



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Vypracovala: Sípalová Zdeňka

Vedoucí práce: Mgr. et Bc. Lietavcová Martina

České Budějovice 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 31. března 2018

.....

Zdeňka Sípalová

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat mé vedoucí, paní Mgr. et Bc. Martině Lietavcové, za vedení při psaní bakalářské práce. Za její trpělivost, ochotu, konzultaci, náměty a velmi cenné rady, které byly pro mě přínosem.

Chtěla bych také poděkovat rodičům za spolupráci, dětem za nadšení, které měly, paní ředitelce a kolegyním. Velké poděkování patří i mé rodině za podporu.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na školní zralost a připravenost dětí před nástupem do základní školy, na schopnosti a dovednosti dětí v jednotlivých oblastech, které by měly mít, než opustí mateřskou školu.

V teoretické části je popsán vývoj dítěte předškolního věku, jsou zde vysvětleny pojmy školní zralost a připravenost. Dále vysvětleny pojmy fyzická, psychická, pracovní - volní, a emočně - sociální zralost. Jsou zmapovány jednotlivé oblasti, a rizika, která mohou nastat, pokud dítě bude nezralé. Vysvětlena je tělesná oblast, kognitivní a percepční oblast, pracovní-volní oblast, emočně-sociální oblast. Dále je vysvětlen pojem pedagogická diagnostika, která je součástí práce učitelky v mateřské škole.

Praktická část je zaměřena na zkoumání schopností a dovedností dětí předškolního věku a to za pomoci testů školní zralosti, zejména v oblasti sluchové, zrakové, jazykové a oblasti motoriky. Testy jsou vyhodnoceny a na základě toho jsou dány náměty, jak rozvíjet dané schopnosti a dovednosti v jednotlivých oblastech.

Klíčová slova:

Dítě předškolního věku, mateřská škola, školní zralost, školní připravenost, schopnosti a dovednosti dětí, diagnostické testy

ABSTRACT

The bachelor thesis is focused on the school maturity and preparedness of children before entering the elementary school, on their abilities and skills in particular areas that they should have before leaving the kindergarten.

In the theoretical part the development of a preschool child is described, the concepts of school maturity and preparedness are explained there. Further the concepts of physical, psychological, work - free, and emotional - social maturity are explained there. The areas and the risks, that can occur, if the child is immature, are mapped. The body area is explained, cognitive and perceptive area, work - free area, emotional-social area as well. Then there is a term the pedagogical diagnostics, which is a part of the work of a nursery teacher, explained.

The practical part is focused on examining the abilities and skills of preschool children with the help of school maturity tests, especially in the field of hearing, visual, linguistic and motoring. The tests are evaluated and based on them, suggestions are given on how to develop the abilities and skills in each area.

Key words:

Preschool child, kindergarten, school maturity, school preparedness, children's abilities and skills, diagnostic tests

Obsah

Úvod	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	10
1.1 Motorický vývoj dítěte	10
1.2 Kognitivní vývoj	11
1.3 Emoční vývoj a socializace	12
1.4 Shrnutí	12
2 VYSVĚTLENÍ POJMU ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST	15
2.1 Školní zralost a připravenost	15
2.2 Fyzická zralost a zdraví dítěte	17
2.3 Psychická (duševní) zralost dítěte	18
3 CO BY DÍTĚ MĚLO UMĚT – OBLASTI A RIZIKA NEZRALOSTI U DÍTĚTE	19
3.1 Tělesná oblast	19
3.1.1 Hrubá motorika	19
3.1.2 Jemná motorika	20
3.1.3 Grafomotorika	20
3.1.4 Jemná motorika okohybných svalů	21
3.1.5 Vizuomotorika	22
3.1.6 Jemná motorika mluvidel	22
3.1.7 Samostatnost, sebeobsluha	23
3.2 Kognitivní (poznávací) a percepční oblasti	25
3.2.1 Řeč	25
3.2.2 Sluchové vnímání a paměť	28
3.2.3 Zrakové vnímání a paměť	30

3.2.4	Vnímání prostoru a prostorové představy	32
3.2.5	Vnímání času	34
3.2.6	Základní matematické představy.....	35
3.3	Pracovně – volní oblast	36
3.4	Emočně – sociální oblast.....	37
4	DIAGNOSTIKA A PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA.....	39
	PRAKTICKÁ ČÁST	41
5	CÍL PRÁCE A VÝZKUM	41
6	METODY POUŽITÉ PŘI VÝZKUMNÉM ŠETŘENÍ	41
6.1	Smíšený výzkum	41
6.2	Rozhovor	42
6.3	Analýza	42
6.4	Diagnostické testy	42
7	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	43
8	VLASTNÍ POPIS REALIZACE VÝZKUMNÉ STUDIE	44
8.1	Kernerův orientační test školní zralosti – Jirásek.....	46
8.2	Test sluchového rozlišování Wepman, Matějček	49
8.3	Test sluchové analýzy Moseley	51
8.4	Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS pro předškoláky.....	52
8.5	Specifické asimilace a artikulační neobratnosti	55
8.6	Záznamový arch: předškolní MORF 5.5 zkrácený (z 18. listopadu 2014)	57
8.7	Test zrakovo-sluchového učení dle Monroeové	60
8.8	Opakování čísel pro předškoláky	62
8.9	Barevný RAVEN	64
8.10	RAN barvy ZA 22.....	65
8.11	Corsi Frog.....	67

8.12	Edfeldt pro předškolní věk	68
8.13	Zkouška znalostí předškolních dětí	70
8.14	Měření očních pohybů v mateřské škole	73
9	ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	74
10	DISKUZE.....	75
	Závěr.....	78
	Použité zdroje	79
	Seznam grafů	82
	Seznam tabulek.....	10

Úvod

Tématem bakalářské práce je školní zralost a připravenost u dětí předškolního věku před zápisem do prvních tříd základních škol.

Každým rokem s blížícími se zápisy do základních škol, se jako učitelky ve své práci potýkáme s otázkou, kterou nám pokládají rodiče předškoláků a tou je, zda je jejich dítě připravené k zápisu a zda je již zralé k tomu, aby nastoupilo do první třídy. Snažíme se rodičům po celou dobu, co jejich dítě navštěvuje mateřskou školu pomáhat a dávat rady, co by bylo vhodné procvičovat. Jako vodítko nám slouží i Rámcový vzdělávací program, kde se nacházejí kompetence, které má dítě mít, při ukončení předškolního vzdělávání. Po celou dobu dítě v mateřské škole pozorujeme, vedeme si o dětech portfolia, za pomoci pedagogické diagnostiky děti mapujeme, a proto jsme schopni dát první podněty k tomu, že je dítě nezralé na školu. Toto doporučení předáme rodičům, kteří si zažádají o vyšetření dítěte v pedagogicko-psychologické poradně.

Téma školní zralosti a připravenosti jsem si zvolila proto, že mě velmi zajímá a chtěla jsem si ujasnit a ucelit pohled na to, jaké oblasti u dítěte v mateřské škole rozvíjet. Co všechno spadá do školní zralosti a připravenosti.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou.

Teoretická část je zaměřena na vysvětlení jednotlivých pojmů, jaký je mezi nimi rozdíl a co si pod nimi můžeme představovat. Jsou uvedena i rizika, která mohou nastat v první třídě, pokud není dítě dostatečně zralé nebo připravené.

Praktická část je zaměřena na testování předškolních dětí, kdy byla použita metoda rozhovoru, dotazníků a diagnostických testů. S předškoláky byly prováděny testy školní zralosti. Po vyhodnocení testů byly uvedeny příklady, kde děti měly úspěchy, anebo naopak, co se jim moc nedařilo.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Každé období má svá specifika a vývojové zvláštnosti, na které by se mělo dbát při výchově a vzdělávání dětí, a to nejen v předškolním věku, kterým se tato práce zabývá. *„Předškolní období v užším slova smyslu je „věkem mateřské školy“, ale nebylo by správné chápat je pouze z tohoto hlediska – jednak mnoho dětí do školky nechodí, jednak rodinná výchova zůstává základem, na kterém mateřská škola dále účelně staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 87). Do předškolního období spadá dítě ve věku 3 – 6 (7) let. E. Erikson toto období nazývá konfliktem mezi iniciativou a vinou. Allen (2005) ve své knize uvádí, že tento vývojový úsek dítěte má své zvláštnosti, kterými se dítě vyznačuje. Děti v tomto věku bývají energické, zvědavé a nadšené pro činnosti, do kterých se pouštějí s plným nasazením. Rozvíjejí se motorické schopnosti. Ve všem, co děti podnikají v tomto období, se projevují znaky fantazie, kreativity ať už se to týká malování, vyprávění nebo hraní si. Výrazným znakem je také rozšiřování slovní zásoby a intelektu, proto se dítě dokáže vyjadřovat přesněji, mluví v souvětích, dokáže řešit problémy a vést dialog. Předškolní dítě si začíná také uvědomovat své potřeby a i potřeby druhých, do určité míry získávají kontrolu nad svým chováním. Touží po nezávislosti, ale ještě potřebují ujištění, že jim dospělý pomůže, podpoří je, utěší, pokud to bude zapotřebí (Allen at al., 2005).

1.1 Motorický vývoj dítěte

Motorický vývoj dítěte bychom mohli popsat tak, že se dítě stále zdokonaluje, zlepšuje se jeho pohybová koordinace. Pětileté dítě před nástupem do školy je hbitější a jeho pohyby získávají na eleganci. Langmeier, Krejčířová (2006) uvádějí ve své knize, že pětileté dítě dobře utíká, dokáže seběhnout ze schodů, skáče, hopsá, zvládne lézt po žebříku, problémy dítěti nedělá ani seskok z nízké lavičky, vydrží stát déle na jedné noze, umí házet míč. Zručnost dítěte se také projevuje v samoobsluze. Dítě samo jí, svléká se a obléká (někdy ještě stále potřebuje dopomoci), obouvá si boty a děti pětileté (šestileté) zkoušejí zavazovat tkaničky. Svou zručnost si procvičuje při různých činnostech, kterými mohou být např. práce s pískem, s kostkami, modelínou, ale především při kresbě. Tříleté dítě ovládá své pohyby natolik, že zvládne nakreslit a

napodobit směr čáry (vertikální, horizontální, kruhové čáry). Dítě v tomto věku něco načmárá a pak řekne, co nakreslilo, i když se to tomu vůbec nepodobá. U čtyřletého dítěte můžeme pozorovat již skutečnější podobu nakresleného. Kresba člověka je velmi přitažlivým tématem, zatím se to člověku nepodobá, ale již to má znaky postavy – hlava, nohy, ústa, oči jedná se o tzv. „hlavonožce“. Pracovat začíná již s nějakým záměrem, co by mělo být na konci, ale ještě se stane, že konečný výtvar pojmenuje jinak. *„Kresba pětiletého dítěte však odpovídá již předem stanovené představě, je mnohem detailnější a také prozrazuje lepší motorickou koordinaci – „pán“ má hlavu, trup, nohy, ruce, ústa, oči, nos, i když paže jsou většinou dosud znázorňovány pouhými čarami a proporce jsou víceméně nahodilé. Naproti tomu výtvar šestiletého dítěte – zralého pro školu – je už po všech stránkách vyspělejší“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88). Šestileté dítě má lepší koordinace oka a ruky, je obratnější a zručnější (skládá papír, vystřihuje podle čáry).

1.2 Kognitivní vývoj

Kolem čtvrtého roku dítěte se vývoj inteligence dostává z úrovně předpojmové (symbolické) na úroveň názorového (intuitivního) myšlení. *„Poznávání se v tomto věku projevuje především v zaměřenosti na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. J. Piaget (1970) nazval typický způsob uvažování předškolních dětí názorné, intuitivní myšlení. Takovéto myšlení je málo flexibilní, nepřesné, prelogické“* (Vágnerová, 2000, s. 102). Ze symbolického myšlení dítě přešlo k názorovému. Tato fáze má svá omezení, které zatím dítěti nedovolují myslet skutečně logicky po krocích. Už sice zvládne usuzovat čeho je méně a čeho více, ale zatím je to vše postavené na vizualizaci. *„Jak symbolické, tak i předoperační myšlení je stále ještě úzce vázáno na vlastní činnost dítěte a je v tomto smyslu egocentrické, antropomorfní (všechno polidšťuje), magické (dovoluje měnit fakta podle vlastního přání) a artificialistické (všechno se „dělá““* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 90). Tento způsob myšlení však neznamena, že by dítě neumělo rozlišovat fantazii od reality, jak bývá někdy uváděno. Dítě ve třech letech již ví, že imaginární předměty mají jiné vlastnosti než ty skutečné. Kolem šesti let dochází k podstatné změně v kognitivní činnosti dítěte. Začíná svět chápat realisticky, a dítě je méně závislé na svých přáních a okamžitých potřebách. Teprve v tomto období začíná dítě logicky myslet, i když jen na konkrétních předmětech a při konkrétních činnostech.

Dítě je schopno analyticko-syntetických činností. Zvládne vyjmout části z celku a opět je složit zpět. „*To mu nyní dovoluje diferencovat také zvukovou i vizuální podobu slov a analyzovat části určitých množin prvků, což je zřejmě nezbytný předpoklad úspěšného postupu při učení čtení, psaní i počítání*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 113).

1.3 Emoční vývoj a socializace

Nejdůležitějším prostředím v tomto období je stále rodina, která zajišťuje primární socializaci dítěte, ale do života dítěte v předškolním období začíná vstupovat i sekundární socializace, kterou zajišťuje prostředí mateřské školy. U dítěte se vyvíjejí tzv. sociální kontroly, které Langmeier, Krejčířová (2006) vysvětlují tak, že si dítě osvojuje normy, které si dítě postupně utváří na základě příkazů a zákazů od dospělých, a které pak dítě přijímá za své. Jedná se o rozvoj schopnosti seberegulace. V tomto období dochází také k osvojování si sociálních rolí, to jsou takové vzorce chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními lidmi společnosti. V úvahu se bere věk, pohlaví. „*V předškolním věku se uvolňuje vázanost na rodinu a postupně i vázanost na dospělé*“ (Vágnerová, 2000, s. 127). Předškolní dítě již začíná rozlišovat mužské a ženské pohlaví. Vztahy s vrstevníky jsou jiné než s dospělými, jde s nimi o symetrický vztah (partneři jsou si rovni), vztah se stejně starými kamarády však poskytuje mnohem méně jistoty než s dospělým. Přibližně od čtyř let jsou děti schopné rozlišovat způsob komunikace vzhledem k tomu, s kým mají hovořit. Konverzace předškolního dítěte je ještě typická určitými obtížemi např. nedokáže se soustředit na druhou osobu, brát v potaz její názor, nebo brát v úvahu její úroveň znalostí a přizpůsobit se tomu. Komunikační projev dětí v předškolním období může mít jisté nedostatky, kdy příčinou může být nezralost v oblasti motoriky, nebo sluchové diference, nebo důvodem může být nedostatečná jazyková zkušenost. Ve většině případů se ke konci předškolní docházky výslovnost zlepšuje.

1.4 Shrnutí

Podle Vágnerové (2000) předškolní období trvá od 3 přibližně do 6 let věku dítěte. Konec této fáze však není určen věkem dítěte, ale především sociálně – nástupem do školy. Typickým znakem tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která dítěti umožňuje, aby se projevovalo a prosazovalo ve skupině

vrstevníků. K uvolnění této závislosti přispívá také osvojování si norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace. Na druhou stranu je dětské myšlení ještě egocentrické a naivní, vázané na svůj dojem a aktuální situaci. Překonání této bariéry je jedním z významných úkolů předškolního období a předpokladem k nástupu do školy, který je důležitým vývojovým mezníkem.

Myšlení předškolního dítěte můžeme označit jako názorné a intuitivní. Typickými znaky jsou egocentrismus (tendence zkreslovat úsudky na základě osobních výsad), fenomenismus (dítě je fixováno na nějaký obraz reality, který není schopno opustit) a magičnost (pomáhat si v reálném světě fantazií). Interpretace reality dítětem je taková, aby byla pro něj srozumitelná a přijatelná, i když si občas vypomáhá zkreslením nebo vyloučením některých informací. Dítě je přesvědčené, že každé poznání má absolutní platnost. Toto uvažování má pro dítě nesmírně důležitou úlohu v uspokojování potřeb jistoty a orientace ve světě. Úroveň myšlení ovlivňuje i způsob verbálního vyjadřování a zpracování informací. Postupně se odlišuje tzv. egocentrická řeč, která slouží jako prostředek uvažování. Rozvoj poznávacích procesů má vliv i na sebepojetí dítěte. Předškolní dítě přejímá názory dospělých, tak jak mu jsou prezentovány. Vztahuje to samo na sebe nekriticky. Dítě uvažuje samo o sobě převážně egocentricky s tendencemi fantazie. Součástí tohoto období jsou i různé sociální role, jednou z nich je chlapecká či dívčí role. Socializace dítěte předškolního věku probíhá především v rodině. Dítě si osvojuje základní normy chování, se kterými se postupně identifikuje. Pro dítě je zatím důležité to, jak bude za jejich dodržování oceněno. V tomto věku se děti učí žádoucím projevům chování, a to především prosociálního, které respektuje práva druhých. Rodiče jsou pro dítě vzorem a modelem různých rolí, se kterými se dítě ztotožňuje. V předškolním věku postupně probíhá uvolňování vázanosti na dospělého (nástup do mateřské školy k tomu napomáhá). Děti navazují kontakty s vrstevníky. Při vybírání si kamaráda převažuje důraz na shodu v oblasti potřeb a zájmů. Ve vrstevnické skupině dochází k rozlišování rolí. Dítě se učí spolupráci, ale i soupeření. Šest let je většinou spojováno s nástupem do školy, což je důležitým sociálním mezníkem. Role školáka není výběrová, ale je závislá na dosažení věku a odpovídající úrovni vývoje. S tím jsou také spojovány termíny školní zralost a školní připravenost dítěte. Školní zralost je jedním z předpokladů toho, že dítě zvládne školní roli. Jde především o

určitou úroveň zralosti centrální nervové soustavy, která se projevuje celkovou schopností reagovat, zvýšenou odolností k zátěži a schopnosti koncentrace pozornosti. Zrání ovlivňuje i rozvoj motoriky, senzomotorické koordinace, zrakové a sluchové vnímání. Úspěšnost ve škole je závislá i na rozvoji poznávacích schopností. Podmínkou pro zvládnutí adaptace na školu je důležité dosažení určitého stupně autoregulace. Stejně důležitá je i školní připravenost dítěte, kdy jde o přijatelné dosažení socializační úrovně – mělo by zvládnout určité role, umět přijatelným způsobem komunikovat, respektovat běžné normy chování. V socializačním procesu má důležitou roli rodina, protože normy a hodnoty rodiny si dítě přejímá. V tomto směru je důležitý i obecný postoj ke vzdělávání, který má vliv na motivaci dítěte vzhledem ke školní práci.

2 VYSVĚTLENÍ POJMU ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST

Termíny školní zralost a připravenost dětí předškolního věku se používají ve spojení se zápisem do základních škol.

2.1 Školní zralost a připravenost

Podle Kutálkové (2005) je den, kdy se z předškoláka stane školák, velkou změnou pro celou rodinu. Nové prostředí, noví lidé (paní učitelka, spolužáci, školník, kuchařky, družina). Učit se bez možnosti smlouvání jak tomu bylo v mateřské škole, bez možnosti udělat si volno, kdy chceme a na jak dlouho chceme. Proto je velmi důležité, aby bylo dítě na novou roli v životě dostatečně zralé a připravené.

Cílem školní zralosti i školní připravenosti je zjištění, zda je dítě připraveno na nároky, které na děti klade povinná školní docházka po všech stránkách.

Švejcar (2003) ve své knize pojem školní zralost vysvětluje takto: *„Obecně znamená pojem školní zralosti dosažení takového stupně tělesného i duševního vývoje, který umožňuje dítěti osvojit si školní znalosti a dovednosti“* (Švejcar, 2003, s. 167).

Otevřelová (2016) uvádí, že o školní připravenosti hovoříme v souvislosti s výchovou a vlivem vnějšího prostředí, které mají vliv na předškoláka. Jedná se o oblast sociálních zkušeností. Jako příklad si můžeme uvést verbální připravenost, připravenost na roli školáka, na zvládnutí potřebných norem chování. Pozorujeme zde: řeč dítěte, sledujeme ho při hraní a hře, při činnosti záměrné i nezáměrné. Sledujeme také jeho chování, samostatnost, sebeobsluhu, aktivitu. Svou pozornost věnujeme i emočnímu prožívání dítěte. Do připravenosti spadá také motorická oblast, grafomotorika. Pod pojmem školní zralost jsou ukryty vnitřní vývojové předpoklady, které se vztahují k funkcím závislých na zrání. Jedním ze znaků je dozrávání centrální nervové soustavy (dále jen CNS), čímž se zlepšuje odolnost jedince při zátěži, snižuje se emoční labilita, rozvíjí se soustředění. Přiměřená zralost CNS je nezbytná, protože ovlivňuje například laterální, motorickou a senzomotorickou koordinaci, zrakovou a sluchovou percepci. Pro školní zralost jsou určující jednotlivé sledované oblasti (Otevřelová, 2016). *„Školní zralost v pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové vývojové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy.*

Psychologové zdůrazňují, že pojmem „školní zralost“ se akcentuje aspekt biologický tj. vnitřní, který vychází z dispoziční složky dětského organismu a procesu zrání. Na základě toho byly zkonstruovány diagnostické testy měřící úroveň školní zralosti“ (Průcha at al., 2013, s. 304).

Poslední dobou se začíná používat i pojem školní připravenost dětí. *„Školní připravenost je chápána jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech oblastech s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům i vnějším výchovným podmínkám. Konkrétně zahrnuje vyspělost psychickou (tzn. rozumovou, sociální, emoční a pracovní, jazykovou, motorickou), podmíněnou biologickým zráním organismu, a vlivy prostředí“ (Kropáčková, 2008, s. 15).* V pedagogickém slovníku je školní připravenost vysvětlena tak, že zdůrazňuje ty charakteristiky dítěte, které mají vztah k vnějším sociálním činitelům a k procesu učení. Pokud se rozhoduje o odkladu školní docházky, tak se posuzují všechny složky: fyzické, psychické, sociální aspekty (Průcha at al., 2013).

Odstavec 3 § 36 zákona č. 561/ 2004 sb., ve znění zdejších předpisů, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) uvádí, že 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.

Termíny školní zralost a připravenost se používají často souběžně. Na problematiku školní zralosti můžeme nahlížet i pod jiným úhlem pohledu, a to například v kontextu celoživotního učení a klíčových kompetencí, které jsou potřebné k přijatelnému zvládnutí školních požadavků. Vágnerová vymezuje školní zralost prostřednictvím kompetencí, které jsou závislé na zráním organismu, a školní připravenost prostřednictvím kompetencí, které jsou do jisté míry závislé na prostředí (viz tabulka č. 1).

Tabulka č. 1

ŠKOLNÍ ZRALOST	ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST
Emoční stabilita	Respektování hodnoty smyslu školního vzdělání (motivace ke školní práci)
Kvalitnější záměrná koncentrace pozornosti	Rozlišování různých rolí a diferenciací chování, které je s nimi spojeno
Odolnost proti zátěži (adaptace na školní režim)	Úroveň verbální komunikace
Lateralizace ruky, motorická i senzomotorická koordinace a manuální zručnost	Respektování běžných norem chování i hodnotového systému
Vizuální diferenciací a integrace (zralost očních pohybů)	
Sluchová diferenciací	
Koordinace činnosti mozkových hemisfér	
Myšlení na úrovni konkrétních logických operací	
Autoregulace založená na vůli a spojená s vědomím povinnosti	

(Vágnerová, 2000)

2.2 Fyzická zralost a zdraví dítěte

Posuzování tělesné zralosti je v rukou dětského lékaře, který také zná psychomotorický vývoj dítěte od jeho narození. Je seznámen s tím, zda se dítě narodilo předčasně, jak probíhal porod, zda byl bez komplikací nebo s nimi, pediatr zná porodní váhu dítěte a celkově je seznámen s celkovým růstem a vývojem dítěte. Změny sleduje na pravidelných preventivních prohlídkách, kam s dítětem rodič dochází. Dětský lékař také ví, jak často dítě bylo nemocné, s jakými nemocemi stonalo. Jednoduše můžeme tedy říct, že pediatr je odborník, který zná tělesný vývoj dítěte od A do Z. Pohled lékaře je před nástupem do školy velmi důležitý. *„Fyzickou zralost posuzuje především pediatr v rámci preventivní prohlídky v pěti letech. Sleduje se nejen tělesná zralost, ale i celková zdravotní odolnost a individuální zvláštnosti organismu. Zohledňuje se například tělesná výška a váha... Na preventivní pětiletou prohlídku je zváno každé předškolní dítě... Hodnocení pětiletého dítěte se děje formou rozhovoru s rodiči a dítětem a na základě rozboru výtvarného a grafického projevu dítěte. Dále lékař provede s dítětem*

orientační zkoušku školní zralosti, zjišťuje třeba znalost barev nebo úroveň řečového projevu (výslovnost, velikost slovní zásoby)“ (Kropáčková, 2008, s. 18 - 19). Pediatr je tedy kompetentní osoba, která má právo a podle školského zákona i povinnost vyjádřit se k odkladu školní docházky. Rodičům může doporučit další lékařská vyšetření nebo dát návrh na posouzení školní zralosti v pedagogicko-psychologické poradně. Některých aspektů fyzické zralosti si můžeme všimnout i v mateřské škole a to, když si odpovíme na některé otázky např. „Bývá dítě často nemocné? Neprojevuje dítě náznaky, které bychom mohli přičítat špatnému zraku/ sluchu? Má dítě často drobné nebo větší úrazy? Není moc dítě droboučké na to, aby zvládlo unést školní tašku?“

2.3 Psychická (duševní) zralost dítěte

„Psychická (duševní) zralost v sobě zahrnuje několik rovin. Jednou z nich je rozumová, mentální vyspělost, která v sobě zahrnuje především oblast myšlení“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 29). V předškolním období dítě přechází od konkrétního, názorného, intuitivního myšlení k obecnějšímu, pojmovému myšlení. V uvažování a chápání se začíná projevovat analyticko–syntetická činnost – dítě si všímá podobnosti a rozdílu mezi věcmi, chápe vztahy mezi nimi. Začínají se u dítěte objevovat znaky logické úvahy. V rámci prelogických a předpočetních představ začíná dítě v tomto období rozumět pojmům menší–větší, začátek-konec, první-poslední..., dokáže vyjmenovat číselnou řadu alespoň do pěti, obvykle však do deseti a dokáže se v ní orientovat. „Analyticko-syntetická činnost se projevuje nejen v myšlení, ale také ve vnímání. Zde se dostáváme do oblasti percepčních funkcí, které tvoří další rovinu psychické zralosti (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 30). Smyslové vnímání by mělo být na takové úrovni, aby dítě nemělo potíže ve škole s učením, čtením a počítáním. Do percepčních funkcí patří zrakové a sluchové vnímání, pozornost, paměť, řeč. Emocionalita a odolnost dítěte vůči zátěži také spadá do psychické zralosti. Dítě by mělo být již emočně stabilnější, své pocity by mělo umět z části ovlivňovat a kontrolovat. Dítě tak začíná dospívat k určité sebekontrolě a kontrole svých citů. Zároveň by dítě mělo do jisté míry zvládat určitou zátěž, která plyne z nároků povinné školní docházky, pobytu v kolektivu s dětmi a s učitelem, který představuje autoritu. „U psychické připravenosti dítěte je třeba se zaměřit na cílené rozvíjení všech základních psychických funkcí nezbytných pro školní výuku“ (Bednářová at al., 2017, s. 15).

3 CO BY DÍTĚ MĚLO UMĚT – OBLASTI A RIZIKA NEZRALOSTI U DÍTĚTE

Kapitola vysvětluje jednotlivé oblasti vývoje dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo před nástupem do základní školy umět a jaká mohou nastat rizika, pokud dítě bude v nějaké oblasti nezralé (nedostatečně připravené).

3.1 Tělesná oblast

V období předškolního věku tělesné aktivity a obratnost velkou měrou pomáhají dítěti zapojovat se do společných aktivit s ostatními dětmi. Přesnost pohybů a pohyblivost má vliv na běhání, skákání, prolézání, při hrách s míčem. *„Menší pohyblivost a zručnost má vliv na preferenci činností. Jestliže je dítě v některé činnosti neobratné, nejisté, bojácné, zpravidla ji po určité době nevyhledává; ať již jsou to činnosti z oblasti jemné či hrubé motoriky, grafomotoriky“* (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 6). Tímto mohou být následně ovlivňovány i další schopnosti a dovednosti.

3.1.1 Hrubá motorika

Hrubá motorika je stavebním kamenem pro motoriku jemnou. V předškolním období dochází ke zdokonalování koordinaci pohybů, které začínají být přesnější, plynulejší, cílenější. K mapování motorických dovedností je mnoho příležitostí. U dítěte můžeme sledovat harmoničnost pohybu, plynulost a koordinaci, nebo si naopak můžeme všimnout, že je dítě neohrabané nebo má obavy z některého pohybu. *„Děti je třeba postupně v pohybu podporovat, dopřát jim pozitivní zpětnou vazbu, že se nic neděje, podpořit psychiku a přirozeně zařadit další pohybové aktivity, ve kterých je dítě úspěšné“* (Otevřelová, 2016, s. 116). V oblasti hrubé motoriky se především zaměřujeme na posouzení pohyblivosti dítěte, jeho koordinaci, udržení rovnováhy. K tomu nám může pomoci pozorování dítěte při přirozených aktivitách – hrách, pobytu venku, při skákání, běhání, lezení a podobně. Činnosti můžeme navozovat záměrně. Sledujeme provedení pohybu, rychlost, ale i odvalu s jakou se do činnosti dítě pustilo. *„Méně obratné děti se liší v přesnosti provedení pohybů i v rychlosti. Často se některým pohybově náročnějším aktivitám pro menší úspěšnost straní. Pohybová neobratnost či opoždění často ovlivní vývoj dalších funkcí“* (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 7).

3.1.2 Jemná motorika

Jak dítě prochází předškolním věkem, tak i jemná motorika se stává důležitější nejen pro získávání nezávislosti (dítě dokáže zapnout zip, knoflíky a další úkony a to bez toho, aby potřebovalo pomoc), ale také proto, že je tato dovednost spojena s řešením problémů - dítě dokáže manipulovat s věcmi, skládat puzzle tak, aby je složilo, a učením - schopnost držet správně psací náčiní, kreslit vzorce na papír se postupně mění v základy psaní (Woolfson, 2004,). *„Jemná motorika ruky se stará o spolupráci prstů. Drobné svaly se postupně zdokonalují prostřednictvím opakované manipulace s drobnými předměty. Každodenně ve školce pobízíme děti k manuální práci. Ruční práce je velmi důležitá nejen pro rozvoj jemné motoriky. Manuální činnosti rozvíjí také myšlení. Jsou to spojené nádoby. Holčičky a kluky proto motivujeme k tvoření v jakékoliv podobě“* (Otevřelová, 2016, s. 118). Proto se snažíme pracovat neustále s různými materiály – papírem, modelínou, těstem, hlinou, pískem, přírodninami a dalšími. Dětem nabízíme i různé stavebnice, větší i menší kostky, mozaiky, korálky a využíváme i drobné předměty (luštěniny, kamínky, matičky, šroubky a jiné). Každá výtvarná technika, kterou s dětmi vykonáváme, vyžaduje použití jiných výtvarných prostředků, a tím pádem využíváme a zapojujeme různé drobné svaly ruky, dlaně, zápěstí a prstů. Je potřeba využít co nejvíce možností s čím pracovat a dítě motivovat a vybízet děti k tvořivosti.

3.1.3 Grafomotorika

Pedagogický slovník vysvětluje pojem grafomotorika jako soubor psychomotorických činností, které jedinec vykonává při psaní (Průcha at al., 2013).

„Kreslení má velký význam pro později osvojovanou dovednost psaní. V předškolním věku je úroveň jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky jedním z důležitých kritérií pro posuzování způsobilosti k zahájení školní docházky. Kresba nám může poskytnout informace o celkové vývojové úrovni“ (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 13).

Otevřelová (2016) uvádí ve své knize, že grafomotorika v sobě ukrývá psychické i motorické činnosti, které jsou důležité pro psaní, kreslení a malování. Kvalitní grafomotorika je postavena na vyzrálé hrubé motorice, na motorické koordinaci, na postupném vývoji hybného systému od paže, ruky až k prstům. V předškolním období

se upevňuje a rozvíjí koordinace jemných pohybů zápěstí a prstů na ruku. Grafický projev dítěte nám může prozradit i aktuální emoční stav dítěte a vyzrálost psychicky. Příprava na psaní začíná již v mateřské škole. Grafomotoriku podporujeme prostřednictvím uvolňovacích cviků, které zařazujeme do her a běžných činností v mateřské škole. Grafické cviky provádíme kratší dobu, ale pravidelně a opakovaně, protože cvik prováděný jednou týdně nemá téměř žádný účinek. Grafomotorický nácvik volíme od jednoduššího ke složitějšímu a můžeme spojovat i s rytmiací. Před nástupem do školy se snažíme co nejvíce uvolnit paži, předloktí, zápěstí i prsty. Než začne dítě více kreslit, nebo než zahájíme záměrné cvičení na rozvoj grafomotoriky, tak bychom měli znát laterality dítěte. Pro psaní a čtení je důležitá laterality oka a ruky. Lateralizace je pozvolný proces. Od pěti let se začíná laterality horních končetin zřetelně projevovat a vyhraňovat. V mateřské škole dítě pozorujeme a můžeme si při činnostech všimnout toho, kterou ruku má více aktivnější, obratnější, nebo zda dítě ruce střídá. Za dominantní ruku považujeme tu, která vykonává pohyb. Laterality oka můžeme zjistit tak, že dítě necháme se podívat do dalekohledu, klíčové dírky, do lahvičky.

Zaměřujeme se na sledování vývoje grafomotoriky, zejména kresby. Všimnout si můžeme toho, zda dítě kreslí se zájmem, jaký je obsah kresby, provedení, pracovní návyky při kreslení (držení těla, držení psacího náčiní, postavení ruky při kreslení, uvolnění ruky, tlak na podložku). „*Ve spontánní kresbě dítěte se objevují určité tvary, grafomotorické prvky, jejichž různorodost a náročnost přibývá s věkem. Zpočátku jsou to pouze čáry a kruhy, navazující na čáranice a motanice, postupně se zvyšují dovednosti dítěte a přibývají prvky daleko složitější a náročnější* (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 7).

3.1.4 Jemná motorika okohybných svalů

Jemná motorika oka umožňuje vést pohyby očí správným směrem. Je zvykem, že se čte zleva doprava. „*Se školní zralostí oční pohyby souvisí: pokud je motorika očních pohybů neustálená, pohyby neplynulé, bude mít dítě ve škole potíže při čtení, bude se hůře orientovat na pracovním listu, na stránce, na tabuli*“ (Otevřelová, 2016, s. 117). Tuto funkci musíme posilovat a rozvíjet.

3.1.5 Vizuomotorika

„Aby dítě mohlo kreslit a později psát, musí být schopno souhry (koordinace) zejména mezi okem a rukou – tedy vizuomotorické koordinace. Ta úzce souvisí s rozvojem jemné motoriky, grafomotoriky, zrakové diferenciací, zrakové analýzy a syntézy, prostorové orientace. Koordinace zraku a rukou má vliv na každodenní činnosti, sebeobsluhu, kreslení, psaní, zejména přepis textu a další“ (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 21). K rozvoji vizuomotoriky dochází u dětí během celého vývoje. Předškolní děti si význam této dovednosti neuvědomují hned, ale až s postupem času a to až ve škole, když písmenka nejsou tam, kde by si dítě přálo. V mateřské škole se již snažíme o rozvoj vizuomotoriky a o automatizaci této dovednosti. Úroveň vizuomotoriky můžeme posoudit na tzv. jednotažných cvičích, kdy je dáno, kudy vede stopa. Při obkreslování dítě sleduje linii, směr vedení čáry. Snažíme se dítě vést k plynulému, nepřerušovanému pohybu tužky na papíře. Přesnost není důležitá, ale plynulost ano. Obtahujeme i několikrát za sebou.

3.1.6 Jemná motorika mluvidel

„Jemná motorika mluvidel zajistí dobrý pohyb jazyka, rtů, tedy mluvních orgánů při artikulované řeči. Obratnost jazyka má vliv na řeč dítěte, následně pak i na to, jak se mu bude ve škole dařit čtení, psaní“ (Otevřelová, 2016, s. 116). Nepohyblivost jazyka má dopad na výslovnost hlásek (nejvíce na L, R, Ř a sykavek). V rámci školky by proto měly být preventivní cvičení nezbytnou součástí. Pokud má dítě potíže ještě po pátém roce, tak je již nezbytná konzultace s odborníkem (logopedem). Nezralost motoriky mluvidel se podílí na vzniku specifických poruch řeči (jedná se o artikulační obratnost a sykavkovou asimilaci). Porucha se diagnostikuje až po sedmém roce, kdy je ukončen vývoj řeči. Tato specifická chybovost má dopad i ve škole, kdy způsobuje potíže při psaní.

Nezralost motorických schopností a dovedností

Úroveň těchto schopností a dovedností prolíná celý vývoj dítěte. Mají vliv na fyzickou zdatnost dítěte, na výběr pohybových aktivit, zapojení do kolektivu, vnímání, řeč, kresbu, později i psaní. Oslabení motoriky může ovlivnit řadu školních schopností, dovedností a výkonů například:

- malý výběr tělesných aktivit v důsledku pohybové neobratnosti
- zapojení do kolektivu a sdílení společných aktivit se spolužáky (může to vést až k nežádoucím projevům chování, kdy dítě se na sebe pokouší upoutat pozornost jiným způsobem)
- neobratnost v jemných pohybech může vést k tomu, že dítě přebíhá od jedné činnosti ke druhé, vede to k nespokojenosti při hře nebo k jejímu přerušování
- vliv na rozvoj vnímání (vnímání prostoru, zrakové vnímání a další)
- potíže při psaní – úprava, čitelnost, rychlost, vliv na psaný obsah
- nižší obratnost mluvidel má vliv na komunikační schopnosti a dovednosti

(Bednářová, Šmardová, 2011)

Dopad nezralosti v oblasti motoriky a grafomotoriky u dítěte ve školním věku

- obtížné osvojování tvarů písmen
- neplynulost tahů při psaní
- zvýšený tlak na podložku
- kolísání velikosti a sklonu písma
- celkově snížená úprava písemného projevu, někdy až nečitelného
- snížená rychlost psaní
- zvýšená chybovost
- potíže s učením z vlastních poznámek
- přeskakování nebo opakování řádků v textu, přeskakování částí slov při čtení, domýšlení slov, pomalejší a namáhavější čtení, obtíže v udržení pozornosti na čtený text (oční pohyby)

(Bednářová, Šmardová, 2011)

3.1.7 Samostatnost, sebeobsluha

Vstup do školy pro dítě znamená, že se již musí obejít bez pomoci od dospělého, na kterou bylo doposud zvyklé. Má-li tento přechod proběhnout hladce, tak by dítě mělo být schopné zařadit se do větší skupiny a pracovat samo, mělo by si umět požádat o pomoc, mít takovou sebejistotu, aby se při prvním nezdaru nevzdalo, a jeho osobnost by měla natolik silná, aby zvládlo odolat náporu kritiky. Z praktického hlediska by mělo

umět pracovat samostatně, soustředit se, poslouchat, rozumět a sedět v klidu. Proto je důležité, abychom vedli dítě k samostatnosti (Einon, 2001).

„Zvládání běžných dovedností v oblasti hygieny, oblékání, stolování, vedení k samostatnosti a zvykání si na drobné povinnosti dítěti velmi usnadní vstup do školy. V mateřské škole je zejména menším nastupujícím dětem věnována větší míra dohledu, kontroly a dopomoci, než jak je tomu v pozdějším věku“ (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 55). Na těchto dovednostech by se v první řadě měla podílet rodina. Dítě má období, kdy chce samo pracovat a napodobuje to, co vidí, setkáváme se s projevy „já sám“ a „já taky“. Tuto vývojovou potřebu bychom měli využít k nácviku samostatnosti. Požadavky by měly být úměrné k věku dítěte a měla by se brát v úvahu i osobnostní charakteristika dítěte. Některé děti se vše naučí zcela samostatně, snadno a rychle, jiné potřebuje delší čas, trpělivost, důslednost. Ale vždy je na místě vlídnost, ocenění snahy a povzbuzení.

Projevy nevyzrálosti v oblasti sebeobsluhy u dítěte předškolního věku

- dítě nemá zodpovědnost si samo a včas dojít na toaletu (musí být vybízeno, kontrolováno), jiný projev může být také to, že si dítě nedokáže říct, že potřebuje na WC, buď z důvodu, že se bojí na to upozornit, nebo je zabráno do hry
- při a po použití toalety se na něj musí dohlížet, popřípadě mu pomáhat
- nezvládá běžné, věku přiměřené úkony, které se týkají osobní hygieny
- nepoužívá včas, správně a samostatně kapesník
- nezvládá běžné, věku přiměřené úkony, které jsou spojené s oblékáním (poznat své oblečení, svléknout se, obléknout se, uložit věci na své místo)
- nezvládá běžné, věku přiměřené úkony, které jsou spojeny se stolováním (nachytat si věci, při jídle se chovat slušně, sedět u stolu, samostatně jíst lžící, později příborem, sklidit ze stolu respektive odnést nádoby na určené místo)

(Bednářová, Šmardová, 2011)

Dopad nevyzrálosti v oblasti sebeobsluhy ve školním věku dítěte

Dítě je nesamostatné a očekává pomoc, které se mu nemusí dostat. Dítě pak může podléhat pocitům bezradnosti, beznaděje, strachu, úzkosti či méněcennosti. Má potíže se zvládnutím situací v šatně, jídelně, při převlékání na tělesnou výchovu. Bojí se říci, že potřebuje na toaletu.

3.2 Kognitivní (poznávací) a percepční oblasti

K tomu, aby dítě zvládlo trivium (čtení, psaní, počítání) po vstupu do základní školy, je potřeba dostatečná úroveň rozumových schopností a rovnoměrný vývoj v jednotlivých oblastech. *„Děti, které nastupují do 1. ročníku základní školy, budou potřebovat zrakové vnímání vedle sluchového vnímání, rozvinuté grafomotoriky, pozornosti a dalších předpokladů tvořících školní zralost, k tomu, aby se úspěšně učily číst, psát, počítat, aby měly ze školy radost“* (Bednářová, 2010, s. 65). U některých dětí mohou kognitivní schopnosti dozrávat pomaleji nebo mohou zaostávat ve vývoji. Takovýmto dětem je pak doporučován odklad školní docházky. U dítěte, které má nezralou pouze jednu z oblastí je důležitá motivace k činnostem, které podporují a rozvíjejí tuto oblast.

3.2.1 Řeč

Podle Beranové (2002) je řeč vlastní pouze nám lidem. Jedná se o dovednost velmi složitou a křehkou. Řeč je velmi citlivá nejen na vnitřní, ale i na vnější vlivy (kladné i záporné, povzbuzující i tlumící). Sagi (1995) ve své knize uvádí, že řeč je nejdůležitější prostředek lidské komunikace a je strukturována v centrální nervové soustavě. Neomezené možnosti řeči umožňují plný rozvoj osobnosti. Řeč podporuje vývoj osobnosti a podstatně se na něm podílí. Naopak v ní samé se jazykově zrcadlí mentální a psychické zrání osobnosti.

Mnoho dětí se naučí vyslovovat samo, jen odposloucháváním a odezíráním ze svého nejbližšího okolí. Ale aby se řeč mohla rozvíjet, potřebuje nejen obratnost a kvalitní smyslové schopnosti, ale zejména kvalitní přísun informací (Kutálková, 2005).

„Na řeč, komunikační schopnosti, jsou ve škole kladeny poměrně velké nároky. Věku přiměřeně rozvinutá řeč je důležitá z mnoha důvodů. Dítě potřebuje mluvenému slovu rozumět, aby chápalo, co se po něm vyžaduje, aby rozumělo výkladu“ (Bednářová,

Šmardová, 2011, s. 4). Pomocí řeči se dítě projevuje a sděluje to, co si myslí. Řeč umožňuje rozvoj myšlení, ovlivňuje kvalitu poznávání a učení. Řeč má i sociální aspekt, kdy slouží k dorozumívání, utváření sociálních vztahů (jak dítě vnímají druzí, jaké má postavení ve skupině). Řeč je tvořena z několika jazykových rovin, kterými jsou foneticko-fonologická, morfologicko-syntaktická, lexikálně-sémantická, pragmatická rovina.

- a) **Foneticko-fonologická rovina** – jedná se o sluchové rozlišování hlásek mateřského jazyka a jejich výslovnost. Dítě rozlišuje všechny hlásky po šestém roce života, horní hranice je sedm až osm let. Sluchové rozlišování má velmi blízký vztah k výslovnosti (dítě pro správnou výslovnost potřebuje rozlišovat nejen hlásky, ale také rozdíl mezi nesprávným a správným zněním)
- b) **Morfologicko-syntaktická rovina** – tato rovina se zaměřuje na užívání jednotlivých slovních druhů, ohýbání slov (časování, skloňování), tvoření vět a souvětí. Po čtvrtém roce je většinou dítě schopné užívat všechny druhy slov, umí mluvit ve větách a souvětích
- c) **Lexikálně-sémantická rovina** – tato rovina v sobě zahrnuje porozumění řeči v běžném hovoru, ale také to, jak dítě chápe instrukce, výklad, pojmy, sdělení a vyprávění. Zároveň sem patří také obecná úroveň vyjadřování (aktivní slovní zásoba), také to, jak je dítě schopné souvisle a smysluplně pojmenovat to, co si myslí, prožívá, vnímá, jak zvládne popis obrázku, události, situace. Patří sem také samostatné vyprávění, chápání nadřazených a podřazených pojmů, antonym, synonym, homonym
- d) **Pragmatická rovina** – jedná se o užití řeči v praxi v sociálním kontextu, spadají sem takové dovednosti jako například umět vyžádat pomoc, umět oznámit informaci, vyjádřit vztahy, prožitky, pocity, zároveň tato rovina v sobě zahrnuje umět pomocí řeči dosáhnout cíle a umět hovořit v dialogu. Součástí je také neverbální komunikace (mimika, gestikulace, a hlavně oční kontakt)

Dítě v předškolním věku by mělo dobře rozumět řeči, a to nejen v běžném hovoru, ale také by mělo chápat výklad, zadání, pochopit děj pohádek a příběhů. Slovní zásoba by měla odpovídat věku dítěte, mělo by mluvit v souvětích a ve správně formulovaných

větech, užívat všech slovních druhů. Dítě, které má omezený nebo nedokonalý vývoj řeči, je více ohroženo potížemi, které souvisejí s osvojováním si čtení a psaní.

Projevy nevyzrálosti řeči u dítěte předškolního věku

- nezájem o komunikaci, nebo vyhýbání se komunikovat
- obtíže porozumět řeči
- rozdíl mezi aktivní a pasivní slovní zásobou (dítě více rozumí, než dokáže vyjádřit)
- slabá slovní zásoba
- mluvení v jednodušších větách, vynechávání některých slovních druhů, v řeči se objevují neobratnosti v tvarosloví
- nedokáže se smysluplně vyjádřit
- není mu rozumět, nevyslovuje správně více hlásek, neobratnost při artikulaci
- obtíže v zapamatování si krátkých textů, nezájem o čtené pohádky a vyprávění

Dopad nevyzrálosti řeči u dítěte ve školním věku

- nesprávná, nedokonalá či neupevněná výslovnost a artikulační neobratnost se negativně promítá do čtení a psaného projevu
- komplikace ve fonematickém uvědomování mají vliv na čtení a psaní
- menší slovní zásoba, snížená verbální pohotovost a obratnost má vliv na zformulování odpovědi, dítě má obtíže najít správný výraz, vyjádřit výstižně myšlenku, vyprávět volně na dané téma
- nedostatky se mohou projevit i v porozumění řeči (chápání textu, výkladu, zadání) a mohou nastat obtíže se zapamatováním si podávaných informací
- při sníženém jazykovém citu se mohou nedostatky objevovat v určování rodu, v tvoření slov v jiném rodu, v úlohách na dokončení věty, přeformulovat věty z jednoho času do druhého, nedostatky ve slovosledu mají důsledek s aplikací gramatických pravidel do písemné podoby
- pasivita v komunikaci může mít za následek obtíže při navazování, udržování a rozvíjení komunikace a kontaktů obecně, problémy s formulováním otázek, získávání informací, vyjadřováním se před lidmi

(Bednářová, Šmardová, 2011)

3.2.2 Sluchové vnímání a paměť

„Vývoj sluchového vnímání směřuje ke stále větší ostrosti a diferenciaci. Je předpokladem nejprve globálního vnímání řeči, později rozlišování jejích elementů, tj. slov, slabik, hlásek“ (Zelinková, 2003, s. 123). Kutálková (2005) uvádí, že nedostatečně využití možnosti sluchového vnímání mohou ve škole později přinést potíže, například při psaní diktátů nebo i všeobecně při výuce, která je především postavená na mluveném projevu. Sluch je jedním z prostředků komunikace, ovlivňuje řeč a tím i myšlení. Než se začneme zabývat sluchovým vnímáním, tak je důležité si ověřit, zda dítě nemá sluchovou vadu. „Při sledování sluchového vnímání se nezaměřujeme na slyšení ostrosti zvuku, ale posuzujeme zejména úroveň fonemického uvědomování, které má významnou roli při rozvoji řeči i čtenářských dovedností“ (Bednářová, Šmardová, s. 40). Do fonemického uvědomování se řadí tyto schopnosti: naslouchání, rozlišení figury a pozadí, sluchová diferenciacie, sluchová analýza a syntéza, sluchová paměť, vnímání rytmu.

Naslouchání – tato schopnost úzce souvisí s vývojem řeči, koncentrací pozornosti i odlišením figury a pozadí. Před nástupem do školy by dítě mělo dokázat pozorně vyslechnout pohádku, příběh, vyprávění. Rozvoj této schopnosti je velmi ovlivněno rodinným prostředím a přístupem (v rodině, kde se málo čtou pohádky, se tato schopnost vyvíjí velmi pomalu). Dítě však ve škole potřebuje umět naslouchat výkladu učitele, porozumět mu, protože většina informací se k dítěti dostává právě díky sluchu.

Figura a pozadí – jedná se o zaměření pozornosti a vyčlenění zvuků z pozadí. Některé zvyky vnímáme přednostně, ostatní se pro nás stávají nepodstatné a tak je vytěsňujeme. Jde tedy o schopnost soustředit se na určitý sluchový podnět. Děti, které mají tuto schopnost oslabenou a nedokážou vyčlenit požadovaný zvuk a věnovat mu pozornost, se často označují za děti nesoustředěné.

Sluchová diferenciacie (rozlišování) – je velmi důležitá pro rozvoj řeči, výslovnosti. Ve škole má důležitou roli pro psaní a čtení. Pro správnou výslovnost musí dítě rozlišovat jednotlivé hlásky (sykavky, měkké a tvrdé souhlásky, znělé a neznělé souhlásky, krátké a dlouhé samohlásky). Pokud dítě špatně slyší hlásku, tak ji i špatně napíše nebo přečte.

Sluchová analýza a syntéza – pokud chceme napsat text, musíme rozlišit hranice slov, vyčlenit slova z vět, poté si uvědomit slabiky a posléze i hlásky, ze kterých se slovo skládá – analýza. Při čtení naopak potřebujeme z hlásek složit slabiky a z těch slova – syntéza. „Okolo pěti let dítě vyděluje jednotlivé hlásky, nejprve jsou to počáteční hlásky slov, později koncové hlásky. Uvědomit si postavení hlásky uprostřed a posléze rozhláskovat celá slova je proces dlouhodobější“ (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 40). Jestliže dítě obtížně skládá písmena do slabik, má obtíže se slabikováním, souhláskové shluky hláskuje, čtení je pomalé, namáhavé a obtížně vnímá i obsah toho, co čte. Podobně je tomu i u psaní. Pokud si dítě neuvědomuje jednotlivé hlásky ve slově, tak slovo může být napsáno zkomoleně, mohou se vyskytnout vynechaná písmenka nebo se objeví i další chybovost.

Sluchová paměť – pro učení je potřeba si zachytit, zpracovat a uchovat informace, které přicházejí sluchovou cestou. Dítě by mělo včas zachytit a zapamatovat si pokyny potřebné ke své práci, pamatovat si pořadí úkonů, které má udělat, popřípadě si zapamatovat i výklad učitele.

Vnímání rytmu – dobré vnímání rytmu má vliv i na každodenní a školní dovednosti. Mimo hudební výchovu může vnímání rytmu zasahovat i do jiných oblastí např. v matematice může pozitivně ovlivňovat chápání číselných řad, násobků, ovlivňuje také čtení a psaní. Významný dopad má na rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek.

Projevy nevyzrálosti sluchového vnímání u dítěte předškolního věku

- nezájem o čtené pohádky a příběhy, o vyprávění
- potíže naslouchat instrukcím, pokynům, potíže naslouchat výkladu
- potíže v komunikaci (dítě není schopné vyslechnout druhého)
- snadná vyrušitelnost jinými zvukovými podněty
- obtíže ve výslovnosti, záměnami sykavek, měkkých a tvrdých slabik (di/dy, ti/ty, ni/ny)
- obtíže v poznávání známých zvuků, v rozlišování obdobných zvuků
- nedokáže určit rýmující se dvojice slov
- potíže s vytleskáváním slov na slabiky, nebo je vyčlenit jinak
- výraznější obtíže v navozování první hlásky ve slově

- oslabená sluchová analýza a syntéza může mít také vliv na výslovnost delších slov (vynechávání, zaměňování hlásek, slabik) nebo jejich pořadí
- obtíže při učení se básniček, textů z paměti
- neschopnost zapamatovat si vyslechnutou pohádku, převyprávět pohádku bez zrakové dopomoci
- obtížné zvládnutí rozpočítadel, potíže v rytmičtosti

Dopad nevyzrálosti sluchového vnímání u dítěte ve školním věku

- potíže naslouchat výkladu
- v písemném projevu chybami v měkkění, v délkách, záměnami znělých a neznělých souhlásek, záměnami sykavek
- v písemném projevu se také může objevovat zvýšený počet gramatických chyb
- ve čtení se mohou objevovat obtíže v měkkění (záměny)
- potíže se čtením – spojování písmen do slabik, slabik do slov, domýšlení slov, nepřesné čtení, pomalejší tempo
- potíže při psaní – obtížné rozlišování hranic slov v písmu, komolení slov, vynechávání a zaměňování písmen
- oslabení sluchové paměti se může projevit v písemném projevu zejména při diktátech (diktáty, pětiminutovky v matematice, zápisky...)

(Bednářová, Šmardová, 2011)

3.2.3 Zrakové vnímání a paměť

Podle Zelinkové (2003) je zrakové vnímání součástí přípravy na výuku čtení. Vnímání se rozvíjí od narození, kdy dítě nejdříve vnímá světlo a tmou, později obrysy předmětů. Potom se vnímání zpřesňuje směrem k větší diferenciaci tvarů. Tato funkce je jedním z činitelů při nábízení čtení a psaní. „Zrakové vnímání se propojuje s motorikou, kdy dítě objeví vlastní ručičky, které se pohybují, dále se sluchovým vnímáním, kdy se dítě pohledem otáčí za zvukem“ (Otevřelová, 2016, s. 83). Kvalita zachycení a zpracování zrakových vjemů ve školním věku má význam na čtenářské a další dovednosti. Dobré zrakové vnímání je předpoklad k tomu, aby dítě bylo úspěšné ve čtení, psaní písmen, slabik, slov, čísel a číslic. Do zrakového vnímání spadají oblasti: rozlišení figury a pozadí, optická diferenciacie (rozlišování detailů a polohy předmětů), zraková analýza a

syntéza, záměrné vedení očních pohybů (viz Motorika okohybných svalů), zraková paměť, vizuomotorická koordinace (viz kapitola Vizuomotorika).

Figura a pozadí – jde o zaměření se zrakem na vybraný objekt a zároveň upozadit ostatní viděné podněty. Jde o schopnost soustředit se na potřebný zrakový podnět. Při nevyzrálosti či oslabení této funkce může docházet při prohlížení složitějších obrázků s více prvky ke ztížené orientaci v ploše (později čtení textu).

Zraková diferenciacie – zrakové rozlišování pomáhá dětem vidět rozdíly na obrázcích, později na písmenkách a číslicích. Rozlišení detailu a polohy úzce souvisí s konstantností vnímání (rozlišení předmětu bez závislosti na jeho barvě, velikosti, umístění). K tomu aby dítě nezaměňovalo písmena, číslice, jejich pořadí, musí umět odlišovat: detail, horno-dolní postavení, pravo-levé postavení. Nejdříve je dítě schopné odlišit výrazný jiný prvek, ale s věkem se tato dovednost stává kvalitnější a dítě tak dokáže postřehnout i méně výrazné detaily. Postupně vnímá a uvědomuje si polohu předmětu v prostoru. Jako první dokáže rozpoznat horno-dolní postavení (horizontální), později v předškolním věku i pravo-levou orientaci (vertikální).

Zraková analýza a syntéza – zraková analýza pomáhá dětem najít z celku nějakou část. Děti vnímají nejdříve globálně a nejsou schopné ještě „rozebrat“ viděné části na kousky. *„Děti si uvědomí, že celek je tvořen z částí, že každý dílek celku je možné vnímat jednotlivě. Zároveň jim dochází, že pro celek je potřeba všech detailů“* (Otevřelová, 2016, s. 85). Zraková syntéza naopak pomáhá dítěti spojit jednotlivé části do celku. Pro čtení, psaní, počítání je důležité vnímání celku i jeho jednotlivosti. Vnímání částí má výraznou úlohu při odlišení detailů (jednotlivé části musí být porovnány a pak se určuje jejich shodnost či neshodnost), je významné také pro matematiku a technické myšlení.

Zraková paměť – pomáhá dítěti viděné věci, obrázky, slova, číslice si zapamatovat. Přesnost a zapamatování si zrakově vnímaných objektů ve školním věku ovlivňuje učení. Umožňuje si také správně pamatovat a vybavovat symboly (písmena, číslice).

Projevy nevyzrálosti zrakového vnímání u dítěte předškolního věku

- dítě nevyhledává obrázky a pracovní listy s vyhledáváním rozdílu
- podobné předměty považuje za shodné
- zrcadlení písmen (pokud má dítě snahu podepsat se nebo napodobovat tiskací písmena, která se často a nápadně zrcadlí), zrcadlení písmen v předškolním věku však často vzniká díky malé zkušenosti dítěte s tvary a polohou písmen
- nemá zájem o puzzle, složitější skládky, obtížně doplňuje jednotlivé části
- nemá zájem o stavebnice, nedokáže pracovat podle návodu, který ani nevyhledává
- obtíže s obrázky, které se musejí překreslit nebo dokreslit, oslabená zraková analýza a syntéza se také může promítat do kresby dítěte (nedokáže si uvědomit jednotlivé části kresleného)

Dopad nevyzrálosti zrakového vnímání u dítěte ve školním věku

- zaměňování písmen, která se liší detailem (např. záměny písmen m, n; k, h; a číslic 3, 9, 4, 7; záměny operačních znaků v matematice)
- obtíže s rozlišením horno-dolního postavení (záměny písmen a číslic, které se liší polohou dole např. t, j; b, p; 6, 9)
- obtíže s rozlišením pravo-levého postavení (záměny písmen a číslic, které se liší polohou vpravo a vlevo např. d, b; 6, 9; zrcadlení velkých tiskacích písmen)
- pomalejší osvojování písmen a jejich zapamatování
- pomalejší čtení a větší chybovost (oproti vrstevníkům)
- obtíže v matematice
- obecně obtíže při učení

(Bednářová, Šmardová, 2011)

3.2.4 Vnímání prostoru a prostorové představy

Dobrá orientace v prostoru nám usnadňuje každodenní život. Vnímání prostoru úzce souvisí s vnímáním tělesného schématu, vzájemně se ovlivňují a spolupodílejí na koordinaci pohybů. Představu o tom, jak je prostor uspořádán, získáváme na základě dlouhodobých zkušeností získaných z více zdrojů. *„Významnou roli při utváření*

představ o prostoru hraje motorika, hmat, zrak, sluch, posléze řeč“ (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 43). Prostor vymezujeme třemi osami (horno-dolní, předozadní, pravo-levou). Jak uvádí Otevřelová (2016), tak si dítě nejprve osvojuje orientaci ve směru vertikálním (nahore, dole). Následuje směr předozadní, poté horizontální (vpravo, vlevo). V mladším předškolním věku je prostorové vnímání ještě nepřesné, ale rozvíjí se, až by dítě mělo zvládnout odhadnout a zapamatovat si vzdálenost (velmi náročné), porovnat velikost objektů, vnímat části a celek, což je velmi úzce spojeno se zrakovou analýzou a syntézou.

Projevy nevyzrálosti vnímání prostoru a prostorových představ u dítěte předškolního věku

- obtížněji nabývá pohybové dovednosti
- ovlivňuje kreslení, hry se stavebnicemi, mozaikami
- nevyzrálost se může projevit v sebeobsluze a samostatnosti (potíže při oblékání, rozpoznávání přední a zadní části oblečení, rub a líc)
- nejistota v uspořádávání okolí
- obtížněji si osvojuje pojmy, které označují prostorové uspořádání

Dopad nevyzrálosti vnímání prostoru a prostorových představ u dítěte ve školním věku

- obtížná orientace v prostoru
- nesprávné používání a porozumění pojmům, které označují prostorové uspořádání
- obtížná orientace v textu při čtení – sledování zleva doprava, vyhledávání částí v textu
- obtížná orientace v textu při psaní (opisování textu)
- potíže v matematice – sestupné a vzestupné řady, první, poslední
- ztížená orientace v mapách, zejména ve slepých mapách, ztížená orientace v notových zápisech
- potíže ve sportu, zejména při kolektivních hrách, ale potíže mohou nastat i při individuálním sportu (směr vedení pohybu)

(Bednářová, Šmardová, 2011)

3.2.5 Vnímání času

Vnímat čas je pro děti velmi obtížné. „*Chápání a respektování chronologického času je náročné zejména z toho důvodu, že předškolní dítě příliš neplánuje, spíše žije přítomným okamžikem. Rozlišovat minuty a hodiny není v rámci vývoje předškoláka na programu dne*“ (Otevřelová, 2016, s. 94). Osvojování si pojmů, které ohraničují časové úseky, umožňují lepší vnímání času, vymezování si časové hranice, uvědomování si opakující se cykly a posloupnost jednotlivých činností. Jak konstatují ve své knize Bednářová a Šmardová (2011), tak přiměřené vnímání času a časové posloupnosti umožňuje dítěti smysluplné zacházení s časem, které odpovídá organizaci práce. Má vliv na hospodaření s časem při učení, na rozvržení učiva, na zautomatizování si činností, které se opakují, ale také na krátkodobé a dlouhodobé cíle. Vnímání času a jeho posloupnosti má také vliv na učení – pořadí číslic, písmen, pro učení se abecedy, násobilky a všude tam, kde je důležité, aby byl zachován sled pořadí.

Projevy nevyzrálosti vnímání času u dítěte předškolního věku

- obtížné chápání pojmů, které označují časové úseky (ráno, poledne, večer, roční období, dny v týdnu), a jejich zařazení do slovníku dítěte, popřípadě jejich nesprávným užíváním
- obtížné chápání pojmů první, poslední
- potíže v posloupnosti úkolů, nebo zaměňováním pořadí při provádění úkonů (například při sebeobsluze, oblékání)

Dopad nevyzrálosti vnímání času u dítěte ve školním věku

- potíže při čtení a psaní (záměny v pořadí, popřípadě jejich vynechání)
- obtíže při osvojování si vědomostí, které musejí být uspořádány v daném sledu (například dny v týdnu, roční období, měsíce v roce, násobilka, abeceda)
- obtíže v určení příčiny a následku, promyšlení následku
- obtíže při nabývání orientace v hodinách a minutách
- chyby v pořadí úkonů
- potíže při hospodaření s časem při učení, v zautomatizování činností, které se opakují; špatný odhad na splnění jednotlivých úkolů

(Bednářová, Šmardová, 2011)

3.2.6 Základní matematické představy

Vývoj matematických představ je postupný, tak jak je to i u ostatních schopností a dovedností. Pro osvojení si matematických dovedností nestačí pouze vyjmenovat číselnou řadu nebo psát číslice, ale je potřeba rozvinout mnoho schopností a dovedností, které jsou předpokladem ke zvládnutí učiva matematiky a vytváření si kladného vztahu k ní. Do těchto předpokladů se zahrnuje hrubá a jemná motorika, prostorová orientace, rozvoj řeči a zrakové vnímání. K těmto předpokladům se řadí i schopnost koncentrace na úkol a krátkodobá paměť. V základních matematických představách se soustředíme u dítěte na: třídění a seskupování, porovnávání, řazení, množství.

Třídění a seskupování – tříděním je myšleno rozdělení předmětů do skupinek na základě nějakého kritéria (nejprve jedno, pak dvě a šestileté dítě by mělo dokázat tříditi i podle tří kritérií). Děti se učí i zobecňování, přiřazování jednotlivostí pod nadřazené pojmy.

Porovnávání – všichni neustále něco porovnáváme. Porovnávat se může podle několika znaků např. podle velikosti, podle barvy, tvaru. Dítě ve třech letech začíná porovnávat velikosti a množství. Do čtyř let srovnává pojmy nízký/vysoký, úzký/široký, krátký/dlouhý, prázdný/plný... Po pátém roce zvládne i pojmy jako o jeden více, o jeden méně. Do porovnávání zařazujeme i poznávání a srovnávání geometrických tvarů (tři roky – kruh, čtyři roky – čtverec, pět let – trojúhelník a okolo šesti let obdélník). Porovnávat se může i poloha – nahoře, dole, uprostřed, vpravo, vlevo.

Řazení – navazuje na porovnávání. Předškolák předměty řadí podle velikosti. Do řazení spadá i pochopení řadových číslovek – první, poslední, předposlední...

Množství – do období před nástupem do školy spadá také osvojení si pojmu číslo. Nejedná se jen o mechanické vyjmenování číselné řady, ale hlavně o to, zda dítě chápe a umí si představit, jaké množství se pod číslem ukrývá (Otevřelová, 2016).

Projevy nevyzrálosti matematických představ u dítěte předškolního věku

- obtížné chápání pojmů stejně, více, méně
- obtíže s osvojováním si číselné řady, vynecháváním některého z čísel

- obtížné a nepřesné určení počtu předmětů
- potíže s vytvořením skupiny předmětů o daném počtu

Dopad nevyzrálости matematických představ u dítěte ve školním věku

- potíže s chápáním přirozeného čísla
- potíže s orientací v číselné řadě
- potíže se zápisem a čtením čísel (nejasná pozice čísla)
- obtíže v základních operacích (dítě neseskupuje množství, dlouho si pomáhá pomocí prstů, nechápe vztahy mezi čísly, obtížně se učí násobilku, nechápe podstatu dělení a násobení)
- potíže při řešení slovních úloh (potíže mohou vniknout i na základě slovního nepochopení)
- obtíže se získáváním základních matematických dovedností může mít za následek problematické přecházení k abstraktnímu myšlení

(Bednářová, Šmardová, 2011)

3.3 Pracovně – volní oblast

Podle Kutálkové (2005) by měl předškolák vydržet u činnosti delší dobu (tak 15 – 20 minut). A to nejen u činnosti, která ho baví a zajímá, ale i u takové, která není pro něj moc lákavá a nebaví ho. Dále uvádí, že pro budoucího prvňáčka je také důležitá míra soustředění a přiměřená dávka schopnosti samostatně pracovat. *„K pracovní zralosti patří dovednosti jako odložit svůj aktuální zájem, udělat úkol, který právě zadala učitelka, i když se dítěti zrovna nechce. Také plnit náročnější úkoly, soustředit se přiměřenou dobu na práci, úkoly dokončovat, pracovat samostatně“* (Otevřelová, 2016, s. 45). Déle k těmto schopnostem patří i umět rozeznat rozdíl mezi hrou a učením, přestávkou a hodinou. Bednářová a Šmardová (2011) do práceschopnosti zahrnují také motivaci, pod kterou se ukrývá zvědavost, chuť, zájem a zaujetí dítěte. Je zřejmé, že od dítěte, které nastupuje do základní školy, se očekává určitá samostatnost v chování, rozhodování a ovlivňování svého chování. K tomu dopomáhají tzv. volní schopnosti. *„S volními schopnostmi se člověk nenarodí, těm se musí v podstatě naučit“* (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 111). Mezi volní schopnosti se zahrnuje například: dítě respektuje autoritu dospělého, je schopno fungovat v kolektivu dětí, umí oddálit své přání. Dítě by

umělo přijmout i prohru, počkat, až na něj přijde řada, nepředbíhat. Dítě by mělo být vedeno i k pomáhání druhým.

Projevy nevyzrálости v pracovní-volní oblasti u dítěte předškolního věku

- nepozornost, nestálost u hry (činnosti), dítě nevydrží u jedné a střídá je
- velký rozdíl mezi spontánním soustředěním a záměrnou (volní) koncentrací pozornosti (hra x řízená činnost), při práci je dítě pomalé, pasivní
- počáteční motivace při činnosti se rychle vyčerpá, ztratí se zájem (dítě u činnosti nevydrží, nedokončí ji)
- pozornost je nestálá a neodolá vůči rušivým vlivům
- neschopnost samostatně pracovat samo nebo v kolektivu

Dopad nevyzrálости v pracovní-volní oblasti u dítěte ve školním věku

- obtíže nejen výukové, ale i výchovné (dítě nedokáže ovládat potřebu neustálého mluvení, chuti si hrát a tím se nevěnuje výkladu a nesoustředí se)
- při neudržení pozornosti dítě často neví, co má dělat, jaký úkol byl zadán, proto přestane pracovat, rezignuje a chybuje
- při nepozornosti dítě nezahájí úkol včas, proto je pak jeho práce nesystematická, nedokáže pracovat tak rychle jako ostatní děti a to u dítěte může vyvolat stres, pocit bezradnosti, méněcennosti
- vyučování je pro dítě vyčerpávající jak po stránce fyzické, tak psychické, ztrácí motivaci a je unavené
- díky nízké práce schopnosti může mít dítě špatné výsledky i přesto, že jeho intelektové předpoklady tomu neodpovídají

(Bednářová, Šmardová, 2011)

3.4 Emočně – sociální oblast

Od budoucího školáka je očekávána také určitá zralost v oblasti citové a sociální. „Sociální prostředí žáka tvoří nejen rodina, ale také kamarádi a přátelé, s nimiž prožívá emoční interakce“ (Braun at al., 2014, s. 63). Na sociální a emocionální vývoj má vliv mnoho faktorů (sociokulturní a ekonomické podmínky, životní a výchovné styly rodiny, struktura rodiny a další). „Citová a sociální zralost je základním předpokladem pro

učení. Když je dítě v pohodě, radostné, tak se mnohem lépe soustředí. Vnitřní klid, sebejistota a zájem o poznávání nových věcí a lidí je stavebním kamenem pro učení“ (Otevřelová, 2016, s. 50). Bednářová, Šmardová (2011) konstatují ve své knize, že sociální dovednosti a adaptační schopnosti ovlivňují to, jak je dítě přijímané a jak se k němu chovají ostatní. Děti, které mají dobré sociální dovednosti, lépe navazují kontakty, bývají oblíbenějšími, vyhledávanějšími a dostávají více pozitivních zpětných vazeb. To samozřejmě přispívá i k podpoře sebevědomí. Dítě by mělo před zahájením školní docházky být schopno odloučit se od svých rodičů (nejen fyzicky, ale i myšlenkami) a obejít se bez nich po delší časový úsek. Na dítě jsou kladeny vyšší nároky na vnitřní motivaci a sebekontrolu. „Škola, to není jenom výuka, ale také společenská záležitost. Dítě stráví ve škole několik hodin každý všední den v týdnu a škola se tak stane nedílnou součástí jeho života. To, jak se přizpůsobí celému režimu školy, jak se bude ve školním prostředí cítit, bude ovlivňovat i úspěšnost ve výuce“ (Klégrová, 2003, s. 27).

Projevy nevyzrálости v emočně-sociální oblasti u dítěte předškolního věku

- nezvládnutí odloučení se od rodičů úměrné ke svému věku
- výraznější potíže v komunikaci a v navozování vztahů s druhými
- obtíže v adaptaci na nové prostředí, na situace, stranění se druhým dětem
- snížená schopnost v sebeovládání, v ovládání svých emocí, svého chování
- nevyrovnání se s nezdarem

Dopad nevyzrálости v emočně-sociální oblasti u dítěte ve školním věku

- dítě si obtížně hledá kamarády, obtížně se prosazuje, uplatňuje, projevuje, tím se může cítit izolovaný, méněcenný, nepochopený, může se stát i terčem šikany
- nespokojenost ve vztahu může u dítěte vést k napětí, úzkosti
- jedním z projevů může být i nechuť dítěte chodit do školy, popřípadě i psychosomatické problémy
- děti s hrubým, agresivním chováním, a děti, které nedokážou respektovat pravidla, mohou být problematickými pro okolí

(Bednářová, Šmardová, 2011)

4 DIAGNOSTIKA A PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

Pro děti před vstupem do školy je pedagogická diagnostika orientována blíže ke klíčovým kompetencím budoucího školáka a také napomáhá včasnému odhalování dětí, které by mohly mít po vstupu do školy potíže.

Zelinková (2011) uvádí ve své knize, že pedagogická diagnostika má v zemích dlouholetou tradici, která sahá až do období J. A. Komenského, který se zamýšlel nad vhodností nástupu dítěte do školy.

V pedagogickém slovníku (Průcha at al., 2013) je pedagogická diagnostika vysvětlena jako vědecká disciplína, která se zabývá otázkami diagnostikování v edukačním prostředí.

„Pedagogická diagnostika je komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů. Zaměřuje se na složku obsahovou (zjišťování dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků) a procesuální (jakým způsobem proces výchovy a vzdělávání probíhá)“ (Zelinková, 2011, s. 12).

Cílem pedagogické diagnostiky není hodnotit a srovnávat děti, ale poznávat jejich individuality a sledovat pokroky při pedagogickém vedení (Raabe, 2012).

„Diagnostická činnost učitelky je tedy jednou z nejvýznamnějších komponent edukačního procesu. Učitelka bez ní nedokáže kvalitně a efektivně realizovat výchovně-vzdělávací proces. Je východiskem pro individuální práci s dítětem, podkladem k plánování i evaluaci výchovně-vzdělávací činnosti“ (Bednářová at al., 2017).

Podle Zelinkové (2011) je pedagogická diagnostika dlouhodobý proces, který musí brát v úvahu všechny okolnosti, které ovlivňují vývoj dítěte. Na základě stanovené diagnózy volíme optimální postupy, měníme podmínky a vlivem těchto změn, dochází k posunu ve vývoji dítěte na vyšší úroveň. Po celou dobu procesu jsou změny zaznamenávány, a buď jsou potvrzením správné cesty, nebo je zapotřebí je upravit a pozměnit.

Mezi metody pedagogické diagnostiky se zahrnuje pozorování, rozhovor, anamnéza, dotazníky, testy, metody ověřování vědomostí a dovedností, analýza výsledků činnosti a analýza úkolů, pedagogická dokumentace – portfolio.

„Diagnostika není předmětem pouze pedagogiky, psychologie nebo lékařských věd. Provádí ji každý, kdo se zamýšlí nad dítětem, každý na úrovni dané svými vědomostmi a specializací. Laickou diagnózu provádí i rodič“ (Zelinková, 2011, s. 23).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 CÍL PRÁCE A VÝZKUM

Hlavním cílem praktické části bylo analyzovat a zjišťovat úroveň schopností a dovedností u dětí předškolního věku a to v jednotlivých testech, které jsou určeny pro testování školní zralosti, a které byly zařazeny do výzkumného šetření. Práce by měla zmapovat úroveň připravenosti dětí před nástupem do základní školy. Výzkumné šetření bylo prováděno v mateřské škole s předškolními dětmi, které ve školním roce 2017/2018 půjdou k zápisu do základních škol. Počet zkoumaných dětí byl třicet a testování probíhalo v období od října do ledna. Můj zájem se soustředil na to, jak děti testy zvládnou, kolik času při jednotlivých úkolech budou potřebovat, zda budou po celou dobu testování soustředěné a i naopak, kde děti mají ještě nedostatky, které budou přínosem pro další návrhy na činnosti pro rozvoj dětí v mateřské škole.

6 METODY POUŽITÉ PŘI VÝZKUMNÉM ŠETŘENÍ

6.1 Smíšený výzkum

Pro realizaci výzkumného šetření byla zvolena metoda smíšeného výzkumu. Skutil (2011) uvádí smíšený výzkum jako obecný přístup, v němž se míchají kvalitativní a kvantitativní metody, techniky nebo paradigmaty v rámci jedné studie, výzkumu. *„Výzkumná metoda je všeobecný název pro proceduru, se kterou se pracuje při výzkumu. Výzkumná metoda má jisté vlastnosti, které je potřeba při jejím používání dodržet – validitu a realibilitu“* (Gavora, 2000, s. 110). *„Validita je schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to, co zjišťovat má. Validita patří k nejdůležitějším vlastnostem výzkumného nástroje, jedná se o platnost či pravdivost“* (Skutil, 2011, s. 62). Realibilitu Skutil (2011) vysvětluje jako tzv. přesnost či spolehlivost výzkumného nástroje. *„Pokud je realibilita výzkumného nástroje vysoká, při opakovaném měření téže proměnné bychom měli dojít k podobným výsledkům“* (Skutil, 2011, s. 64). Ve své práci jsem si zvolila dvě skupiny dětí, které se od sebe liší věkem, sledovala jsem u nich proměnné schopnosti a dovednosti v jednotlivých testech. Předpokládám, že u skupiny dětí, kterým teprve od ledna do srpna 2018 bude šest let, budou výsledky nižší. Z klinických metod jsem využila metodu rozhovoru, analýzu, diagnostické testy.

6.2 Rozhovor

Podle Vágnerové (2000) je rozhovor metoda, která zjišťuje subjektivní pocity, prožitky, znalosti, názory a zkušenosti vybraných lidí. Rozhovor může být strukturovaný, kde jsou jasně dané otázky předem, nebo volný, kdy otázky jsou kladeny během rozhovoru a mohou se měnit. *„Pokládat otázky a získávat odpovědi je mnohem těžší úkol než se na první pohled zdá“* (Skutil, 2011, s. 89). Ke své práci jsem si zvolila rozhovor strukturovaný, řízený. *„V rámci strukturovaného rozhovoru používáme předem připravené otázky a alternativy odpovědí. Jedná se o dotazník podaný ústní formou, kde se pořadí jednotlivých otázek nemění“* (Skutil, 2011, s. 90).

6.3 Analýza

„Cenným zdrojem informací v pedagogickém výzkumu je obsahová analýza pedagogické dokumentace. Analýza dokumentů patří v pedagogickém i v psychologickém výzkumu k základním činnostem“ (Skutil, 2011, s. 95). Dvořáková (1995) uvádí, že analýza je metoda, která je důležitým zdrojem diagnostických informací. Hledání a analýza chyb, sledování četnosti jejich výskytu, nalézání jejich příčin a zdrojů – to je každodenní součást diagnostické činnosti učitelů a ostatních pedagogických pracovníků. Z výsledků, ke kterým jsem dospěla ve své práci, vyplynuly činnosti, které podporují rozvoj u dětí v mateřské škole v oblasti sluchové a zrakové percepce, v jazykové rovině.

6.4 Diagnostické testy

„Didaktický test je zkouška, která se zaměřuje na objektivní zjišťování úrovně zvládnutí učiva u určité skupiny osob. Od běžné zkoušky se didaktický test liší především tím, že je navrhován, ověřován, hodnocen a interpretován podle určitých (předem stanovených) pravidel“ (Skutil, 2011, s. 128). Testy se rozdělují podle Dvořákové (1995) na výkonové testy a testy osobnosti. Ve své práci jsem využila standardizovaných výkonových testů, které jsou zaměřeny na konkrétní schopnosti dětí. Zkoumala jsem sluchovou, zrakovou percepci, kresbu postavy a napodobení písma, teček, vnímání oko-ruka, zrakovou a sluchovou paměť, řečové dovednosti, všeobecné znalosti u dětí.

7 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Celkově se výzkumného šetření zúčastnilo třicet dětí z předškolní třídy. Mezi těmito dětmi byly čtyři děti s odkladem povinné školní docházky ze školního roku 2016/2017. Z celkového počtu bylo ve skupině 9 dívek a 21 chlapců. Věkové rozmezí bylo od 5 do 7 let. Všechny děti ve školním roce 2017/2018 půjdou k zápisu do základních škol. Třídními učitelkami je doporučen odklad u pěti dětí. Rodiče si přejí odklad u pěti dětí (ve třech případech se názor rodičů a paní učitelek shoduje). Děti jsem si rozdělila do dvou skupin. Děti s odkladem školní docházky ze školního roku 2016/2017 včetně dětí, kterým bude do konce kalendářního roku 2017 šest let. Druhá skupina jsou děti, kterým bude v roce 2018 šest let, a to do konce srpna.

Tabulka č. 2 (skupina A) znázorňuje děti, které mají odklad školní docházky ze školního roku 2016/2017 a děti, kterým bude do konce roku 2017 šest let. Tabulka č. 3 (skupina B) představuje děti, kterým bude šest let do srpna 2018. Obě tabulky znázorňují věk, kdy byly děti testovány, a pohlaví. Poznámky na konci tabulky nám prozradí, kterým dětem navrhuje odklad školní docházky paní učitelky a kde o něm uvažují rodiče. Ostatní děti ve školním roce 2018/2019 by měly nastoupit do první třídy. Tabulky jsou seřazeny podle data narození, ale ten zde uveden není (pouze věk a měsíce).

Dítě č. 1	6;10	Chlapec	Odklad 2016/2017, nástup do ZŠ
Dítě č. 2	6;6	Chlapec	Odklad 2016/2017, nástup do ZŠ
Dítě č. 3	6;5	Chlapec	Odklad 2016/2017, nástup do ZŠ
Dítě č. 4	6;3	Chlapec	Odklad 2016/2017, nástup do ZŠ
Dítě č. 5	6;3	Chlapec	Nástup do ZŠ
Dítě č. 6	6;1	Chlapec	Nástup do ZŠ
Dítě č. 7	6;2	Chlapec	Nástup do ZŠ
Dítě č. 8	6;1	Chlapec	Nástup do ZŠ
Dítě č. 9	6;2	Chlapec	Návrh na odklad - MŠ
Dítě č. 10	6;0	Dívka	Nástup do ZŠ
Dítě č. 11	6;1	Dívka	Nástup do ZŠ
Dítě č. 12	6;1	Dívka	Návrh na odklad - rodiče
Dítě č. 13	6;0	Chlapec	Nástup do ZŠ
Dítě č. 14	6;1	Chlapec	Nástup do ZŠ

Tabulka č. 2 – skupina A - přehled výzkumného vzorku

Dítě č. 15	5;11	Dívka	Návrh na odklad – rodiče
Dítě č. 16	5;11	Chlapec	Nástup do ZŠ
Dítě č. 17	5;11	Dívka	Návrh na odklad – MŠ
Dítě č. 18	5;11	Chlapec	Nástup do ZŠ
Dítě č. 19	5;10	Dívka	Nástup do ZŠ
Dítě č. 20	5;10	Dívka	Nástup do ZŠ
Dítě č. 21	5;8	Chlapec	Návrh na odklad – MŠ, rodiče
Dítě č. 22	5;10	Chlapec	Nástup do ZŠ
Dítě č. 23	5;7	Chlapec	Nástup do ZŠ
Dítě č. 24	5;7	Chlapec	Návrh na odklad – MŠ, rodiče
Dítě č. 25	5;7	Chlapec	Návrh na odklad – MŠ, rodiče
Dítě č. 26	5;6	Dívka	Nástup do ZŠ
Dítě č. 27	5;8	Chlapec	Nástup do ZŠ
Dítě č. 28	5;7	Dívka	Nástup do ZŠ
Dítě č. 29	5;7	Chlapec	Nástup do ZŠ
Dítě č. 30	5;6	Chlapec	Nástup do ZŠ

Tabulka č. 3 – skupina B - přehled výzkumného vzorku

8 VLASTNÍ POPIS REALIZACE VÝZKUMNÉ STUDIE

Bakalářská práce je součástí širšího projektu „*Prediktory čtenářských dovedností jako faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti.*“ V září 2017 jsem byla proškolená paní Mgr. et Bc. Martinou Lietavcovou v testování, které bylo komplexní (dotazníky pro rodiče, dotazník pro učitele, 13 testových baterií). Paní Mgr. et Bc. Lietavcové jsem slíbila a svým podpisem stvrdila mlčenlivost. V říjnu jsem začala s předběžným průzkumem, zda rodiče budou souhlasit s celkovým testováním jejich dětí. Mile mě překvapilo, že rodiče byli ochotní a vstřícní, a svým podpisem mi dali povolení ke zkoumání dětí. Rodičům jsem rozdala dotazníky pro rodiče, anamnestické dotazníky. Ze 30-ti rozdaných se mi jich vrátilo 28. Dvěma rodičům přišly dotazníky nevhodné, proto je odmítli vyplnit, ale s testováním svých dětí souhlasili. Testování jsem prováděla v rozmezí měsíců října 2017 až ledna 2018. Konkrétně jsem s dětmi prováděla tyto testové baterie:

- Kernerův orientační test školní zralosti, Jirásek
- Test sluchového rozlišování Wepman, Matějček
- Test sluchové analýzy Moseley
- Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS pro předškoláky
- Specifické asimilace a artikulační neobratnosti
- Záznamová arch: předškolní MORF 5.5 zkrácený (z 18. listopadu 2014)
- Test zrakovo-sluchového učení dle Monroeové
- Opakování čísel pro předškoláky
- Barevný RAVEN
- RAN barvy ZA 22
- Corsi Frog
- Edfeldt pro předškolní věk
- Zkouška znalostí předškolních dětí

Testy jsem prováděla osobně po zaškolení paní Mgr. et Bc. Martinou Lietavcovou. S dětmi jsme vždy byli v klidném a známém prostředí, aby nedocházelo k rozptylování dítěte. Na začátku každého testu jsem dítě seznámila s tím, co se bude dělat, provedla zácvik a začala se samostatným testováním. Používala jsem vždy kladnou zpětnou vazbu, i když byla „falešná“, ale je to pro to, aby dítě cítilo motivaci a neztratilo chuť k dalším testům nebo, aby nebylo zklamané, že se mu něco nepovedlo. Testování jsem prováděla jak v dopoledních hodinách, tak i v době po obědě, kdy jsem si děti brala po půlhodinovém odpočinku na lehátku. Děti projevovaly samy zájem o to, kdy přijdou na řadu a těšily se na to.

8.1 Kernerův orientační test školní zralosti – Jirásek

Tato testová baterie v sobě zahrnovala tři úkoly – kresbu postavy - pána, napodobení psacího písma, napodobení skupiny teček. U tohoto testu se neprováděl zácvik, ale rovnou se plnily zadané úkoly, kdy byl před děti předložen test, a dávaly se pokyny – nakresli nějakého pána, tak jak to umíš. Po nakreslení následovaly zbylé dva úkoly – prohlédni si to, co je tady napsáno a zkus to napodobit, to samé bylo u napodobení skupiny teček (10 teček v určitém uspořádání). Každý z úkolů byl vyhodnocen samostatně a to škálou od 1 do 5. Poté se získané body sečetly a vyšel výsledný součet získaných bodů.

Postava – hodnocení, v úvahu se bere i proporce postavy hlava x tělo

1 bod: postava má hlavu, trup, končetiny (hlava spojena s trupem pomocí krku, hlava nesmí být větší než trup, na hlavě musí být vlasy, oči, nos, pusa, uši), ruka má pět prstů, noha je dole zahnutá (chodidlo), postava je oblečená

2 body: může chybět krk, vlasy, může chybět jeden prst, nesmí chybět žádná z částí obličeje

3 body: musí mít hlavu, trup, končetiny, paže nebo nohy musí být nakresleny dvojitě, mohou chybět vlasy, chodidla, krk, oblečení

4 body: hlava a trup, mohou chybět jedny končetiny

5 bodů: tzv. hlavonožec

Napodobení psacího písma – Sev pa li, hodnocení

1 bod: zcela čitelné napodobení, písmenka nesmí být 2x větší než předloha, zřetelné je velké začáteční písmeno (poměr velké x malé), nad písmenem i musí být tečka

2 body: čitelné napodobení, nad písmenem i chybí tečka

3 body: věta obsahuje dvě části, jsou čitelná alespoň čtyři písmena z předlohy

4 body: jsou patrná alespoň dvě písmena

5 bodů: čmáranice, nepoznají se písmena

Napodobení teček – 10 teček, hodnocení

1 bod: dokonalé napodobení předlohy, vodorovně i svisle se udržuje řada (jedna tečka se může vychýlit), může to být zmenšené, ale nesmí to být 2x větší než předloha

2 body: 10 teček, odpovídá předloze, vychýlené mohou být tři tečky

3 body: obrysem se podobá předloze, nemusí být správný počet teček (nesmí být méně než sedm a více než dvacet), může to být pootočené

4 body: nepodobá se předloze, body nejsou tečkami, počet, mezery, tvar – nezáleží na tom

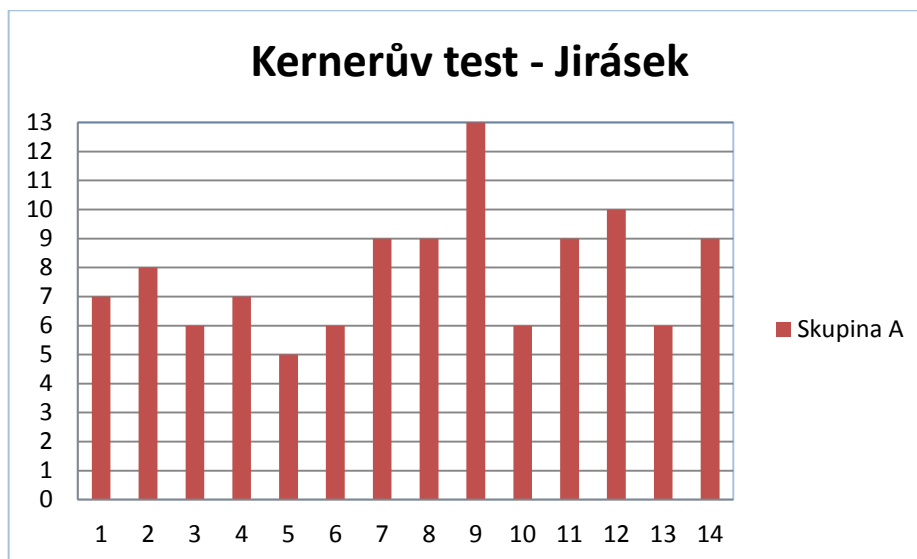
5 bodů: čmáranice, nezachování teček, jakmile se mezi tečkami objeví čára, tak je to za pět bodů

Hodnocení dětí, jak se jim v tomto testu dařilo:

Počet získaných bodů ve skupině A je v rozmezí od 5 do 9 ze všech třech úkolů.

- dětem v kresbě postavy chyběl krk, chodidla nebyla dole zahnutá (dítě č. 1, 6, 8, 11, 12, 13, 14). V oblasti hlavy a obličeje se často vyskytovaly chybějící vlasy, uši nebo některá z částí obličeje, nejčastěji se jednalo o nos (dítě č. 2, 3, 4, 5, 7, 8, 12, 13, 14). S počtem prstů děti výrazný problém neměly, ale stalo se, že chyběly prsty (dítě č. 7, 8, 10, 11, 14) nebo byly prsty navíc (dítě č. 1, 4). Proporce postavy odpovídaly u většiny dětí, jen u dítěte č. 3 byla postava proporčně nevyvážená, a u dítěte č. 12 nebyly končetiny nakresleny dvojitě, postavu, která se podobala spíše hlavonožci, mělo dítě č. 9
- popis písma většinou děti zaskočil a bály se ho napodobit. Přesné napodobení mělo dítě č. 6. Dětem č. 5, 13 chyběla tečka nad písmenem i. Dvě části věty a čitelná čtyři písmena napodobily děti č. 1, 3, 4, 10, 12. U dětí č. 2, 7, 8 se písmo tvářilo jako psací a čitelná byla dvě písmena, písmo, které připomínalo čmáranici, mělo dítě č. 9. Dívka č. 11 se úkolu zalekla a vynechala ho (napsala dvě písmena – li, která byla velmi zdařilá, ani po pochvale v úkolu pokračovat nechtěla)

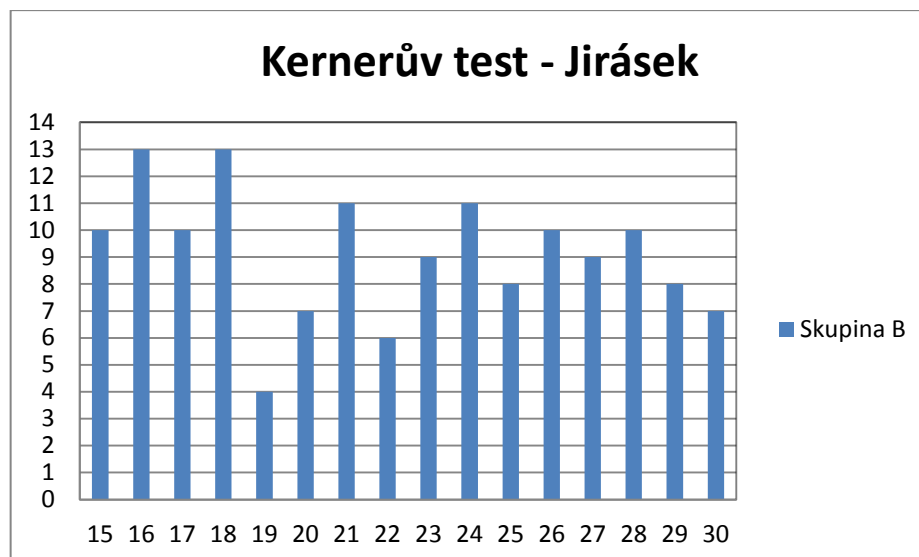
- třetí úkol, napodobení teček, se dětem dařil velmi dobře. Ohodnocení jedním bodem získaly děti č. 1, 3, 4, 5, 10, 11, 13. Dva body získaly děti s č. 2, 6, 7, 8. Tři body získalo dítě č. 12. Body byly ještě tečkami, ale předloze se to nepodobalo, mělo dítě č. 9.



Graf č. 1 – výsledky Jiráskova testu u skupiny A (čísla 1 -14 jsou děti, čísla 0 – 13 jsou získané body, čím méně bodů, tím lépe)

Počet získaných bodů ve skupině B byl od 4 do 13 ve všech třech úkolech.

- chybějící krk nebo uši nebo některá část obličeje se objevovalo u dětí č. 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30. Dvojitě nakreslené končetiny neměly děti č. 15, 21. Chodidla, která nebyla dole zahnutá - děti č. 15, 21, 24, 26. Nesprávný počet prstů byl nakreslený u dětí s č. 20, 21. Postava, která se podobala lepšímu hlavonožci, byla u dětí č. 16, 17, 18.
- přepis textu byl ve skupině dětí B horší než u dětí ve skupině A. Dva body získalo dítě s číslem 19. Tři body, a to tedy znamenalo, že text obsahoval dvě části a byla čitelná alespoň čtyři písmena, získaly děti č. 15, 17, 26. U dětí s č. 21, 23, 24, 25, písmo budilo dojem, že je psací a byla čitelná alespoň dvě písmena, dítě č. 18 mělo přepis podobající se čmáranici.
- napodobení teček bylo většinou za tři body (dítě č. 15, 17, 21, 23). Překreslení, nepodobající se předloze, měly děti č. 16, 24, 26. Jeden nebo dva body v hodnocení získaly děti s č. 19, 25.



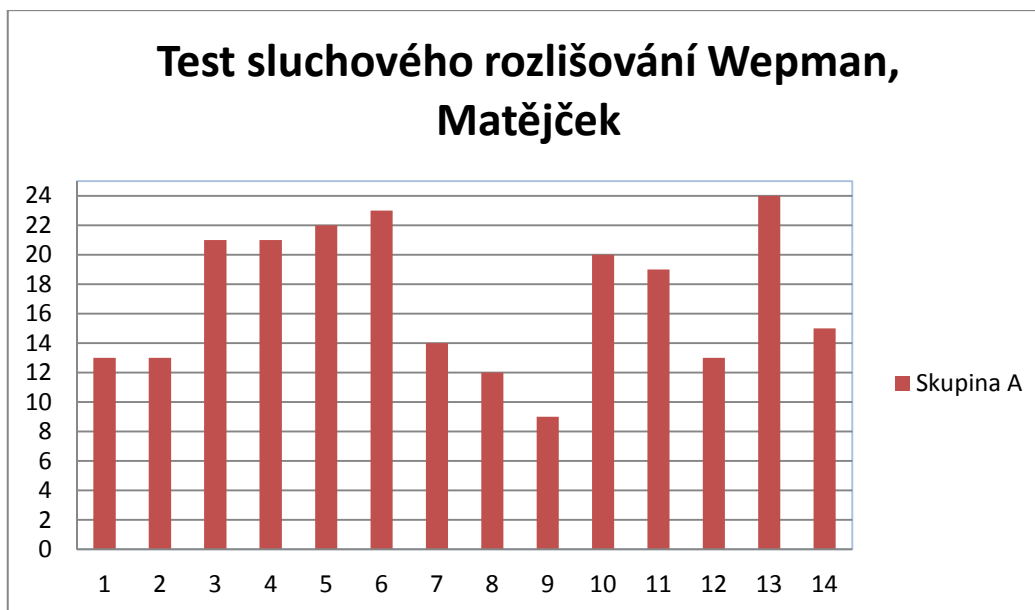
Graf č. 2 – výsledky Jiráskova testu u skupiny B (čísla 15 -30 jsou děti, čísla 0 – 14 jsou získané body, čím méně bodů, tím lépe)

8.2 Test sluchového rozlišování Wepman, Matějček

Tento test byl zaměřený na sluchové rozlišování hlásek ve slovech. Dětem byla předříkávána dvě slova, která buď zněla stejně (mlok-mlok), nebo se lišila nějakou hláskou ve slově (truf-traf). V tomto testu byl prováděn zácvik na čtyřech dvojicích slov (truf-traf, klaš-klaš, slem-slek, mlok-mlok). Po zácviku bylo přistoupeno k samotnému provádění testu. Slova byla vyslovována zřetelně a nahlas. Správná odpověď byla zaznamenána pomocí znaku plus a nesprávná odpověď znaménkem mínus. Celkem se v testu objevilo 25 dvojic slov. Děti mohly tedy získat maximální počet bodů 25.

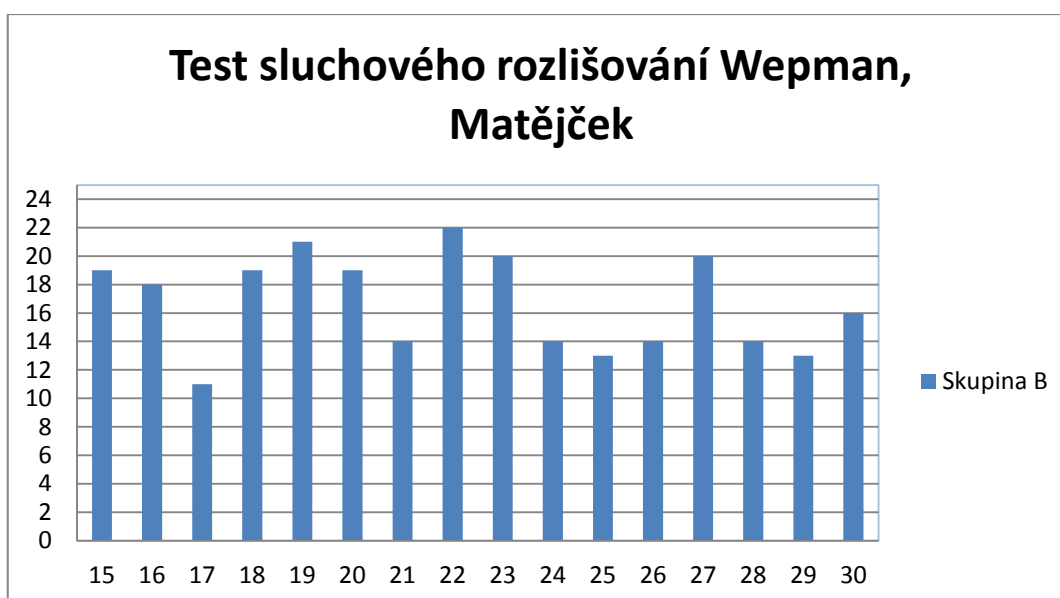
Hodnocení dětí, jak se jim v tomto testu dařilo:

- skupina A měla rozmezí bodů od 12 do 24 bodů. Dětem, které měly nad 17 bodů, se většinou pletly tyto dvojice slov: nýšt-níšt, šný-šní, ždý-ždí (děti č. 3, 4, 5, 6, 10, 11, 13). Pak se objevovala shoda chyb ve slovech žláf-šláf, tmes-dmes, pstref-stref. U chlapce s číslem 1 jsem měla pocit, že spíše hádá, zda jsou slova stejná nebo nikoli (tento chlapec navštěvuje logopedickou ambulanci a má problémy s výslovností). U dětí, které měly méně jak 17 bodů, bylo slov, které nerozeznaly více (děti č. 1, 2, 7, 8, 12, 14). Dítě č. 9 na vše odpovídalo – „stejný“.



Graf č. 3 – výsledky testu sluchového rozlišování Wepman, Matějček, u skupiny A (čísla 1 -14 jsou děti, čísla 0 – 25 jsou získané body, čím více bodů, tím lépe)

- skupina B měla rozmezí bodů od 13 do 21. Nad 17 získaných bodů byla shoda v nesprávně určených slovech v těchto dvojicích: fraš-flaš, žláf-šláf, šný-šní, kjam-kjan, štěl-štel (děti č. 15, 20, 18, 19, 23). Ostatní děti, které získaly méně než 17 bodů, měli více shodných slov, které nepoznaly. Dítě č. 18 mělo na vše odpověď – „jiný“.



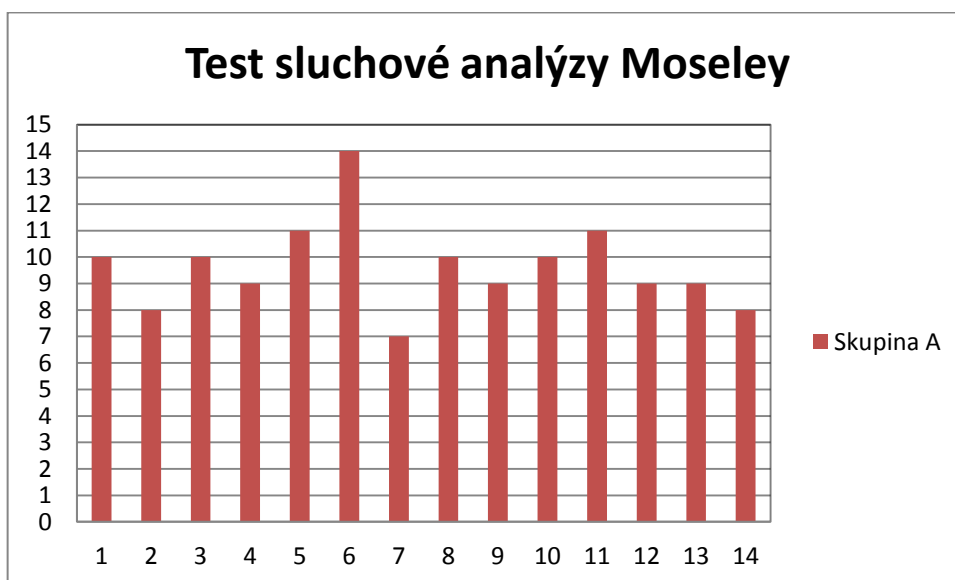
Graf č. 4 – výsledky testu sluchového rozlišování Wepman, Matějček, u skupiny B (čísla 15 -30 jsou děti, čísla 0 – 25 jsou získané body, čím více bodů, tím lépe)

8.3 Test sluchové analýzy Moseley

U testu sluchové analýzy bylo zjišťováno, zda je dítě schopné slyšet danou hlásku ve slově. Dětem bylo při zácvičku říkáno: „Slyšíš dané písmeno ve slově? Slyšíš písmeno Ó ve slově gól? Slyšíš N (nechte se jako „en“, ale jen „n“) ve slově kos? Slyšíš N ve slově nos? Slyšíš S ve slově kos?“ Po zacvičení bylo přistoupeno k testování. Předříkávalo se 15 slov. Odpovědi se zaznamenávaly stejným způsobem jako u testu sluchového rozlišování 8.2. Nejvyšší možný počet získaných bodů v tomto testu byl 15.

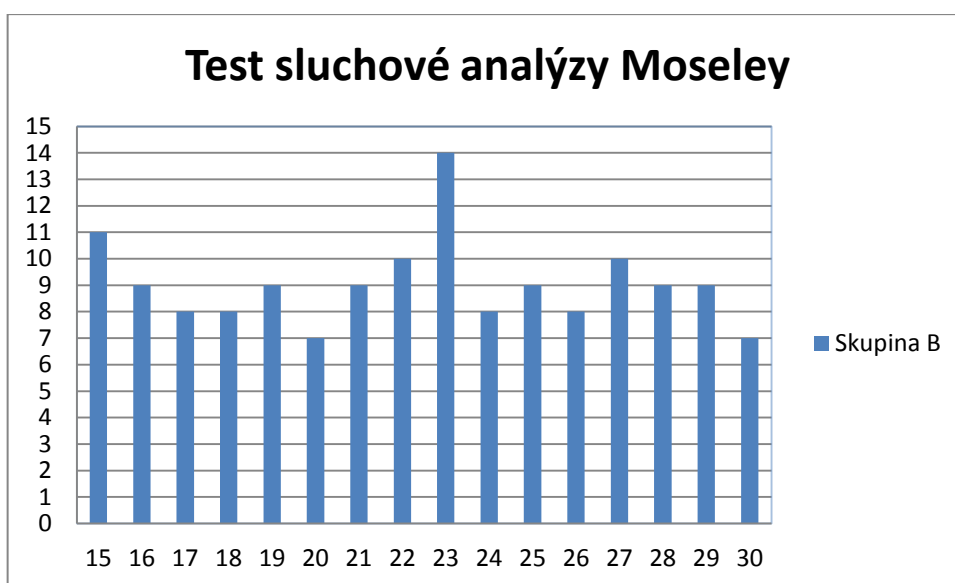
Hodnocení dětí, jak se jim v tomto testu dařilo:

- ve skupině A bylo rozmezí bodů od 7 do 14, nejvyšší možný počet získaných bodů mohl být 15. Dvě děti hádaly, zda tam to písmeno slyší, nebo nikoli (děti č. 1, 7). Děti, které získaly 10 bodů a více, měly shodu v chybách v těchto písmenech O-Noc (děti č. 3, 5, 10, 11, 13), G-led (děti č. 2, 3, 4, 8, 11, 12). Shoda se objevila i u spojení D-hrob (děti č. 2, 4, 8, 10, 12), T-sen (děti č. 4, 8, 11, 12), E-myš (děti č. 6, 11), L-sůl (děti č. 2, 3, 10, 12, 13). Nejvíce se objevovaly chyby v poznávání souhlásek. Samohlásky děti ve většině slov slyšely, shoda v chybování byla u písmene „l“ ve slově med (děti č. 2, 4, 5). Děti, které získaly méně bodů než 10, tak se slova hodně shodovala a bylo jich více.



Graf č. 5 – výsledky testu sluchové analýzy Moseley, u skupiny A (čísla 1 -14 jsou děti, čísla 0 – 15 jsou získané body, čím více bodů, tím lépe)

- u skupiny B bylo rozmezí získaných bodů od 7 do 14 bodů. Největším problémem bylo slyšet souhlásku ve slovech, stejně jako skupiny dětí A. Chybovalo se ve slyšení hlásek D-hrob (děti č. 19, 24, 25, 26, 30), M-noc (děti č. 19, 21, 22, 24, 25, 26, 29, 30), T-sen (děti č. 15, 19, 21, 24), N-len (děti č. 19, 21, 23, 25). V samohláskách byla největší chyba ve spojení I-med (děti č. 15, 21, 24, 26, 27, 28) a pak E-myš (děti č. 21, 24, 25). Děti, které měly odpovědi buď jen ano, nebo ne byly děti č. 16, 17, 18, 20.



Graf č. 6 – výsledky testu sluchové analýzy Moseley, u skupiny B (čísla 15 -30 jsou děti, čísla 0 – 15 jsou získané body, čím více bodů, tím lépe)

8.4 Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS pro předškoláky

Zkouška měla zjistit schopnost dítěte rozkládat slova na hlásky a naopak. Začalo se sluchovou analýzou, kdy byla dětem slova zřetelně vyslovována, a pak byly děti požádány, aby to slovo zkusily rozložit na jednotlivá písmena (hlásky). Důležité bylo i pořadí hlásek, aby byly řečeny tak, jak jdou ve slově za sebou. U dětí byl proveden zácvik na slovech MÁ a PES. Řeklo se slovo PES a úkolem dětí bylo říci P-E-S. Děti v tomto testu měly dva pokusy, přičemž první pokus se hodnotil dvěma body a pokud dítě odpovědělo správně na druhý pokus, tak získalo jeden bod. Někdy bylo vhodné, aby si dítě slovo zopakovalo a poté provádělo analýzu slova. V části sluchové syntézy byly dětem v sekundových intervalech říkány písmenka a úkolem dětí bylo říci, jaké slovo bylo vyhláskováno. Hodnocení bylo stejné jako u analýzy. Obě části testu

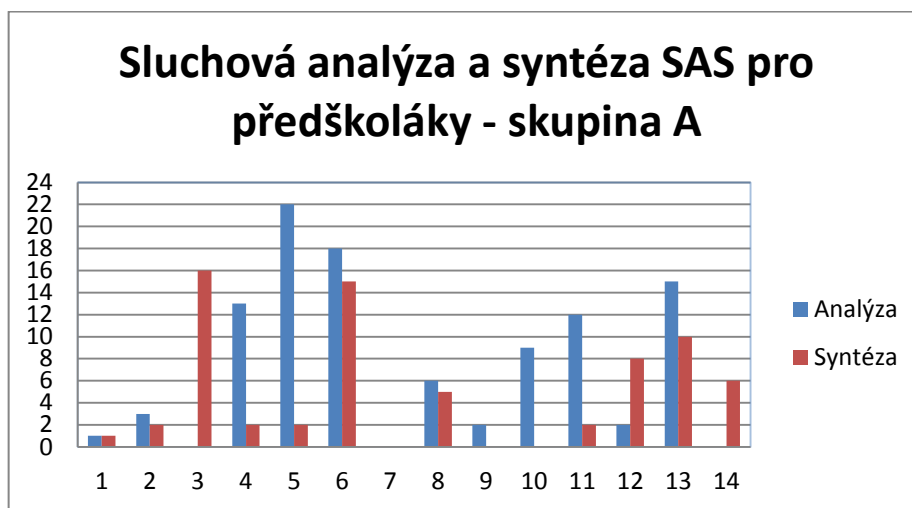
obsahovaly čtyři části vždy po třech slovech. V první části se jednalo o dvě hlásky ve slově (analýza: já, ty, bů; syntéza: c-o, o-n, m-y), ve druhé části se objevovaly tři písmena ve slově (analýza: noc, myš, pán; syntéza k-ů-ň, m-í-č, č-á-p), třetí část byla již složitější, kdy se v úkolech objevovala čtyři písmena (analýza: žába, voda, máma; syntéza: v-á-z-a, a-h-o-j, b-o-t-a). Poslední část testové baterie obsahovala pět hlásek ve slově (analýza: dopis, banán, kráva; syntéza: k-a-b-á-t, s-v-e-t-r, H-o-n-z-a). Maximum bodů v analýze mohlo být 24 a to samé v syntéze.

Hodnocení dětí, jak se jim v tomto testu dařilo:

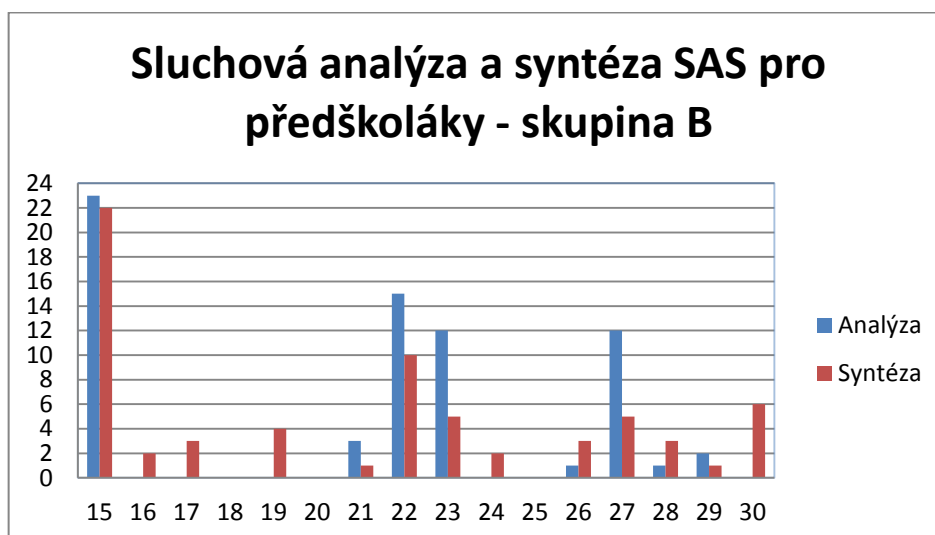
Dětem se v tomto testu moc nedařilo. Více úspěchu měla sluchová analýza než syntéza, což bylo velmi překvapivé, protože sluchovou syntézu s dětmi v mateřské škole procvičujeme pomocí tzv. „Martánské řeči“.

- děti, které patřily do skupiny A, měly více úspěšnou sluchovou analýzu. Maximální počet získaných bodů v analýze byl 24, rozmezí získaných bodů se pak pohybovalo od 0 do 22 bodů (po sečtení prvního a druhého pokusu). Děti určovaly první, poslední nebo první i poslední písmeno ve slově (děti č. 2, 3, 7, 8, 12). Některé z dětí slovo rozkládaly na slabiky (děti č. 3, 9, 11). Pokud se děti dostaly až k pětislabičným slovům, tak se objevovalo vynechání jedné hlásky: např. ve slově dopis zapomínaly na hlásku i, ve slově kráva na r (děti č. 6, 13). Syntéza dopadla ve výsledcích hůře než analýza. Děti v mnoha případech neslyšely předříkávané hlásky a tak se stávalo, že odpověď byla i jiná víceslabičná slova např. Co – dům; on – pes, okno; my – kráva, miluju tě; kůň – kačena, lev, ptáček, krokodýl; čáp – plameňák, klokan; míč – kostka, plyšák (děti č. 1, 2, 6, 7, 12, 14). Dětem se většinou nedařila první trojice slov (dvě hlásky, děti č. 3, 6, 13), ale začaly slova určovat od tří hlásek ve slově, kde děti určily alespoň jedno správně (děti č. 3, 4, 5, 11). Dětem č. 7 a 9 se nedařilo ani v analýze a ani v syntéze. Děti, kterým se nedařilo buď v analýze, nebo v syntéze jsou č. 1, 3, 10, 14.
- skupina B měla podobné výsledky jako děti ve skupině A, rozmezí bodů se pohybovalo od 0 do 23. Dětem ve skupině B dopadla také lépe sluchová analýza než syntéza, ale v syntéze děti získaly častěji alespoň jeden bod. V této skupině

se našlo více dětí, kterým se nedařila ani analýza a ani syntéza (děti č. 18, 20, 24, 25). Dětem v této skupině se dařilo určování slov až od tří hlásek v něm (děti č. 19). Děti, které slyšely první písmenko ve slově, ale analýza slova se nezdařila, byly děti č. 16, 17, 19, 21, 25, 26, 30. Při sluchové syntéze se dařilo více také až od tří písmen ve slově. Zajímavými slovy, která vznikla při sluchové syntéze ve skupině B, byla např. kůň – ňouma; váza – Valinka; bota – bába.



Graf č. 7 – výsledky testu sluchové analýzy a syntézy SAS pro předškoláky (čísla 1 - 14 jsou děti, čísla 0 – 24 jsou získané body, čím více bodů, tím lépe, modrá barva představuje sluchovou analýzu, červená barva syntézu)



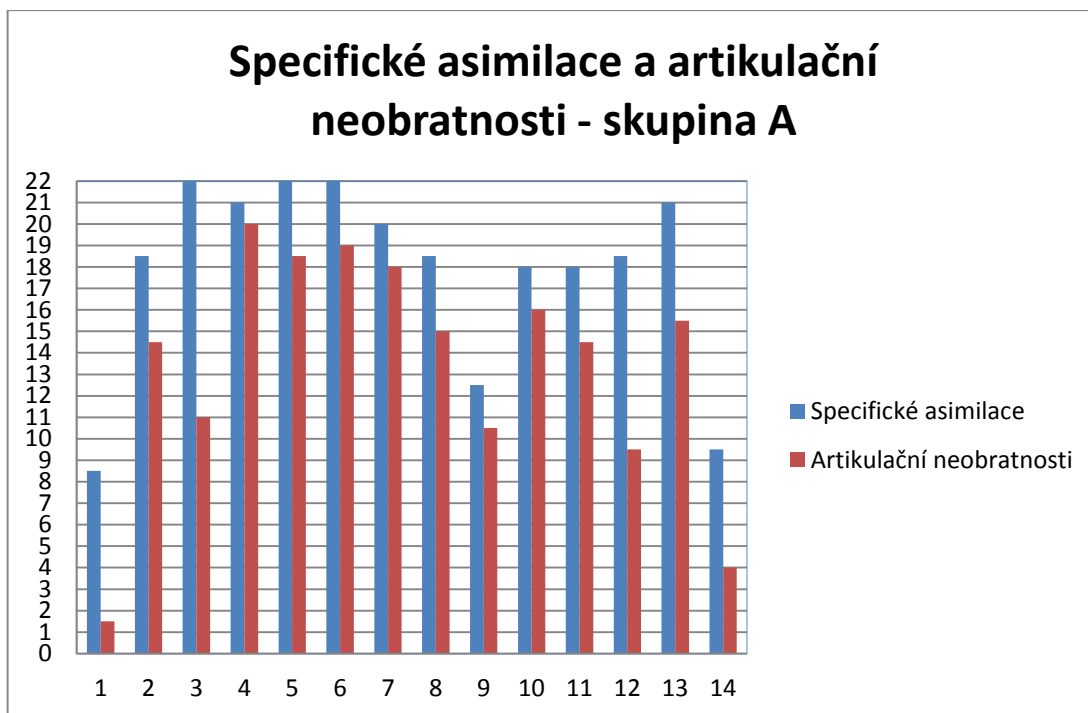
Graf č. 8 – výsledky testu sluchové analýzy a syntézy SAS pro předškoláky (čísla 15 - 30 jsou děti, čísla 0 – 24 jsou získané body, čím více bodů, tím lépe, modrá barva představuje sluchovou analýzu, červená barva syntézu)

8.5 Specifické asimilace a artikulační neobratnosti

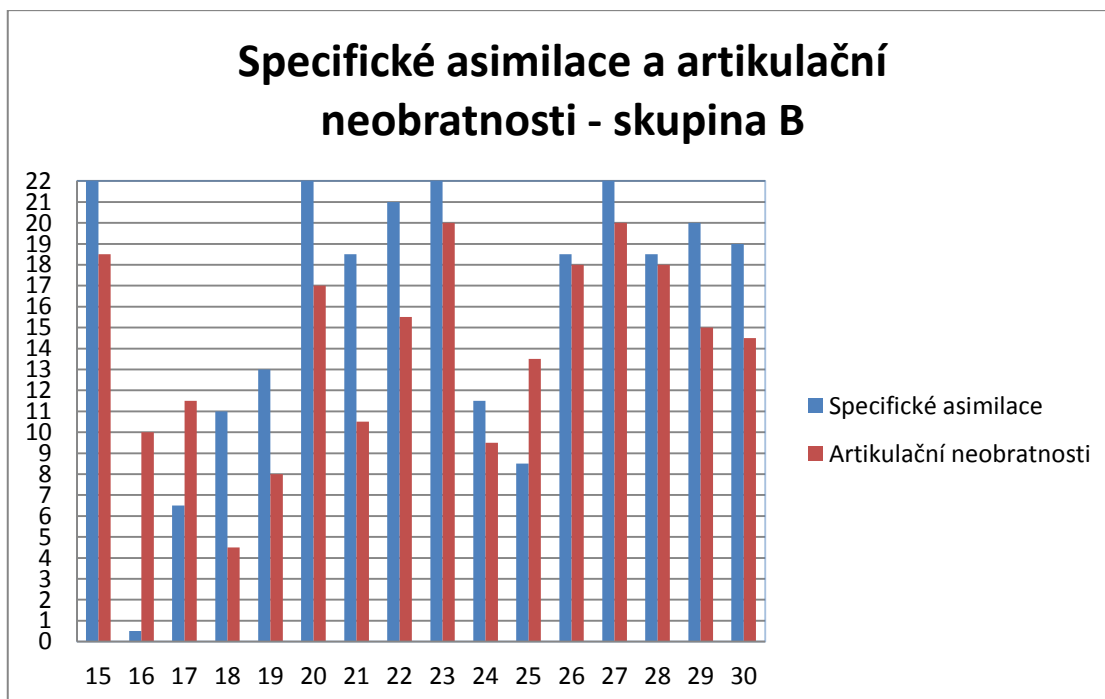
Testová baterie se zaměřovala na specifické asimilace sykavek ve slově a na artikulační neobratnosti. Dětem se řeklo slovo, které měly zopakovat. Pokud dítě slovo řeklo na první pokus správně, získalo 2 body. Pokud dítě slovo řeklo špatně, ale samo se opravilo, získalo 1 bod. Když se slovo muselo zopakovat a dítě ho na druhý pokus řeklo správně, tak bodové ohodnocení bylo 0,5 bodu. Špatné zopakování i na druhý pokus bylo 0 bodů. V části specifické asimilace bylo jedenáct slov (př. žízeň, syčí, švestky, šest, sušený...), maximum získaných bodů tedy mohl být 22. V artikulační neobratnosti se jednalo o deset slov (př. dobrodružství, paroplavba, lokomotiva, helikoptéra...), maximální počet bodů 20.

Hodnocení dětí, jak se jim v tomto testu dařilo:

- děti ve skupině A, které navštěvují logopedickou prevenci, jsou: č. 1, 2, 4, 5, 6, 9, 14. Dětem největší problém dělala slova paroplavba a nejnebezpečnější v artikulační neobratnosti (děti č. 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14). Dalšími slovy byl podplukovník a tři čtvrtě (děti č. 2, 8, 9, 10, 14). Z helikoptéry byla „helikopéra nebo herikoptéra“ (dítě č. 1, 12). Ve specifické asimilaci se ze železa stalo „že železa“ (dítě č. 8, 14). Dítě č. 9 mělo obtíže ve slovech Sušený – šuššený, Sušice – Susice, Syčí – Šycí.
- děti ze skupiny B, které navštěvují logopedickou prevenci, jsou: č. 16, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 30. Ve specifické asimilaci dělaly dětem největší problém tato slova Sušice, ze železa, sušený, švestky, špačci (děti č. 16, 17, 18, 19, 21, 24, 25, 26, 30). Ze slova Sušice bylo „Šušice“, ze železa „že zeleža“, sušený „šuššený“. V artikulační neobratnosti se slova, které dětem dělaly potíže, shodovaly se skupinou A, těmi slovy byly nejnebezpečnější (děti č. 15, 17, 19, 20, 21, 24, 30), paroplavba (děti č. 19, 21), podplukovník (děti č. 21, 24, 26). Dále se objevovala shoda ve slově dobrodružství (děti č. 19, 24). Ze slova helikoptéra se stala „helikopéra“ (dítě č. 18, 25).



Graf č. 9 – výsledky testu specifické asimilace a artikulační neobratnosti skupina A (čísla 1 - 14 jsou děti, čísla 0 – 22 jsou získané body, čím více bodů, tím lépe, modrá barva představuje specifické asimilace, červená barva artikulační neobratnosti)



Graf č. 10 – výsledky testu specifické asimilace a artikulační neobratnosti skupina B (čísla 15 – 30 jsou děti, čísla 0 – 22 jsou získané body, čím více bodů, tím lépe, modrá barva představuje specifické asimilace, červená barva artikulační neobratnosti)

8.6 Záznamový arch: předškolní MORF 5.5 zkrácený (z 18. listopadu 2014)

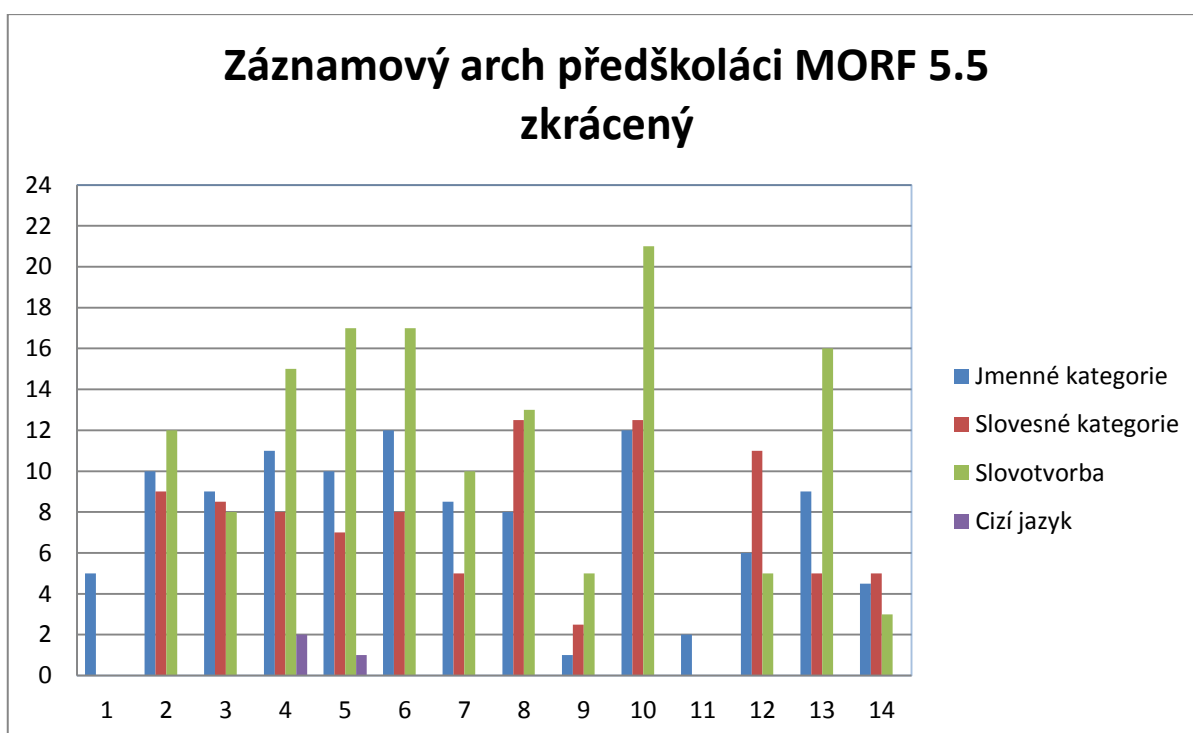
Tato testová baterie se zaměřovala na jazykovou stránku. Byla rozdělena do čtyř kategorií – jmenné kategorie, slovesné kategorie, slovo tvorba, cizí jazyk. Ve jmenné kategorii byly úkoly zaměřené na rod, číslo a pád. Slovesná kategorie zjišťovala úroveň v oblastech: osoba a číslo, čas u sloves nedokonavých i dokonavých, slovesný rod, slovesný vid, rozkazovací způsob. Ve slovo tvorbě se objevily testy na odvozování (mužského tvaru, ženského tvaru, odvození přídavného jména, přídavného jména přivlastňovacího, odvození přídavného jména z podstatného, odvození podstatného jména ze slovesa, odvozování dle předpon) a skládání. V oblasti cizího jazyka se objevily tyto oblasti: rod podstatných jmen, číslo podstatných jmen, časování slovesa, rozkazovací způsob a skloňování jmen. U každého úkolu byl prováděn nejdříve zácvik, který byl uvedený na testové baterii, a poté děti odpovídaly. Každý úkol měl uvedené i své hodnocení.

Hodnocení dětí, jak se jim v tomto testu dařilo:

Celkově byl tento test pro děti obtížný. Některé úkoly byly pro děti náročné. Týkalo se to obzvláště kategorie, která se zaměřovala na slovesné kategorie – čas u sloves nedokonavých a dokonavých, slovesný rod, slovesný vid, úkoly v těchto oblastech děti nechápaly. Obtíže se objevovaly i v oblasti slovo tvorby – odvození přídavného jména, odvození přídavného jména přivlastňovacího, odvození přídavného jména z podstatného. Tyto úkoly byly pro děti složitější. Kategorie cizí jazyk získala nejméně bodů (děti nepochopily dle zácviku, co mají se slovem udělat).

- Děti ze skupiny A byly v tomto testu úspěšnější, než děti ze skupiny B. Jmenná kategorie dětem nečinila obtíže. Objevovaly se obtíže v určování rodu – ta, to míč (dítě č. 1, 7, 9, 14), v určování čísla ne nejvíce objevovala chyba lev – levi (děti č. 1, 2, 12), v určování pádu děti většinou zvládly alespoň jedno slovo dát do správného tvaru, často zapomínaly na přídavné jméno (děti č. 1, 3, 10, 13). Ve slovesné kategorii se dětem nedařilo v oblastech: čas u sloves nedokonavých a dokonavých, slovesný vid a rod. U slovo tvorby se nedařilo odvozování přídavných jmen. U odvozování přídavného jména přivlastňovacího se

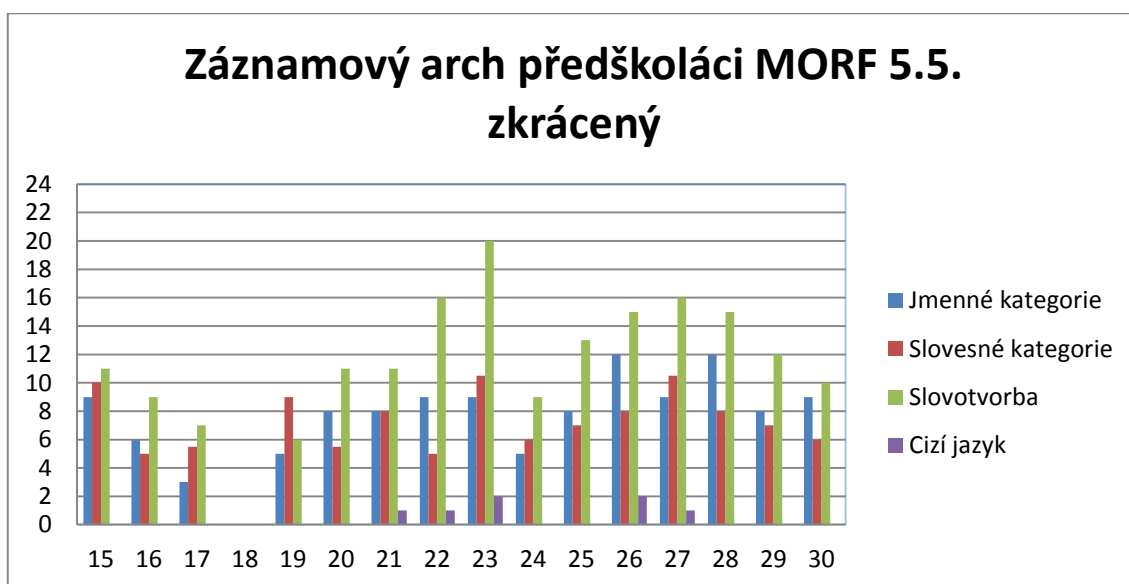
objevovala odpověď maminky, babičky místo maminčina, babiččina. U odvozování ženského tvaru od slova lev, se objevila odpověď tygřice (dítě č. 12). Naopak u odvozování mužského tvaru od slova plavkyně, se často objevila odpověď plavčík (děti č. 2, 3, 4, 12 – plavkyň). Nedařilo se ani v oblasti odvozování přídavného jména od podstatného. Cizí jazyk byl pro děti náročný, proto děti získaly často 0 bodů. Děti č. 1, 11 test nedokončily. Děti č. 9 a 14 měly obtíže v pochopení jednotlivých úkolů.



Graf č. 11 – výsledky testu Záznamový arch předškoláci MORF 5.5 zkrácený – skupina A (čísla 1 –14 jsou děti, čísla 0 – 24 jsou získané body, čím více bodů, tím lépe, modrá barva označuje jmenné kategorie, červená slovesné kategorie, zelená slovo tvorbu, fialová cizí jazyk)

- Dětem ze skupiny B se v tomto testu dařilo o něco méně, než dětem ze skupiny A. Ve jmenné kategorii děti špatně určovaly rod u slova míč, místo ten, byla častá odpověď to – míč (děti č. 16, 17, 19). V určování čísla měly děti problém se slovem lev, dva levi (děti č. 16, 17, 21, 24), u slova pes se objevil tvar pesa (děti č. 17). U pádu děti často zapomínaly na přídavná jména (děti č. 15, 16, 19, 30) ale podstatná jména do správného tvaru zvládly dát. Slovesná kategorie měla nejslabší výsledky. Dětem se nedařilo v čase u sloves nedokonavých i

dokonavých, dále byly děti neúspěšné ve slovesném rodu a vidu. Rozkazovací způsob dětem nečinil problémy. Ve slovtvorbě se naskytly chyby v odvozování ženského rodu od slova lev – levice, levka (děti č. 16, 17, 19), objevila se i odpověď lev – tygřice (děti č. 20, 30). Naopak v odvozování mužského tvaru od slova plavkyně byly některé odpovědi – plavčík, plavkyň, plavky (děti č. 16, 17, 21, 23, 26, 27, 29). Odvozování přídavného jména, přídavného jména přivlastňovacího a odvození přídavného jména z podstatného se dětem nevedlo. U odvozování přídavného jména přivlastňovacího vznikaly stejné tvary jako ve skupině A, a těmi byly maminky, babičky (děti č. 15, 16, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 29, 30). V odvozování podstatného jména ze slovesa vznikaly zajímavé tvary např. malovač, malbář, kapelák, hráčkonář. Ve skládání slov ze dvou se dětem nedařil sklad slov – bystrý a zrak (bystrák – dítě č. 25), a v určování dvou slov, ze kterých se slovo skládalo, se nevedlo ve slově velryba. Kategorie cizího jazyku byla pro děti náročná. Některé děti v této kategorii získaly jeden nebo dva body. Zajímavé odpovědi: „Ten, kdo hraje je – hudební hvězda (dítě č. 25), Ten, kdo nemá ruku, je – zombii (dítě č. 30). U dítěte č. 18 se test nepovedl, protože chlapec byl velmi nervózní.



Graf č. 12 – výsledky testu Záznamový arch předškoláci MORF 5.5 zkrácený – skupina B (čísla 15–30 jsou děti, čísla 0–24 jsou získané body, čím více bodů, tím lépe, modrá barva označuje jmenné kategorie, červená slovesné kategorie, zelená slovtvorbu, fialová cizí jazyk)

8.7 Test zrakovo-sluchového učení dle Monroeové

Zde bylo úkolem dítěte naučit se pojmenovat pět bezesmyslných obrázků na kartičkách pomocí bezesmyslných slabik (RÁ, SÚ, MO, FE, KÝ). Dětem se ukazovaly kartičky a pojmenovaly se jako zvláštní obrázky se zvláštními jmény. Postupně se jim kartičky ukazovaly a pojmenovávaly. Byl předložen první obrázek: „Podívej, tenhle se jmenuje Rá a počkalo se pět vteřin, aby mělo dítě dostatek času si kartičku zapamatovat a zopakovat její název.“ A tak se dítěti předložily i zbylé kartičky. Byla ukončena fáze zácvičku a přešlo se k samotnému testování, kdy se zjišťovalo, kolik kartiček si bylo dítě schopno zapamatovat. Opakovalo se pětkrát, takže maximální počet získaných bodů mohl být 25.

Hodnocení dětí, jak se jim v tomto testu dařilo:

- počet získaných bodů v této testové baterii se u dětí ve skupině A pohyboval mezi 14 až 24. Dítě č. 11 tento test odmítlo a ani se k němu nechtělo později vracet, proto jeho počet bodů je 0. Děti si nejčastěji zapamatovaly na poprvé slabiky SÚ, MO (děti č. 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14). Děti, které nezvládly ani na páté opakování řadu slabik (děti č. 1, 2, 7, 9, 12, 14). Děti, které si dobře a rychle zapamatovaly slabiky, byly čísla 3, 5, 10.
- skupina B měla body mezi 10 až 22. Stejně jako u předchozí skupiny, tak si děti nejdříve zapamatovaly slabiky SÚ a MO (děti č. 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 30), dále se objevila jako první zapamatovaná slabika RÁ (děti č. 19, 20, 21, 26, 28, 29).



Graf č. 13 – výsledky testu zrakově-sluchového učení dle Monroeové skupina A (čísla 1 – 14 jsou děti, čísla 0 – 25 jsou získané body, čím více bodů, tím lépe)



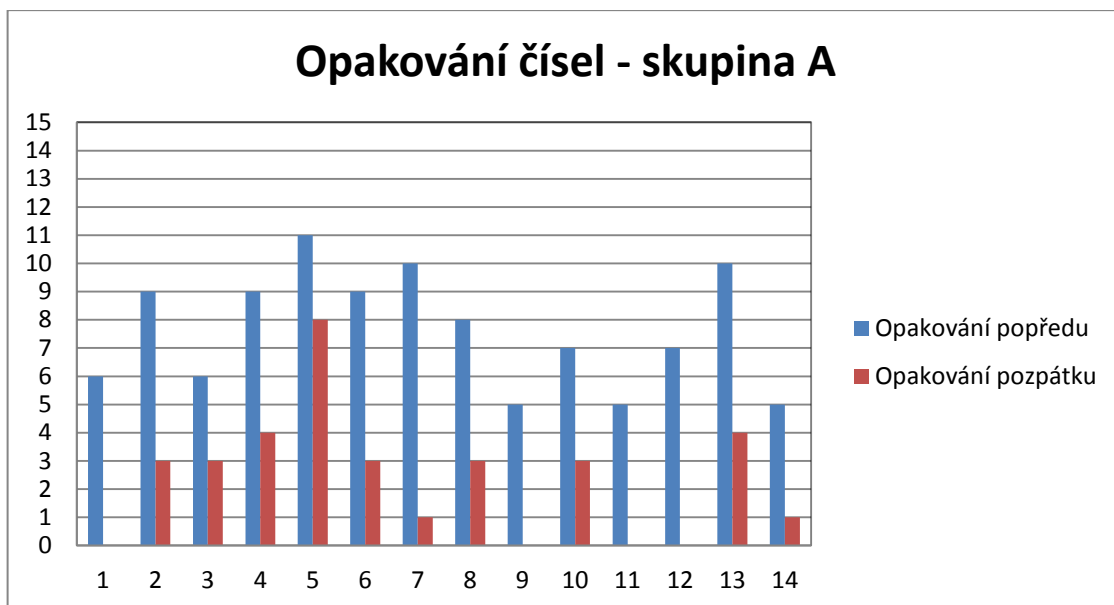
Graf č. 14 – výsledky testu zrakově-sluchového učení dle Monroeové skupina B (čísla 15 – 30 jsou děti, čísla 0 – 25 jsou získané body, čím více bodů, tím lépe)

8.8 Opakování čísel pro předškoláky

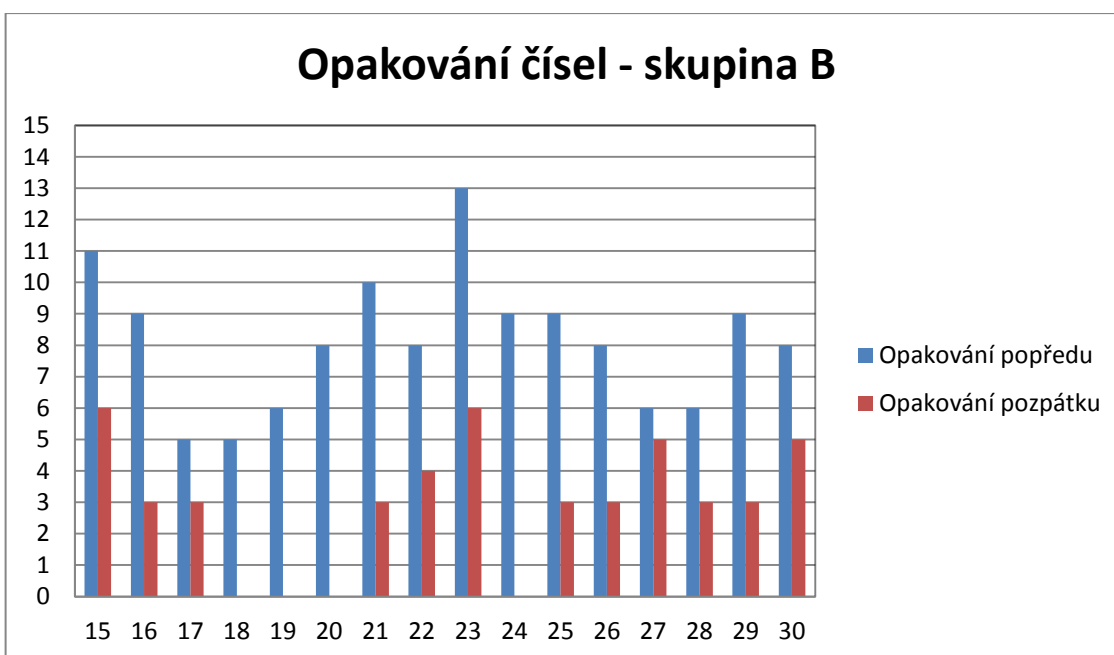
Test má dvě části, nejdříve dítě opakuje čísla popředu a potom pozpátku. Začalo se s opakováním čísel dopředu. Dětem se řekly dvě čísla a jejich úkolem bylo je zopakovat. Čísla se říkala zhruba ve vteřinových intervalech. Závčik se vždy prováděl na dvojici čísel (popředu 2,5 a 4,1; pozpátku 3,6 a 9,5). Po závčiku se přešlo k samotnému úkolu. Každý úkol obsahoval trojici čísel, kdy se začínalo na dvou číslech a končilo se skupinou šesti čísel. Pokud dítě nezopakovalo ani jednu dvojici, trojici čísel, tak se test ukončil. Pokud dítě správně zopakovalo aspoň jednu skupinu čísel, tak se přešlo ke složitější části. Maximum bodů 15 ve sloupci popředu, 15 bodů pozpátku.

Hodnocení dětí, jak se jim v tomto testu dařilo:

- skupina A měla úspěšnější část testové baterie, kdy měly opakovat čísla popředu. Děti se nejčastěji dostaly k trojici čísel, u čtveřice začaly chybovat (děti č. 1, 2, 3, 6, 9, 10), chyby v pětici čísel měly děti č. 4, 5, 7, 8, 12, 13. Šest čísel ve skupině A nezvládl nikdo z testovaných. Jakmile měly čísla zopakovat pozpátku, tak již nastaly obtíže. Děti č. 1, 9, 11, 12, 14 úkol pozpátku nepochopily. Děti zvládaly dvojice čísel, ale u trojice čísel nastaly shodné obtíže, kdy děti řekly poslední číslici, ale pak řekly první a druhou - příklad: trojice čísel 5 7 4 vypadala takto 4 5 7. Tuto chybu udělaly děti č. 2, 4, 6, 7, 13, 14. Čtveřici čísel pozpátku zvládlo dítě č. 5
- skupina B, stejně tak jako skupina A, byla úspěšnější v opakování čísel dopředu, kdy rozmezí získaných bodů bylo mezi 5 – 13. Děti, které zvládly zopakovat trojici čísel, ale dál již chybovaly (děti č. 19, 27). Děti, které zopakovaly čtveřici čísel, byly děti č. 17, 18, 21, 22, 24, 25, 26, 30. Děti, které zvládly alespoň jeden řádek u pětice čísel, pak již chybovaly (děti č. 15, 16). Dítě č. 23 zvládlo zopakovat i jednu šestici čísel. U opakování čísel pozpátku se objevily děti, které zadání nepochopily (děti č. 18, 20, 19, 24). Děti zvládaly zopakovat čísla pozpátku u dvojice čísel, některé z dětí zvládly ještě trojici čísel (děti č. 15, 23). Objevovala se i stejná chyba jako u skupiny A, a tou bylo přehazování čísel v řadě tří čísel (děti č. 21, 25, 26, 30).



Graf č. 15 – výsledky opakování čísel skupina A (čísla 1 – 14 jsou děti, čísla 0 – 15 jsou získané body, čím více bodů, tím lépe, modrá barva představuje opakování čísel popředu, červená barva pozpátku)



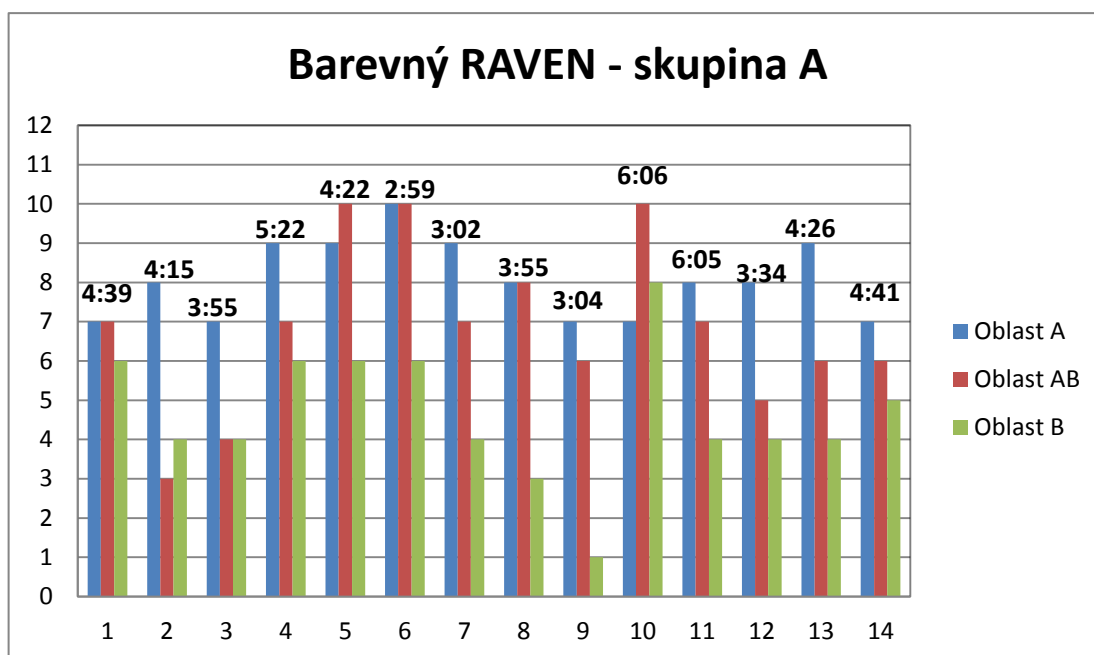
Graf č. 16 – výsledky opakování čísel skupina B (čísla 15 – 30 jsou děti, čísla 0 – 15 jsou získané body, čím více bodů, tím lépe, modrá barva představuje opakování čísel popředu, červená barva pozpátku)

8.9 Barevný RAVEN

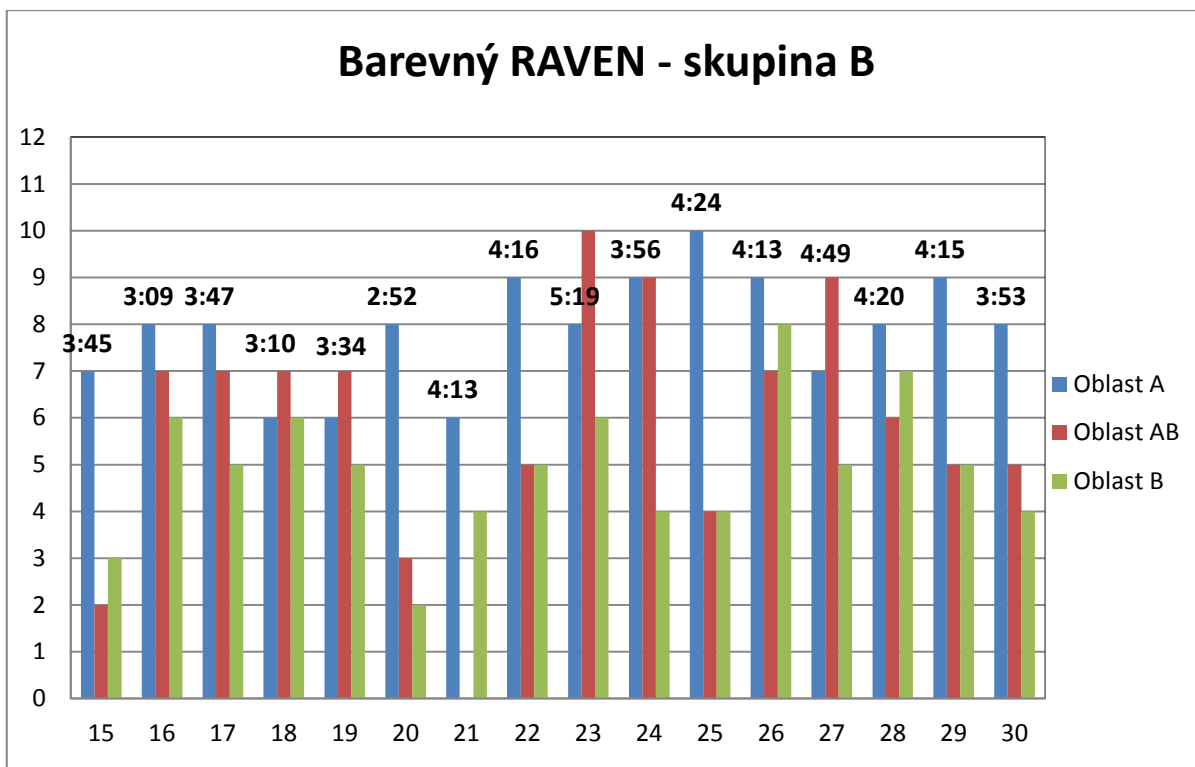
Tento test byl zaměřený na zrakové vnímání celku a části. Děti si prohlížely jednotlivé karty a jejich úkolem bylo doplnit chybějící část do obrázku. Děti pouze ukazovaly a jejich odpovědi byly zapisovány do záznamového archu. U tohoto testu se nemluvalo, ale měřil se čas. Test měl tři části A, AB, B, kdy každá část obsahovala 12 obrázků. Maximum získaných bodů tedy byl 36. Tato testová baterie děti bavila.

Hodnocení dětí, jak se jim v tomto testu dařilo:

- dětem ze skupiny A se nejlépe dařilo v testové části A. Všechny části testu byly bodově vyrovnané. Nejslabší se projevila oblast B v testu.
- dětem ze skupiny B se nejlépe dařilo v oblasti A, oblasti AB a B byly slabší



Graf č. 17 – výsledky testu Barevný RAVEN skupina A (čísla 1 – 14 jsou děti, čísla 0 – 12 jsou získané body, čím více bodů, tím lépe, modrá barva představuje oblast A, červená barva AB, zelená barva oblast B, čísla nad zobrazenými výsledky je čas, za který to děti zvládly, formát minuty:sekundy)



Graf č. 18 – výsledky testu Barevný RAVEN skupina B (čísla 15 – 30 jsou děti, čísla 0 – 12 jsou získané body, čím více bodů, tím lépe, modrá barva představuje oblast A, červená barva AB, zelená barva oblast B, čísla nad zobrazenými výsledky je čas, za který to děti zvládly, formát minuty:sekundy)

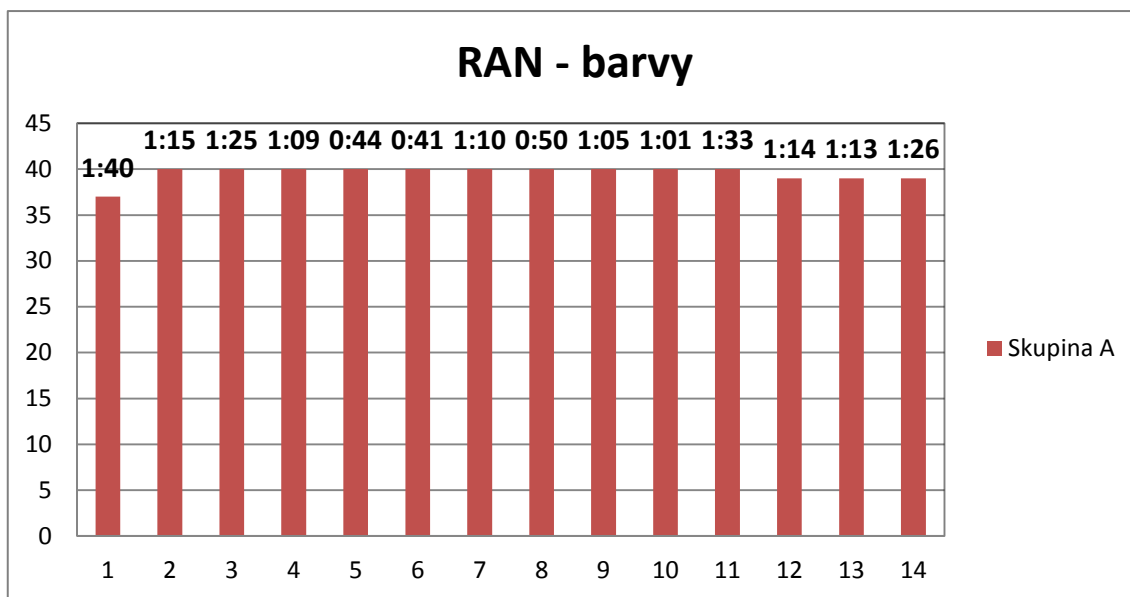
8.10 RAN barvy ZA 22

U této testové baterie bylo zjišťováno správné pojmenování barev. Dětem se předložila řada barevných teček, které děti měly pojmenovat. Pokud je dítě pojmenovalo správně, tak se přistoupilo k samotnému testování. Úkolem dětí bylo pojmenovat barvy správně a co nejrychleji, a to vždy řádek zleva doprava tak, jako při čtení. Čas se začal stopovat po pojmenování první barvy a skončil po vyřčení poslední barvy. Celkově mělo dítě za úkol pojmenovat 40 barev. Chyba, pokud se dítě samo neopravilo, byla zaznamenána. Pokud se dítě samo opravilo, tak se chyba nezapisovala. Zapisoval se počet vynechaných barev a počet chyb.

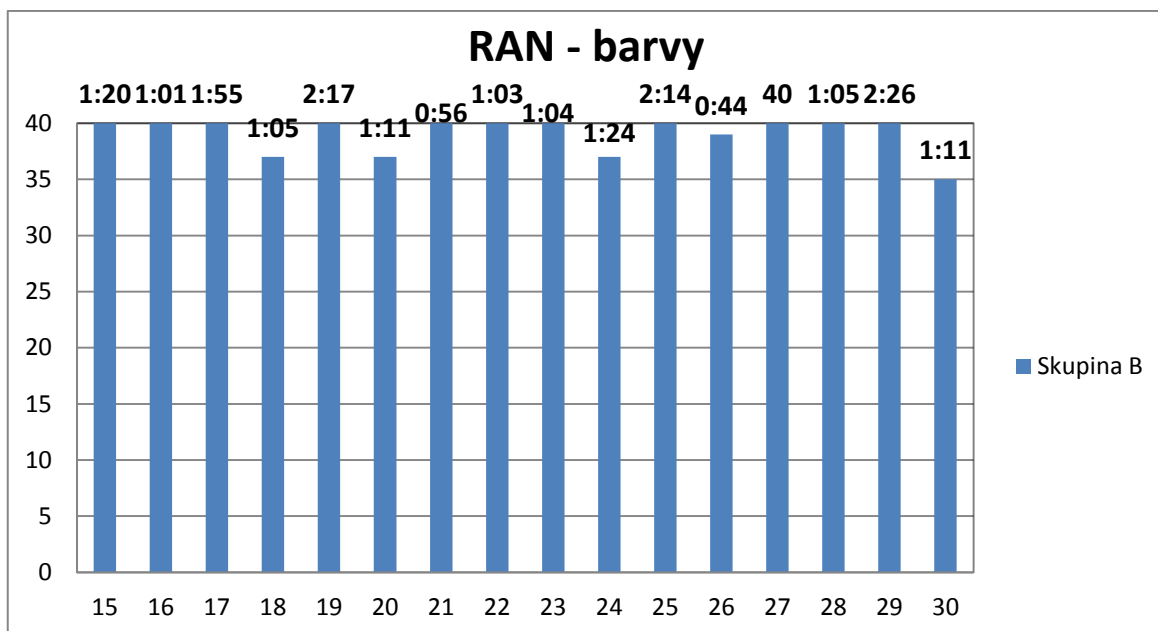
Hodnocení dětí, jak se jim v tomto testu dařilo:

- určování a čtení barev se dařilo jak ve skupině A tak i ve skupině B. Chyby se našly v určování barev bílá (dětí č. 1), šedá (dětí č. 1, 14 18, 20, 24), černá (dětí

č. 12, 13, 18, 20, 24, 26). Dítě č. 30 zaměňovalo barvy zelená a modrá. Dítě č. 18 mělo jednu vynechávku. Test byl celkově velmi zdařilý.



Graf č. 19 – výsledky testu RAN – barvy skupina A (čísla 1 – 14 jsou děti, čísla 0 – 40 jsou získané body, čím více bodů, tím lépe, čísla nad získanými body v jednotlivých sloupcích je čas, za který děti úkol zvládly, formát minuta:sekunda)



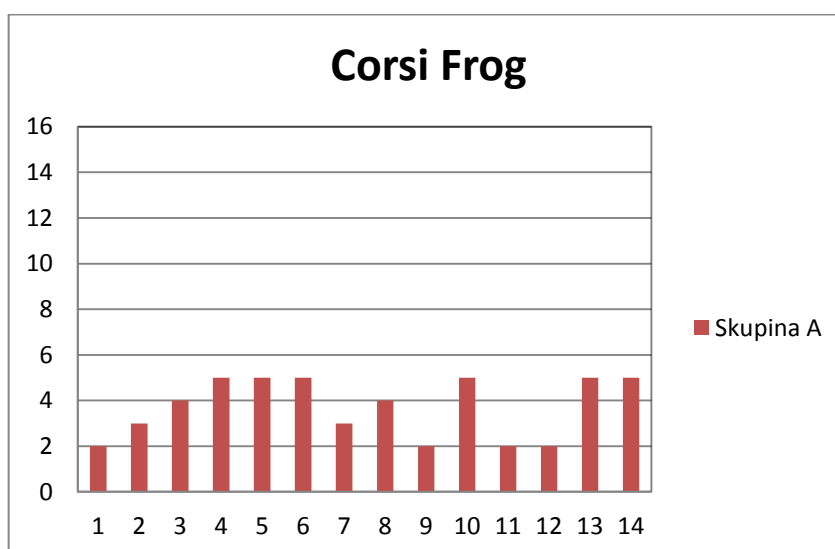
Graf č. 20 – výsledky testu RAN – barvy skupina B (čísla 15 – 30 jsou děti, čísla 0 – 40 jsou získané body, čím více bodů, tím lépe, čísla nad získanými body v jednotlivých sloupcích je čas, za který děti úkol zvládly, formát minuta:sekunda)

8.11 Corsi Frog

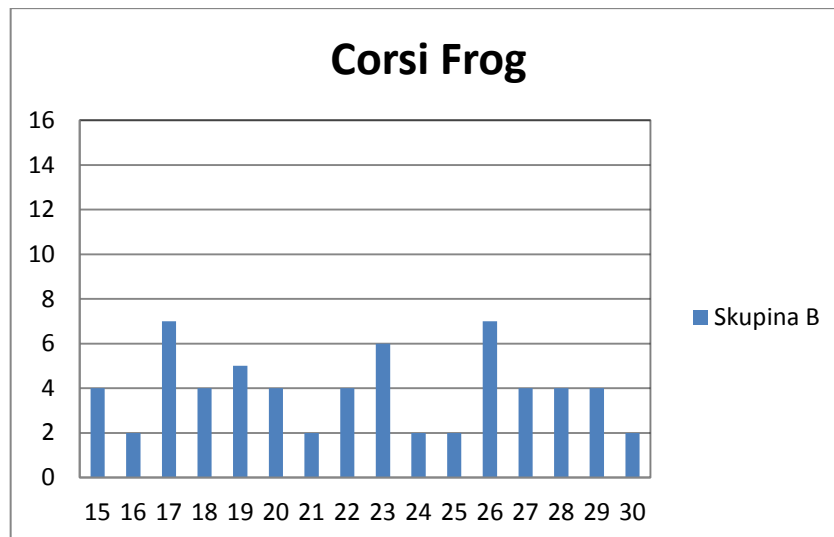
Test Corsi Frog alias „žabička“ byl zaměřen na zrakovou paměť dětí. Podstatou testu bylo, že se před děti předložil papír, kde byl rybník s leknínovými listy. Žabička (zástupný předmět) vždy skákala z listu na list a zpět domů (na křížek, který je namalovaný na listu). Zácvik probíhal jedním skokem a posléze dvěma skoky. Dětem se vždy ukázalo, jak žabička skočila a oni to měli zopakovat. Nejdříve se jednalo o dvakrát dva skoky, poté dvakrát tři skoky až po osm skoků. Celkový počet získaných bodů mohl být tedy 16.

Hodnocení dětí, jak se jim v tomto testu dařilo:

- děti ze skupiny A zvládaly nejčastěji zopakovat minimálně dva skoky podle žabičky (dítě č. 9 zvládlo dva skoky, tři skoky se již nezdařily). Zopakovat alespoň jednou tři skoky zvládly děti č. 1, 2, 7, 11, 12; dostat se ke čtyřem skokům se povedlo dětem č. 3, 4, 5, 6, 8, 10, 13, 14, ale pět skoků se již nezdařilo.
- skupině B se vedly dva skoky (děti č. 16, 21, 24, 25, 30), úspěchy měly i ve třech skocích, které překonaly děti č. 15, 18, 19, 20. Ke čtyřem skokům se dostaly děti č. 19, 23, 26. Děti, které zvládly napodobit čtyři skoky, ale bohužel pět skoků se nezdařilo, měly čísla 17, 23, 26.



Graf č. 21 – výsledky testu Corsi Frog skupina A (čísla 1 – 14 jsou děti, čísla 0 – 16 jsou získané body, zobrazen je počet povedených skoků celkově)



Graf č. 22 – výsledky testu Corsi Frog skupina B (čísla 15 – 30 jsou děti, čísla 0 – 16 jsou získané body, zobrazen je počet povedených skoků celkově)

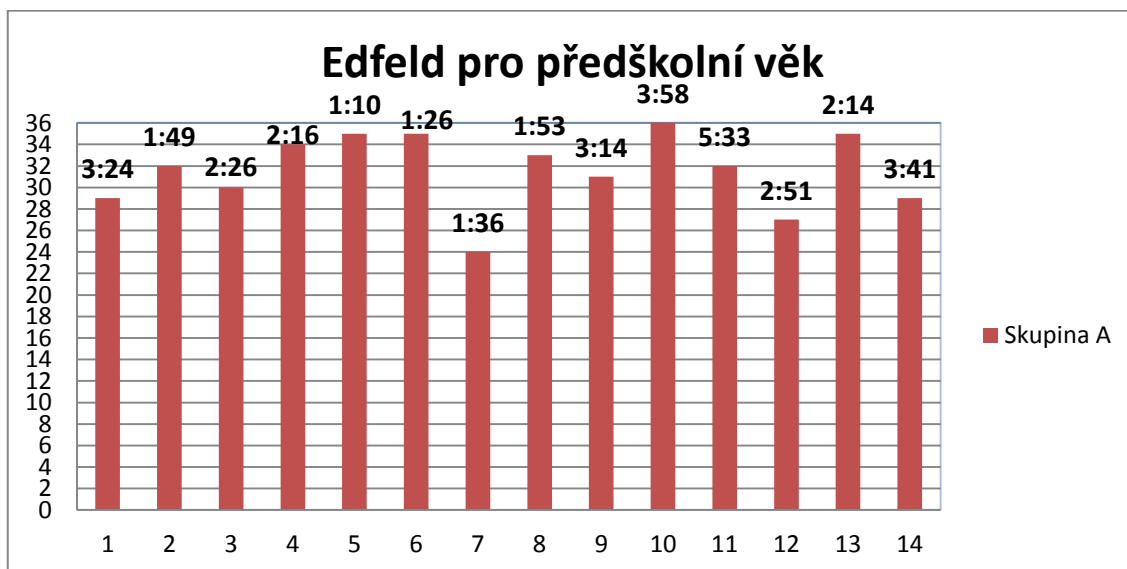
8.12 Edfeldt pro předškolní věk

Tato testová baterie se zaměřovala na zrakové rozlišování a pravo-levou orientaci. Nejdříve si děti prostudovali zácvikové obrázky, na kterých byly vždy dva symboly a děti měly určit, zda jsou stejné nebo ne. Pokud se dítě zmýlilo při zácviku, tak mu bylo vysvětleno, kde se obrázek liší (např. komín u domečků). Když dítě pochopilo, co je cílem úkolu, tak se přistoupilo k samotnému testu, kde se již dětem neradilo. Stopoval se čas, a pokud dítě chtělo, tak odlišné dvojice obrázků škrtało samo, pokud nechtělo tak jen říkalo stejný nebo jiný a já jsem mu je škrtała. Za každou správně určenou dvojici byl jeden bod, maximální počet bodů byl 36.

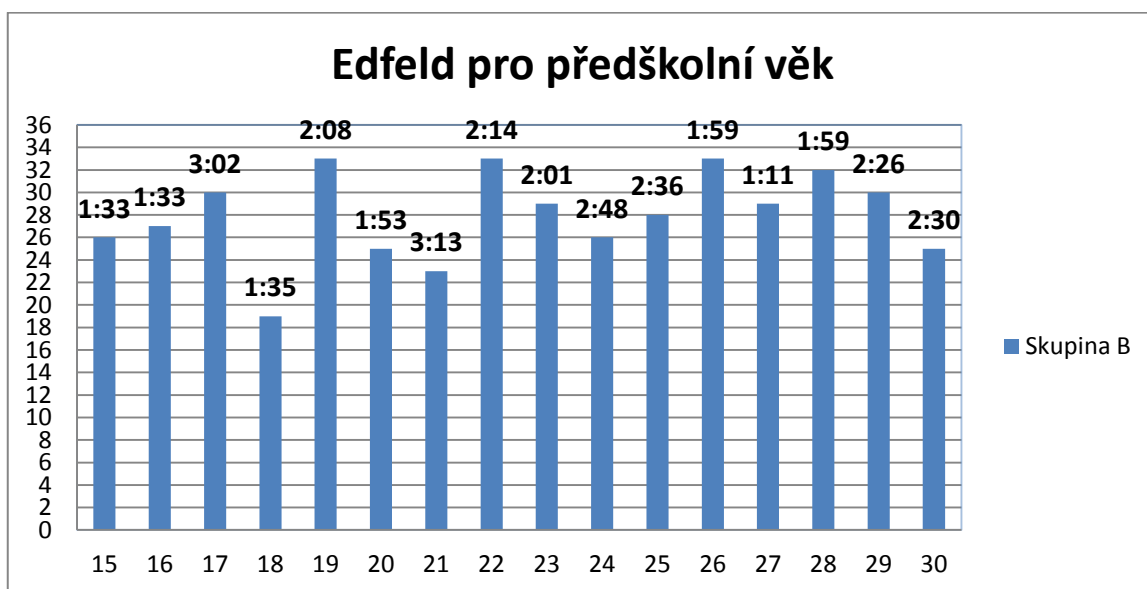
Hodnocení dětí, jak se jim v tomto testu dařilo:

- počet získaných bodů ve skupině A byl v rozmezí od 24 do 36. Dětem v tomto testu dělaly největší problémy obrázky, které se lišily pravo-levou orientací. Co se týkalo odlišnosti v horizontální poloze (nahore-dole), tak se občas chyba vyskytla, ale nebylo to tak časté. V rozdílu délky měly problémy děti č. 2, 4, 7, 8, 12, 13. U některých dětí se objevila i chyba v obrázcích, které byly stejné (děti č. 7, 9, 11, 12, 14).
- skupina B měla rozmezí získaných bodů od 19 do 33. V tomto testu dětem dělalo obtíže rozeznávání obrázků, které byly otočené zrcadlově. Obrázky, které

se lišily délkou, dělaly obtíže dětem č. 15, 16, 17, 20, 21, 24, 25. Děti, které špatně určily stejné obrázky, byly děti č. 16, 17, 19, 21, 24. Obrázky, které se lišily polohou nahoře/dole, neurčily děti č. 15, 16, 21, 24, 25, 26, 30.



Graf č. 23 – výsledky testu Edfeld pro předškolní věk – skupina A (čísla 1 – 14 jsou děti, čísla 0 – 36 jsou získané body, čím více bodů, tím lépe, čísla nad získanými body v jednotlivých sloupcích je čas, za který děti úkol zvládly, formát minuta:sekunda)



Graf č. 24 – výsledky testu Edfeld pro předškolní věk – skupina B (čísla 15 – 30 jsou děti, čísla 0 – 36 jsou získané body, čím více bodů, tím lépe, čísla nad získanými body v jednotlivých sloupcích je čas, za který děti úkol zvládly, formát minuta:sekunda)

8.13 Zkouška znalostí předškolních dětí

Tento test obsahoval deset oblastí po čtyřech otázkách, kdy jsou dětem kladeny otázky tak, aby jejich odpověď byla vždy jednoznačná. Za správnou odpověď byl jeden bod, celkem tedy děti mohly získat 40 bodů. První otázka, která sloužila k zácviku, zněla, zda dítě ví, jak se jmenuje křestním jménem. Dětem bylo vysvětleno, co je křestní jméno a co příjmení, pak se přešlo k samotnému pokládání otázek. Oblasti, které byly obsaženy v testu: společenské zařazení; počet; čas; hry a sport; pohádky; zvířata; rostliny; domácnost; nástroje; zaměstnání.

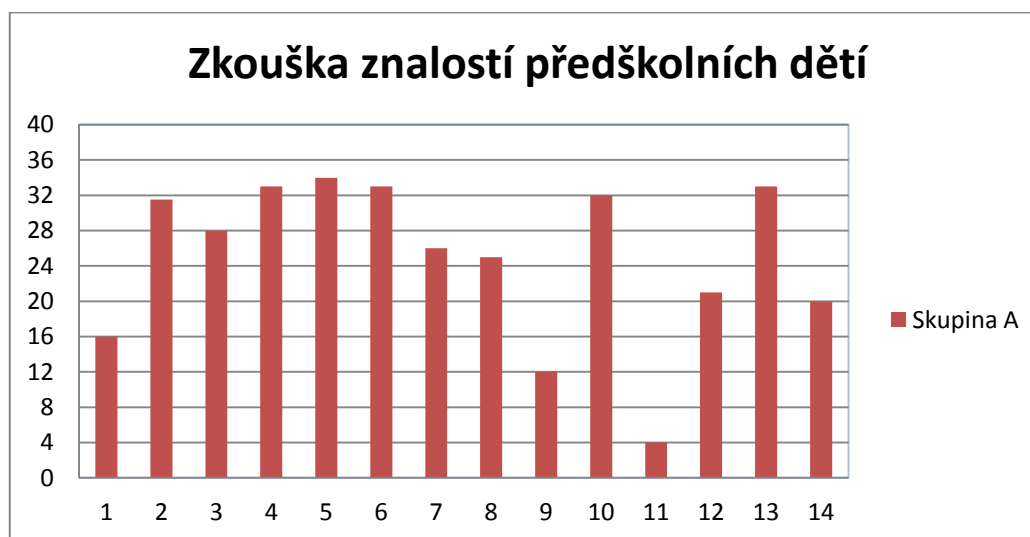
Hodnocení dětí, jak se jim v tomto testu dařilo:

- skupina A měla rozmezí bodů od 4 do 34 bodů. 4 body získalo dítě č. 11 a to proto, že po prvních otázkách nechtělo již dítě odpovídat. Děti často nevěděly odpovědi na otázky: Které je největší město u nás – v naší republice? Jak se jmenuje náš pan prezident? Co potřebujeme, když chceme šít na panenku? Co potřebuje maminka nebo babička, když plete svetr? Problémem se stala také oblast, která byla zaměřena na pohádky. Odpověď na otázku, z čeho se dělají knedlíky, byla nejčastější „mouka“. U otázky – Když začíná divadlo, co se musí rozhrnout nebo vytáhnout, abychom viděli na jeviště? – byla nejčastější odpověď „závěs“. Děti neznaly pojem „kosa“.
- skupina B měla rozmezí bodů od 11 do 31. Otázky, kde děti neznaly odpovědi, se hodně shodovaly se skupinou A. Problém se objevil v oblasti o pohádkách. Častou odpovědí na otázku, z čeho se dělají knedlíky, byla mouka. Ve skupině B se objevovalo více oblastí, kde děti neznaly žádné nebo jen jednu odpověď. U otázky – Když začíná divadlo, co se musí rozhrnout nebo vytáhnout, abychom viděli na jeviště? – se objevila i odpověď židle (dítě č. 16).

Zajímavé odpovědi dětí ze skupiny A:

OTÁZKA	ODPOVĚĎ
Jak se jmenuje náš pan prezident?	Babiš
Jak se jmenovali ti tři v pohádce? Jeden byl Dlouhý, druhý Široký a ten třetí?	Malej, Tlustý, Vysoký
Které zvíře nám dává vlnu?	Delfín, velryba, žralok
Jak se jmenují ty houby, kterými bychom se mohly otrávit?	Špatné houby, Ježibaba
Čím se tatínek holí, aby neměl vousy?	Holičem na vousy
U koho žil Smolíček Pacholíček?	Babička, dědeček
Která rostlina nás může popálit?	škaredá
Když oloupeme vajíčko, tak ve vnitřku je bílek a co ještě?	ptáčátko
Kdo nosí dopisy do domu?	Ježíšek
Jak se jmenuje to, co vystřelujeme lukem?	Indián

Tabulka č. 4 – zajímavé odpovědi z testu „Zkoušky znalostí předškolních dětí“

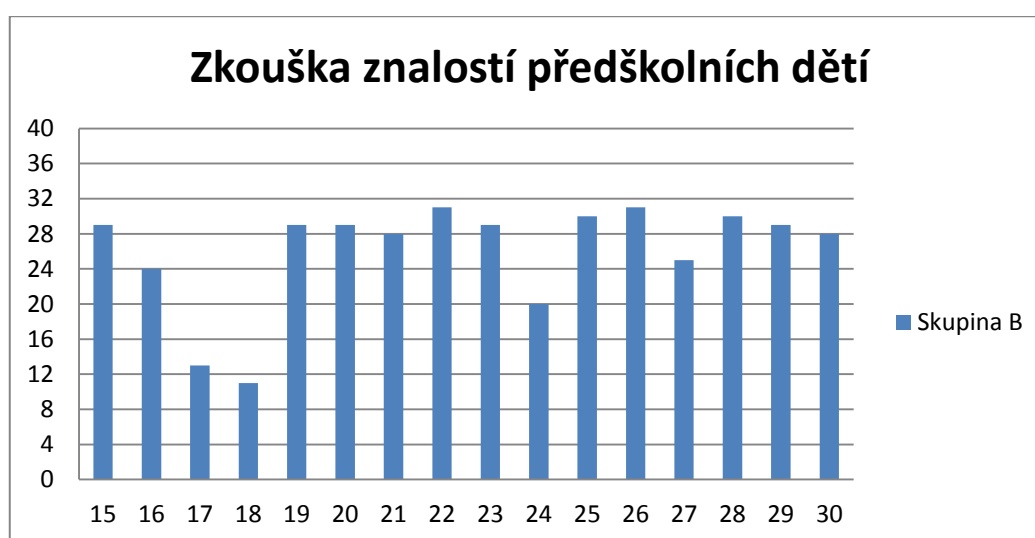


Graf č. 25 – výsledky testu Zkouška znalostí předškolních dětí – skupina A (čísla 1 – 14 jsou děti, čísla 0 – 40 jsou získané body, čím více bodů, tím děti mají větší přehled)

Zajímavé odpovědi dětí ze skupiny B:

OTÁZKA	ODPOVĚĎ
Jak se jmenuje náš pan prezident?	Sv. Václav
Jak se jmenovali ti tři v pohádce? Jeden byl Dlouhý, druhý Široký a ten třetí?	nejmenší, menší, tři bratři
Jak se jmenuje to, co má jelen na hlavě?	Roh, růžky
Které zvíře nám dává vlnu?	Delfín, koza, velryba, ryby, žralok
Jak se jmenují ty houby, kterými bychom se mohly otrávit?	prašivky
Čím se tatínek holí, aby neměl vousy?	holovačem
U koho žil Smolíček Pacholíček?	Liška, tatínek, děda
Která rostlina nás může popálit?	Píchající kytka
Když oloupeme vajíčko, tak ve vnitřku je bílek a co ještě?	Bílečko, žlutěnka
Kdo nosí dopisy do domu?	Policie
Jak se jmenuje to, co vystřelujeme lukem?	kráva
Na co potřebujeme kosu?	na vlasy, kopat poklad, aby nám nebyla zima
Na co lidé chovají včely?	Bodnutí; aby nepíchaly

Tabulka č. 5 – zajímavé odpovědi z testu „Zkoušky znalostí předškolních dětí“



Graf č. 26 – výsledky testu Zkouška znalostí předškolních dětí – skupina B (čísla 15 – 30 jsou děti, čísla 0 – 40 jsou získané body, čím více bodů, tím děti mají větší přehled)

8.14 Měření očních pohybů v mateřské škole

Měření očních pohybů bylo doplněním testů školní zralosti v souvislosti s možnými riziky školních obtíží. Pan profesor Matějček, jeden ze zakladatelů péče o dítě u nás, začal pracovat na testu, který již nestačil dokončit. Smyslem testu je lépe porozumět dítěti, jeho schopnostem, abychom pak dítě mohli dobře vést a pomáhat mu v překonávání jeho případných indispozic.

V testové situaci sedí dítě před obrazovkou, na které se například pohybuje puntík a úkolem dítěte je tento puntík sledovat a nespustit z něj oči. Přitom kamera sleduje, kam se dítě dívá, jak úkol plní. V záznamu není celý obličej, ale pouze oči zachycené v detailu. Test trvá několik minut. Pro dítě tento test představuje přirozenou situaci, kdy se například dívá na televizi nebo sleduje počítačovou hru. Pro ucelení testů školní zralosti je dobré vědět, jak oči sledují tečku a jak na ni reagují.

Vyšetření proběhlo pod vedením pana Doc. Mgr. Jiřího Jošta, CSc. a paní Mgr. et Bc. Martiny Lietavcové. Toto testování probíhalo v mateřské škole v lednu 2018. Pro velký objem dat se výsledky testů dlouho zpracovávají, proto nejsou součástí bakalářské práce. Měření očních pohybů je v rozvoji a toto testování není zatím standardizované.

9 ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI

Praktická část se zaměřovala na zjišťování úrovně školní zralosti a připravenosti dětí před zápisem do základní školy. Testy byly s dětmi prováděny všechny najednou. Na některých z dětí byl vyzorovaný neklid a po delší době nesoustředěnost. Zejména se tyto příznaky vyskytovaly u dětí, kterým byl navrhnutý odklad školní docházky od třídních učitelek. Některé děti, byly z testování nervózní a bylo jim to nepříjemné, i když většinu testů zvládly. Našly se dvě děti, které odmítly testovou baterii: Záznamový arch MORF 5.5 zkrácený, a to z důvodu, že se jim tento test jevil jako obtížný. Během testování bylo zjištěno, že děti mají slabé stránky v jazykové rovině, kdy bylo úkolem tvořit nebo odvozovat slova. Problémy dětem dělalo i určování dvou stejných nebo odlišných obrázků. Nejvíce nesprávně určených dvojic se vyskytovalo u zrcadlově obrácených obrázků. Dětem nedělalo obtíže čtení barev.

Při testování byl vidět neklid u dětí, protože testování trvalo hodinu, a to na ně již byl dlouhý čas. U dětí, kde pozornost a soustředění rychle klesalo, byly během testování dělány malé pauzy – na proběhnutí, dojit si na WC, napít se a podobně, pak u nich pozornost byla opět na chvíli zpět. U dětí, které měly slabší výsledky v testu artikulační neobratnosti a specifických asimilací, byla doporučena návštěva u klinického logopeda (pokud tam děti již nedocházejí). Rodičům dětí, kterým byl navrhovaný odklad ze stran paní učitelek, byla doporučena návštěva v pedagogicko-psychologické poradně. Testy, které byly s dětmi prováděny, se konzultovaly ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, a následně výsledky testů byly poradně předány.

Děti byly rozděleny do dvou skupin podle věku, kdy se skupina A skládala ze starších dětí a skupina B z dětí mladších, protože by se měly brát v úvahu i další vývojové aspekty, a to zejména dozrávání centrální nervové soustavy, individualita dětí, nebo například děti rodičů, kteří se přistěhovali z jiných zemí. Testování probíhalo téměř půl roku před zápisem do základních škol. Během této doby mohou děti dozrát a jejich výsledky by mohly být při rozvíjení kognitivních a percepčních funkcí lepší.

10 DISKUZE

Praktická část a její výsledky jsou pro mě velkým přínosem do mé učitelské profese. Testy se vždy zaměřovaly na určitou oblast. Díky výsledkům v jednotlivých testech jsem si uvědomila, které oblasti v mateřské škole jsou rozvíjeny dostatečně, a které jsou naopak trochu opomíjeny.

Během testování sluchového vnímání a paměti bylo zjištěno, že starší děti (skupina A) v testech získaly celkově více bodů, než mladší děti (skupina B). Zelinková (2003) uvádí, že vývoj sluchového vnímání směřuje ke stále větší ostrosti a diferenciaci. Sluchové vnímání je předpokladem nejprve globálního vnímání řeči, později rozlišování jejich elementů tj. slov, slabik, hlásek. Na základě tohoto zjištění jsem se přesvědčila o tom, že postup v mateřské škole, kdy se nejprve soustředujeme na slabiky a později na začáteční a pak koncové hlásky, je správný. Děti při sluchové analýze a syntéze určovaly první slabiku slova, to je důkazem toho, že se sluchové vnímání rozvíjí a dozrává. Bednářová a Šmardová (2011) ve své knize uvádějí, že dítě okolo pěti let vyděluje jednotlivé hlásky, nejprve jsou to počáteční hlásky slov, později koncové. Uvědomit si hlásky uprostřed a pak vyhláskovat celá slova je proces dlouhodobější. Rozklad slov na slabiky je prvním krůčkem, který vede k hláskování. Při čtení potřebujeme naopak z hlásek složit slabiky a z těch slova, jak uvádějí Bednářová a Šmardová (2011). Při testování sluchové syntézy bylo zjištěno, že dětem ze skupiny A se dařilo opět lépe, než dětem mladším. Sluchovou syntézu v mateřské škole moc neprocvičujeme a více se zaměřujeme na analýzu. Na základě těchto výsledků bych do mateřské školy zařadila i činnosti, které budou u dětí rozvíjet sluchovou syntézu, a tím by se jim ulehčil budoucí nácvik čtení v základní škole. Při testování, které se zaměřovalo na sluchové rozlišování hlásek, jsem přišla na to, že tyto schopnosti a dovednosti u dětí v činnostech zapomínáme a neprocvičujeme je. Sluchová diferenciaci je velmi důležitá pro rozvoj řeči a výslovnosti, jak ve své knize píše autorky Bednářová, Šmardová (2011). Dále uvádějí, že pro správnou výslovnost musí dítě rozlišovat jednotlivé hlásky (sykavky, měkké a tvrdé souhlásky, znělé a neznělé souhlásky, krátké a dlouhé samohlásky). Pokud dítě špatně slyší hlásku, tak ji špatně napíše nebo přečte. Na tyto dovednosti byly v testování zaměřené některé baterie. Ve sluchovém rozlišování se většinou dařilo více dětem, které mají správnou výslovnost.

Děti, které špatně mluví, měly s těmito testy obtíže. Porovnávala jsem výsledky testu ze sluchového rozlišování (Test sluchového rozlišování Wepman, Matějček) a druhého testu, který se zaměřoval na specifické asimilace a artikulační neobratnosti a dospěla jsem k závěru, že děti, které získaly méně bodů ve sluchovém rozlišování, získaly také méně bodů ve druhé testové baterii (specifické asimilace a artikulační neobratnosti). Děti, které špatně vyslovují, většinou navštěvují logopedickou prevenci, ale bohužel se najdou i děti, které logopedickou péči nenavštěvují i přes doporučení třídních učitelek. Celkově testová baterie zaměřená na asimilace a neobratnosti dopadla hůře, než jsem očekávala. Je to hodně způsobené tím, že děti mají špatnou výslovnost i v běžné komunikaci. Může to být i způsobené nezralostí jemné motoriky mluvidel. Otevřelová (2016) uvádí, že jemná motorika mluvidel zajistí dobrý pohyb jazyku, rtů, tedy mluvních orgánů při artikulované řeči. Proto je dobré do mateřské školy zařazovat cvičení na rozvoj motoriky mluvidel. Se slovy, která měly děti opakovat, se do kontaktu moc nedostanou. Děti mají chudou slovní zásobu, proto by bylo dobré rozvíjet u dětí stránku lexikálně-sémantickou. V morfologickém testu MORF, který je zaměřen na stránku morfologicko-syntaktickou a jazykový cit, měly děti obtíže s ohýbáním (skloňováním, časováním) slov. Bednářová, Šmardová (2011) ve své knize píše, že dítě po čtvrtém roce je většinou schopné užívat všechny druhy slov, umí mluvit ve větách a souvětích. Bylo by dobré do mateřské školy více zařazovat hry se slovy, při kterých bychom s dětmi rozvíjely slovní zásobu a jazykový cit. Více se zaměřovat na vyprávění ve větách, kdy budeme dbát na užívání správných tvarů.

Testy, zaměřené na zrakové vnímání a paměť, byly pro děti více atraktivní, než testy týkající se sluchového vnímání a paměti, a jazykové stránky. Podle Zelinkové (2003) je zrakové vnímání součástí přípravy na výuku čtení a psaní. Řekla bych, že oblasti, které spadají do zrakového vnímání, s dětmi v mateřské škole procvičujeme každý den. Zraková analýza a syntéza, která je důležitá pro čtení, psaní a počítání, se procvičuje s dětmi každý den například při skládání puzzlí. V testech, které se zaměřovaly na zrakovou analýzu a syntézu, se dětem dařilo lépe. Bednářová, Šmardová (2011) uvádějí, že zraková paměť ve školním věku ovlivňuje učení. Umožňuje také správně si pamatovat a vybavovat symboly (číslice, písmena). V této oblasti bych řekla, že děti málo v mateřské škole rozvíjíme. Důkazem tohoto zjištění jsou výsledky z testů Corsi

Frog a test zrakově-sluchového učení dle Monroeové. Děti z obou skupin v těchto testech nezískaly mnoho bodů. Při porovnání výsledků obou skupin, není jasné, která skupina byla lepší. Výsledky jsou si dost podobné, proto by bylo vhodné zařazovat hry a činnosti, při kterých by se u dětí rozvíjela zraková paměť. U testové baterie, která se zaměřovala na zrakovou diferenciaci, jsem si uvědomila, že je tato oblast v mateřské škole nejvíce opomíjena, přes to bych řekla, že si děti v tomto testu vedly velmi dobře. Podle Bednářové, Šmardové (2011) zrakové rozlišování pomáhá dětem vidět rozdíly na obrázcích, později na písmenkách a číslicích.

Při zkoušce znalostí předškolních dětí se mi pouze potvrdilo, že děti mají malou slovní zásobu, malý rozhled o věcech, událostech kolem sebe. Řekla bych, že si s dětmi málo povídáme o běžných věcech. Překvapením pro mě bylo, že se z dětského světa pomalu vytrácejí klasické pohádkové bytosti. Některé odpovědi byly velmi zajímavé a jsou toho důkazem tabulky č. 4 a 5, kde jsem zajímavé odpovědi dětí zaznamenala. Z tohoto testování mi vyplývá, že je zapotřebí si s dětmi více povídat o běžných věcech kolem nás.

Kropáčková (2008) uvádí, že školní připravenost je chápána jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech oblastech s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům i vnějším výchovným podmínkám. Proto bychom měli na dítě působit komplexně, aby se rozvíjelo ve všech oblastech, brát v úvahu vývojové aspekty. K tomu bychom dítě poznali lépe, a měli na něj globálnější pohled, nám pomáhá pedagogická diagnostika, která je nezbytnou součástí práce paní učitelek.

Závěr

Bakalářská práce mi pomohla ujasnit si pojmy školní zralost a školní připravenost u dětí předškolního věku. Dítě musíme rozvíjet komplexně a zaměřovat se na všechny oblasti, které jsou důležité pro budoucí učení ve škole. Uvědomila jsem si, že některé oblasti jsou v mateřské škole opomíjeny. Příkladem je zraková diferenciacce, sluchová analýza a syntéza. A jiné oblasti, jako je například procvičování barev, opakujeme neustále. Proto bych si chtěla vytvořit seznam námětů činností, které by mi v budoucnu pomáhaly rozvíjet dítě ve více oblastech, a tím by bylo dítěti usnadněno budoucí osvojování si čtení, psaní a počítání. Testové baterie mi ukázaly oblasti, kterých je potřeba si více všímat. Do mateřské školy bych chtěla pořídit i další publikace, které by nám, učitelkám, pomáhaly v diagnostice dítěte a zjišťování úrovně schopností a dovedností u dítěte. Jednou takovou publikací by mohla být kniha od Brigitte Sindelar „Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě“.

Téma školní zralosti a školní připravenosti mě zajímá, proto bych se těmito tématy chtěla zabývat i nadále, více se v nich orientovat a vzdělávat. Tato bakalářská práce mi napomohla k pochopení a ujasnění si problematiky školní zralosti a připravenosti.

POUŽITÉ ZDROJE

ALLEN, K.Eileen, MAROTZ Lyn R.: *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*; Praha: Portál 2005, vydání 2., počet stran 186, ISBN 80-7367-055-0

EINON D.: *Naše dítě, Rozvoj osobnosti*; Praha: Translantion 2001, vydání 1., počet stran 233, ISBN 80-7200-518-9

BEDNÁŘOVÁ J.: *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 5 do 7 let*; Brno: Computer Press a.s. 2010, počet stran 66, ISBN 978-80-251-2891-6

BEDNÁŘOVÁ J., DANDOVÁ E., KRATOCHVÍLOVÁ J., NÁDVORNÍKOVÁ H., SYSLOVÁ Z., ŠULOVÁ L.: *Školní zralost a její diagnostika*; Praha: Copyright 2017, vydání 1., počet stran 148, ISBN 978-80-7496-319-3

BEDNÁŘOVÁ J., ŠMARDOVÁ V.: *Diagnostika dítěte předškolního věku*; Brno: Computer Press a.s. 2011, dotisk 1. vydání, počet stran 219, ISBN 978-80-251-1829-0

BEDNÁŘOVÁ J., ŠMARDOVÁ V.: *Na návštěvě u malíře*; Brno: Computer Press a.s. 2006, 1. Vydání, počet stran 64, ISBN 80-251-0951-8

BEDNÁŘOVÁ J., ŠMARDOVÁ V.: *Rozvoj grafomotoriky*; Brno: Computer Press a.s. 2011, dotisk 1. vydání, počet stran 80, ISBN 978-80-251-0977-9

BEDNÁŘOVÁ J., ŠMARDOVÁ V.: *Školní zralost, Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*; Brno: Computer Press a.s. 2011, dotisk 1. vydání, počet stran 99, ISBN 978-80-251-2569-4

BERANOVÁ Z.: *Učíme se správně mluvit*; Praha: Grada Publishing 2002, vydání 1., počet stran 104, ISBN 80-247-0257-6

BRAUN R., MARKOVÁ D., NOVÁČKOVÁ J.: *Praktikum školní psychologie*; Praha: Portál 2014, vydání 1., počet stran 216, ISBN 978-80-262-0176-2

DVOŘÁKOVÁ, M.: *Pedagogicko-psychologická diagnostika I.*, PF JU: České Budějovice, 1995

GAVORA, Peter: *Úvod do pedagogického výzkumu*; Brno: Paido, 2000, Edice pedagogické literatury, ISBN 80-859-3179-6

JUCOVIČOVÁ D., ŽÁČKOVÁ H.: *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*; Praha: Grada Publishing 2014, vydání 1., počet stran 150, ISBN 978-80-247-4750-7

KLÉGROVÁ J.: *Máme doma prvňáčka*; Praha: Copyright 2003, vydání 1., počet stran 144, ISBN 80-204-1020-1

KUTÁLKOVÁ, D.: *Jak připravit dítě do 1.třídy*; Praha: Grada Publishing, a.s. 2005, vydání 1., počet stran 168, ISBN 80-247-1040-4

KROPÁČKOVÁ, J.: *Budeme mít prvňáčka*; Praha: Portál 2008, vydání 1., počet stran 160, ISBN 978-80-7367-359-8

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ D.: *Vývojová psychologie*; Praha: Grada Publishing a.s. 2006, vydání 4. přepracované a doplněné, počet stran 368, ISBN 978-80-247-1284-0

OTEVŘELOVÁ, H.: *Školní zralost a připravenost*; Praha: Portál 2016, vydání 1., počet stran 144, ISBN 978-80-262-1092-4

PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J.: *Pedagogický slovník*; Praha: Portál 2013, vydání 7., počet stran 400, ISBN 978-80-262-0403-9

RAABE - Edice DOBRÁ ŠKOLA,: *Diagnostika školní zralosti*; Praha: Copyright 2012, vydání 1., počet stran 132, ISBN 978-80-87553-52-7

SAGI A.: *Problémové děti v mateřské škole*; Praha: Portál 1995, vydání 1., počet stran 102, ISBN 80-7178-067-7

SBÍRKA ZÁKONŮ: *Školský zákon*; 2008, ISSN 1211-1244

SKUTIL, Martin a kolektiv, *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*; Praha: Portál, 2011, vydání 1., počet stran 256, ISBN 978-80-7367-778-7

ŠVEJCAR, J.: *Péče o dítě*; Praha: NUGA Grafotechna Print s.r.o. 2003, vydání 1., počet stran 399, ISBN 80-85903-15-6

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*; Praha: Portál 2000, vydání 1., počet stran 528, ISBN 80-7178-308-0

WOOLFSON R. W.: *Bystré dítě předškolák*; Praha: OTTOVO NAKLADATELSTVÍ 2004, vydání 1., počet stran 144, ISBN 80-7360-002-1

ZELINKOVÁ O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*; Praha: Portál 2011, vydání 3., počet stran 208, ISBN 978-80-262-0044-4

ZELINKOVÁ O.: *Poruchy učení*; Praha: Portál 2003, 10. přepracované a rozšířené vydání, počet stran 264, ISBN 80-7178-800-7

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 – Jiráskův test, skupina A

Graf č. 2 – Jiráskův test, skupina B

Graf č. 3 – Test sluchového rozlišování Wepman, Matějček, skupina A

Graf č. 4 - Test sluchového rozlišování Wepman, Matějček, skupina B

Graf č. 5 – Test sluchové analýzy Moseley, skupina A

Graf č. 6 - Test sluchové analýzy Moseley, skupina B

Graf č. 7 – Sluchová analýza a syntéza SAS pro předškoláky, skupina A

Graf č. 8 - Sluchová analýza a syntéza SAS pro předškoláky, skupina B

Graf č. 9 – Specifické asimilace a artikulační neobratnosti, skupina A

Graf č. 10 - Specifické asimilace a artikulační neobratnosti, skupina B

Graf č. 11 – Záznamový arch předškoláci MORF 5.5 zkrácený, skupina A

Graf č. 12 - Záznamový arch předškoláci MORF 5.5 zkrácený, skupina B

Graf č. 13 – Test zrakovo-sluchového učení dle Monroeové, skupina A

Graf č. 14 - Test zrakovo-sluchového učení dle Monroeové, skupina B

Graf č. 15 – Opakování čísel, skupina A

Graf č. 16 – Opakování čísel, skupina B

Graf č. 17 – Barevný RAVEN, skupina A

Graf č. 18 – Barevný RAVEN, skupina B

Graf č. 19 – RAN – barvy, skupina A

Graf č. 20 – RAN – barvy, skupina B

Graf č. 21 – Corsi Frog, skupina A

Graf č. 22 – Corsi Frog, skupina B

Graf č. 23 – Edfeld pro předškolní věk, skupina A

Graf č. 24 – Edfeld pro předškolní věk, skupina B

Graf č. 25 – Zkouška znalostí předškolních dětí, skupina A

Graf č. 26 – Zkouška znalostí předškolních dětí, skupina B

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – Vágnerová, 2000, Přehled školní zralost, školní připravenost

Tabulka č. 2 – Přehled výzkumného vzorku, skupina A

Tabulka č. 3 – Přehled výzkumného vzorku, skupina B

Tabulka č. 4 – Zajímavé odpovědi, skupina A

Tabulka č. 5 – Zajímavé odpovědi, skupina B