

Projekt rozvoje jazykové gramotnosti dítěte předškolního věku

Aneta Doležalová

Bakalářská práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Aneta Doležalová**
Osobní číslo: **H17789**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Projekt rozvoje jazykové gramotnosti dítěte předškolního věku**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti rozvoje jazykové gramotnosti dítěte předškolního věku.

Vymezení teoretických východisek o vývoji jazykových schopností dítěte předškolního věku a možnostech rozvoje jazykové gramotnosti v mateřské škole.

Zpracování projektu pro podporu rozvoje jazykové gramotnosti dítěte předškolního věku.

Realizace a ověření projektu ve vybrané mateřské škole.

Zpracování evaluace projektu a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Petrová, Z., & Valášková, M. (2007). *Jazyková a literární gramotnost v MŠ: teoretické súvislosti a možnosti jej rozvoja*. Bratislava: Renesans.

Riley, J. (2006). *Language and literacy 3-7: creative approaches to teaching*. Los Angeles: SAGE.

Smolík, F., & Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada.

Vraštilová, O., & Málková, G. (2014). *Dětská literatura a čtenářská gramotnost v cizím jazyce*. Praha: Gaudeamus.

Zápotočná, O., & Petrová Z. (2010). *Jazyková gramotnost v predškolskom veku*. Trnava: PFTU v Trnave.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: 4. října 2019
Termín odevzdání bakalářské práce: 30. dubna 2020

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 1. 4. 2020

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce aplikačního typu se zabývá rozvojem jazykové gramotnosti u dítěte předškolního věku se zaměřením na fonemické uvědomování a je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část práce sumarizuje teoretické poznatky o jazykové gramotnosti, vývoji jazykových schopností, fonemicko-fonologické rovině jakožto základu pro rozvoj jazykové gramotnosti a na závěr poznatky o fonemickém uvědomování.

V praktické části této bakalářské práce je vytvořena sada edukačních aktivit s názvem „Rozvoj jazykové gramotnosti se zaměřením na fonemické uvědomování“. Prezentován je průběh ověření ve vybrané mateřské škole a na základě výsledné evaluace bylo zpracováno doporučení pro praxi mateřských škol.

Klíčová slova: jazyková gramotnost, jazyková kompetence, fonemicko-fonologická rovina, gramatická rovina řeči, fonemické uvědomování

ABSTRACT

The bachelor work of application type deals with the development of language literacy in preschool children with a focus on phonemic awareness and is divided into theoretical and practical part.

Theoretical part dealing with notes about language literacy, the development of language skills, the phonemic-phonological level as a basis for the development of language literacy and finally notes about the phonemic awareness.

In the practical part of this bachelor thesis is created a set of educational activities to support the development of language literacy. The course of verification in the selected kindergarten is presented and by it is results was write out recommendation for practicing kindergartens.

Keywords: language literacy, language skill, phonemic-phonological level, grammatical level of speech, phonemic awareness

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady, trpělivost a pomoc, kterou mi poskytla při psaní mé bakalářské práce. Ráda bych poděkovala také ředitelce a učitelce, mateřské školy, díky kterým jsem mohla realizovat svou sadu edukačních aktivit. Také bych chtěla poděkovat své rodině za trpělivost a podporu.

Prohlášení:

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 JAZYKOVÁ GRAMOTNOST	12
1.1 JAZYKOVÁ GRAMOTNOST JAKO SOUČÁST PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	13
2 VÝVOJ JAZYKOVÝCH SCHOPNOSTÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	15
2.1 OSVOJOVÁNÍ SLOVNÍ ZÁSoby	17
2.2 OSVOJOVÁNÍ GRAMATICKÝCH PRAVIDEL SYSTÉMU JAZYKA	17
3 FONETICKO-FONOLOGICKÁ ROVINA JE ZÁKLADEM PRO ROZVOJ JAZYKOVÉ GRAMOTNOSTI	19
3.1 FONEMATICKÉ UVĚDOMOVÁNÍ	20
II PRAKTICKÁ ČÁST	24
4 SADA EDUKAČNÍCH AKTIVIT „ROZVOJ JAZYKOVÉ GRAMOTNOSTI SE ZAMĚŘENÍM NA FONEMATICKÉ UVĚDOMOVÁNÍ“	25
5 REALIZACE SADY EDUKAČNÍCH AKTIVIT „ROZVOJ JAZYKOVÉ GRAMOTNOSTI SE ZAMĚŘENÍM NA FONEMATICKÉ UVĚDOMOVÁNÍ“	27
5.1 CHARAKTERISTIKA MATEŘSKÉ ŠKOLY	27
5.2 SUBJEKTY SADY EDUKAČNÍCH AKTIVIT	27
5.3 ČASOVÉ PARAMETRY	27
5.4 PRŮBĚH JEDNOTLIVÝCH DNŮ PROJEKTU	28
5.4.1 1. den „Ukaž, jak dovedeš naslouchat“	28
5.4.2 2. den „Rozvíjej sluchovou paměť“	30
5.4.3 3. den „Rozvíjej sluchovou diferenciaci“	33
5.4.4 4. den „Slabiky“	34
5.4.5 5. den „Hlásky“	37
5.4.6 6. den „Báseň“	39
5.4.7 7. den „Rozvíjej sluchovou syntézu“	40
6 EVALUACE SADY EDUKAČNÍCH AKTIVIT	43
6.1 EVALUACE ZE STRANY UČITELKY	43
6.2 VLASTNÍ EVALUACE PROJEKTU	44
7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	47
ZÁVĚR	48
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	49
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	51
SEZNAM TABULEK	52

SEZNAM PŘÍLOH.....53

ÚVOD

Téma bakalářské práce „Projekt rozvoje jazykové gramotnosti dítěte předškolního věku“ jsem zvolila na základě toho, že si myslím, že je jazykové gramotnosti věnováno velmi málo pozornosti nejen v mateřské škole, ale také se jí věnuje velmi málo odborníků a je stále upozadována. To byl důvod, proč mě tato tematika zaujala. Navíc se jedná o aplikační typ práce, proto zaměření tohoto tématu bylo praktické a já měla příležitost být v přímém kontaktu s dětmi, na čemž u tohoto tématu podle mého názoru velmi záleží.

Na rozvoj jazykové gramotnosti má významný vliv rodina. Dítě si osvojuje většinu dovedností za pomoci nápodoby. To znamená, že dítě se od raných stádií snaží napodobovat řeč, hledá způsoby, jak se dorozumívát a zkouší se zapojovat do komunikace. Další roli v rozvíjení jazykové gramotnosti hraje mateřská škola, jelikož je za klíčové a důležité období považováno právě období do šestého roku života, tudíž období, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu.

Cílem bakalářské práce je navrhnout, vytvořit, ověřit a následně zhodnotit sadu edukačních aktivit pro rozvoj jazykové gramotnosti se zaměřením na fonemické uvědomování.

Má bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsem si kladla za cíl sumarizovat teoretické poznatky z oblasti jazykové gramotnosti, vývoje jazykových schopností a na závěr foneticko-fonologické roviny jakožto základu rozvoje jazykové gramotnosti. V první kapitole se věnuji pojmu jazyková gramotnost, kde nejprve zmiňuji samotnou gramotnost a až poté zacházím do pojmu jazyková gramotnost. Druhá kapitole je již konkrétnější, jelikož jde o jazykovou gramotnost jako součást předškolního vzdělávání. Třetí kapitole pojednává o vývoji jazykových schopností dítěte předškolního věku. Poslední kapitola se zaměřuje na fonemicko-fonologickou rovinu jakožto základu rozvoje jazykové gramotnosti. Zabývám se zde fonemickým uvědomováním, se kterým také úzce souvisí fonologické uvědomování a sluchové vnímání.

Praktická část se věnuje sadě edukačních aktivit na rozvoj jazykové gramotnosti se zaměřením na fonemické uvědomování. Při tvorbě aktivit jsem se snažila využít, co největší škálu různých aktivit, které jsou zaměřené na oblasti týkající se fonemického uvědomování. Vytvořenou sadu edukačních aktivit jsem ověřovala v mateřské škole. Výsledkem je evaluace vytvořené sady a zpracované doporučení pro praxi. Evaluace je vytvořena z pohledu mého vlastní jako autorky bakalářské práce a také z pohledu paní učitelky z vybrané mateřské školy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 JAZYKOVÁ GRAMOTNOST

Tato práce se zabývá možnostmi rozvoje jedné ze složek gramotnosti, proto je podle mého názoru důležité ještě před jazykovou gramotností, zde zmínit i samotnou gramotnost.

Existují různé aspekty pohledu na vymezení pojmu gramotnosti, jsou však také připomínkou toho, že se gramotnost nedá nazvat jako jasně definovatelný fenomén. Gramotnost je množinou vědomostí, schopností a zkušeností jedince, kdy bereme v potaz oblasti soukromého i společenského života jedince. Tím se shledáváme i s tím, že problém vymezení pojmu gramotnosti je situovaný kulturně i sociálně a jeho nynější podoba je výsledkem reakce na doteď existující vymezení gramotnosti, stejně jako na schopnost jedince prostřednictvím získaných vědomostí, schopností a zkušeností na nynější, aktuální potřeby jedince, jak společenské, tak vzdělávací (Zápotočná & Petrová, 2010).

Kennedy et al. (2012) definuje gramotnost jako schopnost dokázat číst, chápat a kriticky zhodnotit různé formy komunikace, včetně tištěného textu, mluveného jazyka a médií.

Metelková Svobodová (2013) zdůrazňuje, že termín gramotnost stále není v pedagogických vědách užíván v neměnném výrazu. Podle ní je potřebné vnímat skutečnost, že se jeho obsah s vývojem společnosti posouvá do zcela jiných souvislostí.

Ještě do 1. poloviny 20. století byla gramotnost sledována ve vztahu k negramotnosti, bylo tedy monitorováno, jaká část populace dovede číst a psát. Proto byla gramotnost vztahována jen k dovednosti číst, psát (zanedlouho počítat). Jako gramotný se tedy pouze prokázal ten, který dovedl číst a psát. Kdo čtení a psaní neovládal, byl označován jako negramotný (Metelková Svobodová 2013).

Zápotočná & Petrová (2010) popisují, že tomu není tak dávno, co se o gramotnosti a jejím rozvíjení uvažovalo jen v kontextu základního vzdělávání, tedy v souvislosti se systematickým, formálním školským vyučováním čtení a psaní v prvních ročnících. Tento přístup vycházel z pochopení psané řeči jako uměle vytvořené podoby jazyka, jejíž smysl spočíval v zálohování přirozené, avšak pomíjivé podoby mluvené řeči. Účelem bylo její uchování a následné přenesení přes hranice běžné mezilidské komunikace v prostoru i čase.

Následně bych přešla k samotné jazykové gramotnosti. Podle Doležalové (2018) můžeme jazykovou gramotnost chápat jako schopnost dorozumívání se. Jazyková gramotnost může také představovat zvládnutí mateřského jazyka, pravidel mateřské řeči a osvojování systému kódování.

Podle Lipnické (2008) jazyková gramotnost představuje jistý komplex jazykových dovedností užívat, kultivovat a produkovat sdílenou jazykovou kulturu.

Jazyková gramotnost je vymezována tak, že zahrnuje nejen psanou, ale také mluvenou řeč. Obě podoby jazyka jsou v jejich pasivní, receptivní, aktivní, produktivní a expresivní složce (Zápotočná & Petrová (2010).

Anne van Kleeck vytvořila model vývoje pregramotnosti, na základě vědecké činnosti a tím potvrdila tvrzení, že se jazyková gramotnost a zároveň i literární gramotnost, vyvíjí průběžně se zkušenostmi dítěte s psanou a mluvenou podobou jazyka a s jeho obsahy, které nemůžeme redukovat jen na schopnost dekodování a kódování písma (Doležalová, 2018).

Zápotočná & Petrová (2010) se zmiňují o modelu lingvistické gramotnosti, který podnítl zprostředkovávání zkušeností s podobami používání jazyka a s co nejvíce barevnou paletou forem tak, aby byl jedinec obeznámen s registracemi a s žánry používání jazyka a dokázal vědomě kontrolovat svůj výběr komunikačních prostředků.

Zápotočná & Petrová (2010) také zdůrazňují, že do obsahu lingvistické gramotnosti spadá poznávání symbolického znakového systému jazyka v jeho podobách, rozličných žánrech, formách a rovinách tak, jako ho opisuje a prozkoumává lingvistika.

Osvojování jazyka a řeči dítěte směřuje k docílení jejich funkčního využívání. Díky tomu se v souvislosti s tím setkáváme s pojmy jazyková gramotnost a komunikační kompetence (Doležalová, 2018).

1.1 Jazyková gramotnost jako součást předškolního vzdělávání

V pozdějším období předškolního věku, dochází k období cíleného propojení vztahu mezi formou psané řeči a významem. Nadále v tomto období přetrvává také poznávání významu textu, ale také se k němu připojuje poznávání formy psané řeči (Zápotočná & Petrová, 2010).

Doležalová (2018) popisuje, že od raných stádií se dítě snaží napodobovat řeč a hledá způsoby, jak by se dorozumělo s lidmi kolem sebe. Zkouší se zapojovat do komunikace, přijímat a také sdělovat informace. Dítě postupně dochází k faktům, že obsahy lze vyjádřit zvuky, pohybem, kresbou či jinými grafickými znaky. Za tím účelem přebírá jazykové kódy, které užívá sociálně kulturní prostředí neboli společenství. Můžeme si klást však otázku, jak si dítě osvojuje řeč a které faktory tento proces determinují. Existuje několik teorií, které osvojování psané a mluvené řeči vysvětlují (Doležalová, 2018).

Doležalová (2018) uvádí několik teorií, které osvojování psané a mluvené řeči vysvětlují. Jako první je teorie Basila Bernsteina, jeho teorie jazykové a sociální vzdělávání popisuje tak, že typ jazykového kódu, kterým jedinec oplývá, je omezený nebo rozvinutý vlivem sociálního prostředí, ve kterém žije. Dále Noam Chomsky (1980) shromáždil ve své teorii důkazy pro své přesvědčení, že jsou schopnosti osvojení řeči vrozené. Další Dan Slobin (1985) svou teorii vybudoval na podstatě, že tvorba řeči závisí na vnitřní kapacitě. A posledního koho zde Doležalová (2018) zmiňuje je Stan Kuczaj (1982), ten svou teorii předpokládá geneticky podmíněné faktory řeči, reakci na řeč dítěte a kvalitu podmíněného vstupu.

Zápotočná & Petrová (2010) zmiňují několik skutečností k uvědomění. První je, že lidská mysl gramotného člověka, který komunikuje psanou řečí, se diametrálně liší od mysli rozvíjení na základně bezprostřední výměny zkušeností. Toto uvědomění vedlo k přesvědčení, že psaná řeč má stejný rozvoj také v ontogenezi. Další skutečnost, kterou zmiňují, je že působení psané kultury a přítomnost formuje dětské myšlení specifickým a rozvíjí jazyk. A poslední skutečností je, že kulturní a jazykový vývin dítěte jde ruku v ruce s kognitivním vývinem a to utvářením stále více složitějších kognitivních struktur a hlavně, že probíhá paralelně a souběžně, tedy v tomto čase. Tyhle přesvědčení spolu s poznáním, že pro rozvoj jazykového potenciálu je rozhodující období právě předškolní věk, bylo příčinou toho, že tradičně známé představy o právě zmiňovaném předškolním věku, jako období přípravy na rozvoj gramotnosti v školním vzdělávání se v posledních dekádách minulého století začalo zpochybňovat. Jelikož se začalo více přistupovat ke gramotnosti jako procesu, který se začíná projevovat už v prvních třech letech života dítěte. V posledních letech se problematika gramotnosti stala v předškolním vzdělávání jednou z jeho klíčových témat.

2 VÝVOJ JAZYKOVÝCH SCHOPNOSTÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Na úvod této kapitoly, bych chtěla vysvětlit, jak jazykové schopnosti souvisejí s jazykovou gramotností a to ve vazbě na rozvoj řečových schopností, jelikož řeč je realizací právě jazyka, který je systémem. Doležalová (2018) popisuje, že osvojování jazyka a řeči dítěte směřuje k docílení jejich funkčního využívání. Díky tomu se v souvislosti s tím setkáváme se samotným pojmem jazyková gramotnost a také komunikační kompetence. Podle Jedličky (2003) je řeč popisována jako biologická vlastnost člověka, či systém, kterým můžeme přenášet informace pomocí jazyka. Klenková (2006) zmiňuje řeč, jako vědomé užívání jazyka jakožto složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách.

Proces získávání jazykových dovedností a znalostí lze označit různými termíny. V angličtině se setkáváme s termíny jako např. language learning, language development, či language acquisition. Smolík & Seidlová Málková (2014) však ve své publikaci zůstávají u termínu osvojování jazyka, jelikož je jednoznačný. Dále se užívá také termín „jazyk“ a „řeč“. O vývoji řeči je zvykem hovořit v logopedické literatuře.

Jazyková dovednost či také jazyková kompetence je popisována a chápána jako určitá schopnost používat osvojený jazyk pro komunikační účely, tedy je pojata z hlediska vymezení účelu (Průcha et al., 2009).

Nezbytná součást osvojování se jazyka je „učení se jazyka“, což znamená klást důraz na učení. Avšak jsou předpoklady osvojování se jazyka, které jsou biologicky zakotveny a děti se je neučí (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

Vznik a vývoj řeči je složitý proces, který je multifaktoriálně ovlivněn. Faktory exogenní a endogenní se v jisté míře podílejí na osvojení si řeči. Proto z toho logicky vyplývá, že vyvíjející se řeč dítěte je potřeba sledovat v souladu s celkovým psychickým vývojem, ale také se zřetelem na různé podmínky vytvářené dynamikou zevního prostředí. Vycházíme z toho, že vývoj komunikačních schopností jedince má v ontogenezi člověka poměrně prudký průběh. Za klíčové a důležité období je považováno období do šestého roku života (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

V předškolním vzdělávání je potřeba, aby dítě dosáhlo určitých zásadních dovedností, vědomostí a schopností, také aby získalo souhrnně kompetence, postoje a hodnoty, potřebné ke svému osobnímu rozvoji a dalšímu uplatnění v životě. Oblast jazyka a řeči je právě jednou z hlavních oblastí, kterou je třeba v předškolním vzdělávání rozvíjet (Suchánková, 2011).

Zápotočná & Petrová (2010) zdůrazňují, že k rozvíjení jazykových kompetencí dětí, jsou určena speciální, formalizované řečové cvičení, která jsou k tomuto rozvoji významným příspěvkem. Při této představě, kterou autorky popisují, se navracíme k reprodukci základních mechanismů učení, které je formulované behaviorální psychologií, založené tedy na tom, že prostředí může selektovat podněty, jejichž působení je jedinec vystaven a také opakování daných operací podpoří učení. Kdyby byly tedy podmínky na to, aby dítě vždy již osvojené operace si procvičovalo, tak by docházelo k automatizaci vykonávání dané operace, na což tedy k mnohem lepšímu osvojení daného úkonu. Existují různá a rozmanitá oromotorická cvičení, které mají napomoci k dobré výslovnosti jednotlivých hlásek. Jsou to například cvičení jako pojmenovávání obrázků, recitace říkanek a básní, či krátkých textů, pojmenovávání reálných objektů, osob, událostí, pro lepší obohacení slovní zásoby, také to mohou být formalizované cvičení pro upevnění gramatických pravidel apod. Všechny tyto cvičení propojuje vyčleňování konkrétního pravidla, nebo konvence propojené s jazykem a jejich včleňování do úkonů. Na což navozují jejich mechanickou reprodukci bez ohledu na smysluplnost kontextu, v jakém tyto pravidla operují. Avšak můžeme si pokládat otázky, zda se tyto úkony vůbec dějí, a pokud ano, tak jestli jsou dostačující.

Doležalová (2018) popisuje, že utváření a zdokonalování komunikační a jazykových způsobilostí dítěte je dlouhodobý proces, který probíhá permanentně. Dítě si osvojuje projevy v písemné i ústní podobě postupně v interakci s okolím. Dále zmiňuje, že komunikační i jazykové způsobilosti dítěte ovlivňuje jazyková kultura sociálního prostředí, v němž vyrůstalo a žije. Uvádí, že jazykové kompetence předškolních dětí jsou rozdílné a to vlivem sociokulturního prostředí a především rodiny. Dítě poznává, že existuje souvislost mezi mluvenou a psanou řečí. Pozorováním, napodobováním a experimentováním si dítě v raném věku osvojuje řeč.

Existuje spousta důvodů, proč bychom měli za důležitý předpoklad považovat porozumění jazyka při vývoji čtení. Nejdůležitější je fakt, že analýza raných stádií dětského jazyka přispívá k pochopení toho, jaké aspekty a dimenze dětského jazyka rozlišovat. Existuje diskuze, která poukázala na to, že skladba dětských vět má své zvláštnosti. Vynecháním slov a větných členů se sice rychle vytrácí, ale diskuze o porozumění větám ukázala, že porozumění slovosledným pravidlům může být stále nedokonalé ještě i poté, co děti přestanou vynechávat části vět. V oblasti některých složitějších jevů může dětské porozumění narážet na své meze ještě dlouho v předškolním věku dítěte (Smolík & Seidlová Málková, 2014)

Pozornost osvojení jazyka a řeči věnujeme proto, že jejich používáním dosahujeme rozvoje duševních sil, porozumění sociálním situacím a jazyk a řeč stojí v základu gramotnostních dovedností (Doležalová, 2018).

2.1 Osvojování slovní zásoby

Diskuze o osvojování slovníku v dětství obvykle začíná nastolením problému referenční neurčitosti, tedy problému, tedy jak vlastně dítě určí, co by mohlo zaslechnuté nové slovo znamenat. Ne vždy dítěti někdo cíleně ukazuje, o čem se zrovna mluví. Celkově se špatně ukazují některé významy slov, například v případě přídavných jmen, nebo sloves. Byla navržena řada mechanismů, aby byl tento problém vyřešen. Některé mechanismy počítají s určitými tendencemi, které mají děti vrozené nebo je získávají během předjazykového vývoje a které je predisponují k tomu, interpretovat nová slova určitým způsobem (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

Vývoj slovní zásoby v raném věku se odehrává dlouho předtím, než si děti začnou osvojovat čtenářské dovednosti. Některé mechanismy osvojování slovníku jsou patrně podobné u batolat i ve školním věku. Dostatečná slovní zásoba je zároveň jedním z předpokladů pozdějšího dobrého porozumění čteného textu. Pokud dítě nemá problém s dekodováním sledu písmen a jeho převedením na sledy hlásek a slabik, nebude mít problémy s hlasitým čtením, avšak nemusí čtenému textu rozumět. Nedostatečná slovní zásoby představuje obecné riziko pro vzdělávání včetně vývoje čtení (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

Zápotočná & Petrová (2010) popisují rozvíjení a rozšiřování slovní zásoby dítěte. Měli bychom brát v potaz uplatňování slovní zásoby vzhledem na obsahový kontext, smysluplně hovořit o svých zážitcích, pocitech a dojmech a při tom se snažit používat antonyma, synonyma a hononyma v oblasti socio-emocionální, tedy v oblasti Já jsem.

2.2 Osvojování gramatických pravidel systému jazyka

Gramatickou rovinu řeči, můžeme zkoumat až od 1. roku věku dítěte. Tehdy začíná vlastní vývoj řeči. První slova dítěte jsou stále ještě neohebná, nejsou skloňována, ani se nečasují. Podstatná jména bývají v 1. pádě a slovesa dává dítě do infinitivu, občas to však může být také ve 3. osobě, nebo v rozkazovacím způsobu (Klenková, 2006).

Podle Kutákové (2005) si však gramatickou strukturu dítě osvojuje analogicky. Slova, která se podobají, si mění podle jednoho vzoru, slova která zaslechne poprvé, dokáže tak skloňovat a časovat. Vznikají z toho zpočátku však gramatické tvary, které jsou směšné.

Gramatice se dítě učí napodobováním, převáděním jednoho jevu na jevy podobné, ale také nasloucháním a zapamatování mluvy dospělých. Pokud je dítě starší pěti let a projevují se u něj nedostatky v gramatice, je to již jistá signalizace potíží ve vývoji.

3 FONETICKO-FONOLOGICKÁ ROVINA JE ZÁKLADEM PRO ROZVOJ JAZYKOVÉ GRAMOTNOSTI

Obsahem foneticko-fonologické roviny je obsah zvukové stránky řečového projevu. Hlásky neboli fonémy jsou základními jednotkami této roviny. Samozřejmě musíme brát v potaz, že děti, jejichž verbální projev je intaktní a na jisté úrovni, lépe komunikují se svým okolím, včetně blízkých. Naopak u dětí, u kterých se vyskytují jisté problémy charakteru ve foneticko-fonologické rovině, může bohužel docházet k ztížené komunikaci se svým okolím, jelikož nedokonalou výslovností se obávají, že na sebe upoutávají pozornost posluchačů (Bytešníková, 2012).

Běžně si neuvědomujeme a nevěnujeme pozornost složitosti pohybů mluvidel při řeči, zároveň tak to, kolika různými způsoby musí být modifikována dutina ústní, aby mohly vzniknout jednotlivé fonémy a posluchač je mohl rozeznat. Všechny tyto jemné pohyby artikulačního ústrojí, musí dítě sluchovým vnímáním postřehnout a naučit se jim (Ohnesorg, 1976).

Lechta (1990) zdůrazňuje, že správným osvojováním si fonemicko-fonologické roviny s jinými oblastmi, jako může být např. gramatická rovina, zjistíme, že tento proces probíhá mnohem déle a zároveň začíná dříve. Ovlivňují to jisté faktory, především je to však úroveň motoriky řečových orgánů, dále úroveň komunikačního záměru dítěte a také schopností fonemické diferenciaci. Roli zde však mají i napodobovací schopnosti, intelektové schopnosti a podnětnost prostředí. Před zahájením školní docházky by mělo dítě disponovat svou správnou výslovností všech hlásek. V neposlední řadě je potřeba věnovat pozornost i modulačním faktorům řeči, což jsou tempo, melodie a dynamika, dále dechovým a fonačním cvičením a na závěr cvičením fonemické diferenciaci.

Dále Krahulcové (2007) upozorňuje na to, že rozvoj řeči v rovině fonemicko-fonologické můžeme podpořit například rozvíjením pozornosti, paměti, sluchového a zrakového vnímání, dále také poznávacích procesů, pozornosti, nebo i posilováním celkové motorické obratnosti, čímž je myšleno jemná a hrubá motoriky a motorika mluvních orgánů. Jako správný a pozitivní přístup bychom měli volit posilování mluvní apetence a časté zprostředkování komunikace s okolím. Je také ale potřeba kontrolovat úroveň výslovnosti a rostoucím věkem dítěte zkoušet důsledně avšak hravou formou rozvíjet fonemický sluch a cvičit již zmiňovanou fonemickou diferenciaci.

3.1 Fonematické uvědomování

V této kapitole se budu věnovat fonematickému uvědomování, jelikož jsem se mu věnovala při realizaci praktické části bakalářské práce, dále fonologickému uvědomování a na závěr sluchovému vnímání. Fonologické uvědomování, i sluchové vnímání úzce souvisí s termínem fonematické uvědomování, proto považuji za důležité se i těmito pojmy věnovat.

Termínem fonematické uvědomování je označena „*vědomá dovednost jedince členit slova na jednotlivé fonémy a manipulovat s nimi*“ (Bytešnicková, 2012, s. 115).

Fonematické uvědomování nebo také řečeno fonémické uvědomění, či povědomí, je pojem, který znamená uvědomění si hlásek ve slově, jejich vzájemné postavení a rozlišení. Fonematické uvědomování je širší pojem než sluchová analýza, syntéza a diferenciací. Předpokládá sluchovou paměť a koncentrací pozornosti. Nenahrazuje však pojem sluchové percepce, pod nějž spadá sluchová diferenciací. (Zelinková, 2001).

V jazykové výchově jsou očekávány výstupy v podobě vědomostí a dovedností v oblasti rozlišování grafické a zvukové podoby slova, rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek, členění slova na hlásky, což tedy celkově znamená důraz na fonematické naslouchání (Franiok & Kaleja & Zezulková, 2010).

Můžeme říci, že vrcholovou fází při rozvíjení fonematického sluchu je fonematické uvědomování. Tímto termínem označujeme vědomou dovednost a schopnost jedince členit slova na jednotlivé fonémy a dále s nimi manipulovat (Bytešnicková, 2012).

V raných etapách vývoje dětské řeči se formuje fonematické uvědomování. Formuje se jako proces rozlišování fonému a řad fonému. Na základě vnímání rozdílnosti jednotlivých fonému (např. kosa – koza) i fónických řad (např. pila – lípa) se uskutečňuje diferenciací slov podle významu. Při tomto procese by se nemělo rozdělovat slovo na části, z kterých je složeno, jelikož dítě by nechápalo zvukovou strukturu slova (Mikulajová in Lechta, 2002).

Vnímání znaků řeči není zaručeno jen dostatečnou sluchovou ostrostí, jelikož se od jiných druhů sluchového vnímání liší. Je také výsledkem sluchové analýzy a syntézy, kterými se vyberou z celého komplexu zvukových znaků pouze základní fonematické znaky, které mají signální význam v příslušném jazyce. Což znamená, že nepostačí pouze je slyšet, ale také je potřeba slyšené slova rozlišovat, diskriminovat mluvní celky nebo slova podle daných znaků v jejich akustické struktuře (Šlapal, 1996).

Důraz na úroveň fonemického uvědomování může mít velmi pozitivní dopad při osvojování čtení a psaní a také celého rozvoje komunikativních kompetencí (Franiok & Kaleja & Zezulková, 2010).

V dnešní době při dyslektických obtížích je většinou vždy zásadní problém oslabená složka fonemického uvědomování (Krejčová, 2019).

Smolík & Seidlová Málková (2014) zmiňují, že vývoj fonemického povědomí je patrně nejčastěji sledovanou úrovní vývoje fonologického povědomí, proto pokládám za důležité se v této kapitole věnovat také fonologickému uvědomování.

„Fonologické uvědomění je všeobecně charakterizováno jako schopnost si jasně a zřetelně uvědomit zvukovou strukturu slov“ (Jošt, 2011, s.76).

Fonologické uvědomování, nebo také řečené uvědomění, či povědomí je vědomá znalost, že slova se dají dělit na menší jednotky. Tyto jednotky nemají žádnou sémantickou platnost. Fonologické uvědomění můžeme vnímat také jako konstrukt, který oplývá jistými aspekty. Obvykle se fonemické uvědomování manifestuje ve schopnosti izolovat, počítat, rozdělovat a znova spojovat a také jinak manipulovat s fonologickými jednotkami (Dvořák, 2003).

Gillon (2004) zdůrazňuje, že fonemické povědomí, či tedy uvědomování, znamená, že jedinec si uvědomuje, že slova dokáže členit na části menší, v našem případě tedy slabiky, či dílčí hlásky.

Jošt (2011) dále popisuje, že fonologické uvědomování je měřeno jistými úlohami, které vyžadují, identifikování jednotlivých fonémů ve slovech a manipulování s nimi. Na nižší úrovni se můžeme setkat s testováním osoby na rým, či tedy rýmované uvědomění, nebo například testy, kde jsou vyžadovány rozklady slov na slabiky. Složitější úlohy už vyžadují však explicitní separaci hlásek v jednotlivých slovech. Dítě by mělo tedy dokázat určit počáteční hlásku ve slově, později také rozložit slova na hlásky.

Dvořák (2003) zmiňuje, že fonologické uvědomování obsahuje i jisté fonologické procesy, což jsou ojedinělé odchylky, které mění způsob, místo a znělost skupin hlásek. Do určitého věku jsou tyto odchylky fyziologické. Pokud nejsou po určitém věku eliminovány, může se jednat o fonologickou poruchu.

Fonologické poruchy nepostihují jednotlivé hlásky, ale postihují vždy skupiny hlásek. Porucha se vždy týká úrovně slov, tedy jedná se o slovní patlavost. Může se stát, že dítě bude

individuální hlásky artikulovat správně, avšak tvoření slov z těchto hlásek, což se nazývá také jako fonologický systém, bude narušen, či nebude stále vyzrálý (Dvořák, 2003).

Na závěr této kapitoly, bych ráda přešla také k sluchovému vnímání, nebo také jinak řečeno sluchové percepci. Je to termín, který s fonematickým, ale také s fonologickým uvědomováním úzce souvisí, proto považuji za důležité jej zmínit a vysvětlit.

„Sluchové vnímání umožňuje rozlišovat elementy řeči a chápat obsah sdělení“ (Zelinková, 2008, s.57).

Sluchové vnímání je také schopnost rozlišit, přijmout a interpretovat řečové i neřečové zvuky (Zelinková, 2001).

Dále (Vágnerová, 2000) popisuje, že sluchové vnímání je vyvíjeno již v prenatální období, plod přijímá podněty z vnitřního, ale také z vnějšího prostředí modifikovaného amniovou tekutinou. Již v pátém měsíci dokáže zaznamenat zvukové podněty, jako je tlukot matčina srdce. Již od šestého měsíce dokáže reagovat diferenciovaným pohybem na různé zvuky, jako je třeba hudba. Tudíž již po narození je jedincům sluchový analyzátor schopný zpracovávat odpovídající podněty. Zdokonalování naslouchání řeči si dítě osvojuje v batolecím období, kdy dítě již přesněji dokáže vnímat a diferenciovat.

V předškolním věku dochází k rozvoji sluchové analýzy, syntézy a diferenciaci. Tudíž dítě by mělo zvládat dělení slov na slabiky s dopomocí vytleskávání, dokázat určit první i poslední hlásku ve slově a zvládat rozlišit dvě stejně znějící slova (Zelinková, 2001).

Zelinková (2001) zdůrazňuje, že je sluchové vnímání velmi složitá funkce, jelikož tato funkce nebyla příliš zkoumána, například oproti zrakovému vnímání. Dále zmiňuje, že pravá mozková hemisféra upřednostňuje analyzování různými oblastmi zvuky neřečové a naopak zvuky řečové jsou analyzovány levou hemisférou.

Sluchové vnímání, nebo také řečeno percepcie je velmi důležitá i k budoucímu osvojování čtení. Sluchové vnímání musí být rozvinuto na všech úrovních, jakožto sluchová diferenciaci, sluchová figura a pozadí, sluchová analýza a syntéza, sluchové paměť. A v neposlední řadě je podstatný aspekt také rytmus, jelikož každá řeč má také svůj rytmus (Fasnerová, 2018).

Fasnerová (2018) zdůrazňuje, že pro budoucí vzdělávání v podobě psaní a čtení je nezbytné, aby již v útlém věku, děti procvičovaly sluch. Můžeme k tomu využít například neřečové

přírodní zvuky, nebo zvuky, které známe ze společenského prostředí, mohou to být melodie, nebo rozlišování různých podob zvuků předmětů.

Pro část sluchového vnímání bývá také používán pojem fonematický sluch. V tomto případě sluchové vnímání neposuzuje lékař, jelikož se při této souvislosti nezabýváme vadou sluchu ve smyslu nedoslýchavosti. V tomto případě může posuzovat sluchové vnímání speciální pedagog, učitel, či psycholog (Zelinková, 2008).

Podle mého názoru je velmi důležité, aby rozvíjení jazykové gramotnosti v mateřské škole probíhalo prostřednictvím vhodně zvolených aktivit, které by byly zaměřené na fonematické uvědomování. Další část této práce se zaměřuje na praktické využití možností rozvoje jazykové gramotnosti prostřednictvím aktivit, které jsou zaměřené na fonematické uvědomování.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 SADA EDUKAČNÍCH AKTIVIT „ROZVOJ JAZYKOVÉ GRAMOTNOSTI SE ZAMĚŘENÍM NA FONEMATICKÉ UVĚDOMOVÁNÍ“

Praktická část této bakalářské práce se zabývá vytvořením sady edukačních aktivit pro rozvoj jazykové gramotnosti dětí předškolního věku a jejich následné ověření ve vybrané mateřské škole, na závěr je sada hodnocena a je vytvořeno doporučení pro praxi. Cílem praktické části je nabídnout aktivity rozvíjející oblast jazyka a řeči a to se zaměřením na fonematické uvědomování. Název sady edukačních aktivit „Rozvoj jazykové gramotnosti dětí se zaměřením na fonematické uvědomování“ jsem zvolila v návaznosti na vzdělávací obsah sady. Podle mého názoru je velmi důležité rozvíjet u dětí formát fonematického uvědomování, pod který zároveň spadá také jistý formát fonologického uvědomování a také úroveň sluchového vnímání, jelikož je to v předškolním období velmi potřebné pro pozdější základní a následující vzdělávání, kde to bude mít vliv na osvojování čtení, psaní.

Předškolní období je obdobím, kdy děti neučíme číst, psát. Měli bychom se ale snažit u dětí rozvíjet a stimulovat schopnosti, které jim učení těchto dovedností usnadní.

Předem bych ráda uvedla důvod mé posloupnosti aktivit, které jsem v mé praktické části zvolila. První den jsme rozvíjeli sluchové naslouchání, tímto jsem začala, jelikož správný vývoj řeči závisí na sluchové percepci a sluchové naslouchání mi přišlo jako první hlavní oblast, které bychom se měli věnovat, jelikož jsem zde mohla využít také aktivity, kde jsem použila zvuky neřečové. Další den přišlo na sluchovou paměť, která samozřejmě také spadá do sluchové percepce, tedy první den jsme si procvičili aktivity na sluchové naslouchání, tudíž mi přišlo vhodné dále zapojit sluchovou paměť. Třetí den jsem zvolila aktivity na sluchovou diferenciaci, která je klíčovým předpokladem pro rozvoj řeči a jejímž základem je sluchová percepce. Sluchová diferenciaci mi přišla už mnohem obtížnější, proto jsem již první den zvolila sluchové naslouchání, které je velmi potřebné ke sluchové diferenciaci a druhý den sluchovou paměť, která se sluchovou diferenciací také souvisí, proto jsme třetí den mohli začít se sluchovou diferenciací. Čtvrtý den jsem přešla k procvičování slabik, s čímž sluchová percepce také úzce souvisí, stejně tak jsme tím trénovali fonematický sluch a sluchovou analýzu, tudíž tyto aktivity navazovaly na předešlé dny, ale zároveň přinesly něco nového. Pátý den jsme se věnovali hláskám, což je další navazování na sluchovou analýzu, zde jsme procvičovali již i sluchovou syntézu. Šestý den byl věnován básni, tento den jsem si chtěla zopakovat všechny oblasti z předešlých dní a sama si tak ověřit, jestli

předešlé dny dětem něco daly. A závěrečný sedmý den jsem zvolila aktivity na sluchovou syntézu, předešlé dny jsme trénovali sluchovou analýzu i syntézu, avšak tento den měl být nejobtížnější, jelikož jsme přešli již k určování končící hlásky ve slově a skládání slov z hlásek, což mi připadá jako jistý vrcholový bod všech dní a aktivit, které jsem s dětmi uskutečnila.

Zdůvodnění potřeby projektu: Sadu jsem tvořila na základě předchozích zkušeností z praxe mateřské školy, kde jsem si všimla, že se k jazykové gramotnosti přistupuje pasivním způsobem a zároveň tedy tak k fonematičkému uvědomování, což jsem si sama následně ověřila i při realizování sady. Aktivity týkající se rozvíjení fonematičkého uvědomování se v mateřské škole často omezují pouze na rozklad krátkých básní na slabiky, což mi přijde velmi málo. Z tohoto důvodu jsem cítila potřebu vytvořit sadu, díky které budu u dětí jazykovou gramotnost rozvíjet a to se zaměřením na zmiňované fonematičké uvědomování, kterého se týká např. i fonologické uvědomování, či sluchové vnímání. Sada může sloužit i jako přípravná fáze pro základní vzdělávání v osvojování čtení, psaní.

Cíle projektu: Cílem sady edukačních aktivit je rozvíjet schopnosti, které ovlivňují jazykovou gramotnost dětí v mateřské škole. Hlavními cíli sady je podpořit u dětí předškolního věku rozvoj formátu fonematičkého uvědomování. Mezi dílčí cíle patří rozvoj fonologického uvědomování, sluchového vnímání, sluchové paměti, fonematičkého sluchu, sluchové analýzy a syntézy, představivosti, komunikačních pravidel, řečových schopností, schopnost formulovat myšlenky a reprodukovat je ostatním a zakořenit přípravnou fází pro základní vzdělávání v osvojování čtení a psaní.

5 REALIZACE SADY EDUKAČNÍCH AKTIVIT „ROZVOJ JAZYKOVÉ GRAMOTNOSTI SE ZAMĚŘENÍM NA FONEMATICKÉ UVĚDOMOVÁNÍ“

5.1 Charakteristika mateřské školy

Mateřská škola, ve které byla sada edukačních aktivit realizována, se nachází ve Zlínském kraji, v okolí Uherského Hradiště. Je umístěna uprostřed velkého sídliště a je obklopena velkou rozlehlou zahradou vybavenou zahradním zařízením, které slouží k tělesným aktivitám, zájmům a potřebám dětí. Mateřská škola je pětiletá. Třídy jsou rozděleny na Montessori, přírodovědné a klasické.

Sadu jsem realizovala v klasické třídě, která je zde heterogenní. V této třídě je kladen důraz na rozmanitý výběr hraček, didaktických pomůcek a her při spontánní hře dětí. Všechny aktivity byly realizovány v herně třídy, kde běžně probíhá každodenní pohybová a řízená činnost a tudíž jsou děti na toto prostředí zvyklé.

Prostory mateřské školy jsou velmi příjemné a působí velmi přívětivě a pro dítě atraktivně.

5.2 Subjekty sady edukačních aktivit

Ve třídě, v níž jsem sadu realizovala, je zapsáno celkem 26 dětí, z toho pravidelně mateřskou školu navštěvuje zhruba kolem 18 dětí ve věku od 3 do 6 let. Celkově je ve třídě 18 chlapců a 8 děvčat. V době realizace projektu docházelo do třídy 15 - 18 dětí. Jeden z chlapců je zde zařazen do 3. stupně podpůrného opatření, proto mu je poskytnuta asistentka. Dále další dva chlapci navštěvují klinického logopeda z důvodu nesprávné výslovnosti sykavek. Z pozorování dětí při spontánní hře však mohu usoudit, že problémy s výslovností u dětí, neměly vliv na jejich zapojení do kolektivu, či komunikativnost s ostatními dětmi.

5.3 Časové parametry

Sada je rozvržena do sedmi pracovních dnů a byla realizována v dopoledních hodinách v rámci řízené činnosti.

5.4 Průběh jednotlivých dnů projektu

5.4.1 1. den „Ukaž, jak dovedeš naslouchat“

Tabulka 1: Plán realizace 1. dne

Cíle	Rozvíjet vyjadřovací schopnosti k danému tématu. Rozvíjet sluchové vnímání. Rozvíjet sluchovou paměť.
Kompetence	Dítě dokáže naslouchat diskuzi a zapojit se do ní. Dítě dokáže zachytit slyšené slovo. Dítě si dokáže zapamatovat a poté rozpoznat různé podoby zvuků.
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Diskuze, práce s obrázky, hra, popis, dialog.
Pomůcky a prostředky	Plyšová želva, demonstrační obrázky, triangl, sáček, bubínek, klíče, papír.
Plánované aktivity	Povídání si v komunitním kruhu se zpětnou vazbou. Hra „Na ozvěnu“. Poznávání předmětů podle jejich zvuku.

Do mateřské školy jsem přišla před osmou hodinou, abych si stihla přichystat pomůcky a stejně tak, abych se stihla domluvit s paní učitelkou na organizaci a nastínila ji mé naplánované aktivity pro dnešní den, a také dny nadcházející.

Po svačině jsem si děti svolala do herny na koberec. Svolala jsem si děti pouze ve věku 5 - 6 let, ostatní mladší děti zůstaly ve třídě u stolů, kde s nimi zůstala asistentka, jelikož třídní paní učitelka, která je zároveň i vedoucí paní učitelkou, šla se mnou do herny, aby mou sadu poté mohla hodnotit i ona. V herně jsme se posadili s dětmi do kruhu, a jelikož jsme se viděli

poprvé, tak jsem se dětem nejprve představila a poté se představily i děti mně. S čímž přišlo i na základní domluvu a to takovou, že se děti nebudou navzájem překřikovat, ale vždy bude mít slovo pouze jeden, zatímco ostatní mu budou naslouchat, k tomu mi dopomohl třídní plyšový delfín, tedy ten, kdo bude mít delfína u sebe, bude mít slovo. Jelikož jsem věděla, že se mají věnovat zrovna tématu zimní sporty, popřípadě zimní počasí, tak jsem se tomu snažila sama směřovat i svými aktivitami. Nejprve jsme se začali bavit o počasí a o tom, že bohužel není venku sníh, přestože je zimní období. S čím jsme navázali na to, že kdyby venku sníh byl, tak jaké bychom mohli například vykonávat aktivity. Děti vyjmenovaly různé sporty, ale na některé si nevzpomněly, proto jsem jim dopomohla a doprostřed kruhu jsem rozložila obrázky týkající se zimních sportů. Děti obrázky poznávaly a slovně je označovaly názvy. Poté jsem je pobídla také k popisu oblečení, vybavení a pomůcek, které se na každém obrázku nacházely. Nakonec jsem s dětmi navázala diskuzi, kde jsem pokládala otázky (např. Kdo z vás dělá nějaký ze zimních sportů? O jaký zimní sport se jedná, jaký zimní sport to je? Jaké k tomu sportu potřebujete vybavení, pomůcky?) Dále se děti rozpovídaly samy např. o tom, s kým sport vykonávají, jak dlouho se mu věnují, či kdy určitý sport naposledy vykonávaly apod.

Po povídání si v kruhu se zpětnou vazbou jsem dětem navrhla, že bychom si společně mohli zahrát hru „Na ozvěnu“. Stále jsme zůstávali v herně na koberci v kruhu, jen jsme kruh mnohem více rozšířili do prostoru, tak abych já mohla jít poté doprostřed a přesto byla dostatečně dětem vzdálená. Pravidla byla taková, že já jsem vprostřed kruhu šeptala různá slova na téma zimní sporty, či zimní počasí (např. sáně, sníh, lyže, bobování, brusle, hokejista, snowboard, sněhulák, vločka, krasobruslařka, běžky, brýle, puk, hůlky, led, rampouch apod.) směrem tomu dítěti, které drželo zrovna plyšového delfína, tedy měl slovo. Dotyčný musel nejvíce naslouchat, slyšené slovo rozpoznat a poté vyslovit nahlas. Každé dítě rozpoznávalo tři slova.

Na závěr jsme se přesunuli k poslední aktivitě, což bylo poznávání předmětů podle zvuku, tato aktivita už se bohužel netýkala zimních sportů, přesto jsem ji s dětmi chtěla vyzkoušet. Pořád jsme zůstávali v kruhu. Na tuto aktivitu jsem použila klíče, sáček, papír, bubínek a triangel. Dětem jsem předměty ukázala a znázornila zvuk, který mohou vydávat. Děti měly za úkol si předměty podle zvuku zapamatovat. Následně vždy jedno dítě zavřelo oči. To dítě, které mělo oči zavřené, mělo uhádnout předmět podle zvuku. Každý hádal 2x.

Reflexe: S průběhem mého prvního dne jsem byla relativně spokojená, přestože jsem se z počátku bála. Nejdříve jsme si s dětmi povídali v komunitním kruhu, měla jsem strach, že

mi děti nebudou odpovídat na otázky kvůli ostychu, jelikož jsem byla pro ně neznámá a nová, což se i samozřejmě ze začátku ukázalo, ale šlo opravdu jen o prvotní ostych dětí, který se velmi rychle prolomil. S dětmi jsem se domluvila na pravidla naší komunikaci, sama jsem nevěděla, jestli to bude fungovat, přestože jsem věděla, že mají svého třídního plyšového delfína, kterého si stejně tak předávají při diskuzi v komunitním kruhu, tedy mluví pouze ten, který má delfína u sebe. Děti se toto pravidlo snažily dodržovat, ale samozřejmě přišlo několikrát i k porušení, jelikož chtěl odpovídat každý. Avšak byla jsem velmi mile překvapená, kolik znaly děti zimních aktivit, i když zapoměly např. na skoky na lyžích, či běžkování, sama jsem si ale vědoma, že tohle pro ně mohlo být těžší. Při další aktivitě, tedy hře „Na ozvěnu“ měly některé děti občas problém a šlo vidět, že zkouší náhodná slova. Jednalo se především a nejčastěji o jednoho chlapce, u kterého šlo poznat, že je rád středem pozornosti, a proto se možná ani nesnažil naslouchat. U poslední aktivity, tedy rozpoznávání předmětů podle zvuku jsem si všimla, že už jsou děti méně klidné, přestože jsem viděla, že je aktivita nadchla a bylo to pro ně něco nového, avšak pro některé to nebylo příliš snadné a už se tolik nesoustředily. Nejsnazší bylo pro ně poznat klíče. Sáček a papír více dětí zaměnilo.

5.4.2 2. den „Rozvíjej sluchovou paměť“

Tabulka 2: Plán realizace 2. dne

Cíle	Rozvíjet sluchovou paměť. Rozvíjet řečové schopnosti. Rozvíjet představivost. Rozvíjet sluchové vnímání.
Kompetence	Dítě si dokáže zapamatovat větu a dál ji rozvíjet. Dítě dokáže zaznamenat určené slovo ve větě. Dítě si dokáže zapamatovat a poté rozpoznat různé podoby zvuků. Dítě dokáže zachytit slyšené slovo.
Organizační forma	Skupinové vyučování.

Metody	Diskuze, hra, popis, vyprávění.
Pomůcky a prostředky	Batohy
Plánované aktivity	Hra „Balím si batoh“ Děti se postaví, když ve větě uslyší předem domluvené slovo. Hra „Tichá pošta“.

Do mateřské školy jsem se dostavila před osmou hodinou, jelikož jsem si nepotřebovala chystat žádné pomůcky, jen dva dětské batohy, které jsem si sebou přinesla, kvůli mé naplánované hře s názvem „Balím si batoh“. Chtěla jsem, aby hra byla pro děti více zajímavá.

Když děti dokončily svačinu, tak jsem si děti ve věku 5-6 let svolala do herny na koberec. Nejprve jsem se jich zeptala, jestli si pamatují, o čem jsme si předešlý den povídali, na což velmi rychle děti reagovaly odpověďmi, že to byly zimní sporty a počasí. Poté jsem jim pověděla o dnešních aktivitách. Nejprve jsme začali hrou „Balím si batoh“, děti jsem rozdělila do dvou skupin, tedy v každé skupině byly čtyři děti, vycházelo to zrovna tak, že to byly vždy dvě děvčata a dva chlapci. Každá skupina dostala jeden dětský batoh pro větší představitost při hře, přestože ve skutečnosti by bylo samozřejmě nereálné do tak malého batohu si balit věci týkající se zimních sportů, přesto jsem u dětí chtěla povzbudit představitost. Některé děti tuhle hru znaly, ale ne všechny, proto jsem jim vysvětlila pravidla, jelikož jsme se bavili o zimních sportech, tak jsem je chtěla zapojit i do téhle hry, tedy první hráč bude mít u sebe batoh a řekne větu „Balím si batoh a dám si do něj puk“, další hráč větu zopakuje a přidá další slovo, které si zimních sportů bude týkat. Jelikož jsem netušila, jak dětem hra půjde, měla jsem v plánu, aby se v každé skupině vystřídaly pouze 1x. Když každá skupina skončila, tak jsem byla mile překvapena a zkusili jsme hru znovu s tím, že teď se každý ve skupině vystřídá 2x, tedy přidá do věty 2x slovo. Tahle varianta již byla pro děti mnohem obtížnější k dokončení.

Když jsme tuto hru ukončili, přešli jsme k další aktivitě. Od paní učitelky jsem věděla, že zde praktikují často soutěživé hry a děti je mají rády, proto jsem je nechala stále ve skupinách, poté jsem jim vysvětlila pravidla. Já budu vyslovovat různé věty (např. Dnes

venku padá sníh. Zítřejší půjdeme bruslit na led. Můj táta je hokejista. Mám ráda lyžování. Vlastním krásný snowboard.), jakmile v nich zazní slovo lyžování, hokejista, či sníh, tak se musí děti postavit. Která skupina si povede lépe, tak vyhrává. Po nějaké době jsem slova změnila na brusle, sněhulák, sáňkování. Zazněly další různé věty týkající se našeho tématu (např. Ráda sáňkuju. Zítřejší budeme stavět sněhuláka. Chtěla bych jít bruslit. Maminka má krásné brusle.)

K závěru jsme přešli ke hře „Tichá pošta“. Myslela jsem si, že tuhle hru děti budou znát nejlépe, ale tak tomu u všech nebylo, proto jsem jim vysvětlila pravidla. Stále děti zůstávaly ve svých skupinách, poslední dítě pošeptalo tomu sedícímu před sebou slovo, týkající se zimních sportů, či počasí. Až si slovo postupně předali všichni ve skupině, tak její první sedící vyslovil nahlas. Poté poslední sedící, který slovo vymyslel a jako první poslal, řekl, zda je slovo správně, nebo se postupem času změnilo a vyšlo z toho odlišné slovo. Tuhle hru jsme si zahráli 3x, přestože můj plán byl 4x, tedy aby se každé dítě vystříдалo alespoň 1x při vymýšlení slov.

Měla jsem v plánu s dětmi ještě básně k rozvíjení sluchové paměti, ale v jejich rozpoložení jsem se už k aktivitě neodvážila a zároveň mi to už ani časově nevycházelo, proto jsem si básně nechala samovolně až na šestý den.

Reflexe: Když jsem přišla do mateřské školy, tak mi děti přišly klidné. Při hře „Balím si batoh“ se dětem líbilo, že měla každá skupina k dispozici i malý dětský batoh, tudíž si opravdu hrály na to, že do něj balí věci, přestože věděly, že by to nebylo reálné, ale dokázaly si to tak prostřednictvím něj lépe představit, aspoň z mého pohledu. Do skupin jsem je rozdělovala já, bála jsem se, že to bude složitější, jelikož jsem je natolik neznala, přesto to proběhlo relativně v pořádku, i když někteří chtěli být více ve skupině, kde byl např. jejich kamarád. Sama jsem nevěděla, co od této hry mám očekávat a jestli dětem půjde, nakonec první kolo děti zvládly bez problému, avšak když jsme hru zkusili znova, s tím že budou dvě kola po sobě, tak už měly děti problém si tolik slov zapamatovat zároveň i nové slovo vymyslet. Při další aktivitě byly děti nadále ve skupinách a myšlenka soutěžení je určitě nadchla a snažily se o to více. Při hře „Tichá pošta“ už bylo vidět, že jsou děti mnohem méně soustředěné a roztěkané, někteří jedinci, tedy hlavně jeden chlapec tuto hru narušoval a zkoušel k sobě strhávat i ostatní, proto se děti vystříдалy pouze 3x a ne 4x.

5.4.3 3. den „Rozvíjej sluchovou diferenciaci“

Tabulka 3: Plán realizace 3. dne

Cíle	Rozvíjet sluchovou diferenciaci. Rozvíjet řečové schopnosti. Rozvíjet sluchové vnímání. Rozvíjet fonematický sluch.
Kompetence	Dítě dokáže rozeznat slova podobně znělá na základě vizuální opory. Dítě dokáže rozeznat slova podobně znělá bez vizuální opory.
Organizační forma	Řízená činnost.
Metody	Rozhovor, popis.
Pomůcky a prostředky	Kartičky s obrázky slov znělých a neznělých, slámky, papír.
Plánované aktivity	Dechové cvičení. Rozeznávat slova podobně znělá na základě vizuální opory. Rozeznávat slova podobně znělá bez vizuální opory.

Třetí den jsem do mateřské školy přišla po půl osmé, zatímco děti svačily, tak jsem si na koberci nachystala pomůcky, což byly kartičky s obrázky, slámky a pár papírů. Po svačině jsem si děti ve věku 5-6 let svolala k sobě na koberec.

Nejprve jsme začali dechovými cvičeními. Společně jsme se rozdýchali, poté si každé dítě vzalo slámku, utrhlo kousek papíru, zmuchlalo jej, dalo si jej na dlaň a zkoušelo ho odfouknout z dlaně pomocí slámky. Poté si každý položilo papír na zem, vzal si slámku a pokusil se pomocí slámky papír nasát.

Při další aktivitě jsem rozložila na koberec kartičky s podobně znělými obrázky. Snažila jsem se volit téma zimní sporty, či počasí, přesto jsem použila spíše slova odlišná. Nejprve jsme začali rozeznávat slova tedy s vizuální oporou. Vždy jsem pracovala s jedním dítětem a určila mu kartičku, kde se nacházely dva obrázky. Jedno ze slov, které bylo na obrázku, jsem vyslovila a pobídla jej, aby mi ukázalo na správný obrázek. Poté co ukázalo na obrázek, ať už správný, nebo nesprávný, tak jsme si slovo zkusili říct společně, aby si to lépe uvědomilo. Začali jsme slovy, kde byla změna hlásky (např. bota/nota, kráva/tráva). Poté jsme přešli ke změně délky (např. lyže/líže, paní/páni). Zkusili jsme si také znělé a neznělé hlásky a sykavky (např. kos/koš, kosa/koza). Nakonec jsme zkusili i změnu měkčení (např. nemá/němá). Poté jsme to stejné zkoušeli i bez vizuální opory. Slova jsem vyměňovala. Tato varianta byla pro děti těžší, přesto jsem čekala, že v porovnání s vizuální oporou bude mnohem větší rozdíl.

Reflexe: Před rozeznáváním slov podobně znělých, jsem s dětmi chtěla začít nejprve dechovými cvičeními pro lepší rozvoj komunikační schopnosti a řečové výslovnosti. Nejprve jsme se s dětmi správně rozdýchali, poté při trhání papíru si děti zároveň rozvíjely i jemnou motoriku. Ze slámek byly děti asi nejvíce nadšené, přesto, že jim šla pouze aktivita, kdy měly papír z dlaně odfouknout, ale naopak, když jej měly z koberce vysát slámkou, tak jim to dělalo veliký problém a ne všem se to podařilo. Při hlavních aktivitách jsem možná ani sama nečekala, že to bude pro děti tak obtížné a šlo vidět, že to v mateřské škole příliš nepraktikují. Jedno jediné děvče vždy správně uhádlo všechny slova a dokázalo jej i vyslovit, jinak to všem dělalo opravdu veliký problém i při rozeznávání obrázků s vizuální oporou, i při ní si slovo nedokázali představit a odlišit. Několikrát se stalo, že hlavně někteří chlapci si byli opravdu jistí a přesto to nebylo dobře. Děvčata spíše nad tím opravdu zkoušela přemýšlet. Co mě mrzelo, bylo, že jsem nedokázala vymyslet dostatek slov na téma zimní sporty a používala jsem slova netýkající se tématu.

5.4.4 4. den „Slabiky“

Tabulka 4: Plán realizace 4. dne

Cíle	
Cíle	Rozvíjet fonologické uvědomování.
	Rozvíjet řečové schopnosti.
	Rozvíjet sluchové vnímání.

	Rozvíjet sluchovou analýzu.
Kompetence	Dítě dokáže rozložit slovo na slabiky. Dítě dokáže určit počet slabik. Dítě dokáže vymyslet slova na stejnou slabiku.
Organizační forma	Řízená činnost.
Metody	Rozhovor, popis, práce s obrázky.
Pomůcky a prostředky	Kartičky s obrázky zimních sportů, vršky od PET láhví.
Plánované aktivity	Rozklad slov na slabiky vytleskáváním. Určování počet slabiky pomocí vršků od PET láhví. Vyhledávání slov na stejnou slabiku.

Pro tento den jsem měla připravené aktivity na slabiky. Nejprve jsme si s dětmi sedli do kruhu a zopakovali si, co jsme všechno za ty dny dělali za aktivity. Během toho si děti vzpomněly, že jsme se bavili o zimních sportech a počasí. Vyjmenovali jsme si na zopakování, jaké zimní sporty máme, co k nim potřebujeme apod.

Poté jsem rozprostřela na koberec demonstrační obrázky zimních sportů, aby je děti měly před sebou jako vizuální oporu. Pracovala jsem zase s každým dítětem zvlášť, nejprve jsem začala jednoduššími slovy (např. lyže, lyžař, sáně, boby, hokej), poté jsem přešla k složitějším (např. hokejista, krasobruslařka, sněhulák). Dítě vždy každé slovo pomocí vytleskání zkusilo rozložit na slabiky. Jelikož jsem počítala s tím, že při vytleskávání se dětem špatně počet slabik bude počítat, tak jsem přinesla vršky od PET láhví pro lepší představu. Počet slabik děti ukazovaly počtem vršků, tedy při každém tlesknutí přidaly jeden vršek do řady. Každý si vyzkoušel rozložit několik slov. Jelikož jsem viděla, že se dětem tato aktivita poměrně daří, tak jsem ji následně ztížila a slova si náhodně vymýšlela, bez opory obrázků. Přesto šlo poznat, že tohle už někdy v mateřské škole zkoušely, což jsem se poté dozvěděla, že slova na slabiky rozkládají při učení se básně.

Následně jsme přešli na aktivitu, kdy měly děti samy vymyslet slovo na stejnou slabiku, při této aktivitě jsem nepožadovala striktně, aby se vymyšlené slova týkaly pouze zimních sportů, jelikož by to bylo obtížné. Nejprve jsem všem zadala stejnou slabiku a každé dítě mělo vymyslet na ni jedno slovo. Začala jsem asi jednou z nejvíce používaných slabik a to slabikou MA, jelikož jsem nevěděla, jak to dětem půjde. (např. slabika MA – maso, malina, malování). Každé dítě mohlo samo vymyslet na tuto slabiku různá slova, i když přišlo na řadu další, tak nevadilo, když slova opakovalo, byla jsem si vědoma, že se to bude dít. Poté jsem se každému dítěti snažila určit jinou slabiku, aby děti slova neopakovaly po ostatních, ale také aby se na to dalo vymyslet více slov, přesto se některé slabiky opakovaly (např. BO – boby, boty, bochník, bobr). Ke konci jsem si už všimla, že děti se soustředí méně.

Reflexe: Při úvodním povídání si v kruhu jsem zaznamenávala určitý pokrok od prvního dne, děti byly čím dál více komunikativnější, přestože již první den mě v tomto ohledu mile překvapily. Při vytleskávání slabik šlo hodně poznat, že jsou na tuto aktivitu zvyklé, což jsem později zjistila, že je to díky básním. Přesto se samozřejmě párkrát stalo, že udělaly chybu. Když jsem po dětech chtěla slabiky i spočítat, tak to byl samozřejmě problém, jelikož když vytleskávaly, tak si to nezvládaly zároveň ukazovat také na prstech počet, proto jsem měla v plánu použít vršky od PET láhví, což jim velice usnadnilo a bylo to pro ně něco nového. Každému jsem dala maximální počet vršků pět, tedy delší slova, než která měla pět slabik, jsem nevolila, což si myslím, že bylo tak akorát, jelikož např. slovo krasobruslařka bylo pro ně už obtížnější. Nejvíce obtížná aktivita byla pro děti však ta poslední, tedy když měly za úkol samy vymýšlet slova na stejné slabiky. Jsem tedy ráda, že jsem je nenutila, aby se snažily striktně o slova týkající se zimních sportů, či počasí, jelikož měly s touto aktivitou i tak problém. Snažila jsem se věnovat se každému dítěti samostatně, přestože jsme nejprve zkoušeli stejnou slabiku všichni, ale děti šly po jednom postupně, tudíž samozřejmě se nějaké slova i opakovaly, tohle bych pro příště chtěla určitě lépe promyslet. Následně každý dostal svou slabiku a na tu měl sám vymýšlet slova, přestože jsem některé slabiky musela zvolit 2x, aby to pro některé nebylo příliš těžké, proto jsem se snažila vymyslet takové, aby na ně bylo, co nejvíce slov. Ke konci jsem si všimla, že se děti méně soustředí a tolik se nesnaží, až na výjimky, proto bych možná pro příště vynechala pro všechny stejnou slabiku MA a rovnou pokračovala.

5.4.5 5. den „Hlásky“

Tabulka 5: Plán realizace 5. dne

Cíle	Rozvíjet sluchové vnímání. Rozvíjet řečové schopnosti.
Kompetence	Dítě dokáže určit počáteční hlásku ve slově. Dítě dokáže vymyslet slova na stejnou hlásku. Děti dokáže reagovat na předem domluvenou hlásku ve slovech, které uslyší. Dítě dokáže přiřadit obrázek ke správné hlásce.
Organizační forma	Řízená činnost.
Metody	Rozhovor, popis, práce s obrázky.
Pomůcky a prostředky	Kartičky s obrázky, kartičky s předepsanými písmeny.
Plánované aktivity	Určování počáteční hlásky ve slově. Vyhledávání slov na stejnou hlásku. Dítě se postaví, když uslyší slovo, které začíná na předem domluvenou hlásku. Přiřazování obrázků ke správným počátečním hláskám.

Pátý den jsem měla s dětmi v plánu aktivity týkající se hlásek. Po svačině děti ve věku 5-6let přišly za mnou na koberec do herny, kde jsem měla bokem přichystané kartičky s obrázky zimních sportů, ale i obrázky netýkající se zimních sportů, aby děti měly i menší změnu, a také proto, že jsem měla nachystané určitá písmena a chtěla jsem, aby obrázky k písmenům později děti přiřazovaly podle počátečních hlásek, takže jsem potřebovala více obrázků, abychom mohli využít co nejvíce písmen. Nejprve jsem se dětí zeptala, zda se pamatují, co jsme dělali včera, na to děti ihned reagovaly a samy mi dávaly ukázky různých slov a jejich rozkladů na slabiky. Poté jsem každému rozdala nejprve jeden

obrázek a vždy jsem po každém chtěla, aby to slovo na obrázku vyslovil nahlas a poté určil počáteční hlásku toho slova. Následně jsem každému přidala další tři obrázky a chtěla totéž. Poté jsem obrázky dětem odebrala a slova pouze vyslovovala, což samozřejmě pro ně bylo zase o něco složitější.

Další aktivita byla vymýšlení slov na stejnou hlásku, začali jsme slovy věcí, které se nacházejí ve třídě, aby si to lépe děti mohly představit, což se jim docela dařilo (např. hláska K – koš, kytara, klavír, krabice). Poté děti zkoušely hledat slova týkající se zimních sportů (např. hláska S – sáně, snowboard, sjezd).

U následné aktivity jsem chtěla vědět, jestli děti i v průběhu budou reagovat a zaznamenají určité hlásky, které si předem zvolíme. Nejprve jsme se domluvili na hlásce L (např. lyžař, hokej, brusle, puk, led, lyžování). Pokud děti uslyšely a zaznamenaly na počátku slova hlásku L, musely se postavit. Občas to děti popletly, ale většinou se jim tato aktivita dařila a šlo poznat, že naslouchají. Takto jsme pokračovaly i s dalšími hláskami.

Při poslední aktivitě měly děti za úkol správně k písmenu přiřadit obrázky. Na koberec jsem každému dítěti dala dvě písmena. Dále obrázky, které na tyto písmena, nebo také tedy hlásky začínají. Každé dítě mělo za úkol všechny obrázky přiřadit ke správným písmenům. Samozřejmě jsem dětem prozradila, jaké písmena to jsou, i když mnozí z nich je poznali, ale většinou jej nedokázali správně vyslovit. Proto jsem se každému snažila individuálně pomoci, např. vyslovováním těch slov, a když už to slovo dítě chtělo přiřadit ke špatnému písmenu, tak jsem se jej vždy zeptala, zda si to opravdu myslí, zda tam opravdu slyší právě tohle písmeno (hlásku).

Reflexe: Ze začátku mě mile potěšilo, že děti si vzpomněly na předchozí den a aktivity týkající se slabik a samovolně začaly vymýšlet a rozkládat slova na slabiky. Při první aktivitě, což bylo určování počátečního písmena ve slově, jsem nevěděla, co mám očekávat. Pro některé děti to bylo obtížnější, pro některé to bylo přirozené a šlo jim to výborně. Bez vizuální opory to bylo samozřejmě ještě mnohem obtížnější, ale ne u všech, některým to šlo stále dobře. U další aktivity jsem zvolila vyhledávání slov na stejné hlásky, které jsem vybrala. Nejprve jsme začali vyhledávat věci ve třídě, využila jsem to proto, aby to měly děti jako nějakou vizuální oporu. Poté jsem jim to ztížila slovy týkající se pouze zimních sportů, což už bylo obtížnější a nedokázali samozřejmě tolik slov najít, s čím jsem si teda sama počítala, ale chtěla jsem to vyzkoušet. Další aktivita měla procvičit u naslouchání a reagování. U této aktivity to občas děti popletly, ale hned se snažily opravit, někdy si vypomáhaly díváním se na kamaráda, proto bych to možná příště zvolila pro

každé dítě zvlášť, aby plnily aktivitu po jednom. Poslední aktivita byla pro některé nejobtížnější, čehož jsem si byla vědoma a také to tak brala. Přesto jsem si ji chtěla vyzkoušet a jsem ráda za tuto zkušenost.

5.4.6 6. den „Báseň“

Tabulka 6: Plán realizace 6. dne

Cíle	Rozvíjet sluchové vnímání. Rozvíjet řečové schopnosti.
Kompetence	Dítě dokáže rozložit báseň na slabiky. Dítě dokáže určit počáteční hlásky v básni. Dítě dokáže poznat rýmující se slova.
Organizační forma	Řízená činnost.
Metody	Práce s básní, rozhovor, popis.
Pomůcky a prostředky	Kniha s básněmi „Básničky od srdíčka“ - báseň „Sáňky“.
Plánované aktivity	Cvičení pohyblivosti rtů a jazyku. Nápodoba zvuků. Rozklad básně na slabiky. Určování počáteční hlásky ve slovech v básni. Hledání slov, která se v básni rýmují.

Pro děti jsem si tento den připravila báseň s názvem „Sáňky“, tedy hodící se k našemu tématu. Po svačině jsem si děti ve věku 5-6let svolala k sobě do herny na koberec do kruhu, tam jsem měla už připravený text básně, ale než jsme začali s básní, nejprve jsme si udělali různé cviky na pohyblivost rtů a jazyku. První jsme začali cviky na rty, které jsem znala z dřívějšíka. Zkusili jsme si napodobit slunce, tedy skousnout rty, střídavě se usmívat bez toho, aby nám šli vidět zuby a přitom špulit rty. Poté jsme si zkusili pískat, tedy stáhnout rty a lehce fouknout, dále třeba čištění zubů, skousnout zuby, široky úsměv a prstem jsme si jakoby čistili zuby. Poté také cvičení na jazyk jako třeba rybu, která je

zároveň tedy cvikem na rty. Při tomto cviku jsme hodně otevírali ústa. Dále metličku, otevřeli jsme ústa a jazykem jsme kroužili za spodními rty. Po těchto cvičení jsme přešli k nápodobě zvuků (např. včela, kočka, kráva a vlak).

Poté jsme přešli k básni „Sáně“. Nejprve jsem dětem přečetla celou báseň, aby věděly, o čem báseň bude. Poté jsem vždy přečetla řádek a děti zopakovaly. Následně děti báseň rozkládaly pomocí vytleskávání na slabiky. Jelikož jsem záměrně vybrala báseň krátkou, tak si ji děti rychle zapamatovaly. Poté jsme přešli i k určování počátečních hlásek podstatných jmen v básni. Podstatná jména jsem vždy dětem vyslovila já a ony následně řekly, jakou počáteční hlásku slovo má.

Následně děti hledaly v básni slova, která se rýmují. Většinou si už báseň pamatovaly, přesto jsem jim při této aktivitě vždy přečetla dva verše, tedy dva řádky básně (např. Tlačím sáňky do **svahu**, chce to velkou **odvahu**).

Reflexe: Na začátek jsme si dnes zkusili nejprve cvičení na pohyblivost rtů a jazyka, abychom si procvičili motoriku mluvidel. Zkusili jsme si různá cvičení na rty a vždy měl každý cvik název, takže se to dětem líbilo a lépe si to dokázali představit a snažily se, aby jim to šlo, co nejlépe. Poté jsme zkusili různá cvičení na jazyk, což probíhalo nápodobně. Přešli jsme k nápodobě různých zvuků, většinu z nich děti už samy znaly. Myslím si, že jsem různá cvičení mohla provést i jiné dny, vždy na začátku, možná i každý den, pro tedy lepší motoriku mluvidel. Následně jsme přešli k hlavní aktivitě, což byla báseň „Sáňky“, tuto báseň děti neznaly, tudíž byla pro ně nová, přesto jsem zvolila opravdu báseň krátkou, tak aby si ji zapamatovaly, což se většině i podařilo. S rozkladem básně na slabiky měly děti zkušenosti. Některým se však ještě příliš nedařilo poznat začáteční hlásku slov, přesto některým to šlo už automaticky. Setkala jsem se zde i s posměchem, když se někomu nedařilo, což mě mrzelo a samozřejmě jsem hned dětem vysvětlila, že každému může jít něco jiného lépe a hůře. Nakonec děti zkoušely najít slova, která se rýmují. U této aktivity začali být hlavně chlapci neklidní a vyrušovali i ostatní, kteří se slova, která se rýmují, snažili najít a poznat.

5.4.7 7. den „Rozvíjej sluchovou syntézu“

Tabulka 7: Plán realizace 7. dne

Cíle	Rozvíjet sluchovou paměť.

	Rozvíjet sluchovou syntézu. Rozvíjet sluchové vnímání. Rozvíjet řečové schopnosti.
Kompetence	Dítě dokáže složit slovo z hlásek. Dítě dokáže určit končící hlásku ve slově.
Organizační forma	Řízená činnost.
Metody	Rozhovor, popis, diskuze.
Pomůcky a prostředky	Kartičky s obrázky, kartičky s písmeny.
Plánované aktivity	Určování počáteční hlásky. Skládání slov z hlásek. Určování končící hlásky ve slově.

Poslední den jsem do mateřské školy přišla po půl osmé. Dnes jsem potřebovala kartičky s obrázky a kartičky s písmeny, všechno jsem si nachystala na koberec v herně. Po svačině za mnou přišly na koberec do herny děti ve věku 5-6let, vytvořili jsme kruh. Jelikož to byl můj závěrečný den, chtěla jsem si s dětmi shrnout, co jsme dělali za aktivity během všech dní. Děti mi vyjmenovaly aktivity (např. básně, vyhledávání první hlásky ve slově, vytleskávání slov, foukání slámkou do papíru, nasávání papíru slámkou atd.) Poté jsem jim nastínila, co budeme dělat dnes.

Tento den jsem chtěla s dětmi vyzkoušet skládání slov z hlásek. Proto jsem nejdříve na zopakování každému dítěti dala dvě kartičky s obrázky zimního sportu, abychom si připomněli určování začáteční hlásky ve slově. Jakmile každé dítě aktivitu splnilo a správně, tak jsme přešli ke skládání slov z hlásek. Zvolila jsem jednodušší slova (např. l-e-d). Vždy jsem jedno slovo určila jednomu dítěti a tak jsem pokračovala. Tohle byla pro děti jedna z nejtěžších aktivit, které jsem s nimi dělala, proto jsem ani těžší slova nevolila. U této aktivity jsme strávili nejvíce času. Poté jsem dětem pomohla a to tak, že jsem použila i vizuální oporu. Vždy jsem každému dítěti na koberec rozložila dva obrázky. Poté

jsem vyslovila (např. p-u-k a dítě mělo na výběr mezi pukem a lukem). Tahle varianta už byla lepší, přesto stále obtížná pro děti.

Následně jsme přešli k další aktivitě, která byla pro děti také jedna z nejtěžších. Děti měly za úkol určit končící hlásku ve slově (např. brusle). Volila jsem i slova taková, aby končila písmeny, kterými začínala jména dětí, aby jim to dopomohlo.

Nakonec jsme přešli k aktivitě poslední. Dětem jsem rozdala obrázky, každému čtyři. Doprostřed kruhu jsem rozložila dva obrázky písmen a děti měly za úkol přiřadit obrázky k hláskám, kterými slova na obrázcích končí.

Reflexe: Při povídání si v kruhu o tom, co jsme vše dělali předešlé dny za aktivity, jsem byla překvapená, že si tolik aktivit děti zapamatovaly, přesto to přisuzuji určitě jejich věku, věřím, že kdybych sadu prakticovala s mladšími dětmi, tak by tomu tak nebylo. Poté jsme si nejdříve zkusili určování počátečních hlásek ve slovech, jelikož jsem chtěla, aby si to děti připomenuly a doufala jsem, že jim tím usnadním při další aktivitě. Avšak při další aktivitě, což bylo skládání slov z hlásek jsem možná sama ani nečekala, že to bude pro děti tolik obtížné, přesto jsem věděla, že tyto aktivity v tento den budou jistým vrcholem obtížnosti. O něco lépe na tom byly poté s vizuální oporou a tím, že věděly, že jsou pouze dvě možnosti a jedna z toho je správná, přesto se spíše pouze děti třefovaly a zkoušely hádat, i když si občas stalo, že některé si byly naprosto jisté, přesto to bylo špatně. Dále při určování končící hlásky ve slovech to bylo pro ně také dost obtížné. Oproti určování první hlásky to byl opravdu rozdíl, přesto si vedly lépe než v předešlé aktivitě. Hodně jim dopomáhala slova končící na hlásku, na kterou začínala jejich jména, přesto jsem je na to občas musela také upozornit a tím jim dopomoci. Při poslední aktivitě si děti vedly podobně. Proto usuzuji, že tento den a tyto aktivity byly pro ně nejobtížnější. Všimla jsem si i toho, že jelikož se jim příliš nedařilo, avšak byly výjimky, tak se tolik nesnažily a ani se jim nechtělo, jelikož se sobě navzájem i posmívaly.

6 EVALUACE SADY EDUKAČNÍCH AKTIVIT

Sadu jsem realizovala v heterogenní třídě, ale pouze s dětmi ve věku 5-6 let. V rámci menší skupiny dětí, jsem měla větší možnost, se každému dítěti věnovat více individuálně a zároveň mohlo mít každé dítě větší šanci vyjadřovat své názory. Díky menší skupině dětí a ochotnému přístupu paní učitelky se mi při projektu pracovalo velmi dobře.

Evaluace sady probíhala dvěma způsoby. První z nich byla vlastní evaluace, každý den jsem si zapisovala podrobné poznámky. Druhým způsobem byla evaluace od paní učitelky, která si také vedla ke každému dni poznámky a následně mi poskytla rozhovor. Společně jsme se domluvili, aby se zaměřila na: hodnocení zvolených činností, hodnocení mé práce s dětmi a hodnocení práce dětí.

6.1 Evaluace ze strany učitelky

Paní učitelka, která byla i zároveň vedoucí paní učitelkou, mi poskytla zhodnocení celé mé sady edukačních aktivit, i práce s dětmi, jelikož byla přítomna při realizaci sady. Hodnocení probíhalo vždy každý den po realizaci aktivit formou rozhovoru, avšak na závěr sady jsem dostala od paní učitelky závěrečné hodnocení sady, které také proběhlo formou rozhovoru. Před začátkem sady jsme se s paní učitelkou domluvili na bodech hodnocení, požádala jsem ji, aby se zaměřila na hodnocení zvolených činností, hodnocení mé práce s dětmi a hodnocení práce dětí.

Hodnocení sady:

„Všechny aktivity byly přiměřené k věku dětí.“

„Všechny aktivity byly většinou přiměřené k časové náročnosti.“

„Byly zvoleny vhodné didaktické prostředky a pomůcky.“

„Aktivity, které sada obsahovala, můžou sloužit také k logopedické prevenci.“

„Celá sada byla dětem přínosem, jelikož to bylo něco nového a bývá to opomíjeno, i když by tak být nemělo.“

„S tím souvisí, že sada může být inspirací pro budoucí učitele, či nynější učitele.“

Hodnocení mé práce s dětmi:

„Dokázala velmi dobře komunikovat s dětmi a pomáhat jim, když bylo potřeba.“

„Děti nevyrušovaly, jelikož měly od začátku stanovená určitá pravidla komunikace.“

Hodnocení práce dětí:

„Děti spolupracovaly a soustředily se na aktivity.“

„Děti vždy pohotově reagovaly“

„Všimla jsem si, jak se samy zapojovaly do aktivit a pamatovaly si aktivity předešlých dní.“

6.2 Vlastní evaluace projektu

Hlavním cílem sady bylo rozvíjet schopnosti, které ovlivňují jazykovou gramotnost dětí předškolního věku. V mém případě to bylo prostřednictvím formátu fonemického uvědomování. Při vytváření sady jsem se snažila zaměřit na to, aby aktivity byly každý den co nejpestřejší. Snažila jsem se aktivity prolínat i různými hrami, např. na rozvoj sluchového vnímání. Dílčí cíle, které jsem popsala při plánu realizace sady, byly podle mého názoru i názoru pozorující učitelky mateřské školy naplněny. Na základě těchto pozorování si myslím, že jsem hlavní i dílčí cíle splnila. V následující části evaluace se vyjádřím k jednotlivým dnům sady.

První zvolená aktivita tohoto dne rozvíjela jak sluchové vnímání, tak rozvoj řeči a komunikace a samostatné vyjadřovací schopnosti, proto toto provedení bych tak ponechala a zrealizovala znova. Další aktivita byla hra „Na ozvěnu“, pro děti byla motivace už to, že se samy musely soustředit na slyšené slovo a snažit se jej rozeznat a uhádnout, jelikož slovo rozeznával vždy jeden. U této aktivity měly některé děti problém a nenapomáhal tomu ani zde jeden chlapec, který celou aktivitu narušoval. Zde jsem si tedy všimla, že se sluchovým nasloucháním mají někteří problém, proto bych tedy doporučovala, aby se této aktivitě a podobným věnovalo častěji, aby poté nenastával problém, zároveň tak možná více zapojit ty, kteří vyrušují, nebo jim dát nějaký úkol při aktivitě navíc. Poslední aktivita nebyla zaměřena na téma zimní sporty, ale sama nevím, jak bych se tomuto tématu touto aktivitou přiblížila. Motivací zde byly různé předměty, jako klíče, triangel, bubínek, sáček a papír, určitě by se dalo vymyslet mnohem více předmětů, určitě by se daly do vymýšlení zapojit i děti. Zde jsme tedy rozvíjeli jak sluchové naslouchání, tak i paměť. Myslím, že jsem se tímto dětem poměrně zavděčila, jelikož šlo i poznat, že tuto aktivitu dělají poprvé a je to něco nového, tedy takto bych aktivitu ponechala, jen bych možná změnila pořadí aktivit.

Druhý den byl zaměřen na rozvoj sluchové paměti. K tomuto rozvoji jsem zvolila hru „Balím si batoh“, která rozvíjela jak sluchovou paměť, tak zároveň i vyjadřovací a řečové schopnosti a představivost, takže byla k realizaci vhodná. Motivací jsem zvolila dva dětské batohy,

kteřé sloužily i pro lepší představivost, přestože samozřejmě děti věděly, že reálně bychom do takových batohů takové věci nedokázaly dát. Určitě by se dala hra pozměnit na jiné varianty, které by se nám zrovna hodily do tématu, takže si myslím, že je tato hra je velmi využitelná pro rozvoj řečových schopností a dá se využít kdykoliv. Děti jsem rozdělovala do skupin, skupiny by se daly volit podle různých kritérií, já zvolila rozdělení tak, aby v obou skupinách byl stejný počet chlapců a stejný děvčat, pokud bychom sadu realizovaly s celou třídou, tak by se skupiny daly rozdělit podle věku, pokud bychom děti dobře znaly, tak i podle toho, aby skupiny fungovaly, bez většího vyrušování. Další aktivita byla také na rozvoj sluchové paměti, ale také na rychlost zareagování, vnímání a na soutěživost, jelikož jsem věděla, že zde rády děti hrají soutěživé hry, což pro ně bylo zároveň motivací. Tato aktivita by se dala také volit kdykoliv, podle toho, jaké téma bychom měli, stejně tak poslední aktivita.

Při třetím dnu jsem se zaměřovala na rozvoj sluchové diferenciacce. Na začátek jsme začali s dechovými cvičeními, která nám měly pomoci rozvíjet lepší řečovou výslovnost. Zvolila jsem formu pro děti zábavnější tedy, pomocí slámky jsme odfoukávali papír a naopak jej zkoušeli slámkou nasát. Pro děti to bylo pravděpodobně něco nového. Avšak pro další realizaci by se daly zvolit i jiné varianty, jako odfoukávání peří apod. Další aktivity, tedy ty hlavní bych určitě roztrídila do více dnů, tak abychom vždy jeden určitý den procvičovali slova se změnou hlásky, se změnou délky, znělé a neznělé hlásky a sykavky a změkčení hlásky. Pro děti to bylo obtížně ke zvládnutí vše v jeden den, jelikož bylo vidět, že se s těmaty aktivitami nejspíše nesetkávají.

Čtvrtý den byl zaměřen na aktivity se slabikami. Rozvíjela jsem zde jak sluchovou analýzu, tak i naslouchání a vnímání. Na první aktivitě bych nic neměnila, přišla mi k realizaci vhodná, jelikož děti měly již nějaké zkušenosti s vytleskáváním slabik při učení se básně. Mohli bychom použít například reálné objekty, místo obrázků. Při počítání slabik jsem využila vršky od PET láhví, jelikož by bylo pro děti obtížné zároveň počítat a vytleskávat, tato volba se mi i osvědčila a fungovala, určitě bych nevolila slova, která mají velký počet slabik, maximum slabik bych doporučovala pět. Poslední aktivitu bych nejspíše volila zkrátit a přejít rovnou k rozdělení odlišných slabik každému dítěti.

Pátý den jsem se věnovala hláskám. Zde jsem splnila několik dílčích cílů, které jsem si zadala. U vyhledávání slov na stejné hlásky jsem využila nejdříve prostory třídy, pro lepší vizuální oporu pro děti, při realizaci bych toto provedení zopakovala, jelikož pro začátek mi to připadá jako dobrá varianta. U další aktivity jsme si chtěla ověřit, zda děti opravdu budou

naslouchat a rychle reagovat na slova se začínajícím hláskami, které si předem určíme. Tahle aktivita zaujala asi nejvíce, nejspíš protože při ní byl také i jistý pohyb, proto bych doporučovala zkusit více aktivit dát dohromady i s pohybem, aby to bylo více záživné. Při poslední aktivitě, měly děti přiřadit správně obrázky k písmenům (hláskám), tuto aktivitu bych doporučovala nevolit jako poslední.

Na šestý den jsem měla přichystanou báseň. Na začátku proběhly různé cviky na jazyk a rty, zpětně bych tyto cviky realizovala při více dnech, ne pouze jeden den. Tento den jsem chtěla rozvíjet hlavně sluchové vnímání, sluchovou paměť, sluchovou analýzu a řečové schopnosti, což si myslím, že jsem splnila. Všechny aktivity byly jisté shrnutí předchozích dnů, až na slova, která se rýmují, tento den by bylo možné vynechat, ale myslím si, že bylo vhodné si shrnout aktivity předešlé.

Poslední den, tedy den sedmý den jsem volila aktivity, které byly nejobtížnější. Určitě bych tedy volila na začátek jisté zopakování určování počáteční hlásky a až poté by bylo vhodné přejít ke skládání slov z hlásek. Přesto je to velmi obtížné, proto jsem zvolila tyto aktivity až poslední den, avšak bylo by vhodné, pokud možno se každému dítěti věnovat individuálně, co nejvíce by to šlo. Při ostatních aktivitách bych volila stejný postup, určitě se každému dítěti věnovat individuálně, pokud možno rozdělit celou sadu edukačních aktivit do více dní, aby bylo více prostoru hlavně na aktivity, které jsem volila tento den. Může to být však individuální, pokud se fonematickému uvědomování v mateřské škole věnují, tak by to při realizaci bylo určitě méně obtížné.

Když si shrnu průběh všech jednotlivých dnů sady, tak jsem s některými dny spokojená byla a s některými o něco méně. Sada měla určité nedostatky, které jsem předem mohla lépe promyslet, avšak při vytváření jsem si je neuvědomovala a zaznamenala jsem je až při realizaci sady. Celkově jsem však byla se sadou edukačních aktivit spokojená, i když ne vždy se všechny aktivity podařily podle mých očekávání, avšak samotnou mě mile překvapovalo, jak se děti snažily spolupracovat.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Po mé realizaci projektu bych doporučila, aby se rozhodně rozvíjení jazykové gramotnosti prostřednictvím fonematického uvědomování provádělo v mateřských školách pravidelně, jelikož je to důležité pro budoucí základní vzdělávání pro osvojování čtení a psaní. Myslím si, že je to opravdu velmi opomíjeno a poté je to znát. Projekt by lze šlo upravit přidáním, či vynecháním aktivit. Dále by se určitě nabízela možnost jako projekt rozložit do delšího časového úseku a aktivity rozdělit do více dní, což by bylo určitě vhodné. Pokud by byl větší počet dětí, tak by rozložení aktivit na delší časový úsek byl důležitý a nejspíše nevyhnutelný, jelikož je potřeba se při více aktivitách dětem věnovat individuálně.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala rozvojem jazykové gramotnosti dítěte předškolního věku. Proto bylo potřebné objasnit určité pojmy, které s jazykovou gramotností souvisí a mohou nabídnout možnosti jejího rozvoje v předškolním vzdělávání. Závěrečná kapitola se zaměřuje na fonemicko-fonologickou rovinu jakožto základu pro rozvoj jazykové gramotnosti, v této kapitole se zabývám fonemickým uvědomování, jehož aktivit jsou vhodné právě pro děti předškolního věku a tudíž i dobře využitelné v praxi mateřské školy.

V praktické části je poté představena sada edukačních aktivit pro rozvoj jazykové gramotnosti u dítěte předškolního věku a to právě se zaměřením na fonemické uvědomování. Sada nese název „Rozvoj jazykové gramotnosti dítěte se zaměřením na fonemické uvědomování“ a byla ověřena v prostředí mateřské školy. Sada děti seznámila s různými aktivitami z oblasti fonemického uvědomování a z oblastí, které se fonemického uvědomování týkají, jakožto například fonologické uvědomování, či sluchové vnímání. Děti spolupracovaly a aktivně se zapojovaly do aktivit, které jim sada poskytovala a nabízela, do sady přinášely vlastní myšlenky a nápady. Na závěr byla sada edukačních aktivit hodnocena a to prostřednictvím rozhovoru s učitelkou dané třídy a dále byla hodnocena mnou, jakožto autorkou bakalářské práce.

Rozvíjení jazykové gramotnosti v předškolním věku je velmi důležité a má vliv na osvojování čtení a psaní. Předškolní věk se může pokládat tedy jako nejdůležitější mezník pro další vývoj člověka. Proto doufám, že tato sada edukačních aktivit se stane také inspirací pro další rozvoj jazykové gramotnosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Bytešníková, I. (2012). *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- [2] Doležalová, J. (2018). *Jazyková a literární gramotnost v předškolním věku*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- [3] Dvořák, J. (2003). *Vývojová fonologická porucha*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum.
- [4] Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada.
- [5] Franiok, P., Kaleja, M., & Zezulková, E. (2010). *Transformace speciálních vzdělávacích potřeb v kontextu kurikulárních dokumentů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- [6] Gillon, G. T. (2004). *Phonological Awareness: From Research to Practice*. New York, London: The Guilford Press.
- [7] Jedlička, I. (2003). *Vývoj řeči*. In ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 1., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003
- [8] Jošt, J. (2011). *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada.
- [9] Kennedy, E., Dunphy, E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T., Marsh, J., O'Connor, M. & Shiel, G. (2012). *Literacy in Early Childhood and Primary Education (3 - 8 years)*. Dublin: NCCA
- [10] Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada.
- [11] Kopecká, Z. (2003). *Básničky od srdíčka* (13. vyd). Brno: CENTA.
- [12] Krahulcová, B. (2007). *Dyslalie-Patlavost*. Praha: Beakra.
- [13] Krejčová, L. (2019). *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada.
- [14] Kutálková, D. (2005). *Logopedická prevence. Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál.
- [15] Lechta, V. (1990). *Logopedické repetitório: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- [16] Lechta, V. (2002). *Symptomatické poruchy řeči u dětí* (Vyd. 2). Praha: Portál.

- [17] Lipnická, M. (2008). *Stimulácia rozvoja grafomotoriky a počiatocného písania detí predškolského veku v prevencii poruchy písania*. Banská Bystrica: UMB.
- [18] Metelková Svobodová, R. (2013). *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- [19] Mikulájová, M., & Rafajdusová, I. (1993). *Vývinová dysfázie. Specifický vývin narušené řeči*. In Lechta, V. (2002). *Symptomatické poruchy řeči u dětí* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- [20] Ohnesorg, K. (1976). *Naše dítě se učí mluvit*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- [21] Průha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník. Nové a rozšířené vydání*. Praha: Portál.
- [22] Riley, J. (2006). *Language and literacy 3-7: creative approaches to teaching*. Los Angeles: SAGE.
- [23] Smolík, F., & Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada.
- [24] Suchánková, E. (2011). *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R.
- [25] Škodová, E., & Jedlička, I. (2003). *Klinická logopedie* (2., aktualiz. vyd). Praha: Portál.
- [26] Šlapal, R. (1996). *Dětská neurologie pro speciální pedagogy*. Brno: Paido.
- [27] Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- [28] Vraštilová, O., & Málková, G. (2014). *Dětská literatura a čtenářská gramotnost v cizím jazyce*. Praha: Gaudeamus.
- [29] Zápotočná, O., & Petrová Z. (2010). *Jazyková gramotnost' v předškolním věku*. Trnava: PFTU v Trnave.
- [30] Zelinková, O. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]* (Vyd. 3). Praha: Portál.
- [31] Zelinková, O. (2008). *Dyslexie v předškolním věku?* (Vyd. 2). Praha: Portál.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod. A podobně.

Atd. A tak dále.

Např. Například.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Plán realizace 1. dne.....	28
Tabulka 2: Plán realizace 2. dne.....	30
Tabulka 3: Plán realizace 3. dne.....	33
Tabulka 4: Plán realizace 4. dne.....	34
Tabulka 5: Plán realizace 5. dne.....	37
Tabulka 6: Plán realizace 6. dne.....	39
Tabulka 7: Plán realizace 7. dne.....	40

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Fotografie básně „Sáňky“

PŘÍLOHA P I: FOTOGRAFIE BÁSNĚ „SÁŇKY“

Sáňky

Tlačím sáňky do svahu,
chce to velkou odvahu.
Sjet, panečku, tenhle kopec
může jenom správný borec.
A ten, kdo se svahu bojí,
ten ať raděj pěšky chodí.

