

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Radka Vejmolová

**Stimulační program POHÁDKA a jeho využití pro podporu školní
připravenosti dětí s odloženou školní docházkou.**

Olomouc 2018

Vedoucí práce: Mgr. Zdeňka Kozáková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Stimulační program „Pohádka“ a jeho využití pro podporu školní připravenosti dětí s odloženou školní docházkou* vypracovala samostatně a použila pouze prameny uvedené v Seznamu použité literatury a zdrojů.

V Šumperku 15. 6. 2018

.....

podpis

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Zdeňce Kozákové Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, cenné rady a připomínky při jejím zpracování. Poděkování patří také mateřské škole, která mi umožnila uskutečnit výzkumná šetření.

OBSAH

ÚVOD.....	5
TEORETICKÁ ČÁST	6
1 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	7
1.1 Legislativní rámec předškolního vzdělávání.....	7
1.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	9
1.3 Vývojová specifika předškolního věku	12
1.4 Pohádka a její místo v předškolním vzdělávání.....	14
2 ODKLAD POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	16
2.1 Školní zralost a školní připravenost	16
2.2 Odklad povinné školní docházky	18
2.3 Diagnostika školní zralosti a připravenosti.....	21
3 DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ SE ZAMĚŘENÍM NA ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ A GRAFOMOTORIKU. 24	
3.1 Oblasti a členění dílčích funkcí	24
3.2 Diagnostika a prevence dílčích funkcí u dětí s odloženou školní docházkou	26
3.3 Zrakové vnímání – vizuální percepce.....	28
3.4 Grafomotorika a grafomotorický vývoj.....	31
PRAKTICKÁ ČÁST	34
4. METODOLOGIE PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	35
4.1 Cíle výzkumného šetření.....	35
4.2 Tvorba stimulačního programu	36
4.3 Metody výzkumného šetření	38
4.4 Charakteristika výzkumného souboru a místa výzkumného šetření.....	39
5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	41
5.1 Výsledky šetření dítěte č. 1	41
5.2 Výsledky šetření dítěte č. 2	45
5.3 Výsledky šetření dítěte č. 3	49
5.4 Výsledky šetření dítěte č. 4	53
5.5 Závěry z výzkumného šetření	57
DISKUSE	62
ZÁVĚR	64
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	66
SEZNAM PŘÍLOH	74

ÚVOD

Klasická pohádka v posledních letech ustupuje do pozadí a bývá často nahrazována televizí a počítačovými hrami. Prostřednictvím pohádky si děti osvojují co je dobré a co je zlé, nachází v ní příklady chování pro určitou situaci, rozvíjí svoji fantazii, cit pro mateřský jazyk a v neposlední řadě se formuje jejich sociální citění. V nabídce pro děti s odloženou školní docházkou je mnoho programů, které jsou zaměřeny na rozvoj oslabených dílčích funkcí. V žádném s těchto programů se nepracuje s pohádkou.

Hlavním cílem diplomové práce je vytvořit a ověřit stimulační program „Pohádka“ pro děti s odloženou školní docházkou. Dílčí cíle mají za úkol zjistit, zda jsou vytvořené pracovní listy zaměřené na děti s odloženou školní docházkou srozumitelné. Analyzovat úroveň zrakového vnímání a grafomotoriky u těchto dětí a ověřit celkový přínos vytvořeného souboru pracovních listů.

Diplomová práce je členěna do pěti kapitol. Teoretickou část tvoří tři kapitoly. Praktické části jsou věnovány dvě kapitoly. V příloze je ukázka stimulačního programu a na samostatném CD je zaznamenán celý stimulační program.

První kapitola se věnuje předškolnímu vzdělávání a jeho ukotvení v naší legislativě, rámcovému vzdělávacímu programu, charakteristice vývoje dítěte předškolního věku a také pohádce, která má nezastupitelné místo v předškolním vzdělávání. Druhá kapitola řeší otázky odkladu povinné školní docházky, školní zralost, připravenost a diagnostiku školní zralosti. Třetí kapitola se zabývá deficitem dílčích funkcí, jejich členěním, diagnostikou a prevencí. Následují podkapitoly se zaměřením na rozvoj zrakového vnímání a grafomotoriky.

Praktickou část tvoří čtvrtá kapitola, která se zaměřuje na metodologii. Výzkumné šetření je zpracováno formou kvalitativního výzkumu. Nejdříve jsou popsány cíle diplomové práce a z nich vyvozené výzkumné otázky, po nich následuje podrobnější popis tvorby stimulačního programu. Dále jsou rozepsány jednotlivé metody výzkumného šetření, charakteristika výzkumného souboru a místo výzkumného šetření. Pátá kapitola představuje čtyři anamnézy dětí s odloženou školní docházkou, které měly diagnostikováno oslabení zrakového vnímání a grafomotoriky. Výzkumné šetření probíhalo v mateřské škole po dobu čtyř měsíců. Popisuje pozorování a diagnostiku dětí před stimulačním programem, práci s tímto programem a závěrečnou rediagnostiku dětí. Tato kapitola je ukončena závěry z výzkumného šetření.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Dítě se stává ve vzdělávacím procesu významným subjektem se svými zájmy, právy a potřebami. Jsou respektovány jeho možnosti a vývojový potenciál.

Jak ukazuje vývojová psychologie, prochází lidský život několika významnými vývojovými etapami. Za jednu z nejdůležitějších životních období je právem považován předškolní věk. Současné 21. století je spojováno s humanizací ve výchově a vzdělání a na člověka je pohlíženo jako na jedince - na osobnost. Edukační proces je chápán v kontextu celoživotního učení, během něhož dochází k postupné kultivaci člověka (Šmelová, 2013).

1.1 Legislativní rámec předškolního vzdělávání

První roky mají v životě dítěte zásadní význam. Za výchovu a vzdělání odpovídají především rodiče, kteří jsou jejich prvními učiteli. Výchovné působení rodiny je podporováno institucionálním předškolním vzděláváním, doplňuje je o specifické podněty, rozvíjí ho a obohacuje. Předností tohoto vzdělávání je odborné vedení dětí s vytvářením vhodných podmínek pro jejich rozvoj a vzdělání (Bílá kniha, MŠMT 2002).

Legislativa předškolního vzdělávání v ČR vychází ze *Zákona č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) ve znění pozdějších předpisů a zákona č. 82/ 2015 Sb.* Předškolnímu vzdělávání se v tomto zákoně věnuje § 33, ve kterém jsou formulovány cíle vzdělávání. Cílem předškolního vzdělávání je především celkový rozvoj osobnosti dítěte. Podílí se na jeho tělesném, rozumovém a citovém vývoji, osvojení základních životních hodnot, pravidel chování a mezilidských vztahů. Tyto cíle vytvářejí základní předpoklady pro pokračování ve vzdělání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrný vývoj dětí před vstupem do základní školy a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Ustanovení § 34 školského zákona upravuje organizaci předškolního vzdělávání, jež je určeno zpravidla pro děti ve věku od 3 do 6 let. Dále je v zákoně stanovena např. doba zápisu do mateřské školy, podrobnosti a podmínky pro přijetí dítěte do MŠ a další organizační opatření (Průcha, a kol. 2016).

Podrobnosti o organizaci předškolního vzdělávání jsou obsaženy v prováděcí *vyhlášce č. 14/ 2005 Sb., o předškolním vzdělávání.* Vyhláška upravuje podrobnosti podmínek provozu a organizace mateřské školy. Stanovuje např. počty přijatých dětí ve třídách, přerušeni nebo

omezení činnosti, péči o zdraví a bezpečnost dětí či úplatu za předškolní vzdělávání v mateřské škole, kterou zřizuje veřejnoprávní subjekt.

V roce 2014 byl usnesením vlády schválen dokument *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, který se stal základním kamenem české vzdělávací politiky. Kromě dlouhodobého záměru a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2016 obsahuje také akční plán inkluzivního vzdělávání a další dokumenty (MŠMT 2014 [on-line]).

Novela školského zákona, *Zákon č. 178/2016*, přinesla několik podstatných změn týkajících se předškolního vzdělávání. Děti, které dosáhly 31. 8. 2017 pěti let věku, mají předepsáno povinné předškolní vzdělávání s účinností od 1. 9. 2017. Povinné předškolní vzdělávání má formu pravidelné denní docházky v pracovních dnech a to na čtyři souvislé hodiny denně. Zákonný zástupce může pro dítě, které má realizovat povinné předškolní vzdělávání, zvolit denní docházku do mateřské školy, která je zapsaná v *Rejstříku škol a školských zařízení*, anebo vybrat jiný způsob povinného předškolního vzdělávání. Mění se také pravidla přednostního přijímání dětí ke vzdělávání v mateřské škole. Od září 2017 musí být přednostně přijímány děti čtyřleté, od září 2018 se jedná o děti tříleté a od roku 2020 děti dvouleté. Legislativa také určuje, že lesní mateřské školy se stávají od září 2016 mateřskými školami podle školského zákona. Mění se termín zápisu k povinné školní docházce (PŠD) v základní škole a podání žádosti o odklad PŠD (Cosiv, 2017 [on-line]).

Jiné způsoby povinného předškolního vzdělávání mohou být:

- vzdělávání v přípravné třídě mateřské školy a ve třídě přípravného stupně základní školy speciální
- vzdělávání v zahraniční škole na území České republiky, ve které ministerstvo povolilo plnění povinné školní docházky
- individuální vzdělávání dítěte bez pravidelné docházky dítěte do mateřské školy

Zákonný zástupce dítěte, pro které je předškolní vzdělávání povinné, pro něj tedy může v odůvodněných případech zvolit i individuální vzdělávání. Tuto skutečnost je povinen písemně oznámit řediteli mateřské školy. Mateřská škola ověřuje úroveň osvojování očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech vzdělávání (MŠMT 2017[on-line]).

V souvislosti s předškolním vzděláváním je nutné se zmínit o *Vyhlášce č. 27/2016 Sb.*, která upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání žáků mimořádně nadaných. Tato vyhláška umožňuje stanovit podpůrná opatření 1-5. stupně. První stupeň představuje minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a nemá normovanou finanční náročnost. Podpůrná opatření 2-5. stupně lze poskytnout až na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zákonného zástupce nebo zletilého žáka. Na tato opatření se vztahují normované finanční prostředky (Portál veřejné správy 2015 [on-line]).

1.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Koťátková (2014) uvádí, že před rokem 1989 u nás byl jednotný model mateřské školy, který byl daný, bez možnosti pracovat podle jiných přístupů. Mateřskou školu charakterizovala výchova k socialistickým principům života. Po roce 1990 mělo předškolní vzdělávání možnost hledat svoji podobu svobodně a tvořivě. V tomto důležitém procesu nacházely svoji autonomii a zdroje pro podporu svého snažení. V období 2002 - 2004 se ověřoval nový vzdělávací program - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který se od 1. 9. 2007 stal závazným kurikulárním dokumentem od pro všechny mateřské školy zařazené v rejstříku škol.

RVP PV vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionalizované předškolní vzdělávání a stanovuje tak elementární vzdělanostní základ, na který plynule navazuje základní vzdělání. Tato pravidla jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, mateřských školách zřízených podle § 16 ods.9 školského zákona, v lesních mateřských školách a v přípravných třídách mateřských škol. RVP PV je otevřeným dokumentem, který bude v určitých časových etapách inovován podle měnících se potřeb společnosti, zkušenosti učitelů, potřeb a zájmu dětí (RVP PV, 2016).

RVP PV je koncipován v širší rovině a stanovuje systém cílů, obsahů a podmínek, včetně možných odpovídajících forem a očekávaných výstupů. První kapitoly formulují specifika předškolního vzdělávání a předkládají rámcové cíle a záměry. Čtvrtá a pátá kapitola se zabývá vzdělávacím obsahem RVP PV a jednotlivými oblastmi vzdělávání. Zbylé kapitoly se věnují mimo jiné podmínkám předškolního vzdělávání, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, dětí mimořádně nadaných, ale také např. evaluací předškolního

vzdělávání, zásadami při zpracování školního vzdělávacího programu a povinnostmi učitele mateřské školy (Bečvářová, 2003).

Jak uvádí Svobodová (2007) RVP PV pracuje se čtyřmi kategoriemi, mezi které patří rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy. Rámcové cíle jsou formulovány jako výstupy v obecné úrovni, které obsahují rozvíjení dítěte, jeho učení a poznávání, osvojování hodnot a získávání základních postojů. Klíčové kompetence představují soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných postupů. Dílčí cíle jsou v úrovni oblastní a promítají se v oblastech biologické, psychologické, interpersonální, sociálně – kulturní a environmentální. Dílčími výstupy se rozumí postupné poznatky, dovednosti, hodnoty a postoje, které odpovídají dílčím cílům.

Kurikulum „vytváří hranice“ pro tvorbu školního vzdělávacího programu jednotlivých mateřských škol, které se u přizpůsobují s ohledem na vlastní podmínky a především s ohledem na potřeby předškoláků. Předškolní vzdělávání doplňuje rodinnou výchovu a v návaznosti na ni má pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem přiměřených a mnohostranných podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Podílí se tak na vytváření nezbytných předpokladů pro pokračování ve vzdělávání. Kurikulum specifikuje klíčové kompetence, kterých má dítě dosáhnout s ohledem na vlastní možnosti na konci svého předškolního věku:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence činnostní a občanské.

Tyto kompetence vyjadřují očekávaný vzdělávací přínos předškolního vzdělávání (Šmelová, a kol. 2013).

Vzdělávací obsah pro RVP PV představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte v mateřské škole. Je vymezen tak, aby sloužil k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů. Tento obsah se sestavuje pro celou věkovou skupinu společně tj. pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 (7) let a je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí:

Dítě a jeho tělo - tento okruh spadá do oblasti biologické a měl by naplňovat potřeby fyziologického rozvoje dětského organismu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost, podporovat rozvoj pohybových a manipulačních dovedností a vést ke zdravým životním návykům a postojům.

Dítě a jeho psychika - tento okruh směřuje do oblasti psychologické a podporuje psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvíjí jeho intelekt, řeč a jazyk. Rozvíjí poznávací procesy, stimuluje osvojování a rozvoj vzdělávacích dovedností a povzbuzuje je v dalším rozvoji učení a poznávání.

Dítě a ten druhý - tento okruh prolíná do oblasti interpersonální a podporuje utváření vzájemných vztahů mezi dětmi i dospělými. Posiluje a obohacuje jejich komunikaci a zajišťuje pohodu těchto vztahů.

Dítě a společnost - tento okruh spadá do oblasti sociálně- kulturní a uvádí dítě do společenství ostatních lidí, do pravidel soužití s ostatními. Seznamuje s materiálním světem, duchovními hodnotami a oblastí kultury a umění.

Dítě a svět - tento okruh spadá do oblasti environmentální, seznamuje dítě s elementárním povědomím o okolním světě, o vlivu člověka na životní prostředí a vytváří základy pro odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí (Kořátková, 2014).

Každá oblast zahrnuje tři vzájemně propojené kategorie. Především dílčí cíle, které vyjadřují, co je důležité u dítěte podporovat, dále vzdělávací nabídku, prezentující praktické i intelektuální činnosti a také očekávané výstupy s předpokládanými dosažitelnými dílčími výsledky, které vyjadřují obecný předpoklad o tom, co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže (Svobodová, 2007).

Současné moderní pojetí výchovně vzdělávacího působení v mateřské škole předpokládá, že je dítě aktivní, autonomní subjekt, který se na svém růstu a vývoji významně podílí. Nové pojetí klade důraz na přirozenost a spatřuje smysl předškolního vzdělávání v tom, že dítěti umožňuje samostatně získávat zkušenosti ve všech oblastech osobního rozvoje, vnímá jejich potřeby a respektuje individuální hodnotu poznání dětí a jejich osobně získané zkušenosti (Opravilová, 2016).

1.3 Vývojová specifika předškolního věku

Předškolní věk v širším slova smyslu představuje období od narození až po vstup na základní školu. Toto období je charakterizováno významnými vývojovými změnami a odlišnými vývojovými potřebami. Předškolní věk v užším slova je charakterizován novým sociálním zařazením dítěte. Na počátku je to vstup do mateřské školy a na jeho konci je to nástup do základní školy. Dítě se v tomto období vyvíjí po všech stránkách- pohybové, tělesné, intelektové, citové i společenské. Většinu podnětů se už snaží opatřit samo podle svého zájmu a je při tom velmi aktivní (Matějček, 2005).

Průcha a kol. (2016) uvádí, že kromě dalšího rozvoje mentálních a tělesných funkcí je pro toto období charakteristická intenzita socializace a akulturace. Dítě si osvojuje normy společnosti a také vlastnosti kultury, která ho obklopuje např. hodnoty, stereotypy a předsudky. Vstupem většiny dětí do institucionálního předškolního vzdělávání se výrazně obohacuje jejich sociální komunikační kontakty a formují se vrstevnické vztahy a role.

Ačkoli hra provází člověka po celý život, nejčastěji je spojována s předškolním věkem. Dítě stráví hrou převážnou část dne, je jeho nejčastější a nejpřirozenější aktivitou. Stálá potřeba něco objevovat a zkoumat je jednou z významných potřeb tohoto období a dítě je uspokojuje právě prostřednictvím hry. Hra vzniká z vnitřní potřeby dítěte, významně působí na všechny jeho oblasti a je základním výchovným prostředkem, jímž se usměrňuje vývoj dětské osobnosti. Koncem předškolního věku dítě začíná odlišovat práci od hry. Práce začíná být samostatnou specifickou aktivitou, formují se první pracovní návyky a postoje a „práce“ se stává pro dítě příjemnou činností. (Suchánková, 2014).

Pro děti je hrou i kresba, která je součástí jejich přirozeného vývoje. Přináší mu radost, uspokojení s možností něco vytvářet a vyjádřit se. Kreslení má také velký význam pro pozdější osvojovanou dovednost psaní. Kresba dítěte předškolního věku se vyvíjí v určité posloupnosti, od nahodilých čar k čárám záměrným, kresbě kolečka, hlavonožce, později začínají přibývat detaily a kresba se stává proporcionálnější. V pěti až sedmi letech již dítě zvládne nakreslit postavu s přiměřenými proporcemi a rozmanitými detaily (Bednářová, Šmardová, 2015).

V předškolním věku dochází k významnému rozvoji jemné a hrubé motoriky. Pohyb patří k nejpřirozenějším aktivitám tohoto období. Zásadně se mění konstituce dítěte. Původní baculatost se mění ve štíhlost a vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy.

Koncem tohoto období je dítě schopno samo zvládat činnosti, které vyžadují složitější pohybovou koordinaci např. jízda na koloběžce, kole, lyžování a plavání. Jemná motorika se zdokonaluje při manipulaci s tužkou, nůžkami, házením a chytáním míče a také při používání přístroje. Po čtvrtém roce se vyhraňuje dominance jedné ruky, která je podmíněna převahou jedné mozkové hemisféry nad druhou (Šikulová a kol. 2011).

Dle Čačky (2000) úroveň kognitivně poznávacích procesů v tomto období závisí na zrání centrální nervové soustavy. Racionalita poznávacích funkcí je zatížena řadou nepřesností, které vychází jak z dosavadní nezkušenosti, tak i s neintegrovane emocionality. Vnímání je globální, neanalytické, orientované především na to, co dítě bezprostředně upoutá. V tomto věku ještě fantazie doplňuje každou mezeru v poznání, a navíc v souladu se subjektivním přáním.

Paměť v tomto období má převahu konkrétnosti a mimovolnosti. Koncem předškolního období se začínají objevovat projevy úmyslné paměti. Převládá paměť mechanická, avšak začíná se rozvíjet paměť logická. Často opakující se události dovede dítě reprodukovat na základě sledu logických souvislostí. Pozornost je na začátku ještě nestálá a přelétavá, ale s postupujícím věkem se dítě začíná soustředit lépe a déle, vytvářejí se počátky úmyslné pozornosti. Smysluplná pozornost nezávisí pouze na věku, ale také na temperamentu, a na druhu činnosti, kterou dítě vykonává (Šimíčková - Čížková a kol. 2010).

Bacus (2004) uvádí, že posun poznávacích aktivit se promítá i do rozvoje řeči. Jazyk předškolního dítěte koresponduje s úrovní jeho myšlení. Většina dětí předškolního věku má již širokou slovní zásobu, která se pohybuje přibližně od 1000 slov ve třech letech až po 5000 slov v šesti letech. Po třetím roce se zdokonaluje výslovnost, naplno se rozvíjí gramatika a rychlým tempem narůstá slovní zásoba.

Dítě v tomto období je autentické, Projevuje se podle toho, co právě teď cítí nebo prožívá. Intenzivní emoce např. úzkost, strach nesděluje slovy, ale nonverbálně (výrazem tváře, způsobem hry, výtvarným projevem). V tomto období je dítě snadno ovlivnitelné. Nedostatek zkušeností u dítěte způsobuje, že nemá pevné názory a lehce je mění pod vnějším vlivem. Také labilita prožívání je typická pro toto období, např. rychlé střídání nálad, změna sympatií, male sebeovládání. Dalším výrazným znakem je egocentrismus, což znamená orientaci na vlastní osobu. Dítě zcela přirozeně vyžaduje, aby okolí přednostně sloužilo jeho potřebám a zájmům. Egoismus souvisí s představivostí, jde o to, že dítě s obtížemi rozlišuje

mezi subjektivními představami a objektivním světem. Děti v tomto období také často přidělují lidské vlastnosti věcem, zvířatům, v tomto případě hovoříme o personifikaci (Šimíčková - Čížková a kol., 2010).

V předškolním věku se postupně uvolňuje vázanost na rodinu a dospělé. Děti navazují kontakt s vrstevníky a ve vrstevnické skupině a dochází k postupné diferenciaci sociálních rolí. Dítě se zde učí soupeřit i spolupracovat. Zvláště významné pro život v dospělosti je upevňování rolí sexuálních. Předškolní děti si již uvědomují rozdíl obou pohlaví a znají i obsah chlapecké a dívčí role (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.4 Pohádka a její místo v předškolním vzdělávání

Pohádka má svoje kořeny v lidové slovesnosti. Původně nebyla pohádka určena výlučně dětem, ale naopak, většinu pohádek si vyprávěli dospělí. Pohádka nahrazovala literaturu, předávala se ústním podáním. Kratší pohádky byly určeny dětem. V pohádkách se objevuje dobro a zlo, přičemž dobro vždy zvítězí. Právě pro tyto vlastnosti se stala pohádka ideálním literárním žánrem pro děti (Gebhartová, 2011).

Vágnerová (2005, s. 28) uvádí, že „*Pohádka má schopnost vnést smysl a řád do světa, jemuž děti obzvláště v době předškolní, nemohou plně rozumět. Pohádky plní velmi obtížný úkol, přemostují propast mezi dospělým a dětským způsobem myšlení, neboť děti chápou svět svým myšlením v úplně jiných dimenzích než dospělí.*“

Pohádka zaujímá mezi předškolními dětmi významné místo. Často se v nich objevují stejná témata, stejné postavy a symboly. V pohádkách se totiž bez ohledu na dobu nebo místo, odkud přicházejí, píše o stejných pravdách, obavách člověka a hledají se odpovědi na otázky, které jsou uloženy hluboko v každém člověku. Ve všech pohádkách se objevují v určité míře i nadpřirozené prvky, ale ty mají svou vnitřní logiku, která dítě nějak špatně neovlivňuje. Pohádky se nevyhýbají ani takovým tématům jako je nemoc, utrpení, stáří, smrt, ale nakonec vše dopadne dobře. Dítě z nich pochopí, že i je čekají v životě podobné zkoušky, kterými bude muset projít, ale bude vědět, že je nakonec zvládne. Pohádky jsou pro děti naprosto nepostradatelné, proto by se neměly dětem odpírat, ale naopak opakovaně číst (Bacus, 2004).

Lidová pohádka je jedním z nejznámějších žánrů literatury pro děti a mládež. Je součástí literární historie národního i světového písemnictví. Jedná se o epický prozaický útvar ústní lidové slovesnosti, jehož základem je umělecká fantastika nebo podobenství.

Základním prvkem lidových pohádek je zázračný obsah, nadpřirozený děj a prostor, který se odehrává zcela mimo náš čas. Jedním z nejznámějších českých sběratelů pohádek je Božena Němcová. Mezi její známé pohádky patří např. Sůl nad zlato, O dvanácti měsíčkách, O Zlatovlásce, Sedmero krkavců, Princ Bajaja, Čert a Káča a mnohé další. Druhým nejznámějším sběratelem je Karel Jaromír Erben. V jeho dílech můžeme najít např. pohádky Zlatovláska, Hrnečku vař, Boháč a chudák, Rozum a Štěstí, Tři zlaté vlasy děda Vševeda, a další (Čeňková a kol. 2006).

Mocná a kol. (2004) označuje autorskou pohádku za vývojově mladší než pohádku lidovou. Jsou zde ve větším měřítku zastoupeny reálné prvky, které jsou například sociální problémy nebo civilizační změny. Kouzelné motivy se stávají součástí každodenní reality. Mezi české autorské pohádky patří např. Povídání o pejskovi a kočičce (Josef Čapek), Ferda Mravenec (Ondřej Sekora), Broučci (Jan Karafiát), Pohádky z mechu a kapradí (Václav Čtvrtek).

Pohádka je svým způsobem útvarem nesmrtelným, přežívajícím jednotlivé generace. Vzbuzuje v dětech příslušné odezvy nejen emocionalitou zápletek a obrazností slova, ale zároveň nejvíce vyhovují synkretickému a symbolickému myšlení dětské psychiky. Významné místo zaujímají pohádky „klasické“, které prokázaly svoji životnost v nadčasové dimenzi, jelikož dokáží odpovědět na některé základní psychické potřeby dětí a souzní s nimi. Je to např. potřeba lásky, důvěry ve svět, potřeby poznání mezilidských vztahů, potřeby zvládnutí strachu a především potřeby rozvíjení pocitu životního smyslu (Černoušek, 1990).

Pohádka má význam vzdělávací, ale i terapeutický. *„Díky pohádce může dítě zástupným způsobem uspokojit své psychické potřeby- cítit se milované, přijímané a bezpečné (Molická, 2007, s. 47).*

Jedním z důležitých aspektů pohádky je tzv. happy end, neboli šťastný konec, který má pro dětský vývoj podstatný význam. Pohádka poskytuje kromě jasných protikladů i určitý typ ideálu. Dítě se v pohádce ztotožňuje s hlavním hrdinou, přičemž dochází k rozvoji vlastního já, obohacení jeho duševního vývoje a v neposlední řadě to také má velmi pozitivní vliv na jeho psychický vývoj (Černoušek, 1990).

Pro děti jsou v předškolním věku velmi významné tři věci – hra, výtvarný projev a pohádka. Pro předškolní a mladší školní věk je pohádka velmi intenzivní záležitostí, která ale bohužel v průběhu života zlhostejní (Říčan, 2009).

2 ODKLAD POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Rozhodnutí o zahájení nebo odkladu školní docházky je závažným krokem. Současným trendem v této oblasti je odkládat nástup do první třídy ve snaze prodloužit svým dětem dětství. Pokud dítě promešká správný okamžik, kdy je „nastartováno“ pro vstup do školy, může se po celý rok nudit, ztrácet motivaci a chuť k práci (Kropáčková, 2008).

2.1 Školní zralost a školní připravenost

Termíny školní zralost a školní připravenost bývají často zaměňovány, ale oba vlastně vyjadřují stav kvality vývoje, který by měl zaručovat úspěšné zvládnutí požadavků, které přináší vzdělávání na základní škole. *„Školní zralost chápeme jako způsobilost dítěte začlenit se do školního vyučování, která vychází ze stavu jeho fyzických, zdravotních a mentálních předpokladů, tj. z kvality myšlenkových operací, úrovně vyjadřování, schopnosti soustředit se s aktivní pozorností a odpovídajícím reagováním“* (Kořátková, 2014, s. 114).

Především pedagogové zastávají názor, že vedle školní zralosti je důležitý stav školní připravenosti. Tato připravenost souvisí především s osvojením sociálních kompetencí, tj. zda dítě umí rozlišovat různé sociální role (např. roli učitele, roli kamaráda apod.), a zná a respektuje běžné normy chování (Průcha a kol. 2016).

Školní zralost a školní připravenost není možné od sebe oddělit. S pojmem školní zralost se spíše setkáváme v psychologii, kdy je více zdůrazňován biologický aspekt, který souvisí s dispozicemi dětského organismu a jeho zráním. Školní připravenost se vztahuje k vlivu prostředí a sociálním činitelům, kteří vstupují do procesu učení (Průcha, Valterová, Mareš, 2013).

Monatová (2000) člení školní připravenost na vnější a vnitřní. Vnitřní připravenost předpokládá určitou úroveň rozumových schopností, ale i citů, sociálních vztahů, adaptability a kompetencí k učení. Vnější připravenost označuje vlastní zájem dítěte, což je u každého zcela individuální. Některé děti jsou snaživé, ale brání se rozumové práci, jiné berou učení jako hru a úkoly jim přidělené nepovažují za závazné, jiné potřebují např. individuální přístup.

Langmeier, Krejčířová (2006) vymezují školní zralost jako stav somato-psycho-sociálního vývoje. Dítě úspěšně dokončilo předškolní vzdělávání a úkoly, které byly na ně

v tomto období kladeny. Je připraveno na požadovaný výkon ve škole, prostřednictvím přiměřených fyzických a psychických dispozic, ale také schopností zapojit se do školního kolektivu a pracovat v něm.

Bednářová, Šmardová (2015) definují školní zralost jako dosažení takového stupně vývoje v oblasti fyzické, mentální emocionálně – sociální, aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně vzdělávacího procesu. Školní připravenost vnímají spíše jako pojem, pedagogický. Ten zahrnuje kompetence dítěte v oblasti kognitivní, emocionálně - sociální, pracovní a somatické. Tyto kompetence děti nabývají prostřednictvím učení a sociálních zkušeností, které jim zprostředkovává např. mateřská škola.

K tělesné zralosti budoucího školáka patří správný pohybový vývoj. V tomto období je již tělo vytáhlejší, končetiny se prodlužují a svalstvo zesiluje. Zvyšuje se také výkonnost a odolnost proti únavě. Ovládání pohybů je přesnější, účelnější, úspornější a dochází k postupnému motorickému zklidňování. Pokračuje rozvoj jemné motoriky, zdokonaluje se souhra pohybů ruky s řídicí funkcí zraku – vizuomotorická koordinace. Důležitá je dobrá funkce smyslových orgánů, celkový zdravotní stav a také nemocnost. Dítě je schopno svými tělesnými projevy vyjádřit své pocity, prožitky a zkušenosti (Šmelová a kol. 2013).

Kropáčková (2008) uvádí, že fyzickou zralost dítěte posuzuje pediatr v rámci preventivní prohlídky. Lékař během prohlídky provádí psychomotorické hodnocení dítěte (váha, výška). Tyto parametry nemohou být prvořadým ukazatelem zralosti, ale je třeba brát je v úvahu.

Kognitivní zralost a připravenost na vstup do školy je výrazně ovlivněna jak vrozenými dispozicemi, tak vlivem rodinného prostředí a výchovou. U dítěte na prahu školní docházky můžeme pozorovat významné změny v poznávací oblasti. Globální a celostní vnímání přechází k vnímání analytickému. Školsky zralé dítě dokáže již obrázky systematicky prohlížet, vnímat celek jako soubor detailů a na jednotlivých předmětech rozlišit jejich tvar, počet, směr...Mimovolní a spontánní zapamatování přechází postupně k úmyslnému a konkrétně logickému, což úzce souvisí se změnami v oblasti pozornosti (Šimíčková - Čížková a kol. 2010).

V předškolním období má rodina pro dítě stále nejdůležitější význam a představuje prostředí, ve kterém primárně probíhá socializace. Přesto v tomto věku roste význam vrstevníků a děti rády opouští rodinu, aby získaly nové zkušenosti a osvojily si nové sociální role. Nástup do školy je významným mezníkem v životě dítěte. Sociální zralost zahrnuje

schopnost rozlišovat různé sociální role a diferencovat chování, které je s nimi spojeno, podřídit se autoritě a začlenit se do skupiny vrstevníků. Kladný přístup k učení, ochota spolupracovat a přiměřená sebedůvěra patří mezi další atributy úspěšného zvládnutí nástupu do základního vzdělání (Bartoňová, 2004).

Pod pojmem emoční zralost rozumíme přiměřenou kontrolu citů a emocí. City se stávají obsažnější a diferencovanější, mění se jejich obsah a projev. Dítě již má určitou emocionální stabilitu, věku přiměřeně zvládnutí emocí, sebeovládání a je také odolnější vůči frustraci (nezdaru, neúspěchu, překážkám). Školsky zralé dítě je nezávislé a samostatné, zvládá každodenní pobyt ve škole bez nejbližších dospělých. V tomto věku je již dítě schopné odložit na určitou dobu uspokojování svých potřeb a věnovat se úkolům spojených s povinnostmi žáka (Šikulová a kol. 2011).

Šulová (2004) uvádí, že k dalším kritériím školní zralosti patří určitá úroveň jazykového rozvoje. Řeč se prolíná s myšlením, jejím prostřednictvím dítě projevuje, sděluje to, co si myslí. Řeč je také důležitá pro soužití, postavení v kolektivu. Školsky zralé dítě je schopné vyjádřit svoje přání, city a poznatky, dokáže utvořit gramaticky správnou větu případně jednoduché souvětí, zvládá sluchovou perцепci hlásek, sluchovou analýzu a syntézu slov a umí sluchově rozlišit dvě podobné hlásky. Mezi ukazatele školní zralosti také patří dostatečná slovní zásoba a správná výslovnost všech hlásek.

Při posuzování školní zralosti je třeba se také zaměřit na úroveň průceschopnosti dítěte (pracovní předpoklady, návyky). U školáka se předpokládá přiměřená míra samostatnosti při přechodu od jedné činnosti ke druhé, záměrná koncentrace pozornosti na danou činnost s přiměřeným smyslem pro povinnost a potřebou dokončit zadaný úkol. (Bednářová, Šmardová, 2015).

2.2 Odklad povinné školní docházky

Prvním setkáním dítěte se základní školou je zápis do první třídy. Zápis dětí do základních škol vychází z ustanovení zákona č. 561/ 2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Od 1.1.2017 dochází k změně zápisů do základních škol. Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce v období od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku. *Není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé*

a požádá-li o to písemně zákonný zástupce v době zápisu k povinné školní docházce podle § 36 ods. 4, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa (MŠMT 2017[on line]).

Bednářová, Šmardová (2015) uvádějí, že pokud děti zaostávají ve vývoji, případně jsou málo vyzrálé v oblasti kognitivních schopností je vhodný odklad povinné školní docházky. Důležité je správné posouzení míry nezralosti s dalšími faktory, např. jak dítě reaguje na neúspěch, nebo jak je dítě trpělivé, když se mu činnost nedaří apod. Děti, které mají odklad školní docházky, jsou často zdravotně oslabené se zpožděním v kognitivním vývoji případnou nezralostí v oblasti jednotlivých dílčích funkcí. Důvodem odkladu může být také nezralost v oblasti emocionálně – sociální.

Pokud dojde k odkladu povinné školní docházky z důvodů celkové tělesné nezralosti nebo častého onemocnění, posuzuje zdravotní stav dítěte dětský lékař nebo praktický lékař pro děti a dorost. V případě jiných zdravotních potíží posuzují zdravotní stav odborní lékaři, kteří se specializují na danou oblast např. neurolog, alergolog, kardiolog (Šulová a kol. 2014).

Šikulová a kol. (2011) uvádí, že pokud dítě nesplňuje všechny předpoklady pro vstup do školy, je třeba se zamyslet nad příčinou a podle povahy příčiny navrhnout opatření. Pouhé odložení školní docházky je vhodné pouze u případů zpomalení vývojového procesu. Při nedostacích ve výchovném působení prostředí např. u sociokulturně znevýhodněných dětí je třeba odložení docházky doplnit systematickou předškolní výchovou v mateřské škole nebo v přípravné třídě.

Rok, ve kterém byl dítěti odložen nástup do školy by měl být zaměřen na předškolní přípravu a rozvíjení deficitních oblastí dítěte- zlepšování dovedností jemné a hrubé motoriky, grafomotoriky, rozvíjení zrakového a sluchového vnímání, rozvoji vrstevnických vztahů, kooperace, nácviku pracovního chování a zvyšování tolerance k zátěži (Šulová, 2014).

Bednářová, Šmardová (2015) upozorňují, že pokud dítě dostane odklad školní docházky je potřeba mu věnovat systematickou péči. Poskytnout mu takové podněty, při kterých si může rozvíjet zrakové a sluchové vnímání, zlepšovat vyjadřovací schopnosti, učit se spolupracovat s druhými dětmi, zdokonalovat se v sebeobsluze atd. I když práce s dětmi probíhá komplexně, je třeba si uvědomit, z jakého důvodu byl odklad udělen a zaměřit se na správnou oblast. Tento úkol by měla plnit především rodina a mateřská škola.

Jak uvádí Jucovičová, Žáčková (2007) může se stát, že dítě nastoupí do první třídy a během prvního měsíce školní docházky se objeví potíže ve výuce a jeho nepřizpůsobivost při plnění školních povinností. V tomto případě existuje možnost odložení školní docházky během prvního pololetí (dodatečný odklad školní docházky). O odkladu školní docházky rozhoduje ředitel se souhlasem zákonných zástupců. Dítě má možnost vrátit se zpět do mateřské školy nebo se zařadit do přípravné třídy základní školy. Odklad povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.

Novela školského zákona provedená zákonem č. 178/2019 Sb. změnila pravidla pro zařazení dětí do přípravných tříd. Od školního roku 2017/2018 platí, že v přípravné třídě základní školy se mohou vzdělávat děti, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj a kterým byl současně povolen odklad školní docházky. O zařazení žáků do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na základě písemné žádosti zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení (MŠMT 2017[on –line]).

V minulosti byl odklad školní docházka vnímán spíše negativně, nyní je tomu právě naopak, rodiče sami žádají o odklad školní docházky. Většina dětí předškolního věku navštěvuje mateřskou školu. Zkušení pedagogové, kteří s dítětem každodenně pracují, často již před zápisem do školy rodiče upozorní na školní nezralost a doporučí rodičům zažádat o odklad školní docházky (Šulová, 2014).

Šikulová a kol. (2011) uvádí, že podle zkušeností pedagogicko- psychologické poradny patří mezi nejčastější příčiny odkladu povinné školní docházky nevyzrálост v oblasti koncentrace pozornosti. Druhou nejčastější příčinu je nezralost vizuálně- motorické koordinace. Objevují se také nedostatky v oblasti jemné motoriky, prostorové orientace a zrakového vnímání. Mezi další příčiny, které se objevují poměrně často, patří málo rozlišené fonematické vnímání, nezralost v grafomotorice a problém v navazování sociálních kontaktů. Děti z málo podnětného nebo odlišného sociálně – kulturního prostředí jsou ohroženy zvýšeným rizikem školního selhání

Mertin (2010) poukazuje na to, že odkladů povinné školní docházky stále přibývá. V posledních letech jde o více než jednu pětinu dětí, u kterých byla povinná školní docházka odložena. Tyto počty odkladů mohou souviset se stoupajícími nároky, které jsou děti na počátku školní docházky vystaveny, zároveň s větší odpovědností rodičů k všestrannému

prospěchu dítěte a také s většími ambicemi, které mají rodiče ve vztahu k výkonům svého dítěte.

2.3 Diagnostika školní zralosti a připravenosti

Diagnostika školní zralosti se opírá o dlouhodobé sledování dítěte v průběhu předškolního věku. Nejčastěji se zaměřuje na oblast motorických funkcí, laterality, úroveň rozumových, verbálních a komunikačních schopností, sebeobslužné činnosti a také v oblasti sociálního a citového vývoje. Nelze opomenout ani úroveň zrakového a sluchového vnímání. Pokud se objeví pochybnosti o vhodnosti nástupu dítěte do školy, provádí komplexní diagnostické vyšetření pedagogicko- psychologická poradna nebo v případě dítěte se zdravotním postižením speciálně pedagogické centrum (Přinosilová, 2007).

Diagnostika školní zralosti v pedagogicko-psychologické poradně a speciálně pedagogickém centru probíhá na základě písemné žádosti zákonného zástupce. Odborné posouzení provádí psycholog nebo speciální pedagog dle *vyhlášky č. 116/ 2011 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (ve znění pozdějších předpisů)*. Vyšetření využívá psychologické a speciálně pedagogické diagnostické prostředky. Je završeno rozhovorem s rodiči a sdělením výsledků z vyšetření případným návrhem řešení obtíží dítěte. Rodiče dostanou zprávu o výsledcích z vyšetření písemně a je na jejich zvážení, zda je poskytnou příslušné mateřské škole (Portál veřejné zprávy 2015[on line]).

Mezi nejvíce využívané testy patří *Orientační test školní zralosti* (Jiráskova verze původního Kernova testu). Test obsahuje tři úkoly- kresbu lidské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení určitého počtu bodů s daným umístěním v prostoru. Test je jednoduchý a časově nenáročný, ale je spíše jednostranný, protože se zaměřuje jen na percepčně motorickou oblast. Jak uvádí Svoboda (2001, s. 626): „*Orientační testový výsledek je poměrně spolehlivý podklad pro závěr o zralosti, nestačí však pro spolehlivé posouzení nezralosti.*“

K verbálnímu doplnění orientačního testu školní zralosti se často využívá *Zkouška předškolních dětí vědomostí* Matějčka a Vágnerové. Nejedná se o inteligenční test, ale zjišťuje rozumové schopnosti u dětí a jejich uplatnění. Mapuje znalosti a vědomosti v různých oblastech např. početní představy, znalost pohádek, poznávání zvířat a rostlin atd. (Přinosilová, 2007).

Základem komplexního vyšetření školní zralosti v pedagogicko psychologické poradně a ve speciálně pedagogickém centru je diagnostika inteligence. Při diagnostice se využívají standardizované inteligenční testy např. Stanford - Binetova zkouška, Wechslerovytesty inteligence apod. Tyto testy umožňují zjistit nejen celkovou hodnotu inteligenčního kvocientu (IQ), ale i úroveň verbální a názorové oblasti inteligence. Ve verbální části dítě zapojuje řeč a aktivizuje vědomosti, část názorná je zaměřena na oblast percepčně- motorickou (Zelinková, 2001).

Šulová (2014) uvádí, že v předškolním věku je kladen důraz na dominanci ruky a oka, proto je důležité znát nejen dominantní ruku, ale i dominantní oko, které má v procesu psaní významnou funkci. K testování lateralit se nejčastěji používá Zkouška lateralit od Matějčka a Žlaba z roku 1972. Zkouška zjišťuje lateralitu horních a dolních končetin, očí a uší. Při zkoušce se dá zjistit jednak pravorukost, ale také typ lateralit (vztah mezi dominancí ruky a oka).

Mezi testy na zrakovou percepci patří *Edfeldtův reverzní test*, který hodnotí rozvoj a úroveň zrakové percepcce. Tento test obsahuje 84 párů figur, které mají děti rozlišit a označit zda jsou identické či nikoliv. Známý je také *Test vizuální percepcce* M. Frostigové, který sleduje jednotlivé stupně zrakového vnímání, kdy nižší stupeň je předpokladem pro rozvinutí kvality vyššího stupně. Test vyhodnocuje vizuomotorickou koordinaci, figuru - pozadí, kontrastnost tvarů, polohu v prostoru a prostorové tvary (Pokorná, 2001).

K hodnocení sluchové percepcce lze použít různé specifické zkoušky. *Zkouška sluchové diferenciacce* (WM) Z. Matejčka posuzuje u dětí schopnost rozlišovat zvuky mluvené řeči. Metoda *Zkoušky sluchové analýzy a syntézy* je určena k hodnocení úrovně rozkládat slova na hlásky a naopak, z hlásek skládat slova (Šikulová a kol., 2011).

Diagnostika školní připravenosti se využívá pro zjištění aktuální úrovně dílčích schopností. Zaměřuje se především na sledování úrovně připravenosti schopností potřebných pro čtení, psaní a matematiku. Diagnostická baterie byla vypracována ve dvou verzích- pro školská poradenská zařízení a pro pedagogy MŠ a ZŠ. Je určena pro děti v posledním půlroce před zahájením školní docházky a pro žáky prvního pololetí 1. ročníku ZŠ. Diagnostický nástroj byl standardizován v letech 2012-2015 v PPP v Brně v rámci projektu „*Diagnosticko- prevenční nástroj jako prevence školního neúspěchu a podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*“ (Bednářová, a kol. 2015).

Přinosilová (2007) uvádí, že k testování úrovně sociálních dovedností pro děti od tří do devíti let se využívá *Vinelandská škála sociální zralosti*. Škálu tvoří 8 kategorií, ve kterých se zjišťuje samostatnost a soběstačnost dítěte. Je vhodná pro diagnostiku dětí s mentálním, smyslovým a pohybovým postižením a může sloužit jako zkouška školní zralosti u zanedbaných dětí.

Kresba dítěte v předškolním věku slouží nejen jako úvodní metoda při navazování kontaktů, ale může nám také poskytnout orientační informace o celkové vývojové úrovni dítěte. V klinické praxi je oblíbená metoda *Kresba rodiny* a *Kresba začarované rodiny*. Jde o projektivní kresebný test vhodný pro děti od 6 do 9 let. Mezi další metody vyšetření školní zralosti patří *Kresba lidské postavy*, která ji posuzuje jak z hlediska obsahového, tak i formálního. Všechny kresebné testy mají jen orientační charakter a pouze pomáhají zpřesnit diagnózu. Nelze se o ně opírat jako o hlavní diagnostickou metodu (Přinosilová, 2004).

3 DEFICITY DÍLČÍCH FUNKCÍ SE ZAMĚŘENÍM NA ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ A GRAFOMOTORIKU

Sindelárová (2016, s. 8) definuje dílčí funkce jako „základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako je myšlení a řeč. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá čtení, psaní, počítání a přiměřené chování. Deficity dílčích funkcí tedy vyjadřují oslabení základních schopností, které pak vedou k obtížím v učení a chování“.

3.1 Oblasti a členění dílčích funkcí

Holečková (2000) uvádí, že autorem termínu deficity dílčích funkcí (DDF) a celé na něj navazující koncepce je německý psycholog J. Graichen. Jeho pojetí z roku 1973 je neuropsychologické. Tento pojem vznikl na základě kritiky dosavadní terminologie – Vývojové poruchy a poruchy chování, který nevystihoval komplexnost jednotlivých případů, ale vedl pouze k výčtu jednotlivých symptomů. Holečková (2000, s. 18) cituje Graichenovo vymezení DDF jako „Snížení výkonu jednotlivých faktorů či členů v rámci většího funkčního systému, který je potřebný pro zvládnutí určitého komplexního úkolu přizpůsobení.“

Nejvýraznější představitelkou psychologického pojetí DDF je rakouská psycholožka Brigitte Sindelárová, která řadí mezi dílčí funkce zrakové vnímání, sluchové vnímání, prostorovou orientaci, intermodální spojení a vnímání časového sledu, někdy označené jako irealita. V případě zrakového a sluchového vnímání se nejedná o zrakové či sluchové vady, ale nedostatečné zpracování zrakové resp. sluchové informace v mozku. Další důležitou oblastí je také motorika a vizuomotorická koordinace (Pokorná, 2001).

Již v předškolním věku můžeme pozorovat u některých dětí projevy, které by mohly být později rizikovými faktory z hlediska specifických poruch učení. Nejedná se o poruchu jako takovou, ale pouze o deficit v některé z dílčích funkcí. Tyto funkce jsou nezbytné k osvojení trivia (čtení, psaní, počty). Dílčí funkce definujeme jako základní schopnost, která umožňuje diferenciaci, rozvoj řeči a myšlení. Oslabení základních schopností a následné obtíže v učení a chování můžeme označit jako deficity v dílčích funkcí. (Bartoňová, 2005).

Sindelárová (2016) přirovnává vývoj učení a myšlení dítěte k vývoji stromu. Kořeny a kmen představují základní schopnosti. Pes, který leží u kmene stromu, je bdělý, ostražitý, nastavuje uši a je schopen koncentrace a pozornosti. Kmenem procházejí všechny schopnosti a dovednosti, ze kterých vyrůstají velké a malé větve. Větve představují zásobárnu zkušeností, které dítě získalo a z kterých se vyvíjí základní schopnosti. Každý strom má svoji korunu, která zosobňuje komplexní schopnosti jako je řeč, čtení, psaní a počítání. Zda strom s větvemi a korunou dokáže odolat větru, roste přímo a pravidelně nebo se naklání a je nepravidelný, záleží na tom, jak se utvářely jeho kořeny a vyvíjel jeho kmen. Z toho vyplývá, že míra rozvoje schopností člověka, jeho myšlení a učení závisí na tom, jaké podmínky měl v prvních letech života.

Pokorná (2001) vypracovala schéma, které poměrně přesně vystihuje jednotlivé charakteristiky deficitu dílčích funkcí.

Nedostatečně rozvinutá jemná motorika, která negativně ovlivňuje výkony v psaní. Propojuje se v nepravidelném formování písmen, ve vedení čar, nepravidelných mezerách mezi slovy, neuspořádaném dodržování sloupců apod.

Poruchy rozvoje řeči a výslovnosti

Obtíže v chápání vztahů v prostoru, poloze a orientace v prostoru

Nedostatek v optickém a akustickém vnímání v časovém sledu

Deficity v krátkodobé paměti pro psané a slyšené řečové informace

Nedostatečná schopnost senzorických výkonů. To znamená, že děti obtížně vnímají smysluplné souvislosti mezi podněty, které jsou vázány na různé smyslové oblasti a obtížně přetvářejí do řečových symbolů (Konner, 2010).

Každá z dílčích funkcí má zároveň určitou posloupnost vývoje. V rámci diagnostiky se zjišťuje nejen konkrétní oslabení dílčí funkce, ale také na jaké úrovni rozvoje se oslabená dílčí funkce aktuálně nachází. Tato informace je důležitá ke zvolení správného postupu nápravy a k podpoře dalšího rozvoje. K rozvoji vývojově vyšších funkcí přistupujeme v případě úplného zautomatizování funkcí nižších (Bartoňová, 2004).

Mezi nejčastější příčiny DDF je považována lehká mozková dysfunkce. Tyto malá poškození v mozku vznikají v období prenatálním, perinatálním nebo časně postnatálním. DDF nejsou zapříčiněny oslabením nebo poruchami přesně vymezených oblastí lidského

mozku, ale jde o změny v celém systému percepčních a kognitivních funkcí. Dalšími příčinami mohou být také vnější vlivy např. změny a narušení rodinného prostředí, omezená komunikace mezi členy rodiny, nedostatek volného pohybu dětí atd. (Sindelárová, 2016).

3.2 Diagnostika a prevence dílčích funkcí u dětí s odloženou školní docházkou

Diagnostika dílčích funkcí má významnou úlohu pro další vývoj dítěte. Odborné testy školní zralosti realizuje pedagogicko psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Vyšetření v těchto institucích zahrnují testy obecných schopností a speciálních schopností a funkcí. Čím dříve se odhalí případné obtíže, tím dříve je možné realizovat různá opatření k jejich nápravě (Kucharská, Švancarová 2017).

Bednářová, Šmardová (2015) zpracovaly publikaci **Diagnostika dítěte předškolního věku**: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Tato diagnostika je zaměřena na rozvoj motoriky, grafomotoriky, zrakového vnímání, sluchové vnímání, vnímání času a prostoru, základních matematických představ, řeči, sociální dovedností a sebeobsluhy. Každá sledovaná oblast je rozdělena do jednotlivých položek. Položky jsou řazeny podle věku, ve kterém daná schopnost, dovednost obvykle dozrává. Dítě by mělo být sledováno spíše v delším časovém horizontu, tak aby nedošlo k uspěchaným názorům. Součástí každé oblasti jsou úlohy s obrázkovou přílohou a tabulka, do které se zaznamenávají výsledky dítěte. Tato kniha poskytuje ucelený systém, který poukazuje na dílčí oblasti vývoje, ale zároveň na jejich vzájemnou propojenost a podmíněnost.

Sindelárová (2016) vydala publikaci **Předcházíme poruchám učení**, která obsahuje diagnostický materiál a následná cvičení pro děti v předškolním věku a první třídě. Ve svoji metodologii klade důraz na úzké spojení mezi myšlením a učením, které přirovnává k vývoji stromu. Obsah je určen nejen k diagnostice, ale také k rozvoji jednotlivých dílčích funkcí. První část obsahuje diagnostiku deficitu dílčích funkcí, které tvoří 19 úkolů pro zjištění úrovně schopností a v druhé části jsou popsány programy, které cvičí jednotlivé schopnosti. Součástí publikace je také obrázková příloha pro práci s dětmi.

Metoda instrumentálního obohacení je dokonale propracovanou metodou založenou na promyšleném teoretickém základu, kterou propracoval psycholog Reuven Feuerstein. Cílem je „učit se, myslet“, rozvíjet schopnost poznávání, učit se organizovat informace,

osvojit si strategie a učit se orientovat ve světě kolem sebe. Program obsahuje instrumenty nápravy a rozvoje kognitivních funkcí. Člení se na řadu základní, která je určena pro děti od 3 let, děti s výraznými obtížemi a seniory a řadu standardní, která je určena pro děti od 8 let po dospělé. (Cogito 2018[on line]).

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky je vhodný pro děti, které mají nastoupit do 1. třídy ZŠ nebo po nástupu do 1. třídy. Baterie slouží k včasnému zachytu dětí, které by mohly mít v počátečním čtení a psaní problémy a nabízí trénink oslabených oblastí. Je tvořen 13 zkouškami, které jsou zaměřené např. na sluchovou analýzu slov, zrakové rozlišování, artikulační obratnost, jemnou motoriku, intermodalitu, tvoření rýmu a další. Test je určen pro psychology, speciální pedagogy nebo proškolené pedagogy (Kucharská, Švancarová 2017).

Metoda dobrého startu původně vznikla ve Francii a pro naše podmínky ji upravila a ověřila J.Swierkoczová. Tato metoda je syntézou cvičení a postupů zaměřených na percepčně-motorický vývoj, rozvoj řeči a utváření sociálních vztahů. Tvoří ji 25 lekcí, z nichž každá je postavena na lidové písni, která se v různých podobách prolíná celou lekcí. Metoda podporuje všestranný rozvoj dítěte v nejširším slova smyslu. Je určena pro předškolní děti, děti s odloženou školní docházkou a rizikové děti na počátku školní docházky. Zaměřuje se především na prevenci obtíží, ale u dětí se specifickými poruchami učení, chování i řeči může být aplikovaná jako součást terapie (Bogdanowicz, Swierkoszová, 1998).

Stimulační program **Maxík** byl vytvořen na základě dlouholetých zkušeností při práci s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami. Program je sestaven tak, aby byla rovnoměrně posilována složka motorická, grafomotorická a percepční. Při plnění jednotlivých úkolů se děti učí postupovat vždy po řádcích zleva doprava a shora dolů, tedy ve shodném směru, v jakém se budou učit číst a psát. Důraz je kladen na celkový rozvoj pohotovosti v myšlení a řeči. Stimulační program obsahuje 15 lekcí, které jsou zaměřené na motoriku, oblast zrakovou, sluchovou, orientaci v prostoru, intermodalitu, serialitu, koncentraci pozornosti. Podmínkou je každodenní práce s dítětem, tak aby byl tento program co nejefektivnější. Jeho součástí je také test, který slouží k posouzení aktuální školní připravenosti dítěte (Prodys 2015[on-line]).

Mezi další stimulační programy, vhodné pro děti předškolního věku, děti s odloženou školní docházkou a žáky prvních tříd patří program **HYPO**. Rozvíjí pozornost, kognitivní funkce, percepci, matematické představy, vizuomotoriku a koordinaci. Zvláštní důraz

je kladen na rozvoj pozornosti a sluchového a zrakového vnímání. Program obsahuje 12 lekcí. Lekce trvá jeden týden a obsahuje sedm úkolů, jejichž obtížnost se postupně zvyšuje. Rodič pracuje s dítětem každý den, čímž se rozvíjí potřebné pracovní návyky a posiluje se vzájemná vazba rodič- dítě (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Kumot je skupinový program pro rozvoj motoriky a sociálních dovedností. Využívá hudbu k procvičování a rozvoji hrubé motoriky a motoriky mluvidel. Je určen pro děti od 5 do 8 let. Je vhodný pro děti s ADHD, sociálně neobratné nebo s jinými obtížemi. V jedné skupině je 6 až 8 dětí a celý program zahrnuje deset sezení. Skupina probíhá 1 krát týdně pod vedením psychologa nebo speciálního pedagoga vždy 60 minut bez účasti rodičů. Po ukončení dochází k setkání s rodiči za účelem zhodnocení a sdělení poznatků o dítěti (Kuprog 2016 [on- line]).

Kuprev je primárně preventivní individuální program, který je určený pro děti od 4 do 8 let. Tento program je párový, pracuje při něm vždy rodič a dítě a využívá tak přirozených sociálních rolí účastníků. Využívá běžné nástroje komunikace: vyprávění, rozhovor, hru, ale také zpívání, kreslení, vystřihování, lepení a jiné typicky dětské činnosti. Důraz je kladen na rytmizaci. Nejvíce je využíván věkovou skupinou od pěti let do nástupu povinné školní docházky. Program pomáhá dětem s orientací ve světě a usnadňuje jim adaptaci při zahájení povinné školní docházky (Budíková, 2004).

Program **Edukačně stimulační skupiny** slouží k přípravě dětí na školní docházku a jako prevence školního neúspěchu. Probíhá formou skupinové práce za spoluúčasti rodiny. Důraz je kladen na rozvoj jednotlivých schopností dítěte potřebných pro úspěšné zvládnutí čtení, psaní, počítání, rozvoj myšlení, řeči, soustředění, ovládnutí emočních a volních procesů, sociální zrání. V mateřské škole lze program využít formou řízených činností. Se skupinou 6 až 8 dětí pracuje pedagog v přítomnosti jednoho rodiče. Program obsahuje 10 lekcí, které probíhají jednou za 14 dní v trvání přibližně 60 minut (Bartoňová, 2004).

3.3 Zrakové vnímání – vizuální percepce

V předškolním věku je zrakové vnímání globální. Dítě není schopné vnímat celek jako souhrn detailů a nediferencuje ani základní vztahy mezi nimi. Upoutávají ho nápadné vlastnosti např. barva nebo podněty, které mohou uspokojit momentální potřeby.

V souvislosti s vývojem myšlení se rozvíjí zraková diferenciacie, analýza a syntéza (Zelinková, 2001).

Zrakové vnímání je od raného věku nezastupitelné pro poznávání světa (zrakem přijímáme nejvíce informací). V předškolním věku je nejdůležitější rozvíjet zrakové vnímání pro získávání, zpracování a uchování informací z okolního světa. Představy v předškolním věku mají konkrétní obsah. Symboly tohoto věku mají podobu obrázků. Oslabení v předškolním období se odrážejí později ve školním věku do obtížného vnímání abstraktních symbolů. Vzhledem k tomu, že písmena a čísla jsou abstraktní symboly, promítá se tak zrakový deficit do čtení, psaní a počítání (Bednářová, Šmardová, 2015).

Členění jednotlivých oblastí zrakového vnímání:

Figura a pozadí

Při vnímání zrakových podnětů dochází zároveň k jejich uspořádávání. Celek je rozčleněn na objekt, který nás zajímá přednostně (figura), a jeho pozadí. Jde o schopnost soustředit se na potřebný zrakový podnět. Odlišení figury a pozadí se učí dítě od kojeneckého věku. Při pozorování předmětů koncentruje pozornost na objekt, který ho právě zaujal, odlišuje jej od pozadí. Při nezralosti či oslabení v této oblasti může docházet ke ztížené orientaci na ploše, k potížím při zaměření pozornosti na jednotlivé prvky, jejich splynutí s pozadím (Bednářová, 2015).

Zraková diferenciacie

V oblasti zrakové diferenciacie děti rozlišují předmět jiné barvy, velikosti, odlišného tvaru a druhu. Zpočátku je vnímání zaměřeno na celek, ne na jeho části. Postupně začíná vnímat a uvědomovat si jeho polohu předmětu v prostoru. Při procvičování zrakového rozlišování upřednostňujeme zpočátku trojrozměrné předměty, u kterých dítě zapojí i hmat a může s nimi manipulovat, teprve později přecházíme k obrázkům. Oslabení zrakového rozlišení může vést např. k záměně písmen lišících se detailem, pomalejší osvojování písmen a jejich zapamatování nebo oproti vrstevníkům k pomalejšímu čtení se zvýšeným počtem chyb (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Zraková analýza a syntéza

Zraková analýza pomáhá dětem najít v celku nějakou část. Nejdříve mají děti vnímání globální, nedokáží ještě rozeznat viděné na části. Postupem času, s rozvojem myšlení si uvědomují, že celek je tvořen z částí a každý dílek celku je možné vnímat i jednotlivě.

Při procvičování zrakové analýzy děti zpočátku vybírají např. z drobných předmětů námi určený předmět, postupně již mohou vyhledávat chybějící část obrázku. Pro školu je tato funkce základ k nalezení slabiky nebo hlásky ve slově případně vyhledávání číslice mezi čísly. Zraková syntéza pomáhá naopak dětem jednotlivé části spojit v celek. Zpočátku se začíná se skládáním menšího počtu částí s oporou o obrázek, postupně se náročnost zvyšuje a děti skládají více dílů bez zrakové opory (Otevřelová, 2016).

Zraková paměť

Zraková paměť je velmi důležitá v procesu učení. Dítě si musí zapamatovat mnoho různých Předmětů a tvarů jak trojrozměrných, tak i dvojrozměrných, naučit se je pojmenovat a následně si je umět vybavit v paměti. Každé dítě je individuální, některé má spíše zrakovou paměť, jiné sluchovou a další si lépe pamatuje, pokud si na danou věc může sáhnout nebo s ní vykoná nějaký pohyb. Zraková paměť se může trénovat při každodenních činnostech např. Kimovy hry, kdy se dětem ukážou na určitou dobu nějaké předměty, které dobře znají, potom se schovají nebo zakryjí a děti chybějící předměty vyjmenují, nakreslí nebo doplní. Oblíbené je také pexeso nebo obrázkový diktát (Tomášková, 2015).

Cvičení očních pohybů

V předškolním věku je potřebné učit dítě pozorovat a řadit obrázky zleva doprava. Záměrné vedení očních pohybů zleva doprava, sledování jednoho řádku po druhém, odshora dolů, uvědomování si posloupnosti je důležité pro čtení, psaní, počítání. Před nástupem do školy je vhodné sledovat, zda dítě při řazení obrázků postupuje v požadovaném směru, pokud provádí grafomotorické cviky v řadě, zda začíná kreslit vlevo apod. Správné oční pohyby můžeme u dítěte podpořit např. obrázkovým čtením, chůzí po laně, kresbou čáry mezi dvěma liniemi nebo při didaktických hrách, kde se kulička vede po určité dráze. Oslabení očních pohybů může mít za následek např. obtíže v udržení pozornosti na čtený text, přeskakování a opakování řádků v textu, přeskakování části slov, domýšlení slov nebo záměnu pořadí písmen (Bednářová, Šmardová, 2015).

Rozlišování barev a tvarů

Tato oblast se zaměřuje na poznávání jednotlivých barev a jejich odstínů, spojování zrakového vjemu s pojmenováváním a spojení barvy s charakteristickým předmětem. Další oblastí je třídění předmětů podle barev a třídění předmětů podle barev a tvarů (Tomášková, 2015).

3.4 Grafomotorika a grafomotorický vývoj

Grafomotorika je soubor psychických činností, které jedinec vykonává při psaní. Psaní není jen záležitostí psacích pohybů ruky (u postižených též nohy, úst), ale je řízeno psychikou (Průcha a kol. 2016).

Rozvoj kognitivních funkcí se velkou měrou podílí na grafickém projevu dítěte. S rozvojem myšlení dochází k formování mluveného projevu, jeho zpracování a další interpretaci. Dítě je schopno převést své myšlenkové procesy nejen do podoby mluvené, ale i psané. Rozvoj zraku, hmatu a motoriky se vytváří předpoklady pro kreslení a později i psaní (Mlčáková, 2009).

Grafomotorika u předškolního dítěte souvisí s rozvojem mnoha psychomotorických funkcí např. zrakové a prostorové vnímání, lateralita, paměť, pozornost, jemná a hrubá motorika. Významný vliv na tuto oblast má také mentální vyspělost dítěte. Grafomotorické schopnosti dítěte ve školním věku významnou měrou ovlivní psaní. Jestliže je grafomotorika neobratná, dítě může mít potíže s psaním tvarů jednotlivých písmen, písmo je neúhledné, špatně čitelné, tempo psaní je pomalé, což u něho odčerpává hodně pozornosti, která mu potom nezbyvá na obsah psaného a tím se zvyšuje chybovost (Bednářová, Šmardová, 2009).

Začátky dětského grafického projevu jsou spojeny s radostí z pohybu ruky po papíru a z nakreslených čar, které zanechává kreslicí náčiní. Nejdříve je čmárání mimovolné bez plánu a kontroly. Později vystřídá spontánní radost z výrazné stopy, kterou zanechá ruka, záměrné úsilí o kresbu. Souvisí to se zráním centrální nervové soustavy, která přispívá k zvyšování koordinace pohybů těla i horních končetin. Kvalita grafických tvarů a linií se zdokonaluje, pohyby ruky při kreslení se uvolňují. Dítě se snaží ovládat, aby mohlo dokonaleji uskutečnit vlastní grafické záměry. Grafomotorika dítěte se vyvíjí etapovitě a individuálně s fyziologicky daným postupem, proto se u dětí určitého věku projevují přibližně stejné znaky kresby či písma. (Lipnická, 20015).

Přehled grafomotorického rozvoje v předškolním věku:

1-2 roky - Dítě experimentuje s uchopováním pastelky, pastelku drží v dlani. Čmárá na cokoli kdekoli, při kreslení pohybuje celou rukou.

2-3 roky - K úchopu pastelky začíná používat tři prsty, většinou kreslí již na papír. Zvládá nakreslit vodorovné a svislé čáry, krouživě čmárá klubička a spirály. Nakreslené tvary pojmenovává, postupně si fixuje správné držení pastelky.

3-4 roky - Toto období se vyznačuje kresbou tzv. hlavonožce (kresba kruhu spojeného s čárami). Začíná kreslit čtverec, trojúhelník, kříž, ale pojmový obsah těchto tvarů si ještě neuvědomuje.

4-5 roků - Kresba přechází do obrázkového stádia. Postavu kreslí s trupem a končetinami. Začíná kombinovat různé tvary. Předkreslené tvary vybarvuje ještě nepřesně. V námětech kresby se obsahově zaměřuje na svět okolo sebe, rozvíjí se jeho vnímání tvarů a barev.

5-6 roků – Dítě kreslí postavu se všemi jeho částmi, kresba je obsahově bohatá. Znázorňuje geometrické tvary, dům, sluníčko, plot, auto, stromy s větvemi. Napodobuje velká tiskací písmena i jiné zjednodušené symboly – oblouky, vlnovky, smyčky (Bednářová, Šmardová, 2009).

Zelinková (2001) uvádí, že kresba nám může pomoci odkrýt to, co dítě cítí, jak vnímá své okolí, vztahy v rodině, ale nedokáže nebo z nějakých důvodů se nechce vyjádřit řečí. Kresba u dětí je také často využívána jako komunikační prostředek případně terapeutický nástroj. Zatímco pedagogický přístup se zaměřuje spíše na zkvalitnění kresby, rozvíjení kreativity dítěte, psychologové rozvíjejí diagnostiku projektivní.

Aby dítě mohlo kreslit a později psát, musí být schopno souhry (koordinace) mezi okem a rukou- vizuomotorická koordinace. Ta úzce souvisí s rozvojem jemné motoriky, grafomotoriky, zrakové diferenciaci, zrakové analýzy a syntézy, prostorové orientace. Koordinace zraku a rukou má vliv na každodenní činnosti, sebeobsluhu, ale především na kreslení a psaní (Bednářová, Šmardová, 2009).

Před zahájením záměrného cvičení zaměřeného na rozvoj grafomotoriky, je důležité znát lateralitu dítěte. Ruku, jejíž užívání při činnostech převažuje, hodnotíme jako dominantní. Pro psaní a čtení je důležitá především lateralita oka a ruky. Pokud má dítě dominantní stejnou ruku a oko, jedná se o lateralitu souhlasnou. V případě obtížně určitelné dominance se jedná o lateralitu neurčitou (nevyhraněná lateralita). Dominantní ruka a oko jsou opačné, jedná se o zkříženou lateralitu, která může vést ke vzniku problémů při čtení

a psaní. Typy laterality se zjišťují při diagnostice a léčbě specifických poruch učení (Lipnická, 2015).

Klégrová (2003) uvádí, že grafomotorická cvičení by měla začínat pohybem, který postupuje od velkých svalových skupin a kloubů (ramenního a loketního) k menším kloubům jako je zápěstí a klouby jednotlivých prstů. Cvičení by se měla vykonávat nejprve ve stoje, později v kleku a v sedě. Až dojde u uvolnění malých svalů a kloubů, potom již vhodné děti u této činnosti posadit.

Příprava na psaní v předškolním věku směřuje k rozvoji hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky, k navození a fixaci správného držení tužky. Správný a nejméně zatěžující úchop pro svalovou i nervovou soustavu je tzv. špetkový úchop. Při špetkovém úchopu pracují pouze tři prsty (palec, ukazovák a prostředník) prsteník a malíček tvoří pouze oporu. Psací náčiní se drží lehce, asi 3 cm od hrotu s přiměřeným přitlakem na podložku. Je možné využívat trojhranné tužky nebo násadky na tužky, které pomáhají trojstrannému rozložení prstů při úchopu. Důležité je také správné sezení, pokud možno na celém sedadle s opřenými celými chodidly o podložku (Fasnerová, 2014).

PRAKTICKÁ ČÁST

4. METODOLOGIE PRAKTICKÉ ČÁSTI

V úvodu praktické části diplomové práce je stanovený hlavní cíl diplomové práce, jednotlivé dílčí cíle a výzkumné otázky. Dále je zde popsána tvorba stimulačního programu, metody výzkumného šetření, charakteristika výzkumného souboru a místa výzkumného šetření. Do výzkumného šetření byly vybrány čtyři děti, u kterých byla jedním z důvodů odložené školní docházky oslabená zraková percepce a grafomotorika. Výzkumná šetření vychází z jednotlivých anamnéz, pozorování, diagnostiky, práce s vytvořenými pracovními listy a rediagnostiky. Praktická část je ukončena závěry z výzkumného šetření.

4.1 Cíle výzkumného šetření

V této části diplomové práce je stanoven cíl diplomové práce, jednotlivé dílčí cíle a výzkumné otázky.

Hlavní cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem diplomové práce je vytvořit a ověřit stimulační program pro děti s odloženou školní docházkou.

Dílčí cíle výzkumu:

- Vytvořit soubor pracovních listů zaměřených na děti s odloženou školní docházkou.
- Zjistit, zda jsou vytvořené pracovní listy zaměřené na děti s odloženou školní docházkou **srozumitelné**.
- Analyzovat **úroveň** rozvoje zrakové percepce na základě vytvořených pracovních listů u dětí s odloženou školní docházkou.
- Analyzovat **úroveň** rozvoje grafomotoriky na základě vytvořených pracovních listů u dětí s odloženou školní docházkou.
- Ověřit **přínos** souboru zhotovených pracovních listů na rozvoj zrakové percepce a grafomotoriky pro děti s odloženou školní docházkou.

Výzkumné otázky:

- Je zadání vytvořených pracovních listů zaměřených na rozvoj zrakové percepce a grafomotoriky pro děti s odloženou školní docházkou srozumitelné?
- Došlo na základě práce s pracovními listy k rozvoji zrakové percepce?
- Došlo na základě práce s pracovními listy k rozvoji grafomotoriky?
- Je vytvořený soubor pracovních listů na rozvoj zrakové percepce a grafomotoriky pro děti s odloženou školní docházkou přínosný?

4.2 Tvorba stimulačního programu

Inspirací pro vytvoření pracovních listů byla publikace Zdena Michalová – *Shody a rozdíly*, Jiřiny Bednářová -*Mezi námi předškoláky, Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 5 do 7 let, Co si tužky povídaly*, Jiřina Bednářová, Vlasta Šmardová – *Rozvoj grafomotoriky*, Jiřina Bednářová, Richard Šmarda – *Jedním tahem*.

Výběr literatury a pohádek

Celý stimulační program obsahuje šestnáct pohádek, z toho se pracuje s 13 klasickými a 3 autorskými pohádkami. Klasické pohádky jsou převzaté z knihy *Povídej pohádku* od Dagmar Koškové, které obsahují pohádky ve zkrácené verzi, tak aby děti neztrácely pozornost a mohlo se s pohádkou začít co nejdříve pracovat. Poslední tři pohádky jsou pohádky autorské z knihy Karla Čapka *Povídání o pejskovi a kočičce*. U těchto pohádek je zachována jejich původní verze.

Pohádky jsou očíslovány od 1 do 16

1. Hrnečku vař - zraková diferenciacce, II. skupina grafických prvků
2. Budulínek – zraková diferenciacce, II. skupina grafických prvků
3. Sněhurka a sedm trpaslíků – zraková diferenciacce, II. skupina grafických prvků
4. O třech medvědech – figura v pozadí, II. skupina grafických prvků
5. O koblížkovi – zraková diferenciacce, II. skupina grafických prvků
6. Zvířátka a loupežníci – zraková paměť, II. skupina grafických prvků
7. O veliké řepě – zraková analýza a syntéza, III. skupina grafických prvků
8. O třech prasátkách – zraková diferenciacce, III. skupina grafických prvků

9. Červená karkulka – zraková analýza a syntéza, III. skupina grafických prvků
10. Perníková chaloupka – zraková analýza a syntéza, III. skupina grafických prvků
11. O kůzlátkách- zraková diferenciacie, III. skupina grafických prvků
12. O Smolíčkovi – figura v pozadí, III. skupina grafických prvků
13. O Palečkovi - zraková paměť, III. skupina grafických prvků
14. Jak pejsek s kočičkou myli podlahu - zraková analýza a syntéza, III. skupina graf. prvků
15. O pyšné noční košilce – zraková diferenciacie, III. skupina grafických prvků
16. Jak pejsek s kočičkou pekly dort - zraková analýza a syntéza, III. skupina graf. prvků

Lze pracovat i s knihami, které jsou uvedené výše a obsahují ilustrace k jednotlivým pohádkám.

Zpracování grafomotorických listů

Každá pohádka obsahuje text, u kterého je návod na práci s pracovními listy. První pracovní list je zaměřený na rozvoj zrakového vnímání, druhý pracovní list je zaměřený na rozvoj grafomotoriky. Třetí pracovní list je návrhem na uvolnění ruky, může se využít např. ve zvětšené verzi před vlastní prací na grafomotorickém listu. Pracovní listy k jednotlivým pohádkám jsou zpracovány tak, aby se vztahovaly k obsahu těchto pohádek. Například v Perníková chaloupce se v pracovním listu zaměřeném na zrakovou percepci překreslují perníčky, v návrhu na uvolnění ruky je strom kreslený jedním tahem a v listu zaměřeném na rozvoj grafomotoriky kreslí děti perníčky na střechu perníkové chaloupky. Tento pracovní list může sloužit i jako omalovánka. Pracovní listy zaměřené na rozvoj zrakové percepce byly zpracovány tak, aby obsáhly co nejširšího spektrum jednotlivých oblastí zrakové percepce (rozlišování tvarů a barev, zraková diferenciacie, zraková analýza a syntéza, zraková paměť, figura a pozadí, cvičení očních pohybů). Grafomotorické cviky jsou seřazeny podle stupně obtížnosti (od jednodušších prvků k obtížnějším). Jednotlivé stupně obtížnosti a jejich prvky jsou popsány v publikaci Jiřiny Šmardové a Vlasty Bednářové – Rozvoj grafomotoriky (Jak rozvíjet kreslení a psaní). V příloze diplomové práce je ukázka čtyř pohádek s příloženými pracovními listy a ukázkou vypracovaných listů od dětí. Na samostatném CD, které je součástí diplomové práce je zaznamenáno všech šestnáct pohádek.

4.3 Metody výzkumného šetření

Kvalitativní výzkumník nesestavuje ze získaných dat skládku, jejíž konečný tvar zná, spíše konstruuje obraz, který získává kontury v průběhu sběru a poznávání jeho částí. Výzkumník ve svém hledání významu a snaze pochopit aktuální dění vytvoří podrobný popis toho, co pozoroval a zaznamenal (Hendl, 2012, s. 50).

Výzkumné šetření bylo realizováno kvalitativní metodou s využitím techniky analýzy odborné literatury, analýzy dokumentace u vybraného vzorku dětí a pozorováním, které probíhalo po celou dobu výzkumného šetření.

Principem kvalitativního výzkumu je, že badatel vstupuje do světa informací, jejíž význam a souvislosti prozatím nechápe. Základním předpokladem kvalitativního výzkumníka je především určité nastavení mysli, které souvisí se schopnostmi jako je pozornost, pečlivost, citlivost pro detail a také představivost a odstup od reality. Tyto kvality mu umožní „číst významy mezi řádky“, proniknout pod povrch jevů a vystihnout jejich podstatu (Skutil a kol. 2011).

Pozorování je založeno na sledování a následné analýze jevů, které lze vnímat smysly. Aby se stalo pozorování výzkumnou metodou, musí být záměrné, cílevědomé, plánovité, systematické a řízené. Pro pozorování je charakteristické, že výzkumný pracovník nezasahuje do objektivní reality (Skutil a kol. 2011).

Pozorování dětí probíhalo v průběhu činností a aktivit v rámci denního režimu v mateřské škole.

Analýza dokumentů je metoda sběru dat, která představuje vyhledávání vhodných dokumentů, z nichž chceme získat informace o daném jevu. Analýza dokumentů se může kombinovat s jakoukoliv jinou metodou získávání dat. V případě této diplomové práce šlo o analýzu zpráv z pedagogicko psychologické poradny u dětí s odloženou školní docházkou.

Výzkumného šetření se zúčastnily čtyři děti s odloženou školní docházkou se souhlasem jejich zákonných zástupců a souhlasem ředitelky mateřské školy, kde bylo výzkumné šetření realizováno.

4.4 Charakteristika výzkumného souboru a místa výzkumného šetření

Výzkumný projekt probíhal od měsíce října 2017 do měsíce dubna 2018. Výzkumné šetření bylo realizováno v mateřské škole od měsíce ledna 2018 do měsíce dubna 2018, jedenkrát v týdnu po poledním odpočinku. V rámci výzkumného šetření byla vybrána pro diagnostiku zrakové percepce a grafomotoriky: *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let* od autorek Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové. Tato diagnostika sloužila k ověřování aktuálního stavu zrakové percepce a grafomotoriky a následně po ukončení tohoto programu byly děti rediagnostikovány za účelem komparace výsledků před a po realizaci stimulačního programu zaměřeného na rozvoj zrakové percepce a grafomotoriky. S dětmi se pracovalo v malé skupině čtyř dětí. Každý týden se pracovalo s jednou pohádkou. Po přečtení pohádky proběhlo ověření sluchové paměti, např. o čem pohádka byla, jak to nakonec dopadlo.... Následovala práce s pracovním listem zaměřeným na zrakovou percepci, potom se uvolňovala ruka na zvětšeném formátu pracovního listu jedním tahem a teprve po uvolnění ruky pokračovala práce na grafomotorickém listu.

Výzkumné šetření bylo realizováno na mateřské škole „Pohádka“ v Šumperku. <http://www.pohadka-sumperk.cz/>. V mateřské škole je pět tříd, které jsou umístěny ve dvou budovách. Jednotlivé třídy jsou rozděleny podle věku dětí. Celková kapacita mateřské školy je 125 dětí. Ve třídách Štěňátek a Žabiček jsou vzdělávány nejmladší děti. Kapacita těchto tříd je 21 dětí ve věku od 2,5 do 4 let. Na druhé budově je třída Sluníček, Berušek a Motýlků. Zde je kapacita jednotlivých tříd 28 dětí ve věku 4 až 7 let. Jednotlivá oddělení jsou složená ze třídy a herny. Třída je vybavena dřevěným nábytkem s kulatými stoly, zde děti stolují a věnují se klidovým činnostem např. kreslení, modelování, stolním hrám atd. V herně děti cvičí, hrají si s většími stavebnicemi, panenkami a po obědě také slouží tato místnost k odpolednímu odpočinku. Součástí mateřské školy je i kuchyň. Mateřská škola disponuje velkou školní zahradu vybavenou dřevěnými herními prvky a pískovišti, v zimních měsících se dá na ní také bobovat a sáňkovat. Mateřská škola je zapojena do projektu – Ecopohádka, která se zaměřuje na oblast environmentálního vzdělávání.

K výzkumnému šetření byly vybrány čtyři děti- jedna dívka a tři chlapci ve věku šesti let. Všechny děti prošly vyšetřením v pedagogicko psychologické poradně a na základě tohoto vyšetření jim byl doporučen odklad povinné školní docházky. Jedním z důvodů odkladu byla oslabená zraková percepce a grafomotorika. Výzkumného šetření se uskutečnilo se souhlasem

jejich zákonných zástupců a souhlasem ředitelky mateřské školy, kde bylo výzkumné šetření realizováno. Z důvodů ochrany osobních údajů byla jména dětí pozměněna. Výzkumný projekt byl založen na práci s pohádkou a použití vypracovaného souboru pracovních listů zaměřeného na rozvoj oslabené zrakové percepce a grafomotoriky.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření bylo postaveno na pozorování dětí v průběhu činností a aktivit v rámci denního režimu v mateřské škole, při kterých bylo rozvíjeno zrakové vnímání a grafomotorika. Během výzkumného šetření vznikly anamnézy těchto dětí.

5.1 Výsledky šetření dítěte č. 1

Anamnéz a č. 1

Jméno: Tereška

Věk: 6 let

Osobní anamnéza:

Tereška má klidnou, přátelskou povahu, v kolektivu je oblíbená. Působí nesměle, nerada je středem pozornosti. Zapojuje se do všech činností, které probíhají v mateřské škole. Má dvě kamarádky, s kterými tráví většinu času. Sama není schopna zorganizovat hru, ale do her ostatních dětí se zapojuje. Nemá žádné výchovné problémy. Při zadávání úkolů působí nejistě, potřebuje delší čas na jejich pochopení. V průběhu pracovní činnosti se projevuje pracovní nezralost, krátká schopnost soustředit pozornost, postupná únava a ztráta zájmu. V rámci sebeobsluhy je velice šikovná a samostatná.

Rodinná anamnéza:

Rodina Terešky je úplná, má o dva roky starší sestru, která již navštěvuje základní školu. Se sestrou vychází velmi dobře. Matka, 34 let, pracuje jako prodavačka. Otec 36 let, pracuje jako automechanik. Rodiče se dětem věnují, celá rodina sportuje a jezdí rádi do přírody. Spolupráce s rodiči v rámci mateřské školy je velmi dobrá.

Výsledky speciálně pedagogického vyšetření:

Tereška je grafická pravačka, úchop tužky má neadekvátní- hrstičkou s přesahem palce, přítlak na tužku zvýšený. Kresbu postavy začíná odspodu, kresba nese ještě prvky nezralosti, oblast vizuomotoriky- taktéž méně vyzrálá. Pokud se týká schopností dítěte ovládat grafické prvky II. III. skupiny, kdy se jedná tzv. o horní smyčky, ostré obraty- tyto schopnosti se vyvíjí mírně pomaleji u dítěte a v pozadí tohoto oslabeného vývoje je zjevná nevyspělost funkce zrakového, ale i prostorového vnímání. Oblast auditivní percepce / diferenciacce – zde je zaznamenán výkon v pásmu normy. Tereška pojmenuje všechny barvy, plete

si geometrické tvary. Číselnou řadu vyjmenuje do 10. V oblasti expresivní řeči nepřesnosti ve výslovnosti „r“, „ř“, sykavek. Spojení rytmické řeči a pohybu v pořádku. Ještě nemá ujasněnou pravolevou orientaci. Přehled všeobecných znalostí je na průměrné úrovni. Na základě výsledků vyšetření se doporučuje odklad školní docházky o jeden rok.

Poznatky z pozorování dítěte před použitím vytvořených pracovních listů zaměřených na rozvoj zrakové percepce a grafomotoriky a závěry z provedených diagnostik.

Terezka je přátelská, působí nesměle. Na zadané úkoly se dokázala přiměřeně soustředit, ale zadání některých úkolů bylo nutné opakovat. Ve skupině dětí byla spíše pasivní, do jednotlivých aktivit se zapojovala až po vyzvání.

K diagnostice aktuálního stavu zrakové percepce a grafomotoriky byla použita publikace Jiriny Bednářové a Vlasty Šmardové: *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět od 3 do 6 let*. Terezka pojmenovala základní barvy, pouze měla potíže s diferenciací odstínu barvy červené. Tvar na pozadí vyhledala a pojmenovala samostatně. Obtíže se objevily při rozlišování dvojice obrázků lišící se vertikální polohou. Skládání geometrických tvarů s dopomocí zvládla dokončit s dopomocí. V oblasti zrakové paměti bylo sledováno mírné oslabení. V úloze sledující pohyby očí na řádku postupovala chaoticky, ještě nemá ujasněnou pravolevou orientaci.

Terezka má hrstičkou úchop psacího náčiní se zvýšeným přitlakem na podložku. Zvládla bez potíží čáry svíslé, vodorovné, kruhy, spirály i vlnovky. Šikmé čáry vedla od spodu nahoru v pravidelných odstupech. Grafomotorický prvek „Zuby“ ji rovněž nečinil žádné potíže. Potíže se vyskytly u horní a spodní smyčky. Horní smyčky přešly postupně do vlnovek a spodní smyčky pozvolna zmenšovala. Horní oblouk s vratným tahem zvládla, ale oblouky postupně zmenšovala. U spodního oblouku nedělala vratný tah a kreslila oblouky samostatně.

Poznatky z pozorování dítěte při použití vytvořených pracovních listů zaměřených na rozvoj zrakové percepce a grafomotoriky.

Terezka se zpočátku působila nesměle, nemá ráda změny a cítí se nejistě, pokud jde o něco nového, neznámého. Po představení první pohádky a práci s ní se jí tato činnost zalíbila a projevila sama zájem o další pohádky a vyhotovování jednotlivých pracovních listů. Při práci na jednotlivých úlohách se přiměřeně soustředila, její pracovní tempo bylo

pomalejší. Pokud si nevěděla s úkolem rady, nezeptala se, čekala na moje vyzvání. U složitějších úloh potřebovala povzbuzovat k tomu, aby zadaný úkol dokončila.

S určováním základních barev neměla Terežka žádné potíže. U barev doplňkových si pletla růžovou a fialovou. Následovaly pracovní listy na zrakovou diferenciaci. Při hledání rozdílů mezi obrázky (p. č. 11) našla samostatně šest rozdílů z deseti, ostatní označila s mojí dopomocí. Při hledání stejných tvarů (p. č. 1) udělala v jednom případě chybu, nevšimla si malého detailu. Hledání obráceného tvaru v řadě předmětu (p. č. 2) ji nečinilo obtíže. Chyby dělala při vypracovávání pracovního listu zaměřeného na zrcadlově otočený tvar (p. č. 8). Při hledání stínu shodného s předmětem (p. č. 3) udělala jednu chybu. Větší potíže ji činily pracovní listy zaměřené na vyhledávání shodného obrázku se vzorem (p. č. 6) a prostorová orientace na ploše u pracovního listu (p. č. 15). Pletla si pravou a levou stranu.

U pracovních listů zaměřených na zrakovou analýzu ji nečinilo potíže vzájemné spojování tvaru (p. č. 9) a překreslování perníčku u (p. č. 10). U úlohy na doplnění chybějících částí obrázku neměla žádné chyby (p. č. 7). Potíže měla při náročnějších úkolech u pracovního listu (p. č. 14) zaměřeného na dokreslování detailů podle vzoru, zde některé detaily nedokreslila a také větší nepřesnosti měla u (p. č. 16), kde měla překreslovat políčka do vzorované sítě.

V pracovních listech zaměřených na figuru a pozadí (p. č. 4, 12) neměla žádné chyby. Pracovní listy zaměřené na zrakovou paměť zvládla s menšími obtížemi, zapoměla z celkového počtu předmětů pouze na jeden (p. č. 6, 13).

Grafomotorické prvky I. skupiny – čáry svislé, vodorovné, kruh, samostatný oblouk má již Terežka zvládnuté. V pracovních listech (p. č. 1, 2, 3, 4, 5, 6) byly procvičovány prvky II. skupiny- spirála, vlnovka, šikmé čáry, elipsa, zuby, dolní a horní oblouky. Šikmé čáry Terežka kreslila v pravidelných rozestupech a nepřetahovala vodící čáry. Menší obtíže měla u vlnovek, kde pohyb byl nejistý, a některé obloučky měly špičatý tvar. Malé a velké elipsy zvládla bez větších obtíží. Grafomotorický prvek „Zuby“ kreslila v pravidelných intervalech s ostrým obratem na dané linii. U spirály se některé čáry dotýkaly, nebyly od sebe oddělené. Horní oblouk zvládá samostatně, u dolního oblouku kreslila oblouky samostatně a docházelo postupně k jejich zmenšování. Prvky III. skupiny – horní smyčky, spodní smyčky, horní oblouk s vratným tahem, spodní oblouk s vratným tahem byly procvičovány v pohádkách č. 7- 16. U vrchní smyčky střídala nepravidelně horní a dolní smyčky a postupně je zmenšovala. U spodní smyčky měla první tah nejistý, postupně se měnila jejich směr. Vratný

tah u horního oblouku zvládla samostatně, ale oblouky se postupně zmenšovaly. U spodního oblouku nedošlo k vratnému tahu, oblouky byly kresleny samostatně a postupně se zmenšovaly.

Závěrečná rediagnostika, aktuální stav pozorování a stručné doporučení pro Terezku.

U příkladů, které sloužily k rediagnostice Terezka postupovala rychleji a sebevědoměji než při počáteční diagnostice. Zvládla pojmenovat všechny základní barvy a její odstíny. Tvar na pozadí vyhledala a pojmenovala samostatně. Při rozlišení dvojice obrázků lišící se polohou si byla již schopna uvědomit rozdíly a zadaný úkol vyhotovila správně. Skládání geometrických tvarů s dopomocí zvládla samostatně, ale potřebovala k tomu delší časový úsek. U zrakové paměti stále přetrvává mírné oslabení. Úloha zaměřená na oční pohyby ji ještě dělala obtíže a chybovala v ní. U Terezky se zlepšila soustředěnost při vypracování jednotlivých úkolů. Naučila se překonat svoji nesmělost, a pokud si nevěděla s úlohou rady, tak se již zeptala na její zadání. V rámci vzdělávacích činností v mateřské škole je vhodné s Terezkou procvičovat úkoly zaměřené na zrakovou paměť, např. pexeso, skládání puzzle, mozaiky, dokreslování druhé půlky obrázků atd. Důležité je při všech prováděných činnostech Terezku podporovat, zvyšovat její sebevědomí a povzbuzovat při vystupování před ostatními dětmi.

U Terezky se podařilo změnit hrstičkou úchop na správný úchop psací potřeby. Stále má zvýšený přítlak na podložku, ale je už mnohem menší než před stimulačním programem. Šikmé čáry kreslí již od vrchu dolů. Horní smyčky, které přecházely do vlnovek, začala křížit, ale zatím není schopna dodržovat vodící linie. U spodních smyček již nedochází ke zmenšování. Výrazný pokrok nastal u horního a dolního oblou s vratným tahem. U horního oblouku už nedochází k tak výraznému zmenšování a u dolního oblouku začala spojovat jednotlivé oblouky a nedělá je samostatně jako dříve, zatím ale není schopna dodržovat vodící linie. Celkově se grafomotorický projev výrazně zlepšil. Důležití je, aby si Terezka před každým kreslením uvolnila ruku pohyby vycházející z ramenního kloubu např. velké kruhy rukama, hadrový panáček, kreslení uvolňovacích grafomotorických cviků na velkých plochách (cesty, dráhy, kresby jedním tahem). Pokud si uvědomí v průběhu kreslení svalové napětí, uvolnit si ruku protřepáním tzv. „gumové ruce“. Uvolnění ruky při psaní také pomáhá rytmus. Velice vhodné jsou rytmické doprovody, které zároveň tvoří slovní podporu, instrukci, odkud kam má dítě čáru vést. Pro tuto činnost jsou také vhodné

básničky, které má již dítě zafixované, aby se nemuselo soustředit na vybavování daného textu.

5.2 Výsledky šetření dítěte č. 2

Anamnéza č. 2

Jméno: Mikuláš

Věk: 6 let

Osobní anamnéza:

Mikuláš je citlivý a ještě hravý chlapec. Hraje si převážně s chlapci, chce být středem pozornosti, rád organizuje hru. Soustředí se na to, co ho baví (konstruktivní hry a hry s auty). Pokud ho činnost nezaujme, nudí se. Zatím ještě není dostatečně motivován na školní pracovní činnosti. Při plnění zadaných úkolů má výkyvy v koncentraci, někdy je nutné zadání zopakovat a povzbudit jej k práci. V oblasti hrubé motoriky je velmi šikovný, chodí do přípravky na fotbal. Navštěvuje pravidelně logopeda.

Rodinná anamnéza:

Rodina Mikuláše je úplná. Matka 28 let, na mateřské dovolené s mladší dcerou. Otec 32 let, osoba samostatně výdělečně činná. Mikuláš bývá často nemocný, má oslabenou imunitu. Rodina tráví volný čas společně. Mikuláš má velice hezký vztah ke svoji mladší sestře. Spolupráce rodičů s mateřskou školou je velice dobrá.

Výsledky speciálně pedagogického vyšetření:

Mikuláš drží tužku v pravé ruce špetkovým úchopem s přesahem pravého palce, byla zjištěna zkřížená lateralita (pravá ruka- levé oko). Zrakové rozlišování je aktuálně nevyzrálé, často se objevují chyby u zrcadlově otočených obrazců. Grafomotorická koordinace je oslabená, což se projevuje na kresbě lidské postavy a také v nápodobě zadaných předloh. Mikuláš pojmenuje všechny barvy a geometrické tvary. Číselnou řadu vyjmenuje do 12, orientaci na ploše zvládá bez potíží, pravolevá orientace ještě není upevněná. Na dobré úrovni jsou všeobecné znalosti a sluchové vnímání. Je přítomna i vyšší míra sociální a citové nezralosti. Na základě výsledků vyšetření se doporučuje odklad školní docházky o jeden rok.

Poznatky z pozorování dítěte před použitím vytvořených pracovních listů zaměřených na rozvoj zrakové percepce a grafomotoriky a závěry z provedených diagnostik.

Mikuláš působí sympaticky, je kamarádský. Na zadaných úlohách ochotně spolupracoval, řídil se zadanými instrukcemi, někdy bylo nutné zadání opakovat a povzbuzovat jej v práci. Koncentrace pozornosti byla kolísavá, podle toho, jestli ho daná činnost baví nebo ne. Neřekl si sám o pomoc či vysvětlení a neupozornil na to, že je hotov. Jeho pracovní tempo bylo pomalejší, v některých úlohách působil nejistě.

K diagnostice aktuálního stavu zrakové percepce a grafomotoriky byla použita publikace Jiriny Bednářové a Vlasty Šmardové: *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět od 3 do 6 let*. Mikuláš pojmenoval s malou dopomocí všechny barvy, jejich odstíny i geometrické tvary. Tvar na pozadí vyhledal a pojmenoval samostatně. V části zrakového rozlišování často chyboval u zrcadlově obrácených tvarů. Složení geometrických tvarů dle předlohy skládal samostatně, rychle se unavil a práci nechtěl dokončit, nakonec ji dokončil po opakovaném povzbuzování. Cvičení na zrakovou paměť zvládl po delším čase. V části, která se věnovala očním pohybům, zvládl Mikuláš samostatně bez dopomoci.

Mikuláš drží psací náčiní v pravé ruce špetkovým úchopem s přesahem palce. Svislé čáry, vodorovné čáry, kruh, spirálu a vlnovku zvládl Mikuláš bez větších obtíží. Šikmé čáry kreslil pravidelné, ale postupně přecházel v čáry vodorovné. Grafický prvek „Zuby“ zvládl samostatně. Horní smyčka přecházely postupně v dolní smyčku. Spodní smyčku zvládl s menšími obtížemi. Horní oblouk s vratným tahem i spodní oblouk s vratným tahem dělal samostatně, ale nabyl schopen vratného tahu.

Poznatky z pozorování dítěte při použití vytvořených pracovních listů zaměřených na rozvoj zrakové percepce a grafomotoriky.

Mikuláš je zvědavý chlapec, který má rád změny a těší se na nové zážitky. Po představení první pohádky a práci s ní ho tato činnost zaujala, ale u delších úkolů měl potíže s udržení pozornosti a dokončováním delších úkolů. S kratšími úkoly byl první hotov, u delších úkolů rychle ztrácel pozornost, chtěl mít úkol rychle za sebou a začal dělat chyby. Pokud si nevěděl s úkolem rady, zeptal se až po vyzvání. U složitějších úloh bylo potřeba ho povzbuzovat k tomu, aby zadaný úkol dokončil.

S určování základních barev a jejich odstínů neměl Mikuláš žádné potíže. Následovaly pracovní listy na zrakovou diferenciaci. Při hledání rozdílů mezi obrázky

(p. č. 11) našel samostatně osm rozdílů z deseti, další dva se mu už nepodařilo dohledat. Při hledání stejných tvarů (p. č. 1) správně vyhledal stejný hrníček, úkol splnil samostatně a nejrychleji z celé skupinky dětí. S hledáním obráceného tvaru v řadě předmětu (p. č. 2) neměl žádné obtíže. Jednu chybu udělal při vypracovávání pracovního listu zaměřeného na zrcadlově otočený tvar (p. č. 8), po upozornění na řádek, kde udělal chybu, ji našel a opravil ji. Při hledání stínu shodného s předmětem (p. č. 3) neudělal žádnou chybu. U pracovního listy zaměřeného na vyhledávání shodného obrázku se vzorem (p. č. 6) vypracoval správně pouze jeden řádek z pěti, tento úkol byl pro něho náročný a brzy ztrácel pozornost, potřeboval povzbudit, aby zadaný úkol dokončil. Prostorovou orientaci na ploše u pracovního listu (p. č. 15) zvládl samostatně, ale při dokončování úkolu jeho pozornost opět začala klesat.

Pracovní listy zaměřené na zrakovou analýzu a syntézu (p. č. 9) vzájemné spojování tvarů zvládl samostatně a rychle. Překreslování perníčku (p. č. 10) bylo nepřesné a chyběly mu některé detaily, které si po upozornění dokreslil. U úlohy na doplnění chybějících částí obrázku (p. č. 7) neudělal žádnou chybu. Potíže měl při náročnějších úkolech u pracovního listu (p. č. 14) zaměřeného na dokreslování detailů podle vzoru, udělal pouze jednu chybu, kterou po upozornění našel. Překreslování políček do vzorované sítě.(p. č. 16) zvládl bez větších potíží.

V pracovních listech zaměřených na figuru a pozadí (p. č. 4, 12) se mu nepodařilo vyhledat dva předměty, po opakované výzvě a povzbuzování předměty dohledal. U pracovního listy zaměřeného na zrakovou paměť (p. č. 13) si zapamatoval všech pět předmětů, u (p. č. 6) vyjmenoval pět předmětů z šesti.

Grafomotorické prvky I. skupiny – čáry svislé, vodorovné, kruh, samostatný oblouk má již Tereška zvládnuté. V pracovních listech (p. č. 1, 2, 3, 4, 5, 6) byly procvičovány prvky II. skupiny- spirála, vlnovka, šikmé čáry, elipsa, zuby, dolní a horní oblouky. Šikmé čáry Mikuláš kreslil v pravidelných rozestupech, ale čáry postupně přecházely v čáry svislé. Vlnovky působily kostrbatě a postupně přecházely v jeden oblouk. Malé a velké elipsy přecházely spíše do kruhu. Grafomotorický prvek „Zuby“ působily kostrbatě, ale byly v pravidelných intervalech s ostrým obratem na dané linii. U spirály se některé čáry dotýkaly, nebyly od sebe oddělené. Horní oblouk kreslil samostatně, ale oblouky na sebe nenavazovaly. U dolního oblouku kreslil oblouky samostatně a postupně přecházel ke kresbě horních oblouků. Prvky III. skupiny – horní smyčky, spodní smyčky, horní oblouk s vratným tahem,

spodní oblouk s vratným tahem byly procvičovány v pohádkách č. 7-16. U vrchní smyčky začal kreslit spodní nepravidelnou smyčku. Spodní smyčky zvládl samostatně, ale s většími rozestupy. Vratný tah u horního oblouku nezvládl, kreslí samostatné obloučky. U spodního oblouku s vratným tahem kreslil oblouky odpovídající velikosti, ale bez vratného tahu.

Závěrečná rediagnostika, aktuální stav pozorování a stručné doporučení pro Mikuláše

U příkladů, které sloužily k rediagnostice byla u Mikuláše znát lepší koncentrace na předkládané úkoly, než při počáteční diagnostice. Zvládl pojmenovat všechny základní barvy a její odstíny. Tvar na pozadí vyhledal a pojmenoval samostatně. Při rozlišení dvojice zrcadlově odlišných obrázků si vedl lépe, ale vyžadoval pozornost a ujištění, že pracuje správně. Skládání geometrických tvarů s dopomocí zvládl samostatně a rychle. U zrakové paměti již nepotřeboval delší čas, aby vyjmenoval předložené předměty. Část, která se věnovala očním pohybům, zvládl samostatně bez dopomoci. Mikuláš se rád učí a zkouší nové věci. Pokud ho práce baví, nemá problém s jejím dokončením. V průběhu stimulačního programu se již osmělil a sám si řekl, pokud zadání nerozuměl, také na sebe upozornil, když byl s prací hotov. V rámci vzdělávacích činností v mateřské škole je vhodné s Mikulášem procvičovat zrakové rozlišování, zejména obrázky, které se odlišují zrcadlově, při práci ho přiměřeně motivovat a povzbuzovat, aby zadané úkoly dokončil.

Mikuláš stále drží psací potřebu hrstičkovým úchopem, po upozornění si psací potřebu chytne správně, potřebuje ještě připomínat správný úchop. Šikmé čáry kreslil již ve správném směru s pravidelnými rozestupy. Horní smyčky, které přecházely v dolní smyčky, již kříží správným směrem, ale stále dochází k jejich postupnému zmenšování. U spodních smyček zatím není schopen dodržovat vodící linie. Výrazný pokrok nastal u horního a dolního oblou s vratným tahem. U horního oblouku i spodního oblouku začal používat vratný tah, ale jeho kresebný projev je zatím nejistý. Celkově se grafomotorický projev výrazně zlepšil. Důležití je, uvolňování ruky pohyby vycházející z ramenního kloubu např. velké kruhy rukama, hadrový panáček, kreslení uvolňovacích grafomotorických cviků na velkých plochách (cesty, dráhy, kresby jedním tahem). Pokud si uvědomí v průběhu kreslení svalové napětí, uvolnit si ruku protřepáním tzv. „gumové ruce“. Uvolnění ruky při psaní také pomáhá rytmus.

5.3 Výsledky šetření dítěte č. 3

Anamnéza č. 3

Jméno: Mirek

Věk: 6 let

Osobní anamnéza:

Mirek je velmi veselý a kamarádský chlapec, ale zároveň tvrdohlavý a paličatý. V kolektivu si hraje převážně s chlapci, občas má problémy ve vztazích s ostatními dětmi, neumí se podřídit, chce být vždy ve všem první a neumí ustoupit. Často střídá činnosti, je roztěkaný. Při zadání úkolu pracuje samostatně, přiměřeným tempem, občas vyžaduje pomoc. Při zadání více úloh je patrná nižší schopnost koncentrace, pozornosti a únava. Zapojuje se do všech činností v mateřské škole. Dochází pravidelně na logopedii.

Rodinná anamnéza:

Rodina Mirka je neúplná. Žije s maminkou a starší sestrou. S biologickým otcem není v kontaktu. Matka, 35 let, pracuje ve školní jídelně jako kuchařka. Vzhledem k jeho vznětlivé povaze má Mirek časté konflikty se svojí starší sestrou. Matka vychovává děti sama, snaží se dětem věnovat co nejvíce, ale občas se cítí z jejich výchovy unavená a vyčerpaná, především z konfliktů mezi sourozenci. Spolupráce matky s mateřskou školou je velmi dobrá.

Výsledky speciálně pedagogického vyšetření:

Mirek je grafický pravák, zkouškou laterality byla zjištěna vyhraněná dominance pravé ruky, vedoucí oko je pravé. Úchop psací potřeby je správný, tahy jsou poměrně plynulé. Úroveň grafomotoriky je podprůměrná, méně zdařilá je zejména kresba postavy, a nápodoba psacího písma. Schopnost zrakového vnímání je oslabena, má obtíže s obrázky lišící se detailem. Zná základní barvy a pojmenuje všechny geometrické tvary. Početní řadu vyjmenuje do 10. V oblasti sluchového vnímání byla zjištěna nezralost, má potíže s rozlišováním zvukově podobných slov. Přetrvává nesprávná výslovnost více hlásek i artikulační neobratnost. Pravolevou orientaci zvládá s mírnou nejistotou. Úroveň předškolních vědomostí je na průměrné úrovni. Na základě výsledků vyšetření se doporučuje odklad školní docházky o jeden rok.

Poznatky z pozorování dítěte před použitím vytvořených pracovních listů zaměřených na rozvoj zrakové percepce a grafomotoriky a závěry z provedených diagnostik.

Mirek patří mezi živější děti. Do práce se pouštěl s nadšením. Dokázal se přiměřeně soustředit na zadané úkoly, ale po čase byla patrná nižší schopnost koncentrace pozornosti a únava (polehává na židli, nevydrží sedět, hraje si s tužkou, vstává s místa). Zvládal pracovat samostatně přiměřeným pracovním tempem, občas vyžadoval malou dopomoc. Úkoly, které ho bavily, měl vypracované rychle, když však došlo na úkol, který se mu nedařil, ztrácel pozornost a zájem. Bavily ho činnosti, u kterých může komunikovat a pohybovat se. V kolektivu chce být ve všem první a středem pozornosti. Občas byl hlučný.

K diagnostice aktuálního stavu zrakové percepce a grafomotoriky byla použita publikace Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové: *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět od 3 do 6 let*. Mirek samostatně zvládl pojmenovat základní barvy i jejich odstíny. Menší obtíže se vyskytly při vyhledávání tvaru na pozadí, při povzbuzování nakonec jednotlivé tvary dohledal. Chyboval při vyhledávání obrázku v řadě, lišící se detailem. Složení geometrických tvarů dle předlohy zvládl v delším časovém úseku, ke konci byl již znát motorický neklid a také horší grafomotorická obratnost. Cvičení na zrakovou paměť zvládl bez potíží, rovněž v úloze sledující pohyby očí na řádku pracoval samostatně, pouze s malou dopomocí.

Mirek má úchop psací potřeby správný a přítlak na podložku je přiměřený. Svislou čáru, vodorovnou čáru, kruh zvládl bez potíží. Spirála zvládl s menšími obtížemi. Vlnovku postupně zmenšoval. Grafický cvik „Zuby“ měl pravidelný a ve správné velikosti. Horní smyčka postupně přecházela v dolní smyčku a tahy byly nepravidelné. Dolní smyčka se postupně zmenšovala a její tahy byly kostrbaté. Horní oblouk s vratným tahem zvládl přiměřeně. Dolní oblouk s vratným tahem postupně přecházel ve vlnovku.

Poznatky z pozorování dítěte při použití vytvořených pracovních listů zaměřených na rozvoj zrakové percepce a grafomotoriky.

Mirek se na práci s pohádkou těšil, během čtení občas skákal do řeči a vrtěl se na židli. Po představení první pohádky se pustil rychle do práce, chtěl být první hotový. Při práci na jednotlivých úlohách se přiměřeně soustředil, pokud byl úkol delší a vyžadoval větší soustředění, nechtělo se mu ho dokončit. Během práce průběžně mluvil, nebyl schopný pracovat v klidu. U složitějších úloh bylo potřeba ho povzbuzovat k tomu, aby zadaný úkol dokončil.

Základní barvy a jejich odstíny určil Mirek správně. Následovaly pracovní listy na zrakovou diferenciaci. Při hledání rozdílů mezi obrázky (p. č. 11) našel samostatně sedm rozdílů, při výzvě, aby našel ještě další tři rozdílů, byl znát motorický neklid a po chvíli již další hledání odmítnul. Spojování stejných tvarů (p. č. 1) zvládnul samostatně a bezchybně. Při hledání obráceného tvaru v řadě předmětu (p. č. 2) byl první ze skupinky dětí a úkol splnil bez obtíží. Jednu chybu dělal při vypracovávání pracovního listu zaměřeného na zrcadlově otočený tvar (p. č. 8), po upozornění si chybu opravil. Při hledání stínu shodného s předmětem (p. č. 3) neudělal žádnou chybu. Větší potíže mu činily pracovní listy zaměřené na vyhledávání shodného obrázku se vzorem (p. č. 6), zde měl na každém řádku nějakou chybu. U prostorová orientace na ploše (p. č. 15) váhal, ale nakonec tento úkol dokončil bez chyby.

U pracovních listů zaměřených na zrakovou analýzu udělal dvě chyby při vzájemném spojování tvaru (p. č. 9), u překreslování perničku (p. č. 10) chtěl být první hotový a chyběly mu některé detaily, po upozornění si detaily dohledal a dokreslil. U úlohy na doplnění chybějících částí obrázku (p. č. 7) si popletl dva obrázky, které si byly podobné, po upozornění dohledal správné obrázky. Potíže měl při náročnějších úkolech u pracovního listu (p. č. 14) zaměřeného na dokreslování detailů podle vzoru, zde některé detaily nedokreslil. Překreslování políček do vzorované sítě (p. č. 16), zvládl bez větších potíží.

V pracovních listech zaměřených na figuru a pozadí (p. č. 4, 12) potřeboval delší čas na vyhledání předmětů, ale nakonec se mu podařilo všechny předměty dohledat. Vyjmenoval všechny předměty z (p. č. 6, 13) zaměřené na zrakovou paměť.

Grafomotorické prvky I. skupiny – čáry svislé, vodorovné, samostatný oblouk Mirek zvládl samostatně. U kruhu neměl pravidelný tvar a měnil velikosti. V pracovních listech (p. č. 1, 2, 3, 4, 5, 6) byly procvičovány prvky II. skupiny- spirála, vlnovka, šikmé čáry, elipsa, zuby, dolní a horní oblouky. Šikmé čáry Mirek kreslil v pravidelných rozestupech a nepřetahoval vodící čáry. Větší obtíže mu činily vlnovky, kde nebyl schopen plynulého pohybu a vlnovky měly špičatý tvar. Horní a dolní oblouky byly nepravidelné, horní oblouk nedotahoval k vodící čáře. Malé a velké elipsy měly nepravidelný tvar. Grafomotorický prvek „Zuby“ kreslil v pravidelných intervalech s ostrým obratem na dané linii. Spirály nakreslil kostrbatě, ale pravidelně. Prvky III. skupiny – horní smyčky, spodní smyčky, horní oblouk s vratným tahem, spodní oblouk s vratným tahem byly procvičovány v pohádkách č. 7- 16. U vrchní smyčky přešel na spodní smyčku, kterou motal víckrát na jednom místě. Spodní

smyčky byly kostrbaté, ale dodržel jejich velikost. Vratný tah u horního oblouku nezvládl a přešel na horní oblouk se špičkou. U spodních oblouků nedošlo k vratnému tahu, oblouky byly kresleny samostatně.

Závěrečná rediagnostika, aktuální stav pozorování a stručné doporučení pro Mirka :

U pracovních listů, které sloužily k rediagnostice Mirek postupoval soustředěněji než při počáteční diagnostice. Zvládl pojmenovat všechny základní barvy a její odstíny. Tvar na pozadí vyhledal a pojmenoval samostatně. Při vyhledávání obrázku v řadě lišící se detailem byla znát větší soustředěnost, ale ještě stále přetrvává chybovost. Při skládání geometrických tvarů složil dva tvary samostatně, nejtěžší čtverec s malou dopoví. Se zrakovou pamětí nemá Mirek žádné obtíže. V závěrečné úloze, která se věnovala pohybům očí, pracoval Mirek rychle a správně. U Mirka se mírně zlepšila soustředěnost a také samostatnost při vypracování jednotlivých úkolů. Při náročnějších úkolech ztrácel motivaci a postupně klesala jeho soustředěnost. Často byla potřeba dostatečná motivace a podpora k tomu, aby předkládané úkoly dokončil. V rámci vzdělávacích činností v mateřské škole je vhodné s Mirkem pracovat na posílení pozornosti a schopnosti samostatně pracovat. Pro rozvoj zrakového vnímání je důležité procvičovat oblast zrakové diferenciacce zaměřené na vyhledávání obrázků v řadě lišící se detailem, doplňovat chybějící část obrázku, hledat rozdíly mezi obrázky. Je vhodné střídat činnosti a snažit se Mirka dostatečně motivovat a vést ho k dokončování úkolů.

Mirek má správný úchop psací potřeby s přiměřeným přítlakem na podložku. Horní smyčky již kříží správným směrem, ale tahy ještě nejsou dostatečně plynulé, zatím ještě nedodrhuje vodící linie. U spodních smyček již nedochází k jejich zmenšování, ale tahy jsou stále mírně kostrbaté a méně plynulé. Pokrok nastal u dolního oblouku s vratným tahem, dolní oblouk už nepřechází ve vlnovku, ale začal kreslit oblouky s náznakem zpětného tahu. Celkově se grafomotorický projev mírně zlepšil. Důležití je, aby si Mirek před každým kreslením uvolnil ruku pohyby vycházející z ramenního kloubu např. velké kruhy rukama, hadrový panáček, kreslení uvolňovacích grafomotorických cviků na velkých plochách (cesty, dráhy, kresby jedním tahem). Pokud si uvědomí v průběhu kreslení svalové napětí, uvolnit si ruku protřepáním tzv. „gumové ruce“. Uvolnění ruky při psaní také pomáhá rytmus. Velice vhodné jsou rytmické doprovody, které zároveň tvoří slovní podporu, instrukci, odkud kam má dítě čáru vést. Pro tuto činnost jsou také vhodné básničky, které má již dítě zafixované, aby se nemuselo soustředit na vybavování daného textu.

5.4 Výsledky šetření dítěte č. 4

Anamnéza č. 4

Jméno: Martin

Věk: 6 let

Osobní anamnéza:

Martin je drobné postavy, celkově je hravý, u práce nevydrží. Při plnění zadaných úkolů se nedokáže soustředit, kroučí si ruce, stále hovoří, vstává, poskakuje. Zadané úkoly plní podle nálady. Je spíše samotářské povahy, do hry se zapojí až po výzvě, potřebuje opakované vysvětlení, v kolektivu je oblíbený. V komunikaci je velmi zdatný, má bohatou slovní zásobu. V sebeobsluze je méně samostatný, pomalý a vyžaduje pomoc dospělého. Rád sportuje a hraje si s roboty.

Rodinná anamnéza:

Rodina Martina je úplná. Má starší sestru, s kterou dobře vychází. Matka, 34 let pracuje v sociálních službách. Otec 34 let pracuje jako instalatér. Rodiče se oběma dětem věnují. Martin je otcem veden ke sportu.

Výsledky speciálně pedagogického vyšetření:

Martin je grafický levák, zkouškou laterality byla zjištěna nevyhraněná dominance levé ruky, vedoucí oko je levé. Úchop psací potřeby je atypický, Martin vyvíjí nepřiměřený tlak na podložku, tahy nejsou plynulé. Úroveň rozvoje grafomotoriky je výrazně podprůměrná, méně zdařilá je zejména kresba postavy, ale i nápodoba psacího písma a nápodoba skupiny teček. Schopnost zrakového vnímání vykazuje mírné oslabení. Pojmenuje základní barvy, plete si některé odstíny barev. Geometrické tvary vyjmenuje všechny. V prostoru i na ploše se orientuje. V oblasti sluchového vnímání nebyla zjištěna nezralost. Početní řadu vyjmenuje do 59. Ve vyjadřování je samostatný, přetrvává nesprávná výslovnost některých hlásek. Úroveň předškolních vědomostí je na průměrné úrovni. Na základě výsledků vyšetření se doporučuje odklad školní docházky o jeden rok.

Poznatky z pozorování dítěte před použitím vytvořených pracovních listů zaměřených na rozvoj zrakové percepce a grafomotoriky a závěry z provedených diagnostik.

Martin potřebuje delší motivaci k tomu, aby zahájil nějakou činnost. Pokud zrovna nemá svůj den, tak odmítá pracovat na zadaném úkolu. U Martina je vhodné zařazovat více

krátkodobých činností a povzbuzovat ho při práci, jinak začíná ztrácet zájem a pozornost. Komunikační schopnosti má na velice dobré úrovni, nemá problém komunikovat s dětmi i dospělými. Odpovědi na otázky si rozmýšlí, občas má zajímavé úvahy a poznámky k dané problematice. Když je činnost zdlouhavá, stane se, že ji nedokončí. Někdy zadaný úkol vyplnil rychle, aby se mohl jít věnovat činnosti, která ho baví.

K diagnostice aktuálního stavu zrakové percepce byla použita publikace Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové: Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět od 3 do 6 let. Martin pojmenoval všechny základní barvy, pletl si ale některé odstíny barev. Nejistý byl při vyhledávání tvarů na pozadí. V oblasti zrakové diferenciacce chyboval při odlišení shodné a neshodné dvojice lišící se detailem. Dokreslování zbývající části obrázku bylo pro Martina velmi náročné a úkol nedokončil. Rovněž při skládání geometrických tvarů z několika částí potřeboval povzbudit a poradit, nakonec úkol dokončil. Zraková paměť je na velice dobré úrovni, nebylo shledáno žádné oslabení. Úloha na pohyb očí na řádku byla zvládnuta s dopomocí. Během vypracovávání pracovních listů Martinova pozornost kolísala, potřeboval hodně motivovat a povzbudit při dokončení úkolů.

Martin je grafický levák s atypickým úchop a nepřiměřeným tlakem na podložku. Zpočátku vodorovné a svislé čáry nedělal jedním tahem, ale více tahy. Po upozornění se snažil pracovat jedním tahem. Čáry svislé, čáry vodorovné a kruh zvládal bez obtíží. Spirála mu činila obtíže. Vlnovku zvládl bez obtíží. Šikmé čáry byly kostrbaté a nepravidelné. Grafický prvek „Zuby“ nespojoval a dělal jednotlivé zuby zvlášť. Horní smyčka byla velice nepravidelná a kostrbatá. Spodní smyčka postupně přešla v horní smyčku, zmenšovala se a byla kostrbatá. Horní i spodní oblouky s vratným tahem kreslil samostatně, bez vratného tahu.

Poznatky z pozorování dítěte při použití vytvořených pracovních listů zaměřených na rozvoj zrakové percepce a grafomotoriky.

Zpočátku byl Martin zvědavý, co ho vlastně čeká. Rád si vyslechl úvodní pohádku a s chutí se pustil do vypracování pracovních listů. S postupem času, ale jeho motivace klesala a v některých případech se mu již nechtělo plnit úkoly z druhého pracovního listu. Často ho zajímalo, jak pracují ostatní děti a svoji práci se příliš nevěnoval. Během práce na úkolech si příliš nevěřil a doptával na to, zda to dělá správně. U složitějších úloh brzy ztrácel motivaci a bylo potřeba ho povzbuzovat k tomu, aby zadaný úkol dokončil.

Martin pojmenoval základní barvy i jejich odstíny bez problémů. Následovaly pracovní listy na zrakovou diferenciaci. Při hledání rozdílů mezi obrázky (p. č. 11) našel samostatně devět rozdílů z deseti, desátý rozdíl se mu již nechtělo hledat. Hledání stejných tvarů (p. č. 1) ho nezaujalo, odmítal pracovat, lehal si na lavici, po zvýšené motivaci úkol zvládl samostatně a správně. S hledáním obráceného tvaru v řadě předmětu (p. č. 2) neměl žádné obtíže. Rovněž při vypracovávání pracovního listu zaměřeného na zrcadlově otočený tvar (p. č. 8), neudělal žádnou chybu. Při hledání stínu shodného s předmětem (p. č. 3) nepochopil zadání a začal spojovat vedlejší tvar, teprve po upozornění vypracoval zadaný úkol správně. U pracovního listu zaměřeného na vyhledávání shodného obrázku se vzorem (p. č. 6) vypracoval správně první dva řádky, potom řekl, že ho už tento úkol nebaví a ani po zvýšené motivaci úkol nedokončil. Prostorovou orientaci na ploše u pracovního listu (p. č. 15) zvládl zpočátku samostatně, ale při dokončování úkolu jeho pozornost začala klesat a potřeboval povzbudit, aby práci dokončil.

Pracovní listy zaměřené na zrakovou analýzu a syntézu (p. č. 9) vzájemné spojování tvarů zvládl samostatně, ale k dokončení úkolu potřeboval delší čas. Překreslování perníčku (p. č. 10) bylo graficky nepřesné, ale nakonec všechny detaily překreslil správně. U úlohy na doplnění chybějících částí obrázku (p. č. 7) neudělal žádnou chybu. Potíže s dokončením měl při náročnějších úkolech u pracovního listu (p. č. 14) zaměřeného na dokreslování detailů podle vzoru, správně vypracoval první tři řádky, poslední řádek nedokončil a lehal si na lavici. Překreslování políček do vzorované sítě (p. č. 16) nakonec dokončil správně, ale v průběhu vypracovávání tohoto úkolu svoji práci slovně komentoval a nahlížel do pracovních listů ostatních dětí.

V pracovních listech zaměřených na figuru a pozadí (p. č. 4, 12) se mu nepodařilo vyhledat dva předměty, po opakované výzvě a povzbuzování předměty dohledal. U pracovních listů (p. č. 13, 6) prokázal výbornou zrakovou paměť při zapamatování si všech předložených předmětů.

Grafomotorické prvky I. skupiny – čáry svislé, vodorovné, kruh, samostatný oblouk má již Martin zvládnuté, ale jeho kresebný projev byl nejistý. V pracovních listech (p. č. 1, 2, 3, 4, 5, 6) byly procvičovány prvky II. skupiny- spirála, vlnovka, šikmé čáry, elipsa, zuby, dolní a horní oblouky. Šikmé čáry kreslil v pravidelných rozestupech, ale více tahy, po upozornění je dokreslil jedním tahem. Vlnovky kreslil nejistě a kostrbatě. U malé a velké elipsy nedodržel tvar a přecházel spíše do kruhu. Grafomotorický prvek „Zuby“ nespojoval

a jednotlivé zuby kreslil samostatně. Spirály působily kostrbatě, ale zachovával jejich velikost. Horní oblouky kreslil samostatně, oblouky na sebe nenavazovaly. U dolního oblouku kreslil oblouky samostatně a postupně přecházel ke kresbě horního oblouku. Prvky III. skupiny – horní smyčky, spodní smyčky, horní oblouk s vratným tahem, spodní oblouk s vratným tahem byly procvičovány v pohádkách č. 7- 16. U vrchní smyčky nedodržel vodící linie, smyčky měly nepravidelný tvar a postupně se zmenšovaly. Spodní smyčky se postupně přešly v horní smyčky, zmenšovaly se a také měly nepravidelný tvar. Vratný tah u horního oblouku nezvládl, kreslí samostatně nepravidelné obloučky. U spodního oblouku s vratným tahem kreslil oblouky bez vratného tahu.

Závěrečná rediagnostika, aktuální stav pozorování a stručné doporučení pro Martina:

Při provádění rediagnostiky na zrakovou percepci byla znát lepší koncentrace pozornosti a vyšší míra motivace než při počáteční diagnostice. Zvládl pojmenovat všechny základní barvy a vyjmenoval bezchybně i jejich odstíny. Vyhledávání tvarů na pozadí mu už nečinilo žádné obtíže. V oblasti zrakové diferenciaci chyboval při vyhledávání dvou shodných obrázků v řadě, ale po upozornění byl schopen obrázků dohledat. Skládání geometrických tvarů zvládl s dopomocí po delším časovém úseku a povzbuzováním k dokončení práce. Dokreslování části obrázků bylo pro Martina méně náročné než na začátku diagnostiky. S úlohou na zrakovou paměť neměl žádné obtíže a byl nejrychlejší z celé skupiny. Závěrečný úkol sledující oční pohyb na řádku vypracoval Martin samostatně a správně. Martina bylo velmi těžké motivovat a aktivovat jeho pozornost. Pokud se pro nějakou činnost nadchnul, neměl problém s jejím dokončením. Raději byl ale veden individuálně, kde měl okamžitou zpětnou vazbu a dospělého jenom pro sebe, než ve větším kolektivu dětí. V rámci vzdělávacích činností v mateřské škole je vhodné zaměřit se na procvičování pozornosti, pečlivosti a přesnosti u jednotlivých úkolů. Pro rozvoj zrakového vnímání je důležité procvičovat zrakovou diferenciaci, zejména rozlišování obrázků lišících se detailem, dokreslování obrázků, skládání puzzle nebo využívat tabulku Logico Picocolo která je pro Martina zábavná a motivující.

Martin má stále atypický úchop psací potřeby. Zvýšený přítlak na podložku byl už mnohem menší než před stimulačním programem. Svislé a vodorovné čáry již kreslí jedním tahem, ale jeho grafický projev je stále nejistý a mírně roztřesený. Spirály zvládl samostatně, ale stále ještě působí kostrbatě. Grafický prvek „Zuby“ kreslil jedním tahem a jednotlivé prvky už na sebe navazovaly. Horní smyčky jsou mnohem více pravidelné, ale zatím není

schopen dodržovat vodící linie. Spodní smyčky již nepřechází v horní smyčky, ale působí kostrbatě a zatím není schopen dodržovat vodící linii. Mírný pokrok nastal u horního a dolního oblouku s vratným tahem. U horního oblouku už dochází k spojování jednotlivých oblouků, ale nejde ještě o vratný tah, totéž platí i u spodního oblouků, kdy se mu ještě nepodařilo udělat vratný tah. Celkově se grafomotorický projev zlepšil, ale stále je nejistý a mírně kostrbatý. Důležité je, aby si Martin před každým kreslením uvolnil ruku pohyby vycházející z ramenního kloubu např. velké kruhy rukama, hadrový panáček, kreslení uvolňovacích grafomotorických cviků na velkých plochách (cesty, dráhy, kresby jedním tahem). Uvolnění ruky při psaní také pomáhá rytmus. Velice vhodné jsou rytmické doprovody, které zároveň tvoří slovní podporu, instrukci, odkud kam má dítě čáru vést. Pro tuto činnost jsou také vhodné básničky, které má již dítě zafixované, aby se nemuselo soustředit na vybavování daného textu.

5.5 Závěry z výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření diplomové práce bylo vytvoření a ověření stimulačního programu pro děti s odloženou školní docházkou. K realizaci výzkumného šetření byly vybrány čtyři děti, které měly diagnostikovány speciálně pedagogickým vyšetřením oslabení v oblasti zrakové percepce a grafomotoriky.

Zpočátku děti nevěděly, co je čeká, některé byly zvědavé a nedočkavé, jiné byly nesmělé a méně aktivní. Po představení první pohádky a práce s vytvořenými pracovními listy se dětem tato činnost zalíbila a těšily se na další pohádku, která bude následovat. Pokud byly předkládané úkoly jednodušší, všechny děti pracovaly samostatně a měly úkoly rychle hotové. U delších a složitějších úkolů byla znát u některých dětí ztráta koncentrace a pozornosti. V několika případech byl problém započatou prací dokončit.

Na základě rediagnostiky s vytvořeným souborem pracovních listů můžeme potvrdit, že došlo na různé úrovni k rozvoji oslabené zrakové percepce a grafomotoriky u všech dětí.

Dílčím cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda jsou vytvořené pracovní listy zaměřené na děti s odloženou školní docházkou **srozumitelné**. K tomuto cíli byla vytvořena výzkumná otázka: Je zadání vytvořených pracovních listů zaměřených na rozvoj zrakové percepce a grafomotoriky pro děti s odloženou školní docházkou srozumitelné?

Děti byly při poslechu pohádky pozorné. Děti z kazuistiky č. 2 a č. 4 znaly všechny pohádky, ostatní dvě děti znaly pouze některé. U dítěte z kazuistiky č. 3 byla pozornost a motivace nižší, vyžadovalo pozornost jenom pro sebe, mělo časté dotazy a komentovalo svoji práci. Častější opakování zadaných úkolů bylo nutné u dítěte kazuistiky č. 1, které potřebovalo delší čas k pochopení zadání a zpočátku při prvních pracovních listech bylo velmi tiché a nesmělé. S přibývajícím pracovními listy pokud zadání neporozumělo, se již více osmělilo, dotázalo se na zadání a se začalo více zapojovat. Dítě z kazuistiky č. 2 mělo vyšší motivaci a lepší soustředění při plnění úkolů. Dítě z kazuistiky č. 4. plnilo úkoly podle nálady, pokud bylo dostatečně motivované a práce ho zaujala, tak vypracovávalo pracovní listy rychle a samostatně, pokud ho ale zadaný úkol dostatečně nezaujal, rychle ztrácelo motivaci a pozornost a mělo problém s dokončením své práce. Dětem se líbily pracovní listy, které sloužily zároveň jako omalovánky. Také se osvědčilo při práci s pracovními listy zaměřenými na grafomotoriku provázat tuto činnost slovním doprovodem případně jednoduchou říkankou, kterou už měly děti zafixovanou.

Dalším dílčím cílem bylo analyzovat **úroveň** rozvoje zrakové percepce na základě vytvoření pracovních listů u dětí s odloženou školní docházkou a k tomuto cíli vytvořená výzkumná otázka: Došlo na základě práce s pracovními listy k rozvoji zrakové percepce?

Na základě provedené rediagnostiky byla oblast rozeznání základních barev a jejich odstínů pro děti nejjednodušší, zvládly ji nejrychleji a bezchybně. Vyhledávání tvaru na pozadí a sledování linií mezi ostatními liniemi zvládly všechny děti samostatně, ale menší nejistota byla zaznamenána u dítěte z kazuistiky č. 1. Při práci s pracovními listy zaměřenými na odlišení obrázku lišící se vertikální polohou již mají upevněnou pravolevou orientaci děti z kazuistik č. 3. a 4. A pracovní listy byly vyplněny správně. Dítě z kazuistiky č. 1 stále v pravolevé orientaci chybí a dítě z kazuistiky č. 2 si není v této oblasti úplně jisté. Problémy se soustředěním a pozorností byly zaznamenány u dítěte z kazuistiky č. 3 a 4. Nesoustředěnost a nedostatečná pozornost zapříčinila u těchto dětí chybovost při vyplňování pracovních listů na odlišení obrázků v řadě lišící se detailem. S úkoly zaměřenými na zrakovou analýzu a syntézu si nejlépe poradilo dítě s kazuistiky č. 1., které zvládlo samostatně dokreslování obrázků i skládání geometrických tvarů podle předlohy. Dítě kazuistiky č. 2 samostatně poskládalo geometrické tvary podle předlohy, ale menší potíže mu činilo dokreslování obrázků. Děti z kazuistiky č. 3 a č. 4 potřebovaly delší čas a podporu při skládání geometrických tvarů podle předlohy, nakonec práci správně dokončily, dokreslování obrázků zvládly bez potíží. Výborná zraková paměť byla zaznamenána

u kazuistiky dítěte č. 4, které si bylo schopno zapamatovat všechny předměty. Největší potíže se zrakovou pamětí mělo dítě z kazuistiky č. 1, u kterého došlo po ukončení programu k mírnému zlepšení. Menší obtíže v této oblasti byly zaznamenány u dětí z kazuistiky č. 2 a č. 3, které potřebovaly delší časový úsek ke splnění úkolu, ale nakonec byly schopné vyjmenovat všechny předměty správně. Obtížnější bylo sledování očních pohybu na řádku pro děti z kazuistik č. 3 a č. 4., tyto děti vzhledem k menší soustředěnosti postupovaly chaoticky, řádky přeskakovaly a potom se k nim zase vracely. Dětem z kazuistik č. 1 a č. 2 nedělalo postupování pohybu po řádcích žádné obtíže. Na začátku vypracování jednotlivých úkolů jim bylo vysvětleno, jakým způsobem by se měly pohybovat po řádku, všechny děti tomuto zadání porozuměly, ale jak se ponořily do práce a soustředily se na daný úkol, některé přestaly tento postup dodržovat. Po ukončení programu došlo u dětí z kazuistik č. 1 a č. 2 k mírnému zlepšení v této oblasti. Pro budoucí psaní a čtení ve škole je velmi důležité vést děti k tomu, aby se naučily správně vést pohyb očí zleva doprava, postupovaly systematicky a nepřeskakovaly řádky.

Následujícím **dílčím cílem** bylo analyzovat **úroveň** rozvoje grafomotoriky na základě vytvořených pracovních listů u dětí s odloženou školní docházkou a k tomu cíli vytvořená výzkumná otázka: Došlo na základě práce s pracovními listy k rozvoji grafomotoriky?

Na základě provedené rediagnostiky mají již správný úchop psací potřeby děti z kazuistik č. 2 a č. 3, po upozornění si psací potřebu správně uchopí i dítě z kazuistiky č. 2. U dítěte z kazuistiky č. 4, přetrvává stále atypický úchop psací potřeby s nadměrným ohybem v zápěstí (psací potřebu drží v levé ruce). Správný přítlak na podložku mají děti z kazuistik č. 2 a č. 3, ještě s mírným přítlakem na podložku kreslí děti z kazuistik č. 1 a č. 3. U všech dětí se zlepšila poloha těla při kreslení. Šikmé čáry samostatně zvládají všechny děti. Vlnovky nakreslí všechny děti, ale menší jistota tahů se projevuje u dětí i z kazuistik č. 3 a č. 4. S menší jistotou zvládaly spirály děti z kazuistik č. 2 a č. 4. U dětí z kazuistik č. 1., 2., 3., se podařilo změnit křížení horních smyček, které původně tyto děti nezvládaly nakreslit v křížení smyček správným směrem, smyčky ještě nejsou zcela pravidelné, ale jsou již kříženy správným směrem. Pokrok byl zaznamenán v kresbě spodních smyček u dítěte z kazuistiky č. 4, které již nepřechází na horní smyčky, ale kreslí je správnou stranu. U ostatních dětí už nedochází k takovému zmenšování spodních smyček jako na začátku. Největší potíže dělaly dětem oblouky s vratným tahem. Dítě z kazuistiky č. 4, kreslí horní a dolní oblouky samostatně, ale dosud se u něj nepodařilo vytvořit nácvik zpětného tahu. Dítě z kazuistiky č. 2

začalo používat vratný tah jak u horního, tak i u dolního oblouku, ale jeho kresebný projev je ještě stále nejistý. U dítěte z kazuistiky č. 3. se podařilo nacvičit horní oblouky s vratným tahem, ale spodní oblouky mají pouze náznak vratného tahu. Dítě z kazuistiky č. 1, kreslí samostatně horní oblouky s vratným tahem a již nedochází k jejich zmenšování, spodní oblouky začalo spojovat dohromady a zatím se nepodařilo nacvičit zpětný tah. U všech dětí došlo k rozvoji grafomotoriky na základě práce s pracovními listy. Děti z kazuistiky č. 1 a č. 2 udělaly větší pokroky a podařilo se jim udělat větší pokroky, než dětem z kazuistik č. 3 a č. 4. Před začátkem práce s pracovním listem zaměřeným na grafomotoriku si děti uvolnily ruku při uvolňovacím grafomotorickém cvičení (dráhy, cesty, jednotažné uvolňovací cviky), viz. příloha.

Dalším **dílčím cílem** bylo ověřit **přínos** souboru zhotovených pracovních listů na rozvoj zrakové percepce a grafomotoriky pro děti s odloženou školní docházkou, k němuž byla vytvořena výzkumná otázka: Je vytvořený soubor pracovních listů na rozvoj zrakové percepce a grafomotoriky pro děti s odloženou školní docházkou přínosný?

Výzkumné šetření probíhalo individuální formou práce v malé skupině dětí. Při tak malém počtu dětí je možné se dětem individuálně věnovat, pozorovat je a mít přehled o tom, kde jsou jejich silné a slabé stránky. Práce s pohádkou se dětem líbila a těšily se na překvapení, které jim přinese další pohádka. Vzhledem k tomu, že byly vybrány kratší verze známých pohádek, děti byly soustředěné a pozorné. V rámci jednotlivých pohádek byla procvičena celá oblast zrakové percepce (barvy, figura a pozadí, zraková diferenciacie, zraková analýza a syntéza, zraková paměť a pohyby očí na řádku). Ve všech těchto oblastech děti udělaly značný pokrok. Nebyly odstraněny všechny nedostatky, které děti měly v této oblasti, ale soubor pracovních listů zaměřený na zrakovou percepci zlepšil jejich při připravenost a možnost tak uspět při vstupu do základní školy.

Před zahájením práce s pracovními listy zaměřenými na grafomotoriku byl kladen důraz na správné pracovní návyky při kreslení, správnou polohu těla a správný úchop. Děti si uvolnily ruku pomocí uvolňovacích cviků (dráhy, cesty, jednotažné uvolňovací cviky), které byly prováděny na velké ploše papíru, případně tabuli, teprve potom začaly pracovat na pracovním listu zaměřeném na grafomotoriku a inspirované pohádkou. U dvou dětí z kazuistik č. 1., 2., 3., podařilo vyvodit správný úchop psacího náčiní. Pracovní listy začínaly nejdříve lehčí skupinou prvků (šikmé čáry, spirály, vlnovky, elipsy, zuby, oblouky), které všechny děti zvládly, postupně se přecházelo na náročnější skupinu grafických prvků (spodní

a horní smyčky a spodní a horní oblouky s vratným tahem). Velké pokroky děti udělaly zejména při kresbě horních a dolních smyček a také horních a dolních oblouků s vratným tahem, které jim na začátku programu činily velké obtíže. U všech dětí došlo k většímu či menšímu zlepšení v této oslabené oblasti a soubor pracovních listů zaměřených na grafomotoriku má pozitivní vliv na jejich úspěšnost při vstupu do základní školy.

DISKUSE

Název stimulačního programu „Pohádka“ a následné vytvoření pracovních listů inspirované pohádkou bylo vybráno proto, že pohádka spolu s hrou má svoje nezastupitelné místo v předškolním vzdělávání. Bohužel dnešní moderní doba kromě mnoha vymožeností s sebou přináší i odklon od čtení klasických pohádek např. od rodičů, prarodičů někdy i učitelů a je nahrazováno pasivním sledováním televize, DVD, případným hraním her na počítači, a to nepřehlédnutelně i v předškolním věku. Žádné tyto vymoženosti, u kterých je dítě samo a pouze pasivně přijímá informace, nemohou nahradit čtení pohádek, při kterých dochází k vzájemné interakci mezi dítětem a dospělým. Dítě získává z pohádek základní morální hodnoty, učí se rozeznávat dobro a zlo, rozšiřuje si slovní zásobu, učí se správné výslovnosti a v neposlední řadě získává vztah ke knize a k literatuře.

Rodiče dětí s odloženou školní docházkou mají možnost dát dítě do přípravné třídy základní školy nebo mohou ponechat dítě v mateřské škole. Při srovnání zkušeností pedagogů je pro děti s odloženou školní docházkou lepší menší kolektiv, ve kterém jsou větší možnosti individuální práce s dětmi a lepší možnosti rozvíjení oslabených dílčích funkcí. Kapacity přípravných tříd bývají velmi rychle naplněny, nebo nejsou pro rodiče nedostupné pro svoji vzdálenost, a proto ve většině případů děti s odloženou školní docházkou zůstávají v kmenové mateřské škole. A tady nastává nelehká práce učitelek mateřských škol, které jsou v kolektivu 28 dětí zodpovědné za jejich řádnou předškolní přípravu.

V nabídce jsou různé druhy stimulačních programů např. Metoda dobrého startu, Maxík, program Hypo a další, ale v žádném se nepracuje s pohádkou. Do vytvořeného stimulačního programu byly vybrány známé pohádky ve zkrácené verzi z knihy *Povídej pohádku*, tak aby děti neztrácely pozornost zbytečně dlouhým textem, pouze tři poslední autorské pohádky obsahují originální text. Při práci s pohádkou lze rozvíjet např. sluchové vnímání, řeč, matematické představy... Stimulační program se soustředil na rozvoj v oblasti zrakového vnímání a grafomotoriky, s ohledem na skutečnost, že právě oslabení těchto oblastí se nejčastěji vyskytovalo ve zprávách z pedagogicko psychologických poraden u dětí s odloženou školní docházkou. Při ověřování samotného stimulačního programu byla upravována jeho náročnost, tak aby byl tento program využitelný pro všechny děti, které navštěvují poslední rok předškolní docházky.

Pokud dítě s odloženou školní docházkou má oslabenou zrakovou percepci, je důležité se věnovat všem oblastem, které zahrnují zrakové vnímání (barva, figura a pozadí,

zraková diferenciacie, zraková analýza a syntéza, zraková paměť a pohyby očí na řádku). Všechny tyto oblasti spolu navzájem souvisí a jsou důležité pro budoucí proces čtení a psaní a následnou úspěšnost ve vzdělávacím procesu.

Při rozvoji oslabené grafomotoriky se nejedná pouze o pohyb, který vykonává ruka, ale jsou důležité především správné pracovní návyky při kreslení (výběr kreslicích a psacích potřeb, poloha těla při kreslení a psaní, úchop psacího náčiní, postavení ruky při psaní a uvolnění ruky při psaní). Od začátku, kdy dítě začíná kreslit, je nutné dbát na správné sezení při psaní a správný úchop psacího náčiní. Děti, které si osvojily nesprávný úchop psacího náčiní, mají častěji problémy s větším přitlakem na podložku. Je vždy snadnější od začátku správné návyky vytvářet, než později chybné návyky odstraňovat. Při rozvoji grafomotoriky se pracuje od nejjednodušších prvků k těm obtížnějším. Při navozování prvků, které jsou v grafomotorice obtížnější, je možno použít podpurné techniky např. slovní oporu – odkud kam má čáru vést, rytmické říkanky, zřakovou oporu – při vedení čáry napomůžeme vyznačenými body, opora hmatovou – vymodelování tvaru, jeho osahávání apod.

Aby dítě s odloženou školní docházkou mohlo úspěšně zvládnout nástup do prvního ročníku je důležité propojení a spolupráce odborníků, rodičů a učitelů. Odborník je na začátku tohoto procesu. Na základě jeho vyšetření je vystavena zpráva a doporučení, ve kterém je uveden důvod odkladu školní docházky a doporučení, které oslabené oblasti dílčích funkcí je nutné rozvíjet. Aby byla práce s dítětem s odloženou školní docházkou v mateřské škole úspěšná, je ideální propojení spolupráce mezi učitelem a rodičem, tak aby to co se děti v mateřské škole naučí, si s rodiči procvičilo a mohlo by tak dojít k upevnění získaných poznatků. Bylo by velmi pozitivní, pokud by program pomohl motivovat také rodiče, které by čas strávený s knihou a s pohádkou (i přesto, že by ji dětem pouze četli) vedl k další společné činnosti a času stráveným se svými dětmi.

ZÁVĚR

V předškolním období dochází k významnému rozvoji celé osobnosti dítěte a to především po stránce pohybové, intelektové, citové a společenské. V tomto období má svoje nezastupitelné místo kromě hry, výtvarného projevu také pohádka. Právě tento fenomén dětského světa byl inspirací pro vytvoření stimulačního programu „Pohádka“, a který byl zacílen na podporu školní připravenosti u dětí s odloženou školní docházkou.

Vzhledem k široké škále problémů, se kterými se předškoláci potýkají, byly nakonec zvoleny oblasti, které se u nich nejčastěji objevují a jsou důvodem pro odklad. Po pečlivém zvážení byly vybrány oblasti, na které se program zaměřil: a to rozvoj zrakového vnímání a grafomotoriky, doplněné rozvojem podpůrné třetí oblasti zaměřené na uvolnění ruky před zahájením práce na grafomotorickém listu. Uvolnění by mělo přecházet jakékoliv činnosti vyžadující soustředění či pozornost a souvisí také se zapamatováním.

Klíčovým prvkem byl výběr pohádky, tak aby byla dostatečně podnětná a přiměřeně krátká. Většina vybraných klasických pohádek je ve zkrácené verzi, nicméně dostatečně výstižná, tři poslední pohádky byly zvolené autorské – v nezměněné verzi, a to pro jejich oblíbenost mezi dětmi. Navazující práce při přípravě grafických listů vždy vycházela z klíčových prvků pohádky. Listy byly několikrát upravovány – doplňovány či zjednodušovány, tak aby svojí náročností odpovídaly schopnostem předškoláka. Zpětnou vazbu poskytovaly samotné děti.

Testování vytvořeného programu pravidelně probíhalo u čtyř šestiletých dětí po dobu čtyř měsíců. Program byl postupně evaluován a úspěšně dotvořen do finální podoby. U všech dětí bylo možno pozorovat menší i větší pokroky. Ucelenost a nenucená návaznost programu umožňovala přizpůsobení se všem individuálním potřebám dětí (nemoc, pobyt v lázních, aj.). Srovnání závěrů diagnostiky zaměřené na zrakovou perцепci a grafomotoriku před zahájením stimulačního programu, se závěrečnou rediagnostikou, vždy jasně prokazovalo zlepšení.

Mezi doporučení pro speciálně pedagogickou praxi patří především včasné zahájení práce na rozvoji oslabených dílčích funkcí. Důležitá je také pravidelnost a systematičnost na tomto rozvoji. Osvědčily se činnosti v menších skupinkách, tak aby bylo možno k jednotlivým dětem přistupovat individuálně. Svoje místo při práci s dětmi má také dostatečné ocenění i za menší dílčí úspěchy. Toto ocenění může být jedním z významných motivačních prvků pro další práci. Forma hry a dostatečná motivace vede u

děti k delší pozornosti a lepší schopnosti soustředit se. Je osvědčené využívat různé podnětné pomůcky, obrázky, střídat činnosti a zařazovat pohybové aktivity. Délka nácvičku by měla vycházet z momentálního stavu dítěte a z jeho schopnosti soustředit se a udržet pozornost. Začínat by se mělo vždy od jednodušších úkolů k těm složitějším a dodržovat určitou posloupnost v jednotlivých oblastech rozvoje. V neposlední řadě je velmi důležitá spolupráce jednotlivých odborníků, učitelů a rodičů.

Zpracování „dostupnosti“ pro ostatní pedagogy z mateřských škol, kteří by s programem chtěli pracovat je také jedním z pozitivních výstupů. Z elektronické verze nahrané na CD lze program vytisknout a „fyzicky“ jej umístit v šanonu do knihovny školy. Možnost tisku či kopírování z originálních grafických listů, zajistí dětem podklad pro „čistou práci“, bez zeslabení čar či jiných rušivých prvků, které se často při opakovaném kopírování objevují.

Lze konstatovat, že se podařilo naplnit všechny stanovené cíle diplomové práce. Velkou satisfakcí při ukončení práce s programem je fakt, že ten, kdo se dožadoval pokračování a další spolupráce, byly děti samotné.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Knižní publikace

BACUS-LINDROTH, Anne. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 174 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-862-7.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 128 s. ISBN 80-210-3613-3.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Vyd. 1. Brno: MSD, 2005, 420 s. ISBN 80-86633-37-3

BARTOŇOVÁ, Miroslava et al. *Předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami = Preschool education of children with special educational needs*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 272 s. ISBN 978-80-210-6044-9.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 5 do 7 let: jak krtek Barbora pomohl objevit poklad*. 2. vyd. Ilustrace Richard Šmarda. Brno: Edika, 2014. Dětská naučná edice (Edika). ISBN 978-80-266-0554-6.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2009, 80 s. ISBN 80-251-0977-1.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Diagnostika školní připravenosti*. PPP Brno, 2015. (brož.).

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Brno: Edika, 2015, 217 s. ISBN 978-80-266-0658-

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 152 s. ISBN 80-7178-537-7.

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

BUDÍKOVÁ, Jaroslava, KRUŠINOVÁ, Patricie a KUNCOVÁ, Pavla. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?: [co potřebuje budoucí prvňáček umět a znát]*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2004. 157 s. Rozvoj osobnosti. ISBN 80-7226-637-3.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 2000, 377 s. ISBN 80-7239-060-0.

ČEŇKOVÁ, Jana a kol. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 171 s. ISBN 80-7367-095-X.

ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1990. 187 s. ISBN 80-00-00060-1.

DUDEK, Adolf. *Povídej pohádku*. Vyd. 2. V Ostravě: Librex, 1997. [80] s. ISBN 80-7228-004-X

FASNEROVÁ, Martina. *Současné předlohy písma na primární škole jako součást reformy ve školství*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 139 s. Monografie. ISBN 978-80-244-3992-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.

GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 158 s. ISBN 978-80-7367-854-8

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dyslexie: metody reedukace specifických poruch učení*. Praha: D + H, 2004, 67 s., [4] s. barev. obr. příl.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Praha: D + H, 2007. 67 s. ISBN: 978-80-903869-3-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 175 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-474-8.

KLÉGROVÁ, Jarmila. *Máme doma prvňáčka*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2003. 144 s. Žijeme s dětmi; sv. 2. ISBN 80-204-1020-1.

KONNER, Melvin. *The evolution of childhood: relationships, emotion, mind*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press, 2010, 943 s. ISBN 978-0-674-04566-8.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 193 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 158 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-359-8.

KUCHARSKÁ, Anna a ŠVANCAROVÁ, Daniela. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. 1. vydání. Brno: Edika, 2017. 104 stran. ISBN 978-80-266-1105-9.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LIPNICKÁ, Milena. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který napomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. 62 s. ISBN 978-80-262-0880-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8.

MLČÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 223 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4726-304.

MOCNÁ, Dagmar a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. 1. vyd. Praha: Paseka, 2004. 699 s. ISBN 80-7185-669-X.

MOLICKA, Maria. *Příběhy, které léčí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 141 s., [8] s. barev. obr. příl. ISBN 978-80-7367-203-4.

MONATOVÁ, Lili. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-86-9.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Vydání 1. Praha: Grada, 2016. 220 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5107-8.

OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Vydání první. Praha: Portál, 2016. 142 stran. ISBN 978-80-262-1092-4.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001, 333 s. ISBN 80-7178-570-9.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRUCHA, Jan a kol. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Vydání první. Praha: Wolters Kluwer, 2016. 254 stran. ISBN 978-80-7552-323-5.

PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 89 s. ISBN 80-210-3354-1.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. 3., dopl. a upr. vyd. Praha: Portál, 2009. 300 s. ISBN 978-80-7367-560-8.

SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vydání šesté. Praha: Portál, 2016. 63 stran. ISBN 978-80-262-1082-5.

SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.

SVOBODA, M. (ed.), KREJČÍŘOVÁ, D.; VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.

SVOBODOVÁ, Eva. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, 75 s. ISBN 978-80-7040-940-4.

SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. 182 s. ISBN 978-80-262-0698-9.

ŠIKULOVÁ, Renata a kol. *Společně to dokážeme: metodika pro učitele přípravných tříd*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2011. 186 s. Skripta. ISBN 978-80-7414-395-3.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010, 189 s. 978-80-244-2433-0

ŠMELOVÁ, Eva a kol. *Univerzitní mateřská škola a její specifika v oblasti předškolního vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 167 s. Monografie. ISBN 978-80-244-3877-1.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2004, 247 s. ISBN 80-246-0877-4.

ŠULOVÁ, Lenka. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Vyd. 1. Praha: WoltersKluwer, 2014, 248 s. ISBN 978-80-7478-542-9.

TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015, 140 s. ISBN 978-80-262-0790-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 207 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-717-8544-X.

Časopisy

Informatorium. Praha: Portál, s.r.o., 2014, **XXI**(3). ISSN 1210-7506.

Informatorium. Praha: Portál, s.r.o., 2016, **XV**(2). ISSN 1210-7506.

Informatorium. Praha: Portál, s.r.o., 2017, **X**(5). ISSN 1210-7506.

Internetové zdroje

Cogito – Metoda Instrumentálního obohacení [on - line]. c2018 [cit. 6. 3. 2018]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.centrumcogito.cz/index.php?stranka=metoda-instrumentalniho-obohaceni&lang=cz>

Cosiv- Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání[online]. 2018 [cit. 2018-06-08]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/pro-skoly/>: informace MŠMT k předškolnímu vzdělávání

Kuprog – KUPOZ, KUMOT [on - line]. [cit. 16. 2. 2018]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.kuprog.cz/>

MŠMT – *Novela školského zákona (č. 472/2011 Sb.) – Výklady a informace* [online]. c2012 [cit. 25-08-2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-c-472-2011-sb-vyklady-a-informace>

MŠMT – *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. c2017[cit. 25-08-2017]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/clanek/12/aktualni-dokumenty>

MŠMT – *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018* [online]. c2015 [cit. 21-08-2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-na-obdobi-2016-2018>

NÚV – Národní ústav pro vzdělávání – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) [on - line]. c2011-2015 [cit. 28. 10. 2017]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.nuv.cz/file/445>

Zákon č. 561/2004 Sb., *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2004 [cit. 25-08-2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Portál veřejné správy - *Vyhláška č. 103/2014 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., a vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.*[online]. c2015 [cit. 27-08-2015]. Dostupné z:

<https://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=82184&nr=103~2F2014&rpp=15#local-content>

Prodys – Stimulační program pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou - Maxík [on - line]. [cit. 28. 12. 2017]. Dostupný na World Wide Web: <http://www.prodys-bubenickova.cz/kurzy.htm>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: O perníkové chaloupce

Příloha č. 2: Hrnečku, vař!

Příloha č. 3: Sněhurka a sedm trpaslíků

Příloha č. 4: O Červené karkulce

Příloha č. 1: O perníkové chaloupce

Byl jednou jeden chudý dřevorubec a měl dvě děti, Jeníčka a Mařenku. Když byly děti malé, umřela jim maminka a jejich otec přivedl macechu. Ta děti neměla ráda a jen jim ubližovala. Jednou poručila muži, aby děti zavedl do lesa a tam je nechal. Muž se ženy bál a jednoho dne řekl dětem: „Vezměte si džbánky, půjdete se mnou do lesa na jahody.“

Děti se radovaly a šly. Otec zavedl Jeníčka a Mařenku na mýtinu hluboko v lese, kde rostlo plno jahod. Děti se daly do sbírání, otec zatím přivázal na větev palici, aby ve větru do stromu tloukla a děti si myslely, že otec dříví kácí. Pak děti opustil a odešel domů.

Děti naplnily džbánky, čekaly celý den na tatínka, a když ani večer nepřišel, řekly si, že zabloudily. Jeníček vylezl na strom a v dálce uviděl světýlko. Děti se vydaly na tu stranu a přišly na zelenou louku k pěkné chaloupce, která byla celá z perníku. Uvnitř uviděly starou a ošklivou ježibabu.

Děti měly hlad a Jeníček vylezl na střechu. Loupal perníček a házel ho dolů Mařence. Ježibaba cosi zaslechla, vyšla na zápraží a ptala se: „Kdopak to tam na střeše loupá perníček?“

„To je jen větříček,“ odpověděla tenkým hláskem Mařenka. Ježibaba se upokojila a vrátila se do chaloupky.

Děti zůstaly na noc pod oknem a ráno vlezl Jeníček znovu na střechu pro perníček. Ale ježibaba se už nedala ošidit, popadla Jeníčka i Mařenku a šup s nimi do chaloupky. Jeníčka hned strčila do chlívků a pevně ho zamkla. Začala jej vykrmovat, aby ho mohla sníst. Mařenka zatím ježibabě posluhovala, uklízela a vařila. Bylo jí do pláče, ale musela zlou ježibabu poslouchat. Chudák Jeníček byl zavřený a k jídlu dostával jen všechno nejlepší. Každé ráno přišla ježibaba ke chlívků a volala: „Jeníčku, vystrč prstíček, ať vidím, jaký jsi cvalíček.“

Jeníček pokaždé raději vystrčil nějaký kolíček, aby ježibabu ošidil. Když už ho ježibaba krmila čtyři neděle, řekla si, že je čas si na Jeníčkovu pochutnat. Pustila ho z chlívků a poručila Mařence, aby roztopila pec, že budou péct chleba. „Vlez dovnitř a podívej se, jestli je dost rozpálená, budeme chleba sázet.“

Ale Mařenka věděla, že by ji ježibaba strčila do pece. Proto se vymlouvala, že neví, jak se do pece leze a jak se chleba sází.

Ježibaba se zlobila, že je Mařenka hloupá. Ukázala jí, jak se do pece nahlíží. Potom se posadila na sázecí lopatu, aby dětem ukázala, jak se sází chleba a jak se mají na lopatu posadit, až je bude chtít strčit do pece. V tu chvíli Jeníček i Mařenka přiskočili, popadli lopatu a ježibabu strčili do pece.

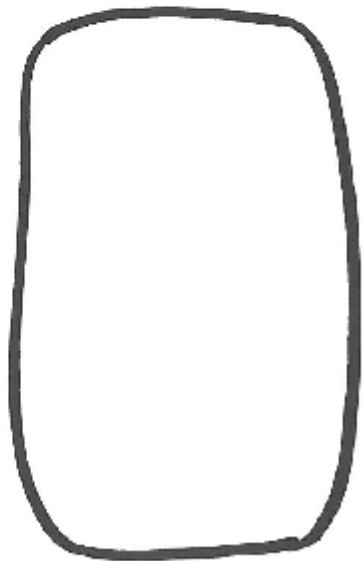
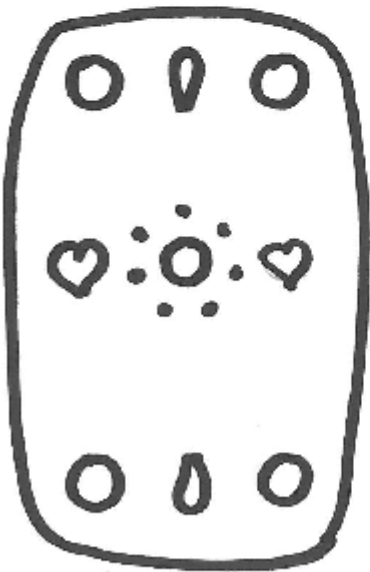
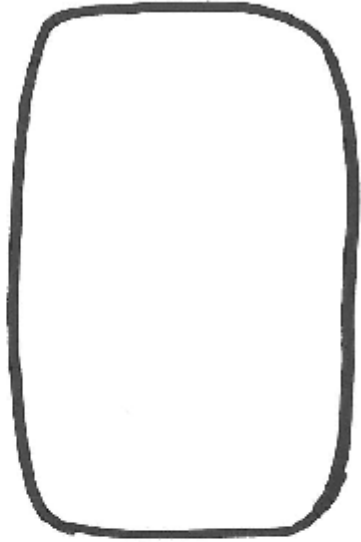
Šťastně pak našli cestu domů a vrátili se k tatínkovi. Ten vyhnal zlou macechu a slíbil dětem, že je už nikdy neopustí!

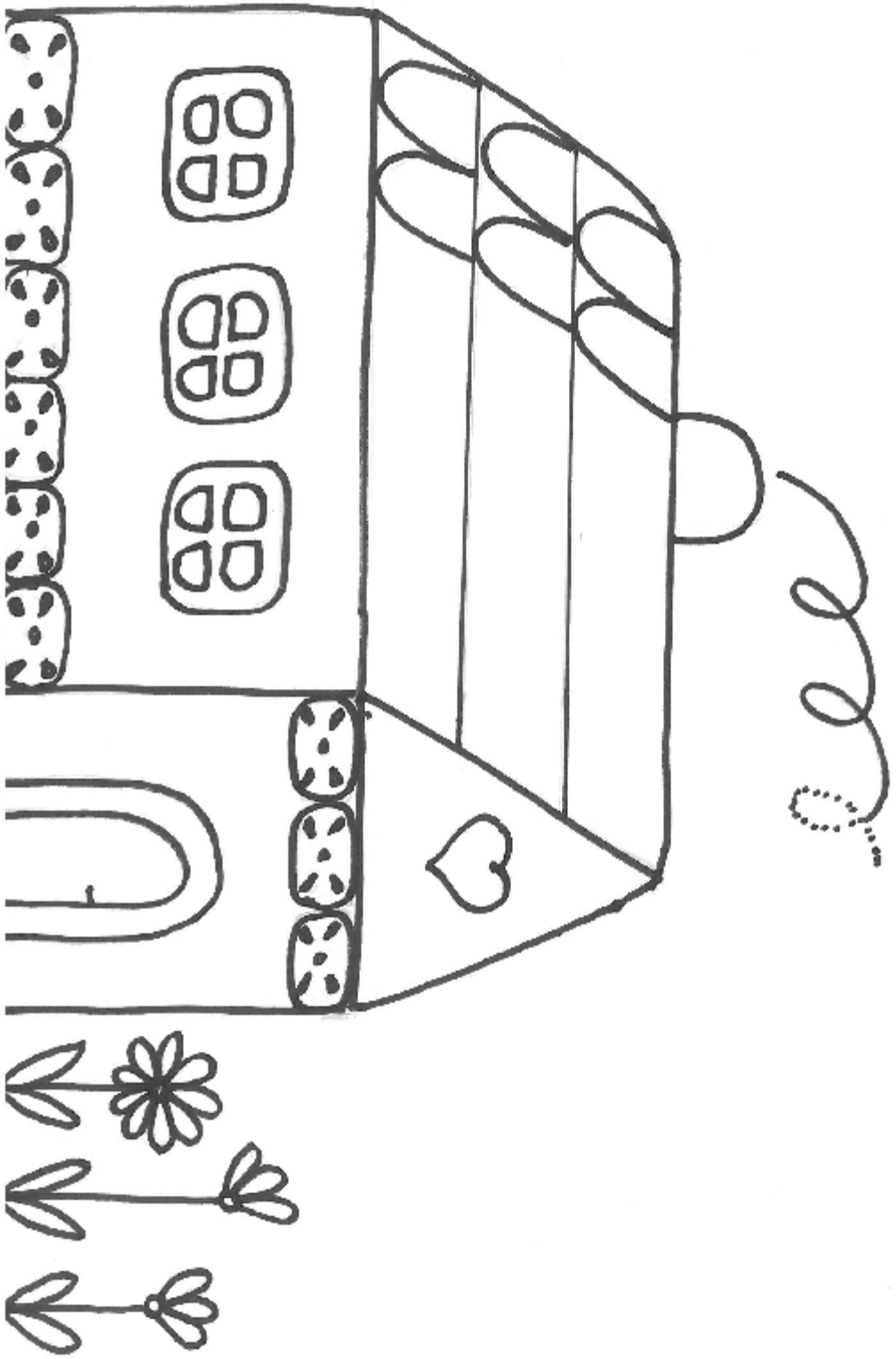
Pracovní list zaměřený na zrakové vnímání (zraková analýza a syntéza)

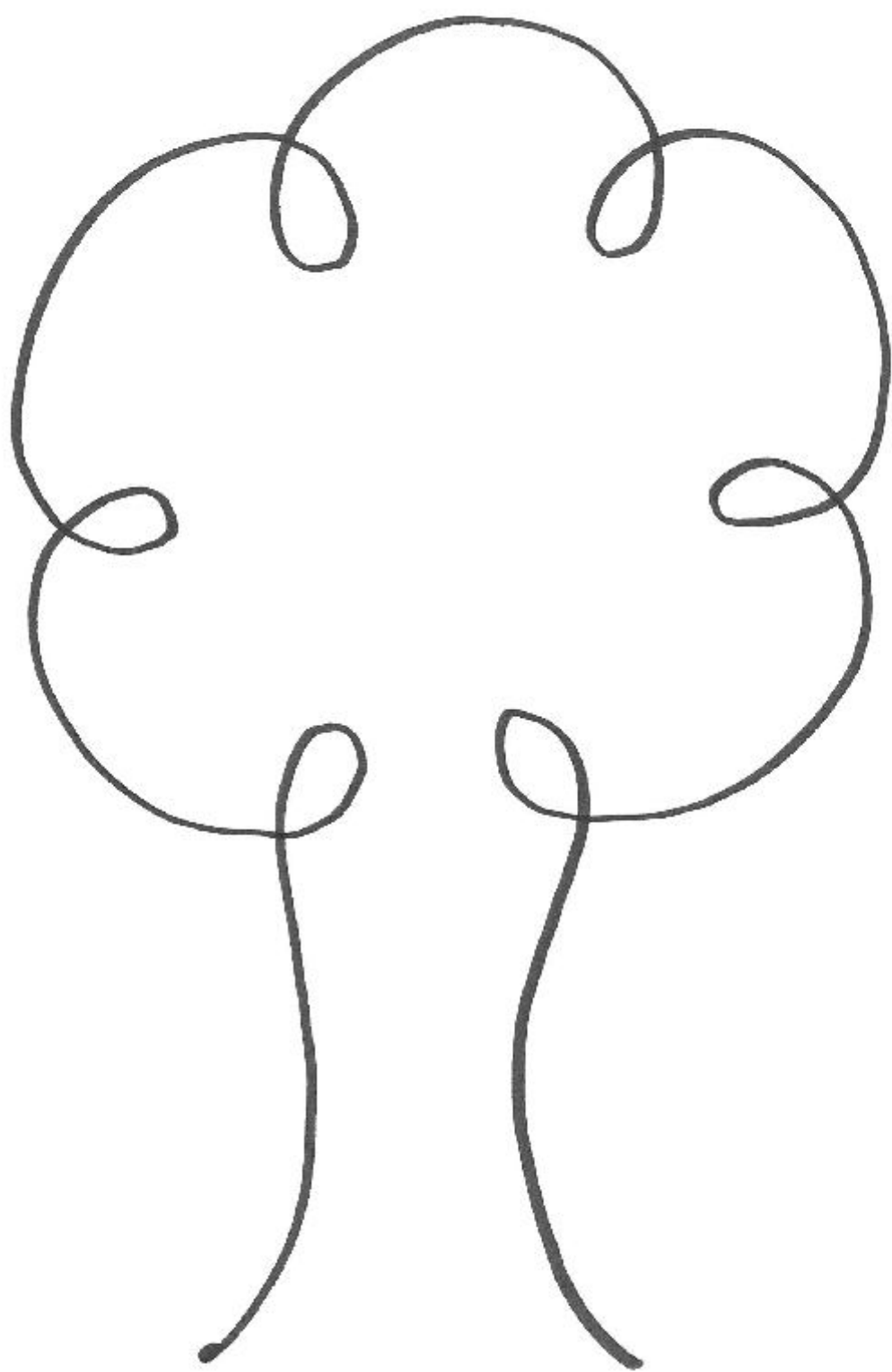
- Nazdob prázdné perníčky vpravo podle ozdobených perníčků vlevo.

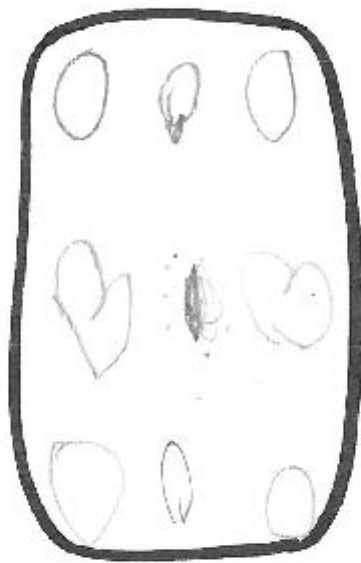
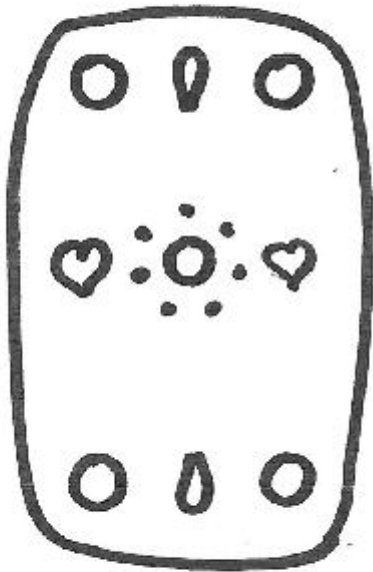
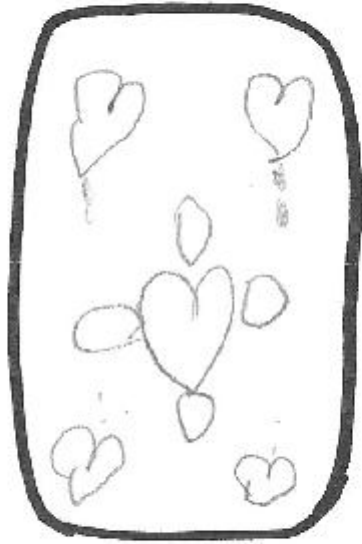
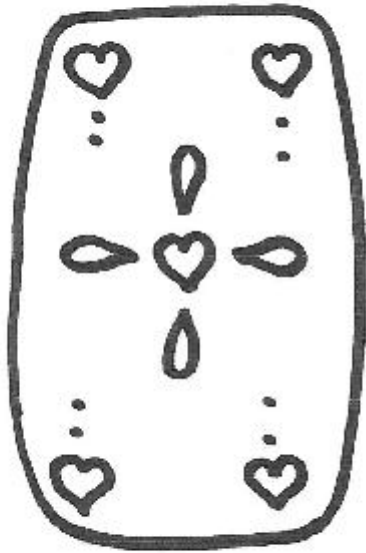
Pracovní list zaměřený na rozvoj grafomotoriky

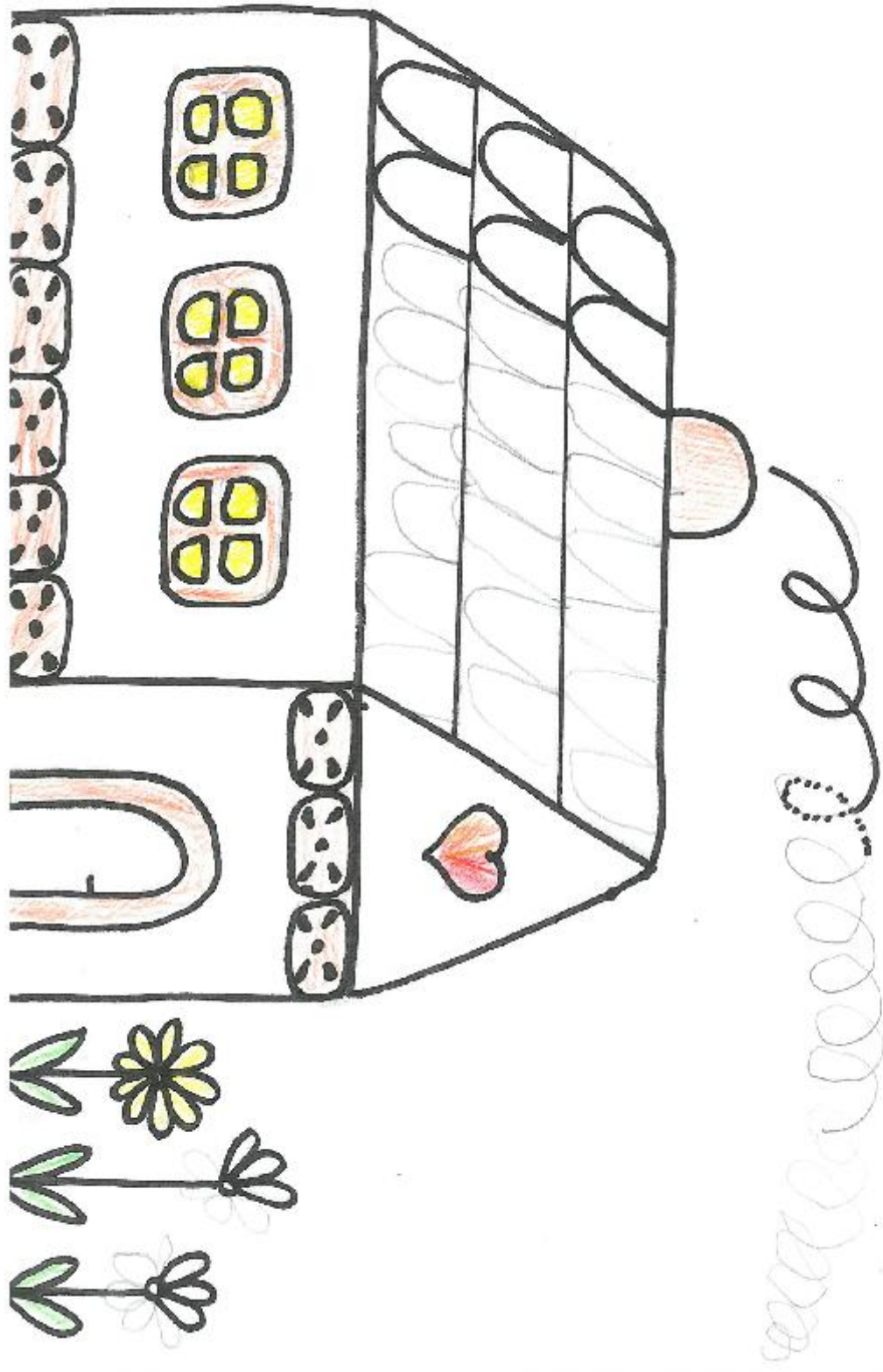
- Uvolnění ruky pomocí grafického listu jedním tahem (strom).
- Spočítej kolik má Perníková chaloupka oken? Kolik perníčků je nad dveřmi? Kolik perníčků je pod okny? Dokresli perníčky na střeše, kouř z komínu, kytky vedle chaloupky (grafický prvek III. skupiny).











Příloha č. 2: Hrnečku, vař!

Byla jednou jedna chudá vdova a ta měla jednu dceru. Bydlely ve staré chalupě a živily se, jak se dalo.

Jednou v létě se matka trochu roznemohla a dcera dělala všechno sama. Aby měly co jíst, rozhodla se, že půjde do lesa na jahody a uvaří pak kaši. Vzala si hrnec a kus černého chleba. Když nasbírala jahody, posadila se u studánky a vyndala ze zástěry chléb. Začala obědovat.

Najednou se objevila nějaká stará žebračka a v ruce držela hrneček. „Ach, má milá panenko," prosila, „od včerejška jsem neměla v ústech ani kousek chleba, nedala bys mi?“

„Třeba celý," řeklo děvče. „Jen nebude-li pro vás příliš tvrdý.“ A dala jí celý svůj oběd.

„Děkuji ti, má zlatá děvenko, jsi hodná. A když jsi dala ty mně, musím i já tobě něco dát. Dám ti svůj hrneček. Není ledajaký. Když ho doma postavíš na stůl a řekneš Hrnečku, vař! Navaří ti tolik kaše, kolik budeš chtít. Až budeš mít kaše dost, jen řekni Hrnečku, dost! a on vařit přestane.“

Dcerka přišla domů a vyprávěla matce, co se jí v lese přihodilo. Postavila hrneček na stůl a řekla: „Hrnečku, vař!“ Chtěla vědět, zda je to všechno pravda. V hrnečku se hned začala vařit kaše. Bylo jí pořád víc a víc, a za chvíli byl hrneček plný.

„Hrnečku, dost," řeklo děvče a hrneček přestal vařit. Kaše byla jako mandle. Když se obě najedly, šla dcera do města na trh prodat pár vajec.

Matka se doma nemohla už dcery dočkat. Měla hlad a dostala zase chuť na tu dobrou kaši z hrnečku. Postavila je na stůl a řekla: „Hrnečku, vař!“ Kaše se v hrnečku začala hned vařit. Matka se ani neotočila a hrneček byl plný. Musím si zajít pro misku a lžici do komory, hrnečku na stůl, ze stolu na lavici a z lavice na zem. Stará matka se tak lekla, že zapomněla, co musí říct, aby hrneček přestal vařit. Přikryla hrneček miskou, že kaši zastaví, ale kaše se hrnula dolů jako povodeň. Ve světnici jí bylo už tolik, že matka musela utéct do předsíně. Ale to nepomohlo. Za chvíli tekla kaše přes práh do předsíně a stále jí přibývalo. Matka bědovala nad tím neštěstím a strachem vylezla až na půdu.

Zatím ale bylo kaše víc a víc. Valila se dveřmi i oknem na náves a na silnici. Kdo ví, jak by to dopadlo, kdyby se právě v tu chvíli dcera nevrátila a nekřikla:

„Hrnečku, dost!" A hrneček přestal vařit.

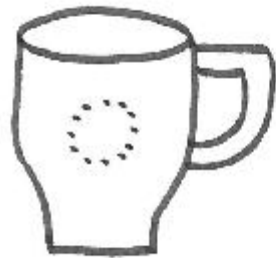
Ale na návsi byl takový kopec kaše, že sedláci, když tudy jeli večer domů, nemohli projet. Museli se kaši na druhou stranu prokousat.

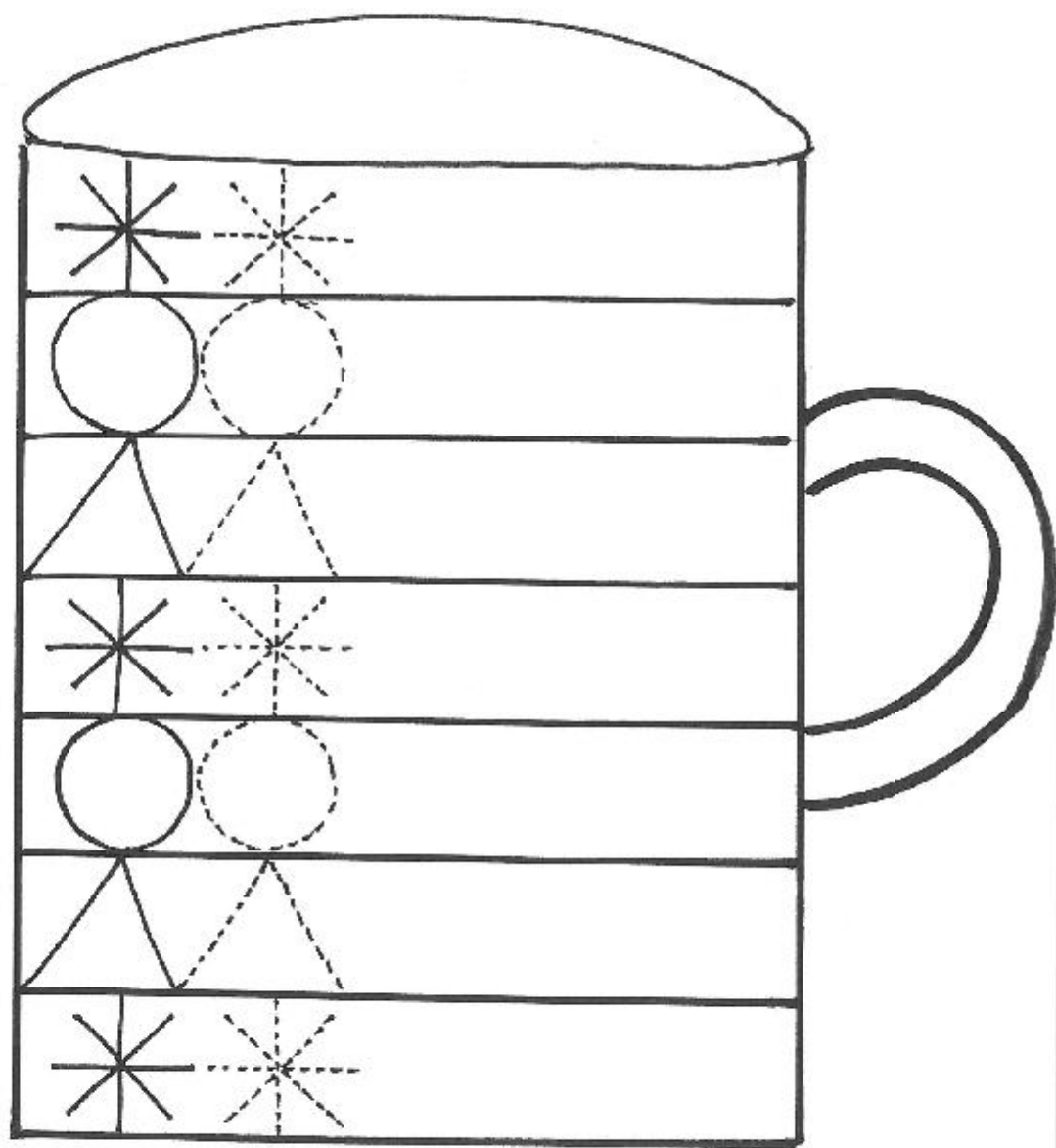
Pracovní list zaměřený na zrakové vnímání (zraková diferenciacie)

- Spočítej kolik je na obrázku hrníčků.
- Najdi dva stejné hrníčky, spoj je čarou a vybarvi je stejnou barvou.

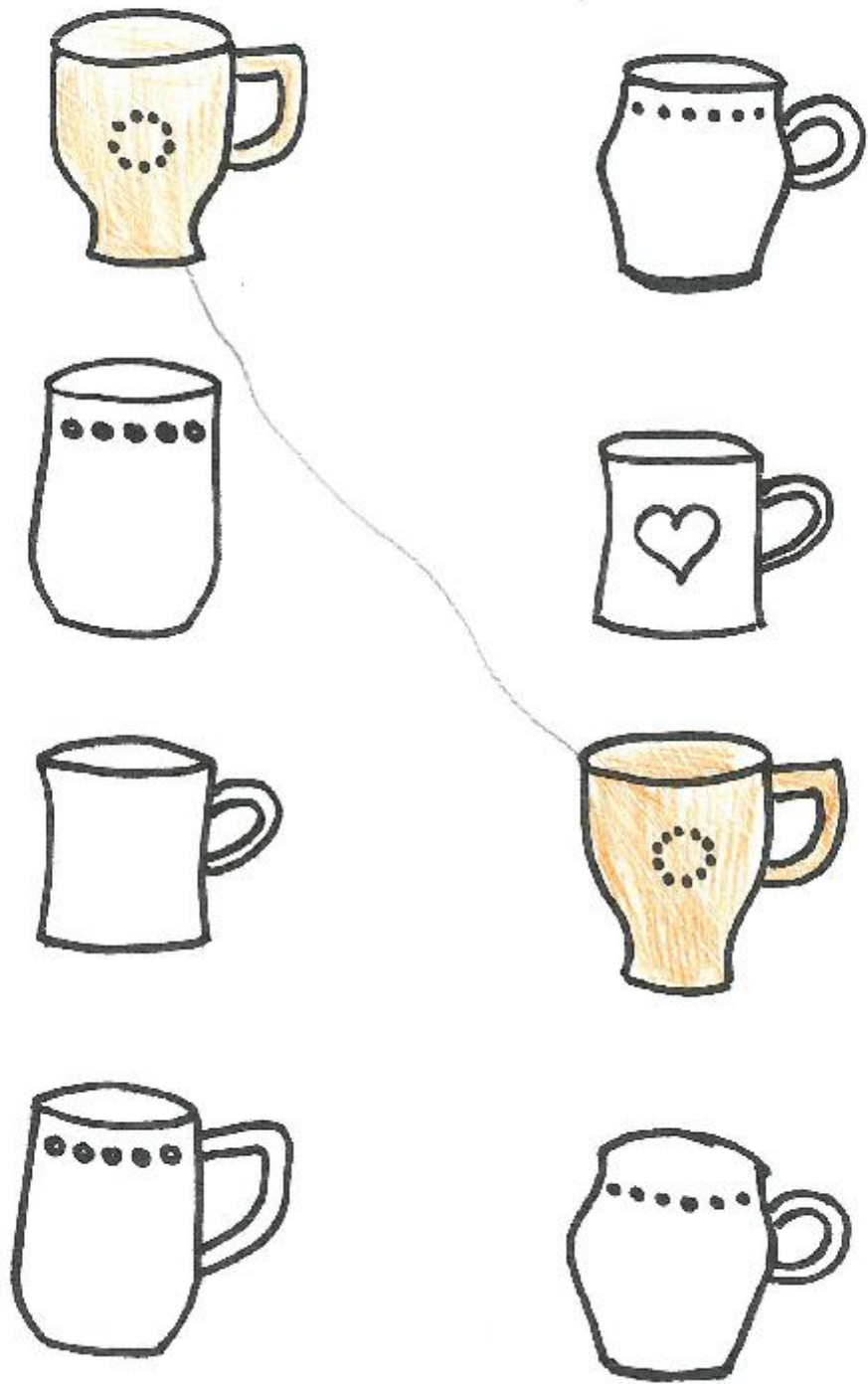
Pracovní list zaměřený na rozvoj grafomotoriky

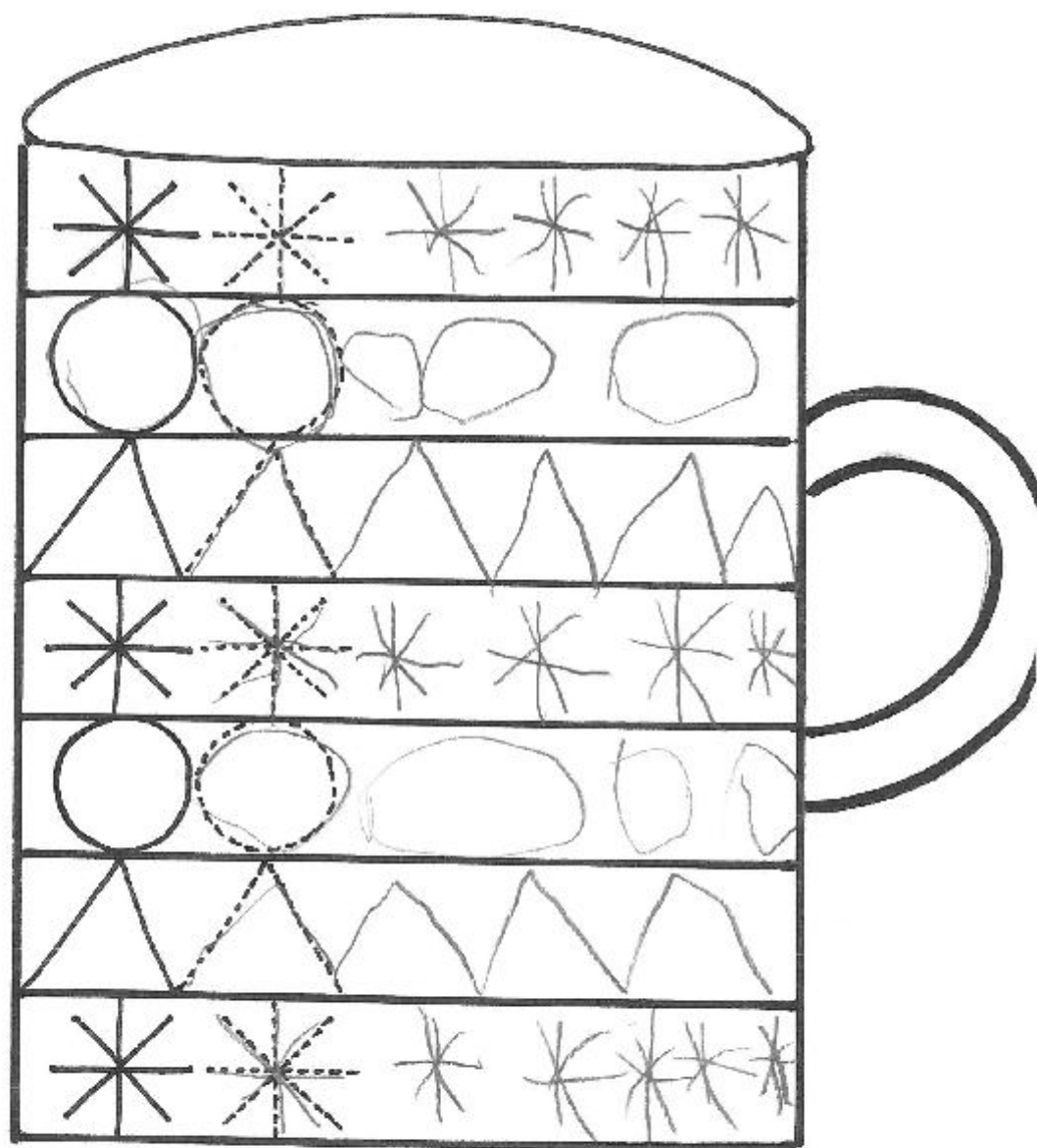
- Uvolnění ruky pomocí grafického listu jedním tahem (hrníček).
- Vykreśli hrníček podle vzoru (grafické prvky II. skupiny).











Příloha č. 3: Sněhurka a sedm trpaslíků

Byl žil jeden král, který měl dceru, jež měla pleť tak bělostnou, že jí všichni říkali Sněhurka. Dívka bydlela na hradě se svou macechou, paní zlou a plnou nenávisti.

Každé ráno se macecha vzhlížela v zrcadle, aby se ujistila o své kráse. Ptala se ho, kdo je nejkrásnější. Ale jednoho dne jí zrcadlo odpovědělo jinak než obvykle: „Krásnější než ty je Sněhurka.“

Plna hněvu přikázala macecha svému lovcímu, aby Sněhurku zabil. Muž měl však dobré srdce a rozkaz neuposlechl.

Sněhurka utekla do malého domečku v lese. Našla v něm sedm malých postýlek, a protože byla velice unavená, ihned usnula. Večer se vrátilo domů sedm malých trpaslíků, kteří hleděli s údivem na děvčátko.

Když se Sněhurka probudila, vyprávěla trpaslíkům svůj smutný příběh. Trpaslíci dívce navrhli, aby zůstala s nimi a nabádali ji, aby nikomu neotvírala dveře chaloupky. Jednoho dne zaklepala na dveře domečku stařena. Byla to převlečená macecha, která Sněhurce nabídla krásné jablko. Dívka ho vzala a zakousla se do něj. Bylo otrávené. Sněhurka se skácela k zemi jako mrtvá.

Trpaslíci dělali všechno možné, aby Sněhurku přivedli k životu, ale marně. Uložili ji tedy do skleněné rakve poblíž svého domečku. Jednoho dne jel kolem princ. Byl Sněhurkou okouzlen a přistoupil k rakvi blíž.

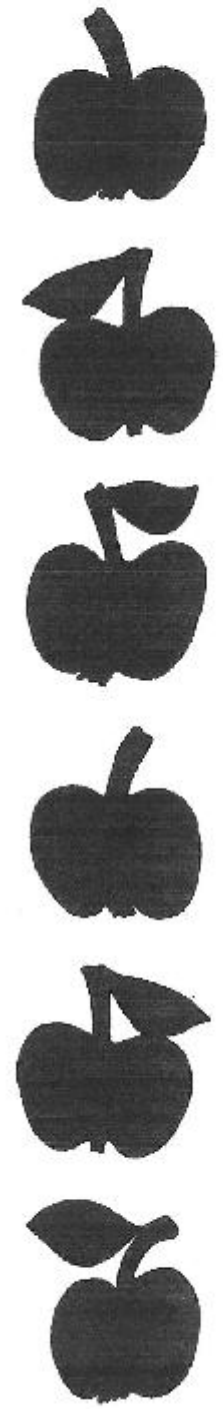
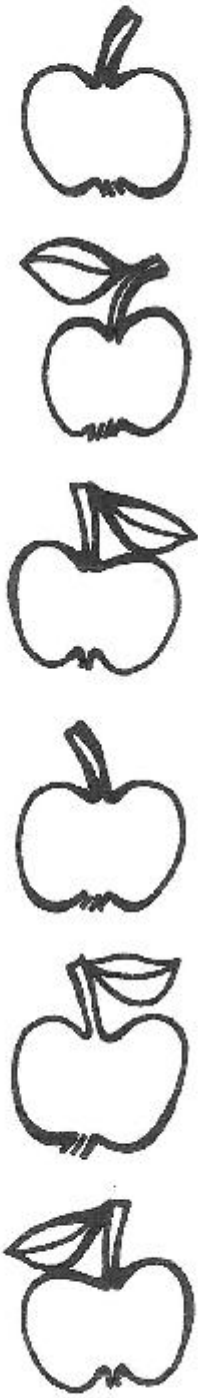
Jakmile se jí dotkl a políbil ji na čelo, dívka oživila. Princ si ji vzal za manželku a trpaslíčci se s nimi radovali z jejich štěstí.

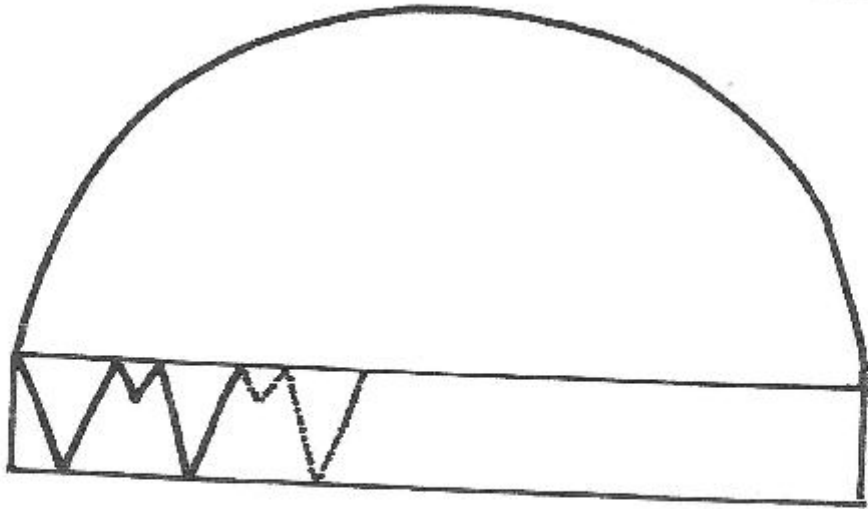
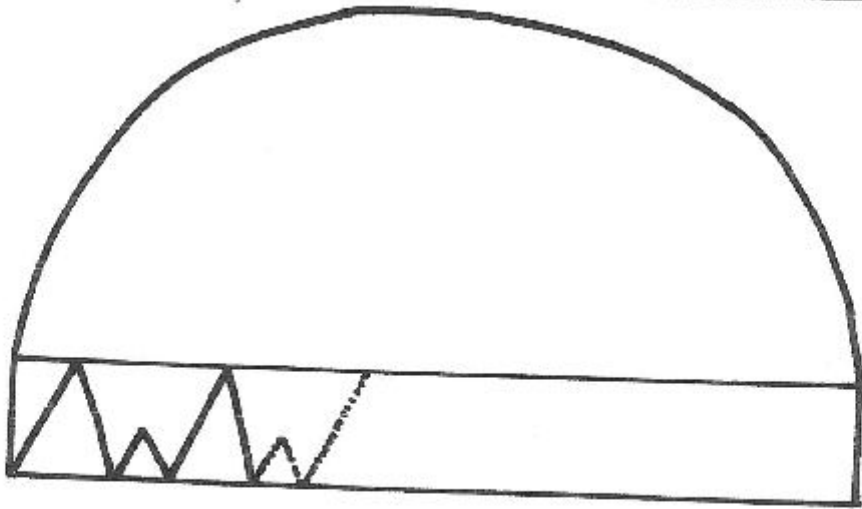
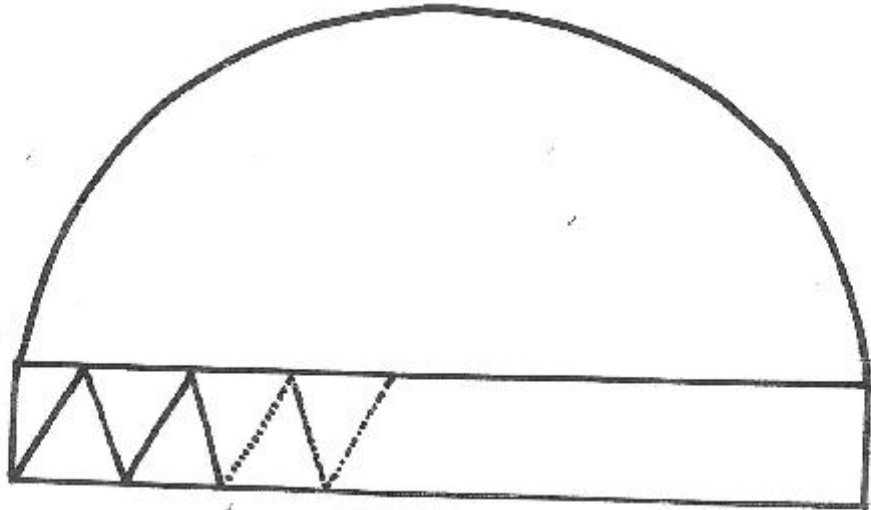
Pracovní list zaměřený na zrakové vnímání (zraková diferenciac)

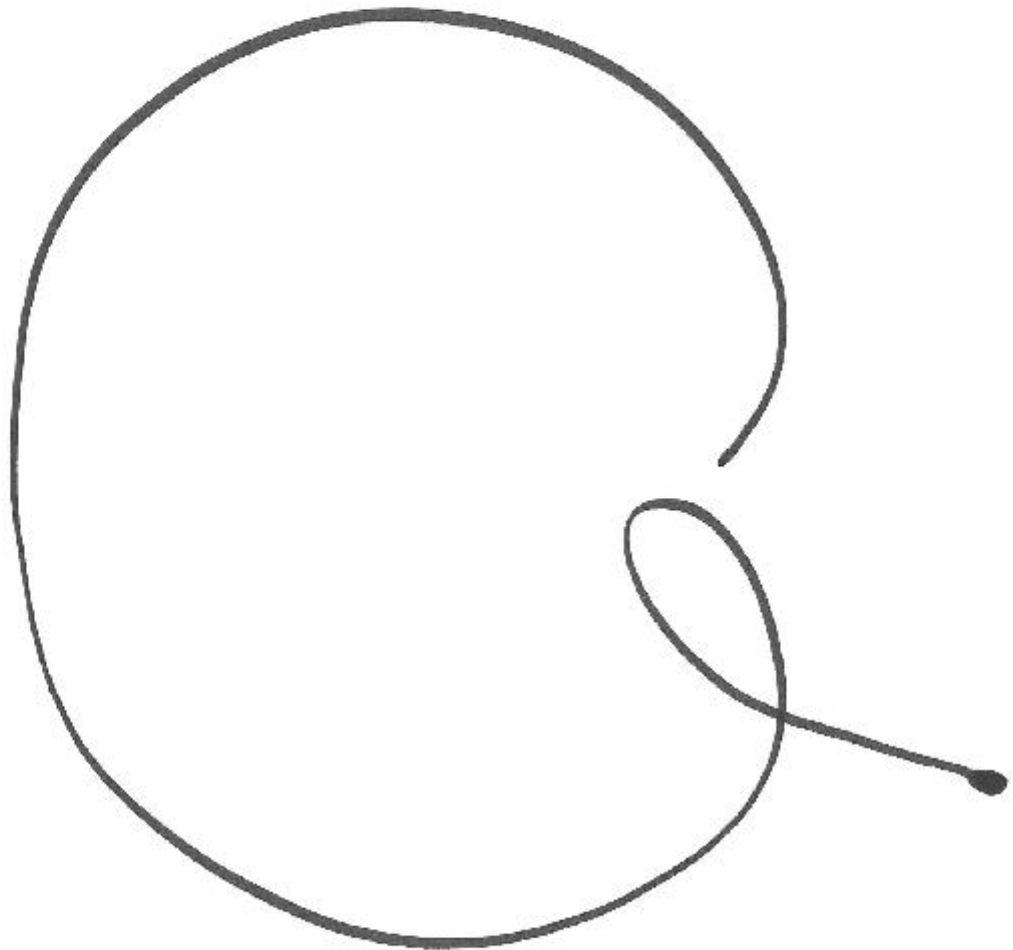
- Spočítej kolik je v každé řadě jablíček.
- Spoj každé jablíčko s jeho stínem.

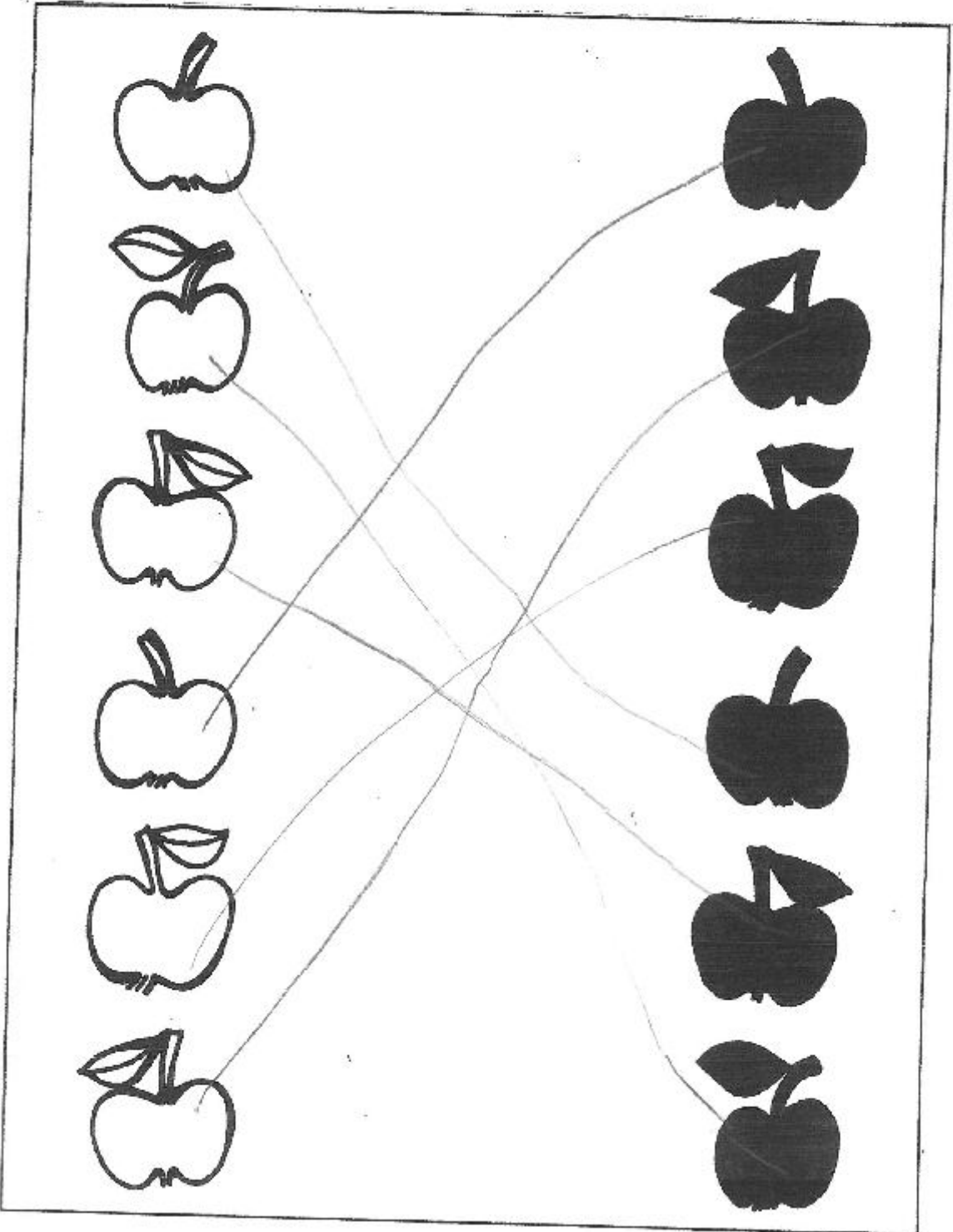
Pracovní list zaměřený na rozvoj grafomotoriky

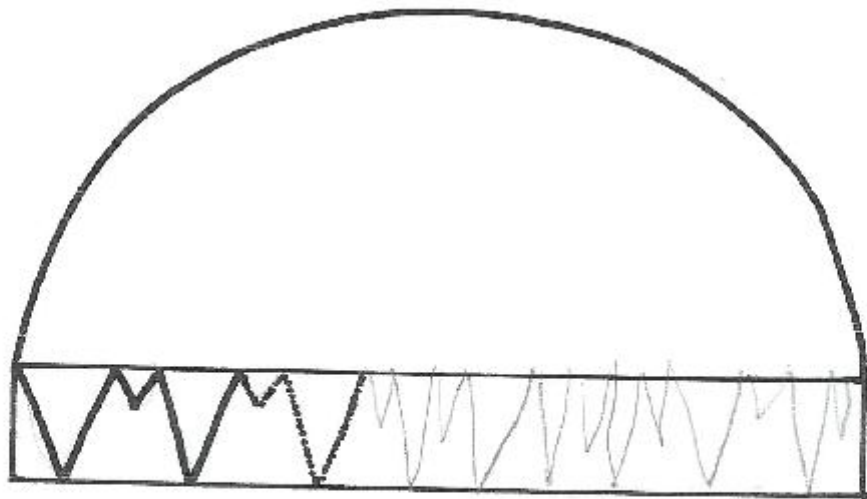
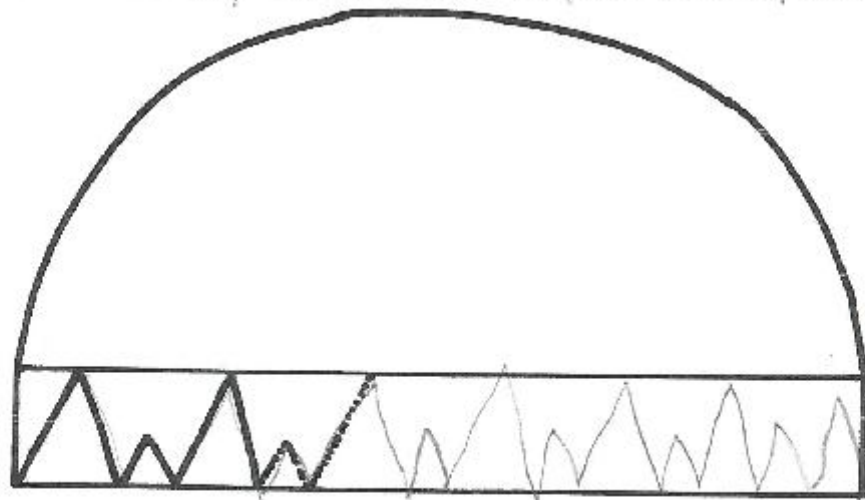
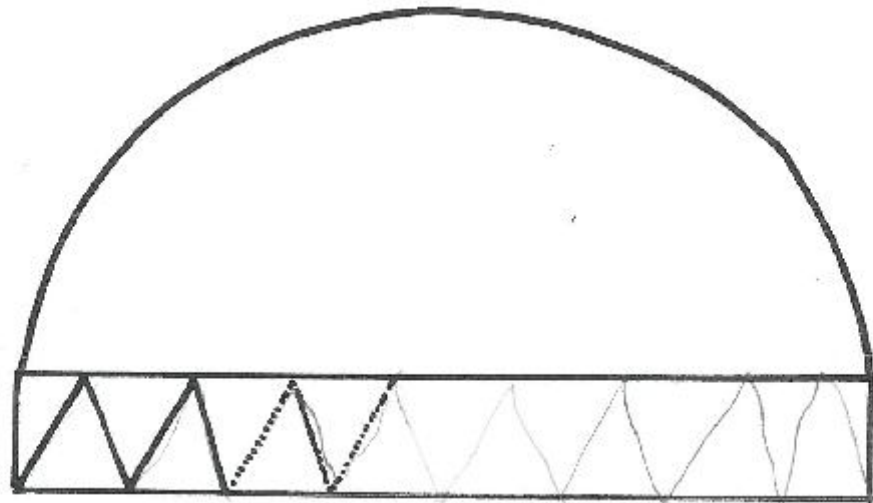
- Uvolnění ruky pomocí grafického listu (jablko).
- Kolik je na obrázku pil?
- Dokresli všem pilám zuby (grafický prvek II. skupiny).











Příloha č. 4: O Červené karkulce

Bylo jednou jedno děvčátko a to dostalo od babičky k narozeninám dárek – červenou čepičku. Rádo ji nosilo, a proto jí říkali Červená karkulka.

Jednoho dne poslala maminka Karkulku za babičkou, aby jí zanesla dárky k narozeninám. Cesta k babiččině chaloupce vedla hlubokým lesem a maminka Karkulce přikazovala: „Jdi rovnou k babičce, Karkulko, a nikde se nezdržuj. A ne abys někde sešla z cesty, mohlo by se ti něco stát.“

Karkulka to slíbila, ale na svůj slib brzy zapomněla. Každou chvíli se zastavovala a odbíhala z cesty, aby natrhala pro babičku kytičku lesních květů.

V tom lese žil také zlý vlk a ten začal Karkulku sledovat. Brzy jí nadběhl, vynořil se před ní a ptal se: „Kam jdeš, Karkulko?“

„K babičce,“ odpověděla Karkulka. „Nesu jí k narozeninám v košíku dárky. Má chaloupku tamhle za lesem.“

Jakmile to vlk uslyšel, odběhl, aby dorazil do babiččiny chaloupky dříve než Karkulka. Zaklepal na dveře chaloupky a babička se zeptala: „Kdo je to?“

„To jsem já, Karkulka, nesu ti v košíku dárky k narozeninám,“ odpověděl jí tenkým hláskem vlk. Babička si myslela, že je to opravdu Karkulka. Pustila vlka do chaloupky a ten ji spolkl. Potom si nasadil na čumák babiččiny brýle. Vlezl si do její postele a přikryl se.

Za chvíli zaklepala Karkulka a vešla dovnitř. Podívala se na vlka v posteli a podívala se: „Babičko, ty máš ale velké uši.“

„To abych tě lépe slyšela,“ řekl vlk.

„Ty máš ale velké oči, babičko,“ podívala se zase Karkulka.

A vlk odpověděl: „To abych tě lépe viděla.“

„Ty máš ale velkou pus, babičko,“ podívala se Karkulka potřetí a vlk řekl: „To abych tě mohl lépe sníst.“ Vlk otevřel svoji tlamu a Karkulku spolkl. Potom si znovu vlezl do postele a usnul.

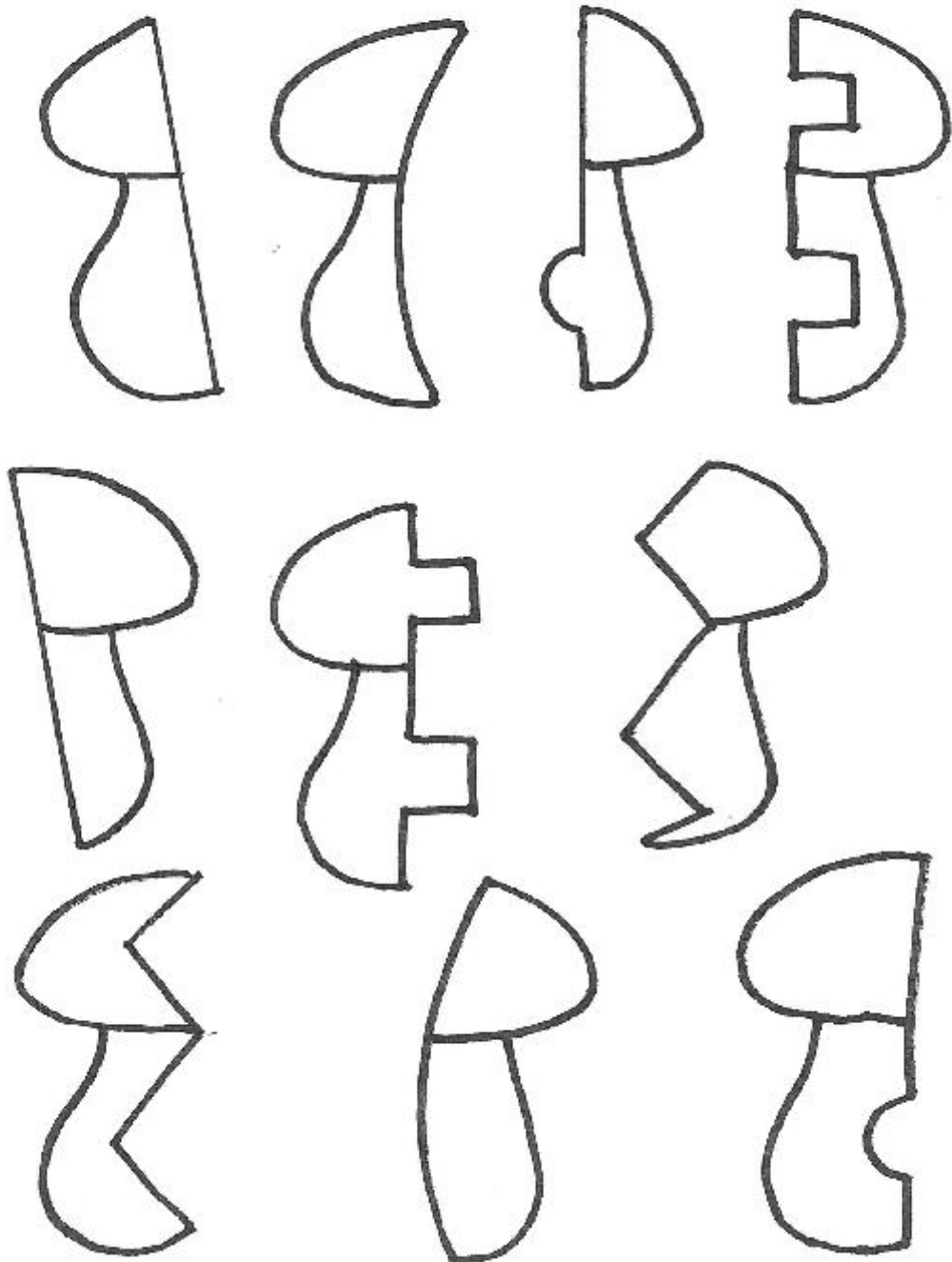
Zanedlouho šel kolem myslivec a uslyšel z okna hlasité chrápání. Podíval se a uviděl v babiččině posteli ležet vlka s velkým břichem. Hned ho napadlo, že vlk spolkl babičku. Vešel tedy dovnitř a tesákem rozřízl vlkovi břicho. Jak se podívil, když z něho s babičkou vyskočila i Karkulka. Obě živé a zdravé. Potom nanosili kamení, nasypali je vlkovi do břicha a břicho pořádně zašili. Vlk se probudil a hned uháněl pryč. Bylo mu ale těžko, proto se chtěl napít ze studny. Když se nakláněl nad vodu, stáhlo ho kamení dolů a již ho nikdo nikdy neviděl.

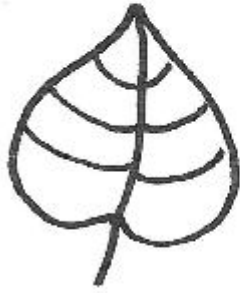
Pracovní list zaměřený na zrakové vnímání (zraková analýza a syntéza)

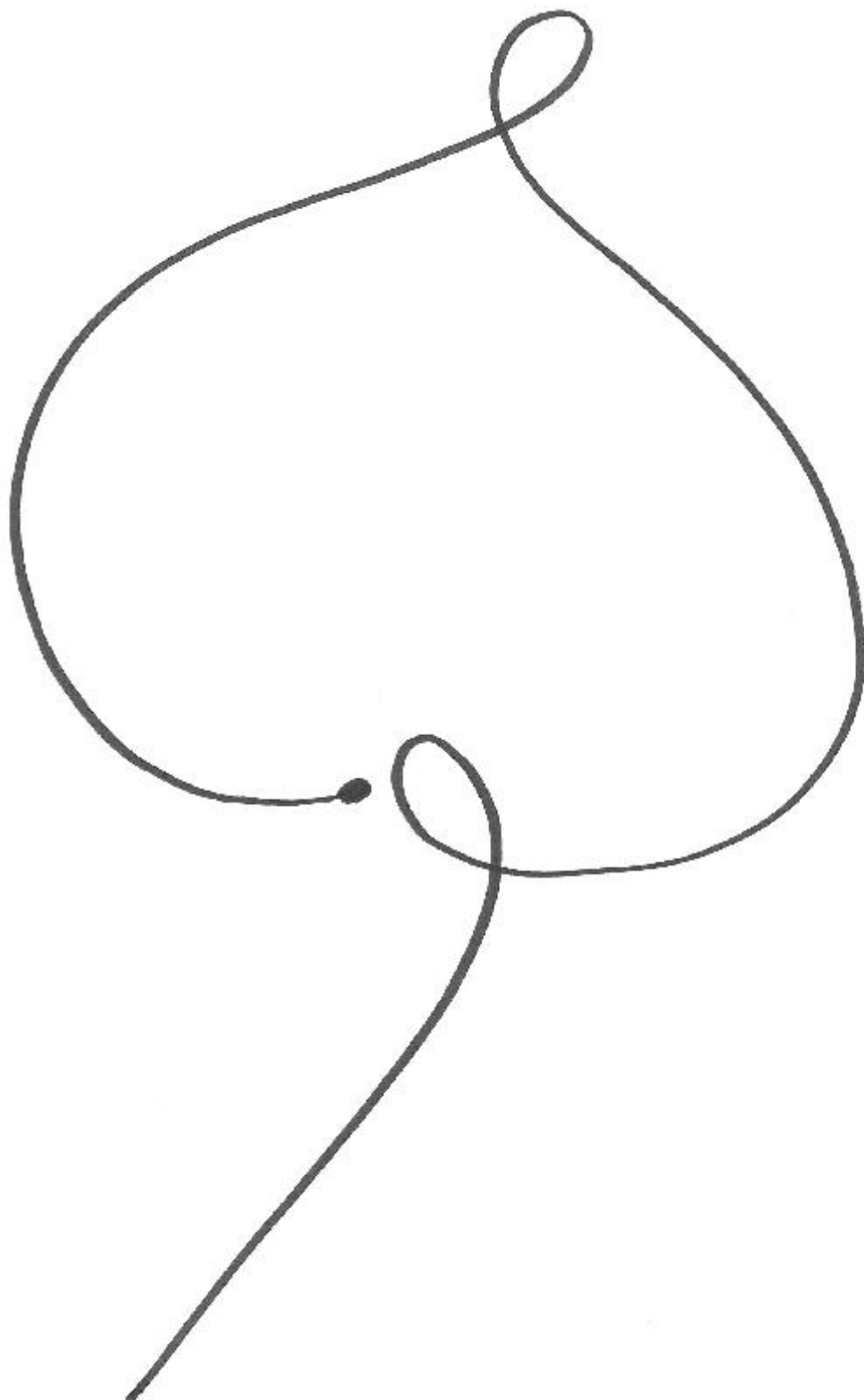
- Spoj čarou k sobě dvě půlky hříbků, které se k sobě hodí, vybarvi je stejnou barvou.

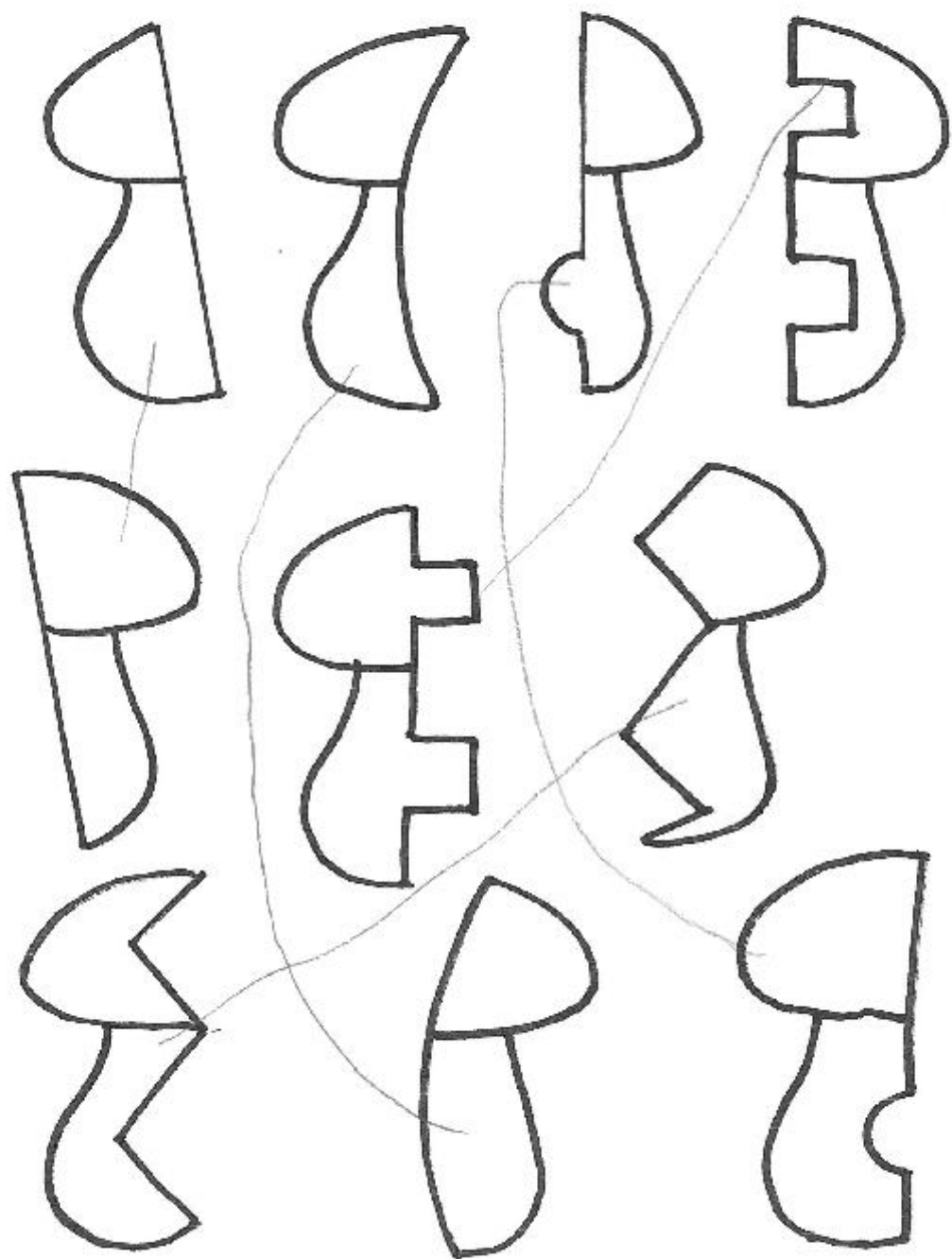
Pracovní list zaměřený na rozvoj grafomotoriky

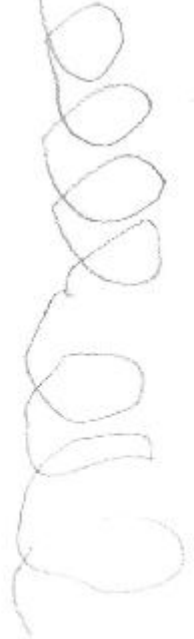
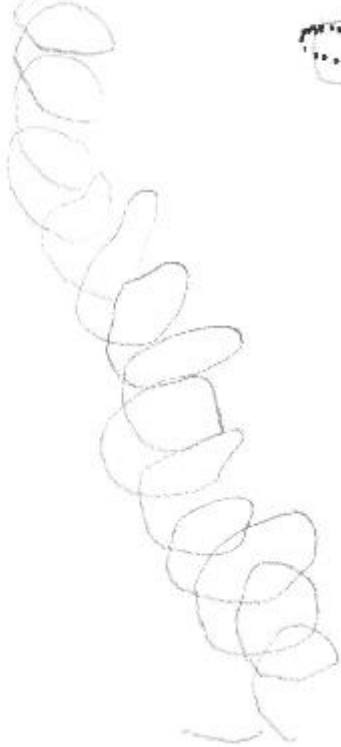
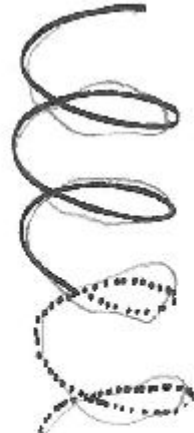
- Uvolnění ruky pomocí grafického listu jedním tahem (list).
- Spočítej, kolik je na obrázku listů; poznáš, z kterých stromů, jsou tyto listy? Dokresli, jak padají listy ze stromu (grafické prvky II. skupiny).











ANOTACE

Jméno a příjmení:	Radka Vejmolová
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Zdeňka Kozáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Stimulační program POHÁDKA a jeho využití pro podporu školní připravenosti dětí s odloženou školní docházkou.
Název v angličtině:	Stimulation programme FAIRY TALE and its application on the school preparation of the children with postponed school attendance
Anotace práce:	<p>Práce se zabývá vytvořením stimulačního programu „Pohádka“ a jeho využitím pro podporu školní připravenosti dětí s odloženou školní docházkou. Teoretická část popisuje legislativu předškolního vzdělávání, rámcový vzdělávací program, charakteristiku dítěte – předškoláka a možnost práce s pohádkou, jako součást předškolního vzdělávání. Další kapitoly se zabývají odkladem školní docházky, školní zralostí a její diagnostikou. Dále jsou zde popsány deficity dílčích funkcí se zaměřením na zrakové vnímání a grafomotoriku.</p> <p>Hlavním cílem diplomové práce je vytvoření a ověření stimulačního programu pro děti s odloženou školní docházkou. V praktické části jsou stanoveny cíle, metody výzkumného šetření, dále popis vytvoření stimulačního programu a charakteristika výzkumného souboru včetně místa výzkumného šetření. Stimulační program je uvěřován na čtyřech dětech s odloženou školní docházkou. Praktická část je ukončena závěry z výzkumného šetření.</p>
Klíčová slova:	předškolák, pohádka, odložená školní docházka, deficity dílčích funkcí, zrakové vnímání, grafomotorika, stimulační program
Anotace v angličtině:	<p>This thesis deals with creating a stimulation programme „Fairy Tale“ and its application on the school preparation of the children with postponed school attendance. Theoretical part describes the legislative of the pre-school education, frame educational programme, characteristics of the child – preschooler and the possibilities of activities connected with fairy tales, which are part of the preschool education. Other chapters deal with the postponement of the school attendance, school maturity and its diagnosing. Further it describes the deficits of partial functions, especially of eyesight perception and graphomotorics.</p> <p>The main aim of this thesis is creating and verification of the stimulation programme for the children with postponed school attendance. The practical part sets the goals and research methods, it describes the stimulation programme and characterises the research file including the place of the research examination. The stimulation programme is verified on four children with postponed school attendance. The practical part is closed with the conclusions derived from the research</p>

Klíčová slova v angličtině:	preschooler, fairy tale, postponed school attendance, deficits of partial functions, eyesight perception, graphomotorics, stimulation programme
Přílohy vázané v práci:	1 CD ROM
Rozsah práce:	74 stran, 148.911 znaků; 24 stran přílohy
Jazyk práce:	český