

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**Rozvoj předčtenářské gramotnosti u dětí ze sociálně
znevýhodněného prostředí
BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Sandra Tymlová

Předškolní a mimoškolní pedagogika, obor Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Pavla Sovová, Ph. D.

Plzeň, 2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 14. 04. 2015

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala Mgr. Pavle Sovové, Ph.D. za odborné vedení práce a poskytování cenných rad. Dále pracovníci předškolního klubu společnosti Tady a teď, o. p. s. Mgr. Michaele Vizinové za její spolupráci a poskytování podkladů důležitých pro zhotovení této bakalářské práce.

Originál zadání

Obsah

Obsah	5
Úvod.....	7
1 Sociální znevýhodnění	8
1.1 Prostředí a jeho vliv na utváření osobnosti dítěte	9
1.1.1 Postoj rodiny ke vzdělávání dítěte.....	9
1.1.2 Jazykové bariéry dítěte	10
1.2 Předškolní příprava dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí	10
1.2.1 MŠ a problematika návštěvnosti	11
1.2.2 Přípravné třídy na základních školách.....	13
1.2.3 Nízkoprahové předškolní kluby	13
2 Předčtenářská gramotnost	15
2.1 Etapy čtenářství u dítěte	15
2.1.1 Předčtenářská etapa	16
2.1.2 Čtenářská etapa.....	16
3 Předpoklady pro rozvoj předčtenářské gramotnosti	18
3.1 Endogenní faktory	18
3.2 Exogenní faktory	18
4 Vývojové poruchy čtení.....	22
5 Rámcový vzdělávací program a předčtenářská gramotnost	24
6 Cíle a metody výzkumné sondy	25
6.1 Cíle výzkumné sondy	25
6.2 Metody výzkumné sondy	25
6.3 Výzkumný soubor	26
7 Diagnostika vybraných dětí	28
7.1 Zrakové vnímání a paměť	28
7.2 Sluchové vnímání a paměť	34

7.3 Řeč.....	38
8 Kazuistiky vybraných dětí	43
9 Návrhy pro rozvoj předčtenářské gramotnosti.....	49
10 Závěr	54
11 Seznam zkratk	55
12 Seznam použitých zdrojů.....	56
12.1 Literatura	56
12.2 Internetové zdroje.....	58
13 Seznam grafů	60
14 Seznam příloh	61

Úvod

Bakalářská práce se zabývá rozvojem předčtenářských dovedností u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Spojením předčtenářské gramotnosti a sociálního znevýhodnění se momentálně nezabývá žádná odborná literatura. Problematika je řešena vždy samostatně, a to zvláště sociální znevýhodnění a zvláště předčtenářská gramotnost. Tato práce se snaží o propojení výše uvedených problematik.

Bakalářská práce má dva cíle. Prvním cílem je zjistit, na jaké úrovni jsou z hlediska předčtenářských dovedností děti ze sociálně znevýhodněného prostředí a vytvořit několik případových studií – kazuistik. Druhým cílem je na základě realizované diagnostiky zpracovat návrhy, jak u těchto dětí předčtenářskou gramotnost rozvíjet. Tato gramotnost je velice důležitá pro předškolní děti z důvodu následného usnadnění učení na základní škole. Děti, které nenavštěvují mateřskou školu a doma nemají dostatek podnětného prostředí, mají pak velké problémy při zvládnutí čtení v první třídě.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část se věnuje předčtenářské gramotnosti a sociálnímu znevýhodnění. První kapitola seznamuje s pojmem sociální znevýhodnění, prostředím, ve kterém se tyto děti pohybují a předškolní přípravou těchto dětí. Další kapitola představuje pojem předčtenářská gramotnost a etapy čtenářství u dítěte. Stěžejní kapitolou teoretické části je kapitola třetí, která se zabývá předpoklady pro rozvoj předčtenářské gramotnosti a slučuje tuto problematiku se sociálně znevýhodněnými dětmi. K čtenářské gramotnosti neodmyslitelně patří vývojové poruchy čtení. Tato kapitola je v bakalářské práci věnující se předčtenářské gramotnosti uvedena z toho důvodu, že se dyslexie může postupně odhalovat již v mateřské škole. Dále se tato práce zabývá Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání v souvislosti s předčtenářskou gramotností.

Praktická část představuje diagnostiku dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí v oblastech zrakového a sluchového vnímání a řeči. Dále jsou uvedeny kazuistiky šesti dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Devátá kapitola zpracovává návrhy pro rozvoj předčtenářských dovedností u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí na základě provedených diagnostik a kazuistik.

1 Sociální znevýhodnění

Jediný obecně závazný předpis definice sociálního znevýhodnění se nachází v § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [25] Z tohoto důvodu můžeme tedy tvrdit, že „ono znevýhodnění lze vykládat jako sociální znevýhodnění ve vztahu ke vzdělávání.“ ([25], s. 12) Definice sociálního znevýhodnění podle tohoto zákona říká: “Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo c) postavení azyllanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu (zákon č. 325/1999 Sb., o azylu a o změně zákona č.283/1991 SB., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů).“ [35] Zíková a kol. ve své publikaci uvádějí, že “za sociální znevýhodnění je nutné považovat stav, kdy dítě v důsledku dlouhodobého života v prostředí, jež je charakteristické nízkým socioekonomickým statusem, silnou přítomností vlivů rizikových pro jeho vývoj, prvky sociokulturní odlišnosti, případně kombinací těchto jevů, nemá dostatečně rozvinuté kompetence pro adekvátní naplnění svého potenciálu v rámci vzdělávacího procesu.“ ([25], s. 12) Za projevy nízkého socioekonomického statusu je možné považovat závislost na státní sociální podpoře, zadluženost nebo také předluženost rodin a nevyhovující bytové, materiální, stravovací a hygienické podmínky atd. Za projevy rizikových jevů ohrožujících zdravý vývoj dítěte je možné považovat život v kriminogenním prostředí, nedostatečná kompetence rodičů k přípravě dětí na školní docházku aj. A za sociokulturní odlišnosti je možné považovat jazykovou a náboženskou odlišnost a odlišný vzorec chování apod. [25] Vliv sociálních aspektů na školní úspěšnost je nepopiratelný. V řadě odborných publikací je uvedeno, že děti s nízkým socioekonomickým statusem zvládají školní docházku hůře než děti s vysokým socioekonomickým statusem. „Tento vztah mezi socioekonomickým statusem dětí a školním (ne)úspěchem není vůbec zanedbatelný. Dětem, jimž se během fáze primární socializace nedostalo dostatečného základu, který by umožnil bezproblémovou adaptaci na školní prostředí a přechod na trh práce, by měla být šance na úspěch ve společnosti vynahrazena ve škole. Sociální nerovnost mezi dětmi je zde však v řadě případů spíše reprodukována než vyrovnávána.“ ([25], s. 16) Společnost by se měla snažit o vyrovnávání šancí a to i z hlediska ekonomického, protože z hlediska nákladů je investice do vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného

prostředí mnohonásobně menší než následná celoživotní podpora dospělého člověka z tohoto prostředí. [25]

1.1 Prostředí a jeho vliv na utváření osobnosti dítěte

„Na formování člověka má významný vliv sdílená sociální zkušenost, tedy především nejbližší lidé, kteří dítě vychovávají, a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.“ ([25], s. 42) Individuální získávání zkušeností, učení a vztah ke světu, je vždy učení sociálním, tedy velmi významně ovlivněno sociálním prostředím. Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí vyrůstají ve velmi specifických životních podmínkách, proto se musí při vhodném posuzování vývoje osobnosti zohlednit sociální a kulturní kontext, ve kterém k vývoji dochází. V opačném případě je hodnocení zjednodušující a vede k volbě neadekvátního přístupu a podpory. [25]

1.1.1 Postoj rodiny ke vzdělávání dítěte

Nejpřirozenějším prostředím, které ovlivňuje život a výchovu každého jedince, je rodina. [1] „Každá rodina vytváří nenahraditelné klima, celkové prostředí, které ovlivňuje postoje, chování a celou osobnost dítěte. Rodina by měla zajišťovat nejen základní biologické a tělesné potřeby, ale pečovat i o celkový rozvoj dítěte po stránce tělesné, duševní, citové, intelektuální i morální.“ ([1], s. 63) Výzkumy vlivu rodiny na rozvoj dítěte, které byly prováděny v mnoha zemích, docházejí dle Chaloupky ke dvěma důležitým poznatkům. První poznatek je v tom, že rodina je pro dětství, ale i další vývoj člověka stěžejní a že úloha rodiny je stále zřetelněji oslabována. Druhý poznatek bývá vysvětlován různě – stoupajícími životními nároky na rodiče, jejich existenčními starostmi, prestižními potřebami, rodiče ztrácejí ochotu obětovat své zájmy pro zájmy dítěte, stoupajícím počtem neúplných rodin, všeobecným shonem apod. [7] Rodiny ze sociálně znevýhodněného prostředí, zvláště pak Romové, chápou školu jako “bílou” instituci. Jejich postoj ke škole je nejvíce ovlivněn nízkou vzdělanostní úrovní a také odlišnou kulturní úrovní rodiny. Vzdělání v jejich měřítku hodnot není vůbec významné, školní docházka závisí na rozhodnutí rodiny. Celková úroveň vzdělanosti Romů je nízká, starší generace je v podstatě negramotná. [1]

Právě rodina má značný vliv na čtenářství u dítěte. Rodiče mohou ovlivnit čtenářství u dítěte předčítáním a vyprávěním pohádek, ale i v rovině vedení rozhovorů. [7]

1.1.2 Jazykové bariéry dítěte

Jazyková bariéra je jedním ze společných znevýhodňujících aspektů ve vztahu ke školnímu a společenskému úspěchu. [25] „Děti sociálně znevýhodněné jsou relativně jazykově deprivované a již při vstupu do školního vzdělávání jsou handicapované ve srovnání s dětmi, které jsou z domácího prostředí lépe jazykově vybaveny.“ ([25], s. 68) Ačkoliv tyto děti umí vyjádřit vše, o čem chtějí komunikovat ve svém domácím prostředí, v jiné společnosti a také v jiných situacích však jejich dovednosti selhávají. Nemůžeme říci, že jejich způsob vyjadřování ve srovnání s jiným jazykem majoritní společnosti je horší nebo lepší, je jen pouze výrazně jiný. [25] Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí v naprosté většině nechodí do mateřské školy, což je důvodem, proč nemohou před vstupem do školního prostředí nabývat komunikační dovednosti, které jsou po nich vyžadovány. [25]

Co se týče jazykové výchovy konkrétně v romských rodinách, je jiná než v majoritní společnosti. Romské děti začínají mluvit až později, maminka se totiž svému dítěti věnuje tak intenzivně, že mu rozumí i beze slov, a proto jeho mluvený projev nikterak nekoriguje. Do posledních detailů zná jeho mimiku a gesta, má se svým dítětem i telepatickou vazbu, proto zastává názor - k čemu ještě slova. Často je uváděno, že největším nedostatkem romského dítěte v jazykové oblasti je neznalost vyučovacího jazyka. Růžičková však uvádí, že romské šestileté dítě neovládá žádný jazyk tak dobře, aby v něm mohlo být vzděláváno způsobem na českých školách obvyklým. Slovní zásoba těchto dětí je malá, slova jsou mnohoznačná a pojmy nepřesně vymezené. K tomu se musí brát v úvahu nekorigované vady řeči (šišlavost, ráčkování, patlavost), posunutý přízvuk a také často myšlení neupevněné v českém jazyce. [17]

1.2 Předškolní příprava dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí

Vstup do školy je pro dítě důležitým mezníkem v jeho životě. Dítě se dostává do zcela nového prostředí a musí plnit různá očekávání. Předpokladem pro zahájení povinné školní docházky je, že dítě již ovládá určité znalosti a dovednosti pro úspěšný start ve vzdělávacím procesu. [31]

Škola jako taková, je produktem majoritní kultury, protože řeč, myšlení a chování, které se ve škole favorizují, jsou nejbližší dětem z většinové společnosti. Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí většinou nedokážou zvládnout požadované školní výsledky, jelikož k tomu nemají dostatečně vyvinuté předpoklady. Je známo, že převážná část dětí

ze sociálně znevýhodněného prostředí, které nenavštěvovaly žádnou systematickou předškolní přípravu, se na prvním stupni základní školy setkávají s velkými problémy při zvládnání školních úkolů a učiva. [31]

1.2.1 MŠ a problematika návštěvnosti

Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí v naprosté většině nechodí do mateřské školy. [25] Z tohoto důvodu vznikl projekt „Pojďte do školky!“¹, který je realizován od 1. 7. 2013 do 30. 6. 2015. Tento projekt realizuje organizace Člověk v tísni, o. p. s. Jako partner na tomto projektu participuje SPOLEČNOST TADY A TEĎ, o. p. s., která realizuje projektové aktivity v Plzni. Do projektu je zapojeno dalších 7 partnerských organizací – IQ Roma servis, Cheiron T, o.p.s., Diecézní charita Brno svou pobočkou v Jihlavě, Sdružení sociálních asistentů, Diakonie ČCE Vsetín, Salinger, o. s. a Amalthea, o. s. Hlavním cílem tohoto projektu je iniciovat změnu ve vzdělávání pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména pokud jsou tyto potřeby dány sociálním znevýhodněním. [34]

Společnost Tady a teď, o. p. s. pořádá v rámci projektu pro plzeňský kraj jedenkrát měsíčně kulaté stoly. Těchto setkání se účastní zástupci společnosti Tady a teď, o. p. s., občanského sdružení Ponton a občanského sdružení Naděje, ředitelé některých mateřských škol, základních škol, zástupci ZČU v Plzni, OSPOD, PPP Plzeň a odboru školství mládeže a tělovýchovy a další. Doposud proběhlo celkem pět setkání. Při jednom ze setkání se diskutovalo právě na téma MŠ a problematika návštěvnosti. Jako jeden z hlavních důvodů byly zástupci jednotlivých výše zmíněných organizací uvedeny finance (stravné, školkovné, materiální vybavení, výlety, kulturní akce, doprava, MHD), dalším důvodem byla rodina (informovanost rodičů, proces přihlašování do MŠ, pravidelnost docházení do MŠ a plnění podmínek MŠ) a jako poslední důvod byla i mateřská škola jako taková (kapacita, nezkušenost pedagogů s cílovou skupinou, nepřipravení absolventi). Štofej se s některými důvody ztotožňuje, uvádí celkem tři hlavní bariéry: bariéry související s informačním deficitem; institucionální bariéry a bariéry související s životem v sociálně vyloučeném prostředí. [4]

Jak již bylo uvedeno výše, v mnoha publikacích se uvádí, že pokud dítě nenavštěvuje mateřskou školu, zvláště pak dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí, má pak

¹ Registrační číslo CZ.1.07/1.2.00/43.0007

problémy na základní škole. Dle Šikulové je nejčastěji uváděným problémem při zvládnání školních úkolů a učiva nedostatečná znalost vyučovacího jazyka. Jazyk, který dítě používá, není primárně ovlivněn jeho inteligencí, ale především prostředím, ve kterém dítě strávilo své první roky života. [33] Kromě problémů s jazykem uvádí Šikulová další problémy adaptace sociálně znevýhodněných dětí na školní podmínky, a to neznalost obvyklých způsobů chování, jiné zvyklosti a odlišný hodnotový systém, který si dítě přináší z rodiny. „Výrazně znevýhodňující je nedostatek běžných znalostí a poznávacích strategií, které jsou pro děti z majoritní společnosti samozřejmostí, a který se může jevit jako nedostatek inteligence.“ ([33], s. 23)

Jak již bylo zmíněno v podkapitole 1.1.1, pro školní úspěšnost každého dítěte je nejdůležitější samotný přístup rodiny ke vzdělávání a jejich hodnotová orientace, jejich ochota plnit školní požadavky a ochota spolupráce se školou. Avšak aby dítě z tohoto prostředí bylo ve škole úspěšné, je zapotřebí spolupráce několika subjektů, a to především systémová spolupráce předškolních zařízení, škol, nestátních neziskových organizací (NNO) a samotných rodin. [31] „Význam předškolního vzdělávání pro úspěšné zařazení dětí do výchovného – vzdělávacího procesu spočívá především v tom, že pobyt a aktivita v těchto institucích efektivně u dětí vyrovnává nedostatky v sociální a kognitivní oblasti způsobené odlišným rodinným a sociokulturním zázemím.“ ([31], s. 7) Dle čl. 33 Sbírek zákonů č. 317/2008 „předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“ [32] Kořínek také uvádí názor Kaleji (2010), který ve své disertaci rovněž uvádí, že romské děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, které do mateřské školy docházely, jsou ve svých vzdělávacích drahách jednoznačně úspěšnější. Dále Kaleja dle Kořínka uvádí fakt, že před rokem 1989 docházela do mateřské školy značná část romských dětí, protože docházku a stravné pro sociálně slabší rodiny hradil sociální odbor. Po roce 1989, kdy se zavedly poplatky za tyto služby, se počet romských dětí v mateřských školách výrazně snížil. [31]

1.2.2 Přípravné třídy na základních školách

Přípravné třídy jsou určeny k systematické přípravě dětí na vstup do povinné školní docházky v základní škole. [33] Převážnou část klientely tvoří děti z prostředí s nižším sociálním statutem a děti různých národnostních menšin. [1] „Vzdělávací program, který děti absolvují v přípravné třídě, má sloužit jejich snadnějšímu začlenění do vzdělávacího procesu, aby se tím předešlo případným neúspěšným začátkům ve školní docházce.“ ([33], s. 24) Přípravné třídy na základních školách mají pro děti podstatný význam, protože neúspěchy na počátku vzdělávací dráhy mohou na děti působit nepříznivě. Mohou ovlivnit další průběh vzdělávání a tím i jeho perspektivy v pracovním uplatnění i v dalším životě. Do přípravné třídy ředitelé škol často zařazují takové děti, kterým byl při zápisu do 1. třídy doporučen odklad školní docházky. Dále děti, které potřebují více času na to, aby dosáhly potřebné úrovně připravenosti v určité deficitní oblasti a mohly tak úspěšně zahájit školní docházku. [33]

Hlavním prostředkem rozvoje dětí v přípravných třídách je obsah předškolního vzdělávání, který je realizován pomocí rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání - č. j. 32 405/2004-22 (dále jen RVP PV). Kapitola 8 tohoto programu se nazývá vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a děti mimořádně nadaných. V této kapitole jsou zmíněny i podmínky vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním. [1]; [14] “Smyslem práce v přípravných třídách není jen rozvoj myšlení, řeči, paměti, pozornosti, ale i podpora získávání základních hygienických a společenských návyků.” ([1], s. 170)

1.2.3 Nízkoprahové předškolní kluby

Kromě tradičního systému mateřských škol se v posledních letech nabízí další možnosti, kde mohou pobývat děti předškolního věku. Mezi tyto možnosti patří nízkoprahové předškolní kluby. Kluby nabízí strukturované předškolní vzdělávání dětem, které zpravidla nedochází do mateřských škol z důvodu nedostatku finančních prostředků, přeplněnosti mateřských škol či jejich fyzické nedostupnosti. Vzdělávání v předškolních klubech dětem zvyšuje šance na budoucí školní úspěch a plnohodnotné společenské i pracovní uplatnění. [34]

V Plzni se nachází celkem tři předškolní kluby. První z nich (Klubíčko) je pod záštitou občanského sdružení PONTON. Celková kapacita je 19 dětí. Druhým je předškolní klub Slunečnice, který patří pod občanské sdružení Naděje, s kapacitou 10 dětí a třetím

klubem patřícím společnosti Tady a teď, o. p. s. je předškolní klub, který je zatím bez oficiálního názvu, s kapacitou 14 dětí. V prostoru tohoto zařízení byla realizovaná týdenní praxe (viz příloha A).

2 Předčtenářská gramotnost

Jak bylo uvedeno v podkapitole 1.1.2, pro úspěšnost dítěte ve škole je velmi významná jazyková vybavenost. V předškolním období je tedy důležité rozvíjet řeč a jazykové schopnosti a dovednosti, s nimiž rozvoj předčtenářské gramotnosti úzce souvisí. [30] V předškolním období se pokládají základy této gramotnosti. V literatuře a v odborných příspěvcích se pro tuto gramotnost používají dva pojmy, a to čtenářská pregramotnost a předčtenářská gramotnost. V této bakalářské práci je užíván pojem předčtenářská gramotnost. Z mnoha provedených výzkumů vyplývá, že se pojem předčtenářská gramotnost zřetelně vztahuje k termínu čtenářská gramotnost, který bude dále vymezen. Dítě totiž nevstupuje do systematické výuky počátečního čtení a psaní s „nulovými“ zkušenostmi a znalostmi, ale naopak určité „předčtecí“ zkušenosti má již rozvinuty. [24]

Pro pojem čtenářská gramotnost můžeme najít v odborné literatuře a ve světových výzkumech hned několik definic. V pedagogickém slovníku je tento pojem popsán jako „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ ([15], s. 42) V mezinárodním šetření PISA/OECD 2009 je uvedeno, že „čtenářská gramotnost představuje porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti.“ [26] Odborníci z národního ústavu pro vzdělávání říkají, že „čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“ ([27], s. 8)

Dle české školní inspekce patří mezi oblasti pro hodnocení procesu rozvíjení čtenářské gramotnosti pozitivní přístup k četbě a prožitek z četby přispívající k rozvoji předčtenářských dovedností dětí. [29]

2.1 Etapy čtenářství u dítěte

Čtenářství vzniká ještě dříve, než dítě dovede samo číst a než si vůbec dokáže uvědomit, co čtenářství je. [7] „Periodizace čtenářského věku dítěte jde ruku v ruce s etapami ontogeneze dětské psychiky. Takto bylo vytvořeno několik více či méně

podrobných dělení, která všechna pracují v zásadě se dvěma etapami: etapa předčtenářská a etapa čtenářská.” ([23], s. 19)

2.1.1 Předčtenářská etapa

Předčtenářská etapa zahrnuje ta vývojová stádia dítěte, kdy dítě ještě samo nečte, ale s knihami se postupně seznamuje a komunikuje s nimi. [23] V této etapě nemluvíme o čtenářské gramotnosti, ale o předčtenářské gramotnosti, která je vymezena jako „soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech.“ (Kucharská, 2014 In [30], s. 493)

Rozvoj předčtenářské gramotnosti začíná narozením každého dítěte a pokračuje až do nástupu dítěte do povinné školní docházky. U dítěte je v tomto období velmi důležité vytvářet pozitivní vztah k psané řeči a podporovat u něj schopnosti a dovednosti, díky kterým se ve čtení a psaní bude moci v budoucnu optimálně rozvíjet. Jde především o komunikaci a rozvoj pozitivní motivace pro čtení a psaní, smyslem je dávat mu takové podněty, které u něj zájem o čtení vzbudí a ukážou mu možnou „využitelnost“ těchto dovedností. [30] „Počátky předčtenářské gramotnosti se utvářejí již u nejmladších dětí, ve chvíli, kdy se seznamují se slovy, prohlíží si obrázky, listují v prvních dětských knihách „leporelech“, později, kdy jim rodiče předčítají knihy či si navzájem vyprávějí své vlastní příběhy. Významnou součástí tzv. předčtenářské výchovy v předškolním období je rozvoj vnitřní motivace pro čtení a s tím souvisejícího pozitivního vztahu ke čtení. Specifické projevy tzv. předčtenářského chování dítěte lze vhodně využívat i při pedagogické diagnostice, konkrétně čtenářská pregramotnost může velmi pozitivně ovlivňovat školní připravenost dítěte při vstupu do školy.“ ([30], s. 494)

Aktivita, které pozitivně působí na čtenářství předškolního dítěte, jsou předčítání nebo vyprávění pohádek a také povídání si o nich, patří sem také televizní večerníčky, obrázkové knížky bez textu nebo s minimem textu čteného rodiči, písničky, říkanky atd. [7]

2.1.2 Čtenářská etapa

Čtenářská etapa se vyznačuje tím, že dítě už samo čte, stává se aktivním čtenářem a jeho čtenářství se prohlubuje. [23] Čtenářská etapa se rozvíjí s nástupem dítěte

do první třídy. „Žák by si měl v tomto období osvojit dovednost pronikat do struktury textu hlouběji a naučit se využívat obsah přečteného pro svou potřebu, tzn., měl by mít pod vedením učitele možnost naučit se cíleně rozvíjet vlastní vědomosti na základě informací získaných z textu a uplatňovat je pak v běžném životě.“ ([13], s. 19) Z podkapitoly 2.1.1 vyplývá, že velice důležitá pro tuto etapu je samozřejmě etapa předčtenářská, kterou se tato bakalářská práce zabývá. Proto čtenářské etapě nebude nyní věnována větší pozornost.

3 Předpoklady pro rozvoj předčtenářské gramotnosti

Rozvoj předčtenářské gramotnosti „je aktivním, dynamickým, dlouhodobým a mnohoúrovňovým procesem, na který v průběhu času působí celá řada faktorů, které ovlivňují a podmiňují jejich kvalitu.“ ([22], s. 43) Tyto faktory je možno v nejširším pojetí rozdělit do dvou skupin, a to faktory endogenní tedy vnitřní/subjektivní a exogenní tedy vnější/objektivní. [22]

3.1 Endogenní faktory

Endogenní faktory tvoří dle Švrčkové vrozené předpoklady, rysy a zvláštnosti centrálního nervového systému čtenáře, osobnostní charakteristiky a získané zkušenosti jedince, kam je možné zařadit zájem žáka o čtení, vnitřní motivaci, sebehodnocení jako čtenáře, čtenářské chování a postoje. [22] K těmto faktorům Švrčková také řadí věk, schopnost a připravenost k dalšímu vzdělávání, intelektuální úroveň, schopnost aktivní práce s informacemi, volní vlastnosti, prožívání negramotnosti či nedostatečné gramotnosti, flexibilitu a schopnost adaptace ke změnám. [22]

Dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí chybí z hlediska endogenních faktorů především získané zkušenosti týkající se čtení. Z rozhovorů s dětmi vyplynulo, že doma vůbec nemají knihy, nikdo si s nimi nečte, nevypráví příběhy apod. Chybí jim tedy zájem o čtení, jakákoliv vnitřní motivace, čtenářské chování a postoje. Tento faktor je dle Švrčkové zařazen ve faktorech endogenních, ačkoliv již zasahuje do faktorů exogenních, konkrétně do oblasti - domácí čtenářské zázemí rodiny.

Často bývá těmto dětem automaticky přiřknuta nízká intelektuální úroveň, ale díky získané zkušenosti se není možné k tomuto názoru přiklonit. Intelektuální úroveň těchto dětí je srovnatelná s dětmi jejich věku, ale bohužel nemají dostatečně podnětné prostředí, díky kterému by mohly své znalosti a dovednosti rozvíjet.

3.2 Exogenní faktory

Socio-kulturního prostředí, především výchova a vzdělání v rodině a ve škole, patří mezi exogenní faktory. [22] Dle Švrčkové lze tyto faktory dělit na dva typy faktorů:

- Faktory domácího kontextu
 - Ekonomické, sociální a vzdělanostní zázemí rodiny
 - Domácí čtenářské zázemí rodiny

- Aktivita, které rozvíjí čtenářskou gramotnost – největší význam mají takové aktivity, do nichž se rodiče nebo jiní členové rodiny zapojují společně s dětmi nebo je v nich podporují (předčítání nebo vyprávění pohádek a příběhů, návštěva knihovny aj.). [22]
- Jazyk v domácím prostředí – počátky čtení velmi úzce souvisí s ranými zkušenostmi dětí s jazykem. Pro rozvoj dovedností čtení je důležitý jazyk, se kterým se dítě v MŠ setkává. Pokud se neshoduje s jeho „mateřským“ jazykem, jsou tyto děti zpočátku v nevýhodě a proces osvojování si dovedností čtení a psaní je o to náročnější.
- Domácí zdroje – významným aspektem je dostupnost materiálů ke čtení a dalších vzdělávacích zdrojů.

Šulová uvádí pohled na čtení a socioekonomickou úroveň rodiny hned několika světových autorů. „Demografické údaje signalizují, že většina problémů se čtením se objevuje u dětí ze slabšího (chudšího) rodinného zázemí s menší vzdělanostní úrovní.“ (Snow et al., 1998 In [20], s. 312) „Děti z rodin s nižšími příjmy čtou obecně hůře než děti ze středních vrstev. Rozvoj slovníku a čtení souvisí s profesní, vzdělanostní a ekonomickou pozicí rodičů dítěte.“ (Chall, Jacobs, Baldwin, 1990 In [20], s. 312) Šulová také popisuje výzkum autorů Yarosze s Barnettem, kteří uskutečnili v roce 2001 výzkum, ve kterém zjišťovali, které rodinné charakteristiky ovlivňují předčítání v rodině. Tito autoři vycházeli z opakovaného zjištění, že „předčítání v předškolním věku je významný prediktor kvality osvojování čtenářských dovedností. Nezávislé proměnné tvořily mateřská řeč rodiny (angličtina – jiný jazyk), dosažené vzdělání rodičů, příjem rodiny, počet sourozenců, etnická příslušnost, úplnost rodiny a věk dítěte“ ([20], s. 312 – 313) Výzkum byl uskutečněn na vzorku 7.566 dětí mladších 6 let. Z tohoto výzkumu vyplynulo, že frekvence předčítání je nejvíce ovlivněna vzděláním matky, počtem sourozenců a věkem dítěte. Výše příjmu nesouvisela s frekvencí předčítání. Autoři výzkum uzavřeli s tím, že pokud se nepodaří přesvědčit rodiče o významu předčítání před vstupem do školy, je nutné se na tyto aktivity více zaměřit v předškolních zařízeních. „Rodiny se mimořádně liší v úrovni, na které poskytují podporu dítěti pro rozvoj čtenářství. V rodinách dětí s potížemi ve čtení je zjišťováno menší množství materiálů ke čtení a k rozvíjení předčtenářských dovedností, nižší frekvence návštěv v knihovně.“ (Vernon – Feagans et al., 2001 In [20], s. 313) „V metaanalýze téměř třiceti studií zjišťujících frekvenci čtení

předškolním dětem se projevil významný pozitivní vliv předčítání na rozvoj jazyka, vynořující se čtenářství i školní čtenářské výkony.“ (Bus et al., 2001 in [20], s. 313)

Významnou dovedností, která těsně souvisí se čtenářstvím je řeč. Poměrně známá je teorie jazykového kódu Basila Bernsteina. Podle tohoto autora existují dva řečové kódy:

- a) Zúžený kód, který je charakteristický omezenou slovní zásobou, krátkými, gramaticky jednoduchými větami, předvídatelností sledu vět, monotónním používáním spojek, častějším používáním krátkých otázek a/nebo příkazů, častěji se vyskytujícími stálými slovními obraty, problémy se správnou výslovností a správným používáním cizích slov a tím, že se používají pouze nepřímé zaujímání osobních stanovisek (individuálnost se vyjadřuje převážně neverbálně). [3]
- b) Rozvinutý kód, který je charakteristický velkou slovní zásobou, složitou větnou strukturou, správným používáním gramatiky, diferencovaným používáním spojek, častějším používáním výstižných předložek, výstižnými přídavnými jmény a příslovcem, správným používáním cizích slov a zaujímáním explicitních, osobních stanovisek. [3]

Tyto řečové rozdíly se snažili například v Německu vyrovnat pomocí různých politicko-výchovných opatření, jako je předškolní výchova, mateřské školy, celodenní dětská zařízení atd. Podle každodenní praxe je však zřejmé, že se to podařilo jen zčásti a že rozdíly v řeči, které byly zjištěné v šedesátých letech, stále ještě přetrvávají. [3]

„Vzhledem k tomu, že rodiče představují základní model řeči, děti z nižších vrstev se s menší pravděpodobností než děti ze středních vrstev naučí běžně používat propracovaný kód.“ ([20], s. 317) Toto dle Šulové dokládá také výzkum Harta a Rysleyho (1995), kteří zjistili rozdíly v počtu slov používaných v konverzaci s dítětem v jednotlivých společenských vrstvách společnosti. Autoři zjistili, že děti ve všech společenských vrstvách začínají mluvit přibližně stejně. Ve třech letech však kumulativní slovník pro děti ze skupiny vysokoškolských rodičů obsahuje 1.100 slov, pro děti ze skupiny rodičů dělnické vrstvy 750 slov a pro děti rodičů, kteří jsou na podpoře 500 slov. [20]

- Faktory školského/školního kontextu

Pro tento exogenní faktor je důležité, aby mateřské školy úzce spolupracovaly s rodiči. Dále pak, aby paní učitelky nenásilně a formou hry rozvíjely oblasti, které souvisí s předčtenářskou gramotností (řeč, sluchové a zrakové schopnosti a dovednosti) a pomohly tak dětem osvojování těchto dovedností v budoucnu výrazně usnadnit. Předčtenářské dovednosti jsou totiž rozvíjeny a podporovány především před zahájením povinné školní docházky. V této počáteční etapě sehrávají významnou úlohu: individuální schopnosti dítěte v předpokladech pro psaní a čtení, osobnostní charakteristiky a zkušenosti dítěte a využívání vhodných metodických a didaktických postupů pro rozvoj čtení a psaní. [30]

4 Vývojové poruchy čtení

V souvislosti s předčtenářskou gramotností se vyskytují vývojové poruchy čtení. Poruchou vyskytující se v oblasti čtení je velmi často zmiňována dyslexie.

Langmeier uvádí, že dyslexie je „speciální defekt čtení, podmíněný nedostatkem nebo poruchou některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení čtení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“ (Langmeier, 1960 In [12], s. 29)

Příčiny vzniku dyslexie nejsou doposud známy. Víme ale, že se zpravidla jedná o normálně nadané děti, které se však nejsou schopny naučit správně číst a psát. [18] Je známo, že „nevyhnutelné, opakované selhávání ve čtení a psaní bývá často generalizováno. Děti ztrácejí připravenost k výkonům i v jiných předmětech a přestávají ve škole spolupracovat.“ ([18], s. 48) Pokud se zjistí počáteční příznaky dyslexie již v mateřské škole, je možné pomocí příslušných cvičení dosáhnout u dítěte věkově přiměřené úrovně, což může ušetřit trápení jak dítěti tak také rodičům. Autor Sagi vymezuje některé z počínajících příznaků budoucích poruch učení: poruchy koncentrace, snížená schopnost jemné diferenciací a poruchy orientace. [18]

Problematikou diagnostiky dyslexie ve školním věku a možností preventivní předškolní diagnostiky dyslexie se podrobně zabývala H. Tymichová. Připravila postup pro vyhledávání dětí, u nichž lze s vysokou pravděpodobností očekávat problémy ve výuce čtení. Společně se Z. Matějčkem prováděli celkem tři roky experiment, kdy vybírali žáky do prvních ročníků do specializovaných tříd pro dyslektiky. Tento systém výběru se naprosto osvědčil. Tymichová díky tomuto experimentu uvádí soubor 8 faktorů, které již v předškolním věku diagnostikují pravděpodobného dyslektika. [14] Jsou to:

- Celková motorická neobratnost.
- Nízké výtvarné schopnosti.
- Genetická zátěž (např. zjištěna dyslexie u sourozence)
- Leváctví (obzvláště precvičované či precvičené)
- Dvojazyčné a víceazyčné prostředí
- Artikulační neobratnost

- Přes úsilí učitelky o nápravu řeči jsou minimální výsledky, případně je náprava zcela neúspěšná.
- Neschopnost řešit řetězové úkoly (3 – 5 úkolů za sebou)

V těchto osmi faktorech můžeme zmínit minimálně 2, které se velmi často týkají dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Je to hlavně artikulační neobratnost a dvojjazyčné či vícejazyčné prostředí. Z tohoto důvodu je dyslexie u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí velmi pravděpodobná.

5 Rámcový vzdělávací program a předčtenářská gramotnost

V RVP PV není explicitně zpracována oblast rozvoje dovedností, které předcházejí čtení. V textu ani ve slovníčku použitých výrazů RVP PV není možné nalézt objasnění termínu předčtenářská gramotnost či čtenářská pregramotnost. [14];[30] „Při podrobné analýze komunikativních kompetencí a jednotlivých vzdělávacích oblastí však zjišťujeme, že se s rozvojem předčtenářských dovedností implicitně počítá.“ ([30], s. 495) Ve vzdělávací oblasti „Dítě a společnost“ je možno dohledat některé dílčí vzdělávací cíle směřující k podpoře a rozvoji čtenářské pregramotnosti. Dítě je zde seznamováno se společenstvím ostatních lidí, kulturou a je mu umožněno aktivně se vyjadřovat a projevat. [30] Vzdělávací oblast „Dítě a jeho psychika“ zahrnuje tři podoblasti: jazyk a řeč, poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace a sebepojetí, city, vůle. V podoblasti „Jazyk a řeč“ jsou formulovány dílčí vzdělávací cíle směřující k podpoře a rozvoji čtenářské pregramotnosti: rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování); rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu; osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické). Vzdělávací nabídka zahrnuje: společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinové konverzace; komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv; samostatný slovní projev na určité téma; poslech čtených či vyprávěných pohádek; práce s knihou atd. ([14], s. 18-19) Třetí vzdělávací oblastí zaměřenou na rozvoj předčtenářských dovedností je „Dítě a ten druhý“ a to především díky rozvoji interaktivních a komunikativních dovedností.

„Můžeme tedy obecně konstatovat, že v RVP PV (2004) není sice precizována podpora rozvoje pregramotností (čtenářské, matematické, přírodovědné, polytechnické, mediální atd.), avšak při detailní analýze vzdělávacích oblastí (především 5.2 – Dítě a jeho psychika, 5.3 – Dítě a ten druhý, 5.4 – Dítě a společnost) nalezneme nejenom dílčí cíle směřující k podpoře rozvoje čtenářské pregramotnosti, ale i konkrétní vzdělávací nabídku, kterou by předškolní pedagog měl dítěti „nabízet“ a kreativně a nenásilně ji zařazovat do předškolního vzdělávání.“ ([30], s. 495)

6 Cíle a metody výzkumné sondy

6.1 Cíle výzkumné sondy

Praktická část této bakalářské práce má dva cíle. Prvním cílem je zjistit, na jaké úrovni jsou z hlediska předčtenářských dovedností děti ze sociálně znevýhodněného prostředí a vytvořit několik případových studií – kazuistik. Druhým cílem je na základě realizované diagnostiky a kazuistik zpracovat návrhy, jak u těchto dětí předčtenářskou gramotnost rozvíjet.

6.2 Metody výzkumné sondy

Pro výzkum této bakalářské práce byly využity celkem tři metody získávání dat: rozhovor, pedagogická diagnostika a případové studie – kazuistiky.

- **Rozhovor**

Rozhovor je jedna z metod, která se používá při pedagogických výzkumech velmi často. Používá si při zjišťování specifických a podrobných informací o osobních znalostech, o hodnotových postojích a o jejich preferencích pomocí série ústních otázek vhodných pro řešení zvoleného problému zkoumání. [11] Rozhovor byl využit při získávání informací pro tvorbu jednotlivých kazuistik. Otázky byly pokládány vedoucí předškolního klubu a týkaly se následujících oblastí: věk, sourozenci, rodiče, bydliště/zázemí, záliby dítěte, jazyk používaný v domácnosti a zdravotní a jiné obtíže.

- **Diagnostika (pedagogická)**

Pro zjišťování úrovně v jakékoli oblasti se používají různé typy diagnostik. Rozlišujeme například diagnostiku prenatalní, což jsou „vyšetřovací metody sloužící k odhalení vývojových vad plodu v průběhu těhotenství (fetoskopie, ultrazvuk aj.)“ ([5], s. 37) Dále diagnostiku psychologickou, což znamená „rozpoznání rozdílnosti ve stavu člověka v daném okamžiku vůči minulému stavu či v porovnání s jinými lidmi.“ ([5], s. 37) Další z diagnostik je diagnostika ve speciální pedagogice, na které se podílejí lékaři různých specializací, kliničtí a poradenští psychologové, sociální pracovníci a speciální pedagogové. Tato diagnostika se uplatňuje v péči o jedince se zdravotním postižením a má charakter komplexního poznávacího procesu. [16] V kontextu této práce byla využita diagnostika pedagogická, jejíž tradiční metody jsou pozorování, ústní, písemná, grafická a praktická zkouška, diagnostický test, rozhovor, dotazník,

studium školské dokumentace aj. [11] Podstatou této diagnostiky je „zjišťování stavů, projevů, výkonů, výsledků činnosti, cílem je orientace v příčinách nějakého jevu, spočívá v popisu a rozpoznání symptomů jevů, v posouzení míry jejich vlivu, v jejich deskripci a systematizaci pro účely praktického využití.“ ([11], s. 17) Pro diagnostiku dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí bylo využito knihy Diagnostika dítěte předškolního věku od autorky Bednářové. Diagnostikovány byly předčtenářské dovednosti v těchto oblastech:

- zrakové vnímání a paměť
 - vnímání barev
 - figura a pozadí
 - zrakové rozlišování
 - část a celek (zraková analýza a syntéza)
 - zraková paměť
 - pohyb očí na řádku
- sluchové vnímání a paměť
 - sluchové rozlišování (sluchová diferenciacce)
 - sluchová analýza a syntéza
- řeč
 - lexikálně – sémantická rovina
 - foneticko – fonologická rovina
- Kazuistika

Kazuistika znamená řešení jednotlivých případů tak, jak je obsaženo v podrobných záznamech o nich. Kazuistika obsahuje „zpravidla rodinnou a osobní anamnézu, diagnózu s prognózou, příslušná léčebná nebo nápravná opatření, jejich průběh a výsledky. Slouží obvykle k ilustraci nebo k vyvození jistých teoretických závěrů, pracovních hypotéz apod.“ ([9], s. 202) Jednotlivé kazuistiky v této bakalářské práci jsou sestaveny pomocí rozhovorů a diagnostik. Celkem je zde možné nalézt pět kazuistik s tím, že v jedné kazuistice jsou diagnostikovávána dvojčata.

6.3 Výzkumný soubor

Pro výzkum dětí byl vybrán předškolní klub společnosti Tady a teď, o. p. s. Tento předškolní klub byl vybrán z důvodu týdenní praxe, která zde proběhla na přelomu října a listopadu. Předškolní klub se nachází v Plzni v ulici Koperníkova 15 s kapacitou

maximálně 15 dětí. Tento klub je otevřen 4x týdně (pondělí – čtvrtek) od 9:00 hodin do 12:00 hodin. Věková skupina, která do tohoto klubu dochází je 3 – 6 let. Dětem se věnují dvě pracovnice organizace. Režim dne a poznámky z týdenní praxe jsou uvedeny v příloze A.

V předškolním klubu bylo vybráno celkem 6 dětí - 4 dívky a 2 chlapci. Kritériem výběru byla docházka dětí do předškolního klubu od října 2014 a věková kategorie 5 – 6 let, tedy předškoláci.

7 Diagnostika vybraných dětí

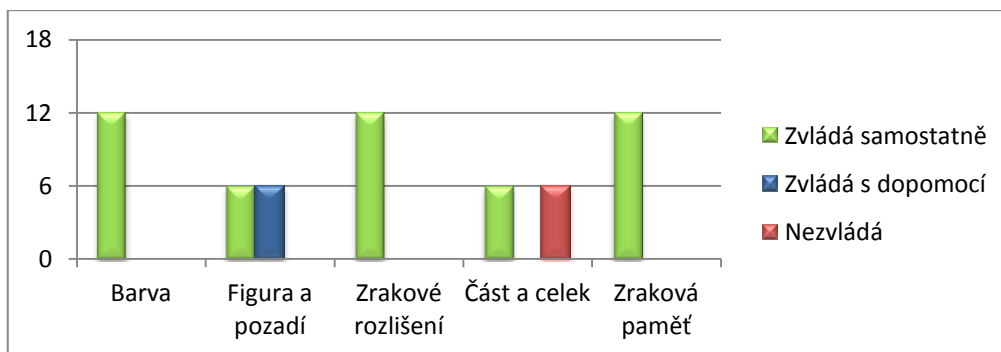
Jak bylo uvedeno výše, diagnostika probíhala v několika vybraných oblastech. Následující část předkládá souhrnné výsledky dětí v jednotlivých oblastech.

7.1 Zrakové vnímání a paměť

„Zrakem přijímáme nejvíce informací z našeho okolí. Zrak je prostředníkem poznávání hmotného světa i prostředkem komunikace.“ ([2], s. 14) Zrakové vnímání a paměť patří mezi velmi důležitou oblast pro rozvoj předčtenářských dovedností, jelikož písmena a číslice jsou abstraktními symboly a tak se deficit zrakového vnímání promítá do čtení, psaní a počítání. [2]

V této oblasti byly děti diagnostikovány z vnímání barev (celkem 5 úkolů), figur a pozadí (celkem 6 úkolů), zrakového rozlišování (celkem 9 úkolů), části a celku (celkem 6 úkolů), zrakové paměti (celkem 5 úkolů) a pohybu očí na řádku (celkem 2 úkoly). Výsledky diagnostiky jsou znázorněny v grafech číslo 1 – 3. Úkoly pro věkovou kategorii 3 – 4 roky a 4 – 5 let byly zařazeny z toho důvodu, že děti nezvládaly úkoly pro svoji věkovou kategorii 5 – 6 let. Byla tedy hledána úroveň jejich skutečných znalostí.

Graf 1: Zrakové vnímání a paměť pro věkovou kategorii 3-4 roky



Zdroj: Vlastní zpracování

Vnímání barev ([2], s. 93)

- První úkol: přiřadí barvu (základní barvy).
- Druhý úkol: na pokyn ukáže požadovanou barvu.

Vnímání barev pro věkovou skupinu 3 – 4 roky zvládly všechny děti, jak je vidět na grafu číslo 1, samostatně.

Figura a pozadí ([2], s. 95)

- Třetí úkol: vyhledá známý předmět na obrázku.
- Čtvrtý úkol: vyhledá objekt na obrázku podle předlohy.

Třetí úkol zvládly děti s dopomocí. Důvodem dopomoci bylo, že neznaly slovo „síta“, „hrabičky“ a některé ani „kyblíček“. Čtvrtý úkol zvládly děti samostatně díky tomu, že nebylo potřeba jmenovat dané obrázky, jen vyhledávat dle předlohy.

Zrakové rozlišení ([2], s. 100;101)

- Pátý úkol: odliší výrazněji jiný obrázek v řadě.
- Šestý úkol: odliší obrázek v jiné velikosti.

Po názorné ukázce zvládaly děti tyto úkoly samostatně. Je pravdou, že některé obrázky neuměly pojmenovat, ale to v tomto úkolu nehrálo významnou roli.

Část a celek ([2], s. 109)

- Sedmý úkol: poskládá obrázek ze dvou částí.
- Osmý úkol: poskládá obrázek ze čtyř částí.

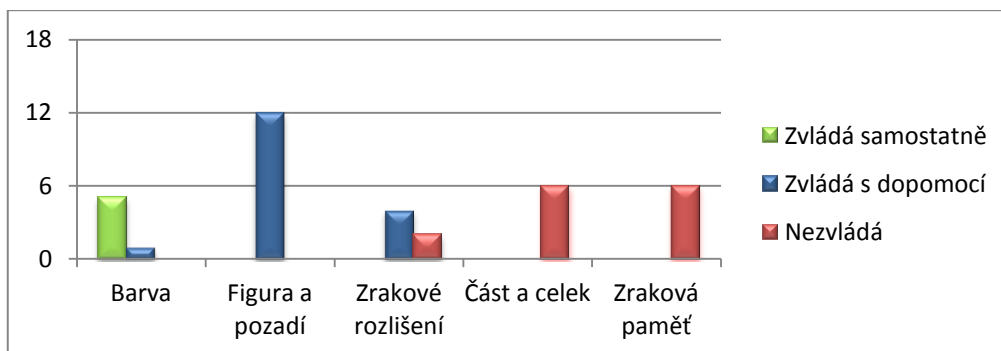
Děti byly schopné složit obrázek pouze ze dvou částí. Někomu to trvalo déle, někdo to měl splněné velice rychle. Obrázek ze čtyř částí už děti složit nedokázaly ani s dopomocí. Každé dítě bylo tázáno, zda někdy skládalo puzzle, odpověď byla vždy záporná. V podstatě je možné říci, že tuto skládací hru nikdy neviděly.

Zraková paměť

- Devátý úkol: zapamatuje si předměty a pozná, který chybí.

Dětem byly vybrány lehké předměty z předškolního klubu, které dobře znají (auto, dřevěná květina, panenka). Všechny děti bez problémů poznaly, který předmět byl skryt.

Graf 2: Zrakové vnímání a paměť pro věkovou kategorii 4-5 let



Zdroj: Vlastní zpracování

Vnímání barev ([2], s. 95)

- První úkol: pojmenuje barvu.

První úkol určený pro věkovou kategorii 4 – 5 let byl těžší. Děti už jen neukazovaly a nepřirážovaly, ale samy musely barvu pojmenovat. Celkem pět dětí zvládlo tento úkol samostatně, pouze jedno dítě s dopomocí. Dopomoc probíhala formou nápovědy první slabiky. Na dětech bylo vidět, že barvy v předškolním klubu opravdu trénují.

Figura a pozadí ([2], s. 96; 97)

- Druhý úkol: vyhledá známý objekt na pozadí.
- Třetí úkol: odliší dva překrývající se obrázky.

Tyto úkoly zvládaly děti s dopomocí. Důvodem dopomoci byla neznalost správného názvu obrázku, nikoliv neschopnost obrázku vyhledat.

Zrakové rozlišení ([2], s. 102; 103)

- Čtvrtý úkol: odliší jiný obrázek v řadě.
- Pátý úkol: odliší obrázek v řadě lišící se horizontální polohou.

Čtvrtý i pátý úkol patřily mezi ty náročnější. Tyto úkoly zvládaly některé děti s dopomocí a jiné je nezvládaly vůbec. V tomto případě nebyla důvodem neznalost obrázků, protože byly vybrány pouze takové obrázky, které děti dokázaly pojmenovat. Hlavním důvodem byla nedostatečná soustředěnost.

Část a celek ([2], s. 111)

- Šestý úkol: poskládá obrázek z několika částí.

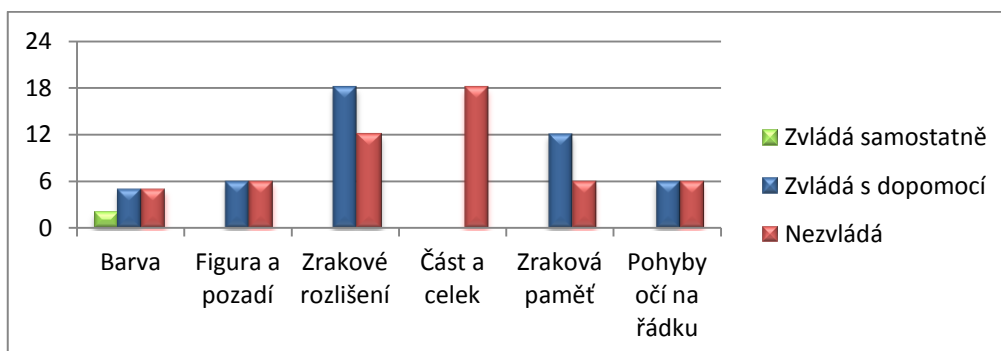
Jak již bylo popsáno v úkolu číslo osm pro věkovou kategorii 3 – 4 roky, děti se nikdy neseťkaly s puzzle. Složit tedy obrázek z více jak dvou částí nebylo pro děti možné ani s dopomocí a po delším časovém úseku.

Zraková paměť ([2], s. 117)

- Sedmý úkol: zapamatuje si tři obrázky a pozná, který chybí.

V tomto případě to už nebylo tak jednoduché, jako v předchozí věkové kategorii. Obrázky, které byly navrženy autorkou Bednářovou, nebyly pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí příliš vhodné. Děti by i věděly, který obrázek chybí, ale neuměly ho pojmenovat (nedokázaly si vzpomenout, jaké slovo bylo k tomu či onomu obrázku přiřazeno).

Graf 3: Zrakové vnímání a paměť pro věkovou kategorii 5-6 let



Zdroj: Vlastní zpracování

Vnímání barev ([2], s. 95)

- První úkol: přiřadí odstíny barev.
- Druhý úkol: pojmenuje odstíny barev.

Pouze jedna dívka zvládla první i druhý úkol samostatně. Ostatní děti zvládly první úkol s dopomocí a druhý úkol nezvládly vůbec. Dopomoc u prvního úkolu probíhala v tom smyslu, že když dítě podalo špatný odstín, bylo dotázáno, zda jsou barvy opravdu úplně stejné. Dítě samo vidělo, že ne a opravilo se. U druhého úkolu dělalo ostatním dětem velký problém zapamatovat si termíny „světlá“ a „tmavá“ barva. Ačkoliv jim vše bylo vysvětleno a názorně několikrát ukázáno, termíny byly pro děti velmi těžké.

Na procvičení by potřebovaly mnohem více času, než by tyto termíny správně pochopily.

Figura a pozadí ([2], s. 98; 99)

- Třetí úkol: sleduje linii mezi ostatními liniemi.
- Čtvrtý úkol: vyhledá tvar na pozadí.

Při prvním úkolu děti dokázaly rozlišit pouze obrázek s příbory. Důvodem nejspíše bylo, že názvy příborů se děti učily v předškolním klubu. Pouze jedno dítě si nemohlo vzpomenout na slovo „vidlička“, ale vědělo, že tam tento obrázek je. U ostatních obrázků rozpoznaly vždy jen jeden. Úkol byl hodnocen jako „zvládá s dopomocí“, jelikož jim ostatní obrázky musely být napovídány. Druhý obrázek už byl složitý. Rozpoznat tvary byl pro děti veliký problém, většina dětí poznalo kolečko, ale jen díky nápovědě, že je to na obrázku největší tvar. Proto byl tento úkol hodnocen jako „nezvládá“.

Zrakové rozlišení ([2], s. 104-108)

- Pátý úkol: odliší obrázek v řadě lišící se detailem.
- Šestý úkol: odliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem.
- Sedmý úkol: odliší obrázek lišící se vertikální polohou.
- Osmý úkol: vyhledá dva shodné obrázky v řadě.
- Devátý úkol: odliší shodné a neshodné dvojice lišící se vertikální polohou.

U tohoto úkolu byla důležitá soustředěnost, která dětem velmi chybí. Opět jako v předchozí věkové kategorii byly vybírány pouze obrázky, které děti dokázaly pojmenovat. Pátý úkol byl pro děti obtížný, obrázky se liší opravdu jen malým detailem a děti nebyly schopné ho odhalit. Tento úkol zvládaly až s dopomocí, kdy jim byly pokládány otázky typu: „Mají opravdu všichni ptáčkové zavřené oči?“ Děti se soustředily jen na oči a odlišný obrázek v zápětí našly. Šestý úkol byl na stejném principu. Na první pohled děti vždy odpověděly, že jsou obrázky stejné. Aby se jejich odpověď změnila, musela jim být položena podobná otázka, jako v předchozím případě. Na úkoly sedm a devět (vertikální poloha) děti nebyly schopné správně odpovědět ani s dopomocí. U osmého úkolu bylo zajímavé, že dětem nedělalo problém najít stejná zvířátka a hodiny, ale u ostatních předmětů nebyly schopné odpovědět správně. Je možné, že tohle bylo způsobené barvou, jelikož zvířátka a hodiny byly odlišné

od ostatních barvou a děti je během chvíle objevily, ale ostatní, které se od ostatních odlišovaly méně výrazně, děti neobjevily.

Část a celek ([2], s. 113,115)

- Desátý úkol: poskládá tvar z několika částí na předlohu.
- Jedenáctý úkol: složí tvar z několika částí podle předlohy.
- Dvanáctý úkol: doplní chybějící části obrázku.

Děti nebyly schopné zvládnout samostatně ani s dopomocí žádný z těchto úkolů. Jak již bylo popsáno v předchozích případech, „část a celek“ dělal dětem obrovské problémy již od věkové kategorie 3 – 4 roky.

Zraková paměť [2, s. 117,119,121]

- Třináctý úkol: zapamatuje si ze šesti obrázků tři.
- Čtrnáctý úkol: pozná viděné obrázky.
- Patnáctý úkol: dá obrázky na správné místo.

Ani jeden z těchto úkolů nebyl vhodný pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí kvůli vzorovým obrázkům. U třináctého úkolu některé děti neznaly slovo „Bubínek“, jiné slovo „Motýl“. Nejprve byla tato slova natrénována a poté byl úkol proveden. Děti přišly na 2 obrázky, ale třetí odhalily až s dopomocí. Je možné, že to bylo způsobené tím, že se děti soustředily na neznámá slova a ve výsledku si nedokázaly vzpomenout na 3 obrázky, které znaly. Čtrnáctý úkol opět nebyl vhodný z hlediska obrázků, kdy děti neznaly slovo „padák“, „klobouk“ (v tomto případě říkaly slovo čepice, které bylo ponecháno) a „žárovka“. U patnáctého úkolu to byla slova „tučňák“ a „ježek“.

Pohyb očí na řádce ([2], s. 123;125)

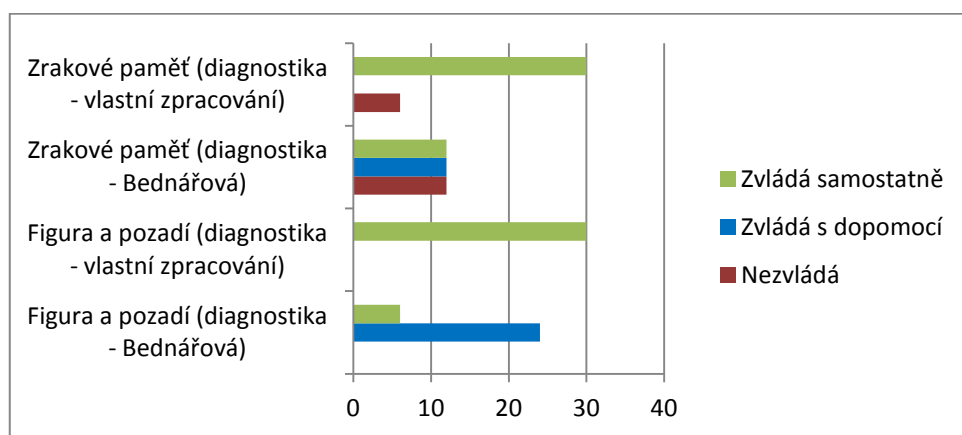
- Šestnáctý úkol: jmenuje objekty zleva doprava.
- Sedmnáctý úkol: vyhledá daný první objekt ve skupině zleva doprava.

Šestnáctý úkol zvládaly děti s dopomocí, jelikož jim často bylo připomínáno, aby začaly vlevo. Většinu obrázků děti neznaly, a proto nebylo často poznat, zda začaly číst řádek vpravo záměrně, kvůli známému obrázku, nebo chybně. Sedmnáctý úkol děti nezvládaly ani s dopomocí. Měly velký problém uvědomovat si slovo „první“.

Shrnutí diagnostiky zrakového vnímání

Zrakové vnímání dělalo dětem problém v oblasti „Zrakové diferenciacce“, „Analýzy a syntézy“, „Zrakové paměti“, „Figury a pozadí“ a „Pohybu očí na řádce“. Je ovšem nutné podotknout, že problémy v některých oblastech se odstranily velice snadno, a to použitím vhodných pracovních listů v těchto oblastech: Figura a pozadí“ (viz příloha B; C; D; E) a „Zraková paměť“ (viz příloha F; G; H). Důkaz tohoto zjištěný je možné vidět na grafu číslo 4.

Graf 4: Rozdílné výsledky jednotlivých diagnostik



Zdroj: Vlastní zpracování

Graf číslo 4 ukazuje značné rozdíly mezi výsledkem vlastní diagnostiky a diagnostiky autorky Bednářové. Do nových pracovních listů byly použity obrázky této autorky, ale v jiném složení. Byly vybrány takové obrázky, které tyto děti dokázaly pojmenovat. Jediný problém byl u patnáctého úkolu v oblasti „Zraková paměť“ pro věkovou kategorii 4 – 5let, který nebyly děti schopné zvládnout ani s novým pracovním listem (viz příloha H). Tento úkol byl velmi těžký na zapamatování a soustředěnost. V oblasti „figura a pozadí“ není v grafu číslo 4 započítán úkol na poznávání tvarů, jelikož se tento pracovní list neměnil, zde je důležité se s dětmi tvary naučit.

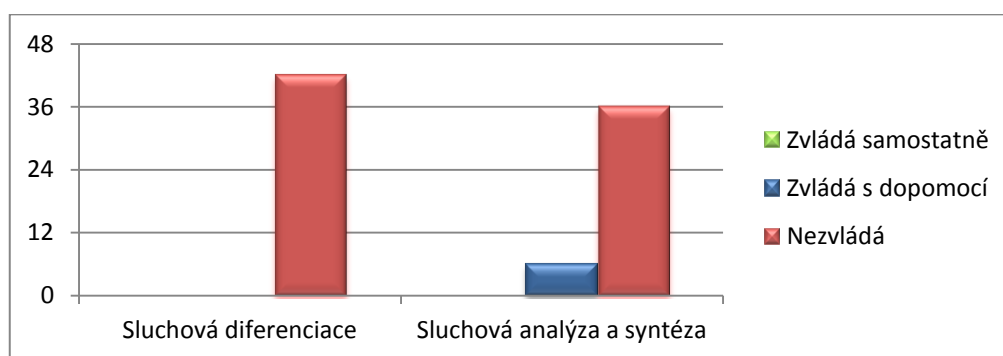
Navržen byl také nový pracovní list pro oblast „Pohyb očí na řádce“ (viz příloha I). Tento úkol však zůstal i po upravení zvládnut s dopomocí. Prokázalo se, že děti opravdu chybovaly a nevyhledávaly jen známé obrázky, jak bylo chybně myšleno výše.

7.2 Sluchové vnímání a paměť

„Sluch je jedním z prostředků komunikace, významnou měrou ovlivňuje rozvoj řeči a tím i abstraktní myšlení.“ ([2], s. 40) Pro předčtenářské dovednosti je v této oblasti

důležitá sluchová diferenciacie a sluchová analýza a syntéza. Vlivem oslabení sluchového vnímání může ve školním věku docházet k potížím se čtením (obtížné spojování písmen a slabik, vytváření náhradních technik čtení – předčítání, domýšlení slov, nepřesné čtení). Tyto potíže dítě vyčerpávají, špatně se soustředí a obtížně vnímá obsah čteného. [2] V této oblasti byly děti diagnostikovány ze sluchové diferenciacie (celkem 11 úkolů) a sluchové analýzy a syntézy (celkem 15 úkolů). Výsledky této diagnostiky jsou znázorněny v grafech číslo 5 – 6. Úkoly pro věkovou kategorii 4 – 5 let byly zařazeny z toho důvodu, že děti nezvládaly uspokojivě úkoly pro svoji věkovou kategorii 5 – 6 let. Byla tedy hledána úroveň jejich skutečných znalostí. Věkovou úroveň 3 – 4 roky pro tyto oblasti Bednářová neuvádí.

Graf 5: Sluchové vnímání a paměť pro věkovou kategorii 4 – 5 let



Zdroj: Vlastní zpracování

Sluchové rozlišování / sluchová diferenciacie ([2], s. 197; 199)

- První úkol: rozliší slova s vizuálním podnětem (změna hlásky: hodinky – holínky, tráva – kráva, bota - nota).
- Druhý úkol: rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna hlásky: most – kost, hrady – brady, kniha- kniha, vločka – vločka, udice – ulice, konec - kopec).
- Třetí úkol: rozliší slova s vizuálním podnětem (změna samohlásky: kapr – kopr, perník - parník).
- Čtvrtý úkol: rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna samohlásky: plot – plat, sud – sad, drak – drak, slavit – slevit, kus – kos, les – les).
- Pátý úkol: rozliší slova s vizuálním podnětem (znělé a neznělé hlásky, sykavky: kos – koš, pije – bije, kosa – koza, pupen – buben).
- Šestý úkol: rozliší slova bez vizuálního podnětu (znělé a neznělé hlásky, sykavky: hrad – hrad, tělo – dělo, zem – sem, myš – myš, ples – pleš, noc – nos, vozy - vosy).

- Sedmý úkol: rozliší slova s vizuálním podnětem (změna délky: lyže – líže, páni - paní).

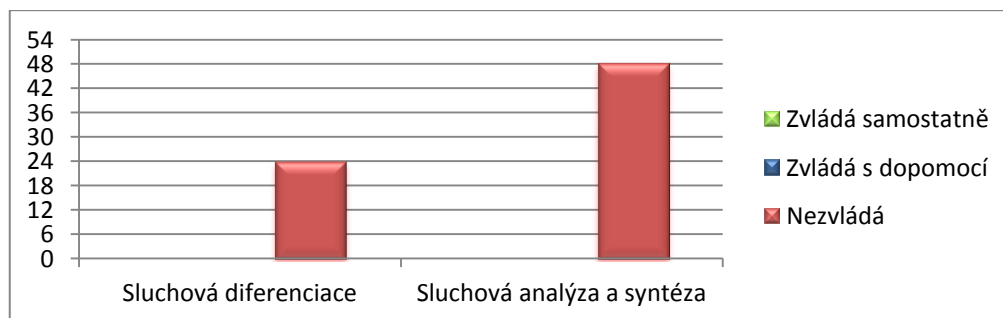
Úkoly bez vizuálního podnětu se jevily pro děti snazší, je ovšem nutné říci, že děti spíše hádaly a odpovídaly velmi nejistě. V některých případech se trefily správně v jiných ne. Úkol byl po tomto zjištění ohodnocen jako „nezvládá“. Úkoly s vizuálním podnětem byly pro děti velmi obtížné z důvodu neznalosti vybraných slov. Pokud slova znaly (jako například tráva – kráva), nebyl problém, ale v opačném případě nedokázaly děti splnit úkoly ani s dopomocí. Na těchto úkolech se vysoce podepsala neznalost českého jazyka. Při hodnocení nebylo možné dětem uznat žádný úkol jako samostatně splněný.

Sluchová analýza a syntéza ([2], s. 199)

- Osmý úkol: roztleská slovo na slabiky.
- Devátý úkol: řekne rozpočítadlo.
- Desátý úkol: z trojice slov najde rýmující se dvojici.
- Jedenáctý úkol: určí, zda se dvě slova rýmují.
- Dvanáctý úkol: vyhledá rýmující se dvojice.
- Třináctý úkol: určí počet slabik.
- Čtrnáctý úkol: určí počáteční hlásku slova.

Děti, kromě osmého úkolu s dopomocí, nezvládly žádný ze zadaných úkolů. V případě rozpočítadla děti nevěděly, co to znamená. Po vyjmenování některých známých rozpočítadel (např. En ten týky), to bohužel nebylo o nic lepší. Další úkoly, týkající se rýmujících se slov, děti také nezvládaly. Nikdy se nesetkaly se slovem rýmovat se. Co se týče slabik a počátečních hlásek slov, nebylo to jinak. Děti těmto úkolům ani po názorném vysvětlení neporozuměly.

Graf 6: Sluchové vnímání a paměť pro věkovou kategorii 5 – 6 let



Zdroj: Vlastní zpracování

Sluchové rozlišování / sluchová diferenciacie ([2], s. 199)

- První úkol: rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna délky: dráha – drahá, kára – kárá, mává – mává, žil – žíla, lak – lák, síla – síla, pára – párá, vila - víla).
- Druhý úkol: rozliší slova s vizuálním podnětem (změna měkčení: nemá – němá, hrozny - hrozní).
- Třetí úkol: rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna měkčení: čistí – čistý, dýky – díky, mladý – mladý, lety – letí, hrady – hradí, psaní – psaní, tyká - tiká).
- Čtvrtý úkol: rozliší bezvýznamové slabiky (tam – dam, dlo – plo, tam – tam, čil – žil, don – don, fal – val, hal – chal, bro – bro, dyn din, zni – zny, tyl – tyl, kni – kny, díl – dýl, pny – pny, del – děl, těk – tek).

Jak je vidět z grafu číslo 6, děti nezvládly žádný ze zadaných úkolů. Důvod je totožný s důvodem uvedeným u věkové kategorie 4 – 5 let.

Sluchová analýza a syntéza ([2], s. 201)

- Pátý úkol: určí slova začínající danou hláskou.
- Šestý úkol: určí poslední souhlásku ve slově (les).
- Sedmý úkol: slovní kopaná.
- Osmý úkol: určí poslední samohlásku ve slově.
- Devátý úkol: z hlásek složí slovo (p-e-s).
- Desátý úkol: analyzuje jednoslabičné slovo na hlásky (myš).
- Jedenáctý úkol: složí z hlásek dvouslabičné slovo (k-o-l-o).
- Dvanáctý úkol: analyzuje dvouslabičné slovo na hlásky (voda).

Děti nezvládly žádný ze zadaných úkolů. Úkoly tohoto typu děti dělaly vůbec poprvé, tudíž nebylo divu, že je nezvládly. Na delší vysvětlování v tomto případě nebylo příliš času. Dětem byl úkol vysvětlen, na několika příkladech předveden, ale bezúspěšně, děti by samozřejmě potřebovaly času více.

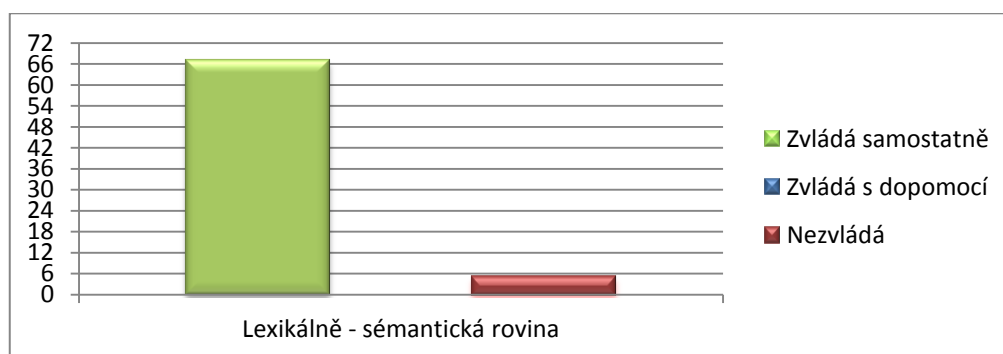
Shrnutí diagnostiky sluchového vnímání

Sluchová diferenciacie a sluchová analýza a syntéza dělaly dětem poměrně velký problém. V některých případech byla na vině neznalost českého jazyka a v jiných neznalost úkolů vůbec (například rytmizace, znalost hlásek, slabik apod.). Výsledky této diagnostiky vyšly všem dětem překvapivě naprosto stejně.

7.3 Řeč

„Řeč má pro vývoj dítěte a jeho fungování ve škole mimořádný význam. Umožňuje rozvoj myšlení, ovlivňuje kvalitu poznávání, učení. Neméně důležitý je i sociální aspekt řeči – řeč slouží k dorozumění, k utváření sociálních vztahů, má dopad na vnímání dítěte druhými a jeho postavení ve skupině.“ ([2], s. 25) Oslabení řeči může mít pro dítě ve školním věku za následek přetrvávání nesprávné, nedokonalé či neupevněné výslovnosti, artikulační neobratnosti, což se nepříznivě promítá do čtení a psaného projevu. Dále pak problémy ve fonematickém uvědomování nepříznivě ovlivňují čtení a psaní. [2] Z tohoto důvodu jsou děti diagnostikovány v oblasti foneticko – fonologické rovině (celkem 2 úkoly), která zahrnuje výslovnost a artikulační obratnost a lexikálně – sémantické rovině (33 úkolů), která zahrnuje porozumění řeči. Nedostatky v porozumění řeči mají za následek neporozumění textu, složitějších logicko – gramatických struktur, výkladu či zadání. [2] Výsledky této diagnostiky jsou znázorněny v grafech číslo 7 – 9. Úkoly pro věkovou kategorii 3 – 4 roky a 4 – 5let byly zařazeny z toho důvodu, že děti nezvládaly uspokojivě úkoly pro svoji věkovou kategorii 5 – 6 let. Byla tedy hledána úroveň jejich skutečných znalostí.

Graf 7: Řeč pro věkovou kategorii 3 – 4 let



Zdroj: Vlastní zpracování

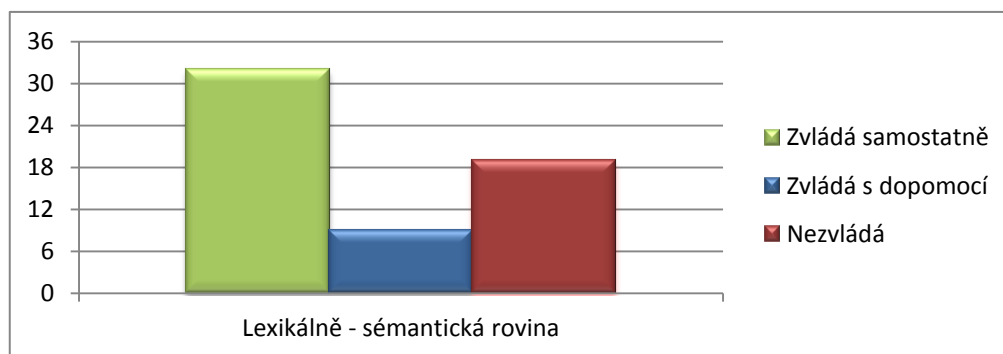
Lexikálně – sémantická rovina

- První úkol: pojmenuje běžné věci na obrázku.
- Druhý úkol: ukáže obrázek věci podle použití.
- Třetí úkol: ukáže na obrázku činnost.
- Čtvrtý úkol: správně použije slova „já“ a „moje“.
- Pátý úkol: správně použije slova „ano, „ne“
- Šestý úkol: správně odpovídá na otázky „Co děláš?“ a „Kde“?
- Sedmý úkol: má zájem o obrázkové knížky, příběhy.

- Osmý úkol: ukáže obrázek podle podstatného znaku.
- Devátý úkol: správně použije otázky „Proč?“ a „Kdy?“
- Desátý úkol: řekne, co je na obrázku.
- Jedenáctý úkol: určí jednoduchý protiklad.
- Dvanáctý úkol: identifikuje věci podle společných podstatných znaků.

První úkol děti zvládaly samostatně díky správně vybraným obrázkům z pracovního listu (viz příloha J). Úkoly 2 – 6 zvládaly děti taktéž samostatně. V případě sedmého úkolu děti zájem o knihy až na jednu dívku neprojevovaly. Děti žádné knihy dle jejich odpovědí doma nemají. Při čtení pohádky u příběhu nevydrží, nedokážou se soustředit, nebaví je to. U osmého úkolu byl pouze jeden problémový obrázek pro všechny děti společný, a to zedník. Úkol byl i přesto hodnocen jako „zvládá samostatně“. Další úkoly číslo 9 - 12 byly splněny také samostatně.

Graf 8: Řeč pro věkovou kategorii 4 – 5 let



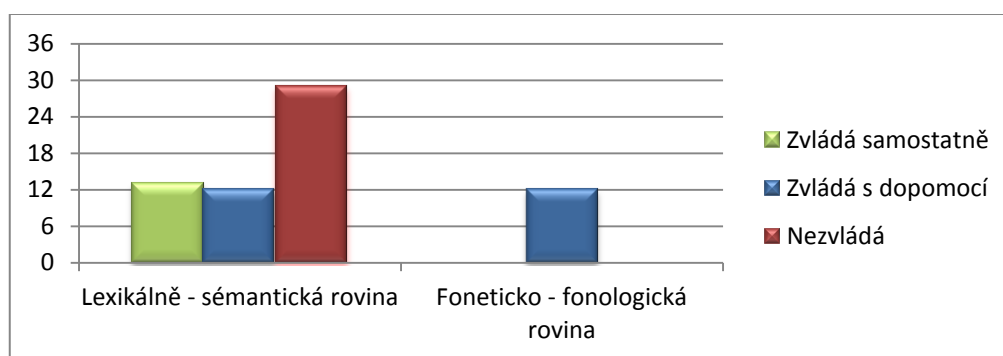
Zdroj: Vlastní zpracování

Lexikálně – sémantická rovina

- První úkol: zařadí různé obrázky pod nadřazené pojmy.
- Druhý úkol: ukáže obrázek podle aktuální situace.
- Třetí úkol: vysvětlí, na co máme oči, knihy, auta.
- Čtvrtý úkol: poslouchá pohádku.
- Pátý úkol: spontánně vypráví podle obrázku.
- Šestý úkol: doplní protiklady s názorem.
- Sedmý úkol: definuje význam pojmů.
- Osmý úkol: sestaví dějovou posloupnost a popíše ji.
- Devátý úkol: pojmenuje, co dělá určitá profese.
- Desátý úkol: přiřadí, co k sobě patří a vysvětlí to.

Úkoly 1 – 3 byly zvládnuty samostatně. U čtvrtého úkolu ani přes značné úsilí vyprávět pohádku poutavě, děti nevydržely poslouchat. Bohužel ani po přečtení několika málo vět nedokázaly odpovědět na otázku, která se týkala textu. Pátý úkol zvládly dvě děti samostatně, jedno dítě nezvládlo vůbec a tři děti s dopomocí – muselo jim být naznačeno, jak mají vyprávět. Další úkol zvládly s dopomocí – byla nutná nápověda, čeho si mají všimnout. Sedmý úkol zvládaly děti samostatně díky výběru slov, které znají (míč, čepice, auto). Úkol, který se týkal dějové posloupnosti, děti nedokázaly splnit ani s dopomocí, kdy jim byla první kartička dána a vysvětlena, a ony měly pokračovat. Nikdy nedokázaly položit správnou kartičku v dějové posloupnosti. U devátého úkolu byly vybrány profese, které děti, dle předchozích úkolů, znaly (lékař, učitel, prodavač, řidič). Díky tomuto výběru zvládly úkol samostatně. Desátý úkol nebyl ani po značném úsilí pochopen. Děti nezvládly přiřadit ani jednu správnou dvojici, jakoby vůbec nedokázaly pochopit, že k sobě určité věci patří (příkladem může být lísteček a strom).

Graf 9: Řeč pro věkovou kategorii 5 – 6 let



Zdroj: Vlastní zpracování

Lexikálně – sémantická rovina

- První úkol: řekne básničku.
- Druhý úkol: vytvoří nadřazené pojmy.
- Třetí úkol: vytvoří protiklady.
- Čtvrtý úkol: vytvoří slova podobného významu.
- Pátý úkol: pozná a vymyslí slova stejného zvuku ale různého významu.
- Šestý úkol: pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku.
- Sedmý úkol: správně posoudí pravdivost či nepravdivost tvrzení.
- Osmý úkol: interpretuje pohádky, příběhy bez obrázkového doprovodu.
- Devátý úkol: reaguje na delší a komplikovanější pokyny.

První úkol zvládly děti bez problému díky docházení do předškolního klubu, kde se básničky učí. Všechny děti říkaly stejnou básničku („Dobrý den, dobrý den“), jelikož jí opakují denně, na jinou si bohužel nevzpomněly. Nadřazené pojmy, které byly součástí druhého úkolu, děti absolutně nezvládaly. Neustále jmenovaly obrázky na pracovních listech, ale říci jedním slovem, že jde o „hračky“ nebo o nábytek“ apod., vymyslet nedokázaly. Třetí úkol děti zvládaly s dopomocí. Dopomoc potřebovaly, když si nemohly vzpomenout na dané slovo. Byla jim napovězena první slabika. Úkoly 4 – 6 děti také vůbec nezvládaly. V případě sedmého úkolu byla volena lehká tvrzení (například „Sníh je černý“ apod.), děti tento úkol zvládaly samostatně. Osmý úkol týkající se pohádky již byl v textu výše několikrát zmíněn. Děti knihy neznají, pohádky nečtou. Kromě jedné dívenky, které doma vypráví starší sestra Červenou Karkulku, nikdo pohádku interpretovat nedokázal. Devátý úkol byl zvládnut s dopomocí. Děti se zastavovaly u druhého pokynu, dál již nevěděly, co mají dělat – nepamatovaly si celý postup.

Foneticko – fonologická rovina

- První úkol: výslovnost.
- Druhý úkol: artikulační obratnost.

První úkol byl sledován hlavně při diagnostice zrakového vnímání, kdy děti pojmenovávaly obrázky a u řeči, kdy vyprávěly příběhy podle obrázku. Některé děti měly problém s R a Ř, jiné naopak zvládaly vyslovovat všechna písmenka správně. Druhý úkol se skládal z opakování slov dle Bednářové (tupá i ostrá sykavka: sušená, švestka, žáci, cvičí; měkká i tvrdá slabika: dědeček, děťátko, hodiny; vyslovování souhláskových shluků: strašidlo, správný, plavba, správkárna). U dětí často docházelo ke spodobě (např. susené – sušené), ke komolení slov a jejich zkracování. [2]

Shrnutí diagnostiky řeči

Po poučení z prvně prováděné diagnostiky zrakového vnímání, byly v této diagnostice vybrány z daných pracovních listů jen ty obrázky, které děti znají. V oblasti lexikálně sémantické měly děti velký problém s poslechem pohádky. Všechny děti se shodly na tom, že knihy doma nemají. Pouze jedna dívka řekla, že jí čte starší sestra, která již chodí na základní školu. Tohoto problému se týkal i další úkol, kdy děti měly dle obrázku vyprávět příběh. Zpočátku vůbec nevěděly, jak tento úkol uchopit, až po názorné ukázce se začaly snažit vyprávět. Věty však byly velmi strohé, často jen

dvouslovné. Těchto problémů se nejspíše týkal také úkol dějové posloupnosti, děti nedokázaly dát dohromady žádnou posloupnost (např. chlapec, který se obléká – složeno ze 4 obrázků). Díky předškolnímu klubu všechny děti bez problémů a s nadšením odrecitovaly naučené básničky.

8 Kazuistiky vybraných dětí

Jak již bylo popsáno výše, kazuistiky byly sestaveny na základě metody rozhovoru a pedagogické diagnostiky. Diagnostika prokázala až na pár výjimek v podstatě shodné dovednosti vybraných šesti dětí. Je dosti pravděpodobné, že to bylo z toho důvodu, že diagnostika byla provedena po zhruba pěti měsících docházení do předškolního klubu a některé schopnosti a dovednosti již děti získaly právě tam a dostaly se tak na v podstatě stejnou úroveň. Aktivity pro rozvoj předčtenářských dovedností tedy bude možno v 9. kapitole zobecnit.

Níže jsou uvedeny kazuistiky šesti vybraných dětí:

- Dítě A + Dítě B

Dítě A je dívka, která se narodila na počátku roku 2010 a je jí tedy 5 let. Dívka má dvojče bratra (Dítě B), dva starší sourozence (bratr 8 let, sestra 7 let) a jednoho mladšího bratra (2,5 roku). Jeden sourozenec v minulosti před narozením posledního syna zemřel. Celkem žije v domácnosti společně s rodiči 7 členů. Rodiče žijí spolu, ale nejsou sezdání, matka (ročník 1988) je původem ze Slovenska, ale v ČR žije již několik let. Všechny děti jsou narozené v ČR. Matka dětí je momentálně na rodičovské dovolené. Otec (ročník 1985) je v této době nezaměstnaný, příležitostně vykonává brigády. Rodina je odkázána na sociální dávky. Dívka bydlí se svou rodinou v městském bytě, v jednom z bytových domů v sociálně vyloučené lokalitě v centrálním obvodu Plzně. Byt je koncipován jako 2+1 se sociálním zařízením uvnitř bytu. Nachází se v nejvyšším patře domu, ve kterém chybí výtah, topí se zde kamny typu WAV, často se musí větrat, aby se v bytě netvořila plíseň. Byt je skromně ale funkčně zařízen, nic zde nechybí. Děti mají svůj pokoj, ve kterém spí všechny pohromadě. Hračky a další podnětné předměty mají v rodině krátkou „životnost“, sourozenci se o ně často perou, některé rozbíjejí. Školou povinné děti se do školy většinou připravují v kuchyni u jídelního stolu. Je zajímavé, že rodiče uvádějí, že knihy doma mají, ale dvojčata, která byla diagnostikována tvrdí, že žádné knihy nikdy neměly. V domácnosti se používá český, romský a také slovenský jazyk. Zdravotní obtíže obou dětí se týkají zraku. V minulosti měly velké problémy se zrakem, nyní nosí již skoro 2 měsíce brýle, díky čemuž se mnoho obtíží odbouralo.

Dívka si ráda maluje, hraje s kočárkem a panenkou, je velice zvědavá a komunikativní. Velice dobře rozumí a rychle se učí říkánkám a písničkám. Chlapec si moc rád hraje se stavebnicemi a s auty, když má na vše klid a prostor, vydrží u nich i celé hodiny.

Obě děti docházejí do předškolního klubu od 1. 10. 2014.

Dívka A i chlapec B byli během února/března podrobeni diagnostice v oblastech zrakového a sluchového vnímání a řeči. Dívka plnila zadané úkoly se zájmem a na každý nový barevný list plný obrázků se velmi těšila. Během diagnostik jednotlivých oblastí se nebála odpovídat na zadané otázky. Chyběla však soustředěnost. V oblasti zrakových dovedností měla dívka problémy se zrakovou analýzou a syntézou, diferenciací a pohybem očí na řádku. Problém byl také v oblasti figura a pozadí a zrakové paměti, ale prokázalo se, že to bylo způsobeno neznalostí potřebných slov (viz graf č. 4). Oblast sluchového vnímání dopadla velmi špatně, hlavním důvodem byla neznalost slov. V oblasti řeči si dívka vedla vcelku dobře. Bylo zjištěno, že má problém s vyslovováním písmene R a Ř. Při vyprávění příběhu podle obrázku dokázala sama příběh vymyslet a vyprávět. Při vyprávění používala holé věty. Dívka uvedla, že doma nemá žádné knihy, tudíž nezná žádnou pohádku. Dítě je dle diagnostiky na úrovni 4 – 5letého dítěte. Úkoly pro věkovou kategorii, ve které se dívka nachází, zvládala povětšinou s dopomocí.

Chlapec B je velmi hyperaktivní a u plnění jednotlivých aktivit vydržel jen díky slibované odměně (čokoládové figurky). Všechny úkoly chtěl mít velmi rychle za sebou, nesoustředil se, houpal se na židli a často se ptal na otázky, které se vůbec netýkaly našeho tématu (např. „Můžu si hrát s bagrem?“ – pozn. žádný bagr na obrázcích nefiguroval). V oblasti zrakových dovedností měl problémy se zrakovou analýzou a syntézou a diferenciací, barvou i zrakovou pamětí. Problém byl také v oblasti figura a pozadí, ale prokázalo se, že to bylo způsobeno neznalostí potřebných slov. V jednom případě si chlapec nemohl vzpomenout na slovo „vidlička“, ale věděl, že tam tento obrázek je také nakreslen. Oblast sluchového vnímání dopadla velmi špatně, hlavním důvodem byla neznalost slov. V oblasti řeči byly zjištěny opravdu velké logopedické potíže. Dítěti je velmi špatně rozumět. Vyprávět příběh podle obrázku nedokázal ani s dopomocí. Chlapec je dle diagnostiky na úrovni 3 – 4letého dítěte. Úkoly pro věkovou skupiny 4-5 let zvládá povětšinou s dopomocí a úkoly pro svoji věkovou kategorii nezvládá.

- Dítě C

Dítě C je chlapec, který se narodil také v roce 2010 a je mu tedy 5 let. Chlapec má jednoho mladšího sourozence (bratr necelé 3 roky). Chlapec bydlí v městském bytě starého činžovního domu. Byt je veliký a poskytuje dostatečný prostor pro širší rodinu, která jej obývá. Byt je koncipován jako 4+1, místnosti jsou prostorné. Domácnost čítá celkem 11 členů. V domácnosti je aktuálně dítě C, jeho mladší bratr, otec (ročník 1991) a matka (ročník 1989). V rámci bytu má rodina k dispozici jeden z prostorných pokojů. Společné prostory sdílejí s domácností babičky (otcova matka) a jejího manžela, kteří společně vychovávají 3 děti. Dále v domácnosti bydlí 2 již dospělí synové. Rodiče žijí v partnerském vztahu, nejsou sezdáni. Matka je nyní na rodičovské dovolené, otec na ÚP, příležitostně však pracuje. V minulosti měl stabilní práci. Rodina je vesměs závislá na sociálních dávkách. V rodině se používá čeština a romština.

Chlapec C má rád všechno, je milý, rád si maluje a hraje se stavebnicemi. Dítě je občas stydlivé a neprůbojné, ale jiné potíže nemá.

Chlapec dochází do předškolního klubu od října 2014. Díky předškolnímu klubu má podanou přihlášku do jedné z MŠ v Plzni.

Chlapec byl během února/března podroben diagnostice v oblasti zrakového a sluchového vnímání a řeči. Chlapec působil nejistě a často odpovídal otázkou, jakoby se bál odpovědět špatně. Když byla kladena otázka typu „Vidíš tady rozdíl?“ dítě automaticky odpovídalo kýváním hlavy, aniž by se na pracovní list podívalo. Až po následující otázce „Ukážeš mi, jaký obrázek je rozdílný?“ dítě začalo přemýšlet. V oblasti zrakových dovedností měl chlapec problémy se zrakovou analýzou a syntézou, diferenciací a pohybem očí na řádku. Problém byl také v oblasti figura a pozadí a zraková paměť, ale prokázalo se, že to bylo způsobeno neznalostí potřebných slov. Oblast sluchového vnímání dopadla velmi špatně, hlavním důvodem byla neznalost slov. V oblasti řeči si chlapec stejně jako dívka A vedl vcelku dobře. Bylo zjištěno, že nemá problémy s vyslovováním žádné hlásky. Příběh zvládl vyprávět s dopomocí. Dopomoc probíhala formou napovídání, na co by se mohl zaměřit. Zpočátku používal pouze slova a slovní spojení (tři kočky, babička, dědeček) až po otázkách typu „Co dělají?“ se trochu rozpovídal a používal holé věty. Chlapec doma také nemá žádné knihy, tudíž nezná žádnou pohádku. Dítě je dle diagnostiky na úrovni

4 – 5letého dítěte. Některé úkoly pro svoji věkovou kategorii zvládá s dopomocí, jiné nezvládá vůbec.

- Dítě D

Dítě D je dívka, která se narodila v roce 2009, je jí tedy 6 let. Dívka je nejstarší ze tří dětí, které rodiče mají, má dva mladší bratry (3,5 a 2 roky). Dívka bydlí v městském bytě v centrálním městském obvodu, poblíž autobusového nádraží. Rodiče byt sdílí společně s otcovou maminkou a jejím partnerem a dále s otcovou babičkou. Celkem je v domácnosti tedy 8 osob. Byt je dispozičně řešen původně jako 2+1, kuchyň je přepažena, aby vznikla další místnost, která je k dispozici pro mladou rodinu. Místnost je velice malá a neposkytuje příliš zázemí. Rodina zde zejména spí, přes den tráví čas například v kuchyni či v obývacím pokoji, kde má babička i ložnici. Rodina se velice touží osamostatnit, k tomuto řešení přistoupili poté, co se ocitli v tíživé životní situaci a neměli na výběr, co se bydlení týkalo. Rodiče se dětem věnují, mají zde svůj koutek, v domácnosti jsou knihy a hry, dle možností. Dětem se předčítají pohádky, dívka některé z nich velice dobře zná (např. Červenou Karkulku). Matka (ročník 1993) je na rodičovské dovolené, otec (ročník 1983) si aktivně hledá zaměstnání, v nedávné době přišel o práci. V domácnosti se používá čeština a romština.

Dívka velice ráda dělá vše, čemu se v předškolním klubu věnují, dle názoru pracovníků je připravena na vstup do 1. třídy, ale u zápisu dostala odklad, proto půjde zřejmě do přípravného ročníku.

Dívka dochází do předškolního klubu od 13. 10. 2014.

Dívka D byla během února/března podrobena diagnostice v oblasti zrakového a sluchového vnímání a řeči. Dívka je nejstarší z diagnostikovaných dětí. Dívka působila sebejistě, úkoly plnila s radostí, měla radost z každého nového pracovního listu, nebála se odpovídat na otázky, nebála se, že odpoví chybně. Dívka dosáhla nejlepších výsledků. Problém měla také v oblasti figura a pozadí, ale prokázalo se, že to bylo způsobeno neznalostí potřebných slov. Oblast sluchového vnímání dopadla velmi špatně, hlavním důvodem byla neznalost slov. V oblasti řeči si dívenka vedla velmi dobře. Bylo sice zjištěno, že má problém s vyslovováním písmene Ř, ale jinak dívka mluvila ve větách velmi dobře. Bylo zjištěno, že má doma pohádkové knihy a dokonce dokázala převyprávět pohádku Červená Karkulka. Dítě je dle diagnostiky na úrovni 5letého dítěte, ve své kategorii nezvládá jen oblasti část a celek, barvy

(pojmenování odstínů), sluchové vnímání a paměť a některé úkoly v oblasti lexikálně – sémantické roviny (jako je dějová posloupnost a nadřazené pojmy).

- Dítě E

Dítě E je dívka, která se narodila koncem roku 2009, je jí tedy 5,5 roku. Dívka má celkem 7 sourozenců (bratr 14 let, sestra 13 let, bratr 12 let, bratr 9 let, sestra 7 let, bratr 6 let a bratr 3 roky) všichni jsou v péči babičky, která je několik let vychovává. Sourozenci, kromě jednoho, jsou již školou povinní. Dívka je druhým nejmladším dítětem. Dívka je nyní v péči své babičky (ročník 1966), stejně jako všichni další sourozenci. Všechny děti mají společnou matku, ale asi dva nebo tři různé otce, kteří však v rodině vůbec nefigurují. Matka se v domácnosti vyskytuje velice často, děti ji znají, mají k ní vztah. V minulosti měla problémy s drogovou závislostí, proto jí děti byly odebrány. Nyní je matka stabilizovaná, má stálou práci, o děti jeví zájem a udržuje s nimi blízký vztah, děti jí mají rády. Babička se o děti stará, jejich výchovu dle názoru pracovníků předškolního klubu zvládá velice dobře. Stabilně je doma a věnuje se výchově a zajištění chodu domácnosti, pobírá dávky pěstounské péče. V domácnosti se vyskytuje i dědeček, který v domácnosti často pomáhá, stabilně zde však nežije. V domácnosti se využívá čeština a romština. Dívka musí nosit brýle.

Dívka ráda maluje, hraje si s panenkou, skáče na trampolíně, je pečlivá a velice snaživá.

Dívka dochází do předškolního klubu od 3. 10. 2014.

Dívka E byla během února/března podrobena diagnostice v oblasti zrakového a sluchového vnímání a řeči. Dívka působila rozpačitě, byla velmi nejistá. Na otázky odpovídala jednoslabičně, často se vrtěla a houpala se na židličce, pozornost udržela jen krátce. Stalo se, že dokonce i odběhla pro nějakou hračku, ale na požádání ji opět odnesla a zase se na chvíli soustředila. Když si nevěděla rady, nezeptala se, jak má úkol řešit, ale odpověděla: „Já nevím.“ Dívce velmi pomáhalo povzbuzování a časté chválení. V oblasti zrakových dovedností měla problémy se zrakovou analýzou a syntézou, diferenciací a pohybem očí na řádku. Problém byl také v oblasti figura a pozadí a zrakové paměti, ale prokázalo se, že to bylo způsobeno neznalostí potřebných slov. Oblast sluchového vnímání dopadla velmi špatně, hlavním důvodem byla neznalost slov. V oblasti řeči si dívka vedla vcelku dobře. Bylo zjištěno, že má také problém s vyslovováním písmene R a Ř. Vyprávění příběhu probíhalo velmi podobně jako u chlapce C. Zprvu velmi nejistě a poté vyprávění v holých větách. Dívka doma

také údajně nemá žádné knihy, tudíž nezná žádnou pohádku. Dítě je dle diagnostiky na úrovni 4 – 5letého dítěte. Úkoly ve své kategorii dítě nezvládá.

- Dítě F

Dítě F je dívka, která se narodila v polovině roku 2009, je jí tedy 5,5 roku. Dívka má dvě mladší sestry (3,5 roku a 2 roky). Rodina bydlí v městském bytě v sociálně vyloučené lokalitě v centrálním městském obvodu. Byt je dispozičně řešen jako 2+1. Děvčátka mají vyhrazený jeden pokoj. Rodiče žijí v partnerském vztahu, nejsou sezdáni. Matka (ročník 1984) je na rodičovské dovolené s nejmladší dcerou, otec je v evidenci ÚP, příležitostně pracuje, rodina je závislá na sociálních dávkách. V domácnosti se využívá čeština a romština. Dívka má logopedické obtíže a je velmi stydlivá.

Dívka si ráda hraje s panenkou a s kočárkem, maluje a vystřihuje.

Dívka dochází do předškolního klubu od října 2014. Docházka je velice sporadická, od února 2015 docházka stabilizovaná.

Dívka F byla během února/března podrobena diagnostice v oblasti zrakového a sluchového vnímání a řeči. Dívka se velmi styděla, úkoly plnila velmi nejistě a na otázky odpovídala velmi potichu. V případě, že jí nebylo rozuměno a byla otázka položena znovu, už neodpověděla. Měla strach, že odpověděla špatně a nechtěla tak odpovědět znovu. Po celou dobu provádění diagnostik si dítě hrálo s prsty nebo s vlasy. V oblasti zrakových dovedností měla dívka problémy se zrakovou analýzou a syntézou, diferenciací a pohybem očí na řádku. Problém byl také v oblasti figura a pozadí a zraková paměť, ale prokázalo se, že to bylo způsobeno neznalostí potřebných slov. Oblast sluchového vnímání dopadla velmi špatně, hlavním důvodem byla neznalost slov. V oblasti řeči bylo potvrzeno, že má velké logopedické obtíže. Vyprávění příběhu bylo zvládnuto s dopomocí. Dívka doma také prý nemá žádné knihy, tudíž nezná žádnou pohádku. Dítě je dle diagnostiky na úrovni 4 – 5letého dítěte, ačkoliv některé úkoly zvládala jen s dopomocí. Úkoly pro svoji věkovou kategorii převážně nezvládala.

9 Návrhy pro rozvoj předčtenářské gramotnosti

Aktivity pro rozvoj předčtenářských dovedností jsou navrženy na základě docházení do předškolního klubu, kazuistik a diagnostiky předčtenářských dovedností, která byla provedena u 6 dětí z předškolního klubu.

• Použití vhodných diagnostik

Tento návrh se netýká přímo rozvoje předčtenářských dovedností. Určitá souvislost zde ale je, a to v tom, že pokud budou paní učitelky diagnostikovat děti ze sociálně znevýhodněného prostředí na základě běžně využitelné literatury a následně podle výsledků této diagnostiky rozvíjet jejich dovednosti, budou se mýlit. Místo toho, aby se zaměřily více na pravé problémy, budou se snažit rozvíjet i ty dovednosti, které ve skutečnosti děti zvládají. Jako příklad je možné uvést diagnostiku zrakového vnímání, konkrétně „figura a pozadí“. Kdyby byla provedena diagnostika od Bednářové, děti by nezvládaly bez dopomoci ani úkoly pro věkové rozmezí 3-4 roky. Po vyzkoušení vlastních pracovních listů děti rázem zvládaly úkoly hodné své věkové kategorie 5 – 6 let, kromě vyhledávání tvaru na pozadí.

Největší problém, se kterým se tyto děti potýkají, je neznalost jednotlivých slov, které jsou pro děti docházející do mateřské školy obvykle známé. V problémových oblastech, kde se děti potýkaly s neznalostí slov, bylo využito vlastních pracovních listů s využitím obrázků od autorky Bednářové (viz příloha B-J). Takto upravené pracovní listy pomohou učitelkám mateřské školy se zaměřit na individuální problémy jednotlivých dětí a systematicky na nich pracovat.

Přiměřenost úkolů

Další návrh, který nemá přímý vliv na rozvoj předčtenářských dovedností, ale je ho nutné také zmínit, ze stejného důvodu jako návrh výše, jsou věkové rozdíly. Jak je možné vidět z jednotlivých grafů použitých v kapitole 7, děti ve věku 5 – 6 let zvládaly úkoly (pokud znaly jednotlivá slova) pro věkovou kategorii 3 – 4 roky a po úpravě i úkoly pro věkovou kategorii 4 – 5 let. V úkolech pro svoji věkovou kategorii však povětšinou selhávaly. Je tedy nutné volit způsob práce dle aktuální úrovně rozvoje dítěte. Není možné se orientovat dle věku. Tato skutečnost by však zasluhovala důkladnější pozornost.

- **Zaměřit se na rozvoj zrakové analýzy a syntézy**

Schopnost zrakové syntézy (skládání) a analýzy (rozkládání) je velice důležitá pro čtení. Dítě musí umět jednotlivá slova jak syntetizovat tak analyzovat. Dítě, které má tuto oblast oslabenou pak může mít ve škole potíže při osvojování a zapamatování písmen, často je může zaměňovat. Díky diagnostice a rozhovorů s rodiči dětí bylo zjištěno, že děti doma puzzle nemají. Neumí si s touto aktivitou vůbec poradit. Je proto důležité u těchto dětí tyto aktivity rozvíjet, zaměřit se na skládání puzzle (je možné také využít rozstříhané pohlednice, fotografie či obrázky) a nejdůležitější je v této oblasti vždy dodržovat postup od vývojově nejsnazších úkolů po nejtěžší (nejprve 2 – 4 velké puzzle a poté požadavky ztěžovat), protože tuto aktivitu tyto děti nejspíše uvidí poprvé. Je také možné využít obrázky, ve kterých budou vystříhané otvory a děti se tyto výstřižky budou snažit dát na správné místo.

- **Zaměřit se na rozvoj zrakové diferenciacce**

Zraková diferenciacce neboli rozlišování dělalo všem diagnostikovaným dětem potíže. Bylo to způsobeno tím, že nedokázaly udržet delší pozornost, aby si prohlédly všechny obrázky. Další problém byl v tom, že musely sledovat větší množství prvků, aby dokázaly správně odpovědět. Jak je popsáno v kapitole 7, po konkrétních otázkách děti dokázaly odpovědět samostatně – soustředily se jen na jednu věc a výsledek byly schopny říci velmi brzy.

Vhodné aktivity pro rozvoj zrakové diferenciacce jsou dle Bednářové například pexeso, loto apod. Zpočátku je nutné dávat přednost konkrétním předmětům každodenní potřeby. Po té, co jsou děti schopny správně pracovat s těmito předměty, využívat těžší pracovní listy.

Oslabení zrakové diferenciacce má ve školním věku za následek záměny písmen (např. m-n, k-h), číslic (např. 3-9, 4-7), jejich velmi pomalé naučení a zapamatování a ve výsledku pomalejší čtení s velmi častou chybovostí.

- **Zaměřit se na sluchové rozlišování**

Dle jednotlivých úkolů paní Bednářové nebylo možné správně identifikovat problém, jelikož děti plno slov neznaly. Před diagnostikou tohoto typu je tedy nutné se nejdříve ujistit, že dítě dané slova zná a až poté plnit úkoly. Nové pracovní listy není nutné navrhovat, protože by se nemuselo podařit dát dohromady takové množství slov

a vytvořit tak kvalitní pracovní listy jako autorka Bednářová. Lepší v tomto případě bude seznámit děti s novými slovy.

Aby se předešlo na základní škole při čtení záměn v měkčení, je důležité sluchovou diferenciaci rozvíjet. Na začátku je nutné provádět diferenciaci s vizuálním podnětem, ale je velmi důležité, aby děti daná slova znala. Až děti zvládnou tuto diferenciaci, můžeme přejít k diferenciaci sluchové. Dobré v tomto případě je také to, aby byla daná slova použita ve větách a děti si lépe rozlišnost slov uvědomovaly. [2]

- **Zaměřit se na sluchovou analýzu a syntézu**

V tomto případě byl u dětí problém v tom, že tyto činnosti nikdy nedělaly. Děti potřebují pro pochopení mnohem více času na vysvětlení úkolů, než jim bylo možné při diagnostice věnovat. Všechny výsledky tedy dopadly negativně. Je proto opět velmi důležité sluchovou analýzu a syntézu u těchto dětí rozvíjet.

Při rozvoji této oblasti je nutné vycházet od nejjednodušších elementů (postupujeme od holých vět k obtížnějším). Pomůckou mohou být různé obrázky či předměty, je však velmi důležité vybrat takové, které dítě bezpodmínečně zná. K vysvětlování rozkladu slov na slabiky, je možné využít rytmicizaci – vytleskávat různé básničky, které děti znají. Po zažití je možné přejít na slova (začínáme od jednoslabičných po víceslabičná). Vhodnou pomocí je vytleskávání či vytřukávání. Nejprve s pomocí dospělého, po té samostatně. Dětem je nutné napomoci přiložením jedné ruky pod bradu při hlasitém vyslovení slova. Slovo má tolik slabik, kolikrát dítěti poklesne přiložená ruka. Velmi těžké bude pro dítě rozpoznat hlásky, doporučením je pracovat pouze se známými slovy a začít pracovat pouze s první hláskou, protože i tato činnost bude pro děti velmi obtížná a zpočátku nepochopitelná (ačkoliv už budou ve věku 5 – 6 let). [28] Při nácviu určování počáteční hlásky je doporučeno „volit zpočátku slova počínající samohláskou, pokud ta zároveň tvoří slabiku. Postup je takový, že dítě vytleská slova, například: „u-cho, O-la...“ a s postupným prodlužováním pauzy mezi slabikami je samohláska vyslovována samostatně. Nácvik izolování souhlásky v pozici na začátku slova děti zpravidla nejlépe zvládají zpočátku v souhláskovém shluku (sss-lon, ššš-kola).“ [28] Dále je vhodné dát dítěti několik obrázků začínající stejnou hláskou, které jsou postaveny v řadě za sebou zleva doprava a poté určit společnou počáteční hlásku a jmenovat další stejně začínající slova. Obdobným způsobem lze postupovat i při nácviu určování hlásky na konci slova. [28]

Ve školním věku se díky oslabení této oblasti děti mohou potýkat s obtížným spojováním písmen do slabik a následně slabik do slov. Pro dítě je pak čtení velmi namáhavé a často se soustředí na správnost přečteného a obtížně vnímá obsah čteného.[2]

- **Zaměřit se na rozvoj slovní zásoby**

Největší problém, který byl shledán u diagnostiky jednotlivých oblastí, byla velmi malá slovní zásoba. Většinu úkolů děti nemohly splnit, protože neznaly slova. Tato skutečnost je způsobená tím, že děti nemají dostatečně podnětné prostředí, a jak bylo zjištěno v teoretické části, romské šestileté dítě neovládá žádný jazyk tak dobře, aby se v něm mohlo na základní škole obvyklým způsobem učit. S tímto koresponduje zjištění z jednotlivých kazuistik, kdy je uváděno, že se v rodinách používá jak češtiny, tak romštiny a v některých případech i slovenštiny. Žádný z těchto jazyků se však nepoužívá správně. Je tedy nutné těmto dětem dávat dostatek podnětů k učení se českých slov a hodně si s těmito dětmi vyprávět. Při práci s dětmi by měla být pozornost zaměřena nejen na slovní zásobu, ale také na gramatiku a komunikační dovednosti. Pro výuku nových slov je možné využívat různé hry jako například hry s obrázky či předměty – pojmenovávání, seskupování, třídění, zakrývání a hledání; dále pak hry s využitím obrázkových slovníků a knih a velmi pěknou a efektivní aktivitou je vytváření vlastních obrázkových „knih“ na zvolené téma a následné vyprávění daného příběhu. [10]

- **Zaměřit se na výslovnost a artikulační obratnost**

Je důležité dětem vštěpovat správnou výslovnost. Jelikož ani rodiče mnohdy nemají výslovnost a artikulační obratnost v češtině správnou, nemůžeme toto chtít po dětech ihned. Důležité je tomuto bodu dát čas a dětem neustále vštěpovat správná slova. Není dobré je opravovat a nutit je ihned říci slovo správně, jen slovo správně zopakujeme. Po zkušenosti s dětmi je možné říci, že děti chtějí mluvit stejně dobře jako paní učitelka a správná slova se snaží sami iniciativně opakovat.

- ***Intenzivně pracovat s knihami***

Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí většinou knihy neznají (viz jednotlivé kazuistiky), nejsou zvyklé poslouchat čtené pohádky, soustředit se na ně, ani odpovídat na otázky týkající se textu. Je nutné začít s kratšími poutavými texty a poté je

prodlužovat. Nejprve je doporučeno vyprávět pohádky třeba na základě obrázků, kdy si můžeme s dětmi ukazovat, co se kde na obrázku děje apod.

10 Závěr

Bakalářská práce se zabývala rozvojem předčtenářské gramotnosti u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí a měla dva cíle. Prvním cílem bylo zjistit, na jaké úrovni jsou z hlediska předčtenářských dovedností děti ze sociálně znevýhodněného prostředí a vytvořit několik případových studií – kazuistik. Druhým cílem bylo na základě realizované diagnostiky zpracovat návrhy, jak u těchto dětí předčtenářskou gramotnost rozvíjet. Aby mohly být tyto cíle naplněny, musela být zpracována teoretická část zabývající se sociálním znevýhodněním a předčtenářskou gramotností.

Jako metody sběru dat byly využity rozhovor, případové studie – kazuistiky a pedagogická diagnostika. Rozhovory byly provedeny s pracovníky předškolního klubu a pedagogická diagnostika byla provedena dle odborné publikace autorky Bednářové. Díky těmto metodám se podařilo zjistit, na jaké úrovni jsou děti ze sociálně znevýhodněného prostředí z hlediska předčtenářských dovedností a bylo možno vytvořit návrhy, jak předčtenářskou gramotnost u těchto dětí rozvíjet. Celkem bylo navrženo 9 návrhů, kterým by měla být věnována pozornost. Návrhy se týkaly následujících oblastí: vhodné diagnostiky, přiměřenosti úkolů, zrakové a sluchové analýzy a syntézy a diferenciaci, slovní zásoby, výslovnosti a artikulační obratnosti a práce s knihou.

Díky projektu „Pojďte do školky!“ a novému zákonu, který by měl uzákonit povinnou předškolní docházku, bude do mateřských škol docházet více dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Bakalářská práce předkládá teoretické i praktické poznatky o těchto dětech. Tyto poznatky jsou zaměřeny převážně na předčtenářskou gramotnost. Jistě by bylo vhodné zaměřit se na všechny oblasti, které je nutné u těchto dětí rozvíjet. V budoucnu bych se proto ráda zaměřila i na ostatní oblasti, jelikož poznat tyto děti a pracovat s nimi bylo pro mě velice přínosné.

11 Seznam zkratk

ČR – Česká Republika

MHD – městská hromadná doprava

MŠ – mateřská škola

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development

OSPOD – orgán sociálně – právní ochrany dětí

PISA – Programme for International Student Assessment

PPP – pedagogicko – psychologická poradna

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ÚP – úřad práce

12 Seznam požitých zdrojů

12.1 Literatura

- [1] BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 223 s. ISBN 978-802-1051-034.
- [2] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007. iv, 212 s. Dětská naučná edice. Předškoláci. Dětská naučná edice. Metodika. ISBN 978-80-251-1829-0
- [3] BELZ, Horst a SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.
- [4] BITTNEROVÁ, Dana, ed. a MORAVCOVÁ, Mirjam, ed. *Etnické komunity. Romové*. Vyd. 1. Praha: FHS UK, 2013. 223 s. Agora; sv. 11. ISBN 978-80-87398-45-6.
- [5] HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 1. vyd. v ČR. Praha: Jiří Budka, 1993. 297 s. Slovník. ISBN 80-901549-0-5.
- [6] HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. 85 s. ISBN 978-80-7368-657-4.
- [7] CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria publishing a.s., 1995. 104 s. ISBN 80-85865-40-8
- [8] KOŘÍNEK, Miroslav, KŘIVÁNEK, Zdeněk a kol. *Prohloubená předškolní příprava na výuku čtení*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 1989. 143 s. ISBN 60-035088
- [9] KUJAL, Bohumír. *Pedagogický slovník*. 1. díl, A-O. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965.
- [10] LEBEER, Jo, ed. a kol. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 262 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7367-103-4.

- [11] MAŇÁK, Josef, ed., ŠVEC, Štefan, ed. a ŠVEC, Vlastimil, ed. *Slovník pedagogické metodologie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 134 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 3. ISBN 80-7315-102-2.
- [12] MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. 243 s.
- [13] METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013, 257 s. ISBN 978-807-4644-511.
- [14] OPRAVILOVÁ, E., et al. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. ISBN 80-87000-00-5.
- [15] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [16] PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. 178 s. ISBN 978-80-7315-157-7.
- [17] RŮŽIČKOVÁ, Dora. *Aktuální témata pro pedagogy*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. 230 s. ISBN 978-80-244-3171-0
- [18] SAGI, Alexander. *Problémové děti v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 102 s. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-067-7.
- [19] SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007. 63 s. ISBN 978-80-7367-262-1.
- [20] ŠULOVÁ, Lenka a ZAUCHE-GAUDRON, Chantal. *Předškolní dítě a jeho svět = L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. V Praze: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.
- [21] ŠVARŤÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [22] ŠVRČKOVÁ, Marie. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. 242, [55] s. ISBN 978-80-7464-020-9.

[23] WILDOVÁ, Radka a kol. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. 212 s. ISBN 978-80-7290-579-9.

[24] WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. 213 s. ISBN 80-7290-228-8.

[25] ZÍKOVÁ, Tereza et al. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. 1. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011. 138 s. ISBN 978-80-261-0052-2.

12.2 Internetové zdroje

[26] Česká školní inspekce. *Koncepční rámec čtenářské gramotnosti* [online]. 2009 [cit. 2015-03-10]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/8ef6870b-4eea-461c-abae-84255d025d02>

[27] *Čtenářská gramotnost ve výuce - metodická příručka* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011 [cit. 2014-12-02]. ISBN 978-80-87000-99-1. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf

[28] Metodický portál RVP. *Sluchové vnímání a fonematičká diferenciacce* [online]. 2012 [cit. 2015-04-13]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/16601/KOMUNIKACE-DETI-PREDSKOLNIHO-VEKU-PODPORA-ROZVOJE-KOMUNIKACNICH-KOMPETENCI-V-PREDSKOLNIM-VEKU.html/>

[29] Národní institut pro další vzdělávání. POLÍVKOVÁ, Barbora. *Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání* [online]. 2010 [cit. 2015-03-20]. Dostupné z: http://www.nidv.cz/cs/download/priority/ctenarska_gramotnost/CG_26_5_2011_Barbora_Polivkova.pdf

[30] *Pedagogická orientace: Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období* [online]. Praha: Česká pedagogická společnost, 2014 [cit. 2014-12-02]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2014/pedor14_4_p488_pregramotnost_kropackov aetal.pdf

- [31] Psychologie a její kontexty. In: Předškolní vzdělávání a školní zralost dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí [online]. 2014 [cit. 2015-03-01]. Dostupné z: http://psychkont.osu.cz/fulltext/2014/Cakirpaloglu,Korinek_2014_S.pdf
- [32] Sbírka zákonů a Sbírka mezinárodních smluv. Sbírka zákonů č. 317 / 2008 [online]. 2008 [cit. 2015-03-1]. Dostupné z: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=317/2008&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy
- [33] ŠIKULOVÁ, Renata. A KOL. Společně to dokážeme: Metodika pro učitele přípravných tříd [online]. 2011. vyd. Univerzita J.E.Purkyně v Ústí nad Labem, 2011 [cit. 2015-03-01]. ISBN 978-80-7414-395-3. Dostupné z: http://www.spolecnetodokazeme.cz/ucitele/metodika_pro_ucitele.pdf
- [34] TADY A TEĎ, o. p. s. Projekt "Pojďte s námi do školky" [online]. 2013 [cit. 2015-03-01]. Dostupné z: <http://tadyated.org/projekt-pojdte-do-skolky/>
- [35] Talentcentrum. *Školský zákon a vyhláška MŠMT o talentech* [online]. 2010 [cit. 2015-02-20]. Dostupné z: <http://www.nidm.cz/talentcentrum/podpora-talentu/legislativa-k-podpore-talentu/skolsky-zakon-a-vyhlaska-msmt-o-talentech>

13 Seznam grafů

Graf 1: Zrakové vnímání a paměť pro věkovou kategorii 3-4 roky	28
Graf 2: Zrakové vnímání a paměť pro věkovou kategorii 4-5 let.....	30
Graf 3: Zrakové vnímání a paměť pro věkovou kategorii 5-6 let.....	31
Graf 4: Rozdílné výsledky jednotlivých diagnostik	34
Graf 5: Sluchové vnímání a paměť pro věkovou kategorii 4 – 5 let.....	35
Graf 6: Sluchové vnímání a paměť pro věkovou kategorii 5 – 6 let.....	36
Graf 7: Řeč pro věkovou kategorii 3 – 4 let	38
Graf 8: Řeč pro věkovou kategorii 4 – 5 let	39
Graf 9: Řeč pro věkovou kategorii 5 – 6 let	40

14 Seznam příloh

Příloha A: Poznámky z týdenní praxe v předškolním klubu společnosti Tady a teď, o.p.s.

Příloha B: „Figura a pozadí“ - Vyhledá známý předmět na obrázku

Příloha C: „Figura a pozadí“ - Vyhledá známý objekt na pozadí

Příloha D: „Figura a pozadí“ - Odliší dva překrývající se obrázky

Příloha E: „Figura a pozadí“ – Sleduje linii mezi ostatními liniemi

Příloha F: „Zraková paměť“ – Pamatuje si tři obrázky. Ze šesti obrázků si tři pamatuje

Příloha G: „Zraková paměť“ – Poznává viděné obrázky

Příloha H: „Zraková paměť“ – Umístí obrázky na místo

Příloha I: „Pohyb očí na řádce“ – Jmenuje objekty zleva doprava

Příloha J: „Lexikálně – sémantická rovina“ – Pojmenuje běžné věci na obrázku

Příloha A: Poznámky z týdenní praxe v předškolním klubu společnosti Tady a teď, o. p. s.

- Předškolní klub jsem poprvé navštívila na konci října 2014. První den jsem se seznámila s režimem předškolního klubu, s jednotlivými dokumenty („Podmínky spolupráce“ – podepisují rodiče, záznamové archy – individuální plán – s tímto jsou také seznámeni rodiče), samozřejmě s dětmi (tento den bylo v klubu celkem 5 dětí) a s učitelkou Míšou a Barčou.

Režim dne:

9:00-9:50 hod – děti přicházejí a hrají si v herně, občas je zde zahrnuta řízená činnost (čtení, apod.)

9:50 -10:00 hod – krátké cvičení za pomoci básniček

10:00 – 10:30 (11:00) hod – svačina, kterou si děti nosí připravenou z domova

10:30(11:00) – 12:00 hod – řízená činnost u stolečků (výtvarná výchova, pracovní výchova). Po ukončení řízené činnosti jdou děti buď zpět do herny a hrají si nebo mohou na zahradu.

12:00 hod – pro děti si chodí rodiče a odcházejí domů

Dále jsem zjistila, že před tím, než jsou děti přijaty do předškolního klubu, jdou pracovnice předškolního klubu do dané rodiny a ptají se na různé otázky, hlavně na to, co rodiče plánují dál, jestli plánují dát dítě do MŠ apod. V klubu pracovnice také provádějí poradenství s výběrem MŠ, přihláškou do MŠ aj. Pokud dítě nechodí do předškolního klubu déle jak jeden týden bez omluvy, je automaticky z předškolního klubu vyřazeno a je přijato dítě další v pořadí. Předškolní klub je financován do konce června 2015 z projektu „Pojďte do školky!“.

- Druhý den jsem měla již více času a mohla se věnovat více dětem, povídat si s nimi, hrát si s nimi, zkoušela jsem provést diagnostiku předčtenářských dovedností u 3 dětí. Získat si jejich pozornost nebylo příliš jednoduché. Děti měly své hračky a na povídání nebo na moji diagnostiku neměly čas. Zkoušela jsem se tedy něco o nich dozvědět při hře. Jedno dítě si právě hrálo s pexesem a tak jsem se ptala, co je na obrázku. Zjištění, že 5leté dítě nezná skoro žádné ovoce, zeleninu, tápe u většiny zvířat, pro mě bylo šokující. Po těchto zkušenostech jsem si nejdříve ani netroufala otevřít svoji diagnostiku dle Sindelarové, ale nakonec jsem zkusila nejjednodušší

část (rozdíly mezi obrázky). Zkusila jsem obrázek domečku, kde na jednom obrázku byly okna a na druhém ne. Děti v těchto obrázcích rozdíl absolutně neviděly. To samé bylo u obrázku hrušky s lístečkem a bez lístečku. Zase zde dle dětí rozdíl nebyl. U tohoto úkolu jsem popravdě nečekala takový problém. Ani při otázce, zda je na obou obrázcích lísteček, nebyla odpověď jiná. Odpověď byla pokývání hlavy. Nevím, zda chyba nebyla ve mně, že třeba vůbec nevěděly, co myslím tím rozdílem, tím jestli jsou obrázky stejné. U druhé otázky už mě zase možná děti chtěly odbýt, proto to pokývání hlavy.

- Třetí den jsem se pokusila děti naučit básničku dohromady s cvičením. Tato činnost děti baví a rády se novou básničku společně s pohybem učily. Zde jsem žádný problém nezaznamenala. Při řízené činnosti jsme pracovali s modelínou a učili se dělat kuličky. Hned první problém byl, když si chlapeček myslel, že mu dáváme nějakou sladkost a chtěl začít modelínu jíst (nikdy nic takového neviděl, ale barva mu připomínala nějaké dobroty). Do učení se kuliček se pustily všechny děti opět s nadšením, je pravda, že čtyřletý chlapeček měl velkou radost, když ostatním dětem kuličky ničil, ale když jsme mu vysvětlily, že se to nedělá a proč, tak se také zapojil.
- Čtvrtý den jsme zopakovali naučenou básničku a u stolečků jsme zkoušeli vystřihovat velkého jezečka. Na některých dětech bylo vidět, že nůžky drží poprvé v životě, jako například 5letá holčička. Opět se všechny děti snažily. Avšak jediná holčička, která měla odklad do školy, zvládla obrázek vystřihnout tak, že obrázek opravdu vypadal jako jezeček.
- Pátý den jsem se mohla zúčastnit adaptačního dne pro tyto děti, který probíhá v 64. MŠ. Tento den byl pořádaný již po šesté. Děti se snažily do jednotlivých aktivit zapojit, ale při mém pozorování bylo vidět, jak moc byly děti oproti ostatním pozadu.

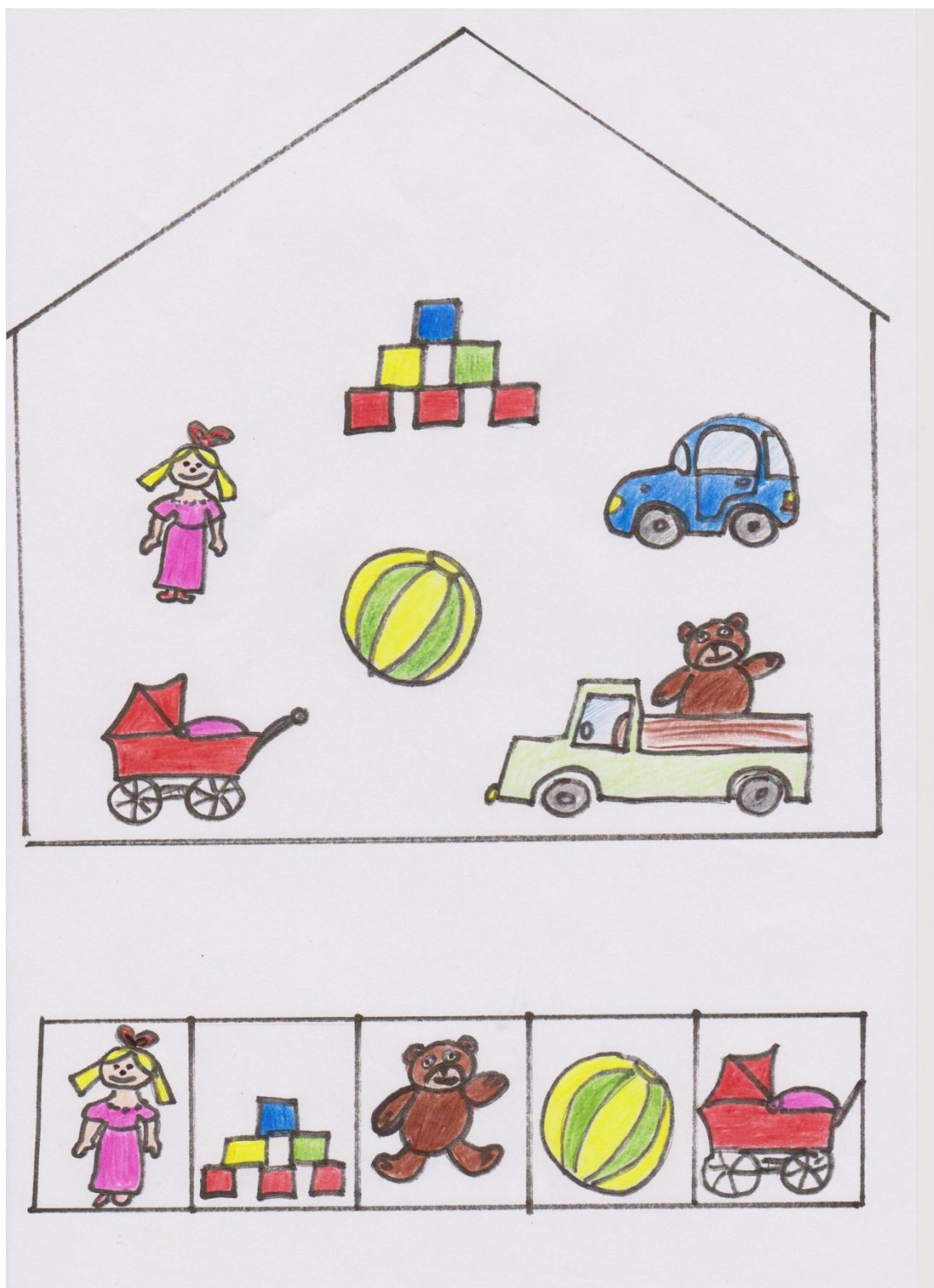
Shrnutí

Týden praxe (resp. 5 dní rozložených v jednotlivých týdnech) jsem absolvovala v předškolním klubu, který má pod záštitou společnost Tady a teď. V tomto klubu je přihlášeno celkem 12 dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, maximálně jsem však v klubu měla možnost potkat pohromadě 5 dětí. Čekala jsem, že provoz předškolního klubu nebude fungovat stejně jako v běžné mateřské škole a také, že mezi dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí a dětmi v MŠ budou rozdíly, ale že rozdíly budou

tak veliké mě do té doby ani nenapadlo. V podstatě z mého pozorování mohu říci, že děti v klubu jsou s vědomostmi a dovednostmi minimálně o rok pozadu než děti v běžných MŠ. Nejvíce mě například překvapilo, když 5leté dítě pozná z ovoce a zeleniny jen jablko, ostatní jako například jahodu, třešně, hroznové víno aj. vůbec nedokáže pojmenovat.

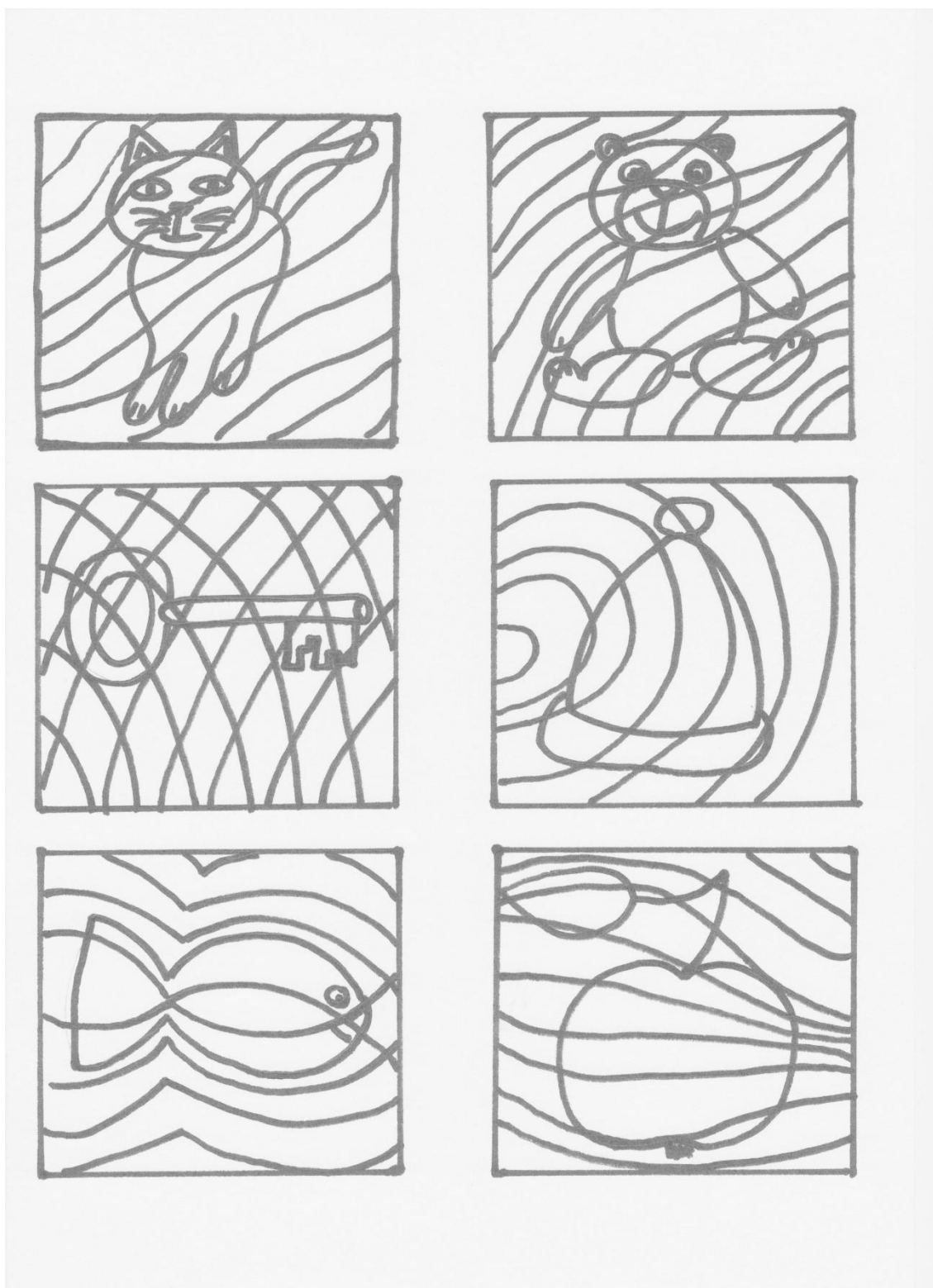
Za tuto zkušenost jsem velice ráda, protože do té doby mě ani nenapadlo, jak špatně na tom některé děti mohou být. Až teď vidím, proč je tak důležité, aby každé dítě navštěvovalo předškolní zařízení. Na druhou stranu si ale po této zkušenosti nedokážu představit, že se prosadí zákon, kdy v MŠ bude povinný poslední rok předškolní docházky a tyto děti s vědomostmi a dovednostmi 4letých budou ve třídě s předškolními dětmi, které navštěvovaly školku od 3 let. Rozdíly tam budou tak obrovské, že 2 učitelky na 28 dětí ve třídě tohle nebudou dle mého názoru mít šanci zvládnout.

Příloha B: „Figura a pozadí“ - Vyhledá známý předmět na obrázku.



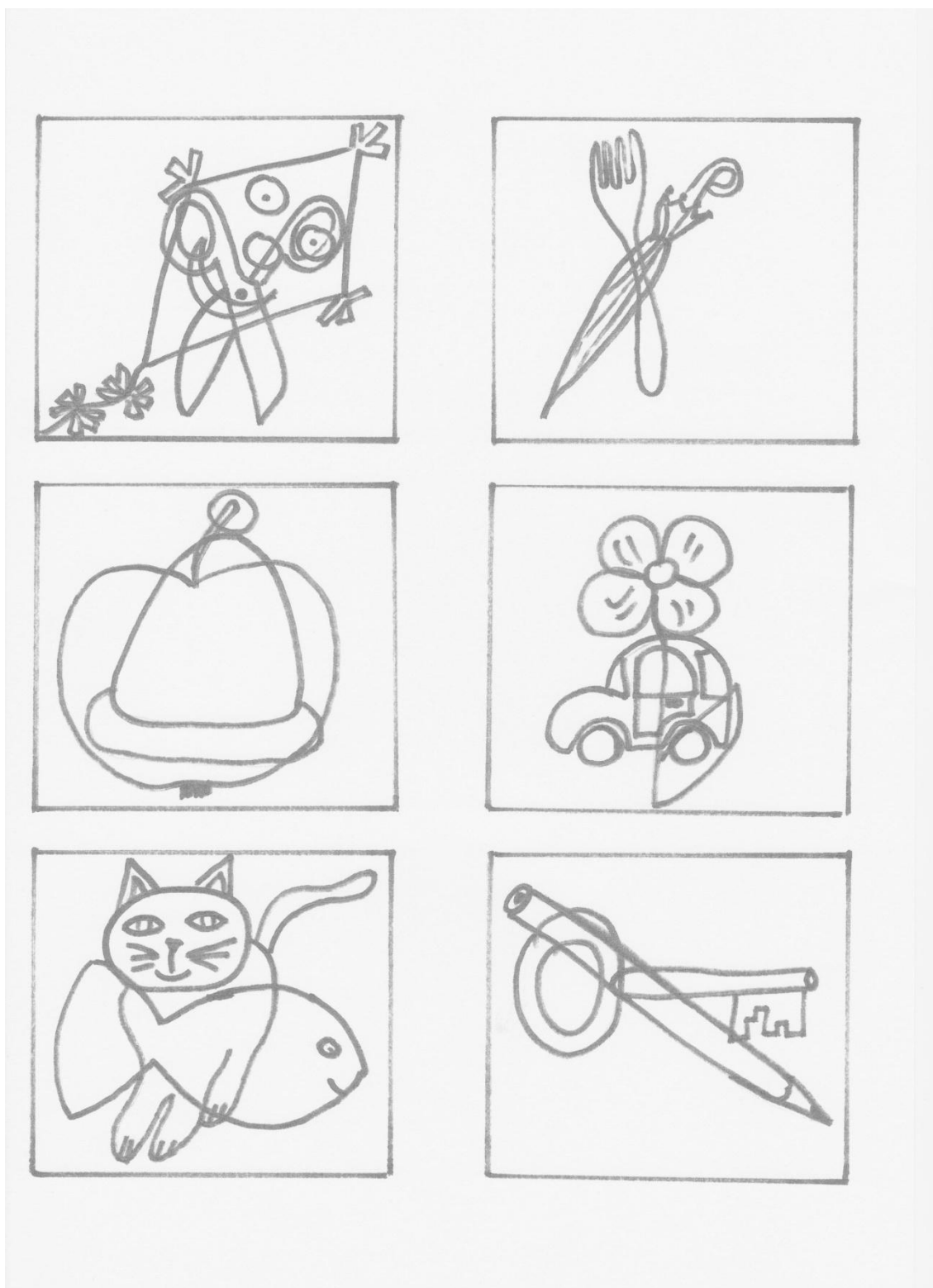
Zdroj: Vlastní zpracování dle [2]

Příloha C: „Figura a pozadí“ - Vyhledá známý objekt na pozadí.



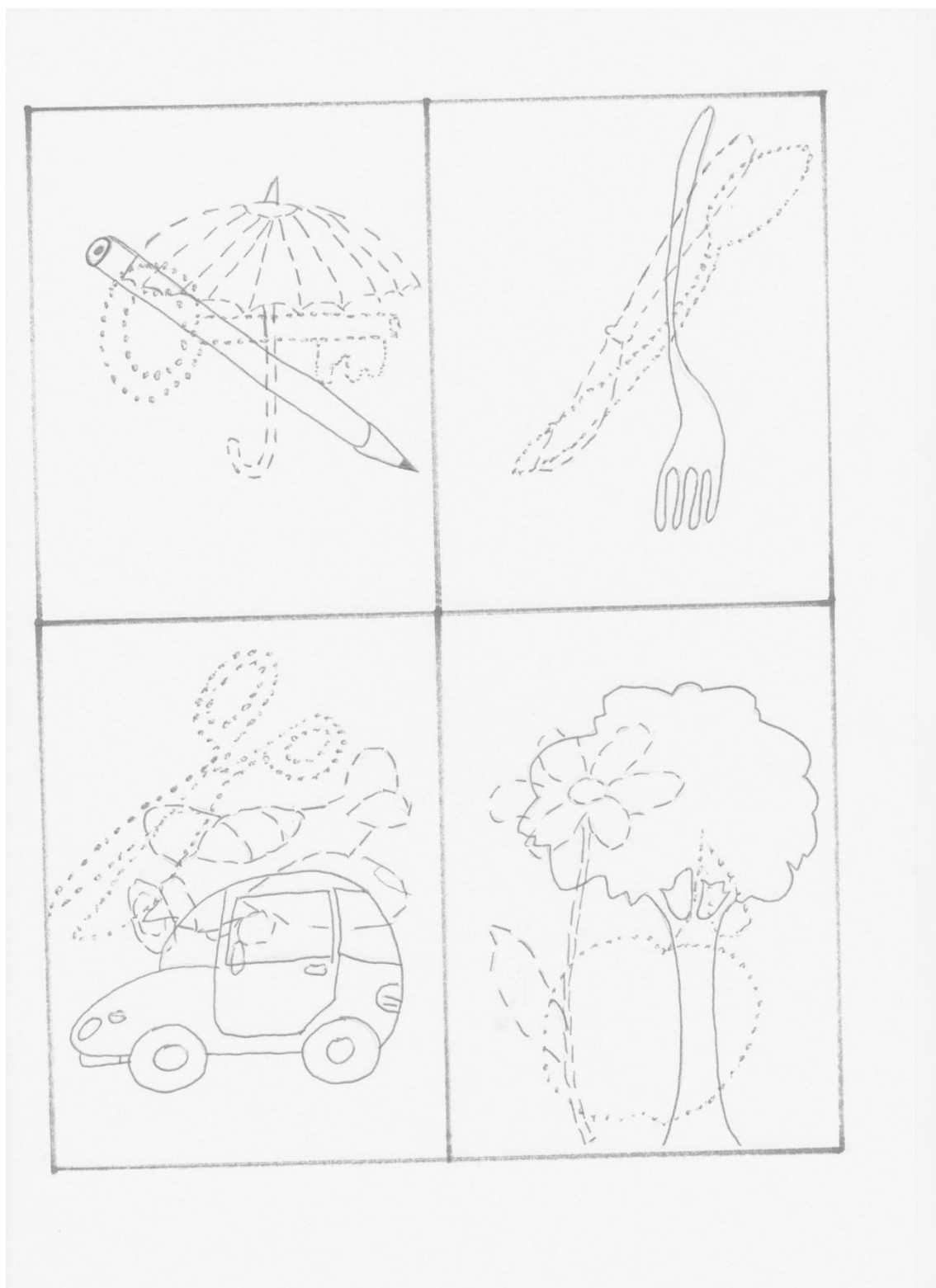
Zdroj: Vlastní zpracování dle [2]

Příloha D: „Figura a pozadí“ - Odliší dva překrývající se obrázky.



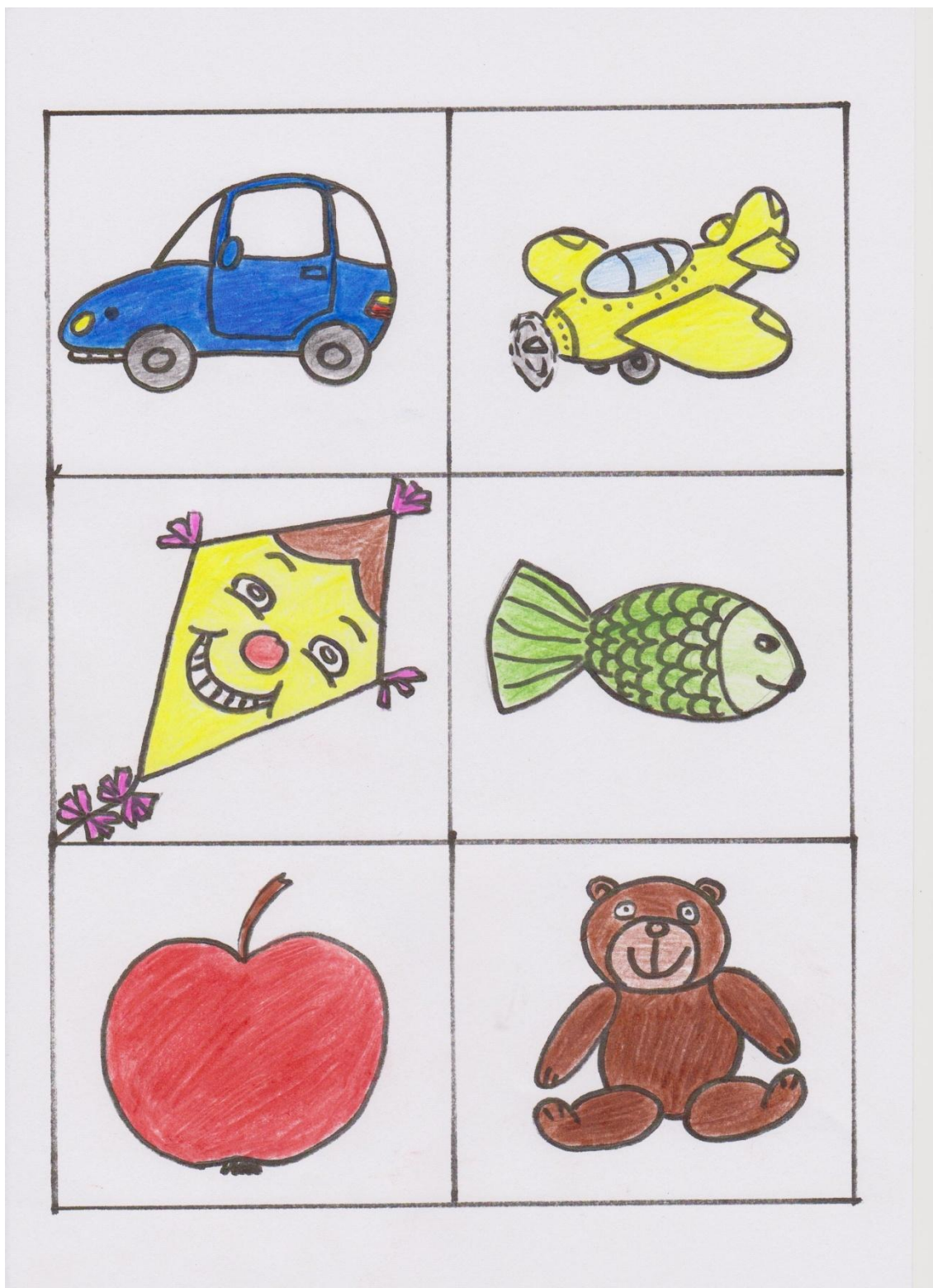
Zdroj: Vlastní zpracování dle [2]

Příloha E: „Figura a pozadí“ – Sleduje linii mezi ostatními liniemi.



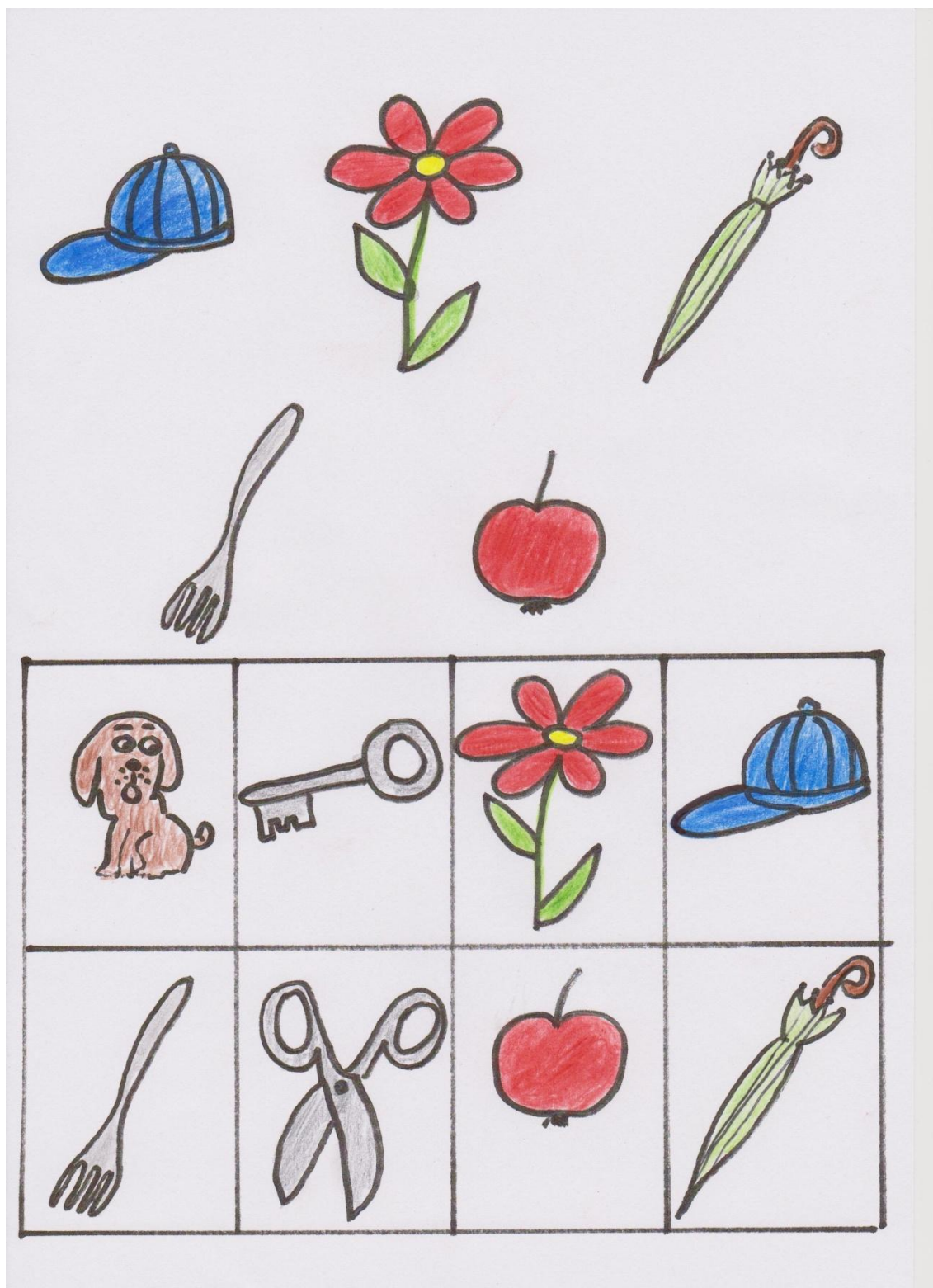
Zdroj: Vlastní zpracování dle [2]

Příloha F: „Zraková paměť“ – Pamatuje si tři obrázky. Ze šesti obrázků si tři pamatuje.



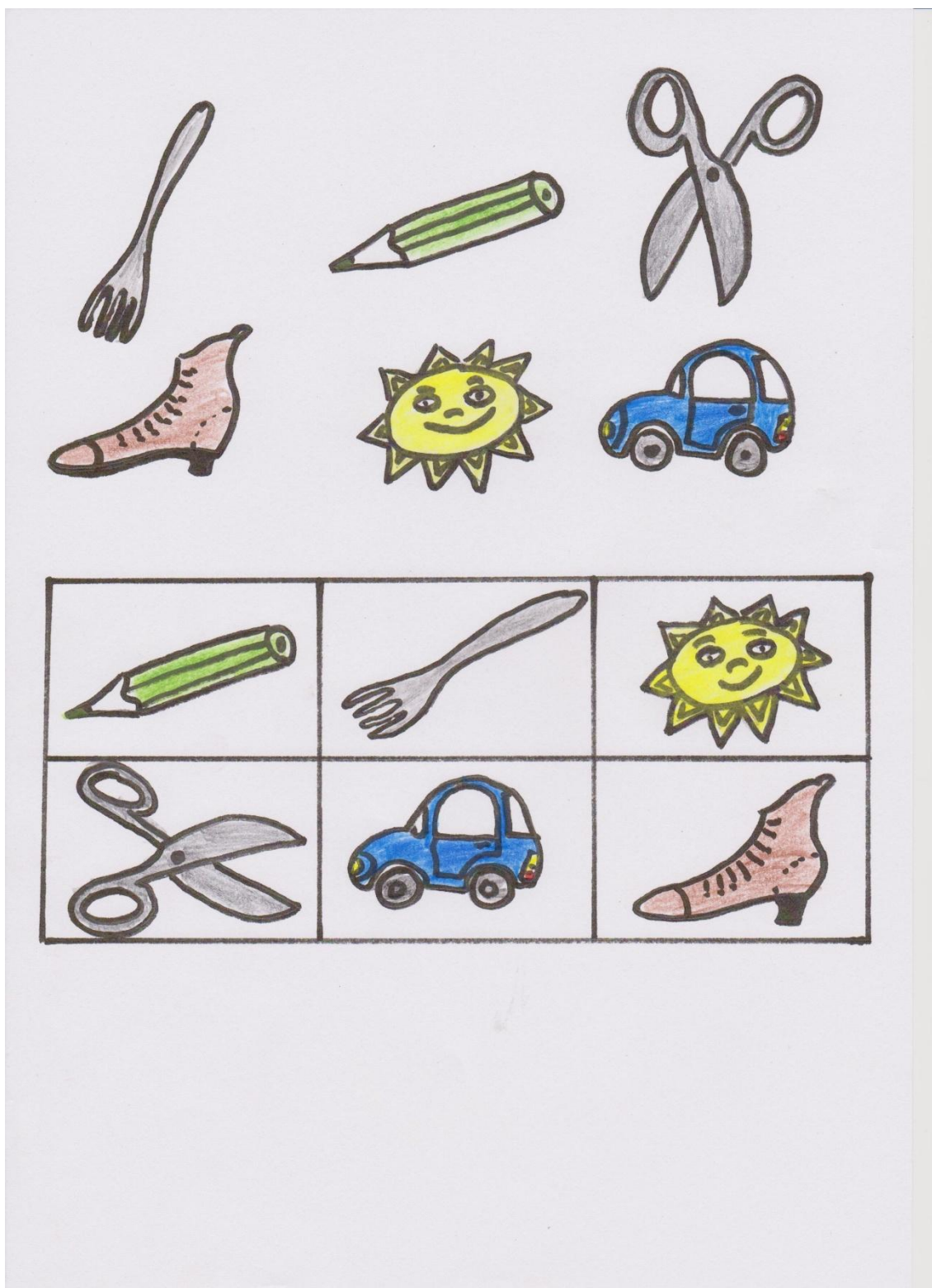
Zdroj: Vlastní zpracování dle [2]

Příloha G: „Zraková paměť“ – Poznává viděné obrázky.



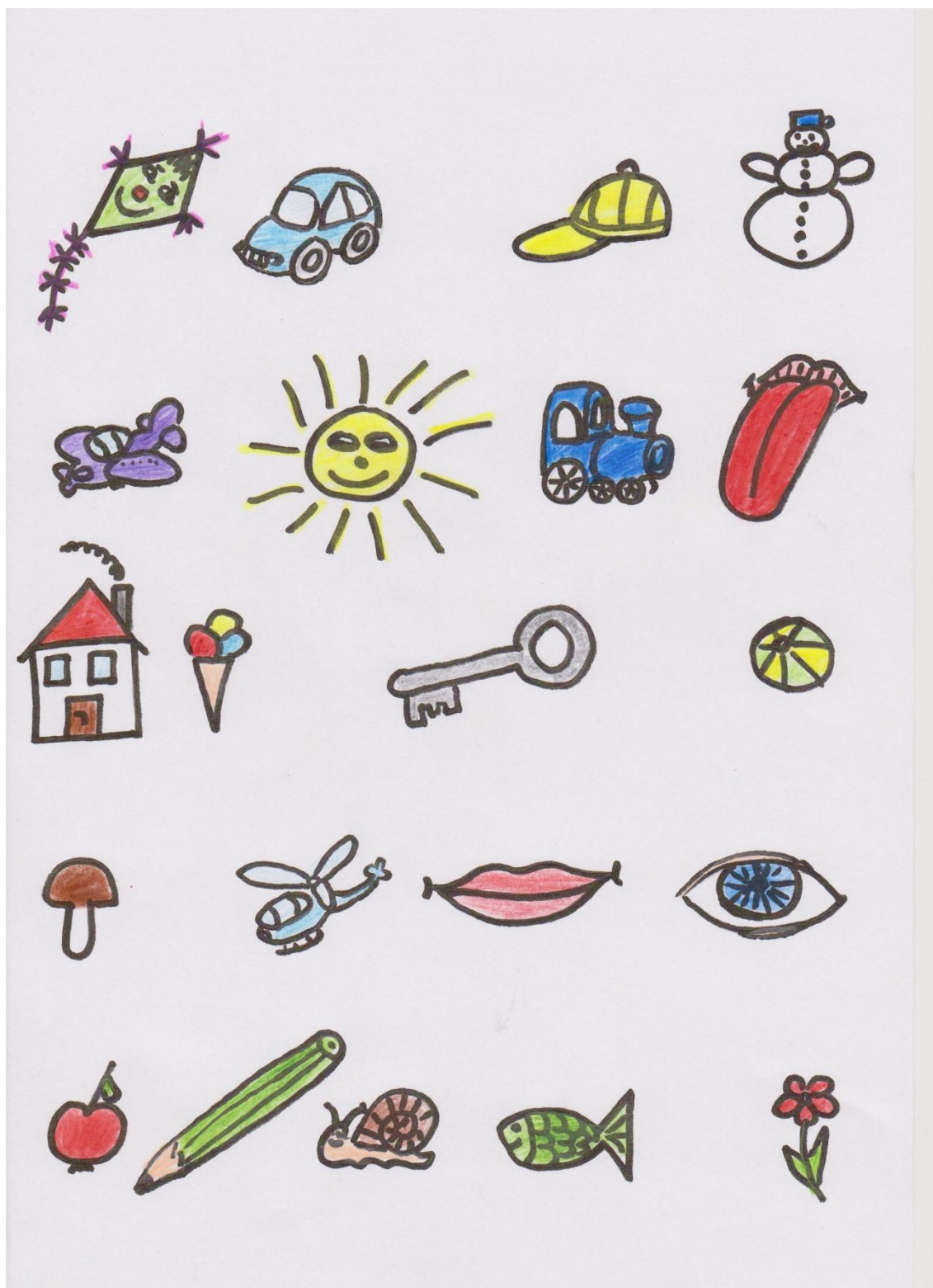
Zdroj: Vlastní zpracování dle [2]

Příloha H: „Zraková paměť“ – Umístí obrázky na místo.



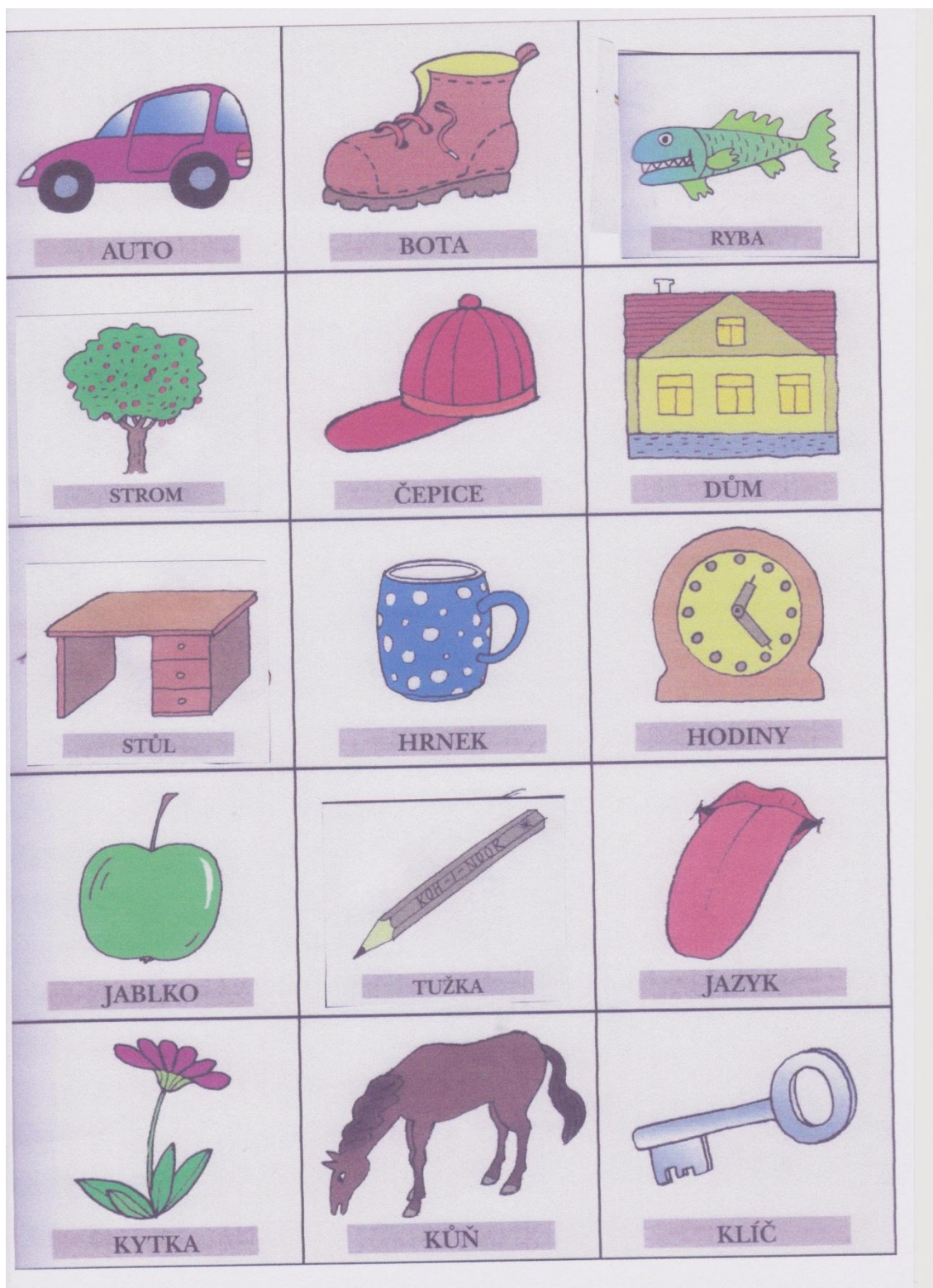
Zdroj: Vlastní zpracování dle [2]

Příloha I: „Pohyb očí na řádku“ – Jmenuje objekty zleva doprava.



Zdroj: Vlastní zpracování dle [2]

Příloha J: „Lexikálně – sémantická rovina“ – Pojmenuje běžné věci na obrázku.



Zdroj: Vlastní zpracování dle [2]



Zdroj: Vlastní zpracování dle [2]

RESUMÉ

Bakalářská práce se zabývá rozvojem předčtenářských dovedností u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Teoretická část se věnuje předčtenářské gramotnosti a sociálnímu znevýhodnění. Praktická část představuje diagnostiku dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, jejich kazuistiky a především návrhy pro rozvoj předčtenářských dovedností u těchto dětí.

RESUME

Bachelor thesis deals with the development of pre-reading skills of children from socially disadvantaged backgrounds. The theoretical part deals with pre-reading literacy and social disadvantage. The practical part presents the diagnosis of children from socially disadvantaged backgrounds, their casuistry and most importantly propose the development of pre-reading skills among these children.