upevňují pomocí didaktických her a cvičení. S písmeny se žáci seznamují hned od začátku ve 2 alografech, tj. velké a malé písmeno. V některých učebnicích bývá dětem předloženo i písmo psaní. Učitelé se také zaměřují na analýzu a syntézu slabik, které byly vytvořeny z hlásek, se kterými se žáci v tomto období

seznámili. Živá abeceda může dále obsahovat průpravná cvičení na rozvoj poznávacích procesů, především sluchového a zrakového vnímání, paměti a pozornosti. [16] [24]

Velmi důležité je v této etapě zařazování průpravných kresebných cviků. Součástí souboru písanek bývá první díl zaměřený právě na uvolňovací cviky. Mnohdy však uvolňovací cviky v písankách nestačí, a proto je provádět uvolňovací cviky i na prázdný list papíru. Pro některé cviky je doporučován papír formátu A3 a větší, u kterého děti procvičují uvolňovací cviky vestoje. Uvolňovací cviky provádí děti měkkou pastelkou nebo tužkou. Děti můžeme pro práci motivovat např. říkankou nebo básničkou. Příklady uvolňovacích cviků viz. příloha č. 1. [16] [24]

Etapa jazykové přípravy by měla u dětí probudit především radost z učení a pomoci jim s aklimatizací na školní prostředí. V následujících řádkách jsou uvedena cvičení, která lze v tomto období používat:

- **Práce se stavebnicí, stavění podle diktátu**

Učitel může diktovat jednotlivé prvky ze stavebnice, žáci je podle pokynů rovnají do řádků a sloupků. Učitel může volit, zda budou žáci stavět stavby plošně nebo prostorově.

- **Hry s barvami, pohybové hry s barvami**

Učitel má připravené barevné karty. Žáci mohou na určitou barvu udělat nějaký pohyb, případně mohou udělat určitý pohyb, pokud určenou barvu spatří.

- **Určování činností nebo hlasů podle zvuku**

Učitel v zadní části třídy předvádí zvuk nějakého zvířete nebo provádí zvuk s nějakým předmětem. Úkolem žáků je uhodnout, jaké zvíře nebo jaký předmět učitel udělal.

- **Cvičení s modulací hlasu**

Žáky necháváme vyslovit určité věty podle nálady – např. vesele, smutně, unaveně, výhružně, apod.

- **Co se změnilo**

U tohoto cvičení mohou žáci poznávat, co se změnilo ve třídě nebo na spolužákovi.

- **Dechová a artikulační cvičení**

- **Dramatizace [24]**

2. Etapa slabičně-analytického čtení

V této časově nejrozsáhlejší etapě děti pracují se Slabikářem. Začínají opakováním hlásek, které již znají z předcházejícího období a postupně poznávají všechna písmena abecedy. Učitelé dále pokračují v rozvoji fonemického vnímání a analýze a syntéze slov. Etapa by měla být ukončena přechodem k plynulému čtení v posledních měsících školního roku. Výuka čtení se v této etapě rozděluje do 4 fází:

1. Čtení otevřené slabiky (slabika končí na samohlásku)
např. te, to, tu, máma, táta, Ema.
2. Čtení zavřené slabiky a slov se slabikou zavřenou (slabika zakončená souhláskou) – např. pes; den.
3. Čtení otevřené slabiky trojpísmenné a slova se dvěma souhláskami uprostřed –
např. myška; liška; sto; stojí
4. Čtení slov se slabikotvorným „r“ a „l“, slova s písmenem „ě“ a se slabikami „di“, „ti“, „ni“ – např. krk; vlk; měsíc; divadlo; ticho; nikdo a shluky souhlásek –
např. vrků [24]

3. Etapa plynulého čtení slov a vět

V tomto posledním poslabikářovém období dochází k automatizaci techniky čtení. Dochází k syntéze jednotlivých hlásek ve slabiky a následně slabik ve slova. Žáci by měli v této etapě číst plynule, důraz je kladen na čtení s porozuměním. Postupně lze do výuky zařazovat tzv. tiché čtení. Tiché čtení však musí učitelé kontrolovat pomocí úkolů nebo cvičení zaměřených na porozumění přečtenému textu.

Některé soubory učebnic čtení analyticko-syntetickou metodou jsou doplněny sborníkem textů, které mohou v tomto období učitelé využívat. Pro motivaci dětí ke čtení se doporučuje využívat i jiné dětské literatury nebo časopisů. [16]

1.4.3 GENETICKÁ METODA

Když po roce 1989 došlo k uvolnění režimu a učitelé dostali možnost svobodné volby učebnic a metod, nebyla v České republice jiná povolená výuka čtení než metoda analyticko-syntetická. První alternativou se stala po roce 1996 metoda genetická. Její autorka PhDr. Jarmila Wagnerová CSc. ji tvořila s cílem rozšířit nabídku elementárních metod čtení u nás. Vycházela přitom z myšlenek J. Kožíška a V. Příhody, které upravila pro potřeby dnešních dětí. Snaží se tedy o propojení počáteční výuky čtení a psaní s metodou globální.

Podle svých myšlenek uskutečnila ve školním roce 1995/1996 experiment na jedné třídě náhodně vybrané základní školy v Plzni. Pro tento experiment sestavila učebnici s názvem Učíme se číst pohádky. V čítankou nepracovaly děti od začátku školního roku. Na začátku roku vycházela z předpokladu, že většina dětí se při vstupu do školy umí podepsat. Během prvních týdnů se děti seznamovaly s velkou tiskací abecedou. Dále probíhaly činnosti na rozvoj fonemického uvědomění. Se samotnou čítankou se začínalo pracovat přibližně po 3 týdnech. Texty v učebnici byly zaměřeny na obsahy pohádek, které jsou dětem blízké. Přibližně v listopadu přecházely děti na druhý díl učebnice s názvem Čítanka pro nejmenší čtenáře. V této čítance šlo především o rozvoj techniky čtení. Procvičovalo se také čtení s porozuměním. [22] [16]

1.4.3.1. Metodika výuky čtení podle genetické metody

„Žádná jiná metoda neumožňuje to, co metoda genetická. Žáci si to, co přečtou, zapíší. Psaní silně podporuje čtení, žáci se naučí nejen dobře číst, rychleji si zapamatují písmena, získávají průpravu i pro čtení latinkou. Ukazuje se, že model čtení – psaní, je výrazně účinnější než čtení – skládání.“ (Wagnerová, 1996, str. 16)

Při nácviu čtení genetickou metodou je potřeba dodržovat určité zásady, které se zásadně liší od výuky čtení metodou analyticko-syntetickou. Během osvojování si písmen abecedy žáci pracují jen s jedním druhem písma – velkými tiskacími písmeny. To vede ke snadnějšímu zapamatování jednotlivých tvarů a umožňuje pozdější snadnější transfer. Snadné zapamatování umocňuje nástěnná abeceda tiskacích písmen, která je pověšena na viditelném místě ve třídě. Podobně jako u analyticko-syntetické metody jsou od začátku roku zařazována cvičení, která mají za úkol procvičovat fonologické

uvědomění, především hláskovou analýzu a syntézu slov. Do hodin jsou také zařazována dechová a artikulační cvičení. [22] [16]

Hlavním rozdílem oproti analyticko-syntetické metodě je nevyužívání slabiky ve čtení. Děti naopak pracují s jednotlivými písmeny a mohou si tak vytvářet vlastní postupy ke čtení. Některé děti tak jednotlivá slova hláskují, jiná čtou slova naráz. Během nácviku samotného čtení, tedy při práci s prvním dílem čítanky, nejsou děti zatěžovány nácvikem psaní. V této době provádí pouze uvolňovací cviky a zapisují text velkými tiskacími písmeny. Nácvik psaní abecedy začíná v momentě, kdy děti čtou texty psané malými písmeny.

Výuka čtení genetickou metodou se podobně jako předchozí metoda rozděluje do 3 etap. [22] [16]

1.4.3.2. Etapy nácviku čtení genetickou metodou

První etapa nácviku – seznámení s velkou tiskací abecedou

Hlavním úkolem této etapy, která probíhá zpravidla po celý měsíc září, je vzbudit u dětí radost a zájem ze čtení. V této etapě nejsou potřebné učebnice, veškeré učení totiž probíhá především formou her a cvičení. Učitelé tak zařazují do vyučování hry na rozvoj slovní zásoby, fonemického sluchu a správného dýchání a artikulace. Neměli by také zapomínat na rozvoj zrakové a sluchové percepce. Důležitá jsou také cvičení na analýzu hlásek a slov. [22] [23] [16]

Učitel by se měl v této etapě opírat především o zkušenosti jednotlivých dětí. V dnešní době přicházejí do školy děti, které již na začátku roku plynně čtou, ale také naopak děti, které se neumí ani podepsat. Právě tato metoda umožňuje jednotlivým žákům rozvíjet se tak, jak potřebují. Čtenář může dále pracovat na rozvoji svých čtenářských dovedností, nečtenář bude mít brzy radost z toho, že se zvládne sám podepsat. [22] [23] [16]

Druhá etapa nácviku – Učíme se číst pohádky

Přibližně po 3-4 týdnech začínají žáci pracovat s první částí učebnice - Učíme se číst pohádky. Současně také pracují s pracovním sešitem, který učebnici doplňuje o zajímavá cvičení. Učitelé stále procvičují s dětmi analýzu a syntézu jednotlivých slov, provádějí cvičení na rozvoj fonemického sluchu. Děti si v tomto období vlastní

diskriminací osvojují jednotlivá písmena. K osvojování písmen napomáhá psaní jednotlivých písmen a slov hůlkovým písmem. Právě psaní nejenom, že podporuje rozvoj čtenářské gramotnosti dětí, tak současně uvolňuje ruku pro pozdější nácvik psaní psacím písmem. [22] [23] [16]

Hlavním cílem této etapy je vytvoření základních čtenářských návyků. Učitelé nenásilně vedou děti k tomu, aby celé slovo postupně nehláskovaly, ale četly zrakem. Velkou úlohu zde hraje motivace dětí. K tomu napomáhá i možnost zapisování jednotlivých slov nebo vět v textu. Jako motivační může být pro děti sestavení vlastní učebnice čtení, kde má dítě dostatek prostoru pro jeho samostatnou činnost. [22] [23] [16]

Přibližně v polovině listopadu je tato etapa zakončena testem, který mapuje, jak si děti zvládly osvojit velkou tiskací abecedu. Zaměřuje se také na porozumění toho, co právě četly. Test trvá přibližně 6 minut a obsahuje všechna písmena abecedy. [22] [23]

Třetí etapa – přechod ke čtení malými písmeny

Tato etapa, která začíná většinou na začátku listopadu, bývá zahájena přechodem na čtení malými tiskacími písmeny. Při poznávání malých tiskacích písmen se u dětí velmi dobře projevuje transfer. Jelikož si je většina velkých a malých písmen podobná, jsou děti většinu písmen schopny rozpoznat a pojmenovat sami. Bez problémů poznávají dle Wagnerové (1996) dvojice písmen Vv, Oo, Cc, Ss, Zz, Žž, Šš, li, Jj, Pp nebo Kk. U ostatních písmen mohou učitelé na dvojice písmen upozornit porovnáním slov ve velké tiskací abecedě se slovy s malými písmeny. Slova s malými písmeny děti nezapisují. [22] [23] [16]

Znalost malých písmen abecedy umožňuje dětem pokračovat s dalším dílem učebnice – Už umíme číst. Texty v této části učebnice obsahují složitější slova a texty, které mají za úkol upevnit čtenářské dovednosti dětí. Před Vánocemi většina dětí čte bez pomocných mechanismů. [22] [23] [16]

Ve druhém pololetí školního roku se učitelé zaměřují především na rozvoj čtecích dovedností žáků. Kladou také velký důraz na čtení s porozuměním. S přečtenými texty dále pracují za využití dramatizace nebo rozhovoru. Postupně je možné zařazovat do výuky tiché čtení s porozuměním. [22] [23] [16]

Po osvojení si čtení za pomoci malých tiskacích písmen abecedy začínají děti psát písmena a slova psacím písmem. [22] [23] [16]

2. PRAKTICKÁ ČÁST

V teoretické části mé diplomové práce se zabývám rozvojem smyslového a zrakového vnímání dětí před vstupem na základní školu a jejich připravenosti na čtení. Především jsem se zaměřila na rozvoj zrakového a sluchového vnímání dětí. Tento rozvoj je klíčový pro správné osvojení čtení a posléze i psaní. Souvisí s ním i schopnost správného osvojení tiskacích a později i psacích písmen abecedy. V této části ověřím na základě výzkumného šetření poznatky a tvrzení z teoretické části diplomové práce a dále se pokusím na vzorku 84 dětí předškolního věku zmapovat, jaký je aktuální stav zrakového a sluchového vnímání dětí před vstupem na základní školu. Dalším cílem mého výzkumného šetření je zjištění, kolik písmen velké tiskací abecedy průměrně poznají děti před vstupem do školy.

Upřesnění a formulace výzkumného problému:

Výzkum se zaměří na aktuální stav smyslového vnímání dětí a znalost velkých tiskacích písmen velké abecedy u dětí předškolního věku v okrese Plzeň-jih. Výzkum měl přinést odpověď na výzkumný problém, který je stanoven takto: *Kolik velkých tiskacích písmen abecedy pozná průměrně dítě předškolního věku před nástupem na základní školu? Jaký je stav smyslového vnímání dětí před vstupem do základní školy?*

Definování hlavního výzkumného cíle a dílčích cílů:

V praktické části mé diplomové práci jsem si stanovila tyto cíle a k nim související dílčí cíle:

Zmapovat aktuální znalosti velkých tiskacích písmen u žáků mateřských škol v okrese Plzeň-jih před vstupem na ZŠ.

Zmapovat aktuální úroveň smyslového vnímání žáků mateřských škol v okrese Plzeň-Jih před vstupem na ZŠ.

Dílčí cíle:

Zjistit, kým jsou žáci mateřských škol nejčastěji vedeni k osvojování písmen abecedy.

Zjistit, která písmena žáci znají nejčastěji a která nejméně.

Stanovení hypotéz:

V oblasti vědy je hypotéza tvrzení, ve kterém předpokládáme, k jakému výsledku v dané oblasti dospějeme. *„Formulace tvrzení je součástí projektu výzkumu a vytváří určitou cílovou představu o výsledcích konkrétního výzkumu. Obecně jsou formulace*

hypotéz nezbytnou součástí rozvoje každé vědecké práce teorie, tedy i pedagogiky.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 79).

K hlavnímu výzkumnému problému „Kolik velkých tiskacích písmen abecedy pozná průměrně dítě předškolního věku před nástupem na základní školu?“ byl stanoven předpoklad, že „děti před vstupem do základní školy poznají průměrně 10 písmen velké tiskací abecedy“. K druhé části hlavního výzkumného problému „Jaký je stav smyslového vnímání dětí před vstupem na ZŠ“ je stanoven předpoklad, že „většina dětí před vstupem do školy určí hlásku na začátku slova, s dopomocí určí slovo řečené z hláskové syntézy.“

Výzkumný cíl bude dále sledován z hlediska genderových rozdílů, a proto byla stanovena tato hypotéza: „*Dívky znají před vstupem na základní školu více písmen velké tiskací abecedy než chlapci.*“

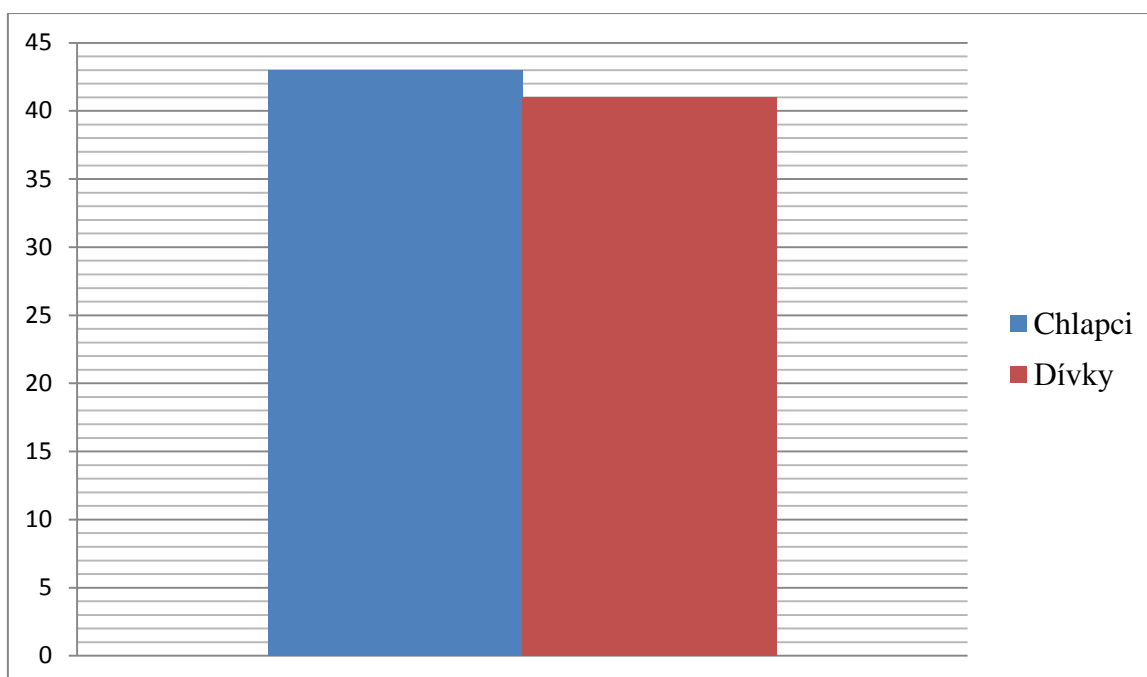
Druhý hlavní výzkumný problém je zaměřen na zmapování stavu smyslového vnímání dětí před vstupem do základní školy. Pro oblast zrakového vnímání byl stanoven předpoklad, že „*děti před vstupem do školy objeví při porovnání podobných obrázků 5 z 8 hledaných jevů*“. V oblasti smyslového vnímání bude výzkum zaměřen dále na vnímání sluchové. U sluchového vnímání byl s ohledem na diferenciaci počátečních hlásek stanoven předpoklad, že „*více než polovina dětí předškolního věku určí počáteční hlásku u všech ze 3 předložených slov*“. Jelikož se testování sluchového vnímání zaměřuje také na sluchovou syntézu slov, byl stanoven předpoklad, že „*sluchová syntéza slov působí dětem při vstupu do školy problémy, bez problému určí rozložené slovo ¼ respondentů*“.

Charakteristika zkoumaného vzorku

Výzkum, který je součástí praktické části mé diplomové práce, proběhl na přelomu května a června 2014. Do testování se zapojily 3 mateřské školy z okresu Plzeň-jih. Po předchozí domluvě se zřizovateli těchto mateřských škol nebudou na jejich žádost názvy těchto zařízení zveřejňovány. První testovaná škola, kde proběhlo výzkumné šetření, byla mateřská škola městského typu s kapacitou 140 žáků. Děti jsou zde rozděleny do tříd podle věku. Druhá mateřská škola byla opět škola městského typu. V současné době má toto zařízení 7 tříd mateřské školy a dochází do ní 183 dětí. Tato mateřská škola, kde byly testovány 2 třídy předškolních dětí, také rozděluje děti do tříd podle věku. Avšak oproti předchozí mateřské škole volí takové složení tříd, aby tato třída společně

s učiteli mohla fungovat po celou dobu docházky dětí do mateřské školy. Poslední mateřskou školou zapojenou do výzkumného šetření byla škola venkovského typu. Tato škola má 2 třídy s celkovým počtem 56 dětí. Třídy v této škole jsou heterogenního zaměření. Celkem bylo testováno 84 dětí ze 4 tříd mateřských škol. Složení tříd bylo ve 3 případech homogenní, 1 třída byla heterogenní se zastoupením dětí ve věku 4-6 let. Celkem bylo testováno 84 dětí, z toho 41 dívek (49%) a 43 chlapců (51%). Žádnému ze zkoumaných dětí nebyl doporučen odklad školní docházky.

Graf 1 – Počet a pohlaví respondentů



2.1. PRŮBĚH VÝZKUMU

Po předchozí domluvě s učitelkami vybraných tříd mateřských škol jsem jednotlivé mateřské školy na přelomu května a června navštívila. Paní učitelky mi vyhradily určitý prostor ve třídě, kde jsem mohla s dětmi individuálně pracovat a kde byl na práci klid. Ve třídách jsem byla vždy od otevírací doby, abych mohla k výzkumnému šetření využít dobu určenou pro ranní hry dětí a nezasahovala jsem tak do řízené činnosti paní učitelky. Děti přicházely do třídy postupně, viděly, že je ve třídě něco nového a samy si chtěly testování vyzkoušet.

Příchozího dítěte jsem se nejdříve zeptala na jméno, které jsem si zaznamenala do záznamového archu. Jméno jsem si zaznamenávala v přesném znění, jaké mi dítě řeklo. Toto znění jsem poté využila v diagnostickém šetření.

Výzkumné šetření mělo 3 části. První část se zaměřila na zrakové vnímání, druhá část byla orientována na sluchové vnímání dětí, třetí část byla věnována mapování znalosti velkých tiskacích písmen u předškolních dětí.

Začínala jsem testováním zrakového vnímání. Dětem byly předloženy 2 obrázky (Blahníková, 2010, viz. Příloha č. 2). Po krátkém rozhovoru nad obrázkem, jsem děti vyzvala, aby se pokusily najít 7 rozdílů. Rozdíly, které děti objevily, jsem si zapisovala do záznamového archu. Dvojice obrázků jsem volila tak, aby zde bylo několik různých druhů změn. Objevila se zde tak změna barvy, absence prvku, změna délky nebo zrcadlové převrácení objektu.

Ve druhé části výzkumu jsem se věnovala sluchovému vnímání jednotlivých dětí. Prvním úkolem dětí bylo určit, na jakou hlásku začíná dané slovo. Při testování jsem volila slova začínající od písmen A, M a D. Tuto činnost děti většinou znaly, paní učitelky ji provádí s dětmi při dopoledních činnostech. Následovala hlásková syntéza vybraných slov. Tento úkol jsem namotivovala hrou „Na marťánky“. Dětem jsem předem úkol nevysvětlovala, jen jsem je upozornila na to, aby dobře poslouchaly, že určitě uslyší, co jim chtějí marťánky říci. Pokud dítě první slovo nepoznalo, řešení jsem mu prozradila. Jako druhé slovo k poznání jsem poté využila jméno dítěte.

Poslední část výzkumu se věnovala znalosti velkých tiskacích písmen abecedy. Nejdříve jsem se dětí ptala, jestli nějaká písmena znají, případně jak se je naučily. Následně jsem se dětí zeptala, jestli najdou písmeno, na které začíná jejich jméno. Až poté jsme přešli k jednotlivému poznávání písmen. Z testování jsem vyřadila písmena F, Y, CH, G, Q, W, X Tato písmena mají v českém jazyce jen malou frekvenci. Také si myslím, že jsou pro děti hodně obtížná. Dále jsem vyřadila písmena s háčky a čárkami.

2.2. ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ VLASTNÍHO VÝZKUMU

K vyhodnocení výsledků výzkumu jsem využila záznamové archy (viz. příloha č.3), do kterých jsem si zaznamenávala výsledky jednotlivých žáků. Pro přehlednost jsem si důležité body zvýraznila, popřípadě podtrhla nebo doplnila poznámkou.

Výsledky testování jsem rozdělila do 3 kategorií:

- 1) Zrakové vnímání
- 2) Sluchové vnímání
- 3) Znalost velkých tiskacích písmen abecedy

2.2.1. VÝSLEDKY TESTOVÁNÍ ZRAKOVÉHO VNÍMÁNÍ DĚTÍ PŘED VSTUPEM DO ŠKOLY

Pro testování zrakového vnímání byl zvolen obrázek (Blahníková, 2010, viz. příloha č. 2), který podle zadání obsahoval 6 rozdílů. V zadání jsem však objevila jev sedmý, a to zrcadlové převrácení objektu, v tomto případě převrácení kabelek. Autor podle mě vnímal rozdílnou barvu kabelek a opačné držení jako jeden jev, ale já jsem se v tomto výzkumu rozhodla tento jev rozdělit na 2 rozdílné jevy. Vzhledem k tomu, že velká část dětí označila jako osmý jev absenci kapes na sukni, rozhodla jsem se, že do vyhodnocení zařadím i tento jev. Seznam jednotlivých rozdílů s vyhodnocením úspěšnosti dětí je zobrazen na grafech níže.

a) Rozdílná barva vlasů

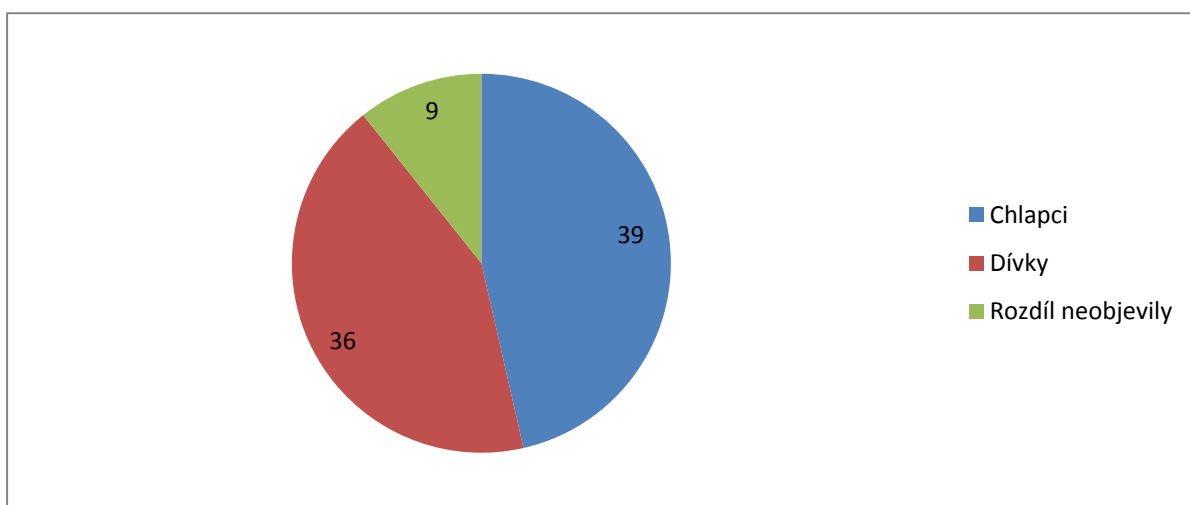
Předpokládala jsem, že jelikož se jedná o velmi výrazný jev, tak rozdílnou barvu vlasů odhalí při testování všechny děti. Z testování vyplynulo, že tento jev objevilo:

Celkem dětí: 75 (tj. 82%)

Dívek: 36 (tj. 87%)

Chlapců: 39 (tj. 90%)

Graf 2 Zrakové vnímání - Rozdílná barva vlasů



b) Rozdílná délka rukávů

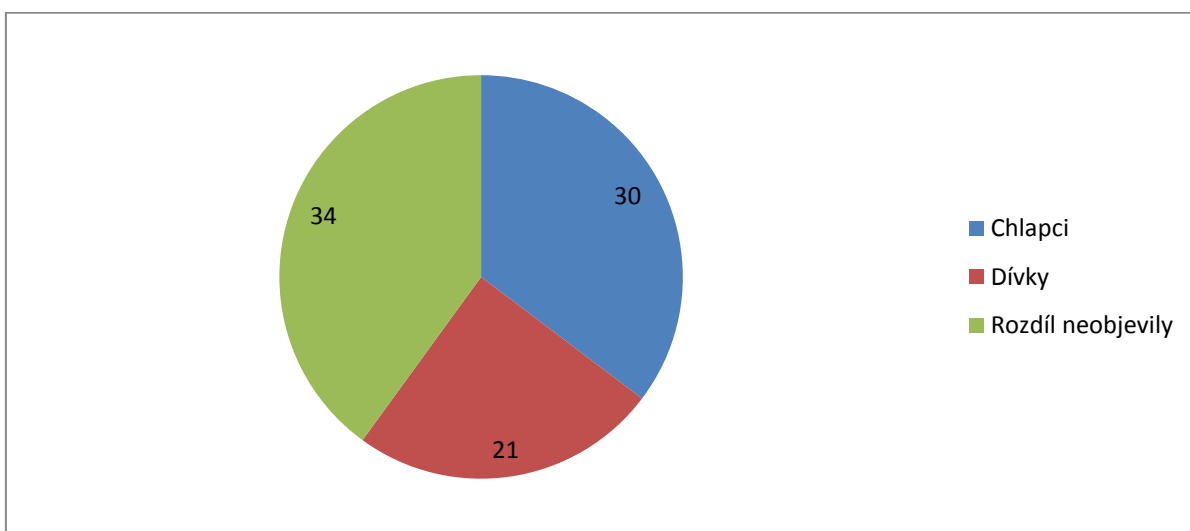
Můj předpokládaný odhad, kolik dětí objeví tento rozdíl, byl 50 dětí. Rozdíl byl podle mě pro děti již obtížnější, děti rozdíl nepopisovaly jako rozdílnou délku, pouze uváděly: „že panenka má jiné rukávy“. Z výzkumu vyplynulo, že tento rozdíl objevilo:

Celkem dětí: 51 (tj. 61%)

Dívek: 21 (tj. 51%)

Chlapců: 30 (tj. 70%)

Graf 3 Zrakové vnímání - Rozdílná délka rukávů



c) Absence mašle ve vlasech

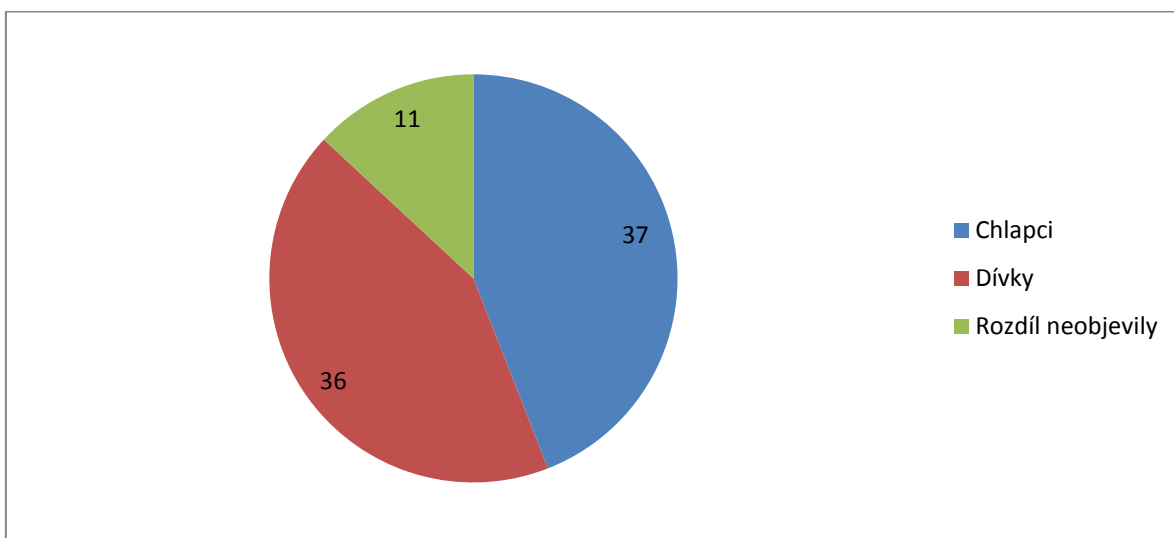
Absence mašle ve vlasech byl podle mě velmi výrazný rozdíl. Odhadovala jsem, že rozdíl pozná 75 dětí. Ve skutečnosti rozdíl objevilo:

Celkem dětí: 75 (tj. 89%)

Dívek: 37 (tj. 90%)

Chlapců: 36 (tj. 84%)

Graf 4 Zrakové vnímání - Absence mašle ve vlasech



d) Rozdílná délka sukně

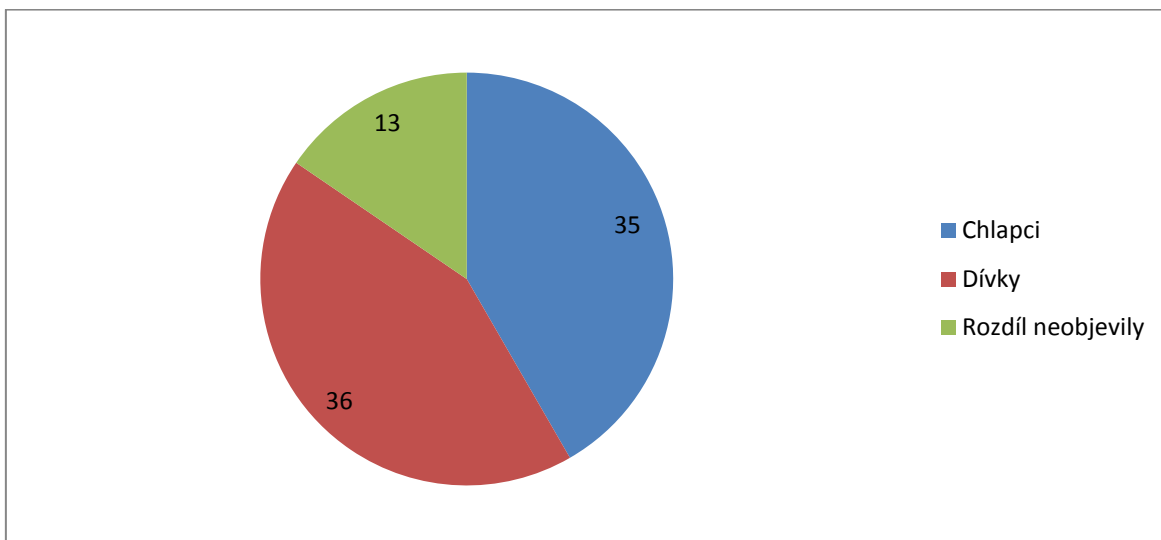
K mému odhadu, kolik dětí objeví rozdílnou délku sukní u panenek, jsem přistupovala podobně jako při odhadu délky rukávů. Můj odhad byl 55 dětí. Děti však objevovaly jev častěji než u rukávů. Mnoho jich také uvádělo absenci kapes na sukni. Absenci kapes u sukně jsem se tedy rozhodla zařadit jako osmý rozdíl. Z testování vyplynulo, že rozdílnou délku sukně pozná:

Celkem dětí: 71 (tj. 85%)

Dívek: 36 (tj. 88%)

Chlapců: 35 (tj. 81%)

Graf 5 Zrakové vnímání - Rozdílná délka sukňe



e) Rozdílné barvy kabelek

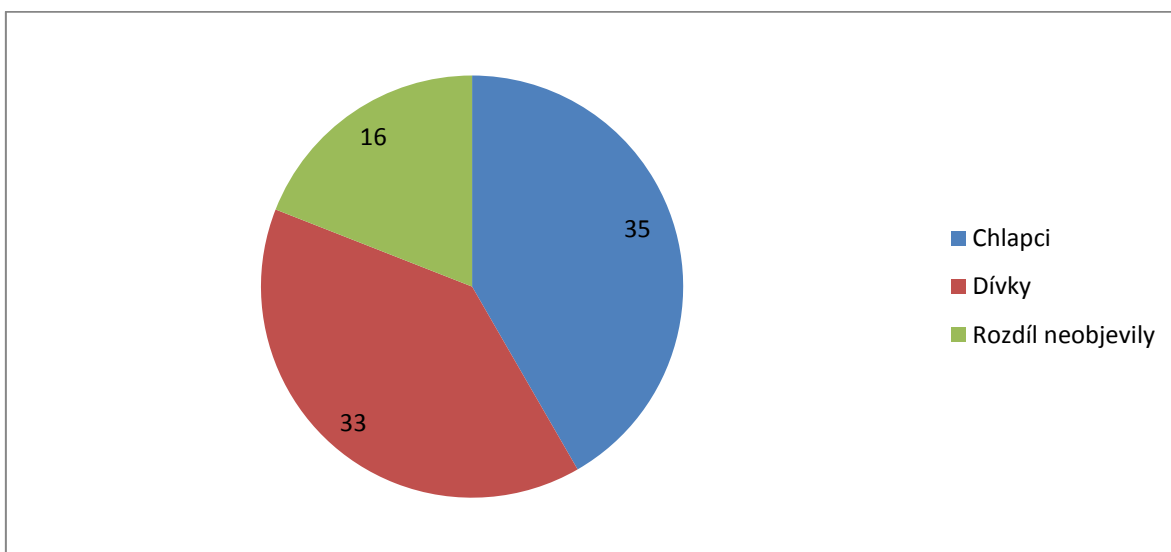
Můj odhad, kolik dětí objeví tento rozdíl, byl 60 dětí. Tento rozdíl nedělal dětem obtíže, jen některým dětem dělalo potíže určení dané barvy. S určením barvy měli problém především testovaní chlapci. Z výzkumu se ukázalo, že rozdíl objeví:

Celkem dětí: 68 (tj. 81%)

Dívek: 33 (tj. 81%)

Chlapců: 35 (tj. 81%)

Graf 6 Zrakové vnímání - Rozdílné barvy kabelek



f) Rozdílná barva bot

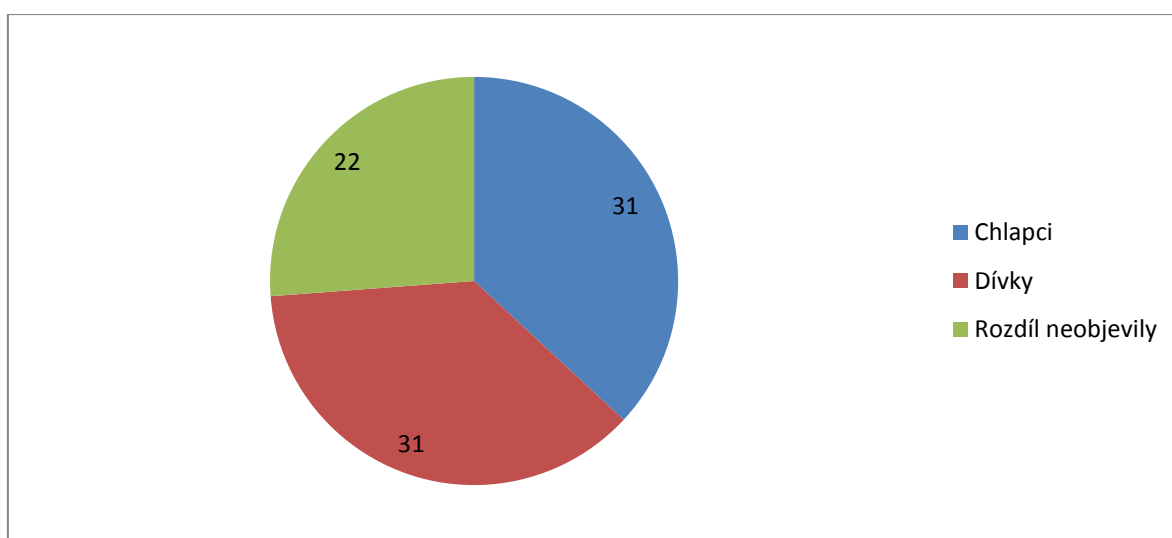
Očekávaný předpoklad kolik dětí pozná tento rozdíl, byl 65 dětí. Při testování měly některé děti obtíže s určením dané barvy, nikoliv však s poznáním daného rozdílu. Z výzkumu je zřejmé, že tento rozdíl pozná:

Celkem dětí: 62 (tj. 74%)

Dívek: 31 (tj. 76%)

Chlapců: 31 (tj. 72%)

Graf 7 Zrakové vnímání - Rozdílné barvy bot



g) Zrcadlové otočení kabelky

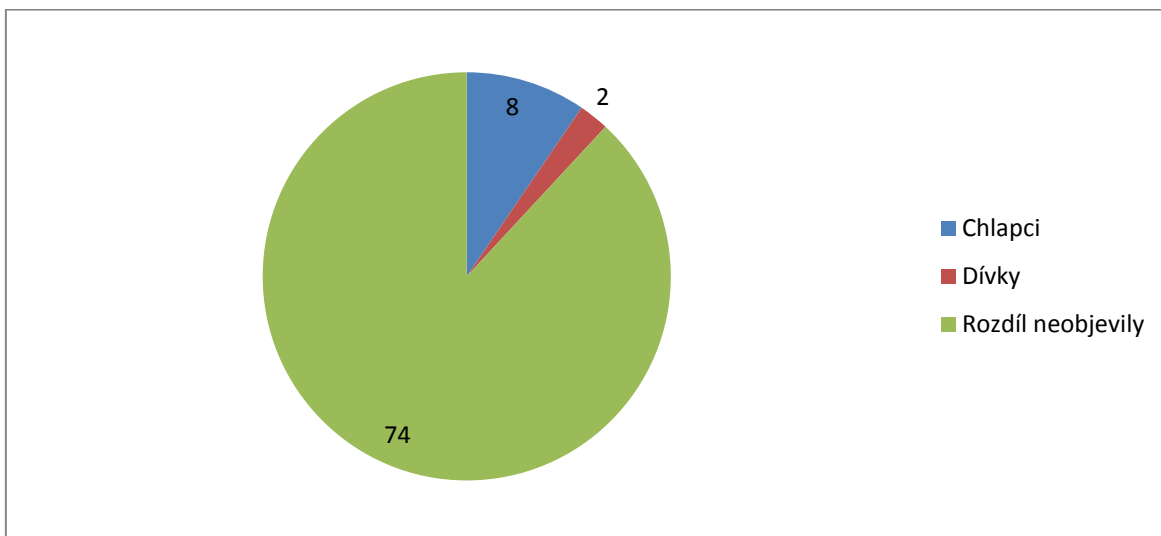
Jelikož jsem tento rozdíl zhodnotila jako velmi obtížný, tak můj odhad, kolik dětí rozdíl objeví, byl 20 dětí. Tento rozdíl působil dětem velké potíže, některé ho nespatriily ani po ukázání. Tento problém může souviset s problémy v pravolevé orientaci testovaných dětí. Z testování se ukázalo, že tento rozdíl objevilo:

Celkem dětí: 10 (tj. 8%)

Dívek: 2 (tj. 5%)

Chlapců: 8 (tj. 19%)

Graf 8 Zrakové vnímání - Zrcadlové převrácení kabelky



h) Absence kapes

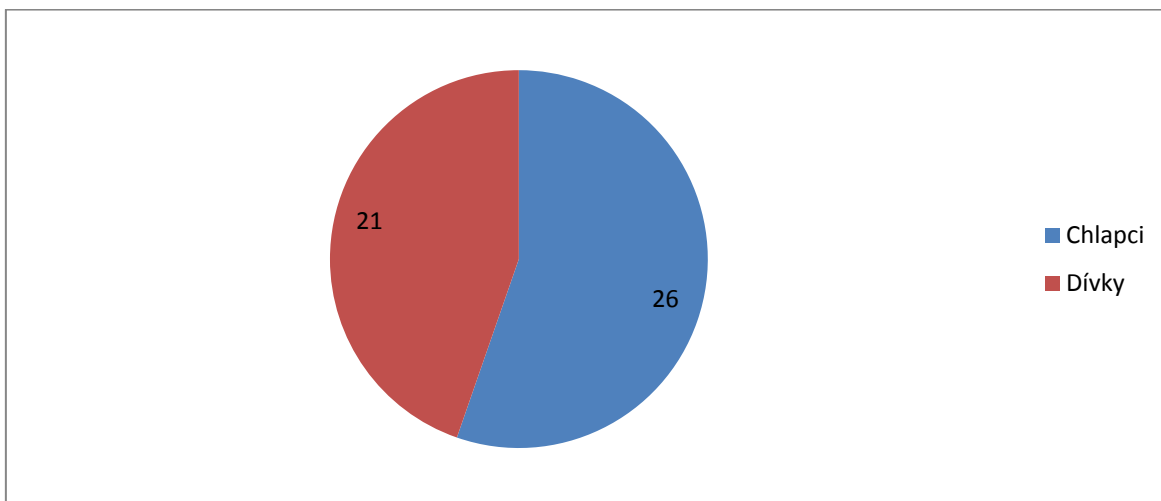
Rozdíl absence kapes, jsem do výzkumu zařadila po opakovaném uvádění testovaných dětí. Nemám proto definovaný odhad. Výzkum odhalil, že za podstatný rozdíl absenci kapes považovalo:

Celkem dětí: 57 (tj. 68%)

Dívek: 21 (tj. 51%)

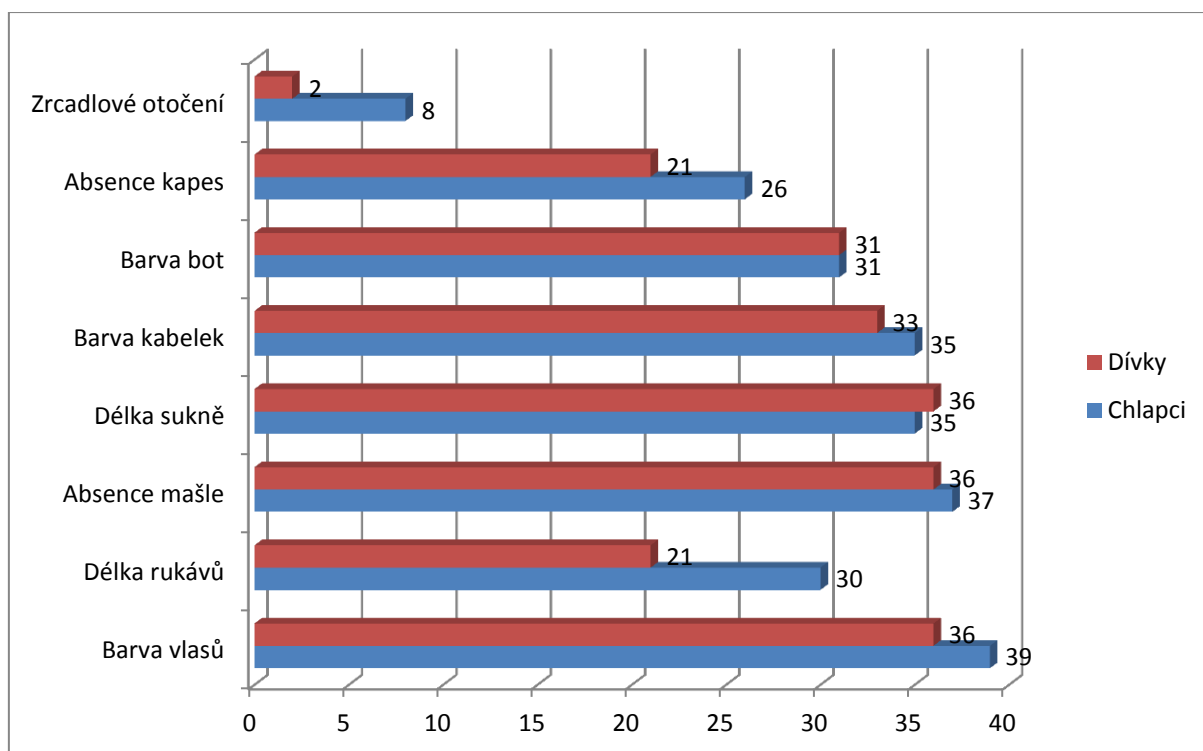
Chlapců: 26 (tj. 60%)

Graf 9 Zrakové vnímání - Absence kapes



2.2.2. DÍLČÍ SHRNU TÍ ČÁSTI – ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Graf 10 – Porovnání zrakového vnímání z hlediska rozdílů mezi pohlavími



V oblasti zrakového vnímání nedošlo k výrazným rozdílům mezi pohlavími. Přestože rozdíly nejsou nijak zásadní, jsou na tom v této oblasti lépe chlapci. Týká se to především úkolů, ve kterých jde o porovnávání délky, nebo postavení předmětu v prostoru. V poznávání odlišných barev jsou na tom obě pohlaví přibližně stejně. Největším problémem bylo pro testované děti zrcadlové otočení objektu. Objevilo ho pouze 10 z 84 testovaných dětí, z toho bylo 8 chlapců a 2 dívky. Přisuzuji to tomu, že chlapci jsou více technicky založení a mají logičtější myšlení.

Tab. 2. Shrnutí výsledků zrakového vnímání

Hledaný jev	Celkový počet dětí, které jev objevily (z 84 dětí)	Celkový počet dětí, které jev objevily (vyjádřeno v procentech)	Počet dívek, které jev objevily (vyjádřeno v procentech)	Počet chlapců, kteří jev objevili (vyjádřeno v procentech)
Barva vlasů	75	82,3%	87%	90%
Barva bot	62	73,8%	76%	72%
Barva kabelky	68	81%	81%	81%
Absence mašle	73	86,9%	90%	84%
Délka rukávů	51	60,7%	51%	70%
Délka sukně	71	84,5%	84%	81%
Absence kapes	47	56%	51%	60%
Zrcadlové otočení	10	11,9%	5%	19%

Z tabulky 2 je patrné, že nejvíce dětí rozpoznalo jev rozdílná barva vlasů, tj. 75 dětí (82,3%). Lze to přisoudit tomu, že je to jev nápadný a snadno rozpoznatelný. Největším problémem bylo určení zrcadlového otočení. Tento jev objevilo jen 10 dětí, které byly zapojeny do výzkumného šetření. Tento jev je pro děti před vstupem na základní školu velmi náročný, jelikož většina dětí nemá ještě ukončený vývoj pravolevé orientace. Z tabulky lze také zjistit, kolik jevů děti průměrně objevily. Ve skupině testovaných dětí by se aritmetický průměr (\bar{x}) rovnal 67,1 %. To znamená, že v průměru 67% dětí objevilo všechny testované znaky. Podle mediánu (\tilde{x}) je průměrná středová hodnota 73,8%.

2.2.3. VÝSLEDKY TESTOVÁNÍ SLUCHOVÉHO VNÍMÁNÍ DĚTÍ PŘED VSTUPEM DO ŠKOLY

Testování sluchového vnímání dětí jsem rozdělila do 2 částí. První část byla zaměřena na sluchovou diferenciaci počátečních hlásek. Dětem jsem říkala slova začínající na písmena A, D, M. Dítě mělo určit, na kterou hlásku příslušné slovo začíná. Po rozhovoru s učitelkami škol, které byly zapojeny do výzkumného šetření, jsem

zjistila, že ve všech testovaných mateřských školách zařazují tuto aktivitu do výuky, proto jsem očekávala velmi dobré výsledky testování.

Ve druhé části jsem se zaměřila na sluchovou analýzu hláskovaných slov. Jednalo se o jednoduchá slova. U prvního slova jsem děti pouze namotivovala hrou na „Martánky“. Pokud dítě slovo nepoznalo, princip jsem vysvětlila. Druhé volené slovo bylo vždy vlastní jméno testovaného dítěte, třetí slovo jsem volila náhodně. Toto cvičení bylo pro děti i paní učitelky nové, proto jsem očekávala nižší výsledky testování.

2.3.4.1. VÝSLEDKY SLUCHOVÉ DIFERENCIACE POČÁTEČNÍCH HLÁSEK

a) Hláska A

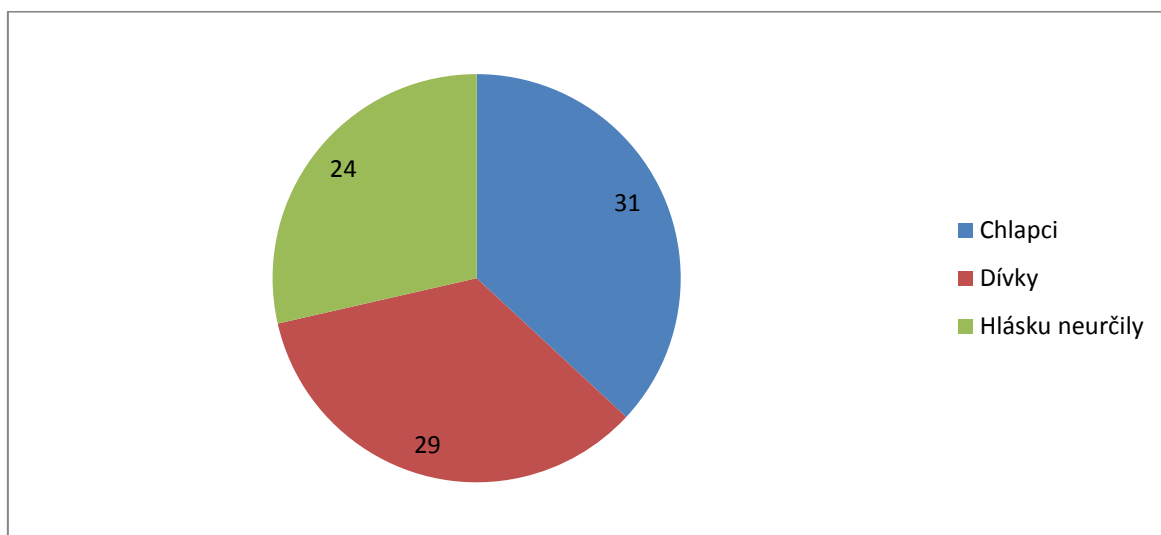
Předpokládaný odhad, kolik dětí určí počáteční hlásku A, bylo 65 dětí. Některé děti na poznávání počátečních hlásek velmi dobře reagovaly, v 5 případech mi písmeno A ukázaly přímo v kartách, které byly určeny pro testování znalosti velkých písmen. Výzkum ukázal, že hlásku určí:

Celkem dětí: 60 (tj. 71%)

Dívek: 29 (tj. 71%)

Chlapců: 31 (tj. 72%)

Graf 11 Sluchová diference počáteční hlásky A



b) Hláška M

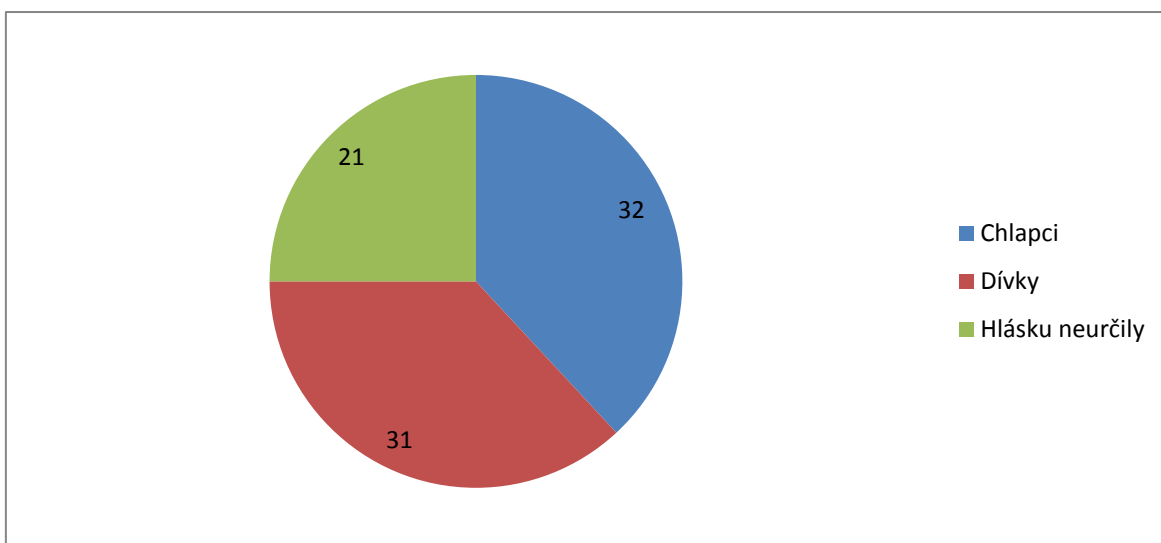
Můj odhad, kolik dětí určí počáteční hlásku M, byl 60 dětí. Některé děti zaměňovaly počáteční hlásku M za N nebo B. Z výzkumu vyplývá, že počáteční hlásku M určí:

Celkem dětí: 63 (tj. 75%)

Dívek: 31 (tj. 76%)

Chlapců: 32 (tj. 74%)

Graf 12 *Sluchová diferenciacie počáteční hlásky M*



c) Hláška D

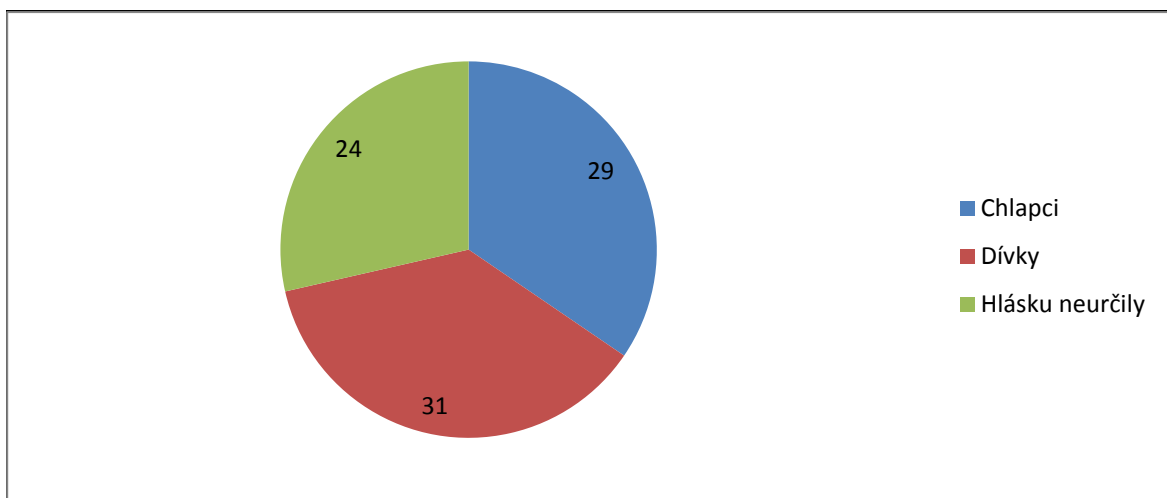
Předpokládaný odhad, kolik dětí určí počáteční hlásku D, byl 50 dětí. Z výzkumu se ukázalo, že tuto hlásku pozná:

Celkem dětí: 60 (tj. 71%)

Dívek: 31 (tj. 76%)

Chlapců: 29 (tj. 67%)

Graf 13 Sluchová diferenciacie počáteční hlásky D



2.3.4.2. VÝSLEDKY SLUCHOVÉ SYNTÉZY TESTOVANÝCH SLOV

a) Určení prvního slova

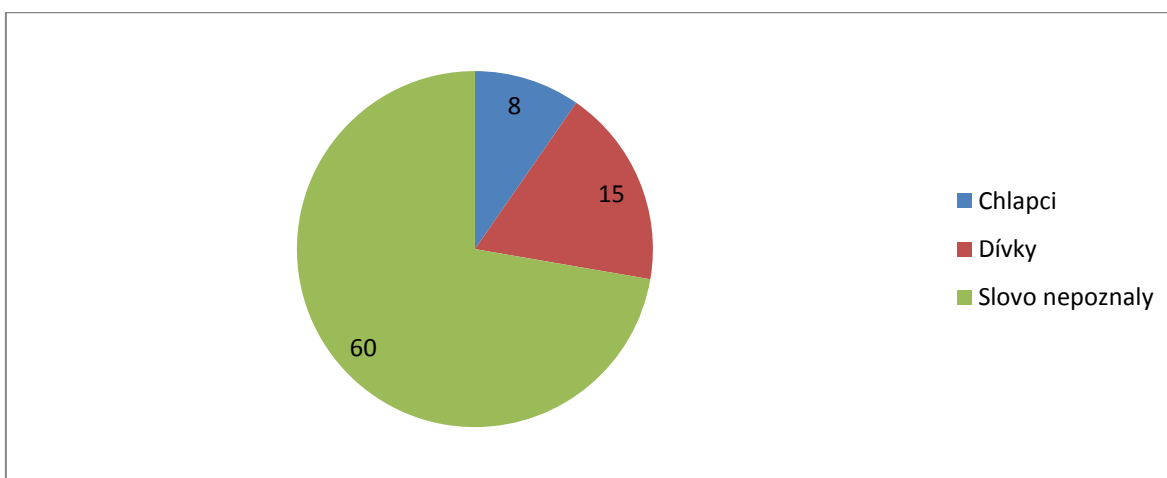
První testované slovo bylo dětem hláskováno bez nápovědy, pouze s motivací na mařánky. Volila jsem z výběru jednoduchých slov, která jsou dětem blízká – MÁMA, TÁTA, DĚDA, BABI,... Předpokládala jsem, že hláskované slovo pozná třetina testovaných dětí, tj. 28 respondentů. Z výsledků výzkumu se ukázalo, že slovo pozná:

Celkem dětí: 23 (tj. 27%)

Dívek: 15 (tj. 37%)

Chlapců: 8 (tj. 19%)

Graf 14 Sluchová syntéza – první slovo bez nápovědy



b) Určení druhého slova – vlastní jméno dítěte

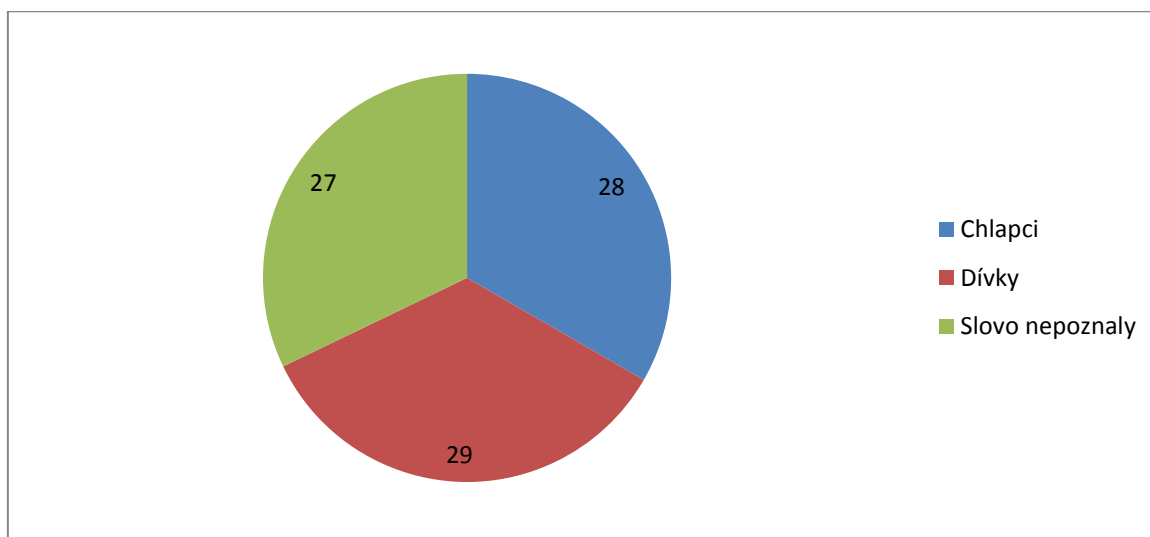
Druhé slovo, které jsem dětem hláskovala, bylo jejich jméno, kterým se mi za začátku testování představily. Dětem, které první slovo neurčily, jsem prozradila, jak dané slovo poznají. Předpokládala jsem, že se úspěšnost dětí zvýší na polovinu, tedy 42 dětí. Z výsledku výzkumu se ukázalo, že své vlastní hláskované jméno pozná:

Celkem dětí: 57 (tj. 68%)

Dívek: 29 (tj. 71%)

Chlapců: 28 (tj. 65%)

Graf 15 *Sluchová syntéza – vlastní jméno dítěte*



c) Určení třetího slova – předmět v místnosti

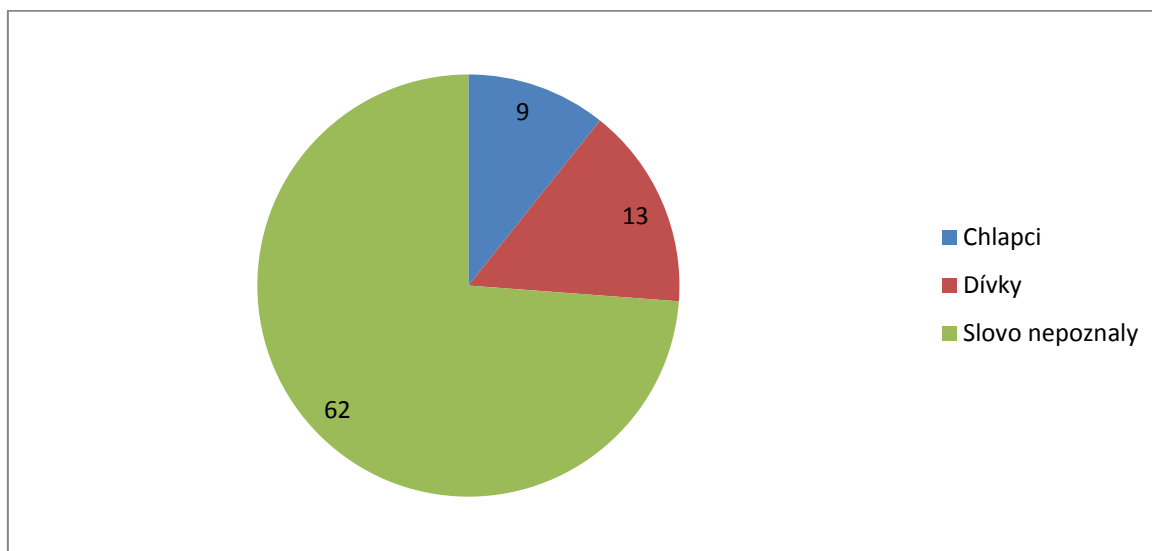
Pro určení třetího slova jsem vybírala předměty, které se nacházeli ve třídě v blízkosti dítěte. Zazněla slova jako ŽIDLE, STŮL, TUŽKA, OKNO,... Předpokládala jsem, že tato varianta bude pro děti nejtěžší a že slovo pozná třetina dětí, tj. 28 dětí. Výsledky výzkumu mě překvapily, jelikož ukázaly, že slovo poznalo:

Celkem dětí: 22 (tj. 26%)

Dívek: 13 (tj. 32%)

Chlapců: 9 (tj. 21%)

Graf 16 Sluchová syntéza – třetí slovo



2.2.4. DÍLČÍ SHRNU TÍ ZKOU MANÉ ČÁSTI – SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ

První část dílčího shrnutí části zaměřené na sluchové vnímání se zabývá sluchovou diferenciací prvního písmene ve slově. Jak již bylo nastíněno, tato cvičení jsou s dětmi v mateřských školách procvičována, proto byly předpokládány lepší výsledky oproti následující části. Pro výzkumné šetření byly zvoleny tyto počáteční hlásky: A, M, D. Hlásky A byla volena proto, že u něj nepředpokládáme asimilaci hlásky za jinou. U hlásky M může docházet k asimilaci hlásky M za hlásku P, která má stejné artikulační místo. Proto byla ve výzkumu volena slova, u kterých nelze tuto hlásku zaměnit, např. máma, miska, miminko, mašle. Poslední hlásky D byla s ohledem na asimilaci znělosti volena záměrně. Úkolem této hlásky bylo zjištění, do jaké míry jsou děti schopné rozpoznat hlásky s podobným zněním. Úspěšnost sluchové diferenciaci počátečních hlásek je k nahlédnutí v následující tabulce.

Tab. 3. *Shrnutí výsledků sluchové diferenciaci počátečních hlásek.*

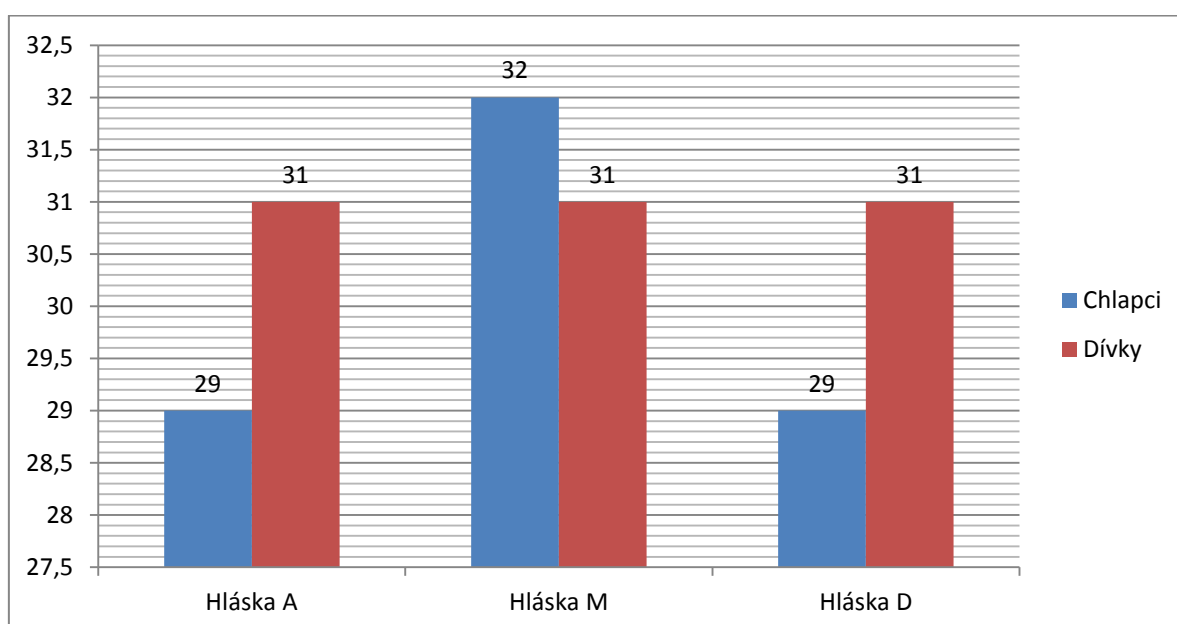
Počáteční hláska	Počet testovaných dětí, které hlásku určily	Počet testovaných dětí, které hlásku určily (vyjádřeno v procentech)	Počet testovaných dívek, které hlásku určily (vyjádřeno v procentech)	Počet testovaných chlapců, kteří hlásku určili (vyjádřeno v procentech)
Hláska A	60	71%	71%	72%
Hláska M	63	75%	76%	74%
Hláska D	60	71%	76%	67%

U všech testovaných hlásek byla úspěšnost v určení okolo 71% procent. Podle aritmetického průměru (\bar{x}) poznalo všechny testované hlásky 72,3% testovaných dětí. Dle mediánu byl průměrný výsledek (\tilde{x}) 71%. Neliší se tedy nijak zásadně od aritmetického průměru.

Ze záznamových archů je patrné, že se v testovaném vzorku neobjevil žádný žák mateřské školy, který by nerozpoznal ani jedno z testovaných hlásek. Naopak 35 respondentů (tj. 41,7%) poznalo všechny 3 počáteční hlásky.

Úspěšnost pohlaví při sluchové diferenciaci počátečních hlásek je zobrazena v následujícím grafu:

Graf 17 *Porovnání rozdílů mezi pohlavími – diferenciaci počátečních hlásek*



Z grafu je patrné, že výkony pohlaví jsou velmi podobné. Ve 2 z 3 testovaných hlásek byly úspěšnější testované dívky. Výkony dívek byly velmi vyrovnané. Všechny testované hlásky určilo 31 dívek.

Z rozhovoru s učitelkami z vybraných mateřských škol je patrné, že sluchová diferenciacie počátečních hlásek je pravidelně zařazována do řízených činností předškoláků. Učitelky dále uváděly, že s dětmi procvičují také sluchovou diferenciaci posledních hlásek a hlásek uvnitř slova. Na tento fakt ukazuje také skutečnost, že některé děti při testování uváděly samy správně i poslední hlásku ve slově.

Druhá část dílčího shrnutí je zaměřena na rozbor výsledků sluchové syntézy testovaných slov. Při této části byly děti motivovány hrou na „Mart’ánky“. S ohledem na náročnost testovaných slov byl stanoven předpoklad, že nejmenší úspěšnost nastane u prvního testovaného slova, tj. u slova, při jehož testování nebude vysvětlen princip hry. Největší úspěšnost byla předpokládána u prostředního slova. Úspěšnost sluchové syntézy testovaných slov je znázorněna v tabulce:

Tab. 4. *Shrnutí výsledků testování sluchové syntézy slov.*

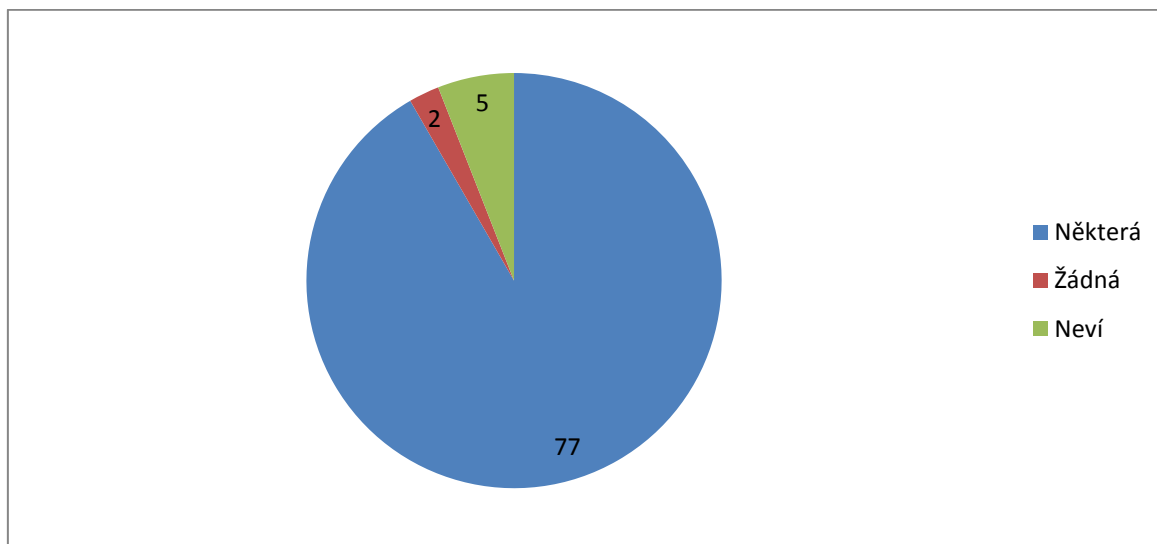
Testované slovo	Počet dětí, které slovo rozpoznaly	Počet dětí, které slovo rozpoznaly (vyjádřeno v procentech)	Počet dívek, které slovo určily (vyjádřeno v procentech)	Počet chlapců, kteří slovo určili (vyjádřeno v procentech)
Testované slovo bez vysvětlení principu hry	23	27%	37%	19%
Vlastní jméno dítěte	57	68%	71%	65%
Slovo vybrané z blízkého okolí dítěte	22	26%	32%	21%

S tabulky 4 lze vyčíst, že předpoklad o největší úspěšnosti byl správný. Svě vlastní jméno rozpoznalo 68% testovaných dětí. Bez vysvětlení pravidel činnosti poznalo slovo 27% procent dětí. Velmi podobné procentuální zastoupení mělo také třetí testované slovo (26%). Tyto výsledky odpovídají zjištění z rozhovoru s učitelkami z mateřských škol, že tuto činnost do řízených ani ranních činností nezařazují. Většina učitelek tuto činnost neznalo, u výzkumného šetření se s ní setkaly poprvé, ačkoliv tato činnost je zařazována v prvním stádiu přípravy ke čtení genetickou metodou. Genetickou metodu využívají 2 z 3 základních škol, do nichž děti z výzkumného šetření po ukončení předškolního vzdělávání nastupují.

2.2.5. VÝSLEDKY TESTOVÁNÍ ZNALOSTI VELKÝCH PÍSMEN U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

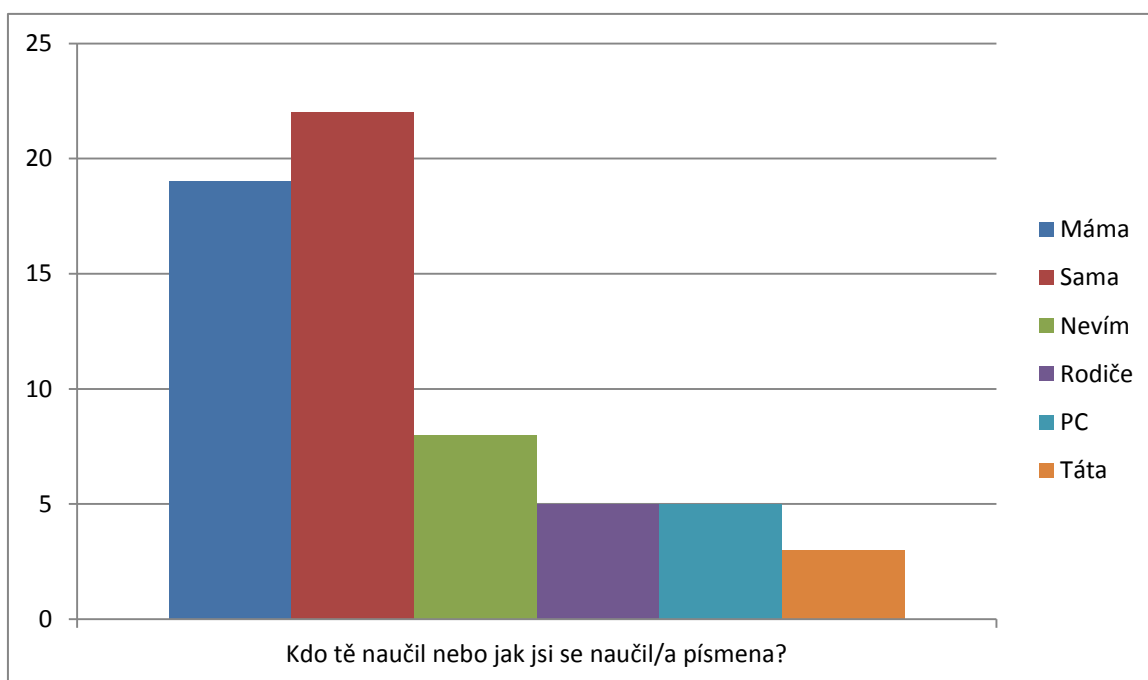
Před začátkem testování velkých tiskacích písmen abecedy, jsem se děti ptala, zdali znají nějaká písmena. Z testovaných 84 dětí mi 77 dětí (tj. 92%) odpovědělo, že některá písmena znají, 5 dětí (tj. 6 %) odpovědělo, že neví a pouze 2 děti (tj. 2%) odpověděly, že žádné písmeno neznají. Žádné dítě neuvodlo, že zná všechna písmena.

Graf 18 Odhad dětí k jejich znalosti velkých tiskacích písmen



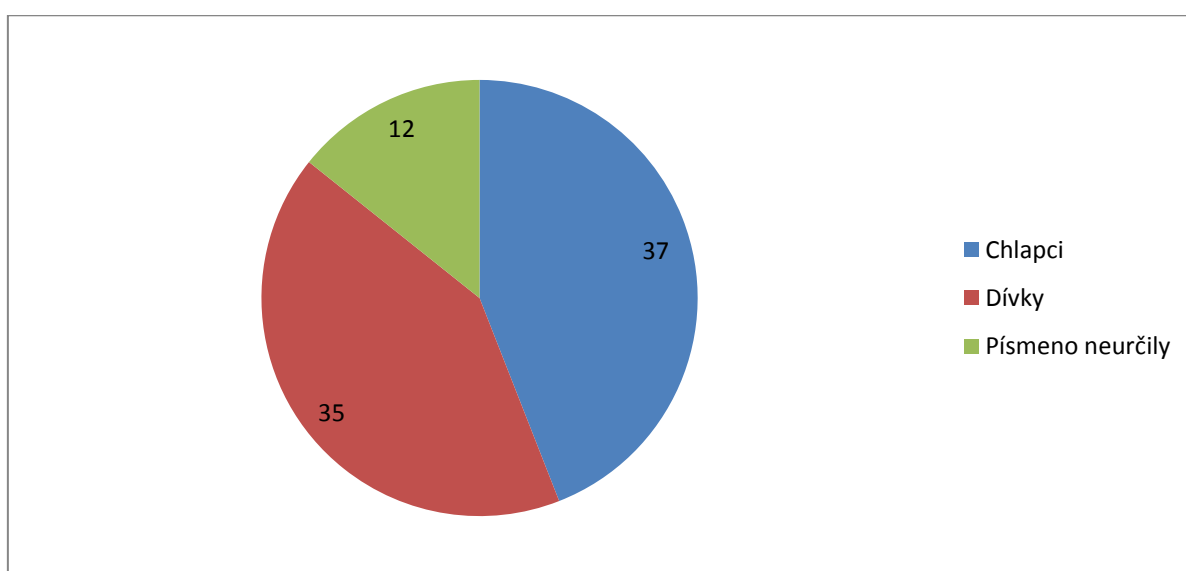
Rozhovor u dětí, které na předchozí otázku odpověděly kladně, pokračoval otázkou: „Kdo tě písmena naučil nebo jak jsi se písmena naučil/a?“ Mezi nejčastějšími odpověďmi dětí zaznělo: MÁMA, SÁM, RODIČE. V několika případech zazněla odpověď počítač. Četnost nejčastějších odpovědí můžeme nalézt v následujícím grafu:

Graf 19 „Kdo tě naučil nebo jak jsi se písmena naučil/a?“



Má následující otázka směřovala k tomu, zdali děti poznají písmeno, kterým začíná jejich jméno. První písmeno jejich jména poznalo 37 chlapců (44,05 %) a 35 dívek (41 %). Pouze 12 dětí (14%) počáteční písmeno nepoznalo.

Graf 20 *Určení počátečního písmena ve jméně dítěte*



a) Písmeno A

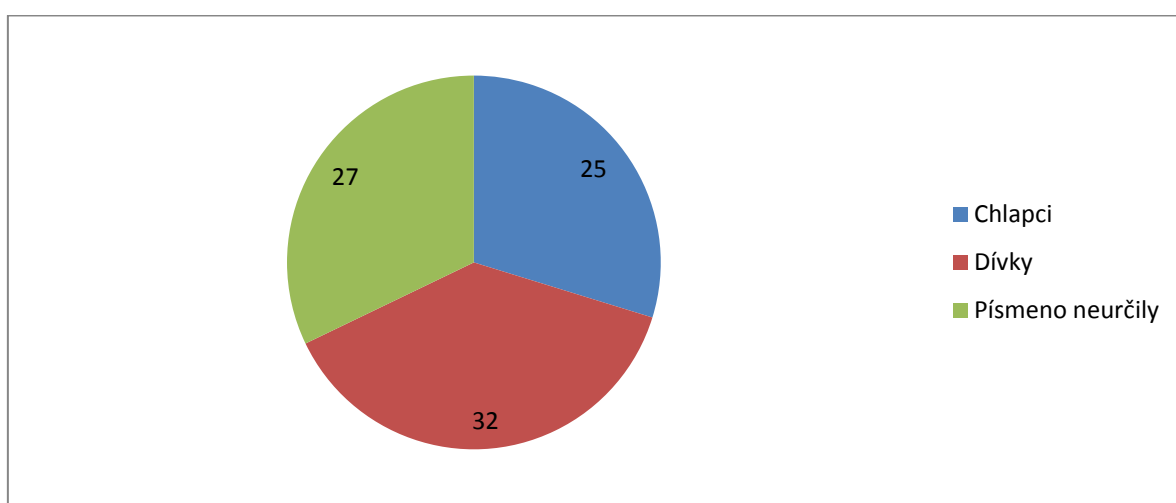
První písmeno, které jsem dětem ukazovala, bylo písmeno A. Předpokládala jsem, že toto písmeno, které je v češtině velmi frekventované, pozná většina dětí – tj. 75 dětí. Výsledek testování mě velmi překvapil. Ukázalo se, že písmeno poznalo:

Celkem dětí: 57 dětí (tj. 67, 9%)

Dívek: 32 (tj. 78%)

Chlapců: 25 (tj. 58,1%)

Graf 21 Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno A



b) Písmeno E

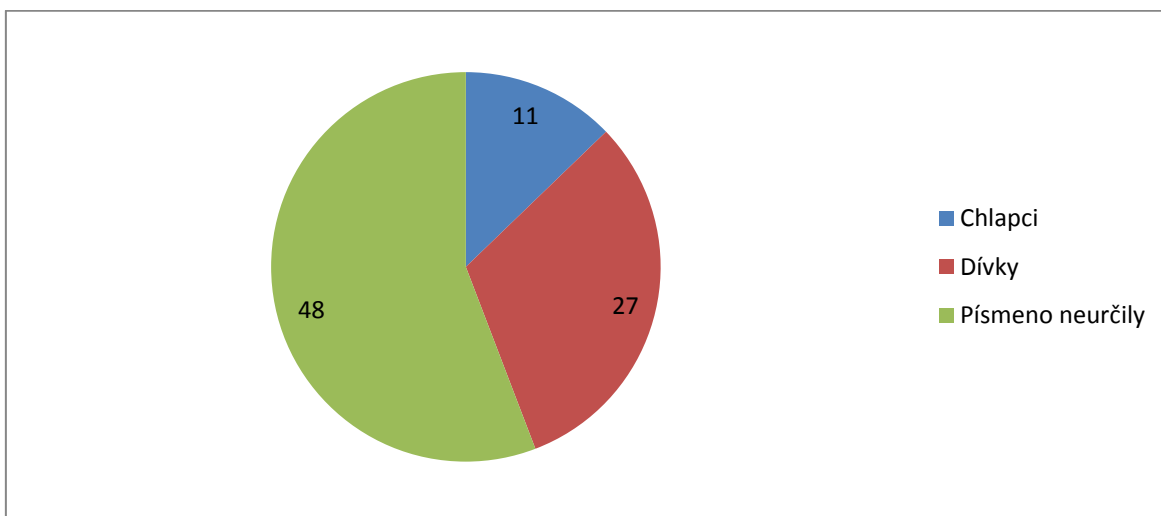
Předpokládala jsem, že testované písmeno pozná 60 dětí. Některé děti přirovnávaly písmeno E k hřebínku. V testování se ukázalo, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 38 (tj. 45,2%)

Dívek: 27 (tj. 62,8%)

Chlapců: 11 (tj. 25,6%)

Graf 22 Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno E



c) Písmeno I

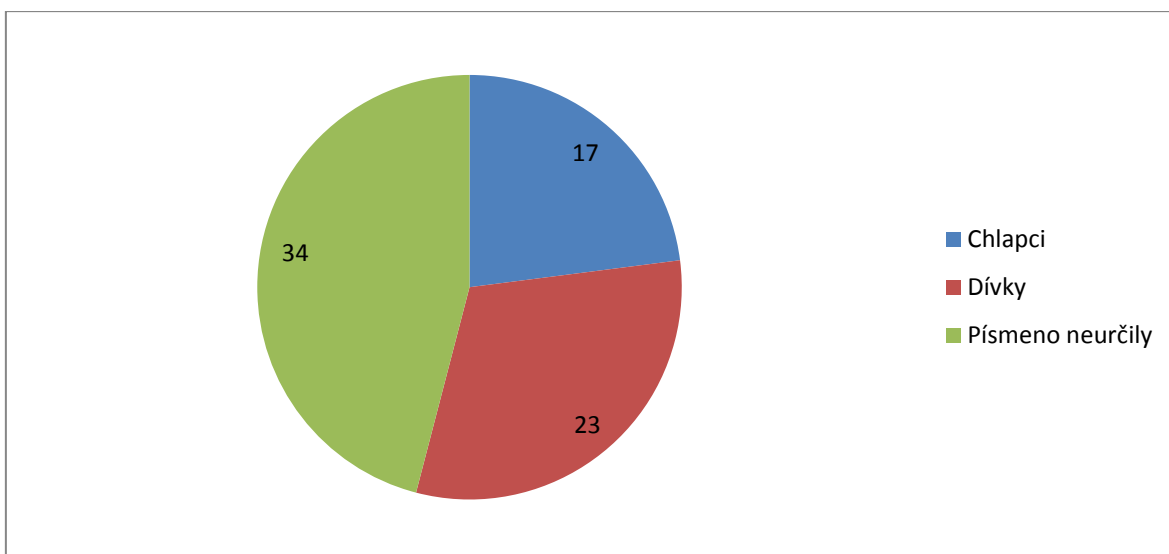
Můj odhad, kolik testovaných dětí pozná písmeno I, byl 55 dětí. Ve skutečnosti písmeno I určilo:

Celkem dětí: 40 (tj. 47,6%)

Dívek: 23 (tj. 56,1 %)

Chlapců: 17 (tj. 39,5%)

Graf 23 Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno I



d) Písmeno O

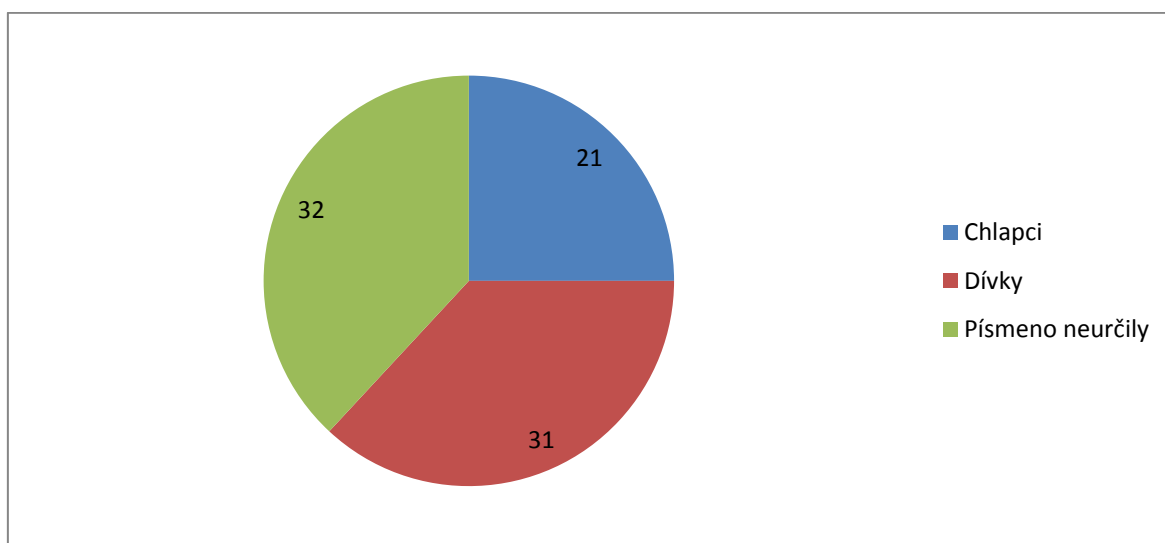
Předpokládala jsem, že písmeno O pozná polovina dětí – tj. 42 testovaných. Velké množství dětí zaměňovalo písmeno O za číslici 0. Ve skutečnosti písmeno poznalo:

Celkem dětí: 52 (tj. 61,9%)

Dívek: 31 (tj. 75,61%)

Chlapců: 21 (tj. 48,8%)

Graf 24 Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno O



e) Písmeno U

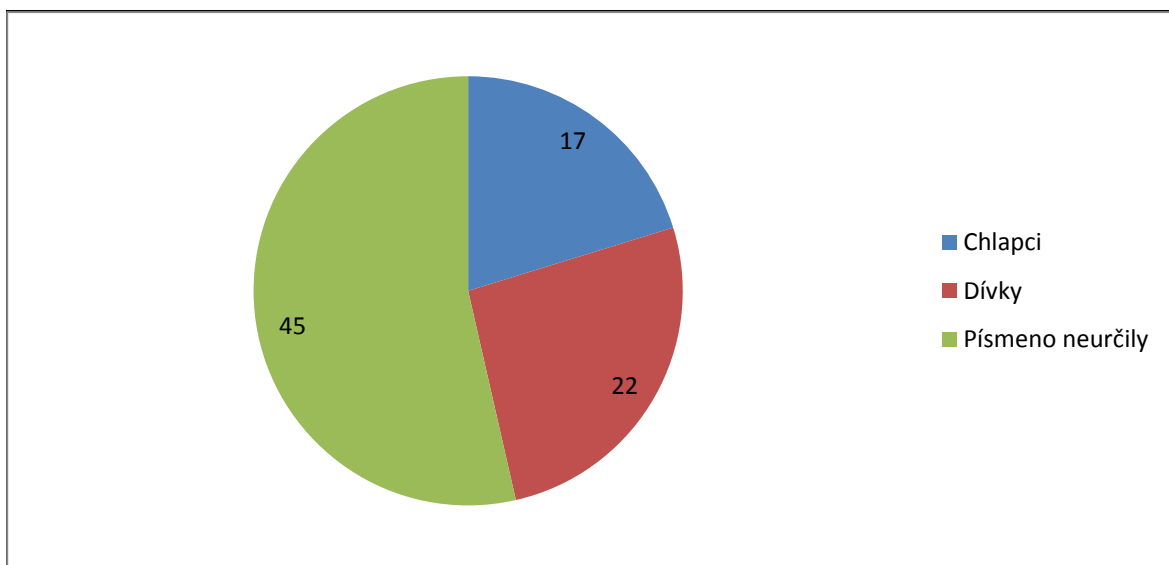
U písmena U jsem předpokládala, že ho pozná 40 testovaných. Ve skutečnosti písmeno určilo:

Celkem dětí: 39 (tj. 46,4 %)

Dívek: 22 (tj. 53,7 %)

Chlapců: 17 (tj. 39,5 %)

Graf 25 Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno U



f) Písmeno M

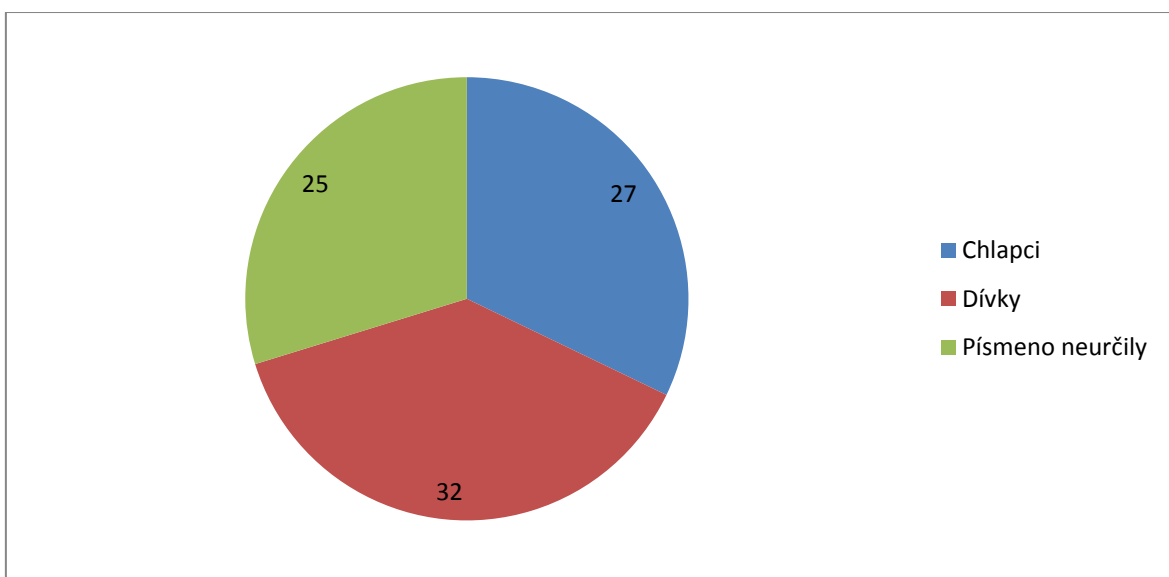
U písmena M jsem předpokládala, že ho pozná okolo 55 testovaných dětí. Velké množství mi při testování říkala, že M je jako maminka. Z testování vyplynulo, že písmeno M pozná:

Celkem dětí: 59 (tj. 70,2 %)

Dívek: 32 (tj. 78 %)

Chlapců: 27 (tj. 62,8 %)

Graf 26 Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno M



g) Písmeno T

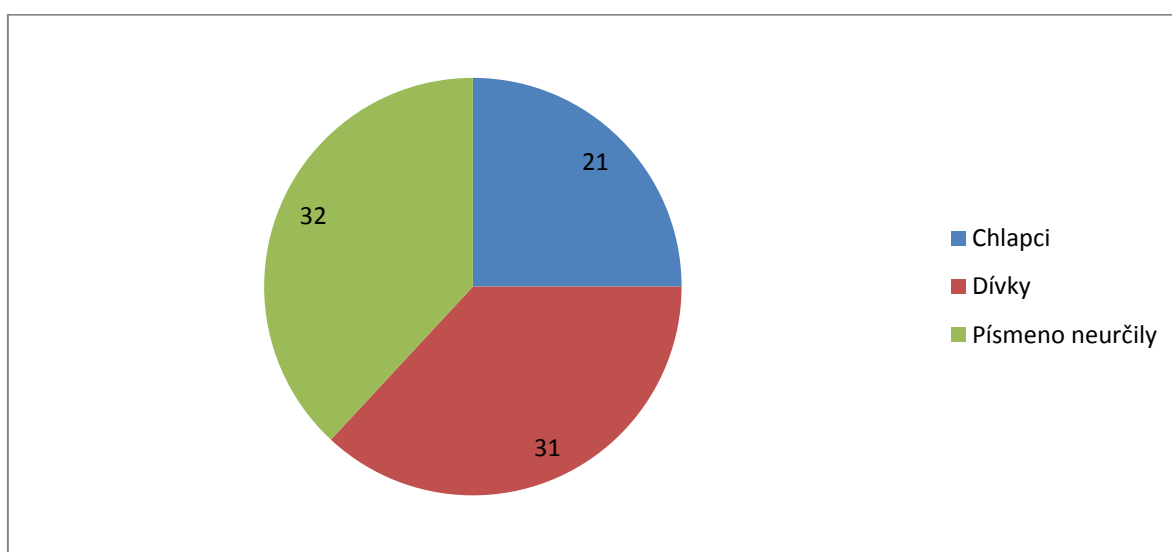
U písmena T jsem předpokládala, že ho pozná 50 testovaných dětí. Velké množství dětí mi při testování říkalo, že je to písmeno T jako tatínek. Z testování vyplynulo, že písmeno T určí:

Celkem dětí: 52 (tj. 61,9 %)

Dívek: 31 (tj. 75,6 %)

Chlapců: 21 (tj. 48,8 %)

Graf 27 Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno T



h) Písmeno S

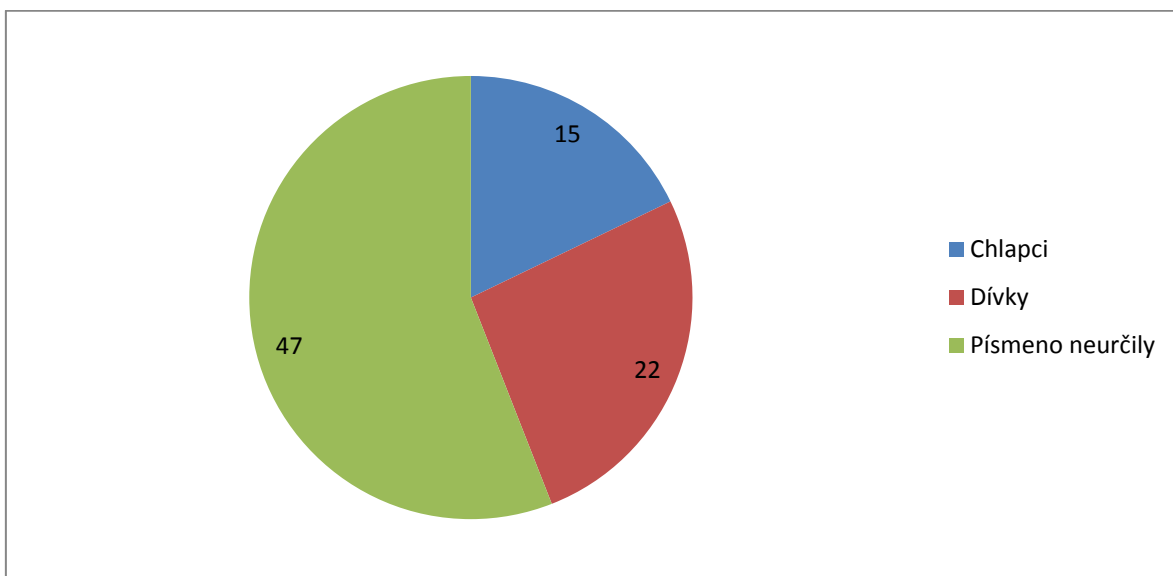
Předpokládala jsem, že písmeno S pozná polovina testovaných dětí – tj. 42 dětí. Některé děti přirovnávaly písmeno k hadovi. Z výzkumu vyplynulo, že písmeno S pozná:

Celkem dětí: 37 (tj. 40,1 %)

Dívek: 22 (tj. 53,7 %)

Chlapců: 15 (tj. 34,9 %)

Graf 28 Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno S



Ch) Písmeno L

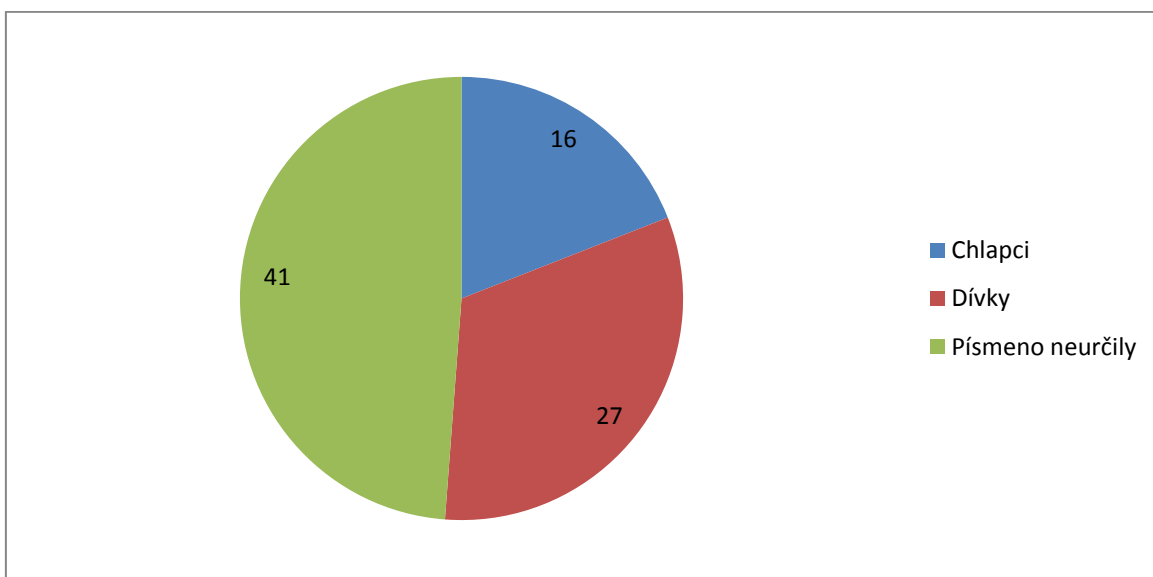
Před testováním byl můj odhad, kolik dětí písmeno L pozná, 40 dětí. Ve skutečnosti písmeno L poznalo:

Celkem dětí: 43 (tj. 51,2 %)

Dívek: 27 (tj. 65,9 %)

Chlapců: 16 (tj. 37,2 %)

Graf 29 Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno L



i) Písmeno V

U písmene V jsem předpokládala, že ho pozná okolo 40 dětí. Výsledky mě velmi překvapily. Velké množství testovaných dětí zaměňovalo písmeno V za písmeno U.

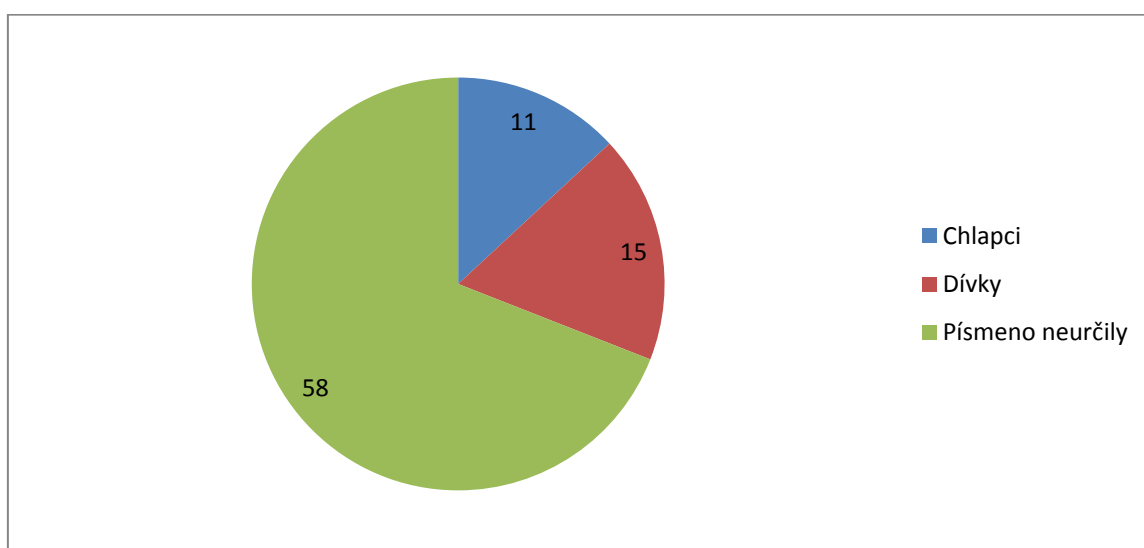
Z výzkumu se ukázalo, že písmeno V poznalo:

Celkem dětí: 26 (tj. 31 %)

Dívek: 15 (tj. 36,6 %)

Chlapců: 11 (tj. 25,6 %)

Graf 30 Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno V



j) Písmeno K

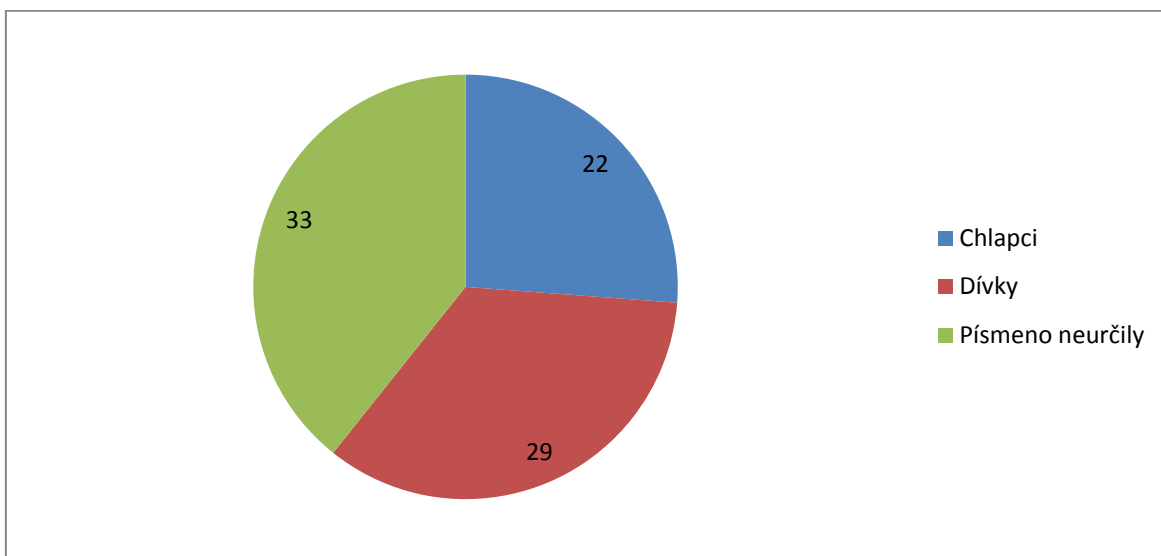
Můj odhad, kolik testovaných dětí pozná písmeno K, byl 45 dětí. Z výzkumu vyplynulo, že písmeno K určí:

Celkem dětí: 51 (tj. 60,7 %)

Dívek: 29 (tj. 70,7 %)

Chlapců: 22 (tj. 51,2 %)

Graf 31 Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno K



k) Písmeno P

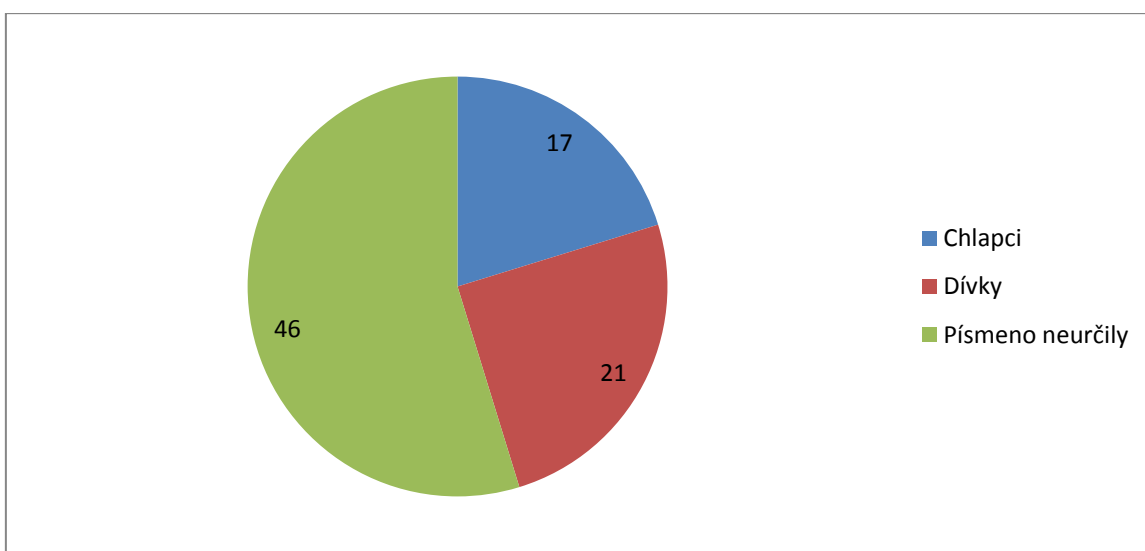
Předpokládala jsem, že písmeno P pozná 45 dětí. Při testování děti často zaměňovaly písmeno P za písmeno B. Myslím si, že je to hlavně podobností písmen. Z testování vyplynulo, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 38 (tj. 45,2 %)

Dívek: 21 (tj. 51,2 %)

Chlapců: 17 (tj. 39,5 %)

Graf 32 Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno P



l) Písmeno J

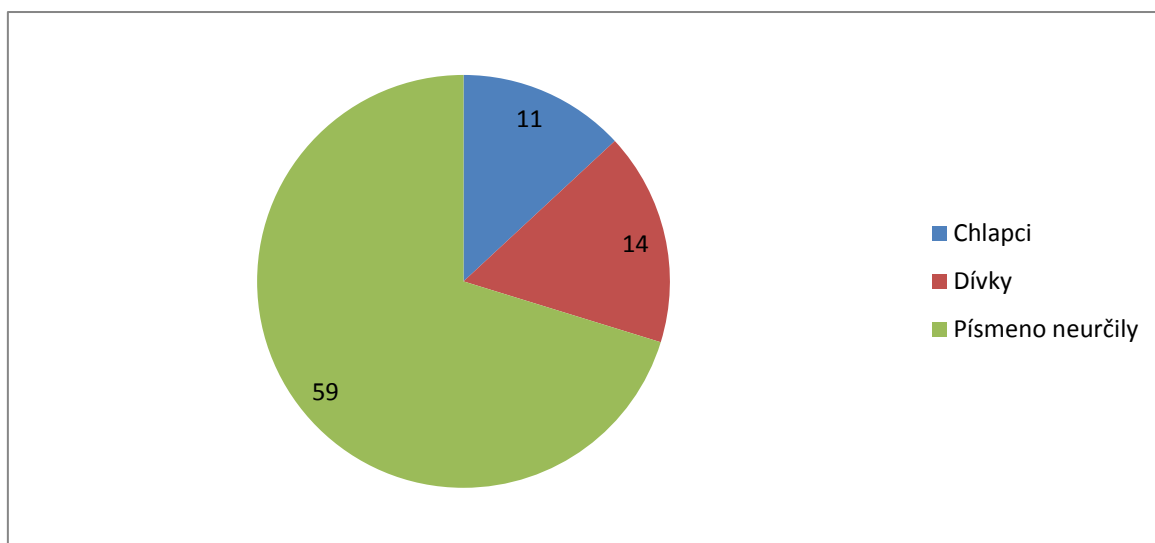
U písmena J byl můj odhad 35 dětí. Překvapilo mě, že písmeno poznalo mnohem méně dětí. Z testování vyplynulo, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 25 (tj. 29,8 %)

Dívek: 14 (tj. 34,2 %)

Chlapců: 11 (tj. 25,6 %)

Graf 33 Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno J



m) Písmeno B

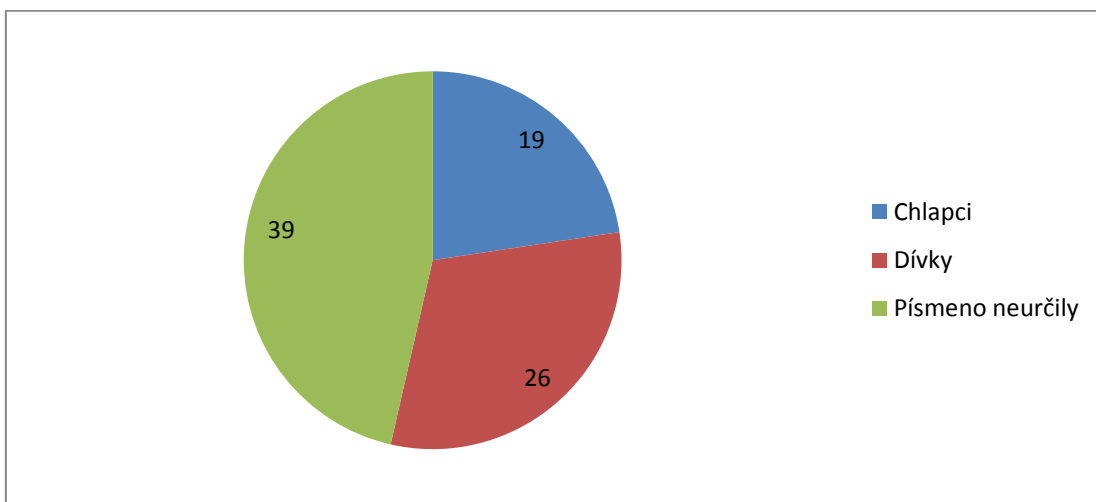
Předpokládala jsem, že písmeno B pozná 45 dětí. Většina dětí uváděla, že B má velké břicho jako babička. Ve skutečnosti písmeno B poznalo:

Celkem dětí: 45 (tj. 53,6 %)

Dívek: 26 (tj. 63,4 %)

Chlapců: 19 (tj. 44,2 %)

Graf 34 Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno B



n) Písmeno D

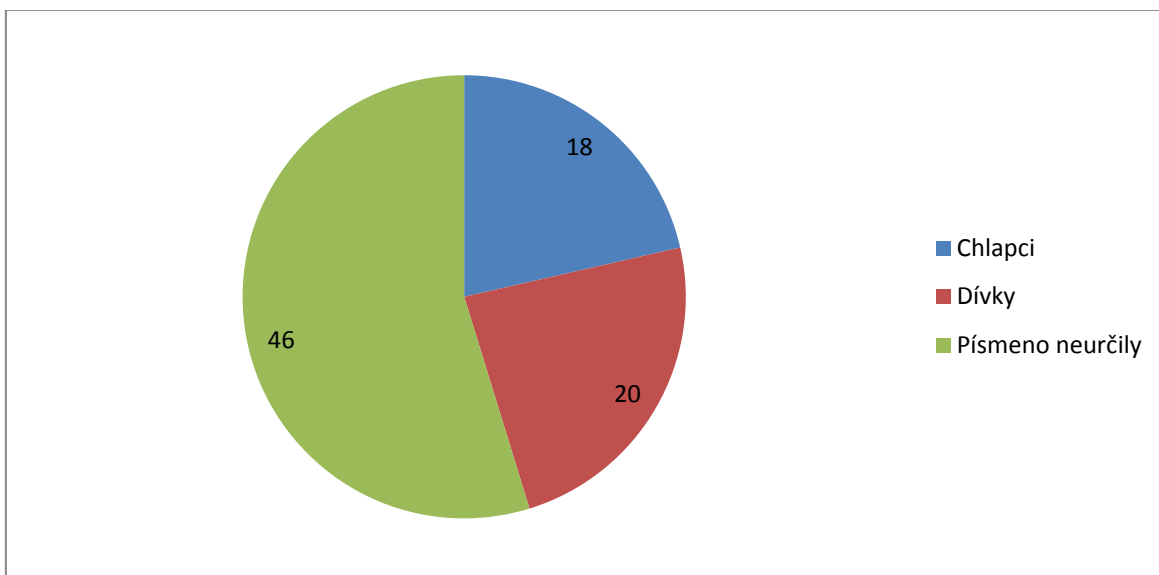
Odhadovala jsem, že písmeno zná 40 dětí. Z výzkumu se ukázalo, že písmeno D pozná:

Celkem dětí: 38 (tj. 45,2 %)

Dívek: 20 (tj. 48,8 %)

Chlapců: 18 (tj. 41,9 %)

Graf 35 Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno D



o) Písmeno C

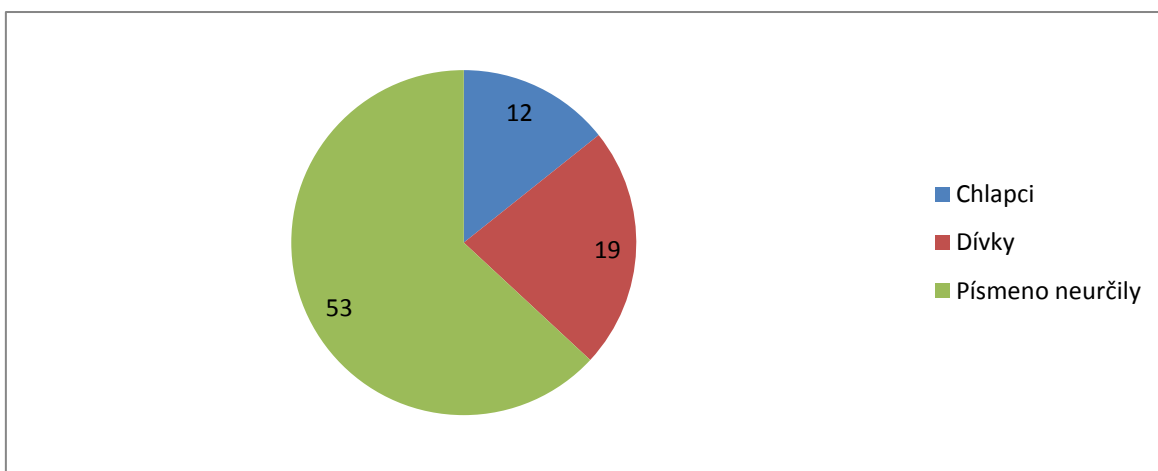
Můj odhad, kolik dětí písmeno C pozná, byl 35 dětí. Z výzkumu se ukázalo, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 31 (tj. 36,9 %)

Dívek: 19 (tj. 46,3 %)

Chlapců: 12 (tj. 27,9 %)

Graf 36 Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno C



p) Písmeno H

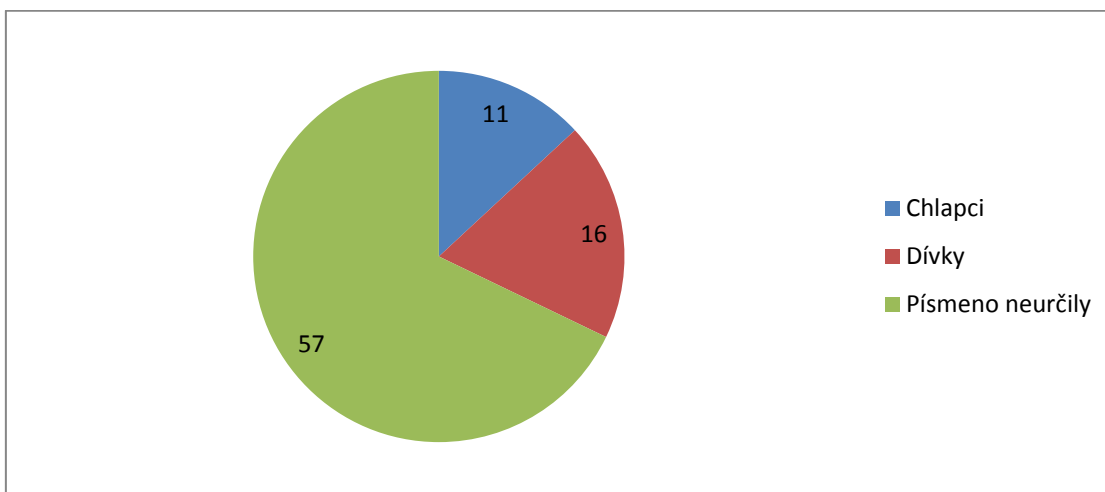
U písmena H jsem předpokládala, že písmeno pozná 30 testovaných dětí. Některé děti písmeno přirovnávaly k žebříku. Při testování se ukázalo, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 27 dětí (tj. 32%)

Dívek: 16 (tj. 39%)

Chlapců: 11 (tj. 25,6%)

Graf 37 Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno H



q) Písmeno N

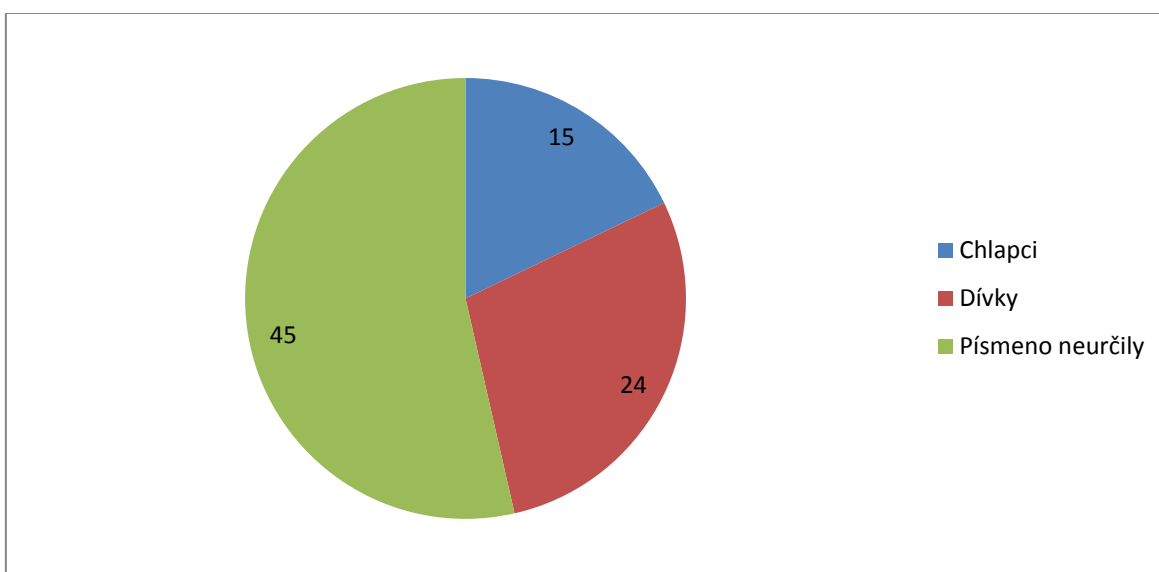
U písmena N jsem předpokládala, že ho pozná polovina dětí. Vycházela jsem z toho, že písmeno N je v české abecedě velmi používáno a je podobné písmenu M. Z testování vyplynulo, že písmeno N pozná:

Celkem dětí: 39 (tj. 46,4%)

Dívek: 24 (tj. 58,5%)

Chlapců: 15 (tj. 34,9%)

Graf 38 Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno N



r) Písmeno R

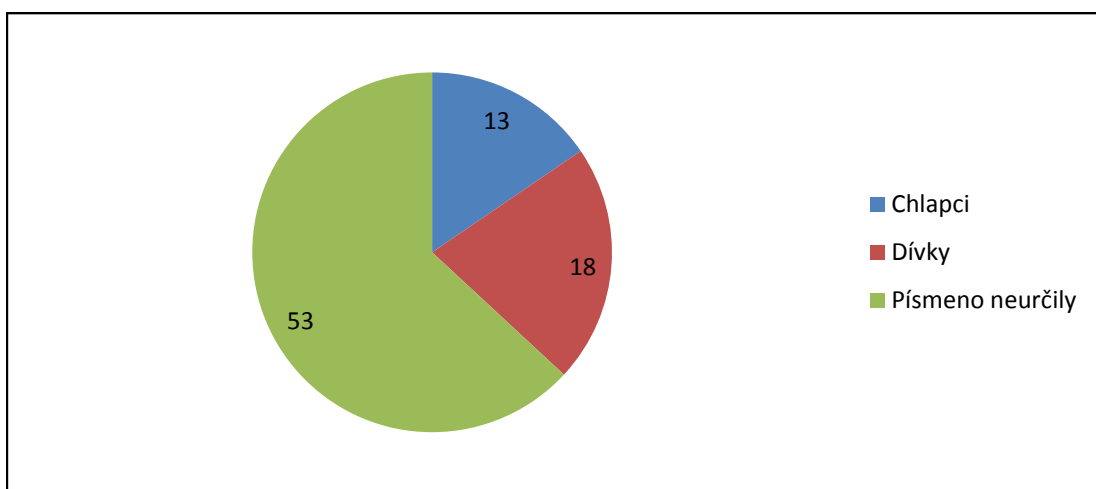
U písmena P jsem předpokládala, že ho pozná 25 dětí. Některé testované děti popisovaly písmeno R jako písmeno P s nožičkou. Z testování vyplynulo, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 31 (tj. 36,9 %)

Dívek: 18 (tj. 43,9 %)

Chlapců: 13 (tj. 30,2 %)

Graf 39 Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno R



s) Písmeno Z

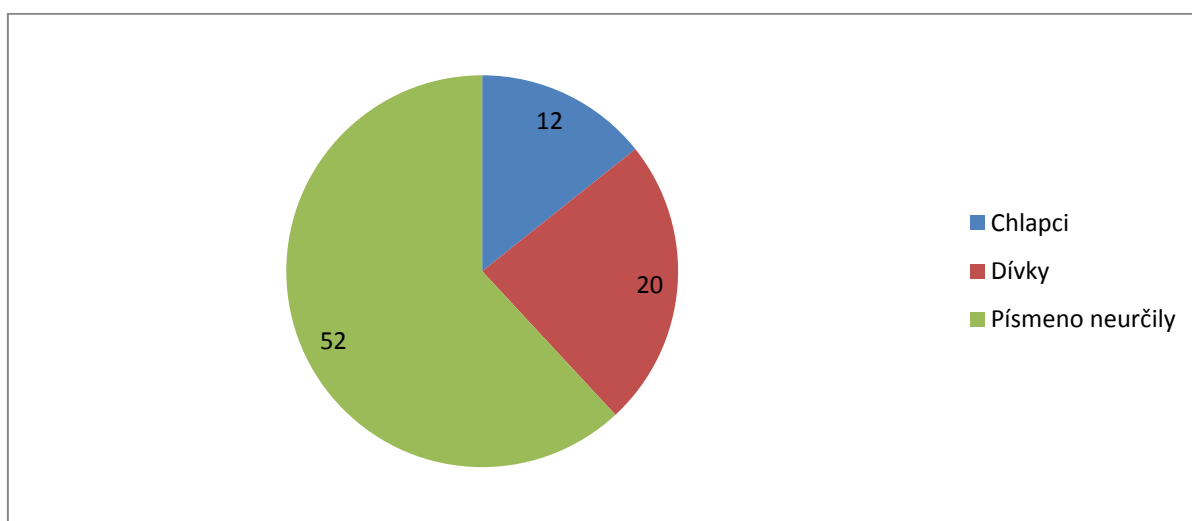
U písmena z jsem předpokládala, že ho určí nejméně dětí, tj. 25 dětí. Některé děti při testování označovaly písmeno Z za blesk. Z testování vyplynulo, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 32 (tj. 38,1 %)

Dívek: 20 (tj. 48,8 %)

Chlapců: 12 (tj. 27,9 %)

Graf 40 Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno Z



2.2.6. DÍLČÍ SHRNUTÍ VYBRANÉ ČÁSTI – ZNALOST VELKÝCH TISKACÍCH PÍSMEN ABECEDY

Po skončení testování byly výsledky dány to shrnující tabulky, která popisuje celkový počet dětí, které dané velké tiskací písmeno poznaly. V procentech ukazuje také na genderové rozdíly mezi pohlavími. Tabulka je k nahlédnutí níže:

Tab. 5. Shrnutí znalostí velkých tiskacích písmen abecedy

Písmeno	Celkový počet dětí, které písmeno poznaly (z 84d.)	Celkový počet dětí, které písmeno poznaly (vyjádřeno v procentech)	Počet dívek, které písmeno poznaly (z 41d.)	Počet dívek, které písmeno poznaly (vyjádřeno v procentech)	Počet chlapců, kteří písmeno poznali (z 43d.)	Počet chlapců, kteří písmeno poznali (vyjádřeno v procentech)
A	57	67,9%	32	78%	25	58,1%
B	45	53,6%	26	63,4%	19	44,2%
C	31	36,9%	19	46,3%	12	27,9%
D	38	45,2%	20	48,8%	18	41,9%
E	38	45,2%	27	62,8%	11	25,6%
H	27	32%	16	39%	11	25,6%

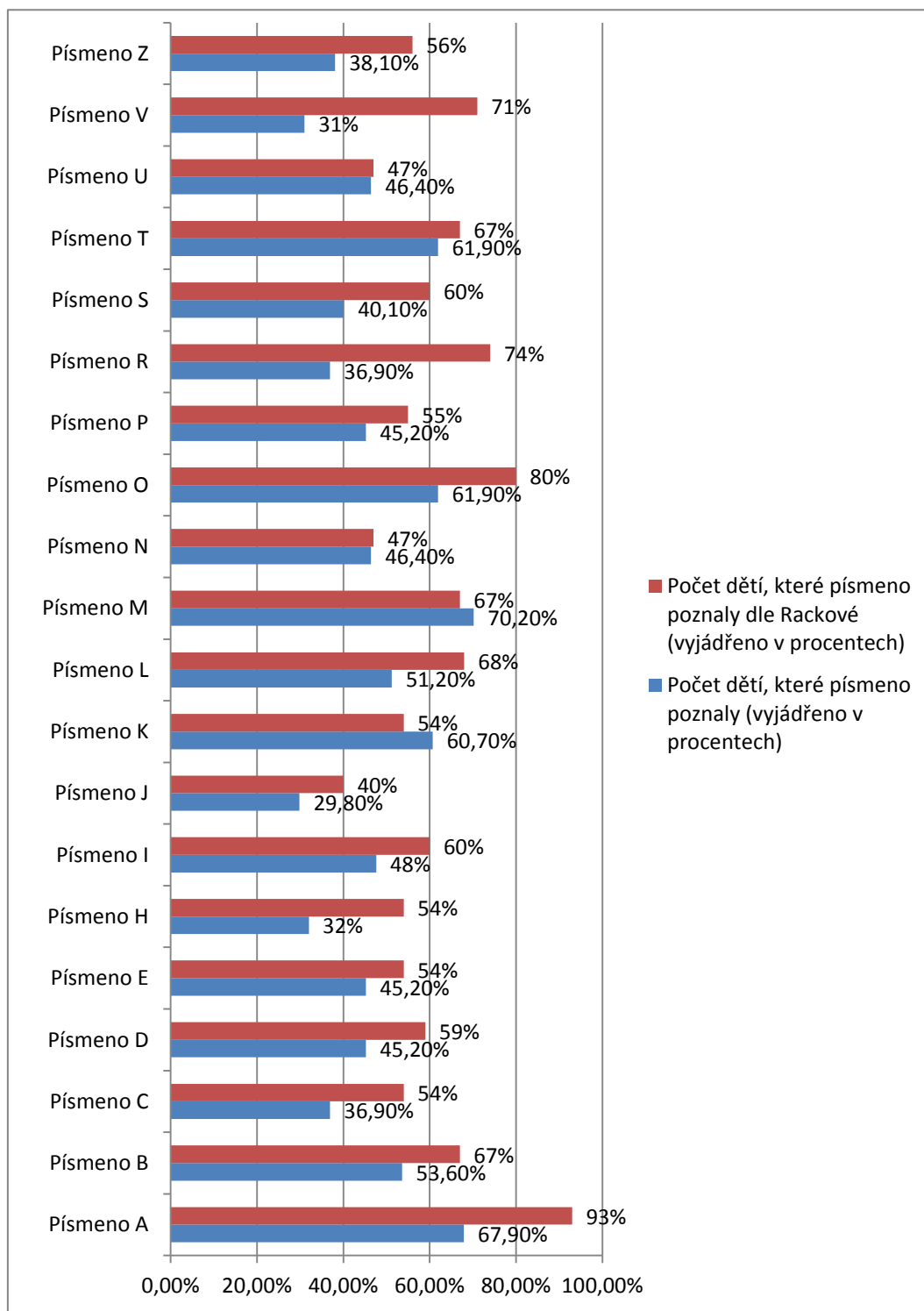
I	40	47,6%	23	53,1%	17	39,5%
J	25	29,8%	14	34,2%	11	25,6%
K	51	60,7%	29	70,7%	22	51,2%
L	43	51,2%	27	65,9%	16	37,2%
M	59	70,2%	32	78%	27	62,8%
N	39	46,4%	24	58,5%	15	34,9%
O	52	61,9%	31	48,8%	21	48,8%
P	38	45,2%	21	51,2%	17	39,5%
R	31	36,9%	18	43,9%	13	30,2%
S	37	40,1%	22	53,7%	15	34,9%
T	52	61,9%	31	75,6%	21	48,8%
U	39	46,4%	22	53,7%	17	39,5%
V	26	31%	15	36,6%	11	25,6%
Z	32	38,1%	20	48,8%	12	27,9%

V tabulce 5 je patrné, že mezi nejčastěji poznaná písmena patří písmena M (59 dětí), A (57 dětí) a písmena O a T (52 dětí). Tato písmena byla nejčastěji určována nejspíše z toho důvodu, že jsou v českém jazyce velmi frekventována. U písmen M a T předpokládáme spojitost se slovy máma a táta, které jsou dětem velmi blízké. Oproti tomu mezi nejméně frekventovaná písmena patří: J (25 dětí), V (26 dětí) a písmeno H (27 dětí). U písmen V a J nebyla tato nízká frekventovanost předpokládána. Písmeno J navíc patří mezi velmi frekventované písmena v českém jazyce. Žáci zkoumaných mateřských škol nejčastěji zaměňovali tato písmena takto: písmeno J za písmeno I a písmeno V za písmeno U. Z tohoto důvodu předpokládáme, že důvodem nízké úspěšnosti mohla být podobnost písmen.

V roce 2011 proběhlo podobné výzkumné šetření zaměřené na znalost velkých tiskacích písmen abecedy v rámci diplomové práce Michaely Rackové. Autorka, toho času učitelka v mateřské škole v okrese Rokycany, testovala na vzorku 120 dětí předškolního

věku, znalost velkých tiskacích písmen abecedy. V následujícím grafu je zobrazeno srovnání výsledků zkoumání z této diplomové práce s výsledky autorky diplomové práce Znalost velkých tiskacích písmen u šestiletých dětí před vstupem do 1. třídy Michaely Rackové. [19]

Graf 41 Srovnání výsledků výzkumného šetření s výsledky M. Rackové



Z grafu 41 je patrné, že respondenti, kteří byli zahrnuti do výzkumného šetření v roce 2011, dosahují u většiny zkoumaných písmen lepších výsledků, než žáci mateřských škol zahrnutých do testování v květnu 2014. Lepších výsledků dosáhly pouze u písmen M a K. Největší rozdíly byly zaznamenány především u písmen V (rozdíl o 40%), A (rozdíl o 25%) a R (rozdíl o 26%). Tyto výsledky mohou být způsobeny především rozdílnou volbou mateřských škol. Ve výzkumném šetření v roce 2011 bylo zapojeno 5 mateřských škol z Rokycanska. Naopak v současném šetření byly zapojeny 3 mateřské školy z okresu Plzeň-jih. Rozdíl je také v poměru mateřských škol městského a venkovského typu. Do prvního výzkumného šetření byly zapojeny 2 školy městského typu a 3 školy venkovského typu. Naopak ve druhém byly zapojeny 2 MŠ městského typu a jen 1 škola venkovského typu. Dalším faktorem mohla být skutečnost, že autorka práce z roku 2011 byla v jedné testované škole zaměstnána a mohla tak nevědomě respondenty na testování předem připravit. Byla také pro testované děti blízkou známou osobou, což zkoumající z druhé práce pro respondenty nebyla. [19]

Jedním z dílčích cílů této diplomové práce bylo porovnání genderových výsledků v oblasti znalosti velkých tiskacích písmen abecedy. V následujících tabulkách je zobrazeno pořadí, ve kterém děti písmena správně určily. První tabulka je zaměřena na výsledné pořadí poznaných písmen u dívek, ve druhé tabulce u chlapců.

Tab. 6. *Pořadí poznaných velkých tiskacích písmen u dívek.*

A, M	O, T	K	E, L	B	N	I	S, U	P	D, Z	C	R	H	V	J
32	31	29	27	26	24	23	22	21	20	19	18	16	15	14

Tab. 7. *Pořadí poznaných velkých tiskacích písmen u chlapců.*

M	A	K	O, T	B	D	I, P, U	L	N, S	R	C, Z	E, H, J, V
27	25	22	21	19	18	17	16	15	13	12	11

Z uvedených tabulek 6 a 7 je patrné, že dívky určí více písmen než chlapci. Dále je patrné, že pořadí poznaných písmen se s ohledem na pohlaví nemění. Ze záznamových archů je také možné určit, kolik dětí ze zkoumaného vzorku určilo všechna písmena abecedy. Z celkového počtu 84 určilo správně všechna písmena 12 dětí (tj. 14,3%), z toho 8 dívek (tj. 19,5%) a 4 chlapci (tj. 9,3%). Pouze 1 testované dítě neurčilo ani jedno ze zkoumaných písmen. Součástí výzkumného vzorku byly 2 dívky, u nichž rodiče žádají o předčasný nástup do ZŠ. Tyto dvě dívky byly ve výzkumném šetření velmi úspěšné. Jedna z dívek určila správně všechna písmena, druhá určila písmen 15.

Výzkumné šetření dále ukazuje, že dítě předškolního věku pozná průměrně 9 – 10 písmen z 20 předložených. Dívky poznají průměrně 11 – 12 písmen, chlapci určí průměrně 7 – 8 písmen. Výsledky průměrného poznávání písmen je k nahlédnutí v následující tabulce.

Tab. 8. *Porovnání výsledků zkoumání znalostí velkých tiskacích písmen abecedy z hlediska genderových rozdílů.*

	Průměrný počet poznaných čísel	Průměrný počet poznaných písmen (vyjádřeno v procentech)
Dívky	11 – 12 písmen	55 – 60%
Chlapci	7 – 8 písmen	35 – 40 %
Celkový průměr	9 – 10 písmen	45 – 50 %

2.3. SHRNU TÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Praktická část této diplomové práce byla rozdělena na 3 části. Testování jednotlivých částí probíhalo v mateřských školách v Plzeňském kraji v průběhu května 2014. Do výzkumného šetření bylo zapojeno 84 dětí z 3 mateřských škol v okrese Plzeň-jih.

První část byla zaměřena na testování zrakového vnímání dětí předškolního věku. Úkolem respondentů bylo na dvojici podobných obrázků objevit, co nejvíce rozdílů. Pro tento výzkumný úkol byl již předem stanoven předpoklad, že *„dětí před vstupem do školy objeví při porovnání podobných obrázků 5 z 8 hledaných jevů“*. Výzkumné šetření ukázalo, že úroveň zrakového vnímání dětí před zahájením školní docházky je na velmi dobré úrovni. Všechny hledané jevy objevilo v průměru 67% procent dětí. Můžeme tedy říci, že dítě před vstupem do školy objeví v průměru 5 jevů z 8. Předpoklad se tedy ukázal jako pravděpodobný. Rozdíly mezi pohlavími nebyly u zrakového vnímání nijak podstatné. Výrazný rozdíl se objevil pouze u zrcadlového otočení předmětu, kde jev objevilo 8 chlapců a pouze 2 dívky. Tento výsledek je přisuzován technickému zaměření chlapců.

Po zrakovém vnímání následovalo výzkumné šetření zaměřené na sluchové vnímání. Testování sluchového vnímání se skládalo ze 2 částí. Nejdříve byla sledována schopnost sluchové diferenciaci počátečních hlásek, následovalo testování syntézy slov. Z předchozích informací, že sluchová diferenciaci počátečních hlásek bývá velmi často zařazována do řízených činností v MŠ, byl stanoven předpoklad, že *„více než polovina dětí předškolního věku určí počáteční hlásku u všech ze 3 předložených slov“*. Tento předpoklad se ukázal jako správný, dokonce jako mírně podhodnocený. U všech ze 3 testovaných hlásek byla úspěšnost vyšší než 71%. Můžeme tedy říci, že téměř 60 z 84 testovaných dětí určí všechna počáteční písmena ve slovech. Výsledky tohoto testování mohou být však zkresleny tím, že ve všech do výzkumu zapojených mateřských školách, se cvičení na rozvoj počátečních hlásek ve slovech provádí.

Do druhé části testování sluchové vnímání byla zařazena sluchová syntéza vybraných slov. I pro tuto část výzkumného šetření byl stanoven předpoklad, že *„sluchová analýza slov působí dětem při vstupu do školy problémy, bez problému určí rozložené slovo ¼ respondentů“*. Na základě rozhovoru

s učitelkami bylo zjištěno, že sluchovou analýzu slov s dětmi neprovádějí. Děti se tak s tímto cvičením setkaly v rámci výzkumného šetření poprvé. Možná z tohoto důvodu se předpoklad, který byl stanoven na začátku výzkumného šetření, jeví jako velmi pravděpodobný. Bez vysvětlení určilo hláskované slovo 27% dětí, své vlastní jméno identifikovalo 68% dětí. Nejsložitější bylo pro děti určení posledního slova (26%). V průměru můžeme říci, že za pomoci hláskování určilo všechna slova 40% respondentů, tj. 34 dětí. Podle záznamových archů však všechna slova určilo 21 dětí. V tomto ohledu by bylo vhodné zařazení průpravných cvičení na analýzu a syntézu slov. Toto doporučení je vhodné zejména z toho důvodu, že děti ze 2 testovaných mateřských škol přecházejí po skončení docházky do ZŠ, kde je výuka čtení realizována genetickou metodou.

Poslední část praktické části byla věnována znalosti velkých tiskacích písmen abecedy. V rámci výzkumného šetření byly stanoveny dva předpoklady.

- 1) „Děti před vstupem do základní školy poznají průměrně 10 písmen velké tiskací abecedy.“
- 2) „Dívky znají před vstupem na základní školu více písmen velké tiskací abecedy než chlapci.“

Z výzkumného šetření bylo zjištěno, že žáci před vstupem do školy poznají v průměru 9 – 10 písmen velké tiskací abecedy, což odpovídá stanovenému předpokladu. Žáci byli nejúspěšnější při poznávání písmen M (70,2%), T (61,9%), O (61,96%) a A (67,9%). Naopak největší potíže jim působila písmena J (29,8%), V (31%) a H (32%).

Z hlediska genderových rozdílů bylo zjištěno, a tím potvrzen předpoklad, že dívky poznají v průměru více písmen velké tiskací abecedy než chlapci. Dívky poznají v průměru 11 – 12 písmen, chlapci 7 – 8 písmen.

V rámci výzkumného šetření bylo dále zjištěno, že v žádné ze zapojených mateřských škol neprobíhá systematická a záměrná výuka písmen abecedy. Děti mají pouze k dispozici kvalitní dětskou literaturu. Výuka abecedy je ponechána na základní škole nebo případně na rodičích. Během šetření byla dětem na toto téma pokládána otázka. 22 dětí na otázku „Kdo nebo jak jsi se písmena naučil/a?“ odpovídalo, že se je naučilo samo. 27 dětí uvádělo, že písmena je doma učí rodiče, nejčastěji maminka. 8 dětí

připouštělo, že neví, kde se písmena naučily. 5 testovaných dětí uvedlo, že se písmena naučilo při hře na počítači.

ZÁVĚR

Celá diplomová práce byla věnována rozvoji smyslového vnímání dětí před vstupem do školy a jejich připravenosti ke čtení. Jelikož se toto téma týká dětí předškolního věku, považovala jsem za důležité, přiblížit blíže specifika a zvláštnosti tohoto vývojového období. Právě proto, jsem charakteristice předškolního věku věnovala první kapitolu, kde jsem podrobněji přiblížila vývoj předškolního dítěte z několika pohledů.

Období předškolního věku bývá zpravidla zakončováno vstupem dítěte na základní školu. Se vstupem do školy bývá velmi často spojována výuka čtení a psaní. Právě čtení a psaní bývá nejčastější motivací dítěte pro vstup do školy. Dítě se těší na to, až zvládne rodičům přečíst pohádku nebo jim napsat první dopis. Bohužel i v dnešní době, kdy učitelé mají na výběr velké množství metod a přístupů, jak dítěti vstup do školy ulehčit, se setkáváme s dětmi, kterým činí čtení a psaní velké potíže. V souvislosti se školním neúspěchem se v diplomové práci věnuji tématu školní zralosti a školní připravenosti. Právě školní zralost ukazuje, zdali je dítě ve všech oblastech svého rozvoje připravené zvládat nároky, které na něj zahájení školní docházky klade. Ve druhé kapitole dále uvádím příklady, co by mělo dítě před vstupem do školy zvládnout, na co je třeba se při předškolní přípravě zaměřit.

Jako součást školní připravenosti bývá zmiňována připravenost dítěte ke čtení. Před samotným začátkem výuky čtení by správně stimulované dítě mělo dosáhnout tzv. čtenářské pregramotnosti. Právě čtenářské pregramotnosti je věnována třetí kapitola této diplomové práce. Je zde přiblížen pojem gramotnost, čtenářská gramotnost a funkční negramotnost. Dále jsou zde přiblíženy možnosti, jak v dětech přirozených způsobem probudit motivaci ke čtení. Popsány jsou jednotlivé složky dětské pregramotnosti a k nim uvedené možnosti, jak jednotlivé složky lze rozvíjet.

Poslední kapitola teoretické části je věnována metodám výuky prvopočátečního čtení u nás. Je zde nastíněn historický vývoj prvopočátečních metod čtení a psaní. Dále jsou zde popsány 2 nejrozšířenější metody čtení a psaní u nás, a to metoda analyticko-syntetická a genetická.

Obsahem praktické části mé diplomové práce je výzkumné šetření, které jsem uskutečnila v květnu 2014 ve 3 mateřských školách v okrese Plzeň-jih. Do výzkumu, který byl zaměřen na zmapování úrovně smyslového vnímání dětí před vstupem do školy a jejich znalost velkých tiskacích písmen abecedy, bylo zapojeno 84 dětí.

Výsledky mého výzkumného šetření ukázaly, že děti poznají před vstupem do školy v průměru 9 – 10 písmen. Porovnáme-li výsledky z hlediska pohlaví, tak můžeme říci, že dívky poznají více písmen než chlapci. Zajímavé také bylo zjištění, že v žádné z testovaných MŠ neprobíhá systematická výuka písmen. Děti mají k dispozici jen dětské knihy a časopisy. Jen jedna z testovaných mateřských škol měla k dispozici hry, které se týkaly písmen. Děti zde měly také k dispozici razítka, ze kterých si zkoušely tiskát svá vlastní jména.

V oblasti smyslového vnímání jsem se v rámci výzkumného šetření zaměřila na dva smysly, které jsou pro čtení nejdůležitější – zrak a sluch. V oblasti zrakového vnímání se ukázalo, že děti jsou schopny na 2 podobných obrázcích objevit 4 – 5 rozdílných jevů z 8. Nejproblémovější se zde ukázalo zrcadlové přetočení objektu, které může souviset s neukončeným vývojem pravolevé orientace. Oblast sluchového vnímání byla zaměřena na sluchovou diferenciaci počáteční hlásky ve slově a na sluchovou syntézu vybraných slov. Ukázalo se, že téměř $\frac{3}{4}$ (72%) testovaných dětí zvládá určit počáteční hlásku ve slově. Tento výsledek ukazuje na fakt, že cvičení na sluchovou diferenciaci jsou v mateřských školách prováděna. Oproti tomu jen v průměru 40% provede sluchovou syntézu vybraných slov. Největší úspěšnost (tj. 68%) byla zaznamenávána při poznávání hláskovaného jména testovaného dítěte. Považuji za vhodné, zařadit tato cvičení na sluchovou analýzu a syntézu do řízených činností v MŠ.

Pro doporučení pro praxi využiji své zkušenosti z mého působení v Montessori MŠ. Právě Montessori vzdělávací systém má promyšlené pomůcky, které mohou napomoci jak k osvojování tiskacích písmen abecedy, tak k rozvoji smyslového vnímání dětí. Tyto pomůcky by mohly být bez problémů využívány i v běžných mateřských školách a být dětem volně k dispozici v průběhu spontánních činností. Do výběru vhodných pomůcek bych zařadila křídovou tabuli, u které mají děti k dispozici tabulky písmen. Tabulky písmen jsou vytvořeny tak, že jsou na nich písmena vysmirkována. Děti si tak mohou prstem jednotlivý tvar obtáhnout a až poté ho na tabuli napodobit. Dále mě oslovil soubor

předmětů v krabičkách, kdy každá krabička odpovídá jednomu písmenu. V krabičce děti objeví modely věcí, které na dané písmeno začínají. K pomůcce dále existuje tabulka, ve které jsou jednotlivé předměty zobrazeny a děti k nim přiřazují písmena podle toho, na jaké písmeno předměty začínají. Mateřská škola dále disponovala nejrůznějšími skládačkami, ze kterých po složení vzniklo určité písmeno. Zajímavý byl také pás, na kterém byly předtištěny obrysy písmen velké tiskací abecedy. Úkolem dětí bylo do pásu doplňovat podle obrysů správná písmena. Pro rozvoj syntézy slov jsem objevila pomůcku, jejíž součástí je materiál, který se skládá ze 2 částí. První částí je kartička, na níž je určité slovo rozdělené po jednotlivých hláskách. Druhá část je tatáž kartička, ale po jednotlivých písmenech rozstříhaná. Úkolem dětí je složit písmena za sebou tak, jak je zobrazeno na předloze.

Celkově se domnívám, že je škola, že v mateřských školách jsou málo používány pomůcky pro osvojování velkých tiskacích písmen abecedy. Děti jsou v tomto věku velmi zvědavé a práce s písmeny je velmi oslovuje. Děti si tak nenásilně písmena osvojují, při jejich obtahování si uvolňují ruku pro budoucí psaní.

RESUMÉ

This thesis deals with the development of sensory perception of children before school and their preparedness to read. The thesis aims to analyze the state of partial sensory perception of children at the end of last year, attendance in kindergarten. The operational objective is to determine how many big block letters of the alphabet children know before starting school. Knowledge of letters is here compared in terms of gender differences. The thesis is divided into a theoretical and a practical part.

The theoretical part includes knowledge of the development of preschool children. It also discusses the issue of school readiness. Another part describes the development of reading skills of preschool children and provides development opportunities pre-literacy in the family and in the kindergartens. It summarizes the development of methods for primordial writing and more focuses on two most common methods in the Czech Republic - the method of analytic-synthetic and genetic.

The practical part is focused on mapping the state of development of sensory perception of children before school. As part of research investigation, it was investigated how the average big block letters of the alphabet children know preschool. Conclusion of this thesis contains a summary and discussion of research results.

SEZNAM LITERATURY

- [1] LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- [2] MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- [3] PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- [4] ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-3.
- [5] HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- [6] SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5.
- [7] JEŘÁBEK, J., *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (se změnami provedenými k 1.9. 2005)*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005.
- [8] ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- [9] BEZDĚKOVÁ, J. *Učíme naše dítě mluvit*. Velké Bílovice: TeMi CZ, 2008. ISBN 978-80-87156-02-5.
- [10] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- [11] KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Topič, 1947.
- [12] *Vstup do školy: školní zralost*. Praha: Raabe, ©2012. *Školní zralost; 2*. ISBN 978-80-87553-53-4.
- [13] SMOLÍKOVÁ, K. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV: metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. Praha: VP, 2007. ISBN 9788087000106.
- [14] KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

- [15] SUCHÁNKOVÁ, E. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R, 2011. ISBN 978-80-86798-14-1.
- [16] KOCUROVÁ, M. a kol. *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-578-2.
- [17] RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: MU, 2002. ISBN 80-2102858-0
- [18] ALTMANOVÁ, J.; HAUSENBLAS, O.; HESOVÁ, A. *Čtenářská gramotnost ve výuce*. Praha : NÚV divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-86856-98-8.
- [19] RACKOVÁ, M.. *Znalost velkých tiskacích písmen u šestiletých dětí před vstupem do 1. třídy*. Plzeň, 2012. Diplomová práce (Mgr.). Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Jarmila Wagnerová.
- [20] SOKOLOVÁ, L. *Předčtenářské dovednosti dětí předškolního ročníku MŠ*. Plzeň, 2011. Bakalářská práce (Bc.). Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Marie Kocurová.
- [21] WAGNEROVÁ, J. *Vývoj českého slabikáře od nejstarších dob do současnosti*. Plzeň: Západočeská univerzita. Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7082-585-5.
- [22] WAGNEROVÁ, J. *Jak naučit číst podle genetické metody*. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, 1996. ISBN 80-7082-309-7.
- [23] WAGNEROVÁ, J. *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-7235-001-3.
- [24] MIKULENKOVÁ, H. a MALÝ, R. *Příručka k vyučování čtení, psaní a literatuře v prvním ročníku základní školy*. Olomouc: Prodos, ©2004. Modrá řada. ISBN 80-7230-135-7.
- [25] BLAHNÍKOVÁ, M. *Encyklopedie předškoláka*. Praha: Svojtka & Co. s.r.o., 2010. 288s. ISBN 978-80-256-1385-6.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1. *Vývoj kresby geometrických tvarů*

Zdroj: LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9. s.

Obr. 2. *Vývoj kresby předškolního dítěte*

Zdroj: LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9. s.

Obr. 3. *Kresby šestiletých dětí na různém stupni školní zralosti – kresba mužské postavy.*

Zdroj: MIKULENKOVÁ, Hana a MALÝ, Radek. *Příručka k vyučování čtení, psaní a literatuře v prvním ročníku základní školy*. Olomouc: Prodos, ©2004. 192 s. Modrá řada. ISBN 80-7230-135-7. s. 43

Obr. 4. *Výběr práce dětí, dokumentující různou úroveň jejich zralosti – napodobení psacího písma.*

Zdroj: MIKULENKOVÁ, Hana a MALÝ, Radek. *Příručka k vyučování čtení, psaní a literatuře v prvním ročníku základní školy*. Olomouc: Prodos, ©2004. 192 s. Modrá řada. ISBN 80-7230-135-7. s. 43

Obr. 5. *Škála vytvoření z autentických prací předškoláků - obkreslení skupiny bodů*

Zdroj: MIKULENKOVÁ, Hana a MALÝ, Radek. *Příručka k vyučování čtení, psaní a literatuře v prvním ročníku základní školy*. Olomouc: Prodos, ©2004. 192 s. Modrá řada. ISBN 80-7230-135-7. s. 44

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. *Desatero předškolního dítěte*

Zdroj: Vstup do školy: školní zralost. Praha: Raabe, ©2012. [116] s. *Školní zralost*; 2. ISBN 978-80-87553-53-4. s. 7-8

Tab. 2. *Shrnutí výsledků zrakového vnímání* (Vlastní zpracování)

Tab. 3. *Shrnutí výsledků sluchové diferenciacce počátečních hlásek* (Vlastní zpracování)

Tab. 4. *Shrnutí výsledků testování sluchové analýzy slov.* (Vlastní zpracování)

Tab. 5. *Shrnutí znalostí velkých tiskacích písmen abecedy* (Vlastní zpracování)

Tab. 6. *Pořadí poznanych velkých tiskacích písmen u dívek.* (Vlastní zpracování)

Tab. 7. *Pořadí poznanych velkých tiskacích písmen u dívek.* (Vlastní zpracování)

Tab. 8. *Porovnání výsledků zkoumání znalostí velkých tiskacích písmen abecedy z hlediska genderových rozdílů.* (Vlastní zpracování)

SEZNAM GRAFŮ

- Graf 1 *Počet a pohlaví respondentů* (Vlastní zpracování)
- Graf 2 *Zrakové vnímání - Rozdílná barva vlasů* (Vlastní zpracování)
- Graf 3 *Zrakové vnímání - Rozdílná délka rukávů* (Vlastní zpracování)
- Graf 4 *Zrakové vnímání - Absence mašle ve vlasech* (Vlastní zpracování)
- Graf 5 *Zrakové vnímání - Rozdílná délka sukně* (Vlastní zpracování)
- Graf 6 *Zrakové vnímání - Rozdílné barvy kabelek* (Vlastní zpracování)
- Graf 7 *Zrakové vnímání - Rozdílné barvy bot* (Vlastní zpracování)
- Graf 8 *Zrakové vnímání - Zrcadlové převrácení kabelky* (Vlastní zpracování)
- Graf 9 *Zrakové vnímání - Absence kapes* (Vlastní zpracování)
- Graf 10 *Porovnání zrakového vnímání z hlediska rozdílů mezi pohlavími* (Vlastní zpracování)
- Graf 11 *Sluchová diferenciacce počáteční hlásky A* (Vlastní zpracování)
- Graf 12 *Sluchová diferenciacce počáteční hlásky M* (Vlastní zpracování)
- Graf 13 *Sluchová diferenciacce počáteční hlásky D* (Vlastní zpracování)
- Graf 14 *Sluchová syntéza – první slovo bez nápovědy* (Vlastní zpracování)
- Graf 15 *Sluchová syntéza – vlastní jméno dítěte* (Vlastní zpracování)
- Graf 16 *Sluchová syntéza – třetí slovo* (Vlastní zpracování)
- Graf 17 *Porovnání rozdílů mezi pohlavími – diferenciacce počátečních hlásek* (Vlastní zpracování)
- Graf 18 *Odhad dětí k jejich znalosti velkých tiskacích písmen* (Vlastní zpracování)
- Graf 19 *„Kdo tě naučil nebo jak jsi se písmena naučil/a?“* (Vlastní zpracování)
- Graf 20 *Určení počátečního písmena ve jméně dítěte* (Vlastní zpracování)
- Graf 21 *Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno A* (Vlastní zpracování)
- Graf 22 *Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno E* (Vlastní zpracování)

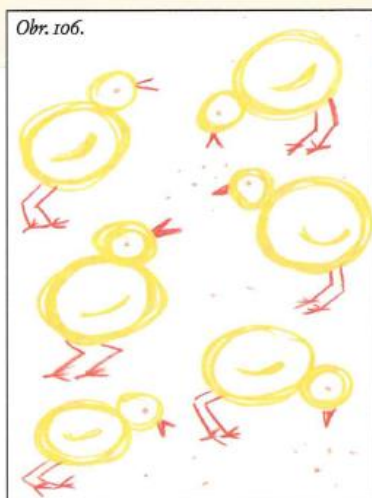
- Graf 23 *Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno I* (Vlastní zpracování)
- Graf 24 *Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno O* (Vlastní zpracování)
- Graf 25 *Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno U* (Vlastní zpracování)
- Graf 26 *Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno M* (Vlastní zpracování)
- Graf 27 *Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno T* (Vlastní zpracování)
- Graf 28 *Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno S* (Vlastní zpracování)
- Graf 29 *Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno L* (Vlastní zpracování)
- Graf 30 *Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno V* (Vlastní zpracování)
- Graf 31 *Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno K* (Vlastní zpracování)
- Graf 32 *Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno P* (Vlastní zpracování)
- Graf 33 *Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno J* (Vlastní zpracování)
- Graf 34 *Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno B* (Vlastní zpracování)
- Graf 35 *Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno D* (Vlastní zpracování)
- Graf 36 *Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno C* (Vlastní zpracování)
- Graf 37 *Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno H* (Vlastní zpracování)
- Graf 38 *Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno N* (Vlastní zpracování)
- Graf 39 *Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno R* (Vlastní zpracování)
- Graf 40 *Znalost velkých tiskacích písmen - Písmeno Z* (Vlastní zpracování)
- Graf 41 *Srovnání výsledků výzkumného šetření s výsledky M. Rackové* (Vlastní zpracování)

PŘÍLOHY

Příloha I. – Ukázky uvolňovacích cviků



Obr. 105.



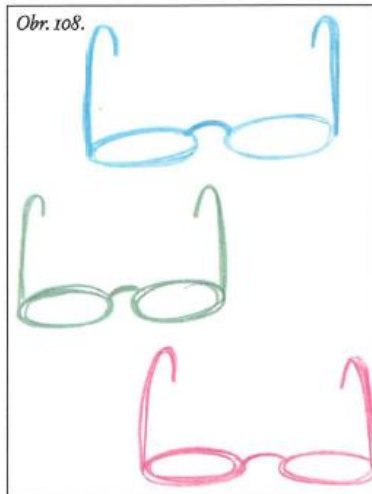
Obr. 106.

Ad obr. 105.
Čmárám, čmárám knoflíky,
malý, střední, velký.
Od kabátu, od kalhot,
každý jednou přijde vhod!

Ad obr. 106.
Řekni, žluté kuřítko,
povyrosteš drobitko?
Ozvalo se: Pi-pi-píp,
to je ale hloupý vtíp!



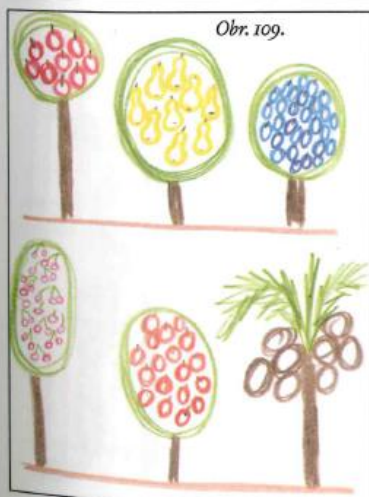
Obr. 107.



Obr. 108.

Ad obr. 107.
Bim-bam bijí hodiny,
ví to každý z rodiny.
Ta věc není ani přesná,
navíc nás to budí ze sna,
už nám rostou šediny!

Ad obr. 108.
Kreslím brýle, brýličky
mojí hodné babičky.
Jedna klíčka, druhá klíčka,
kousek drátu a dvě sklíčka.



Obr. 109.



Obr. 110.

Ad obr. 109.
Kreslím švestky, kreslím hrušky,
že se mi až kouří z tužky.
Kreslím celou zahradu,
abych nebyl o hladu.

Ad obr. 110.
Kreslím, kreslím sluníčko,
pousměj se maličko!
Kreslím, kreslím mrak,
nemrač se už tak!

MIKULENKOVÁ, Hana a MALÝ, Radek. *Příručka k vyučování čtení, psaní a literatury v prvním ročníku základní školy*. Olomouc: Prodos, ©2004. 192 s. Modrá řada. ISBN 80-7230-135-7. s. 59

Příloha II. – Dvojice obrázků využitá při zkoumání zrakového vnímání

Na těchto obrázcích je 6 rozdílů. Najdi je.



BLAHNÍKOVÁ, Martina. Encyklopedie předškoláka. Praha: Svojtka & Co. s.r.o., 2010. 288s.

ISBN 978-80-256-1385-6. s.113

Záznamový arch

Jméno dítěte						
Hledání rozdílů	Barva vlasů		Barva kabelky		Délka sukně	
	Absence mašle		Délka rukávů		Barva bot	
	Zrcadlové otočení		Absence kapes			
Sluchová diferenciacce počátečních hlásek	Písmeno A		Písmeno M		Písmeno D	
Sluchová syntéza slov	Slova blízka		Jméno dítěte		Předmět v blízkosti dítěte	
Velká tiskací písmena abecedy	Umíš některá písmena?			Kdo tě písmena naučil?		
	A		E		I	
	O		U		M	
	T		S		L	
	V		K		P	
	J		B		D	
	C		H		N	
	R		Z			
Poznámky:						