

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

MARTINA VONŠÍKOVÁ

V. ročník – prezenční studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika

**POSUZOVÁNÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI SE ZAMĚŘENÍM NA ROZVOJ FUNKCÍ
NEZBYTNÝCH PRO POČÁTEČNÍ VÝUKU**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Martina Fasnerová

OLOMOUC 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 31. 3. 2010

.....
podpis

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Martině Fasnerové za odborné vedení, trpělivost a cenné rady, které mi při vypracovávání diplomové práce poskytovala.

OBSAH

ÚVOD	6
I TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Předškolní a mladší školní věk	8
1.1 Charakteristika dítěte předškolního věku	8
1.2 Charakteristika dítěte mladšího školního věku	13
2 Školní zralost	17
2.1 Vymezení pojmu školní zralost	17
2.2 Složky školní zralosti	18
2.2.1 Fyzická zralost	18
2.2.2 Psychická zralost	19
2.2.3 Sociální zralost	20
2.3 Posuzování školní zralosti	21
3 Povinná školní docházka	26
3.1 Zahájení školní docházky	26
3.2 Odklad školní docházky	27
3.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	30
4 Hra v životě dítěte	34
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
5 Námětník cvičení, her a činností	39
5.1 Cvičení, hry a činnosti k rozvoji zrakového vnímání	39
5.2 Cvičení, hry a činnosti k rozvoji sluchového vnímání	41
5.3 Cvičení, hry a činnosti k rozvoji řeči a slovní zásoby	44
5.4 Cvičení, hry a činnosti k rozvoji myšlení a matematických představ	47
5.5 Cvičení, hry a činnosti k rozvoji motoriky a grafomotoriky	50
5.6 Cvičení, hry a činnosti k rozvoji paměti a pozornosti	53
6 Metodika pedagogického šetření	57
6.1 Cíle a hypotézy	57
6.2 Metody šetření	57
6.3 Charakteristika souboru a průběh šetření	58
6.4 Výsledky šetření	70

ZÁVĚR	71
SEZNAM PRAMENŮ A LITERATURY	72
SEZNAM PŘÍLOH	75
ANOTACE	

ÚVOD

Téma diplomové práce Posuzování školní zralosti se zaměřením na rozvoj funkcí nezbytných pro počáteční výuku jsem si zvolila na základě skutečnosti, že jde o stále aktuální a v současnosti velmi diskutovanou problematiku. Úroveň školní zralosti se promítá do schopnosti dítěte adaptovat se na školní prostředí se všemi jeho specifiky, která do dětského života nově přináší. Postupně utváří přístup jedince ke vzdělávání a práci obecně a velmi výrazně se podílí na formování jeho sebevědomí a seberealizace. Stěžejním cílem je zátěžovou situaci dítěti co nejvíce ulehčit a zpříjemnit. Pro jeho všestranný rozvoj lze zejména v počátcích výuky využít hrových, aktivizujících a pozitivně motivujících prvků.

Cílem diplomové práce je nahlédnout do problematiky školní zralosti a povinné školní docházky. Následně vytvořit množství námětů, jak děti motivovat a rozvíjet. A v neposlední řadě ukázat, že naše tvořivá práce přinese úspěch a bude žáky oceněna.

První kapitola teoretické části diplomové práce charakterizuje vývoj dítěte předškolního a mladšího školního věku. V druhé kapitole definuji školní zralost se zaměřením na jednotlivé složky a možnosti jejího posuzování. V návaznosti na školní zralost uvádím v třetí kapitole legislativní zakotvení zahájení a odkladu školní docházky, přičemž důraz je kladen na srovnání aktuálního a původního znění právních norem. Nechybí spojitost výuky na 1. stupni ZŠ s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Poslední teoretická kapitola je věnována hře a jejím stěžejním rysům.

V praktické části jsem vytvořila náměty her, cvičení a činností, které rozvíjí funkce nepostradatelné v počáteční výuce žáků. Vybrané hry (cvičení činnosti) jsem si ověřila v praxi.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Předškolní a mladší školní věk

1.1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Předškolní období představuje ve vývojové psychologii etapu fyzického věku dítěte od 3 do 6-7 let. D. Trpišovská (1998) pokládá za mezníky vývoje dítěte předškolního věku dokončení základního pohybového vývoje a rozvoj sebeuvědomění na jeho začátku a první strukturální přeměnu společně se vstupem do školy na jeho konci.

K nedostatečné výstižnosti zavedeného termínu „předškolní“ se vyjadřuje Z. Matějček (2005). Tradiční název je spojován s pouhou přípravou či předehrou k významnějšímu kroku, který představuje vstup do školy. Tuto epochu však nelze považovat za přechodnou, o čemž svědčí všestranný vývoj dítěte v oblasti tělesné, pohybové, intelektové, citové a sociální.

Tělesný vývoj

Tělesná konstituce dítěte předškolního věku se podstatně mění, typická zaoblenost a válcovitý trup ustupuje, postava se celkově protahuje, hrudník se zřetelněji odlišuje od břicha, končetiny se prodlužují. Tuková tkáň ubývá ve prospěch svalové. Dívky jsou zpravidla v šesti letech menší a lehčí než chlapci, později se situace obrátí. Tělesné individuální rozdíly mají již velký význam pro utváření sociálních rolí v dětském kolektivu. (Říčan, 2004)

J. Kuric a kol. (1963) poukazují na zvýšení odolnosti dítěte proti nákazám v důsledku jeho celkového zesílení, a také upozorňují na nebezpečí ortopedických poruch a kosterních onemocnění z důvodu nedostatečné pevnosti a tvrdosti kostí¹. Vývoj kostry dítěte předškolního věku ještě není zcela ukončen.

Motorický vývoj

Intenzivní rozvoj nervového systému a mozkové kůry se projevuje v pohybových schopnostech dítěte předškolního věku. V průběhu celého období

¹ Kolem 6. roku věku dítěte dochází k ukončení osifikace zápěstních kůstek, což má výrazný smysl pro rozvoj jemné motoriky (Čížková a kol., 2001)

pozorujeme postupnou automatizaci a koordinaci pohybů, prováděných s větší hbitostí a elegancí.

V oblasti **hrubé motoriky** není pro dítě mezi čtvrtým a pátým rokem žádným problémem seběhnout ze schodů, lézt po žebříku, skákat či vydržet stát na jedné noze. Na konci tohoto období dítě zvládá i koordinačně náročnější činnosti, např. jízdu na kole, plavání, lyžování, bruslení². P. Říčan (2004) vyzpozoval, že spíše než nové výkony děti provádějí pohyby, které se již naučily v dřívějším věku, jen zřetelně pohotověji, rychleji a elegantněji.

Zručnost v oblasti **jemné motoriky** zaznamenáváme nejen v narůstající soběstačnosti (dítě samostatně jí příborem, samo nebo s mírnou pomocí se svléká a obléká, obouvá si boty a zkouší si zavazovat tkaničku), ale i v manipulaci s nejrůznějšími materiály a nástroji (modelování z plastelíny, skládání kostek, stříhání nůžkami) a zejména v **kresbě**. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Předškolní věk je v souvislosti s vývojem kresby zastoupen třemi fázemi, které přehledně charakterizuje M. Vágnerová (2005):

- **Stadium hlavonožce**

S první kresbou lidské postavy se setkáváme přibližně ve 3 letech dítěte. Nejvýznamnějším prvkem je lidský obličej znázorněný kruhovým útvarem, doplněným detailními znaky. Následujícím prvkem jsou končetiny, jejichž potřebnost si dítě dobře uvědomuje.

- **Stadium subjektivně fantazijního zpracování**

Zobrazení lidské postavy s důrazem na důležité detaily, které neodpovídají realitě, je charakteristické pro 4-5leté děti. Setkáváme se s tzv. průhlednou kresbou, kdy dítě zobrazuje např. plod v břiše matky, nebo postupně přikresluje jednotlivé části oděvu postavy přes sebe.

- **Stadium realistického zobrazení**

Čím více se dítě přibližuje konci předškolního věku, tím realističtěji zobrazuje to, co vidí. Kresba již odpovídá skutečnosti.

² Z. Matějček (2005) upozorňuje, že není nutné všechny tyto dovednosti zvládnout do nástupu do školy, přiklání se k jejich zařazení až do období mladšího školního věku.

J. Langmeier, D. Krejčířová (2006) hovoří o jednotlivých kresebných útvarech, které jsou děti předškolního věku schopny zvládnout: tříleté dítě dovede nakreslit křížek, v pátém roce zvládne napodobit čtverec a v šesti letech trojúhelník.

Vývoj poznávacích procesů

Pro poznávací procesy dětí předškolního věku je příznačný intenzivní vývoj s určitými psychickými zvláštnostmi. **Vnímání** má charakter synkretismu (celistvosti), není zaměřeno na detaily a jejich vzájemné porovnávání. Objevuje se prvotní proces analýzy a syntézy ve formě rozkládání a skládání nejrůznějších stavebnic. Tento proces nastupuje ve sluchovém vnímání pomaleji a obtížněji než ve vnímání zrakovém. Konec předškolního období je vhodný pro počáteční nácvik sluchového rozkládání slov na hlásky a jejich zpětného skládání. Kromě základních barev dítě předškolního věku rozlišuje barvy doplňkové (fialová, růžová, oranžová), zpřesňují se i ostatní smysly. Pro vnímání je charakteristický egocentrismus³, který se projevuje i v **prostorové orientaci**. Předškoláci zvýrazňují velikost nejbližších objektů na úkor objektů vzdálenějších. Pojmy nahoře a dole dětem nečiní potíže, ale určení polohy vlevo a vpravo ještě není zautomatizováno z důvodu neukončeného zrání lateralizace. **Chápání času** je nepřesné vlivem prezentismu⁴. Délka trvání a pořadí událostí i souvislost mezi počátkem a koncem je však již chápána dobře. (Plevová In Čížková a kol., 2001; Vágnerová, 2005; Matějček, 2005)

V předškolním období převládá neúmyslná **paměť**, postupně se však společně s **pozorností** systematicky zaměřuje. M. Vágnerová (2005) ve své publikaci uvádí schopnost 3letého dítěte zapamatovat si 2 čísla, s každým následujícím rokem pak počet zapamatovaných jednotek roste o jednu. Zdůrazňuje úlohu logických souvislostí, neboť v případě smysluplné věty si dokáže 5leté dítě zapamatovat 5 slov.

Pokrok v **myšlení** je velmi výrazný. Základ tvoří smyslová zkušenost, na jejímž základě je dítě schopno vystihnout podstatné podobnosti. Myšlení předpojmové se tak posouvá na vyšší úroveň myšlení názorového

³ „Egocentrismus, tj. ulpívání na subjektivním názoru a opomíjení jiných, které mohou být odlišné. Egocentrický způsob uvažování v sobě zahrnuje přesvědčení, že je jediné možný, tj. předpoklad apriorní správnosti a platnosti.“ (Vágnerová, 2005, s.174)

⁴ „Prezentismus, tj. přetrvávající vázanost na přítomnost, na aktuální podobu světa.“ (Vágnerová, 2005, s.175)

(intuitivního). I zde jsou patrné zvláštnosti dětské psychiky – egocentrismus, antropomorfismus, magičnost a arteficialismus. (Langmeier, Krejčířová, 2006). Uvedená specifika definuje M. Vágnerová (2005, s. 175) následovně: „*Antropomorfismus, resp. animismus, tj. přiřítání vlastností lidských bytostí i neživým objektům... Magičnost, tj. tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií a tak jeho poznání zkreslovat... Arteficialismus je způsob výkladu vzniku okolního světa, resp. jeho typických znaků: někdo (rozumí se, že nejspíš nějaký člověk) jej udělal.*“ P. Řičan (2004) poznamenává, že v důsledku antropomorfismu může dojít u dítěte předškolního věku k bezděčné, nepravé lži, kdy se realita naprosto smísí s fantazií.

S rozvojem všech poznávacích procesů úzce souvisí zdokonalování **řeči**. Podle orientačních vývojových fází⁵ ontogeneze řeči V. Lechty (2003) spadá předškolní věk do období gramatizace (3.-4. rok života) a období intelektualizace (po 4. roce života). Označení jednotlivých fází vyjadřují nejtypičtější procesy, které v daném období probíhají, resp. převládají. V. Lechta (2008) podává přehledný vývoj řeči:

Slovní zásoba 3letého dítěte je více než 1000 slov, mezi 4. a 5. rokem se pohybuje v rozmezí 1500-2000 slov a před nástupem do školy dítě ovládá asi 2500-3000 slov. Dítě dokáže na začátku předškolního období říci svoje jméno i jména sourozenců, začíná tvořit všeobecnější pojmy, protiklady a později podřadící souvětí, mezi 5-6 lety dokáže správně vysvětlit, na co používáme některé předměty běžné potřeby.

Kolem 3-3,5 let prochází dítě obdobím fyziologických těžkostí v řeči (zadržávání řeči, vícenásobné opakování slabik, slov apod.), ve 4 letech by již měly být verbální projevy z gramatického aspektu správné, avšak ve výslovnosti ještě mohou přetrvávat některé charakteristické nesprávnosti. Před nástupem do školy fyziologická patlavost ustupuje, případně ještě zůstává sigmatismus a rotacismus⁶.

⁵ „1. období pragmatizace – přibližně do 1. roku života; 2. období sémantizace – 1.-2. rok života; 3. období lexemizace – 2.-3. rok života; 4. období gramatizace – po 4. roce života“ (Lechta, 2003, s.32)

⁶ Sigmatismus, tj. vadná výslovnost sykavek; rotacismus, tj. vadná výslovnost hlásky r.

V období kolem 3-3,5 let hovoříme o tzv. druhém věku otázek⁷ („Proč?“), mezi 5. a 6. rokem dítě již správně realizuje i komplikované příkazy a dokáže reprodukovat kratší příběh téměř bez pomocných otázek.

Vývojová psychologie užívá pro období předškolního věku termín egocentrická komunikace (řeč), kdy dítě hovoří monologicky, bez nutnosti být jiným partnerem plně poslouchán a vnímán.

Emoční a sociální vývoj

Emoční prožívání dětí předškolního věku je převážně zastoupeno pozitivními city (veselost, spokojenost, láska k rodičům), které dítě dokáže dát intenzivně najevo. Dochází k rozvoji cenného smyslu pro humor. Děti ve 4 letech již nejen usilují o pobavení svého okolí jako tomu bylo doposud, ale vnímají legraci na situacích, které se jejich osoby přímo netýkají. Důležitou úlohu v tomto ohledu hrají zábavné knížky říkanek a pohádek. Kolem 5. a 6. roku chápou i jednoduché vtipy, neboť se plně opírají o vlastní zkušenosti a nesrovnalosti v humorných vyprávěních snadno postřehnou. (Matějček, 2005)

Stále však můžeme pozorovat náhlý přechod z jedné kvality do druhé (např. kolísavost nálad), což nazýváme emoční labilitou. Tyto projevy souvisí s ostatními výše uvedenými zvláštnostmi psychiky dětí předškolního věku. (Plevová, Petrová In Čížková a kol., 2001)

Děti se v tomto období orientují v základních emocích, chápou a projevují své pocity, začínají vyhledávat a vytvářet vztahy k vrstevníkům. L. Novotná a kol. (2004) hovoří v souvislosti s odpoutáním dítěte od matky a obrácením jeho zájmu na vrstevníky o vývojové emancipaci. Rozvoj osobnosti jedince v kolektivu, tedy proces socializace se všemi specifiky, probíhá v tomto období zejména při hře, které se budeme podrobněji věnovat v kapitole 4.

Dle P. Řičana (2004) se v předškolním věku utváří svědomí. V návaznosti na pochopení emočních protikladů si je dítě vědomo, co dělá dobře a co dělat nemá, cítí vinu za špatný čin.

⁷ Tzv. první věk otázek (Kdo je to?, Co je to?) pozorujeme u dětí ve věku 1,5-2 roky. (Lechta, 2008)

1.2 Charakteristika dítěte mladšího školního věku

Nástup dítěte do školy je počátkem vývojové etapy školního věku. V Pedagogickém slovníku nalezneme velmi obecnou definici školního věku: „*Věk, který se dá vymezit jednak časově (přibližně 6-18 let), jednak povinnou školní docházkou. Zpravidla se rozlišuje mladší školní věk, střední školní věk a starší školní věk.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 303)

S označením „mladší školní věk“ se v odborné literatuře setkáváme nejčastěji. Vymezuje časové rozmezí od 6-7 let do 11 let, tedy od začátku povinné školní docházky do období prvních znaků pohlavního dospívání.

Dle přesnější kategorizace M. Vágnerové (2005) se setkáváme se 3 fázemi školního věku:

1. **Raný školní věk** od nástupu do školy, tj. přibližně od 6-7 let do 8-9 let. Ve vztahu ke škole se projevuje charakteristická změna sociálního postavení a různé vývojové proměny.
2. **Střední školní věk** trvá od 8-9 let do 11-12 let, tj. do doby, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy a začíná dospívat. Nejvýznamnější změny, ke kterým v tomto období také dochází, jsou spojeny s přípravou na dobu dospívání.
3. **Starší školní věk** zahrnuje období 2. stupně základní školy. Trvá do ukončení povinné školní docházky, tedy přibližně do 15 let. Z biologického hlediska nazýváme tuto fázi obdobím pubescence, tj. první fáze dospívání.

Z výše uvedeného dělení je patrné, že období mladšího školního věku zahrnuje fázi raného a středního školního věku.

P. Říčan (2004, s. 145) vystihuje svou kapitolu Střízlivý realista⁸, a tímto obdobím mladšího školního věku, slovy: „...*poměrně klidné, nebouřlivé a šťastné...*“

Tělesný vývoj

Děti obojího pohlaví vykazují zejména v začátcích období mladšího školního věku nárůst výšky i hmotnosti, a to nejen ve srovnání

⁸ J. Langmeier, D. Krejčířová (2006) chápou střízlivý realismus jako charakteristický rys školáka, který se skutečně a opravdově zaměřuje na to, co je a jak to je.

s předcházejícími vývojovými stádii, ale i z historického pohledu. P. Říčan (2004) zaznamenal u dnešních dětí příbytek v centimetrech i kilogramech oproti dětem téhož věku před 30 lety. Vývoj dívek je v mírném předstihu než vývoj chlapců, kolem 8. roku dochází k celkovému zpomalení. Významné proměny pozorujeme i v obličeji – mění se tvar rtů a postavení čelisti ve spojení s druhým chrupem, vystupují rysy ve tváři, dětský výraz nabývá stále více na individuálnosti. (Říčan, 2004; Petrová In Čížková a kol., 2001)

Motorický vývoj

Zřetelné zdokonalování **hrubé motoriky** souvisí s plně obratnými pohyby velkých svalů. Vysoká aktivita dětí je doprovázena radostí z pohybu a zájmem o něj. Tělesná síla a obratnost hraje významnou roli v utváření pozic v dětském kolektivu ještě více než v předškolním věku. Motorické výkony jsou podmíněny vnitřními dispozicemi stejně jako vnějšími faktory, které je mohou podporovat nebo naopak tlumit.

Výuku počátečního psaní, která je s obdobím mladšího školního věku neodmyslitelně spjata, lze realizovat pouze ruku v ruce s rozvojem hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky, s navozením a fixací správného držení psacího náčiní. **Jemná motorika** je rozvíjena každodenní sebeobsluhou, manipulací s předměty, tvořivými rukodělnými činnostmi. Cílem **uvolňovacích grafomotorických cviků** je uvolnění ruky a zpřesnění koordinace ramenního a loketního kloubu. Cviky jsou prováděny nejdříve ve stoje, v kleče a posléze v sedě, lze je doplnit rytmickými říkankami a písničkami. Je doporučováno provádět cviky vždy před kreslením či psáním, přičemž rozsah psací plochy se postupně zmenšuje. Podrobné informace k hygieně a metodice psaní jsou obsahem mnoha odborných publikací (např. Bednářová, Šmardová, 2006; Mlčáková, 2009). Několik námětů na rozvoj motoriky a grafomotoriky jsme vypracovali a jsou uvedeny v kapitole 5.5.

Vývoj poznávacích procesů

Vnímání dětí mladšího školního věku se již plně opírá o schopnost diferencovat jednotlivé prvky, vyčlenit části z celku a zpětně je složit. Spolu s narůstající cílevědomostí a zaměřeností se poznávání zkvalitňuje a v oblasti zrakového a sluchového vnímání tvoří základní předpoklad pro výuku čtení

a psaní. Na počátku školní docházky se výrazně zlepšuje fonemický sluch, jímž rozumíme schopnost sluchem rozlišovat ve slovech hlásky s distinktivními rysy⁹. Rozvíjí se také sekvenční percepce, tj. vnímání časové posloupnosti sluchových podnětů (v oblasti sluchového vnímání) a vnímání pořadí – čísel nebo číslic (v oblasti zrakového vnímání). (Vágnerová, 2005) **Chápání času** se zpřesňuje kolem 8. roku věku dítěte, zejména v dovednosti řadit události v určitém sledu, poznávání hodin a uvědomění si nemožnosti vrátit se v čase zpět. Vývoj **pravolevé orientace** prochází v období mladšího školního věku 2 stádii, které popisuje O. Zelinková (1996): Mezi 6. a 9. rokem dítě zvládá rozlišování pravé a levé strany na vlastním těle. Následně, kolem 10 let, se mladší školák orientuje na druhé osobě sedící čelně proti němu. Nejen zralost vývoje, ale také trpělivý nácvik je podmínkou pro zvládnutí pravolevého rozlišování.

Pro úspěch školáka má stěžejní význam **pozornost**, která postupně přechází z bezděčné v záměrnou, posiluje se schopnost odolávat rušivým vlivům. Soustředěnou pozornost jsou 6leté děti schopny udržet asi 10 minut, v 11 letech až 40 minut u nepoutavé činnosti. (Čačka, 2000). Pozitivní vliv na intenzitu a stabilitu pozornosti má střídání různých forem činností, působivá motivace či zařazování hrových prvků. **Paměť** směřuje rovněž k záměrnosti, mechanické osvojování ustupuje ve prospěch logického úsudku. Také **představivost** ztrácí bezprostřednost, která dominovala v předškolním věku, dítě je schopno vybavit si potřebnou představu záměrně. Fantazie je utlumena realitou, školák se zaměřuje na skutečnost a opravdovost.

Logičnost a chápání pojmů a vztahů mezi nimi posouvá **myšlení** na úroveň konkrétních operací. Změna způsobu myšlení je charakterizována 3 schopnostmi – decentrace, konzervace a reverzibilita. „*Decentrace je schopnost posuzovat skutečnost podle více hledisek a brát v úvahu různé souvislosti a vztahy.*“ (Vágnerová, 2005, s. 243) „*Konzervace je vědomí trvalosti určitých objektů, jejich znaků, či vlastností množin... Dítě školního věku si začne uvědomovat, že objekty a situace se sice mohou za různých okolností jevit jinak, ale jsou to stále tytéž objekty.*“ (Vágnerová, 2005, s. 244)

⁹ „Distinktivní rys – rozlišující příznak, vlastnost zvukové jednotky, kterou se liší od jiné a tím slouží k rozlišení významu slov a tvarů“ (Dvořák, 2007, s. 49)

Reverzibilitou (vratností) rozumíme možnost změny situace a její navrácení do původního stavu. (Vágnerová, 2005)

Řeč

Rozvoj aktivní i pasivní slovní zásoby je zřejmý. Narozdíl od předcházejících období si školák osvojuje gramatická pravidla a rozšiřuje slovník specifickými výrazy a pojmy z různých oblastí vědomě, cíleně. Ve spontánní komunikaci dominuje z důvodu potřeby seberealizace a vyjádření vlastních názorů užití zájmeně já (zatímco u předškolních dětí dominovalo zájmeno to). Zpřesňuje se chápání abstraktních slov, ale aktivně je dítě příliš nepoužívá. Především dochází k rozvoji řeči v psané a čtené podobě, což vyžaduje dostatečnou úroveň zrakového a sluchového vnímání, orientace v čase a v rovině, intelektových schopností, paměti, motoriky a jazykových schopností. (Kapalková In Kerekrétiová a kol., 2009) Náměty na komplexní rozvoj všech zmiňovaných složek jsou uvedeny v kapitole 5.

Emocionální vývoj a socializace

Citové prožívání dítěte mladšího školního věku vykazuje stále větší stabilitu, postupně se učí porozumět složitějším protichůdným emocím. Vzrůstá tedy jejich emoční inteligence. Mnohé pocity, projevy a přání dokáží již před okolím skrývat, potlačit a naopak u druhých lidí jisté emoce vyvolat, vyprovokovat. (Vágnerová, 2005)

Vývojová psychologové se shodují, že: „... školní začátečník si s sebou do školy přináší zvnitřněné elementární normy (kontroly) sociálního chování (ví, co se smí, co je dovoleno a co zakázáno, event. trestáno) a rovněž základní hodnoty (tj. ví, co je žádoucí – „dobré“ a co je nežádoucí – „zlé“).“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 132) Podle J. Piageta se dítě mladšího školního věku odpoutává od určování morálky dospělými autoritami a samo nezávisle na jiných osobách určuje správnost či nesprávnost jednání.

V dětském kolektivu si jedinec buduje vlastní postavení, sám sebe hodnotí na pozadí utvořených vztahů skupiny a vytváří ne nahodilé, ale cílené vztahy přátelství na základě osobních vlastností. Osobnost utváří nejen skupina vrstevníků, rodiče a učitel, ale i dítě samo. J. Langmaier a D. Krejčířová (2006) užívají v souvislosti s tímto aktivním vnímáním vnitřních procesů pojem sebesocializace.

2 Školní zralost

2.1 Vymezení pojmu školní zralost

Současná legislativa, o které podrobněji pojednává kapitola 3, umožňuje, aby se v 1. třídě setkaly děti sotva 5leté s těmi, které záhy oslaví 8. narozeniny. Zatímco kalendářní věk dětí tedy určuje hranici mezi etapou předškoláka a školáka velmi orientačně, přesnějším mezníkem pro vstup dítěte do školy je jeho přiměřená zralost.

S pojmem školní zralost pracoval již před 350 lety J. A. Komenský, název má své kořeny ve 20. letech 20. století ve vídeňské psychologické škole. (Matějček, 2005)

„Školní zralost je jedním z předpokladů přijatelného zvládnutí role školáka. Jde především o určitou úroveň zralosti CNS, která se projevuje změnou celkové reaktivity dítěte, zvýšenou odolností k zátěži a schopnosti koncentrace pozornosti. Zrání ovlivňuje i rozvoj motoriky a senzomotorické koordinace, zrakového a sluchového vnímání. Školní úspěšnost závisí i na rozvoji poznávacích schopností, které ovlivňují zrání i učení. Podmínkou přijatelné adaptace na školu je rovněž dosažení určité úrovně autoregulace.“ (Vágnerová, 2000, s. 146-147)

Kromě procesu biologického zrání neboli dosažení školní zralosti zdůrazňuje citovaná autorka i úlohu vnějších činitelů (především motivace k učení) neboli školní připravenost.

Vstup dítěte do školy je významnou událostí v životě jedince a výrazně ovlivňuje další formování osobnosti, vytváření vztahů k ostatním lidem, postojů ke vzdělávání a životních hodnot. Školní požadavky představují pro dítě nemalou zátěž, se kterou se musí umět vypořádat. Plnění každodenních povinností, dodržování stanovených pravidel, ale i soužití s kolektivem spolužáků a větší samostatnost vyžaduje adaptaci dítěte na tyto nové prvky, které jej budou v průběhu školní docházky doprovázet.

Výše uvedená definice M. Vágnerové detailně vymezuje jednotlivé aspekty školní zralosti. Matějček definoval školní zralost mnohem úžeji 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, Dytrych, 1994, s. 94)

Jako nejvýstižnější a nejsrozumitelnější se nám jeví souhrnná definice J. Langmeiera a D. Krejčířové (2006, s. 106-107): „ *Za školní zralost budeme považovat takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který:*

- 1. je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství,*
- 2. je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte,*
- 3. je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení.“*

Školní zralost představuje stav komplexního charakteru. Nejpodstatnější znaky dítěte zralého pro školu lze rozdělit do 3 složek – fyzická, psychická a sociální zralost. Tyto složky se vzájemně prolínají a doplňují, proto je od sebe nelze oddělit.

2.2 Složky školní zralosti

2.2.1 Fyzická zralost

- První strukturální přeměna (tj. prodlužování končetin, zmenšení obvodu hlavy apod.), probíhající po celé předškolní období, je již dokončena. J. Langmeier, D. Krejčířová (2006) s odkazem na četné výzkumy a studie hodnotí výšku i hmotnost jako nevýznamné ukazatele zralosti dítěte. Zároveň však upozorňují u malých a slabých dětí na nebezpečí vzniku pocitu méněcennosti a posměchu ostatních. Průkaznějším znakem vyspělosti organismu je ukončení procesu osifikace zápěstí a započetí druhé dentice.
- U dětí pozorujeme obratné a koordinované pohyby, jsou schopny udržet rovnováhu. Vyspělost jemné motoriky dokládá schopnost přesných a jemných pohybů prstů a především vizuomotorická koordinace (oko-ruka).

- Před nástupem do školy dochází k vyhranění laterality. „*Lateralitou rozumíme přednostní užívání jednoho z párových orgánů hybných (ruky, nohy) nebo smyslových (oko, ucho).*“ (Zelinková, 1996, s. 131) Již v předcházejících etapách vývoje dítěte pozorujeme, zda při spontánních aktivitách preferuje pravou, nebo levou ruku¹⁰. Jestliže dítě při různých činnostech ruce neustále střídá (hovoříme o ambidextrii, tj. nevyhraněnosti, obourukosti), je namístě navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu, kde odborník provede Zkoušku laterality. Nevyhraněnost by školákovi ubírala při psaní značné množství energie.
- V. Mertin a I. Gillernová (2003) ve shodě s A. Petrovou (In Čížková a kol., 2001) připojují i faktor celkového zdravotního stavu dítěte. Jsou-li děti často nemocné, jejich oslabený organismus, následná rekonvalescence a dodatečné doučování školní látky zvyšuje možnost, že nebudou zvládat požadavky školy.

2.2.2 Psychická zralost

- Diferenciace jednotlivých částí celku se projevuje ve zrakovém i sluchovém vnímání, ale také v kresbě, ve které zaznamenáváme zachycení i podrobných detailů. Dítě dokáže zrakem / sluchem rozpoznat počáteční i koncové písmeno napsaného slova / hlásku zvuku slova. Proces analýzy a syntézy dozrává ještě na začátku školní docházky.
- Důležitým faktorem školní zralosti je schopnost udržet pozornost alespoň 10 minut.
- Odpoutání se od fantazijních přání je spojeno s nástupem realistického chápání světa kolem sebe. Dítě využívá schopnosti logického úsudku, zatím jen při konkrétních činnostech s konkrétními předměty.

¹⁰ Na pomyslné ose rozlišujeme vyhraněné a méně vyhraněné praváctví, ambidextrii, méně vyhraněné a vyhraněné leváctví. Při posouzení laterality zohledňujeme genotyp, tj. vrozený typ laterality, a fenotyp, tj. projev laterality navenek (vliv vnějšího prostředí). O souhlasné lateralitě hovoříme v případě přednostního užívání stejné ruky a smyslových orgánů. Stav, kdy má např. pravoruké dítě dominantní levé oko, označujeme jako lateralitu nesouhlasnou, zkříženou. (Zelinková, 2007)

- Orientace v prostoru je vymezena zvládnutím pojmů nahoře – dole, vpředu, vzadu, před – za, nad – pod, vedle, uprostřed, pravá / vpravo – levá / vlevo. V rámci časové orientace dítěti před vstupem do školy nečiní obtíže rozlišit údaje ráno – poledne – večer, předtím – potom, dokáže vyjmenovat dny v týdnu či roční období.
- Dítě by mělo mít vytvořen základ matematických představ ve smyslu porovnání menší – větší, lehčí – těžší, kratší – delší a počítání konkrétních předmětů do pěti.
- Před vstupem do školy je řeč dítěte gramaticky správná, přetrvávající patlavost již vyžaduje odbornou a pravidelnou intervenci logopeda. Dítě se dokáže srozumitelně vyjádřit, rádo vysvětluje a vypráví. Rozumí i složitějším příkazům, zajímá se o významy slov.
(Klégrová, 2003; Budíková a kol., 2004; Kreislová, 2008)

2.2.3 Sociální zralost

- Sociální zralostí rozumíme míru samostatnosti dítěte, zvládnutí odloučení od rodiny, schopnost přijmout nové role školáka a spolužáka, podřídit se autoritě učitele a školnímu režimu.
- J. Klégrová (2003) zdůrazňuje výhody zařazení dítěte předškolního věku do mateřské školy. Především se jedná o možnost být v kontaktu s jinými dětmi, potřebu vzájemné komunikace mezi sebou i s dospělými a povinnost dodržovat jistá pravidla při každodenních činnostech a hrách. Děti přicházející do základní školy ze školy mateřské jsou zpravidla sociálně zralejší než děti, které nastupují do základní školy přímo z rodinného prostředí.
- Osvojená pravidla slušného chování (pozdrav, poděkování, žádost) děti aplikují v praxi a dokáží vyjádřit úctu k dospělým prostřednictvím vykání. *„Tykání cizím lidem není projevem nezávislosti, ale známkou sociální nezralosti.“* (Klégrová, 2003 s. 20)
- Se sociální zralostí úzce souvisí i **pracovní zralost**. Dítě by mělo pracovat soustředěně a vytrvale i při méně zábavných činnostech tak, aby práci dokončilo.

Všechny 3 oblasti tvoří jeden celek, proto by mělo být školsky zralé dítě po všech stránkách přiměřeně vyspělé. Podle T. Beníškové (2007) nemusí být dítě v dané schopnosti či dovednosti výborné, ani průměrné. Stačí splnění určité minimální hranice.

2.3 Posuzování školní zralosti

Výrazné selhávání v jedné z výše charakterizovaných složek signalizuje možnou nezralost dítěte pro školu a je namístě odborné vyšetření školní zralosti ve školském poradenském zařízení – pedagogicko-psychologická poradna (dále i PPP) nebo speciálně pedagogické centrum (dále i SPC).

V současnosti je stále nejvíce uplatňován **Orientační test školní zralosti** J. Jirásky z roku 1964, který vznikl modifikací testu A. Kerna. Původní Kernův test (Grundleistungstest) obsahoval 6 úloh (čmárání, obkreslení jednoduché věty, nakreslení dětské postavy, obkreslení skupiny bodů a 2 úkoly zaměřené na simultánní postižení množství), česká verze obsahuje 3 úkoly:

- kresba mužské postavy podle představy,
- napodobení psacího písma a
- obkreslení skupiny teček s daným rozmístěním.

Výkony v testu jsou hodnoceny známkami 1-5 namísto Kernovy třístupňové klasifikace. Test lze zadat individuálně, ale i ve skupině (nejméně 2 děti zároveň), čímž získáme navíc informaci o schopnosti dítěte pracovat v kolektivu. Sám autor poznamenává, že test spolehlivě určuje školní zralost, avšak posouzení nezralosti nezbytně vyžaduje doplnění o pediatrické, psychologické a pedagogické vyšetření. (Jirásek In Švancara a kol., 1980)

Jinou metodou ke zjištění školní zralosti, kterou její autor O. Kondáš doporučuje jako kombinaci s Jiráskovým testem, je **Obrázkovo slovníková skúška**. Zjišťuje slovní zásobu a pohotovost prostřednictvím 30 barevných obrázků, na nichž jsou zobrazeny osoby, situace, zvířata či předměty. Úkolem dítěte je popsat zkoušejícímu, co vidí na obrázku. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001)

Od téhož autora lze využít orientační materiál pro pedagogy - **Pozorovací schéma na posouzení školní zralosti**, které hodnotí všestranný

rozvoj dítěte s výhledem na včasnou intervenci. Schéma obsahuje oblasti a jejich charakteristiky, které učitel zatrhává a následně vyhodnocuje:

- řeč: výslovnost, komunikace, reprodukce obsahu, vyjadřovací schopnosti;
- činnost a hra: vztah k nim a zájem o ně, osvojování nové činnosti;
- motorika: ovládnutí pohybové aktivity, obratnost, zručnost;
- grafomotorika;
- sociabilita;
- zvládnutí prvků sebeobsluhy;
- emocionalita;
- chování: samostatnost, přizpůsobivost, hravost, aktivita, disciplinovanost. (Zelinková, 2007)

Další metody slouží jako doplněk k orientačním testům školní zralosti nebo se detailně zaměřují na dílčí schopnosti, dovednosti a znalosti, které jsou předpokladem úspěchu ve škole. Ve své publikaci je přehledně charakterizuje M. Svoboda, D. Krejčířová a M. Vágnerová (2001).

Pro hodnocení úrovně zrakového vnímání dětí jmenujme **Test zrakového vnímání M. Frostigové**, který měří specifické schopnosti v 5 oblastech:

- vizuomotorická koordinace: kreslení různých typů čar mezi ohraničenými liniemi nebo spojování bodů;
- figura – pozadí: hledání obrazců překrytých pozadím;
- konstantnost tvaru: rozlišení geometrických tvarů bez ohledu na velikost, barvu či polohu;
- poloha v prostoru: rozlišení obrácených a otočených tvarů;
- prostorové vztahy: obkreslení geometrických tvarů, které jsou zakresleny v soustavě teček.

K posouzení schopnosti rozlišovat sluchem zvuky mluvené řeči je určena **Zkouška sluchové diference Wepmana a Matějčka**. Test obsahuje 20 dvojic bezsmyslných slov, u nichž dítě určuje, zda se liší či jsou shodné. Např. žlef-šlef, dýnt-dínt, nyvl-nyvl.

Ve **Zkoušce sluchové analýzy a syntézy Z. Matějčka** dítě rozkládá slova na hlásky ve správném pořadí a z jednotlivých hlásek slova skládá.

Základní série obsahuje 10 slov pro analýzu a 10 slov pro syntézu (alternativní série obsahuje stejný počet slov).

K hodnocení paměti lze použít **Rey-Osterreithovu komplexní figuru**, která představuje obrazec složený z 18 prvků. Úkolem dítěte je nejprve obrázek podle předlohy nakreslit, následně po 3 minutách jiné činnosti je požádáno, aby nakreslilo tentýž obrazec z paměti.

Metodu pro vyšetření úrovně rozvoje motorických schopností vytvořil J. Míka a nazval ji **Orientačním testem dynamické praxe**. Dítě napodobuje celkem 8 pohybů předváděných examínátorem. Jedná se o pohyby rukou, nohou a jazyka.

Zkouška laterality Z. Matějčka a Z. Žlaba se v množství vytvořených zkoušek pro hodnocení laterality užívá nejčastěji. Zkouška obsahuje 12 úkolů pro posouzení laterality horních končetin, laterality nohou je hodnocena 4 úkoly, pro určení laterality oka slouží 2 úkoly a 1 pro zjištění dominantního ucha.

Rozumové schopnosti a míru jejich uplatnění lze orientačně vyšetřit **Zkouškou vědomostí předškolních dětí** Z. Matějčka a M. Vágnerové. Test je tvořen 40 otázkami zaměřenými na různé oblasti, např. čas, počet, pohádky, znalosti o zvířatech, rostlinách apod. Nejde o zkoušku inteligence v pravém slova smyslu, je doporučována jako verbální doplněk k Jiráskovu testu.

V inteligenčním testu **Kohsovy kostky** sestavuje dítě z různobarevných kostek vzorce podle předlohy. Je založen na schopnosti analyticko-syntetického procesu a mentálních kombinací.

Vinlandská škála sociální zralosti E. A. Dolla v české úpravě J. Koženého hodnotí úroveň soběstačnosti, samostatnost, způsob komunikace, motoriku a sociální adaptaci dítěte. Vychází se z pozorování projevů dítěte, případně z informací poskytnutých adekvátní osobou (většinou rodiče).

Běžné zkoušky školní zralosti nepokrývají hodnocení **zralosti pro matematiku**, jak podotýká E. Gruszczyk-Kolczyňská (1994, In Zelinková, 2007). Pro úspěšné zvládnutí matematiky stanovila několik předpokladů:

- počítání po jednom, přidávání a ubírání z paměti či s pomocí prstů;
- zvládnutí konkrétních rozumových operací – porovnávání, řazení podle velikosti;

- přechod od konkrétních k abstraktním operacím – čtení čísel, aritmetické operace;
- emocionální zralost – postoj k řešení úloh, zvládání obtížných situací;
- rozvoj percepčně – motorických funkcí – grafický faktor.

Mezi dalšími zkouškami využívanými pro posouzení školní zralosti můžeme jmenovat Wechslerovy inteligenční testy, Ravenovy barevné progresivní matice, Göppingenskou zkoušku připravenosti na vstup do školy, volnou kresbu a další. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001)

Od školní nezralosti je nutné odlišit specifické vývojové poruchy učení (dále i SVPU). „*Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.*“ (Zelinková, 1994, s. 12)

Zejména v počátcích školní výuky je největší pozornost věnována základním školním dovednostem čtení, psaní a počítání. V rámci SVPU rozlišujeme:

- **dyslexie** – porucha čtení;
- **dysgrafie** – porucha grafické stránky písemného projevu;
- **dysortografie** – porucha gramatické stránky písemného projevu;
- **dyskalkulie** – porucha matematických schopností.

Při osvojování uvedených dovedností se poruchy učení projevují nejvýrazněji, jsou však doprovázeny i jinými obtížemi, např. poruchami zrakového a sluchového vnímání, nedostatečným soustředěním, poruchami pravolevé a prostorové orientace, poruchami řeči, hrubé a jemné motoriky a jinými. Učitel v běžné třídě základní školy by si měl uvedených zvláštností u dětí všimnout a zaznamenávat je. Údaje mohou sloužit jako podklad pro žádost o vyšetření dítěte ve školském poradenském zařízení. (Zelinková, 1994)

Podrobný výčet příčin, symptomů, diagnostických kritérií a možností intervence SVPU přesahuje rámec naší práce, proto se jím nebudeme detailně zabývat.

3 Povinná školní docházka

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) vymezuje povinnou školní docházku v § 36 odst. 1 následovně: „*Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku (dále jen "povinná školní docházka").*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 36)

3.1 Zahájení školní docházky

Zápis do školy je v České republice vyhlášován každý rok mezi 15. lednem a 15. únorem a je povinný pro děti, které mají zahájit povinnou školní docházku. Od 5. března 2009 nabývá účinnosti zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon. Novela přináší několik změn, které se výrazně dotýkají plnění povinnosti školní docházky. Byly stanoveny nové podmínky pro zahájení školní docházky:

„§36 (3) Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky podle věty druhé je také doporučení vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučení vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce.“ (Zákon č. 49/2009 Sb., §36)

Zatímco původní zákon umožňoval přijetí dítěte k plnění povinné školní docházky dosáhnutím 6 let věku do 31. prosince daného školního roku, nyní může dítě do školy nastoupit dítě, které oslaví 6. narozeniny až v 2. pololetí. Je-li tedy dítě narozeno 31. 6., zahájí povinnou školní docházku v 5 letech a 2 měsících. Podmínka žádosti zákonného zástupce a přiměřené tělesné

i duševní vyspělosti zůstává zachována. Nově je však vyžádán souhlas školského poradenského zařízení (PPP nebo SPC) a u dětí narozených v 2. polovině školního roku navíc i vyjádření odborného lékaře.

Zápis do školy je pro dítě i rodiče bezpochyby významným dnem, na který se mohou společně připravit. Neznámá situace v novém prostředí s cizími lidmi může v dítěti vyvolat nepříjemné pocity. Dobrá příprava dokáže odbourat strach a následně pak posiluje přirozenost dítěte a radostný zážitek z prvního setkání se školou. Přehled oblastí, které se zpravidla u zápisu sledují, sepsala T. Beníšková (2007):

- říct své jméno, věk a adresu;
- poznat barvy;
- pojmenovat základní geometrické tvary;
- recitovat básničku nebo zazpívat písničku (se správnou výslovností);
- vyjmenovat číselnou řadu, rozpoznat více-méně;
- orientovat se nahoře-dole, vepředu-vzadu, vpravo-vlevo, ráno-odpoledne-večer, ...;
- nakreslit postavu, obkreslit různé tvary (se správným úchopem tužky);
- lateralita;
- chování, prožívání v neznámé situaci, práce s cizí osobou.

3.2 Odklad školní docházky

„Odklad povinné školní docházky je preventivní opatření, které má chránit děti školně nezralé před selháváním.“ (Klégrová, 2003, s. 31) Přitom školní nezralost je výhradně jediným důvodem k odkladu. Příčiny školní nezralosti roztřídil J. Jirásek (In Švancara a kol., 1980) do 5 oblastí, které se v různé míře navzájem prolínají:

1. nedostatky ve výchovném prostředí a působení;
2. nedostatky v tělesném vývoji;
3. neurotický povahový vývoj;
4. raná poškození CNS;

5. výrazně podprůměrný intelekt až oligofrenie¹¹.

Uvedený přehled dokládá, že ne všechny děti s podprůměrnými výsledky v testech musí být výhradně školsky nezralé. Je třeba brát v úvahu kombinaci trvalých nedostatků organického původu s negativními výchovnými faktory, které lze zcela odstranit či alespoň snížit.

Tendence některých rodičů prodloužit dítěti dětství proto nenajde při udělování odkladu povinné školní docházky zastání, a to v souladu s již zmiňovanou novelou č. 49/2009 Sb., která mění školský zákon:

„§37 (1) Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, nebo odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“ (Zákon č. 49/2009 Sb., §37)

Původní právní úprava neměla vymezené žádné datum pro podání písemné žádosti o odklad povinné školní docházky, což ředitele školy nechávalo do poslední chvíle v nejistotě, kolik dětí 1. září do 1. ročníku nastoupí. Stanovení konkrétního data tuto situaci školám usnadňuje. Další změna se týká dokumentace, kterou jsou rodiči povinni doložit. Ředitel uděluje odklad povinné školní docházky na základě pouze jednoho doporučujícího posouzení – buď školského poradenského zařízení, nebo odborného lékaře.

Odklad povinné školní docházky lze udělit i dodatečně žákům, u kterých se selhávání zapříčiněné nezralostí projeví na počátku 1. třídy. Jedná se o krajní řešení, neboť pocit selhání, zklamání a nedůvěra v sebe sama se u dítěte prohloubí mnohem více než v případě, kdy je jeho nástup do školy odložen včas.

„§37 (3) Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění

¹¹ Oligofrenie – slabomyslnost; stav rozličných stupňů, pro které je v popředí klinického obrazu především defekt intelektu; postižení zděděné, vrozené nebo nejpozději do dvou let získané. (Dvořák, 2007, s. 135)

povinné školní docházky na následující školní rok.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 37)

V případě odložení povinné školní docházky je důležité nezahálet a posilovat schopnosti, nacvičovat dovednosti a osvojovat znalosti, ve kterých má dítě nedostatky. Odborníci školských poradenských zařízení nejen posuzují zralost dítěte, ale zároveň doporučují vhodné metody, postupy a cvičení, které pomohou jejich výkony zlepšit.

Jedním z rozvíjejících programů vzniklých u nás je HYPO. Cvičení jsou zaměřena na rozvoj zrakového a sluchového vnímání, posílení paměti a pozornosti, zdokonalení v prostorové orientaci, řeči a myšlení. Rodiče se věnují dítěti doma každý den asi 10-20 minut po dobu 12 týdnů. K dispozici jsou jim pracovní listy. Každý týden až 14 dnů si rodiče sjednají kontrolní návštěvu u speciálního pedagoga či psychologa, který program vede. (Klégrová, 2003)

Pro děti předškolního a mladšího školního věku s obtížemi v hrubé i jemné motorice je určen program Grafonáprava. V průběhu 10 lekcí se provádí uvolňovací cviky, nacvičuje se správné držení psacího náčiní a pracuje se na zkvalitnění grafického projevu. (ibid.)

Osvědčenou metodou pro rozvoj psychomotoriky¹² se stala Metoda Dobrého startu. Dostala k nám z Polska díky M. Bogdanowicz, která ji modifikovala podle francouzského vzoru. V 80. letech 20. století vznikla česká úprava ve spolupráci s J. Swierkoszovou. Základem 25 lekcí je lidová píseň, od které se odvíjí rozvoj jednotlivých složek – motorické, optické a akustické. Realizace probíhá ve formě pohybových, řečových a grafomotorických cvičení podle grafických vzorů. (Mlčáková, 2009)

Metod, programů a cvičení pro rozvoj dětí připravujících se na vstup do školy, dále dětí po odkladu povinné školní docházky nebo školáků v 1. ročníku, existuje celá řada. Odborníci školských poradenských zařízení jsou se všemi možnostmi obeznámeni a ve spolupráci s rodiči dokáží vybrat nejvhodnější a nejefektivnější způsob nápravy obtíží a rozvoje oblastí, na základě individuálních potřeb dítěte.

¹² Psychomotorika – souhrnné označení pohybových aktivit člověka, které jsou projevem jeho psychických funkcí a jeho psychického stavu. (Dvořák, 2007, s. 162)

3.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Základní vzdělávání obecně je vedeno kurikulárním dokumentem státní úrovně, tj. Rámcově vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (dále i RVP ZV), který byl Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy schválen v roce 2004 a nabyl účinnosti v září 2005. Poslední změny nabyly platnosti dne 1. 9. 2007. Na školní úrovni jsou pak vypracovávány školní vzdělávací programy (dále i ŠVP) na jednotlivých školách. Od školního roku 2007/2008 se začalo vyučovat dle nových ŠVP v 1. a 6. ročnících základních škol a výuka v navazujících ročnících dále pokračuje.

„Základní vzdělávání na 1. stupni usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů.“ (RVP ZV, 2007, s. 12)

V průběhu procesu vzdělávání si každý žák osvojuje tzv. **klíčové kompetence**, tedy komplexní soubor vzájemně se prolínajících a doplňujících schopností, dovedností, vědomostí, postojů a hodnot, které přispívají ke spokojenému a úspěšnému životu každého občana. RVP ZV považuje za klíčové kompetence základního vzdělání:

- **Kompetence k učení**

Žák se učí efektivně prostřednictvím výběru vhodných způsobů a strategií a získané informace propojuje a využívá v praktickém životě. Vytváří si pozitivní vztah k učení a usiluje o sebezdokonalování.

- **Kompetence k řešení problémů**

Žák rozpozná problémovou situaci, přemýšlí o jejích příčinách a hledá způsob řešení. Dokáže řešit problémy samostatně

a zodpovědně, osvědčené postupy následně využívá v podobných situacích.

- **Kompetence komunikativní**

Žák vyjadřuje své názory a myšlenky kultivovaně v ústním i písemném projevu, přičemž naslouchá jiným lidem a snaží se jim porozumět. Získané komunikativní dovednosti využívá k utváření mezilidských vztahů.

- **Kompetence sociální a personální**

Žák spolupracuje s vrstevníky i s dospělými na základě úcty a ohleduplnosti. Čerpá poučení ze zkušeností druhých lidí a zároveň posiluje svou sebedůvěru.

- **Kompetence občanské**

Žák si uvědomuje svá práva a povinnosti, odmítá fyzické i psychické násilí a chová se zodpovědně v krizových situacích. Respektuje kulturní tradice i požadavky na kvalitní životní prostředí.

- **Kompetence pracovní**

Žák pracuje vždy bezpečně, v souladu s vymezenými pravidly. Získané znalosti a zkušenosti při pracovní činnosti využívá a připravuje se na budoucí vzdělávání a profesní zaměření.

Vzdělávací obsah je na 1. stupni členěn na 1. období (1.-3. ročník) a 2. období (4.-5. ročník) a rozdělen do **vzdělávacích oblastí**:

- **Jazyk a jazyková komunikace**

(zahrnuje vzdělávací obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)

- **Matematika a její aplikace**

(zahrnuje vzdělávací obor Matematika a její aplikace)

- **Informační a komunikační technologie**

(zahrnuje vzdělávací obor Informační a komunikační technologie)

- **Člověk a jeho svět**

(zahrnuje vzdělávací obor Člověk a jeho svět)

- **Umění a kultura**

(zahrnuje vzdělávací obory Hudební výchova, Výtvarná výchova)

- **Člověk a zdraví**

(zahrnuje vzdělávací obor Tělesná výchova)

- **Člověk a svět práce**

(zahrnuje vzdělávací obor Člověk a svět práce)

Vzdělávací oblasti **Člověk a společnost** (zahrnuje vzdělávací obory Dějepis, Výchova k občanství), **Člověk a příroda** (zahrnuje vzdělávací obory Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis) a vzdělávací obor Výchova ke zdraví v rámci vzdělávací oblasti Člověk a zdraví jsou zařazeny až na 2. stupni.

Vzdělávací oblast Umění a kultura může být rozšířena o doplňující vzdělávací obor Dramatická výchova.

„Z jednoho vzdělávacího oboru může být vytvořen jeden vyučovací předmět nebo více vyučovacích předmětů, případně může vyučovací předmět vzniknout integrací vzdělávacího obsahu více vzdělávacích oborů (integrováný vyučovací předmět).“ (RVP ZV, 2007, s. 18)

Očekávané výstupy stanovuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání na konci 1. období (3. ročníku) jako nezávazné, orientační a na konci 2. období (5. ročníku) jako závazné. V jednotlivých kapitolách RVP ZV je vždy uvedena charakteristika vzdělávací oblasti, tabulka s přehledem konkrétních očekávaných výstupů a orientační body učiva v příslušných tematických okruzích.

Povinnou součástí základního vzdělávání tvoří 6 **průřezových témat**, která procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a činnostmi žáků uskutečňovaných ve škole i mimo ni:

Osobnostní a sociální výchova, která zahrnuje tematické okruhy zaměřené na osobnostní, sociální a mravní rozvoj.

Výchova demokratického občana, která umožňuje žákům orientovat se v aktuálních problémech demokratické společnosti.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech podněcující zájem žáků o Evropu a svět.

Multikulturní výchova, která vede k toleranci mezi různými národy a etnickými skupinami.

Environmentální výchova, která objasňuje základní podmínky a zákonitosti života a utváří odpovědnost člověka za jeho jednání zejména v souvislostech ekologických, ekonomických, politických a časoprostorových.

Mediální výchova nabízející základní poznatky o médiích a mediální komunikaci v rovině receptivních a produktivních činností.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání plně respektuje individuální předpoklady žáků, umožňuje variabilní organizaci výuky a je založen na motivaci a aktivitě činitelů (žáků i učitelů) ve výchovně vzdělávacím procesu. V souladu s těmito principy jsme v rámci praktické části diplomové práce vytvořili aktivizující náměty her, cvičení a činností pro všestranný rozvoj žáků.

4 Hra v životě dítěte

„Hra je součástí kultury od úsvitu dějin lidské společnosti. Provází člověka po celý život a naplňuje jeho dětství a mládí. Hra jako jedna z hlavních činností dítěte je účinným, nesčetnými generacemi ověřeným pomocníkem při jeho výchově a vzdělání.“ (Mišurcová a kol., 1980, s. 7)

Předškolní období lze označit obdobím hry, neboť v této etapě se intenzivní hra stává hlavní činností dítěte. J. Langmeier a D. Krejčířová (2006) sdílejí názor s jinými psychology a volí pro činnost v předchozích etapách vývoje název experimentace, která spočívá v pouhé manipulaci s vlastním tělem nebo předměty, jejich prohlížení, zkoumání a dále v činnostech jako je běhání, skákání apod. Hra předškoláků již rozvíjí všechny psychické funkce, je prostředkem jeho seberealizace a má velký význam v oblasti sociální.

Specifickými znaky, které odlišují hru od obecné činnosti, jsou:

- spontánnost – dítě jedná bezprostředně, dává ke hře podněty a stanovuje si své cíle;
- zaujetí – dítě nechce přerušit svou hru, dokáže se na ni soustředit velmi intenzivně;
- radost – úsměv, radostná gesta, nadšení a spokojenost projevující se často samomluvou lze u hrajícího si dítěte viditelně postřehnout;
- tvořivost – projevuje se vytvářením nových skutečností a jejich vzájemným kombinováním;
- fantazie – umožňuje zapojit dětské představy a obohatit zkušenosti;
- opakování – dítě se ke hře velmi rádo vrací;
- přijetí role – hra souvisí s výběrem určité role v situaci a jejím ověřováním ve vztahu s ostatními rolemi. (Kofátková, 2005)

Největší uplatnění nacházejí v předškolním věku **námětové hry**, v nichž dítě napodobuje činnosti dospělých. Jedná se o hry na maminku a tatínka, na obchod, na školu, na lékaře a jiné. Postupně se hra obohacuje o detaily, využívá se většího množství rozmanitých rekvizit, zapojuje se do ní více dětí. Hra na něco či na někoho odráží prožívání konkrétních situací, slouží k nalézání různých řešení a procvičování budoucích rolí. **Symbolická hra** je neverbálním prostředkem vyrovnání se s realitou, kterou mnohdy ještě dítě

nechápe, nebo mu neumožňuje splnit přání. P. Říčan (2004) upozorňuje na zajímavý hrový prvek, kterým je imaginární společník. Není důvod k obavám, které rodiče mívají, pokud zpozorují, že jejich dítě mluví a hraje si s neexistující postavou. V nejhorším případě se může jednat o chybějící dětskou společnost.

Konstrukci nových výtvorů z různých materiálů (stavby z kostek, písku, plastelíny, výroba autíček, postaviček aj.) a také nejrůznější stavebnice řadíme do oblasti **konstruktivních her**. Přitom si děti hrají s konkrétními předměty (**realistický** typ hry) nebo opět přeměňují věci podle svých představ – hovoříme o **iluzivním** typu her. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Velkou oblibu zaujímají **pohybové hry** ve spojitosti s utvářením dětského kolektivu. Samostatná hra má stále své zastoupení, ale pozorujeme přechod k hrám ve dvou nebo ke hrám kolektivním. Často mezi dětmi dochází k prvním konfliktům, především kvůli hraček. Vede-li dospělý v této situaci dítě k překonání egoismu, problémy s úspěchem vymizí.

Na konci předškolního období již dospělí, ani hračky nedokáží dítěti nahradit skupinu dětí. Rozdílné reakce spoluhráčů a vlastní přesvědčení o sobě vyvolávají jistou míru nespokojenosti, která může příznivě vést k sebezdokonalování. Hra je tedy příležitostí k sociálnímu učení, kam dále řadíme porozumění druhým, sebekázeň (kolem 5. roku dítě ve hře obhájí pravidla), vzájemný respekt, rozvoj komunikačních dovedností, navazování mezilidských vztahů a prosazování se v nich. (Kořátková, 2005)

Názory na hru, její přesnou definici i třídění se různí. Přesto platí, že každé zdravé dítě si hraje a pro jeho celkový rozvoj je hra nezbytná. Vnucováním a striktním naprogramováním hra ztrácí svůj význam. Je však vhodné ji upravovat, stupňovat a připojovat se k ní, přičemž necháme dítě, aby nás vedlo svou vlastní iniciativou.

Hra dětí **mladšího školního věku** prochází jistými změnami: „... je plánovitá, pečlivě promyšlená, do podrobností propracována a na místo fantastičnosti se v ní uplatňuje kombinační smysl, věcnost.“ (Mišurcová a kol., 1980, s. 94)

Vzhledem k zaměření praktické části naší práce (Námětník cvičení, her a činností zaměřených na rozvoj funkcí nezbytných pro počáteční výuku) se ztotožňujeme s komplexní a výstižnou definicí hry mladšího školního věku,

kteřou uvádí A. Nelešovská a H. Spáčilová: „*Hra je přirozenou činností dítěte mladšího školního věku. Je aktivitou komplexního charakteru, při níž se uplatní a rozvíjí rozum, city, vůle, zkušenosti, tvořivost i fantazie. Hrou se dítě učí poznávat sebe i okolní svět, jejím prostřednictvím se rozvíjí i sociální vztahy mezi členy skupiny, utváří se klima třídy. Důležitý je prožitek dítěte, hra má významnou motivační funkci. Při dodržení určitých podmínek ve vyučovacím procesu má nesporný didaktický, pedagogický i psychologický účinek.*“ (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 172-173)

Uvedené autorky z celé řady různorodého třídění her volí pro pedagogické účely členění z hlediska organizačního:

- hry tvořivé – děti samy určují cíl, obsah i pravidla
 - a) úlohové či námětové
 - b) dramatizační
 - c) konstruktivní
- hry s pravidly – tvořivost dětí omezena obsahově, postupem a danými pravidly
 - a) pohybové
 - b) didaktické.

Ve výchovně vzdělávacím procesu zaujímá významné místo **didaktická hra** s jasným cílem, která spojuje spontánní činnost dětí s cílevědomou prací. Proces učení probíhá nenásilně, zábavnou formou, s výraznou motivací a aktivitou žáků. Základními prvky didaktické hry jsou:

- zajímavý a přiměřený úkol;
- přesně vymezená činnost hrového charakteru;
- konkrétní, jednoduchá pravidla;
- výsledek hry spojený s pochvalou.

Didaktické hry je možné zařadit v kterékoli fázi vyučování a zaměřit na široké spektrum oblastí: hry na seznámení, na uvolnění, na rozvoj smyslového vnímání, paměti, představivosti, prostorové orientace, na osobnostní a sociální rozvoj a jiné. (ibid.)

Podle P. Říčana (2004) se velké oblibě těší **stolní hry** především díky lákavému momentu náhody a možnosti ukázat svou bystrost a postřeh. Dále doporučuje školákům **hru se zvířaty** a jeho vlastní opatření. Při **skupinových**

hrách klade důraz na možnost každého hráče zvítězit a na důležitost organizace a pravidel vedených starší osobou.

Již V. Mišurcová a kol. (1980) ve své publikaci upozorňují na nutnost odlišného přístupu dospělých, rodičů k řízení hry, než tomu bylo v předchozí vývojové etapě. Spočívá ve stálé pozornosti a všímavosti kde, s kým a jak si dítě hraje.

S naprostou vážností dodáváme, že zmíněný přístup je v 21. století, které s sebou bohužel přináší řadu rizik v podobě násilí, únosů či šikany, naprosto nepostradatelný a rodiče by jej měli každodenně uplatňovat jako zásadní pravidlo.

Dalším velice aktuálním problémem, o kterém se zmiňuje Zapletal (1996), je tendence směřující k zapomínání na hru. S rozvojem technických vymožeností, jakými jsou počítačové hry, internet, MP3 přehrávače apod. mizí zájem o tradiční hru, která podporuje proces myšlení, všestranné vnímání, tvořivost, ale také aktivitu a pohyblivost dle různého charakteru her. Namísto toho jedinec upadá do pasivity, nehybnosti, klesá úroveň komunikačních dovedností a potřeba osobního kontaktu. Přičteme-li ke všem negativům ještě vliv nepřeborného množství nepotřebných, mnohdy zkreslujících a nepřesných informací, kterými je lidská mysl zahlcována, je zapotřebí stále častěji zařazovat atraktivní hry nejen do školního procesu, ale i mimo něj. Efektivní motivace, zábavná forma podání a pestré a aktuální náměty zcela jistě s úspěchem obstojí v konkurenci s technickou zábavou.

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 Námětník cvičení, her a činností

Stěžejním cílem praktické části diplomové práce bylo vytvořit námětník cvičení, činností a her k rozvoji funkcí nezbytných pro počáteční výuku žáků. Soubor obsahuje celkem 30 námětů, rozdělených do 6 oblastí, zaměřených na rozvoj zrakového vnímání, sluchového vnímání, řeči a slovní zásoby, myšlení a matematických představ, motoriky a grafomotoriky, paměti a pozornosti.

Dílčím cílem bylo ověřit vybrané hry (cvičení, činnosti) v praxi. Uvedený záměr jsme realizovali ve 2. ročníku ZŠ.

5.1 Cvičení, hry a činnosti k rozvoji zrakového vnímání

K a ž d á v ě c m á s v é m í s t o

Zaměření: zrakové vnímání – všímavost

postřeh

logický úsudek

Pomůcky: žádné

Motivace: Svetr patří do skříně, brýle na nos a peřiny na postel. To je přece jasná věc! Za chvíli si ukážeme, co by se stalo, kdyby věci náhle ztratily své místo.

Určíme hráče, který na chvíli opustí místnost. Poté nějaký předmět, např. mýdlo, tužku, dáme na místo, kde by ho běžně nikdo nehledal. Mýdlo např. položíme na lavici vedle sešitu, tužku zapíchneme do hlíny v květináči.

Je-li předmět přemístěn, může hráč opět vstoupit do místnosti. Nikdo mu nesmí prozradit, jaký předmět má najít a kde ho hledat.

N ě k d o m á a n ě k d o n e m á

Zaměření: postřeh

zraková paměť

Pomůcky: žádné

Motivace: Každý z nás je jedinečný a originální. Existuje však řada skutečností, které máme společné. Stačí se jen pořádně dívat kolem sebe!

Zaměříme se na 1 znak společný pro 2 a více členů skupiny, např. náramkové hodinky. Poté si pečlivě prohlížíme jednotlivé členy a situaci popisujeme, např.: „Adam to má, Hanka to nemá, Dana to má, ...“

Všichni se navzájem důkladně sledují a snaží se znak vyzpozorovat. Kdo uhodne, vymyslí si nový znak a postupuje stejným způsobem.

M i x é r

Zaměření: rozlišování figury a pozadí
plošná orientace

Pomůcky: pracovní listy Figura a pozadí (POKORNÁ, 1998, s. 64) (Příloha č. 1)

Motivace: Dětem sdělíme, že jsme si pro ně připravili několik obrázků, ale nedopatřením se nám smíchaly dohromady. Poprosíme je, zda by nám nepomohly obrázky rozluštit.

Rozdáme dětem pracovní listy. Postupujeme po jednotlivých čtvercích zleva doprava. Klademe otázku: „Co je na obrázku?“ Děti se snaží kresby identifikovat.

Pojmenujeme-li všechny kresby, můžeme přistoupit k obtížnější variantě. Ptáme se dětí, např.: „Kde je žába?“ Děti se snaží v pracovním listu co nejrychleji zorientovat, kresbu najít a prstem ukázat nebo vybarvit.

Z a t o u l a n á z v í ř a t a

Zaměření: zraková pozornost
soustředěné čtení

Pomůcky: proužky s větami, které ukrývají názvy zvířat

Motivace: Dětem oznámíme, že z nedaleké zvířecí farmy se zatoulalo několik zvířat. Farmář nás poprosil, zda bychom mu je nepomohli najít.

Rozdáme dětem proužky s větami, ve kterých jsou skryty názvy zvířat. Úkolem je prostřednictvím soustředěného čtení zvířata v písmu vyhledat, např.:
Úkol byl daleko těžší než jsem čekal. (kotě)

Dá si ještě někdo zmrzlinu? (štěně)
V dáli jsme zahlédli kajak u řeky. (kuře)
Stromy šustí listím. (myš)
Bohužel vaši nabídku nemůžeme přijmout. (želva)
Prokop i Cecílie jsou neobvyklá jména. (opice)
Malý Radeček očkama mžourá. (kočka)
V Praze bratr už dávno nebydlí. (zebra)
Maminka nám přichystala teplé mléko se lžičkou skořice. (kos, osel)

P í s m e n k o v á c h ř i p k a

Zaměření: postřeh
pravolevá orientace
výbavnost tvarů písmen

Pomůcky: tabule, křída

Motivace: O tom, že se chřipka přenáší nejen z člověka na člověka, ale může skolit i některá písmena naší abecedy, se právě teď přesvědčíme!
Jen se na to podívejte!

Na tabuli napíšeme velkým tiskacím písmem slova, přičemž některé tvary písmen záměrně otočíme, např.:

LED	_____	MÁŠJO	_____
JANA	_____	KOLELE	_____
PAPÍR	_____	BЯEPTA	_____

Žáci se snaží zaměněné tvary písmen postřehnout a celé slovo napíší na řádek vedle zcela správně.

5.2 Cvičení, hry a činnosti k rozvoji sluchového vnímání

K d y ž n e p a d á d é š ť

Zaměření: sluchová identifikace
pozornost

Pomůcky: nejrůznější předměty, šátek

Motivace: Zavřeme oči a představme si, že začalo náhle pršet. Z nebe však nepadají kapky deště, ale předměty, které nás denně obklopují.

Přichystáme si zásobu různých předmětů, např. guma, tužka, polštář, plastový kelímek aj., které hráči jeden po druhém ukážeme a pojmenujeme.

Poté hráči zavážeme šátkem oči nebo položí hlavu na lavici a upustíme jeden z předmětů na podlahu. Hráč pozorně poslouchá a snaží se předmět identifikovat.

U k r y t á b o m b a

Zaměření: určení směru zvuku

Pomůcky: digitální metronom

Motivace: Dostali jsme důležitou zprávu – V MÍSTNOSTI JE UKRYTÁ BOMBA!

Jeden hráč opustí místnost. S ostatními se mezitím domluvíme na vhodném úkrytu pro digitální metronom. Aktivujeme jeho pravidelný, pronikavý zvuk.

Vyzveme hráče, aby opět vstoupil a zůstal stát před zavřenými dveřmi. Po několika minutách pozorného naslouchání z místa dáme pokyn k aktivnímu hledání ukrytého metronomu.

R o b o t i

Zaměření: sluchová analýza a syntéza
správná artikulace

Pomůcky: žádné

Motivace: Roboti se rozhodli s námi komunikovat – co nám asi chtějí sdělit?

Děti sedí v lavicích, v řadě nebo v kruhu. Postupujeme od jednoho dítěte k druhému a vždy vyslovíme řadu hlásek, např. k-o-č-k-a. Přitom mluvíme dostatečně hlasitě, volíme střední tempo řeči a klademe důraz na artikulaci. Dítě se snaží pomocí sluchové syntézy vyslovit celé slovo, např. kočka.

Cvičení lze provést i zcela opačně. Prostřednictvím sluchové analýzy dítě rozkládá slyšené slovo na hlásky, např. brambora → b-r-a-m-b-o-r-a.

Je nezbytné volit pouze slova, která se stejně píšou a vyslovují!

Je-li cvičení příliš obtížné, může si dítě pomoci grafickým zápisem a následně jednotlivé hlásky či slovo přečíst.

N a h u d e b n í s k l a d a t e l e

Zaměření: rozlišování dlouhých a krátkých slabik
rytmická reprodukce

Pomůcky: notový sešit, zobcové flétny

Motivace: Hudební skladatel má od přírody velký dar – dokáže podle not zahrát jakoukoli melodii a stejně tak zaznamenat notovým zápisem vše, co zaslechne. My si teď ukážeme, že v každém z nás duše hudebníka dřímá.

Do notového sešitu zapíšeme libovolné kombinace znaků • —. Každý hráč si připraví zobcovou flétnu a zahraje sled znázorněných dlouhých či krátkých tónů. Následně spojíme několik grafických zápisů a hrajeme všichni společně.

V opačné variantě hraje jeden hudebník sérii tónů a ostatní je graficky zaznamenávají.

Zvládneme-li uvedené základní cvičení, můžeme přistoupit k obtížnější formě. Hráči znázorňují dlouhé a krátké slabiky ve slovech, která diktujeme, např. kalendář • • —. Jako pomůcka jim nadále slouží zobcová flétna, na kterou si slovo nejprve zahrají.

Společně pak můžeme vymýšlet slova na grafický záznam, např. • — • koťátko, kanárek, zdobíme apod.

Z v u k o v é k a r t y

Zaměření: spojení zvuku a obrázku
rozvoj záměrného poslechu

Pomůcky: karty s obrázky

Motivace: Všude kolem nás je spousta zvuků. Kdybychom je nedokázali rozpoznat a určit, komu nebo čemu patří, nastal by velký zmatek. Proto nastražme uši a pozorně poslouchajme!

Každý hráč obdrží kartu s obrázkem. Postupně vydáváme nejrůznější zvuky a zvukomalebná citoslovce, přičemž hráči zvedají odpovídající karty.

Např. karta s obr. medvěda – brum, brum
karta s obr. balónku - pink
karta s obr. auta – brm, brm
karta s obr. myši - íííí
karta s obr. oka – kuk
a jiné

Pro snadnější a rychlejší identifikaci zvuků nejprve hráče seznámíme se všemi obrázky.

5.3 Cvičení, hry a činnosti k rozvoji řeči a slovní zásoby

S t o n o ž k a

Zaměření: rozšíření slovní zásoby
sluchová diferenciac

Pomůcky: žádné

Motivace: Namalujeme na tabuli či arch balicího papíru velkou barevnou housenku, které budeme v průběhu hry postupně přikreslovat nohy, abychom z ní vytvořili stonožku.

Hráči sedí v lavicích, v řadě nebo utvoří kruh. Začíná ten, kdo řekne první podstatné jméno. Následující hráči vymýšlejí postupně další podstatná jména, která začínají poslední slabikou slova předcházejícího, např. aktovka – karamel – elektřina ...

Hráči se snaží vytvořit řadu 100 slov (stonožku). Každé slovo představuje 1 nohu stonožky.

S l o v n í p r o g r a m á t o ř i

Zaměření: rozšíření slovní zásoby
myšlenkové asociace

Pomůcky: papír, tužka

Motivace: Současná doba je plná technických vymožeností. Zkusme na chvíli přemýšlet a tvořit nepřeborné množství kombinací přesně jako počítačové programátoři.

Přichystáme si zásobník jednoslabičných podstatných jmen, např. LVI, KRUH, PRUT apod. Každý hráč napíše písmena daného jména pod sebe na papír. K jednotlivým písmenům se snaží připojit slova tak, aby vytvořil smysluplnou větu.

Např.:	L Lenka	K Kolem	P Paní
	V viděla	R rybníka	R Rousková
	I Ivana	U utíkal	U upustila
		H houser.	T talíř.

V obtížnější variantě volíme víceslabičná podstatná jména, slovesa, příslovce aj.

N a t e x t a ř e

Zaměření: rozvoj smyslu pro rým
dodržování rytmu

Pomůcky: arch balicího papíru, tužka

Motivace: Ke každé písničce, kterou si rádi zpíváme, napsal slova textař. Pokusme se takový text k písni vytvořit.

Nejprve se děti snaží vymyslet co nejvíce rýmů k daným slovům,
např. tužka – puška, hruška, muška, služka, ...

konec – zvonec, Japonec, srnec, hrnec, ...

Následně přistoupíme k vytváření písňového textu. Zadáme různá slova, např. kočka, uši, hrát aj., ke kterým děti budou hledat rýmy a následně skládat dvojverší. Postupně je zapisujeme na arch balicího papíru. Texty mohou být různě dlouhé, mohou obsahovat i dvojice rýmů, které si děti vytvoří samy,
např.

Naše malá kočka

má zelená očka.

Na hlavě dvě uši,

velmi jí to sluší.

Když si zrovna nechce hrát,

nechá všeho a jde spát.
Leží ráda na bříšku
ve svém teplém pelíšku.

Společně můžeme text zhudebnit a složit tak zcela novou a originální píseň.

T o b y t o v y p a d a l o

Zaměření: správná artikulace
představivost

Pomůcky: žádné

Motivace: Každé slovo je složeno z písmen. Jak by to asi vypadalo, kdyby se některé písmeno vytratilo?

Děti sedí v lavicích, v řadě nebo v kruhu. Každému postupně položíme otázku: „Jak by vypadalo slovo _____ bez _?“ Větu doplňujeme různými podstatnými jmény a vybíráme vždy písmeno, které se ve slově vyskytuje právě jednou, např. erb bez r, auto bez u, kočka bez č, Dítě si musí slovo představit a příslušnou hlásku vypustit.

Je-li cvičení příliš obtížné, doporučíme dítěti, aby si slovo napsalo, zadané písmeno vyškrtlo a následně zbylý shluk hlásek vyslovilo.

S l o v n í k z j i n é p l a n e t y

Zaměření: rozšíření slovní zásoby
myšlenkové asociace
představivost
kreativita

Pomůcky: slovník bezsmyslných slov, papír, tužka

Motivace: Včera přistála na školním hřišti kosmická loď a vzápětí zmizela. Ráno našel pan školník tento důkaz - neobyčejný slovník. Proč neobyčejný? Přesvědčte se sami.

Připravíme si několik bezsmyslných slov, např. krčovník, žďilovat, checu aj. Listujeme vytvořeným slovníkem a předčítáme dětem. Vybraná slova napíšeme na viditelné místo a děti mají za úkol zamyslet se nad jejich

významem. Společně připisujeme obsahový výklad k jednotlivým heslům slovníku.

5.4 Cvičení, hry a činnosti k rozvoji myšlení a matematických představ

N a d e t e k t i v y

Zaměření: zrakové vnímání

logický úsudek

upevnění pojmů: sudý/lichý, násobky, geometrické tvary, číslo jednociferné/dvojciferné, ...

Pomůcky: proužky papíru s řadami pěti prvků

Motivace: Detektivové mají velmi náročnou práci. Probírají se mnoha detaily, aby dopadli nezbedy, kteří nedodržují jasně daná pravidla. Zkusme jim v pátrání pomoci.

Připravíme si proužky z papíru a na každý napíšeme řadu pěti čísel (prvků). Jedno z nich se vždy k ostatním nějakým způsobem nehodí.

Např.: 2 4 6 9 10 (9 – není násobkem 2)

 6 8 3 2 4 (3 – je liché)

 ● ▲ ■ █ ♥ (♥ - není základní geometrický tvar)

Děti mají za úkol „špatné“ číslo (prvek) odhalit. Společně si zdůvodníme, proč prvek (číslo) do dané řady nepatří.

O b r á z k o v é r o v n i c e

Zaměření: zrakové vnímání

logické myšlení

vztahy mezi pojmy

Pomůcky: obrázky nebo kartičky se slovy

Motivace: Protože jsme už velcí počtáři, budeme dnes poprvé pracovat se skutečnými rovnicemi.

Pro tuto hru je nutné nejprve sestavit nedokončené věty, např.
 Vztah mezi kočkou a kocourem je stejný jako mezi ženou a (mužem)
 Vztah mezi rybou a šupinami je stejný jako mezi psem a (srstí)
 Vztah mezi tužkou a ořezávkem je stejný jako mezi nožem a (brouskem)

Vytvoříme nabídku obrázků, které odpovídajícím způsobem nedokončené věty doplní.

Dětem přečteme neúplnou větu a společně ji znázorníme na tabuli, např.
 kočka : kocour = žena : _____ (obr. muž)
 ryba : šupiny = pes : _____ (obr. srst)

Z nabídky obrázků vybereme pouze jeden, který smysluplně větu dokončí.

P o k a ž d é j i n é a p ř e c e s t e j n é

Zaměření: pozornost
 vyjádření množství
 celostní vnímání

Pomůcky: kartičky s čísly 1 – 10, kartičky s body (Příloha č. 2)

Motivace: Abychom ohromili spoluhráče ve většině společenských her, při nichž je potřebná hrací kostka, musíme se naučit rozeznat množství teček na kostce jedním pohledem.

Přichystáme si kartičky s čísly od 1 do 10. Ke každému číslu vytvoříme karty s různým uspořádáním odpovídajícího počtu bodů, např.:

• • • •
3 • / / • aj.
 • • •

Úkolem dětí je přiřadit k daným číslům kartičky s body vyjadřující stejné množství. Než si děti zvyknou odezírat celé seskupení bodů, je nutné, aby tyto body počítali po jednom.

Z á h a d n á š i f r a

Zaměření: zápis číslic
 znalost abecedy

řazení
plošná orientace

Pomůcky: arch balicího papíru, papír, tužka

Motivace: Upozorníme děti na zašifrovaný vzkaz, který se z ničeho nic objevil v pravém dolním rohu vystaveného obrazu. Hledáme řešení, jak vzkaz rozluštit.

Na arch balicího papíru společně s dětmi napíšeme do řádku všechna písmena abecedy. Pod jednotlivá písmena přiřadíme postupně čísla 1 – 34. Napíšeme dětem zašifrovaný vzkaz tak, že místo písmen použijeme číslice. Kdo rozluští zprávu jako první, může si vymyslet nový vzkaz pro své kamarády.

Pro obtížnější orientaci můžeme k písmenům abecedy přiřadit čísla náhodně, např.

A	B	C	...	H	I	J	...	O	P	...
15	6	27	...	4	19	21	...	32	11	...

Z uvedeného příkladu bude vzkaz AHOJ zašifrován v číslech 15 4 32 21.

G e o m e t r i c k é m a l o v á n í

Zaměření: orientace vpravo – vlevo, nahoře – dole
poznávání základních geometrických tvarů
jemná motorika
pozornost

Pomůcky: pracovní listy se zadáním a geometrickými tvary, papíry, nůžky, lepidlo

Motivace: Ukázka kubistického obrazu a společné vyhledávání geometrických tvarů.

Každé dítě obdrží pracovní list se zadáním a geometrickými tvary, které nejprve všechny vystříhne. Poté na samostatný papír postupně vytváří obrazec na základě uvedených pokynů:

Vystříhni a nalep zelený kruh doprostřed,
pod zelený kruh modrý trojúhelník,
žlutý kruh do pravého horního rohu,
vpravo od zeleného kruhu modrý čtverec,

nad zelený kruh červený kruh,
vpravo od modrého trojúhelníku žlutý čtverec,
vlevo od zeleného kruhu červený obdélník,
nad modrý kruh zelený trojúhelník.

Výsledkem je postava panáka s čepicí a sluníčko svítící zprava (Příloha č. 3). Vzniklé obrazce se mohou mírně lišit z důvodu různého natočení geometrických tvarů. Umístění však musí odpovídat zadání.

5.5 Cvičení, hry a činnosti k rozvoji motoriky a grafomotoriky

V o s k o v é p ř e k v a p e n í

Zaměření: jemná motorika

koordinace oko – ruka

fantazie

Pomůcky: barevné voskovky, ořezávátko nebo struhadlo, miska, bílý papír, žehlička

Motivace: Necháme-li vodu zmrznout, promění se v led. Uvaříme-li v hrnci měkký modurit, rázem ztvrdne. Copak se stane s voskem, který přežehlíme teplou žehličkou?

Děti si vyberou několik barevných voskovek. Jednu po druhé nastrouhají do misky. Vytvořenou směs nasypou na bílý papír a přikryjí dalším papírem. Dospělá osoba přežehlí povrch teplou žehličkou. Následně od sebe papíry oddělíme a necháme vosk pořádně vychladnout.

Vzniklé voskové ornamenty probouzejí dětskou fantazii, mohou jim něco nebo někoho připomínat. S pomocí voskovek lze představu rozvinout, dokreslit.

Ve d v o u s e t o l é p e t á h n e

Zaměření: představivost

pohybové schopnosti

vzájemná spolupráce a souhra

sebevyjádření

Pomůcky: lístečky s dvojicí pojmů, mezi nimiž je nějaký vztah

Motivace: Kdyby byl člověk v životě na všechno sám, cítil by se opuštěný. Proto má kolem sebe rodinu a kamarády. Mnoho let totiž platí, že ve dvou se to lépe táhne!

Hráč si vytáhne jeden lísteček s nadepsanou dvojicí pojmů a potichu si ho přečte. Zvolí si k sobě spoluhráče, se kterým bude pojmy pantomimicky předvádět,

např. pejsek a kočička

smutný a veselý

čtení a psaní

Ostatní netuší, co je na lístečku napsáno, a snaží se předváděné pojmy rozpoznat.

P r s t o v é n e p o k o j e

Zaměření: rozvoj jemné motoriky

koncentrace

trpělivost

Pomůcky: šablony pozic prstů (Příloha č. 4)

Motivace: Představte si, kdyby se prsty našich rukou mezi sebou hádaly. Navzájem by se urážely a s ostatními by přitom nechtěly mít nic společného!

Děti si položí před sebe na lavici vytvořené šablony pozic prstů. Přiloží své ruce přesně na natištěný obrys. Následně se snaží ruce zvednout z podložky tak, aby postavení prstů zůstalo zachováno.

Nejprve procvičujeme každou ruku zvlášť, poté provádíme oběma rukama stejné postavení prstů, nakonec jsou prsty jedné ruky v odlišné pozici od druhé.

R ý m o v a n á r o z c v i č k a

Zaměření: jemná motorika

paměť

artikulace

Pomůcky: žádné

Motivace: Chceš-li krásně psát, pojď si chvíli hrát!

Všichni se postavíme a protáhneme svaly na těle. Poté společně začneme recitovat rytmičné říkanky, přitom klademe důraz na pomalé tempo a výraznou artikulaci. Současne provádíme uvolňovací cviky, např.:

Obě ruce předpažíme, střídavě zvedáme nahoru a dolů a kmitáme prsty podle říkanky:

Prší, prší jemný deštík,
roztáhneme rychle deštník.

Z deštíku je rázem liják,
ten nevsákne žádný piják.

Jednotlivé prsty ohýbáme do rytmu říkanky:

Palec – to je generál,
bez něj bys jen stěží psal.

Druhým prstem ukazuješ,
to si dobře pamatuješ.

Prostředníček trčí z řady
mezi svými kamarády.

Prsteníček okroužkuje
ten, kdo si tě zamiluje.

A nejmenší prstíček
nazýváme malíček.

Paže pokrčíme v loktech, dlaně na ramena, kmitáme nahoru a dolů podle říkanky:

Motýlci létají po poli, po louce,
na křídlech nesou nám pozdravy od Slunce.

Létají, létají, křidélky mávají
potichu, lehounce jako šum v potoce.

Předpažíme, střídavě ohýbáme ruce v zápěstí proti sobě podle říkanky:

Kroutím hadr z plných sil.

Fuj! To jsem se zapotil.

Ještě jednu kapičku
a nahradil jsem sušičku.

P a v u č i n a

Zaměření: grafomotorika
plošná orientace
zrakové vnímání

Pomůcky: vytvořené pracovní listy (Příloha č. 5), tužky

Motivace: Pavoučci přináší štěstí. Jednoho takového bude mít za chvíli každý z vás na stole. Pomůžete mu uplést pavučinu? Pavučina je pevná (držíme správně tužku), hebká (netlačíme na tužku) a vytváří krásné obrazce (ruka je uvolněná, pohyb plynulý).

Rozdáme dětem pracovní listy, v nichž mají za úkol libovolně spojovat čarami předtištěné body. Každý tímto vytváří originální pavučinu.

V průběhu vypracovávání kontrolujeme a případně opravujeme úchop psacího náčiní, tlak na podložku a vedenou linii.

5.6 Cvičení, hry a činnosti k rozvoji paměti a pozornosti

K o u z e l n ý p r s t e n

Zaměření: paměť a pozornost
představivost
artikulační obratnost

Pomůcky: velký prsten

Motivace: V pohádkové říši se dějí neuvěřitelné věci. Pohádkové bytosti totiž vlastní nejrůznější kouzelné předměty – hůlky, pláště, klobouky, oříšky nebo prsteny. A jeden takový prsten jsme si na chvíli vypůjčili.

Hráči sedí v kruhu, jeden má velký prsten a říká: „Mám kouzelný prsten, kterým otočím a vyčaruji si ... (např. hrad).“ Následující hráč větu zopakuje a přidá další slovo, např.: „Mám kouzelný prsten, kterým otočím a vyčaruji si hrad a zahradu.“ Věta se postupně prodlužuje, např.: „Mám kouzelný prsten, kterým otočím a vyčaruji si hrad, zahradu a psa.“

Hrajeme tak dlouho, dokud je někdo schopen udržet v paměti stále se rozšiřující větu a obohacovat ji o nová slova.

P r a v d a n e b o l e ž

Zaměření: pozornost
logický úsudek
bystrost

Pomůcky: žádné

Motivace: Rozeznat pravdu od lži bývá mnohdy velice obtížné. Zkušený lhář dokáže druhé přesvědčit i o nemožném. Nevěříte?

Děti sedí pohodlně na židli. Aby se lépe soustředily, mohou zavřít oči. Pomalým tempem, velice přesvědčivě a zřetelně říkáme plynule za sebou několik tvrzení, např.: „Slunce hřeje, husa má housata, koza má kuřata, jehla píchá, led pálí, ...“ Při pravdivém výroku děti zůstávají sedět. Rozpoznají-li lež, co nejrychleji ze židle vyskočí.

N a s c h o v á v a n o u

Zaměření: zraková paměť
soustředěnost

Pomůcky: hrací tabulka se jmény (Příloha č. 6), černé kartičky

Motivace: Najít někoho za stromem, pod postelí nebo za dveřmi není nic obtížného. Co takhle zkusit hledat na papíře?

Hrací tabulka obsahuje 9 jmen. Hráči je po dobu 1 minuty soustředěně pozorují a snaží si zapamatovat jejich umístění. Následně zakryjí jednotlivá pole černými kartičkami, přičemž si ještě jednou slova fixují.

Větu „Kde se schovává ...“ doplníme některým jménem z hrací tabulky. Úkolem hráčů je vzpomenout si, pod kterou kartou je jméno napsáno. Odkrytím vybraného pole se přesvědčíme o správnosti. Určil-li hráč patřičné pole, nechá si černou kartičku u sebe. Pokud odhalil jiné slovo, zakryje jej zpět černou kartou.

B y l o n e b y l o v p o h á d k á c h

Zaměření: paměť pro dějovou linii
rozvoj vyjadřovacích schopností

Pomůcky: děj pohádek rozstříhaný po větách

Motivace: Napíšeme na tabuli nebo papír většího formátu názvy pohádek, které děti bezpečně znají.

Děti rozdělíme do skupin podle počtu připravených pohádek. Každá skupina obdrží několik proužků s větami, např.

Jeníček a Mařenka odemkli chaloupku a utíkali, co jim síly stačily. (6)

Zahlédli v dáli světýlko a vydali se za ním.(2)

Jednoho dne chtěla ježibaba strčit Jeníčka do pece, ale podařilo se jim ježibabu přelstít.(5)

Objevili chaloupku, která byla celá obložená perníkem. (3)

Jeníček s Mařenkou šli dlouho lesem, náhle se setmělo, a v lese se ztratili. (1)

Ježibaba zjistila, že jí někdo loupe perníček ze střechy a Jeníčka s Mařenkou uvěznila ve své chaloupce.(4)

Úkolem je správně a co nejrychleji seřadit věty podle posloupnosti děje. Je-li skupina hotova, přiloží uspořádané věty k odpovídajícímu názvu pohádky napsanému na tabuli (papíru).

Následuje společná kontrola správnosti dějové linie, hromadné čtení a vyprávění všech pohádek.

B a r e v n é m á m e n í

Zaměření: krátkodobá paměť
postřeh

Pomůcky: kelímky od jogurtu, 4 páry knoflíků ve 4 barvách

Motivace: Vyzveme děti, aby si průběžně schovávaly kelímky od jogurtu. Kdo bude mít nastřádány čtyři, může se zúčastnit hry.

S hráčem sedíme u jednoho stolu naproti sobě. Každý máme k dispozici 4 barevné knoflíky, které si vyložíme před sebe ve shodném pořadí, např. červený - žlutý – modrý – zelený. Jeden po druhém zakryjeme kelímky otočenými dnem vzhůru.

Vyzveme hráče, aby se chvíli pozorně díval a plně soustředil. Postupně odkrýváme knoflíky a zpět přiklopíme kelímkem, např. v pořadí žlutý – modrý

– modrý – červený. Hráč se pokusí sérii barevných knoflíků reprodukovat v pořadí, jak byly a kolikrát byly odkryty.

6 Metodika pedagogického šetření

6.1 Cíle a hypotézy

Cílem pedagogického šetření bylo v praxi ověřit vybraných 12 her (cvičení, činností) na rozvoj zrakového vnímání, sluchového vnímání, řeči a slovní zásoby, myšlení a matematických představ, motoriky a grafomotoriky, paměti a pozornosti.

Sledovali jsme oblíbenost vybraných her u žáků 2. ročníku ZŠ. Rozvoj výše uvedených funkcí je nezbytný pro školní úspěšnost žáků. Proto jsme míru zaujetí žáků v praxi sledovali.

Jako předpoklad jsme stanovili věcnou hypotézu.

Hypotéza: Vyučovací hodiny, které zahrnují aktivní hry, cvičení a činnosti, se jeví žákům jako zajímavější než „tradiční“ vyučování.

6.2 Metody šetření

K realizaci šetření jsme zvolili metodu **pozorování** s využitím postupu **škálování**. Gavora (2000, s.88) definuje posuzovací škálu jako: „... *nástroj, který umožňuje zjišťovat míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu. Posuzovatel vyjadřuje svoje hodnocení určením polohy na škále.*“

Při hodnocení daného jevu na posuzovací škále může dojít ke čtyřem druhům zkreslení: **nadhodnocení** nebo naopak **podhodnocení** sledované vlastnosti, **centrální tendenci** (posuzovatel se vyhýbá krajním polohám, volí střední hodnotu) a **haló efektu** (předčasný závěr, který pak posuzovatel uplatňuje i v dalším hodnocení). (Gavora, 2000)

S ohledem na specifické zvláštnosti psychiky žáka mladšího školního věku (uvedeny v kapitole 1.2) jsme vytvořili třístupňovou posuzovací škálu. Kladli jsme důraz na jednoduchost, srozumitelnost a motivační aspekt. Využili jsme symbolického vyjádření prostřednictvím „smajlíků“:

Hra (cvičení, činnost) se mi líbila



velmi



nemám vyhraněný názor



vůbec

Ke shromáždění informací o charakteristice sledovaného souboru jsme uplatnili metodu **rozhovoru** s třídní učitelkou.

6.3 Charakteristika souboru a průběh šetření

Pedagogické šetření proběhlo v listopadu školního roku 2009/2010 ve třídě 2.A ZŠ v Kopřivnici. Díky spolupráci třídní učitelky jsme získali údaje nezbytné pro charakteristiku souboru.

Výběrový soubor jsme se pokusili charakterizovat podle pohlaví, věku, odkladu školní docházky (dále i OŠD) a laterality horních končetin.

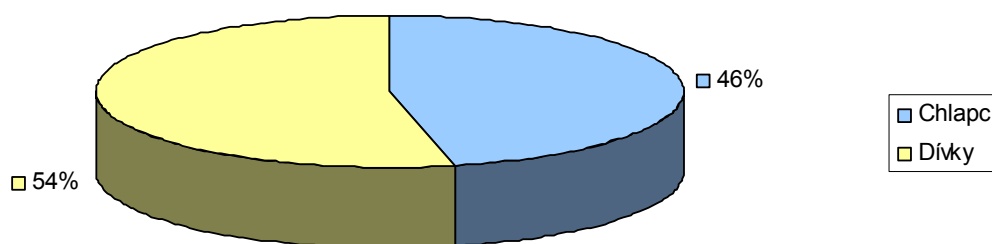
Charakteristika souboru podle pohlaví

Ve školním roce 2009/2010 navštěvovalo třídu 2.A celkem 28 žáků, z toho 15 dívek (54 %) a 13 chlapců (46 %) (viz tab. 1, graf 1).

Tab. 1 Charakteristika souboru podle pohlaví

Pohlaví	Počet	Zastoupení v %
Chlapci	13	46
Dívky	15	54
Celkem	28	100

Graf 1 Charakteristika souboru podle pohlaví



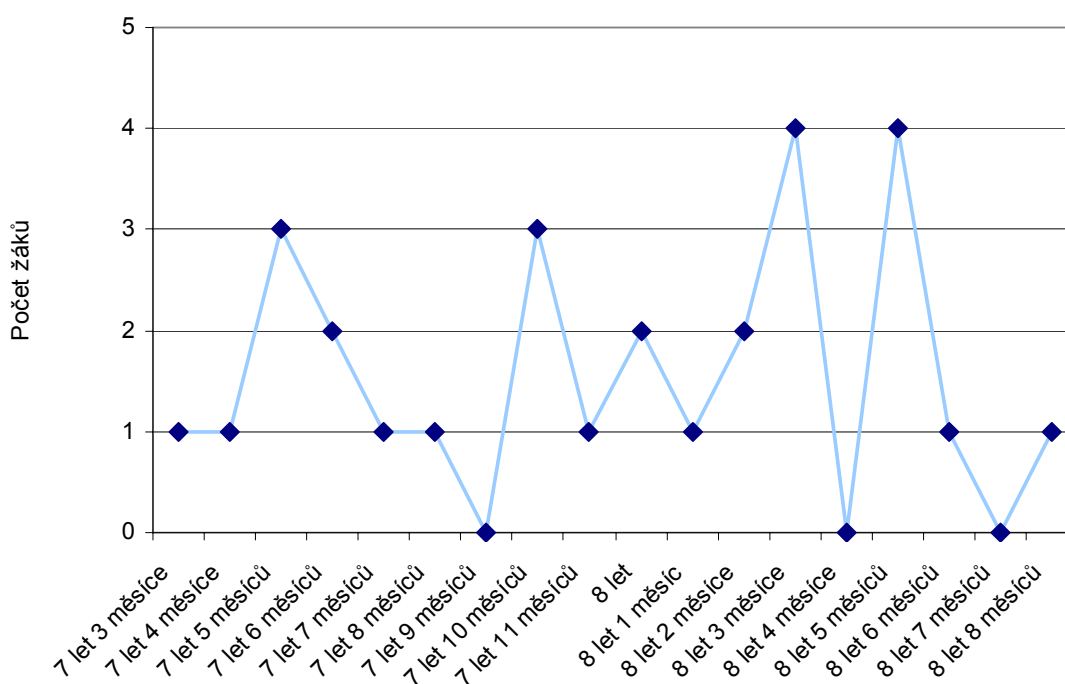
Charakteristika souboru podle věku

Věkové rozložení žáků jsme zaznamenali s přesností na měsíce (viz tab. 2, graf 2). V souboru převažovalo zastoupení žáků ve věku 8 let 3 měsíce a 8 let 5 měsíců, tedy žáků s odkladem školní docházky. Věk 7 let 9 měsíců, 8 let 4 měsíce a 8 let 7 měsíců neměl ve třídě 2.A žádné zastoupení.

Tab. 2 Charakteristika souboru podle věku

Věk	Počet	Zastoupení v %	Věk	Počet	Zastoupení v %
7 let 3 měsíce	1	4	8 let	2	7
7 let 4 měsíce	1	4	8 let 1 měsíc	1	4
7 let 5 měsíců	3	11	8 let 2 měsíce	2	7
7 let 6 měsíců	2	7	8 let 3 měsíce	4	14
7 let 7 měsíců	1	4	8 let 4 měsíce	0	0
7 let 8 měsíců	1	4	8 let 5 měsíců	4	14
7 let 9 měsíců	0	0	8 let 6 měsíců	1	4
7 let 10 měsíců	3	11	8 let 7 měsíců	0	0
7 let 11 měsíců	1	4	8 let 8 měsíců	1	4
			Celkem	28	100

Graf 2 Charakteristika souboru podle věku



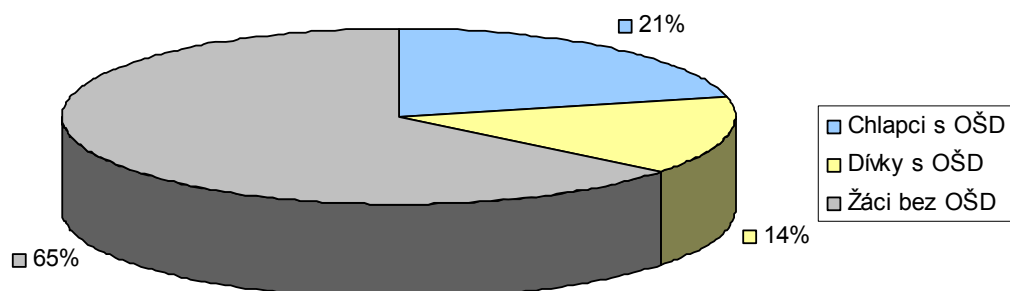
Výskyt odkladu školní docházky

Z celkového počtu 28 žáků mělo 10 dětí odloženu školní docházku (35 %), z toho 4 dívky (14 %) a 6 chlapců (21 %) (viz tab. 3, graf 3).

Tab. 3 Výskyt odkladu školní docházky

OŠD	Počet	Zastoupení v %
Chlapci s OŠD	6	21
Dívky s OŠD	4	14
Žáci bez OŠD	18	64
Celkem	28	100

Graf 3 Výskyt odkladu školní docházky



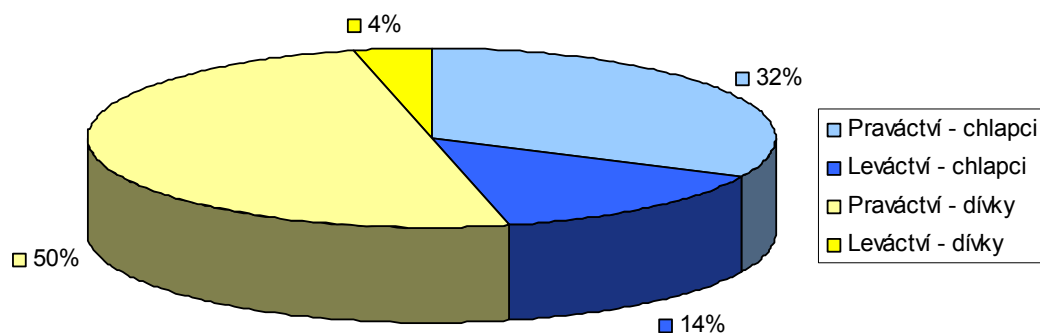
Lateralita horních končetin

Třídní učitelka nám sdělila, že 5 žáků píše levou rukou (18 %) (viz tab. 4, graf 4). Převládalo zastoupení 4 chlapců (14 %) nad 1 dívkou (4 %).

Tab. 4 Lateralita horních končetin

Lateralita - pohlaví	Počet	Zastoupení v %
Praváctví - chlapci	9	32
Leváctví - chlapci	4	14
Praváctví - dívky	14	50
Leváctví - dívky	1	4
Celkem	28	100

Graf 4 Lateralita horních končetin



K realizaci vlastního šetření jsme vybrali 12 následujících her (cvičení, činností):

- | | |
|--|--|
| • k rozvoji zrakového vnímání | Každá věc má své místo
Mixér |
| • k rozvoji sluchového vnímání | Když nepadá déšť
Ukrytá bomba |
| • k rozvoji řeči a slovní zásoby | To by to vypadalo
Na textaře |
| • k rozvoji myšlení a matematických představ | Pokaždé jiné a přece stejné
Záhadná šifra |
| • k rozvoji motoriky a grafomotoriky | Pavučina
Rýmovaná rozcvička |
| • k rozvoji paměti a pozornosti | Kouzelný prsten
Pravda nebo lež |

Podrobná charakteristika metodického materiálu je uvedena v kapitole 5.1 – 5.6.

Žáci hodnotili jednotlivé hry, cvičení a činnosti pomocí třístupňové posuzovací škály („smajlíci“) vždy ihned po jejich realizaci.

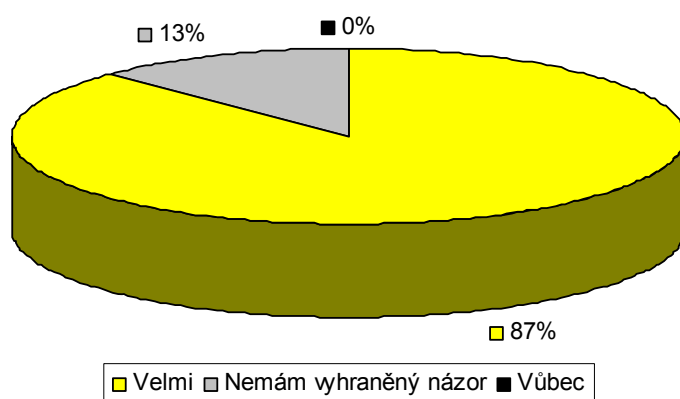
Každá věc má své místo

Hry se účastnilo 24 žáků. Nejčteněji bylo zastoupeno hodnocení „velmi“. Pro tuto variantu se rozhodlo 21 žáků (88 %), 3 žáci (13 %) neměli vyhraněný názor. Kategorie „vůbec“ nebyla zaznamenána (viz tab. 5, graf 5).

Tab. 5 Každá věc má své místo

Oblíbenost	Počet	Zastoupení v %
Velmi	21	88
Nemám vyhraněný názor	3	13
Vůbec	0	0
Celkem	24	100

Graf 5 Každá věc má své místo



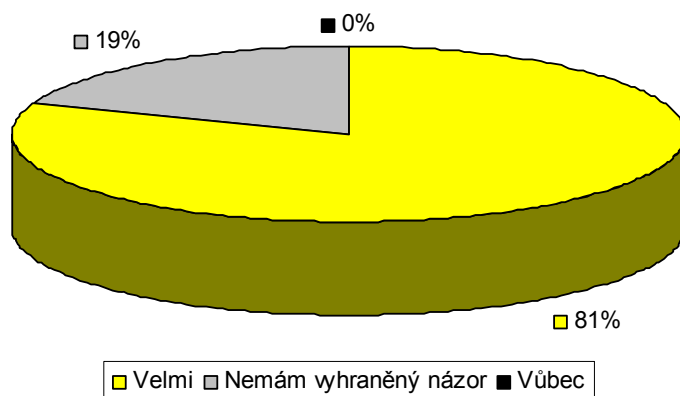
Mixér

Z celkového počtu 21 žáků, kteří pracovali s pracovním listem, se hra velmi líbila 17 žákům (81 %). Kategorii „nemám vyhraněný názor“ uvedli 4 žáci (19 %). Pro hodnocení „vůbec“ se nerozhodl žádný žák (viz tab. 6, graf 6).

Tab. 6 Mixér

Oblíbenost	Počet	Zastoupení v %
Velmi	17	81
Nemám vyhraněný názor	4	19
Vůbec	0	0
Celkem	21	100

Graf 6 *Mixér*



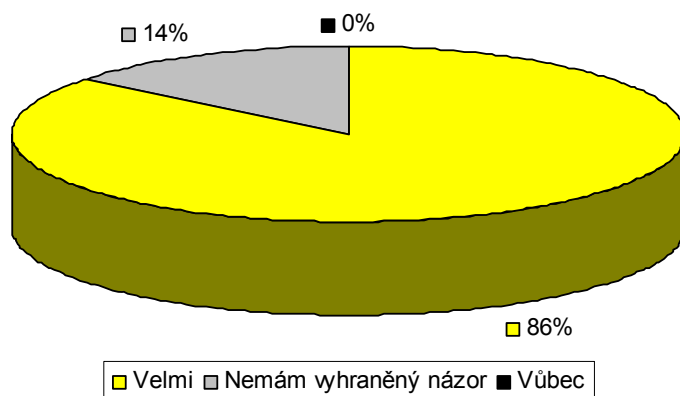
Když nepadá déšť

Krajní polohu posuzovací škály „velmi“ zvolilo z počtu 21 žáků 18 žáků (86 %). Volbu „nemám vyhraněný názor“ jsme zaznamenali u 3 žáků (14 %). Nikdo z žáků neuvedl záporné hodnocení (viz tab. 7, graf 7).

Tab. 7 *Když nepadá déšť*

Oblíbenost	Počet	Zastoupení v %
Velmi	18	86
Nemám vyhraněný názor	3	14
Vůbec	0	0
Celkem	21	100

Graf 7 *Když nepadá déšť*



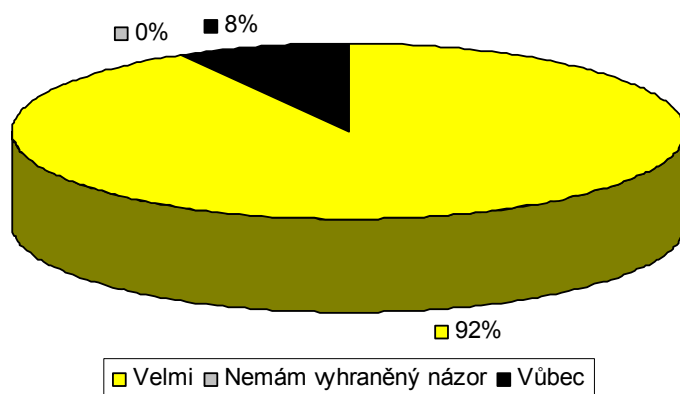
Ukrytá bomba

Počet žáků, kteří jednoznačně upřednostnili možnost „velmi“, je roven 22 (92 %) z celkového počtu 24 hodnotitelů. Zbývající 2 žáci (8 %) uvedli, že se jim hra nelíbila (viz tab. 8, graf 8).

Tab. 8 Ukrytá bomba

Oblíbenost	Počet	Zastoupení v %
Velmi	22	92
Nemám vyhraněný názor	0	0
Vůbec	2	8
Celkem	24	100

Graf 8 Ukrytá bomba



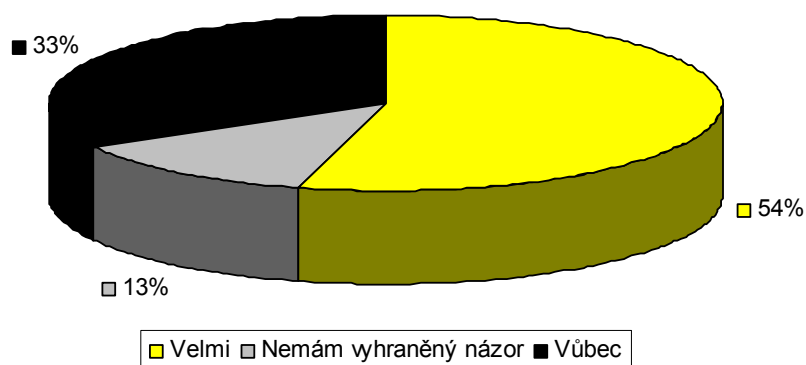
To by to vypadalo

Nadpoloviční většině, tedy 13 žákům (54 %) z 24 zúčastněných, se cvičení velmi líbilo. Názorovou nevyhraněnost projevíli 3 žáci (13 %) a poměrně vysoká četnost se objevila u kategorie „vůbec“. Důvodem byla značná obtížnost, jak uvedlo všech 8 žáků (33 %) (viz tab. 9, graf 9).

Tab. 9 To by to vypadalo

Oblíbenost	Počet	Zastoupení v %
Velmi	13	54
Nemám vyhraněný názor	3	13
Vůbec	8	33
Celkem	24	100

Graf 9 To by to vypadalo



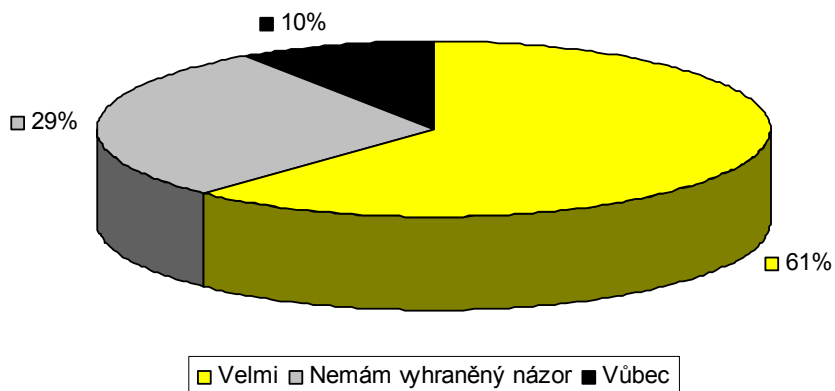
Na textaře

Aktivitu potřebnou k naplnění činnosti vynaložilo 21 žáků, z nichž 13 (62 %) hodnotilo výsledek pozitivně, 6 žáků (29 %) zvolilo střední polohu posuzovací škály a 2 žákům (10 %) se hra nelíbila (viz tab. 10, graf 10).

Tab. 10 Na textaře

Oblíbenost	Počet	Zastoupení v %
Velmi	13	62
Nemám vyhraněný názor	6	29
Vůbec	2	10
Celkem	21	100

Graf 10 Na textaře



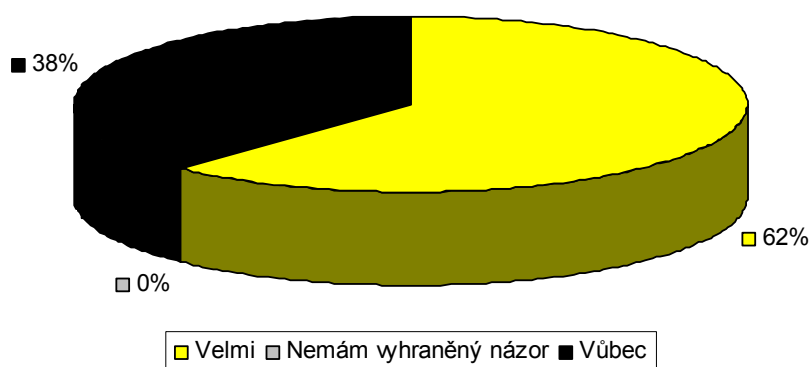
Pokaždé jiné a přece stejné

Skupinová práce, která byla realizována ve třídě s 21 žáky, velmi oslovila 13 žáků (62 %). Dvě skupiny, tedy 8 žáků (38 %), které úkol úspěšně nedokončily, vyjádřily negativní postoj k činnosti (viz tab. 11, graf 11).

Tab. 11 Pokaždé jiné a přece stejné

Oblíbenost	Počet	Zastoupení v %
Velmi	13	62
Nemám vyhraněný názor	0	0
Vůbec	8	38
Celkem	21	100

Graf 11 Pokaždé jiné a přece stejné



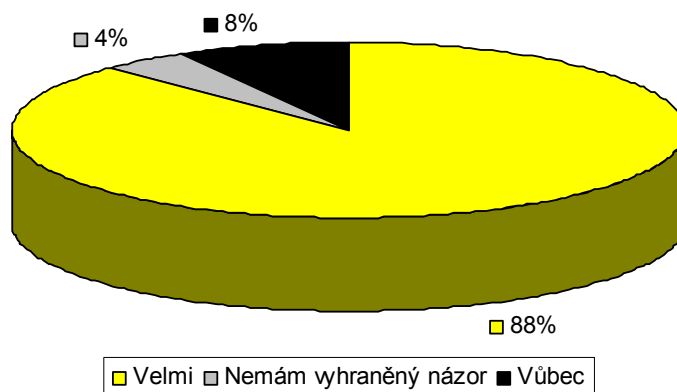
Záhadná šifra

Motivace před započítím hry vzbudila velký zájem u všech 24 žáků. Nejčastěji se vyskytlo hodnocení „velmi“, a to u 21 žáků (88 %). Následně pak kategorie „vůbec“, kterou reprezentovali 2 žáci (8 %) a 1 účastník (4 %) s nevyhraněným názorem (viz tab. 12, graf 12).

Tab. 12 Záhadná šifra

Oblíbenost	Počet	Zastoupení v %
Velmi	21	88
Nemám vyhraněný názor	1	4
Vůbec	2	8
Celkem	24	100

Graf 12 Záhadná šifra



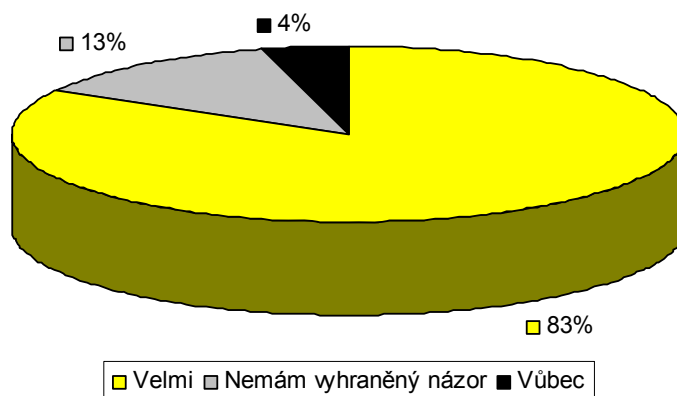
Pavučina

Grafomotorické pracovní listy pro soubor 24 žáků byly 20 žáky (83 %) hodnoceny pozitivně, 3 žáci (13 %) se přiklonili ke střední hodnotě a 1 žák (4 %) zvolil variantu „vůbec“ (viz tab. 13, graf 13).

Tab. 13 Pavučina

Oblíbenost	Počet	Zastoupení v %
Velmi	20	83
Nemám vyhraněný názor	3	13
Vůbec	1	4
Celkem	24	100

Graf 13 Pavučina



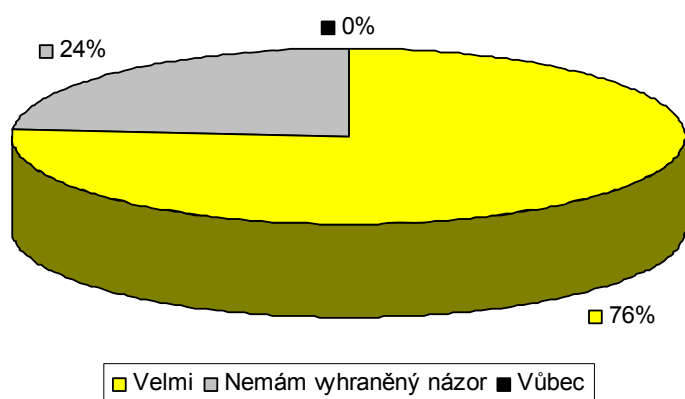
Rýmovaná rozcvička

Uvolňovací cviky provádělo společně 21 žáků. Výrazné nadšení projevilo 16 žáků (76 %), neutrální stanovisko zaujalo 5 žáků (24%). Nikdo nevyjádřil zápor (viz tab. 14, graf 14).

Tab. 14 Rýmovaná rozcvička

Oblíbenost	Počet	Zastoupení v %
Velmi	16	76
Nemám vyhraněný názor	5	24
Vůbec	0	0
Celkem	21	100

Graf 14 Rýmovaná rozcvička



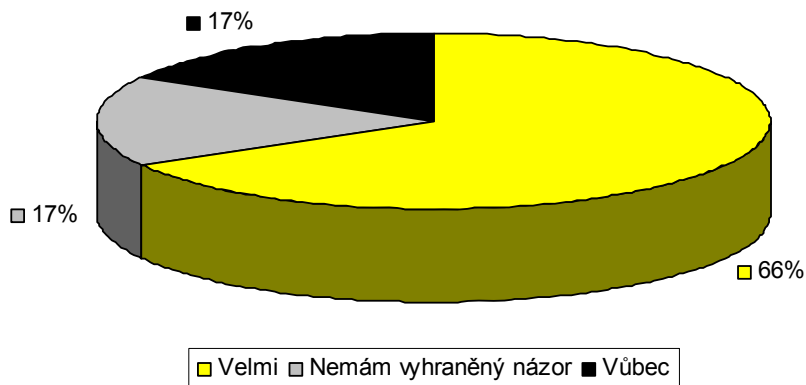
Kouzelný prsten

Paměťové hry se zúčastnilo 24 žáků. Z tohoto souboru se 16 žákům (67 %) velmi líbila. Zbývající kategorie jsou zastoupeny shodně 4 žáky (17 % a 17 %) (viz tab. 15, graf 15).

Tab. 15 Kouzelný prsten

Oblíbenost	Počet	Zastoupení v %
Velmi	16	67
Nemám vyhraněný názor	4	17
Vůbec	4	17
Celkem	24	100

Graf 15 Kouzelný prsten



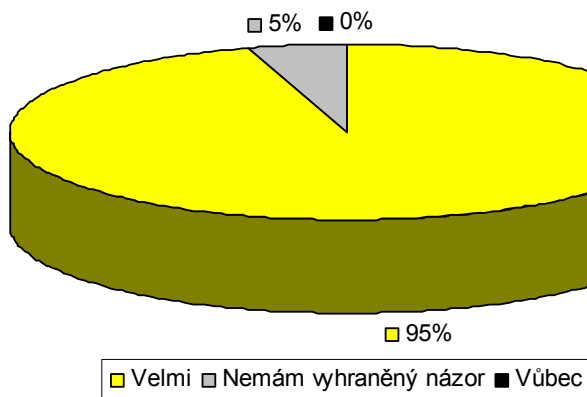
Pravda nebo lež

V souboru 21 žáků, kteří se do hry zapojili, dominovalo kladné hodnocení u 20 žáků (95 %). Nevyhraněný názor projevil 1 žák, kategorie „vůbec“ neměla žádného zástupce (viz tab. 16, graf 16).

Tab. 16 Pravda nebo lež

Oblíbenost	Počet	Zastoupení v %
Velmi	20	95
Nemám vyhraněný názor	1	5
Vůbec	0	0
Celkem	21	100

Graf 16 Pravda nebo lež



6.4 Výsledky šetření

Cílem pedagogického šetření bylo v praxi ověřit vytvořených 12 her (cvičení, činností) na rozvoj zrakového vnímání, sluchového vnímání, řeči a slovní zásoby, myšlení a matematických představ, motoriky a grafomotoriky, paměti a pozornosti.

Vzhledem ke skutečnosti, že praktické ověřování proběhlo u žáků jedné třídy 2. ročníku ZŠ, nelze výsledky šetření zobecnit. Jsme však přesvědčeni, že získané informace i přes omezený rozsah souboru odráží pozitivní přístup žáků sledovaného souboru k aktivnímu rozvoji funkcí nezbytných pro školní úspěšnost.

Z uvedených výsledků šetření lze jednoznačně potvrdit hypotézu: Vyučovací hodiny, které zahrnují aktivní hry, cvičení a činnosti, se jeví žákům jako zajímavější než „tradiční“ vyučování.

Kladné hodnocení na třístupňové posuzovací škále dominovalo u všech 12 ověřovaných her. Tento názor byl žáky zastoupen v průměru 78 % (viz tab. 5 – 16, graf 5 – 16). Z uvedených výsledků vyplývá, že oblíbenost her byla prokázána u nadpoloviční většiny sledovaného souboru.

Vypozorovali jsme zajímavou skutečnost, která v průběhu pedagogického šetření vyplynula. Centrální tendenci při hodnocení jednotlivých her, tedy vyhýbání se krajním polohám posuzovací škály, se projevovala opakovaně u stejných žáků.

Záporné hodnocení jsme zaznamenali nejvýše u 38 % zúčastněných žáků (viz tab. 11, graf 11). Tento ojedinělý výskyt sami žáci odůvodnili nejčastěji neúspěchem při plnění činnosti (nedokončili hru), obtížností hry, či časové náročnosti (trvala dlouho).

Pedagogické šetření nám umožnilo shromáždit data, která lze využít pro zefektivnění výuky ve škole, ale také pro rozvíjení schopností a dovedností potřebných pro úspěch, seberealizaci a utváření pozitivních hodnot žáků.

ZÁVĚR

Diplomová práce si kladla za cíl nahlédnout do problematiky školní zralosti a počáteční výuky žáků. Obraz dítěte předškolního a mladšího školního věku, školní zralost s podrobnou charakteristikou v jejích jednotlivých složkách, navazující povinná školní docházka a hra jako zásadní předpoklad úspěšného výchovně vzdělávacího procesu jsou popsány v teoretické části.

V rámci praktické části jsem vytvořila soubor her, cvičení a činností, které rozvíjí funkce nezbytné v počáteční výuce žáků. Zpracovaný soubor je rozdělen do 6 oblastí podle zaměření na rozvoj zrakového vnímání, sluchového vnímání, řeči a slovní zásoby, myšlení a matematických představ, motoriky a grafomotoriky, paměti a pozornosti. Hry, cvičení a činnosti tvoří komplex působící na dítě po všech stránkách, proto je uvedené třídění pouze orientační. Vybrané hry jsem si prakticky ověřila u žáků 2. ročníku ZŠ v Kopřivnici.

Z uvedených výsledků šetření vyplývá, že vyučovací hodiny doplněné aktivizujícími činnostmi jsou žáky hodnoceny velmi pozitivně. Zároveň se hra jeví jako výborný prostředek pro motivaci a zapojení všech dětí do výuky. Efektivitu spatřujeme především v trvalejším zapamatování si nových vědomostí a dovedností, v navození příjemné atmosféry podporující vzájemnou spolupráci a komunikaci dětí a v možnosti vlastní seberealizace.

Didaktický materiál i prohloubení vědomostí a získání poznatků, kterých jsem nabyla studiem literatury a pramenů při vypracovávání diplomové práce, bych ráda využila nejen ve své budoucí pedagogické praxi, ale i při působení na děti obecně.

SEZNAM PRAMENŮ A LITERATURY

- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky*. 1. vyd. Brno : Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0977-1
- BENÍŠKOVÁ, T. *První třídou bez pláče*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. 168 s. ISBN 978-80-247-1906-1
- BUDÍKOVÁ, J. a kol. *Je vaše dítě připraveno do 1. třídy?* 1. vyd. Brno : Computer Press, 2004. 157 s. ISBN 80-7226-637-3
- ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno : DOPLNĚK, 2000. 378 s. ISBN 80-7239-060-0
- ČÍŽKOVÁ a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc : UP, 2001. ISBN 80-7067-953-0
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6
- HOLMANOVÁ, J. *Raná péče o dítě se sluchovým postižením*. 1. vyd. Praha : Septima, 2002. ISBN 80-7216-162-8
- KEREKRÉTIPOVÁ, A. a kol. *Základy logopedie*. 1. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského, 2009. 343 s. ISBN 978-80-223-2574-5
- KLÉGROVÁ, J. *Máme doma prvňáčka*. 1. vyd. Praha : Mladá fronta, 2003. 144 s. ISBN 80-204-1020-1
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007 [cit. 2010-03-20]. Dostupné na WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-071.pdf
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha : Grada, 2005. 184 s. ISBN 80-247-0852-3
- KREISLOVÁ, Z. *Krok za krokem 1. třídou*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 168 s. ISBN 9788024720388
- KURIC, J. a kol. *Vývojová psychologie*. Praha : SPN, 1963
- LANGMEIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 4.vyd. Praha : Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9
- MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 184 s. ISBN 80-247-0870-1

- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Děti, rodina a stres*. 1. vyd. Praha : Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-X
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-799-X
- MIŠURCOVÁ, V a kol. *Hra a hračka v životě dítěte*. 1. vyd. Praha : SPN, 1980. 143 s.
- MLČÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. vyd. Praha : Grada, 2009. 224 s. ISBN 978-80-247-2630-4
- NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc : UP, 2005. ISBN 80-244-1236-5
- NOVOTNÁ, L. a kol. *Vývojová psychologie* .3. vyd. Plzeň : Západočeská univerzita, 2004. 82 s. ISBN 80-7043-281-0
- PORTMANNOVÁ, R. *Hry pro tvořivé myšlení*. Praha : Portál, 2004. 120 s. ISBN 80-7178-876-7
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha : Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 392 s. ISBN 80-7178-829-5
- SANTLEROVÁ, K. *100 didaktických her ve výuce čtení a psaní*. Brno : Učebnice a knihy Mgr. Jitka Spiesová, 1993. 50 s.
- SVOBODA, M., KREJČÍROVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 792 s. ISBN 80-7178-545-8
- ŠVANCARA, J. a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. 3. vyd. Praha : Avicenum, 1980. 400 s.
- TRPIŠOVSKÁ, D. *Vývojová psychologie pro studenty učitelství*. 1. vyd. Ústí nad Labem : Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně, 1998. 106 s. ISBN 80-7044-207-7
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8
- WEAVEROVÁ, M. *300 her a cvičení pro úspěšný vstup do školy*. Praha : Portál, 2001. 168 s. ISBN 80-7178-512-1

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Sbírka zákonů, 2004 [cit. 2010-03-15]. Dostupné na WWW:

<<http://www.sagit.cz/pages/sbirkatxt.asp?sn=y&hledany=561&zdroj=sb04561&cd=3&typ=r>>

Zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Sbírka zákonů, 2009 [cit. 2010-03-15]. Dostupné na WWW:

<http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Novela_SZ_49_2009.pdf>

ZAPLETAL, M. *Hry v klubovně*. 2. vyd. Praha : Leprez, 1996. 604 s.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*.

2. vyd. Praha : Potrál, 2007. 208 s. ISBN 978-80-7367-326-0

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 2. vyd. Praha : Portál, 1996. 196 s. ISBN 80-7178-096-0

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Pracovní list ke hře Mixér (POKORNÁ, 1998, s. 64)

Příloha č. 2 – Karty ke hře Pokaždé jiné a přece stejné

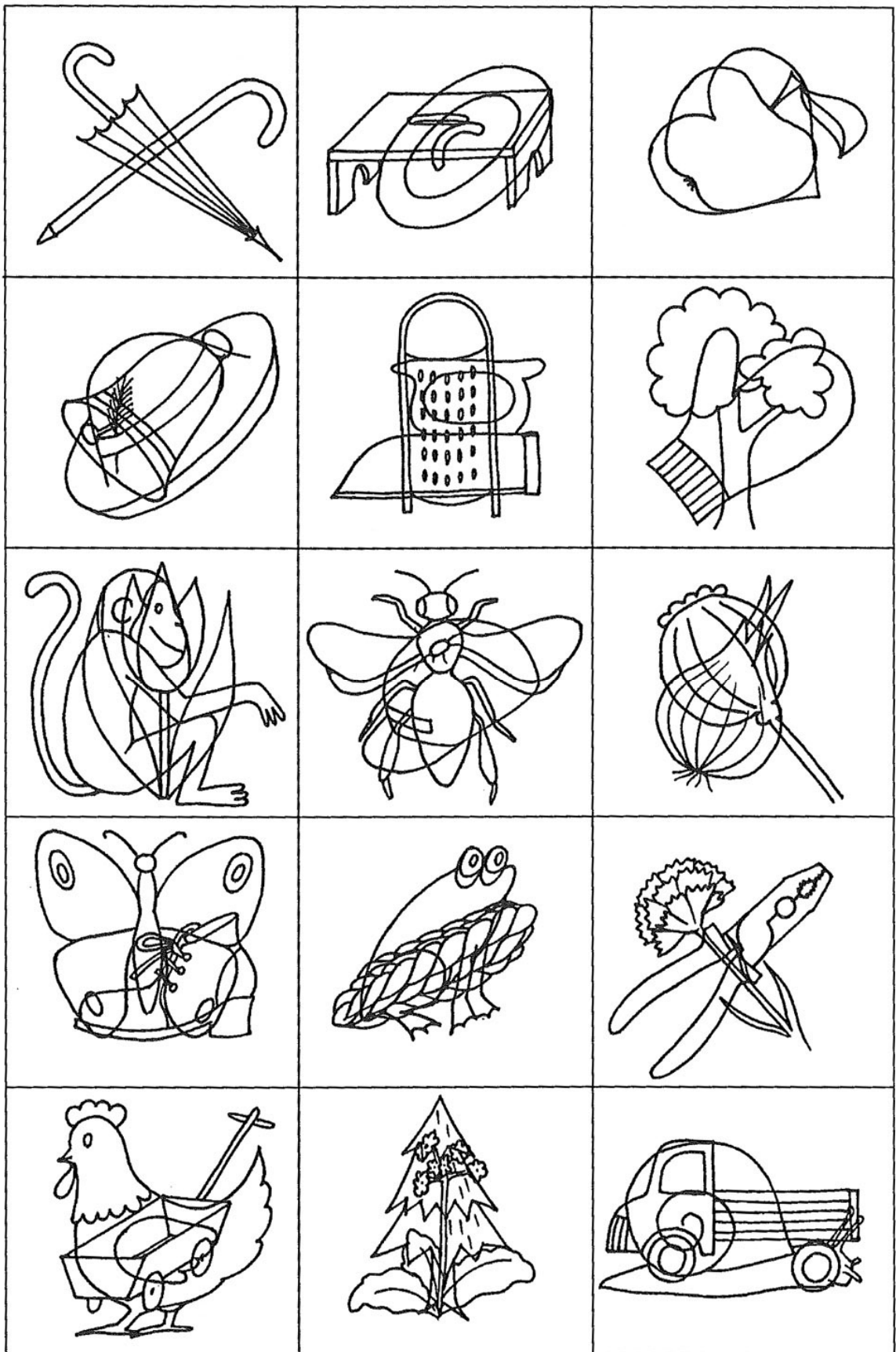
Příloha č. 3 – Výsledný obrazec činnosti Geometrické malování

Příloha č. 4 – Šablony pozic prstů k cvičení Prstové nepokoje
































































Příloha č. 5 – Pracovní list k činnosti Pavučina

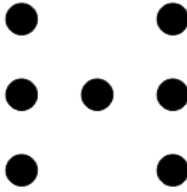
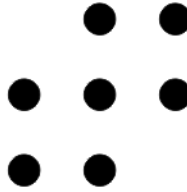
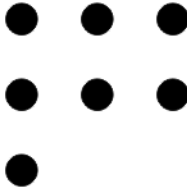
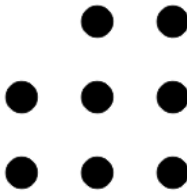
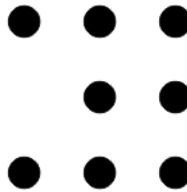
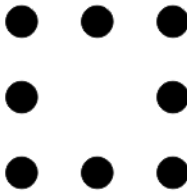
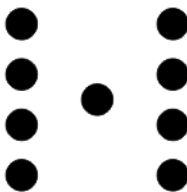
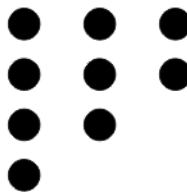
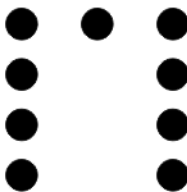
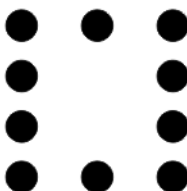
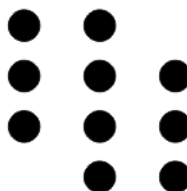
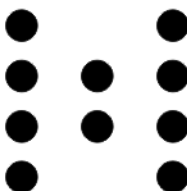
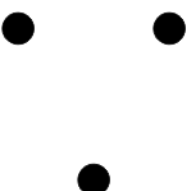
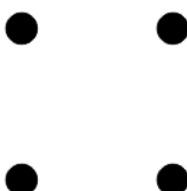
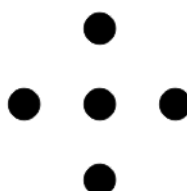
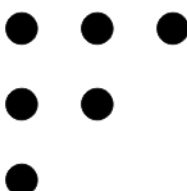
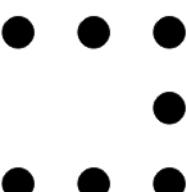
Příloha č. 6 – Hrací tabulka ke hře Na schovávanou

Příloha č. 1

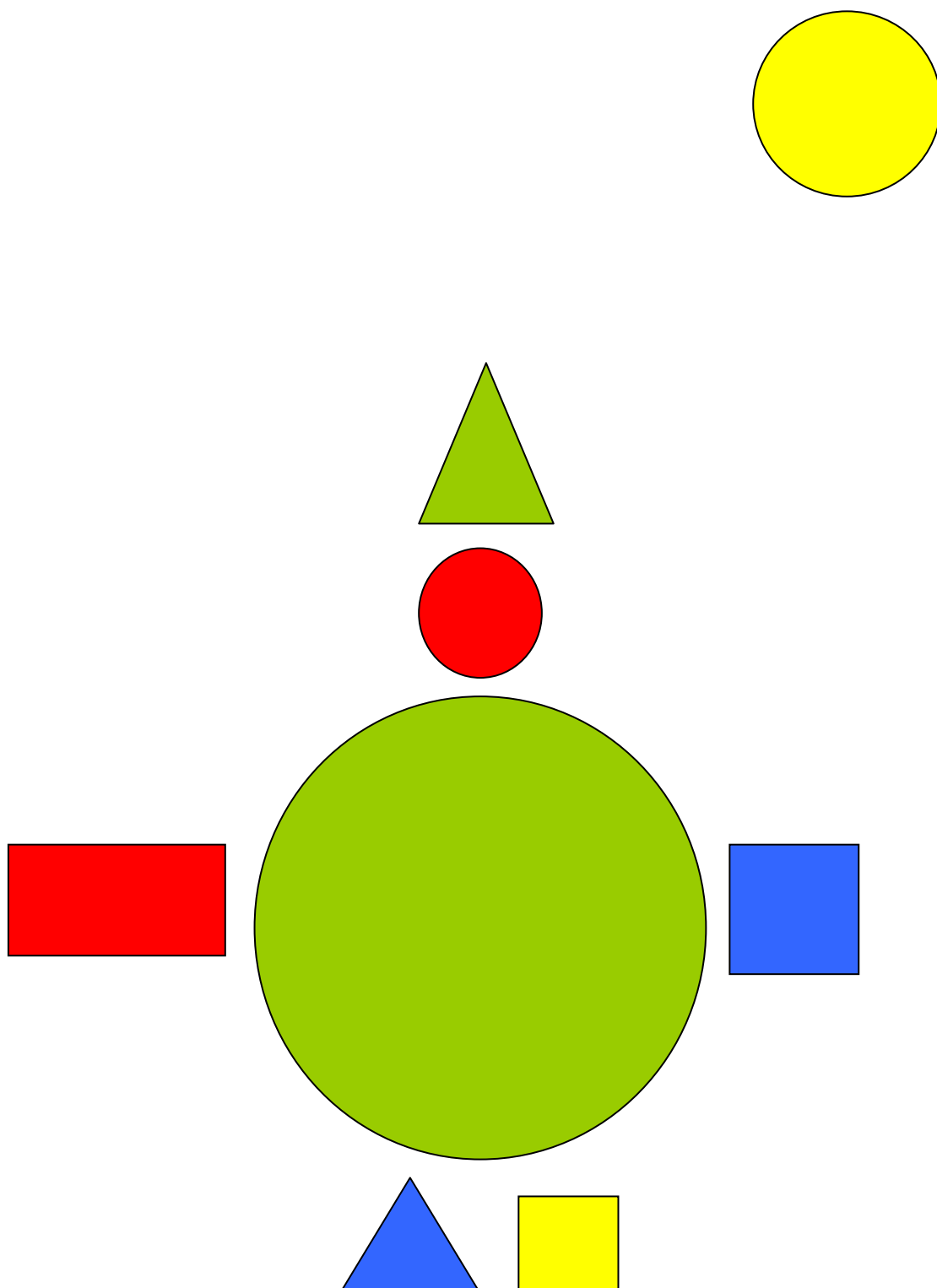


Příloha č. 2

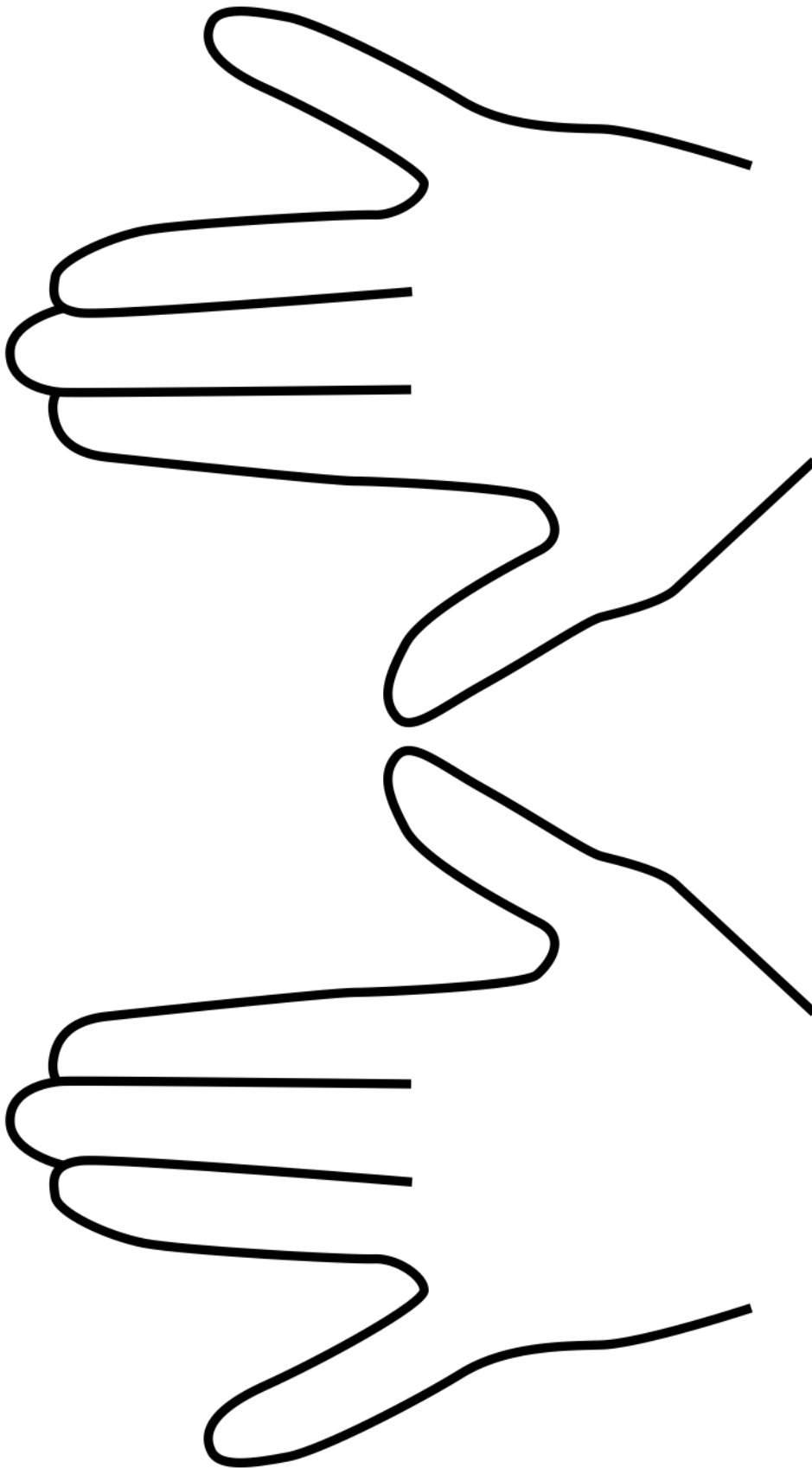
1			
2	 	 	 
3	  	  	  
4	   	   	   
5	    	    	    
6	     	     	     

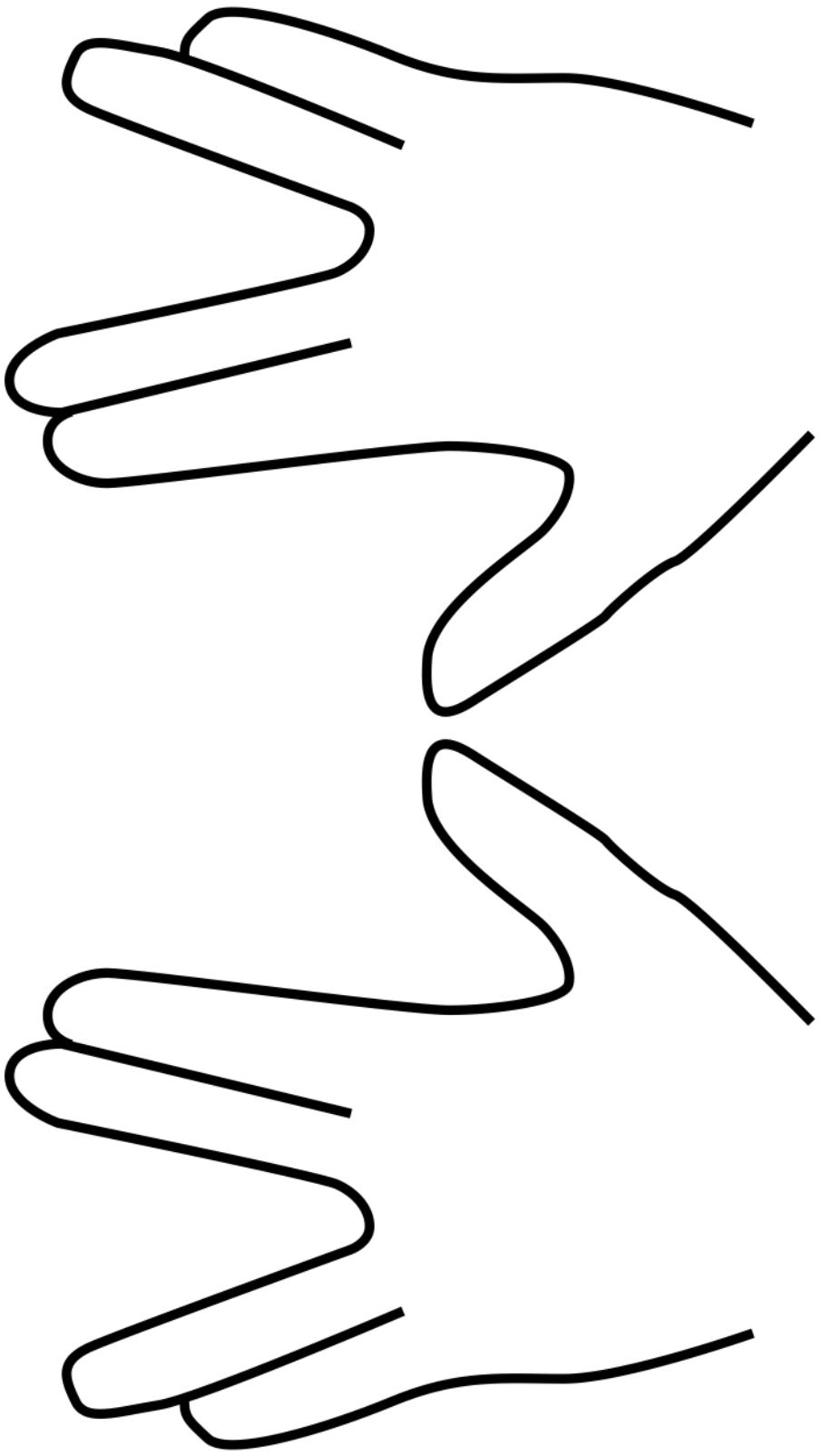
7			
8			
9			
10			
			
			

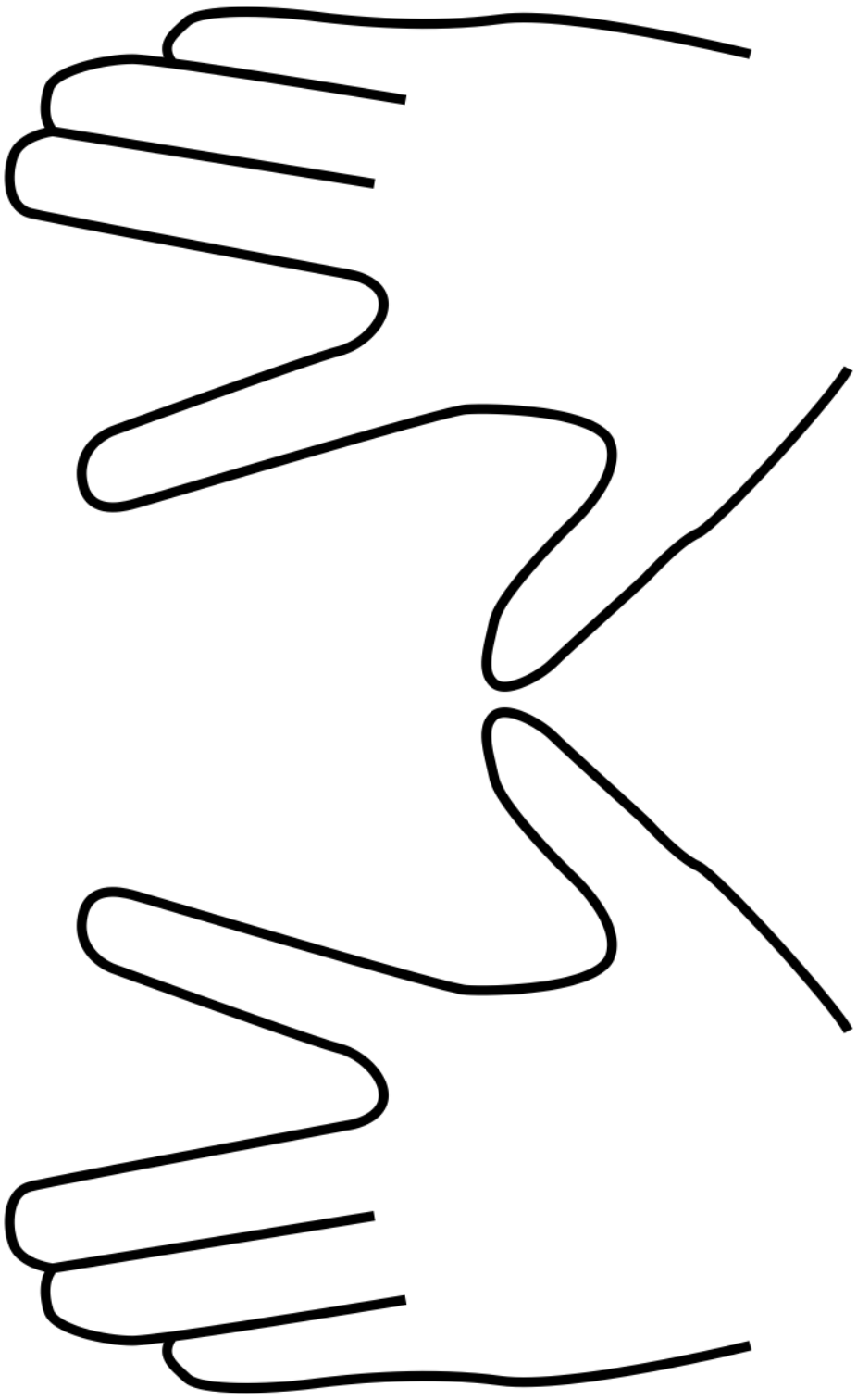
Příloha č. 3



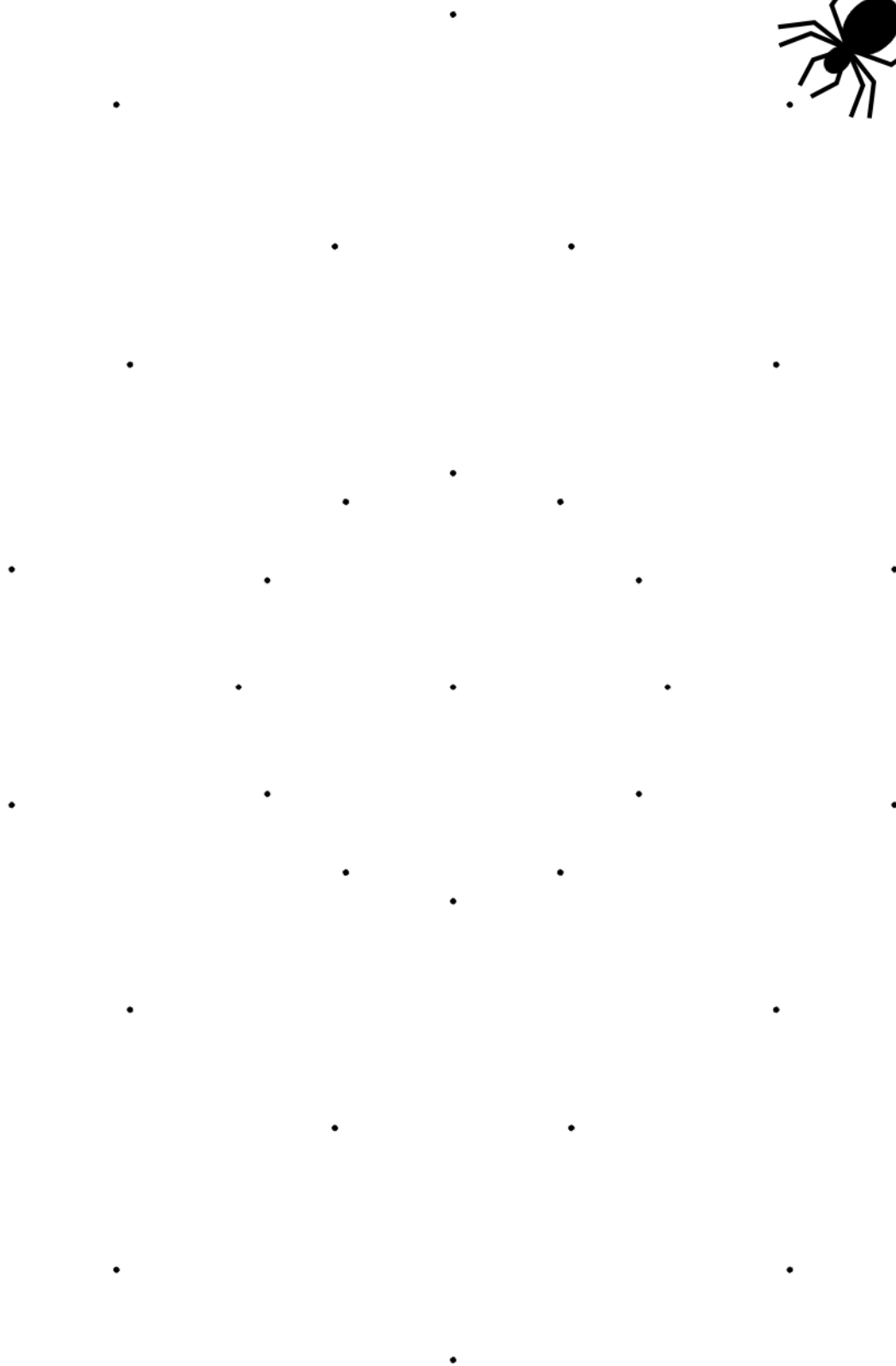
Příloha č. 4







Příloha č. 5



Příloha č. 6

ADAM	KAMILA	TOMÁŠ
MARTINA	PAVEL	JANA
LIBOR	HANA	ZDENĚK

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Martina Vonšíková
Katedra:	primární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Martina Fasnerová
Rok obhajoby:	2010

Název práce:	Posuzování školní zralosti se zaměřením na rozvoj funkcí nezbytných pro počáteční výuku
Název v angličtině:	The school maturity assessment focused on the development of functions necessary for the initial education
Anotace práce:	Diplomová práce pojednává o školní zralosti, navazuje povinnou školní docházkou a zdůrazňuje úlohu dětské hry. Zaměřuje se na vytvoření souboru cvičení, her a činností pro počáteční výuku a jejich ověření v praxi.
Klíčová slova:	předškolní období, mladší školní období, školní zralost, povinná školní docházka, dětská hra
Anotace v angličtině:	The dissertation discusses school maturity, gets on with compulsory school attendance and emphasizes role of child's play. The thesis focuses on creating file of exercises, plays and activities for the initial education and their verifying in practice.
Klíčová slova v angličtině:	pre-school period, younger school period, school maturity, compulsory school attendance, child's play
Přílohy vázané v práci:	6
Rozsah práce:	75 s.
Jazyk práce:	čeština