UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Lic. Kristýna Galetková

Metoda dobrého startu, její modifikace a aplikace v dnešní mateřské škole

Olomouc 2021

Vedoucí práce: Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. Dany Cibákové, Ph.D., a na základě literatury a pramenů uvedených v Seznamu použité literatury.

V Olomouci dne …… ……

Lic. Kristýna Galetková

Poděkování

Děkuji Mgr. Daně Cibákové, Ph.D. za cenné rady, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování mé diplomové práce věnovala.

OBSAH

ÚVOD **6**

TEORETICKÁ ČÁST **7**

1 CHARAKTERISTIKA METODY DOBRÉHO STARTU **7**

1.1 HISTORIE METODY DOBRÉHO STARTU 7

1.2 METODA DOBRÉHO STARTU V POLSKU 8

1.3 ZÁKLADNÍ POPIS METODY DOBRÉHO STARTU 9

1.4 MOŽNOSTI VYUŽITÍ 10

1.5 VÝZKUMY EFEKTIVITY MDS 12

2 METODA DOBRÉHO STARTU V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ **14**

2.1 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ 14

2.2 SPECIFIKA DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU 15

2.3 ŠKOLNÍ ZRALOST 17

2.4 METODA DOBRÉHO STARTU V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ V ČR 19

2.5 POPIS A ORGANIZACE LEKCÍ MDS 21

3 MOŽNOSTI VYUŽITÍ METODY DOBRÉHO STARTU V MATEŘSKÉ ŠKOLE **23**

3.1 PSYCHOMOTORICKÝ VÝVOJ 23

3.2 ROZVOJ ŘEČI A PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI 28

3.3 ROZVOJ ZRAKOVÉHO A SLUCHOVÉHO VNÍMÁNÍ 30

3.4 ROZVOJ PROSTOROVÉ ORIENTACE 32

EMPIRICKÁ ČÁST **34**

4 HLAVNÍ VÝZKUMNÝ PROBLÉM **35**

4.1 PODOBA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ 36

4.2 CHARAKTERISTIKA ZAŘÍZENÍ 37

4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU 38

4.4 MODIFIKACE MDS 41

4.5 APLIKACE MODIFIKOVANÉ LEKCE 42
5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH VÝSLEDKŮ 46
5.1 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ 55
5.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI 57
ZÁVĚR 61
SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK 62
SEZNAM PŘÍLOH 63
CITOVANÁ LITERATURA 64
ANOTACE 84

ÚVOD

S vývojem technologií se mění také lidská společnost a její představa trávení volného času. Ovšem s každou změnou nepřichází pouhé radosti, ale také strasti, které s sebou nesou mnohá negativa. Dříve se lidé hojně setkávali tváří v tvář, trávili spoustu času v přírodě a měli více prostoru pro společné aktivity. Oproti tomu je dnešní doba více uspěchaná, ztracený čas nám pomáhá vynahrazovat a zjednodušovat „online“ prostředí.

S jedním z negativ, které vyplývá z modernizace technologií, se můžeme setkat ve své praxi. Rodiče tráví převážnou část dne prací a mnohdy jim nezbývá dostatek sil pro společnou zábavu s dětmi. Děti tak často sáhnou po herních konzolích, tabletech či mobilních telefonech, místo venkovních či tvořivých aktivit. Přestože nabízí spoustu her zaměřených na logické myšlení, rozvoj paměti nebo základních znalostí, příliš neovlivňuje motoriku dítěte.

Právě zmíněná myšlenka se stala inspirací této diplomové práce, kdy byl hledán vhodný prostředek k intenzivnější přípravě předškolních dětí. Mnohem častěji lze pozorovat nedostatky v jemné motorice, převážně grafomotorice, úchop dětí je křečovitý, i přes velkou snahu se nám zcela nedaří tuto bariéru odbourat. Z toho důvodu jsme se rozhodli pro zařazení nástroje, který byl již v minulosti často užíván pro předškolní přípravu, tedy Metodu dobrého startu.

Cílem práce je seznámit čtenáře se samotným vznikem metody Dobrého startu, její charakteristikoua základními principy. Současně bude uvedeno předškolní vzdělávání, specifika dětí předškolního věku - včetně školní zralosti, která má k metodě, vzhledem k jejímu možnému využití, velmi blízko. Mimo jiné se prostřednictvím metody pokusíme dokázat její efektivitu při přípravě dětí v mateřské škole a dát možnost nahlédnout do jedné z modifikovaných lekcí přímo v praxi. Věříme, že se diplomová práce stane pro začínající terapeuty oporou, která jim usnadní práci v počátcích realizace Metody dobrého startu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA METODY DOBRÉHO STARTU

V první kapitole se zaměříme na popis Metody dobrého startu v jejích různých aspektech. Budeme se soustředit zejména na její historii, základní principy a očekaváný přínos.

1.1 HISTORIE METODY DOBRÉHO STARTU

Předchůdkyní dnešní metody, pro nás známé jako Metoda dobrého startu, byla metoda Bon Départ. Prvotní verze byla vytvořena fyzioterapeutkou Théou Bougnetovou ve Francii. Význavala názor, že vydařené dětství má vliv na správný vývoj dítěte a jeho úspěšnou budoucnost, s tímto heslem přistupovala nejen k vlastním dětem, ale také ke všem svým pacientům. Počáteční zkušenosti nasbírala při péči o svého manžela, který během první světové války utrpěl zranění pravé ruky a byl tak odkázán na užívání levé ruky. Začala se věnovat rehabilitační činnosti, experimentovala v oblasti spojení pohybu a hudby, což se brzy těšilo velké oblibě. Pohybová cvičení aplikovala u dětí a dospělých s tělesným znevýhodněním, zrovna tak se zaměřovala na děti, které nepocházely s příliš podnětného prostředí. Příkladem je aplikace cvičení u malého chlapce, u něhož byla zjevná porucha učení a chování. Bougnetová využila hned několik prvků – spojení pohybu, hudby a vzorů, které chlapec zaznamenával prostřednictvím křídy na podlahu. To se stalo vodítkem k melodizaci 26 básní vytvořených jejím manželem, které měly usnadnit nácvik jednotlivých písmen v abecedě (Bogdanowicz, 2018, s. 49-50). Metoda byla ve svých začátcích aplikovaná v rámci posílení motorických potíží, u dětí levorukých, či dětí, které dosud neměly ujasněnou lateralitu a v neposlední řadě u osob se slabě rozvinutou motorikou (Zelinková, 2000, s. 155).

Ke stěžejním cílům dnešního využití metody, tedy k cílené přípravě na nácvik čtení a psaní, byla využita až roku 1941. Cílem autorky bylo u dětí rozvíjet základní návyky pro psaní prostřednictvím *„velkých širokých gest, která se postupně zmenšovala až k jemným pohybům při psaní do sešitu“* (Mlčáková, 2009, s. 38). V Paříži roku 1967 se metoda dostala do rukou Hany Jacklewic, která ji následně představila v Polsku. Tam byla Martou Bogdanowicz modifikována na polskou verzi. Během následujících let byla metoda podrobena dalším výzkumům, přičemž bylo odhaleno, že metoda má pouze minimální vliv na lateralitu dětí, naopak byl podpořen názor na rozvoj počátečního čtení a psaní. V 80. letech

vznikla varianta zaměřená na předškolní věk, u které byla v rámci kontrolního měření rovněž zjištěna značná účinnost v oblastech souvisejících s přípravou na vstup do základní školy (Zelinková, 2000, s. 155). V České republice byly zprvu šířeny pouze neúplné části metody či její upravené verze. Na úpravě oficiální verze pro náš jazyk pracovala Marta Bogdanowicz spolu s Janou Swierkoszovou. Swierkoszová metodu postupně aplikovala a upravovala jednotlivé části tak, dokud nevznikla její stávající verze (Zelinková, 2000, s. 158).

1.2 METODA DOBRÉHO STARTU V POLSKU

V úvodu považujeme za nutné zmínit, že Metoda dobrého startu nepředstavuje pouhou kopii metody Bon Départ. Pro její vznik bylo převzato pár myšlenek vycházejících z principu, na jakém druhá zmíněná metoda fungovala. Nejprve se však do Polska dostalo povědomí o způsobu práce s dětmi, kde hlavní roli hraje hudba, pohyb a kresebný projev. Hlavní inspirací pro vznik Metody dobrého startu se tedy stala myšlenka současného působení na všechny smysly dítěte prostřednictvím pohybu, hudby a způsobu, jakým toho lze dosáhnout – vytváření rytmu na pískové podložky, provádění grafického záznamu, jež obsahoval geometrické tvary a to vše realizovat za zpěvu písně. Postupně byly sestavovány jednotlivé vzory a vyhledávány písně, které se jevily jako vhodné a dostupné, časem na ně navázaly další aktivity. V 70. Letech minulého století dostala tato metoda svůj vlastní název - metoda Dobrego Startu (Bogdanowicz, 2018, s. 52).

Podrobně popisuje polskou Metodu dobrého startu Zelinková. Každá lekce je započata úvodním rituálem nesoucím se ve formě průpravných cvičení. Ty mají za úkol prostřednictvím písně vzbudit zájem dětí a podnítit je k diskuzi, jež má vliv na rozvoj řeči a její porozumění. Na předešlou fázi navazují aktivity spojené s pohybem, pohyb zde představují základní prvky jako je běh či poskoky. Každá lekce je sestavena dle vývojové posloupnosti, v první části je pohyb přizpůsoben k nácviku hrubé motoriky, na které v další části lekce navazuje cvičení rozvíjející motoriku jemnou. K rozvoji jemné motoriky slouží pohybově-sluchové aktivity, ty jsou realizovány prostřednictvím látkových vaků vyplněných pískem, jež mají předepsaný rozměr. Za zpěvu či poslechu písně děti rytmicky opakují pohyb předváděný pedagogem (jedná se o střídavý pohyb dlaní, pěstí i prstů). V poslední fázi se ke zmíněnému pohybu a sluchu, přidává také zrak. K tomuto propojení dochází v případě zápisu vzoru v rytmu reprodukované písně. Stejně jako je tomu v případě cvičení, tak je tomu i v případě grafických vzorů, které jsou sestaveny od těch nejjednodušších po obtížné (Zelinková, 2000, s. 157).

Práce autorky se nezastavila pouze u původní verze metody, ve spolupráci s mnohými kolegy a odborníky vytvořila během své praxe další verze metody. Mezi jednotlivými tituly najdeme například jednu ze základních metod s názvem „*Litery, cyfry i znaki matematyczne (Písmena, číslice a matematické znaky)* nebo nedávno vytvořenou *The Good Start Method for English* (Wierzchosławska, 2018, s. 214). Obsah verze se příliš neliší od předchozích verzí – v sadě nalezneme metodickou příručku, grafické karty a dvě CD s nahrávkami anglických písní. Nepatrný rozdíl je v počtu písní, kterých je zde pouhých 13, ke každé písni jsou však hned 2 karty s rozdílným grafickým záznamem, v konečném výsledku je tedy množství lekcí stejné. Většina z písní je uvedena hned ve čtyřech provedeních – dvě z nich představují pouhou melodii beze slov v běžném a pomalém tempu, zrovna tak jsou uzpůsobeny i jejich nahrávky se zpěvem. Odborníci odhalili, že původní verze byla pro dnešní děti příliš náročná k zapamatování písní, což negativně ovlivňovalo průběh jednotlivých lekcí. Tato verze nabízí práci s jednou písní během dvou lekcí, přičemž se nemění pouze vzor, ale všechny aktivity k němu vázané. Její využití se svým základem vedle ostatních verzí neliší, cílová skupina rovněž zůstává stejná, nabízí však možnost přípravy a výuky anglického jazyka (Bogdanowicz a další, 2015, s. 43).

1.3 ZÁKLADNÍ POPIS METODY DOBRÉHO STARTU

Eventuální úspěšnost Metody dobrého startu je spjata s hypotézou paralelního vývoje následujících funkcí, jenž se během zrání vzájemně prolínají. Jedná se o funkce jazykové, motorické, kinetické a kognitivní. Metoda nabízí širokou škálu využití, a to nejen v oblasti vzdělávání, ale také v rámci terapie. Wierzchosławska ji označuje za *„metodu univerzální“* (Wierzchosławska, 2018, s. 213). Z toho důvodu je i v současnosti oborníky uplatňována v rozmanitých oblastech a prochází tak nepřetržitým vývojem. Bývá realizována ve věkovém rozmezí 2 až 10 let a to bez ohledu na zvláštnosti vývoje každého zúčastněného jedince. Metodu Dobrého startu je tedy možné aplikovatu dětí se standardním vývojem a rovněž u dětí, jejichž vývoj je v nějakém smyslu narušen (Wierzchosławska, 2018). Bogdanowicz v souvislosti s oslabeným psychomotorickým vývojem poukazuje na možná rizika, jež se mohou negativně odrazit v oblasti percepčně motorických funkcí, tím rozumíme nebezpečí vzniku poruch učení. Ty je však možno identifikovat již před nástupem do základní školy, jejich rysy se mohou projevit zejména v oblasti jemné a hrubé motoriky, či v rámci didakticky zacílených aktivit (Bogdanowicz a další, 1998, s. 5). S výše uvedeným souhlasí i Zelinková, která metodu specifikuje na *„emocionálně-kognitivně-percepčně-volní*“

(Zelinková, 2012, s. 100). Zároveň potvrzuje, že může bý velkým pomocníkem při přípavě dětí na novou roli, tedy roli školáka. Svá slova vysvětluje prostřednictvím tří složek, které formují lidského jedince (fyzická, psychická a sociální), právě ty se staly základem pro vznik psychomotoriky. Objasňuje, že tělesná zkušenost přichází na řadu jako první, z toho důvodu je pro dítě mnohem přirozenější být rozvíjeno právě touto formou. Ta by však sama o sobě nebyla příliš hodnotná. *„Teprve působením psychiky se pohyb stane gestem, nositelem významu, odpovědí, záměrem“* (Zelinková, 2000, s. 153).

Blíže můžeme metodu charakterizovat jako *„syntézu cvičení a postupů zaměřených na percepčně-motorický rozvoj, rozvoj řeči a utváření sociálních vztahů. Přispívá k lateralizaci, vnímání tělesného schématu a k pravo-levé orientaci na vlastním těle i v prostoru“* (Zelinková, 2000, s. 153). Cvičení a postupy, na jejichž principu Metoda dobrého startu funguje, jsou rozepsány v metodické příručce, na níž navazuje sada pracovních listů a disk s nahrávkami. Každá lekce je motivována lidovou písní, přičemž všechny dílčí části se nesou v jejím duchu. Metoda dobrého startu klade důraz především na oblast zrakovou, sluchovou a motorickou. Obecně lze říct, že jde o souhru hudby, pohybu a grafického záznamu. Wierzchosławska v této souvislosti zmiňuje i cíle metody, jejich členění je následovné (Wierzchosławska, 2018, s. 213):

- Rozvojový cíl
- Diagnostický cíl
- Terapeutický cíl

Přičemž prvním zmíněným cílem rozumíme rozvoj pohybového aparátu dětí, k němuž dochází během Metody dobrého startu, prostřednictvím diagnostiky hodnotíme úroveň a změny, ke kterým během pohybu dochází. Formou terapie se snažíme o nápravu zjištěných nedostatků nebo k jejich předcházení. Autorka dodává, že cíle je možné řádně splnit pod podmínkou komplexního působení na všechny zmíněné oblasti (zrakové, sluchové, motorické i kognitivní) (Wierzchosławska, 2018, s. 213).

1.4 MOŽNOSTI VYUŽITÍ

Škála možného využití Metody dobrého startu je poměrně široká. Již v úvodní kapitole, týkající se historie, odkazujeme na fakt, že jsou její principy využívány v rámci různých oblastí i dnes. Důkazem může být to, že se s metodou často setkáme nejen v méně aktuálních titulech, ale rovněž v současné literatuře, zároveň je možné povšimnout si přetrvávajícího zájmu o školení v dané problematice. Tomášková doporučuje aplikovat

metodu u dětí, které jsou připravovány na vstup do základní školy. Svá slova opírá o výzkum dokazující, že se tyto děti vlivem metody zdokonalily *„v pravolevé orientaci, v orientaci v prostoru, ve sluchové a zrakové analýze a syntéze“* (Tomášková, 2015, s. 111). Zmíněné oblasti jsou prostředkem pro budoucí úspěšnost ve čtení a psaní. S tímto tvrzením souhlasí Fasnerová, která její vliv na zmíněné oblasti opírá o složky (zraková, sluchová, pohybová), které jsou během metody rozvíjeny a současně tvoří základnu pro jejich úspěšnost. Autorka dále dodává, že metoda má dvě základní funkce – profylaktickou (slouží předškolním pedagogům právě při snaze o dosažení maximální přípravy na budoucí čtení a psaní, nebo jako posílení přípravy dětí odkladových) a rehabilitační (je využívána školami či odbornými centry jako prostředek posilující dané oblasti u dětí s potvrzenou diagnózou poruch učení, nebo u dětí pocházejících z méně podnětného prostředí a dětí s odlišnou národností) (Fasnerová, 2018, s. 149). Zelinková kromě přípravy předškolních dětí uvádí její možné využití v prvním ročníku základní školy, a to jak u dětí s již pozvrzenou poruchou učení, tak u dětí v jejichž případě shledáme nepatrné náznaky těchto poruch. Současně hovoří o jejím terapeutickém účinku, který může být nápomocen v případě zařazení problémového žáka do třídního kolektivu. Vzhledem k potenciálu metody v oblasti sociální *„může být užívána jako doplněk cílené intervence“* (Zelinková, 2012, s. 101). Konkrétně lze pozitiva zaznamenat v samotném úchopu psacího náčiní a s ním prováděném pohybu dané ruky, a to zmírněním nebo úplným odbouráním jejího napětí. Během realizace metody se prodlužuje například i doba udržení pozornosti jednotlivých dětí (Otevřelová, 2016, s. 37).

Kmentová v souvislosti s využitím Metody dobrého startu v rámci přípravy předškolních dětí zmiňuje i funkci stimulační. Konkretizuje její užití v poradnách, kde by vzhledem k individuálnímu užití měla být metoda upravena tak, aby v ní dítě bylo úspěšné. Vycházet z individuálních zvláštností a potřeb by měli i pedagogové, jenž metodu aplikují v malé skupině u žáků ze speciálních škol (Kmentová, 2019, s. 29). Její účinek byl zaznamenán i ve světě, kde je užívána verze *The Good Start Method for English* jako vstupní příprava na výuku anglického jazyka nebo jako způsob jejího počátečního osvojování, který spolu s původním základem ovlivňuje rychlost učení. Podrobně byla tato verze popsána v kapitole seznamující s Metodou dobrého startu (Bogdanowicz a další, 2015).

1.5 VÝZKUMY EFEKTIVITY MDS

Metoda dobrého startu prošla během své existence již mnohými výzkumy, které zjišťovaly její účinnost. Vybrané studie buou v následujících odstavcích stručně představeny a budou prezentovány jejich výsledky.V úvodu bychom rádi prezentovali výsledky studie *Awareness of the Good Start Method and its Application in the Current Pedagogical Practice in the Czech Republic*. Hlavní záměr výzkumu byl orientován na informovanost učitelů mateřských škol v České republice o Metodě dobrého startu a možnostech jejího zařazení do pedagogické praxe. Výzkum byl realizován v rámci většiny krajů pod vedením Kmentové. Mezi lety 2018 - 2019 byla provedena studie na vzorku 326 učitelů mateřských škol a to prostřednictvím dotazníkového šetření. Ukázalo se, že více než polovina respondentů neměla o Metodě dobrého startu povědomí. Osobní zkušenost s touto metodou mělo pouze 7 % dotázaných pedagogů. Respondentům, kterým byla existence metody známa, sloužila spíše jako zdroj inspirace, než aby ji využívali systematicky za použití oficiálních materiálů (to činili pouze čtyři respondenti z celého vzorku) (Kmentová, 2019). Studie Kmentové poukazuje na skutečnost, že Metoda dobrého startu není v České republice příliš známá.

Swierkoszová konstatuje, že výzkumy hovoří ve prospěch Metody dobrého startu jakožto metody včasné nápravné intervence u dětí s problémy v oblasti čtení. Ve výzkumech, ze kterých Swierkoszová vychází, je zdůrazňován význam rozvoje rytmu, jež se následně promítá do zlepšení ve schopnosti čtení (Swierkoszová, 2005, s. 66).

Wierzchosławska zkoumala efektivitu užití Metody dobrého startu orientovanou na výuku anglického jazyka (The Good Start Method for English), kterou jsme blíže specifikovali v předchozí kapitole. Ověřování probíhalo na základě dvou studií v letech 2011 – 2015 na půdě mateřské školy v Gdaňsku. Oba výzkumy byly realizovány v osmiměsíčním cyklu, pod vedením M. Bogdanowicz se ve skupině dětí předškolního věku pravidelně konaly čtyřiceti pěti minutové lekce. V důsledku prvního výzkumu došlo k úpravám prvotní verze tak, aby byla bližší zájmům dětí. Zároveň byla potvrzena účinnost metody na výuku anglického jazyka, a to především v úrovni lexikální a komunikační (Wierzchosławska, 2018, s. 2019).

Autorkou další zahraniční studie je Bobkowicz-Lewartowska, která svůj výzkum realizovala na vzorku třiceti dvou chlapců a osmi dívek ve věku od tří do dvanácti let s různou formou autismu. K diagnostice autorka využila metody CARS (Children Autism Rating Scale), PEP-R (Psychoeducational Profile Revised) a diagnostický list E-2 Bernarda Rimlanda. Výzkum byl prováděn po dobu jednoho roku. U dětí bylo zaznamenáno mírné

zlepšení v oblasti psychomotoriky a vnímání, naopak v oblasti řeči nebyl nalezen žádný posun. V konečném výsledku byl vliv Metody dobrého startu nepatrný. Autorka to vysvětluje tím, že kvůli zvláštnímu charakteru dané poruchy, nelze přesně určit konkrétní terapeutickou metodu, která by byla pro děti s poruchou autistického spektra efektivní (Bobkowicz-Lewartowska, 2005).

2 METODA DOBRÉHO STARTU V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Jak již bylo zmíněno výše, jednou z možných oblastí využití Metody dobrého startu je právě mateřská škola. Kapitola bude věnována přiblížení předškolního vzdělávání a oblastí, které jsou v tomto věku u dětí rozvíjeny. V neposlední řadě přiblížíme aspekty školní zralosti a metody jako nástroje pro přípravu dětí na vstup do základní školy.

2.1 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Obecně lze předškolní věk charakterizovat jako dlouhou vývojovou etapu, která trvá od narození po nástup dítěte do první třídy. Blíže však předškolním věkem rozumíme dobu, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu (tedy období od 3 do 6 let). Takové tvrzení není zcela přesné, neboť ne všechny děti předškolního věku jsou vzdělávány v prostorech mateřské školy. Vzdělávání dnes nabízí spoustu forem, mnohé z nich jsou vzdělávány doma. Velký podíl na předškolním vzdělávání má také rodinná výchova, kterou mateřské školy pouze doplňují (Langmeier a další, 2006, s. 87). Nedávnou změnou v oblasti předškolního vzdělávání bylo zavedení povinné docházky do mateřské školy. Přesné znění je následující: *„S účinností od 1.1.2017 je předškolní vzdělávání od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky, povinné“* (MŠMT, 2018, s. 6). Rodičům stále zůstává možnost naplnit poslední povinný rok docházky individuálně, dítě však musí být zapsáno v mateřské škole, kam v dohodnutých intervalech dochází, aby mohl být ověřen jeho rozvoj v jednotlivých oblastech. Podnětem k této skutečnosti byla snaha o efektivní rozvoj jednotlivých dětí a s tím související minimalizace odkladů (Šmelová a další, 2018, s. 31).

Četné diskuze o náplni předškolního vzdělávání jsou důkazem toho, že stanovení jeho adekvátní podoby není jednoduchým úkolem. Celou záležitost navíc komplikuje neustálá proměna potřeb dětí, která se mění v závislosti na vývoji společnosti a jejího stylu života (Opravilová, 2016, s. 70). Jednotlivé oblasti, které mají být u dítěte rozvíjeny, jsou zakotveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Jsou to následující oblasti:

- Dítě a jeho tělo
- Dítě a psychika
- Dítě a ten druhý

- Dítě a společnost
- Dítě a svět

Práce pedagoga by měla být komplexně zaměřena na všechny oblasti, jednotlivé aktivity by se měly prolínat a plně tak zasáhnout dětskou osobnost (Průcha a další, 2016).

Kromě zmíněných oblastí jsou v RVP PV vymezeny rovněž cíle předškolního vzdělávání a klíčové kompetence, které jsou předškolní pedagogové povinni u dětí rozvíjet. Na základě těchto údajů je prostřednictvím pedagogů sestaven obsah vzdělávání pro konkrétní mateřské školy, a to na úrovni školní a třídní (školní vzdělávací program a třídní vzdělávací program). *„Ve školním vzdělávacím programu tvoří obsah vzdělávání integrované bloky“* (Průcha a další, 2016, s. 94). Úkolem integrovaných blogů je přispět k snazšímu uchopení požadované náplně dětem. Kolektiv autorů zde upozorňuje na časté chyby vyplývající z jejich uspořádání, které je často spojováno s ročním období. To je sice dětem blízké, ale často pak dochází k pouhému předávání informací o okolním světě a přírodě. Důsledkem toho může být opomíjena mnohem podstatnější část, která může mít negativní vliv na oblast sociální. V třídním vzdělávacím programu nalezneme konkretizovaná témata, včetně cílů, podle nichž pedagog plánuje činnost v rámci krátkodobých časových celků. Dnešní dokumenty nabízí učitelům spoustu prostoru pro vlastní realizaci, měl by však myslet na to, aby byly během realizace plněny dané cílé a formulovat aktivity takovým způsobem, který v nich promítne co nejvíce vzdělávacích oblastí (Průcha a další, 2016).

2.2 SPECIFIKA DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V předchozí kapitole bylo zmíněno, že předškolním věkem zpravidla rozumíme období vývoje dítěte mezi třetím až šestým rokem života. Vágnerová doplňuje, že *„konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy“* (Vágnerová, 2012, s. 177). Nejen forma předškolního vzdělávání, ale také odlišné zrání jednotlivých dětí, může vést k diskuzím o tom, proč dané dítě neumí totéž, co jiné. To je jedním zdůvodů, proč je důležité znát jednotlivá vývojová období dětí a zároveň přihlížet k individuálním zvláštnostem každého z nich (Langmeier a další, 2006, s. 87). V této části se zaměříme především na děti, které podléhají povinnému vzdělávání v mateřské škole, tedy ty, které dovršily pátého roku života

- **Tělesný vývoj**

Tělesný vývoj v předškolním věku můžeme chápat jako období, kdy dochází k postupnému zdokonalování a zpřesňování jednotlivých pohybů dítěte, včetně jemné

motoriky. Vlivem toho se dítě stává nezavislé na pomoci dospělého, a to nejen v rámci sebeobsluhy, ale i v dalších činnostech, které chce nyní samo zvládnout. V závislosti na potřebě pohybu dochází ke změnám postavy, dítě se vytahuje do výšky, postava je prostřednictvím svalů formována a ztrácí tak zavalitou podobu, která je typická pro předešlé období (Langmeier a další, 2006, s. 111). Bogdanowicz v souvislosti s druhou polovinou období předškolní věku hovoří o tzv. fyzické dospělosti, díky které je dítě schopno naučit se aktivitám, které pro něj dosud byly obtížné, příkladem takové aktivity může být plavání nebo lyžování. Upozorňuje však, že dosáhnutí této úrovně je individuální, každé dítě se k ní dopracuje v jiném věkovém období, většinou však mezi 5. až 6. rokem života (Bogdanowicz a další, 2015, s. 7).

- **Kognitivní vývoj**

Na přelomu předškolního a školního věku dochází v kognitivní oblasti k velmi prudkému vývoji. Tyto projevy můžeme do pátého roku dítěte nalézat v jejich touze po získání odpovědí na všechny otázky, které se v dětské hlavě zrodí (Bogdanowicz a další, 2015). Tato slova potvrzuje i Vágnerová, dle které je „*poznávání v tomto věku zaměřeno na nejbližší svět a na pochopení pravidel, která v něm platí*“ (Vágnerová, 2012, s. 177). Neustálé dotazy jsou tedy prostředkem, jež dítě volí, aby ke zmíněnému poznání došlo. Tato fáze bývá u dětí předškolního věku označována jako období názorného, intuitivního myšlení, která navazuje na předchozí úroveň předpojmového (symbolického) myšlení. Uvažování dítěte postrádá logiku, s čímž souvisí i jeho příznačné nahlížení na svět. Důsledkem toho získané hodnoty zužují pouze na jeden rys, kterého se drží a na jehož základě hájí svůj názor, který se tak stává jediným možným (Vágnerová, 2012, s. 178). Dalším typickým znakem tohoto období je zkreslování světa prostřednictvím magičnosti. Dítě je schopno mezi realitou a fantazií rozlišovat, avšak svůj dětský svět si prostřednictvím představ utváří dle své libosti, aby jim byl příjemný (Langmeier a další, 2006, s. 93).

- **Emoční vývoj a socializace**

V předškolním období lze zaznamenat větší ustálenost citových projevů, zvláště v kontrastu s předchozí vývojovou etapou, pro kterou jsou emoční výkyvy typické. U dětí převažuje radostná nálada, zvláště v počátku tohoto období však může být lehce nahrazena a vystřídána jinými emocemi, ty se stávají hlubokými a často jsou vázány na aktuální potřeby dítěte. V souladu s vývojem centrální nervové soustavy dozrává i emocionální oblast, emoční prožitky jsou vyváženější a dítě je schopno chápat příčiny jejich vzniku. Před nástupem do školy dochází k vývoji tzv. emoční inteligence, která souvisí se schopností empatie, dítě je tedy schopno rozpoznat nejen své pocity, ale rovněž pocity druhých a vcítit se do nich.

Takové dítě již dokáže na čas odložit svá přání a v jisté míře své emoce držet pod kontrolou. V důsledku vývoje emoční paměti dokáže hovořit o svých minulých prožitcích, zároveň se dokáže těšit na prožitky nadcházející (Vágnerová 2012, s. 219). Dandová uvádí, že *„školně nezralé dítě bývá v prostředí školy plačtivé, úzkostné a nejisté“* (Dandová a další, 2018, s. 76). Upřesňuje, že dítě na konci tohoto období nemusí mít své emoce zvládnuty v plné míře, ale jejich podoba by neměla vykazovat žádné nápadnosti, příkladem může být agrese. Autorka zmiňuje také oblast sociální, dle ní by dítě bez značných obtíží mělo zvládnout zůstat po určitý čas bez rodičů, zrovna tak by pro něj představa nástupu do první třídy měla vzbuzovat pozitivní emoce a mělo by ji brát jako radostnou událost (Dandová a další, 2018). Vágnerová naopak upozorňuje na širší pojetí socializace, které by se nemělo ubírat pouze školním a rodinným směrem. Dítě se seznamuje s novým prostředím, osobami, ale rovněž poznává a utváří samo sebe. Navazuje dětská přátelství, učí se vycházet a komunikovat s vrstevníky i s dospělými, se kterými se během dne setkává. Zasádní je také schopnost *„diferencovatsvé chování podle situace, v níž je, a podle role, kterou zde zaujímá“* (Vágnerová, 2012, s. 225).

2.3 ŠKOLNÍ ZRALOST

V této kapitole se zaměříme na samotný pojem školní zralosti, příblížíme oblasti, jež je nutné u předškolního dítěte sledovat, a zrovna tak nahlédneme na možné důsledky. Autorky, Bednářová a Šmardová (Bednářová a další, 2010, s. 2), popisují školní zralost *„jako dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu, nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.“* Zároveň upozorňují na přidružený pojem, kterým je školní připravenost. K tomuto pojmu se přiklání Syslová, která rozdíl jednotlivých pojmů spatřuje nejen v délce jejich užívání, ale rovněž ve specifikaci každého z nich. Zatímco je školní zralost vázána spíše na biologické hledisko, druhý zmiňovaný pojem je obecný a spojuje v sobě více prvků působících na danou problematiku, včetně aspektů sociálních (Syslová a další, 2018, s. 86). Velmi zdařile popisuje školní zralost tým autorek, které ji charakterizují jako *„připravenost zvládnout zahájení školní docházky a zvládat nároky základní školy v rovině emoční, sociální, praktické, psychické a fyzické“* (Dandová a další, 2018, s. 108). Podle slov, která zde byla zmíněna, nezáleží pouze na úrovni znalostí jednotlivých dětí a jejich získaných dovedností, ale například také na schopnosti ovládat své potřeby, pocity či schopnosti reagovat na nové situce.

Po dovršení šestého roku života musí dítě čelit nové roli, tedy roli školáka. Taková životní změna není pro dítě snadná a nese s sebou spoustu hrozeb. Vžít se do této role znamená překonání spousty nástrah, mezi něž patří například vysoké nároky ze strany rodičů i učitelů, změna prostředí a pracovních návyků, nebo adaptace do nového třídního kolektivu. Ne všechny děti však tento tlak zdolají, což se začne ve výuce projevovat. Ztrácí pozornost, nedaří se jim vykonávat zadané úkoly a to jak z důvodu jejich náročnosti, tak i z důvodu jiného pracovního tempa, než které je dítě schopné zvládnout. V takových případech pak dochází k pocitům méněcennosti, negativismu či ztrátě chuti dítěte do prostředí školy vstupovat. Situace se může přenést i do domácnosti, kdy rodiče nemohou dítě i přes veškeré snahy přinutit k přípravě do školy (Langmeier a další, 2006, s. 104). Dojde-li k takové situaci, měli bychom si odpovědět na otázku, zda dítě bylo pro vstup do základní školy dostatečně zralé. Abychom však byli schopni adekvátně posoudit jednotlivé oblasti každého dítěte, je vhodné mít při ruce kompletní dokumentaci dětí. O její důležitosti hovoří Otevřelová, která doporučuje záznamy dětí pravidelně doplňovat. Složka každého z dětí by neměla být jen obecným přehledem, ale měly by v ní být obsaženy všechny momenty, které v nás při práci s daným dítětem vzbudí zájem, ať už bude pozitivní či naopak negativní. Součástí by měly být rozmanité práce dětí, popsat zde můžeme i jeho chuť spolupracovat, pracovní tempo, pocity z dané aktivity. Jedině takovým způsobem budeme schopni posoudit, v kterých oblastech se dítě vyvíjí přiměřeně, případně zda není potřeba některou z nich před nástupem do základní školy posílit (Otevřelová, 2016, s. 56). Měli bychom mít na paměti, že dokumentace neslouží pouze nám, ale může být vhodným ukazatelem i pro rodiče daného dítěte, který se rozhoduje jakou školu pro své dítě zvolí nebo zda dítě ještě neponechat v mateřské škole (Syslová a další, 2018, s. 103).

Dalším účastníkem, který má podíl na posouzení školní zralosti jsou pedagogicko-psychologické poradny. Představujeme stručný přehled oblastí, jež jsou výhradně sledovány v případě posuzování školní zralosti dětí v těchto zařízeních. U dětí je posuzována úroveň v oblasti:

- Psychomotorického vývoje
- Jazykového vývoje
- Percepční zralosti
- Sociálně-emoční zralosti
- Práceschopnosti

Pod každým zmíněným bodem se ukrývá hned několik podoblastí. Autorky upřesňují, že závěrečný posudek není pouhým výsledkem návštěvy poradny, ale je souhrnem informací, které získávají také prostřednictvím rodičů daného dítěte, jeho učitelů a lékaře, jež má dítě v péči (Dandová a další, 2018, s. 109). Konečné rozhodnutí leží na bedrech rodičů, můžeme se však stát jejich pravou rukou a společnou cestou najít vhodné řešení tohoto nelehkého úkolu. Zrovna tak je důležité rozhodnutí neuspěchat a v případě jakýchkoli pochyb se nebát obrádit na výše zmíněné či jiné odborníky, kteří nás nasměrují. Musíme však mít vždy na paměti, že každé dítě je jiné a nelze jej porovnávat s žádným učebnicovým příkladem ani vrstevníkem (Syslová a další, 2018, s. 87). Totožný názor má i Otevřelová, která upozorňuje na individuální vývoj jednotlivých oblastí každého z dětí. Doporučuje, abychom se urputně nesnažili rozvinout oblast, v které dítě není úspěšné, ale naopak využili těch, v kterých dítě vyniká (Otevřelová, 2016, s. 57).

2.4 METODA DOBRÉHO STARTU V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Jedním z úkolů mateřské školy je rozvíjet dítě takovým způsobem, díky kterému bude úspěšné na dalších cestách ke vzdělání. Chuť a touhu po vzdělávání může výrazně ovlivnit vstup do základní školy. Bude-li pozitivní, stane se pro dítě největší motivací. Aby tomu tak bylo, hledají pedagogové různé cesty, kterými by jeho rozvoj podpořili. Ve 20. století byl zaveden termín psychomotorika, který hovoří o souhře psychické a tělesné složky člověka (Fasnerová, 2018). Průcha psychomotoriku přesněji charakterizuje jako *„úzkou souvislost a vzájemnou podmíněnost psychické a tělesné (svalové aj.) složky činnosti a prožívání u řady typů úkolů v praxi i při školním učení“* (Průcha a další, 2013, s. 236). Její výklad se výrazně neliší ani v podání Fasnerové, dle které vyjadřuje „*spojení motoriky s psychickými a emočními procesy poznávání“* (Fasnerová, 2018, s. 148). Autorka zároveň upozorňuje na negativa, která s sebou nevyváženost těchto složek nese. Pokud nebudou u dítěte tyto složky rozvíjeny souměrně, může pak vlivem této skutečnosti dojít k poruchám učení. K této problematice slouží podpůrné programy, jedním z nich, přesněji psychomotoricko-rehabilitačním programem, je právě Metoda dobrého startu (Fasnerová, 2018, s. 148).

V úvodních kapitolách byly popsány složky a funkce, ke kterým je Metoda dobrého startu využívána. Zelinková označuje učitele mateřských škol za nejpočetnější skupinu v souvislosti s jejím užíváním a to právě v rámci rozvoje předškolních dětí a posílení oblastí vedoucí k jejich úspěšnému startu v základní škole. Současně odkazuje na dobré zkušenosti

s její aplikací (Zelinková, 2000, s. 161). V mateřské škole jde především o její profylaktickou funkci, která napomáhá předškolním dětem a dětem s odkladem školní docházky k přípravě na pozdější čtení a psaní. Metoda může sloužit i jako prevence předcházení možných poruch učení (Fasnerová, 2018, s. 149). Zvláštností české verze Metody dobrého startu je její zaměření na sociální oblast. Z čehož vyplývá, že se metoda, kromě jiného, podílí rovněž na formování mezilidských vztahů, a to nejen v rámci vsrtevníků v daném třídním kolektivu, ale i na úrovni dítěte a dospělého, který s nimi pracuje (Zelinková, 2012, s. 101).

Odborníci poukazují na to, že aby byla metoda Dobrého startu účinná, je vhodné ji aplikovat pravidelně a to 2x až 3x týdně, v mateřské škole je možné realizovat metodu 1x týdně v rámci dopoledního bloku. Metoda obsahuje celkem 25 lekcí, pro podpoření její účinnosti, by měly být jednotlivé lekce prováděny postupně a žádná by neměla být vynechána. Naopak se doporučuje vracet k lekcím, které vyhodnotíme pro danou skupinu jako obtížné. Abychom byli schopni úspěšně realizovat a následně objektivně ohodnotit realizaci lekcí, je nesmírnou výhodou mít k dispozici asistenta, případně dobrovolníka z řad rodčů, který nám může být při realizaci velmi nápomocen. Tomášková uvádí, že v rámci předškolního vzdělávání je ideální skupina o maximálním počtu 12 dětí, dodává však, že pokud jsou mezi nimi děti s poruchou, pak je vhodné vytvořit skupinu menší a to v počtu 4 - 8 dětí (Tomášková, 2015, s. 109-111). Obecně můžeme říct, že čím menší skupina je do metody zařazena, tím je práce efektivnější, v takovém případě si můžeme být jisti, že jsme nic nepřehlédli a měli jsme větší možnost věnovat se dětem individuálně. V rámci České republiky je dosud k dispozici pouze jedna verze Metody dobrého startu, vzhledem k jejímu širšímu využití je nutné být s metodou podrobně seznámen, aby na předškolní děti nebyly kladeny vysoké nároky prostřednictvím úkolů, které se hodí spíše pro děti starší. Před zahájením každé lekce je tedy vhodné si danou píseň a aktivity s ní související projít a ujasnit si, co je možné v rámci předškolní výuky využít a co nikoliv. Z toho důvodu odborníci často upozorňují na fakt, že by metodu neměl provádět nikdo, kdo nemá příslušné školení. Vlivem neprofesionálního vedení můžeme dětem uškodit a ohrozit jejich další vývoj (Zelinková, 2012, s. 104).

2.5 POPIS A ORGANIZACE LEKCÍ MDS

V úvodu si připomeneme, co obsahuje verze Metody dobrého startu, která je určená pro naši republiku. Následně jednotlivé části přiblížíme a představíme průběh lekce.

Naše Metoda dobrého startu se příliš neliší od její polské podoby. Jednotlivé lekce fungují na stejném principu jako tomu je v polské verzi, jež byla zmíněna v úvodních kapitolách. Za připomenutí stojí fakt, že hlavní myšlenka je postavena na známé dětské písni, se kterou se pojí všechny činnosti obsažené v lekci. Představovaný soubor je složený z následujících částí:

- metodické příručky,
- sady pracovních listů,
- diskem s nahrávkami jednotlivých písní, kterými lekce doprovázíme

Cvičení provádíme v místě, které dětem nabídne dostatek volnosti k prováděnému pohybu a zároveň nám umožní práci u stolu. V oficiální příručce je doba trvání lekce v rámci mateřské školy limitována na 30 minut, tento čas je vhodné dodržet, abychom předešli ztrátě pozornosti a chuti dětí k realizaci následujích lekcí (Bogdanowicz a další, 1998, s. 6). Fasnerová doplňuje, že cvičení spojená s grafickým záznamem je možné realizovat jak ve svislé poloze (kreslení do vzduchu, na tabuli), tak i s využitím archů a jiných pomůcek umístěných na stole (Fasnerová, 2018, s. 151).

Přehled a stručný popis fází, na kterých jsou lekce postaveny (Bogdanowicz a další, 1998):

- **Zahájení lekce**

Autorka o počátku každé z lekcí hovoří jako o speciální příležitosti, která by měla navázat přátelskou vlnu mezi všemi aktéry a postupně tak semknout dětský kolektiv, to se daří například s využitím fyzických doteků, jakým může být podání ruky nebo zařazením diskuze, která o každém členovi něco vypoví a umožní nám jeho lepší poznání. Doporučuje, abychom se v této části vycházeli z děje písně a lekci přizpůsobili složení dané skupiny.

- **Seznámení s písní, rozvoj jazykových dovedností**

Na samotné zahájení navazuje seznámení s písní. Vzhledem k faktu, že se s písní pracuje po celou dobu, je důležité, aby jí děti dostatečně poznaly a rozuměly o čem vypráví. Na její slova jsou vázány další aktivity, které rozvíjí nejen samotnou řeč či citivou stránku dítěte, rovněž zahrnuje hry podporující budoucí čtení a psaní a to v souvislosti s rozvojem

paměti, sluchového či zrakového vnímání. V této části příručky lze nalézt například vyprávění, hláskovánía vytleskávání slov, hledání slov na určenou hlásku nebo tvoření rýmů.

- **Specifická a pohybová cvičení**

Po společné diskuzi je činnost vystřídána za pohybové aktivity, ty jsou nejprve zaměřeny na hrubou motoriku. Jako v jiných částech lekce, i zde je pohyb vázán na příběh vycházející z písně. V praxi jde o střídání základních pohybů, jež jsou prostřednictvím pokynů směřovány takovým způsobem, který u dětí prohlubuje pravolevou a prostorovou orientaci. Mezi nabízenými pohyby se vyskytují například poskoky, cval, klus, chůze na špičkách nebo na patách, ty bývají dále doplňovány o další pokyny jako je chůze vzad, vpřed, vlevo, vpravo nebo od rohu k rohu. Aktivity se mimo jiné zaměřují na rozvoj soustředení, děti by však při jejich konání měly být pobízeny k jisté disciplíně, která přispěje ke správné realizaci zvolených cviků.

- **Spojení písně a pohybu**

V této oblasti lze naléz aktivity sloužící k rozvoji jemné motoriky a navození správného úchopu, to probíhá v rytmu přidělené písně. Autorka nabízí řadu pomůcek, jež je možné během cvičení využít, v praxi se setkáme především s látkovými vaky (balení krup potažené látkou). Dítě opakuje pohyb, který předvádí vedoucí lekce. Cvičení může připomínat hru na tělo, často jsou využívány zmíněné vaky, na kterých je pohyb uskutečňován formou úhozů prstů, dlaní nebo celých pěstí. Pohyb je obvykle zahájen bez melodie, ta je doplňována v průběhu realizace jednotlivých cviků.

- **Spojení písně s grafickým záznamem**

Nadcházející část je samotnou autorkou považována za velmi náročnou, neboť zde dochází k propojení pohybu psacího nástroje s hudbou. Úkolem dítětě je co možná nejpřesněji kopírovat linie vzoru, které jsou postupně zmenšovány, pohyb by měl být v souladu s melodií. Tempo je voleno dle možností dětí, které se lekce účastní.

- **Závěrečné zhodnocení lekce**

Po dětech je již od útlého věku vyžadováno, aby se učily vlastnímu hodnocení. Totéž je požadováno i v rámci Metody dobrého startu, dítě se postupně učí hodnotit nejen svoji práci a pocity, ale rovněž možné úspěchy a nezdary druhých dětí. Autorka zde opět upozorňuje na důležitost fyzického kontaktu, rovněž upozorňuje na možná rizika plynoucí z nesprávné volby slov při hodnocení, která by neměla být vůči dítěti příliš kritická. Naopak se v něm snažíme vzbudit motivaci pro další práci a povzbudit sebedůvěru.

3 MOŽNOSTI VYUŽITÍ METODY DOBRÉHO STARTU V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Následující kapitola poskytuje podrobný popis jednotlivých částí, které jsou během aplikace Metody dobrého startu primárně rozvíjeny.

3.1 PSYCHOMOTORICKÝ VÝVOJ

Předchozí kapitola podrobně vypráví o psychomotorice a jejím účinku. Nyní si představíme jednotlivé okruhy, které pomáhá úspěšně rozvíjet. V prvé řadě je nutné zmínit, že hrubá a jemná motorika má vliv na nespočet dalších oblastí, kterými je například řeč dítěte nebo rozvoj myšlení. Do psychomotorického vývoje spadají i další neméně důležité oblasti, a to grafomotorika a s ní související lateralita dětí. Neměli bychom opomenout ani dětskou kresbu a pravolevou orientaci (Dandová a další, 2018, s. 109). Dříve než přejdeme ke specifikaci výše zmíněných bodů, vymezíme pojem „motorika“. Dle autorek Bednářové a Šmardové je motorika jakýmsi souladem hrubé a jemné motoriky, oromotoriky a zároveň motoriky očních pohybů, jež jsou nezbytné pro vývoj kresby i psaného projevu. K tomu je však zapotřebí vzájemná spolupráce ruky a oka, v opačném případě může být vývoj negativně ovlivněn (Bednářová a další, 2011, s. 14). O významu motoriky hovoří i Otevřelová, která tvrdí, že *„čtení, psaní i počítání je ovlivněno mimo jiné zralým spojením jemné a hrubé motoriky s vnímáním, tedy propojením pohybu s vnímáním zrakovým i sluchovým“* (Otevřelová, 2016, s. 115).

- **Hrubá a jemná motorika**

Pozitivní účinek přirozeného a spontánního pohybu na vývoj dítěte jsme v předchozích kapitolách zmínili, je ovšem nutné upozornit také na požadavek jeho hojnosti a pravidelnosti, a to nejen v předškolním věku dítěte. V prostředí mateřské školy se snažíme o to, aby jej dítě mělo každý den dostatek, ať už prostřednictvím aktivit uvnitř budovy či na dětském hřišti. Tomášková zmiňuje kladný účinek pohybu v oblasti myšlení a řeči (Tomášková, 2015, s. 107). Rovněž Otevřelová popisuje předškolní věk jako stěžejní v rámci zdokonalování jednotlivých pohybů a to zejména velkých svalových skupin, které mají vliv na propojení obou hemisfér, což vede k lepšímu psychickému vývoji dětí. Jako důležitý mezník v návaznosti na propojení hemisfér udává období, kdy se dítě učí lozit. A to díky spojení pohybů, které dítě u lezení vykonává. Střídavě musí totiž pohybovat všemi končetinami: *„horní levá spolu s dolní pravou, pak naopak horní pravá společně s levou*

zadní“ (Otevřelová, 2016, s. 115). Bytešníková též poukazuje na souvislost mezi pohybem a řečí. Spolu s tím vysvětluje návaznost hrubé a jemné motoriky na vývoj oromotoriky, která je pro rozvoj řeči významná (Bytešníková, 2012, s. 141-142). S tímto tvrzením souvisí následující slova, jež popisují negativní vlivy související se slabě rozvinutou motorikou. Ta může mít na svědomí řadu problémů, které mohou ovlivnit dětský vývoj. Mezi stěžejní, v souvislosti s učením dítěte, můžeme zařadit delší setrvání dítěte v některé z vývojových etap, je rychleji unavitelné, novým věcem se učí znatelně déle než jiné děti, v neposlední řadě nemusí mít ani v předškolním věku vyhraněnou lateralitu a je pro něj těžké zkoordinovat základní pohyb. Obecně můžeme takové dítě chrakterizovat jako nemotorné (Kurtz, 2015, s. 25-26). Pokud není motorický vývoj dítěte zcela správný, prokáže se to také v jeho výtvarném a grafickém projevu, často se můžeme setkat s tím, že se takové dítě podobným aktivitám vyhýbá (Otevřelová, 2016, s. 115).

Hrubá motorika je pevně spjata s motorikou jemnou, pokud má tedy dítě potíže v této oblasti, nemůže být úspěšné v dalších, které na ni navazují – v jemné motorice a s ní spojené grafomotorice.Vzhledem k tomu, že prvopočáteční psaní a kreslení vychází z pohybu velkých kloubů, je vhodné zaměřit se nejprve na motoriku hrubou. Tu u dítěte spontánně podpoříme formou základních pohybů jako je chůze, běh, poskoky a další, které jsou v mateřských školách běžně zařazovány do ranních pohybových chvilek nebo v rámci pobytu venku (Bednářová a další, 2011, s. 44). Hovoříme-li o jemné motorice, je dobré zmínit, že se jedná *„o spolupráci prstů“* (Otevřelová, 2016, s. 117). Podrobnější definici uvádí Bytešníková, dle které jemnou motorikou rozumíme *„pohyby řízené aktivitou drobných svalů vyžadující vzájemnou spolupráci rukou a zraku“* (Bytešníková, 2012, s. 146). Jemnou motoriku napomáhají rozvíjet běžné aktivity, se kterým se dítě v rámci nácviku samostatnosti denně setkává. Řadíme zde například činnosti související s oblékáním, stolováním nebo osobní hygienou, neméně efektivní je umožnit dětem vykonávat drobné domácí práce. Vítané jsou aktivity tvořivé (například malba štětcem, modelína, stříhání, muchlánía trhání papíru) či takové aktivity, které umožňují manipulovat s drobnými předměty (skládanky, lego, puzzle a další). Kromě běžně dostupných dětských stavebnic je dobré nabídnout dětem i jiné materiály – od knoflíků, přes korálky až po přírodniny, díky manipulaci s těmito materiály si dítě zlepší nejen jemnou motoriku, ale rovněž posílí svoji představivost a fantazii (Tomášková, 2015, s. 107-108). Manipulace s drobnými předměty má vliv rovněž na myšlení dítěte. Pokud se dítě podobným činnostem vyhýbá, je dobré mít na paměti, že je zde nějaký důvod, díky kterému takto koná. V naší náplni je u dítěte tyto projevy sledovat a náležitě pracovat na jejich změně, například tím, že dítěti budeme průvodcem, který mu ukáže jak na

to nebo se zaměříme na aktivity, které mu pomohou rozvíjet oblast, kvůli které je v další činnosti neuspěšné (Otevřelová, 2016, s. 118).

- **Grafomotorika**

Již víme, že Metoda dobrého startu se stěžejně věnuje přípravě na budoucí psaní, či k jeho podpoře. Metoda je sestavena z grafomotorických listů, jež *„obsahují všechny prvky, které tvoří malá a velká písmena české psací abecedy“* (Zelinková, 2000, s. 160). V mateřských školách jsou grafomotorické listy využívány nejen v rámci předškolní přípravy, ale i při práci s mladšími dětmi. Z toho důvodu pokládáme za patřičné, zmínit se o důležitých aspektech jejího vývoje a upozornit na možná úskalí, která mohou být opomíjena. Nejprve si však ujasníme pojem grafomotoriky, který *„pod sebou skrývá psychické i motorické činnosti, které jsou důležité pro psaní, kreslení a malování“* (Otevřelová, 2016, s. 118).

Stejně jako v jiných oblastech, i zde je nutné začít málem a dodržovat jistou posloupnost.V opačném případě se můžeme stát tvůrcem několika chyb. Jedna z chyb, které se můžeme dopustit, je spojena s naší horoucí iniciativou, kdy budeme dítěti příliš brzy předkládat grafomotorické listy, které nebudou v souladu s jeho vývojem či vyžadovat určitou kresbu. Nebude-li dítě na tuto změnu dostatečně zralé, jeho projev se může stát nejistým a křečovitým. Z počátku je grafický záznam vytvářen pohybem celého těla, nejen paží. Tento pohyb se postupně usměrňuje (Mlčáková, 2009). Pohyb postupně přechází od ramenního kloubu, k předloktí. Bytešníková upozorňuje na to, že před vstupem do základní školy by už mělo dítě provádět grafický záznam *„pouze pohyby zápěstí v souhře s jemnými pohyby prstů“* (Bytešníková, 2012, s. 146). K jednotlivým etapám je vhodné zamyslet se nad způsobem kresby. Vykonáva-li dítě pohyb celou paží, je vhodné mu přizpůsobit i způsob jeho provedení. Mlčáková v tomto případě doporučuje začít ve stoje s využitím velkých formátů umístěných ve svislé poloze, jako vhodný prostředek v tomto případě zmiňuje využití nástěnné tabule (Mlčáková, 2009, s. 34). Bednářová doplňuje, že jejich umístění by mělo být v úrovni očí dítěte, se kterým pracujeme (Bednářová a další, 2011, s. 49). S tím souhlasí i autorky Jucovičová a Žáčková, zároveň popisují další vhodné polohy, které je možné využít. Nácvik doplňují o psaní v předklonu a v kleku, kdy dítě kreslí na vodorovnou plochu. Hlídáme, aby dítě při kleku nesedělo na patách, pokud má tendence se přidržovat, pak by to měla vykonat ruka, která není vedoucí (Jucovičová a další, 2014, s. 106). Otevřelová naopak zmíněný způsob, kdy má dítě zahájit nácvik ve stoje u svislé plochy zavrhuje, vysvětluje to tím, že bychom u dítěte mohli vyvolat nechuť v souvislosti s bolestí, kterou tento pohyb může vyvolat. Uvádí, že je vhodné při uvolňování ramenního kloubu umístit velký arch papíru

na stůl, u kterého dítě stojí a obtahuje předkreslený tvar. Výběr tvaru může být různorodý, vhodné však je vybírat takové, které umožní pohyb zleva doprava.

Autorka přichází i s dalším doporučením, které souvisí s intervalem konání grafomotorického cvičení. Dle ní by se měla cvičení zařazovat denně v krátkých intervalech, tempo provádění cviků by mělo být přiměřené a neměnit se. Pokud se nám zdá ramenní kloub dostatečně uvolněný, můžeme postupně zmenšovat velikost psací plochy i grafický záznam. K uvolnění lokte je vhodný list o velikosti A4, dítě může být v libovolné poloze (stojí či sedí), ale je nutné pohlídat, aby se o loket neopíralo. V poslední řadě přecházíme k uvolnění zápěstí a prstů, to už probíhá v sedě, kdy je naopak lehká opora lokte povolena. Existují metody, které mohou být vodítkem při snaze o maximální uvolnění rukou. Posloužit nám může hadrový panáček, který dětem představí, o co usilujeme (Otevřelová, 2016, s. 119-120). Doporučováno je užívání říkadel, dítě se zaměří na slova a pohyb se tak stane spontánnějším, výsledkem bude přirozenější pohyb psací potřeby po ploše (Jucovičová a další, 2014, s. 107).

Ve vztahu k nácviku prvopočátečního psaní je často zmiňována tzv. pískovnice. Jedná se o dřevěný rám, v nemž je umístěn písek, do něj pak děti zaznamenávají grafické prvky. Dostupnější variantou, která má stejné uplatnění, je tmavá nádoba (tác, plech), kterou naplníme běžně dostupnými surovinami – mouka, jemná krupice. Pomocí prstů do něj dítě zakresluje libovolné tvary, nebo přepisuje lehké útvary, které mu předložíme. Abychom činnosti obzvláštnili, nabídneme dětem i jiné pomůcky, pomocí kterých může kreslit (například štětec či dřívko od nanuku) (Bytešníková, 2012, s. 147). Možné je využití holící pěny, kterou nastříkáme na velký tác nebo rovnou na stoleček dětí a bez dalších příprav můžeme psát. Posloužit nám mohou i uzaviratelné sáčky, do kterých připravíme směs z gelu do vlasů a potravinářského barviva, než však začneme psát, ujistíme se, že je sáček dostatečně uzavřený. Rovněž lze využít zalaminované listy spolu se stíratelnými fixami. Oblíbené jsou také cesty vytvořené z kobercové pásky, nebo cesty z papíru, po kterých dítě jezdí autíčkem. Grafomotoriku lze rozvíjet i při pobytu venku, přesněji prostřednictvím křídy, kreslením do písku a hlíny, kreslení vodou na nástěnou tabuli (zde využíváme štětce) a v neposlední řadě je možné využít sníh. Menším klacíkem či špachtlí můžeme kreslit do sněhu, sněhovou koulí opět vytvoříme vzory na venkovní tabuli, nebo prostřednictvím drobných lahví naplněných vodou s potravinářským barvivem děláme vzory v čerstvém sněhu (ve vršku vytvoříme velmi drobný otvor, kterým se voda dostává ven a vytváří vzory).

- **Úchop psacího náčiní, lateralita**

Stejnou posloupnost jako v případě postupného uvolňování kloubů při psaní, je nutné sledovat i v případě úchopů psacího náčiní dětí. V prvé řadě shledáváme za nuté zmínit, že

správný úchop je spjat s mnoha dalšími hledisky. Naším cílem by měla být snaha, co nejvíce dětem nácvik ulehčit. Podpořit jej můžeme výběrem vhodné psací podložky. Jucovičová a Žáčková doporučují vybírat takové podložky, které nebudou příliš klouzavé a hrubé. V opačném případě můžeme práci dětí zmařit (Jucovičová a další, 2014, s. 106-107). Zrovna tak důležitý je i výběr psacího nástroje. Spousta předškolních pedagogů volí trojhranný program, který je vhodný, je však nezbydné dodržet pár pravidel. Tužka by měla být dostatečně měkká a dlouhá, při výběru myslíme na velikost dětské dlaně, objem tužky by měl být v jejím souladu (Bednářová a další, 2011, s. 48). Mezi další aspekty, které je nutno při psaní sledovat, řadíme tlak na podložku, pozici zápěstí při psaní, úhel, pod kterým je nástroj uchopen a v neposlední řadě také způsob, jakým dítě při kreslení či psaní sedí (Jucovičová a další, 2014, s. 115).

Psací stůl a židli vybíráme podle vzrůstu dítěte, aby dítě sedělo pevně, musí se plosky nohou dotýkat podlahy v celém rozsahu. Při sezení kontrolujeme, zda dítě využívá celou sedací plochu, zrovna tak sledujeme úhel kolenou ve vztahu k židli a loktů ve vztahu ke stolu (měly by být v pravém úhlu). Tělo i hlava dítěte je v lehkém předklonu, zároveň se však při sezení nedotýká psací plochy. Rovněž dohlížíme na vzdálenost očí a psací plochy, která by měla být 25-30 cm. Pracovní stůl by měl být dostatečně široký a prázdný, aby dítěti nabízel dostatečnou volnost při psaní a kreslení (Bednářová a další, 2011, s. 49).

V nynější době se můžeme setkat s různými názory na to, zda v dítěti správný úchop podporovat nebo nechat dítě, aby si samo vybralo způsob, který mu bude přirozený a příjemný. K druhé variantě se negativně staví autorky Bednářová a Šmardová, které zdůrazňují důležitost správného úchopu. Nemá-li dítě tento návyk ukotvený, může stát, že jeho ruka bude zmožená a dítě bude od činnosti odrazováno. Současně apelují, abychom s nácvikem začali ihned v době, kdy dítě začne kreslení vyhledávat (Bednářová a další, 2011, s. 50). Již od nástupu dítěte do mateřské školy podporujeme tzv. špetkovitý úchop, který je v zásadě tvořen třemi prsty. *„Tužka leží na posledním článku prostředníku…Shora je psací náčiní lehce přidržováno palcem a ukazovákem“*(Otevřelová, 2016, s. 125). Malíček a prsteníček v tomto případě nehrají téměř žádnou roli, volně směřují k dlani. Autorka upřesňuje, že u dětí, které mají vedoucí ruku levou, se úchop nikterak nemění. Doplňuje však dva styly psaní, mezi kterými mohou levoruké děti volit – dolní a horní způsob psaní. V praxi je doporučován spíše první způsob, psaní je realizováno pohybem náčiní vpřed, což vede k překrývání psaného textu. Druhý způsob tento problém nevyvolává, neboť je pohyb uskutečňován z horní pozice. V tomto případě bychom měli výběr zcela ponechat na dítěti

a zajistit takové nástroje, které zanechají pevnou stopu, které dítě při pohybu nerozmaže (Otevřelová, 2016, s. 126).

Ve spojitosti se zmíněným leváctvím je vhodné upozornit také na lateralitu, kterou v předškolním věku sledujeme a na kterou se Metoda dobrého startu rovněž zaměřuje. Zelinková o lateralitě hovoří jako o *„procesu, v němž organismus přechází k přednostnímu užívání jedné ruky“* (Zelinková, 2012, s. 185). Dodává, že upřednostňování dané ruky je ovlivněno především vrozenými dispozicemi dítěte, v populaci je značná převaha praváků. Vyhraněnost pravé či levé ruky nám podává zprávu o zralosti předškolního dítěte, v opačném případě se může stát prvotním vodítkem k případným poruchám učení (Zelinková, 2012, s. 184). Abychom mohli lateralitu daného dítěte přesně určit, je dobré jej sledovat nejen při hře, ale i u vykonávání běžných potřeb. Zrovna tak bychom se měli informovat o vedoucí ruce rodičů a jejich postoji k leváctví (Bednářová a další, 2011, s. 40). Dříve bylo leváctví bráno negativně a spousta tehdejších dětí byla nucena, i přes upřednostňování levé ruky, vykonávat činnosti pravou rukou. Kromě praváctví a leváctví se můžeme setkat s pojmem ambidextrie, kterým rozumíme *„vrozenou obourukost“* (Zelinková, 2012, s. 185), takový jedinec vykonává aktivity pomocí obou rukou, neboť jsou rozvinuty ve stejné míře.

3.2 ROZVOJ ŘEČI A PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

V návaznosti na Metodou dobrého startu jsme již mnohokrát upozorňovali na její vliv při rozvoji dětské řeči a jejím pozitivním účinku na poruchy učení. Nejprve nastíníme, co samotný pojem představuje a krátce popíšeme jednotlivé fáze vývoje řeči.

Jazykem rozumíme *„konvenční systém znaků používány pro účely sociální komunikace“* (Průcha a další, 2013, s. 117). Pojem komunikace lze oproti tomu označit jako *„proces dorozumívání, společenský styk s cílem výměny myšlenkových obsahů mezi účastníky komunikace*“ (Bytešníková, 2012, s. 9). V našem vědomí nejprve vzniká samotná myšlenka, kterou prostřednictvím slov vyjádříme. Výsledný projev je doplněn dalšími apekty, mezi něž řadíme například tempo řeči nebo stupeň postavení hlasu. Řeč nám usnadňuje nejen vzájemné předávání informací, nápomocná je také v oblasti učení a při socializaci. Předškolní věk je v souvislosti s vývojem řeči považován za nejdůležitější, přičemž hranicí uzavírající nejintenzivnější období nárůstu slovní zásoby je dovršení čtvrtého roku života. Samotný vývoj řeči můžeme rozdělit do několika etap, stejně jako v jiných oblastech, i zde je nutné brát zřetel na individuální zrání jednotlivých dětí, které může měnit časový úsek pro jejich

zvládnutí. Obecně lze vývoj řeči rozdělit na *„preverbální období, jež probíhá přibližně do prvního roku života, a vlastní vývoj řeči“*, který ho následuje (Bytešníková, 2012, s. 16).

Již samotný pláč novorozenců považují mnozí odborníci za jakousi hlasovou přípravu. Od třetího měsíce života lze pozorovat první zvuky, o další tři měsíce později se pak tyto zvuky obvykle mění na první hlásky a slabiky. V období kolem prvního roku života dítěte se začínají objevovat první slova, která mají návaznost především na rodinné příslušníky či podněty, se kterými se ve svém denním režimu setkávají (Smolík a další, 2014). Zpočátku může dítě označovat předměty nesprávně, s narůstající zkušeností si však pojmy upřesňuje a přídává k nim i jejich vlastnosti. Před dovršením druhého roku života začínají prostřednictvím dvouslovných vět popisovat činnost, ty se většinou skládají ze spojení podstatného jména a slovesa. Ve třech letech dítě zpravidla dokáže pomocí souvětí vyjádřit svá přání a zapojuje se do jednoduchého rozhovoru. Počátek předškolního věku lze označit za období otázek. Dítě v tomto období považuje řeč za zdroj informací, roste jeho slovní zásoba a dochází k celkovému zdokonalování mluvního projevu (Vágnerová, 2012, s. 2015). Na konci tohoto období zvládá hovořit ve smysluplných větách, rozumí slyšenému a převypráví příběh, při čemž užívá dosud nabytou slovní zásobu, včetně abstraktních pojmů. Dítě má zpravidla správně osvojeny téměř všechny hlásky a dostatečně rozvinuté sluchové vnímání, včetně orientace v prostoru a čase (Dandová a další, 2018, s. 89).

Důvody pozitivního účinku Metody dobrého startu na tuto oblast lze shledat v motorických činnostech, které ji provází. Bytešníková mimo to zmiňuje i další aspekty, které mají na vývoj řeči vliv. Patří mezi ně úroveň myšlení a celkový stav centrální nervové soustavy, rovněž úroveň zrakového a sluchového vnímání. V poslední řadě nelze opomenout ani prostředí, v nemž dítě vyrůstá, bez dostatečného množství podnětů by se jazyk dítěte nemohl optimálně rozvíjet (Bytešníková, 2012, s. 21). Řeč dítětě má velký vliv i na jeho budou čtení. O pozitivním účinku metody v oblasti čtenářské pregramotnosti informuje autorka Tomášková. Upozorňuje na to, že ke správnému osvojení budoucího čtení je důležité vytvořit pevnou základnu (Tomášková, 2015, s. 109). Autorky Jucovičová a Žáčková v této souvislosti zmiňují pojem předčtenářského období, charakterizují jej jako *„období přípravy na čtení“* (Jucovičová a další, 2014, s. 68). Vybudováním kladného vztahu dítěte ke knihám, můžeme pozitivně ovlivnit i jejich přístup k budoucímu čtení. V domácím prostředí, i prostředí mateřské školy by mělo být dostatek knih, které budou svým obsahem korespondovat s věkem dětí. Důležité je i jejich umístění, které by mělo být pro děti přístupné (Jucovičová a další, 2014, s. 68).

3.3 ROZVOJ ZRAKOVÉHO A SLUCHOVÉHO VNÍMÁNÍ

V předchozí kapitole bylo v rámci rozvoje řeči okrajově zmíněno také sluchové vnímání. Metoda dobrého startu se zaměřuje nejen na jeho rozvoj, ale rovněž na rozvoj vnímání zraku, které patří mezi další důležité složky podporující budoucí čtení a psaní. V kapitole upřesníme, na co je v rámci vnímání zraku a sluchu nutné dávat pozor a jakými způsoby můžeme přispět k jejich rozvoji.

V úvodu jsme hovořili o tom, že mezi možnosti využití Metody dobrého startu patří i předcházení a náprava poruch učení. Autorky Jucovičová a Žáčková v rámci této problematiky upozorňují na fakt, že za vznikem těchto poruch může stát nedostatečně rozvinuté či oslabené sluchové vnímání. Důsledkem toho dítě nemusí zaznamenat všechny hlásky tvořící dané slovo, čímž chybuje i v psané podobě slova, stejně tak obtížné se může stát i čtení, kdy zcela nedokáže rozeznat jednotlivé hlásky neboz nich utvořitslovo. Další negativum lze zaznamenat v rámci výuky, zvláště pokud převažuje frontální výuka, která není doplněna obrazovým materiálem, dítě tak nedokáže mluvené informace řádně zpracovat a splnit kladené požadavky (Jucovičová a další, 2014). Sluchové vnímání můžeme definovat jako *„schopnost přijímat, diferencovat a interpretovat zvuky různé kvality, tedy jak řečové, tak i neřečové“* (Bytešníková, 2012, s. 114).

Tomášková člení rozvoj sluchového vnímání následovně:

- Naslouchání
- Rozvoj fonematického sluchu
- Sluchová diferenciace
- Sluchová analýza a syntéza
- Vnímání a reprodukce rytmu
- Figura v pozadí
- Sluchová pamět

Naslouchání je rozvíjeno od samotného dětství dítěte a to prostřednictvím prvních slov a aktivit s tím spojených (říkadla, pohádky, písně). V tomto období bychom měli věnovat pozornost samotnému vnímání jednotlivých zvuků, při kterých dítě určuje o jaký zvuk se jedná a odkud přichází. Jako příklad můžeme uvést aktivitu „Na ztracený budík“, kdy budík schováme v místnosti a dítě jej musí pomocí sluchu najít. Rozvíjet tuto oblast však můžeme nejen v domácím prostředí, ale rovněž v přírodě, kdy se stačí zaposlouchat a následně diskutovat o tom, co jsme slyšeli a ukázat směr, odkud k nám zvuk přichází. Rozvoj fonematické sluchu je oproti tomu spojen již se samotnou znělostí hlásek a schopností

dítěte je vhodně opakovat. Tomášková zde upozorňuje na důležitost mluvního vzoru. Pro rozvoj této oblasti doporučuje aktivity zaměřené na vyhledávání slov začínajících danou hláskou, později by dítě mělo být schopné rozpoznat rovněž hlásku na konci či uprostřed slova (Tomášková, 2015, s. 60).

V rámci sluchového rozlišování by mělo být dítě schopno určit, zda jsou interpretovaná slova stejně znějící či nikoliv. *„Rozlišnost může být v samohlásce, v souhlásce, v hláskách znělých a neznělých, v sykavkách. V neposlední řadě se věnujeme odlišení krátkých a dlouhých samohlásek, změně v měkčení*“ (Otevřelová, 2016, s. 75). Oblast sluchové analýzy a syntézy souvisí se schopností rozčlenit slova na jednotlivé slabiky a hlásky, součástí je rovněž jejich spojení v dané slovo. Oblíbenou aktivitou je v tomto případě hra „Na mimozemské bytosti“, kdy dětem říkáme jednoduchá slova po hláskách a oni hádají, o které slovo jde. Velkou pozornost bychom měli věnovat práci s rytmem, jeho prostřednictvím se dětí učí pracovat s hlasem, což je důležité nejn pro samotný rozvoj řeči, ale rovněž při nácviku čtení a psaní. Předposlední zmíněná oblast má vliv na pozornost dítěte, mezi zvuky v okolí se učí rozpoznávat ty, které jsou pro něj v dané situaci podstatné – příkladem je poslech výkladu učitele při otevřeném okně, kde je slyšet ruch silničního provozu. Poslední oblast, tedy sluchová paměť je nápomocná zejména při učení a reakci na pokyny učitele (Tomášková, 2015, s. 64). Zde může být užitečným pomocníkem Kimova hra, nebo známé slovní hry, kdy dítě před přidáním vlastního slova, musí postupně zopakovat ty, které zazněly od jeho vstevníků - „Až pojedu na dovolenou, vezmu si…“. V mateřské škole lze hry podobného typu přizpůsobit každému tématu.

Další neméně důležitou oblastí je zrakové vnímání. Dle Bednářové a Šmardové je *„zrak prostředníkem poznávání hmotného světa i prostředkem komunikace“* (Bednářová a další, 2015, s. 14). Zrakové vnímání je rozvíjeno od samotného příchodu dítěte na svět, než však dojde k jeho plnému vývoji, prochází postupně několika fázemi, mezi počáteční fázi řadíme pouhé rozlišování světla a tmy. Důležitou úlohu hraje i při výuce čtení a psaní (Bytešníková, 2012). Pokud není oblast dostatečně rozvinuta, může vést k řadě obtíží. Mezi možné důsledky řadíme záměnu symbolů, neschopnost nalézt odlišnosti či určené znaky mezi jinými, nesprávný odhad nebo neschopnost orientace. Jucovičová a Žáčková upozorňují na souvislost zrakového vnímání a vnímání pravolevé a prostorové orientace (Jucovičová a další, 2014). Zelinková k možným důsledkům doplňuje i špatnou funkci očních pohybů, díky čemuž může čtený projev působit zmateným dojmem. Příkladem je vynechávání slov a řádků, nebo naopak jejich opakovaná četba (Zelinková, 2012).

Zrakové vnímání můžeme rovněž rozdělit do několika oblastí, mezi nejčastěji zmiňované patří:

- **Zrakové vnímání figury a pozadí**

Jde o schopnost zaměřit se na pozorovaný objekt a zároveň upustit od dalších jevů, které jsou v jeho dosahu. Náročnost nácviku této oblasti lze postupně měnit v závislosti na počtu prvků a barev, mezi kterými dítě hledá určený symbol. Vhodnou metodou k procvičení jsou bludiště nebo rozlišování obrázků, které se překrývají. Důsledkem nedostatečného rozvoje této oblasti dochází u dítěte ke stížené orientaci v pracovních listech nebo učebnicích (Otevřelová, 2016).

- **Zrakové rozlišování**

Zrakové rozlišování souvisí s pozdější schopností rozlišovat jednotlivé symboly (písmena, číslice), včetně vnímání zrcadlového otočení symbolů. Z toho lze vydedukovat, že důsledkem nedostatečně rozvinutí této oblasti mohou u dětí vznikat potíže se záměnou písmen, ať při čteném či psaném projevu nebo vynechávání diakritiky. Trénink lze provádět formou obrázků, kde bude dítě hledat stejné obrázky v řadě nebo naopak jejich odlišnost (Otevřelová, 2016).

- **Zraková analýza a syntéza**

Zjednodušeně lze říci, že se jedná o rozklad vnímaného objektu na jednotlivé části a jejich opětovné složení, což je dalším důležitým předpokladem pro úspěšné čtení a psaní. Autorka opět zdůrazňuje posloupnost jeho nácviku, ten spočívá například v hledání určeného předmětu mezi mnoha dalšími nebo skládání obrázku z několika částí s předlohou a později i bez ní (Otevřelová, 2016).

- **Zraková paměť**

Zrakovou pamětí rozumíme schopnost vybavit si poznané tvary a dokázat s jejich představou pracovat. Totéž je důležité při nácviku čtení, kdy se dítě učí velké množství symbolů a jejich názvů, které si musí později vybavit. Její rozvoj podpoříme prostřednictvím her, kdy musí dítě hledat či určit věc, která se změnila. Zařadit zde můžeme i klasické aktivity jako je pexeso nebo již zmíněné Kimovy hry (Tomášková, 2015).

3.4 ROZVOJ PROSTOROVÉ ORIENTACE

Pohybovat se v prostoru je nám umožněno prostřednictvím těla, což zdůrazňuje jeho těsný vztah s prostorovou orientací. O socializaci do společnosti víme mnohé, ovšem o důležitosti adaptace těla na prostředí se již tolik nemluví, nejspíše z toho důvodu, že je brána jako samozřejmost. Od příchodu na svět se setkáváme s věcmi, seznamujeme se

s místem, kde žijeme, získáváme zkušenost o jejich tvaru a podobě. *„Dítě musí tedy vycházet z pozice, kterou zaujímá vzhledem k předmětům, které ho obklopují“* (Otevřelová, 2016, s. 93). K rozvoji prostorové orientace dochází ve třech směrech: vertikální, předozadní a v poslední řadě horizontální. Poslední dva zmíněné směry jsou rozvíjeny ve dvou úrovních v závislosti na postavení těla. Na přelomu posledního roku mateřské školy a první třídy by dítě mělo byt schopno orientovat se ve všech zmíněných směrech, včetně orientace s využitím více kritérií (Otevřelová, 2016).

Tomášková doplňuje, že orientace v prostoru je často vázána na orientaci časovou. Podle autorky by bez přítomnosti času nebylo možné dojít k adekvátní orientaci v prostředí či osvojení si některých pojmů, které z něj vychází. Důležitost prostorové orientace zmiňuje v souvislosti s přípravou na školu, kde bude prospěšné při hledání v textu nebopři pochopení principu čtení, které vychází zleva. K rozvoji této oblasti můžeme přispět rozmanitými činnostmi, kdy má dítě možnost manipulace s drobnými předměty, nápomocné jsou také činnosti podporující samostatnost dítěte, důležité je tyto aktitivity popisovat a doplňovat je otázkami souvisejícími se všemi osami – horizontální, vertikální i předozadní. Autorka zmiňuje vedle potíží při čtení a psaní další negativní účinky, které mohou nastat při nedostatečném rozvoji prostorové orientace, patří mezi ně například problém s budoucí matematikou a geometrií, rovněž zeměpisných úkolech a výtvarných aktivitách, takové děti mohou navíc působit nemotorně v hodinách tělesné výchovy nebo mít problémy v oblastech souvisejících s odhadem vzdálenosti a velikosti objektů (Tomášková, 2015).

EMPIRICKÁ ČÁST

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na aplikaci Metody dobrého startu jako možné přípravy předškolních dětí pro vstup do prvního ročníku základní školy. Teoretická část se zabývala mnoha oblastmi, které jsou v rámci metody primárně rozvíjeny, právě z těchto oblastí jsme vycházeli i během zjišťování její efektivity u dnešních dětí. Metoda dobrého startu s sebou nese rovněž velké množství rizik, na které zde upozorníme a předložíme ukázkovou lekci, kterou mohou začínající terapeuti brát jako oporu ve svých začátcích. Mateřská škola, ve které výzkum probíhal, si přála zůstat v anonymitě, z tohoto důvodu jsme jí dali název Mateřská škola Sluníčko.

4 HLAVNÍ VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Již v úvodu byla zmíněna dnešní generace, jenž je olivněna vývojem technologií, v jehož důsledku došlo ke změnám způsobu trávení volného času dětí a jeho eventuálnímu vlivu na motoriku. Většina dětí nemá dostatek pohybu a reálných kontaktů, se kterými by svůj volný čas trávili. Ten je často nahrazován právě zmíněnými technologiemi v podobě her nebo sociálních sítí. Možným důsledkem může být výrazný nárůst dětí a žáků s logopedickým vadami, poruchami učení nebo motorickými obtížemi, který je v praxi zaznamenán. V takovém případě se mnozí pedagogové snaží nalézt způsob, kterým by mohli případné riziko eliminovat a připravit děti na vstup do školy takovým způsobem, který by jejich školní docházku mohl náležitě zahájit. I s vědomím, že nedokážeme odstranit případné obtíže, bychom měli hledat způsoby, které by přispěly k jejich minimalizaci.

Vhodných metod, které jsou v mateřské škole využitelné je nepřeberné množství. Pro Mateřskou školu Sluníčko jsme vybrali Metodu dobrého startu, která nabízí několik možností uplatnění a jednou z nich je právě příprava na vstup do základní školy. Hlavním cílem výzkumného šetření byla aplikace Metody dobrého startu jako prostředku pro adekvátní přípravu předškolních dětí na vstup do prvního ročníku základní školy a ověření její efektivity ve vybraných oblastech. K ověření změn nám posloužili záznamové listy, které nám umožnili získané hodnoty komparovat a analyzovat možný vliv Metody dobrého startu na vývoj vytýčených oblastí.

Hlavní cíl výzkumného šetření:

- Ověřit efektivitu metody Dobrého startu v rámci vybraných oblastí a určit, zda je vhodná jako nástroj pro přípravu předškolních dětí na vstup do základní školy.

Dílčí cíle výzkumného šetření:

- Určit, ve kterých oblastech došlo k výraznému posunu a naopak, ve kterých oblastech byl vliv metody Dobrého startu nepatrný.
- Představit začínajícím pedagogům způsob, jakým je metoda Dobrého startu v mateřské škole realizovaná.
- Seznámit začínající kolegy (terapeuty) s možnými riziky a nabídnout ucelený přehled doporučení pro jejich budoucí praxi.

4.1 PODOBA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Abychom získali detailní přehled o případných změnách po absolvování všech lekcí, zvolili jsme metodu kvalitativního výzkumu. Z teoretického přehledu již víme, že metoda není cílená pouze na jednu oblast, ale že jich zaštiťuje daleko více. Opírali jsme se tedy o oblasti, které považujeme pro přípravu dětí na vstup do základní školy jako žádoucí, ty byly zároveň popsány v předchozích kapitolách jako cílové oblasti, na jejichž rozvoj by měla mít Metoda dobrého startu pozitivní vliv. Jednotlivé oblasti jsme zasadili do testovacího archu, který nám umožnil zpětně identifikovat změny, které u jednotlivých dětí nastaly. Kromě záznamového archu (Příloha č. 1), byl vytvořen rovněž docházkový list (Příloha č. 2). Lekcí je celkově 25, v případě, že by některé dítě z výzkumného vzorku neabsolvovalo převážnou většinu lekcí, bylo by z testování vyřazeno, abychom dosáhli skutečných výsledků.

Děti byly testovány individuálně, v klidném prostředí, které jim umožnilo se na práci dostatečně koncentrovat. První testování proběhlo v září, tedy na začátku školního roku 2020, druhé testování v dubnu 2021, kdy byly dokončeny všechny lekce Metody dobrého startu. Lekce probíhaly pravidelně 1x týdně, v dopoledním bloku. Sledována byla oblast grafomotoriky a správného úchopu psacího nástroje, prostorová a pravolevá orientace, zrakové a sluchové vnímání, společně se schopností propojit pohyb s rytmem. Při práci byla rovněž sledována koncentrace dětí a jejich schopnost dokončit práci. Pro účely testování sloužily aktivity vycházející z knih Diagnostika dítěte předškolního věku a Školní zralost od autorek Bednářové a Šmardové a záznamový arch, který byl upraven dle předlohy autorky. Koubkové (Koubková, 2013). Testováním strávilo každé dítě přibližně 10 minut a mělo následující podobu:

- **Grafomotorický list** sestavený z několika grafomotorických prvků (ostrý obrat, horní a dolní smyčka), opisu písma a nápodoby základních geometrických tvarů. Při práci byl sledován rovněž úchop dítěte a tlak na podložku. Ke všem kategoriím byla vytvořena samostatná tabulka s vlastní škálou, umožňující tvorbu přehledného záznamu.
- **Pravolevá a prostorová orientace** byla sledována prostředictvím obrázků, ke kterým byly vázány otázky, na něž dítě odpovídalo. Do záznamových archů byla zaznamenána celková chybovost.
- **Zrakové vnímání** bylo také sledováno v podobě obrázků mezi kterými dítě hledalo odlišnosti a shody. K tabulce byla rovněž vytvořena speciální škála, výsledky byly zapisovány na základě počtu správných odpovědí.

- **Sluchové vnímání** bylo nejvíce obsáhlé, skládalo se hned z několika částí – nápodoba rytmu logopedickým bzučákem, schopnost sladit pohyb ruky s rytmem říkadla, roztleskání slov na slabiky, schopnost složit slovo z hlásek, určování počáteční hlásky ve slově, hledání rýmujících se dvojic. I zde byl pro zápis hodnot stěžejní celkový počet správných úkonů.

Všechny obrázkové karty, jež byly využity v rámci testování jsou k nahlédnutí v přílohách (Příloha č. 3). Získané hodnoty ze vstupní i výstupní kontroly byly pečlivě zaznamenány do archů a uloženy pro potřeby závěrečné analýzy vedoucí k odpovědím na stanovené výzkumné cíle.

4.2 CHARAKTERISTIKA ZAŘÍZENÍ

Výzkumné šetření probíhalo v mateřské škole o celkové kapacitě 22 dětí. Mateřská škola se nachází v klidné části vesnice a je zcela obklopena přírodou. Již vzhledem k velikosti budovy lze předpokládat, že se jedná o jednotřídní mateřskou školu s heterogenním uspořádáním. „*Věkově smíšené třídy připravují přirozené prostředí s různě starými dětmi mezi třetím a šestým rokem, které více připomíná sourozenecké prostředí*“ (Průcha a další, 2013, s. 92). Přestože se názory na heterogenní uspořádání tříd různí, zdejší mateřská škola si na něm spíše zakládá. Vzhledem k nízkému počtu obyvatel v obci a malému třídnímu kolektivu, považují toto uspořádání za pozitivum, jež napomáhá upevňovat vztahy mezi dětmi, rodiči, pedagogy a vytváří tak pevné pouto i po skočení docházky dětí. To výrazně ovlivňuje školní klima a má velký podíl na dobrém jménu školy. K věkově smíšenému uspořádání třídy přistupovala pozitivně i Montessoriová. Starší děti se při pomoci mladším vrstevníkům učí předávat naučené, což vede k transformaci poznatků a dovedností do podoby, která bude mladším dětem srozumitelná. V první fázi musí své sdělení zjednodušit a následně jej předat, čímž si jej samy opakují (Montessoriová, 2012). Autoři Průcha a Koťátková dodávají, že pokud máme ve třídě děti smíšeného věku, umožňuje to mladším dětem v mnohém efektivnější rozvoj a to především učením prostřednictvím pozorování starších vsrstevníků – nejen při hrách, ale například i při řešení konfliktů. Zmiňují i další výhody, které z tohoto uspořádání plynou pro děti starší a to, že mohou volit činnosti a aktivity v jednodušší podobě, která v takové třídě bývá samozřejmostí, pokud zde mámě dítě, které obtížně navazuje vztahy, bývá pro něj mnohdy přirozenější navazovat nejprve kontakty u svých mladších vrstevníků. Zároveň však upozorňují na výhody věkově stejného uspořádání, neboli

homogenní třídy, jejímž znakem je velká skupina dětí v přibližně stejném věku, díky čemuž „*se posilují některé projevy chování typické pro daný věk*“ (Průcha a další, 2013, s. 93).

Jedno z negativ může plynout z pocitu nedostatečné přípravy dětí pro vstup do základní školy, kdy se pedagog nemůže věnovat pouze předškolním dětem. Pokud se však spojí vhodná organizace a panují mezi pedagogy dobré vztahy, je možné uzpůsobit režim a školní vzdělávací program tak, že je vyčleněn prostor pro předškolní děti a jejich individuální přípravu. V Mateřské škole Sluníčko se střídají dva pedagogové, jeden z nich je zároveň ředitelem. Další pomocí je již druhým rokem asistent pedagoga, který má rovněž pedagogické vzdělání a může se těmto dětem ve volných chvílích věnovat.

4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Do výzkumného šetření bylo celkově zařazeno 8 dětí předškolního věku z Mateřské školy Sluníčko, kterou mnohé z nich navštěvují již několikátým rokem. Děti se tedy vzájemně znají a mají mezi sebou přátelský vztah. Dvě děti z vybrané skupiny byly do mateřské školy přijaty po dovršení dvou let. Rovněž zde nalezneme jedno dítě s odkladem povinné docházky, chlapce s opožděným vývojem řeči a dívku, která dosud nemá zcela upevněnou lateralitu, skupina je tedy velmi různorodá. Všichni zúčastnění se po letních měsících zhostí zcela nové role, tedy role školáka, z čehož vyplývá fakt, že se jedná o skupinu dětí přibližně stejného věku, tedy 5 – 6 let. Ve výzkumné vzorku převažují chlapci, kterých je ve skupině pět.

Dítě A

Věk: 6 let a 1 měsíc

Školní anamnéza:

Chlapec nastoupil do mateřské školy ve svých 3 letech. Jeho adaptace na nové prostředí a vrstevníky byla velmi dobrá, což mohlo být způsobeno tím, že společně s ním navštěvoval mateřskou školu i jeho starší bratr. Od počátku se chlapec jevil jako energický, hravý, ovšem byl také často nemocný, což se výrazně projevilo na jeho docházce v prvním roce. Velké obtíže mu činila koncentrace při řízených činnostech, neměl zájem o nabízené aktivity, hra byla stežejní.

I po dovršení šesti let, přetrvávají u chlapce obtíže v grafomotorice, jemné motorice a řeči. Zároveň je velmi oblíbený, rád pomáhá druhým a vyhledává nabízené aktivity.

Dítě B

Věk: 6 let

Školní anamnéza:

Chlapec nastoupil do mateřské školy ve svých 4 letech, jeho adaptace probíhala klidně. Déle navazoval přátelství, velký podíl však nesla jeho nepravidelná docházka v prvním roce. Vedle vsrtevníků byl nápadný bohatou slovní zásobou a neuvěřitelným přehledem o světě, technice, kultuře i přírodě. Chlapcovým deficitem byla nedostatečně rozvinutá hrubá motorika, což se odrazilo i v oblasti jemné motoriky a zejména grafomotoriky, která mu činí potíže i nyní.

Chlapec je upovídaný, nekonfliktní a velmi přátelský. Občas jej ovládají vlastní emoce, příliš brzo se vzdává a ne vždy dokáže dokončit započatou práci.

Dítě C

Věk: 5 let a 11 měsíců

Školní anamnéza:

Chlapec nastoupil do mateřské školy ve svých čtyřech letech, jeho nástup byl od samého počátku velmi klidný a brzy navázal přátelství se svými vrstevníky. Všechny oblasti byly u chlapce na velmi dobré úrovni, byl samostatný a aktivně se zapojoval do všech aktivit i nabízených činností.

Nyní, po vstupu do povinného předškolního ročníku, byl u chlapce zaznamenán mírný deficit v jemné motorice a grafomotorice. Je přátelský, nekonfliktní a pečlivý.

Dítě D

Věk: 5 let a 4 měsíce

Školní anamnéza:

Adaptace u dívky byla první týdny náročnější, často doprovázená pláčem, po měsíci pravidelné docházky byl však její pobyt v mateřské škole bez značných obtíží. Od počátku byla velmi snaživá, samostatná, mírný deficit byl zaznamenán v řeči a motorice. Dívka se dlouhou dobu nedokázala začlenit do dětského kolektivu.

Přetrvávají mírné obtíže v jemné motorice a grafomotorice, dívka zůstává i nadále v kolektivu spíše tichou a příliš se nezapojuje do kolektivních her. Na všechny zméněné oblasti, včetně sociální oblasti, by mohla mít Metoda dobrého startu kladný vliv.

Dítě E

Věk: 5 let a 4 měsíce

Školní anamnéza:

Chlapcův nástup do mateřské školy byl velmi náročný, nedokázal se odloučit od rodičů, každý příchod byl doprovázen pláčem. Po dvou měsících se však interval pláče zkracoval až zcela ustoupil. Chlapec měl výrazné obtíže v komunikaci a řeči, po příchodu komunikoval pouze prostřednictvím pár základních slov.

Chlapec je snaživý, dokáže se velmi dobře koncentrovat na činnosti, avšak přetrvávají problémy s komunikací a grafomotorikou.

Dítě F

Věk: 5 let a 4 měsíce

Školní anamnéza:

Dívka byla do mateřské školy přijata ve svých dvou letech, adaptace měla výborný průběh, na který mohla mít vliv současná docházka její starší sestry. Již od nástupu se jevila samostatně, zdatně, s dobře rozvinutou řečí. V kolektivu byla spíše tichá, nekonfliktní a citlivá.

Nyní, ve svém posledním ročníku mateřské školy, se vyznačuje pečlivostí, skvělou koncentrací na práci a schopností dokončit započatou práci. Mírný deficit lze pozorovat v řeči a grafomotorice, při psaní lze u dívky zpozorovat výrazný tlak na psací podložku.

Dítě G

Věk: 5 let a 3 měsíce

Školní anamnéza:

Chlapec začal do mateřské školy docházet již ve svých dvou letech, i přes tento fakt byla adaptace velmi úspěšná, pláč se objevoval jen velmi zřídka a během malé chvíle ustal. Od počátku se jevil jako motoricky zdatný, samostatný a měl velmi dobře rozvinutou řeč. V podobném duchu se nesl jeho další vývoj až do věku povinné předškolní docházky.

Chlapec je velmi přátelský, usměvavý, nekonfliktní a rád se hlásí o úkoly. Slabou oblastí je nesprávný úchop psacího nástroje a grafomotorika.

Dítě H

Věk: 5 let a 2 měsíce

Školní anamnéza:

Dívčin nástup do mateřské školy byl poměrně náročný, příchody byly doprovázeny pláčem, který trval několik minut. Během měsíce však postupně ustal a vystřídal jej úsměv,

který značil její přátelskost. U dívky byl zaznamenán mírný deficit v jemné motorice a také v oblasti řeči. Rovněž lze pozorovat menší koncentraci na práci a neschopnost dokončit zadanou práci.

Dívka je velmi usměvavá, přátelská a ráda pomáhá druhým. Mezi oblasti, které by bylo vhodné rozvinout před nástupem do základní školy, patří motorika, grafomotorika a řeč.

4.4 MODIFIKACE MDS

Metoda dobrého startu je koncipována tak, aby měl každý terapeut prostor pro vlastní nápady a zároveň možnost přizpůsobit lekci dané věkové kategorii, se kterou bude pracovat. Při úpravě lekcí bychom však měli mít na paměti, že nelze upravovat všechny části dle libosti a vynechávat některé z hlavních bodů utvářející metodu. Mnozí nezkušení, ale rovněž proškolení terapeuté se mnohdy pouští do razantních změn, které vedou ke ztrátě její funkce. Důvodem může být pocit přílišné náročnosti metody nebo zapálenost k práci a potřeba inovace. Zmíněnou problematiku zachytila i Zelinková, která upozorňuje na negativa plynoucí ze šíření neúplné verze Metody dobrého startu nebo pouhých částí, které ztrácí původní efekt. Dodává, že tato problematika stále přetrvává (Zelinková, 2000). Metoda dobrého startu byla utvářena a prověřována spoustu let, než získala svoji oficiální podobu a byla považována za kompletní, z čehož vyplývá fakt, že nelze k tomuto dílu přijít, upravit některý z hlavních bodů a považovat ji za totožnou a funkční.

Časté je vytváření zcela vlastních verzí, kde je nahrazena nejenom píseň, ale také grafický záznam. Pokud se však hluboce zaměříme na sestavení jednotlivých vzorů a písní, které jsou k nim určené, zjistíme, že jsou zcela propojeny. S každou další lekcí odhalujeme i další detaily, které autorka při jejich vzniku zamýšlela. Důvodem podobných reakcí může být výčet písní, který již nepůsobí příliš aktuálně a mnohdy i pochmurně. V takovém případě můžeme nabýt dojmu, že by bylo vhodné mezi ně zařadit veselejší písně. Zde bychom však mohli příhlédnout k tradici těchto písní a využít možnosti, abychom s nimi děti náležitě seznámili. Písně jsou rytmické a pro děti lehce zapamatovatelné. Pokud se některá z nich jeví jako ponurá, pak ji snadno využijeme k seznámení s emocemi a podpoříme v dětech jejich fantazii.

Další změnou bývá nahrazení nahrávky za klavír nebo pouhý zpěv. Písně jsou v rychlejším tempu a pokud se zaměříme na fakt, že jsou určeny i pro přípravné či první ročníky, pak lehce získáme dojem přílišné náročnosti pro dětí předškolní. Zde bychom se však

neměli nechat zmýlit, nejen skladba jendotlivých grafů, ale rovněž rychlost písní byla vytvořena tak, aby byla zvládnutelná pro všechny věkové kategorie.

Na závěr připomeneme, že prostor pro vlastní práci má terapeut především v části zahajovací a pohybové, případně v závěru. V následujících částech (pohybově – akustická, pohybově – akusticko - zraková) již vycházíme z metodiky. Samozřejmostí je zanechání všech bodů tvořících základ Metody dobrého startu a její posloupnosti.

4.5 APLIKACE MODIFIKOVANÉ LEKCE

V této kapitole přineseme detailní náhled do jedné z lekcí, jenž byla realizována v rámci výzkumného šetření. Průběh Metody dobrého startu byl zmíněn již v kapitolách obsažených v teoretická části, podrobný popis však nabídne ještě ucelenější představu o tom, jak má lekce v praxi vypadat.

K představení byla vybrána lekce, která je doprovázena písní „Tancovala žížala“ (lekce 4 C). Metoda dobrého startu navazovala na týdenní plán s názvem „Jarní květinová slavnost“, vzhledem k podobnému tématu se činnosti vzájemně prolínaly a bylo možné s metodou pracovat v průběhu celého týdne. Lekce byla realizována v závěru týdenního bloku, v tento den se Metody dobrého startu zúčastnilo 7 dětí, k dispozici byl rovněž asistent pedagoga, který je při práci velkým přínosem a umožňuje při případných nesnázích přistupovat k dětem individuálně.

Metodická příprava

K lekci byly předem přichystány kostky z dřevěné Polikarpovy stavebnice, sestaveny do půlkruhu – jeden díl byl ponechán uprostřed pro práci s logopedickým bzučákem, za nimi mělo každé dítě z testovacího vzorku připraveno vaky s kroupami (každé dítě k práci potřebuje dva). Na magnetické tabuli byl upevněn arch balícího papíru s předkresleným vzorem (Metodický list lekce naleznete v příloze č.4). Seznam dalších potřeb, které byly při práci využity:

- Zvoneček
- Obrázky ke slovům z písně
- Logopedický bzučák
- Stuhy
- Korálky, provázek na provlékání
- Pracovní listy dětí, měkké tužky
- CD přehrávač s nahrávkami písní

I. Úvod, zahájení

Ihned před první lekcí je důležité stanovit způsob úvodu, jenž bude dětem dávat najevo, že je lekce zahájena. Naše lekce pravidelně začíná zvukem zvonečku, který děti zklidní a získá jejich pozornost. Následovalo představení, úkolem dětí bylo vymyslet živočicha z louky a přidat k němu své jméno - „Já jsem včelka Kristýna“. Když se všichni představili, mohla začít slavnost – k té je však zapotřebí hudba. Dětí jsme se tedy zeptali, zda znají nějakou píseň, která by na takové slavnosti měla zaznít. S písní jsme pracovali v průběhu celého týdne, což nám dovolilo na ni přímo navázat a otázat se dětí, kdo se v písni objevil. Každé řečené slovo jsme si vytleskali a prostřednictvím logopedického bzučáku jsme ve slovech odlišili krátké a dlouhé slabiky (krátké stlačení, dlouhé stlačení logopedického bzučáku). Pro doplnění slov živočichů, kteří nebyli řečeni, a kteří se květinové slavnosti rovněž zúčastnili, nám sloužily předem připravené obrázky.

Součástí vybrané lekce byl i prožitek. Dětem jsme pustili nahrávku a dali jim za úkol, aby si představily, co se na květinové slavnosti událo. Jejich představy jsme si následně vyslechli.

II. Pohybová cvičení

I zde měly děti prostor pro vlastní fantazii, úkolem bylo předvést, jakým způsobem na slavnosti tančili jednotliví živočichové. Poté jsme zahájili společný tanec s výchozím, jehož provedení mělo následující podobu (výchozím postavením byl kruh, děti stály čelem k jeho středu):

Tancovala žížala	(dva úkroky s přísunem vpravo)
na zahrádce polku,	(dva úkroky s přísunem vlevo)
čmelákovi, že jí hrál,	(spojení rukou ve dvojicích,
dala půlku vdolku	(točení)

III. Cvičení pohybově - akustická

V této části byly děti poprvé seznámeny s originální nahrávkou písně, která je součástí Metody dobrého startu. Děti k poslechu dostaly stuhy a během znění písně předváděly tanec žížaly. Následně si na Polikarpovu stavebnici přichystaly vaky s kroupami a opakovaly pohyb:

- Čtyři údery dlaní vedoucí ruky do podložky, opis kruhu
- Čtyři údery dlaní druhé ruky do podložky, opis kruhu
- Čtyři údery současně dlaní pravé i levé ruky, opis kruhu

Obrázek 1: Cvičení pohybově - akustická, práce s vaky naplněnými kroupami (Zdroj: vlastní zpracování)

IV. Cvičení pohybově - akusticko - zraková

Obrázek 2: Záznam grafického vzoru na velký arch (Zdroj: vlastní zpracování)

Obrázek 3: Opis grafického vzoru v pracovním listu (Zdroj: vlastní zpracování)

Děti měly k dispozici korálky a provázky k navlékání, když navlekly dostatečné množství, pokusily se z nich vytvořit grafický vzor. Ten pak za zvuku písně opisovaly prstem. Totéž následovalo v další fázi po přesunutí k magnetické tabuli s předkresleným vzorem, tentokrát však vzor opisovaly prstem vedoucí ruky ve vzduchu a poté tužkou přímo na balící papír. Když se všechny vystřídaly, přesunuly se ke stolu s pracovními listy. Zde už pracovaly samostatně, bez písně, pouze s vlastním broukáním.

V. Závěr

Po dokončení pracovních listů jsme se přesunuli zpět do prostoru herny, kde jsme si naposledy zatancovali tanec na květinovou slavnost. Po výkonu se děti uklonily a společně zhodnotily, jak se jim práce dařila. Lekci ukončil zvuk zvonečku.

5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH VÝSLEDKŮ

V úvodu představíme obecný přehled zjištěných dat, které jsou odpovědí na hlavní výzkumný problém, kterým je ověření efektivity Metody dobrého startu v rámci vybraných oblastí a určení, zda je vhodná jako nástroj pro přípravu předškolních dětí na vstup do základní školy. Pro lepší přehled byla vytvořena následující tabulka, která uvádí, v jakých oblastech došlo po aplikaci všech lekcí ke zlepšení, zhoršení, případně zda zůstalo dítě v dané oblasti na stejné úrovni. K tvorbě tabulek a grafů byly využity záznamové archy a grafomotorické listy, jež byly vyplněny na počátku školního roku a následně po absolvování lekcí Metody dobrého startu.

Přehled zkoumaných oblastí:

- Grafomotorické prvky
- Úchop psací potřeby
- Tlak na podložku
- Pravolevá a prostorová orientace
- Zrakové vnímání
- Sluchové vnímání

Škála:

++ Výrazné zlepšení (Došlo ke zlepšení u více než poloviny stanovených kritérií v dané oblasti)

+ Mírné zlepšení (Došlo ke zlepšení u poloviny stanovených kritérií v dané oblasti)

0 Nepatrné, žádné zlepšení (Došlo ke zlepšení u méně než poloviny stanovených kritérií v dané oblasti, nedošlo k žádnému zlepšení u stanovených kritérií v dané oblasti)

- Došlo ke zhoršení (Došlo ke zhoršení u stanovených kritérií v dané oblasti)

Tabulka 1: Obecný přehled vývoje dětí ve zkoumaných oblastech

	I.Grafomotorické prvky	II.Úchop psací potřeby	III.Tlak na podložku	IV.Pravolevá a prostorová orientace	V.Zrakové vnímání	VI.Sluchové vnímání
Dítě A	++	+	0	+	+	++
Dítě B	+	+	0	+	+	+
Dítě C	++	++	0	+	++	++
Dítě D	++	+	+	++	+	++
Dítě E	+	+	0	+	++	++
Dítě F	++	+	+	+	+	++
Dítě G	++	+	+	++	++	++
Dítě H	+	0	0	+	++	+

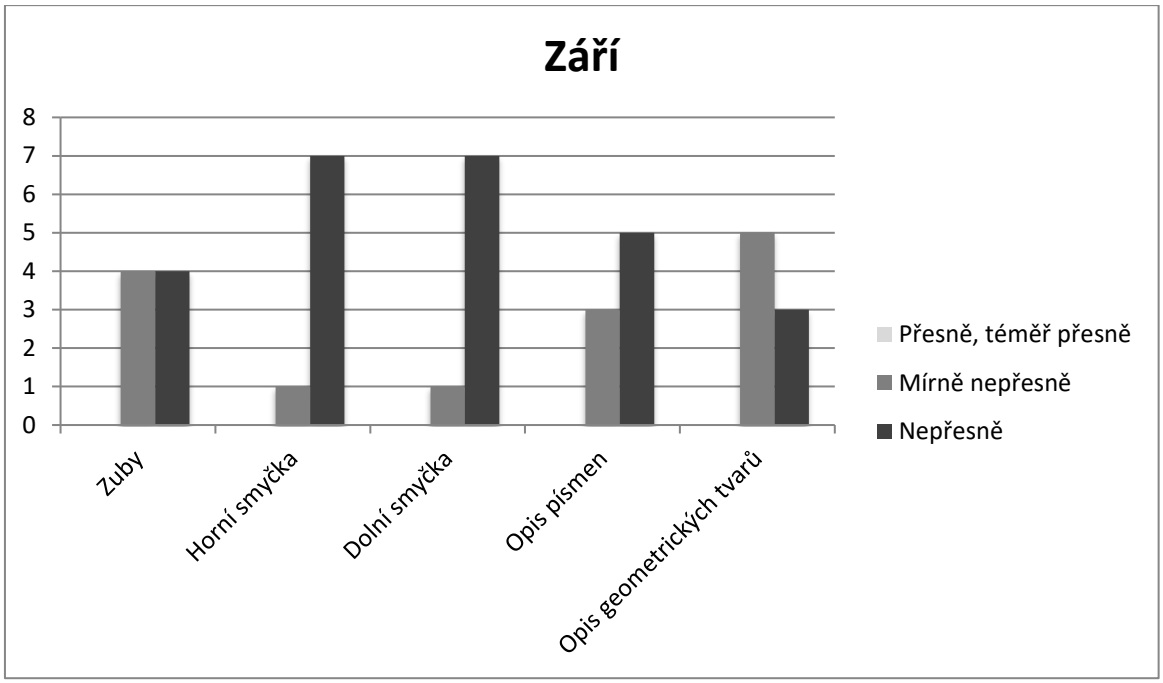
Tabulka zachycuje vývoj dětí z výzkumného vzorku v jednotlivých oblastech, které byly zkoumány prostřednictvím vstupního a výstupního šetření. Z obecných dat vyplývá, že Metoda dobrého startu měla největší vliv v oblasti grafomotoriky, úchopu psacího nástroje, pravolevé a prostorové orientace, v poslední řadě také v oblasti zrakového a sluchové vnímání. Naopak nejmenší efekt byl zaznamenán v tlaku na psací podložku.

Nahlédneme-li však do záznamů a projdeme jednotlivé podoblasti, zjistíme další oblasti, u kterých vlivem Metody dobrého startu došlo pouze k mírnému či žádnému posunu.

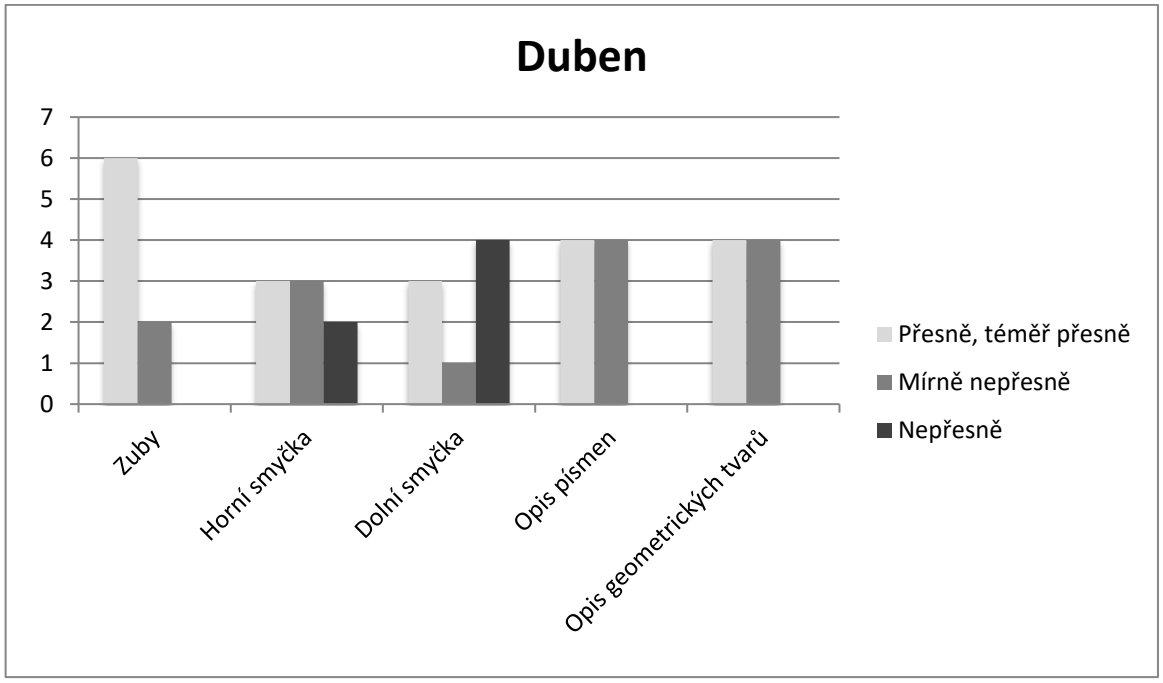
Analýza jednotlivých oblastí, které byly zkoumány:

I. Grafomotorické prvky

Následující data byly vyhodnoceny z grafomotorických listů, kterým byly děti podrobeny na počátku školní roku (v září 2020) a následně po absolvování všech lekcí Metody dobrého startu (duben 2021). Grafomotircký list obsahoval následující grafomotorické prvky: ostrý obrat (zuby), horní a dolní smyčku. Zároveň byl v listu zaznamenán opis velkého tiskacího písma a geometrických tvarů. Sledován byl i úchop psacího nástroje a tlak na podložku, jenž jsou znázorněny v samostatném grafu (Graf č 1. a Graf č. 2).



Graf 1: Počáteční úroveň v oblasti grafomotoriky (Září 2020)



Graf 2: Úroveň grafomotoriky po absolvování lekcí (Duben 2021)

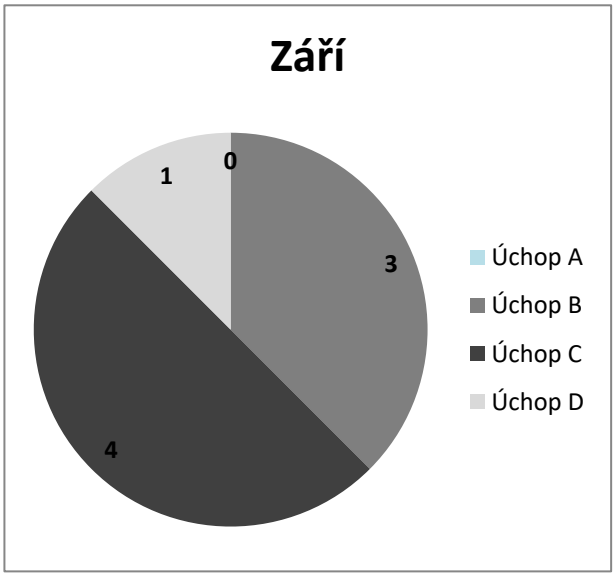
Z uvedených grafů vyplývá, že grafomotorika byla před zahájením lekcí Metody dobrého startu u většiny dětí z výzkumného vzorku na nedostatečné úrovni. Největší obtíže dětem činila horní a dolní smyčka, která bývá brána jako ukazatel zralosti v oblasti grafomotoriky předškolních dětí. Na počátku školního roku nebylo pro děti snadné napodobit ani jiné grafomotorické prvky jako ostrý obrat (zuby), které bývají rovněž využívány

pro určení zralosti dané oblasti. Data ukazují, že je polovina dětí z výzkumného vzorku nedokázala napodobit nebo pouze s velkou nepřesností, další polovina je napodobila s mírnou nepřesností.

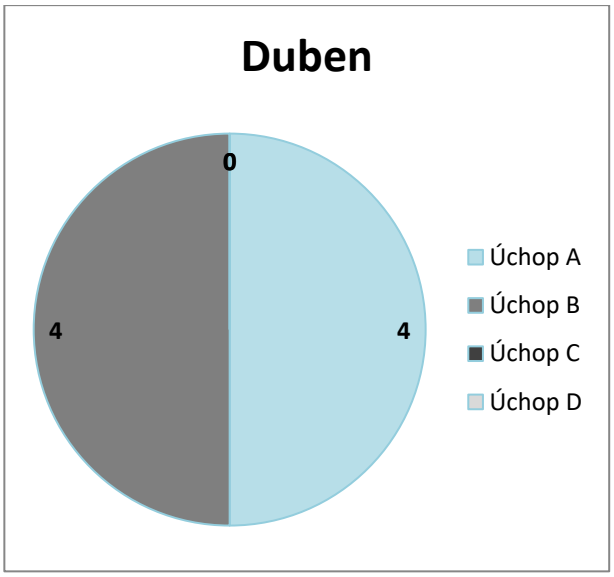
V oblasti grafomotoriky došlo u dětí k pozitivním změnám, u některých byl vliv metody velmi výrazný, u jiných byla změna méně nápadná, přesto viditelná. Hned u první kategorie, tedy ostrého obratu, lze pozorovat zlepšení u všech dětí. Po absolvování lekcí zvládá ostrý obrat (zuby) hned šest dětí z výzkumného vzorku, zbylé dvě je zvládají s mírnou nepřesností. Méně dobře si děti vedly v následujících dvou kategoriích – horní a dolní smyčce. Některé ji po absolvování lekcí zvládly napodobit, jiné zůstaly v daných kategoriích na stejné úrovni. Bylo znatelné pochopení pohybu, ale jeho nápodoba byla velmi nepřesná nebo podobná původní úrovni. Rovněž v opisu psacích tiskacích písmen jsou data značně rozdílná, některé děti je nyní zvládají opsat velmi dobře, jiné s mírnou nepřesností, u všech dětí byl však v této kategorii zaznamenán pozitivní vývoj. Stejně je na tom i poslední kategorie, kde děti opisovaly základní geometrické tvary. Čtyři děti zvládly opsat geometrické tvary s přesností, zbylé čtyři s mírnou nepřesností.

II. Úchop psací potřeby

K lepší názornosti pro zaznamenání vlivu Metody dobrého startu byl v této kategorii využitý výsečový graf. První graf ukazuje hodnoty, které byly získány na počátku školního roku. Zatímco druhý graf udává hodnoty získané po dokončení lekcí Metody dobrého startu.



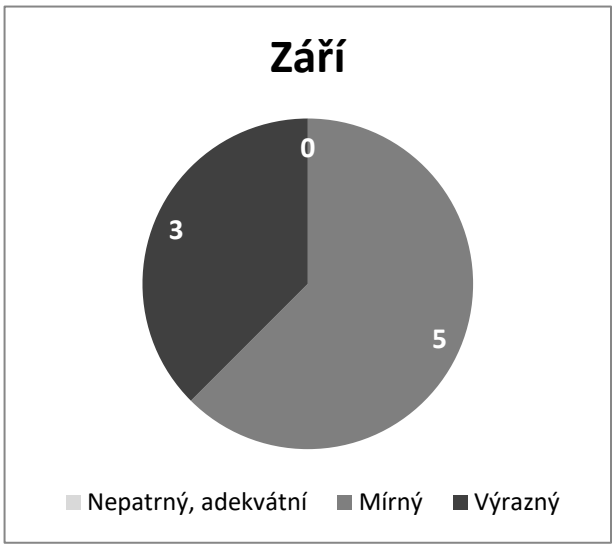
Graf 3: Úchop psací potřeby na počátku školního roku (Září 2020)



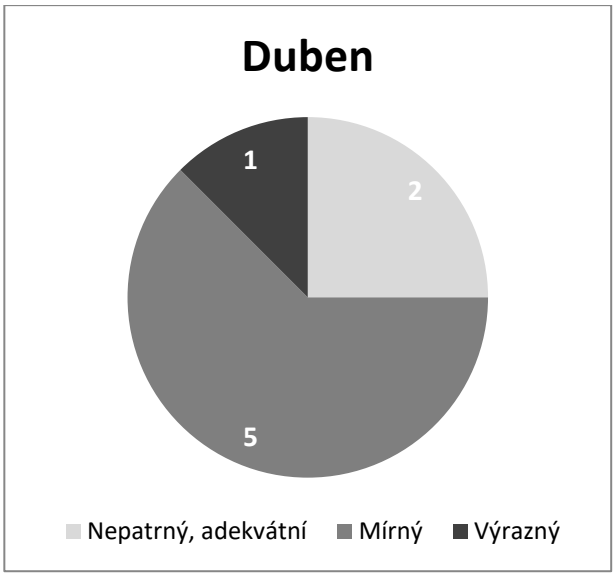
Graf 4: Úchop psací potřeby po absolvování lekcí (Duben 2021)

Z dat vyplývá, že na počátku školního roku nemělo správný úchop zafixované žádné z testovaných dětí, zatímco po dokončení lekcí Metody dobrého startu měla správný úchop upevněna hned polovina výzkumného vzorku. Rovněž data poukazují na skutečnost, že došlo u všech dětí ke zdokonalení úchopu psací potřeby, minimálně o jednu úroveň. Dle uvedených dat lze tedy tvrdit, že Metoda dobrého startu má na úchop psacího nástroje u předškolních dětí příznivý vliv.

III. Tlak na podložku



Graf 5: Tlak na podložku na počátku školního roku (Září 2020)

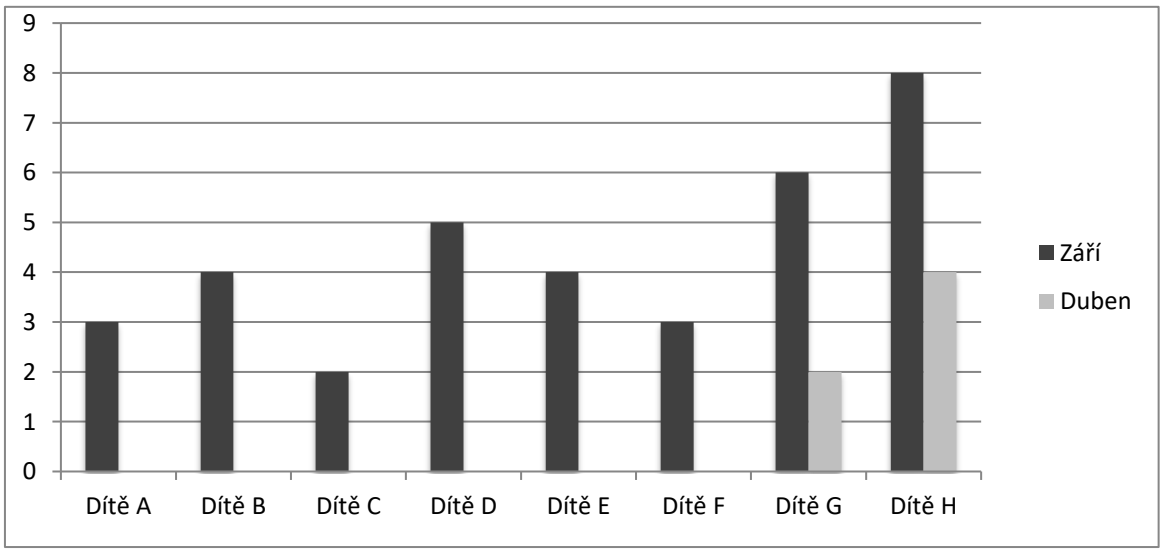


Graf 6: Tlak na podložku po absolvování lekcí (Duben 2021)

Následující grafy znázorňují vývoj, který nastal u testovaného vzorku v oblasti tlaku na psací podložku. První graf ukazuje hodnoty ze začátku školního roku, tedy září. Druhý graf znázorňuje hodnoty získané po dokončení lekcí Metody dobrého startu.

Ze získaných dat je zřetelné, že v popisované kategorii nebyl vliv Metody dobrého startu příliš znatelný. U dvou dětí z výzkumného vzorku lze pozorovat úplné potlačení tlaku na psací náčiní a u dalších dvou jeho zmírnění. U zbylých dětí však nedošlo vlivem Metody dobrého startu k žádným změnám a úroveň tlaku na psací nástroj zůstala na stejné úrovni jako před absolvováním lekcí.

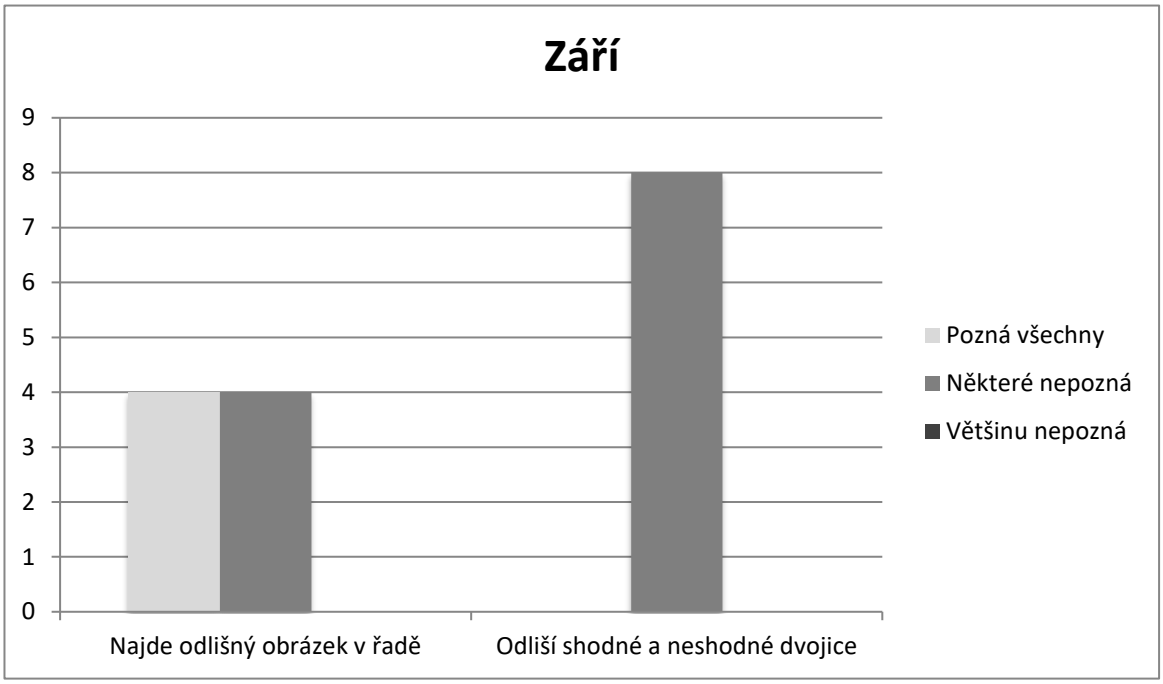
IV. Pravolevá a prostorová orientace



Graf 7: Vývoj v oblasti pravolevé a prostorové orientace

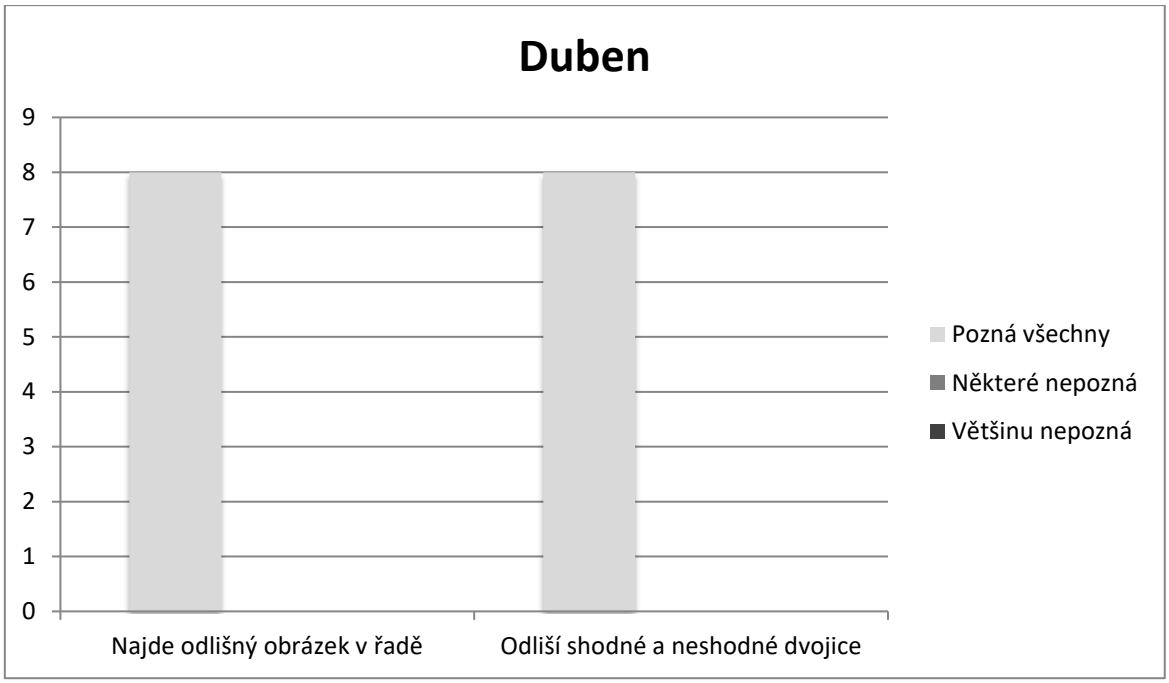
Pravolevá a prostorová orientace byla testována formou otázek souvisejích s diagnostickými obrázky z knihy Školní zralost od autorek Bednářové a Šmardové (Příloha č.3). Uvedený graf (Graf č.7) znázorňuje, že v oblasti pravolevé a prostorové orientaci došlo u všech zkoumaných dětí k výraznému snížení chybovosti, než tomu bylo na počátku školního roku, tedy v září 2020. Graf poukazuje rovněž na fakt, že u šesti testovaných spadla chybovost na nulu, zatímco u dvou dětí, které měly na počátku míru chybovosti nejvyšší, spadla nyní o více než polovinu, přičemž největší problém jim dělaly otázky zaměřené na dvě podmínky zahrnující kombinaci pravolevé a prostorové orientace (Kdo je v pravém dolním rohu?). Získané hodnoty potvrzují efektivitu Metody dobrého startu v oblasti pravolevé a prostorové orientace.

V. Zrakové vnímání



Graf 8: Úroveň zrakového vnímání na počátku školního roku (Září 2020)

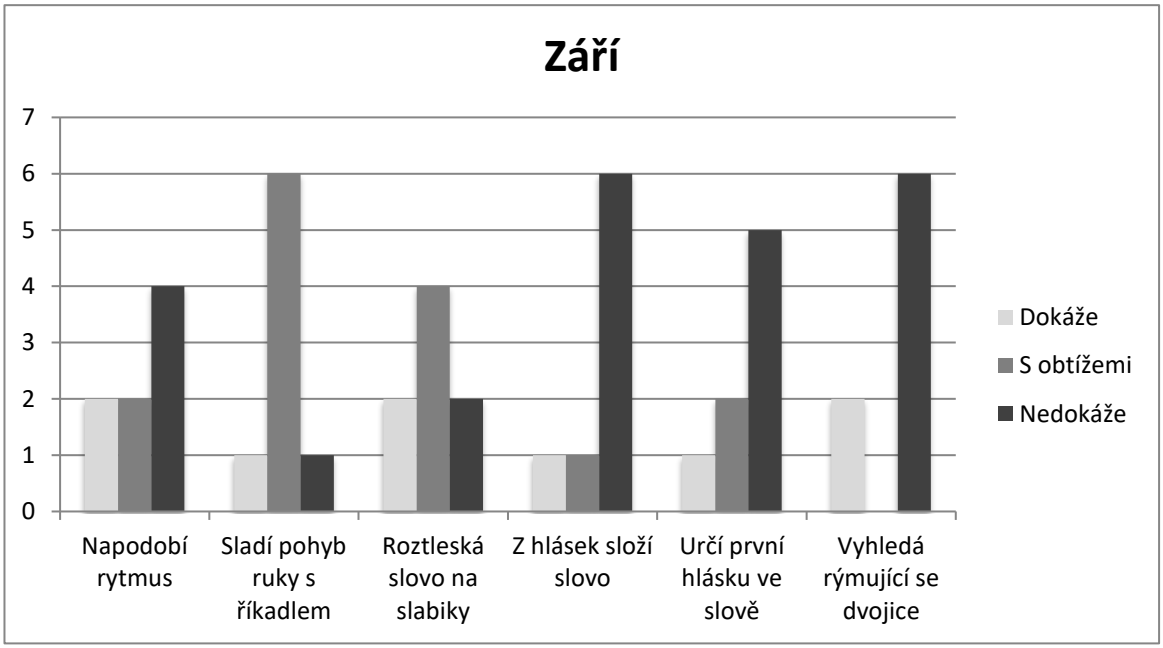
Oblast zrakového vnímání byla sledována pouze ve dvou kategoriích. Děti vyhledávaly odlišné obrázky v řadě a u dvojic obrázků určovaly, zda jsou shodné či nikoliv.



Graf 9: Úroveň zrakového vnímání po absolvování lekcí (Duben 2021)

Z uvedených grafů je zřejmé, že bylo v této oblasti dosaženo velmi dobrých výsledků. Před aplikací Metody dobrého startu vykazovala většina dětí obtíže v oblasti zrakového vnímání. O něco lépe na tom byly v první kategorii, kdy měly určovat odlišný obrázek v řadě, zde byly již v září úspěšné čtyři děti. Po absolvování lekcí byl zaznamenán úspěch u všech dětí testovacího vzorku v rámci obou testovaných kategorií.

VI. Sluchové vnímání



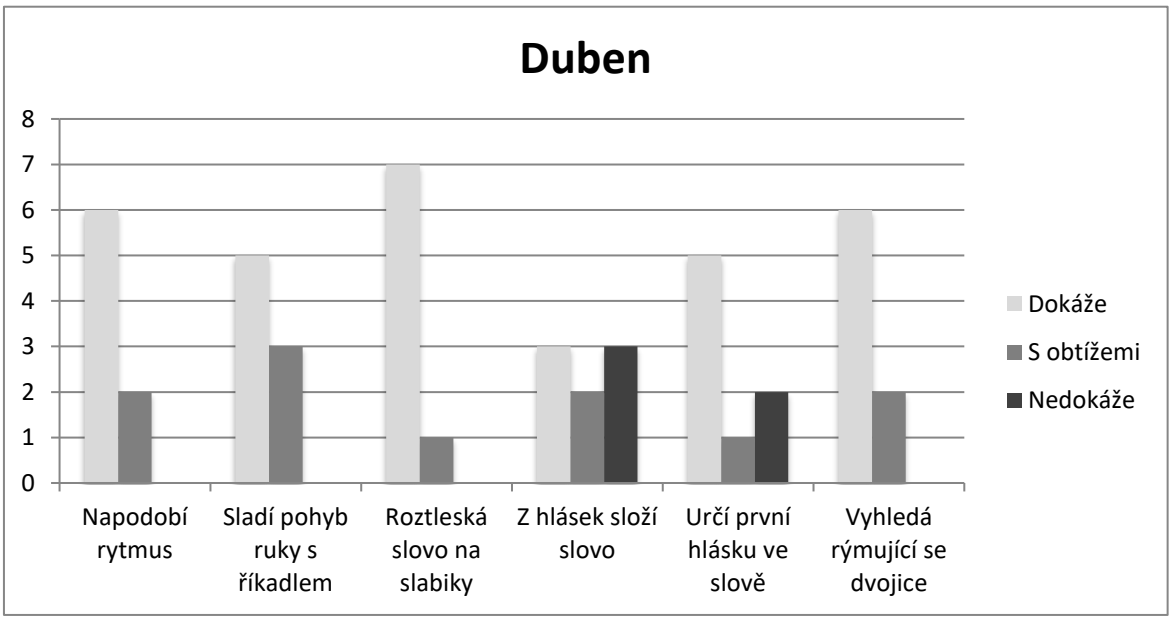
Graf 10: Úroveň sluchového vnímání na počátku školního roku (Září 2020)

Sluchové vnímání bylo zkoumáno hned v několika kategoriích, pro lepší přehled ve vstupních a výstupních hodnotách, byly vytvořeny dva grafy. První graf (Graf č.10) zobrazuje hodnoty získané na počátku školního roku (září 2020), druhý graf (Graf č.11) představuje výsledky ze závěrečného testování (duben 2021).

Z uvedených grafů je již na první pohled patrné, že v některých oblastech došlo k výraznému zlepšení. První kategorie představuje nápodobu rytmu na logopedický bzučák, který na počátku školního roku zvládly reprodukovat pouze dvě děti z výzkumného vzorku, další dvě děti rytmus napodobily s obtížemi a zbylá část jej nedokázala napodobit vůbec. Ke zlepšení došlo u všech dětí, šest z nich nyní dokáže rytmus napodobit bez obtíží. Hodnoty poukazují na fakt, že má metoda v této kategorii pozitivní vliv.

Další testovanou kategorií v rámci sluchového vnímání byla schopnost sladit pohyb ruky s říkadlem. V září sladilo pohyb ruky s říkadlem pouze jedno dítě z testovacího vzorku, šest dětí s obtížemi a jedno dítě jej nedokázalo sladit vůbec. Po dokončení všech lekcí Metody dobrého startu dokázalo sladit pohyb ruky s říkadlem hned pět dětí a tři s obtížemi. I u této kategorie můžeme považovat vliv Metody dobrého startu za pozitivní.

Následnou kategorií je schopnost roztleskat slovo na slabiky, kterou měly v září upevněnou pouze dvě děti z výzkumného vzorku, čtyři děti dokázaly roztleskat slovo na slabiky s obtížemi a dvě z nich slova na slabiky nedokázaly roztleskat vůbec. Hodnoty získané v dubnu ukazují, že došlo u šesti dětí ke zlepšení, nyní dokáže roztleskat slovo na slabiky sedm dětí a pouze jedno dítě s obtížemi. Rovněž zde měla Metoda dobrého startu pozitivní účinek.



Graf 11: Úroveň sluchového vnímání po absolvování lekcí (Duben 2021)

V kategorii zaznamenávající hodnoty ze skládání slov z jednotlivých hlásek, již není tak výrazný posun, přesto jsou změny příznivé. Zatímco na počátku školního roku dokázalo složit slovo z hlásek pouze jedno testované dítě a jedno s obtížemi, nyní to dokázaly tři děti a další dvě s obtížemi. U třech testovaných dětí v této oblasti nedošlo k žádnému zlepšení.

Předposlední kategorii tvoří určení první hlásky ve slově. V září dokázalo první hlásku určit jedno dítě, dvě s obtížemi a pět zbylých dětí první hlásku určit nedokázalo. Po dokončení lekcí dokázaly určit první hlásku další čtyři děti a jedno dítě s obtížemi. Ani zde však nedošlo u dvou testovaných dětí k žádným změnám.

Poslední kategorií bylo vyhledávání dvojic obrázků, které se rýmují. Z grafu vyplývá, že na počátku bylo vyhledávání rýmujících se dvojic zvládnutelné pouze pro dvě děti z výzkumného vzorku, nyní je dokáží určit další čtyři děti a zbylé dvě s obtížemi.

5.1 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Kapitola přináší ucelený přehled odpovědí na stanovené výzkumné cíle. Hlavním výzkumným problémem bylo ověření efektivity Metody dobrého startu v rámci vybraných oblastí a určení, zda je vhodný jako nástroj pro přípravu předškolních dětí. Vzhledem k epidemiologické situaci nebylo možné vykonat lekce v nastaveném režimu, kterým bylo zařazení Metody dobrého startu jednou do týdne. Po uzavření mateřských škol na dobu měsíce a půl došlo k přerušení lekcí. Avšak po znovuotevření docházely do Mateřské školy Sluníčko pouze předškolní děti, což nám dovolilo zařadit Metodu dobrého startu častěji, tedy 2x až 3x týdně. V našem zájmu bylo aplikovat všechny lekce, aby bylo možné dosáhnout skutečných hodnot. I přes zmíněnou situaci je z docházkového listu zřejmé, že všechny děti z výzkumného vzorku absolvovaly převážnou část lekcí a nikdo tak nebyl ze závěrečné analýzy vyřazen. Závěry, vedoucí k odpovědím výzkumné cíle, byly vyvozeny z dat, jež byly získány v rámci vstupního a výstupního šetření, které proběhlo po dokončení lekcí Metody dobrého startu.

Abychom mohli na stanovený cíl adekvátně odpovědět, považujeme za vhodné zodpovědět nejprve dílčí výzkumný problém, jenž s ním velmi úzce souvisí. Jeho znění je následující - určit, ve kterých oblastech došlo k výraznému posunu a naopak, ve kterých oblastech byl vliv metody dobrého startu nepatrný.

I. Grafomotorické prvky, úchop psací potřeby a tlak na podložku

V oblasti grafomotorických prvků si děti z výzkumného vzorku v rámci vstupního šetření nevedly příliš dobře. Zmíněná oblast byla jedním z hlavních důvodů, díky němuž byl hledán způsob, který by dětem pomohl ke zlepšení grafomotoriky, správného úchopu psacího nástroje a především uvolnění ruky. Vzhledem k faktu, že grafomotorika úzce souvisí s hrubou a jemnou motorikou, a byly tak rozvíjeny téměř po celou dobu jednotlivých lekcí, přesněji v rámci pohybových cvičení, cvičení pohybově – akustických, v poslední řadě také ve cvičeních pohybově – akusticko – zrakových. Předpokládali jsme, že vlivem Metody dobrého startu dojde u uvedených oblastí k významným změnám a to především v grafomotorice a uvolnění dominantní ruky. U grafomotorických prvků došlo opravdu k očekávanému zlepšení, slabými prvky zůstala horní a dolní smyčka, která se všem dětem nedařila ani po dokončení lekcí. U dalších prvků však došlo alespoň k mírnému zlepšení.

Dalším pozitivem, který metoda přinesla, bylo zlepšení úchopu psacího nástroje a to přímo u všech dětí z výzkumného vzorku. Přestože všechny nedosáhly úplného zdokonalení na správný špetkový úchop, došlo k jeho významnému posunu. Zklamáním byl tlak na podložku, od kterého bylo očekáváno více. K jeho úplnému zlepšení došlo pouze u dvou dětí, u většiny však nedošlo téměř k žádnému posunu.

II. Pravolevá a prostorová orientace

Vzhledem k postavení lekcí Metody dobrého startu bylo dalším předpokladem významné zlepšení v oblasti pravolevé a prostorové orientace. Téměř každá lekce je sestavena takovým způsobem, aby se dané problematiky dotýkala v rámci pohybových cvičení i cvičení pohybově – akustických. Předpokladem bylo zejména upevnění pravolevé orientace a zlepšení orientace při užití dvou kritérií, u kterých děti v rámci vstupního šetření často chybovaly. Zde došlo téměř k úplnému naplnění předpokládaného efektu. Chybovost po dokončení lekcí byla u většiny dětí nulová, u zbylých dvou dětí z testovaného vzorku došlo k výraznému zlepšení.

III. Zrakové a sluchové vnímání

Zrakové vnímání bylo již při vstupním šetření u většiny dětí na velmi dobré úrovni. Po absolvování všech lekcí Metody dobrého startu však došlo k úplnému zdokonalení a to u všech testovaných.

Oblast sluchového vnímání byla sestavena velmi obsáhle. Vzhledem k práci s rytmem v rámci pohybově – akustických cvičení a pohybově – akusticko – zrakových, kdy děti

využívají vlsatního broukání k usnadnění pohybu vedeného psacím náčiním do pracovního listu, bylo předpokladem především zlepšení propojenosti pohybu ruky s říkadlem. V rámci úvodní části lekcí a vlastních cvičení bylo předpokladem zdokonalení rozkladu slova na slabiky, složení slova z jednotlivých hlásek a určení první hlásky ve slově, které dětem při vstupním šetření dělaly problémy. Po absolvování metody došlo k výraznému zlepšení nápodoby rytmu a rovněž také propojení pohybu ruky s říkadlem. Velmi dobrých výsledků bylo dosaženo i v rámci roztleskání slov na slabiky a vyhledávání rýmujících se dvojic. Naopak menší změna nastala ve skladbě slov z hlásek a určování první hlásce ve slově, kde nebyly některé děti úspěšné ani po dokončení všech lekcí.

Z uvedených slov vyplývá, že k výraznému posunu vlivem Metody dobrého startu došlo v oblasti grafomotoriky a úchopu psacího nástroje, k dalším významným změnám došlo i v oblasti pravolevé a prostorové orientace, včetně zrakového vnímání. U sluchového vnímání došlo rovněž k velkému zlepšení, ale pouze v rámci nápodobě rytmu, sladění pohybu s říkadlem, roztleskání slov na slabiky a hledání rýmujících se dvojic. Mezi oblasti, u kterých byl vliv Metody dobrého startu nepatrný, patří tlak na podložku a dvě podoblasti sluchového vnímání – tvorba slova z hlásek, určení první hlásky ve slově.

Vzhledem k hodnotám, které ukazují u všech dětí na zlepšení v jednotlivých oblastech, ať už v mírné či vysoké míře, můžeme zodpovědět hlavní výzkumný cíl a Metodu dobrého startu tak považovat za nástroj, který je vhodný pro přípravu dětí na vstup do základní školy. Zároveň bychom však měli mít na paměti, že příprava na základní školu probíhá v mateřské škole po celou školní docházku a Metodu dobrého startu brát pouze jako doplnění, které může přípravu pouze zkvalitnit. Zjistíme-li nedostatky, u kterých nedošlo v rámci metody k naplnění, zařadíme danou problematiku do řízených činností v rámci dopoledního bloku nebo je využijeme ke zlepšení v dalším ročníku, který bude Metodě dobrého startu podroben. Zmíněné nedostatky lze lehce dosadit do úvodní části nebo vlastních cvičeních, které jsou terapeutům otevřeny a dávají jim tak prostor pro vlastní nápady.

5.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V závěrečné kapitole seznámíme s riziky, se kterými se můžeme v praxi Metody dobrého startu setkat a doporučení, která nám mohou pomoci se takovým rizikům vyvarovat. Nejprve považujeme za důležité zmínit, že metodika Metody dobrého startu je určená hned pro několik věkových kategorií, je tedy zřejmé, že se v praxi setkáme s několika podobami, a to převážně v části úvodní, vlastních a pohybových cvičení. Vždy však musí zůstat

zachována cvičení pohybově - akustická a především cvičení pohybově - akusticko – zraková, jak je člení sama autorka. Prvním pravidlem je tedy zachování posloupnosti lekcí a nastolení pravidla, který je zahájí a ukončí. Tímto způsobem u dětí navodíme klid, jistotu a dovolíme jim předem odhadovat časový průběh jednotlivých lekcí.

- **Radost**

Hned na úvod považujeme za podstatné zmínit jedno z hlavních doporučení a sice, že bychom měli při realizaci lekcí udržovat radostnou atmosféru. Obecně platí, že každá práce, která je vykonávána s radostí se stává koníčkem a je mnohem účinnější. Lekce sestavujeme s ohledem na zájmy a schopnosti dětí, které budeme mít ve skupině a náležitě je oceňujeme. V žádném případě bychom neměli poukazovat na nedostatky a chyby, které by je odradily od další práce a vyvolaly nechuť k dalším lekcím. Při hodnocení tedy volíme slova, která dítě povzbudí.

To souvisí i s chvílí, kdy dítěti něco nedaří a nedokáže již dokončit poslední řádek s grafickým vzorem. V takové chvíli bychom dítě neměli nutit, aby daný úkol dokončilo a podpořit ho slovy, které jej motivují k výkonu v další lekci. Tento fakt navíc může souviset s nedostatečně rozvinutou zrakovou pamětí, která dítěti znemožňuje vzor samostatně opsat.

- **Grafický vzor**

Během realizace lekcí jsme se setkali s obtížemi při záznamu vzoru na nástěné tabuli. To bylo vyvoláno nedostatečně zvýrazněným vzorem, který se stal po několikátém obtažení téměř neviditelným. Doporučujeme tedy vzor dostatečně zvýraznit a odlišit, aby jej děti mohly i po pár tazích tužkou bez obtíží obtáhnout. Spolu s tím, je důležité, aby byl list dostatečně upevněn na tabuli a nedocházelo k jeho posouvání či vlnění, které práci ztěžují. Zároveň bychom měli mít na paměti správné umístění balícího papíru, který by měl být umístěn ve výšce dětských očí.

Rovněž považuejeme za nutné upozornit na opis vzoru ve vzduchu, který děti často provádí pouhým ukazováčkem. To však nedostatečně stimuluje uvolnění paže, čehož chceme před samotným psaním docílit. Kontrolujeme tedy, zda děti opisují pohyb celou paží, nikoliv pouhym prstem.

- **Dominantní ruka**

Další věcí, která během realizace lekcí nastala, byla záměna vedoucí ruky při opisu vzoru, ať už ve vzduchu nebo na tabuli. Děti si v zápalu práce občas usmyslí, že je zábavné je střídat, což však u metody není žádoucí. Je důležité hlídat, zda děti provádí pohyb rukou, která je pro ně dominantní. Pokud to tedy není psáno v metodice jinak, kde je nespočet

aktivit, které střídání rukou umožňují. Při provádění vzoru je však zapotřebí, aby byl pohyb prováděn správně.

Společně s užíváním dominantní ruky, je důležité hlídat také správný úchop psacího náčinní, který může být opomíjen. Děti rády využijí chvilky nepozornosti a ihned tužku přechytnout dle vlastního uvážení, zde je velkou výhodou mít při práci k dispozici asistenta pedagoga, který může podobné drobnosti sledovat a případně pracovat s dětmi, kterým se nebude dařit při kresbě grafického vzoru.

- **Výchozí postavení**

V praxi se může stát, že se nemám nebude zdát práce v kruhu vhodnou a budeme zkoušet jiná postavení – například práce v řadě, kdy děti sledují terapeuta zrcadlově nebo terapeut pracuje v řadě společně s dětmi a usnadňuje jim tak rozlišování pravé a levé strany. Během lekcí se nám však dostatečně ověřil způsob práce v kruhu, případně půlkruhu, kdy jsou děti posazeny na Polikarpové stavebnici (dřevěné krychle a kvádry). Děti si během realizace brzy zvyknou na fakt, že se mohou ocitnout přímo naproti terapeuta a svůj pohyb přizpůsobí. Tímto způsobem si děti navíc pravolevou orientaci uvědomí a zautomatizují. Polikarpova stavebnice navíc umožňuje vytvořit nízkou plochu, která je ideální pro pohyb na kroupových vacích.

- **Tempo nahrávky**

V prvním okamžiku se nám může zdát nahrávka příliš rychlá a budeme mít potřebu ji nahradit pouhým zpěvem nebo hrou na klavír. V takovém případě je však nutné myslet na to, že byla přizpůsobena takovému tempu, které bude pro děti s běžným vývojem přijatelné. Z čehož vyplývá funkce metody jako diagnostického nástroje, který nás může upozornit na možnou vývojovou odchylku či budoucí problém v určité oblasti. Pokud se nám zdá, že dítě nedokáže zkoordinovat grafický pohyb s nahrávkou, je samozřejmé, že jej nenecháme trápit. Můžeme mu pomoci tak, že zpomalíme tempo jeho tahu, ale zároveň budeme dbát na to, aby byl pohyb uskutečňován v rytmu dané písně. Je možné provádět krátký okamžik pohyb společně s dítětem, většinou je během chvíle schopno pohyb uskutečňovat samo. Nám se v praxi osvědčilo doprovázet práci dítěte tleskáním nebo krátkými slovními pokyny, které mu pomohly zachytit správné tempo.

- **Neznalost písně, pochmurná melodie**

Během realizace lekcí se často setkáme se situací, kdy píseň nebude dětem příliš známá, či se nám i dětem samotným bude jevit jako smutná či pochmurná. Zde musíme myslet na to, že naším cílem není během lekce píseň naučit, ale propojit pohyb s jejím rytmem a posílit tak budoucí čtení, pro které je vnímání rytmu podstatné. Písně jsou sestaveny

různorodě, aby rozvíjely dětské emoce. Pochmurnost písní má tedy svůj význam, je důležité, aby děti pracovaly se všemi emocemi, nikoliv pouze s kladnými. V takovém případě bychom výraz písně měli uchopit a vytěžit z něj aktivity, které dětem emoce přiblíží.

- **Vynechání lekce**

Častou otázkou, kterou si můžeme během prvních lekcí klást, je způsob, jakým nahradíme chybějícím dětem proběhlou lekci Metody dobrého startu. V praxi mateřské školy je téměř nereálné vést lekci individuálně s každým dítětem, které nebude přítomné. Odpověď je však jednoduchá, pokud dítě vypadne z jedné nebo dvou lekcí, může navázat na další. Jejich uspořádání nemá návaznost, každá představuje jeden celek a tím umožňuje každému dítěti pokračovat v další lekci bez nutnosti aplikace lekce předchozí.

- **Časová dotace MDS**

Lekce Metody dobrého startu jsme v Mateřské škole Sluníčko realizovali pravidelně 1x týdně. Kvůli epidemiologické situaci však došlo k jejímu uzavření na dobu šesti týdnů. Po znovuotevření jsme se na přípravu předškolních dětí maximálně zaměřili a metodu zahrnuli do plánu 2x - 3x týdně v rámci dopoledního bloku, výsledky byly mnohem znatelnější a pokrok jednotlivých dětí byl vidět i během pohybových her, které byly zaměřeny na vnímání rytmu. Pokud to řežim v mateřské škole dovolí, doporučujeme tedy metodu zařadit 2x týdně.

ZÁVĚR

Motorická zdatnost je v současnosti často diskutovanou problematikou, která má vliv na spoustu oblastí důležitých pro správný dětský rozvoj, s čímž souvisí i školní připravenost a následující školní úspěšnost. Pedagogové by měli k této problematice přistupovat zodpovědně a již v předškolním období volit takové metody, které dětem zprostředkují kvalitní rozvoj a současně budou předcházet nežádoucím vlivům moderní doby. Právě zmíněná myšlenka byla podnětem pro výběr tématu této diplomové práce.

Předkládaná diplomová práce se věnovala jedné z dostupných metod, přesněji Metodě dobrého startu, která se problematikou zabývá. V úvodu práce je zmíněn samotný vznik Metody dobrého startu, jenž s sebou nese dlouhý příběh. Následující kapitoly seznamují s původní verzí metody, její charakteristikou a možným využitím, které je velmi pestré. V neposlední řadě jsou zde zmíněny i předešlé výzkumny, kterými byla ověřována její efektivita.

Další část práce je přenesena do prostředí mateřské školy, jež nabízí jedno z možných využití. Vzhledem k dané věkové skupině a možným využitím metody jako nástroje pro přípravu dětí na vstup do základní školy a prevenci poruch učení, je zde uvedena charakteristika předškolního vzdělávání a jednotlivá specifika dítěte předškolního věku, spolu se školní zralostí, která úzce souvisí se samotným účelem Metody dobrého startu. Na ni navazuje česká verze Metody dobrého startu, která detailně představuje podobu lekcí, její principy a především oblasti, které mohou být vlivem metody u dětí rozvíjeny.

Výzkumná část je zaměřena na uplatnění metody v praxi současné mateřské školy a přináší tak pedagogům a začínajícím terapeutům náhled na skutečnou lekci opřenou o zkušenosti, možné nástrahy a rizika, se kterými se ve svých začátcích mohou setkat. Současně podává odpovědi na stanovené cíle, jímž je ověření efektivity Metody dobrého startu v rámci vybraných oblastí a určení metody jako vhodného nástroje pro přípravu dětí na vstup do základní školy.

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Cvičení pohybově - akustická, práce s vaky naplněnými kroupami.....44
Obrázek 2: Záznam grafického vzoru na velký arch.....44
Obrázek 3: Opis grafického vzoru v pracovním listu.....45

Seznam grafů

Graf 1: Počáteční úroveň v oblasti grafomotoriky (Září 2020).....48
Graf 2: Úroveň grafomotoriky po absolvování lekcí (Duben 2021).....48
Graf 3: Úchop psací potřeby na počátku školního roku (Září 2020).....49
Graf 4: Úchop psací potřeby po absolvování lekcí (Duben 2021).....50
Graf 5: Tlak na podložku na počátku školního roku (Září 2020).....50
Graf 6: Tlak na podložku po absolvování lekcí (Duben 2021).....51
Graf 7: Vývoj v oblasti pravolevé a prostorové orientace.....51
Graf 8: Úroveň zrakového vnímání na počátku školního roku (Září 2020).....52
Graf 9: Úroveň zrakového vnímání po absolvování lekcí (Duben 2021).....53
Graf 10: Úroveň sluchového vnímání na počátku školního roku (Září 2020).....53
Graf 11: Úroveň sluchového vnímání po absolvování lekcí (Duben 2021).....54

Seznam tabulek

Tabulka 1: Obecný přehled vývoje dětí ve zkoumaných oblastech.....47

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Záznamový arch 67
Příloha č. 2: Docházkový list MDS 70
Příloha č. 3: Přílohy k záznamovému archu 71
Příloha č. 4: Pracovní list k realizované lekci MDS 76
Příloha č. 5: Záznamy ze vstupního šetření 78
Příloha č. 6: Záznamy ze závěrečného šetření 81

CITOVANÁ LITERATURA

Knižní zdroje

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0658-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ (2006). *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-0977-9.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ (2010). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.

BOGDANOWICZ, Marta (2018). *Metoda dobrego startu we wspomaganiu rozwoju, edukacji i terapii pedagogicznej*. Wydanie I. Gdańsk: Harmonia Universalis. ISBN 978-83-7744-081-0.

BOGDANOWICZ, Marta a SWIERKOSZOVÁ, Jana (1998). *Metoda dobrého startu*. 1. vydání. Ostrava: KASIMO. ISBN 80-902497-0-1.

BOGDANOWICZ, Marta, BOGDANOWICZ, Katarzyna Maria a ŁOCKIEWICZ, Marta(2015). The Good Start Method for English Metoda Dobrego Startu we wspomaganiu rozwoju i uczeniu się dzieci rozpoczynających naukę języka angielskiego. Wydanie I. Gdańsk: Harmonia.

ISBN 978-83-8080-012-0.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona (2012). *Komunikace dětí předškolbího věku.* 1. vydání. Praha: Grada.

ISBN 978-80-247-3008-0.

DANDOVÁ, Eva, KROPÁČKOVÁ, Dana a NÁDVORNÍKOVÁ, Hana (2018). *Školní zralost a odklady školní docházky*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o. ISBN 978-80-7496-373-5.

FASNEROVÁ, Martina (2018).*Prvopočáteční čtení a psaní*. 1. vydání. Praga : Grada. ISBN 978-80-271-0289-1.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana (2014). *Reedukce specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0645-3.

KOUBKOVÁ, Kateřina (2013). Metoda dobrého startu a její aplikace u dětí předškolního věku. Olomouc. diplomová práce (Mgr.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Pedagogická fakulta

KURTZ, Lisa A. (2015). Hry pro rozvoj psychomotoriky pro děti s ADHD, autismem, smyslovým postižením a dalšími handicapy. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0800-6.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana (2006). *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-2471284-0.

MATĚJČEK, Zdeněk (2005). *Výbor z díla*. 1. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1056-6.

MLČÁKOVÁ, Renata (2009). *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2630-4.

MONTESSORIOVÁ, Maria (2012). *Tajuplné dětství*. 1. vydání. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-382-0.

OPRAVILOVÁ, Eva (2016). *Předškolní pedagogika*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5107-8.

OTEVŘELOVÁ, Hana (2016). *Školní zralost a připravenost*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1092-4.

PRŮCHA, Jan a kol. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání. Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. 1. vydání. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-323-5.

PRŮCHA, Jan a KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2013). *Předškolní pedagogika*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří (2013). *Pedagogický slovník*. 7., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

SMOLÍK, Filip a SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4240-3.

SWIERKOSZOVÁ, Jana (2005). *Sdecitické boruchy umečí (Specifické poruchy učení).* 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 80-7368-042-4.

SYSLOVÁ, Zora, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana a FIKAROVÁ, Táňa (2018). *Pedagogická diagnostika v mateřské škole: práce s portfoliem dítěte*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1324-6.

ŠMELOVÁ, Eva a PRÁŠILOVÁ, Michaela (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1302-4.

TOMÁŠKOVÁ, Iva (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0790-0.

VÁGNEROVÁ, Marie (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2., rozšířené a přepracované vydání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

ZELINKOVÁ, Olga (2012). *Dyslexie v předškolním věku*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0194-6.

Internetové zdroje

BOBKOWICZ-LEWARTOWSKA,Lucyna (2005). Wielowymiarowość zjawiska autyzmu dziecięcego. W poszukiwaniu metod terapii. *Psychologia Rozwojowa* [Online]. Gdańsk : 10 (3), pp. 135-144. [online] [cit. 5.2.2021] Dostupné z: https://core.ac.uk/download/pdf/229240855.pdf. ISSN 1895-6297.

KMENTOVÁ, Milena (2019). Awareness of the Good Start Method and its Application in the Current Pedagogical Practice in the Czech Republic. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. [článek dostupný online]. Praha : Univerzita Karlova, č. 3, 2019. Roč. 3, pp. 27-40. [online] [cit. 5.2.2021] Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/english-3-2019/. ISSN 2533-7882.

Metoda dobrého startu - jedna z možností rozvíjení psychomotoriky. Roč. L, *Pedagogika*. [článek online]. 3 2000, pp. 153-162. [online] [cit. 3.2.2021] Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2336&lang=cs. ISSN 2336-2189.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018). *Mšmt.cz* [online]. [cit. 2021-02-12] Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/45304/.

WIERZCHOSŁAWSKA, Agnieszka (2018). The Good Start Method for English - odpowiednik Metody Dobrego Startu. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*. Sv. 13, 1(47), pp. 201-220. [online] [cit. 28.1.2021] Dostupné z: http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-09f40d3c-ab69-4ad3-a187-762420d45a5e. ISSN 2353-7787.

Příloha č. 1: Záznamový arch

ZÁZNAMOVÝ ARCH

DATUM: **ŠETŘENÍ:**

I. GRAFOMOTORICKÉ PRVKY

	Ostrý obrat (zuby)	Horní smyčka	Dolní smyčka	Opis slova (tiskací písmo)	Opis geometrických tvarů
Dítě A					
Dítě B					
Dítě C					
Dítě D					
Dítě E					
Dítě F					
Dítě G					
Dítě H					

\+ Přesně, téměř přesně

1 Mírně nepřesně

\- Nepřesně

II. ÚCHOP PSACÍ POTŘEBY

	Dítě A	Dítě B	Dítě C	Dítě D	Dítě E	Dítě F	Dítě G	Dítě H
Úchop								

KLASIFIKACE ÚCHOPU PSACÍ POTŘEBY:

A – Správný špetkový úchop

B – Nedokonalý špetkový úchop (špetkový úchop se silným přítlakem na psací náčiní; úchop se sevřenými prsty v dlani)

C – Hrstičkový úchop (na úchopu se podílejí čtyři prsty – palec, ukazováček, prostředníček, prsteníček, který tužku podpírá)

D – Jiný (úchop s vysoko položeným ukazováčkem; úchop s palcem přes psací náčiní aj.)

III. TLAK NA PODLOŽKU

	Dítě A	Dítě B	Dítě C	Dítě D	Dítě E	Dítě F	Dítě G	Dítě H
Tlak								

+ Adekvátní, nepatrný
0 Mírný
- Výrazný

IV. PRAVOLEVÁ A PROSTOROVÁ ORIENTACE

Výzkumný vzorek:	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**H**
Co vidíš nad domečkem?								
Kdo je v okně uprostřed domečku?								
Co je pod okny?								
Co je napravo vedle pána v klobouku?								
Co je vlevo nahoře?								
Kdo je v pravém dolním rohu?								
Kdo je vlevo vedle pána v klobouku?								
Co je v pravém horním okně?								
Kdo je v prvním vagónu?								
Kdo je hned za žirafou?								
Kdo je v posledním vagónu?								
Kdo je hned před lvem?								
Chybovost:								

V. ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Výzkumný vzorek:	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**H**
Najde odlišný obrázek v řadě								
Odliší shodné a neshodné dvojice								

+ Pozná všechny
0 Některé nepozná
- Většinu nepozná

VI. SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ

	Dítě A	Dítě B	Dítě C	Dítě D	Dítě E	Dítě F	Dítě G	Dítě H
Napodobí rytmus pomocí bzučáku								
Sladí pohyb ruky s říkadlem								
Roztleská slovo na slabiky								
Z hlásek složí slovo								
Určí první hlásku ve slově								
Vyhledá rýmující se dvojice								

+ Dokáže

0 S obtížemi

- Nedokáže

Zdroje:

Grafomotorika.eu: Úchopy, nesprávné úchopy [Online]. [Cit. 19.8.2020] Dostupné z: http://www.grafomotorika.eu/nespravne-uchopy/

Příloha č. 2: Docházkový list MDS

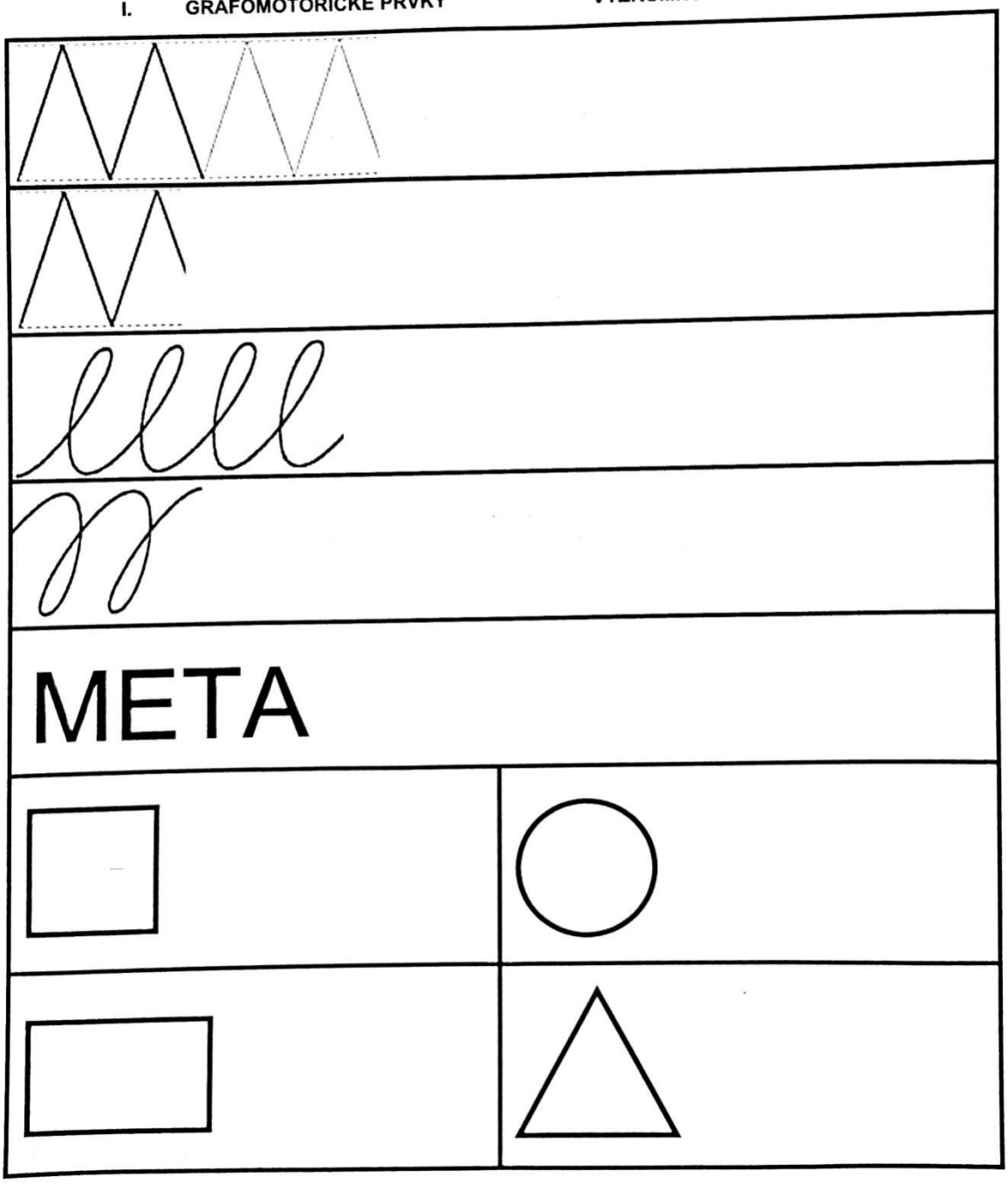
MDS: DOCHÁZKOVÝ LIST

Výzkumný vzorek:	Dítě A	Dítě B	Dítě C	Dítě D	Dítě E	Dítě F	Dítě G	Dítě H
Lekce č. 1	/	/	/	/	/	/	/	/
Lekce č. 2	/	/	/	/	/	/	/	/
Lekce č. 3	/	/	/	/	/	/	/	/
Lekce č. 4	/	/	/	/	/	/	/	/
Lekce č. 5	/	/	/	–	–	/	/	/
Lekce č. 6	/	–	/	/	–	/	/	–
Lekce č. 7	/	/	–	/	/	–	/	/
Lekce č. 8	/	/	–	/	/	/	/	/
Lekce č. 9	/	/	/	/	–	/	/	/
Lekce č. 10	–	–	/	/	/	/	/	/
Lekce č. 11	/	/	–	/	/	–	/	/
Lekce č. 12	/	–	–	–	/	/	/	/
Lekce č. 13	/	/	–	/	–	/	/	/
Lekce č. 14	–	/	/	/	–	/	/	/
Lekce č. 15	/	/	/	/	/	/	/	/
Lekce č. 16	/	–	/	/	/	–	/	/
Lekce č. 17	/	/	/	/	/	/	/	–
Lekce č. 18	/	/	/	/	/	/	/	–
Lekce č. 19	/	/	/	/	/	/	/	–
Lekce č. 20	/	/	/	/	–	–	–	/
Lekce č. 21	/	/	–	/	/	/	–	/
Lekce č. 22	/	/	/	/	/	/	/	/
Lekce č. 23	/	–	/	/	/	/	/	/
Lekce č. 24	/	/	/	/	/	/	/	/
Lekce č. 25	/	/	/	/	/	/	–	/

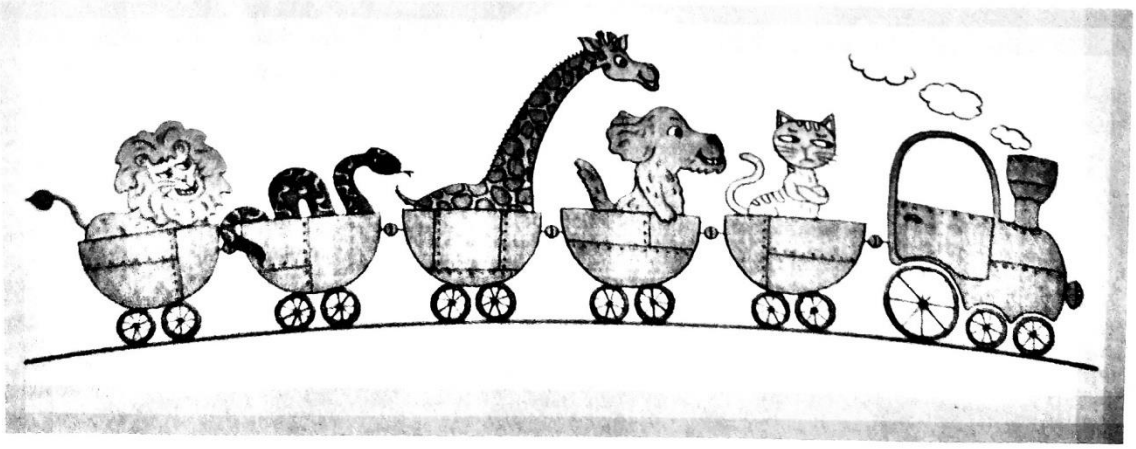
Příloha č. 3: Přílohy k záznamovému archu

PŘÍLOHY K ZÁZNAMOVÉMU ARCHU

I. GRAFOMOTORICKÉ PRVKY VÝZKUMNÝ VZOREK: DÍTĚ ____



IV. PRAVOLEVÁ A PROSTOROVÁ ORIENTACE



V. ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

VI. SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ

A) Napodobí rytmus pomocí bzučáku

● ▬	
▬ ● ▬	
● ● ▬	
▬ ▬ ● ●	
● ▬ ● ▬ ●	

B) Sladí pohyb ruky s říkadlem

Letí motýl, houpy, hou,
z jedné kytky na druhou.

C) Roztleská slovo na slabiky

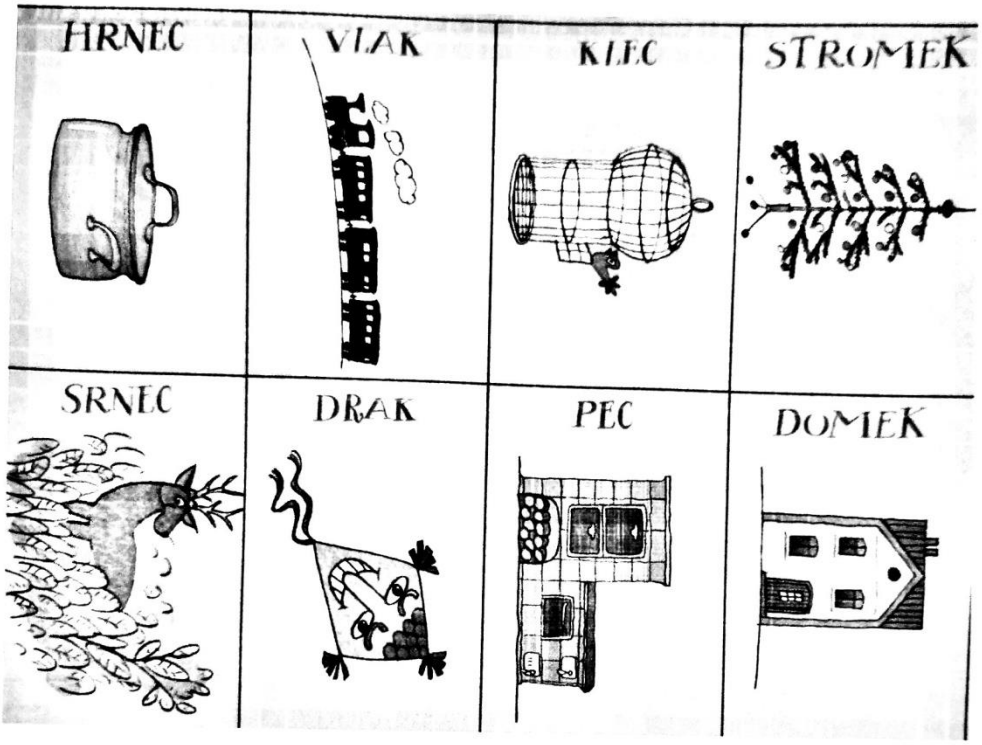
MOTÝL	KOLO	PES	VEVERKA	LOPATA
KOLOBĚŽKA	KŮŇ	VRÁNA	DOMEČEK	LOKOMOTIVA

D) Z hlásek složí slovo

V-O-S-A	M-Í-Č	S-O-V-A	K-L-Í-Č	B-R-Á-N-A

E) Určí první hlásku ve slově

F) Vyhledá rýmující se dvojice



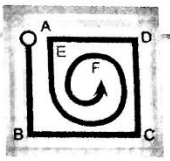
POUŽITÁ LITERATURA:

Bednářová, Jiřina a Šmardová, Vlasta. 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let.* 2. vydání. Brno : Albatros, 2015. pp. 104-105. ISBN 978-80-266-0658-1.

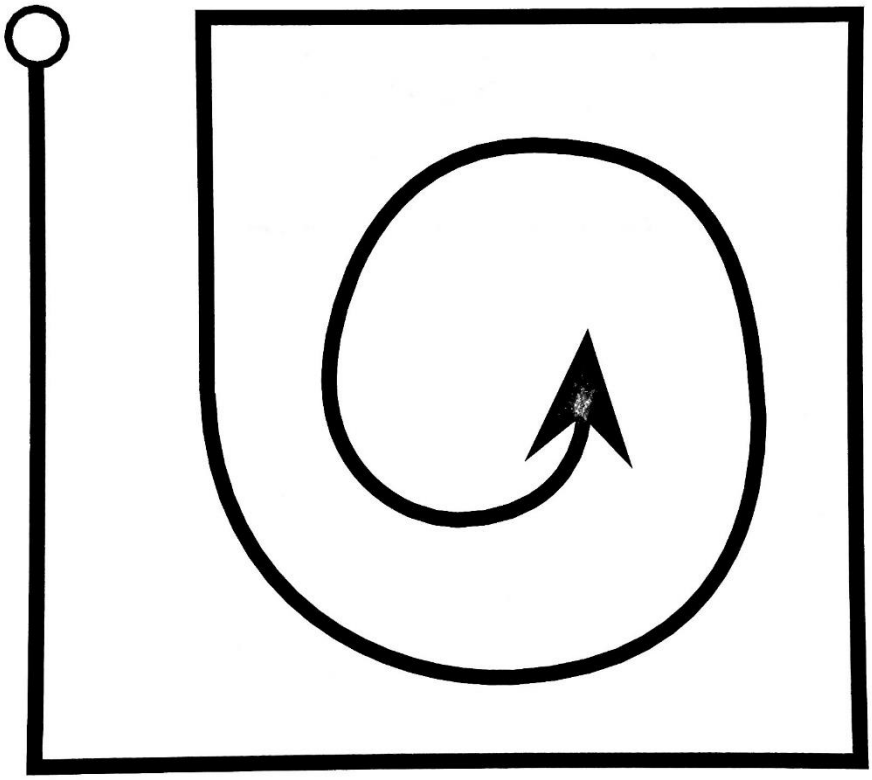
Bednářová, Jiřina a Šmardová, Vlasta. 2010. *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy.* 1. vydání. Brno : Computer Press, 2010. Str. 77-90. ISBN 978-80-251-2569-4.

Příloha č. 4: Pracovní list k realizované lekci MDS

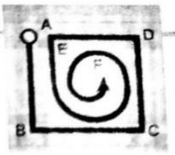
PRACOVNÍ LIST 4C - 1



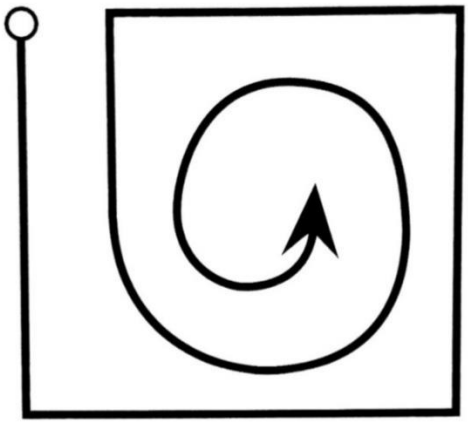
2 TAKTY

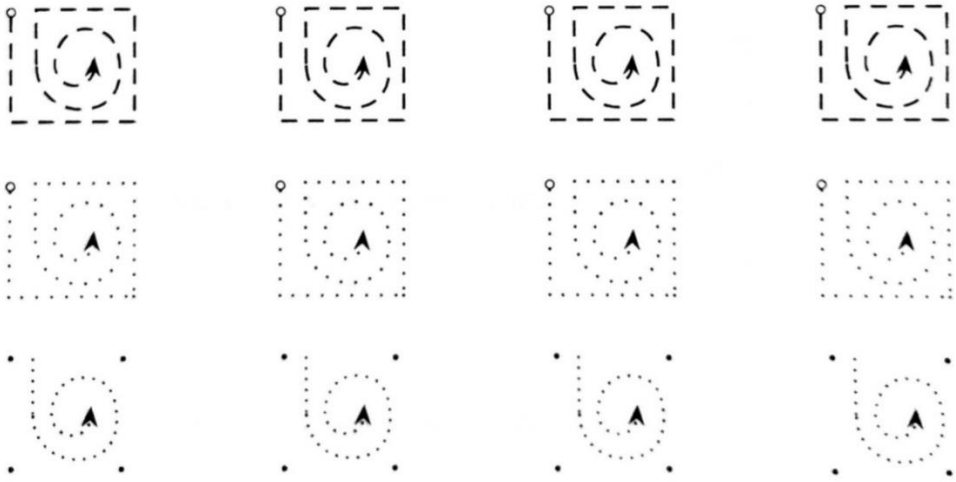


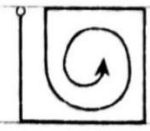
PRACOVNÍ LIST 4C - 2



2 TAKTY







Příloha č. 5: Záznamy ze vstupního šetření

ZÁZNAMOVÝ ARCH

DATUM: 11.9. 2020 ŠETŘENÍ: VSTUPNÍ

I. GRAFOMOTORICKÉ PRVKY

	Ostrý obrat (zuby)	Horní smyčka	Dolní smyčka	Opis slova (tiskací písmo)	Opis geometrických tvarů
Dítě A	0	0	0	–	0
Dítě B	–	–	–	–	–
Dítě C	0	–	–	–	0
Dítě D	–	–	–	0	–
Dítě E	–	–	–	–	0
Dítě F	0	–	–	0	–
Dítě G	–	–	–	0	0
Dítě H	0	–	–	–	0

\+ Přesně, téměř přesně

1 Mírně nepřesně

\- Nepřesně

II. ÚCHOP PSACÍ POTŘEBY

	Dítě A	Dítě B	Dítě C	Dítě D	Dítě E	Dítě F	Dítě G	Dítě H
Úchop	B	B	D	C	C	B	C	C

KLASIFIKACE ÚCHOPU PSACÍ POTŘEBY:

A – Správný špetkový úchop

B – Nedokonalý špetkový úchop (špetkový úchop se silným přítlakem na psací náčiní; úchop se sevřenými prsty v dlani)

C – Hrstičkový úchop (na úchopu se podílejí čtyři prsty – palec, ukazováček, prostředníček, prsteníček, který tužku podpírá)

D – Jiný (úchop s vysoko položeným ukazováčkem; úchop s palcem přes psací náčiní aj.)

III. TLAK NA PODLOŽKU

	Dítě A	Dítě B	Dítě C	Dítě D	Dítě E	Dítě F	Dítě G	Dítě H
Tlak	0	0	0	–	0	0	–	–

+ Adekvátní, nepatrný
0 Mírný
- Výrazný

IV. PRAVOLEVÁ A PROSTOROVÁ ORIENTACE

Výzkumný vzorek:	A	B	C	D	E	F	G	H
Co vidíš nad domečkem?	√	√	√	√	√	√	–	–
Kdo je v okně uprostřed domečku?	–	√	√	–	–	√	√	√
Co je pod okny?	–	√	√	√	–	√	–	–
Co je napravo vedle pána v klobouku?	√	–	√	–	√	–	–	–
Co je vlevo nahoře?	√	–	–	–	–	–	–	–
Kdo je v pravém dolním rohu?	–	–	√	–	√	√	√	–
Kdo je vlevo vedle pána v klobouku?	√	–	√	–	√	–	–	–
Co je v pravém horním okně?	√	√	–	√	–	√	–	–
Kdo je v prvním vagónu?	√	√	√	√	√	√	√	–
Kdo je hned za žirafou?	√	√	√	√	√	√	√	√
Kdo je v posledním vagónu?	√	√	√	√	√	√	√	√
Kdo je hned před lvem?	√	√	√	√	√	√	√	√
Chybovost:	3	4	2	5	4	3	6	8

V. ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Výzkumný vzorek:	A	B	C	D	E	F	G	H
Najde odlišný obrázek v řadě	+	+	0	+	0	+	0	0
Odliší shodné a neshodné dvojice	0	0	0	0	0	0	0	0

+ Pozná všechny
0 Některé nepozná
- Většinu nepozná

VI. SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ

	Dítě A	Dítě B	Dítě C	Dítě D	Dítě E	Dítě F	Dítě G	Dítě H
Napodobí rytmus pomocí bzučáku	-	0	0	-	-	+	+	-
Sladí pohyb ruky s říkadlem	0	0	+	0	0	0	0	-
Roztleská slovo na slabiky	0	+	0	0	-	0	+	-
Z hlásek složí slovo	-	+	0	-	-	-	-	-
Určí první hlásku ve slově	-	+	-	-	-	0	0	-
Vyhledá rýmující se dvojice	-	+	-	-	-	-	+	-

+ Dokáže
0 S obtížemi
- Nedokáže

Zdroje:

Grafomotorika.eu: Úchopy, nesprávné úchopy [Online]. [Cit. 19.8.2020] Dostupné z: http://www.grafomotorika.eu/nespravne-uchopy/

Příloha č. 6: Záznamy ze závěrečného šetření

ZÁZNAMOVÝ ARCH

DATUM: 29.4.2021 ŠETŘENÍ: VÝSTUPNÍ

I. GRAFOMOTORICKÉ PRVKY

	Ostrý obrat (zuby)	Horní smyčka	Dolní smyčka	Opis slova (tiskací písmo)	Opis geometrických tvarů
Dítě A	+	+	+	+	+
Dítě B	0	–	–	0	0
Dítě C	+	+	–	+	+
Dítě D	+	–	+	+	0
Dítě E	0	0	–	0	0
Dítě F	+	0	0	+	+
Dítě G	+	0	+	0	+
Dítě H	+	+	–	0	0

\+ Přesně, téměř přesně

1 Mírně nepřesně

\- Nepřesně

II. ÚCHOP PSACÍ POTŘEBY

	Dítě A	Dítě B	Dítě C	Dítě D	Dítě E	Dítě F	Dítě G	Dítě H
Úchop	A	A	A	B	B	A	B	B

KLASIFIKACE ÚCHOPU PSACÍ POTŘEBY:

A – Správný špetkový úchop

B – Nedokonalý špetkový úchop (špetkový úchop se silným přítlakem na psací náčiní; úchop se sevřenými prsty v dlani)

C – Hrstičkový úchop (na úchopu se podílejí čtyři prsty – palec, ukazováček, prostředníček, prsteníček, který tužku podpírá)

D – Jiný (úchop s vysoko položeným ukazováčkem; úchop s palcem přes psací náčiní aj.)

III. TLAK NA PODLOŽKU

	Dítě A	Dítě B	Dítě C	Dítě D	Dítě E	Dítě F	Dítě G	Dítě H
Tlak	+	0	0	0	0	+	0	-

+ Adekvátní, nepatrný
0 Mírný
- Výrazný

IV. PRAVOLEVÁ A PROSTOROVÁ ORIENTACE

Výzkumný vzorek:	A	B	C	D	E	F	G	H
Co vidíš nad domečkem?	√	√	√	√	√	√	√	√
Kdo je v okně uprostřed domečku?	√	√	√	√	√	√	√	-
Co je pod okny?	√	√	√	√	√	√	-	√
Co je napravo vedle pána v klobouku?	√	√	√	√	√	√	√	√
Co je vlevo nahoře?	√	√	√	√	√	√	-	-
Kdo je v pravém dolním rohu?	√	√	√	√	√	√	√	-
Kdo je vlevo vedle pána v klobouku?	√	√	√	√	√	√	√	√
Co je v pravém horním okně?	√	√	√	√	√	√	√	-
Kdo je v prvním vagónu?	√	√	√	√	√	√	√	√
Kdo je hned za žirafou?	√	√	√	√	√	√	√	√
Kdo je v posledním vagónu?	√	√	√	√	√	√	√	√
Kdo je hned před lvem?	√	√	√	√	√	√	√	√
Chybovost:	0	0	0	0	0	0	2	4

V. ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Výzkumný vzorek:	A	B	C	D	E	F	G	H
Najde odlišný obrázek v řadě	+	+	+	+	+	+	+	+
Odliší shodné a neshodné dvojice	+	+	+	+	+	+	+	+

+ Pozná všechny
0 Některé nepozná
- Většinu nepozná

VI. SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ

	Dítě A	Dítě B	Dítě C	Dítě D	Dítě E	Dítě F	Dítě G	Dítě H
Napodobí rytmus pomocí bzučáku	+	+	+	0	+	+	+	0
Sladí pohyb ruky s říkadlem	0	+	+	+	+	0	+	0
Roztleská slovo na slabiky	+	+	+	+	+	+	+	0
Z hlásek složí slovo	0	+	+	-	-	0	+	-
Určí první hlásku ve slově	+	+	+	0	-	+	+	-
Vyhledá rýmující se dvojice	+	+	+	0	0	+	+	+

+ Dokáže

0 S obtížemi

- Nedokáže

Zdroje:

Grafomotorika.eu: Úchopy, nesprávné úchopy [Online]. [Cit. 19.8.2020] Dostupné z: http://www.grafomotorika.eu/nespravne-uchopy/

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lic. Kristýna Galetková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Metoda dobrého startu, její modifikace a aplikace v dnešní mateřské škole
Název v angličtině:	The Good Start Method, its modifications and applications in today's kindergarten
Anotace práce:	Diplomová práce se věnuje problematice přípravy předškolních dětí na vstup do základní školy a to prostřednictvím Metody dobrého startu. Teoretická část práce seznamuje s historií metody, jejími principy a možnostmi využití, okrajově informuje o předškolním vzdělávání a charakteristice dětí předškolního věku, u kterých je aplikovaná. Empirická část práce přináší náhled do jedné z lekcí v praxi mateřské školy, představuje možná rizika a doporučení, která mohou být nápomocná pro začínající terapeuty. Současně zkoumá efektivitu metody ve vybraných oblastech, které jsou pro předškolní přípravu důležitá.
Klíčová slova:	Metoda dobrého startu, příprava předškolních dětí, školní zralost, školní připravenost
Anotace v angličtině:	The thesis deals with the issue of preparing preschool children to enter primary school by the Method of a good start.The theoretical part of the thesis introduces the history of the method, its principles and possibilities of use, marginally informs about preschool education and characteristics of preschool children in which it is applied.The empirical part of the thesis provides insight into one of the lessons in the practice of kindergarten, presents possible risks and recommendations that may be helpful for beginning therapists.Thispart also examines the effectiveness of the method in selected sections that are important for preschool preparation.
Klíčová slova v angličtině:	Method of a good start, preparation of preschool children, school ripeness, school preparedness
Jazyk práce:	Český jazyk