

**Západočeská univerzita v Plzni**

**Fakulta pedagogická**

**Diplomová práce**

**ZNALOST VELKÝCH TISKACÍCH PÍSMEN  
U ŠESTILETÝCH DĚTÍ PŘED VSTUPEM  
DO 1.TŘÍDY**

**Michaela Racková**

**Plzeň 2012**

## **Prohlášení**

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

*V Bušovicích, dne 24.března*

.....  
podpis

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní PhDr. Jarmile Wagnerové CSc. za odborné vedení, poskytování cenných rad, trpělivost a podporu při psaní diplomové práce. Dále bych ráda vyjádřila poděkování všem ředitelkám mateřských škol, kde probíhal výzkum, za možnost praktického zkoumání.

# OBSAH

Úvod .....	6
<b>I Teoretická část</b> .....	7
1 Školní zralost a připravenost .....	7
1.1 Školní zralost .....	7
1.2 Školní připravenost.....	11
2 Vývoj dítěte předškolního věku.....	13
2.1 Tělesný a motorický vývoj .....	13
2.2 Kognitivní vývoj.....	14
2.3 Emoční a sociální vývoj .....	16
3 Metody výuky čtení .....	18
3.1 Syntetické metody .....	18
3.2 Analytické metody.....	21
3.3 Analyticko – syntetická metoda.....	22
4 Příprava na čtení v mateřských školách, předškolní vzdělávání .....	24
4.1 Příprava na čtení v mateřských školách .....	24
4.2 Předškolní vzdělávání.....	27
<b>II Praktická část</b> .....	34
5 Pedagogická diagnostika .....	35
5.1 Metodika výzkumu .....	36
5.2 Charakteristika zkoumaného vzorku .....	37
5.3 Průběh výzkumu .....	38
5.4 Vlastní výzkum.....	39
5.5 Výsledky výzkumu .....	68
Závěr.....	70
Seznam literatury.....	72
Resumé .....	77
Seznam příloh.....	78
Přílohy .....	79

## Úvod

Téma diplomové práce jsem si vybrala na základě zájmu. Již druhým rokem pracuji v mateřské škole ve třídě předškolních dětí a toto téma je velmi aktuální. Začala jsem se setkávat s tím, že některé děti znají písmena, některé dokonce přečtou krátká slova, ale některé nepoznají písmeno ani jedno. Přechod dítěte z mateřské do základní školy je pro něj významným krokem, mezníkem v jeho životě a vývoji. Dítě musí splňovat požadavky základní školy. A řada dětí s tím má problémy. Proto je právě diagnostika školní zralosti a připravenosti tak důležitá. Projevuje se již v mateřské škole při různých činnostech a učitelé mohou dětem v jejich rozvoji velmi pomoci. V mojí diplomové práci se zabývám tím, zda již v mateřských školách šestileté děti znají a umí pojmenovat velká tiskací písmena. Myslím, že znalost písmen dětem hodně usnadňuje vstup do školy. Ví, že v základní škole se budou učit číst, psát a počítat a ony už do školy vstupují s tím, že něco umí, znají písmena, a to jim pomůže při nácvičce čtení. Mohou mít větší motivaci k učení, protože písmena už znají, někteří dokonce umí přečíst krátká slova skládající se ze tří nebo čtyř písmen. Tak se naučí číst rychleji a snáze a myslím si, že je to bude bavit. Už od počátku mého působení v mateřské škole jsem si všímala toho, jak děti často chodí a ptají se, co je to za písmenko, co je tam napsáno. Viděla jsem, jak si „čtou“ knihy, respektive podle obrázků vytváří svůj vlastní příběh. Při řízených činnostech rády poslouchají předčítání a pracují s příběhy. Před spaním je mnohem více baví četba, než poslech CD. Mohou si totiž poté prohlédnout obrázky k dané pohádce či příběhu. Hlavním cílem mé diplomové práce je na základě studia odborné literatury provést výzkum na vzorku předškolních dětí z mateřských škol a zjistit, jaké procento dětí zná velká tiskací písmena, kolik písmen děti v průměru pojmenují a kolik dětí přečte krátká slova. Práce je rozdělená na dvě části, na část teoretickou a praktickou. Protože toto téma je zaměřeno na předškolní věk dětí, je potřeba rozebrat problematiku, která s tímto tématem souvisí, a to především předškolní vzdělávání, školní zralost a připravenost a obecně uvést fyzické a psychické znaky předškolního období. Protože se téma týká velkých tiskacích písmen, je zapotřebí uvést také metody nácvičce čtení na základních školách. Důraz je kladen na metodu analyticko-syntetickou a metodu genetickou. A v části praktické je popsáno celé výzkumné šetření a výsledky výzkumu.

# I TEORETICKÁ ČÁST

## 1 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST

### 1.1 Školní zralost

V České republice nastupují děti do školy ve věku šesti let. Avšak každé dítě v tomto věku nemusí být pro školu zralé. Vstup do školy je důležitý krok v životě dítěte, ale i jeho rodičů. Nastává spousta změn. Pro dítě končí svět her a začíná svět učení a povinností. Dítě se ocitá v jiném prostředí a v novém kolektivu. Dítě přijímá novou roli školáka.

Dítě by mělo být při vstupu do školy nejen zralé, ale i připravené. Pokud tomu tak není, škola je pro něj zatěžující a dítě prožívá mnohá selhání. Například se nevydrží soustředit, nedokáže ovládnout impulsy k hraní a mluvení, může být neklidné, úzkostné, může také ztratit motivaci proč chodit do školy. Nevzácně se objevují i psychosomatické příznaky, mezi které patří bolesti hlavy, ranní nevolnosti, bolesti břicha a špatná spavost.

Školní zralost „v pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z teorií vývojové psychologie, které vysvětlují, jak dítě dozrává ve své centrální nervové soustavě, ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řečových a komunikativních dovednostech.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 243)

Zdeněk Matějček definuje školní zralost jako „schopnost (připravenost, pohotovost) dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na jeho nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským.“ (Matějček, 1994, s. 94)

Podle Klindové (1974, s. 135) je školní zralost „určitý stupeň tělesného a psychického vývoje, který umožňuje dítěti bez obtíží se účastnit společného vyučování ve třídě. Dítě má být při vstupu do první třídy způsobilé plnit požadavky, které na ně klade škola. To znamená, že se má učit základům čtení, psaní a počítání. Jeho mentální vývoj musí být tedy na úrovni, která mu umožňuje osvojit si tyto základní dovednosti.“

Definice školní zralosti existuje opravdu hodně. Po přečtení některých z nich můžeme říct, že školní zralost je dosažení takového stupně vývoje, kdy je dítě schopno být součástí výchovně - vzdělávacího procesu.

Školní zralost je jev komplexní. Postihuje tedy více oblastí. Podle Bednářové (2010) jsou směřodátne především tyto oblasti:

- 1) Tělesný vývoj a zdravotní stav
- 2) Úroveň vyspělosti kognitivních funkcí
- 3) Úroveň práceschopnosti
- 4) Úroveň zralosti osobnosti

Ad 1) Posouzení tělesného vývoje a zdravotního stavu je v kompetenci lékařů. Výška dítěte by měla být okolo 120 cm, váha zhruba 20 kg. Tělesně vyspělé dítě je odolnější. Velmi malé drobné dítě může být ohroženo vyšší únavností a nižší odolností vůči psychofyzické zátěži.

Měřítkem jsou dnes už spíše historická posouzení, tzv. filipínská míra – dítě dosáhne pravou rukou přes hlavu na levé ucho, úroveň hrubé a jemné motoriky, senzomotorická koordinace, zpevnění zádového svalstva, osifikace ruky, vyhranění laterality. Pokud má dítě problém s nevyhraněnou lateralitou, je vhodné navštívit pedagogicko - psychologickou poradnu, která se zaměřuje na řešení těchto problémů.

Ad 2) Mezi kognitivní funkce se řadí následující schopnosti:

- Vývoj řeči (správná výslovnost, srozumitelnost, aktivní slovní zásoba, gramatická správnost vyjadřování)  
Děti s poruchami vývoje řeči mívají častěji obtíže ve čtení a psaní, ve větší míře se u nich vyskytují poruchy učení. Je proto důležité si s dětmi povídat, číst, zpívat, učit se básničky a říkadla. V případě problémů je vhodné navštívit logopedii, kde je provedena diagnostika řeči a zahájena náprava.
- Grafomotorika, vizuomotorika
  - Součinnost ruky a zraku
  - Správné držení tužky
  - Uvolněné zápěstí
  - Udržení pozornosti (min. 10 min)

Pro rozvoj hrubé motoriky je důležitý přirozený pohyb dítěte. Koordinaci těla a pohybů rukou a souhru rukou a očí se dítě učí také oblékáním a uklízením hraček. Jemná motorika se rozvíjí skládáním stavebnic, mozaiek, navlékáním korálek a modelováním z plastelíny. Dobré je kreslení, malování, stříhání a nalepování. Je důležité dbát na správné držení tužky – špetkový úchop a správné postavení ruky.

- Zrakové a sluchové vnímání

Sluchové vnímání má zásadní význam pro vývoj řeči. Můžeme ho podpořit nasloucháním čteným pohádkám, vyprávěním, rozeznáváním zvuků, vnímání rytmu, vytleskáváním slabik ve slově, rozeznáváním první a poslední hlásky ve slově.

Zrakové vnímání ovlivňuje rozvoj řeči a orientaci v prostoru. Je důležité ve školním věku pro rozpoznávání písmen a číslic, barev a tvarů. Podpořit ho můžeme skládáním puzzle, hrou pexeso, domino, stavěním dle předlohy a dokreslováním chybějící části obrázku.

- Orientace a vztahy v prostoru a čase (nahore x dole, před x za, ráno x večer, nad x pod, vpravo x vlevo, včera x zítra, orientace na vlastním těle)
- Předmatické představy - Jedná se o aktivity porovnávání (malý x velký, málo x hodně), třídění podle druhu (jídlo x oblečení), podle barvy, velikosti a tvaru. Dobré je začínat se skutečnými předměty a teprve poté pracovat s obrázky.

Ad 3) Práceschopnost je závislá na zralosti centrální nervové soustavy, souvisí ale i s dosavadní výchovou dítěte. Je dobré vést dítě k respektování pravidel, ke spolupráci, podporovat samostatnost a nechat dítě nést zodpovědnost za své činy, učit dítě přijímat prohru a nevzdávat se. Do této oblasti zařazujeme pracovní návyky, jako jsou koncentrace pozornosti na danou činnost či úkol, zodpovědnost, smysl pro povinnost a uvědomování si, že je třeba úkol dokončit.



Ad 4) Oblast můžeme rozdělit ještě na dvě podoblasti:

- Emocionální vývoj

Emoční zralost spočívá v dosažení určité citové stability, ale i v odolnosti vůči zátěžovým situacím. Dítě by mělo být schopné odpoutat se od rodiny

- Sociální vývoj

Sociální zralost vypovídá o schopnosti navazovat vztahy s vrstevníky, komunikovat s okolím, respektovat normy slušného chování. Dítě zvládá samostatně sebeobsluhu, jako je oblékání, obouvání a dodržování hygienických návyků.

Jak můžeme vidět, školní zralost má mnoho složek. Diagnostiku provádějí učitelky v mateřských školách, většinou ve spolupráci s pedagogicko-psychologickými poradnami. Problémy a nedostatky může odhalit i učitelka při zápisu do 1. třídy základní školy, kde je hojně využíván orientační test školní zralosti. Test obsahuje tři úkoly<sup>1</sup>:

- Kresbu mužské postavy
- Napodobení psacího písma
- Obkreslení obrazce vytvořeného z deseti teček

K vyhodnocení výsledků se používá pětibodový systém podobný školním známkám. Hodnocení známkou 4 – 5 znamená nezvládnutí z hlediska požadavků školy. Test je komplexní, zjišťuje např. mentální úroveň dítěte, jemnou motoriku, schopnost soustředit se a mnoho dalších. Podle vyjádření Silvie Janovcové<sup>2</sup> je dnes největší problém v oblasti řečových dovedností a grafomotoriky. Pro předškoláky pedagogicko-psychologická poradna pořádá kurzy grafomotoriky a kurz Metoda dobrého startu.

---

<sup>1</sup> Ukázkový test školní zralosti – příloha číslo 1

<sup>2</sup> Speciální pedagožka, Pedagogicko psychologická poradna Plzeň, pracoviště Rokycany

## 1.2 Školní připravenost

Kromě pojmu školní zralost můžeme v pedagogické literatuře najít i pojem školní připravenost. Podle Kropáčkové (2008) ho pedagogové využívají k vystižení určité úrovně dovedností, vědomostí a návyků, které by mělo dítě samostatně zvládat před vstupem do 1. třídy.

Kořínek ve svých pracích, jak se dočteme v díle Kropáčkové (2008), uváděl pojem „připravenost pro školu“, který zahrnoval kromě fyzické připravenosti a zdraví dítěte určitý stupeň vědomostí.

Vágnerová píše o školní připravenosti: „Dítě musí dosáhnout přijatelné socializační úrovně, mělo by zvládnout určité role, umět přijatelným způsobem komunikovat, respektovat běžné normy chování. V socializačním procesu má největší význam rodina, jejíž hodnoty a normy dítě přijímá. V tomto směru je důležitý i obecný postoj ke vzdělání, který ovlivňuje motivaci dítěte ke školní práci.“ (Vágnerová, 2000, s. 147)

V pedagogickém slovníku můžeme najít, že školní připravenost je „komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje dítěte, tak dispozice utvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 243)

Z definic vyplývá, že rozdíl mezi školní zralostí a školní připraveností je hlavně v tom, že na rozvoji školní připravenosti se ve větší míře podílí proces učení.

Školní připravenost, má 2 složky, a to vnitřní (vývoj zrání centrálního nervového systému a rozvoj kognitivních procesů) a složku vnější (což je působení prostředí a výchovy).

Ke zjišťování úrovně školní připravenosti se využívá i testování dětí:

- Zkouška vědomostí předškolních dětí Matějčka a Vágnerové z roku 1976
- Vývojový test zrakového vnímání Frostigové
- Pozorovací schéma k posuzování školní způsobilosti (autor Kondáš) – hodnotí připravenost dítěte z hlediska grafomotoriky, řeči, sebeobsluhy a sociálního přizpůsobování
- Obrázkově slovníková zkouška (autor Kondáš) – zjišťuje slovní zásobu
- Reverzní test (autor Edfeldt) – testuje připravenost dítěte ke čtení

Goleman (1977) v knize Emoční inteligence říká, že připravenost dítěte na školní prostředí závisí na znalosti, jak se učit. Vyjmenovává sedm nejdůležitějších složek této schopnosti:

1. Sebevědomí
2. Zvědavost – dítě by mělo mít pocit, že je dobré a zajímavé učit se nové věci
3. Schopnost jednat s určitým cílem
4. Sebeovládání – je důležité, aby dítě ovládalo své chování v rámci svého věku
5. Schopnost pracovat s ostatními – schopnost rozumět ostatním a být chápáno ostatními
6. Schopnost komunikovat – schopnost prostřednictvím řeči vyměňovat názory, přání, myšlenky, pocity
7. Schopnost spolupracovat – umění najít rovnováhu mezi vlastními potřebami a potřebami ostatních

## 2 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

„Předškolní věk je vývojové období dítěte od dovršení 3. roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení 6. roku života. Hlavní činností předškolního dítěte je hra. V tomto období dítě zpravidla navštěvuje mateřskou školu, která je postupně připravuje na vstup do školy. Základem stále zůstává rodinná výchova, na které mateřská škola staví a která napomáhá dalšímu rozvoji dítěte.“ (Vágnerová, 2000, s. 69 )

Podle některé literatury označuje předškolní věk celé období od narození po vstup do školy. Langmeier a Krejčířová uvádí, že „takové široké pojetí má svůj praktický význam při plánování sociálních a výchovných opatření pro děti před jejich povinnou školní docházkou. Na druhou stranu svádí k tomu, aby se vývojové potřeby všech dětí v prvních šesti letech jejich života nepřípustně srovnávaly. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 87)

Pro naše účely využijeme užšího pojetí, tzn. období mezi třetím a šestým rokem věku dítěte. Pro přehlednost si předškolní věk rozdělíme do 3 oblastí:

- Tělesný a motorický vývoj
- Kognitivní vývoj
- Emoční a sociální vývoj

### 2.1 Tělesný a motorický vývoj

Ve 3 letech, jak se můžeme dočíst v Matějčkovi (1998), váží dítě okolo 15 kg a měří asi 1 metr. V 6 letech se váha pohybuje okolo 18 kg a výška mezi 107 – 117 cm. Postava dítěte je proporciálně vyváženější – zmenšuje se velikost hlavy, tělo se protahuje, končetiny prodlužují. V tomto období se vyvíjí pohybová koordinace. Pohyby jsou plynulejší a přesnější. Podle Šulové (2010) je toto období vhodné pro zahájení sportů. Pohybová koordinace je pozorovatelná v sebeobsluze – dítě je samostatné, zvládá oblékání, svlékání, zavazuje tkaničky, zapíná knoflíky, jí, pečuje o hygienu, jako je např. čištění zubů, česání, mytí rukou, pod dohledem koupání.

Co se týká hrubé motoriky, mění se tempo chůze, dítě začíná poskakovat, dobře udrží rovnováhu, prodlužuje se délka kroku. Chůze šestiletého dítěte je již srovnatelná se stylem chůze dospělého. Langmeier a Krejčířová označují motorický vývoj jako „stálé zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88) To znamená, že pětileté dítě dobře utíká, vyběhne a seběhne schody, poskakuje, hopsá, seskakuje z předmětů, skáče po jedné noze.

Vývoj jemné motoriky je závislý na osifikaci ruky . Projevuje se v držení tužky, štětců, při kresbě, malbě, modelování, stříhání. V tomto období je důležitý i vývoj kresby od nereálné kresby přes hlavonožce po postavu se všemi detaily. Dítě rozvíjí jemnou motoriku i hrou s kostkami, mozaikou, navlíkáním korálků, skládáním puzzle, hrou s kamínky.

## **2.2 Kognitivní vývoj**

Vnímání u předškolního dítěte je globální. Důležitý pro nás je rozvoj zrakové a sluchové diference, klíčové pro proces analýzy a syntézy při čtení a psaní. Dítě se příliš neorientuje v prostoru a času. Čas posuzuje podle konkrétních činností a situací. (Šulová in Mertin, Gillernová, 2010)

Šulová (2004) připomíná, že pozornost je krátkodobá a bezděčná, dítě si pamatuje hlavně to, co ho bavilo, zaujalo. Postupně se zlepšuje délka pozornosti a koncentrace.

„Paměť má charakter bezděčného zapamatování a uchování. Záměrná paměť se začíná uplatňovat až kolem pátého roku. Převažuje paměť mechanická, je spíše konkrétní a je krátkodobá, i když mezi pátým a šestým rokem nastupuje působnost paměti dlouhodobé.“ (Šulová in Mertin, Gillernová, 2010, s. 16 – 17)

Definice nám říká, že dítě si pamatuje konkrétní události, věci než jen slovní popis. Pamatuje si podle barev, tvaru, zvuku, citového prožitku. Bezděčná paměť je neúmyslná, bez cíle, probíhá samovolně, náhodně. Pro mechanickou paměť je typické nelogické utřídění materiálu, bez porozumění.

Chybějící zkušenosti předškolák nahrazuje množstvím představ a velkou fantazií. (Čačka, 2000) Můžeme mluvit o dětské konfabulaci. Jsou to myšlenky, o kterých si děti myslí, že jsou pravdivé. Představy jsou pro dítě v období předškolním velmi nutné. Dítě si například přizpůsobuje nepříjemnou realitu. Představy jsou velmi bohaté. (Šulová in Mertin, Gillernová, 2010)

Kolem čtyř let končí u dítěte předpojmové (symbolické) myšlení a můžeme hovořit o myšlení názorném - intuitivním. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Dítě již uvažuje v pojmech vznikajících na základě podstatných podobností. Pro myšlení předškolního dítěte je typické podle Langmeiera a Krejčířové (2006):

- Egocentrismus – soustředění na sebe sama, dítě je samo sobě středem
- Antropomorfismus – polidšťování zvířat, věcí
- Magičnost – dítě při interpretaci používá fantazii, tím se mu zkresluje poznávání
- Artificialismus – děti potřebují mít odpověď na otázku „Kdo to dělá?“, „Proč to dělá?“

Šulová (2004) uvádí ještě tyto charakteristiky myšlení a uvádí, že lze se všemi těmito zvláštnostmi myšlení velmi dobře pracovat.:

- Prezentismus – chápání všeho ke vztahu k přítomnosti
- Synkretismus – spřahování nelogických znaků

S vývojem myšlení úzce souvisí vývoj řeči, která se v tomto období znatelně zdokonalí. Mezi tříletým a šestiletým dítětem jsou značné rozdíly. Zatímco dle Langmeiera a Krejčířové (2006) u tříletého dítěte je řeč nedokonalá, některé hlásky jsou nahrazovány jinými, nebo jsou vypouštěny, dítě šestileté již mluví artikulačně správně, spontánně, dochází k osvojení gramatických pravidel. Velký rozdíl je znát ve větne stavbě. Ve třech letech se dítě vyjadřuje v jednoduchých krátkých větách, dítě v šesti letech používá i dlouhá souvětí. Roste zájem o mluvenou řeč, děti vydrží déle naslouchat. Děti se také rády učí říkanky, písničky, básničky a pohádky. Rozvoj řeči umožňuje i růst poznatků o sobě a okolním světě.

V Šulové (2004) se můžeme dočíst, že v předškolním období převládá komunikativní složka řeči – řeč je využívána hlavně na dorozumívání<sup>3</sup>. Rozvíjí se i kognitivní složka řeči. Ta souvisí s růstem poznatků, který je závislý na rozvoji řeči. Třetí složka je složka expresivní. Dítě umí jednoduše popsat své pocity a potřeby.

## **2.3 Emoční a sociální vývoj**

Nejvýznamnějším prostředím pro dítě je rodina. Pro dítě jsou vzorem především rodiče. Je pro ně důležitá socializace, která probíhá především v rodině, dítě si osvojuje normy chování a sociální role (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dítě zaujímá různé role při hře. Vágnerová (2000) říká o předškolních dětech, že jaká pravidla chování dodržují a předkládají authority, s takovými pravidly se dítě ztotožní. Na této úrovni přijme jakékoliv normy, o jejichž kvalitě neuvažuje a ani toho zatím není schopné. Tato fáze morálního vývoje je nazývána heteronomní.“ Předškolní děti navazují vztahy s vrstevníky. Učí se spolupráci, mít pochopení, pomáhat, řešit konflikty. Šulová (2004) uvádí nejvýznamnější potřeby předškoláka:

- potřeba citového vztahu
- potřeba sociálního kontaktu
- potřeba společenského uznání
- potřeba identity
- potřeba seberealizace.

---

<sup>3</sup> Slovní zásoba předškolního dítěte ve 4-5 letech přesahuje 2 500 slov, v šesti letech je to již 3 000 – 4 000 slov.

Dle Šulové (2004) je v tomto období kontakt s dětmi důležitý i pro formování vlastního já, jaký jsem, jak mě vidí ostatní, jaký bych chtěl být. Jde o začátek rozvoje sebepoznání a sebehodnocení. Toto období je důležité pro „formování základních citových projevů. Citové prožívání je velmi intenzivní, ale krátkodobé a proměnlivé. Děti začínají ovládat své citové projevy, hodnotí své chování.“ (Šulová, 2004, s. 72)

Pro rozvoj socializace má velkou úlohu **hra**. Hra je v tomto období převládající charakteristickou formou činnosti. Podle Langmeiera a Krejčířové je hra charakterizována nejčastěji takto: „Hra je činnost (fyzická nebo psychická), která je vykonávána jenom proto, že je libá a že přináší dítěti uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle, ať je to činnost sama o sobě příjemná, nebo i výrazně nepříjemná. Člověk si hraje, protože ho to baví, ale pracuje, protože musí.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 100)

Pojetí hry by vydalo na celou kapitolu, není ale předmětem diplomové práce, tudíž se jí nebudu podrobněji zabývat<sup>4</sup>.

Velmi důležitý pro rozvoj dovedností pro výuku čtení je **fonematický sluch**. Podle Kutálkové (1996) je to schopnost poznat v mluvené řeči odlišné kvality jednotlivých hlásek a jejich drobné rozdíly. Klenková (1997, s.43) definuje fonematický sluch jako „schopnost diferencovat nejmenší funkční jednotky jazyka (fonémy), které mohou rozlišovat význam slov“.

Fonematický sluch rozvíjíme těmito způsoby<sup>5</sup>:

- rozlož slovo na slabiky, rozlož slovo na hlásky
- spočítej slabiky ve slově
- urči první slabiku
- urči první hlásku
- urči poslední hlásku

---

<sup>4</sup> Studium hry se zabývá např. Langmeier a Krejčířová ve Vývojové psychologii (2006, s. 100), nebo Šulová v Raném psychickém vývoji dítěte (2004, s. 76) a Eva Svobodová a kol. v knize Vzdělávání v mateřské škole (2010, s. 98).

<sup>5</sup> Další možnosti rozvoje fonematického sluchu viz „sluchové vnímání“ v kapitole „Školní zralost“ a v příloze číslo 2.



## 3 METODY VÝUKY ČTENÍ

Metody ve výuce čtení se dělí na tyto hlavní skupiny:

- Syntetické metody
- Analytické metody
- Analyticko-syntetická metoda

V krátkosti si připomeneme různé metody výuky čtení, blíže se budeme zabírat dvěma v České republice nejrozšířenějšími metodami a to analyticko-syntetickou a genetickou metodou.

### 3.1 Syntetické metody

Metody vychází z hlásek, které se spojí v celek. Děti se dlouhou dobu učily prvky bez významu, jakmile uměly jednotlivé hlásky a slabiky, spojovaly je ve slova. V literatuře (Santlerová, 1995) se mezi syntetické metody řadí tyto metody:

- Metoda písmenková – metoda spočívá v učení se nazpaměť písmena celé abecedy, poté se beze smyslu spojovaly ve slabiky, máma = em-á-em-a
- Metoda hláskovací – za Komenského se dítě s hláskou seznamuje prostřednictvím zvuku zvířat – žáci se nejprve učí samohlásky, pak až souhlásky, hlásky jsou spojovány ve slabiky, slabiky ve slova, v-e = ve, d-e = de => vede
- Metoda normálních slabik – ke konkrétnímu obrázku je přiřazována konkrétní slabika, žáci se učí číst podle návodných obrázků
- Metoda skriptologická – žáci se učí čtení psaním, nejprve rozloží větu na slova, slova na slabiky a slabiky na hlásky, vyvozené pak napíše učitel na tabuli, žáci se rovnou učí číst i psací písmeno malé abecedy, poté čtení velkých písmen abecedy, později se čte tiskací písmeno

- Metoda fonetická – vychází z pozorování mluvidel a poté procvičování výslovnosti
- Metoda Petrákova – žáci se učí číst slovo postupně tím, že přidávají jednotlivé hlásky
- Slabiková metoda souhlásková – metoda spočívá v přidávání k jedné samohlásce různých souhlásek
- Metoda mnemotechnicko-skriptologická – žáci používali obrázky k náslovným slabikám, či hláskám, písmeno J – obrázek jahody ve tvaru písmene J
- Metoda normálních hlásek – využívá se citoslovcí pro vyvození hlásek, jsou k dispozici návodné obrázky, husa syčí: sss
- Metoda genetická (Kožíšková)

Genetickou metodu můžeme zařadit na pomezí metod syntetických a metodou globální (Wagnerová, 1996, s.6). Metoda klade důraz na pochopení toho, co žák čte, tedy na slovo a na větu. „ Slovo a věta dává smysl k pochopení toho, co čteme.“ (Wagnerová in Doležalová, 2001, s.15) Metoda genetická nepracuje se slabikářem, ale děti čtou v čítankách. Metoda se neopírá totiž o slabiky, nejmenší jednotku mluvené řeči, ale o nejmenší jednotku psané řeči – grafém. (Wagnerová in Wildová, 2002, s.19) Zakladatelem metody je Josef Kožíšek (1861 – 1933), básník a učitel. Metoda byla použita v jeho čítance pro první třídu „Poupata“, která vyšla v roce 1913. „ Kožíšek označil svoji metodu jako genetickou, neboť požadoval, aby dítě, které se učí číst, prošlo stejnou genezí jako lidstvo. Vycházel z myšlenky, že dříve než čteme, musel někdo psát, a dříve než psal, určil si myšlenku, kterou chtěl vyjádřit graficky.“ (Wagnerová in Wildová, 2002, s.19) Kožíšek se snažil, aby čítanka děti bavila, aby u nich byla oblíbená, aby s ní rádi pracovaly. Říkal, že první dojmy ze čtení jsou velice důležité pro vztah k četbě samotné. (Santlerová, 1995) Kožíškovo pojetí genetické metody a pojetí Wagnerové se trochu liší. Já se budu zabývat tím, jak se žáci učí dnes, a to podle čítanky „ Učíme se číst pohádky“ a „ Už umíme číst“.

Nácvik čtení je rozdělen na jednotlivé etapy:

1. etapa – seznámení s velkou tiskací abecedou

„Cílem první etapy nácviku čtení je vzbudit zájem dětí o čtení, motivovat je a vyvolávat v nich radost z toho, co dělají.“ (Wagnerová, 1996, s.18) Čtení je závislé na slovní zásobě žáků, je třeba ji neustále rozvíjet. Mohou nám pomoci hlavně různé hry. Dále je třeba rozvíjet zrakovou a sluchovou percepci, protože zrak a sluch je při čtení velice důležitý. Wagnerová (1996) zdůrazňuje neopomíjet nadále cvičení dechu, hlas a artikulaci a pracovat na syntéze a analýze hláskové i písmenkové, které jsou pro tuto metodu nesmírně důležité. Tato etapa trvá přibližně jeden měsíc.

2. etapa – práce s učebnicí „Učíme se číst pohádky“

„Cílem druhé etapy, která trvá asi do poloviny až konce listopadu, je vytváření základních čtenářských návyků. Zpočátku opakují abecedu, čtou slova a krátké věty z tabule.“ (Wagnerová, 1996, s.21) V této etapě se snažíme zkrátit hláskování a postupně pobízet děti ke čtení zrakem. Pro děti je velkou motivací, že čtou a že téměř vše už zvládnout zapsat. V této etapě děti testujeme, ukáže se, zda děti zvládly tiskací abecedu a zda vědí, o čem čtou. (Wagnerová, 1996)

3. etapa – přechod ke čtení malými tiskacími písmeny

V této etapě se dle zkušeností Wagnerové (1996) uplatňuje pozitivní transfer, mnohé děti malá písmena poznávaly. Děti opět testujeme. Nyní se test zaměřuje na rychlost čtení (na konci pololetí). Děti už by měly číst bez problémů, i když ještě každé svým tempem. Děti jsou testovány ještě na počátku června, kdy zjišťujeme rychlost čtení, úroveň čtení s porozuměním, ale i osvojení písmen psací abecedy. (Wagnerová, 1996) Testy jsou pro učitele ukazatelem splnění cílů a dávají mu možnost zjistit, v čem žáci dělají chyby a kde bude nutný individuální přístup. S touto metodou výuky čtení jsem se setkala při své vysokoškolské praxi. Žáci bez problémů četli již v listopadu, moc je to bavilo a byli na to nesmírně pyšní. I učitelce to hodně usnadnilo práci v rámci ostatních předmětů. Žáci byli schopni přečíst si různá zadání a tudíž samostatně pracovat. Samozřejmě byly mezi dětmi rozdíly. Někdo četl už skoro plynule a někdo si hláskoval. Ale když jsem tuto třídu navštívila v květnu, byly na tom děti velice dobře.

Rozdíly byly skoro neznatelné. Bylo hezké vidět, jak je pro děti čtení zábavné. Dokonce se mu věnovaly i o přestávkách.

### **3.2 Analytické metody**

Tyto metody vycházejí oproti syntetickým metodám z celků k jednotlivým částem. Věta se rozloží na slova, slova na slabiky, slabiky v hlásky. Základem jsou slova s významem. Cílem je porozumět tomu, co čteme.

- **Metoda Jacototova**

Metoda vychází z věty. Ta je žákům přečtena a ukázána a žáci s ní tak dlouho pracují, dokud nedokáží bezchybně přečíst a ukázat, jakékoli slovo té věty. Poté bylo slovo rozloženo na slabiky a hlásky. (Santlerová, 1995)

- **Metoda normálních slov (Vogelova)**

Metoda předkládá taková slova, ze kterých se dají odvodit všechna písmena abecedy. (Košánek, 1985)

- **Metoda globální**

Tato metoda se skládá z pěti období. První období je příprava na čtení, v druhém období děti čtou slova nebo celky, cílem je porozumět textu. Třetí období je obdobím analýzy slov na slabiky, hlásky a písmena, čtvrté období se nazývá samostatné čtení, páté období je věnováno individuálnímu docvičování. (Santlerová, 1995)

### **3.3 Analyticko – syntetická metoda**

( hláskovací, zvuková )

Jak již název napovídá, v této metodě se používá analýza i syntéza. V procesu analýzy se slova rozkládají na slabiky a hlásky, v procesu syntézy se hlásky skládají do slabik a do slov. Metoda byla vytvořena v 19. století a u nás se mezi léty 1952 – 1990 jiný nácvik čtení nepoužíval. Metoda vychází z mluvené řeči. V České republice se považuje za zakladatele J.V. Svoboda. (Fabiánová, Havel, Novotná, 1999) „Metoda je založena na zásadě, že správně můžeme číst jen tehdy, když pochopíme hláskovou stavbu slov.“ (Santlerová, 1995, s.20) Při výuce čtení se vychází z mluvené řeči, hláska se vyvozuje z vysloveného slova, s hláskou se spojí písmena. Dále se pokračuje čtením slabik a celých slov, která obsahují dané písmeno, žáci rozkládají slova na slabiky, slabiky na hlásky a naopak zase spojují hlásky ve slabiky, ze slabik tvoří slova.

Nácvik probíhá ve třech etapách:

- Předslabikářové období
- Slabikářové období
- Etapa plynulého čtení slov

Předslabikářové období – Jazyková příprava žáků na čtení

V této etapě, která trvá zhruba pět týdnů, žáci pracují s „Živou abecedou“, probíhá rozvoj artikulace, slovní zásoby, fonemického sluchu, paměti, pozornosti, představivosti, rozlišování slov a vět. Žáci jsou seznámeni s prvními souhláskami : m, l, s, p a samohláskami. Žáci skládají slabiky a naopak slabiky rozkládají na hlásky. Slabika musí být vyslovena naráz, abychom se u žáků vyvarovali tzv. „dvojího čtení“.

Slabikářové období – Slabičně – analytický způsob čtení

V tomto období, jak název napovídá, žáci pracují se „Slabikářem“. Dále trvá rozvoj fonemického sluchu, syntézy a analýzy slov, zraková a sluchová percepce. Díky těmto operacím určují děti počet slabik ve slově a počet hlásek ve slabice. Důraz je kladen na hlasité čtení. (Santlerová, 1995)

Období je rozděleno do čtyř fází :

1. Čtení otevřených slabik ve slovech (máma, Ema)
  2. Čtení zavřené slabiky na konci slov (pes, otec)
  3. Čtení otevřené slabiky troj písmenné a slova se dvěma souhláskami uprostřed (sto, myška)
  4. Čtení slov se slabikotvorným „r“ a „l“, slova s písmenem „ě“ a se slabikami „di“, „ti“, „ni“ (krk, vlk, měsíc, divadlo, ticho, nikdo) a shluky souhlásek (vrků)
- Poslabikářové období – Etapa plynulého čtení slov

V tomto období se postupně automatizuje technika čtení – syntéza hlásek ve slabiky a dále ve slova. Žáci se učí plynulosti čtení a porozumění textu. Fabiánková uvádí : „Tím, že žák čte po taktech jednoduché texty s porozuměním, splnil cíl elementárního čtení, mezi jehož základní znaky řadíme správnost, porozumění, způsob a rychlost čtení.“ (Fabiánová a kol.,1999, s.45) Je využívána mimočítanková četba pro zvýšení atraktivity, motivace a zájmu o čtení.

Měl by být uplatněn individuální přístup k žákům, učitel by se měl zaměřit na žáky s problémy ve čtení a správně je ke čtení motivovat. Do hodin se zařazuje i tiché čtení. „Čtení by měli žáci od počátečního nácviku vnímat jako prostředek získání informací, utváření vlastních názorů a postojů, jako možnost dorozumívání se, jako zdroj zábavy a způsob trávení volného času.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s.58)

Dosud neexistuje metoda, které by se nic nevytýkalo. Každá metoda přináší něco pozitivního, ale i negativního. Existují názory, které analyticko – syntetické metodě vytýkají, že žáci pracují s texty, které nemají smysl a nácvik je zdoluhavý na úkor osvojování tiskacích a psacích tvarů písmen. (Santlerová, 1995)

## 4 PŘÍPRAVA NA ČTENÍ V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH, PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

### 4.1 Příprava na čtení v mateřských školách

Čtení je druh řečové činnosti, o které Kořínek (1985) říká, že v psané podobě vyvolává myšlenkové pochody, díky kterým porozumíme obsahu čteného. Homolová (2008) vnímá čtení jako soustavu tiskových znaků a čtení je vlastně uvědomování si významu těchto znaků. Z pohledu psychologů je čtení případem zrakového vnímání, kde se složky z oblasti pohybu mluvidel, znalosti a zkušenosti jedince syntetizují.

Proces osvojování dovednosti čtení prochází třemi fázemi (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999):

1. Analytická fáze - dítě se naučí písmena, slabiky (využívá se v analyticko – syntetické metodě)
2. Syntetická fáze – dítě spojuje grafické znaky se zvukem hlásky, spojuje písmena do slabik a do slov
3. Automatizace – čtenář plynule čte

Předškolní děti se podle Tomana (1999) nachází v předčtenářské etapě. V této etapě dítě ještě nečte, setkává se ale s uměleckou slovesností, nasloucháním nebo vizuálně – akusticky<sup>6</sup>. E. Ferreirová (in Vágnerová, 2001) řadí předškolní děti do presylabického období. To znamená, že dítě nechápe obsah psaného textu a nepovažuje ho za důležitý. Když „čte“ používá knihu – text jako dekoraci. Text interpretuje podle sebe. Dítě v 5 – 6 letech spadá už do sylabického období, což znamená, že dítě si začíná uvědomovat vztah mluvené a psané řeči. Homolová (2008) doporučuje pro předškolní děti literaturu, která uspokojuje potřebu odpovědí na otázky „Proč?“ , „Jak?“.

---

<sup>6</sup> pohádka v televizi, prohlížení knihy, když dítěti někdo vypráví

Období mezi třetím a šestým rokem je období počátku dětského čtenářství. Velmi záleží na zprostředkování, dítě ovlivňují první dojmy a zážitky, zda čtení a čtenářství bude dítěti sympatické, či antipatické. Měli bychom dát důraz na vhodný výběr literatury a na individuální potřeby a na dovednost udržet pozornost.

Žánrová skladba určená pro toto období podle Homolové (2008) zahrnuje lidovou a autorskou poezii, literární adaptaci lidových pohádek, pohádkovou autorskou tvorbu a jednoduché příběhy z dětského života, a tak rozděluje dětskou literaturu do pěti typů:

1. typ: výtvarný projev bez textu (leporela)
2. typ: publikace pro estetické a jiné dovednosti (omalovánky, vystřihovánky)
3. typ: výtvarný projev se stručným textem (příběhová leporela)
4. typ: vyvážený výtvarný projev a text (pohádky)
5. typ: publikace s naučným charakterem (encyklopedie pro děti)

Dominantou dovedností pro toto období je říkadlo. Je rytmické, krátké a rýmuje se. Děti často doprovází říkadlo pohyby (paci – paci – pacičky).

Znovu si připomeneme některé znaky dětského vnímání podle Chaloupka (1982), které jsou pro toto období typické:

- synkretismus – dítě spojuje různé a nepodstatné prvky v jeden útvar, vytváří si spojení mezi podnětem a vlastní zkušeností nebo představivostí
- prezentismus- dítě žije přítomností
- konkretismus – dítě přijímá každý podnět jako něco jedinečného
- animismus – ožívování věcí
- personifikace – polidšťování zvířat

Vnímání literárních textů silně provází kontemplace – „soustředěné přemýšlení, ponoření se do sebe“ (Homolová, 2008, s. 33) a identifikace – zjišťování a určení totožnosti.



Autorky Klenková a Kolbábková (2005) ve spojitosti se školní zralostí a připraveností navrhuji diagnostiku očekávaných dovedností předškoláka na základě silných estetických zážitků, které četba přináší<sup>7</sup>.

Důležité je si všítmat, jak dítě pohádku vypráví. Zda citově zabarveně, samostatně, nebo s dopomocí. „Lze konstatovat, že v současné výuce prvopočátečního čtení a psaní roste význam předškolní výchovy, a to především z pohledu individuální připravenosti žáka, integrity, a kontinuity jazykového rozvoje a tzv. ranné prevence výukových obtíží.“ (Wildová, 2002, s.10)

V předčtenářském – přípravném období můžeme pomoci dle Mertina (2010) rozvíjet čtenářské dovednosti učením se v prostoru, v čase, v sekvencích (před – za, první – poslední), rozvíjením zrkového vnímání (detailní vnímání, rozlišování tvarově podobných písmen – d, b), sluchového vnímání (identifikace zvuků, odlišování slov, určení první a poslední hlásky ve slově). Tomuto pojetí odpovídá i obsah Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. V bodu 4.2.1 Jazyk a řeč klade následující cíle: „Osvojení některých dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka“. Mezi ně patří poslech pohádek a příběhů, prohlížení, „čtení knih“. Podle Mertina (2010) dítě na konci předškolního období má umět dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání:

- dokázat sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech
- poznat a utvářet rýmy
- poznat a vymyslet synonyma, homonyma, antonyma
- rozlišit a znát některá písmena a číslice, poznat napsané své jméno
- projevovat zájem o knížky.

---

<sup>7</sup> znalost pohádkových postav, reprodukce pohádky buď podle obrázku, nebo bez obrázku

Učitelky mateřských škol mohou velmi pomoci k přípravě a rozvoji čtenářství. V příloze 1 jsou zařazené činnosti a hry na rozvoj všech jmenovaných oblastí. Poslední bod je většinou rozvíjen četbou před spaním. Jak jsem ale zjistila, už tomu tak bohužel nebývá ve všech případech. Dnes učitelky místo knihy sahají čím dál častěji po kazetách a CD s namluvenými pohádkami.

Jistě to má pro děti také přínos, ale já osobně si myslím, že čtení z knihy, kterou si děti mohou potom půjčit a prohlédnout má nezastupitelný význam. Učitelka při čtení udržuje s posluchači také oční kontakt, vnímá jejich reakce a jejich aktuální potřeby. Mnoho učitelek má v týdenním plánu „chvilky na čtení“, kdy v řízené činnosti poslouchají děti pohádky či příběhy a společně si o tom poté povídají nebo pohádku či příběh zdramatizují. Děti mají prostor na vlastní otázky a vyjádření. Mnoho školek využívá služeb obecních či městských knihoven, které nabízejí programy „Čteme dětem“. Děti by měly mít k dispozici vybavenou knihovničku, kde najdou jak dětskou literaturu, tak i dětské časopisy. Mateřské školy podporují čtenářství i dárky dětem k Vánocům a na rozloučení s předškoláky v podobě knih. „Současná mateřská škola má významný úkol nejen při výuce čtení, ale plní úkoly i při předcházení poruchám čtení.“ (Mertin, 2010, s. 171)

## **4.2 Předškolní vzdělávání<sup>8</sup>**

Předškolní výchova je v pedagogickém slovníku definována jako „výchova zabezpečující uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti. Podporuje zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj dětí, vytváří předpoklady jejich pozdějšího vzdělávání.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 228)

Úkolem mateřské školy je doplnění rodinné výchovy a zajištění takového prostředí, kde se dítě cítí dobře a kde jsou mnohostranné a přiměřené podněty pro jeho všestranný vývoj.

---

<sup>8</sup> Kapitulu jsem zpracovala podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání z roku 2004.

Předškolní vzdělávání se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), který vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v souladu s § 4 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento program byl vydán roku 2004, závazným se stal od 1.9.2007.

RVP PV určuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů. Konkrétně se jedná o:

- rámcové cíle (formulované v obecné rovině)
- klíčové kompetence (kompetence k učení, kompetence řešení problému, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanská)
- dílčí cíle (formulované ve vzdělávací oblasti biologické, psychologické, interpersonální, sociálně – kulturní a environmentální)
- dílčí výstupy ( dílčí poznatky, dílčí dovednosti, dílčí hodnoty a postoje)

Vzdělávací oblasti RVP PV, ve kterých je formulován vzdělávací obsah, se nazývají:

1. dítě a jeho tělo
2. dítě a jeho psychika
3. dítě a ten druhý
4. dítě a společnost
5. dítě a svět

#### *Dítě a jeho tělo*

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti biologické je stimulovat a podporovat růst a nervosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učít je sebeobslužným dovednostem a vést je ke zdravým životním návykům a postojům.“ (RVP PV, 2004, s. 16)

Dílčí vzdělávací cíle: uvědomění si vlastního těla, zdokonalování pohybových schopností, hrubé a jemné motoriky, rozvoj smyslů, fyzické a psychické zdatnosti, osvojení si praktických dovedností vedoucích k podpoře zdraví, získání poznatků o vlastním těle, zdraví, čistotě, vytváření zdravých životních návyků a postojů.

#### *Dítě a jeho psychika*

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení.“ (RVP PV, 2004, s. 18).

Oblast Dítě a jeho psychika tvoří tři podoblasti:

1. Jazyk a řeč
2. Poznávací schopnosti a funkce
3. Sebepojetí, city, vůle.

#### Jazyk a řeč

Dílčí vzdělávací cíle: rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností, jež dělíme na receptivní (vnímání, naslouchání, porozumění) a produktivní (výslovnost, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování), rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních), osvojení si poznatků a dovedností, které předcházejí čtení a psaní.

#### Poznávací schopnosti

Dílčí vzdělávací cíle: rozvoj smyslového vnímání, paměti a pozornosti, představivosti, fantazie a tvořivosti, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovnělogickému (pojmovému), upevnění pozitivního vztahu k učení.

#### Sebepojetí, city, vůle

Dílčí vzdělávací cíle: sebepoznání, uvědomění si vlastní identity, podpora sebevědomí, sebedůvěry a osobní spokojenosti, získání větší emoční stability, rozvoj schopnosti sebeovládání, vytváření citových vztahů, kultivace mravního a estetického vnímání.

### *Dítě a ten druhý*

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.“ (RVP PV, 2004, s. 24)

Dílčí vzdělávací cíle: osvojování pravidel slušného chování, ohleduplnosti, rozvoj kooperativních dovedností, vnímání potřeb druhého člověka, důraz na obezřetnost při styku s neznámými lidmi, bránit sebe i jiné proti jakýmkoliv projevům násilí.

### *Dítě a společnost*

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti sociálně – kulturní je uvést dítě do společnosti jiných lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné vědomosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí.“ (RVP PV, 2004, s. 26)

Dílčí vzdělávací cíle: poznávání pravidel společenského soužití, rozvoj schopnosti spolupracovat s druhými, vnímat a přijímat základní hodnoty uznávané v daném společenství, rozvoj prosociálnosti, sounáležitosti s ostatními, kulturně společenských postojů, návyků a dovedností dítěte, vytváření povědomí o mezilidských morálních hodnotách, seznamování se se světem lidí, kultury a umění.

### *Dítě a svět*

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí.“ (RVP PV, 2004, s. 29)

Dílčí vzdělávací cíle: seznamovat se s místem, kde dítě žije, a vytvářet si k němu pozitivní vztah, vytvořit si elementární povědomí o širším přírodním, kulturním a technickém prostředí, poznávat jiné kultury, pochopit, že člověk může svou činností okolní prostředí chránit i poškozovat, rozvoj úcty k životu v nejrůznějších formách – k lidem, živé i neživé přírodě.

Příprava na počáteční čtení je zařazena do oblasti Dítě a jeho psychika, do podoblasti Jazyk a řeč, kde jsou formulovány dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídka a očekávané výstupy:

Dílčí vzdělávací cíle (*co pedagog u dítěte podporuje*)

- 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 (*co pedagog dítěti nabízí*)

- artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti
- společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace (vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým apod.)
- komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv
- samostatný slovní projev na určité téma
- poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů
- vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo co shlédlo
- přednes, recitace, dramatizace, zpěv
- grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen
- prohlížení a „čtení“ knížek

- hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků, užívání gest
- činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika)

Očekávané výstupy (*co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže*)

- správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči
- pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno
- vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách
- vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se)
- domluvit se slovy i gesty, improvizovat
- porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách)
- formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat
- učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí)
- naučit se z paměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.)
- sledovat a vyprávět příběh, pohádku
- popsat situaci (skutečnou, podle obrázku)
- chápat slovní vtip a humor
- sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech
- utvořit jednoduchý rým
- poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma
- rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci

- sledovat očima zleva doprava
- poznat některá písmena a číslice, popř. slova
- poznat napsané své jméno
- projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon

Každá mateřská škola si v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem vytváří svoje školní vzdělávací programy. Učitelky si poté tvoří svoje třídní vzdělávací programy, ve kterých rozvíjí všechny výše jmenované oblasti a kompetence.



## II PRAKTICKÁ ČÁST

V diplomové práci se zabývám dvěma hlavními metodami nácviku čtení, a to genetickou a analyticko-syntetickou. Pro děti, které se ve škole budou učit číst právě metodou genetickou, je velká výhoda tyto písmena znát, urychluje to nácvik čtení a pro děti bývá snazší se učit písmena malá tiskací a velká a malá psací. Jedná se tedy o transfer v učení. Proto cílem mé diplomové práce je zjistit na vzorku 120 dětí předškolního věku, navštěvujících mateřskou školu, procento dětí umí velká tiskací písmena, kolik písmen děti v průměru znají, kolik dětí přečte krátká slova skládající se ze tří nebo čtyř písmen.

## 5 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

Pedagogická diagnostika je vědecká disciplína, která se vyčlenila z pedagogicko-psychologické diagnostiky. První stopy u nás lze hledat již u Jana Amose Komenského. Jako samostatný vědní obor se o ní začíná mluvit v 60. letech minulého století. V průběhu let se tímto problémem zabývají mnozí významní psychologové a pedagogové. Chráška (1988) definuje pedagogickou diagnostiku jako „pedagogickou disciplínu, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření.

### **Oblasti pedagogické diagnostiky:**

1. Osobnost žáka- rozumové schopnosti, učební styl, postoje a hodnotové orientace
2. Školní prostředí- sociální vztahy ve třídě, struktura skupiny atd.
3. Autodiagnostika pedagogické práce učitele
4. Diagnostika rodinného prostředí

### **V diagnostice mluvíme o dvou strategiích:**

- 1) kasuistické – přirozeně studují případ či osobnost, využívá se ve školním prostředí, u konkrétního žáka
- 2) psychometrické – jsou zaměřené na kvantifikaci dat, využívají se matematické metody

### **Etapy diagnostického procesu<sup>9</sup>**

- Formulace diagnostické otázky a vstupní hypotéza - vzniklé problémy jsou formulovány do otázek, které kladou pedagogičtí pracovníci, rodiče nebo sami žáci. Diagnostik vyslovuje předběžnou vstupní hypotézu, volí strategii, postup, stanovuje cíl.

---

<sup>9</sup> Uvedené etapy diagnostického procesu jsou interpretovány podle Vladimíra Hrabala (HRABAL, 2002)

- Získávání diagnostických údajů, volba vhodných metod - diagnostik vyvíjí aktivitu k získání validních údajů. Využívá k tomu pedagogické metody a techniky.
- Zpracování, analýza, vyhodnocení a interpretace diagnostických údajů - analýza je náročným procesem, protože získané údaje jsou velmi komplexní. Charakter zpracování může být kvalitativní nebo kvantitativní. Cílem je interpretace a hodnocení výsledků z hlediska diagnostických otázek a hypotéz.
- Syntéza dat, závěr, diagnóza a prognóza - jedná se o odpovědi na diagnostickou otázku. Umožňuje pochopit současný stav, jeho vývoj a pomáhá určovat výchovně vzdělávací opatření, stanovit potřebnou prognózu.
- Diagnostický závěr - Definitivní závěr je možné vyslovit až po ověření správnosti navržených postupů, rozhodnutí a různých intervencí. Nezastupitelnou úlohu má zpětná vazba. V případě neúspěchu je třeba revidovat hypotézy, změnit diagnostický postup, navrhnout jiná opatření.

Psychologická diagnostika využívá spoustu **metod a technik**, patří mezi ně pozorování, rozhovor, dotazníky, testy, zkoušky (ústní, písemná, výkonová), anamnéza, studium pedagogické dokumentace, experiment a speciální diagnostické metody.

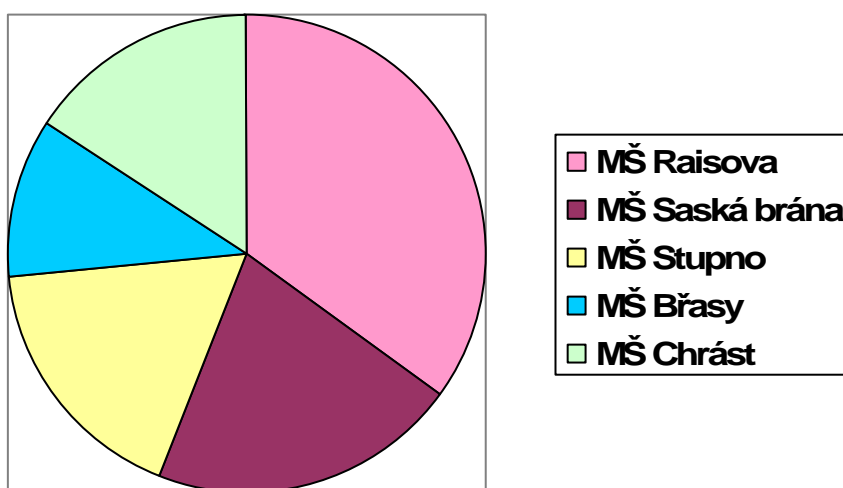
## **5.1 Metodika výzkumu**

Diagnostickou metodou mé výzkumné práce je test. Testy obsahují stejné úkoly pro všechny zúčastněné – zkoumané a má přesně stanoven způsob hodnocení. Testy umožňují statistické zpracování jejich výsledků. Testy mají dvě důležité vlastnosti, a to validitu – test musí měřit to, co měřit má, a reliabilitu – měří přesně, při opakování přináší stejné výsledky. Test, který jsem použila byl nestandardizovaný – omezen na vybranou skupinu. Na karty velikosti A5 jsem napsala černým silnějším fixem velká tiskací písmena. Jedna karta – jedno písmeno. Ty jsem dětem předkládala v určitém pořadí. Pro sebe jsem měla ke každému písmenu vytvořenou kartu velikosti A4, na kterou jsem si zaznamenávala, zda dítě písmeno pojmenovalo, či nikoliv, a na každé kartičce jsem měla předem napsaný můj odhad, kolik dětí to dané písmeno pozná, pojmenuje. Používala jsem modrou propisovací tužku na odpovědi pro chlapce a červenou propisovací tužku pro odpovědi dívek.

Děti buď písmeno poznaly, nebo rovnou řekly, že neví. Když písmeno pojmenovaly chybně, odpověď jsem zaznamenala jako by dítě písmeno neznalo. Když se děti opravily samy, ihned, odpověď jsem hodnotila kladně. Když děti označily písmeno nesprávně, nenaznačila jsem odpověď jako špatnou a test plynule pokračoval. Po předložení všech písmen jsem přešla ke slovům. Vybranými slovy byly tyto: PES, NOS, MASO. Slova jsem vybírala podle toho, z jakých písmen se skládají. Myslela jsem si, že tyto písmena budou děti znát, často se vyskytují v českém jazyce a jsou dětem blízká.

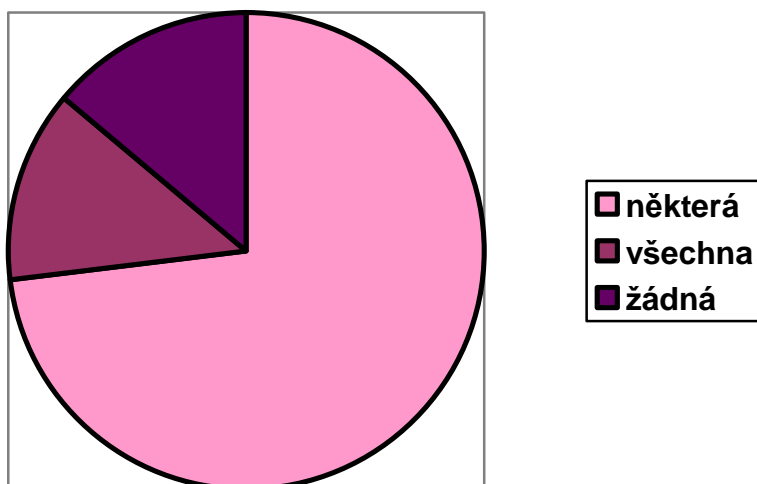
## 5.2 Charakteristika zkoumaného vzorku

Výzkum jsem prováděla v červnu roku 2011, a to ve čtyřech mateřských školách. Začala jsem s testováním ve své třídě a třídě paralelní v Mateřské škole, Raisova ulice 829, Rokycany. Zde se jednalo o 42 předškolních dětí. Další testování se odehrávalo v Mateřské škole U Saské brány, Rokycany, kde se výzkumu zúčastnilo 25 dětí. V Mateřské škole Stupno jsem testovala 21 předškoláků, v Mateřské škole Břasy 13 žáků a v poslední mateřské škole, která mi umožnila výzkum, v Mateřské škole Chrást, se zapojilo 19 dětí. Dohromady se výzkumu účastnilo 120 dětí předškolního věku, z toho 60 děvčat a 60 chlapců. Žádné z dětí nebylo s odkladem školní docházky.



### 5.3 Průběh výzkumu

Výzkum jsem prováděla individuálně s každým dítětem. Nejprve jsem se dětí ptala, zda znají písmena. Nejčastější odpověď – 73% byla, že nějaká písmena znají. V 13% byla odpověď: „Ano, znám všechny.“ A zbývajících 14% dětí mi odpovědělo, že písmena neumí. Testování probíhalo ve třídě, kterou děti důvěrně znají, volala jsem si děti postupně, jednotlivě, aby každé dítě mělo klid, cítilo se v bezpečí a nic ho nerušilo.



Dále mě zajímalo, odkud děti písmena znají, kde se je naučily. Je všeobecně známo, že nejsilnější podmínkou k zapamatování je motivace. Člověk si pamatuje nejvíc to, co ho zajímá a co ho baví. Čím jsou motivy silnější, tím je doba uchování delší. A důležité pro dlouhodobé zapamatování je opakování. Při učení využíváme různé způsoby učení, podle převládajícího typu představivosti učícího, tj. vizuální typ, auditivní typ a kinestetický typ. Přesně tohle všechny děti splňovaly. Neboť mi všechny odpověděly, že se samy ptaly rodičů a učitelů a různá písmena, na obchodech, SPZ značkách aut, v knížkách a časopisech. Děti si také odvodily písmena samy, a to například z časopisů, ve kterých bývá písmeno a okolo obrázky předmětů, které na dané písmeno začínají. Je nutné dodat, že ve všech mateřských školách, které jsem zapojila do svého výzkumu, se písmena děti neučí. Pouze mají možnost si využívat hračky, které jsou určeny k přípravě na nácvik čtení.

## 5.4 Vlastní výzkum

Do výzkumu jsem nezahrnula poznávání písmen: F, Y, CH, G. Protože tato písmena se nevyskytují v českém jazyce často a myslím si, že pro děti jsou tato písmena těžká.

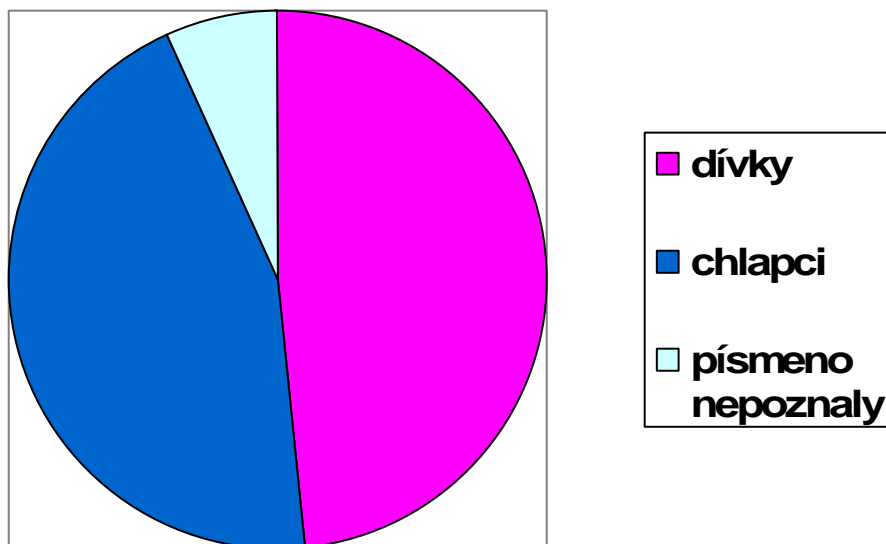
### Písmeno A

Můj odhad, kolik dětí písmeno zná, byl 105 dětí. Písmeno se vyskytuje velmi často v českém jazyce, proto jsem se domnívala, že ho pojmenuje většina dětí. Děti popisují písmeno jako „stříška s čárkou uprostřed“. Ve výzkumu se ukázalo, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 112 (tj. 93%<sup>10</sup>)

Dívek: 58 (tj. 96%)

Chlapců: 54 (tj. 90%)



---

<sup>10</sup> Údaje v procentech jsou zaokrouhlené na celá čísla

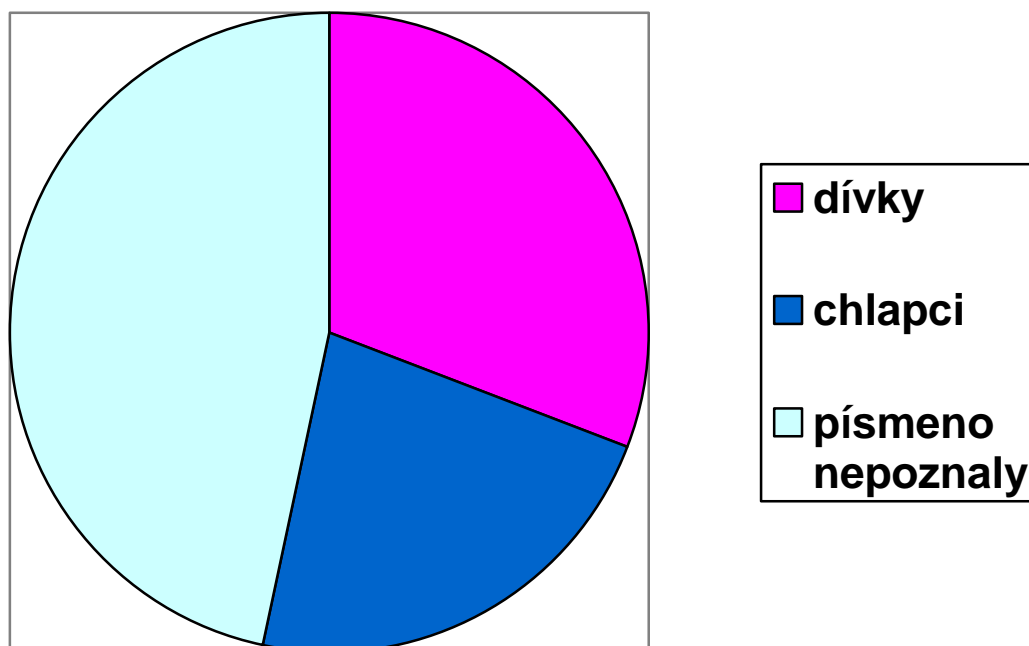
## Písmeno **E**

Můj odhad, kolik dětí písmeno zná, byl 80 dětí. Myslím si, že písmeno děti lehce poznají, že je pro ně jednoduché. Přirovnávají písmeno k „hrabičkám“. Ve výzkumu se ukázalo, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 64 (tj. 54%)

Dívek: 37 (tj. 62%)

Chlapců: 27 (tj. 45%)



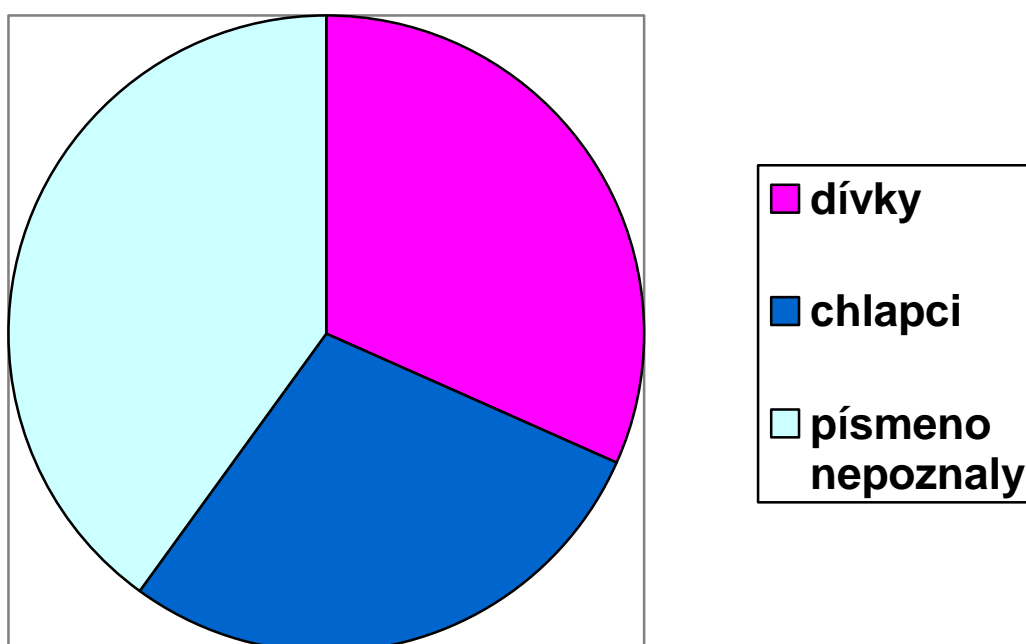
## Písmeno I

Můj odhad, kolik dětí písmeno zná, byl 86 dětí. Písmeno je podle mě lehce zapamatovatelné, děti říkají, že je to „čárka“. Ve výzkumu se ukázalo, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 72 (tj. 60%)

Dívek: 38 (tj. 63%)

Chlapců: 34 (tj. 57%)





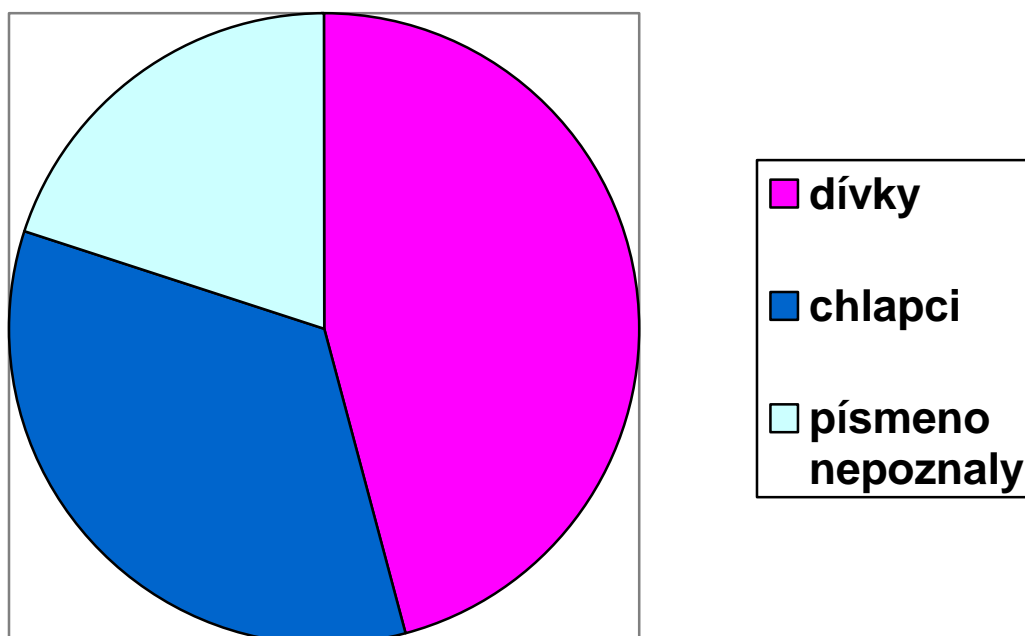
## Písmeno O

Můj odhad, kolik dětí písmeno zná, byl 100 dětí. Písmeno děti nazývají „kroužkem“, tento geometrický tvar znají, proto jsem se domnívala, že písmeno bude znát po písmenu A nejvíce dětí. Ve výzkumu se ukázalo, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 96 (tj. 80%)

Dívek: 55 (tj. 92%)

Chlapců: 41 (tj. 68%)



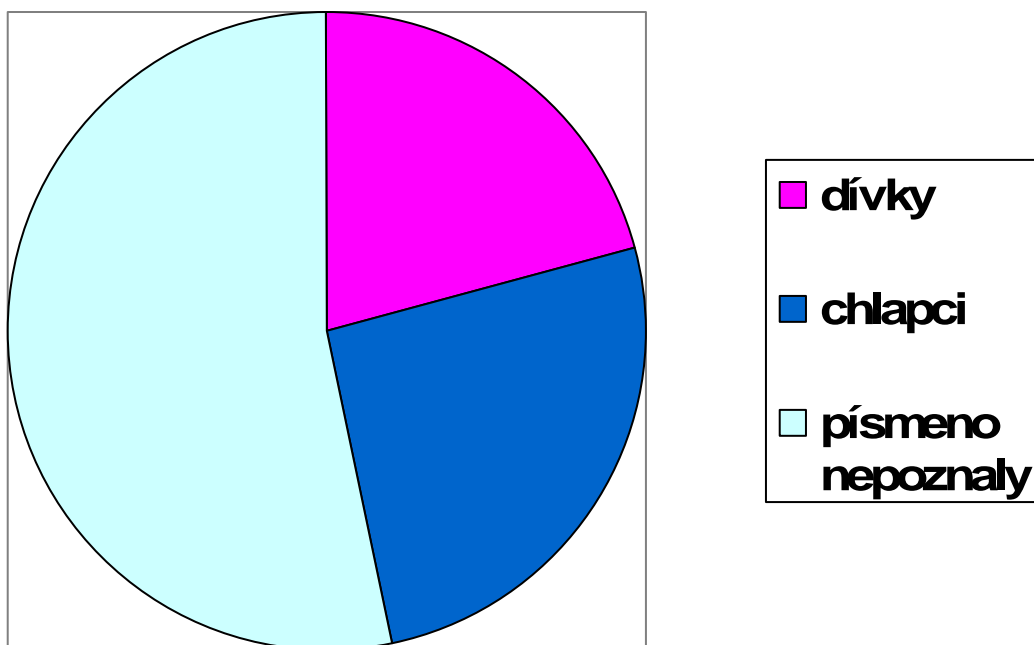
## Písmeno U

Můj odhad, kolik dětí písmeno zná, byl 68 dětí. Myslím si, že toto písmeno je pro děti ze všech samohlásek nejtěžší, proto byl můj odhad nejnižší. Přirovnávání písmene k nějaké věci, či předmětu jsem si u dětí nevšimla. Ve výzkumu se ukázalo, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 56 (tj. 47%)

Dívek: 25 (tj. 42%)

Chlapců: 31 (tj. 52%)



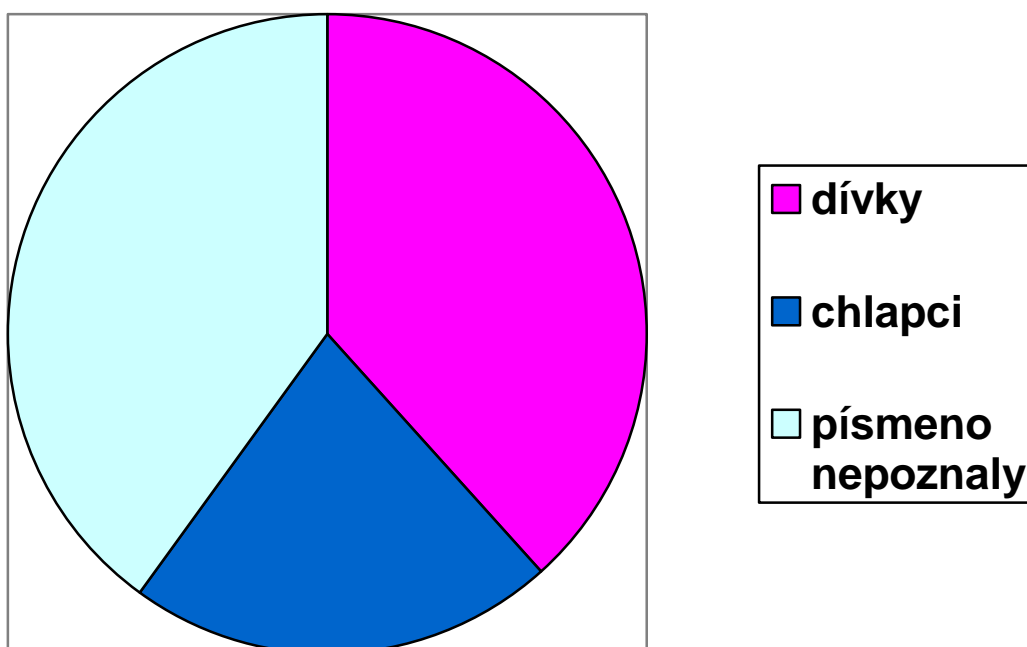
## Písmeno S

Můj odhad, kolik dětí písmeno zná, byl 85 dětí. Písmeno děti přirovnávají k „hadovi“, proto jsem si myslela, že si ho dobře zapamatují a písmeno pozná většina dětí. Ve výzkumu se ukázalo, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 72 (tj. 60%)

Dívek: 46 (tj. 77%)

Chlapců: 26 (tj. 43%)



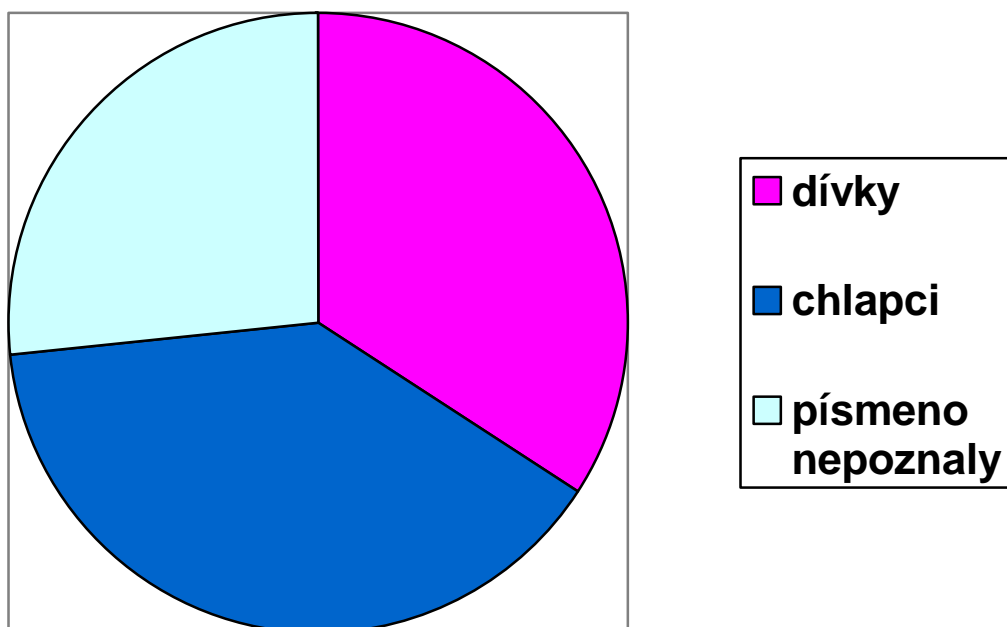
## Písmeno **R**

Můj odhad, kolik dětí písmeno zná, byl 68 dětí. Dle mého názoru je písmeno pro děti těžší, mohou si ho plést s jemu podobnými. Mnoho dětí hlásku neumí ještě vyslovit, proto jsem se domnívala, že ho bude znát méně dětí. Ukázalo se, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 88 (tj. 74%)

Dívek: 41 (tj. 68%)

Chlapců: 47 (tj. 78%)



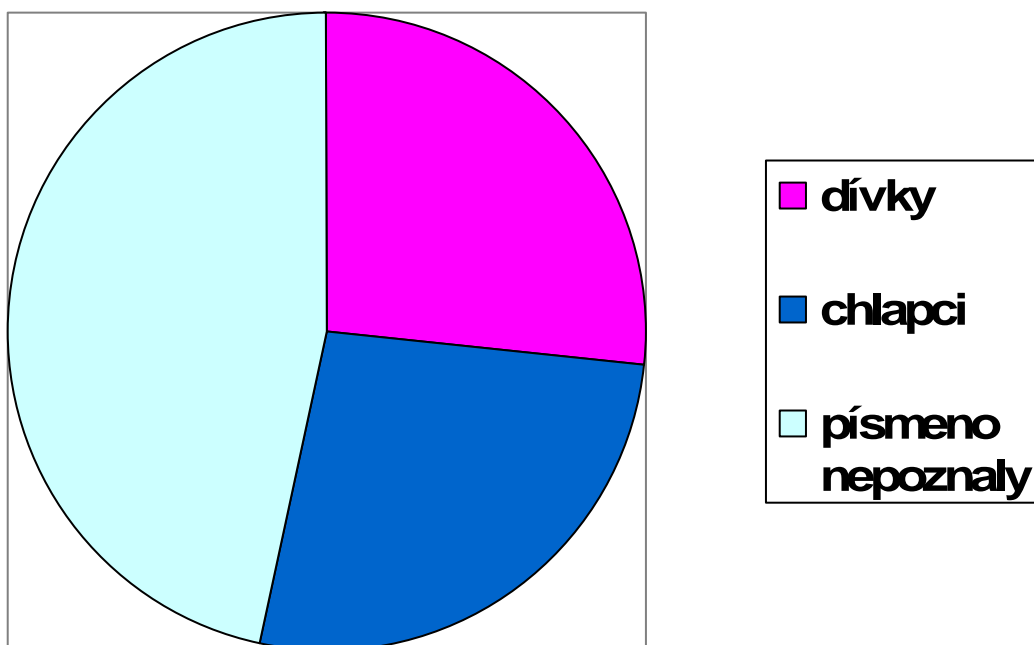
## Písmeno **K**

Můj odhad, kolik dětí písmeno zná, byl 76 dětí. Písmeno je velmi časným v našem jazyce, začíná na něj spousta jmen, tak dle mého názoru ho správně pojmenuje více než polovina dětí. Ve výzkumu se ukázalo, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 64 (tj. 54%)

Dívek: 32 (tj. 53%)

Chlapců: 32 (tj. 53%)



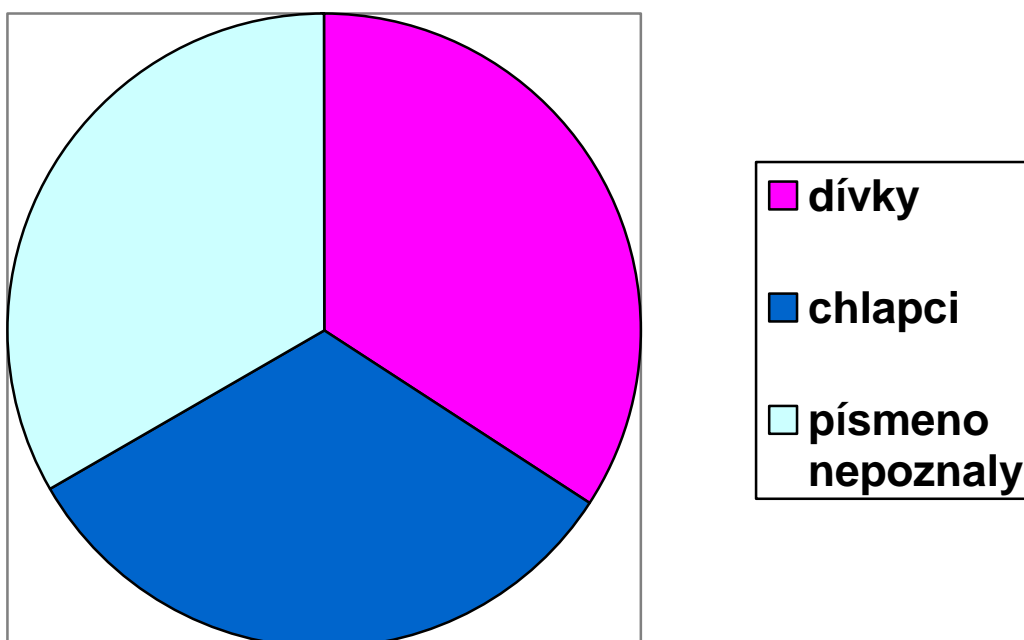
## Písmeno T

Můj odhad, kolik dětí písmeno zná, byl 88 dětí. Písmeno děti přirovnávají například ke „sloupu“. Myslím, že písmeno je dobře vizuálně zapamatovatelné. Ve výzkumu se ukázalo, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 80 (tj. 67%)

Dívek: 41 (tj. 68%)

Chlapců: 39 (tj. 65%)



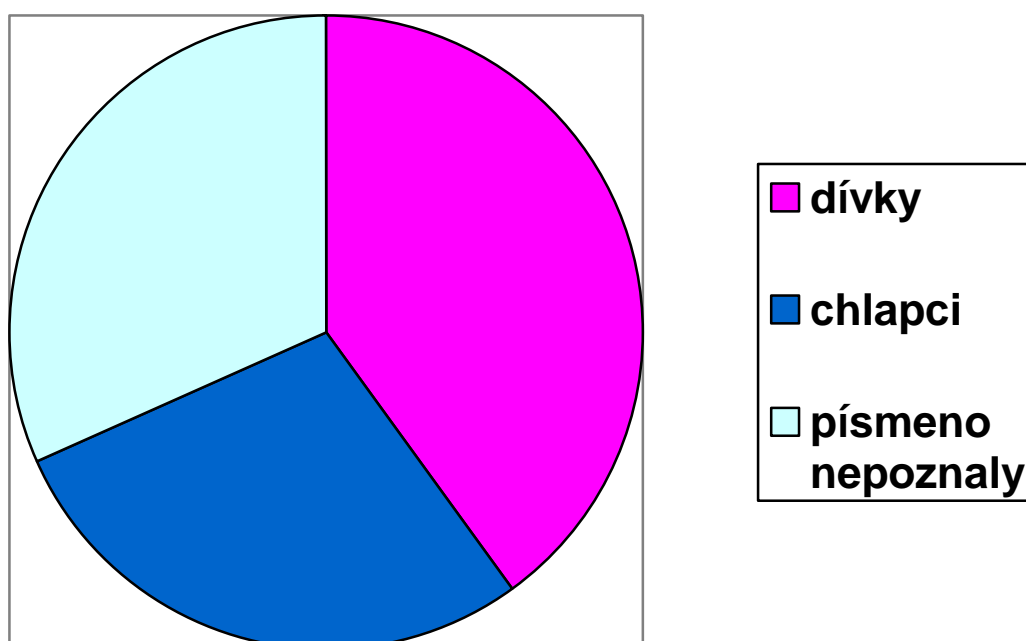
## Písmeno **L**

Můj odhad, kolik dětí písmeno zná, byl 80 dětí. Myslím si, že pro děti je písmeno **L** lehké, často se vyskytuje v našem jazyce. Ve výzkumu se ukázalo, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 82 (tj. 68%)

Dívek: 48 (tj. 80%)

Chlapců: 34 (tj. 57%)



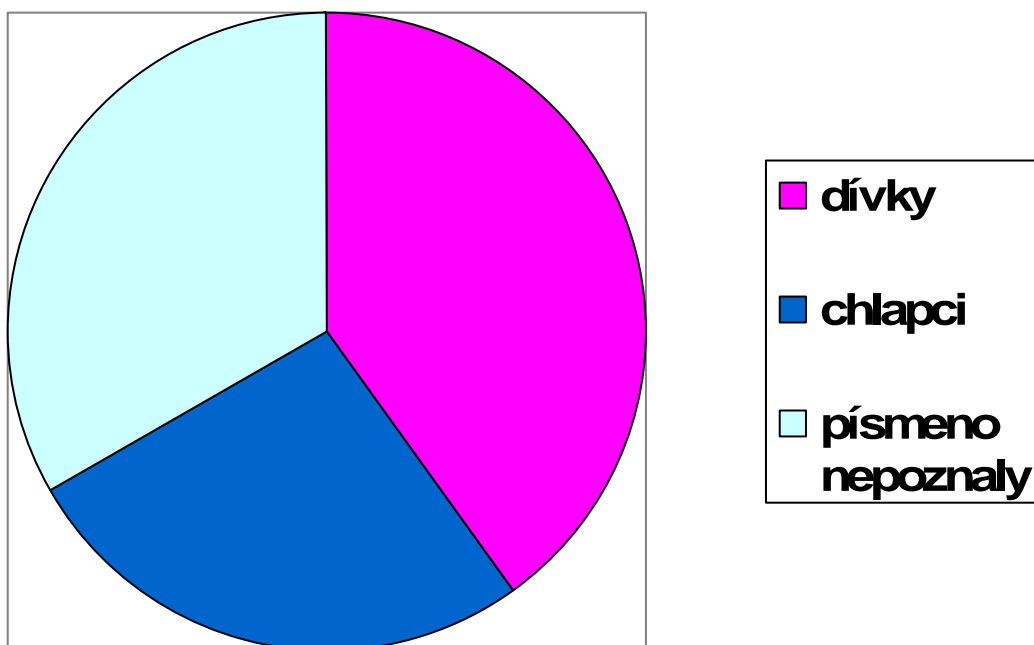
## Písmeno M

Můj odhad, kolik dětí písmeno zná, byl 82 dětí. Písmeno se hojně vyskytuje v českém jazyce, je počátečním písmenem mnoha jmen. Ve výzkumu se ukázalo, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 80 (tj. 67%)

Dívek: 48 (tj. 80%)

Chlapců: 32 (tj. 53%)





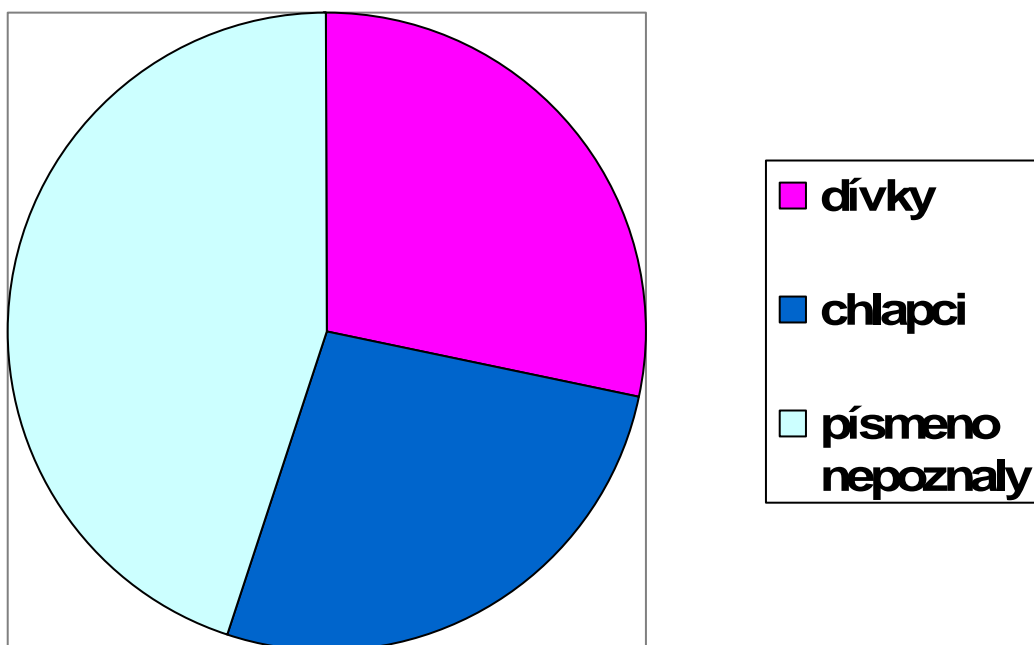
## Písmeno **P**

Můj odhad, kolik dětí písmeno zná, byl 75 dětí. Více než písmeno R, na druhou stranu si děti písmeno mohou plést s písmenem R a B. Ve výzkumu se ukázalo, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 66 (tj. 55%)

Dívek: 34 (tj. 57%)

Chlapců: 32 (tj. 53%)



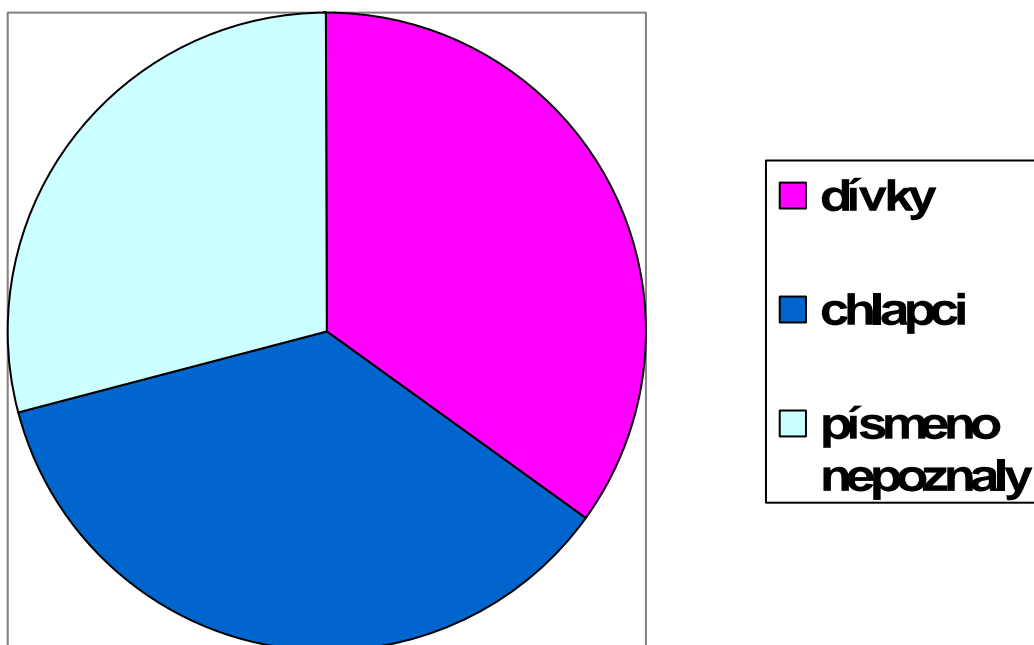
## Písmeno V

Můj odhad, kolik dětí písmeno zná, byl 80 dětí. Děti přirovnávají písmeno k „obrácenému A bez čárky“. Proto jsem předpokládala, že písmeno budou znát. Ve výzkumu se ukázalo, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 85 (tj. 71%)

Dívek: 42 (tj. 70%)

Chlapců: 43 (tj. 72%)



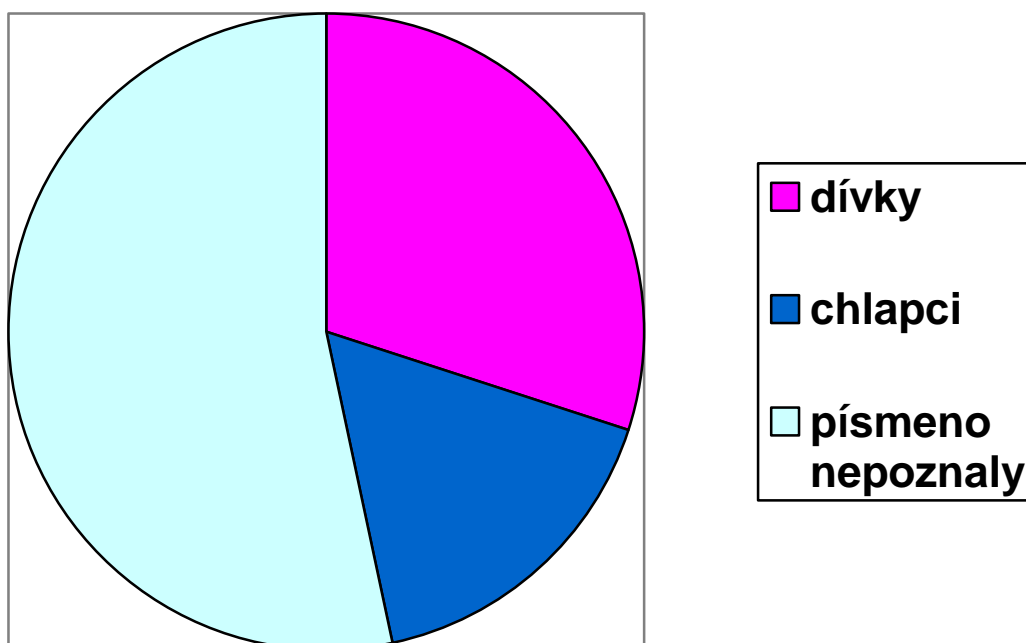
## Písmeno N

Můj odhad, kolik dětí písmeno zná, byl 60 dětí. Domnívala jsem se, že děti budou znát spíše písmenu podobné – písmeno M, protože na toto písmeno začíná slovo máma. Proto byl můj odhad nižší a i ve výzkumu se ukázalo, že písmeno pozná méně dětí, a to:

Celkem dětí: 56 (tj. 47%)

Dívek: 36 (tj. 60%)

Chlapců: 20 (tj. 33%)



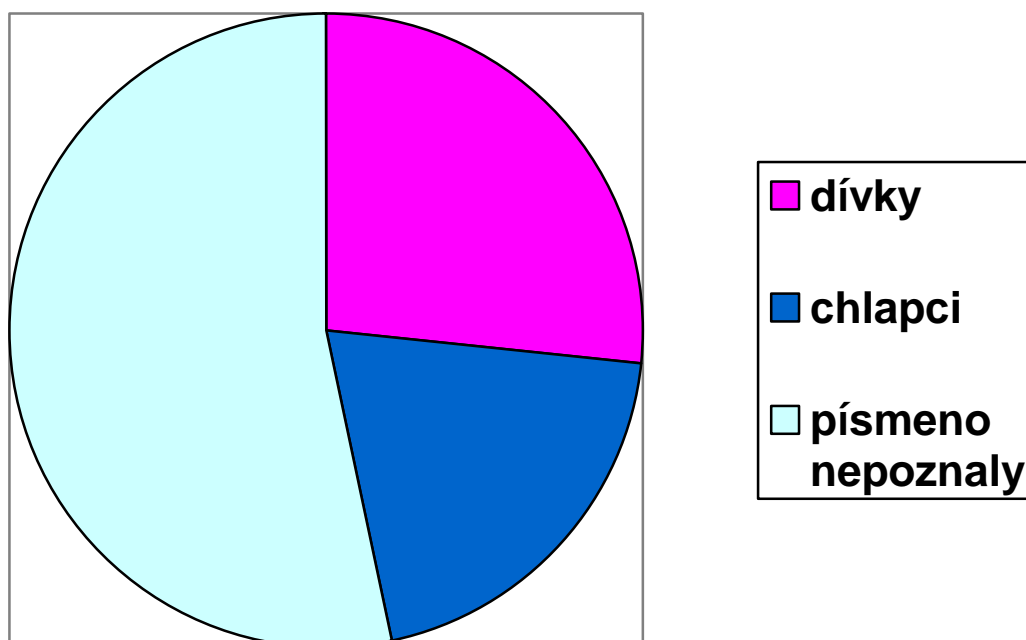
## Písmeno Ř

Můj odhad, kolik dětí písmeno zná, byl 40 dětí. Myslela jsem si, že písmeno bude znát asi o polovinu dětí méně než můj odhad písmene R. Ve výzkumu se ukázalo, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 56 (tj. 47%)

Dívek: 32 (tj. 53%)

Chlapců: 24 (tj. 40%)



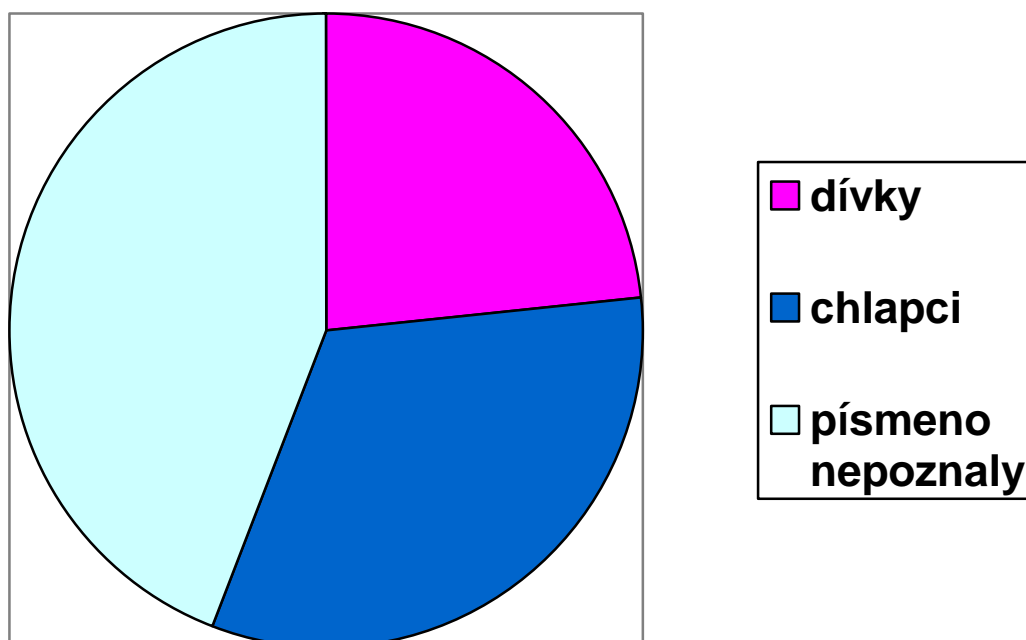
## Písmeno **Z**

Můj odhad, kolik dětí písmeno zná, byl 53 dětí. Písmeno není v českém jazyce tak časté, proto byl můj odhad nižší, než u ostatních písmen. Ve výzkumu se ukázalo, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 67 (tj. 56%)

Dívek: 28 (tj. 47%)

Chlapců: 39 (tj. 65%)



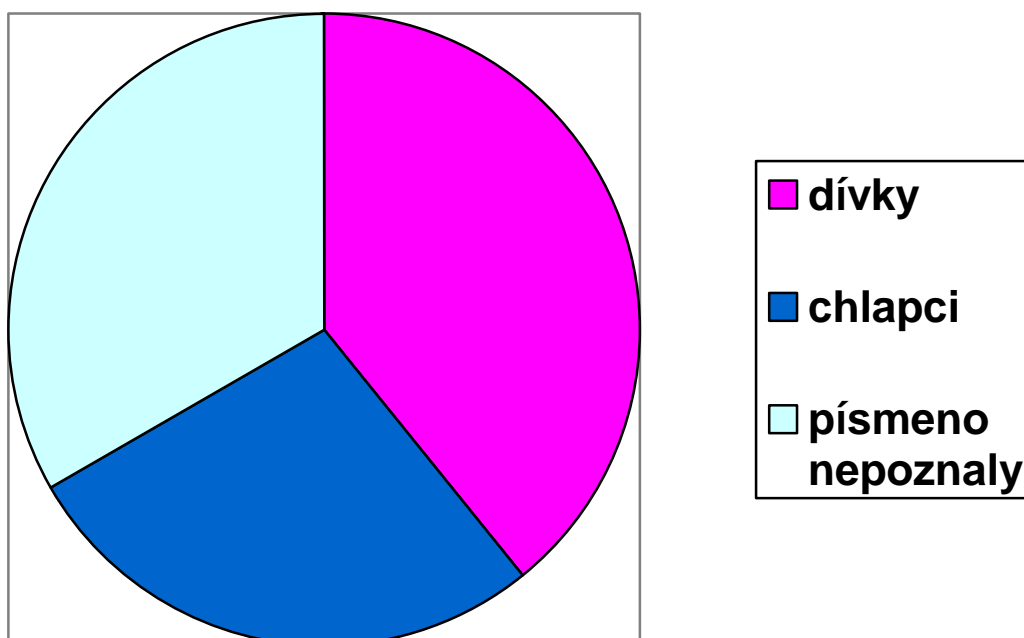
## Písmeno **B**

Můj odhad, kolik dětí písmeno zná, byl 68 dětí. Písmeno je dle mého názoru těžší na zapamatování, může se dětem plést s jiným písmenem, podobným. Ve výzkumu se ukázalo, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 80 (tj. 67%)

Dívek: 47 (tj. 78%)

Chlapců: 33 (tj. 55%)



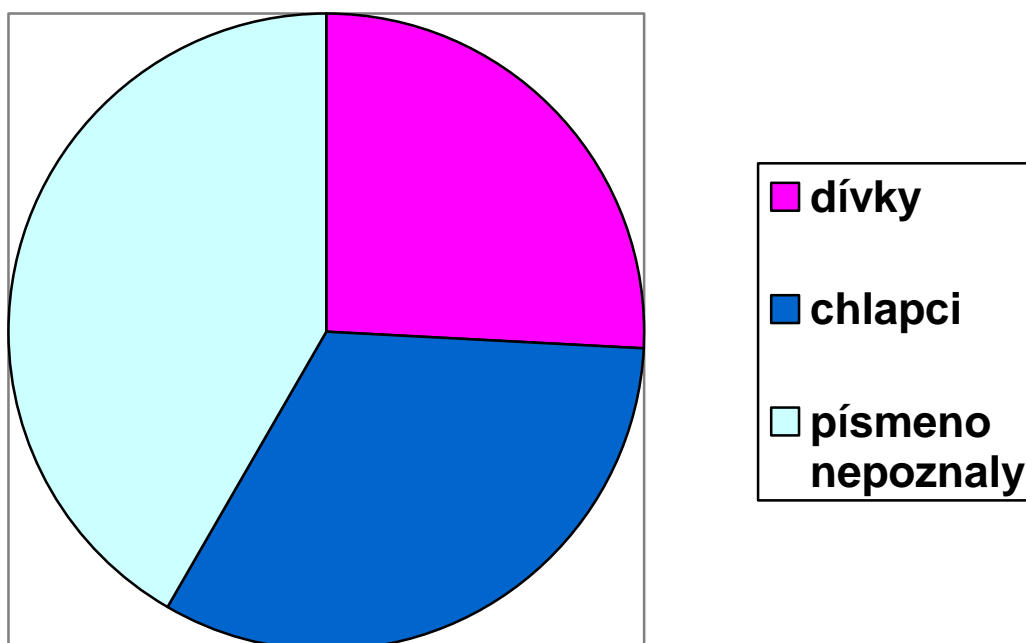
## Písmeno Š

Můj odhad, kolik dětí písmeno zná, byl 50 dětí. Můj předpoklad by, že písmena s háčky zná méně dětí, než písmena bez háčků. Určitý pokles je znát, ale není to o tolik, o kolik jsem se domnívala. Ve výzkumu se ukázalo, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 70 (tj. 58%)

Dívek: 31 (tj. 52%)

Chlapců: 39 (tj. 65%)



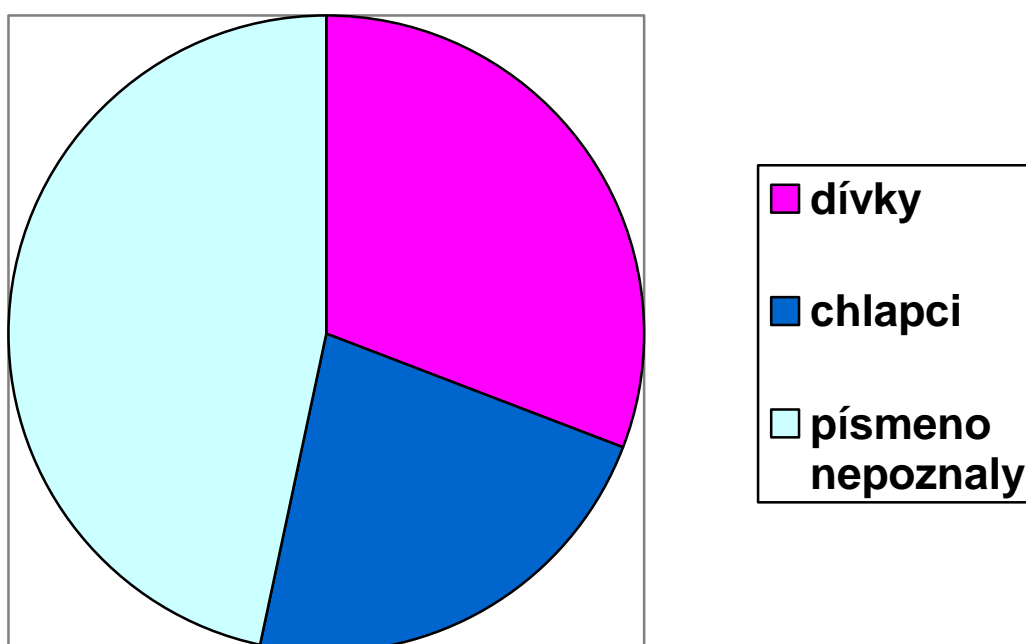
## Písmeno C

Můj odhad, kolik dětí písmeno zná, byl 61 dětí. Děti písmeno nazývaly „neúplným kolečkem, neúplným O“. Ve výzkumu se ukázalo, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 64 (tj. 54%)

Dívek: 37 (tj. 62%)

Chlapců: 27 (tj. 45%)





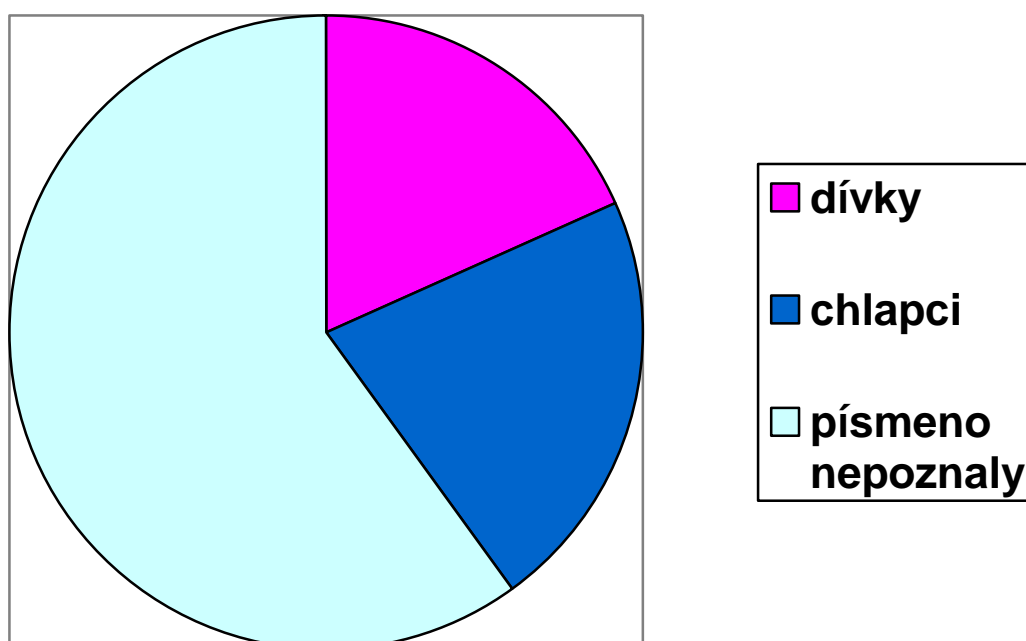
## Písmeno J

Můj odhad, kolik dětí písmeno zná, byl 53 dětí. Děti přirovnávaly písmeno k „obrácené hůlce“. Ve výzkumu se ukázalo, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 48 (tj. 40%)

Dívek: 22 (tj. 37%)

Chlapců: 26 (tj. 43%)



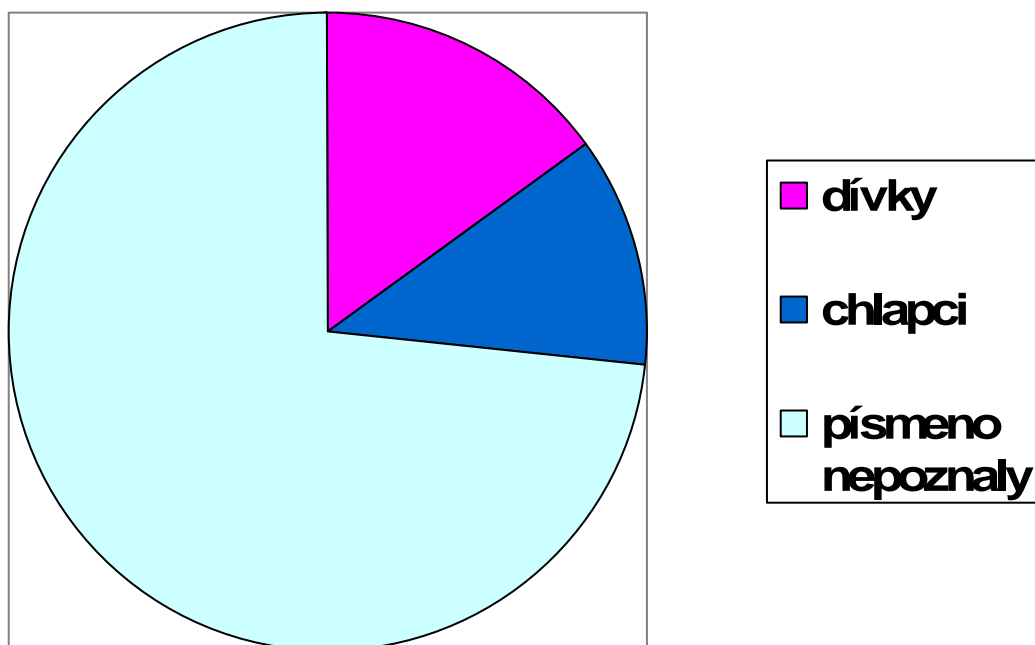
## Písmeno **Ž**

Můj odhad, kolik dětí písmeno zná, byl 28 dětí. Můj odhad se odvíjel od odhadu písmene Z, myslela jsem, že písmeno **Ž** bude umět o polovinu méně dětí. Ve výzkumu se ukázalo, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 32 (tj. 27%)

Dívek: 18 (tj. 30%)

Chlapců: 14 (tj. 23%)



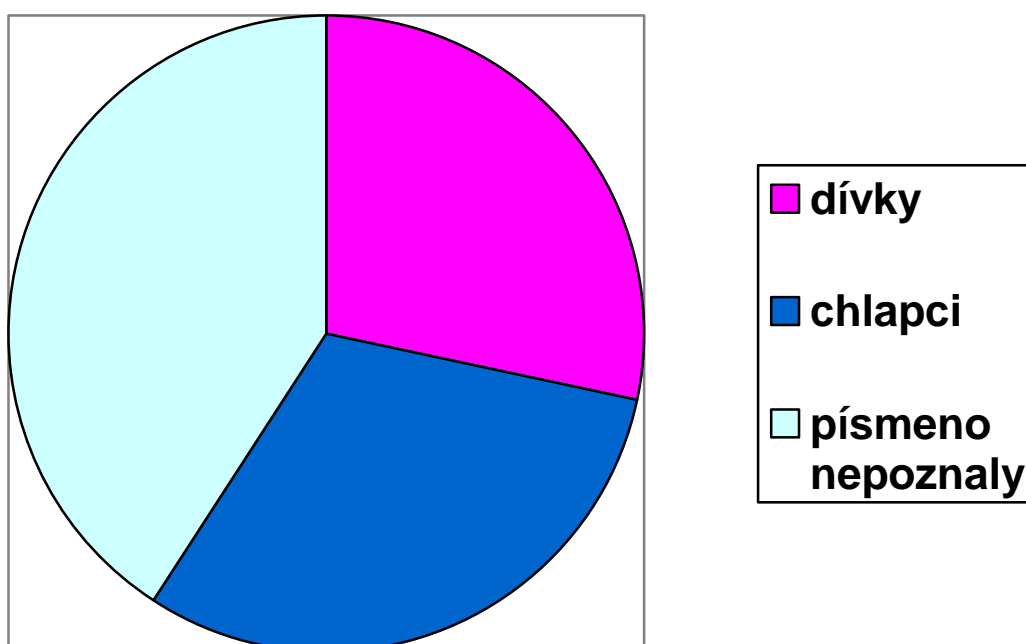
## Písmeno **D**

Můj odhad, kolik dětí písmeno zná, byl 70 dětí. Děti o písmenu říkaly, že vypadá jako „půlka měsíce“. Ve výzkumu se ukázalo, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 71 (tj. 59%)

Dívek: 34 (tj. 57%)

Chlapců: 37 (tj. 62%)



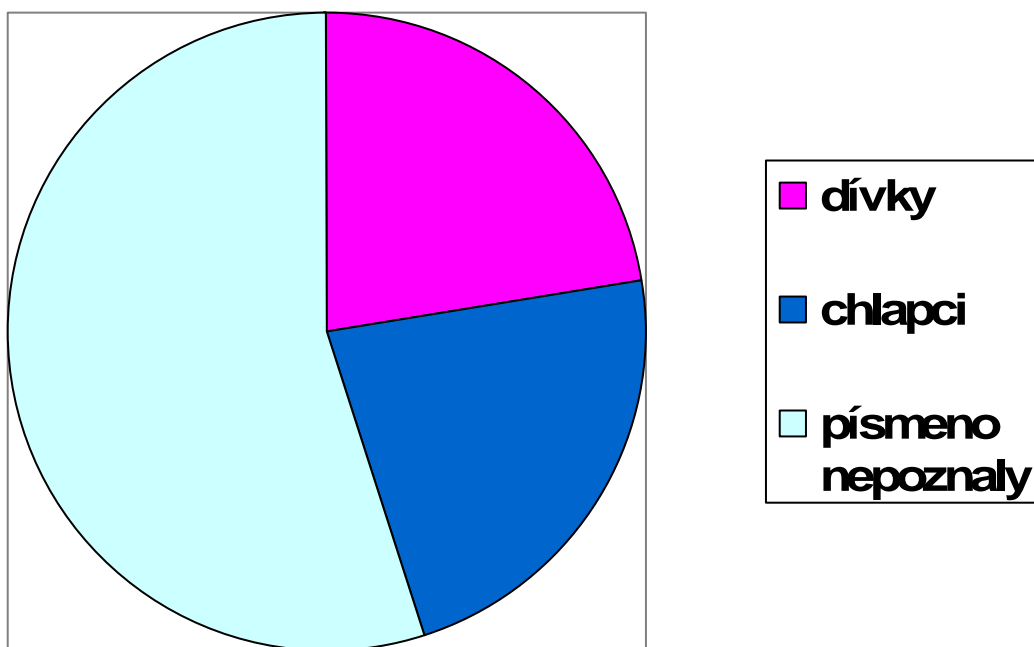
## Písmeno **H**

Můj odhad, kolik dětí písmeno zná, byl 58 dětí. Písmeno se v českém jazyce objevuje méně, než jiná písmena, proto byl můj odhad nižší. Ve výzkumu se ukázalo, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 54 (tj. 54%)

Dívek: 27 (tj. 45%)

Chlapců: 27 (tj. 45%)



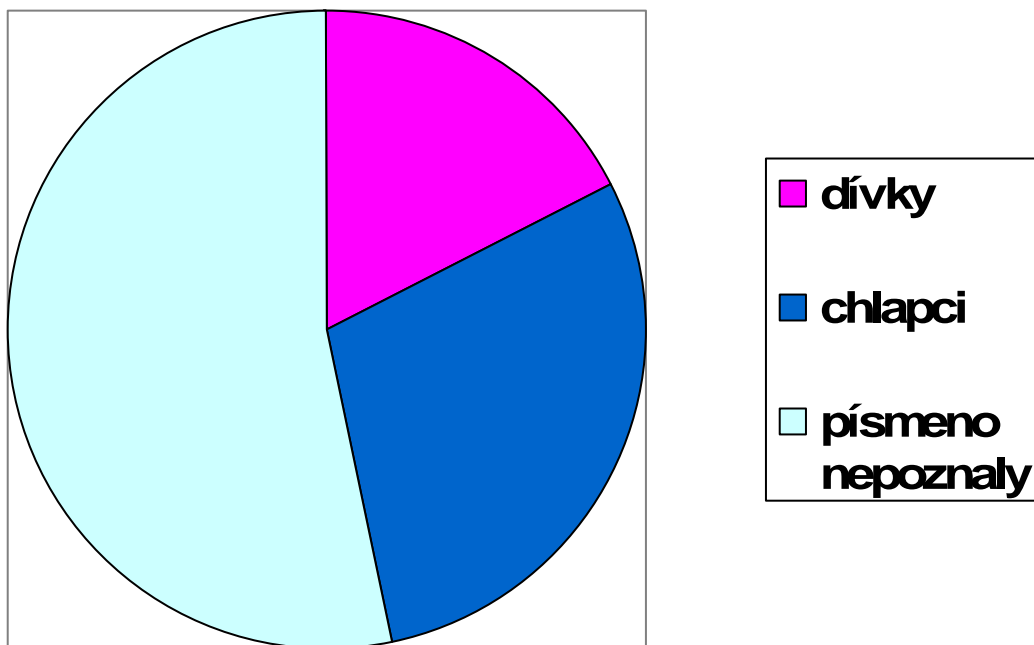
## Písmeno Č

Můj odhad, kolik dětí písmeno zná, byl 30 dětí. Myslela jsem si, že písmeno bude znát asi o polovinu dětí méně než můj odhad písmene C. Ve výzkumu se ukázalo, že písmeno pozná:

Celkem dětí: 56 (tj. 47%)

Dívek: 21 (tj. 35%)

Chlapců: 35 (tj. 58%)



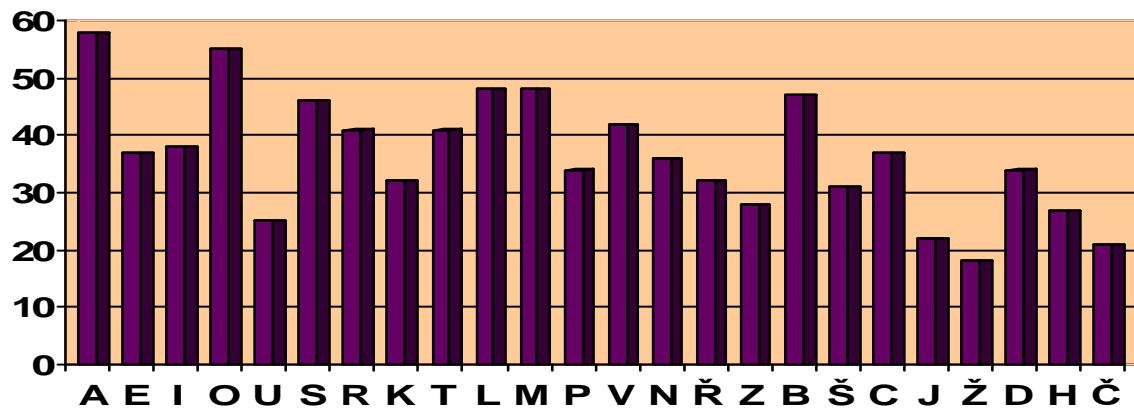
Shrnující tabulka – celkový přehled znalosti písmen<sup>11</sup>

Písmeno	Celkový počet dětí, které písmeno znají (ze 120 d.)	Celkový počet dětí, které písmeno znají (procenta)	Počet dívek, které písmeno znají	Počet dívek, které písmeno znají (procenta)	Počet chlapců, kteří písmeno znají	Počet chlapců, kteří písmeno znají (procenta)
A	112	93%	58	96%	54	90%
E	64	54%	37	62%	27	45%
I	72	60%	38	63%	34	57%
O	96	80%	55	92%	41	68%
U	56	47%	25	42%	31	52%
S	72	60%	46	77%	26	43%
R	88	74%	41	68%	47	78%
K	64	54%	32	53%	32	53%
T	80	67%	41	68%	39	65%
L	82	68%	48	80%	34	57%
M	80	67%	48	80%	32	53%
P	66	55%	34	57%	32	53%
V	85	71%	42	70%	43	72%
N	56	47%	36	60%	20	33%
Ř	56	47%	32	53%	24	40%
Z	67	56%	28	47%	39	65%
B	80	67%	47	78%	33	55%

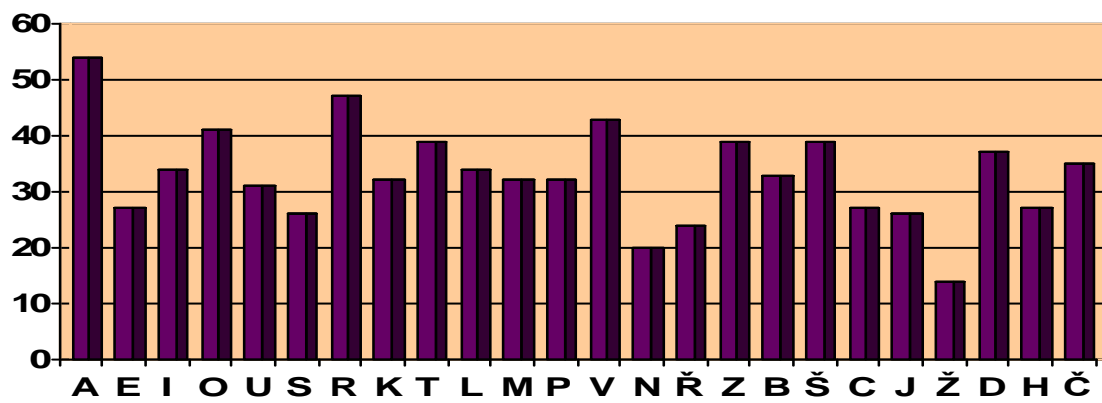
<sup>11</sup> Údaje v procentech, jsou zaokrouhlené na celá čísla

Písmeno	Celkový počet dětí, které písmeno znají (ze 120 d.)	Celkový počet dětí, které písmeno znají (procenta)	Počet dívek, které písmeno znají	Počet dívek, které písmeno znají (procenta)	Počet chlapců, kteří písmeno znají	Počet chlapců, kteří písmeno znají (procenta)
Š	70	58%	31	52%	39	65%
C	64	54%	37	62%	27	45%
J	48	40%	22	37%	26	43%
Ž	32	27%	18	30%	14	23%
D	71	59%	34	57%	37	62%
H	54	54%	27	45%	27	45%
Č	56	47%	21	35%	35	58%

### Znalost písmen dívek

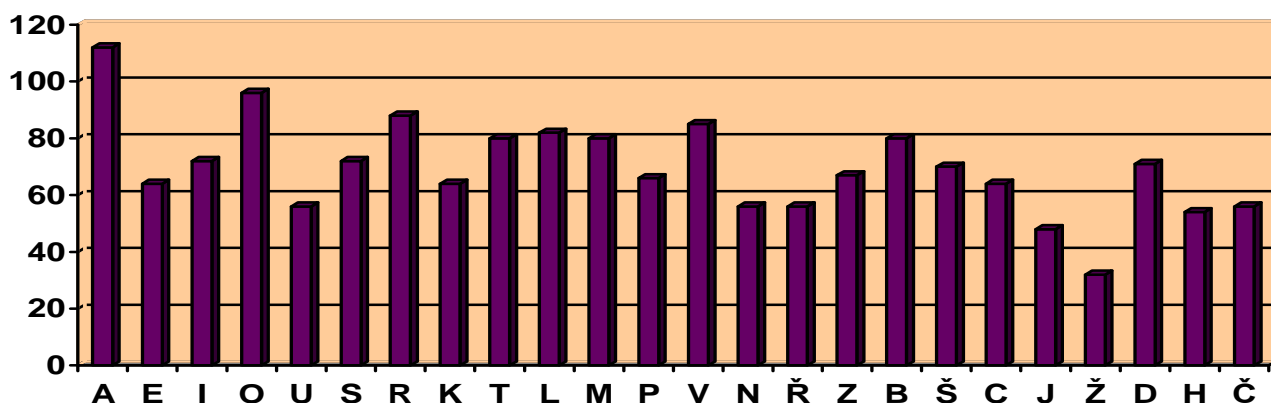


### Znalost písmen chlapců





## Znalost písmen všech dětí



## Slova PES, NOS, MASO

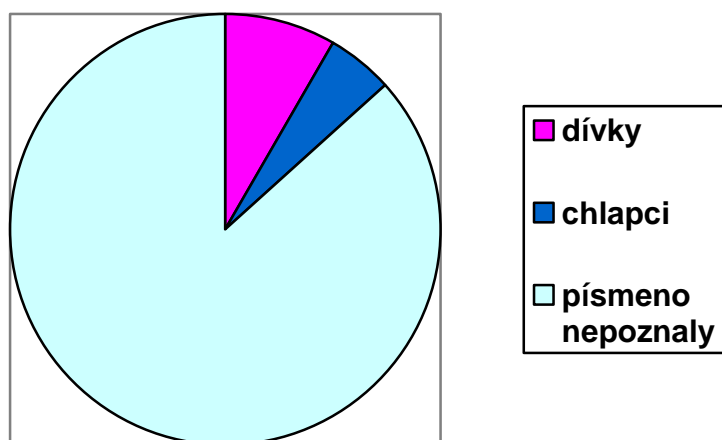
Můj odhad, kolik dětí slova přečte, byl slovo PES - 12 dětí, slovo NOS – 12 dětí, slovo MASO – 8 dětí. Ve výzkumu se ukázalo, že slova přečte:

PES:

Celkem dětí: 16 (tj. 13%)

Dívek: 10

Chlapců: 6

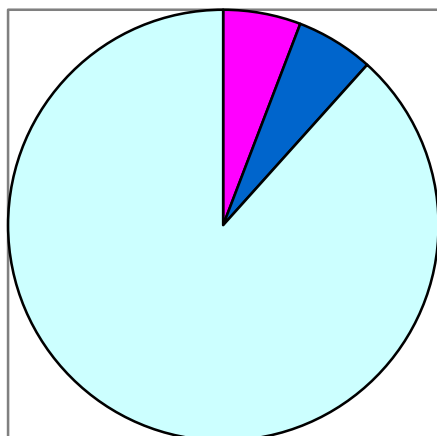


NOS :

Celkem dětí: 14 (tj. 12%)

Dívek: 7

Chlapců: 7

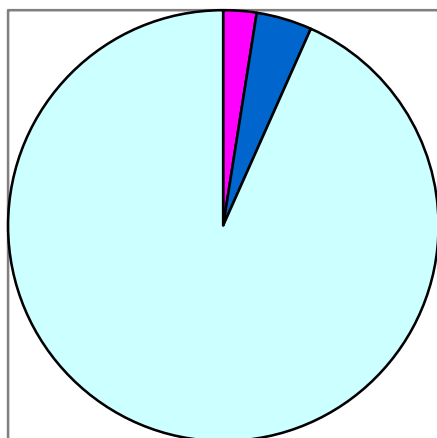


MASO:

Celkem dětí: 8 (tj. 7%)

Dívek: 3

Chlapců: 5



## 5.5 Výsledky výzkumu

Mým cílem v praktické části diplomové práce bylo zjistit, kolik dětí zná velká tiskací písmena. Z grafů a tabulek vyplývá, že pro děti je nejsnáze zapamatovatelné písmeno A. Osmdesát a více dětí zná písmena O, R,L,V, T, M a B. Šedesát a více dětí pojmenuje písmena E, I, S, K, P, Z, Š, C a D. Čtyřicet a více dětí určilo písmena U, N, Ř, J, H a Č. Písmeno Ž poznalo nejméně dětí. V tabulce jsou písmena seřazena podle toho, kolik dětí je správně označilo.

A	O	R	V	L	T,M,B	S,I	D	Š	Z	P	E,K,C	U,N,Ř,Č	H	J	Ž
112	96	88	85	82	80	72	71	70	67	66	64	56	54	48	32

U dívek se pořadí písmen mění takto:

A	O	L,M	B	S	V	R,T	I	E,C	N	P,D	K,Ř	Š	Z	H	U	J	Č	Ž
58	55	48	47	46	42	41	38	37	36	34	32	31	28	27	25	22	21	18

A u chlapců takto:

A	R	V	O	Z,Š,T	D	Č	I,L	B	K,M,P	U	E,H,C	S,J	Ř	N	Ž
54	47	43	41	39	37	35	34	33	32	31	27	26	24	20	14

Z uvedených tabulek a výše uvedených grafů vyplývá, že děvčata znají více písmen než chlapci. Dále výzkum ukázal, že v průměru dítě pozná 9-12 písmen z 24 předložených. Hans Brügelmann a Erika Brinkmannová (2009) uvádějí v prezentaci na internetových stránkách<sup>12</sup>, že německé děti v průměru znají 12-15 písmen, když vstupují do školy. A co se týká slov, osm dětí přečetlo všechna slova. Zde je vidět, že i když děti písmena znají, tak pouze 7% dokáže z písmen sestavit slovo. A k tomu by hodně pomohlo procvičování syntézy a analýzy slov, na které klade velký důraz metoda genetická.

---

<sup>12</sup> ://www.erika-brinkmann.de/daten/ppt/schriftsprachentwicklung.pdf

## 5 ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se zabývala znalostí velkých tiskacích písmen u předškolních dětí. A protože předškolní období má svá specifika, bylo nutné se jimi také zabývat. Proto se v teoretické části zaobírám předškolním obdobím jako jednou z vývojových etap a vzděláváním podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. V této souvislosti jsem se zaměřila na rozvoj předčtenářského období. Toto téma se také týká nácvičku čtení, proto najdeme v práci mnoho možných metod nácvičky této dovednosti. Důraz je kladen na dvě nejvíce používané a rozšířené metody, a to na metodu analyticko-syntetickou a metodu genetickou. V předškolním období děti absolvují zápis do první třídy základní školy a k tomu se váže téma školní zralosti a připravenosti. Těm je věnována první kapitola této práce, protože si myslím, že znalost písmen s touto problematikou hodně souvisí. V předškolním věku je třeba dítě rozvíjet všestranně. Zejména věnovat pozornost zdokonalování řeči, schopnosti správně dekodovat mluvenou řeč, rozvíjet schopnost zvukové analýzy a syntézy slov, věnovat se posilování paměti a pozornosti. Děti, které jsou zralé a připravené pro školu si dobře uvědomují, co škola přináší, co na ně ve škole čeká. Jsou velmi zvědavé, a proto je písmena i číslice velmi zajímaví. V praktické části diplomové práce jsem zpracovala výzkumné šetření, které jsem provedla v mateřských školách se 120 dětmi. Ve výzkumu se ukázalo, že děti v průměru znají 9-12 písmen, děvčata umí písmen více než chlapci. Písmeno A pojmenovalo nejvíce dětí, naopak písmeno Ž nejméně dětí. Ve všech mateřských školách, kde jsem prováděla svůj výzkum, se děti písmena neučí a ani s nimi jinak nepracují. Děti mají k dispozici pouze hry, které se týkají písmen, jejich určování a poznávání, ale učitelky s nimi nijak nepracují. S některými z nich si děti hrají samy při ranních činnostech a samy si tímto způsobem písmena osvojují. Týká se to skládanek, kde je písmeno a k němu děti přiřazují obrázek s předmětem, který na určité písmeno začíná. Další pomůckou k osvojování písmen, se kterou jsem se v mateřských školách setkala jsou molitanové tabulky s písmeny, které se vyndávají a zpátky se vkládají do prázdného obrysu. Tyto pomůcky by učitelky mohly využívat, dávat dětem podněty k hraní s nimi. Stačilo by, aby jim zpočátku názorně ukázaly, jak se s hračkou pracuje, a pomohly s určováním první hlásky ve slově a přiřazením ke správnému písmenu. Od září 2011 jsem s dětmi začala s písmeny pracovat.

Využívám dostupné pomůcky, s dětmi si individuálně, nebo ve dvojicích s těmito pomůckami hrajeme. Děti to moc baví a písmena si rychle zapamatovávají.

Další činností, kterou mohou učitelé s dětmi dělat, je vymyšlení slov na určité písmeno – hlásku. Na kartičce je napsané písmeno, učitel (nebo dítě, které písmeno zná) pojmenuje a děti říkají slova, která na danou hlásku začínají. Děti také rády skládají slova. Máme napsané slovo na čtvrtce (většinou téma, kterým se zabýváme, nebo věci či činnosti, které se tématu týkají), totožné slovo je rozstříhané na písmena a děti rozstříhané slovo skládají podle předlohy. Při tom písmena pojmenovávají, a tím se jim upevňují v paměti. Myslím si, že děti tyto činnosti nijak nezatěžují, spíš je dále rozvíjejí a připravují na nácvik čtení i psaní (to když děti písmena například obtahují). Domnívám se, že je škoda, když se v mateřských školách písmeny nezabývají. Děti práce s písmeny obohacuje a motivuje.

Při psaní diplomové práce jsem vycházela z řady odborných publikací, z praxe v první třídě základní školy, ale hlavně jsem čerpala ze svých zkušeností s předškolními dětmi v mateřské škole. Během psaní diplomové práce jsem získala řadu cenných poznatků a zkušeností, které budu i nadále využívat ve svém učitelském povolání a při výchovně-vzdělávacím působení na děti.

## SEZNAM LITERATURY

- ANDERSON, J. 1994. *Dobrý start do školy*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-92-5
- BEDNÁŘOVÁ, J. 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0
- BEDNÁŘOVÁ, J. 2010. *Školní zralost*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4
- BĚLINOVÁ, L., JÍROVÁ, M. 1976 *Jak připravit dítě pro školu?*. Praha: SPN.
- BERANOVÁ, Z. 2002 *Učíme se správně mluvit*. Havlíčkův Brod: Grada. ISBN 80-247-0257-6
- BRUCEOVÁ, T. 1996. *Předškolní výchova*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-068-5
- ČAČKA, O. 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-060-0
- DITTRICH, P. 1993. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Jinočany: H & H. ISBN 80-85467-06-2
- DOLEŽALOVÁ, J. 2001 *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-100-7
- DOSTÁL, A., OPRAVILOVÁ, E. 1988 *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- DUFKOVÁ, K. 2011. *Didaktické hry ve výuce prvopočátečního čtení a psaní*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- EILEEN, K.A., MAROTZ, R. L. 2008. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-421-2
- FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ, M. 1999. *Výuka čtení a psaní na I. stupni základní školy*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-64-8
- GOLEMAN, D. 1997. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus. ISBN 80-85928-48-5
- HOMOLOVÁ, K. 2009. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-657-4
- HOMOLOVÁ, K. 2008. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7368-641-3

- HRABAL, V. st., HRABAL, V. ml. 2002. *Diagnostika: pedagogicko - psychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0319-52002
- CHALOUPKA, O. 1995. *Rodina a počátky čtenářství*. Praha: Victoria Publishing. ISBN 80-85865-40-8
- CHALOUPKA, O. 1982. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros.
- CHRÁSKA, M. 1988. *Metody pedagogické diagnostiky*. Olomouc: rektorát Univerzity Palackého v Olomouci
- KLENKOVÁ, J. 1997. *Kapitoly z logopedie I*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-41-9
- KLENKOVÁ, J. 2000. *Kapitoly z logopedie*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-88-5
- KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. 2003. *Diagnostika předškoláka*. Brno. ISBN 80-239-0082-X
- KLINDOVÁ, L., BRONIŠOVÁ, E., KOLLÁRIK, K. 1974. *Pedagogická psychologie*. Praha: SPN. ISBN 14-340-74
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA B. 2001. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7
- KOŘÍNEK, M. 1974. *Dítě na počátku školní docházky*. Praha: Univerzita Karlova.
- KOŘÍNEK, M. 1976. *Metody a techniky pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- KOŘÍNEK, M., KŘIVÁNEK, Z. a kol. 1985. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: SPN.
- KOŘÍNEK, M., KŘIVÁNEK, Z. a kol. 1987. *Prohloubená předškolní příprava na výuku čtení*. Praha: Univerzita Karlova.
- KROPÁČKOVÁ, J. 2008. *Budeme mít prvňáčka*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-359-8
- KOŤÁTKOVÁ, S. 2008. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1568-1
- KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R. 1998. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-86039-55-2
- KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. 2004. *Bezstarostné roky? Kroky a krůčky předškolním věkem*. Praha: Scientia. ISBN 80-7183-291-X
- KUTÁLKOVÁ, D. 1996. *Logopedická prevence*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-115-0



- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9
- LAUBEROVÁ, K., MIOŠGOVÁ, M. 2009. *Předškoláci ve školce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-576-9
- LINHART, J. 1986. *Základy psychologie učení*. Praha: SPN.
- LOOSEOVÁ, A.J., PIEKERTO VÁ, N., DIENERCOVÁ, G. 2001. *Grafomotorika pro děti předškolního věku*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-816-3
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8
- MRÁZOVÁ, E. 2000. *Kapitoly z didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7044-338-3
- NOVOTNÁ, L., HŘÍCHOVÁ M., MIŇHOVÁ, J. 2004. *Vývojová psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- MATĚJČEK, Z. 1994. *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén. ISBN 80-85824-06-X
- MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. 1998. *Radosti a strasti: Předškolní věk*. Jinočany: H & H. ISBN 80-86022-21-8
- MRÁZOVÁ, E. 2000. *Kapitoly z didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Turkyňe. ISBN 80-7044-338-3
- POKORNÁ, V. 2000. *Rozvoj vnímání a poznávání 1*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-400-1
- POKORNÁ, V. 2000. *Rozvoj vnímání a poznávání 2*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-470-2
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-71787-72-8
- SANTLEROVÁ, K. 1995. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-05-2
- SINDELAR, B. 1996. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-70-4
- SKALKOVÁ, J. 1985. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- SKUTIL, MARTIN a kol. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7
- SMOLÍKOVÁ, K. a kol. 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 80-87000-00-5

- SVOBODOVÁ, E. a kol. 2010. *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9
- ŠČEPICHIN, V. 1969. *Připravenost dítěte ke vstupu do školy*. Praha: SPN.
- ŠKODOVÁ, E., MICHEK, F., MORAVCOVÁ, M. 1995. *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*. Praha: Realia.
- ŠMELOVÁ, E. 2004. *Mateřská škola – Teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta. ISBN 80-244-0945-8
- ŠPAŇHELOVÁ, I. 2004. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-1187-9
- ŠULOVÁ, L. 2004. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0877-4
- ŠULOVÁ, L. 2010. *Ranný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1820-3
- ŠULOVÁ, L., ZAUCHE-GAUDRON, C. 2003. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, ISBN 80-246-0752-2
- ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ A. 2001. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: Scientia. ISBN 80-7183-221-9
- TOMAN, J. 1999. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: CERM. ISBN 80-7204-111-8
- TYMICOVÁ, H. 1992. *Nauč mě číst a psát*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-26186-8
- VÁGNEROVÁ, M. 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-018-8
- VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0
- VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. 2008. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-24615-38-7
- VEBEROVÁ, E. 1990. *Hry se slovy a písmenky*. Praha: Albatros. ISBN 80-00-00087-3
- VERECKÁ, N. 2002. *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy*. Praha: NLN. ISBN 80-7106-474-2.
- WAGNEROVÁ, J. 1996. *Jak naučit číst podle genetické metody*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 80-7082-309-7

WILDOVÁ, R. 2002. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 80-7290-103-6

ZELINKOVÁ, O. 2011. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0044-4

ZELINKOVÁ, O. 2003. *Poruchy učení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7

### **Internetové zdroje:**

BRINKMANN, E., BRÜGELMANN, H. (2009): *Kinder lernen Lesen und Schreiben: Wie man diesen Denkentwicklungsprozess verstehen und fördern kann* [online], [cit.20.3.2012]  
Dostupné z: <http://www.erika-brinkmann.de/daten/ppt/schriftsprachentwicklung.pdf> .

## **Resumé**

Diplomová práce se zabývá znalostí velkých tiskacích písmen u dětí v předškolním věku.

Teoretická část diplomové práce obsahuje problematiku školní zralosti a připravenosti, rozebírá předškolní vzdělávání dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání s důrazem na rozvoj předčtenářství, dále se zabývá se předškolním obdobím, jako jednou z etap vývoje člověka, popisuje metody nácviku čtení na základních školách s důrazem na metodu analyticko-syntetickou a metodu genetickou.

Praktická část práce se věnuje vlastnímu výzkumu, kde je zjišťován počet – procento dětí, které znají, umí pojmenovat velká tiskací písmena.

## **Resumé**

The thesis deals with the knowlege of the capital letters among children in pre school period.

The theoretical part of the thesis includes issues of school maturity and learner's development. It also examines pre school knowledge of children according to school framework. The research is focused on learner's ability and development of pre school period as one of the stages of human development. It also describes methods of training in reading for primary schools with an emphasis on analytical-syntetical method.

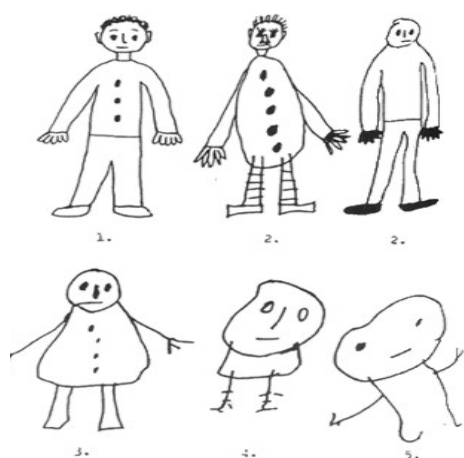
The practical part of the thesis deals with its own research, where it is tested with number of children who are already able to name and recognize the capital letters.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha 1      Orientační test školní zralosti

Příloha 2      Hry rozvíjející sluchového vnímání, hry na procvičení syntézy a analýzy slov

Kresba mužské postavy



Obkreslení skupiny bodů



Napodobení věty

Eva je tu.

Eva je tu

Eva je tu

Eva je tu

Eva je tu

Hodnocení dosažených výsledků

součet známek	úroveň školní zralosti
3 – 5	výrazný nadprůměr
6	nadprůměr
7 – 9	průměr
10 – 11	slabší průměr
12	podprůměr
13 – 15	velmi slabá úroveň

## **Příloha č.2            Hry rozvíjející sluchového vnímání, hry na procvičení syntézy a analýzy slov<sup>13</sup>**

Spící princátka – varianta s písmeny

Určíme hlásku, která bude kouzelná, například S. Děti začarujeme, jsou z nich spící princezny a princové, položí si hlavu na lavici a zavřou oči. Vysvobodit je ze spánku může jen naše kouzelná hlásku. Když ji vyslovíme ve slově, musí zvednout a probudit se. Hláška může být na začátku slova – nejjednodušší varianta, uprostřed, či na konci.

Které slovo začíná na ...

Děti vymýšlí co nejvíce slov začínajících na určenou hlásku.

Hádanky

Učitel popíše předmět, řekne, na co se používá, kde se může nacházet atd. a na kterou jeho název začíná hlásku. Děti hádají, co je to.

Písmenkové házení

Potřebujeme měkký míček. Hru nejprve začíná učitel, poté, co ji děti znají, může začínat některý z žáků. Učitel hodí míček některému z žáků a současně řekne některé písmeno. Dítě, kterému míček hodil, ho chytí a vymyslí slovo, které na toto písmeno začíná. Poté si vybere písmeno, na které má začínat další slovo a kamaráda, kterému míček hodí. Pokračujeme stejným způsobem.

Zbloudilý obrázek

Na magnetickou tabuli připevníme obrázky, které znázorňují objekty začínající na stejné písmeno. Jeden obrázek tam ale nepatří. Uhodnou děti, který to je?

---

<sup>13</sup> Kristýna Dufková. 2011. Didaktické hry ve výuce prvopočátečního čtení a psaní. Diplomová práce

### Rozpočítadlo

Jedno dítě říká známé rozpočítadlo:

„Počítejte, jedna, dvě,  
hádejte, kdo vyhraje.

Jen ten, kdo nám řekne v krátku,  
co má kočka (zima, auto...) na začátku.“

Ostatní čekají, které slovo bude v říkadle nové. Ten, kdo první řekne, na které písmeno dané slovo začíná, rozpočítává jako další.

### Vrabeček

Děti stojí v kruhu, vždy kousek od sebe a uprostřed je jeden ťák – vrabec.

Učitel říká veršík:

**„Děti, vrabec letí, ptá se našich dětí:“**

Vrabec:

**„Děti, děti, kdo tu je,  
kdo se na –M (-L, -R) jmenuje?“**

Kdo se jmenuje jménem začínajícím na danou hlásku, musí co nejrychleji oběhnout kruh. Pokud ho vrabec dostihne dříve, než se zařadí na své místo, stává se žák vrabcem a vrabec jde na jeho místo.

### Kódování

Učitel říká tajný kód – odděleně hláskuje slovo: **-o, -k, -n, -o**. Děti slovo musí dekodovat, vyslovit hlásky v celku jako slovo. Role můžeme po chvíli otočit, děti říkají hlásky a učitel se je snaží dekodovat.

### Co dělám?

Děti mají zavřené oči, hlavy položené na lavici. Hádají, co učitel-nebo jiný žák dělá. Zavírá okno, ťuká na dveře,...

### Poznáš kamaráda?

Děti mají zavřené oči, hlavy položené na lavici. Učitel chodí mezi žáky, koho pohladí, řekne větu – slovo, ostatné hádají jméno vyvolaného žáka.