

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Petra Fialová

**Využití přípravného kurzu pro děti předškolního věku k
úspěšnému zahájení povinné školní docházky**

Prohlášení

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

Ve Znojmě dne 31. 3. 2016

.....

Petra Fialová

Poděkování

Dovoluji si touto cestou poděkovat PhDr. Jitce Petrové, Ph.D. za metodické vedení, podnětné návrhy a připomínky, kterými přispěla k vypracování této diplomové práci.

Obsah

Úvod	6
1 Charakteristika dítěte předškolního věku	8
1.1 Tělesný vývoj	8
1.2 Motorický vývoj	9
1.2.1 Vývoj hrubé motoriky	9
1.2.2 Vývoj jemné motoriky	10
1.3 Kognitivní vývoj	11
1.3.1 Vnímání	11
1.3.2 Paměť	13
1.3.3 Myšlení	14
1.3.4 Řeč	15
1.3.5 Představivost a fantazie	16
1.4 Sociální vývoj	17
1.5 Emocionální vývoj	18
1.6 Hra dítěte předškolního věku	20
2 Školní zralost a školní připravenost	22
2.1 Školní zralost	22
2.1.1 Složky školní zralosti	23
2.1.1.1 Fyzická zralost	23
2.1.1.2 Psychická zralost	25
2.1.1.3 Citová zralost	26
2.1.1.4 Sociální zralost	26
2.1.1.5 Pracovní zralost	27
2.1.1.6 Motivační zralost	27
2.2 Školní připravenost	28
3 Zahájení povinné školní docházky	31
3.1 Zápis do první třídy základní školy	31
3.2 Předčasné plnění školní docházky	32
3.3 Odklad školní docházky a jeho příčiny	33

4 Přípravný kurz pro děti předškolního věku	38
4.1 Charakteristika a rozvoj jednotlivých oblastí	40
4.1.1 Hrubá a jemná motorika, grafomotorika, kresba	40
4.1.1.1 Hrubá motorika	40
4.1.1.2 Jemná motorika	41
4.1.1.3 Grafomotorika	41
4.1.1.4 Kresba	48
4.1.2 Zrakové vnímání	49
4.1.3 Sluchové vnímání	51
4.1.4 Prostorová orientace	54
4.1.5 Vnímání času	55
4.1.6 Předmatematické představy	55
4.1.7 Řeč	56
4.1.8 Sociální dovednosti	58
4.1.9 Pracovní a sebeobslužné návyky	59
5 Využití přípravného kurzu pro děti předškolního věku	61
5.1 Výzkumné cíle a problémové otázky	61
5.2 Metodologie výzkumu	62
5.3 Charakteristika zařízení a výzkumného vzorku	63
5.4 Vlastní výzkumné šetření	65
5.5 Zpracování diagnostického testu	66
5.6 Výsledky výzkumného šetření	82
5.7 Závěry výsledků šetření	111
Závěr	116
Seznam použité literatury a pramenů	118
Seznam tabulek	122
Seznam příloh	124
Přílohy	
Anotace	

Úvod

Úspěšný školní začátek má velký podíl na vybudování si pozitivního vztahu ke škole a posílení sebevědomí dítěte. Není nic překvapujícího, že mezi nastupujícími dětmi do první třídy jsou výrazné rozdíly. Do školy nastupují nejenom děti šikovné, ale i děti, které mají některé schopnosti a dovednosti oslabené a na počátku školní výuky začínají selhávat již velmi brzy. Tyto děti mají problémy s osvojováním si učiva, se soustředěností, se začleňováním do třídního kolektivu, s autoritou pedagoga, prožívají pocity neúspěchu, zklamání, budují si negativní vztah ke škole a není výjimkou, že se často v návaznosti na výukové selhání začínají objevovat i výchovné problémy. Vzniklé obtíže mohou přetrvávat i v dalším procesu školního vzdělávání, někdy dokonce i po celou dobu školní docházky. Neovlivňují nejen samotné dítě, ale i celou jeho rodinu. Proto tato problematika stále více vstupuje do popředí zájmu pedagogů v mateřských a základních školách, ale i rodičů.

Aby dítě při vstupu do základní školy neselhávalo, je třeba již v předškolním období zajistit řešení možného školního neúspěchu. Již na konci předškolního období lze vyhledat děti s problémy v dílčích i komplexních funkcích, ale i děti s určitými osobnostními zvláštnostmi jako je zvýšená úzkost či strach ze školy. Na tyto děti je možné se soustředit a poskytnout jim péči ještě před nástupem do školy.

V současné době existuje mnoho stimulačních a rozvíjejících programů a kurzů pořádanými mateřskými a základními školami či poradenskými zařízeními. Rodiče si tak mohou vybrat z těchto programů a kurzů, které přispívají k omezení počátečního rizika školního neúspěchu.

Inspirací k volbě tématu diplomové práce i zacílení výzkumného šetření vedla autorku především její praktická zkušenost s přípravou dětí předškolního věku na úspěšné zahájení povinné školní docházky v rámci přípravného kurzu, jehož obsah je zaměřen na stimulaci oblastí, které jsou důležité pro budování a zvládnutí počátečních školních dovedností.

Cílem diplomové práce je zjistit, zda edukační působení v rámci přípravného kurzu pro předškolní děti pozitivně ovlivňuje vývojovou úroveň dítěte potřebnou k úspěšnému zahájení povinné školní docházky.

Práce je rozčleněna do pěti hlavních kapitol.

V první kapitole je nastíněna charakteristika dítěte předškolního věku a jeho specifický vývoj v jednotlivých oblastech.

Druhá kapitola vymezuje pojmy školní zralost a školní připravenost a popisuje složky školní zralosti.

Třetí kapitola se věnuje legislativnímu vymezení zahájení povinné školní docházky, zabývá se zápisem do první třídy, předčasným nástupem, odkladem školní docházky a jeho příčinami.

Čtvrtá kapitola představuje přípravný kurz pro předškolní děti, věnuje se charakteristice a rozvoji jednotlivých oblastí, které jsou v rámci kurzu stimulovány.

Pátá kapitola specifikuje kvalitativní výzkumné šetření, ve kterém je vytyčen hlavní cíl a dílčí cíle, stanoveny problémové otázky, metodologie výzkumu, charakteristika zařízení a výzkumného vzorku. Následuje výzkumné šetření, ve kterém byla na začátku a na konci přípravného kurzu provedena vstupní a výstupní diagnostika na základně předem zpracovaného diagnostického testu. Prostřednictvím testu byla u sledovaných dětí zjištěna úroveň jednotlivých oblastí potřebných pro úspěšné zahájení povinné školní docházky a zároveň rozvíjené přípravným kurzem. Jedná se o oblasti grafomotoriky, zrakového a sluchového vnímání, prostorové orientace, vnímání času, matematických představ, řeči, sociálních dovedností, pracovních a sebeobslužných návyků. Po ukončení přípravného kurzu byla následně zpracována analýza zjištěných výsledků a posouzen přínos přípravného kurzu pro předškolní děti v jednotlivých oblastech.

1 Charakteristika dítěte předškolního věku na počátku školní docházky

Předškolní období má dvě rozhraní, která jsou dána novým sociálním zařazením dítěte. Na samém začátku, mezi třetím až čtvrtým rokem, je to vstup do mateřské školy a na konci tohoto období, po dovršení šestého roku, nástup do základní školy. Tato skutečnost je obecně považována za důležitý vývojový předěl.

Název pro toto období není jednotný. V literatuře se můžeme setkat s pojmy jako „předškolní dětství“ (Kuric, 1986), „druhé dětství“ (Příhoda, 1977) nebo „starší předškolní věk“. (Štefanovič, 1980)

Dětství je považováno za nejdůležitější období v životě člověka. Je obdobím pro začátek učení a intelektuálního vývoje dítěte. Je spjato s pohybem, neboť pohyb je pro dítě životní potřebou a má své nenahraditelné místo. Bez pohybu by dítě nemohlo poznávat, prožívat, radovat se a rozvíjet se.

Dětství je doba nesmírné aktivity tělesné i duševní. Dítě v tomto období vyspívá po všech stránkách - tělesně, pohybově, intelektuálně, citově i společensky. V dětství probíhá vývoj nejvýraznějším, nejrychlejším, nejbouřlivějším tempem. Probíhá nerovnoměrně, dochází při něm k vývojovým skokům. Každé dítě se však vyvíjí individuálně, jeho vývoj je ovlivněn dědičností a prostředím, ve kterém žije. (Říčan, 2004)

1. 1 Tělesný vývoj

Ve věku od tří do šesti let se mění tělesná stavba dítěte. Typická baculatost v předchozím období se mění ve štíhlost a vzniká nepoměr mezi růstem končetin, trupu a hlavy. Koncem předškolního věku dochází ke zrychlení růstu. Dítě v tomto období obvykle měří 90-120 cm, váží 15-25 kg. Dochází k růstu dlouhých kostí a výraznému nárůstu svalové hmoty. Mluvíme o období vytáhlosti postavy. Pokračuje osifikace kostry, dokončování prořezávání mléčných zubů, rozvíjí se podélná a příčná klenba nohy. V závěru šestého roku se dovršuje osifikace zápěstních kůstek, která umožňuje vývoj jemné motoriky.

1. 2 Motorický vývoj

Motorika je souhrn pohybových dovedností, které umožňují samostatné přemísťování se v prostoru, zaujímání různých poloh celého těla, jednotlivé pohyby částí těla a manipulaci s předměty. Pohybové dovednosti, které do určité úrovně a v určitém rozsahu zvládá dítě, jsou označovány pojmem základní motorika, která zahrnuje hrubou motoriku, jemnou motoriku, grafomotoriku, oromotoriku (motoriku mluvidel) a vizuomotoriku (motoriku očních pohybů). Motorika přímo souvisí s činností nervové soustavy, ta řídí pohybovou činnost. (Dvořáková, 2001)

V předškolním věku se výrazně mění kvalita pohybů a pohyblivosti. Pohyby jsou cílené, přesněji zaměřené na dosažení určité činnosti. Rozvoj motorických schopností umožňuje dítěti sebeobsluhu a začlenění do společnosti.

Schopnost koordinovat činnost vedoucí od pohybu z místa na místo až po jemnou práci rukou je třeba rozvíjet od útlého věku dítěte.

1. 2. 1 Vývoj hrubé motoriky

Pojem hrubá motorika zahrnuje pohyby celého těla, vycházejících z pohybů velkých svalových skupin. Zahrnuje ovládání a držení těla, koordinaci horních a dolních končetin a rytmizaci pohybů.

V závislosti na intenzivním rozvoji mozkové kůry, která podmiňuje celý psychický vývoj, se mění pohybové funkce dítěte. (Vágnerová, 2004) Není pochyb o tom, že se postupně zdokonaluje a roste kvalita pohybové koordinace.

Na počátku tohoto období jsou pohyby rukou a nohou ještě málo koordinované, ale v průběhu období již dítě lépe koordinuje své pohyby. Výrazně nabývá obratnosti rukou, nohou i trupu. Automatizuje se chůze a další přemísťovací pohyby, jako je běhání, skákání či pohyb po nerovnoměrném terénu. S přibývajícím věkem je dítě schopno zvládnout i činnosti, které vyžadují složitější pohybovou koordinaci. Je to vhodný začátek pro zahájení sportů, jako je jízda na koloběžce a kole, bruslení, lyžování, plavání.

1. 2. 2 Vývoj jemné motoriky

Jemnou motorikou rozumíme pohyb ruky, uchopení či manipulaci s drobným předmětem. Je zajišťována pomocí malých svalových skupin. Z hrubé motoriky se odvíjí rozvoj jemné motoriky a z ní následně rozvoj grafomotoriky.

V průběhu období předškolního věku dochází k dalšímu rozvoji jemné motoriky, která je dána osifikací ruky, přeměnou chrupavky v kost. Zlepšují se rovněž pohyby prstů, protože se také lepší jemná svalová koordinace. Rozvoj jemné motoriky umožňuje vykonávat nové hrové, pracovní i sebeobslužné činnosti. To umožňuje dítěti lepší a přesnější manipulaci s tužkou, nůžkami, příborem, knoflíky na oblečení.

U dítěte předškolního věku se postupně vyhraňuje lateralita. Pod pojmem lateralita rozumíme přednostní užívání jednoho z párových hybných (ruka, noha) a senzorických (oko, ucho) orgánů. V rámci předškolního věku je kladen důraz na dominanci ruky a oka, jako dvou orgánů zodpovědných v rámci jejich koordinace za činnosti úzce spojené se školou. Pro budoucího prvňáčka je významná dominance ruky a oka z důvodu rozvoje počátečních školních dovedností, hlavně při čtení a psaní. Pravorukost či levorukost se ustaluje kolem čtvrtého roku dítěte. Dochází k upřednostňování šikovnější ruky. Dítě začíná užívat jednu ruku přednostně jako obratnější a aktivnější. V případě pochybností je vhodné dítě dlouhodobě pozorovat při různorodých aktivitách, eventuálně s ním provést orientační zkoušku laterality nebo doporučit rodičům, aby i při nadále přetrvávajících pochybnostech zašli s dítětem do pedagogicko-psychologické poradny, kde s ním provedou zkoušku laterality. (Bednářová, Šmardová, 2015)

S rozvojem jemné motoriky úzce souvisí také rozvoj kresby a grafomotorického projevu. Výrazně se rozvíjí špetkový úchop tužky a tím i grafický pohyb dítěte. Kresba dítěte se rozvíjí jak po stránce obsahové, tak i formální.

Kresba rozvíjí u dítěte motorickou zručnost a v předškolní fázi prodělává vývoj od jednoduché čáranice ke složitějšímu výtvaru. Dítě je schopno ve třech letech napodobit kresbu kruhu a ve čtyřech letech kresbu křížku dle předlohy. Ve čtyřech letech znázorňuje již lidskou postavu, obvykle to bývá „hlavonožec“. V pěti letech umí nakreslit čtverec a kresba lidské postavy má již více částí a detailů, provedení je však ještě nedokonalé. V šesti letech je kresba lidské postavy pročleněná na hlavu, krk a končetiny se všemi detaily. V tomto období dítě kreslí i jiné běžné věci (domy, stromy, květiny, auta) a začíná psát i některá tiskací písmena a číslice. (Trpišovská, Vacínová, 2006)

Pro úspěšný nástup do školy je úroveň jemné motoriky velmi důležitá, neboť je předpokladem jak bude dítě zvládat psaní.

1.3 Kognitivní vývoj

Kognitivní (poznávací) procesy jsou psychické procesy, kterými dítě poznává svět i sebe samo. Prostřednictvím vnímání je dítě schopno získávat informace o okolním světě, rozlišovat mezi známými a neznámými podněty, čímž si utváří poznání nutná pro orientaci ve svém prostředí.

Mezi kognitivní procesy zahrnujeme vnímání, pozornost, paměť, představivost a fantazii, myšlení a řeč. (Hartl, Hartlová, 2009)

Vývoj kognitivních schopností zahrnuje především změny v myšlení, v paměti, v myšlenkových procesech a v jazykových schopnostech, které jsou ovlivněné dědičností a působením vlivů sociálního prostředí (výchovy a učení). V závěru období předškolního věku by mělo dítě dojít k takovému vývoji kognitivních schopností, aby bylo schopno a připraveno učit se číst, psát i počítat. Z toho vyplývá, že vývoj kognitivních schopností úzce souvisí se školní zralostí a připraveností. (Jucovičová, Žáčková, 2014)

1.3.1 Vnímání

Poznávací procesy se v předškolním věku vyvíjí velmi intenzivně a kvalitativně se mění. Týká se to především vnímání, které bylo v dřívějším období ještě značně ovlivňováno city a nyní se od nich odděluje. (Trpišovská, Vacínová, 2006)

Vnímání je pro dítě předškolního věku ze všech poznávacích procesů nejdůležitější. Zajišťuje přímý styk dítěte se skutečností. Vjem zůstává, ale ještě není přesným odrazem reality. Na začátku předškolního období je vnímání globální, neanalytické, orientované jen na to, co dítě bezprostředně upoutá. V závěru období narůstá schopnost diferencovaného vnímání. (Čačka, 1997)

Dítě stále upřednostňuje kontakt dotekový, který je pro dítě silným zdrojem zážitků. Hmatem již dokáže dítě rozlišit i velmi složité tvary. Umožňuje získávat informace, které zrak ani sluch nezajistí - tíhu předmětu, jeho povrch a strukturu. Vytváří i dokonalejší představy o prostoru - co je duté, co se do čeho vejde. (Šulová a kol. 2014)

Také čich a chuť vykazují dostatečné rozlišení podnětů. Významně doplňují představy o světě kolem nás, pomáhají získávat informace, které jinými smysly nelze zjistit.

Dochází k rozvoji zrakové a sluchové diferenciaci, která je nezbytná pro pozdější proces analýzy a syntézy při čtení a psaní. (Šulová a kol., 2014)

V oblasti zrakového vnímání je na počátku předškolního období typická nepřesnost a slabá ostrost vjemů. Barevné vidění u pětiletého až šestiletého dítěte se značně zdokonaluje. Má již většinou vyvinutou citlivost pro vnímání barev. Rozlišuje již nejen větší počet barev, ale i rozeznává doplňkové barvy a jemnější barevné odstíny. (Bednářová, Šmardová, 2015) Kvalitní zrakové vnímání je předpokladem pro školní práci, protože zraková analýza a syntéza, rozložení slov na napsané tvary (linky, obloučky a jejich spojení do tvarů nových), je základem pro čtení a psaní písmen a číslic. Dozrávání mozku kolem šestého roku ovlivňuje vizuální integraci - schopnost dítěte neulpívat jen na jednom detailu nebo naopak nevidět pouze celek. Zrakové vnímání úzce souvisí s rozvojem pozornosti a koordinace pohybů ruky a prstů. (Vágnerová, 2005)

Sluch je vedle zrakového vnímání druhým nejdůležitějším prostředkem komunikace. Sluchové vnímání se taktéž postupně vyvíjí. S rostoucím věkem dítě přesněji zaznamenává zvuky, mění se rozsah i intenzita sluchového vnímání. Jeho úroveň má významnou roli při vývoji řeči. Sluch ovlivňuje rozvoj řeči a s úrovní řeči je neodmyslitelně svázán rozvoj myšlení. Čím přesněji dítě vnímá řeč blízkých osob, tím dokonaleji ji napodobí. (Vágnerová, 2005)

Vnímání prostoru dítě získává pomocí souhry zrakových, sluchových, pohybových a hmatových vjemů. Senzomotorické vnímání je základem pro utváření prostorových představ a pojmenování prostorových vztahů. Jedná se o postupný proces. Na začátku tohoto období dítě začíná chápat a posléze aktivně užívat pojmy nahoře-dole, vpředu-vzadu, předložkové vazby, postupně pojmy vpravo-vlevo. Rozvíjí se taky odhad pro velikost a vzdálenost. Zpočátku je nepřesné, dítě odhad velikosti a vzdálenosti přeceňuje, postupně se však v těchto činnostech zdokonaluje. (Bednářová, Šmardová, 2015) Vnímání prostoru je pro dítě důležité pro rozvoj orientace v prostředí, v nabývání jistoty v pohybových a sebeobslužných dovednostech, v herních činnostech. Dále ovlivňuje rozvoj grafomotoriky (uvědomování si směru čáry) a školních dovedností jako je čtení, psaní, počítání.

Vnímání času se v předškolním období rozvíjí velmi pozvolna. Dítě předškolního věku se již přiměřeně orientuje v přítomnosti. Ví, co znamená dříve a později, ale dávnější minulost či vzdálenější budoucnost pro něho ještě nemá žádný

význam. V nazírání na svět se projevuje prezentismus (koncentrace na přítomnost). (Bednářová, Šmardová, 2015)

Předškolní dítě je vázané na aktuální vnímání dění. Vnímání časových limitů nejsou pro dítě předškolního věku důležité. Pokud je zaujaté nějakou událostí, činností, nemyslí na následné dění či povinnosti. Dítě nespěchá, protože je pro něho významnější přítomnost než budoucnost. Vnímání plynutí času je pro předškolní dítě vymezeno událostmi, které ho obklopují a pravidelně se střídají. Čas vhodný například ke spánku či k obědu pro něho nastává teprve tehdy, když se v dané situaci ocitne. (Vágnerová, 2005)

1. 3. 2 Paměť

U dítěte předškolního věku dochází vlivem dozrávání centrální nervové soustavy k velkému rozvoji paměti. Na počátku období předškolního věku je paměť bezděčná (mimovolná), kdy si dítě něco zapamatuje bez předem stanoveného úmyslu. Až v druhé polovině předškolního období, kolem pátého roku, začíná úmyslné zapamatování. (Vágnerová, 2004) Úmyslnou (záměrnou) paměť lze pěstovat rozmanitými úkoly a příkazy. Dítě má tendenci zapamatovat si nejprve věci většinou podle barvy, tvaru, zvuku, polohy. Nejlépe si zapamatuje to, co si mohlo osahat, vyzkoušet, přímo pozorovat. Čím více smyslů dítě zapojí, tím lépe si vše zapamatuje.

Přesto si v každodenní zkušenosti musí cvičit i paměť mechanickou. Logickou paměť je třeba rozvíjet tím, že předkládáme dítěti k zapamatování jen jasný a pro něho srozumitelný materiál, nepodceňujeme důkladné vysvětlení. S věkem se rozvíjí trvalost paměti. Převažuje paměť krátkodobá, i když mezi pátým a šestým rokem nastupuje paměť dlouhodobá. (Šulová a kol., 2014)

Dle Vágnerové (2004) souvisí úroveň paměti s úrovní ostatních kognitivních schopností a se zkušeností dítěte.

Postupně se zvyšuje kapacita paměti a schopnost pohotovějšího zapamatování. Kapacitu paměti ovlivňují u dítěte předškolního věku i hry zaměřené na trénink paměti. Z praxe vnímáme velký rozdíl mezi dítětem, které je stimulováno po této stránce a dítětem ze sociálně nevýhodného prostředí, které stimulováno nebylo. V tomto věku by mělo mít dítě schopno si zapamatovat čtyři náhodně zvolená čísla nebo větu o šesti slovech. Dítě, které z různých důvodů nebylo stimulováno, nedokáže zopakovat čísla

ani celé znění věty. Paměť tohoto dítěte bývá označována jako útržkovitá, nesystematická. (Vágnerová, 2004)

Schopnost zapamatování je podmíněna schopností koncentrace pozornosti. Čím kvalitnější a záměrnější je schopnost koncentrace pozornosti, tím je dítě si schopno zapamatovat více informací. Schopnost koncentrace pozornosti má vliv na krátkodobou paměť, která je vstupní bránou procesu zapamatování si. (Vágnerová, 2005)

V období zahájení povinné školní docházky by mělo být dítě schopno se maximálně koncentrovat po dobu v rozsahu minimálně pěti až deseti minut. Pokud tohoto není dítě schopno a dochází k výpadkům pozornosti, je ohrožena jeho schopnost učit se.

V oblasti paměti a koncentrace pozornosti jsou mezi dětmi výrazné rozdíly.

1. 3. 3 Myšlení

V období předškolního věku dosahuje myšlení velice intenzivního rozvoje. Zdokonaluje se práce mozkové kůry, a tudíž k pokroku dochází ve všech formách myšlení, v pojmech, soudech, úsudcích, myšlenkových operacích jako je analýza, syntéza, srovnávání, třídění, zobecňování. Od předpojmového (symbolického) myšlení, které je charakteristické kolem čtvrtého roku, přechází na myšlení názorné (intuitivní). Dříve dítě užívalo slov jako předpojmu, zčásti ještě vázaných na individuální předměty a zčásti již směřujících k obecnosti. Názorné myšlení je vázáno na názorné poznání a ne vždy se zde uplatní princip logiky. Dítě uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností, provádí soudy a úsudky, zkoumá a objevuje vzájemné vztahy a souvislosti mezi věcmi. Názorné myšlení je typické pro předoperační (prelogické) stadium, kdy dítě doposud nepostupuje podle logických operací. (Trpišovská, Vacínová, 2006)

Myšlení dítěte předškolního věku je typické svým egocentrismem a vázaností na přítomnost a vnější znaky. (Vágnerová, 2004) Důsledkem sebestřednosti myšlení je zkreslování reality, která z nějakého důvodu dítěti nevyhovuje, neváhá skuteční stav doplnit či překroutit. Dítě je také přesvědčeno o tom, že svět je přesně takový, jaký ho vidí, jaký se mu jeví. Dítě ještě nechápe určitá pravidla činností, určité operace. Dokáže třídít objekty, ale převážně podle jedné charakteristiky. Chápe sice některé vztahy a problémy, ale řeší je v přílišné závislosti na tom, co právě vnímá. (Skorunková, 2013)

Realitu směšuje s fantazií, přizpůsobuje si ji vlastním potřebám, interpretuje ji tak, aby pro něj byla srozumitelná. Táhne k vlastním a jednoduchým závěrům, názorům druhých nepřikládá význam, nedostatečně si je uvědomuje. Jevům dává magické vysvětlení, oživuje neživý svět, polidšťuje.

Ke konci období se při správném přístupu a pedagogickém vedení začíná u předškolních dětí formovat logické a abstraktní myšlení. (Šulová a kol., 2014)

1. 3. 4 Řeč

V těsné spojitosti s myšlením se rozvíjí řeč. Úzce spolu souvisí a vzájemně se podmiňují. S rozvojem myšlení se rozvíjí řeč a slovní zásoba.

Poznávací aktivity dítěte se promítají i do rozvoje řeči. Předškolní dítě však ještě nemyslí, jak mluví. Myšlení se vyvíjí u dítěte dříve než řeč, už na úrovni činností, jednání, manipulování s věcmi. Dítě dovede provést rozumový úkon naprosto úspěšně, ale nedovede jej slovně vyjádřit. Forma myšlení předbíhá úroveň vyjadřování. Aktivní slovní zásoba vzrůstá během předškolního věku z počátečních slov asi na trojnásobek na tři tisíce slov. Pasivní slovní zásoba je ještě obsáhlejší. V předškolním věku je zpočátku značně rozšířena i samomluva s hračkou a postupně je také stále patrnější i řeč pro sebe, sloužící k vnitřnímu formulování myšlenek (egocentrická), k vyjadřování pocitů (expresivní) a k seberegulaci (regulační). (Jucovičová, Žáčková, 2014)

Postupně se zdokonaluje i stavba vět. Kolem čtvrtého roku je dítě schopno mluvit v jednoduchých větách. Postupně začíná spojovat věty do rozvinutých souvětí, zvládne vyprávět krátký smysluplný příběh s užitím minulého i budoucího času. Má natolik bohatou slovní zásobu, aby mohlo komunikovat, vyjadřovat svoje zážitky a pocity, souvisle vyprávět.

Do zahájení povinné školní docházky by dítě mělo zvládnout řeč po stránce obsahové i po stránce formální, tak aby mu sloužila jako nástroj dorozumění, komunikace i poznávání.

1. 3. 5 Představivost a fantazie

Se vzrůstající úrovní paměti, pozornosti, emočního prožívání, manipulačních a jiných výkonových schopností, jsou také představy stále přesnější a bohatší. Dominující fantazie není dosud nijak korigována kritickým myšlením, naopak i do myšlení dítěte

fantazie v tomto věku ještě často svévolně zasahuje. Umožňuje dítěti vytvářet představy rozmanitých předmětů, jevů i situací, které nikdy neprožilo. (Vágnerová, 2004)

Dítě předškolního věku má tendenci si pomáhat při výkladu skutečného dění fantazií. Ta mu pomáhá leccos pochopit, ale zároveň ho vede ke zjednodušování a zkrácení získaných poznatků.

Dítě v předškolním období rozhraní mezi skutečností a fantazií nerozlišuje. Potřebuje interpretovat realitu tak, aby pro něho byla srozumitelná a přijatelná, a proto leckdy kombinuje vzpomínky s fantazijními představami. Pro dítě však představují skutečnost a ono samo je o jejich pravdivosti přesvědčeno. Snadno se dokáže vžít do něčeho, co si pouze představuje, a je přesvědčeno, že to tak skutečně je. Takto vznikají nepravé lži (konfabulace), které jsou podmíněné jak nezralostí, tak aktuálními potřebami a citovým rozpoložením. Ve sdělení dítětem lze obě složky jen velmi těžko oddělit. Tak tomu bývá, i když dítě vypráví o své rodině. Jeho přání se snadno promění v přesvědčení, že jde o skutečnost. Fantazie má v tomto období harmonizující význam a přispívá k udržení citové a rozumové rovnováhy. (Vágnerová, 2004)

Značné uplatnění má fantazie zvláště v námětových hrách. Jejich podstatou je vytváření imaginární situace, která zřetelně mění chování dítěte. Hrová role poskytuje dítěti mnohdy vyhraněnější identitu, než ji může prozatím samo reálně zažít. Tento svět volnosti a fantazie se vyjadřuje obrazně, sobě vlastním způsobem, shodným se světem snů a pohádek, a tak dospívá k dosažení žádoucích prožitků, které jsou však pro předškolní dítě mnohdy reálnější než skutečnost. (Říčan, 2004)

Dítě předškolního věku se tedy nechává lehce unášet fantazií a emocemi, dokonce i při vlastním líčení nějaké události, ať slovy či kresbou. Výsledkem bývá značně volný popis děje, s vymyšlenými pasážemi. Uplatňuje svoji fantazii velmi svérázně, jinak než dospělý člověk. Snaží se tak nahradit mezery a deficity ve svých rozumových schopnostech. Kde dospělý uplatní logickou úvahu, rozum, myšlení, tam si dítě většinou pomáhá fantazií. Dítě ještě nerozumí podstatě mnohému dění. Pokud se mu realita jeví nesrozumitelná, vysvětlí si ji tak, jak umí, jak se mu to hodí. Nepřipustí, že to může být ve skutečnosti jinak. Potřebuje dosáhnout alespoň zdánlivé jistoty, že se v okolním světě dokáže orientovat. Je schopno uvažovat nesprávně a zkráceně i proto, že skutečnost je pro něho emočně nepřijatelná. (Šulová, 2004)

Do kategorie představivosti patří i přiřítání vlastností živých bytostí neživým objektům, hračkám. Dítě má pocit, že světu lépe rozumí, když jej může takto

interpretovat. I zde se projevuje poznávací egocentrismus. Modelem, podle něhož analogicky vysvětluje různé dění, je jeho vlastní prožívání a chování. Je například přesvědčeno, že fyzikální pohyb a proměny vnějšího světa také sledují nějaké cíle. To si vykládá například tak, že sluníčko jde po obloze, řeka běží přes kameny, utíká do moře. Dítě předškolního věku umí odlišit živé a neživé, ale je schopno očekávat od neživých věcí stejné projevy jako od živých bytostí. (Vágnerová, 2005)

Je důležité, aby dospělý dával dítěti najevo, že rozumí jeho potřebě situaci trochu přibarvovat, ale postupně by měl věci a situace dítěti uvádět na pravou míru.

1.4 Sociální vývoj

Za sociální vývoj označujeme změny v sebepojetí, v identitě, v oblasti mezilidských vztahů. (Vágnerová, 2004) Sociální vývoj je zaměřen na vytváření mezilidských vztahů, vztahů k nejbližšímu, ale i k širšímu sociálnímu okolí. Hartl (2004) označuje socializaci za postupné začleňování jedince do společnosti, která zahrnuje také přijetí etických a právních norem.

V předškolním věku se dítě učí novým sociálním dovednostem. Základní způsoby sociálního chování předškolního dítěte postupně přesahuje rámec rodiny, nejbližšího prostředí příbuzných a známých, a rozšiřuje se na širší okolí, které představují vrstevníci a cizí dospělí. V období mezi třetím až šestým rokem se dítě začíná zajímat o širší okolí. Je to způsobeno i tím, že dítě nastupuje do kolektivního zařízení, mateřské školy. V této vývojové fázi bývá již dítě na tento krok připraveno samostatně se zařadit do jiných sociálních skupin a navázat nové sociální vztahy, které již nejsou závislé na rodičovských kontaktech. (Šulová, 2004)

Nástup do mateřské školy znamená pro dítě změnu jeho společenské role. Již není pouze dítětem svých rodičů, ale začíná přijímat nové role. Stává se žákem mateřské školy, což obnáší nutnost podřídit se kolektivu a autoritě dospělého, tedy pedagoga. Ne všechny děti zvládají bezproblémový přechod do širšího sociálního prostředí, většinou se postupem času dokáží adaptovat. Vznik potřeby kontaktu s vrstevníky lze proto chápat jako signál určitého stupně osobnostní zralosti.

Navazování vztahu s vrstevníky je pro dítě jednodušší, protože na rozdíl od dospělých nevyvolávají pocity ohrožení, nejeví se mocnější a silnější. (Vágnerová, 2005).

Ve vrstevnické skupině dítě uspokojuje různé potřeby a získává nové poznatky a zkušenosti, které významně přispívají k rozvoji různých sociálních dovedností. Naučí se soupeřit a prosazovat, ale i spolupracovat, projevovat solidaritu a soucit, zvládat konflikty s ohledem na zájmy obou stran, ovládat agresivitu, zvládat pocity lítosti a zklamání v případě odmítnutí. (Říčan, 2004)

V předškolním věku se otevírají vztahy přátelství. Mezi dětmi vznikají kamarádské vztahy, které mají situační charakter subjektivního a vyvíjejícího rázu. Kamaráda získává dítě na základě vlastní volby. Vůči kamarádovi se dítě chová ohleduplněji, na případný konflikt nereaguje tak afektivně a agresivně, jako by se jednalo o běžného vrstevníka. Vágnerová (2004) uvádí, že diferenciací chování k vrstevníkům je ukazatelem dosažení stupně socializačního rozvoje.

1.5 Emocionální vývoj

Předškolní období je velmi důležité pro utváření základních citových prožitků. Emoční prožívání dítěte předškolního věku je stabilnější a vyrovnanější, než bylo doposud v batolecím věku. Pro dítě v předškolním období je citové prožívání velmi intenzivní, ale zároveň krátkodobé a proměnlivé. Na počátku tohoto období probíhají city prudce. Je-li dítě zarmoučeno, brečí, má-li radost, směje se, ve zlosti křičí, dupe. Dítě opouští city stejně prudce, jak je prožívá. Na konci předškolního období začíná dítě ovládat své citové projevy, dokáže být kritické samo k sobě, hodnotí své chování. Jeho vůle sílí a pomáhá mu tlumit živelné projevy citů, dává jim disciplinovanější ráz. Dítě si začíná zakládat na své schopnosti ovládat se. Vytváří se sebecit, který souvisí s pocitem vlastní identity a sebevědomím, které je v předškolním věku motivováno egocentriem. (Šulová a kol., 2014)

U zdravého dítěte převažují pozitivní city, které dává dítě otevřeně najevo. Změna citového rozpoložení je pro dospělého signálem, že dítě není zdravé, nebo prožívá trápení. Negativní emoce brání úspěšnému průběhu duševních funkcí, tlumí a brzdí je. (Vágnerová, 2004)

Na vývoj emocí má velký vliv celkový rozumový vývoj dítěte a jeho výchova. Tříleté dítě nemá ještě zábrany ve spontánních projevech, na konci tohoto období nastává změna. Pokud se dítě ocitne v neznámém prostředí či mezi cizími lidmi chová se plaše, nekomunikuje, schovává se. (Šulová, 2004)

V předškolním období nabývá jiné podoby i strach. Postupně se mění příčiny ke strachu. Vzrůstá strach z fantastických, neexistujících podnětů. V závěru tohoto období přibývají zážitky strachu jako z nemoci, smrti či války. Se zvyšujícím věkem strach a jeho intenzita ustupuje. (Říčan, 2004) Do velké míry strach závisí na výchově dítěte a je nutno ho odstraňovat, neboť jako nepříjemný emocionální zážitek brzdí psychickou i tělesnou činnost. Je velkou výchovnou chybou a bezmocí dospělých vymáhat si poslušnost dítěte jeho zastrašováním, udržovat je v napětí a úzkosti, a tak oslabovat jeho nervovou soustavu.

V předškolním věku se vyhraňují tzv. vyšší city. Jedná se o city sociální, intelektuální, estetické a mravní. (Šimíčková Čížková, 2005)

City sociální vyjadřují postoj dítěte k lidem, s nimiž se stýká. Společenský styk se projevuje ve vztazích k dospělým a k vrstevníkům. Na počátku tohoto období si dítě vytváří vztahové emoce mnohem intenzivněji k dospělým osobám než k vrstevníkům. Je to způsobeno hlavně tím, že je dítě v činnostech odkázáno na dospělého. Dospělý je pro dítě předškolního věku zdrojem poučení, autoritou i pomocí. Dítě získává takové city jako je láska, sympatie či nesympatie, ale i soucit a pocity sounáležitosti. Případný nedostatek citových vztahů mezi dítětem a dospělým ochuzuje psychiku dítěte. Vztahy k vrstevníkům se rozvíjejí pozvolna. Postupně narůstá potřeba vzájemných kontaktů, dítě začíná vyhledávat vrstevníky a zapojovat do vlastních her a činností. Vznikají první přátelské vztahy, které jsou však nestálé, většinou založeny jen na prostorové blízkosti, tyto vztahy snadno vznikají a lehko se rozpadají. (Vágnerová, 2004)

Intenzivně se formulují city intelektuální neboli poznávací, projevující se v úsilí poznat věci a získat nové poznatky. Vyvolávají kladné emoce, projevují se pocity radosti z poznání z nové činnosti či při získávání nové zkušenosti. (Vágnerová, 2004)

Estetické city zušlechťují psychiku dítěte. Dítě hodnotí věci, jevy okolo sebe a třídí je na pěkné či škaredé. Vyjadřuje, co se mu líbí a nelíbí. Tyto city se uplatňují především při vnímání uměleckých útvarů - při poslouchání básně, pohádky, hudby, prohlížení obrázků, ale i při vlastní tvořivé činnosti dítěte - při hrách, výtvarné a pracovní výchově. (Vágnerová, 2004)

V tomto období se již rozvíjí i oblast morálních citů. Dítě začíná hodnotit jednání lidí. Prožívá radost, vykoná-li dobrý skutek a naopak se stydí, udělá-li něco špatného. Existence a úroveň mravního citění dítěte je základem jeho budoucí morálky. Dítě se učí klasifikovat skutky nejprve vlastní, poté i cizí - s pomocí dospělých i

každodenních zkušeností, zejména analýzou vlastního jednání. V rozvíjení mravních citů dítěte rozhoduje vzor dospělého člověka. (Vágnerová, 2004)

1.6 Hra dítěte předškolního věku

Předškolní období je označováno jako „věk hry,“ jelikož v tomto období plní hra u předškolního dítěte hlavní roli. Tak jako pro dospělého je jednou z důležitých činností v životě práce, pro dítě v předškolním období je to hra. Hra má v osobnostním i socializačním procesu nezastupitelný význam. Je jednou z nejdůležitějších aktivit v procesu osvojování si sociálních rolí.

Z hlediska vývojové psychologie je hra jednou ze základních potřeb člověka, která je nezbytná pro zdravý vývoj osobnosti. Hra působí jako ukazatel toho, na jaké vývojové úrovni se dané dítě nachází. (Langmeier, Krejčová, 1998)

Hru bychom mohli dle Vágnerové (2000) charakterizovat jako jednání, které nevede k určitému cíli, střídá se fáze napětí a uvolnění a simuluje skutečnost.

Hra má velký význam na rozvoj poznávacích funkcí, motoriky, sociálních vztahů, emocí. Dítě si ve hře upevňuje poznatky, které získalo na základě svého vnímání, pozorování, myšlení, podněcuje i rozvoj řeči pro vyjadřování svých myšlenek, přání a emocí. Hra se také podílí na rozvíjení sociálních dovedností. (Šulová, 2004) V předškolním věku si dítě hraje již s vrstevníky, navazuje s nimi kontakt a získává tak podněty pro rozvoj družných vztahů. Přechází od hry individuální, kdy si doposud hrálo samo s hračkami, do stadia hry kooperativní, kdy dítě již vyžaduje ke své hře partnera. Aby byla kooperativní hra úspěšná, je zapotřebí vzájemné komunikaci, spolupráci a zdravé sebeprosazení. Děti předškolního věku si společnou hru organizují, určují si společný cíl, rozdělují si role. Hra s vrstevníky je důležitým zdrojem socializační zkušenosti. Její zvládnutí vyžaduje dosažení emoční zralosti, zejména schopnost ovládat svoje emoce) i schopnost uvažovat na stejné úrovni.

Hra ovlivňuje i mravní vývoj dítěte. Vytyčováním obsahu hry, dodržováním pravidel, plněním úkolů a cíle hry se u dítěte pěstují jednotlivé volní vlastnosti jako je přátelské vycházení se spoluhráčem, respektování přání druhého, přizpůsobení se, dělení se o hračku či podřízení se pravidlům. Hra má význam i pro emocionální vývoj dítěte. Již samotná hravá činnost vzbuzuje u dítěte kladné citové stavy. Různé úkoly, které při hře musí dítě plnit, mu umožňují prožívat různé emoce. (Koťáková, 2005)

Pozorováním dětské hry se můžeme dozvědět mnoho o duševním vývoji dítěte. V první řadě o citovém, ale i rozumovém vývoji dítěte, o jeho povahových sklonech a stupni jeho motorického rozvoje. Pozorování hry nám umožňuje porozumět citovým potřebám dítěte a upozorňuje nás na případné nedostatky v jeho celkovém vývoji, zvláště na nedostatky v rozvoji citů a povahových vlastností. (Šulová, 2004)

Hra může mít mnoho podob a mnoho významů. Ať je to hra manipulační, sloužící ke zdokonalení jemné motoriky, prostorové orientace, představivosti. Pohybová hra zase uvolňuje napětí, procvičuje tělesné funkce a uspokojuje přirozené potřeby pohybu. K osvojení různých sociálních rolí pomáhá hra tématická, známá jako „hra na něco“, v této hře se často objevují situace z rodinného života.

Preference určitých typů her napovídá o zaměření či předpokladech dítěte. Dítě by proto mělo mít možnost hrát si spontánně, aby bylo možné při pozorování herní činnosti dítěte dobře zjistit, co dítě baví, co mu jde, pro co má předpoklady. Hra má být ze strany dítěte spontánní, plná radosti, vynalézavosti, kamarádství, dobrodružství.

Hra ovlivňuje učební a pracovní návyky. Na konci tohoto období se dítě učí prvním pracovním úkonům. Přípravou na práci se stává hra, ve které se dítě učí chápat pojem práce a postupně začíná oddělovat práci od hry a chápat tyto rozdíly. V tomto období si dítě osvojuje a upevňuje první pracovní návyky potřebné k sebeobsluze jako je hygiena, stolování, mytí, udržování pořádku a jiné. Podstata práce u dítěte má hravý ráz projevující se nadšením a zájmem. Je to příprava dítěte na období, kdy už bude velké a kdy tato hra bude normální součástí jeho života.

2 Školní zralost a připravenost

Důležitou změnou v životě dítěte, ale i v životě celé rodiny, je zahájení povinné školní docházky - vstup do první třídy. Charakteristická je zejména změna, kdy předškolní dítě přijímá jasně vymezenou společenskou roli a stává se žákem. Dítě navazuje nové kontakty s dospělými a vrstevníky, ocitá se v novém prostředí, mění se jeho stávající režim. Od hravých aktivit přechází k plnění školních povinností, které zasahují i do jeho volného času. Je schopno plnit základní školní nároky, aniž by tím strádalo.

Jelikož je toto období pro dítě velmi náročné, je třeba, aby bylo pro úspěšný vstup do základní školy nejen dostatečně vyzrálé, ale i dobře připravené. Se zvládnutím požadavků kladených na budoucího školáka souvisí dva zásadní pojmy - školní zralost a školní připravenost. Abychom lépe porozuměli obsahu těchto slov, definujeme si podrobněji významy jednotlivých pojmů. Uvedeme zde několik pohledů na školní zralost a školní připravenost.

2.1 Školní zralost

Co tedy znamená pojem školní zralost? Obecně je školní zralost komplex tělesných a psychických vlastností dítěte, které jsou nezbytné pro úspěšné zvládnutí školních požadavků. Pokud dítě nastoupí do školy v tomto období, učení mu půjde snáz, bude se učit s chutí a tento návyk mu největší pravděpodobností zůstane i do pozdějších let.

Školní zralost je doposud nejfrekventovanějším pojmem označující dosažený stupeň ve vývoji dítěte před vstupem do základní školy. Otázky týkající se školní zralosti nejsou objevem pouze současné doby. Touto problematikou se zabýval již J. A. Komenský (1964), který ve svém díle *Informatorium školy mateřské* doporučuje, aby dítě zahájilo povinnou školní docházku ve věku šesti let, avšak s přihlédnutím k individuálním rozdílům mezi jednotlivými dětmi.

Školní zralost lze vymezit jako dosažení takové úrovně vývoje dítěte v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální, aby dítě bylo schopno účastnit výchovně-vzdělávacího procesu bez závažných obtíží. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Vymezení pojmu školní zralosti nalezneme také v Pedagogickém slovníku, který tento odborný termín definuje jako „*Stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou i sociální způsobilost zahájit povinnou školní docházku a zvládnout požadavky školní výuky.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 328)

Termínu školní zralosti se věnuje i školský zákon, ve kterém je zahájení školní docházky stanoveno nejen časově, ale současně s ohledem na fyzickou a psychickou vyspělost dítěte. Školní zralost se zjišťuje orientačně při zápisu do první třídy a v případě pochybností se provádí vyšetření psychodiagnostickými metodami v pedagogicko-psychologické poradně. Na základě výsledků vyšetření odborného pracoviště či na žádost zákonného zástupce lze začátek školní docházky odložit, ve výjimečném případě i uspišit.

Vágnerová (2000) uvádí, že školní zralost je jedním z předpokladů úspěšnosti ve škole. Jde především o určitou úroveň zralosti centrální nervové soustavy, která se projevuje v celkové reaktivitě dítěte, zejména v odolnosti a schopnosti koncentrace pozornosti. Zráním centrální nervové soustavy je podmíněna také lateralizace ruky a rozvoj senzomotorických dovedností. Na zrání centrální nervové soustavy závisí i rozvoj zrakového a sluchového vnímání.

Zelinková (2001) poukazuje na funkce, které podléhají zrání a úzce souvisí se zralostí centrální nervové soustavy. Projevuje se odolností vůči zátěži, dokonalejší schopností koncentrace pozornosti a emoční stabilitou. Zralost centrální nervové soustavy je předpokladem pro úspěšnou adaptaci na školní režim a zvládnutí školních nároků. Základními podmínkami vstupu do školy jsou zralost fyzická, psychická a sociální.

Langmeier a Krejčířová (1998) nahlíží na školní zralost souborněji. Definují školní zralost jako určitý stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který je výsledkem vývoje celého předcházejícího vývojového období. Tento vývoj se vyznačuje přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro zvládnutí školních nároků, je doprovázen pocitem štěstí dítěte, je předpokladem úspěšného školního výkonu a přináší dítěti uspokojivé postavení i mezi ostatními dětmi.

Z uvedených definic lze usuzovat, že školní zralost je tedy komplex schopností a dovedností dítěte, s nimiž by mělo vstupovat do školy. Zralé dítě by mělo dobře přijmout nový životní režim, přeorientovat se z původně hlavní činnosti hry na učení a

vypořádat se s novou sociální rolí. Teprve tehdy se dá předpokládat, že bude ve škole úspěšné.

2. 1. 1 Složky školní zralosti

Definice školní zralosti najdeme mnoho. Každý autor definuje školní zralost s jistými rozdíly, ale všichni se shodují na tom, že školní zralost v sobě zahrnuje několik složek, které spolu úzce souvisí.

Jedná se především o tyto roviny: fyzická (biologická, tělesná, somatická), psychická (rozumovou, kognitivní), citová (emocionální) a sociální.

2. 1. 1. 1 Fyzická zralost

Fyzický a psychický vývoj nejsou zcela paralelní. Fyzická kondice dítěte předškolního věku hraje svou opodstatněnou roli při zahájení školní docházky. Dítě tak lépe snáší únavu a tělesnou zátěž, která je na dítě kladena školním vyučováním, a zároveň vykazuje lepší odolnost proti infekčním nemocem.

Posouzení fyzické zralosti je v kompetenci pediatra (dětského lékaře) v rámci preventivní prohlídky v pěti letech. Na preventivní pětiletou prohlídku je zváno každé předškolní dítě v doprovodu rodičů (zákonného zástupce). Dětský lékař provádí psychosomatické hodnocení dítěte. Zváží ho, změří, zkontroluje zrak, sluch, krevní tlak, držení těla, stav dentice (nástup výměny mléčného chrupu), vyšetří moč. Pediatr se zaměřuje i na kvalitativní změny tělesné změny u dítěte. Hlavním ukazatelem je protažení postavy, mění se tělesné proporce a prodlužují se končetiny. Postupně se dokončuje osifikace zápěstních kůstek, která má pozitivní vliv na vývoj jemné motoriky.

Také se můžeme setkat s označením tzv. filipínskou mírou, která zjišťuje, zda ve fyzickém vývoji dítěte již došlo ke změně tělesných proporcí, konkrétně k prodloužení končetin. Jde o orientační zkoušku, která považuje za pravděpodobně školsky zralé dítě to, které pravou rukou dosáhne přes vzpřímenou hlavu (temeno hlavy) na levé ucho na protilehlé straně hlavy. Klindová a kol. (1974) uvádí, že tato míra pochází z Filipín, kde ji používají při přijímání dětí do školy.

Růstový věk lze vymezit i prostřednictvím Kapitalinova indexu, který vychází z poměru mezi výškou a hmotností dítěte. Pokud vyjdeme z průměrných údajů, podle

nichž má školsky vyzrálé dítě měřit 120 cm a vážit 20 kg, získáme ideální věk dítěte pro zahájení povinné školní docházky $120 : 20 = 6$ let. (Raabe, 2012)

Tělesná vyspělost podle pediatrů, psychologů i pedagogů není prvořadým ukazatelem školní zralosti, ale je třeba brát ji v úvahu. Důkladně by mělo být posouzeno zahájení povinné školní docházky u dítěte s drobnější tělesnou konstitucí, s rizikovými faktory v průběhu těhotenství a po porodu (nedonošené, nízká porodní váha, oslabené), se smyslovými a tělesnými vadami, s chronickým onemocněním. Takto znevýhodněné dítě může být snadněji unavitelné, mít nižší odolnost vůči psychofyzické zátěži, problémy s vývojem motoriky, řeči, pozornosti i případné poruchy učení. (Kutálková, 2005)

Pediatr je kompetentní osoba, která má právo a podle školského zákona povinnost vyjádřit se k odkladu školní docházky. Může rodičům doporučit rodičům další lékařské vyšetření dítěte či navrhnout posouzení školní zralosti v pedagogicko-psychologické poradně. (Kropáčková, 2008)

2. 1. 1. 2 Psychická zralost

Psychická zralost je charakterizována určitou úrovní zralosti centrální nervové soustavy, projevující se v několika základních oblastech.

Jednou z nich je rozumová, mentální vyspělost. V tomto věkovém období přechází dítě od konkrétního, názorného myšlení k obecnějšímu, pojmovému myšlení. V uvažování a chápání dítěte se začíná projevovat analyticko-syntetická činnost. Dítě si více všímá shodností a rozdílů, je schopno vnímat detaily a chápat vztahy mezi nimi. Začínají se u něho objevovat i náznaky logického chápání, i když ještě stále převažuje spíše mechanické uvažování. Analyticko-syntetická činnost se projevuje jak v myšlení, tak i ve vnímání, kdy je dítě schopno z celku vyčlenit části a ty opět složit v celek. Například by mělo být schopné rozpoznat sluchem hlásky, kterými slovo začíná a končí, složit a rozložit jednoduchá slova na jednotlivé hlásky. Totéž můžeme pozorovat i v dětské kresbě. Ta se stává členitější a detailnější. Výše uvedené faktory jsou podkladem pro úspěšnou výuku matematiky, čtení a psaní. (Jucovičová, Žáčková, 2014)

Nejsou však jedinými faktory, s nimi úzce souvisí i řečová vyspělost. V tomto období by dítě mělo mluvit již gramaticky správně a ve větší míře by měly být odstraněny vady řeči.

Dále má spojitost s výše uvedeným, a to především s výukou psaní, i tzv. vizuomotorická koordinace a schopnost napodobovat tvary. Pohyby dítěte mají být již klidnější, zaměřenější a účelnější. Dítě má být schopno alespoň částečně ovlivňovat svou motorickou aktivitu a ovládat se po této stránce. (Bednářová, Šmardová, 2015)

2. 1. 1. 3 Citová zralost

Citová zralost se vyznačuje zejména větší emoční stabilitou než v předešlém období, pro které bylo charakteristické časté kolísání či střídání nálad. Dítě tak nereaguje na nezdar či nespravedlnost již impulsivním výbuchem nebo pláčem. Rozhořčení či vztek dítě zralé pro školní docházku ventiluje spíše slovními výlevy než záchvaty vzteku či tělesným násilím. Dítě by mělo být schopné potlačit svou afektivitu. Mělo by umět usměrňovat svá přání, potřeby a chování. (Kropáčková, 2008)

Emocionální zralost s sebou přináší také schopnost přijímat nové poznatky, schopnost vyrovnat se s pocitem strachu z neznámého. (Šulová a kol., 2014)

Dítě se učí vyrovnat s překážkami a frustrací, musí být schopné a ochotné odložit své vlastní uspokojení a plnit pokyny druhých, podřídit se příkazu. (Vágnerová, 2000)

Závislost na rodičích a rodinných příbuzných by měla být přiměřená, dítě by mělo být schopné odloučit se bez potíží. Nemělo by si stýskat, myslet na domov při pobytu ve škole, mělo by se těšit do školy. Dítě, které navštěvovalo mateřskou školu toto většinou již zvládá bez problémů. (Kropáčková, 2008)

2. 1. 1. 4 Sociální zralost

Kromě fyzické, psychické a citové zralosti pro zahájení povinné školní docházky je sociální zralost velmi důležitou a někdy opomíjenou složkou.

Sociální zralost se vyznačuje jako schopnost dítěte dodržovat pravidla daná společností. Dítě si vytváří vztahy mimo rodinu, formuluje si svůj okruh přátel a tím se stává méně závislé na rodičích. Díky tomu je schopno velkou část dne trávit ve skupině vrstevníků mimo domov, aniž by se neustále dožadovalo pozornosti dospělého. (Jucovičová, Žáčková, 2014)

Dítě musí být schopné navazovat kamarádské vztahy s vrstevníky, hrát si s nimi, ale i spolupracovat, podřídit se formě práce ve skupině, plnit její požadavky a ve skupině kooperovat, popřípadě řešit drobné konflikty, které mezi dětmi vznikají. Mělo by být schopné také unést neúspěch a překonávat překážky, které školní práce přináší.

Dítě, které navštěvovalo mateřskou školu to většinou umí. Sociálně zralé dítě respektuje autoritu učitele, ví jaké chování je vhodné ve vztahu k dospělému. Dítě by mělo dospělému vykat, pozdravit, poprosit při žádosti o věc či o pomoc.

Dítě by mělo zvládat i základy sebeobslužných činností jako je umět se obléknout bez pomoci, obout si boty a zavázat tkaničky. Velmi důležité je, aby již mělo osvojené hygienické návyky. Mělo by umět jít si samo na toaletu, umýt si ruce či vyčistit si zuby. Také by mělo zvládnout pravidla stolování ve školní jídelně či se umět postarat se o své věci. I mimořádně inteligentní děti mívají stres ze školy ne kvůli vyučování, ale kvůli strachu z těchto sociálních situací.

Zjišťování určité hranice rozvoje dovednosti dítěte neprobíhá pouze u těchto čtyř základních kategorií. Mezi další složky, u kterých zjišťujeme úroveň zralosti, patří pracovní (pracovní předpoklady, návyky) a motivační zralost, které spolu úzce souvisí.

2. 1. 1. 5 Pracovní zralost

Velice důležitou otázkou je i úroveň pracovní zralosti, která úzce souvisí s motivací. Zájem o hru ještě přetrvává, i když dítě již postupně přechází od čistě hravého zaměstnání k občasné vytrvalejší a cílevědomější činnosti podobající se školním úkolům. Dítě by mělo být schopné pracovat na úkolu delší dobu, i když je úkol pro dítě relativně nezajímavý. Mělo by být schopné dokončit úkol, který si samo stanovilo. Mělo by umět záměrně udržet pozornost po určitou dobu, pracovat v řízené činnosti, být aktivní a stačit v pracovním tempu ostatním dětem.

U školsky zralého dítěte se předpokládá i určitá míra samostatnosti. Dítě by se mělo postupně naučit, z počátku pod důkladným dohledem rodičů, připravovat si školní pomůcky, udržovat pořádek ve svých věcech a v aktovce, plnit úkoly a školní povinnosti. Tato schopnost samostatně pracovat se vytváří postupně. (Bednářová, Šmardová, 2015)

2. 1. 1. 6 Motivační zralost

Motivační zralost je odrazem výkonové složky školních činností a aktivit. Dítě musí chápat smysl a význam školních úkolů. Pokud tomu tak je, dítě je více soustředěné a roste také zájem o tyto činnosti. Zadané úkoly by měly být zpočátku snadné a krátkodobé, jelikož je velmi motivující, když dítě dokáže daný úkol dořešit až do konce.

Důležité je také hodnocení, při kterém by učitel neměl šetřit chválou, odměnou a uznáním. Dlouhodobým cílem je, aby se dítě naučilo schopnosti pracovat úspěšně a samostatně. Na úspěšném plnění se podílí dítě, škola i rodiče. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Při rozhodování o zahájení povinné školní docházky je nutné řídit se kromě kritérií také citem, intuicí a zkušeností. Je třeba zohledňovat i aktuální životní situaci dítěte a jeho rodiny.

Lze konstatovat, že pro zralé dítě je vhodnější zahájení povinné školní docházky a pro nezralé dítě je vhodnější její odložení. Nezralé dítě potřebuje pouze čas na přirozené vyvrání, jinému je zapotřebí poskytnout podporu v rozvoji oslabených oblastí (rodina, mateřská škola formou individuálního vzdělávacího plánu, individuální speciálně-pedagogická péče v pedagogicko-psychologické poradně nebo speciálně pedagogickém centru. (Bednářová, Šmardová, 2015)

2.2 Školní připravenost

Kromě pojmu školní zralost se užívá i pojem školní připravenost, který zahrnuje kompetence - způsobilosti, na jejichž rozvoji se ve větší míře podílí učení a vnější prostředí.

Vágnerová (2000, s. 136) uvádí: „*Doba nástupu do první třídy nebyla stanovena náhodně. V období věku šesti až sedmi let dochází k různým vývojovým změnám, které jsou podmíněny zráním a učením. Většina z nich je pro úspěšné zvládnutí role školáka důležitá, i když jejich význam může být různý.*“ Poukazuje na to, že kompetence, které jsou potřebné ke zvládnutí školních požadavků, můžeme rozdělit do dvou skupin. První skupinu tvoří kompetence, které jsou závislé na zrání. V této souvislosti mluví o školní zralosti. Druhou skupinu představují kompetence, na jejichž rozvoji se ve větší míře podílí učení. Tuto úroveň označuje jako školní připravenost. (Vágnerová, 2000).

Podle Bednářové a Šmardové (2015) zahrnuje školní připravenost kompetence v oblasti tělesné, poznávací, emocionálně-sociální a pracovní, které dítě nabývá a rozvíjí učením a sociální zkušeností. Jednotlivé kompetence, které má dítě mít osvojeny před zahájením povinné školní docházky, jsou dány Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

Pedagogický slovník definuje školní připravenost jako: „*Souhrn předpokladů dítěte pro úspěšné zvládnání školního života a nároků vyučování. Školní připravenost je komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje dítěte, tak dispozice vytvářené na základě učení a vlivem sociálního prostředí.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 243)

Průcha, Walterová a Mareš (2001) poukazují na to, že pro úspěšné zvládnutí role žáka musí dítě dosáhnout určité socializační úrovně jako je umět se vhodně chovat ve vztahu k učiteli a k vrstevníkům, komunikovat s nimi, znát a přijímat určité morální hodnoty a normy, být pozitivně motivováno k učení a školnímu vzdělávání.

I Valentová (2001) mluví o školní připravenosti jako o komplexní charakteristice, která zahrnuje stupeň biologického, psychického a sociálního vývoje dítěte, výchovné vlivy i požadavky školy.

Gillernová a Mertin (2003, s. 220) pojímají školní připravenost jako: „*Výslednici charakteristiky dítěte, přání a očekávání rodičů, kvality domácího prostředí, kvality působení mateřské školy a požadavků školy.*“

Švingalová (2003) chápe pojem školní připravenosti jako souhrn osvojených znalostí, dovedností a návyků vlivem výchovy a prostředí. Zdůrazňuje především výchovné a socializační hledisko a kompetence vázané na učení, které jsou předpokladem pro úspěšné zahájení povinné školní docházky.

Podle Monatové (2000) je školní připravenost součástí pedagogické zralosti, kterou definuje jako integraci tělesné, duševní, společenské a výchovné vyspělosti dítěte. Zároveň rozlišuje školní připravenost na vnější a vnitřní. Vnější připravenost popisuje jako zájem dítěte o školní prostředí. Některé děti nepovažují zadané školní úkoly jako povinné, učení vnímají jako hru. Tyto děti nemají zatím vytvořeny návyky rozumové práce a z tohoto důvodu dosahují kladných výsledků pouze ve školních předmětech nenáročných na myšlení. Takovými předměty jsou hudební, tělesná a výtvarná výchova. Zatímco vnitřní připravenost je důležitým předpokladem úspěšného zvládnání školních požadavků a možností přizpůsobit se podmínkám školy. Zahrnuje v sobě určitou úroveň rozumových schopností, učebních dovedností, citů, kázně, sociálních vztahů. Vnitřní připravenost znamená vlastní způsobilost ke školní povinné docházce.

Znakem školní připravenosti dítěte je podle Langmeiera a Krejčířové (1998) jeho pozitivní postoj ke škole, k počáteční výuce, pozitivní vztah k učiteli a ke

spolužákům. Dítě by mělo být emočně připraveno a motivováno pro práci ve škole. Dítěti se otevírají nové možnosti, kterých buď aktivně využívá, nebo je jimi zaskočeno a klade odpor.

Připravenost dítěte na vstup do školy je jednou ze stále živých témat ve vývojové a školské psychologii a psychodiagnostice. Velkou roli ve školní připravenosti hraje také to, zda se dítě na školu těší či naopak. Tento aspekt výrazně ovlivňuje rodina dítěte a celé jeho okolí. Rodiče své děti na školu připravují v podstatě již od začátku jejich života a to tím, že se dítěti dostatečně věnují. Je důležité, aby dítě vedli k pozitivnímu přístupu k nadcházejícím změnám a je naopak vyloučené jakékoli strašení školou a učiteli. Nebylo by správné, aby dítě začalo navštěvovat první třídu, když není na vstup do školy dostatečně připravené.

3 Zahájení povinné školní docházky

Zahájení povinné školní docházky je důležitý životní předěl dítěte, které vstupuje ze světa her do světa povinností. Tento moment má význam i pro jeho okolí, je to potvrzení normality dítěte, zda ob stojí ve školním prostředí stejně úspěšně jako jeho vrstevníci. Dítě, které zahajuje povinnou školní docházku by mělo být na školu připravené, ale především zralé.

Povinnost školní docházky upravuje školský zákon č. 561/2004 Sb § 36. Povinnou školní docházku musí plnit dítě, které dosáhne věku šesti let alespoň jeden den před počátkem školního roku, pokud mu není povolen odklad. (§ 36 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon)

3.1 Zápis do první třídy základní školy

Zápis do první třídy je významná událost pro předškolní dítě, která předznamenává jeho budoucí nástup do základní školy. U zápisu je dítě poprvé podrobena prvotnímu přezkoušení jeho znalostí, schopností a reakcí. Zároveň se seznamuje s prostředím, které je odlišné od mateřské školy - ta byla pro něho místem naplněným zejména hrami a zábavou.

Zápis do první třídy probíhá každoročně od 15. ledna do 15. února. Přesné datum vypisuje město, městská část nebo obecní úřad. V souladu s tímto ustanovením pak stanoví ředitel základní školy místo a dobu zápisu do prvního ročníku základního vzdělávání. Zápis do prvního ročníku je zároveň zápisem k plnění povinné školní docházky a o přijetí k základnímu vzdělávání rozhoduje ředitel školy za podmínek stanovených v § 36 školského zákona. (§ 36 odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon)

Cílem zápisu je bližší poznání dítěte, posouzení vývojové úrovně dítěte na vstup do školy a poskytnutí rodičům informací o oblastech nevyzrálости dítěte a navrnutí preventivních opatření - doporučení k vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, speciálně-pedagogickém centru, k logopedické péči, k zařazení do přípravné třídy, do edukativně stimulační skupiny v rámci mateřské či základní školy. (Bednářová, Šmardová, 2015)

K zápisu se musí dostavit minimálně jeden z rodičů (zákonný zástupce dítěte) společně s dítětem. Pokud se dítě ze závažných důvodů nemůže dostavit k řádnému

zápisu, oznámí zákonný zástupce tuto skutečnost ředitelství školy a dohodnou se na náhradním termínu.

Každá škola připravuje a organizuje zápis do první třídy nezávisle, individuálně si zvolí formu a obsah zápisu. Znamená to, že zápis může být různorodý. Může být realizován formou různých úkolů na stanovištích, her nebo rozhovoru dítěte s učitelkou. Učitelka během zápisu sleduje u dítěte kvalitu mluveného projevu (slovní zásobu, výslovnost), koncentraci při řešení zadaného úkolu a zvládnutí jeho provedení a další elementární dovednosti nutné pro bezproblémový vstup do školy. Komplexně je ověřována vývojová úroveň schopností a dovedností dítěte potřebných pro zvládnutí čtení, psaní a počítání, pozornost se upíná i na sociální a emocionální zralost.

Na většině škol se můžeme také setkat se „Zápisem nanečisto“, který probíhá v časovém období prosinec až leden, před řádným zápisem. Tento neoficiální zápis je určen pro budoucího prvňáčka a jeho rodiče s cílem navázat prvotní vztahy mezi školou a rodinou, seznámit se se školním prostředím a pedagogy, pozitivně se naladit na vstup do první třídy, odbourat veškeré zábrany a obavy z neznámého a vyzkoušet si dovednosti, které bude dítě muset zvládnout při skutečném zápisu.

Zápis by v žádném případě neměl být stresující záležitostí pro dítě ani rodiče, neboť si z této události dítě i rodiče odnášejí zážitky, které mnohdy mohou ovlivnit jejich další vztah ke škole.

3.2 Předčasný nástup do školy

Výjimečně se můžeme setkat s tendencí nástupu dítěte do školy uspišit. Vůči tomuto urychlování je třeba být zdrženlivý. Novela školského zákona č. 49/2009 Sb. v § 36 odst. 3 umožňuje od školního roku 2010/2011 zápis a případný vstup do prvního ročníku základní školy i dítěti, které teprve po zahájení školního roku v období od 1. 9. do 30. 6. dosáhne věku šesti let, pokud je dostatečně fyzicky i psychicky vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte k povinné školní docházce, které dosáhne šestého roku věku v době od počátku školní docházky do konce kalendářního roku, je třeba vyjádření školského poradenského vyjádření a odborného lékaře, která k žádosti přiloží jeho zákonný zástupce. (§ 36 odst. 3 zákona č. 49/2009 Sb., školský zákon)

Rodiče by měli zvážit předčasný nástup dítěte do první třídy. Pro úspěšné zvládnutí školních povinností není důležitá pouze úroveň rozumových schopností, ale také zralost centrální nervové soustavy, schopnost koncentrace, sociální a emoční zralost, tělesná vyspělost, celkový zdravotní stav. (Šulová a kol., 2014)

3.3 Odklad školní docházky a jeho příčiny

Odklad školní docházky by neměl být chápán pouze jako administrativní krok k odložení školní povinnosti, ale jako čas pro kompenzaci a stimulaci. V současné době je odklad školní docházky chápán jako prevence specifických poruch učení. Jedná se o možnost pomoci, kdy dítě jeví známky nezralosti nebo je školsky nepřipravené a nebylo by schopno zvládnout nároky povinné školní docházky a negativně by byla ovlivněna i jeho úspěšnost ve škole.

O odložení povinné školní docházky lze uvažovat, pokud je dítě nesoustředěné, neklidné, roztěkané, neobratné, nesamostatné, impulzivní, agresivní, přecitlivělé až plačtivé, pomalé, bázlivé, unavitelné, nekomunikující až apatické, neumí se podřídit autoritě, špatně navazuje kontakt s vrstevníky. (Raabe, 2012)

Podmínky pro odložení školní docházky upravuje školský zákon č. 561/2004 Sb. § 37 odst. 3. Odložení školní docházky o jeden rok bývá uskutečňováno zejména u dětí školsky nezralých většinou ve více než jedné rovině.

V praxi rodiče (zákonní zástupci), kteří se rozhodli u svého dítěte pro odložení školní docházky, postupují tak, že si u zápisu do první třídy vyzvednou formulář pro odklad školní docházky. Podle zákona je třeba o odklad školní docházky požádat písemnou formou. Rodiče musí žádost doložit vyšetřením školským poradenským zařízením (nejčastěji pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum) a vyšetřením odborným lékařem (pediatrem) či popřípadě dalším specialistou (logopedem, psychiatrem, neurologem), kteří v závěru odborné zprávy doporučí odborná vhodná opatření.

Žádost o odklad školní docházky je třeba dle zákona odevzdat řediteli základní školy do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku. O odkladu školní docházky rozhoduje dle § 37 odst. 1 školského zákona ředitel spádové školy nebo školy, kterou si rodiče dítěte zvolili. Následně je žádost posouzena a rodiče jsou o výsledku písemně informováni v zákonné lhůtě.

Konečné rozhodování o odložení školní docházky o jeden rok přísluší řediteli školy, na kterou je dítě zapsáno. Ředitel školy také vydává písemné rozhodnutí o tomto odkladu školní docházky. Začátek školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, ve kterém dítě dovrší osmý rok věku. (§ 37 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon) Kopii rozhodnutí předávají rodiče mateřské škole, která na základě tohoto rozhodnutí prodlouží dítěti pobyt v mateřské škole o jeden rok. V tomto roce již dítě nemusí být vzděláváno bezúplatně. Podle § 123 odst. 2 v posledním ročníku mateřské školy se vzdělání poskytuje dítěti bezúplatně po dobu nejvýše 12 měsíců. Pokud je dítěti odložena školní docházka o jeden rok, jsou rodiči povinni dítě v příštím roce opět k zápisu přihlásit. (§ 123 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon)

Pokud se u dítěte v průběhu prvního pololetí školního roku projeví nedostatečná tělesná či psychická vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem rodičů dodatečně odložit začátek školní docházky na následující školní rok. Může následně dojít k situaci, kdy se dítě vrátí zpět do mateřské školy. (§ 37 odst. 3 zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon)

Dítě v takovém případě může ztratit důvěru ve vlastní schopnosti. Tento zážitek je dítětem vnímán jako selhání a neúspěch. Před dodatečným odkladem povinné školní docházky varují nejenom pedagogové, ale i psychologové, neboť návrat dítěte zpět do mateřské školy v průběhu školního roku může být pro dítě velmi traumatizující. Vztah ke škole a k celoživotnímu vzdělávání si dítě utváří průběžně, proto je důležité, aby v počáteční fázi nezískalo negativní zkušenost ke škole. (Raabe, 2012)

Rodiče mají možnost o svém rozhodnutí, kdy dítě zahájí povinnou školní docházku, poradit se s odborníky. Mohou se obrátit na pedagogickou psychologickou poradnu či speciálně pedagogické centrum a požádat je o vyšetření dítěte. Rodičům dítěte s odkladem školní docházky doporučují a radí, jak se věnovat po dobu odkladu dalšímu vzdělávání svého dítěte, a to zejména v oblasti, ve které bylo dítě diagnostikováno jako nezralé. (Jucovičová, Žáčková, 2014)

Přinosilová (2004) hodnotí odklad školní docházky ze dvou zorných úhlů. Uvádí, že odklad školní docházky má různé příčiny, které můžeme zařadit do dvou skupin - vnitřní a vnější. Mezi vnitřní příčiny můžeme zařadit všechno, co vychází z dítěte samotného a mezi vnější příčiny zařadíme nepřipravenost ze strany okolí dítěte a především rodičů.

Nejčastější důvody odkladu povinné školní docházky řadíme do skupiny vnitřních příčin. (Přinosilová, 2004)

🕒 **Problémy v oblasti řeči**

Mezi nejfrekventovanější poruchy patří patlavost (dyslálie). Nejčastěji vyskytující se vada výslovnosti jedné nebo více hlásek. Dítě neumí vytvářet všechny hlásky. Podstatné je navštěvovat logopedii.

Porucha huhňavosti (rhinolalia) se projevuje změnou rezonance zvuků hlásek při artikulaci. Důvodem nejčastěji bývá zbytnělá mandle. Vyskytuje se ovšem i u dětí s rozštěpem patra.

Jedna z nejtěžších a nejvýraznějších poruch je koktavost (balbuties), která se projevuje přerušováním řečového projevu křečovými stahy orgánů, podílejících se na řeči, což jsou hlasotvorné, dýchací a artikulační svaly. U dítěte s touto poruchou se vyskytuje velice často strach z řeči, který vede až k vyhýbání se mluvenému projevu. Často se též vyskytují poruchy mimoslovního chování (tiky, neklid, mrkání, žvýkání). Koktavé dítě potřebuje specializovanou péči, a to lékařskou i pedagogickou.

Na rozdíl od koktavosti breptavost (tumultus sermonis) nepůsobí dítěti žádné psychické ani komunikační potíže. Jedná se o poruchu tempa řeči, která se projevuje překotným mluveným projevem, vynecháním slabik, deformací slov, čímž se stává řeč nesrozumitelnou. Dítě s touto vadou bývají často a muzikální, dochází též k poruchám mimoslovního chování. (Kutálková, 2004)

Logopedická péče se zde zaměřuje na nácvik vnímání a zpomalování řečového tempa a na pečlivou artikulaci.

Poruchy řeči patří mezi nejrozšířenější defekty, které se u dětí předškolního věku vyskytují.

🕒 **Problémy s pozorností a soustředěností**

Délka orientace pozornosti by měla být u dítěte předškolního věku 12 - 15 minut. V této souvislosti hovoří Langer (1999) o „dětské neposednosti.“ Má psychologickou příčinu, neboť se nervová soustava teprve rozvíjí, proto také dochází k častějšímu střídání aktivit nervových center. Soustředění se na jednu činnost a schopnost nenechat se odpoutat jinou činností je pro dítě předškolního věku značně složité.

Vývojové nedostatky pozornosti se výrazně projevují v řeči, motorice, grafomotorice. Dítě se projevuje výrazným neklidem, nesoustředěností, impulzivitou.

⌚ **Problémy v grafomotorice**

Nerozvinutá grafomotorika a potíže v grafomotorických dovednostech bývají důvodem pro odklad školní docházky, protože nedostatky v rozvoji grafomotoriky by mohly předznamenávat potíže při nácviu psaní.

Grafomotorické poruchy se nejčastěji objevují u dítěte s opožděným vývojem řeči, s vývojovou dysfázií, s rizikem vzniku specifických poruch učení, s horší koordinací těla, případně s neurčitou lateralitou. (Přinosilová, 2004)

Mezi nejčastější grafomotorické obtíže v předškolním věku patří zejména špatný úchop tužky, nadměrný či nedostatečný přítlak na podložku, křečovitost a neplynulost grafické linie, obtíže při zvládnání tvaru písmen, číslic a jiných grafických tvarů, sezení při psaní.

Pokud by se u dítěte včas nerozpoznaly grafomotorické nedostatky a projevil by se až ve škole, u dítěte by mohlo dojít k vážným problémům při jeho úsilí o písemný projev. Proto je potřeba rozpoznat grafomotorické poruchy již v předškolním věku, a tím se vyhnout pozdějším obtížím.

Také by měla být vyjasněná lateralita. Pokud dítě zatím střídá ruce při kreslení, je potřeba, aby při nástupu do první třídy bylo již rozhodnuto, kterou rukou bude dítě psát. Nestačí pouze rozhodnutí, ale je potřeba, aby ruka byla dostatečně připravená. O stanovení laterality je možné požádat školské poradenské zařízení (pedagogicko-psychologickou poradnu), nebo speciální centrum. Nevyhraněná ruka pro psaní nemusí být důvodem pro odklad povinné školní docházky, ale může ovlivnit školní úspěšnost dítěte. (Kutálková, 2004)

⌚ **Problémy zdravotního rázu**

Odklad je zde uskutečněn z důvodu dlouhodobého léčení dítěte, které by ohrozilo jeho přítomnost ve škole. Častá nemocnost dítěte, celková nižší odolnost organismu nebo menší fyzická vyspělost jsou dalšími častými důvody k odkladu povinné školní docházky.

🕒 **Problémy vědomostního rázu**

Dítě potřebuje pro udržení vědomostí delší časový úsek, zapamatované bývá mnohdy neúplné či chybné.

🕒 **Problémy pracovního tempa**

Dítě má své individuální tempo práce, pokud je však velmi pomalé, může dítěti přidělovat nemalé problémy v systematické školní práci.

K odkladu povinné školní docházky mohou vést i vnější příčiny, mezi které řadíme rodinné důvody a také zdravotní komplikace rodičů. (Přinosilová, 2004)

Mezi nejčastější rodinné důvody pro odklad školní docházky bývá uváděno stěhování rodiny během školního roku. Pokud rodiče vědí, že se budou během prvního školního roku dítěte stěhovat, je vhodné požádat o odklad školní docházky. Doporučení platí i pro rodiče, kteří vědí, že budou velmi studijně či pracovní vyčerpání a nebudou mít tedy tolik prostoru se věnovat svému prvňáčkovi. Dalším důvodem pro odklad školní docházky může být i rozvod rodičů. Může se totiž stát, že jej bude dítě těžce zvládat, a proto se může hůře soustředit na vyučování a přípravu do školy.

Zdravotní důvody rodičů a především pak matky mohou vést také k odkladu školní docházky. Pokud tedy matku budoucího prvňáčka čeká dlouhodobé léčení či hospitalizace mimo domov, je možné o odklad školní docházky požádat. Nejprve se však snažíme o nalezení jiného východiska, třeba pomocná ruka vlastní rodiny. (Přinosilová, 2004)

Všechny tyto důvody mohou vést k odkladu školní docházky, ovšem musíme brát i zřetel na to, zda další rok v mateřské škole dítěti neublíží v tom smyslu, že pro něj bude nezajímavý a zda by se dítě o rok později ve škole nenudilo.

V současné době existuje mnoho stimulačních a rozvíjejících programů a kurzů, které přispívají k omezení počátečního rizika školního neúspěchu. Tyto programy a kurzy jsou zřizovány v mateřských či základních školách, v pedagogicko-psychologických poradnách, ve speciálních centrech.

Jsou určeny pro předškolní děti, které projevují známky školní zralosti či nepřipravenosti - pro děti s odkladem školní docházky, pro děti, které nenavštěvovaly mateřskou školu a jejich rodiče mají obavy, že jejich dítě nezvládne vstup do základní

školy a v poslední řadě i pro děti, jejichž rodiče nechtějí nic podcenit a chtějí tak co nejlépe svému dítěti pomoci při školním startu.

4 Přípravný kurz pro děti předškolního věku

Nabídka těchto kurzů je velmi bohatá a pestrá a pořádá je čím dál více základních škol. Přípravné kurzy pro děti předškolního věku jsou známé také pod pojmem „školička“ či „přípravka“ a stále více se rozmáhají a jejich obliba roste.

Hlavní cíl přípravných kurzů je kladen na seznámení dítěte s prostředím školy a dětí navzájem, bezproblémové začlenění do kolektivu, na samotnou přípravu dítěte, odhalení případných problémů a zajištění jejich nápravy. Kurzy probíhají nenásilnou hravou formou se zaměřením na všestranný rozvoj budoucích prvňáčků.

Děti, které tyto přípravné kurzy navštěvují, jsou ve velké výhodě. Školní prostředí, spolužáci a paní učitelky nebývají pro budoucí prvňáčky již velkou neznámou a vstup do první třídy zvládají beze strachu a s úsměvem.

Na některých základních školách probíhají tyto přípravné kurzy po celý školní rok, na jiných v rozsahu jen několika lekcí. Časová dotace jedné lekce je většinou 45-60 minut.

V průběhu kurzu má přítomnost alespoň jednoho z rodičů nezastupitelnou úlohu. Rodič má možnost vidět své dítě přímo v akci, jak reaguje na pokyny pedagoga, jak se chová v kolektivu, jak vypracovává zadané úkoly, co zvládá a naopak na čem musí ještě zapracovat. Pro mnohé rodiče je to prvotní významná zkušenost, kdy mají možnost pozorovat své dítě přímo ve školním prostředí a mohou je srovnávat s ostatními stejně starými vrstevníky.

Aktivní účast a zapojení rodičů do přípravy na vstup do první třídy hraje významnou roli v posilování vztahu mezi rodiči a dítětem. Rodiče, kteří vynaloží v tomto směru značné úsilí, si pak váží sebemenšího pokroku svého dítěte a zároveň jsou povzbuzeni k dlouhodobému zájmu o záležitosti spojené se vzděláváním. Dítě se zároveň naučí být vedeno svými rodiči a přijímat jejich autoritu i v oblasti vzdělávání. Prohlubuje se tak jejich vzájemná důvěra a spolupráce.

Náplň těchto přípravných kurzů je velmi podobná. Cílem je procvičit a rozvíjet vše, co by předškolní dítě - budoucí prvňáček měl zvládat.

Jedná se o tyto oblasti:

- Ⓟ hrubou a jemnou motoriku, grafomotoriku, kresbu;
- Ⓟ zrakové vnímání;

- ⌚ sluchové vnímání;
- ⌚ prostorové orientace;
- ⌚ vnímání času;
- ⌚ předmatematické představy;
- ⌚ řeč;
- ⌚ sociální dovednosti;
- ⌚ pracovní a sebeobslužné návyky.

Jednotlivé lekce se většinou zaměřují na výše uvedené oblasti a snaží se je pomocí her a cvičení rozvíjet.

4.1 Charakteristika a rozvoj jednotlivých oblastí

4.1.1 Hrubá a jemná motorika, grafomotorika, kresba

4.1.1.1 Hrubá motorika

Je potřeba si uvědomit, že hrubá a jemná motorika jsou mezi sebou úzce provázány a pohyby velkých svalových skupin ovlivňují pohyby malých svalových skupin. Proto je velmi důležité u dětí rozvíjet hybnost celého těla (hrubou motoriku), hybnost ruky (jemnou motoriku), obratnost mluvních orgánů (oromotoriku), motoriku očních pohybů (mimiku), souhru mezi okem a ruky (vizuomotoriku).

Cílem cvičení je zpevnit svalstvo ruky, uvolnit svalové napětí, zdokonalit pohybové dovednosti, zlepšit souhru jednotlivých pohybů a propojení s ostatními smysly. (Jucovičová, Žáčková, 2014)

Dle Jucovičové a Žáčkové (2014) se při cvičeních rozvíjejících motoriku zaměřujeme na dodržování těchto zásad:

- ⌚ postupujeme od velkých pohybů a přecházíme postupně k menším;
- ⌚ využíváme velké předměty a přecházíme k drobnějším předmětům;
- ⌚ nepospícháme a dopřáváme dítěti dostatek času;
- ⌚ vyjadřujeme dostatečnou motivaci a podporu.

Hrubá motorika je tedy oblastí, kterou bychom u dítěte v rámci motorických schopností měli rozvíjet nejdříve. Kvalita hrubé motoriky ovlivňuje úroveň jemné motoriky, včetně dovedností jako je mluvení a psaní.

Pohybové schopnosti je nejlépe u dítěte rozvíjet při spontánních aktivitách, jako je chůze, běhání, skákání, hraní s míčem, jízda na koloběžce, kole, plavání, lyžování.

Dále bychom se měli zaměřit na rozvoj těchto aktivit a činností typických pro předškolní věk, při kterých cvičíme obratnost, koordinaci a držení rovnováhy - výskok, přeskok snožmo, stoj na jedné a na druhé noze, lezení na žebřinách, chůze po čáře, chůze nebo běh mezi překážkami, chůze do schodů a ze schodů, házení a chytání míče.

Hrubou motoriku nemusíme rozvíjet a zdokonalovat pouze při sportu, ale také při práci na zahradě nebo v domácnosti.

Nedostatky v této oblasti se projevují u dítěte nešikovností, neobratností, nekoordinovaností pohybů, při kterých je narušena jejich vzájemná souhra, ve špatném držení těla (křivá záda, ochablé svaly), nadváhou a s ní spojené nemoci. Nedostatečná pohybová aktivita se odráží také v omezení vývoji řeči, v pravolevé orientaci, v oblasti vývoje psaní, pozornosti. Při velkých obtížích je proto vhodné se obrátit na fyzioterapeuta, rehabilitačního pracovníka, pediatra či neurologa. (Bednářová, Šmardová, 2015)

4. 1. 1. 2 Jemná motorika

Jemnou motoriku můžeme charakterizovat jako používání malých svalových skupin. Týká se zejména obratnosti rukou a mluvidel. Při rozvoji jemné motoriky se zaměřujeme na jemné pohyby prstů, jejich koordinaci, celkovou pohyblivost a obratnost. Jemná motorika zahrnuje úchopové schopnosti ruky, které jsou důležité pro manipulaci s předměty.

Pro trénink jemné motoriky lze využít řadu každodenních a sebeobslužných činností (manipulace s předměty), tvořivých a pracovních činností (skládání, stříhání, lepení papíru, práce s textilním materiálem, modelování), malování a kreslení, různé aktivity z oblasti her (konstruktivní hry - montáž a demontáž, třídění).

Jemná motorika je také jedním z nejdůležitějších předpokladů pro zvládnutí schopnosti psaní, neboť základní pohyby při psaní vychází z pohybu velkých kloubů.

Určitá neobratnost neovlivňuje pouze grafický projev, ale působí i na výkony v pracovní a tělesné výchově, v konečném důsledku i ve všech ostatních předmětech a činnostech. (Bednářová, Šmardová, 2015)

4. 1. 1. 3 Grafomotorika

Osvojení hrubé a jemné motoriky je jedním z nejdůležitějších předpokladů pro rozvoj grafomotorických dovedností. Zahrnuje péči o uvolnění svalových skupin paže, zápěstí a ruky, správný směr tužky směrem k rameni a správné držení psacího náčiní. Hlavním cílem je vytvořit vhodné předpoklady k nácviku psaní. (Mlčáková, 2009)

Dvořákův Logopedický slovník (1998) definuje grafomotoriku jako specifickou motoriku, koordinovanou pohybovou aktivitu při grafických projevech (kreslení, psaní).

Průcha, Walterová a Mareš v Pedagogickém slovníku (2001) označují grafomotoriku souborem psychomotorických činností, které dítě vykonává při psaní.

Při rozvíjení grafomotoriky musíme ke každému dítěti přistupovat individuálně a zvolit vhodné postupy nápravy dle konkrétního případu. Důležitá je u dítěte diagnostikovat, v jaké fázi pohybového vývoje se nachází, a podle toho volíme vhodná cvičení, která přizpůsobujeme věku a schopnostem dítěte. Při provádění grafomotorických cvičení je důležité vytvořit klidné prostředí a navodit příjemnou atmosféru. Před samotným nácvikem grafomotoriky si všímáme správného sedu při psaní, úchopu tužky, možnosti využití kompenzačních pomůcek, správné volby papíru a psacího náčiní.

Bednářová a Šmardová (2006) uvádí výčet pracovních návyků, které sledujeme a podporujeme při psaní a kreslení dítěte:

- 1) výběr psacích a kreslicích potřeb;
- 2) poloha těla při psaní, správné sezení;
- 3) úchop psacího náčiní;
- 4) postavení ruky při psaní;
- 5) uvolnění ruky při psaní.

1) Výběr psacích a kreslicích potřeb

Výběr psacího náčiní má vliv na celkový grafický výkon. Ovlivňuje úchop psacího náčiní i tlak na podložku. Z psacího náčiní je vhodné zejména to, které zanechává širokou stopu - houba, křída, rudka, štětec, pastel, progresso, fix, tužka s měkkou tuhou. Kvalita materiálu tuhy se podílí na tlaku na podložku, neboť měkké tužky a pastelky dobře vedou stopu a dítě na ně nemusí tlačit. Tvar psacího náčiní vybíráme takový, který dítěti umožní a podpoří jeho správné držení. Vhodný je tzv. trojhranný program - jedná se o tužky a pastelky, které mají trojhranný průměr a každá strana je určena pro oporu jednoho prstu. Začínáme s velkou pracovní plochou, postupně přecházíme přes velké formáty kartonů, výkresů, balicích papírů, fólií, mazacích tabulek až k běžným sešitům. Předčasný přechod na malé formáty může způsobit, že grafická linie je křečovitá, což se ve školním věku přenáší do psaní.

2) Poloha těla při psaní, správné sezení

Poloha těla ovlivňuje pohyblivost jednotlivých kloubů, jejich uvolnění a koordinaci. Má významný vliv na psychickou a fyzickou pohodu při psaní či kreslení. Je vhodné využívat různé polohy. V předškolním věku bychom měli provádět rozvoj grafomotoriky zpočátku vstoje u svislé plochy - na papír či tabuli ve výšce očí dítěte, kdy nekreslicí ruka je natažená a opřená o stěnu či tabuli zajišťující stabilitu dítěte. (Mlčáková, 2009)

Podle Synka (1974, in Mlčáková, 2009) si předškolní dítě při kresebné práci vsedě neosvojí potřebný svalový tonus a získá si nežádoucí návyk, který si ve škole obtížně odnaučí.

Postupně zařazujeme i předklon u vodorovné plochy - na papír položený na stole, dítě stojí u stolu a kreslicí ruka by se neměla opírat o stůl. Můžeme využít i polohu v kleče na zemi, při této poloze se dítě opírá o nedominantní ruku. Tyto polohy umožňují volný pohyb ruky po kreslicí ploše a podporuje pohyb ramenního kloubu. (Mlčáková, 2009)

Při poloze vsedě by mělo mít dítě vytvořeno podmínky dle své postavy. Mlčáková (2009) uvádí následující zásady pro správné sezení při psaní:

- ⌚ váha těla spočívá na celé ploše židli, obě chodidla jsou celou plochou opřena o podlahu, paty jsou na zemi přímo pod koleny, nepohybují se ve vzduchu;

- ⌚ vzdálenost mezi hranou sedátka a podkolenními jamkami by měla být přibližně 5 cm;
- ⌚ výška pracovní plochy by měla být ve výši loktů volně svěřených paží sedícího dítěte;
- ⌚ tělo je mírně nakloněno dopředu, obě ramena jsou ve stejné výšce a jsou uvolněná, hlava je mírně skloněná v prodloužení páteř;
- ⌚ obě předloktí leží na psací desce pracovní ploše;
- ⌚ ruka, která nepíše, přidržuje papír;
- ⌚ pro psaní či kreslení dítě potřebuje dostatek místa, aby se ruka mohla plynule a rovnoměrně pohybovat (nedostatečný prostor může mít nepříznivý vliv na grafický výsledek, tlak na podložku, postavení ruky).

Vytvořením výše uvedených podmínek a dodržením zásad má příznivý vliv na grafický výkon dítěte, zabezpečuje dobrý tělesný vývoj, správné držení těla jako prevence ortopedických vad. (Bednářová, Šmardová, 2006)

3) Úchop psacího náčiní

Květoňová-Švecová (2004) definuje úchop jako aktivní dotyk za spoluúčasti hmatu a dalších doplňujících složek.

Od počátku je třeba dbát na správný úchop psacího náčiní, kdy dítě začíná kreslit. Úchop psacího náčiní má také svůj vývoj. Měl směřovat k špetkovému úchopu, který umožňuje největší míru koordinace jemných svalů ruky a prstů.

Za správný úchop je považován tzv. špetkový, který je nejefektivnější z hlediska pohybu pro psaní a je součástí školní zralosti dítěte. Špetkového úchopu se účastní tři prsty, jedná se o palec, ukazováček a prostředníček (vytvoření špetkového úchopu jako když chceme solit třemi prsty). Palec a ukazováček jsou bříšky prstů proti sobě a prostředníček hranou bříška podpírá psací náčiní zespodu. Prostředníček podpírá psací potřebu zespodu, ukazováček přidržuje tužku seshora a palec z levé (popř. z pravé strany). Prsty jsou mírně ohnuty. Malíček a prsteníček jsou volně pokrčeny v dlani, ale dlaně se nedotýkají. Pokud dítě neudrží malíček a prostředníček v dlani, vložíme pod ně např. kuličku z papíru. (Bednářová, Šmardová, 2006)

Správný úchop psacího náčiní můžeme podpořit tzv. trojhranným programem, který představují trojhranné tužky, pastelky, násadky.

4) Postavení ruky při psaní

Směr horního konce psacího náčiní směřuje vždy do oblasti mezi ramenem a loktem. Ruka je uvolněná a pohybuje se volně po papíře. Správné postavení ruky při psaní usnadní natočení listu papíru pravým horním rohem nahoru, levý spodní roh papíru směřuje do středu hrudníku. Druhá ruka papír přidržuje.

U dítěte píšící levou rukou platí stejná pravidla při postavení ruky při psaní, jen směr natočení papíru je zrcadlově obrácený. Míra sklonu u leváka je spíše individuální. (Bednářová, Šmardová, 2006)

Mlčáková (2009) doporučuje v předškolním věku, kdy provádíme grafomotorická cvičení, ponechat papír vodorovně s deskou stolu bez náklonu.

5) Uvolnění ruky při psaní

Před samotným prováděním grafomotorických cvičení je důležité zařadit vždy uvolňovací cviky paže, ruky a prstů. Pokud dítě vyvíjí při kresebné práci nadměrný tlak psacího náčiní na podložku, ruka se za krátkou dobu velmi unaví. Nadměrný tlak můžeme vysledovat z křečovitého držení psacího náčiní a z linie kresby, která je vytlačena, kostrbatá a často přerušovaná.

Stimulaci a rozvoj grafomotoriky je třeba podporovat. Dle Bednářové a Šmardové (2015) je vhodné zařazovat následující postup pro rozvoj grafomotorických dovedností:

- A) uvolnění ramenního, loketního kloubu, zápěstí a prstů;
- B) uvolňovací grafomotorické cviky;
- C) průpravné grafické prvky.

A) Uvolnění ramenního, loketního kloubu, zápěstí a prstů

Pro uvolnění ramenního, loketního kloubu, zápěstí a prstů volíme různé cvičení a aktivity.

Napodobování přirozených pohybů paží vycházejících z ramenního kloubu:

- ⌚ krouživé pohyby natažené nebo pokrčené ruky prováděné ve stoje;
- ⌚ nápodoba míchání vařečkou v hrnci;
- ⌚ kreslení ležatých osmiček do vzduchu;
- ⌚ napodobování driblování s míčem;

- ⌚ tleskání nataženýma rukama - zobák čápa;
- ⌚ kreslení před tělem ve vzduchu (domeček, vlny, čáry);
- ⌚ kymácení vzpažených rukou do stran - větve stromu;
- ⌚ napodobování pohybu křídel - vrána.

Napodobování přirozených pohybů paží vycházejících z lokte:

- ⌚ krouživé pohyby předloktí;
- ⌚ nápodoba dirigování pouze předloktím;
- ⌚ kývání předloktím - kývání jedné strany na druhou, houpání.

Napodobování přirozených pohybů dlaní:

- ⌚ krouživé pohyby zápěstím - jednou rukou, střídavě, oběma rukama, oběma směry;
- ⌚ mávání dlaněmi různými směry;
- ⌚ plácání dlaněmi - bubnování na buben, driblování míčem;
- ⌚ napodobování mytí rukou;
- ⌚ nápodoba házení míče;
- ⌚ dalekohled z prstů - otáčením v zápěstí zaostřujeme;
- ⌚ mačkání gumového míčku mezi dlaněmi - střídání napětí a uvolnění;
- ⌚ motání klubička - navíjení nitě;

Napodobování přirozených pohybů prstů:

- ⌚ nápodoba hry na klavír;
- ⌚ kmitání prstů - nápodoba deště;
- ⌚ hry s prsty - prsty se vzájemně zdraví;
- ⌚ kroužení jednotlivými prsty;
- ⌚ kreslení kruhů ukazováčkem;
- ⌚ postupné rozevírání a zavírání prstů jedné ruky;
- ⌚ t'ukání prstů o podložku - zobe kuřátko;
- ⌚ počítání prstů - ze zat'até pěsti vystrkování prstů po jednom;
- ⌚ nácvik špetkového úchopu - nápodoba solení, drobení, sypání;
- ⌚ luskání. (Lietavcová, 2012)

B) Uvolňovací grafomotorické cviky

Zařazujeme pro uvolnění ruky a zlepšení koordinace oka a ruky. Při cvičení můžeme využít i různé předměty (stuhu, šátek, tyčku, psací náčiní). Dítěti musíme uvolňovací cvik názorně ukázat a popsat. Cvičení doprovázíme vhodnými říkankami a písničkami, které dítě motivují a napomáhají k plynulému rytmickému pohybu. Při uvolňovacích cvicích můžeme také využívat fyzické vedení ruky, kdy uchopíme dítě lehce za ruku či paži a fyzicky mu pomáháme provést uvolňovací cvik. Cviky nejprve provádíme v prostoru různými částmi těla (jednou rukou, jedním prstem, oběma spojenýma rukama), posléze přecházíme ke grafickému znázornění. (Bednářová, Šmardová, 2006)

Čadová a kol. (2012) doporučuje provádění uvolňovacích cviků v následující posloupnosti:

- ⌚ uvolňovací cviky prováděné v pískovnici;
- ⌚ uvolňovací cviky prováděné na tabuli;
- ⌚ uvolňovací cviky prováděné na archu balícího papíru;
- ⌚ uvolňovací cviky prováděné na stole.

Výše uvedená posloupnost uvolňovacích cviků je pouze doporučená. Je možné je libovolně kombinovat v závislosti na individuálních potřebách a možnostech dítěte.

C) Průpravné grafické prvky

Zvládnutí uvolňovacích cviků má mimořádný význam pro vlastní budoucí psaní dítěte. Uvolněnost ruky se významnou měrou podílí na samostatné schopnosti psaní.

Vlastní grafomotoriku rozvíjíme pomocí tzv. grafomotorických listů. Současný trh nabízí rozmanitou škálu pracovních listů, které vytvářejí předpoklad k nácviku psaní.

Grafické prvky je důležité volit individuálně a přiměřeně dle aktuálních možností dítěte. Volíme takovou náročnost, aby odpovídala grafickým schopnostem dítěte.

Obtížnost grafických prvků postupně zvyšujeme zmenšením velikosti, zvýšením hustoty čar, snižováním či vynecháním podpůrných technik.

Velmi důležité je znát základní linii nácvičku a grafické prvky za sebou řadit v pořadí, které respektuje jejich vývojovou linii. V první linii začínáme s vývojově nejnižšími grafickými prvky, jako je svislá rovná čára (od shora dolů), vodorovná čára (zleva doprava), kruh (uzavření čáry - oběma směry), z kruhu přecházíme na ovál a z oválu kreslíme horní a dolní oblouk, šikmá čára vedená z opěrných bodů. Ve druhé linii nacvičujeme spirálu (od středu do středu), šikmou čáru vedenou spojováním bodů od středu kruhu ven, vlnovku, elipsu, zuby, spojení horního a dolního oblouku. Ve třetí linii se zaměřujeme na nácvičku horní a dolní smyčky, horní oblouky s vratným tahem (arkády) a dolní oblouky s vratným tahem (girlandy), osmičky. V poslední linii se dítě seznamuje s elementy písma, které tvoří šikmá čára s mírným prohnutím (od zdola nahoru), srdcovka, horní a dolní zátrh, horní a dolní klička, prvky písmen a,o. (Bednářová, Šmardová, 2006)

Před samotným nácvičkem grafických prvků, je třeba dodržovat následující zásady:

- ⌚ grafický tvar si vyzkoušíme nejdříve v doprovodu říkadla pohybem paže do vzduchu;
- ⌚ tvar obtáhneme ukazováčkem na větším formátu ve stoji na podložce, můžeme si ho vyzkoušet i na podložce se sypkým materiálem (pískovnice);
- ⌚ samostatně si vyzkoušíme tvar v sedu bez opory ruky, postupně s oporou ruky na menším formátu, bez předlohy;
- ⌚ pokud má dítě se zvládnutím tvaru problémy, můžeme mu pomoci vést ruku a pohyb ruky komentujeme;
- ⌚ ponecháme dítěti dostatek času na zautomatizování grafického prvku, umožníme dítěti zažít pocit úspěchu. (Bednářová, Šmardová, 2006)

4. 1. 1. 4 Kresba

Do oblasti grafomotoriky zahrnujeme také kresbu. Úroveň grafomotorického rozvoje dítěte se projevuje ve vývoji kresby, která nám může mnoho napovědět.

Dětská kresba hraje důležitou úlohu v několika oblastech. Poskytuje nám informace o celkové vývojové úrovni dítěte, o mentální vyspělosti, o úrovni jemné motoriky a grafomotoriky, o zrakovém a prostorovém vnímání, o koordinaci oka a ruky,

o emocionalitě dítěte, o vztazích k jeho okolí. Je také důležitým komunikačním, rehabilitačním a terapeutickým prostředkem. (Bednářová, Šmardová, 2006)

Vývoj dětské kresby bývá srovnáván s vývojem řeči. Postupným vývojem se zdokonaluje jak slovní projev, tak i kresba dítěte. Kresba se vyvíjí po stránce obsahové i formální. Obsah kresby vypovídá o kvalitě a počtu detailů, o přesnosti znázornění, o různorodosti námětů. Forma kresby se zaměřuje na provedení čáry (plynulé, jisté, nejisté, kostrbaté, přerušované, nenavazující), na úroveň provedení spontánní kresby, na vymalování, na obkreslování jednoduchých tvarů, napodobování předkreslených tvarů, na ztvárnění proporcí částí těla, jejich spojení, symetrii pravé a levé části těla, dvojdimenziální zpracování. (Přinosilová, 2004)

Vývoj kresby probíhá v určitých etapách, které jsou dány fyziologickým vývojem dítěte. Během vývoje prochází dětská kresba několika stádii. Mezi čtvrtým a pátým rokem již dítě nezobrazuje lidskou postavu jako hlavonožce. Začíná rozlišovat hlavu a trup, již dokáže vhodně umístit ruce a nohy, umí je znázornit jednou čarou - jednodimenzionálně. S věkem blížícím se k šesti rokům přibývá na lidské postavě detailů (vlasy, obličejové detaily), dítě začíná postavu členit zcela zřetelně, postupně dovede nakreslit končetiny dvojdimenzionálně.

Hodnocení lidské kresby je jedním z kritérií při posuzování mentální úrovně dítěte. Kresebné testy připisují úrovni dětské kresby velký význam. Dle Udžila (1974) je v předškolním období možné z dětské kresby vyčíst vývojový stupeň dětské psychiky, který je možné porovnat s fyzickým věkem dítěte. Zdůrazňuje však, že všechny kresebné testy mají pouze orientační význam a nelze se o ně opírat jako o hlavní diagnostickou metodu.

Dětská kresba je také využívána při posuzování školní zralosti (Jiráskův test, modifikace podle testu Kerna). Test je tvořen třemi úlohami. Všechny úkoly orientačního grafického testu školní zralosti zjišťují vospělost jemné motoriky a vizuomotorické koordinace.

Pro rozvoj kresebné činnosti je důležité povzbudit dítě ve spontánním kreslení, oceňovat jeho dílčí úspěchy, neporovnávat kresbu s vrstevníky, naslouchat dítěti a poskytnout mu zpětnou vazbu. K rozvoji kreslení, k odbourání strachu či dokonce nechuti můžeme využít i netradiční výtvarné techniky a hry jako je malování prstovými barvami, rozfoukávání barvy, obtiskování a následné dokreslení vzniklého obrazce, kreslení zmizíkem do inkoustového podkladu.

4. 1. 2 Zrakové vnímání

Zrakové vnímání je jedním z činitelů nepostradatelných pro zvládnutí trivía. Již v předškolním věku dosahuje úrovně pro nácvik čtení a psaní. Zrakové vnímání ne lze rozvíjet izolovaně, na rozvoji se podílí také řeč, motorika, paměť a myšlení.

Bednářová a Šmardová (2015) rozlišují zrakové vnímání na následující oblasti, které spolu úzce souvisejí:

- ⌚ vnímání barev;
- ⌚ figura a pozadí;
- ⌚ zraková diferenciacie;
- ⌚ zraková analýza a syntéza;
- ⌚ zraková paměť;
- ⌚ vizuomotorická koordinace.

⌚ **Vnímání barev**

V předškolním věku by dítě mělo aktivně rozlišovat, pojmenovávat a přiřazovat základní a doplňkové barvy.

Vnímání barev můžeme trénovat při různých aktivitách, kdy dítě dokáže přiřadit a třídít základní a doplňkové barvy na hračkách a předmětech každodenní potřeby,

⌚ **Figura a pozadí**

Zraková pozornost umožňuje dítěti rozlišovat figuru a pozadí. Jedná se o schopnost vyčlenit části z celku a zároveň je umět vnímat uceleně. (Bednářová, Šmardová, 2015) Dítě se učí vyhledávat jeden či více předmětů na členitém pozadí nebo rozlišit a určit překrývající se obrázky.

Tuto schopnost můžeme trénovat prohlížením obrázkových knížek, prostřednictvím pracovních listů - vyhledáváním a pojmenováním jednotlivých objektů na pozadí, obtahováním obrázků skrytých grafickým vzorem.

⌚ **Zraková diferenciacie**

Zrakové diferenciacie pomáhá dítěti vidět rozdíly na obrázcích, schopnost rozlišit rozdílné tvary, zrcadlově zobrazené tvary. Zrakové rozlišování můžeme rozvíjet pomocí třídění předmětů, rozlišování barev a tvarů, třídění věcí podle barev a tvarů, určování shod a rozdílů, hledání stejných či odlišných obrázků.

🕒 **Zraková analýza a syntéza**

Zraková pozornost umožňuje dítěti rozlišovat figuru a pozadí. Jedná se o schopnost vyčlenit části z celku a zároveň je umět vnímat uceleně. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Zraková analýza pomáhá dítěti najít z celku jen část, naopak zraková syntéza pomáhá dítěti jednotlivé části spojit do celku. Při psaní a čtení je důležité, aby dítě nejprve dokázalo analyzovat tvary, rozpoznat písmena a posléze z nich poskládat slovo neboli celek. Tuto oblast můžeme trénovat skládáním rozstříhaných obrázků, doplňováním či dokreslováním chybějících částí v obrázcích.

🕒 **Zraková paměť**

Zraková paměť bývá u dítěte předškolního věku dostatečně rozvinutá. Jedná se o schopnost dítěte postřehnout a uchovávat si zrakové vjemy. (Bednářová, Šmardová, 2015) Pomáhá dítěti zapamatovat si viděné obrázky, později slova.

Zrakovou paměť lze rozvíjet při každodenních činnostech - povídání si s dítětem, co vidělo, krátkodobým sledováním předmětů či obrázků a následným jejich zapamatováním, při různých hrách - pexesu, Kimově hře, prostřednictvím pracovních listů - co se změnilo na obrázku, dokreslování, co na obrázku chybí.

🕒 **Vizuomotorická koordinace**

Je jednou z důležitých podmínek úspěšného rozvoje grafických dovedností dítěte (psaní, kreslení), kdy dítě například musí viděné písmeno zachytit do zrakové paměti a spojit tento obraz ze své představy s pohyby ruky a prstů. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Pohyb očí po řádku můžeme rozvíjet prostřednictvím pracovních listů, kdy má dítě za úkol jmenovat objekty zleva doprava či vyhledáváním daného objektu ve skupině ve směru zleva doprava. Při těchto aktivitách sledujeme, fixaci očí na řádku, zda dítě objekty nevynechává či nepřeskakuje řádky.

4. 1. 3 Sluchové vnímání

Sluchové vnímání je vedle zrakového vnímání druhým nejdůležitějším prostředkem komunikace. Sluch výrazně ovlivňuje rozvoj řeči a s úrovní řeči je neodmyslitelně svázán rozvoj myšlení. Sluchové vnímání má zásadní význam pro zvládnutí technicky správného čtení a bezchybného psaní.

Bednářová a Šmardová (2015) rozdělují sluchové vnímání na jednotlivé oblasti, které dítě potřebuje mít dobře osvojené:

- ⌚ naslouchání;
- ⌚ sluchová diferenciacie;
- ⌚ sluchová analýza a syntéza;
- ⌚ sluchová paměť;
- ⌚ vnímání rytmu.

⌚ **Naslouchání**

Záměrné naslouchání se rozvíjí s větší koncentrací pozornosti. Tato schopnost je velmi důležitá při vstupu do první třídy, kdy dítě bude muset naslouchat výkladu učitele, jeho instrukcím a pokynům. V předškolním věku by dítě mělo být schopno vyslechnout pohádku či příběh bez zrakového doprovodu. Velký vliv na rozvoj schopnosti naslouchání má rodina. Záleží na výchově a životním stylu rodiny, na vynaloženém úsilí ze strany rodičů, na poskytování dostatek příležitostí s dítětem si povídat a předčítat mu. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Pro rozvoj schopnosti naslouchání je nejdůležitější poskytovat dítěti od nejtútlejšího věku dostatek podnětů. Jedná se o časté povídání, vyprávění, naslouchání mluvenému slovu, pohádek, příběhů, říkadel a básniček, zpívání písniček. Je vhodné zařazovat různé hry a cvičení vzbuzující spontánní zájem dítěte jako je například poznávání a rozlišování předmětů podle vydávaného zvuku či písne dle melodie, lokalizování zvuku.

⌚ **Sluchová diferenciacie**

Sluchové rozlišování je jedním z nezbytných předpokladů pro správný vývoj řeči a výslovnosti. Jedná se o schopnost přesně sluchem rozlišovat zvukově podobné hlásky, sykavky, krátké a dlouhé samohlásky, měkké a tvrdé slabiky. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Sluchová diferenciacie ovlivňuje i samotný proces učení, osvojování si dovedností čtení a psaní, protože při výuce čtení a psaní dítě musí zvládnout rozkládání zvuků, vět či slov na jednotlivé slabiky a hlásky.

Sluchovou diferenciaci trénujeme taktéž hrami a cvičeními, při kterých má dítě za úkol rozlišovat, určovat podobnost či rozdílnost hlásek, později slabik, ve slovech.

🕒 **Sluchová analýza a syntéza**

Jde o schopnost vnímat řeč jako celek a o uvědomování si, že se skládá z jednotlivých částí, slov. V předškolním věku by dítě mělo již schopno rozlišit slova ve větě, zvládnout určit jejich počet a pořadí, najít ve slovech hlásky. Sluchová analýza a syntéza se nejvíce rozvíjí při nástupu do školy. Je jedním z nejdůležitějších pilířů při nábviku čtení a psaní.

Trénovat tuto schopnost můžeme prostřednictvím her a aktivit jako je zařazování rozpočítadel, rozkládání slov na slabiky, vytleskání a určení počtu slabik ve slově, hledání slov s daným počtem slabik, určování nejdelšího slova, hledání rýmujících se slov, vymýšlení rýmů, hledání slov podle počáteční hlásky, určení první a poslední hlásky ve slově.

🕒 **Sluchová paměť**

Pro učení i pro další život potřebujeme zachytit, zpracovat a uchovat informace, které přijímáme sluchovou cestou.

Sluchová paměť úzce souvisí s ostatními jednotlivými oblastmi sluchového vnímání.

Nedostatečná sluchová paměť vede také ke špatné sluchové analýze a syntéze, kdy dítě zapomíná první nebo poslední hlásku ve slovech. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Pro procvičování a rozvoj sluchové paměti je učení se básničkám, říkadlům, písničkám. Dítě by před vstupem do školy mělo být schopno zapamatovat si větu o osmi slovech a doslova ji zopakovat či provést podle tří současně zadaných instrukcí danou činnost. Proto je důležité tyto činnosti trénovat za pomoci různých her a cvičení.

🕒 **Vnímání rytmu**

Rytmus je součástí našeho života a doprovází nás při každodenních i školních činnostech. Vnímání rytmu se projevuje při pohybech dítěte, při řeči, čtení a psaní. Rytmus vnímáme na základě sluchové percepce a motoriky. Schopnost napodobit rytmus je ovlivňována pamětí a soustředěním. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Pro rozvoj vnímání je vhodné zařazovat rytmická cvičení, opakování rytmu hrou na tělo či užitím hudebních nástrojů, zpívání.

4. 1. 4 Prostorová orientace

Rozvoj prostorového vnímání je důležité pro orientaci v prostředí, pro osvojování pohybových, grafomotorických, sebeobslužných i školních dovedností. Při vstupu do první třídy ovlivňuje čtení, psaní, počítání, ovlivňuje také pohybové aktivity a hry či rukodělné činnosti.

Prostorové vnímání a pravolevou orientaci je nejlépe rozvíjet při každodenních činnostech nebo v rámci cvičení a her podněcujících rozvoj těchto schopností.

Při nácvičku orientace v prostoru vycházíme z předpokladu, že dítě zvládá orientaci v horizontální rovině. Nejdříve procvičujeme pojmy nahoře - dole, nad - pod. Dále by dítě mělo zvládnout pojmy vpředu - vzadu, před - za, první - poslední, hned před - hned za. Po upevnění začínáme s nácvikem pojmů vertikální roviny vpravo - vlevo, které jsou pro dítě nejnáročnější. Do nácvičku zahrnujeme také pojmy uprostřed, mezi, následující, předposlední, uvnitř, venku, daleko, blízko, šikmo a rovně. Při tréninku se soustředíme i na zpřesňování odhadu vzdálenosti, porovnávání velikosti předmětů rozmístěných v prostoru. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Orientaci v prostoru trénujeme nejlépe v místnosti, kdy dítě ukazuje předměty rozmístěné v prostoru místnosti či s nimi manipuluje dle pokynů (Co je nahoře na skříni, pod oknem, vedle stolu apod.). Cvičení můžeme kombinovat i s kreslením, kdy dítě kreslí, co vidí dole, nahoře, pod, nad apod. Později pokračujeme s nácvikem na malé ploše (na lavici, nástěnce, tabuli). Pojmy vztahující se k prostorové orientaci procvičujeme dále manipulací s malými předměty, obrázky a nakonec přejdeme k orientaci na obrázku. Dítě dle pokynů předměty na obrázku ukazuje, pojmenovává, popisuje. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Nácvik pravolevé orientace patří k obtížnějším úkonům. Dítě vedeme k uvědomování si pravé a levé ruky. Při nácvičku začínáme s uvědoměním si levé horní končetiny, protože z levé strany začínáme číst a psát. Dále v nácvičku pokračujeme k vnímání dalších částí těla. Dítě se dotýká jednotlivých částí umístěných na pravé či levé straně a pojmenovává je. Orientaci na vlastním těle můžeme trénovat i ukazováním jednotlivých částí těla na sobě dle pokynů (Ukaž pravé ucho, levé koleno apod.).

Při určování pravolevé orientace v prostoru využíváme i možnosti manipulace s předměty v místnosti. K nácvičku můžeme použít i obrázek domu, kdy dítě dokresluje či doplňuje obrázky do oken domu dle instrukcí (Do okna vpravo nahoru nakresli květinu apod.).

Bezproblémové osvojení prostorové orientace při vstupu do první třídy umožňuje dítěti orientovat se na stránce v textu, dítě si uvědomuje, že čteme vždy zleva doprava, seshora dolů, jakým směrem vedeme linku, když kreslíme či píšeme. Dítě také lépe zvládá pohybové a sebeobslužné činnosti, celkovou koordinaci pohybů. (Bednářová, Šmardová, 2015)

4. 1. 5 Vnímání času

Osvojení si časové orientace u dítěte předškolního věku je potřebné z hlediska časové posloupnosti při běžných i sebeobslužných úkonech. Je důležité se zaměřit na pojmenování činností a dějů, s nimiž se dítě každodenně setkává. Dítě si nejnáze zautomatizuje časové pojmy, které ho obklopují a pravidelně se střídají. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Zpočátku se jedná o pojmy ráno, poledne, odpoledne, večer a noc. S nástupem školní docházky se začne orientovat v jednotlivých etapách dne jako je dnes, včera, předevečím, zítra, pozítří. Postupně začíná chápat i delší časové úseky jako je den, týden, měsíc a rok.

Při nácvičení orientace v čase postupujeme dle individuální vyspělosti a chápání dítěte. Využíváme pohádek a příběhů rozkreslených po časových odstupech v ději, podle kterých dítě vypráví jejich obsah. Můžeme také využívat obrázky, které dítě pojmenovává a skládá podle časové posloupnosti, modely hodin rozdělených na časové úseky ročních období, měsíců, týdnů a dnů či pokládáme dítěti otázky zaměřené na pořadí činností.

Bezproblémové zvládnutí časové orientace se promítá i do následných školních dovedností jako je čtení a psaní, vnímání pořadí písmen ve slově a číslic v čísle. Pozitivně ovlivňuje smysluplné hospodaření s časem, rozčlenění pořadí kroků a odhadu potřebného ke splnění jednotlivých úkonů. (Bednářová, Šmardová, 2015)

4. 1. 6 Matematické představy

Rozvíjení předmatematických představ spočívá v poskytnutí dostatečného množství příležitostí k rozvíjení mnoha schopností a dovedností z oblasti motoriky, zrakového a sluchového vnímání, vnímání času a prostoru, řeči a získávání potřebných vědomostí, které jsou předpokladem pro úspěšné zvládnutí základních matematických představ. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Při nábviku rozvoje matematických představ začínáme srovnáváním velikosti objektů. Procvičujeme pojmy malý - velký, menší - větší, dlouhý - krátký, nejdelší - nejkratší, široký - úzký. Pokračujeme tříděním a řazením objektů dle daného kritéria (odstínu barvy, geometrického tvaru, velikosti). Dítě předškolního věku by mělo zvládnout seřadit alespoň pět prvků vzestupnou i sestupnou řadou. Dále porovnáváme množství objektů, při této činnosti si dítě osvojuje pojmy více - méně - stejně. V poslední řadě klademe důraz na vyjmenovávání číselné řady do šesti a také na orientaci v této číselné řadě. Také se zaměřujeme na propojení matematických pojmů s pojmy prostorovými. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Všechny tyto schopnosti a dovednosti je třeba před nástupem do první třídy rozvíjet a posilovat. Cvičení a hry na rozvoj matematických představ je nejlépe provádět vždy s manipulací předmětů, hraček, objekty stavebnice.

4. 1. 7 Řeč

Zásadním obdobím pro vývoj řeči je období do šesti let. Vývoj řeči je výrazně ovlivněn hrubou a jemnou motorikou, motorikou mluvních orgánů, zrakovým a sluchovým vnímáním a sociálním prostředím. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Před zahájením povinné školní docházky by dítě mělo mluvit srozumitelně, gramaticky správně, umět smysluplně vyjádřit své pocity a prožitky a zároveň chápat projev druhých.

V oblasti řeči se rozlišují tyto roviny:

- ⌚ foneticko-fonologická rovina;
- ⌚ morfologicko-syntetická rovina;
- ⌚ lexikálně sémantická rovina;
- ⌚ pragmatická rovina.

Vývoj všech uvedených rovin řeči probíhá v jednotlivých časových úsecích současně a je třeba je před nástupem do první třídy rozvíjet.

🕒 **Foneticko-fonologická rovina**

Zahrnuje zvukovou stránku řeči a výslovnost. Velký důraz klademe na správný mluvní vzor řeči, na obratnost mluvních orgánů dítěte, na bohaté komunikační prostředí s dostatečným množstvím podnětů. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Dítě nejprve zvládá výslovnost lehčích hlásek a postupně si osvojuje výslovnost obtížnějších hlásek. Pokud dítě nezvládne výslovnost všech hlásek do pěti let, je nutné věnovat dítěti odbornou logopedickou péči na vyvozování správné výslovnosti, aby při nástupu povinné školní docházky byla výslovnost dítěte již v pořádku.

Cílem této oblasti je správná výslovnost, artikulační obratnost a plynulost řeči.

Tuto rovinu řeči můžeme rozvíjet hravou formou prostřednictvím řady her a cvičení. Trénujeme pomocí básní, říkadel a jazykolamů. Součástí jsou i průpravná cvičení - dechová, fonační, artikulační a na rozvoj sluchového vnímání.

🕒 **Morfologicko-syntaktická rovina**

Prostřednictvím této roviny sledujeme gramatickou stránku řeči, která vykazuje rozumovou úroveň dítěte. Jde o užívání jednotlivých slovních druhů, časování a skloňování slov, tvoření vět a souvětí. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Cílem této oblasti je osvojení si gramaticky správné mluvy. Dítě by mělo mluvit ve větách a souvětích, užívat všechny druhy slov, mělo by poznat nesprávně utvořenou větu či umět doplnit chybějící slovo ve správném tvaru.

Neodmyslitelným předpokladem rozvoje gramatické stránky řeči je i jazykový cit, který lze rozvíjet pouze řečí. Můžeme ho stimulovat pomocí jednoduchých básní, říkadel, pohádek a příběhů, které se zpočátku opírají o vizuální oporu. Dostatečně rozvinutý jazykový cit umožňuje dítěti správně gramaticky mluvit ještě dříve, než si začne osvojovat gramatiku. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Gramatickou správnost projevu rozvíjíme záměrně, plánovitě a citlivě. Můžeme jí u dítěte zvyšovat pomocí správného jazykového vzoru, jazykových her a cvičení. Takovým cvičením může být používání správného slovosledu a tvarů slov při popisu obrázku, vyslovování názvů obrázků v textu ve správném gramatickém tvaru, vytváření zdobnělin, chápání a vytváření rýmů. Dítě, které mluví velmi málo, podněcujeme k řečovému projevu a odpouštíme i gramatické prohřešky, aby dítě neztratilo zájem o mluvení a neobávalo se mluvnických chyb. Zatímco na dítě jazykově vyspělé klademe

nároky vyšší. Avšak správný jazykový vzor poskytujeme vždy a za všech okolností. (Krčmová, Richterová, 1987)

⌚ **Lexikálně sémantická rovina**

Tato rovina zahrnuje slovní zásobu odpovídající úrovni věku dítěte. A to jak aktivní slovní zásobu (slova, která běžně užívá), tak i pasivní slovní zásobu (slova, kterým rozumí, ale neumí je užívat). Patří sem tedy obecná úroveň vyjadřování dítěte, porozumění řeči, chápání pojmů a sdělení, popisování obrázku a situace, vyprávění, chápání a užívání nadřazených pojmů, antonym (protikladných slov), synonym (slov podobného významu) a homonym (slov stejného zvuku, ale různého významu). (Bednářová, Šmardová, 2015)

Růst slovní zásoby je stejně jako vývoj artikulace podmíněn mnoha faktory. Jedná se o bohaté komunikační prostředí, dostatečné komunikační podněty, správný mluvní vzor, zdravotní stav dítěte a jiné. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Cílem této oblasti je bezproblémové porozumění řeči běžného hovoru.

Slovní zásobu rozvíjíme pomocí říkadel, básní, hádanek, obrázků, didaktických her a cvičení, které obohacují slovní zásobu, motivují k mluvení a vyjadřování dítěte.

⌚ **Pragmatická rovina**

Tato rovina se týká sociálního uplatnění řeči a komunikačních schopností dítěte. Jde o schopnost souvisle se vyjadřovat v sociálních situacích. Umět vyjádřit pocity, prožitky, tvořit dialog, udržet téma hovoru, pomocí řeči dosáhnout cíle. Součástí této roviny je i neverbální komunikace (mimika, gestikulace, oční kontakt). (Bednářová, Šmardová, 2015)

Cílem této oblasti je navazování verbálního kontaktu, vedení dialogu, kladení otázek a smysluplně odpovídání, užívání očního kontaktu.

Tuto rovinu oblasti řeči je vhodné podporovat pomocí popisu obrázků, vyprávění, reprodukcí a dramatizací pohádek a příběhů, přednesem a recitací básní, zpěvem písní a různých námětových her.

4. 1. 8 Sociální dovednosti

Dítě získává prvotní zkušenosti s osvojováním si sociálních dovedností v rodině a v pozdějším období zpravidla v mateřské škole. Zdravě vyvíjející se dítě je vybaveno

vrozenými sociálními dispozicemi a schopnostmi, které v rámci sociální interakce upevňuje a prohlubuje. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Na osvojování sociálních dovedností se podílí i mnoho faktorů jako je kultura společnosti, sociální prostředí v rodině, životní a výchovné styly rodičů. Vliv na úroveň sociálních dovedností mají také vrozené dispozice dítěte, osobní charakteristika, věk, pohlaví, mentální vývoj, komunikační schopnosti a sociální zkušenosti dítěte. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Přechod dítěte z rodinného prostředí či z prostředí mateřské školy do systému povinných a pravidelných činností bývá náročnější než nástup do mateřské školy z rodiny. Zahájení povinné školní docházky je sociálním mezníkem také v tom smyslu, že nástupem do školy je potvrzena určitá normalita vývoje dítěte. Na počátku primárního vzdělávání má základní škola podobnou funkci socializace jako škola mateřská. Nicméně budoucí prvňáček by měl být již sociálně vyzrálý a mít osvojené základní sociální dovednosti z rodiny a předškolního vzdělávání.

Sociálně vyzrálé dítě pro vstup do první třídy by mělo zvládat odloučení od rodičů, být přizpůsobivé na nové prostředí, snadněji se zařazovat do kolektivu svých vrstevníků, komunikativní a při komunikaci udržovat oční kontakt, správně reagovat na pokyny autority pedagoga, ochotné spolupracovat a zapojovat se do činnosti ve skupině, být plně soustředěn na řízenou činnost v rozsahu patnácti minut, schopné projevovat svoje potřeby a pocity a chápat je i u druhých, zvládat své emoce, pomáhat a řešit problémové situace a úkoly, adekvátně řešit eventuální konflikty, dokázat překonávat překážky a umět se vyrovnat s případným nezdarem, mít smysl pro povinnost a odpovědnost. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Při podněcování sociálních dovedností je třeba ke každému dítěti přistupovat individuálně a citlivě, využíváme vhodné motivace, úkoly, hry, dramatizace, situační scénky.

4. 1. 9 Pracovní a sebeobslužné návyky

Osvojení si pracovních návyků a sebeobslužných činností souvisí s celkovým vývojem dítěte, s úrovní zralosti dítěte v oblasti vnímání, v hrubé a jemné motorice, ve vizuomotorice, ale i s osobnostní charakteristikou dítěte a výchovným stylem rodičů. (Bednářová, Šmardová, 2015)

U budoucího školáka se předpokládá určitá míra samostatnosti při vypracování zadaných úkolů, záměrná koncentrace pozornosti při řízených činnostech a samostatné práci, stálost a vytrvalost zaujetí o školní práci, zájem a chuť o učení, aktivní přístup a přiměřené pracovní tempo.

Před zahájením povinné školní docházky by dítě mělo být schopné také zvládat základní sebeobslužné činnosti, mít zautomatizované hygienické návyky, osvojení pravidla stolování, úkony při oblékání, dodržovat pořádek ve svých věcech. Ve všech úkonech by mělo být dítě samostatné a zvládat je bez větších problémů.

Pokud by se dítě neumělo samo o sebe postarat a zvládnout základní pracovní předpoklady pro školní práci, mohl by být pro něho vstup do první třídy velmi traumatizující.

Sebeobslužné úkony, pracovní návyky a samostatnost dítěte je proto nejlépe rozvíjet a posilovat pomocí každodenních aktivit. Velmi důležité je dítě motivovat a probouzet v něm zájem o různorodé činnosti.

5 Využití přípravného kurzu pro děti předškolního věku

5.1 Výzkumné cíle a problémové otázky

Cíl výzkumu:

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, zda edukační působení v rámci přípravného kurzu pro předškolní děti pozitivně ovlivňuje vývojovou úroveň dítěte potřebnou k úspěšnému zahájení povinné školní docházky.

Dílčí cíle:

Na základě zpracovaného diagnostického testu provést na začátku kurzu vstupní diagnostiku a zjistit, jaké úrovně dosahují sledované děti v jednotlivých oblastech. Zhodnotit úroveň konkrétních oblastí (grafomotorika, sluchové a zrakové vnímání, prostorová orientace, vnímání času, matematické schopnosti, řeč, sociální dovednosti, pracovní a sebeobslužné návyky) potřebné pro úspěšné zahájení povinné školní docházky a zároveň rozvíjené přípravným kurzem.

Po ukončení kurzu provést výstupní diagnostiku a porovnat získaná data. Vypracovat analýzu na základě získaných výsledků a posoudit přínos přípravného kurzu pro předškolní děti na rozvoj jednotlivých oblastí.

Stanovené problémové otázky:

Na základě cílů a vlastní praxe byly formulovány problémové otázky výzkumného šetření.

Problémová otázka č. 1: *Mají děti po ukončení přípravného kurzu lépe rozvinutou grafomotoriku než na začátku kurzu?*

Problémová otázka č. 2: *Mají děti po ukončení přípravného kurzu lépe rozvinuté zrakové vnímání než na začátku kurzu?*

Problémová otázka č. 3: *Mají děti po ukončení přípravného kurzu lépe rozvinuté sluchové vnímání než na začátku kurzu?*

Problémová otázka č. 4: *Mají děti po ukončení přípravného kurzu lépe rozvinuté vnímání v čase než na začátku kurzu?*

Problémová otázka č. 5: *Mají děti po ukončení přípravného kurzu lépe rozvinuté prostorovou orientaci než na začátku kurzu?*

Problémová otázka č. 6: *Mají děti po ukončení přípravného kurzu lépe rozvinuté matematické představy než na začátku kurzu?*

Problémová otázka č. 7: *Mají děti po ukončení přípravného kurzu lépe rozvinutou řeč a komunikační dovednosti než na začátku kurzu?*

Problémová otázka č. 8: *Mají děti po ukončení přípravného kurzu lépe rozvinuté sociální dovednosti než na začátku kurzu?*

Problémová otázka č. 9: *Mají děti po ukončení přípravného kurzu lépe rozvinuté sebeobslužné a pracovní návyky než na začátku kurzu?*

5.2 Metodologie výzkumu

Výzkumné šetření je zpracováno pomocí kvalitativní strategie, která je pro dané téma vhodná, neboť jde o podrobné sledování určitého procesu. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na rozvoj vývojové úrovně dětí předškolního věku před nástupem do školy za využití přípravného kurzu.

Ke splnění daných cílů bylo ve výzkumné práci využito následujících výzkumných technik:

- ⌚ analýza odborné literatury;
- ⌚ přímé pozorování;
- ⌚ případové studie;
- ⌚ vstupní a výstupní diagnostika;
- ⌚ analýza výsledků šetření.

Harmonogram výzkumu:

Na začátku září 2014 proběhlo vstupní vyšetření u všech testovaných dětí. S každým dítětem byl proveden individuální vstupní diagnostický test v jednotlivých oblastech dle autorek Bednářové, Šmardové.

V období září - květen probíhalo v rámci lekcí kurzu rozvíjení jednotlivých oblastí u všech dětí.

Na začátku června 2015 bylo zrealizováno kontrolní šetření. Děti absolvovaly individuální výstupní diagnostický test a následně byla provedena analýza výsledků testu a vyhodnocení výzkumného šetření.

5.3 Charakteristika zařízení a výzkumného vzorku

Charakteristika zařízení

Základní škola, na které přípravný kurz probíhá, je plně organizovanou školou. Jedná se o první sídlištní školu ve městě Znojmě, která byla uvedena do provozu v roce 1967 a v souladu s učebními plány a osnovami začala poskytovat žákům základní vzdělávání. Od roku 2004 bylo ke škole připojeno odloučené pracoviště pro 1.-5. ročník a od školního roku 2010/2011 je součástí odloučeného pracoviště školy i mateřská škola.

Škola pracuje podle vlastního vzdělávacího programu s názvem „Škola nové generace“. Program je zaměřený na rozvoj všech nezbytných kompetencí pro žáka základní školy. Usiluje o to, aby v průběhu povinné školní docházky získal žák kvalitní základy moderního všeobecného vzdělání. Koncepce školy je zaměřena na cizí jazyky (anglický jazyk od 1. třídy, německý jazyk již na 1. stupni základní školy jako nepovinný předmět), na matematiku a finanční gramotnost, na informatiku, na přírodovědné předměty a na sport (rozšířená výuka ledního hokeje, florbalu a tenisu).

Přípravný kurz probíhá v přístavbě školní družiny, která je součástí komplexu budovy školy. V této přístavbě se nachází pět učeben, vyhrazené pro první třídy a zároveň pro školní družinu, které jsou plně využívány. V těchto prostorách probíhá i přípravný kurz pro předškolní děti. Ve třídách je klasické frontální uspořádání lavic, každá třída je vybavena kobercem a interaktivní tabulí.

Přípravný kurz pro předškolní děti je součástí nabídky zájmových kroužků, která základní škola nabízí. Všechny zájmové kroužky jsou poskytovány rodičům zcela bezplatně. Rodiče musí svému dítěti zajistit jen materiální zabezpečení v podobě školních potřeb a pomůcek jako jsou tužky a pastelky nejlépe s trojhranným programem, nůžky, lepidlo, stuhu, která je určena na uvolňování horních končetin, a přezůvky.

Rodiče se mohou o kurzu dozvědět prostřednictvím informačního plakátu, který je vyvěšen přímo v základní škole či ve spádových mateřských školách. Nabídka kurzu je zveřejněna i na webových stránkách základní školy.

Kurz přípravy se koná pravidelně jednou týdně v odpoledních hodinách od 15.30 do 16.30 a probíhá na škole od školního roku 2010/2011 v období od září do června. Zájem o přípravný kurz je rok od roku ze strany rodičů a jejich dětí velký a jeho oblíba

výrazně roste. Kromě samotného účinku na dítě a jeho rodinu, má velký přínos i pro pedagogy prvních tříd, kdy mohou být o většině dětí, které navštěvovaly tento kurz, informovány už před jejich nástupem.

Účastníky kurzu jsou zpravidla předškolní děti, které vykazují známky školní nezralosti či nepřipravenosti a mohly by být ohroženy v počáteční fázi vstupu do základní školy, děti s odkladem školní docházky či děti, které nenavštěvovaly mateřskou školu a jejich rodiče mají obavy, že dítě nezvládne vstup do první třídy a v poslední řadě i děti, které neprojevují žádné oslabení, ale jejich rodiče nechtějí nic podcenit a chtějí své dítě co nejlépe připravit a motivovat pro budoucí zaškolení.

Časová dotace jedné hodiny lekce je 60 minut včetně přestávky. Každá hodina má svoji strukturu. Hodina lekce začíná úvodním přivítáním dětí a rodičů, kontrolou domácího úkolu, motivací v komunitním kruhu, následují cvičení a didaktické hry rozvíjející dílčí oblasti. Během hodiny se střídají různé činnosti a aktivity, které na sebe navazují a vzájemně se doplňují. Každá činnost je motivována a základní formou práce je převážně hra. V průběhu kurzu je využíváno velké množství didaktického materiálu v podobě pomůcek, her a pracovních listů. V závěru hodiny lekce dochází k zadání domácího úkolu v podobě pracovního listu, k zhodnocení proběhlých aktivit a na samotném konci ke konzultacím s rodiči a závěrečnému rozloučení. Zmíněná organizovanost kurzu vede k určitému řádu v činnostech. Děti si tak zvykají na daný školní režim a tempo.

Předpokladem úspěšného absolvování přípravného kurzu je účast alespoň jednoho z rodičů, který je nejlépe na hodině lekce pravidelně přítomen. Není však do práce přímo zapojen, ale má možnost sledovat, jak dítě na hodině pracuje, jak se chová, jak reaguje na pokyny pedagoga, co zvládá a naopak co mu činí problémy. Rodič má bezprostřední možnost pozorovat své dítě přímo ve školním prostředí a srovnávat je s ostatními stejně starými vrstevníky. Toto srovnání pomáhá rodičům i při rozhodování při případném odkladu školní docházky.

Na konci každé hodiny lekce jsou rodičům poskytovány informace o celkovém průběhu hodiny i individuální konzultace, kde pedagog rodiče informuje, v jakých činnostech a aktivitách dítě vynikalo a v jakých méně. Podle toho jsou rodičům poskytovány rady a navrženy další cvičení a náměty na rozvoj oslabených oblastí. Rodiče tak získávají návod, jak s dítětem dále doma pracovat, aktivně se tak podílejí na spolupráci při plnění domácí přípravy, která hraje v konečném výsledku důležitou roli.

Charakteristika výzkumného vzorku

Do výzkumného šetření byly zařazeny celkem čtyři předškolní děti, které pravidelně navštěvovaly přípravný kurz a u kterých hlavním důvodem zařazení do přípravného kurzu bylo výrazné oslabení dílčích funkcí či odklad školní docházky.

V tabulce č. 1 je uveden stručný přehled výzkumného vzorku dětí. Bližší charakteristiky sledovaného souboru jsou popsány v kapitole 5. 6 v rámci případových studií.

Jméno dítěte	Věk při zahájení kurzu	Důvod zařazení do kurzu
Daniel	5 roků a 4 měsíce	Pomalé pracovní tempo, nízká úroveň řeči
Tereza	5 roků a 4 měsíce	Sociální nezralost, nízká úroveň řeči
Adam	6 roků a 4 měsíce	Odklad školní docházky
Adriana	5 roků a 5 měsíců	Adaptační problémy, grafomotorické obtíže, nízká úroveň řeči

Tabulka 1: Přehled výzkumného vzorku

Součástí výzkumného šetření je zachování anonymity osob, proto byla jména dětí změněna. Zákonní zástupci byli informováni o zachování anonymity a byli ujištěni, že zjištěná data budou použita pouze pro účely výzkumu. V rámci šetření vyjádřili zákonní zástupci testovaných dětí na úvodní informativní schůzce v rámci přípravného kurzu písemný souhlas. Výsledky testů nebyly použity ke srovnání kvalit dětí či rodičů, ale výhradně k naplnění cílů práce. Na všechny zúčastněné bylo nahlíženo citlivě a s každým dítětem i dospělým se jednalo s úctou a vážností.

5.5 Vlastní výzkumné šetření

Na základě zpracovaného diagnostického testu byla u všech sledovaných dětí na počátku a na konci přípravného kurzu provedena diagnostika úrovně v jednotlivých oblastech potřebné pro počáteční výuku a rozvíjené přípravným kurzem. Test byl zadán dětem na začátku a na závěr přípravného kurzu, aby bylo možné posoudit rozvoj sledovaných funkcí.

Mezi hodnocené oblasti byla zařazena grafomotorika, sluchové a zrakové vnímání, prostorová orientace, vnímání času, matematické představy, řeč, sociální dovednosti, pracovní a sebeobslužné návyky.

Na základě zjištěných údajů byl vytvořen tabulkový přehled o úrovni jednotlivých oblastí na začátku přípravného kurzu a v závěru jeho ukončení. Získaná data byla porovnána, následně byla vypracována analýza výsledků a posouzen přínos přípravného kurzu pro děti předškolního věku na rozvoj jednotlivých oblastí.

Výzkumné šetření dětí probíhalo individuálně v prostředí první třídy základní školy, kam děti docházely na kurz. Diagnostický test byl předkládán dětem postupně po jednotlivých subtestech. Vstupní a výstupní diagnostická činnost byla realizována za stejných podmínek, aby výkony dětí nebyly ovlivňovány.

Jednotlivé subtesty byly hodnoceny dle předem daných kritérií, aby bylo možné provést srovnání výsledků vstupního a výstupního diagnostického testu u jednotlivých dětí. Za každý úkon dítě získalo známku hodnotící stupnice 1-5, která byla udělena dle získaných bodů či stanovených kritérií hodnocení. Stupeň 1 představuje nejlepší výkon, stupeň 5 výkon nejhorší (1 = nadprůměr, 2 = vyšší průměr, 3 = průměr, 4 = podprůměr, 5 = výrazný podprůměr).

Ze známek jednotlivých subtestů byl vypočítán průměr ze vstupního a výstupního diagnostického testu. Z těchto dvou výsledků průměru bylo vypočítáno procentuální zlepšení.

Výjimku tvořily subtesty z oblastí sociálních dovedností, sebeobslužných a pracovních návyků, které nebyly hodnoceny stupnicí 1-5, ale jejich úroveň byla popsána a srovnána během pozorování na přípravném kurzu.

5.6 Zpracování diagnostického testu

Diagnostický test byl zpracován na základě analýzy odborné literatury a zkušeností autorky. Při sestavování diagnostického testu bylo vycházeno z publikací autorek Bednářová, Šmardová a byl doplněn o další aktuální subtesty.

Sestavení diagnostického testu bylo určeno výhradně jen pro účely šetření diplomové práce. Jednotlivé položky v testu jsou ohodnoceny tak, aby bylo možné posoudit na závěr šetření rozvoj úrovně dětí v konkrétní posuzované oblasti.

Diagnostický materiál byl rozdělen do devíti zkoumaných oblastí, které jsou potřebné pro úspěšné zahájení povinné školní docházky.

Analyzované položky v jednotlivých oblastech:

A) Oblast grafomotoriky:

⌚ Kresba postavy

Popis úkolu: Nakreslení mužské postavy - pána, která má splňovat znaky postavy.

Hodnocení: Výkony byly hodnoceny stupnicí 1-5 (1 = nejlepší výkon, 5 = nejhorší výkon) podle těchto kritérií:

1	Postava je členěná na hlavu, krk a končetiny se všemi detaily, dvojdimenzionální provedení.
2	Postava je členěná, dvojdimenzionální, chybí některá z částí (krk, vlasy, uši, jeden prst ruky).
3	Postava je členěná, dvojdimenzionální, chybí více detailů (krk, uši, vlasy, prsty, chodidla).
4	Postava je jednoduše provedená, nečleněná, jednolineární, chybí krk, jeden pár končetin, detaily.
5	Postava se podobá hlavonožci, jednolineární, chybí trup či obě končetiny, detaily.

Tabulka 2: Hodnocení kresby postavy

🕒 **Grafomotorický prvek - zuby**

Popis úkolu: Dokreslení grafomotorického prvku - zuby dle předlohy.

Hodnocení: Výkony byly hodnoceny stupnicí 1-5 (1 = nejlepší výkon, 5 = nejhorší výkon) podle těchto kritérií:

1	Linie tahu nakreslena podle vzoru, pravidelně, bez přerušení, zachována ostrost a velikost zubů.
2	Linie tvaru nakreslena bez přerušení, pravidelně, výška zubů a ostrost přibližně zachována.
3	Linie tahu nakreslena bez přerušení, nepravidelně, velikost zubů rozdílná, ostrost nezachována, některé zuby kulaté.
4	Linie tahu nakreslena přerušovaně, nepravidelně, velikost zubů rozdílná, ostrost nezachována, převládají kulaté tvary.
5	Linie tahu nakreslena přerušovaně, nepravidelně, každý zub zobrazen zvlášť a s mezerami, velikost zubů rozdílná, ostrost nezachována.

Tabulka 3: Hodnocení grafomotorického prvku - zuby

🕒 **Grafomotorický prvek - horní smyčky**

Popis úkolu: Dokreslení grafomotorického prvku - horní smyčky dle předlohy.

Hodnocení: Výkony byly hodnoceny stupnicí 1-5 (1 = nejlepší výkon, 5 = nejhorší výkon) podle těchto kritérií:

1	Linie tahu nakreslena dle předlohy, pravidelně bez přerušení, udržení směru linie, velikosti a tvaru.
2	Linie tahu nakreslena bez přerušení, pravidelně, udržení směru linie a tvaru, velikost kolísá.
3	Linie tahu nakreslena bez přerušení, nepravidelně, udržení směru linie, velikost i tvar kolísá.
4	Linie tahu nakreslena přerušovaně, nepravidelně, směr tahu nezachován, smyčky mění směr, velikost i tvar rozdílné.
5	Linie tahu nakreslena přerušovaně, nepravidelně, spíše elipsový tvar zobrazen s mezerami mezi sebou, tvar, směr tahu a velikost nezachovány.

Tabulka 4: Hodnocení grafomotorického prvku - horní smyčky

🕒 **Návyky při psaní**

Popis úkolu: Hodnocení správných návyků při psaní - sezení, držení tužky, postavení ruky, tlak na podložku.

Hodnocení: Výkony byly hodnoceny stupnicí 1-5 (1 = nejlepší výkon, 5 = nejhorší výkon) podle těchto kritérií:

1	Správné provedení sedu, úchopu tužky a postavení ruky, volný pohyb končetiny vycházejícího z ramenního kloubu.
2	Správné provedení sedu, úchopu tužky a postavení ruky, mírný tlak na podložku.
3	Správné provedení sedu a úchopu tužky, křečovité držení psacího náčiní, zvýšený tlak na podložku, pohyb končetiny nevychází z kloubu ramene.
4	Nesprávné provedení sedu a úchopu tužky, postavení ruky kolísá, křečovité držení psacího náčiní, zvýšený tlak na podložku.
5	Nesprávné provedení sedu, úchopu tužky, křečovité držení psacího náčiní, výrazný tlak na podložku.

Tabulka 5: Hodnocení návyků při psaní

B) Oblast zrakového vnímání:

Pro testování zrakového vnímání byly použity pracovní listy autorek Bednářové, Šmardové a nakladatelství Tvořivá škola.

🕒 **Zraková diferenciacce - hledání stejného tvaru v řadě**

Popis úkolu: Dítě pracuje s pracovním listem a určuje, který obrázek v řadě je stejný jako první vzorový obrázek. Všimá si shod a rozdílů mezi jednotlivými obrázky v řadě.

Hodnocení: Výkony byly hodnoceny stupnicí 1-5 (1 = nejlepší výkon, 5 = nejhorší výkon), podle těchto kritérií: za každou správně označenou položku dítě získalo bod, za celkové provedení úkolu mohlo obdržet maximálně 8 bodů, podle získaných bodů dostalo známku od 1 do 5.

1	Získaný počet bodů v rozpětí 8-7.
2	Získaný počet bodů v rozpětí 6-5.
3	Získaný počet bodů v rozpětí 4-3.
4	Získaný počet bodů v rozpětí 2-1.
5	Získaný počet bodů 0.

Tabulka 6: Hodnocení zrakové diference - hledání stejného tvaru v řadě

🕒 Zraková analýza a syntéza - doplnění chybějící části obrázku

Popis úkolu: Dítě pracuje s pracovním listem a doplňuje chybějící části v obrázku v řadě. První obrázek v každé řadě slouží jako vzor.

Hodnocení: Výkony byly hodnoceny stupnicí 1-5 (1 = nejlepší výkon, 5 = nejhorší výkon), podle těchto kritérií: za každou správnou položku dítě získalo bod, za celkové provedení úkolu mohlo obdržet maximálně 15 bodů, podle získaných bodů dostalo známku od 1 do 5.

1	Získaný počet bodů v rozpětí 15-13.
2	Získaný počet bodů v rozpětí 12-10.
3	Získaný počet bodů v rozpětí 9-7.
4	Získaný počet bodů v rozpětí 6-4.
5	Získaný počet bodů v rozpětí 3-méně.

Tabulka 7: Hodnocení zrakové analýzy a syntézy

🕒 **Zraková paměť - zapamatování si viděných obrázků**

Popis úkolu: Dítěti předložíme šest obrázků v časovém limitu jedné minuty. Dáme mu pokyn, aby se dobře dívalo a zapamatovalo si co nejvíce obrázků. Poté obrázky zakryjeme a dítě má za úkol vyjmenovat všechny obrázky, které předtím vidělo.

Hodnocení: Výkony byly hodnoceny stupnicí 1-5 (1 = nejlepší výkon, 5 = nejhorší výkon), podle těchto kritérií: za každou správnou odpověď dítě získalo bod, za celkový úkol mohlo obdržet maximálně 6 bodů, podle získaných bodů dostalo známku od 1 do 5.

1	Získaný počet bodů 6.
2	Získaný počet bodů 5.
3	Získaný počet bodů 4.
4	Získaný počet bodů v rozpětí 3-2.
5	Získaný počet bodů v rozpětí 1-méně.

Tabulka 8: Hodnocení zrakové paměti

C) Oblast sluchového vnímání:

🕒 **Sluchová diferenciacie - rozlišení dvojic slov**

Popis úkolu: Vyslovujeme dvojice slov a dítě má za úkol označit slova shodná či odlišná.

Hodnocení: Výkony byly hodnoceny stupnicí 1-5 (1 = nejlepší výkon, 5 = nejhorší výkon), podle těchto kritérií: za každou správnou odpověď dítě získalo bod, za celkový úkol mohlo obdržet maximálně 15 bodů, podle získaných bodů dostalo známku od 1 do 5.

1	Získaný počet bodů v rozpětí 15-13.
2	Získaný počet bodů v rozpětí 12-10.
3	Získaný počet bodů v rozpětí 9-7.
4	Získaný počet bodů v rozpětí 6-4.
5	Získaný počet bodů v rozpětí 3-méně.

Tabulka 9: Hodnocení sluchové diferenciacce

⌚ **Sluchová analýza a syntéza - rozložení slov na slabiky a určení počtu slabik ve slově**

Popis úkolu: Dítěti předložíme šest obrázků označující jedno až čtyřslabičná slova. Dítě má za úkol analyzovat roztleskáním slova na slabiky a určit počet slabik ve slově, první a poslední hlásku ve slově.

Výkony byly hodnoceny stupnicí 1-5 (1 = nejlepší výkon, 5 = nejhorší výkon), podle těchto kritérií: za každou správně určenou hlásku ve slově dítě získalo bod, za celkový úkol mohlo obdržet maximálně 6 bodů, podle získaných bodů dostalo známku od 1 do 5.

1	Získaný počet bodů 6.
2	Získaný počet bodů 5.
3	Získaný počet bodů 4.
4	Získaný počet bodů v rozmezí 3-2.
5	Získaný počet bodů 1-méně.

Tabulka 10: Hodnocení sluchové analýzy a syntézy - rozložení slov na slabiky

🕒 **Sluchová analýza a syntéza - určení první a poslední hlásky ve slově**

Popis úkolu: Dítěti předložíme šest obrázků označující jedno až čtyřslabičná slova. Dítě má za úkol určit první a poslední hlásku ve slově.

Výkony byly hodnoceny stupnicí 1-5 (1 = nejlepší výkon, 5 = nejhorší výkon), podle těchto kritérií: za každé správně určené hlásky ve slově dítě získalo bod, za celkový úkol mohlo obdržet maximálně 12 bodů, podle získaných bodů dostalo známku od 1 do 5.

1	Získaný počet bodů 12-10.
2	Získaný počet bodů 9-8.
3	Získaný počet bodů 7-6.
4	Získaný počet bodů v rozmezí 5-4.
5	Získaný počet bodů 3-méně.

Tabulka 11: Hodnocení sluchová analýza a syntéza - určení první a poslední hlásky ve slově

🕒 **Sluchová paměť - zapamatování si slyšených slov**

Popis úkolu: Dítěti předříkáme šest jednoduchých běžně používaných slov, které má dítě následně zopakovat.

Hodnocení: Výkony byly hodnoceny stupnicí 1-5 (1 = nejlepší výkon, 5 = nejhorší výkon) podle těchto kritérií: za každé správně vyřčené slovo dítě získalo bod, za celkový úkol mohlo obdržet maximálně 6 bodů, podle získaných bodů dostalo známku od 1 do 5.

1	Získaný počet bodů 6.
2	Získaný počet bodů 5.

3	Získaný počet bodů 4.
4	Získaný počet bodů v rozmezí 3-2.
5	Získaný počet bodů 1-méně.

Tabulka 12: Hodnocení sluchové paměti

D) Oblast prostorové orientace:

🕒 Prostorová orientace na ploše - nahoře, dole, vpředu, vzadu, uprostřed, vpravo, vlevo (2 kritéria orientačních pojmů)

Pro testování prostorové orientace na ploše bylo použito pracovního listu nakladatelství Tvořivá škola.

Popis úkolu: Dítěti předložíme devět obrázků a pracovní list s nakresleným domečkem s devíti okýnky. Dle slovního pokynu má dítě správně umístit všechny obrázky do okýnek domečku.

Výkony byly hodnoceny stupnicí 1-5 (1 = nejlepší výkon, 5 = nejhorší výkon), podle těchto kritérií: za každý správně umístěný obrázek dítě získalo bod, za celkový úkol mohlo obdržet maximálně 9 bodů, podle získaných bodů dostalo známku od 1 do 5.

1	Získaný počet bodů v rozpětí 9-8.
2	Získaný počet bodů v rozpětí 7-6.
3	Získaný počet bodů v rozpětí 5-4.
4	Získaný počet bodů v rozpětí 3-2.
5	Získaný počet bodů v rozpětí 1-0.

Tabulka 13: Hodnocení prostorové orientace na ploše

🕒 **Prostorová orientace v řadě - první, poslední, předposlední, mezi, hned před, hned za**

Popis úkolu: Dítěti předložíme devět obrázků v řadě. Dítě nejprve všechny obrázky pojmenuje a následně dle slovního pokynu určuje a pojmenovává pozici obrázků v řadě.

Výkony byly hodnoceny stupnicí 1-5 (1 = nejlepší výkon, 5 = nejhorší výkon), podle těchto kritérií: za každý správně umístěný obrázek dítě získalo bod, za celkový úkol mohlo obdržet maximálně 9 bodů, podle získaných bodů dostalo známku od 1 do 5.

1	Získaný počet bodů v rozpětí 9-8.
2	Získaný počet bodů v rozpětí 7-6.
3	Získaný počet bodů v rozpětí 5-4.
4	Získaný počet bodů v rozpětí 3-2.
5	Získaný počet bodů v rozpětí 1-0.

Tabulka 14: Hodnocení prostorové orientace v řadě

E) Oblast vnímání času:

🕒 **Časová posloupnost**

Popis úkolu: Dítě má seřadit řadu šesti obrázků dle posloupnosti děje. Všíme si také toho, zda dítě řadí obrázky správně zleva doprava a zda dokáže popsat, jak jdou obrázky po sobě, co se stalo nejdříve, později a co naposled.

Výkony byly hodnoceny stupnicí 1-5 (1 = nejlepší výkon, 5 = nejhorší výkon), podle těchto kritérií:

1	Určení časové posloupnosti bylo správné u všech obrázků, obrázky byly řazeny zprava doprava, dítě samo popíše, co je na obrázcích.
2	Určení časové posloupnosti bylo správné u všech obrázků, obrázky byly řazeny zleva doprava, dítě samo nepopsalo, co je na obrázcích.
3	Určení časové posloupnosti bylo správné, ale obrázky byly řazeny zprava doleva, při popisu obrázků dítě opravilo špatné řazení směru obrázků.
4	Určení časové posloupnosti nebylo správné u všech obrázků, obrázky byly řazeny zprava doleva, dítě nepopsalo děj na obrázcích a neopravilo se.
5	Určení časové posloupnosti děje bylo chybné.

Tabulka 15: Hodnocení časové posloupnosti

🕒 **Rozeznání časového označení**

Popis úkolu: Dítěti předložíme šest obrázků s charakteristickými činnostmi pro roční období či označující časový úsek dne (ráno, poledne, večer). Úkolem dítěte je rozeznat roční období, časový úsek na základě obrázku. Každý obrázek představuje jedno roční období či časový úsek dne.

Hodnocení: Výkony byly hodnoceny stupnicí 1-5 (1 = nejlepší výkon, 5 = nejhorší výkon), podle těchto kritérií: za každou správnou odpověď dítě získalo bod, za celkový úkol mohlo obdržet maximálně 6 bodů, podle získaných bodů dostalo známku od 1 do 5.

1	Získaný počet bodů 6.
2	Získaný počet bodů 5.
3	Získaný počet bodů 4.
4	Získaný počet bodů v rozmezí 3-2.
5	Získaný počet bodů 1-méně.

Tabulka 16: Hodnocení rozeznání časového označení

F) Oblast matematických představ:

⌚ Porovnávání - stejně, více, méně

Popis úkolu: Dítěti předložíme různě barevná PET víčka, se kterými bude dle slovního pokynu manipulovat. Dítě porovnává seskupení PET víček a určuje, kterých víček je stejně, více, méně a určuje o kolik. Dítě operuje v číselné řadě do šesti.

Hodnocení: Výkony byly hodnoceny stupnicí 1-5 (1 = nejlepší výkon, 5 = nejhorší výkon), podle těchto kritérií: za každou správnou odpověď či úkon dítě získalo bod, za celkový úkol mohlo obdržet maximálně 9 bodů, podle získaných bodů dostalo známku od 1 do 5.

1	Získaný počet bodů v rozpětí 9-8
2	Získaný počet bodů v rozpětí 7-6.
3	Získaný počet bodů v rozpětí 5-4.
4	Získaný počet bodů v rozpětí 3-2.
5	Získaný počet bodů v rozpětí 1-méně.

Tabulka 17: Hodnocení matematických představ - porovnávání

⌚ Řazení

Popis úkolu: Dítěti předložíme šest prvků - kruhů různých velikostí. Vyzveme dítě, aby kruhy seřadilo dle velikosti od největšího po nejmenší.

Hodnocení: Výkony byly hodnoceny stupnicí 1-5 (1 = nejlepší výkon, 5 = nejhorší výkon), podle těchto kritérií: za každý správný úkon dítě získalo bod, za celkový úkol mohlo obdržet maximálně 6 bodů, podle získaných bodů dostalo známku od 1 do 5.

1	Získaný počet bodů 6.
2	Získaný počet bodů 5.
3	Získaný počet bodů 4.
4	Získaný počet bodů v rozmezí 3-2.
5	Získaný počet bodů 1-méně.

Tabulka 18: Hodnocení matematických představ - řazení

🕒 **Množství**

Popis úkolu: Dítěti předložíme různě barevná PET víčka, se kterými bude manipulovat. Sledujeme počítání PET víček v dané skupině a vytváření skupin s určeným počtem víček dle pokynu. Dítě operuje v číselné řadě do šesti.

Hodnocení: Výkony byly hodnoceny stupnicí 1-5 (1 = nejlepší výkon, 5 = nejhorší výkon), podle těchto kritérií: za každý správný úkon dítě získalo bod, za celkový úkol mohlo obdržet maximálně 6 bodů, podle získaných bodů dostalo známku od 1 do 5.

1	Získaný počet bodů 6.
2	Získaný počet bodů 5.
3	Získaný počet bodů 4.
4	Získaný počet bodů v rozmezí 3-2.
5	Získaný počet bodů 1-méně.

Tabulka 19: Hodnocení matematických představ - množství

🕒 **Tvary**

Popis úkolu: Dítěti předložíme základní geometrické tvary - kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník. Sledujeme, zda dítě dle slovního pokynu dokáže určit požadovaný tvar a zda dokáže jednotlivé tvary pojmenovat.

Hodnocení: Výkony byly hodnoceny stupnicí 1-5 (1 = nejlepší výkon, 5 = nejhorší výkon), podle těchto kritérií:

1	Umí rozlišit a pojmenovat základní geometrické tvary bez problému.
2	Geometrické tvary umí rozlišit, ale neumí je pojmenovat.
3	Geometrické tvary umí rozlišit a pojmenovat s obtížemi, často váhá a chybí.
4	Geometrické tvary umí rozlišit a pojmenovat pouze s dopomocí.
5	Neumí rozlišit ani pojmenovat základní geometrické tvary.

Tabulka 20: Hodnocení matematických představ - tvary

G) Oblast řeči:

🕒 **Foneticko-fonologická rovina - výslovnost**

Popis úkolu: Cíleně vyslovujeme slova a dítě má za úkol po nás opakovat. Zaznamenáváme, které hlásky dítě nevyslovuje správně, které zaměňuje, nahrazuje jinou hláskou, nebo hlásku vynechává.

Hodnocení: Výkony zaměřené na hodnocení výslovnosti nebyly hodnoceny stupnicí 1-5 (1 = nejlepší výkon, 5 = nejhorší výkon), ale pouze zaznamenány do tabulky a zjištěné výsledky porovnány.

⌚ **Lexikálně-sémantická rovina - popis obrázku**

Popis úkolu: Dítěti předložíme obrázek a má za úkol ho smysluplně vlastními slovy popsat.

Hodnocení: Výkony byly hodnoceny stupnicí 1-5 (1 = nejlepší výkon, 5 = nejhorší výkon), podle těchto kritérií:

1	Dítě popíše obrázek smysluplně, výstižně a ve větách.
2	Dítě popíše obrázek smysluplně, ve větách, k výstižnému popisu bylo třeba doplňujících otázek.
3	Dítě k popisu potřebuje návodné otázky, mluví výstižně a ve větách.
4	Dítě k popisu potřebuje návodné otázky, kterému pomáhají k vystižení děje, používá jednoslovné odpovědi.
5	Dítě k popisu potřebuje návodné otázky, používá jednoslovné odpovědi, nevystihuje podstatu děje.

Tabulka 21: Hodnocení lexikálně-sémantické roviny řeči - popis obrázku

⌚ **Morfologicko-syntaktická rovina - doplnění slov ve správném tvaru**

Popis úkolu: Dítěti předčítáme příběh s jednoduchým dějem proložený obrázky. Místo obrázku má dítě za úkol doplnit slovo ve správném tvaru.

Hodnocení: Výkony byly hodnoceny stupnicí 1-5 (1 = nejlepší výkon, 5 = nejhorší výkon), podle těchto kritérií: za každé správně doplněné slovo dítě získalo bod, za celkový úkol mohlo obdržet maximálně 22 bodů, podle získaných bodů dostalo známku od 1 do 5.

1	Získaný počet bodů v rozmezí bodů 22-20.
2	Získaný počet bodů v rozmezí bodů 19-17.
3	Získaný počet bodů v rozmezí bodů 16-14.

4	Získaný počet bodů v rozmezí bodů 13-11.
5	Získaný počet bodů v rozmezí bodů 10-méně.

Tabulka 22: Hodnocení morfologicko-syntaktické roviny řeči - doplnění slov ve správném tvaru

⌚ **Pragmatická rovina - vedení dialogu**

Popis úkolu: Vedeme s dítětem dialog a sledujeme, zda dítě přirozeně navazuje kontakt, adekvátně odpovídá na otázky, udržuje oční kontakt.

Hodnocení: Výkony byly hodnoceny stupnicí 1-5 (1= nejlepší výkon, 5= nejhorší výkon), podle těchto kritérií:

1	Dítě naváže kontakt bez obtíží, dodržuje pravidla dialogu, adekvátně formuluje odpovědi na otázky, udržuje oční kontakt.
2	Dítě naváže kontakt, zpočátku projevuje stud, který vymizí, dodržuje pravidla dialogu, adekvátně formuluje odpovědi, udržuje oční kontakt.
3	Dítě naváže kontakt, jednoslovně formuluje odpovědi na otázky, vyskytují se drobné nedostatky v dodržování pravidel dialogu.
4	Dítě naváže kontakt přechodně, vyjadřuje se omezeně, s výraznými obtížemi dodržuje pravidla dialogu.
5	Dítě má problémy s navázáním kontaktu, je uzavřené, stydlivé, na otázky nereaguje, nevyjadřuje se.

Tabulka 23: Hodnocení pragmatické roviny řeči - vedení dialogu

H) Oblast sociálních dovedností:

Popis úkolu: U dítěte sledujeme reakci na nové prostředí a situace, zařazení do kolektivu vrstevníků, komunikaci s dětmi a pedagogy, reakci na autoritu pedagoga, spolupráci ve skupině, dodržování pravidel (režimu, sociálního chování, komunikace). Dále si všímáme, zda dítě projevuje zájem o činnosti a aktivity, zda je vytrvalé při úkonech, udrží pozornost, umí pracovat v klidu, dokáže dát najevo svoje potřeby, projevuje empatii, umí zhodnotit následky vlastního chování a zvládat svoje emoce, adekvátně řešit eventuální konflikty, má smysl pro povinnost a odpovědnost, dokáže překonávat překážky a unést případný nezdar.

Hodnocení: Výkony zaměřené na hodnocení sociálních dovedností nebyly hodnoceny stupnicí 1-5 (1 = nejlepší výkon, 5 = nejhorší výkon), ale zjištěné údaje byly pouze popsány během pozorování na kurzu.

I) Oblast sebeobslužných a pracovních návyků:

Popis úkolu: U dítěte sledujeme projevy samostatnosti a vytrvalosti, koncentraci záměrné pozornosti při řízených činnostech a samostatné práci, aktivitu a pracovní tempo při plnění zadaných úkolů, zvládnutí základních hygienických návyků (při používání WC, umývání rukou, kašli), samostatnost při oblékání a vyslékání (zapnutí a rozepnutí konflíků, zipů, zavázání tkaniček, složení a uložení věcí v šatně), udržování pořádku ve vlastních věcech i ve společných prostorách školy.

Hodnocení: Výkony zaměřené na hodnocení sebeobslužných a pracovních návyků nebyly hodnoceny stupnicí 1-5 (1 = nejlepší výkon, 5 = nejhorší výkon), ale zjištěné údaje byly pouze popsány během pozorování na kurzu.

5.6 Výsledky výzkumného šetření

V rámci případových studií byly výsledky vstupního a výstupního diagnostického testu zhodnoceny a porovnány. Získaná data byla následně převedena do uvedených tabulek, kde byly zaznamenány výkony dětí, které byly klasifikovány dle předem dané hodnotící stupnice 1-5. Z hodnot výkonů jednotlivých oblastí byl vypočítán průměr a procentuální zlepšení.

Každá oblast byla hodnocena zvlášť tak, aby bylo viditelné, zda lze zaznamenat zlepšení výkonu dětí za určitý časový úsek.

Výjimku tvořily sledované oblasti sociálních dovedností, sebeobslužných a pracovních návyků, které nebyly hodnoceny klasifikační stupnicí, ale jejich úroveň byla popsána a srovnána během pozorování na přípravném kurzu.

Případová studie č. 1:

Jméno: Daniel (bratr dívky Terezy)

Věk na začátku šetření: 5 roků a 4 měsíce

Věk na konci šetření: 6 roků a 3 měsíce

Rodinná a osobní anamnéza:

Daniel pochází z jednovaječných dvojčat. Kromě svého dvojčete má chlapec ještě o devět let staršího bratra. Rodina je úplná, rodiče jsou manželé. Matce je 39 let a otcovi 41 let, oba mají středoškolské vzdělávání. Rodinné prostředí je velmi podnětné. Rodina dbá na vzájemnou soudržnost a upevňování vztahů v podobě společně tráveného času.

Dvojčata byla počata přirozenou cestou. Těhotenství matka prožívala dobře po tělesné i psychické stránce. Na dvojčata se těšila. Porod proběhl v termínu, spontánně, bez komplikací. Chlapec se narodil jako první v pořadí s porodní váhou 2200 gramů a mírou 43 centimetrů, bez patologických odchylek. Společně se svou sestrou byl týden umístěn v inkubátoru z důvodu nízké porodní váhy a novorozenecké žloutenky.

Následující psychomotorický vývoj probíhal v normě. Chlapec od tří let nosí brýle, neboť mu byla diagnostikována refrakční vada dalekozrakost.

Školní anamnéza a charakteristika dítěte:

Daniel nastoupil do mateřské školy v místě bydliště současně se svojí sestrou ve čtyřech letech. Adaptace na prostředí mateřské školy proběhla bez problémů. Mateřskou školu navštěvuje rád a mezi dětmi je oblíben.

Chlapec je stejně jako jeho sestra menší a drobnější postavy, projevuje se tichým a klidným dojmem. Do kolektivních her s dětmi se moc nezapojuje, spíše upřednostňuje partnerskou či samostatnou hru. Mezi jeho nejoblíbenější činnosti patří konstruování ze stavebnice Lega.

Laterálita u chlapce je vyhraněná, převažuje dominantní pravá ruka i oko.

Vstupní test:

Celková průměrná hodnota výkonu v jednotlivých oblastech, kterou chlapec získal, byla ve vstupním testu 2,52.

Nejvíce deficitů se projevilo v oblasti řeči. Při vedení dialogu a popisu obrázku nebyl chlapec schopen samostatného projevu, bylo zapotřebí návodných otázek, na které odpovídal výhradně jednoslovně. Zpočátku konverzace projevoval stud, který postupně odezněl, oční kontakt udržoval nepravidelně. Při doplňování slov podle obrázků do příběhu měl největší problémy v uvedení slov do správného tvaru. Výslovnost hlásek byla v normě, bez logopedických vad.

Průměrného výsledku dosáhl v oblastech grafomotoriky, zrakového vnímání, vnímání času a prostorové orientace.

Provedení kresby bylo velmi jednoduché, chyběl náznak krku, nosu, uší a správného počtu prstů. Nápodoba grafomotorického prvku zubů bylo provedeno bez přerušení linie tahu, velikost a ostrost zubů však nebyla zachována, některé zuby byly kulaté. U druhého grafomotorického prvku horní smyčky udržel směr linie tahu, nedostatky se však objevily v napojování jednotlivých smyček, v nepravidelné velikosti a tvaru. Návyky při psaní byly hodnoceny také průměrně. Chlapec psal pravou rukou, u stolu seděl vzpřímeně, úchop tužky byl špetkový, ale křečovitý, byl znát zvýšený tlak na podložku a pohyb ruky nevycházel z ramene.

V subtestu zrakové diferenciaci označil čtyři shodné obrázky z osmi, v subtestu zrakové analýzy a syntézy se chlapci podařilo správně dokreslit chybějící části u devíti obrázků z celkového počtu patnácti a v subtestu zrakové paměti si zapamatoval čtyři obrázky z šesti.

V oblasti vnímání času dělalo chlapci obtíže rozeznat a určit dle obrázků roční období či časový úsek dne, zde se projevila hlavně neznalost v pojmenování ročních období. Určení časové posloupnosti bylo správné u všech obrázků, ale obrázky byly řazeny zprava doleva. Chlapec nedokázal sám popsat, co je na obrázcích, bylo zapotřebí návodných otázek.

Nejistý výkon předvedl v orientaci na základě spojení dvou orientačních pokynů - nahoře vpravo, nahoře vlevo, dole vpravo, dole vlevo, uprostřed vpravo a uprostřed vlevo. Lepší výsledek získal při orientaci v řadě, zde mu dělaly problémy dva orientační pojmy - hned před, hned za.

Vyššího průměru dosáhl v oblasti sluchového vnímání. V subtestu sluchové diferenciaci dokázal rozeznat všechna shodná a odlišná slova, která mu byla předříkávána. Rytmizaci slov na slabiky a určení počtu slabik ve slově zvládl s naprostou jistotou. V subtestu sluchové analýzy dokázal vždy určit počáteční hlásku, ale

na konci slova hlásku nepoznal ani jednou. Z šesti diktovaných slov si zapamatoval čtyři slova v nepravidelném pořadí.

Vyššího průměru dosáhl v oblasti matematických představ. Chlapec zvládl porovnat seskupení PET víček, manipulovat s nimi na základě pokynů, orientovat se v pojmech méně, více, stejně a určit, kterých víček je méně či více a o kolik, řadit prvky dle velikosti a přitom zachovat levoprávní směr řazení, počítat prvky a operovat s nimi v číselné řadě do šesti. V určování a pojmenovávání geometrických tvarů nastaly u chlapce obtíže, v tomto subtestu často váhal a chyboval.

Pozorování během kurzu:

Na přípravný kurz docházel chlapec společně se svou sestrou za pravidelného doprovodu matky, která kladla na předškolní přípravu svých dětí velký důraz, neboť řešila otázku případného odkladu školní docházky. U chlapce se neprojevil žádná adaptační potíže. Přípravný kurz navštěvoval s oblibou.

Chlapec se do řízených činností a her vždy zapojoval. S učitelkou a ostatními dětmi spolupracoval ihned od počátku přípravného kurzu. Při komunikaci se zpočátku projevoval stud a nejistota, řečový projev byl velmi nesmělý, tyto projevy postupně odezněly. Zadané úkoly se snažil plnit pečlivě a důkladně, na jejich vypracování potřeboval sice více času než ostatní děti, ale úkol vždy dokončil. Pokud některému úkolu nerozuměl, pustil se do chybného vypracování, aniž by se zeptal na opětovné vysvětlení.

Při plnění úkolů se dokázal přiměřeně soustředit, během kurzu se koncentrace pozornosti ještě výrazněji navýšila. Zlepšilo se i rozvážené a pomalé tempo, které bylo v závěru kurzu již svižnější a jistější.

V oblasti sebeobsluhy nebyl moc samostatný, což bylo způsobeno přehnanou péčí matky, která nedává chlapci prostor pro rozvoj sebeobslužných úkonů hlavně při oblékání. Při citelném sdělení matce hlavního důvodu nesamostatnosti u chlapce projevující se hlavně při oblékání, došlo k výraznému zlepšení. Chlapec zvládal tyto úkony v závěru kurzu již úplně sám. Hygienické návyky byly od samého počátku v pořádku.

Výstupní test:

Celková průměrná hodnota výkonu v jednotlivých oblastech, kterou chlapec získal, byla ve výstupním testu 1,59, což je zlepšení o 37 %.

K výraznému posunu došlo v oblastech grafomotoriky, vnímání času a prostorové orientace.

Kresba postavy byla propracovanější, členěná, dvojdimenzionální. Postava byla obohacena o detaily v podobě očí, nosu, pusy, správného počtu prstů a znázornění dolních končetin. Chyběl detail uší, objevilo se nedokonalé napojení končetin, dolní končetiny byly znázorněny poměrně dlouhé vzhledem k jednotlivým částem těla. Také v napodobení grafomotorických prvků došlo ke zlepšení. Linie tahu u zubů byla nakreslená podle vzoru, pravidelně, bez přerušení, byla zachována ostrost a velikost zubů. Provedení grafomotorického prvku horní smyčky bylo nakresleno také dle předlohy, pravidelně bez přerušení, linie směru, velikosti a tvaru byla udržena. K mírnému posunu došlo v návycích při psaní. Provedení sedu a úchopu psacího náčiní bylo správné, stále převládá mírný tlak na podložku.

Velký posun byl zaznamenán v obou oblastech prostorové orientace a vnímání času. V prostorové orientaci již došlo k osvojení si zdvojených orientačních pojmů, v tomto subtestu získal chlapec maximální počet bodů. Bezchybný výkon předvedl i v orientaci v řadě.

V subtestu časového vnímání předvedl chlapec již tentokrát bezchybný výkon. Správně dokázal rozeznat obrázky ročních období a úseků dne a správně je pojmenovat. Určení časové posloupnosti bylo správné u všech obrázků, obrázky byly řazeny zleva doprava, k popisu obrázků potřeboval chlapec návodné otázky.

Mírný pokrok byl zaznamenán v oblastech zrakového vnímání, matematických představ a řeči.

V subtestu zrakového rozlišování při hledání stejného tvaru v řadě chlapec získal pět bodů z osmi, ve zrakové analýze a syntéze se mu podařilo správně doplnit chybějící části u deseti obrázků z patnácti a v testování zaměřeném na zrakovou paměť se chlapci podařilo zapamatovat pět obrázků z celkového počtu šesti.

V subtestech porovnávání seskupení PET víček, počítání jejich množství v číselné řadě do šesti, orientování se v pojmech více, méně a stejně, řazení prvků dle velikosti v levoprávním směru, určování a pojmenování geometrických tvarů vynikl znamenitě.

Při vedení dialogu a popisu obrázku bylo zapotřebí stále doplňujících otázek. Slovní zásoba se u chlapce mírně rozvinula. Komunikace byla jistější, bez ostychu, udržoval oční kontakt. Při subtestu doplňování slov podle obrázků do příběhu ve správném tvaru předvedl mírný pokrok, tentokrát chyboval pouze pětkrát.

V oblasti sluchového vnímání došlo jen k nepatrnému posunu. Z patnácti předříkaných slov dokázal rozeznat všechna shodná a odlišná slova. V rytmyzaci slov a určení počtu slabik ve slově předvedl opět bezchybný výkon. V testování sluchové analýzy a syntézy se mu povedlo určit všechny počáteční hlásky, v koncových hláskách se zmýlil třikrát a to ve slovech koloběžka, rukavice a cibule. V subtestu zaměřeném na sluchovou paměť si dokázal tentokrát zapamatovat pět slov v odlišném pořadí.

Během výstupního testování plnil chlapec zkoušky s větší jistotou, než tomu bylo ve vstupním testu.

Přehled hodnot výkonů v jednotlivých oblastech ve vstupním a výstupním testu:

Výkony byly hodnoceny stupnicí 1-5. Stupeň 1 představoval nejlepší výkon, stupeň 5 výkon nejhorší (1 = nadprůměr, 2 = vyšší průměr, 3 = průměr, 4 = podprůměr, 5 = výrazný podprůměr).

Oblast grafomotoriky		
	Vstupní test	Výstupní test
Kresba postavy	3	2
Grafomotorický prvek - zuby	3	1
Grafomotorický prvek - horní smyčky	3	1
Návyky při psaní	3	2
Průměrná hodnota výkonu	3,00	1,50

Tabulka 24: Vyhodnocení oblasti grafomotoriky

Oblast zrakového vnímání		
	Vstupní test	Výstupní test
Zraková diferenciacce	3	2
Zraková analýza a syntéza	3	2
Zraková paměť	3	2
Průměrná hodnota výkonu	3,00	2,00

Tabulka 25: Vyhodnocení oblasti zrakového vnímání

Oblast sluchového vnímání		
	Vstupní test	Výstupní test
Sluchová diferenciacie	1	1
Sluchová analýza a syntéza - rozložení slov	1	1
Sluchová analýza a syntéza - určení hlásek	3	2
Sluchová paměť	3	2
Průměrná hodnota výkonu	2,00	1,50

Tabulka 26: Vyhodnocení oblasti sluchového vnímání

Oblast prostorové orientace		
	Vstupní test	Výstupní test
Prostorová orientace na ploše	3	1
Prostorová orientace v řadě	2	1
Průměrná hodnota výkonu	2,50	1,00

Tabulka 27: Vyhodnocení oblasti prostorové orientace

Oblast vnímání času		
	Vstupní test	Výstupní test
Časová posloupnost	3	2
Rozeznání časového označení	3	1
Průměrná hodnota výkonu	2,00	1,50

Tabulka 28: Vyhodnocení oblasti vnímání času

Oblast matematických představ		
	Vstupní test	Výstupní test
Porovnávání	1	1
Řazení	1	1
Množství	1	1
Tvary	3	1
Průměrná hodnota výkonu	1,50	1,00

Tabulka 29: Vyhodnocení oblasti matematických představ

Oblast řeči		
	Vstupní test	Výstupní test
Foneticko-fonologická rovina - výslovnost	-	-
Lexikálně-sémantická rovina - popis obrázku	4	3
Morfologicko-syntaktická rovina - doplnění slov	4	3
Pragmatická rovina - vedení dialogu	3	2
Průměrná hodnota výkonu	3,66	2,66

Tabulka 30: Vyhodnocení oblasti řeči

Shrnutí:

Celková průměrná hodnota výkonu v jednotlivých oblastech, kterou chlapec získal, byla ve vstupním testu 2,52 a ve výstupním testu 1,59, což bylo zlepšení o 37%.

K největšímu pokroku dospěl v oblastech prostorové orientace (o 60%) a grafomotoriky (50%).

K mírnému zlepšení došlo v oblastech zrakového vnímání (o 33%), matematických představ (o 33%) a řeči (o 27%).

Nejmenší rozvoj byl zaznamenán v oblastech sluchového vnímání a vnímání času (o 25 %).

Tabulka č. 31 uvádí srovnání průměrných hodnot výsledků v jednotlivých měřitelných oblastech ve vstupním a výstupním testu.

Daniel			
	Vstupní test	Výstupní test	% zlepšení
Grafomotorika	3,00	1,50	50%
Zrakové vnímání	3,00	2,00	33%
Sluchové vnímání	2,00	1,50	25%
Prostorová orientace	2,50	1,00	60%
Vnímání času	2,00	1,50	25%
Matematické představy	1,50	1,00	33%
Řeč	3,66	2,66	27%

Tabulka 31: Srovnání průměrných hodnot výsledků v jednotlivých oblastech ve vstupním a výstupním testu

Případová studie č. 2:

Jméno: Tereza (sestra dvojčete Daniela)

Věk na začátku šetření: 5 roků a 4 měsíce

Věk na konci šetření: 6 roků a 3 měsíce

Rodinná a osobní anamnéza:

Jde o dívku z jednovaječných dvojčat. Kromě svého dvojčete má dívka ještě o devět let staršího bratra. Rodina je úplná, rodiče jsou manželé. Matce je 39 let a otci 41 let, oba mají středoškolské vzdělávání. Na výchově dětí se podílejí oba rodiče společně, snaží se dětem poskytnout podnětné prostředí.

Průběh těhotenství a porodu je totožný jako u chlapce v předchozí případové studii č. 1. Dívka se narodila jako druhá v pořadí s porodní váhou 2100 gramů a mírou 42 centimetrů, bez patologických odchylek. Z důvodu nízké porodní váhy a novorozenecké žloutenky byla týden umístěna v inkubátoru.

Následující psychomotorický vývoj probíhal v normě. Zdravotní stav je bez komplikací.

Školní anamnéza a charakteristika dítěte:

Tereza nastoupila do mateřské školy v místě bydliště současně se svým dvojčetem ve čtyřech letech. Adaptace na prostředí mateřské školy probíhalo s obtížemi. V počátcích nástupu do mateřské školy se u dívky projevovaly komunikační problémy v navazování vztahů s vrstevníky a učitelkami mateřské školy. Komunikovala pouze prostřednictvím svého dvojčete. Od samého počátku nástupu do mateřské školy byla dívka fixována na svého stejně starého bratra. Při herních činnostech vyhledávala jen jeho přítomnost či upřednostňovala klidné hry a aktivity pro jednoho. Několik měsíců si zvykala na nové sociální prostředí. Během pobytu v mateřské škole začala s odstupem času postupně navazovat sociální kontakty s vrstevníky i s dospělými, avšak komunikovala velmi omezeně a jen v nejnútnejších případech. Má malý okruh kamarádů, se kterými komunikuje. Dle slov matky je dívka v domácím prostředí bezprostřední a nejeví žádný ostych, nevyskytují se u žádné komunikační obtíže. Dívka komunikuje se všemi členy rodiny a bližšími rodinnými příslušníky. Na cizí děti a dospělé reaguje ostychem a komunikační nečinností.

Dívka je drobnější postavy stejně jako její mladší bratr, citlivá, bážlivá, uzavřená, s horší adaptabilitou. Spíše vyhledává individuální činnosti či aktivity zaměřené na partnerskou hru. Nejraději si kreslí.

Lateralita u dívky je vyhraněná, převažuje dominantní pravá ruka i oko.

Vstupní test:

Celková průměrná hodnota výkonu v jednotlivých oblastech, kterou dívka získala, byla ve vstupním testu 3,97.

Nejvíce nedostatků se projevilo v subtestech, při kterých dívka musela komunikovat s učitelkou. Jednalo se hlavně o subtesty z oblasti řeči, sluchového vnímání, vnímání času a některých subtestů z oblasti zrakového vnímání a matematických představ, které vyžadovaly komunikační dovednosti či pouze slovní komentář. V těchto subtestech dívka nekomunikovala, a tudíž podala nejhorší výkon.

V testování, které si nevyžadovalo verbální projev, dívka spolupracovala.

V subtestech, které dívka splnila, se objevily potíže hlavně v oblasti zrakového vnímání. Ve zkoušce zrakové diferenciaci se podařilo dívce najít pouze dva stejné obrázky z celkového počtu šesti, u zrakové analýzy a syntézy doplnila správně chybějící části obrázků u pěti z celkového počtu patnácti a v subtestu zrakové paměti dívka neprokázala žádnou dovednost, nevyjmenovala ani jeden obrázek, který předtím viděla.

Průměrného výsledku dosáhla dívka v oblastech grafomotoriky, prostorové orientace a matematických představ.

Kresba postavy byla členěná, dvojdimenzionální, chybělo více detailů jako nos, uši, krk, prsty na ruce a náznak chodidel. Provedení grafomotorického prvku zubů bylo nakresleno bez přerušování, velikost zubů byla částečně zachována, některé zuby byly kulaté. U druhého grafomotorického prvku horní smyčky byla linie tahu nakreslena přerušovaně, nepravidelně, směr tahu smyčky nebyl dodržen, tvar neodpovídal předloze. Dívka psala pravou rukou, při kresbě seděla se vzpřímenými zády, úchop tužky byl špetkový, ale nízko u hrotu, byl zjevný zvýšený tlak na podložku, pohyb horní končetiny byl tuhý, nevycházel z ramene.

Chyby se objevily také v subtestech prostorové orientace ve zdvojených orientačních pokynech - nahoře vpravo, nahoře vlevo, dole vpravo, dole vlevo, uprostřed vpravo a uprostřed vlevo. Dívka také chybovala v orientaci v řadě, největší

potíže jí dělaly pojmy - mezi, hned před, hned za. V těchto obou orientačních úkolech se dívce podařilo správně umístit čtyři obrázky z devíti.

Bezchybný výkon předvedla dívka v řazení prvků dle velikostí v levoprávném směru. Geometrické tvary bezchybně určila, ale nedokázala je pojmenovat.

Pozorování během kurzu:

Na přípravný kurz docházela dívka společně se svým dvojčetem za pravidelného doprovodu matky, která kladla na předškolní přípravu svých dětí velký důraz. Domácí přípravě věnovali dle slov matky vždy hodně času a energie. Domácí úkoly byly vypracovány bezchybně a pečlivě. Na konci každé hodiny lekce matka využívala konzultací k získání dalších námětů a pracovních listů k domácímu procvičování.

Dívka přibližně dva měsíce zaujímal při řízených činnostech i individuálních aktivitách, které vyžadovaly verbální projev, pouze roli pozorovatele. Úkoly písemného charakteru plnila ihned od samého počátku nástupu do kurzu.

Její pracovní tempo bylo velmi pomalé a rozvážené, avšak zadané úkoly vypracovávala pečlivě. Pokud si nebyla jistá správností provedením úkolu, ověřila si ho očním kontaktem u svého dvojčete, vedle kterého vyžadovala sedět po celou dobu konání přípravného kurzu.

Případné změny v průběhu hodiny lekce dívku znejistily, měla problémy s adaptováním se na nové situace a změny v prostředí, například nečekaným obsazením svého pracovního místa někým jiným či případným přesunem do jiné třídy. Tyto projevy v průběhu kurzu vymizely či se mírně eliminovaly.

Dívka při komunikaci působila velmi klidným a nesmělým dojmem, měla velmi tichý, nejistý a ostýchavý projev, oční kontakt neudržovala. Na konci kurzu byl její verbální projev viditelně jistější, oční kontakt byl při komunikaci udržován nepravidelně. Postupně se dokázala zapojovat do skupiny a navazovala sociální kontakty s učitelkou a ostatními vrstevníky.

Koncentrace pozornosti a pracovní návyky při prvním šetření vykazovaly velmi nízké známky. Během kurzu postupně narůstala koncentrace pozornosti na delší časový úsek hlavně při řízených činnostech. Pracovní tempo se velmi mírně navýšilo.

V sebeobslužných činnostech se zpočátku projevovala výrazná nesamostatnost, která byla zapříčiněna přehnanou péčí matky. U oblékání, ukládání věcí, úklidu vždy asistovala matka, aniž by si její přítomnost dívka vyžadovala. Při citelném sdělení matce

hlavního důvodu nesamostatnosti u dívky, došlo k výraznému zlepšení a v závěru kurzu se samostatnost u dívky výrazně zvýšila.

Výstupní test:

Celková průměrná hodnota výkonu v jednotlivých oblastech, kterou dívka získala, byla ve výstupním testu 1,72, což je zlepšení o 57%.

K podstatnému zlepšení došlo v oblastech vnímání času, matematických představ, prostorové orientace a sluchového vnímání.

V subtestu časové posloupnosti dívka seřadila všech šest obrázků bezchybně, ale při řazení nedodržela levoprávní směr řazení. V určení časové posloupnosti bylo správné u všech obrázků, obrázky byly řazeny zleva doprava, ale dívka sama nedokázala popsat, jednotlivé obrázky.

Bezchybný výkon předvedla v subtestech porovnávání seskupení PET víček, počítání jejich množství v číselné řadě do šesti, orientování se v pojmech více, méně a stejně, řazení prvků dle velikosti v levoprávním směru, určování a pojmenování geometrických tvarů.

Velký pokrok byl zaznamenán i v oblasti prostorové orientace. Při orientaci na ploše dívka získala maximální počet bodů. Bezchybně měla také osvojenou orientaci v řadě.

V testování sluchového rozlišování, rytmizaci slov a určování počtu slabik ve slovech získala dívka plný počet bodů. První hlásky ve slovech určila dívka bezpečně, chybovala v určení poslední hlásky ve čtyřech slovech a to v případě, pokud slovo končilo samohláskou (koloběžka, čepice, rukavice, cibule). Z diktovaných šesti slov si dívka zapamatovala pouze čtyři slova, z toho první dvě řekla ve správném pořadí.

V subtestu zrakové diferenciaci označila šest shodných obrázků z osmi. Při zrakové analýze a syntéze dokázala správně dokreslit chybějící části u dvanácti obrázků z patnácti. Z šesti viděných obrázků si dokázala zapamatovat pouze čtyři.

Znázornění postavy bylo dvojdimenzionální, trup byl znázorněn ve tvaru křížku, chyběly některé části těla v podobě krku, uší a znázornění končetin. V napodobení grafomotorického prvku zubů byla linie tahu nakreslena podle vzoru, pravidelně, bez přerušování, ostrost a velikost zubů byla zachována. Linie tahu u druhého grafomotorického prvku horní smyčky byla nakreslena přerušovaně, v druhém řádku bylo znát výrazné zlepšení, směr linie a velikost provedeného prvku byla udržena.

Návyky při psaní měla dívka již osvojeny, provedení sedu, držení psacího náčiní a postavení ruky bylo správné, pohyb ruky vycházel z ramene.

V řečovém projevu nebyly u dívky zaznamenány žádné logopedické vady, výslovnost všech hlásek byla v normě. Při vedení dialogu a popisu obrázku bylo zapotřebí doplňujících otázek. Dívka odpovídala výstižně, v jednoduchých větách, slovní zásoba byla i na konci kurzu značně omezená. Komunikace byla nepatrně jistější, oční kontakt byl udržován nepravidelně. Při subtestu doplňování slov podle obrázků do příběhu ve správném tvaru dosáhla dívka průměrného výsledku, v tomto úkolu získala dvanáct bodů z celkového počtu dvaadvaceti.

Přehled hodnot výkonů v jednotlivých oblastech ve vstupním a výstupním testu:

Výkony byly hodnoceny stupnicí 1-5. Stupeň 1 představuje nejlepší výkon, stupeň 5 výkon nejhorší (1 = nadprůměr, 2 = vyšší průměr, 3 = průměr, 4 = podprůměr, 5 = výrazný podprůměr).

Oblast grafomotoriky		
	Vstupní test	Výstupní test
Kresba postavy	3	2
Grafomotorický prvek - zuby	2	1
Grafomotorický prvek - horní smyčky	3	1
Návyky při psaní	3	2
Průměrná hodnota výkonu	2,75	1,50

Tabulka 32: Vyhodnocení oblasti grafomotoriky

Oblast zrakového vnímání		
	Vstupní test	Výstupní test
Zraková diferenciacce	4	2
Zraková analýza a syntéza	4	2
Zraková paměť	5	3
Průměrná hodnota výkonu	4,33	2,33

Tabulka 33: Vyhodnocení oblasti zrakového vnímání

Oblast sluchového vnímání		
	Vstupní test	Výstupní test
Sluchová diferenciacie	5	1
Sluchová analýza a syntéza - rozložení slov	5	1
Sluchová analýza a syntéza - určenie hlások	5	2
Sluchová paměť	5	3
Průměrná hodnota výkonu	5,00	1,75

Tabulka 34: Vyhodnocení oblasti sluchového vnímání

Oblast prostorové orientace		
	Vstupní test	Výstupní test
Prostorová orientace na ploše	3	1
Prostorová orientace v řadě	3	1
Průměrná hodnota výkonu	3,00	1,00

Tabulka 35: Vyhodnocení oblasti prostorové orientace

Oblast vnímání času		
	Vstupní test	Výstupní test
Časová posloupnost	5	2
Rozeznání časového označení	5	1
Průměrná hodnota výkonu	5,00	1,50

Tabulka 36: Vyhodnocení oblasti vnímání času

Oblast matematických představ		
	Vstupní test	Výstupní test
Porovnávání	5	1
Řazení	1	1
Množství	5	1
Tvary	2	1
Průměrná hodnota výkonu	3,25	1,00

Tabulka 37: Vyhodnocení oblasti matematických představ

Oblast řeči		
	Vstupní test	Výstupní test
Foneticko-fonologická rovina - výslovnost	-	-
Lexikálně-sémantická rovina - popis obrázku	5	3
Morfologicko-syntaktická rovina - doplnění slov	5	3
Pragmatická rovina - vedení dialogu	5	3
Průměrná hodnota výkonu	5,00	3,00

Tabulka 38: Vyhodnocení oblasti řeči

Shrnutí:

Celková průměrná hodnota výkonu v jednotlivých oblastech, kterou dívka získala, byla ve vstupním testu 3,97 a ve výstupním testu 1,72, což bylo zlepšení o 57%.

K největšímu pokroku dospěla v oblastech vnímání času (o 70%), matematických představ (o 69%), prostorové orientace (o 67%) a sluchového vnímání (o 65%).

K výraznému zlepšení došlo v oblastech zrakového vnímání (o 46%), grafomotoriky (45%) a řeči (40%).

Tabulka č. 39 uvádí srovnání průměrných hodnot výsledků v jednotlivých měřitelných oblastech ve vstupním a výstupním testu.

Tereza			
	Vstupní test	Výstupní test	% zlepšení
Grafomotorika	2,27	1,50	45%
Zrakové vnímání	4,33	2,33	46%
Sluchové vnímání	5,00	1,75	65%
Prostorová orientace	3,00	1,00	67%
Vnímání času	5,00	1,5	70%
Matematické představy	3,25	1,00	69%
Řeč	5,00	3,00	40%

Tabulka 39: Srovnání průměrných hodnot výkonů v jednotlivých oblastech ve vstupním výstupním testu

Případová studie č. 3:

<i>Jméno:</i>	Adam
<i>Věk na začátku šetření:</i>	6 roků a 4 měsíce
<i>Věk na konci šetření:</i>	7 roků a 3 měsíce

Rodinná a osobní anamnéza:

Chlapec pochází z neúplné rodiny, žijící pouze s matkou. Matka má dítě svěřeno do vlastní péče. Výchovnou funkci zastává pouze matka, otec o dítě nejeví zájem a se synem se nestýká. Adam je prvorozené dítě, nemá žádné sourozence. Matce je 38 let a má středoškolské vzdělání. Informace o otci matka neuvedla.

Chlapec byl počat přirozenou cestou. Těhotenství u matky bylo rizikové, porod proběhl v termínu císařským řezem z důvodu nevhodné polohy plodu dítěte. Porodní váha chlapce byla 2900 gramů a míra 48 centimetrů. Chlapec prodělal opakovaně dětské infekční nemoci a virózy z důvodu oslabené imunity, proto bývá často nemocen.

Chlapec je po fyzické stránce drobnější tělesné konstituce.

Školní anamnéza a charakteristika dítěte:

Ve třech letech začal navštěvovat mateřskou školu. Zpočátku nástupu se u chlapce projeví adaptační potíže. Těžce nesl odloučení od matky, byl plačtivý, lítostivý až úzkostný. Obtíže se hlavně projevovaly po delší absenci z důvodu nemoci.

Chování chlapce před autoritou učitelky v mateřské škole je introvertní až zakřiknuté, mezi vrstevníky je však velmi otevřený, má tendenci na sebe různě upozorňovat. V kolektivu dětí je oblíben, je nekonfliktní. Rád si hraje ve společnosti dětí.

Lateralita u ruky i oka se shodují, chlapec je vyhraněný pravák.

Vstupní test:

Celková průměrná hodnota výkonu v jednotlivých oblastech, kterou chlapec získal, byla ve vstupním testu 2,48.

Největší deficity měl v oblastech grafomotoriky a zrakového vnímání.

Postava pána byla jednoduše provedená, nečleněná, jednonelineární, bez mnoha detailů, chybělo znázornění krku, trupu, uší, pusy a správného počtu prstů. Nápodoba

grafomotorického prvku v podobě zubů a horní smyčky byla provedena také nedokonale. Linie zubů byla kostrbatá, nakreslena přerušovaně, mezi jednotlivými tahy byly mezery, velikost zubů byla přibližně zachována, převládaly kulaté tvary. Znázornění horní smyčky nebylo provedeno dle předlohy, správný tvar se nepodařilo zachytit ani jednou, linie tvaru byla nakreslena přerušovaně, tvar a směr tahu nebyl zachován. Chlapec psal pravou rukou, u psaní seděl s ohnutými zády s obličejem blízko u podložky, psací náčiní držel velmi křečovitě hrstičkou, ruku měl při psaní viditelně tuhou, při psaní byl znát výrazný tlak na podložku.

V subtestu zrakové diferenciaci se podařilo chlapci najít pouze dva shodné obrázky. Ve zkoušce zrakové analýzy a syntézy získal pět bodů z patnácti. Oba paměťové subtesty vykazovaly nedostatky. Problém mu činilo zapamatování si viděných obrázků a slyšených slov. V těchto testech získal pouze dva body z celkového počtu šesti.

Průměrný výsledek získal v subtestech z oblasti řeči. K popisu obrázku a k vedení dialogu potřeboval chlapec návodné otázky. Při komunikaci snadno navázal kontakt, mluvil velmi výstižně, jednoslovně formuloval odpovědi na otázky, oční kontakt udržoval pravidelně. Při verbálním projevu byly zaznamenány nedostatky ve výslovnosti hlásek r a ř. Při doplňování slova ve správném tvaru na místo obrázku podal průměrný výkon, v tomto subtestu získal čtrnáct bodů z celkového počtu dvaadvaceti.

Kromě oslabené sluchové paměti nebyly v oblasti sluchového vnímání zaznamenány výrazné nedostatky. Ve sluchové diferenciaci chlapec správně určil čtrnáct párů slov z patnácti. V rytmiizaci slov a určení počtu slabik ve slovech předvedl chlapec bezchybný výkon. První a poslední hlásky ve slovech stanovil všechny správně.

V subtestu časové orientace chlapec seřadil všech šest obrázků, ale ve špatném směru, obrázky řadil v pravolevém směru. V rozeznání časového označení či úseku dne na základě obrázků získal chlapec plný počet bodů.

V oblasti prostorové orientace byl nejistý ve zdvojených orientačních pojmech, ve dvou případech z devíti chyboval. Při testování orientace v řadě chlapec získal plný počet bodů.

V subtestu časové orientace chlapec seřadil všech šest obrázků, ale ve špatném směru, obrázky řadil v pravolevém směru. V rozeznání časového označení či úseku dne na základě obrázků získal chlapec plný počet bodů.

Výborného výsledku dosáhl v oblasti matematických představ. Chlapec dokázal správně manipulovat a porovnávat PET víčka, dokázal je s jistotou spočítat, seřadit tvary dle velikosti zvládl bez zaváhání, ale nedodržel levopravý směr řazení. Geometrické tvary rozlišil, ale měl problémy v jejich pojmenování.

Pozorování během kurzu:

Matka začala s chlapcem navštěvovat přípravný kurz z důvodu odkladu školní docházky, který byl doporučen chlapci na základě vyšetření pedagogicko-psychologické poradny z důvodu obtíží pozornosti a grafomotoriky.

U chlapce se neprojeví žádné adaptační potíže. Sociální kontakty navazoval s vrstevníky a učitelkou od samého počátku. Během kurzu se projevoval velmi aktivně, měl tendenci hlasitě vykřikovat. Nerespektoval pravidla komunikace. Při plnění jakéhokoli úkolu měl tendenci neustále něco komentovat a rozptyloval ostatní děti při práci.

Měl výrazné potíže s udržením pozornosti. Koncentrace při řízených činnostech či samostatné práci byla velmi krátkodobá. Jeho pozornost během úkolů výrazně kolísala. Pracovní nasazení bylo u chlapce velmi nízké. Vytrvalost u chlapce byla téměř nulová. Zadaný úkol sice dokončil za krátkou dobu, ale jeho provedení bylo nedbalé a s chybami. Chlapec se netajil tím, že nerad kreslí a vypracovává pracovní listy. Tyto úkoly rychle odbýval bez ohledu na jejich kvalitu. Domácí úkoly měl vypracovány mnohem lépe než ty, které plnil na hodině lekce v rámci společné práce v kolektivu.

Po ukončení přípravného kurzu chlapec pokročil ve svých výsledcích v koncentraci pozornosti a práce schopnosti. Již projevoval větší zájem o činnosti úkolového typu, pokud nebyl úkol pro chlapce náročný, úkol zdárně dokončil. Koncentrace pozornosti se mírně zvýšila.

Na konci každé lekce matka pravidelně využívala konzultací a informovala se podrobněji o průběhu jednotlivých aktivit a činností, popřípadě si vyžádala pracovní listy na domácí procvičování.

Sebeobslužné činnosti z větší části chlapec od počátku kurzu zvládal. Drobné potíže měl při oblékání a se zavazováním tkaniček, na konci kurzu již tyto úkony zvládal sám bez dopomoci matky.

Výstupní test:

Celková průměrná hodnota výkonu v jednotlivých oblastech, kterou chlapec získal, byla ve výstupním testu 1,53, což je zlepšení o 38%.

K podstatnému zlepšení došlo v oblastech vnímání času, zrakového vnímání grafomotoriky.

Časovou posloupnost děje určil správně u všech obrázků, obrázky řadil ve správném směru zleva doprava. Za rozeznání ročního období a časových úseků dne na základě obrázků získal plný počet bodů jako při prvním testování.

Chlapec již zdárně zvládl rozlišit shodné a neshodné obrázky lišící se detailem ve vertikální poloze, v tomto subtestu chlapec získal pět bodů z osmi. V subtestu zrakové analýzy a syntézy si vedl také zdárně, tentokrát dokázal doplnit chybějící části u deseti obrázků z celkového počtu patnácti. Z šesti viděných obrázků si dokázalo tentokrát zapamatovat již pět obrázků.

S ohledem na mírný tlak na podložku jsou návyky při psaní již správně osvojeny. Chlapec při psaní seděl vzpřímeně, úchop tužky byl špetkový, ale ruka ještě nebyla dostatečně uvolněná. Ve znázornění postavy došlo k mírnému posunu. Postava byla členěná na hlavu, trup a končetiny. Chyběl znázorněn krk a detaily v podobě vlasů, uší, nosu a správný počet prstů. V napodobení grafomotorických prvků v podobě zubů a horní smyčky došlo k výraznému pokroku. Linie tvaru u prvku zubů byla nakreslena bez přerušování, pravidelně, výška zubů a ostrost přibližně zachována. U prvku horní smyčky byla linie tvaru nakreslena bez přerušování, směr linie byl udržen, velikost a tvar smyčky kolísala.

K průměrnému rozvoji došlo v oblastech řeči, prostorové orientace a matematických představ.

Při popisu obrázku či vedení dialogu dosáhl lepšího výsledku. Obrázek popsal smysluplně, k popisu používal jednoduché věty, k výstižnému popisu bylo třeba doplňujících otázek učitelky. Chlapec navázal kontakt s počátečním studem, který po chvíli vymizel, při dialogu adekvátně formuloval své odpovědi na otázky, oční kontakt udržoval pravidelně. V subtestu doplnění slov ve správném tvaru na místo obrázků chyboval již méně, zde získal o tři body více než ve vstupním testování. Na konci kurzu měl chlapec výslovnost všech hlásek již v normě, bez logopedických vad.

Při orientaci na ploše dokázal všech devět obrázků správně umístit na základě orientačních pokynů. Problém mu nedělalo ani spojení dvou orientačních pojmů.

Prostorovou orientaci v řadě zvládl chlapec také bez sebemenšího zaváhání, zde získal plný počet bodů.

V oblasti matematických představ dosáhl při druhém testování maximální úspěšnosti. Chlapec dokázal správně manipulovat a porovnávat PET víčka, dokázal je s jistotou spočítat, seřadit tvary dle velikosti zvládl bez zaváhání a dodržel i levoprávní směr řazení, geometrické tvary správně rozlišil a pojmenoval.

Mírného pokroku dosáhl v oblasti sluchového vnímání. Ve sluchové diferenciaci chlapec správně určil všech patnáct bezvýznamných párů slov. V rytmizaci slov a určení počtu slabik ve slovech předvedl chlapec bezchybný výkon. První a poslední hlásky ve slovech stanovil všechny správně. Z diktovaných šesti slov si zapamatoval pět slov, první tři slova uvedl ve správném pořadí.

Přehled hodnot výkonů v jednotlivých oblastech ve vstupním a výstupním testu:

Výkony byly hodnoceny stupnicí 1-5. Stupeň 1 představuje nejlepší výkon, stupeň 5 výkon nejhorší (1 = nadprůměr, 2 = vyšší průměr, 3 = průměr, 4 = podprůměr, 5 = výrazný podprůměr)

Oblast grafomotoriky		
	Vstupní test	Výstupní test
Kresba postavy	4	3
Grafomotorický prvek - zuby	5	2
Grafomotorický prvek - horní smyčky	5	3
Návyky při psaní	3	2
Průměrná hodnota výkonu	4,25	2,50

Tabulka 40: Vyhodnocení oblasti grafomotoriky

Oblast zrakového vnímání		
	Vstupní test	Výstupní test
Zraková diferenciacie	4	2
Zraková analýza a syntéza	4	2
Zraková paměť	3	2
Průměrná hodnota výkonu	3,66	2,00

Tabulka 41: Vyhodnocení oblasti zrakového vnímání

Oblast sluchového vnímání		
	Vstupní test	Výstupní test
Sluchová diferenciacie	1	1
Sluchová analýza a syntéza - rozložení slov	1	1
Sluchová analýza a syntéza - určení hlásek	1	1
Sluchová paměť	3	2
Průměrná hodnota výkonů	1,50	1,25

Tabulka 42: Vyhodnocení oblasti sluchového vnímání

Oblast prostorové orientace		
	Vstupní test	Výstupní test
Prostorová orientace na ploše	2	1
Prostorová orientace v řadě	1	1
Průměrná hodnota výkonu	1,50	1,00

Tabulka 43: Vyhodnocení oblasti prostorové orientace

Oblast vnímání času		
	Vstupní test	Výstupní test
Časová posloupnost	3	1
Rozeznání časového označení	1	1
Průměrná hodnota výkonů	2,00	1,00

Tabulka 44: Vyhodnocení oblasti vnímání času

Oblast matematických představ		
	Vstupní test	Výstupní test
Porovnávání	1	1
Řazení	2	1
Množství	1	1
Tvary	2	1
Průměrná hodnota výkonu	1,50	1,00

Tabulka 45: Vyhodnocení oblasti matematických představ

Oblast řeči		
	Vstupní test	Výstupní test
Foneticko-fonologická rovina - výslovnost	r, ř	-
Lexikálně-sémantická rovina - popis obrázku	3	2
Morfologicko-syntaktická rovina - doplnění slov	3	2
Pragmatická rovina - vedení dialogu	3	2
Průměrná hodnota výkonu	3,00	2,00

Tabulka 46: Vyhodnocení oblasti řeči

Shrnutí:

Celková průměrná hodnota výkonu v jednotlivých oblastech, kterou chlapec získal, byla ve vstupním testu 2,48 a ve výstupním testu 1,53, což bylo zlepšení o 38%.

K největšímu pokroku dospěl v oblastech vnímání času (o 50%), zrakového vnímání (o 45%) a grafomotoriky (o 41%).

K výraznému zlepšení došlo také v oblastech prostorové orientace (o 33%), matematických představ (o 33%) a řeči (o 33%).

Nejmenší posun byl zaznamenán v oblasti sluchového vnímání (o 17%).

Tabulka č. 47 uvádí srovnání průměrných hodnot výsledků v jednotlivých měřitelných oblastech ve vstupním a výstupním testu.

Adam			
	Vstupní test	Výstupní test	% zlepšení
Grafomotorika	4,25	2,50	41%
Zrakové vnímání	3,66	2,00	45%
Sluchové vnímání	1,50	1,25	17%
Prostorová orientace	1,50	1,00	33%
Vnímání času	2,00	1,00	50%
Matematické představy	1,50	1,00	33%
Řeč	3,00	2,00	33%

Tabulka 47: Srovnání průměrných hodnot výkonů v jednotlivých oblastech ve vstupním a výstupním testu

Případová studie č. 4:

<i>Jméno:</i>	Adriana
<i>Věk na začátku šetření:</i>	5 roků a 5 měsíců
<i>Věk na konci šetření:</i>	6 roků a 4 měsíce

Rodinná a osobní anamnéza:

Pochází z úplné rodiny, plně funkční, rodiče jsou manželé. Má dva starší sourozence, sestru a bratra, se kterými má hezký vztah. Matce je 41 let a otci 42 let, oba mají středoškolské vzdělání. S péčí o děti pomáhají i prarodiče, neboť rodiče pracují na směny.

Dívka byla počatá přirozenou cestou. Těhotenství a porod matky proběhl bez komplikací. Adriana se narodila v termínu s váhou 3500 gramů a mírou 49 centimetrů, bez patologických odchylek.

Vývoj dívky probíhal v normě. Matka nepozorovala žádné změny či obtíže.

Školní anamnéza a charakteristika dítěte:

Dívka nastoupila do mateřské školy ve třech letech v místě bydliště. Adaptační obtíže se projevovaly steskem a pláčem z důvodu odloučení od matky. V průběhu docházky tyto obtíže postupně vymizely. V kolektivu dětí je oblíbená, bezkonfliktní a přizpůsobivá. Neměla potíže v komunikaci a v navazování sociálních vztahů. Se svými vrstevníky vycházela bez problémů, v kolektivu dětí se projevuje spíše submisivně, nekonfliktně.

Dívka je velmi citlivá, emotivní, snaživá, pečlivá, respektující pravidla. Nejčastěji vyhledává činnosti, které se týkají kreslení.

Lateralita dívky je vyhraněná, převažuje dominantní pravá ruka i oko.

Vstupní test:

Celková průměrná hodnota výkonu v jednotlivých oblastech, kterou dívka získala, byla ve vstupním testu 3,34.

Největší nedostatky měla v oblasti prostorové orientace, matematických představ a v grafomotorice.

Obtíže byly zaznamenány v orientaci na základě zdvojených orientačních pojmů - nahoře vlevo, nahoře vpravo, dole vlevo, dole vpravo, uprostřed vlevo a uprostřed vpravo. V tomto subtestu dívka získala nulový počet bodů. Orientace v řadě také dívka dělala velké problémy, v tomto subtestu měla dívka osvojeny jen dva orientační pojmy - první a poslední.

Výrazné problémy se projevíly také v subtestech zaměřené na matematické představy a grafomotoriku. V těchto subtestech bylo zaznamenáno nevíce nedostatků. Dívka nedokázala porovnat seskupení PET víček, neuměla s víčky na základě pokynů méně, více a stejně manipulovat a už vůbec neuměla určit o kolik je víček méně či více. Seřadit šest prvků dle velikosti zvládla bez váhání, ale řazení bylo v opačném směru zprava doleva. Počítání víček zvládla s malým zaváháním, ale již s nimi neuměla operovat v číselné řadě do šesti. Geometrické tvary dívka uměla rozlišit a pojmenovat pouze s dopomocí.

Postava pána nebyla členěná, chybělo znázornění krku, trupu, zakončení končetin, detaily v podobě uší a správného počtu prstů. Nápodoba grafomotorického prvku zubů byla nakreslena přerušovaně, každý zub byl znázorněn zvlášť, ostrost a velikost zubů byla zachována. Provedení druhého grafomotorického prvku horní smyčky nebylo vůbec zdařilé. Linie tvaru byla nakreslena přerušovaně, nepravidelně, velikost provedeného prvku a směr tahu nebyly vůbec zachovány. Dívka píše pravou rukou, při psaní zaujímala nesprávný sed s ohnutými zády a obličejem blízko podložky stolu, tužku držela příliš pevným hrstičkovým úchopem, postavení ruky značně kolísalo, převládala výrazný tlak na podložku.

Průměrného výsledku dosáhla v oblasti řeči. K popisu obrázku a k vedení dialogu potřebovala dívka návodné otázky. Při komunikaci snadno navázala kontakt, mluvila velmi výstižně, jednoslovně formulovala odpovědi na otázky, oční kontakt udržoval pravidelně. Při verbálním projevu byly zaznamenány nedostatky ve výslovnosti hlásek r a ř. Při doplňování slova ve správném tvaru na místo obrázku získala patnáct bodů z celkového počtu dvaadvaceti.

Vyššího průměru dosáhla v oblastech zrakového a sluchového vnímání a vnímání času.

V subtestu zrakové diferenciaci se dívce podařilo najít pět stejných tvarů umístěných ve vertikální poloze. Při doplňování chybějící části obrázku dívka získala

osm bodů z celkového počtu patnácti. Z šesti obrázků si dívka zapamatovala celkem pět.

Ve zkoušce sluchového vnímání dosáhla dívka zdařilých výkonů. Při rozlišování slov dívka označila bezchybně všechna slova. Rytmizaci slov zvládla dívka bezchybně, ale ve dvou případech u čtyřslabičných slov, dívka nebyla schopna spočítat slabiky. Plný počet bodů dívka získala při určování první a poslední hlásky ve slovech. Z diktovaných slov si dívka zapamatovala čtyři slova v rozdílném pořadí.

V určování časové posloupnosti děje dle obrázků dívka zvládla bez problému, ale obrázky byly řazeny zprava doleva, při popisu jednotlivých obrázků si chybného řazení všimla a opravila jej. V rozeznání časového označení byla dívka bezchybná.

Pozorování během kurzu:

Zpočátku přípravného kurzu se projevovaly adaptační potíže v podobě pláče až hysterického křiku či počáteční nespokojenosti. Dívka přicházela za pravidelného doprovodu matky, která se snažila tyto projevy u dívky tišit a eliminovat. Adaptační potíže s odstupem času vymizely a dívka se bez problému zapojovala do činností a aktivit. S navázáním komunikace s učitelkou či vrstevníky neměla žádné problémy. Během kurzu projevovala aktivitu a snahu. Dívka se často hlásila a reagovala na položené otázky, ale mnohdy její odpovědi byly chybné a neodpovídaly zadané otázce. Při vypracování samostatných úkolů byla rozvášněná a na jejich splnění potřebovala zpočátku kurzu větší časový limit. Často chybovala v úkolech vyžadující všeobecný přehled a matematické představy. Dívka se těžko vyrovnávala se svými neúspěchy, na které reagovala lítostí a pláčem. Matka se během kurzu snažila svoji dceru motivovat, povzbuzovat k další práci a lepším výsledkům. V průběhu kurzu došlo u dívky i ke zmírnění negativních reakcí na případný neúspěch.

Koncentrace pozornosti a práce schopnost vykazovaly u dívky na počátku kurzu velmi nízké známky. Dívka měla velké problémy se soustředěním, hlavně při řízených činnostech. Při samostatné práci v klidném prostředí bylo vidět u dívky mírné zlepšení se soustředěním na daný úkol.

Domácí úkoly měla vždy pečlivě a bez chyby vypracovány.

V sebeobslužných činnostech se zpočátku jevila nesamostatná. Při oblékání, skládání a úklidu svých věcí potřebovala pomoc matky. Na konci kurzu se samostatnost zvýšila a dívka zvládala tyto úkony již sama.

Výstupní test:

Celková průměrná hodnota výkonu v jednotlivých oblastech, kterou dívka získala, byla ve výstupním testu 1,57, což je zlepšení o 53%.

K podstatnému zlepšení došlo v oblastech matematických představ, prostorové orientace, grafomotoriky a vnímání času.

V subtestech zaměřené na matematické představy došlo k podstatnému zlepšení. Dívka již zvládla porovnat seskupení PET víček, uměla s nimi manipulovat na základě pokynů, orientovat se v pojmech méně, více a stejně a určit, kterých víček je méně či více a o kolik. V tomto subtestu získala sedm bodů oproti vstupnímu testování. Šest prvků seřadila bezchybně od největšího k nejmenšímu ve správném levoprávním směru. Počítání prvků zvládla bezchybně a uměla s nimi i operovat v číselné řadě do šesti. Geometrické tvary určila s jistotou, malé zaváhání se objevilo při pojmenování geometrického tvaru trojúhelníku.

Velkého pokroku dosáhla i v oblasti prostorové orientace. Zdvojené orientační pojmy měla dívka již osvojeny, zde získala plný počet bodů. V orientaci v řadě chybovala ve dvou orientačních pojmech hned před, hned za. V tomto subtestu získala sedm bodů z celkového počtu devíti.

Také v oblasti grafomotoriky došlo k zásadnímu rozvoji. Při psaní zaujímala správnou pozici sedu, záda měla vzpřímené, obličej byl v dostatečné vzdálenosti od podložky stolu, úchop psacího náčiní byl špetkový, špetka byla ve správné výšce, ruka však nebyla ještě dostatečně uvolněná, byl viditelný mírný tlak na podložku. Postava pána byla členěná, dvojdimenzionální, trup je znázorněn křížkem, chyběl správný počet prstů. Napodobení grafomotorického prvku zubů a horní smyčky bylo zdařilé. Linie zubů odpovídala předloze, ostrost a velikost zubů byla zachována. Horní smyčky byly nakresleny bez přerušení, dívka se snažila o zachování směru linie a tvaru, velikost a sklon smyček mírně kolísá.

V určování časové posloupnosti děje dle obrázků dívka zvládla bez problému, tentokrát dodržela levoprávní směr řazení. V rozeznávání časového označení na základě obrázkového materiálu předvedla opět bezchybný výkon.

K mírnému posunu došlo v oblastech sluchového vnímání a řeči.

Ve sluchové diferenciaci rozlišila všech patnáct slov, v rytimizaci slov a v počítání slabik byla také bezchybná, maximální počet bodů získala i v subtestu sluchové analýzy a syntézy v určování první a poslední hlásky ve slovech. Ve sluchové paměti

nedošlo k žádnému posunu oproti vstupnímu testování, zde dívka dosáhla stejného výsledku, zopakovala jen čtyři slova v odlišném pořadí.

V oblasti řeči došlo k nepatrnému zlepšení. Vedení dialogu bylo již jistější, dívka navázala kontakt, bez větších obtíží reagovala na kladené otázky, na které přiměřeně formulovala odpovědi. Po celou dobu udržovala oční kontakt. Vady výslovnosti hlásek r a ř byly již eliminovány díky logopedické péči. Při popisu obrázku bylo potřeba návodných otázek. V subtestu doplňování slov ve správném tvaru na místo obrázků byly i nadále zaznamenány chyby. Dívka chybovala v uvádění slov do správného tvaru v sedmi slovech.

V oblasti zrakového vnímání došlo k minimálnímu posunu. V subtestu zrakové diferenciaci získala šest bodů z celkového počtu osmi bodů, ve zrakové analýze a syntéze obdržela dvanáct bodů z patnácti a ve zrakové paměti plný počet bodů.

Přehled hodnot výkonů v jednotlivých oblastech ve vstupním a výstupním testu:

Výkony byly hodnoceny stupnicí 1-5. Stupeň 1 představuje nejlepší výkon, stupeň 5 výkon nejhorší (1 = nadprůměr, 2 = vyšší průměr, 3 = průměr, 4 = podprůměr, 5 = výrazný podprůměr).

Oblast grafomotoriky		
	Vstupní test	Výstupní test
Kresba postavy	4	2
Grafomotorický prvek - zuby	3	1
Grafomotorický prvek - horní smyčky	5	2
Návyky při psaní	5	2
Průměrná hodnota výkonu	4,25	1,75

Tabulka 48: Vyhodnocení oblasti grafomotoriky

Oblast zrakového vnímání		
	Vstupní test	Výstupní test
Zraková diferenciaci	3	2
Zraková analýza a syntéza	3	2
Zraková paměť	2	1
Průměrná hodnota výkonu	2,66	1,66

Tabulka 49: Vyhodnocení oblasti zrakového vnímání

Oblast sluchového vnímání		
	Vstupní test	Výstupní test
Sluchová diferenciacie	1	1
Sluchová analýza a syntéza - rozložení slov	3	1
Sluchová analýza a syntéza - určení hlásek	2	1
Sluchová paměť	3	3
Průměrná hodnota výkonu	2,25	1,50

Tabulka 50: Vyhodnocení oblasti sluchového vnímání

Oblast prostorové orientace		
	Vstupní test	Výstupní test
Prostorová orientace na ploše	5	1
Prostorová orientace v řadě	5	2
Průměrná hodnota výkonu	5,00	1,50

Tabulka 51: Vyhodnocení oblasti prostorové orientace

Oblast vnímání času		
	Vstupní test	Výstupní test
Časová posloupnost	3	1
Rozeznání časového označení	1	1
Průměrná hodnota výkonu	2,00	1,00

Tabulka 52: Vyhodnocení oblasti vnímání času

Oblast matematických představ		
	Vstupní test	Výstupní test
Porovnávání	5	2
Řazení	3	1
Množství	5	1
Tvary	4	1
Průměrná hodnota výkonu	4,25	1,25

Tabulka 53: Vyhodnocení oblasti matematických představ

Oblast řeči		
	Vstupní test	Výstupní test
Foneticko-fonologická rovina - výslovnost	r, ř	-
Lexikálně-sémantická rovina - popis obrázku	3	3
Morfologicko-syntaktická rovina - doplnění slov	3	3
Pragmatická rovina - vedení dialogu	3	1
Průměrná hodnota výkonu	3,00	2,33

Tabulka 54: Vyhodnocení oblasti řeči

Shrnutí:

Celková průměrná hodnota výkonu v jednotlivých oblastech, kterou dívka získala, byla ve vstupním testu 3,34 a ve výstupním testu 1,57, což bylo zlepšení o 53%.

K největšímu pokroku dospěla v oblastech matematických představ (o 71%), prostorové orientace (o 70%), grafomotoriky (o 59%) a vnímání času (o 50%).

Ke znatelnému zlepšení došlo také v oblastech vnímání zrakového (38%) a sluchového (o 33%).

Minimální posun byl zaznamenán v oblastech řeči (o 22%).

Tabulka č. 55 uvádí srovnání průměrných hodnot výsledků v jednotlivých měřitelných oblastech ve vstupním a výstupním testu.

Adriana			
	Vstupní test	Výstupní test	% zlepšení
Grafomotorika	4,25	1,75	59%
Zrakové vnímání	2,66	1,66	38%
Sluchové vnímání	2,25	1,50	33%
Prostorová orientace	5,00	1,50	70%
Vnímání času	2,00	1,00	50%
Matematické představy	4,25	1,25	71%
Řeč	3,00	2,33	22%

Tabulka 55: Srovnání průměrných hodnot výkonů v jednotlivých oblastech ve vstupním a výstupním testu

5.7 Závěry výsledků šetření

Pro účely výzkumného šetření byl vytvořen diagnostický test, prostřednictvím kterého byl porovnán stav úrovně dětí v jednotlivých oblastech na počátku a na konci přípravného kurzu.

V tabulce č. 55 jsou srovnány celkové průměrné hodnoty výkonů všech dětí ve vstupním a výstupním testu a shrnuty posuny v jednotlivých měřitelných oblastech, které jsou uvedeny v procentech.

Z tabulky lze vyčíst, že u všech sledovaných dětí byly v závěru kurzu prokázány lepší výsledky.

	Daniel		Tereza		Adam		Adriana		%
	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	
Grafomotorika	3,00	1,50	2,27	1,50	4,25	2,50	4,25	1,75	47%
Zrakové vnímání	3,00	2,00	4,33	2,33	3,66	2,00	2,66	1,66	42%
Sluchové vnímání	2,00	1,50	5,00	1,75	1,50	1,25	2,25	1,50	44%
Prostorová orientace	2,50	1,00	3,00	1,00	1,50	1,00	5,00	1,50	63%
Vnímání času	2,00	1,50	5,00	1,50	2,00	1,00	2,00	1,00	55%
Matematické představy	1,50	1,00	3,25	1,00	1,50	1,00	4,25	1,25	60%
Řeč	3,66	2,66	5,00	3,00	3,00	2,00	3,00	2,33	32%

Tabulka 56: Srovnání průměrných výsledků ve vstupním a výstupním testu v jednotlivých oblastech

Na základě dílčích cílů byly formulovány stanovené problémové otázky výzkumného šetření. Pro posouzení uvedených problémových otázek bylo využito srovnání průměrných výkonů dětí ve vstupním a výstupním testu v jednotlivých oblastech, které prezentuje tabulka č. 55, a pozorování během přípravného kurzu.

Problémová otázka č. 1: *Mají děti po ukončení přípravného kurzu lépe rozvinutou grafomotoriku než na začátku kurzu?*

V oblasti grafomotoriky došlo v závěru přípravného kurzu k rozvoji o 47%.

Děti si osvojily náležité návyky při psaní. Naučily se správnému sezení, zlepšilo se i držení psacího náčiní a uvolnění ruky, které je zapotřebí i nadále rozvíjet a upevňovat. V provedení kresby postavy došlo k minimálnímu posunu, deficity se objevovaly většinou v detailech. Nejčastěji chyběly uši či správný počet prstů. V napodobení grafomotorického prvku zubů a horní smyčky bylo na konci kurzu velmi zdařilé. Linie tvaru a směr provedení prvku byl zachován a nakreslen bez přerušení.

Problémová otázka č. 2: *Mají děti po ukončení přípravného kurzu lépe rozvinuté zrakové vnímání než na začátku kurzu?*

V oblasti zrakového vnímání můžeme sledovat v závěru přípravného kurzu zlepšení o 42%.

U dětí došlo k posunu ve schopnosti pracovat systematicky a dodržovat levoprávní směr. To se projevilo hlavně při hledání shodných a odlišných obrázků lišící se detailem či při dokreslování chybějících částí obrázků dle předlohy. Děti prokázaly i nepatrné zlepšení v testování zrakové paměti.

Problémová otázka č. 3: *Mají děti po ukončení přípravného kurzu lépe rozvinuté sluchové vnímání než na začátku kurzu?*

V oblasti sluchového vnímání došlo ke zřetelnému zlepšení o 44%.

Děti dosáhly v závěru kurzu bezchybných výkonů ve sluchovém rozlišování shodných a odlišných slov, v rytmizaci slov a určení počtu slabik. S jistotou také dokázaly určit první hlásku v jednoslabičných až čtyřslabičných slovech. Mírné zaváhání se projevilo ve stanovení poslední hlásky u slov končících samohláskou. Náročnější byl ovšem požadavek zopakovat diktovaná slova. V této sekvenční položce testu zaměřené na sluchovou paměť došlo pouze k minimálnímu pokroku. Děti prokázaly schopnost zapamatovat si čtyři až pět slov, ale nedokázaly zachovat správné pořadí diktovaných slov.

Problémová otázka č. 4: *Mají děti po ukončení přípravného kurzu lépe rozvinutou prostorovou orientaci než na začátku kurzu?*

V oblasti prostorové orientace došlo v závěru přípravného kurzu k markantnímu rozvoji o 63%.

Děti si bezchybně upevnily základní pojmy sloužící k orientaci na ploše, zvládly i orientaci na základě zdvojených pojmů (vpravo nahoře, vpravo dole, vlevo nahoře, vlevo dole, vpravo uprostřed, vlevo uprostřed). Ke zdárnému pokroku došlo i v určování pozice v řadě (první, poslední, předposlední, mezi, hned vpřed, hned za).

Problémová otázka č. 5: *Mají děti po ukončení přípravného kurzu lépe rozvinuté vnímání času než na začátku kurzu?*

V oblasti vnímání času bylo dosaženo na konci kurzu výrazného zlepšení o 55%.

U dětí došlo ke znatelnému pokroku ve schopnosti pracovat systematicky a dodržovat levoprávní směr při řazení obrázků a určování časové posloupnosti děje. Děti si osvojily pojmenování a rozeznávání časových úseků dne a ročních období.

Problémová otázka č. 6: *Mají děti po ukončení přípravného kurzu lépe rozvinuté matematické představy než na začátku kurzu?*

V oblasti matematických představ můžeme sledovat v závěru přípravného kurzu viditelné zlepšení o 60%.

Tento znatelný posun se projevil hlavně ve schopnosti a dovednosti porovnávat seskupení prvků a určovat jejich množství v číselné řadě do šesti, orientovat se v pojmech - více, méně a stejně a umět s těmito pojmy operovat, řadit prvky dle velikosti v levoprávním směru, rozeznat a pojmenovat základní geometrické tvary.

Problémová otázka č. 7: *Mají děti po ukončení přípravného kurzu lépe rozvinutou řeč a komunikační dovednosti než na začátku kurzu?*

V oblasti řeči a komunikačních dovednostech došlo v závěru přípravného kurzu k rozvoji o 32%.

Zaznamenané vady výslovnosti hlásek byly v závěru kurzu eliminovány a výslovnost hlásek byla již v normě. U dětí byly zaznamenány nepatrné pokroky při vedení dialogu. Komunikace již byla jistější, bez ostychu a byla dodržována pravidla

komunikace. K vedení dialogu či samostatnému projevu bylo však stále zapotřebí návodných otázek, na které děti adekvátně a výstižně formulovaly odpovědi.

V subtestu zaměřeném na doplňování slov do příběhu místo obrázků zvládly všechny děti bez velkých problémů, pouze s drobnými chybami ve skloňování.

V závěru kurzu vykazovalo vyjadřování u dětí ještě značnou omezenost, proto bylo i nadále doporučováno rozvíjet slovní zásobu.

Problémová otázka č. 8: *Mají děti po ukončení přípravného kurzu lépe rozvinuté sociální dovednosti než na začátku kurzu?*

Oblast sociálních dovedností nebyla vyjádřena procentuálním zlepšením, ale pokroky v této oblasti byly pouze srovnány a popsány.

V závěru kurzu byly děti již přizpůsobivé na školní prostředí, neprojevovaly se již žádné adaptační problémy. Děti se bez obtíží zařazovaly do kolektivu svých vrstevníků, projevovaly komunikativnost a spolupráci, adekvátně reagovaly na autoritu pedagoga a jeho pokyny.

Problémová otázka č. 9: *Mají děti po ukončení přípravného kurzu lépe rozvinuté sebeobslužné a pracovní návyky než na začátku kurzu?*

Pokroky v oblasti sebeobslužných a pracovních návyků nebyly vyjádřeny procentuálním zlepšením, ale v této oblasti byly pouze srovnány a popsány.

Koncentrace pozornosti a pracovní návyky vykazovaly u dětí v závěru kurzu vyšší úroveň, než tomu bylo na počátku kurzu. Pozornost dětí byla dostatečná po dobu vykonávaného úkolu, intenzita soustředění postupně vzrostla. Zlepšilo se i pracovní tempo, které bylo na počátku kurzu u většiny dětí rozvážné a pomalé. Po vysvětlení úkolu prokazovaly děti již samostatnost plnit zadané úkoly a značné úsilí k jejich dokončení. Na konci kurzu mnohé děti projevovaly větší zájem o činnosti úkolového typu.

Sebeobslužné úkony z větší části již děti zvládaly samy. Při úklidu svých věcí a společných prostorách byla znát větší míra samostatnosti. Drobné obtíže se stále projevovaly při oblékání či při zavazování tkaniček.

Hygienické návyky byly od samého počátku v pořádku.

Z výsledků šetření vyplývá, že přípravný kurz je velmi nápomocný v rozvíjení stimulačních oblastí, na které je potřeba se zaměřit před zahájením vstupu do základní školy. Na konci přípravného kurzu došlo u výzkumného vzorku dětí ke zlepšení, kde nebyla prokázána již na počátku kurzu stoprocentní úspěšnost, i když v některých oblastech je nutno ještě dalšího rozvoje. Ve všech subtestech byl prostor pro zlepšení, které lze edukačním působením pravidelných stimulačních cvičení předpokládat.

Závěrem lze konstatovat, že došlo k rozvoji všech sledovaných oblastí potřebných pro školní úspěšnost.

Závěr

Úspěšný začátek povinné školní docházky má velký význam pro vybudování pozitivního vztahu ke škole a vzdělávání. Aby dítě při vstupu do základní školy nesehalo, je třeba již v předškolním věku poskytnout dítěti takové kompendium znalostí a dovedností, které mu umožní úspěšně zvládnout bezproblémový vstup do základní školy.

Již v tomto období lze zaznamenat oslabení dílčích funkcí, které mohou u dítěte předškolního věku signalizovat možné výukové problémy v počátečním vzdělávání. Včasná diagnostika a kvalitní péče je důležitým předpokladem pro nápravu těchto obtíží. Všestranným rozvojem a systematickým působením na oslabené stránky dítěte lze předejít mnoha problémům souvisejícím s počátečním vstupem do první třídy. Kvalitní předškolní příprava zaměřená na rozvoj dílčích funkcí je velkým vkladem pro dítě před zahájením povinné školní docházky.

Pro zmírnění či odstranění zmíněných deficitů jsou v současné době v řadě mateřských a základních škol či poradenských institucích využívány nejrůznější intervenční přístupy v podobě stimulačních a rozvíjejících programů a kurzů.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, zda edukační působení v rámci přípravného kurzu pozitivně ovlivňuje vývojovou úroveň dítěte potřebnou k úspěšnému zahájení povinné školní docházky.

Předpokládané záměry diplomové práce se opírají o kvalitativní výzkumné šetření. Při realizaci výzkumu byla využita analýza odborné literatury, přímé pozorování, případové studie, vstupní a výstupní diagnostika a analýza výsledků šetření. Základní výzkumný soubor tvořily čtyři děti předškolního věku, které pravidelně navštěvovaly přípravný kurz a u kterých hlavním důvodem zařazení do přípravného kurzu bylo výrazné oslabení dílčích funkcí či odklad školní docházky. V případových studiích byly zpracovány výsledky vstupního a výstupního diagnostického testu i pozorování dětí během kurzu.

Ze závěrů výzkumného šetření vyplývá, že pravidelné edukační působení v rámci přípravného kurzu pozitivně ovlivňuje vývojovou úroveň dítěte potřebnou k úspěšnému zahájení povinné školní docházky. Výsledky výstupního diagnostického testu potvrdily, že u všech zúčastněných dětí došlo k rozvoji všech sledovaných oblastí důležitých pro školní úspěšnost. Lze tedy předpokládat, že cílené a pravidelné cvičení

zaměřené na rozvoj funkcí potřebných v počátečním vzdělávání, a aktivní zapojení rodičů, přispívá k úspěšnému zahájení povinné školní docházky.

Seznam použité literatury a pramenů

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. 100 s. ISBN 978-80-266-0658-1.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 2. vyd. Brno: Computer Press, a. s., 2015. 217 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, a. s., 2006. 80 s. Dětská naučná edice. Metodika. ISBN 80-251-0977-1.
- ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Vyd. 3. Tišnov: SURSUM, 1997. 156 s. ISBN 80-85799-03-0.
- ČADOVÁ, Eva. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 107 s. ISBN 978-80-244-3308-0.
- Diagnostika školní zralosti*. Praha: Raabe, 2012. 132 s. ISBN 978-80-87553-52-7.
- DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. Vyd. 1. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998. 192 s. Logopaedia clinica.
- DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Tělesná výchova v Rámcovém programu: Základní motorika*. Praha: UK PedF SVI, 2001. ISBN 80-7292-067-6.
- GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 230 s. ISBN 80-7178-799-x.
- HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál s. r. o., 2004. ISBN 80-7178-803-1
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 141 s. ISBN 978-80-247-4750-7.
- KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003. 125 s. ISBN 80-239-0082-X.
- KLINDOVÁ, Ľuboslava, BRONIŠOVÁ, Eva, KOLLÁRI, Karol. *Pedagogická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. 216 s. ISBN 14-340-74.

- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Vyd. 5. Praha: SPN, 1964. 56 s.
- KOŽÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 184 s. ISBN 80-247-0852-3.
- KRČMOVÁ, Marie a Libuše RICHTEROVÁ. *Metodika jazykové výchovy v předškolním věku*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1987. 7461-14-373-87.
- KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 158 s. ISBN 978-80-7367-359-8.
- KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijních oborů učitelství a studijního oboru psychologie*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 264 s. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 165 s. ISBN 80-247-1040-4.
- KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea (ed.). *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004. 126 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-063-8.
- LANGER, Stanislav. *Problémový žák na prvním stupni základní školy (školy obecné) s úvodem do problematiky školní zralosti dítěte*. Vyd. 1. Hradec Králové: Kotva, 1999. 387 s. ISBN 80-900254-5-5.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3. Praha: Grada Publishing, 1998. 334 s. ISBN 80-7169-195-X.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LIETAVCOVÁ, Marina. *Náměty pro rozvoj jemné motoriky a grafomotoriky*. Vyd. 1. Stařeč: INFRA, s. r. o., 2012. 25 s.
- MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 223 s. ISBN 978-80-247-2630-4.
- MONATOVÁ, Lili. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido, 2000, 92 s. ISBN 80-85931-86-9.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1995. 328 s. ISBN 80-7178-252-1.
- PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky: vývoj člověka do patnácti let*. Vyd. 4. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 414 s. ISBN 14-610-77.
- PŘINOSILOVÁ, Dana. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 89 s. ISBN 80-210-3354-1.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
- ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. Vyd. 3. Praha: Grada, 1997. 450 s. ISBN 80-7169-512-2.
- SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 5. Překlad Věra Pokorná. Praha: Portál, 2013. 63 s. ISBN 978-80-262-0405-3.
- SKORUNKOVÁ, Radka. *Základy vývojové psychologie*. Vydání první. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. 159 s. ISBN 978-80-7435-253-9.
- SYNEK, František. *Psaní u levorukých dětí a jeho problémy*. Logopedický zborník. Vyd. 1. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1974. 207 s.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. Vyd. 2. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 175 s. ISBN 80-244-0629-2.
- ŠTEFANOVIČ, Jozef. *Psychologie pro gymnázia a třídy gymnázia s pedagogickým zaměřením*. Vyd. 3. Praha: SPN, 1980.
- ŠULOVÁ, Lenka. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer, 2014. 248 s. ISBN 978-80-7478-542-9.
- ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2004. 247 s. ISBN 80-246-0877-4.
- ŠVINGALOVÁ, Dana. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, 2003. 84 s. Studijní texty pro distanční studium.
- TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ. *Ontogenetická psychologie*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2006. 108 s. ISBN 80-7044-792-3.
- UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Vyd. 1. Praha: SPN, 1974. 123 s.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2000. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost a stáří*. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2004. 170 s. ISBN: 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VALENTOVÁ, Lidmila. Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti. In: KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Bronislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, s. 219-232. ISBN 80-717-8585-7.

Vstup do školy. Praha: Raabe, 2012. 116 s. Školní zralost. ISBN 978-80-87553-53-4.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 207 s. ISBN 80-7178-544-X.

Elektronické zdroje

Tvořivá škola [online]. [cit. 20. 3. 2016]. Dostupné z: <http://www.tvorivaskola.cz>

Vyhlášky ke školskému zákonu [online]. [cit. 20. 11. 2016]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasky-ke-skolskemu-zakonu>.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. [cit. 20. 11. 2015]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/skolskyzakon>.

Zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online]. [cit. 20. 11. 2016].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-49-2009-sb-kterym-semeni-zakon-c-561-2004-sb>.

Seznam tabulek

- Tabulka č. 1: Přehled výzkumného vzorku
- Tabulka č. 2: Hodnocení kresby postavy
- Tabulka č. 3: Hodnocení grafomotorického prvku - zuby
- Tabulka č. 4: Hodnocení grafomotorického prvku - horní smyčky
- Tabulka č. 5: Hodnocení návyků při psaní
- Tabulka č. 6: Hodnocení zrakové diferenciacce - hledání stejného tvaru v řadě
- Tabulka č. 7: Hodnocení zrakové analýzy a syntézy
- Tabulka č. 8: Hodnocení zrakové paměti
- Tabulka č. 9: Hodnocení sluchové diferenciacce
- Tabulka č. 10: Hodnocení sluchové analýzy a syntézy - rozložení slov na slabiky
- Tabulka č. 11: Hodnocení sluchové analýzy a syntézy - určení první a poslední hlásky
- Tabulka č. 12: Hodnocení sluchové paměti
- Tabulka č. 13: Hodnocení prostorové orientace na ploše
- Tabulka č. 14: Hodnocení prostorové orientace v řadě
- Tabulka č. 15: Hodnocení časové posloupnosti
- Tabulka č. 16: Hodnocení rozeznání časové posloupnosti
- Tabulka č. 17: Hodnocení matematických představ - porovnávání
- Tabulka č. 18: Hodnocení matematických představ - řazení
- Tabulka č. 19: Hodnocení matematických představ - množství
- Tabulka č. 20: Hodnocení matematických představ - tvary
- Tabulka č. 21: Hodnocení lexikálně-sémantické roviny řeči - popis obrázku
- Tabulka č. 22: Hodnocení morfologicko-syntaktické roviny řeči - doplnění slov
- Tabulka č. 23: Hodnocení pragmatické roviny řeči - vedení dialogu
- Tabulka č. 24: Vyhodnocení oblasti grafomotoriky Daniela
- Tabulka č. 25: Vyhodnocení oblasti zrakového vnímání Daniela
- Tabulka č. 26: Vyhodnocení oblasti sluchového vnímání Daniela
- Tabulka č. 27: Vyhodnocení oblasti prostorové orientace Daniela
- Tabulka č. 28: Vyhodnocení oblasti vnímání času Daniela
- Tabulka č. 29: Vyhodnocení oblasti matematických představ Daniela
- Tabulka č. 30: Vyhodnocení oblasti řeči Daniela
- Tabulka č. 31: Srovnání průměrných hodnot výsledků v jednotlivých oblastech ve vstupním a výstupním testu Daniela

Tabulka č. 32: Vyhodnocení oblasti grafomotoriky Terezy

Tabulka č. 33: Vyhodnocení oblasti zrakového vnímání Terezy

Tabulka č. 34: Vyhodnocení oblasti sluchového vnímání Terezy

Tabulka č. 35: Vyhodnocení oblasti prostorové orientace Terezy

Tabulka č. 36: Vyhodnocení vnímání času Terezy

Tabulka č. 37: Vyhodnocení matematických představ Terezy

Tabulka č. 38: Vyhodnocení oblasti řeči Terezy

Tabulka č. 39: Srovnání průměrných hodnot výkonů v jednotlivých oblastech ve vstupním a výstupním testu Terezy

Tabulka č. 40: Vyhodnocení oblasti grafomotoriky Adama

Tabulka č. 41: Vyhodnocení oblasti zrakového vnímání Adama

Tabulka č. 42: Vyhodnocení oblasti sluchového vnímání Adama

Tabulka č. 43: Vyhodnocení oblasti prostorové orientace Adama

Tabulka č. 44: Vyhodnocení oblasti vnímání času Adama

Tabulka č. 45: Vyhodnocení matematických představ Adama

Tabulka č. 46: Vyhodnocení oblasti řeči Adama

Tabulka č. 47: Srovnání průměrných hodnot výkonů v jednotlivých oblastech ve vstupním a výstupním testu Adama

Tabulka č. 48: Vyhodnocení oblasti grafomotoriky Adriany

Tabulka č. 49: Vyhodnocení oblasti zrakového vnímání Adriany

Tabulka č. 50: Vyhodnocení oblasti sluchového vnímání Adriany

Tabulka č. 51: Vyhodnocení oblasti prostorové orientace Adriany

Tabulka č. 52: Vyhodnocení oblasti vnímání času Adriany

Tabulka č. 53: Vyhodnocení oblasti matematických představ Adriany

Tabulka č. 54: Vyhodnocení oblasti řeči Adriany

Tabulka č. 55: Srovnání průměrných hodnot výkonů v jednotlivých oblastech ve vstupním a výstupním testu Adriany

Tabulka č. 56: Srovnání průměrných výsledků ve vstupním a výstupním testu v jednotlivých oblastech Daniela, Terezy, Adama, Adriany

Seznam příloh

Příloha č. 1: Danielovy subtesty (ilustrace č. 1-6)

Příloha č. 2: Terezy subtesty (ilustrace č. 7-12)

Příloha č. 3: Adamovy subtesty (ilustrace č. 13-18)

Příloha č. 4: Adriany subtesty (ilustrace č. 19-24)

Příloha č. 5: Ukázky subtestů (ilustrace č. 25-27)

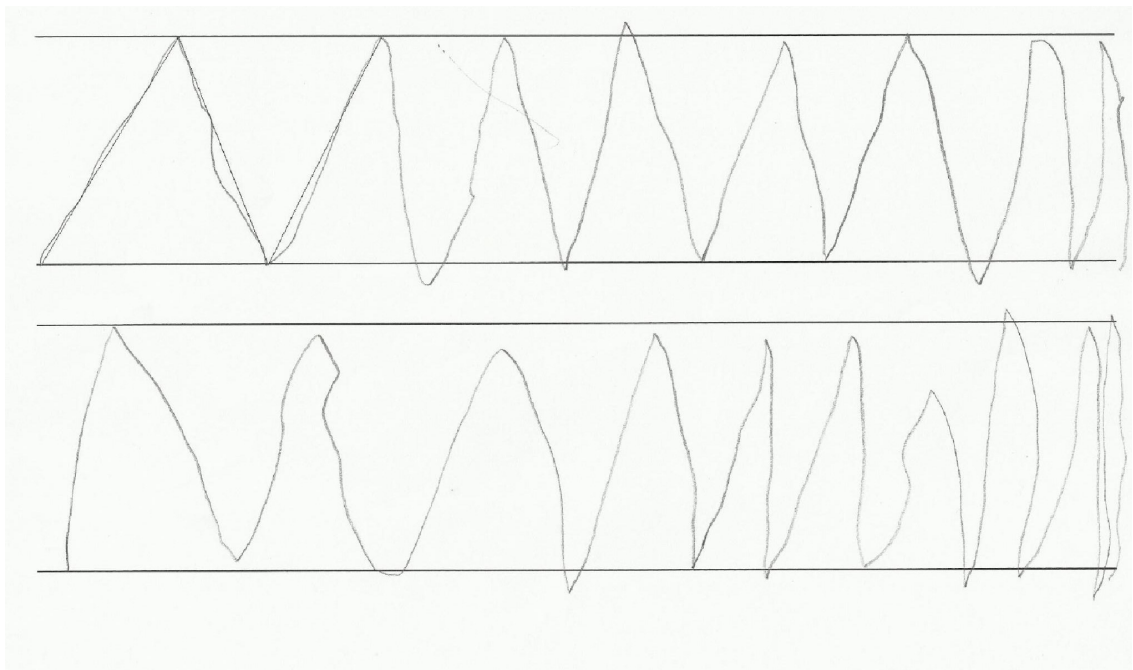
Příloha č. 1: Danielovy subtesty (ilustrace č. 1-6)



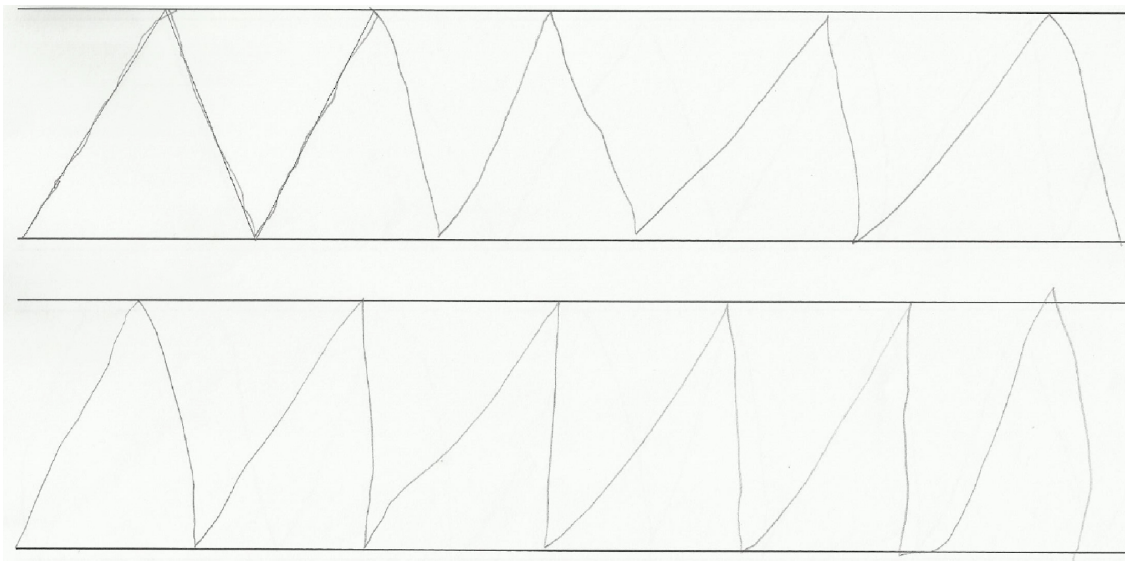
Ilustrace 1: Daniel: vstupní kresba



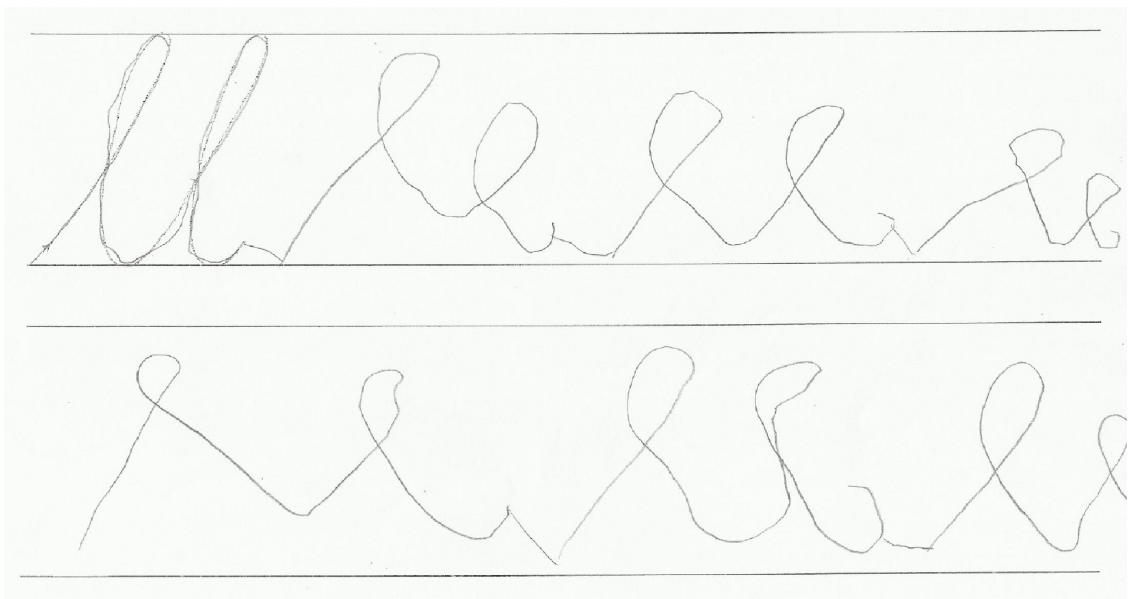
Ilustrace 2: Daniel: výstupní kresba



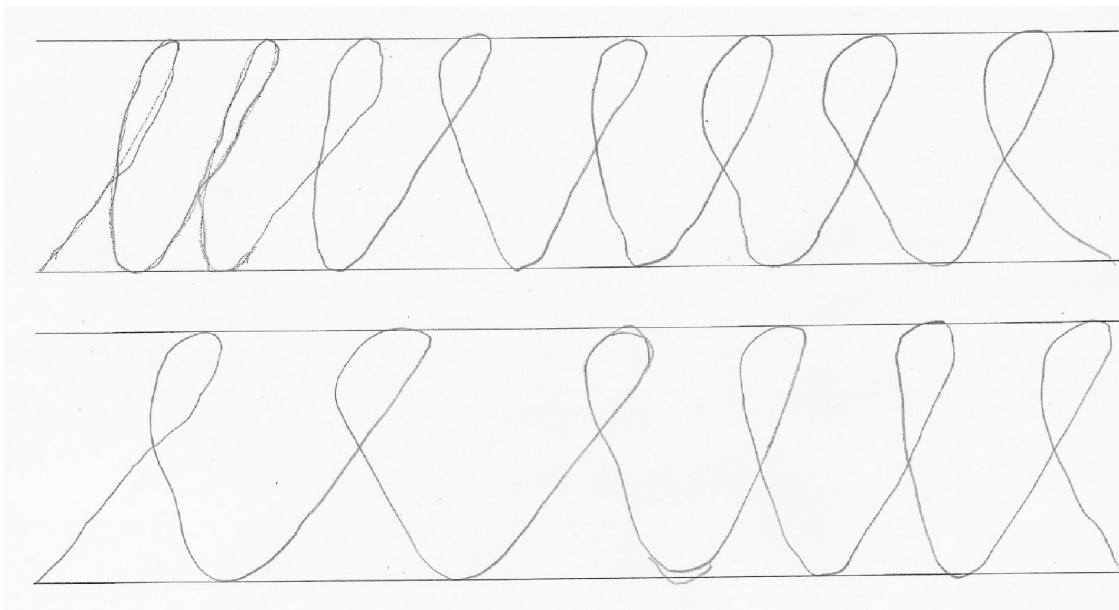
Ilustrace 3: Daniel: vstupní subtest grafomotoriky - zuby



Ilustrace 4: Daniel: výstupní subtest grafomotoriky - zuby



Ilustrace 5: Daniel: vstupní grafomotorika - horní smyčky



Ilustrace 6: Daniel: výstupní subtest grafomotoriky - horní smyčky

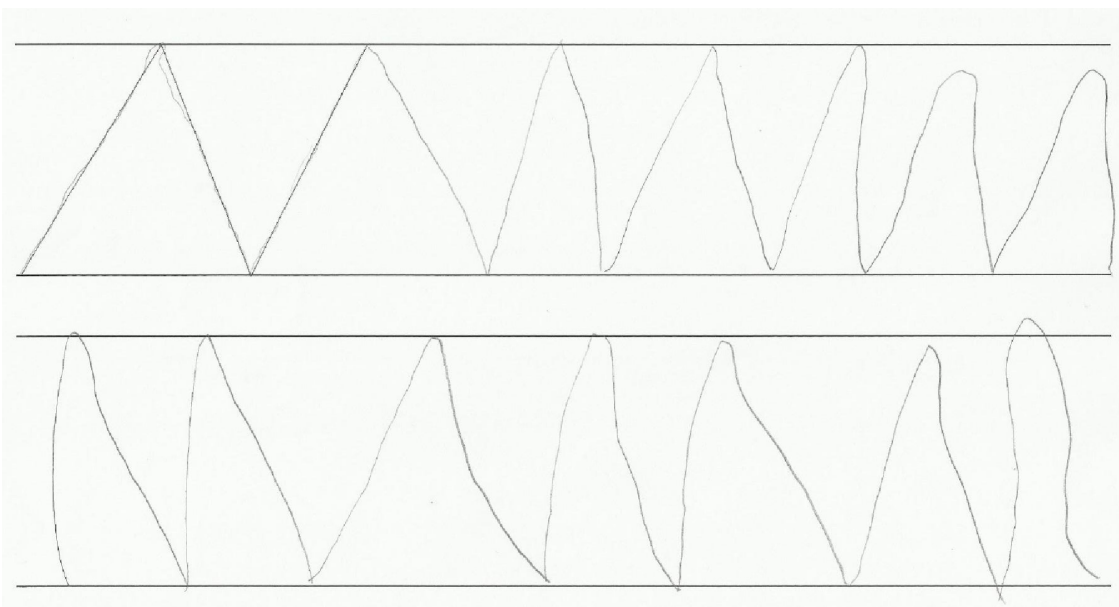
Příloha č. 2: Terezy subtesty (ilustrace č. 7-12)



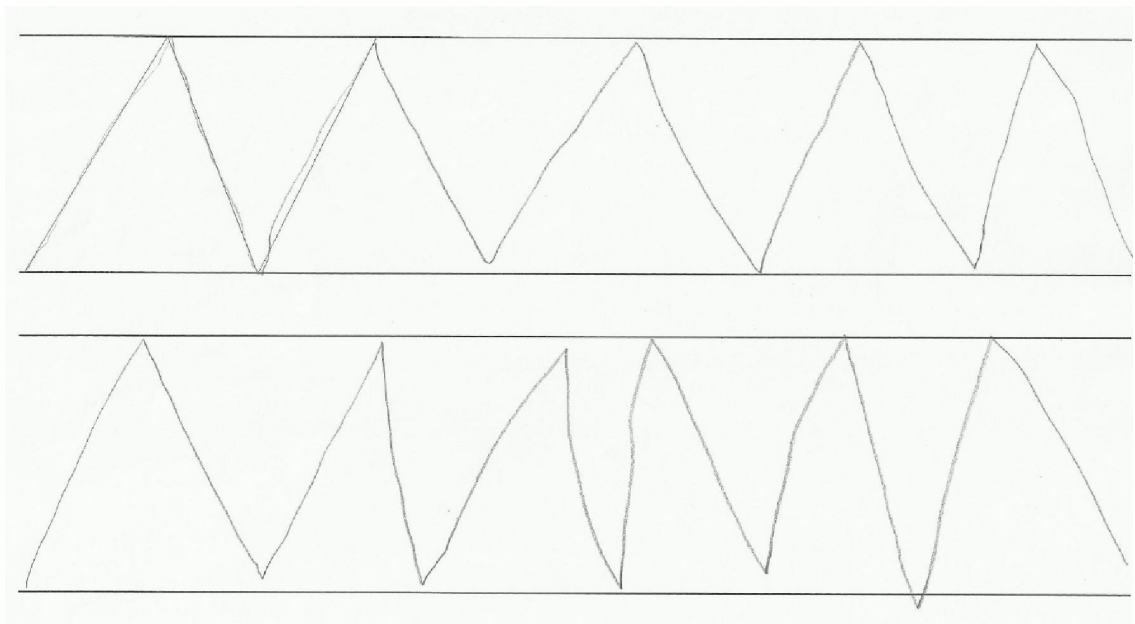
Ilustrace 7: Tereza: vstupní kresba



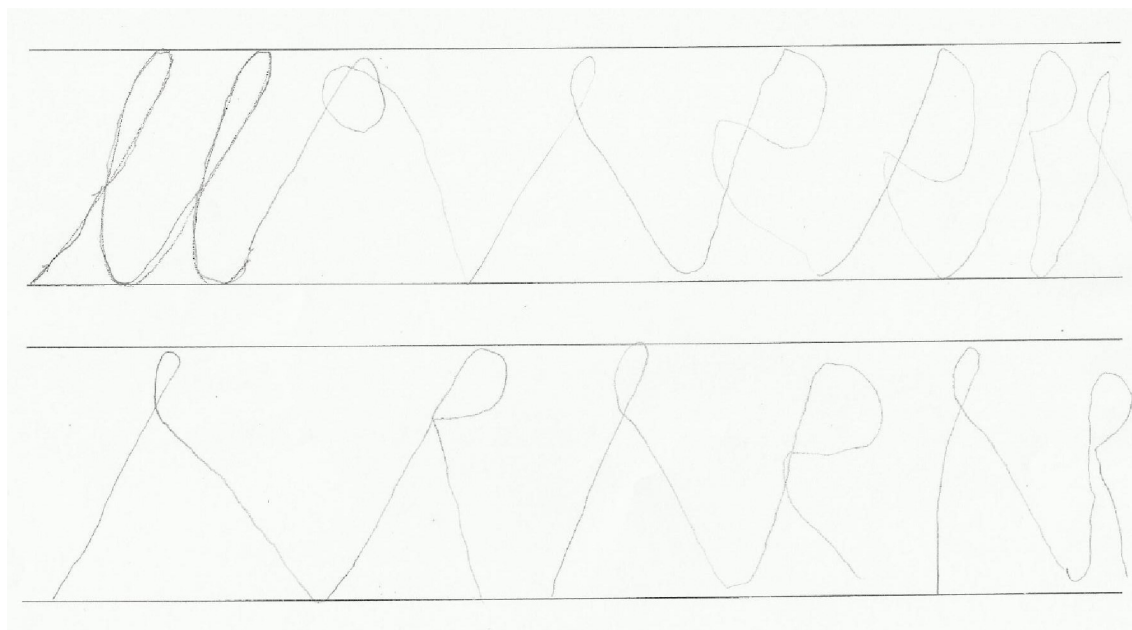
Ilustrace 8: Tereza: výstupní kresba



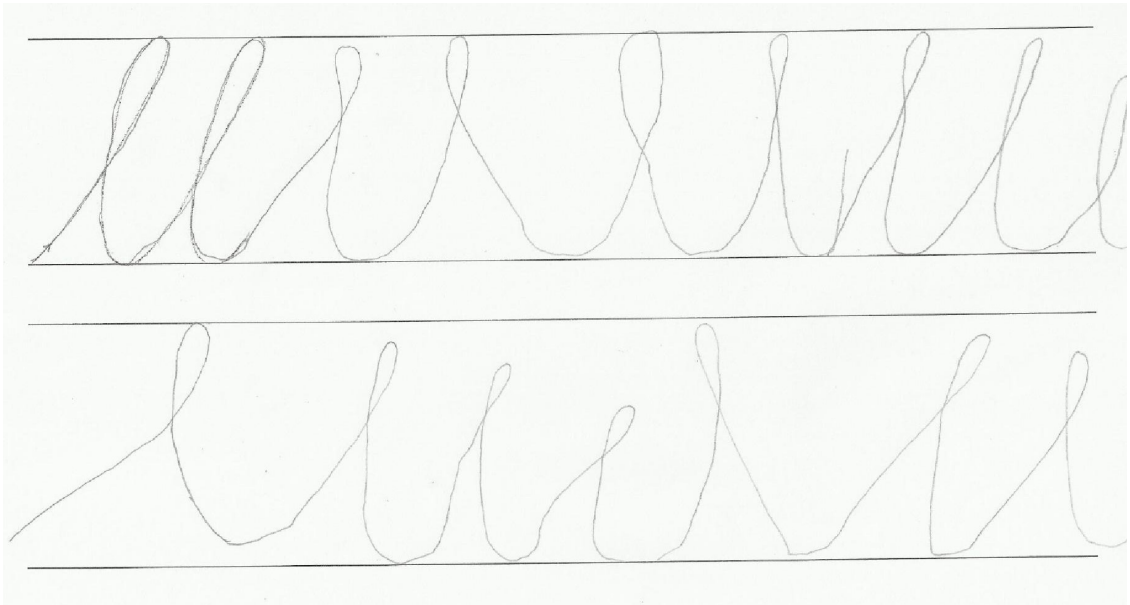
Ilustrace 9: Tereza: vstupní subtest grafomotoriky - zuby



Ilustrace 10: Tereza: výstupní subtest grafomotoriky - zuby

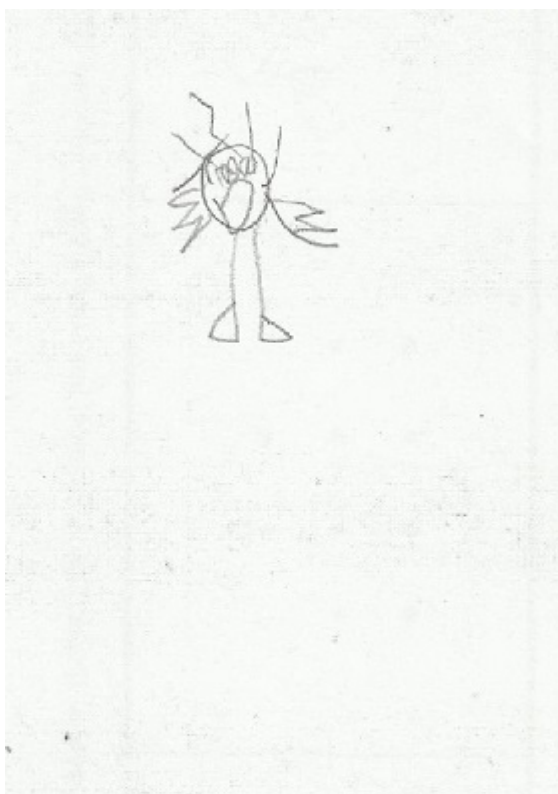


Ilustrace 11: Tereza: vstupní subtest grafomotoriky - horní smyčky



Ilustrace 12: Tereza: výstupní subtest grafomotoriky - horní smyčky

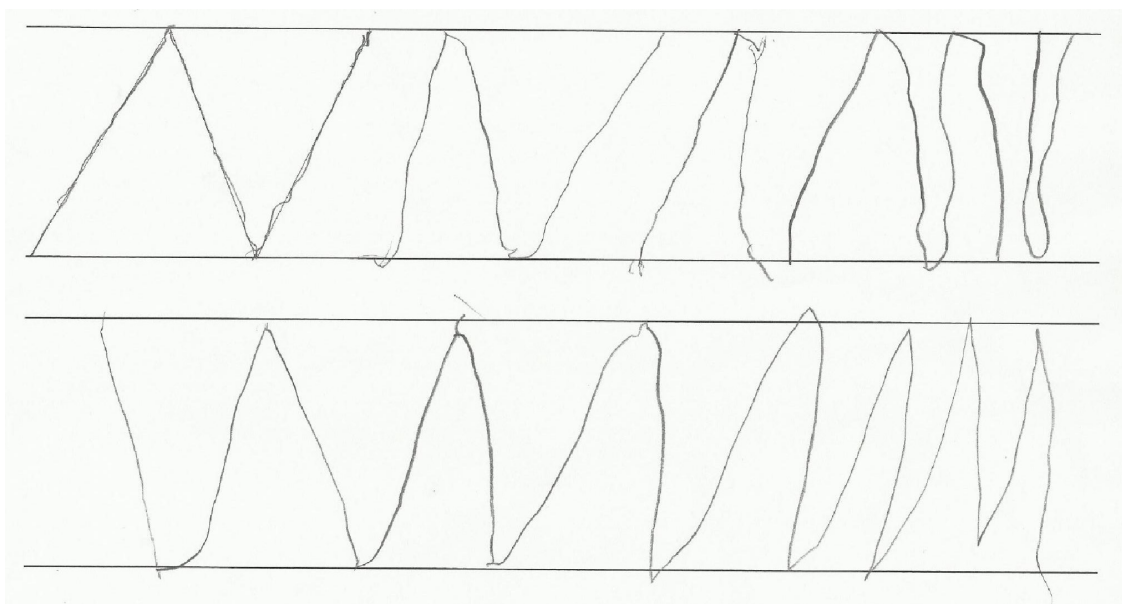
Příloha č. 3: Adamovy subtesty (ilustrace č. 13-18)



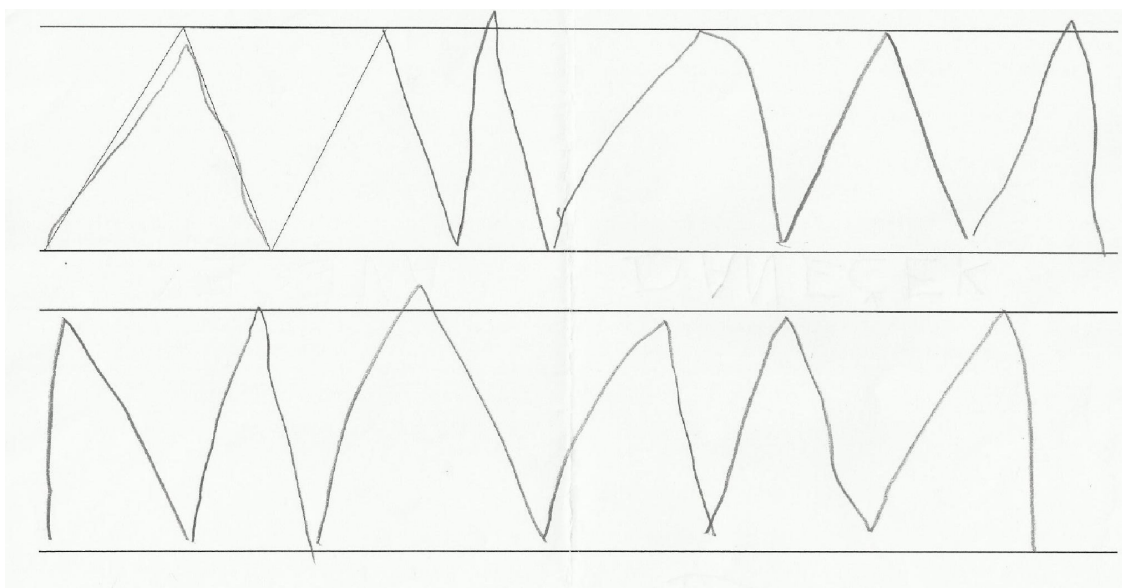
Ilustrace 13: Adam: vstupní kresba



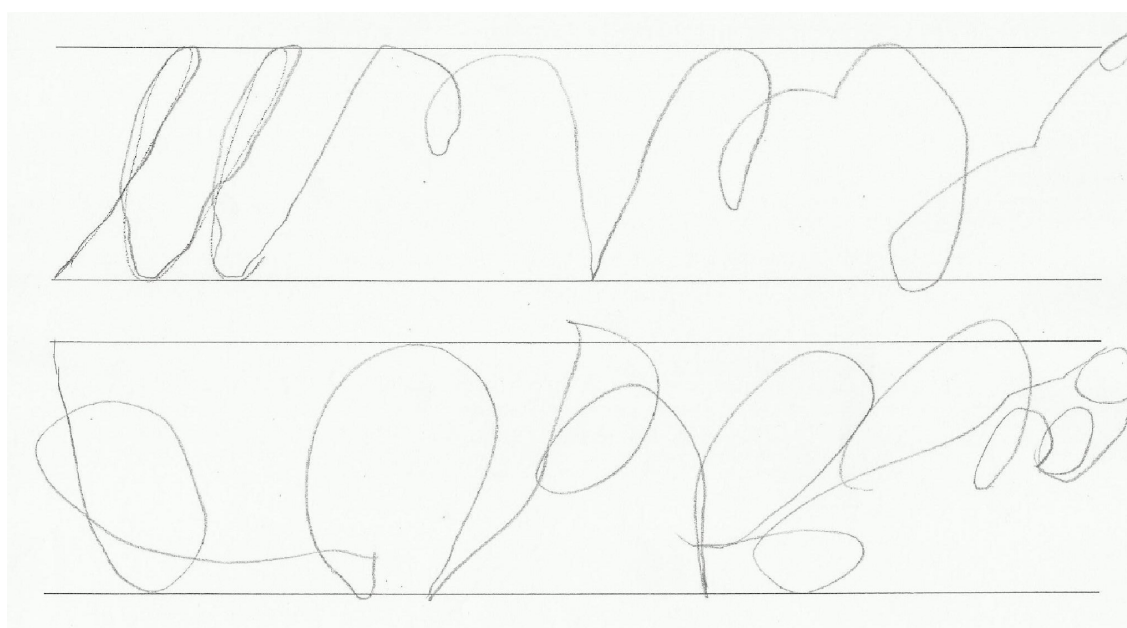
Ilustrace 14: Adam: výstupní kresba



Ilustrace 15: Adam: vstupní subtest grafomotoriky - zuby



Ilustrace 16: Adam: výstupní subtest grafomotoriky - zuby

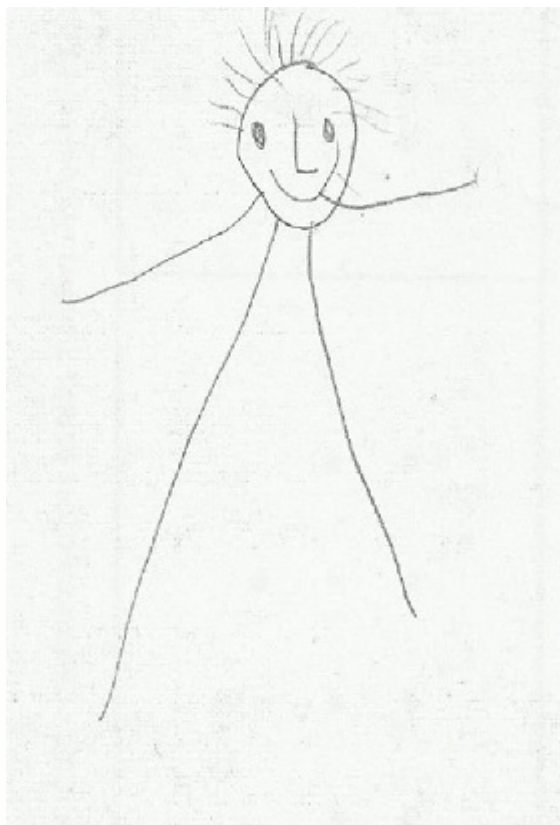


Ilustrace 17: Adam: vstupní subtest grafomotoriky - horní smyčky



Ilustrace 18: Adam: výstupní subtest grafomotoriky - horní smyčky

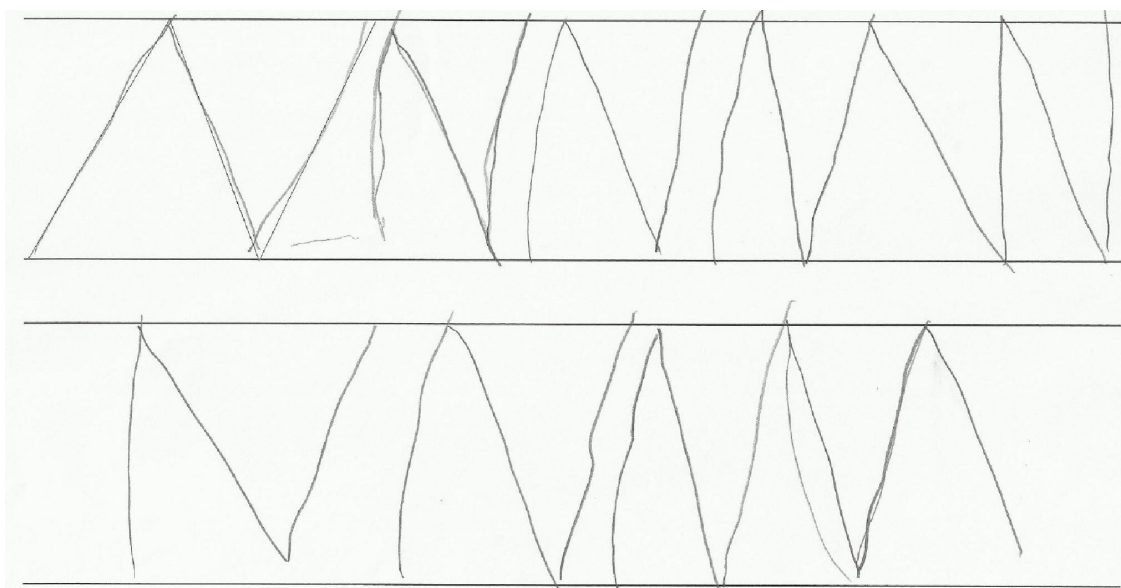
Příloha č. 4: Adriany subtesty (ilustrace č. 19-24)



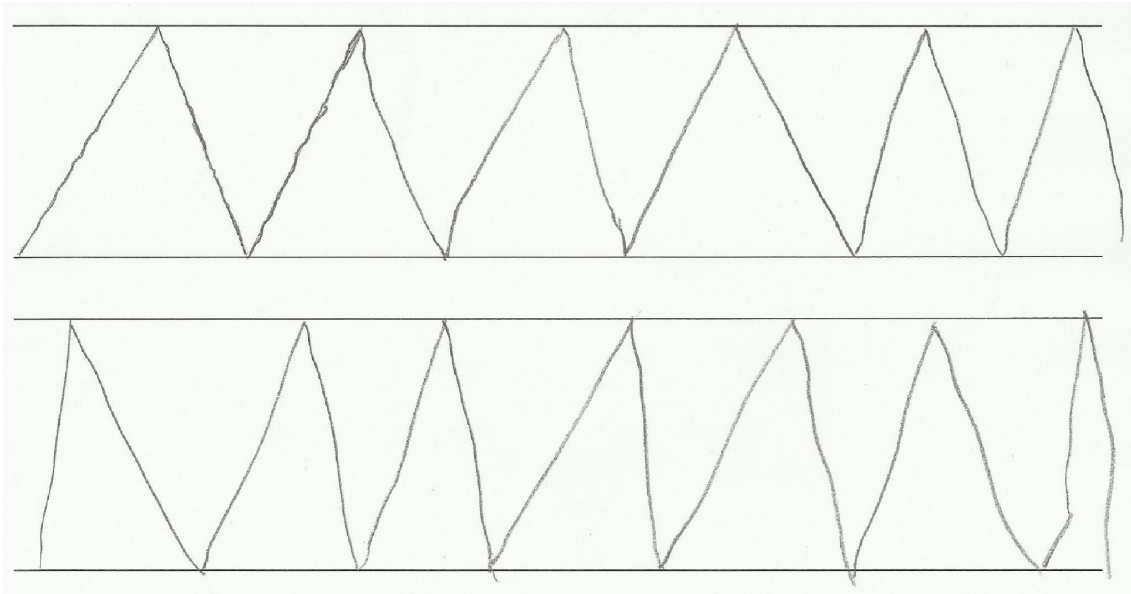
Ilustrace 19: Adriana: vstupní kresba



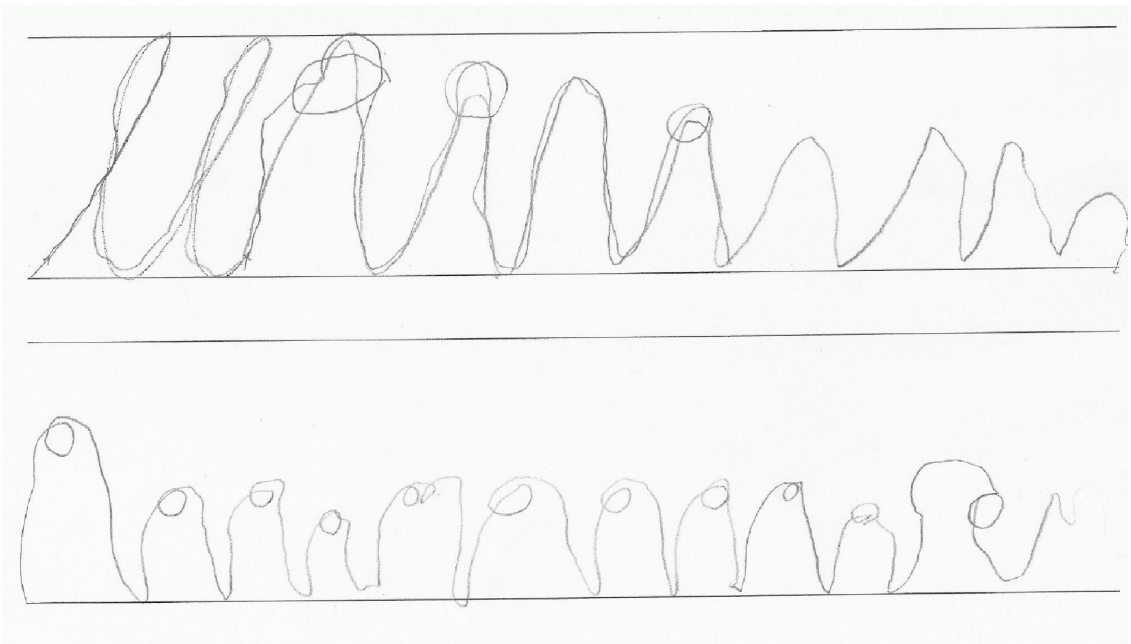
Ilustrace 20: Adriana: výstupní kresba



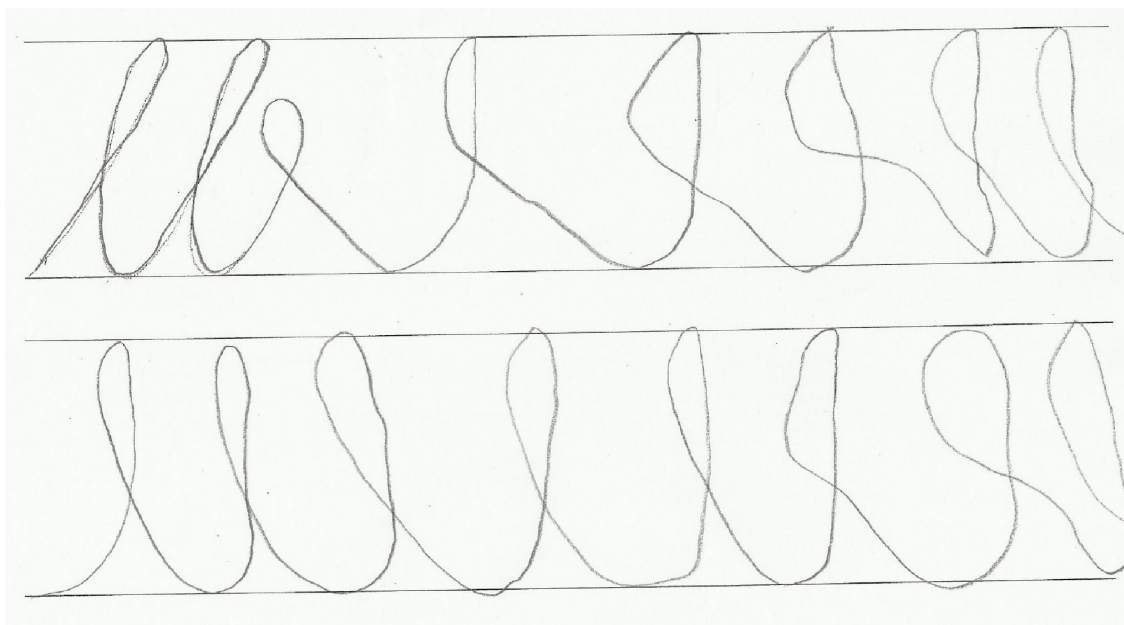
Ilustrace 21: Adriana: vstupní subtest grafomotoriky - zuby



Ilustrace 22: Adriana: vstunni subtest grafomotoriky - zubv

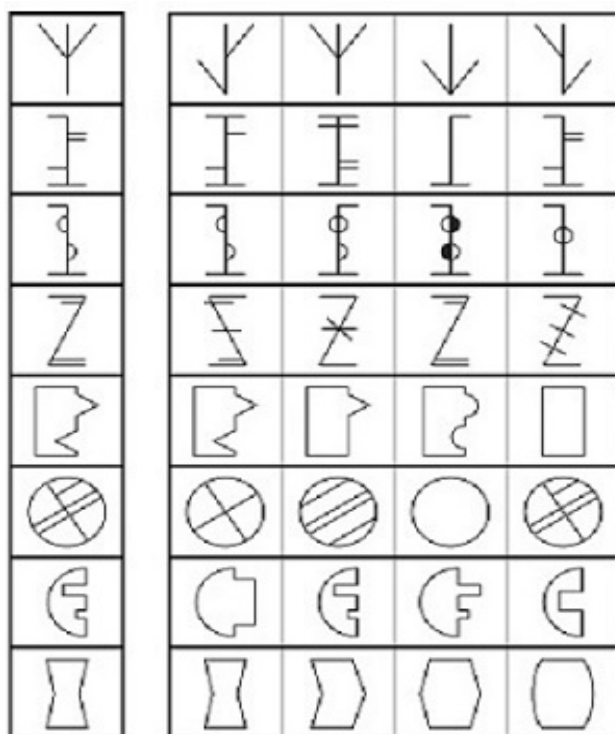


Ilustrace 23: Adriana: vstunni subtest grafomotoriky - horni smvčky

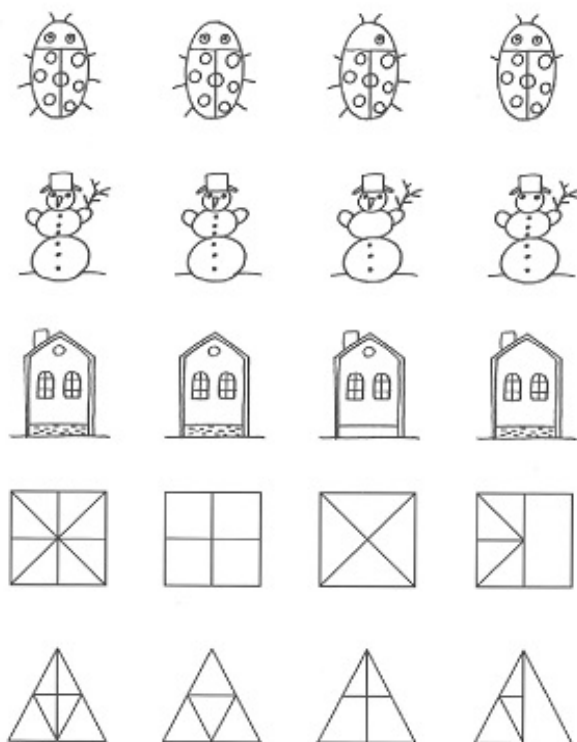


Ilustrace 24: Adriana: vstunni subtest grafomotoriky - horni smvcky

Příloha č. 5: Ukázky subtestů (ilustrace č. 25-29)



Ilustrace 25: Ukázka subtestu zrakové diferenciacie









Ilustrace 26: Ukázka subtestu zrakové analýzy a svntézv



Ilustrace 27: Ukázka subtestu prostorové orientace na ploše



Ilustrace 28: Ukázka subtestu časové posloupnosti

Pepík a Honzík šli za  stavět .
 „Pojď s námi, Puňko,“ zavolali na  „Bude
 legrace!“ Uváleli sněhové  a začali
 stavět. Nakonec dali  místo 
 a kousky uhlí místo . Ale kde vzít starý
?  přece musí mít něco na . Všechno
 zachránil   slyšeli, jak v zahradě
 šteká na strašáka. „Děť, můžeme si prosím
 půjčit váš ? Jen do jara,“ ptali se 
 nic neříkal, tat asi souhlasil. A bylo to.
 se pod  usmíval a na jaře 
 zase vrátili  .

Ilustrace 29: Ukázka subtestu doplnění slov ve správném tvaru

Anotace

Jméno a příjmení:	Petra Fialová
Katedra:	Primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Využití přípravného kurzu pro děti předškolního věku k úspěšnému zahájení povinné školní docházky
Název v angličtině:	Use of preparatory courses for preschool children for a successful start of compulsory school attendance
Anotace práce	<p>Diplomová práce pojednává o využití přípravného kurzu pro děti předškolního věku k úspěšnému zahájení povinné školní docházky.</p> <p>Teoretická část práce se zabývá charakteristikou dítěte předškolního věku a jeho specifickým vývojem, vymezuje pojmy školní zralost a školní připravenost, věnuje se zahájení povinné školní docházky či případnému odkladu a jeho příčinami, popisuje přípravný kurz a rozvoj jednotlivých oblastí, které jsou v rámci kurzu stimulovány.</p> <p>Praktická část práce prezentuje výzkumné šetření, jehož předmětem je posouzení přínosu přípravného kurzu na rozvoj jednotlivých oblastí potřebných pro školní úspěšnost.</p>
Klíčová slova:	Dítě předškolního věku, školní zralost, školní připravenost, zahájení povinné školní docházky, odklad školní docházky a jeho příčiny, přípravný kurz.
Anotace v angličtině:	<p>The diploma thesis deals with the use of a preparatory course for preschool children to start compulsory education successfully.</p> <p>The theoretical part deals with the characteristics of preschool age child and his specific development. It defines</p>

	<p>the terms like school maturity and school readiness, it copes with the start of compulsory education or with the possibility of postponement and its causes. Also describes the preparatory course and development of the areas, which are stimulated by the prep course.</p> <p>The practical part presents the research, which is focused to assess the benefits of the preparatory course on each of the areas needed for school's success.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Preschool child, school maturity, school readiness, start of compulsory school attendance, postponement of school attendance and its causes, preparatory course.
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1: Danielovy subtesty</p> <p>Příloha č. 2: Terezy subtesty</p> <p>Příloha č. 3: Adamovy subtesty</p> <p>Příloha č. 4: Adriany subtesty</p> <p>Příloha č. 5: Ukázky subtestů</p>
Rozsah práce:	124
Jazyk práce:	Český

