

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bc. Jitka Hořavová

**PŘÍPRAVNÝ PROGRAM PRO DOSAŽENÍ ŠKOLNÍ
ZRALOSTI V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.

OLMOUC 2014

Prohlášení

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

V Olomouci dne 12. 6. 2014

.....

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Jitce Petrové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a poskytování cenných rad a připomínek. Dále bych chtěla poděkovat rodičům dětí za pomoc, ochotu a spolupráci při tvorbě kvalitativního výzkumu a své rodině za veškerou podporu a trpělivost během mého studia.

Obsah

ÚVOD.....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	
1 CHARAKTERISTIKA VÝVOJE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	8
1.1 VÝVOJ TĚLESNÝCH A MOTORICKÝCH FUNKCÍ	8
1.2 VÝVOJ KOGNITIVNÍCH FUNKCÍ.....	10
1.3 VÝVOJ ŘEČI.....	12
1.4 EMOCIONÁLNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE.....	14
2 CHARAKTERISTIKA ŠKOLNÍ ZRALOSTI A PŘIPRAVENOSTI.....	18
2.1 ŠKOLNÍ ZRALOST	18
2.2 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST	19
2.3 SLOŽKY ŠKOLNÍ ZRALOSTI	20
2.3.1 Fyzická (tělesná) zralost	20
2.3.2 Kognitivní (rozumová, psychická) zralost.....	22
2.3.3 Emocionální, motivační a sociální zralost	23
2.4 ŠKOLNÍ NEZRALOST – ODKLAD ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	24
3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	27
3.1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	27
3.1.1 Rámcové cíle.....	28
3.1.2 Klíčové kompetence	28
3.1.3 Vzdělávací obsah a oblasti.....	32
3.2 VÝZNAM SPOLUPRÁCE MATEŘSKÉ ŠKOLY A RODINY	33
3.3 ROLE PEDAGOGA PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	35
4 EDUKATIVNĚ STIMULAČNÍ SKUPINY	39
4.1 GRAFOMOTORIKA.....	40
4.2 ŘEČ	42
4.3 SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ.....	42
4.4 ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ	43

4.5	PROSTOROVÁ A PRAVOLEVÁ ORIENTACE.....	44
4.6	MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY	45
II. EMPIRICKÁ ČÁST		
5	PŘÍPRAVNÝ PROGRAM PRO DOSAŽENÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI.....	46
5.1	CHARAKTERISTIKA VLASTNÍHO VÝZKUMU, CÍLŮ A METOD.....	46
5.2	CHARAKTERISTIKA MÍSTA ŠETŘENÍ.....	47
5.3	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU DĚTÍ	49
5.4	VLASTNÍ ŠETŘENÍ	55
5.5	ANALÝZA VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ U JEDNOTLIVÝCH DĚTÍ.....	58
5.6	ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	102
5.7	ZÁVĚR ŠETŘENÍ, DISKUZE	106
ZÁVĚR.....		109
Seznam použité literatury.....		110
Seznam tabulek.....		113
Seznam grafů		114
Seznam příloh.....		115

ÚVOD

Předškolní věk patří mezi nejdůležitější období v životě člověka. Dítě se v tomto věku postupně odpoutává od rodiny a začíná se začleňovat do sociální společnosti lidí. Důležitou roli zde hraje mateřská škola, která se stává první sociální zkušeností dítěte. Na konci předškolního období dítě čeká ještě jedna důležitá role – role školáka. Ovšem ne u každého dítěte stejného věku se rovnoměrně rozvíjí potřebné funkce, dovednosti a schopnosti a jsou na tuto novou roli připraveni. Během své praxe jsem se setkala s několika takovými případy, kdy byl nutný odklad školní docházky, ať už z důvodu tělesné, kognitivní či sociální nezralosti. Jako učitelku v mateřské škole mě tato problematika zajímá, proto jsem si ji zvolila jako téma diplomové práce.

Aby nedocházelo ke stále zvyšujícímu nárůstu počtu odkladů školní docházky, mělo by se jim nějakým způsobem předcházet. Za tímto účelem byl vytvořen program Edukativně stimulačních skupin, který má právě u dětí předškolního věku, které jsou nějakým způsobem ohroženy ve svém vývoji, napomáhat tyto nerovnosti vyrovnat a pomoci zvládnout bezproblémový přechod do základní školy.

Vzhledem k tomu, že tento program probíhá druhým rokem v mateřské škole, kde pracuji, chtěla bych tyto poznatky a zkušenosti využít ve své diplomové práci.

Diplomová práce je rozvržena do pěti hlavních kapitol, z nichž první čtyři se zabývají teoretickou částí práce.

První kapitola obsahuje základní poznatky z vývojové psychologie o dítěti předškolního věku, zahrnuje charakteristiku psychomotorického, kognitivního a emocionálně – sociálního vývoje. Druhá kapitola vymezuje pojmy školní zralosti a popisuje její jednotlivé složky, dále pojmy školní připravenosti a školní nezralosti. Třetí kapitola se soustřeďuje na předškolní vzdělávání, které vychází z Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Dále se zabývá významem spolupráce mateřské školy s rodinou a rolí předškolního pedagoga. Čtvrtá kapitola představuje program Edukativně stimulačních skupin, který se zaměřuje na rozvoj grafomotoriky, řeči, sluchového a zrakového vnímání, prostorové a pravolevé orientace a matematických představ.

Poslední pátá kapitola zahrnuje výzkumnou část. Výzkumné šetření je kvalitativně zaměřené a jeho hlavním cílem je zjistit, zda absolvování programu Edukativně stimulačních skupin pomáhá k rozvoji jednotlivých oblastí školní zralosti a může být využíván jako přípravný program k dosažení školní zralosti u dětí předškolního věku. V empirické části jsem využila techniku pozorování, kazuistické studie, rozhovory s dětmi, rodiči i pedagogy a analýzu

výsledků prací dětí. Zkoumaný vzorek budou tvořit děti předškolního věku, které se budou účastnit preventivního programu Edukativně stimulačních skupin.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA VÝVOJE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Vývojové období předškolního věku trvá přibližně od tří do šesti let dítěte. Během této doby se objevují dvě významná rozmezí, která jsou dána sociálním zařazením dítěte. Mezi třetím a čtvrtým rokem je to nástup do mateřské školy a druhým rozmezím je konec předškolního věku, kdy dítě vstupuje do základní školy. (Plevová In Šmelová, 2012)

Tato doba je spojována s odpoutáním dítěte od rodiny a následným začleněním do společnosti, tedy mateřské školy. Jak uvádí Langmeier: *„Předškolní období v užším slova smyslu je věkem mateřské školy, ale nebylo by správné chápat je pouze z tohoto hlediska, mnoho dětí do školky nechodí, rodinná výchova stále zůstává základem, na kterém mateřská škola dále účelně staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte.“* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 85)

Pojem předškolní období nemá jednotné označení. Můžeme se setkat s názvem „předškolní dětství“ (Kuric, 2001), nebo „druhé dětství“ (Příhoda, 1977), či „věk mateřské školy“ (Langmeier, Krejčířová, 1988). Erikson (2002) toto období uvádí jako „věk iniciativity.“

Předškolní věk je označován jako nejvýznamnější z hlediska rozvoje dětské osobnosti. Odpoutáváním od rodiny se rozvíjí u dítěte aktivita, která už není samoučelná, ale spíše umožňuje uplatnění a prosazení ve vrstevnické skupině.

1.1 VÝVOJ TĚLESNÝCH A MOTORICKÝCH FUNKCÍ

Tělesný vývoj

U dětí předškolního věku dochází ke změně tělesné konstituce. Typická „baculatost“ z předchozího období se mění ve štíhlost, vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy. (Plevová In Šmelová, 2012). Během tří až šesti let dítě poroste zhruba o 20 cm do výšky. Mluvíme o období vytáhlosti. Vytváří se vnitřní tkáň těla a hmotnost přibývá přibližně o 2 kg za rok. Dýchací ústrojí je nedokonalé, dítě dýchá spíše povrchně a zrychleně. Vývojem hrudního svalstva se dítě pomalu učí dýchat hrudí.

Dítě předškolního věku je velmi pohyblivé, avšak organismus takového dítěte je mnohem unavitelnější, než u starších dětí. Dítě si únavu neuvědomuje, proto je důležité dbát opatrnosti, aby se nevyčerpal. (Krejčířová, 1989)

Motorický vývoj

Po fyzické stránce již tříleté dítě dokončilo důležitou etapu vývoje, kdy se naučilo sedět, běhat, držet rovnováhu a zvládat chůzi do schodů i ze schodů. Nyní přichází období, ve kterém se zpomaluje tělesný růst a změny nejsou tak nápadné, jak ve srovnání s předchozími obdobími. Přesto však v motorickém vývoji dochází ke zdokonalování a zlepšování pohybové koordinace, hbitosti a eleganci pohybů, dochází k tzv. automatizaci pohybů.

Rozvíjí se hrubá i jemná motorika. Hrubá motorika zahrnuje vše, co souvisí s pohybem a obratností. Dítě se učí seskočit z lavičky, přejít po lávce, lézt po žebříku nebo dětských prolézačkách. Učí se zvládat pohybové činnosti vyžadující složitější pohybovou koordinaci např.: jízdu na koloběžce, bruslení, lyžování i plavání. (Skorunková, 2007).

Dále se rozvíjí manuální zručnost. Dochází k dovršení osifikace zápěstních kůstek, což má důležitý vliv na rozvoj jemné motoriky. V oblasti jemné motoriky jde o procvičování a zpřesňování drobného svalstva ruky. Jemnou motoriku dítě rozvíjí a procvičuje při hrách s plastelínou, pískem, stavebnicí, skládkami, uchopováním drobných předmětů, manipulací s nůžkami, tužkou, přiborem, chytáním a házením míčem, při samoobsluze a především kresbě. Cílem jemné motoriky v tomto období je dosáhnout plynulého a uvolněného pohybu ruky. Kolem tří let by měl být navozen špetkový úchop psacího náčiní. Úroveň motoriky je velmi důležitá.

Zvýšenou pozornost bychom měli v tomto období věnovat lateralitě. Dominantní ruka by měla být vyhraněna kolem pátého roku dítěte. (Bednářová, 2007)

Vývoj kresby

Kresbu neboli výtvarný projev řadíme mezi základní aktivity dítěte. Každému věkovému stupni odpovídají určité typické rysy kresby, které souvisí s rozvojem intelektu dítěte. Dle Plevové a Petrové (2008) rozlišujeme tyto stádia kresby:

- 1. Stadium črtací experimentace** – začíná u dítěte již před druhým rokem života. Jedná se o poměrně málo koordinovanou, bezobsažnou aktivitu, která je založená na čárání dítěte. Pohyby vyházejí převážně z ramenního kloubu, později z kloubu zápěstního. Po druhém roce jde o tzv. čárání bez obsahového zaměření. Mezi druhým a třetím rokem zaznamenáváme tzv. záměrné čárání s první nápodobou.
- 2. Stadium prvotního obrazu** – nastupuje po třetím roce života dítěte, pohyby jsou relativně koordinované. Tříleté dítě něco „načmárá“ a dodatečně pojmenuje, i když se to

tomu nepodobá. Později začíná dítě znázorňovat postavu tzv. „hlavonožec“, kdy nakreslí hlavu, ze které vedou nohy a ruce. Dítě kreslí, co jej zaujme.

3. Stadium lineárního náčrtu – u čtyřletého dítěte jde již o uvědomělou a tematicky zaměřenou kresbu, nejčastěji zaměřenou na člověka. Čtyřleté dítě kreslí postavu s trupem. Nezvládá ještě proporce a prostor, kreslí i to, co nemůže být vidět (transparence).

4. Stadium realistické kresby – typické pro pátý až šestý rok dítěte. Dochází k oddělení dětského zážitku od reality. Kresba se stává dvojdimenzionální. Zpřesňují se proporce, nechybí typické detaily, děti dokáží napodobit geometrické tvary. Pětileté dítě kreslí mnohem detailněji a postava odpovídá reálu.

5. Stadium naturalistické kresby – nastupuje po desátém roce dítěte, stadium vývoje kresby je ukončeno. Kresba zachycuje pohyby, je realistická. Mezi desátým a jedenáctým rokem dochází ke „krizi kresebného projevu“ – děti si uvědomují svoji nedokonalost a svůj kresebný projev potlačují. (Plevová, Petrová In Šmelová, 2012)

1.2 VÝVOJ KOGNITIVNÍCH FUNKCÍ

V tomto období se intenzivně rozvíjí poznávací (kognitivní) procesy, které pomáhají dítěti nahlížet na okolní skutečnost. (Klenková, Kolbábková, 2003) Z hlediska psychologie sem řadíme: myšlení, vnímání, představivost, paměť a pozornost. (Plevová In Šmelová, 2012)

Myšlení

Vývoj myšlení je dlouhodobý proces. Poznávání předškolních dětí se projevuje zaměřením na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Kolem čtyř let dítěte se vývoj inteligence mění z úrovně předpojmového (symbolického) myšlení na vyšší úroveň. Tuto úroveň Piaget (In Langmeier, Krejčířová, 1998) nazývá jako názorné a intuitivní myšlení. V této fázi myšlení již dítě uvažuje v celostních pojmech. Dítě umí vyvozovat závěry, ale jeho úsudky jsou závislé na názornosti a konkrétní činnosti, mluvíme o tzv. konkretismu v dětském myšlení. Jde o typický znak dětské psychiky. Myšlení je vázáno na konkrétní předměty a jevy, kdy dítě rozumí tomu, co vidělo, či co si osahalo.

Ke konci předškolního období se rozvíjí pojmové myšlení, kdy dítě je schopno myšlenkových operací, jako je analýza, syntéza a srovnávání. V pojmotvorné činnosti se často ještě vyskytují chyby. Dítě je schopno třídit předměty dle určitého kritéria (barva, tvar, množství), avšak stále tyto úsudky jsou závislé na názornosti. (Plevová In Šmelová, 2012)

Vágnerová (2000) uvádí typické znaky názorného, intuitivního myšlení:

- 1. Egocentrismus** – dítě vidí svět ze své perspektivy, nedovede se vžít do jiné osoby a vysvětlit, jak ta vidí určitou situaci. Vychází z představy, že ostatní vidí přesně to samé, co ono samotné.
- 2. Fenomenismus** – klade důraz na určitou zjevnou podobu světa, dítě je fixováno na nějaký obraz reality, který není schopný ve svých úvahách opustit. Svět je pro něj takový, jak vypadá.
- 3. Magičnost** – dítě má tendenci pomáhat si v reálném světě fantazií, a tak svoje poznání zkreslovat. Děti předškolního věku nerozlišují rozdíl mezi skutečností a fantazií.
- 4. Absolutismus** – pro dítě je každé poznání definitivní, má jedinečnou platnost - tendence dítěte pociťovat jistotu.

Myšlení předškolních dětí je názorné, konkrétní a rozvíjí se především praktickou zkušeností. Dětské myšlení je velmi živé, váže se k činnosti, především hře, která je hlavním zdrojem rozvoje fantazie a představ. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Vnímání

Vnímání předškoláka je synkretické (celostní), neanalytické. K rozvoji vnímání je nutný vývoj mozku a celkové zrání centrální nervové soustavy. Na konci předškolního období dochází ke změně vnímání z celostního na diferencované. V oblasti zrakové a sluchové percepce se vyvíjí analyticko- syntetická činnost. Zrakové vnímání dozrává na takovou úroveň, která je potřebná pro čtení a psaní.

Předškolní děti vidí lépe na dálku než na blízkou vzdálenost, proto také u vnímání detailů dlouho nevydrží. Ke konci předškolního období už děti dokáží rozlišovat různé detaily na obrázku, tvar, počet... Rozvoj vnímání je ovlivněn vlastní zkušeností dítěte, vjemy jsou subjektivně zabarvené a dominují vjemy zrakové. (Plevová In Šmelová, 2012)

Představivost

Představivost v předškolním věku je velmi bohatá. Fantazie má v tomto období harmonizující význam, je nezbytná pro citovou a rozumovou stránku dítěte. Piaget (In Vágnerová, 2000) uvádí, že pro dítě je snazší vyrovnat se s tlakem reality, s nedostatky vlastního myšlení i zkušeností pomocí fantazie. Představy dětí jsou tak živé a opravdové, že je dítě neodlišuje od vjemů, považuje je za realitu, tento jev se nazývá eidentismus. Dítě svoji představu považuje za skutečnost. Z pohledu dospělých to vypadá, že si dítě vymýšlí, že lže. Ovšem tyto lži nazýváme jako nepravé tzv. konfabulaci. Dítě kombinuje reálné vzpomínky s fantazijními představami, které jsou ovlivněny aktuálními potřebami dítěte a jeho emocionálním laděním. Dítě si interpretuje realitu tak, aby byla pro něj srozumitelná, přijatelná. Po třetím roce si dítě pomocí obrazotvornosti oživuje předměty kolem sebe, jedná s nimi jako s lidmi – proces personifikace. (Krejčířová, 1989)

Paměť a pozornost

U dětí předškolního věku je základním rysem paměti mimovolnost a konkrétnost. První projevy záměrné, úmyslné paměti se objevují na konci tohoto období. Převládá paměť mechanická, postupně se rozvíjí i paměť logická. Pozornost je u dětí ovlivněna emocemi, je nestálá, přelétavá. S postupem věku se dítě lépe soustředí, pamatuje si i to, co se ho citově nedotýká, je schopno splnit příkaz i zadanou činnost. Stále se nedokáže zaměřit na více, jak na jeden aspekt současné situace. (Plevová In Šmelová, 2012)

1.3 VÝVOJ ŘEČI

Rozvoj poznávacích procesů se odráží ve vývoji řeči. V poměru mezi myšlením a řečí se vyskytují jisté disproporce. Myšlení dosahuje vyšší úrovně než řeč. To je typické pro začátek předškolního věku, kdy dítě dokáže udělat nějakou činnost, ale nedokáže jí pojmenovat. Řeč předbíhá myšlení. V druhé polovině předškolního věku nastává prudký rozvoj řeči. Narůstá řečová aktivita, která souvisí s tvořením pojmů a s narůstající dětskou zkušeností. Vypěstlost myšlení a řeči se odráží v emočních projevech a v sociálním chování. (Plevová In Šmelová, 2012)

Verbální kompetence se zdokonalují v obsahu i formě. Řeč se u dětí rozvíjí prostřednictvím komunikace s dospělými, vrstevníky i médii. Děti se učí mluvit prostřednictvím „*nápodoby verbálního projevu dospělých lidí*“. (Vágnerová, 2000, s. 114)

Rády experimentují s novými slovy, výrazy, spojením, tím se učí rozvíjet svoje verbální schopnosti. Nápodobou se učí i gramatická pravidla. Skorunková (2007, s. 40) uvádí, že v tomto věku *“Začíná druhé ptací období, předškolák se především zajímá „Jak to dělá?“ a „Proč to dělá?“ , klade otázky na objasňování příčin a funkce.“* Tříleté dítě zná své jméno, správně označuje základní barvy. Tříleté a čtyřleté dítě vydrží delší dobu naslouchat krátkým povídkám, a to i v malých dětských skupinách. Umí zazpívat písničku, říkat říkanky a jejich počet se postupně rozrůstá. Kolem pátého roku podá jednoduchou definici věcí. Důležitý pokrok dítěte je v užívání řeči k regulaci svého chování. Vývoj řeči dovoluje růst poznatků o sobě a okolním světě. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Významnou složkou řečového vývoje je tzv. egocentrická řeč, kdy si dítě mluví samo pro sebe. Tato řeč ho doprovází a komentuje různé dětské aktivity. Postupně se mění a stává se vnitřní řečí. Egocentrická řeč má různé varianty:

1. **Expresivní** – dítě bez ohledu na posluchače vyjadřuje své pocity
2. **Regulační** – předškolní dítě řídí slovními pokyny své vlastní jednání
3. **Egocentrická řeč** - funguje jako prostředek myšlení (Vágnerová, 2000)

Řeč je komplexní schopnost a má složitou strukturu, která se dělí do jazykových rovin:

Foneticko – fonologická rovina

Jde o sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost. Tato schopnost se u dítěte objevuje již okolo šestého až osmého měsíce a ukončena by měla být po šestém roce, horní hranice je sedm až osm let. Dítě rozlišuje všechny hlásky. Vývoj hlásek se řídí od těch nejjednodušších hlásek po ty artikulačně náročnější.

Morfologicko – syntaktická rovina

Zahrnuje užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví. Ve věku čtyř let by dítě mělo používat všechny slovní druhy. Mezi třetím a čtvrtým rokem užívá souvětí. Do čtyř let považujeme dysgramatismy (tj. neobratnosti v tvarosloví) za fyziologické.

Lexikálně – sémantická rovina

Jde o aktivní a pasivní slovník dítěte a porozumění řeči.

Pragmatická rovina

Jedná se o užití řeči v praxi. Dítě tří až čtyř leté je schopné konverzace, nejen ji navázat, ale udržet ji, rozvíjet a pokračovat v ní.

Vývoj řeči má v každé rovině svoji posloupnost a časovost. Vývoj jedince v řeči je individuální. Mezi dětmi jsou často velké rozdíly v rozvoji slovní zásoby i výslovnosti. (Bednářová, Šmardová, 2007)

1.4 EMOCIONÁLNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE

Emocionální vývoj

Děti předškolního věku se učí rozpoznávat emoce, které jsou obohacující pro jejich vztah k ostatním lidem. Zdrojem emočních zážitků bývá konkrétní činnost. (Plevová In Šmelová, 2012) Dosažením větší zralosti centrální nervové soustavy je emoční prožívání více stabilní, vyrovnané a postupně ubývá vzteku, zlosti a negativních reakcí. U těchto dětí se začíná utvářet smysl pro humor. Děti rády opakují legrační slova a vymýšlí nesmyslné situace. (Zajitzová, 2011)

Dle Plevové se rozvíjí vyšší city – intelektuální, sociální, estetické a etické. City sociální se vyvíjejí ve vztahu k dospělým, k dětem, i k sobě samému, tzv. sebecit. City intelektuální se projevují kladně, s radostí z poznání, nové činnosti a při získání nové zkušenosti. City estetické umožňují vnímat krásno při výtvarných činnostech, čtení pohádky či poslechu hudby. A city etické, které jsou významné pro získání zkušenosti, co je dobré a co špatné, rozvíjí se etické cítění. Vliv na rozvoj vyšších citů má vzor dospělého a sociální učení. (Plevová In Šmelová, 2012)

Socializace

Primární socializaci dítěte zajišťuje především rodina, kde si dítě osvojuje základní pravidla a normy chování. Postupně se uvolňuje vázanost na rodinu, dítě začíná navazovat kontakty s vrstevníky. Učí se soupeřit a spolupracovat. (Vágnerová, 2000) Langmeier (1998) rozděluje socializační proces na tři vývojové aspekty:

- 1. Vývoj sociální reaktivity** - vývoj bohatě emočních vztahů k lidem ve společenském okolí.

2. Vývoj sociálních kontrol a hodnot - vývoj norem, které si jedinec utváří na základě příkazů a zákazů od dospělého a přijímá je za své. Předškolák nemá vlastní názor a přebírá pravidla chování, která mu stanoví dospělý.

3. Osvojení sociálních rolí - vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti. U dítěte předškolního věku přibývají nové role, které jsou jinde než v rodině, např. role spolužáka, kamaráda v mateřské škole či dětské skupině. Je pro něj důležitý kontakt, komunikace a postavení mezi vrstevníky.

Socializace probíhá po celý život člověka, ať už v interakci s jednotlivcem či druhými lidmi. Předškolní období může být chápáno z hlediska socializace jako nejkritičtější, pokud jde o osvojování sociálních kontrol a sociálních rolí. V dnešní společnosti spíše dochází k socializaci dítěte postupně, zpravidla kolem třetího roku a pokračuje po celou dobu předškolního věku. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Děti po třetím roce života začínají chápat sebe sama jako subjekt, a tak vzniká vědomí vlastní identity. Sebehodnocení je vzhledem k citové a rozumové nezralosti dětí stále závislé na názoru jiných osob, hlavně rodičů. „*Předškolní dítě tedy přejímá názor od dospělých na sebe sama nekriticky, tak jak je mu prezentován.*“ (Vágnerová, 2000, s. 116) Součástí identity předškolních dětí jsou i všechny sociální role. Děti ve věku čtyř let si uvědomují rozdílnost obou pohlaví, znají obsah dívčí i chlapecké role. Významná v socializačním procesu je hra. (Vágnerová, 2000)

Vztah mezi dítětem a dospělým odráží potřebu dítěte pro uspokojení základních potřeb, ochranu a výchovu. Vztahy s vrstevníky jsou založeny na potřebě hry, přátelství a zábavy. (Feldman, 2003, Oravcová, 2007 In Šmelová, 2012)

Hra

Předškolní období bychom mohli nazvat jako „období hry“, protože se stává hlavní činností dítěte. Langmeier (1998, s. 97) definuje hru jako: „*Hra je činnost (fyzická nebo psychická), která je vykovávána jenom proto, že je libá a že přináší dítěti (i dospělému, pokud si ještě umí hrát) uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle, ať je to činnost sama o sobě příjemná, nebo i výrazně nepříjemná.*“

Hra je forma činnosti, která se odlišuje od práce i učení. Je považována za hlavní prostředek výchovy a vzdělávání. Hra může být vnímána jako jedna ze základních potřeb dítěte.

Je základním výchovným prostředkem usměrňující vývoj osobnosti dítěte. Hra v předškolním věku je velmi rozmanitá. Mezi nejzákladnější a nejoblíbenější hry řadíme:

- **Tematické (námětové) hry** – jsou to hry, kdy si děti hrají „na něco“ – na maminku a tatínka, na princezny, na obchod atd. Děti často napodobují činnosti dospělých, ale upravují si souvislosti a vztahy dle svých vlastních představ, nemusí být přesným obrazem skutečnosti. Námětové hry současně rozvíjí fantazii (např.: klacík slouží jako injekční stříkačka, kostky se promění v potraviny...) Při tematických hrách vznikají pravidla, hra se stává méně individuální.
- **Konstrukční hry** – rozvíjí tvořivost, myšlení i pohybové schopnosti. Při těchto hrách děti tvoří něco nového z různých materiálů (kostky, stavebnice, papír, plastelína...). Konstrukční hry rozvíjejí u dítěte vytrvalost, překonávání překážek, naučí se rozpoznávat a řešit problémy. Také rozvíjí jemnou motoriku.
- **Pohybové hry** – u dětí velmi oblíbené, rozvíjejí především schopnost orientace v prostoru. Pohyb se rozvíjí ve všech hrových aktivitách. (Plevová In Šmelová, 2012)

Hra se liší i podle pohlaví. Děvčata spíše upřednostňují organizované a námětové hry, zatímco chlapci dávají přednost „drsnějším hrám.“ S věkem se hra obohacuje a zvyšuje náročnost na opravdovost hračky. Koncem předškolního věku dítě začíná rozlišovat práci od hry. Dítě se neuspokojuje s tím, že může dělat jenom „něco jako“, dožaduje se vykonávat činnost v reálné situaci. Než dítě nastoupí do školy, formují se u něj první pracovní návyky a postoje „práce“. Práce je pro dítě příjemnou činností, proto je důležité ve výchově využít tzv. „*hrovou motivaci k činnosti*“ (Plevová In Šmelová, 2012, s. 67)

Hra má význam preventivní a terapeutický, často bývá významným prostředkem diagnostiky. Doležalová (2012) uvádí význam hry:

- podporuje tvořivost a fantazii
- rozvíjí řečové a vyjadřovací schopnosti
- rozvíjí schopnost řešit problémy
- rozvíjí spolupráci, schopnost jednat s ostatními, domluvit se
- rozvíjí psychomotorické schopnosti

- rozvíjí myšlení, učí se objevovat, hledat různá řešení
- učí udržování a respektování daných pravidel
- podporuje soustředění, pozornost

Hra obohacuje každodenní život dítěte a všechny oblasti dětské osobnosti. Díky hře dítě získává zkušenost se světem, lidmi a poznává samo sebe. (Doležalová, 2012)

2 CHARAKTERISTIKA ŠKOLNÍ ZRALOSTI A PŘIPRAVENOSTI

Nástup do základní školy patří mezi nejvýznamnější etapy vývoje dítěte. Jak pro dítě, tak i rodinu znamená důležitý sociální mezník. Dítě získává novou roli – roli školáka, která sebou přináší spoustu nových požadavků a povinností. Podmínkou je dosažení určitého věku a odpovídající vývojové úrovně. Mezi šestým a sedmým rokem dochází k vývojovým změnám podmíněným zráním a učením. (Vágnerová, 2000)

Ve vývojové i pedagogické psychologii se setkáváme se dvěma pojmy – školní zralost a školní připravenost. Pro tyto dva pojmy existuje široká škála definic. Školní zralost je pojímána spíše z psychologického hlediska a zohledňuje biologickou podstatu – proces zrání. Školní připravenost je záležitostí pedagogickou a zohledňuje proces učení. Oba pojmy spolu souvisejí, prolínají se a doplňují se. (Vágnerová, 2000)

2.1 ŠKOLNÍ ZRALOST

Školní zralost zdůrazňuje hledisko biologické, jedná se o zrání psychických funkcí. Úroveň zralosti centrální nervové soustavy se projevuje celkovou reaktivitou dítěte, emoční stabilitou, zvýšenou odolností vůči zátěži, schopností koncentrace pozornosti, rozvojem senzomotorických funkcí, motoriky a laterality, rozvojem zrakové a sluchové percepce. (Vágnerová, 2000)

Langmeier shrnuje poznatky o školní zralosti, s odkazem na Komenského, jako: „*Stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který 1. je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství, 2. je vyznačován přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte, 3. který je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení.*“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 102)

Zdeněk Matějček definoval školní zralost jako: „*Schopnost (připravenost, pohotovost) dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na jeho nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským.*“ (Matějček, 1994, s. 94)

Školní zralost může být také vymežována jako „*Dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně- sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit*

výchovně- vzdělávacího procesu, nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 2)

Školní zralost dle Skorunkové: *„Školní zralost určují kompetence, které jsou závislé na procesu zrání.“* (2007, s. 42)

„Školní úspěšnost závisí i na rozvoji poznávacích schopností, který ovlivňuje zrání i učení. Podmínkou přijatelné adaptace na školu je rovněž dosažení určité úrovně autoregulace.“ (Vágnerová, 2000, s. 147)

Krejčíková považuje školní zralost spíše za pojem biologizující a říká, že: *„Dosažení hranice školního věku je závislé na několika okolnostech jako je dosažená úroveň neurosvalové koordinace, která souvisí s procesem zrání organismu a takových individuálních vlastnostech dítěte, jako nácvik obecných schopností a dovedností (koordinace a procvičování drobných svalů rukou při kreslení a modelování).“* (Krejčířová, 1989, s. 59)

V publikaci Diagnostika školní zralosti můžeme najít tuto definici: *„Školní zralostí rozumíme to, že dítě došlo pro školní nároky v rovině biologické, sociální a psychické.“* (Šulová, 2012, s. 3)

V Pedagogickém slovníku definice školní zralosti zní takto: *„Školní zralost v pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte, který mu umožňuje adaptaci na prostředí školy.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 304)

2.2 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST

Pro úspěšné zvládnutí role školáka jsou potřebné kompetence, které se rozvíjejí učením a jsou závislé na specifické sociální zkušenosti. Jedná se o osvojení určitých znalostí, dovedností a návyků. Důležitou kompetencí také je, aby dítě chápalo hodnoty a význam školního vzdělávání. Tato kompetence je ovlivněna motivací, kterou dítě získává v rodině a také na tom, jak se rodina staví k problematice a důležitosti vzdělávání. (Vágnerová, 2000) Pro posílení školní připravenosti je doporučováno navštěvovat mateřskou školu alespoň poslední rok před nástupem do školy. (Skorunková, 2007)

Krejčířová školní připraveností rozumí *„Osvojení těch intelektuálních, pracovních a sociálních činností, které jsou podmínkou pro úspěšné zvládnutí učebních činností stanovených pedagogickou normou.“* (Krejčířová, 1989, s. 60)

Bednářová, Šmardová (2010, s. 2) uvádí, že: „*Školní připravenost zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně – sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učením, sociální zkušeností (zejména v MŠ).*“

Goleman (1997 In Bednářová, Šmardová, 2010, s. 2) uvádí, že „*Připravenost dítěte pro školní docházku závisí na nejzákladnější ze všech znalostí – na znalosti, jak se učit.*“ A dále uvádí sedm nejdůležitějších aspektů pro školní připravenost:

- sebevědomí
- zvědavost
- schopnost jednat s určitým cílem
- sebeovládání
- schopnost pracovat s ostatními
- schopnost komunikovat
- schopnost spolupracovat

U dítěte vstupujícího do školy se předpokládá určitá úroveň poznávací stránky, která by měla odpovídat intelektuální připravenosti. Někteří starší autoři pod pojmem připravenost pro školu uvádí pouze fyzickou zdatnost a zdraví. Je opomíjena stránka emocionální. Většina se shoduje v oblasti připravenosti sociální. (Krejčířová, 1989)

Posuzování školní zralosti a připravenosti by mělo být komplexní a mělo by se na něm podílet více odborníků. Speciální pedagogické i psychologické vyšetření se nejčastěji provádí v pedagogicko- psychologických poradnách. (Doležalová, 2012)

2.3 SLOŽKY ŠKOLNÍ ZRALOSTI

Pojem školní zralost zahrnuje tři složky - fyzickou (tělesnou) zralost, kognitivní (rozumovou, psychickou) zralost a emocionální (motivační) a sociální zralost.

2.3.1 Fyzická (tělesná) zralost

V této složce školní zralosti bývají posuzovány tyto znaky:

- věk, výška a hmotnost dítěte

- dokončení tzv. první strukturální přeměny
- celkový zdravotní stav dítěte
- zrání dětského organismu a centrální nervové soustavy, která má vliv na rozvoj smyslů, hrubé motoriky, koordinace, laterality, autoregulace a jemné motoriky. (Petrová In Šmelová, 2012)

Tělesnou zralost posuzuje pediatr v rámci předškolních zdravotních prohlídek, také se k ní vyjadřují rodiče a učitelé MŠ. Posouzení tělesné zralosti je nezbytným předpokladem pro zvládnutí nároků, které škola klade na dětský organismus. (Plevová In Šmelová, 2012)

Kolem šestého roku dítěte dochází k fyzickým změnám. Dochází ke změně proporcí těla. U dětí nastává k prudkému růstu a přibývání na váze, prodlužují se končetiny, zmenšuje se velikost hlavy, zřetelně se odděluje hrudník od břicha. Tyto změny vedou k dosažení tzv. „filipínské míry“ (ruka natažená přes vzpřímenou hlavu dosáhne na ušní lalůček na druhé straně). V této době také začíná druhá dentice. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Posouzení výšky a hmotnosti souvisí spíše se zdravotním hlediskem než jako kritérium vyspělosti pro vstup do školy. I když některé studie dokazují, že tělesně vyspělé děti zvládají nároky spojené se školou lépe, oproti dětem slabší tělesné konstituce, které trpí častou nemocností a zvýšenou unavitelností. V současnosti se stává závažným problémem dětská obezita. (Plevová In Šmelová, 2012)

Při posuzování tělesné konstituce je nutné brát v úvahu hodnoty současné populace a rozdíly v pohlaví (dívky často mírně předbíhají chlapce ve vývoji).

Pro dobrou adaptaci na školu je významná úroveň motoriky. V pohybové koordinaci by mělo dojít k celkovému zklidnění, dítě neplýtvá silami, jeho pohyby jsou úsporné. Tělesná síla a obratnost - především u chlapců, rozhodují o postavení v kolektivu.

Úroveň jemné motoriky a grafomotoriky je důležitá pro úspěšné psaní, rozvoj kreslení a pracovní výchovu. V oblasti grafomotoriky by dítě mělo umět správně držet tužku, obkreslit jednoduchý tvar a nakreslit proporcionálně správně figury se všemi detaily. S rozvojem grafomotoriky a psaní také souvisí vizuomotorika, která spojuje činnost zraku s jemným pohybem prstů ruky. (Mlčáková, 2009)

Kolem šestého roku dozrává koordinace očních pohybů, která je nezbytná pro kvalitativní změny ve vnímání, akomodace oční čočky ovlivňuje přesnost vidění na různé vzdálenosti. (Plevová In Šmelová, 2012)

Před vstupem do školy je nutné vypořádat typ lateralitu. S lateralitou dítěte souvisí metodika počátečního psaní, posazení dítěte v lavici, u vyhraněných leváků zohlednění počátečního nácviku čtení, procvičení a dostatek času na zautomatizování.

2.3.2 Kognitivní (rozumová, psychická) zralost

Petrová (In Šmelová, 2012) uvádí kritéria pro posouzení rozumové zralosti:

- přechod od celostního k diferencovanému vnímání (dítě rozlišuje detaily, nepodléhá globálnímu dojmu)
- konstantnost vnímání (dítě rozlišuje určitý tvar bez ohledu na jeho polohu, tvar, překrytí)
- rozvoj percepční strategie (celek je vnímán jako soubor detailů, vizuální analýza a syntéza)
- dozrávání sluchové percepce (diferenciace délky hlásek - fonologická diferenciace, fonemický sluch je spojen s každodenní zkušeností s mluvenou řečí, děti nezralé mají obtíže v rozlišování podobně znějících hlásek)
- celková schopnost analýzy a syntézy
- schopnost konkrétních myšlenkových operací (pochopení logických principů, v myšlení dochází k odlišení reality od světa fantazie, sklon k realismu)
- trvalejší a záměrná paměť
- míra inteligence dítěte
- překonávání egocentrismu
- vůlí ovládaná pozornost (krátkodobá)
- tvořivost, zvědavost a aktivní přístup ke světu
- přiměřený vývoj řeči
- rozlišení hry a povinnosti (vytrvalost při úkolech)

V myšlení by dítě mělo chápat pojmy související s časem (ne však hodiny), třídění předmětů dle daného kritéria (velikost, délka, druhy...) a uvažovat v logických souvislostech (např.: tvoření nadřazených pojmů...). Dítě by mělo mít základní přehled v jednoduchých matematických vztazích (více/ méně, počet předmětů – číslo – symbol). V řeči vyvozovat všechny hlásky (případně mimo r, ř). Slovní zásoba je již bohatá, dítě zná 10 – 14 tisíc slov.

V oblasti zrakového vnímání je dítě schopno diferenciaci, analýzy a syntézy, či orientaci v prostoru.

Tato stránka připravenosti je ovlivněna vrozenými dispozicemi, dále celkovým průběhem vývoje dítěte, rodinným prostředím a výchovou.

2.3.3 Emocionální, motivační a sociální zralost

Rozvoj emocí a sociálních kompetencí je závislý nejen na dozrávání mozkových struktur, ale především na vztazích s různými lidmi a míře emoční a sociální opory. Dítě v předškolním věku není ještě schopné zodpovědnosti a sebekontroly, potřebuje být vedeno a kontrolováno. Než nastoupí do školy, dělá většinu věcí proto, že ho baví. Se vstupem do školy přejímá rodičovský postoj ke škole a tím se formuje jeho vztah ke školní práci. (Plevová In Šmelová, 2012)

Tato složka zralosti předpokládá:

- adaptaci na nové prostředí, na novou roli žáka, spolužáka
- adaptaci na nový režim školy, podřízení autoritě učitele
- kontrolu okamžitých nápadů a impulzů
- odpovídající pracovní tempo
- kladný přístup k učení, ochota spolupracovat
- bezproblémové začlenění se do skupiny vrstevníků
- relativní emocionální stabilitu, odolnost vůči zátěžovým podnětům
- kladný postoj k sobě, sebedůvěra
- odložení momentální přitažlivé činnosti před plněním povinnosti

Od dítěte nastupujícího do základní školy se očekává emocionální stabilita. Dítě je schopné na určitou dobu se odpoutat od matky, členů rodiny, mělo by si vytvořit vztah k učitelce, novým spolužákům a školní práci. Dítě by mělo být sebejistější, vyrovnanější a zvládat přiměřenou kontrolu citů a impulsů. Zralé dítě by mělo mít schopnost řešit jednoduché konflikty, rozšiřovat sociální kontakty a znát pravidla slušného chování – umět poděkovat, poprosit, vystupovat samostatně a zodpovědně. Za projev sociální zralosti bychom mohli považovat i to, že se dítě do školy těší. (Kropáčková, 2008)

2.4 ŠKOLNÍ NEZRALOST – ODKLAD ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Z pohledu psychologů je věk šesti let pro vstup do školy zvolen opodstatněně. Už J. A. Komenský stanovil 6. rok dítěte jako nejvhodnější pro zahájení školní docházky, ale také upozornil na možnou „nezralost“ některých dětí. (Petrová In Šmelová, 2012)

V publikaci Diagnostika školní zralosti (Bednářová, Šmardová, 2012) jsou uvedeny následující složky nezralosti:

Fyzická nezralost

- nedostatečný vzrůst dítěte
- špatný zdravotní stav
- zvýšená nemocnost

Psychická nezralost

Ovlivněna pomalejším zráním nervového systému, a nezralostí některých funkcí:

- nedostatečná úroveň percepce
- horší vyjadřovací schopnosti včetně logopedických vad
- opožděný vývoj grafomotoriky
- snížená schopnost koncentrace pozornosti

Sociální nezralost

Ovlivněna nedostatkem sociálních zkušeností dítěte, které nenavštěvovaly předškolní zařízení:

- nadměrná fixace na rodinu

Doležalová (2012) upozorňuje, že některé z faktorů, které významně ovlivňují školní zralost, nemůžeme přímo ovlivnit (zdravotní stav, mentální postižení, nepodnětné prostředí) a uvádí nejčastější příčiny odkladu školní docházky v těchto oblastech:

- nedostatečná koncentrace, soustředění po danou dobu
- vizuomotorika (souhra zraku – ruky – pohybu)
- jemná motorika
- grafomotorika
- zrakové vnímání (postřeh rozdílů a detailů)

- prostorová orientace
- fonematický sluch
- výslovnost (vady řeči, špatná výslovnost)
- předškolní znalosti
- navazování sociálních kontaktů

Zvláštní příčinou školní nepřipravenosti je faktor prostředí, kde dítě žije. Prostředí může být pro dítě málo podnětné nebo odlišné specifickými rodinnými normami. Rozdíl může být také v mateřském jazyce. Děti žijící v rodinách na „okraji společnosti“ bývají často nedostatečně materiálně zabezpečené, mají různé obtíže jako je nedostatečná slovní zásoba, opožděný vývoj řeči, motoriky i grafomotoriky. Také nemají někdy vypěstované hygienické návyky a nemají vhodné vzorce sociálního chování ve společnosti i v kolektivu dětí. Z takových zjištění by měli učitelé i odborní pracovníci vycházet při sestavování nápravných doporučení nebo vypracovávání vzdělávacích programů. (Doležalová, 2012)

Důležitým faktorem je věk dítěte. K zápisu do základní školy přicházejí děti, které 31. srpna běžného kalendářního roku dovrší šesti let. Některé výzkumy ukazují, že děti narozené v letních měsících jsou častěji ohroženy neúspěchem v začátku školní docházky. (Žáčková, Jucovičová, 2005)

Výskyt některého aspektu nezralosti může být podnětem pro odklad školní docházky. (Doležalová, 2012)

Odklad školní docházky

V současnosti je otázka školních odkladů velmi častá. Dříve byl odklad povinné školní docházky doporučován jen dětem se závažnými nedostatky v připravenosti na školní nároky a v dnešní době je odklad doporučován častěji i z jiných důvodů.

Rozhodování o odložení školní docházky by nemělo být formální, protože se jedná o závažné rozhodnutí v životě dítěte. Často se stává, že se rodiče domnívají, že odkladem školní docházky dítěti „prodlouží dětství“ a tím mohou propásnout u zralého dítěte okamžik, kdy je připraveno začít se učit. A potom dítě ztrácí o školu i učení zájem. (Žáčková, Jucovičová, 2005)

Odložení školní docházky u dětí s výraznou nezralostí bývá o jeden rok. Podmínky pro odložení školní docházky stanovuje školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, paragraf 37).

Po rozhodnutí o odkladu školní docházky je nutné vyhodnotit, jak během ročního odkladu dítěti pomoci, aby poté v 1. ročníku uspělo. Některé děti během roku samostatně dozrají. Samozřejmostí by mělo být navštěvování MŠ a učitelky by měly vědět, v jaké oblasti je třeba dítě rozvíjet. Rodiče by měli dbát na doporučení odborníků např.: navštěvovat stimulační a reedukační programy. Jedna z možností je zařazení dítěte do přípravné třídy. (Doležalová, 2012)

3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní vzdělávání (preprimární vzdělávání) zabezpečuje uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti; podporuje tělesný, psychický i sociální vývoj dětí a vytváří podklady pro jejich pozdější vzdělávání. Předškolní vzdělávání je součástí celoživotního vzdělávání a spolupodílí se na přípravě dítěte pro život. (Šmelová, 2004)

3.1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Období po roce 1989 přineslo velkou kritiku dosavadní předškolní výchovy a vzdělávání a to především tím, že nebyly splňovány optimální podmínky pro přirozený rozvoj dítěte a práci učitelů. Po tomto období nastává mnoho významných změn nejen v předškolním vzdělávání. Do vzdělávací politiky je zaveden nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 – 19 let, který je v souladu s kurikulární politikou vyplývající z Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize). Byly vytvořeny Rámcové vzdělávací programy (RVP) pro různé druhy škol.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále i RVP PV) je základní pedagogický dokument, na státní úrovni, který vymezuje konkrétní cíle, vzdělávací obsah, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Neopomíná výchovu a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných. Dále zahrnuje autoevaluaci mateřských škol, hodnocení dětí, kritéria souladu rámcového a školního vzdělávacího programu a povinnosti předškolního pedagoga. Je východiskem pro zpracování školního vzdělávacího programu (ŠVP), který si každá škola vytváří a realizuje dle svých možností a podmínek. (RVP PV, 2004)

RVP PV (2004) rozlišuje čtyři cílové kategorie. Stanovuje cíle v podobě záměrů a výstupů, a to nejprve na úrovni obecné a následně na úrovni oblastní. Jedná se o:

- **rámcové cíle** popisující obecné záměry předškolního vzdělávání
- **klíčové kompetence** představující výstupy dosažitelné v předškolním vzdělávání
- **dílčí cíle** vyjadřující konkrétní záměry dané vzdělávací oblasti
- **dílčí výstupy**, tedy dílčí poznatky, dovednosti, postoje, hodnoty, které odpovídají dílčím cílům

3.1.1 Rámcové cíle

„Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností. „ (RVP PV 2004, s. 8) Obecné záměry předškolního vzdělávání jsou vyjádřeny rámcovými cíli:

1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání

2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost

3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí

3.1.2 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou vyjádřeny v podobě očekávaných výstupů. V RVP PV (2004, s. 9) jsou charakterizovány jako „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.*“ Obsah i pojetí klíčových kompetencí by měl být v souladu se společenskými a kulturními normami. Klíčové kompetence tvoří základ na všech úrovních vzdělávání. Mezi kompetence předškolního vzdělávání patří:

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

Jednotlivé klíčové kompetence jsou v RVP PV (2004) podrobně rozpracované a mají pedagogům nabízet představu o tom, co by měly děti na konci předškolního vzdělávání zvládat.

Kompetence k učení

Dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání:

- soustředěně pozoruje, objevuje, zkoumá a všímá si souvislostí; experimentuje a užívá jednoduchých pojmů, znaků a symbolů
- získané zkušenosti uplatňuje v praktických situacích a v dalším učení
- má elementární poznatky o světě lidí, přírody, kultury i techniky, která dítě obklopuje, o jeho rozmanitosti, proměnách; orientuje se v řádu a dění v prostředí, kde žije
- klade otázky a hledá odpovědi, aktivně si všímá děje kolem sebe, chce porozumět věcem, jevům a dějům; poznává, že se mnohému může naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo
- učí se nejen spontánně, ale i vědomě; vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si pamatuje; zadanou práci dokončí, dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopné dojít k výsledkům
- odhaduje své síly, učí se hodnotit své osobní pokroky a oceňovat výkony druhých
- pokud se mu dostává ocenění a uznání, učí se s chutí

Kompetence k řešení problémů

Dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání:

- všímá si dění i problémů v bezprostředním okolí; přirozenou motivací k řešení dalších problémů a situací je pro něj pozitivní odezva na aktivní zájem
- řeší problémy, na které stačí; samostatně se snaží řešit známé a opakující situace (na základě nápodoby či opakování), náročnější situace řeší s oporou a pomocí dospělého
- problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti, kdy postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení problémů i situací; hledá různé varianty a možnosti (má vlastní originální nápad), využívá při tom dosavadních zkušeností, fantazii a představivost
- při řešení myšlenkových i praktických problémů užívá logických, matematických a empirických postupů; pochopí jednoduché algoritmy řešení různých úloh, situací
- zpřesňuje si početní představy, užívá matematických i číselných pojmů, vnímá základní matematické souvislosti
- rozlišuje řešení, která jsou funkční (vedou k cíli), a řešení, která funkční nejsou – dokáže mezi nimi volit
- chápe, že vyhýbat se řešení problémů nevede k cíli, ale že jejich včasné řešení je naopak výhodou; uvědomuje si, že svou aktivitou a iniciativou může situaci ovlivnit

- nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění za úspěch i snahu

Kompetence komunikativní

Dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání:

- ovládá řeč, hovoří ve správně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému a slovně reaguje, vede smysluplný dialog
- dokáže se vyjadřovat, sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (výtvarnými, hudebními, řečovými, dramatickými...)
- domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly a rozumí jejich významu i funkci
- v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i dospělými; chápe, že být komunikativní, iniciativní, aktivní a vstřícný je výhodou
- ovládá dovednosti předcházející čtení i psaní
- průběžně rozšiřuje slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím
- dovede využít komunikativní a informační prostředky, se kterými se běžně setkává (knihy, encyklopedie, audiovizuální technika, telefon, počítač...)
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny základní předpoklady k učení se cizím jazykům

Kompetence sociální a personální

Dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání:

- samostatně rozhoduje o svých činnostech – umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej
- uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky
- dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, agresivitu, ubližování a lhostejnost
- ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřít, při společných aktivitách se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy
- napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí

- podílí se na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti – dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobí se jim
- při setkání s neznámými lidmi a v neznámých situacích se chová obezřetně; nevhodné chování i komunikaci, která je nepříjemná, umí odmítnout
- je schopno chápat, že lidé jsou různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným
- chápe, že nespravedlnost, ponižování, lhostejnost, ubližování, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou; dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování i ubližování

Kompetence činnosti i občanské

Dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání:

- svoje činnosti a hry se učí plánovat, řídit, organizovat a vyhodnocovat
- dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky
- odhaduje rizika svých nápadů, jde za svým záměrem, také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem
- chápe, že si může o tom, co udělá rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá
- má smysl pro povinnost při hře, práci i učení; k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně, váží si práce i úsilí druhých
- zajímá se o druhé i o okolní dění, je otevřený tomu, co se kolem děje
- chápe, že zájem o to, co se kolem děje, činnost, podnikavost, pracovitost jsou přínosem a naopak lhostejnost, nevšímavost, pohodlnost a nízká aktivita mají svoje nepříznivé důsledky
- má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami, normami i co je s nimi v rozporu
- spoluvytváří pravidla společného soužití mezi vrstevníky, rozumí jejich smyslu
- uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit i respektovat – všichni lidé mají stejnou hodnotu
- ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit

- dbá na osobní zdraví a bezpečí své i druhých, chová se odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolí přírodní i společenské (RVP PV, 2004)

3.1.3 Vzdělávací obsah a oblasti

Obsah předškolního vzdělávání je hlavním prostředkem, který slouží k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů. Vzdělávací obsah je v RVP PV formulován v podobě učiva a očekávaných výstupů. Je členěn do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně - kulturní a environmentální. Tyto oblasti nesou názvy:

1. Dítě a jeho tělo – záměrem oblasti biologické je podpora a stimulace růstu a vývoje dítěte, fyzická pohoda, zlepšování tělesné, pohybové a zdravotní zdatnosti, podpora rozvoje manipulačních a pohybových dovedností, učení sebeobsluže a návykům zdravého životního stylu

2. Dítě a jeho psychika – záměrem psychologické oblasti je duševní pohoda, psychická zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, citů i vůle a rozvoj vzdělávacích dovedností pro poznávání a učení.

Tato oblast se člení na podoblasti:

- jazyk a řeč
- poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace
- sebepojetí, city a vůle

3. Dítě a ten druhý – úsilím v oblasti interpersonální je podpora v navazování vztahů dítěte k jinému dítěti i dospělému a posilování vzájemné komunikace

4. Dítě a společnost – záměrem v oblasti sociálně – kulturní je uvést dítě do společnosti lidí, pravidel společného soužití, uvedení do světa materiálních a duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoc při osvojení dovedností, návyků a postojů, které mu umožní aktivně se podílet na utváření společenské pohody a sociálního prostředí

5. Dítě a svět – úsilím v oblasti environmentální je vytvořit u dítěte elementární poznatky o okolním světě, vlivu člověka na životní prostředí a upevnit postoj odpovědnosti k životnímu prostředí

Každá oblast je podrobně rozpracovaná a člení se na dílčí cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a rizika. Důležité je úplné a dokonalé propojení všech oblastí vzdělávání a zároveň i podmínek, za kterých probíhá. Jedině tak bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější. (RVP PV, 2004)

3.2 VÝZNAM SPOLUPRÁCE MATEŘSKÉ ŠKOLY A RODINY

Rámcový vzdělávací program, ale také politické změny a demokratizace společnosti přináší do mateřských škol změny ve vztahu mezi školou a rodiči. Současná mateřská škola se od „dřívější mateřské školy“ výrazně odlišuje. Základní proměnou je rozdíl v přijetí dětí a rodičů jako rovnocenných partnerů. Svobodová (2010, s. 62) uvádí, že... *“dítě by již nemělo být pasivním objektem, který má pedagog za úkol zušlechtit a opracovat, a rodiče by neměli být pouhými konzumenty služeb, které jim mateřská škola nabízí.”*

Úkolem mateřské školy je doplňovat rodinnou výchovu dítěte a ve vazbě na ni zajišťovat další předškolní vzdělávání. Pedagog by měl přijmout rodiče jako partnery a odborníky, respektovat je, radit se s nimi, naslouchat jejich názorům a společně hledat optimální cestu pro vzdělávání jejich dětí. V současné době rodiče dávají děti do mateřské školy s obavami i pozitivním očekáváním, které je závislé na osobní či zprostředkované zkušenosti jednotlivců s mateřskou školou.

Ve srovnání dnešních rodičů s generací současných prarodičů, kteří očekávali od mateřské školy hlavně zabezpečení dítěte po dobu, kdy sami musí do práce, jsou dnešní rodiče i děti výrazně náročnější.

Partnerství s rodičem přináší učitelce možnost lépe poznat dítě a jeho svět. I pro rodiče může být partnerství s učitelkou přínosné v poznání způsobu a metod vzdělávání, učitelka může nabídnout vzory pro komunikaci s dítětem, pomoci najít vzdělávací cestu pro dítě, která mu bude vyhovovat a rozvine jeho předpoklady.

Svobodová (2010) v publikaci *Vzdělávání v mateřské škole* nabízí některé neformální způsoby pro rozvinutí spolupráce a komunikace pedagogů mateřských škol a rodin:

- **Společné tvoření**

Vhodné je nabízet rodičům a dětem tvořivé aktivity, které umožní navázání neformálních rozhovorů (např.: tvoření z keramické hlíny, pečení perníčků, malování velikonočních vajíček...).

- **Školní slavnosti**

Tyto slavnosti nemusí být pouze besídky, ale můžeme sem zařadit oslavy narozenin, rozloučení s předškoláky...

- **Třídní vzdělávací program**

Zde můžeme využívat třeba charakteristiku třídy, která může být pobídkou pro komunikaci mezi rodiči i dětmi či plán tematického celku, jehož funkce nemusí být pouze informační, ale může sloužit jako podnět pro společné povídání, co dítě prožívá.

- **Školní časopis**

Školní časopis může být také formou komunikačního prostředku. Může nabízet plán akcí na budoucí měsíc, ukázky dětských prací a obrázků, může být doplněný básničkami, písničkami i hrami, které se děti v MŠ učí. Tyto náměty poté mohou rodiče využívat doma k procvičování s dítětem.

- **Kluby pro batolata**

Kluby mohou nabízet jednoduché hry, cvičení a činnosti pro batolata s maminkami. Maminky si získávají důvěru v učitelku a poté, když dítě ve třech letech nastoupí do mateřské školy, je nastavena rovina komunikace do partnerské roviny.

- **Společné cesty do přírody**

Při společných výletech (ZOO, aquapark, hory...) dochází k příležitosti společného setkávání, neformálnímu povídání a upevňování vzájemných vztahů.

- **Rada školy**

I když mateřské školy nemají povinnost ustanovit radu školy, může to být prospěšné. Může podnítit iniciativu rodičů a zapojení se do řízení školy. Rodiče mohou pomoci např.: různými kontakty, vlastní pomocí...

Rámcový vzdělávací program (2004) také hovoří o spolupráci rodiny a mateřské školy. Spoluúčast rodičů na předškolním vzdělávání je plně vyhovující, jestliže:

- panuje mezi pedagogy a rodiči oboustranná důvěra, otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota spolupracovat; spolupráce je založena na partnerství
- pedagogové pozorují potřeby jednotlivých dětí, snaží se jim porozumět i vyhovět
- rodiče se podílí na dění v mateřské škole, účastní se programů, dle svého zájmu, vstupují do her dětí a jsou pravidelně informováni o všem co se v mateřské škole děje; mohou se spolupodílet při plánování či řešení problémů
- pedagogové pravidelně informují rodiče o prospívání dětí a individuálních pokrocích v rozvoji učení, domlouvají se na postupu při výchově i vzdělávání
- pedagogové chrání soukromí rodiny, jsou diskrétní, jednají ohleduplně a taktně s důvěrnými informacemi; nezasahují do soukromí rodiny
- mateřská škola podporuje rodinu ve výchově i v péči o dítě, nabízí poradenský servis rodičům a osvětové aktivity v otázkách výchovy a vzdělávání předškolních dětí

Vytváření pozitivního neformálního vztahu mezi rodiči a školou bývá často složitým a náročným procesem, bez kterého si ale proměny současné mateřské školy nelze představit. (Svobodová, 2010)

3.3 ROLE PEDAGOGA PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Požadavky na odbornou pedagogickou kvalifikaci jsou vymezeny v legislativě zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Tento zákon stanovuje požadavky na vzdělávání učitele mateřské školy, který získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním v oblasti pedagogických věd, které jsou zaměřené na pedagogiku předškolního věku nebo vyšším odborným vzděláním získaným v oboru se zaměřením na přípravu učitelů předškolního vzdělávání nebo středním vzděláváním v rámci vzdělávacího programu v oboru zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání. Kromě odborné kvalifikace musí být pedagog plně způsobilý k právním úkonům, být zdravotně způsobilý, bezúhonný a prokazovat znalost českého jazyka. (zákon č. 563/2004 Sb. In Šmelová, 2006)

V současnosti je zaznamenávána snaha o posun k profesionalitě u předškolních pedagogů. Nejde však pouze o učitele s odborným vzděláním, „... *ale osobnostně zralou osobnost se*

znakem mravnosti...“ (Šmelová, 2006 s. 111) Důležitý je osobní charakter pedagoga. Neexistuje univerzální definice dobrého pedagoga. Učitelé se od sebe navzájem liší v řadě osobnostních charakteristik, z nichž pouze některé mají vliv na efektivitu pedagogického procesu. (Obst In Šmelová, 2006)

Na profese pedagoga předškolního vzdělávání jsou stanoveny požadavky také v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2004).

Předškolní pedagog by měl vykonávat tyto odborné činnosti:

- analyzovat věkové a individuální potřeby dětí a v tomto rozsahu potřeb zajišťovat profesionální péči o děti, jejich výchovu i vzdělávání
- samostatně projektovat výchovné a vzdělávací činnosti a osvojit si vhodné strategie a metody pro práci s dětmi (pro individuální i skupinové vzdělávání)
- využívat při práci odborných metodik, uplatňovat didaktické prvky odpovídající věku a individualitě dětí
- projektovat
- provádět evaluační činnosti; sledovat hodnotit a kontrolovat výsledky dětí i podmínky, v nichž se uskutečňuje vzdělávání
- provádět poradenské činnosti pro rodiče v rozsahu odpovídajícím pedagogickým kompetencím předškolního pedagoga
- analyzovat vlastní vzdělávací potřeby a naplňovat je sebevzdělávacími činnostmi
- zaznamenávat názory, přání i potřeby partnerů vzdělávání (rodičů, spolupracovníků...) a na získané podněty reagovat (RVP PV, 2004)

Učitel mateřské by měl zastávat současně několik rolí, které se v praxi vzájemně prolínají a doplňují. Tomanová (In Šmelová, 2006) vymezuje role předškolního pedagoga:

1. Role pečovatelky

- která je empatická, zajišťuje dětem potřebu bezpečí, lásky a úcty
- chrání dítě před nebezpečím, podporuje zdravý životní styl
- vede děti k sebeobsluze, péči o zdraví (čistotě)
- poskytuje dětem pomoc

2. Role komunikátora

- schopnost adekvátně komunikovat, naslouchat, odpovídat, sdělovat a navazovat vztah s dětmi, rodiči, kolegy, provozními zaměstnanci...
- rodičům zprostředkovává pedagogické záměry a postoje k dítěti, smysl pedagogických činností
- role umění komunikace s dětmi předškolního věku v duchu partnerství, úcty a důvěry

3. Role učitelky

- učí dítě poznávat svět, jednat a žít
- navozovat přirozené i modelové situace, při nichž dítě objevuje a učí se
- schopnost jednat jako pedagog – diagnostik
- formuluje cíle přiměřené jednotlivým dětem i celé skupině
- podporuje chuť k učení a dítě přiměřeně motivuje
- kontroluje a posuzuje účinnost pedagogické práce, úspěchy dětí i své vlastní

4. Role vůdce

- dokáže organizovat větší počet účastníků pedagogických procesů
- při spolupráci s rodinou, při dobrovolné spolupráci s dalšími institucemi v obci

5. Role manažera

- řídí chod celé instituce
- zjišťuje přání a očekávání účastníků, bere v úvahu možnosti rodin, spolupracuje se základní školou, obcí a ze získaných údajů provádí pedagogickou diagnostiku
- vyhodnocuje a reaguje na podněty

6. Role obhájce

- zachycuje signály svědčící o špatném uspokojování potřeb dětí a zajišťuje nápravu
- vytváří podmínky pro plnění Úmluvy práv dítěte

7. Role poradce

- dovede poradit rodičům s rozvojem dítěte v různých oblastech

- nabízí řešení na úrovni svých profesních kompetencí učitelky
- radí a informuje o vhodné stimulaci a odborných pracovištích rodičům

Osobnost pedagoga je velmi důležitá při výchově i vzdělávání, protože do značné míry ovlivňuje průběh i výsledek výchovně – vzdělávacího procesu. (Svobodová, 2010)

4 EDUKATIVNĚ STIMULAČNÍ SKUPINY

Edukativně stimulační skupiny (dále uváděny jako ESS) byly vytvořeny jako efektivní program pro rozvoj předškolních dětí, které jsou nějakým způsobem ohroženy v počátcích školní výuky. V současnosti se program ESS využívá nejen v pedagogicko-psychologických poradnách, ale i v mateřských a základních školách.

Program skupin je rozdělen do deseti lekcí, které probíhají v intervalech jednou týdně nebo jedenkrát za čtrnáct dnů. Lekce trvá přibližně jednu hodinu a účastní se jí šest až osm dětí. Dle zájmu a možností lze počet dětí individuálně snížit či zvýšit. Lekci vedou dva lektoři. Během lekcí si děti prostřednictvím hry rozvíjejí schopnosti, dovednosti a funkce, které jsou nezbytné pro zvládnutí trivie – tedy čtení, psaní a počítání. Bednářová (1999) rozděluje tyto funkce do několika oblastí:

- jemná motorika, grafomotorika
- řeč, myšlení
- sluchová percepce
- zraková percepce
- časová a prostorová orientace
- početní představy

Nesmíme opomenout, že jednotlivé oblasti se od sebe nesmí oddělovat, měly by se navzájem během lekcí prolínat.

Zásadní podmínkou při realizaci ESS je přítomnost rodiče, který by měl pravidelně docházet na lekce s dítětem. Na každé lekci je rodič seznámen s cílem a významem prováděných činností. Během lekcí rodiče získávají náměty, inspirace i praktické ukázky pro další rozvoj dítěte. Rodiče mají možnost vidět své dítě při spolupráci s ostatními dětmi i cizí osobou. Tím si rodič vytváří náhled na schopnosti i limity svého dítěte. Rodič má možnost kdykoliv se obrátit o pomoc i radu na pedagoga, čímž se utváří i bližší vztah důvěry a spolupráce mezi rodičem a pedagogem. (Bednářová, 1999).

Nejen pro rodiče a děti, ale i pro pedagoga je tento program přínosný. Především tím, že pedagog může sledovat přirozenou komunikaci mezi dítětem a vlastním rodičem, zároveň pozorovat jeho výchovné postoje, způsoby interakce a motivovanost k práci s dítětem.

Do programu ESS dle Bednářové (1999) zařazujeme děti předškolního věku, které jsou nějakým způsobem ohroženy a nesplňují kritéria vstupu do základní školy:

- děti s LMD
- děti, které potřebují pomoc v dozrávání některých oblastí
- děti s odkladem školní docházky
- děti, které mají navržený odklad školní docházky, ale rodiče nemají reálný náhled a trvají na nástupu do základní školy
- děti s adaptačními a komunikačními problémy či neurotickou symptomatologií
- děti, které nenavštěvují mateřskou školu
- děti, u kterých mají rodiče obavu z nástupu do základní školy
- dětí předškolního věku, pokud má rodič o ESS zájem

Do ESS nezařazujeme děti s mentálním handicapem, pro které by byla náplň programu příliš náročná. (Bednářová, 1999)

4.1 GRAFOMOTORIKA

Grafomotorika je nezbytnou součástí jemné motoriky. Looseová (2001) charakterizuje grafomotoriku jako soubor psychomotorických činností, které jedinec vykonává při psaní. „Rozvoji grafomotoriky musí předcházet činnosti zaměřené na rozvoj hrubé a posléze jemné motoriky.“ (Šmardová, Bednářová, 2006, s. 79) Také v jednotlivých lekcích ESS je na tyto oblasti pomýšleno.

Cílem této oblasti je rozvíjet koordinaci jemného svalstva ruky a zraku, správný úchop psacího náčiní, uvolněný a plynulý pohyb tužky po papíře. Při psaní neopomínáme správného držení celého těla, nevyvracení ruky do různých směrů, horní hrot tužky směřuje za rameno. Vhodné je využívat pomůcek, které usnadňují a pomáhají fixovat prsty tzv. trojhranný program. Jedná se o trojhranné psací potřeby, pryžové, platové, dřevěné nástavce na tužky, pera s ergonomicky tvarovanou úchopovou částí. (Mlčáková, 2009)

Všemi cviky napomáháme k vyhranění laterality. Pokud není ke konci předškolního věku dítěte přesně vyhraněná dominantní ruka, měla by být rodičům doporučena návštěva odborníka k vyšetření laterality.

Činnosti pro rozvoj hrubé motoriky jsou zařazovány zřídka a to především z časových a prostorových důvodů, i když jsou pro vývoj dítěte neméně důležité. Hrubá motorika je často rozvíjena v rámci běžné výuky v mateřských školách a to formou pohybových her.

Cviky na rozvoj jemné motoriky i grafomotoriky jsou zařazovány pravidelně na začátku každé lekce. Jemná motorika je procvičována při modelování, stříhání, trhání papíru, mačkání, navlékání korálků, skládání stavebnic, vytrhávání papíru, hmatová cvičení, hry s provázky atd. Jiřina Bednářová (1999) doporučuje postup pro rozvoj grafomotorické obratnosti, který je vhodný dodržovat:

- **Celkové uvolnění všech svalů**, které navozujeme například hrou „Panáček Hadráček či Zmrzlina.“ Jde o relaxační cviky, kdy uvolňujeme ruce i nohy, vyvoláváme pocit tíže, gumovosti. Cviky je vhodné zpočátku provádět vleže, později vsedě.
- **Prstové cvičení** doplněné rytmickými říkankami (solíme polévku, imaginární hra na klavír...)
- **Rozcvičovací cviky** slouží k uvolnění celé ruky. V ESS je procvičujeme formou obtahování. Metoda obtahování je vhodná z několika důvodů: dítě vede stopu dle předlohy a nemusí se namáhat o samostatné vystižení tvaru, více uvolní ruku, křečovitě držení tužky, snížení tlaku na podložku. Děti, které mají těžkosti v jemné motorice, zažijí u této metody rychleji úspěch. Dítě získává pocit důvěry ve schopnosti kreslit, vybarvovat...Každou předlohu dítě obtahuje několikrát, jedním tahem. U dětí, které vyvíjí příliš velký tlak na psací náčiní, je vhodné začít obtahování vstoje, kdy ruka dítěte je natažena a pohyb může vycházet z celé paže na velký formát papíru. Postupně přecházíme v obtahování předlohy vsedě.
- **Grafomotorické cviky**, jejichž cílem je rozvinutí koordinace ruky a oka ke zvládnutí prvků písma. Jednotlivé prvky řadíme podle obtížnosti a doprovázíme je rytmickými říkankami, které usnadňují pohyb a uvolnění ruky. Začínáme vlnovkami, rovnými čarami, kruhy, tím že je několikrát obtahujeme. K nejtěžším prvkům patří horní a dolní smyčka a oblouky s vratným tahem.

4.2 ŘEČ

„Řeč má pro vývoj jedince mimořádný význam, protože ovlivňuje kvalitu myšlení, poznávání, učení, jeho orientaci a fungování v lidském společenství.“ (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 30)

Řeč je specificky lidskou schopností, obrací se k jiným, umožňuje rozhovor a vytváří společenství, spojuje já a ty. (Klenková, 2006)

Vyvíjí se po celé dětství, slouží ke komunikaci a umožňuje rozvíjet myšlení. Předškolní dítě nastupující do základní školy by mělo mít dostatečnou slovní zásobu a rozumět řeči. Již by se neměly vyskytovat dysgramatismy a dyslalie.

Dětem v předškolním věku pomáháme tím, že s nimi procvičujeme motoriku, smyslové vnímání a rozvíjíme slovní zásobu. Tímto způsobem můžeme dětem do budoucna pomoci snížit výskyt narušeného nebo nedokonalého vývoje řeči a předcházíme tím obtížím při výuce čtení a psaní. Děti s problémy v oblasti řeči jsou častými účastníky programu ESS. (Bednářová, 1999)

Během jednotlivých lekcí procvičujeme **motoriku mluvidel** formou her – „Koník“ – mlaskání jazykem, „Čertík“ – děti protřepávají jazyk a vyvozují zvuk blblbl, a hrou „Kočka“ – špičkou jazyka si děti olizují rty. Dále zařazujeme **dechové cviky** zaměřené na výdrž a usměrňování dechu. Důležité je i procvičení artikulační obratnosti různými breptadly, jazykolamy...**Obsahovou stránku řeči** rozvíjíme formou vyprávění pohádek, přirovnáváním, protiklady, tvořením mnohoznačných slov...V ESS využíváme hry „Co by se stalo kdyby?“ nebo „Hloupá polévka“ – děti sedí v kruhu, postupně přidávají přísady, přísady mají společnou vlastnost, např.: co je dřevěné, červené... (Bednářová, 1999)

4.3 SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ

Cvičení sluchového vnímání souvisí s rozvojem řeči a je nezbytné pro čtení a psaní. Skládá se z rozvoje sluchové analýzy a syntézy, sluchové paměti, sluchové diferenciaci, vnímání rytmu, melodie řeči a rozvoje pozornosti na sluchové vjemy. Děti získávají sluchem nejvíce informací a učí se tak novým poznatkům.

Vzhledem k tomu, že většina dětí, má problém se soustředěním na mluvené slovo je do ESS zařazováno na konec lekce čtení pohádky. Část pohádky děti pouze poslouchají, v určitých pasážích se samy zapojují svým vyprávěním. Pozornost ke sluchovým vjemům můžeme procvičovat poznáváním zvuků, posloucháním ticha a poznáváním odkud zvuk přichází.

Sluchová analýza a syntéza bývá častou příčinou čtenářských obtíží, proto je zařazena i do jednotlivých lekcí. Dítě by se mělo naučit zvládat rozlišovat slova, slabiky, hlásky a naopak ze slabik a hlásek skládat slova. Analýzu a syntézu slov procvičujeme různými druhy rytmizace, vytleskáváním, hrou na tělo. Zařadit můžeme různá říkadla a rýmy. Konkrétně v ESS je zařazena hra „Drak“ – před děti položíme obrázek draka, který má hlavu a ocásek bez mašliček, děti mají najít dvojici obrázků, které se rýmují (které jsou ve tvaru mašliček) a přidělat je drakovi k ocásku.

Vyvození počáteční hlásky ve slově se procvičuje postupně, od zvukově nejlépe rozeznatelnějších hlásek – s, m, t, j, l. Později připojujeme i ostatní hlásky. Při vyvozování hlásek používáme nápovědně obrázky, které zobrazují vyvozovanou hlásku (například u hlásky s - obrázek sova, strom, sekera). Od sedmé lekce zkusíme s dětmi určovat koncovou hlásku.

Sluchová diferenciacie se začíná rozvíjet v předškolním věku a pomáhá nám rozlišovat zvukově podobné hlásky, měkké a tvrdé slabiky. Jestliže není tato schopnost dostatečně rozvinuta, může činit velké obtíže v písemném projevu. Děti předškolního věku by měly poznat rozdílnost u slov, například kos – koš, myš – míč... Pokud se dítěti nedaří slova rozlišit, zkusíme využít názorných obrázků. Ve skupinách je zařazena hra „Slyšet jako kočka“ – kdy se s dětmi domluvíme na daném zvuku, či slovu, které probudí kočku, děti zavřou oči a lektor vydává různé zvuky, pouze na dohodnutý zvuk se děti (kočky) probouzí.

K rozvoji sluchové paměti využíváme různých říkadel, básniček, rozpočítadel spojených i s rozvojem jemné motoriky a rytmizace. (Bednářová, 1999)

4.4 ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Pro osvojení čtení a psaní je nezbytný rozvoj zrakového vnímání. V ESS je procvičováno v rámci těchto oblastí – rozlišování barev a tvarů, zraková diferenciacie, zraková paměť, zraková analýza i syntéza. Tyto oblasti se vzájemně propojují. Zrakovou paměť procvičujeme nejznámějšími hrami jako je „Pexeso“ a „Kimova hra.“ K procvičení lze využít i pracovních listů.

K procvičení zrakové diferenciacie radíme manipulaci s předměty, skládání obrázků podle vzoru, přiřazování prvků například hrou „Párátka“ – kdy rodič z párátek staví jednoduché obrazce a dítě to po něm opakuje. Další hrou je „Hra s písmeny“ – používáme velká tiskací písmena, děti si vyberou 5 libovolných písmen a poté z nich společně vytváří řadu stejných

písmen. Pro děti velmi zábavná hra „Co se na mamince změnilo“ – dítě si prohlédne maminku, poté se otočí a maminka na sobě něco změní, dítě má změnu poznat.

U zrakové analýzy a syntézy se jedná o schopnost rozložit či složit celek a jeho části. Často se využívá skládky „Puzzle“, „Rozstříhané pohlednice“ – děti si rozstříhají pohlednici a poté ji skládají a slepují v celek. Vhodné jsou pracovní listy na doplnění a dokreslení obrázků. Hra „Skládání geometrických tvarů“ – úkolem dětí je složit rozstříhaný geometrický tvar podle předlohy. (Bednářová 1999)

4.5 PROSTOROVÁ A PRAVOLEVÁ ORIENTACE

Cvičení a hry na rozvoj prostorové a pravolevé orientace se v jednotlivých lekcích objevují pravidelně. Nesmíme opomínat věk a stupeň vývoje jednotlivých dětí. Začíná se procvičováním od nejnanejděších pojmů – nahoře, dole, kdy děti ukazují na svém těle, teprve později ukazují na předmětech. K procvičení se využívá i známé hry „Hlava, ramena, kolena“, při které v rytmu říkanky děti ukazují části těla, říkanka se opakuje a postupně zrychluje. Poté přichází na řadu pojmy – vpředu, vzadu, vpravo, vlevo, které můžeme procvičit při hře „Hádej, kde je kostka“ – děti sedí v kruhu, jedno dítě má malou kostku schovanou v dlani za zády, aby ji ostatní neviděly. Jednu ruku natáhne dopředu, druhou za záda. Ostatní děti hádají pouze slovně – vpředu, vzadu...Hráč, který uhodne, pokračuje ve schovávání kostky. (Bednářová, 1999).

K procvičení všech pojmů využíváme různé pracovní listy a manipulační hry, kdy děti dle pokynů dávají hračku na židli, pod, za, před, vpravo, vlevo, vedle židle. Nebo hrou „Domečky“ – děti otevírají okénka domečků podle pokynů. Další hra využívaná při ESS je „Šimrání peříčkem“, kdy rodič dítě šimrá na různých částech těla a dítě pojmenovává.

Nedostatečné osvojení prostorové a pravolevé orientace může negativně ovlivnit čtení, psaní i matematické dovednosti. Může docházet k zaměňování písmen d – b – p (tzv. statické inverzi) či nezvládnutí čtení zleva doprava, ztížené orientaci v textu, záměny číslic 6 – 9, potíže mohou nastat v geometrii.

Dobré je rodiče seznámit s náměty pro procvičování prostorové orientace při každodenních činnostech – například při vycházce, vyhledávání předmětů v okolí, prohlížení obrázkových knih. (Bednářová 1999)

4.6 MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY

Úspěšnost dítěte v matematice je ovlivněna řadou faktorů - prostorová orientace, orientace v čase, posloupnosti, usuzování, logické myšlení, paměť a další. Cílem utvoření matematických představ je porovnávání a srovnávání množství – stejně, více, méně, osvojení pojmů dole, nahoře, vpředu, vzadu, první, poslední, poznání geometrických tvarů, zvládat třídění prvků podle pravidel. Dítě vstupující do základní školy umí většinou napočítat do pěti, ale je to pouze mechanické počítání bez představy množství, což dětem přináší potíže. Tyto představy jsou procvičovány během lekcí ESS při hrách s dominem, kuželkami, kostkami atd.

Program Edukativně stimulačních skupin je forma péče, která může předcházet u dětí předškolního věku školním nezdarům nebo je alespoň zmírnit. Včasná péče ve skupinách může napomoci rozvoji nezralých či oslabených oblastí a předcházet vytváření chybných návyků. Také pomáhá navazovat kvalitnější vztah pedagogů s dítětem i rodinou. (Bednářová, 1999)

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5 PŘÍPRAVNÝ PROGRAM PRO DOSAŽENÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI

5.1 CHARAKTERISTIKA VLASTNÍHO VÝZKUMU, CÍLŮ A METOD

Cíl výzkumu:

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, zda absolvování programu Edukativně stimulačních skupin pomáhá k rozvoji jednotlivých oblastí školní zralosti a může být využíván jako přípravný program k dosažení školní zralosti u dětí předškolního věku.

Dílčí cíle:

1. Zjistit u dětí míru oslabení v jednotlivých oblastech školní zralosti, pomocí diagnostiky na začátku školního roku a porovnat s výsledky diagnostiky po ukončení programu Edukativně stimulačních skupin
2. Zjistit, ve které oblasti rozvoje mají děti největší potíže
3. Zjistit, zda pro děti, které se účastnily ESS, byly lekce přínosné
4. Navrhnout opatření na rozvoj oslabených oblastí školní zralosti

Metodologie výzkumu:

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

- diagnostika školní zralosti dle Bednářové a Šmardové (2010) k zjištění oslabených oblastí školní zralosti
- přímé pozorování vybraných dětí
- rozhovory s dětmi, rodiči i pedagogy
- analýza prací dětí
- využití publikace Edukativně stimulačních skupin od Bednářové a Šmardové

Kvůli malému počtu respondentů byl zvolen kvalitativní výzkum.

Časové rozvržení

srpen 2013	Příprava programu ESS, příprava pomůcek
září – říjen 2013	Provádění prvního šetření (diagnostika zralosti dle Bednářové, Šmardové, 2010), informační schůzka s rodiči
říjen 2013 – březen 2014	Průběh jednotlivých lekcí ESS
březen 2014	Provádění druhého šetření (diagnostika zralosti dle Bednářové, Šmardové, 2010)
duben 2014	Analýza a zpracování výsledků výzkumu a pokroků dětí

Tabulka č. 1: Časové rozvržení

5.2 CHARAKTERISTIKA MÍSTA ŠETŘENÍ

Mateřská škola (dále jen MŠ), ve které výzkum probíhal, se nachází v Jihomoravském kraji. Mateřská škola je státní a spadá pod vedení základní školy. Je součástí dalších dvou odloučených pracovišť. Zřizovatelem je obec. Tato škola je vesnického typu, v provozu je od roku 1950, v roce 2006 došlo k celkové rekonstrukci budovy. Na této MŠ působím jako učitelka.

Mateřská škola se nachází v klidné okrajové části obce. Je umístěna ve vhodném přírodním prostředí, v její blízkosti je les. Budova MŠ je dvoupodlažní. V přízemí je umístěn obecní úřad, druhé patro využívá mateřská škola. Je typem jednotřídní MŠ určené pro smíšenou věkovou kategorii 2 – 6, 7 let. Kapacita je 24 dětí.

Vnitřní prostředí školy se skládá z prostorné herny, která je členěna na hrací koutky, které umožňují dětem soukromí, ale i hru ve skupině. Dále je zde ložnice, sociální zařízení (WC, umyvadla, sprcha), jídelna s vlastní kuchyní, šatnou a menší tělocvičnou.

Vybavení školy se postupně obnovuje. Nábytek je přizpůsobený věku dětí, tak aby odpovídal hygienickým i antropometrickým požadavkům i počtu dětí. Herna je vybavována kvalitními zdravotně nezávadnými hračkami a didaktickými pomůckami, které umožňují maximální rozvoj dětí. Během celého dne mají děti k dispozici pitný režim, je jim poskytována pestrá a vyvážená strava. Děti se podílí na výzdobě prostor MŠ.

Součástí školy je školní zahrada, která byla v loňském roce rekonstruována a sousedí s budovou MŠ. Jsou zde umístěny moderní herní prvky - průlezký, kolotoč, houpačky a skluzavka, které umožňují rozvoj hrubé motoriky a pohybové obratnosti dětí. Součástí je

pískoviště, zahradní domek a altán, který poskytuje dětem možnost stínění, odpočinku a relaxace.

Provoz mateřské školy je od 7:15 – 15:00 hodin. Působí zde dvě kvalifikované učitelky a dva provozní zaměstnanci.

Mateřská škola pracuje podle školního vzdělávacího programu, který vychází z Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Jeho název je: „Spolu poznáváme svět kolem nás“.

Ústředním mottem naší mateřské školy je: „Příroda nám dává vše, co potřebujeme, a je jenom na nás, jaká bude pro příští generace. Dívej se, pozoruj a nepřestávej žasnout.“ Jak vyjadřuje motto, naše škola klade důraz na utváření kladného vztahu k přírodě a vedení dětí k její ochraně.

Do školního vzdělávacího programu jsou zařazeny obecné celky – podtémata, která určují jejich zaměření a jsou k nim přiřazovány odpovídající kompetence:

- **1. podtéma: Všechny barvy podzimu**
- **2. podtéma: Když příroda spí**
- **3. podtéma: Sluníčko probouzí přírodu**
- **4. podtéma: Cestujeme se sluníčkem**

Podtémata jsou dále dělena na tematické části, které nejsou časově ohraničené a umožňují pedagogům možnost plánování aktivit a činností dle individuálních potřeb a zájmů dětí.

Během roku jsou pořádány pro rodiče i děti různé akce a aktivity. Patří mezi ně: Lampionový průvod, Dýňové tvoření, Drakiáda, Adventní dílny, besídky ke Dni matek, Karneval, Pasování předškoláků a další. Děti mají možnost účastnit se kurzu plavání, kroužku lidových tanců, návštěvy divadel a edukativně stimulačních skupin. Tyto skupiny jsou v MŠ uskutečněny druhým rokem.

Do programu edukativně stimulačních skupin jsou zařazovány děti z mateřské školy předškolního věku, na základě doporučení učitelek a zájmu rodičů. Jsou to děti, které jsou nějakým způsobem ohroženy neúspěchem při vstupu do základní školy. ESS vedou dvě učitelky, které absolvovaly kurz edukativně stimulačních skupin. Při kurzu byly využívány materiály i rozvržení podle doporučení autorek Šmardové a Bednářové.

5.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU DĚTÍ

Do výzkumného vzorku bylo zařazeno 10 předškolních dětí. 4 dívky a 6 chlapců. 2 děti mají odklad školní docházky.

Dítě	Věk při zahájení ESS	Důvod zařazení do ESS
CH1	5,2	- nízká úroveň řeči
CH 2	5, 3	- nízká úroveň řeči
CH 3	5, 2	- sociální nezralost, přetrvávající adaptační problémy
CH 4	5, 2	- narušena koncentrace pozornosti
CH 5	5, 6	- nízké rozumové schopnosti, oslabení v jemné motorice
CH6	6, 4	- odklad školní docházky
D1	5, 2	- nízké sociální zabezpečení
D2	5,10	- porucha aktivity a pozornosti
D3	6	- častá nemocnost, zdravotní problémy, nízké sociální zázemí
D4	6,1	- odklad školní docházky

Tabulka č. 2: Důvod zařazení dětí do ESS

Případové studie:

Chlapec 1 (dále jen CH1)

Datum narození: 29. 8. 2008

Rodinná a školní anamnéza: Chlapec žije v úplné rodině, spolu se dvěma staršími sestrami (8 a 10 let) a rodiči. Bydlí v rodinném domě. Matka je vyučena pracuje jako kadeřnice, otec má vysokoškolské vzdělání – úředník. Výchova je velmi liberální, rozmazlující především ze strany matky. Chlapec je velmi citově závislý na matce.

Chlapec nastoupil do mateřské školy již ve dvou a půl letech (z důvodu nástupu matky do zaměstnání) a spolu se svou starší sestrou zvládal adaptaci bez větších obtíží. Po odchodu sestry do školy se vše zhoršilo. Nastalo každodenní dlouhodobé loučení s matkou (velmi úzkostlivé z její strany) sama matka vyžadovala loučení. Postupně došlo ke zlepšení, chlapec se do MŠ těší.

Chlapec se projevuje jako samotář, je klidné povahy. Spíše vyhledává klidnější činnosti u stolečku např.: puzzle, stolní hry, skládky, modelování, kreslení. Do skupinových her se zapojuje málo, spíše si vyhledá k hrám dospělého – učitelku. V oblasti řeči má nedostatky, zpočátku docházky do MŠ téměř nemluvil, v současnosti došlo ke zlepšení, ale převládá špatná výslovnost. Začátkem školního roku byla rodičům na základě vyšetření logopedky doporučena logopedická péče, rodiče ji však odmítli. V sebeobslužných činnostech je méně samostatný, dodržuje pravidla ve třídě, je nekonfliktní, velmi rád maluje. Vyhraněnou má pravou ruku.

Chlapec 2 (CH2)

Datum narození: 25. 7.2008

Rodinná a školní anamnéza: Chlapec je z úplné, funkční rodiny. Otec má středoškolské vzdělání – úředník. Matka je vyučena, současně bez zaměstnání. Bydlí v rodinném domě spolu s prarodiči. Chlapec má starší sestru (9 let).

Do mateřské školy nastoupil ve třech letech. Adaptace probíhala pomaleji než u ostatních dětí. Zpočátku byl velmi stydlivý, bojácný, nejistý a spíše samotář. Vyhledával klidné hry a činnosti pro jednoho. Komunikace s ním byla náročná, téměř nemluvil. V oblasti hrubé i jemné motoriky byl neobratný.

Současně je zdatný ve většině činností, ale problém je v pomalém, rozvážném tempu. Druhým rokem navštěvuje logopedickou poradnu, řeč se zlepšila. Ve čtyřech a půl letech navštívil pedagogicko- psychologickou poradnu, z důvodu zjištění laterality (časté střídání rukou při činnostech). Za dominantní byla vyhraněná pravá ruka. Vyhledává kreslení a rád plní pracovní listy. V kolektivu dětí je oblíbený, nemá problém s dodržováním pravidel. V sebeobslužných činnostech je samostatný.

Chlapec 3 (CH3)

Narozen: 7. 8. 2008

Rodinná a školní a anamnéza: Pochází z úplné rodiny, žije se svými rodiči v rodinném domě. Oba rodiče mají středoškolské vzdělání. Matka je na mateřské dovolené, otec pracuje v automobilovém průmyslu. Chlapec má ročního bratra.

Do mateřské školy nastoupil ve třech a půl letech. Chlapec měl obtíže s adaptací na nové prostředí, těžce nesl odloučení od matky. Chlapec neprojevoval zájem o hru s ostatními dětmi, často se uchýloval k učitelce, vyžadoval pozornost dospělého. Z důvodu časté nemoci docházel chlapec do MŠ velmi málo a adaptace se stále prodlužovala.

V současnosti chlapec navštěvuje MŠ nepravidelně (z důvodu, že matka je na mateřské dovolené). Při loučení s matkou stále přetrvává plačtivé loučení. Během pobytu v MŠ se již více zapojuje do kolektivu, kde přebírá vedoucí roli při hrách. Pokud není hra podle jeho představ, dožaduje se zastání u učitelky. Neprojevuje zájem o tvořivé, výtvarné činnosti ani pracovní listy. Při řízených i samostatných činnostech, mu dělá obtíže pracovat samostatně. Vyžaduje osobní vysvětlení a ukázkou, jak postupovat. Je nejistý, nervózní a rozptyluje ostatní kamarády při práci. Při hrách se hlásí, je aktivní, ale odpověď neodpovídá zadané otázce. V sebeobslužných činnostech není moc samostatný, vyžaduje pomoc učitelky, i když by činnost zvládl sám. V oblasti řeči nemá žádné problémy – výslovnost i artikulace jsou v pořádku. Nedostatky se projevují v oblasti jemné motoriky, zrakové percepce. Lateralita je pravostranná. Největší problém je v nesamostatnosti a nejistotě.

Chlapec č. 4. (CH4)

Narozen: 29. 8. 2008

Rodinná a školní anamnéza: Chlapec je z úplné rodiny, je jedináček. Žije v rodinném domě. Rodiče jsou vyučeni, matka pracuje na směnný provoz, otec pracuje jako řidič.

Do mateřské školy nastoupil ve čtyřech letech, do té doby byl vychováván převážně babičkou. Adaptace proběhla bez problémů, do MŠ se vždy těšil.

Mateřskou školu navštěvuje nepravidelně, velmi rád je ve společnosti ostatních dětí, často veselý. Rád se předvádí, neustále se kontaktuje s ostatními dětmi. Je bystrý, učenlivý. Chlapci dělá problém dodržovat pravidla ve třídě, nerespektuje pravidla komunikace, často vykřikuje. Je velmi dominantní v kolektivu. Má problémy s chováním, vymýšlí nebezpečné hry a navádí ostatní. Chlapec komunikuje s dětmi tak, že vyvolává postrčky. Při volných hrách je konfliktní, je rád s dětmi, ale neumí s nimi navázat normální kontakt.

Nerad maluje a dělá pracovní listy. Při plnění jakéhokoli úkolu, postrkuje ostatní, neustále povídá, nedokáže se soustředit a úkol správně dokončit. Díky směnnému provozu matky, tráví většinu času s otcem. Pokud se ocitá ve třídě, kde je méně dětí nebo pouze s učitelkou, komunikuje bez problémů a je schopný se soustředit delší dobu. Má problém s udržení pozornosti, Nevyhledává hry na rozvoj jemné motoriky např.: stavebnice, skládky – nebaví ho. Při vyprávění zážitků hovoří převážně o filmech, počítačových hrách a filmových hrdinech.

Řečové schopnosti a dovednosti jsou v pořádku, až na výslovnost hlásek s, š, r, ř. Nedostatků jsou v oblasti grafomotoriky a jemné motoriky. Chlapec píše pravou rukou.

Chlapec 5 (CH5)

Narozen: 2. 4. 2008

Rodinná a školní anamnéza: Pochází z úplné rodiny. Bydlí v panelovém bytě. Má starší sestru – 9 let. Otec pracuje na směnný provoz, matka je vyučena, dlouhodobě byla nezaměstnaná, momentálně pracuje jako prodavačka.

Chlapec nastoupil do mateřské školy ve třech letech. Probíhala u něj velmi dlouhá adaptace, zpočátku často plakal. Měl problémy se začleněním mezi ostatní děti. Bral jim hračky, ubližoval ostatním kamarádům. Nerespektoval učitelku a pravidla, během hry se velmi málo zapojoval. Velmi špatná řeč – téměř nemluvil. Ve čtyřech a půl letech začali navštěvovat logopedickou poradnu a postupně dochází ke zlepšení. Zájem o kresbu a výtvarné činnosti neměl skoro žádný, v letošním roce došlo k mírnému pokroku, ale kresba je chudá, zafixovaný vadný úchop tužky. Celkově se oblast jemné i hrubé motoriky jeví nedostatečná. Lateralita je pravostranná. Nejeví zájem o předškolácké úkoly. Inklinuje spíše k mladším spolužákům (3 roky), mezi kterými vyniká a cítí se jistější. Při společných hrách má problém dosáhnout úrovně ostatních dětí stejného věku. Aby si získal pozornost stejně starých kamarádů, porušuje pravidla, ubližuje mladším dětem. Má velmi malý všeobecný přehled.

Chlapec 6 (CH6)

Narozen: 21. 5. 2007

Rodinná a školní a anamnéza: Je z úplné rodiny. Má staršího sourozence – bratra (13 let). Spolu s rodiči a prarodiči žije v rodinném domě. Matka je vyučena v současnosti nezaměstnaná, otec pracuje jako policista.

Naší MŠ navštěvuje prvním rokem. Z důvodu vysoké nemocnosti, často chybí. Má odklad školní docházky z důvodu nezralosti v oblastech: jemná motorika, řečové kompetence, všeobecný přehled, sluchové i zrakové percepce.

Má problémy s porozuměním zadání úkolů, pravidel při hrách. Pracuje pomalým tempem. Je velmi nejistý, pasivní k okolí. Zpočátku si hrál spíše sám, momentálně se zapojuje i k ostatním, ale spíše u nich postává nebo vyčkává, jakou roli mu děti přiřadí. Pasivní je i při společných a řízených činnostech. Chlapec mluví málo a tiše. Neprojevuje zájem o činnosti na rozvoj jemné motoriky ani pracovní listy. Sebeobslužné činnosti zvládá s výrazně pomalým tempem. Zraková i sluchová percepce je nedostatečně rozvinutá. Lateralita je pravostranná.

Dívka 1 (D1)

Narozena: 18. 8. 2008

Rodinná a školní anamnéza: Dívka je romského původu, pochází z úplné rodiny. Bydlí v rodinném domě spolu s prarodiči a dalším širším příbuzenstvím. Má staršího sourozence – bratra (8 let). Otec je vyučený zedníkem a momentálně je nezaměstnaný, matka má základní vzdělání a pracuje ve směnném provozu. Velmi nízké sociální zázemí.

Dívka mateřskou školu navštěvuje od tří let. Adaptace proběhla bez problémů, do MŠ chodila současně se svým starším bratrem. Do MŠ nastoupila s velmi malou samostatností a nedostatečnými hygienickými dovednostmi. Svou pozornost a pomoc ostatních si vyžaduje nuceným pláčem až křikem. Při všech hrách i činnostech je aktivní, družná s tendencí rozkazovat ostatním dětem. Dívka je dominantní, i když nevyniká. Dělá ji problém dokončit úkoly či jakoukoli jinou práci. Je nepořádná, občas nerespektuje pravidla. V kolektivu dětí není moc oblíbená. Má špatnou výslovnost, prvním rokem navštěvuje logopedii. Velké nedostatky jsou v oblasti hrubé i jemné motoriky, grafomotoriky, nedostatečné koncentraci pozornosti i sebeobsluže. Během prázdnin a začátku školního roku byla měsíc v lázních, kvůli časté nemocnosti a výrazné obezitě. Lateralita je pravostranná. Z důvodu oční vady nosí dívka druhým rokem brýle.

Dívka 2 (D2)

Narozena: 26. 12. 2007

Rodinná a školní anamnéza Tato dívka pochází z úplné rodiny. Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání. Matka je momentálně na mateřské dovolené. Má mladšího sourozence – bratra 2, 5 let. Bydlí v rodinném domě spolu s prarodiči.

Mateřskou školu navštěvuje od 3 let. Proběhlo bezproblémové odloučení od rodičů. Dívka byla od začátku velmi dominantní, aktivní, vše ji zajímalo. Její koncentrace pozornosti byla velmi nízká. Ve 4 letech navštívili odborníky a u dívky byla diagnostikována hyperaktivita. Sebeobslužné činnosti zvládala, pouze pokud ji někdo nevyrušil. Při řízených činnostech nevydrží dlouho spolupracovat, začne vyrušovat ostatní děti. Při plnění úkolů, které vypracovává samostatně pouze s učitelkou, je rychlá, bystrá. Pokud plní úkol v rámci skupiny, často úkol nedokončí, hlasitě povídá, pokřikuje po ostatních. Má problémy s adaptací na nové situace a změny v prostředí. Při pohybových činnostech je zdatná. Navštěvuje druhým rokem logopedii, řeč je srozumitelná, problém má už jen s výslovností hlásek r, ř. Při volných hrách, či aktivitách venku je vidět, že má dívka všeobecný přehled, když ji něco zaujme, dokáže o tom hovořit, zajímat se o to, klade otázky. S rodiči pravidelně navštěvují pedagogicko-psychologickou poradnu. U dívky je vidět zlepšení a snaživá péče ze strany rodičů. Největší potíže se u ní projevovaly při narození sourozence. Momentálně je situace o mnoho klidnější.

Dívka 3 (D3)

Narozena: 22. 10. 2007

Rodinná a školní anamnéza: Dívka je z neúplné rodiny, momentálně je více než půl roku ve střídavé péči (týden u matky, týden u otce). Matka žije s novým přítelem. Má nevlastního mladšího sourozence (2 měsíce). Otec je vyučený zedníkem, momentálně je bez práce. Matka je na mateřské dovolené, je vyučena. Velmi nízké sociální zázemí u otce i matky.

Dívka nastoupila do mateřské školy ve třech letech. Velmi obtížná adaptace. Od nástupu do MŠ si neustále „dumkala“ palec, málo se zapojovala mezi ostatní děti. Komunikovala převážně jen s učitelkami. Vždy si našla klidný koutek, kde se schoulila do klubíčka a ležela. Ke zlepšení docházelo velmi pomalu. Velmi špatná spolupráce s rodiči. Dívka MŠ navštěvovala velmi málo z důvodu časté nemocnosti. Od začátku školního roku je dívka v péči psychologů a neurologů (tiky v očích, silné podvyživení). V letošním roce byla měsíc v lázních. Došlo

k mírnému zlepšení. Problémy se vrátily s narozením sourozence. U dívky se střídají nálady a výkyvy v chování. Druhým rokem navštěvuje logopedii. Mezi její oblíbenou činnost patří všechny výtvarně zaměřené činnosti. U těchto činností vydrží ze všeho nejdéle, různorodost námětů při kreslení je rozmanitá. Dívka působí často, že je unavená, slabá, nevyspaná. Za dominantní ruku má vyhraněnou pravou.

Dívka 4 (D4)

Narozena: 30. 8. 2007

Rodinná a školní a anamnéza: Je z úplné rodiny, žije v rodinném domě. Má dva sourozence – starší sestru (12 let), mladšího bratra (4 roky). Oba rodiče jsou vyučení, matka pracuje na směnný provoz jako zdravotní asistentka a otec je dělník. Z důvodu směnného zaměstnání matky, jsou děti často hlídány starší sestrou, která je doprovází do MŠ.

Dívka do mateřské školy nastoupila ve dvou a půl letech. Adaptace proběhla bez problémů. Do třídy chodí spolu se svým mladším bratrem, se kterým má velmi pěkný vztah, stará se o něj a pomáhá mu.

MŠ navštěvuje pravidelně. Při námětových a volných hrách je podle ostatních dětí méně aktivní, tichá, přesto má hodně kamarádů. Při řízených činnostech se projevuje velmi málo, je spíše stydlivá, nejistá méně mluví. Když je tázaná nedokáže odpovědět. Ve spolupráci pouze s učitelkou je aktivnější, jistější. Je samostatná, sebeobslužné činnosti zvládá bez problémů. Má zájem o různé činnosti, všeho se chce účastnit, ale činnosti či úkol není schopná dokončit – problém v koncentraci pozornosti. Hrubá i jemná motorika neodpovídá věku dítěte. Řečové schopnosti a dovednosti jsou v normě. Píše pravou rukou. Dívka má odklad školní docházky.

5.4 VLASTNÍ ŠETŘENÍ

V průběhu měsíce září 2013 proběhlo zjišťování zájmu o program Edukativně stimulačních skupin a začátkem října 2013 byly sjednány informační schůzky pro rodiče, na kterých byly upřesněny termíny konání ESS. Byly přihlášeny děti, které potřebují pomoc v dozrávání některých oblastí (komunikačních, adaptačních, sociálních...) Jednalo se o děti, které měly jít v následujícím roce k zápisu a u kterých rodiče ještě nevěděli, zda budou žádat o

odklad školní docházky, či dítě nastoupí v řádném termínu do první třídy. V tomto roce bylo do kurzu zařazeno 10 dětí, 6 chlapců a 4 dívky.

Edukativně stimulační program probíhal v 10 lekcích zhruba po 14 dnech. Program probíhal v odpoledních hodinách od 15:00 hod a lekce měla zhruba hodinové trvání. Důležitou podmínkou byla přítomnost jednoho z rodičů (či prarodičů). Všechny lekce zahrnují činnosti na rozvoj všech schopností dítěte a mají vždy stejnou strukturu. Na začátku každé lekce došlo ke kontrole domácích pracovních listů, kdy děti byly ohodnoceny razítkem. Lekce zahrnovaly:

- **procvičování jemné motoriky** (stříhání, vytrhávání a skládání papíru, uchopování drobných předmětů, prstová cvičení...)
- **uvolňovací, relaxační cvičení**
- **grafomotorická cvičení** (rozcvičovací cviky, metoda obtahování – závodní dráhy, jednotažky, grafomotorické prvky, pracovní listy...)
- **procvičování hrubé motoriky** (chůze v prostoru s překážkami, poslepu...)
- **procvičování motoriky mluvidel** (dechová cvičení, vyvozování zvuků, napodobování zvuků zvířat)
- **artikulační obratnost** (breptadla, jazykolamy...)
- **rozvoj obsahové stránky řeči** (vyprávění pohádek, význam slov -přirovnání, protiklady, slova mnohoznačná...)
- **procvičování zrakového vnímání** (Kimovy hry, pexeso, puzzle, rozlišování barev, pracovní listy...)
- **procvičování sluchového vnímání** (naslouchání zvuků, vytleskávání slabik, vyvozování hlásek, určování počtu slabik, hledání rýmů, určování první a poslední hlásky, pracovní listy...)
- **procvičování prostorové orientace** (určování pravolevé orientace na vlastním těle, v prostoru, manipulace s předměty, pracovní listy...)
- **procvičování matematických představ** (rozeznávání geometrických tvarů, třídění dle určitých kritérií, hry na procvičení pojmů – méně, více, první, poslední, pracovní listy...)

Na konci každé lekce byl shrnut celý program. Rodičům byl dán prostor pro dotazy a případné vysvětlení úkolů. Dále byly rozdány pracovní listy s úkoly na příští lekci. Rodiče měli možnost i individuálního rozhovoru s pedagogem.

První šetření proběhlo během měsíce září a října 2013, kdy s využitím publikace Školní zralost (Bednářová, Šmardová, 2010) byla zjišťována úroveň školní zralosti u vybraných deseti dětí. Školní zralost byla posuzována na základě těchto oblastí:

- grafomotorika, kresba
- řeč
- sluchové vnímání
- zrakové vnímání
- vnímání prostoru
- vnímání času
- základní matematické schopnosti a dovednosti
- sociální dovednosti
- práceschopnost, koncentrace pozornosti při záměrných činnostech
- sebeobsluha

Při diagnostice byl zvolen následující postup. S každým dítětem probíhala individuální spolupráce v tiché místnosti, aby mělo co největší možnost soustředění. Úkoly diagnostiky byly rozděleny do několika dnů, aby nebyly děti přetěžovány. Postupovalo se od nejjednodušších úkolů po složitější. Úkoly byly přizpůsobeny tempu dětí a dostávalo se jim dostatek pochvaly a pozitivní zpětné vazby. Stupeň zvládnutí zadaných úkolů byl zaznamenán do tabulky (viz příloha č. 1) a hodnocen podle škály:

- **nezvládá** – pokud dítě úkol nezvládalo ani s podporou, momentálně byl úkol nad jeho možnosti
- **zvládá s dopomocí** – dítěti je nutné poskytnou opakované zadání úkolu, delší zácvik, celkově potřebuje při plnění dopomoc, větší podporu dospělého
- **zvládá samostatně** – po vysvětlení zadání dítě úkol splní samostatně, správně úkol dokončí

S výsledky šetření byli následně seznámeni rodiče dětí. Pro matematickou orientaci ve výsledcích bylo zvoleno procentuální vyjádření hodnot výsledků následovně:

- **nezvládá** – 0%
- **zvládá s dopomocí** – 50%
- **zvládá samostatně** – 100%

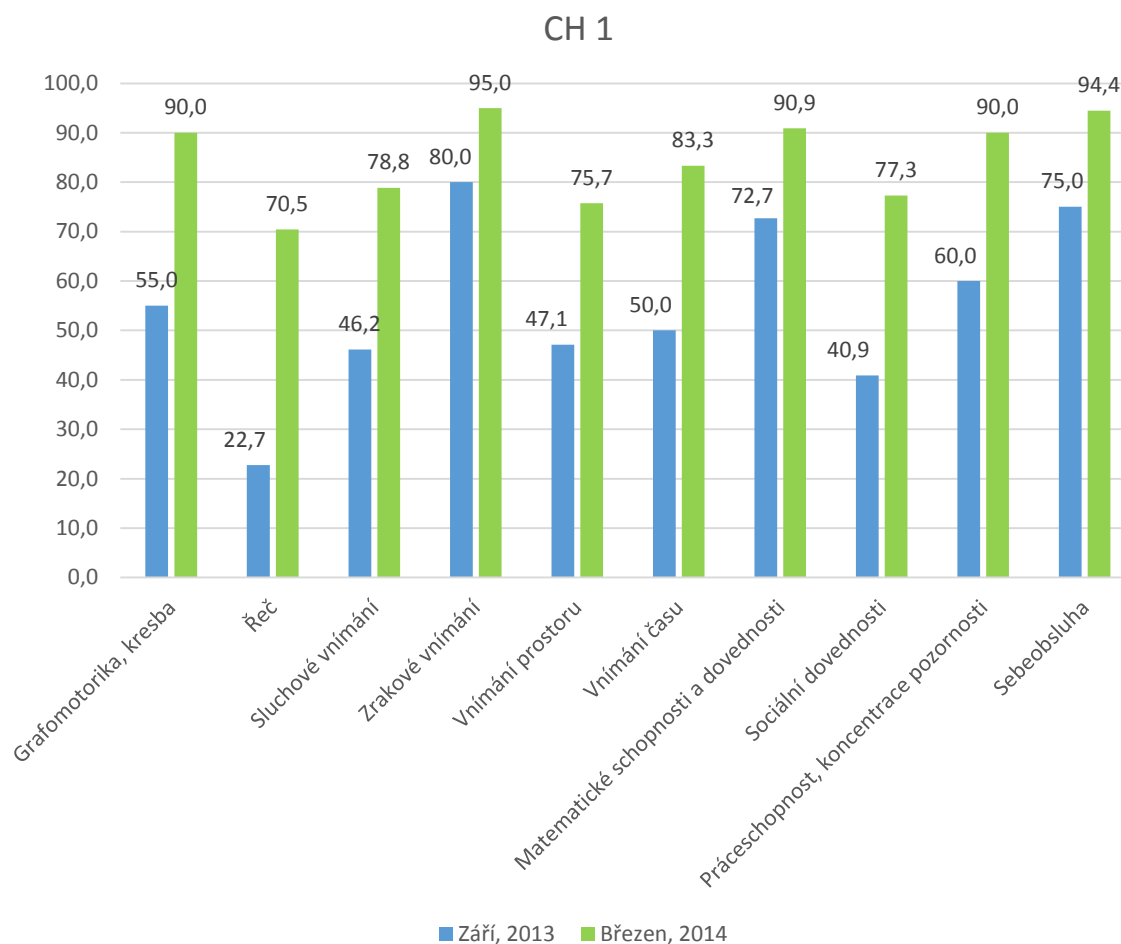
Z těchto hodnot byl v dané oblasti udělán matematický průměr a hodnoty vyneseny do grafu (viz následující kapitola).

Po ukončení programu ESS v březnu 2014, proběhlo druhé šetření, při kterém se postupovalo stejným způsobem. Jak při prvním, tak i druhém šetření byli s výsledky dětí seznámeni rodiče.

5.5 ANALÝZA VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ U JEDNOTLIVÝCH DĚTÍ

Výsledky prvního i druhého šetření byly zaznamenány do grafů. Nad jednotlivými sloupci je uvedeno, na kolik procent byly rozvinuty jednotlivé oblasti školní zralosti během 6 měsíců.

Chlapec – CH1



Graf č. 1: Analýza výsledků šetření – CH1

Shrnutí ESS – CH1

Chlapec navštěvoval program Edukativně stimulačních skupin nejprve s matkou, poté jen s otcem. Docházka na program byla pravidelná, s výjimkou jedné lekce z důvodu nemoci chlapce. Zpočátku nebyla matka k ESS moc přívětivá. Během prvních lekcí se chlapec moc neprojevoval, nekomunikoval, maminka se snažila za chlapce mluvit a pomáhat při činnostech. Po zbytek lekcí přicházel s chlapcem otec a vše se upravilo. Chlapec se dokázal více soustředit. Největší potíž mu dělala komunikace před ostatními. Při společných činnostech nebyl moc aktivní, odpovídal spíše až na vyzvání. Během průběhu lekcí otec naznal, že chlapcova výslovnost ve srovnání s ostatními dětmi je nedostatečná a začali navštěvovat logopedickou péči. Chlapec přicházel vždy se splněnými domácími úkoly a podle otce je dělal rád.

Chlapec ve věku 5 let a 2 měsíců při prvním šetření, které proběhlo v září 2013, v **oblasti grafomotoriky a kresby** dosahoval průměrných výsledků. Při kresbě postavy (viz příloha č. 2), domu či jiného námětu se kresba jevila jako velmi chudá. Kresba nebyla moc obsáhlá, totéž různorodost námětů. Při kreslení chlapec vyvíjel nápadný tlak na podložku, při grafomotorických cvičeních se projevovala neplynulost pohybu, občas i křečovitě držení psacího náčiní. Po absolvování kurzu ESS proběhlo druhé šetření (březen 2014), kde podle grafu č. 1 můžeme vidět zlepšení. Kresba se stala propracovanější, detailnější. Rozšířil se i výběr námětů. V grafomotorických cvičeních je chlapec úspěšnější, grafomotorické prvky jsou přesnější. Chlapec současně dosahuje vysoké úspěšnosti v této oblasti.

Na začátku školního roku 2013 dosahoval chlapec velmi nízkých výsledků v **oblasti řeči**. Problémy měl v rovině foneticko-fonologické s výslovností většiny hlásek. Nedostatky se objevovaly v nízkém rozsahu slovní zásoby, porozumění úkolům i zadání. V březnu 2014 můžeme na grafu č. 1 pozorovat zlepšení, které je však pro nástup do ZŠ nedostatečné. Přetrvávají problémy s výslovností některých hlásek. Zlepšila se slovní zásoba, která je bohatší, chlapec začal více komunikovat s okolím a zapojovat se při aktivitách. Zlepšil se i mluvní projev při reprodukci pohádek, básniček, říkadel.

V oblasti **sluchového vnímání**, dle grafu č. 1, chlapec nedosahoval dobrých výsledků a podobně jako v oblasti řeči se jevil nezralý. Obtíže se projevovaly ve sluchové analýze a syntéze a sluchové diferenciaci. Při druhém šetření se chlapec zlepšil, ovšem dále převládá nejistota s rozlišením poslední hlásky ve slově a rozkládáním slov na slabiky. Chlapec dokáže naslouchat příběhu a aktivně na něj reagovat, totéž na pokyny a zadání úkolů.

Zrakové vnímání u chlapce dosahovalo v září 2013, při prvním šetření vysokých výsledků. Chlapec byl u většiny úkolů na zrakové vnímání úspěšný. Při úkolech na procvičení

zrakové diferenciacie, analýzy a syntézy se projevovaly lehké nedostatky. Chlapec zvládal vyhledat tvar na pozadí, rozlišit shodné a neshodné dvojice, složit z dílků celek i opačně. To samé se potvrdilo i při druhém šetření. Zrakové vnímání se jeví jako téměř rozvinuté.

Vnímání prostoru se v září u chlapce ukázalo jako nedostatečně rozvinuté. Objevovala se nejistota v pravolevé orientaci i v určování prostorových pojmů. Chlapec zvládal ukázat pojmy na sobě i v prostoru, problémy měl v samostatném pojmenování a ukázání prostorových pojmů na formátu papíru. V březnu po druhém šetření došlo k mírnému zlepšení, ale stále převládá nejistota v samostatném pojmenování prostorových pojmů.

Také **vnímání času** se při prvním šetření zdálo být pro chlapce náročné, především v pojmenování časových pojmů, řazení obrázku dle posloupnosti děje, určování dnů v týdnu. Po druhém šetření dělá chlapci problém ještě řazení obrázků dle posloupnosti děje a objevuje se občasná záměna v pojmenování časových pojmů.

Při prvním šetření v **oblasti základních matematických schopností a dovedností**, chlapec dokázal samostatně pojmenovat pojmy – málo, více, stejně, vyjmenovat číselnou řadu do čísla 52, třídít prvky dle různých kritérií. Obtíže se objevovaly při práci s množstvím a určováním geometrických tvarů. Po proběhnutí ESS došlo v této oblasti k pokrokům. Již zvládá pracovat s množstvím do šesti, geometrické tvary zvládá přiřadit i samostatně pojmenovat. Současně se tato oblast jeví jako dostatečně zralá pro nástup do ZŠ.

V **sociálních dovednostech** měl chlapec při prvním šetření potíže s odloučením od rodičů, nespolupráci s ostatními dětmi, plačtivými reakcemi na svůj neúspěch či prohru. Po druhém šetření je znatelnější pokrok, chlapec se již více zapojuje do kolektivu, dokáže dodržovat pravidla ve třídě i při hrách. Přetrvávají potíže s převzetím vedoucí role při hrách, občas je ještě ostýchavý a nejistý. Negativní reakce na vlastní neúspěch stále přetrvávají. Již zvládá odloučení od rodičů, lépe se přizpůsobuje novým situacím a prostředí.

Práceschopnost a koncentrace pozornosti v září, nebyla u chlapce dostatečně rozvinutá, i přes to chlapec jevil zájem o pracovní úkoly. Ve většině případů však úkol udělal pouze z části a nedokázal jej dokončit, pouze za dopomoci dospělého. Dokázal pracovat v klidu. Postupně došlo ke zlepšení a v březnu 2014 dosahuje lepších výsledků. Zvýšil se zájem o úkoly, ve většině případů úkol dokončí samostatně a pečlivě. Dokáže se soustředit dostatečně dlouho i během jiných činností.

V **sebeobsluze** byl chlapec samostatný až na několik drobných nedostatků v oblékání (zavazování tkaniček, obracení oděvu naruby), ve stolování (používání příboru). Hygienické návyky byly v pořádku. I při druhém šetření se potvrdilo, že je tato oblast dostatečně rozvinutá.

V celkovém pohledu na graf č. 1 vidíme u chlapce nejnižší výsledky v oblasti řeči a vnímání prostoru. Nejvíce vyniká v oblasti zrakového vnímání a v sebeobslužných činnostech.

Doporučení pro vyrovnání nedostatků v oslabených oblastech školní zralosti:

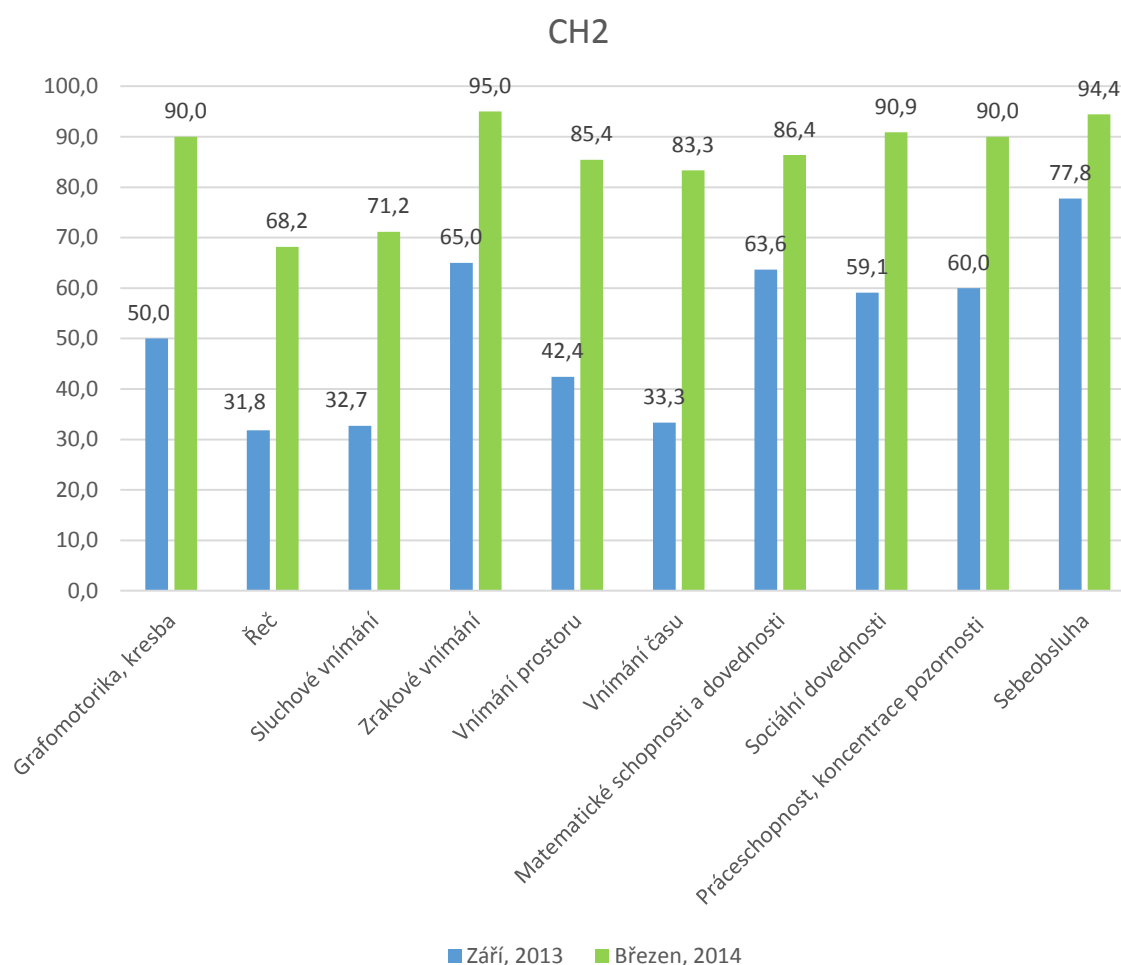
Řečové dovednosti

- procvičování motoriky mluvidel
- popisování děje na obrázku, v okolí, v přírodě
- opakování říkanek, básniček, písniček
- vyhledávání rýmujících se dvojic, slov nadřazených i podřazených
- hry se slovy
- tvoření vět z předem daných slov
- vyčleňování slov, která nepatří do skupiny
- vysvětlování významu pojmu
- vyřízení vzkazu, umožnění větší samostatnosti

Vnímání prostoru

- procvičování prostorových pojmů pomocí pracovních listů a her
- popisování objektů kolem sebe (příroda, herna)
- povídání nad obrázky (samostatné pojmenování nahoře, dole, vpravo...)
- pojmenování prostorových pojmů dle více kritérií (vpravo nahoře...)
- hledání ukrytého předmětu dle instrukcí

Chlapec – CH2



Graf č. 2: Analýza výsledků šetření – CH2

Shrnutí ESS – CH2

Chlapec č. 2 navštěvoval ESS téměř pravidelně. Chodil na ně společně s matkou, vždy byli připraveni – nikdy neopomněli na domácí úkoly. Při plnění individuálních úkolů potřeboval více času než ostatní děti. Pracoval velmi rozvážným a pomalým tempem. Úkoly měl však správně a pečlivě dokončené. Během společných aktivit reagoval pomaleji a potřeboval více času na vytvoření odpovědi. Velký problém mu činilo hovořit v celých větách. Největší potíže u chlapce byly v aktivitách na rozvoj řeči, i přes dlouhodobé navštěvování logopeda, má stále problémy se správnou výslovností a artikulací. Pokud to bylo možné, chlapec vždy dostal dostatek času úkol či jinou činnost dokončit. Když nedokázal úkol dokončit, znervózněl a po zbytek lekce se nedokázal soustředit. Chlapce hodně motivovala pochvala, povzbuzení. Maminka byla trpělivá, spolupracovala s pedagogy a podle zájmu bylo vidět, že s chlapcem doma pracuje.

Dle grafu č. 2 je patrné, že chlapec ve věku 5 let a 3 měsíců dosahoval průměrných výsledků v **oblasti grafomotoriky a kresby**. Největší potíže v této oblasti měl chlapec ve správném držení psacího náčiní, s nadměrným tlakem na podložku a plynulostí tahů při kreslení. V kresbě postavy (viz příloha č. 3) a domu při první diagnostice vynechal několik důležitých prvků. V porovnání s výsledky z března 2014 vidíme zlepšení. U chlapce se podařilo zafixovat špetkový úchop psacího náčiní. Upravila se i plynulost tahů při kreslení a odstranění tlaku na podložku. Kresba postavy již při druhém šetření odpovídala jeho věku. Různorodost námětů při kreslení je rozmanitá.

V **oblasti řeči** chlapec č. 2 dosahoval v září podprůměrných výsledků. Největší potíže měl s rovinou foneticko-fonologickou a lexikálně-sémantickou. Po prvním vyšetření chlapcova výslovnost i artikulační obratnost vykazovaly značné nedostatky. Chlapec měl problém s výslovností hlavně sykavek a r, ř. Při mluvení potřeboval dostatek času, aby se vyjádřil. Vyjadřování bylo spíše v krátkých větách či heslech. Při zadávání instrukcí reagoval správně. Po logopedické péči a absolvováním programu ESS dosáhl chlapec zlepšení. Chlapcovo vyjadřování je přirozenější, již využívá při mluvení celých vět a souvětí. Vyjadřuje se gramaticky správně. Zlepšila se i výslovnost sykavek, přetrvává nesprávná výslovnost hlásek r, ř. Také při tvorbě podobných slov, či nadřazených pojmů je u chlapce vidět nejistota.

Nízkých výsledků také dosahoval při prvním šetření v **oblasti sluchového vnímání**. Při úkolech sluchové diferenciaci slov a slabik měl obtíže s rozlišením, jak znělých a neznělých souhlásek, tak i krátkých a dlouhých samohlásek. Obrovský problém byl ve sluchové analýze i syntéze při určení poslední a první hlásky ve slově. V rozkladu slov na slabiky si byl chlapec jistý, dokázal určit počet slabik. Chlapec dokázal naslouchat čtenému i poslechovému textu. Na otázky z čteného příběhu reagoval a odpovídal správně. V březnu 2014 při druhém vyšetření dosáhl zlepšení, které však nedosahuje dostatečných výsledků, a je nutné před nástupem do ZŠ procvičovat a zlepšit. Občasné chyby se ještě objevují ve sluchové diferenciaci.

U **zrakového vnímání** při prvním vyšetření bylo dosaženo průměrných výsledků. V této oblasti se ukázala za nejproblematictější zraková analýza a syntéza, při skládání a rozkládání částí do celku. Dále zraková diferenciaci při rozlišování shodných a neshodných dvojic lišících se horizontální a vertikální polohou, kdy si chlapec nebyl jistý a hodně chyboval. Ve srovnání s druhým vyšetřením vidíme pokrok, chlapec dosáhl výrazného pokroku a tato oblast se jeví u chlapce jako nejvíce rozvinutá.

U grafu č. 2 dále vidíme oblast **vnímání prostoru**, kdy chlapec při prvním zkoumání zvládal prostorové pojmy určit v prostoru. Při určování pravolevé orientace byl nejistý, pletl si strany. Problém mu dělalo ukázat pojmy na formátu a samostatně pojmenovat. Ve srovnání

s březnem 2014 dosáhl zlepšení. Většinu pojmů sám pojmenuje a ukáže na formátu i na sobě. Přetrvává nejistota v určení pojmů hned za, hned před a ukazování pojmů dle více kritérií.

Vnímání času při prvním šetření, bylo pro chlapce náročné. Pletl si většinu pojmů, problém s orientací dnů v týdnu, nejistota při přiřazování činností pro roční období. Po ukončení ESS chlapec dosáhl v této oblasti zlepšení. Časové pojmy již samostatně pojmenovává, orientuje se ve dnech v týdnu, ročních obdobích, denních časových pojmech. Občasné chyby se projevují v řazení obrázků dle posloupnosti děje.

Matematické schopnosti a dovednosti odpovídaly po prvním šetření průměru. Chlapec měl potíže se správným určením základních geometrických tvarů, seřazením prvků dle velikosti, tříděním dle různých kritérií. Číselnou řadu napočítal spontánně do 34, ovšem při práci s množstvím do 6 potřeboval dopomoc. Po druhém šetření se zlepšil především v řazení prvků dle velikosti, umí používat základní matematické pojmy (více, méně, stejně), zvládá pracovat s množstvím do 6 (přidat a ubrat jeden prvek, porovnávat...), stále přetrvává nejistota v rozeznání obdélníku a čtverce.

Sociální dovednosti při prvním šetření vykazovaly dobré výsledky, kdy chlapec zvládal adaptaci na nové věci, odloučení od rodičů. Komunikaci s dětmi i učitelkou zvládal, potíže měl s komunikací s cizími lidmi. Nedokázal vyřídit vzkaz, říci si o pomoc. Pro srovnání s druhým šetřením se chlapec více osamostatnil, dodržuje pravidla, více se zapojuje mezi ostatní. Je sebevědomější při individuálních i společných činnostech.

V **práceschopnosti a koncentraci pozornosti** se chlapec jevil spíše průměrně. Pracovní listy či úkoly vyhledával, bavilo ho jejich vypracování. Chlapec úkol dokázal vyplnit většinou správně, občas s dopomocí dospělého. Ale potíže měl s příliš dlouhou dobou vypracovávání. Po druhém šetření se zvýšila samostatnost při práci, zesílil i zájem o pracovní listy a úkoly. Při činnosti vykazuje větší soustředění, vytrvalost, úkol dokončí i v kratším čase. Zlepšilo se i jeho rozvážené a pomalé tempo, které je malinko svižnější a především jistější.

V **oblasti sebeobsluhy** můžeme pozorovat, že výsledky z vyšetření (září 2013) v hygienických a stolovacích dovednostech byly dobré. Chlapec byl šikovný a tyto činnosti zvládal s přehledem. Nedostatky se ukázaly v obratnosti při oblékání - převrácení oděvu naruby, zavazování tkaniček. Po ukončení programu ESS je vidět po druhém šetření posun. Díky rozvoji motorické koordinace a obratnosti je chlapec v sebeobsluze téměř samostatný.

Při celkovém vyhodnocení grafu č. 2 je patrné, že chlapec má největší nedostatky v oblasti řeči a sluchového vnímání. Nejvyšších pokroků dosáhl v oblasti zrakového vnímání, sebeobsluze a sociálních dovednostech.

Doporučení pro vyrovnání nedostatků v oslabených oblastech školní zralosti:

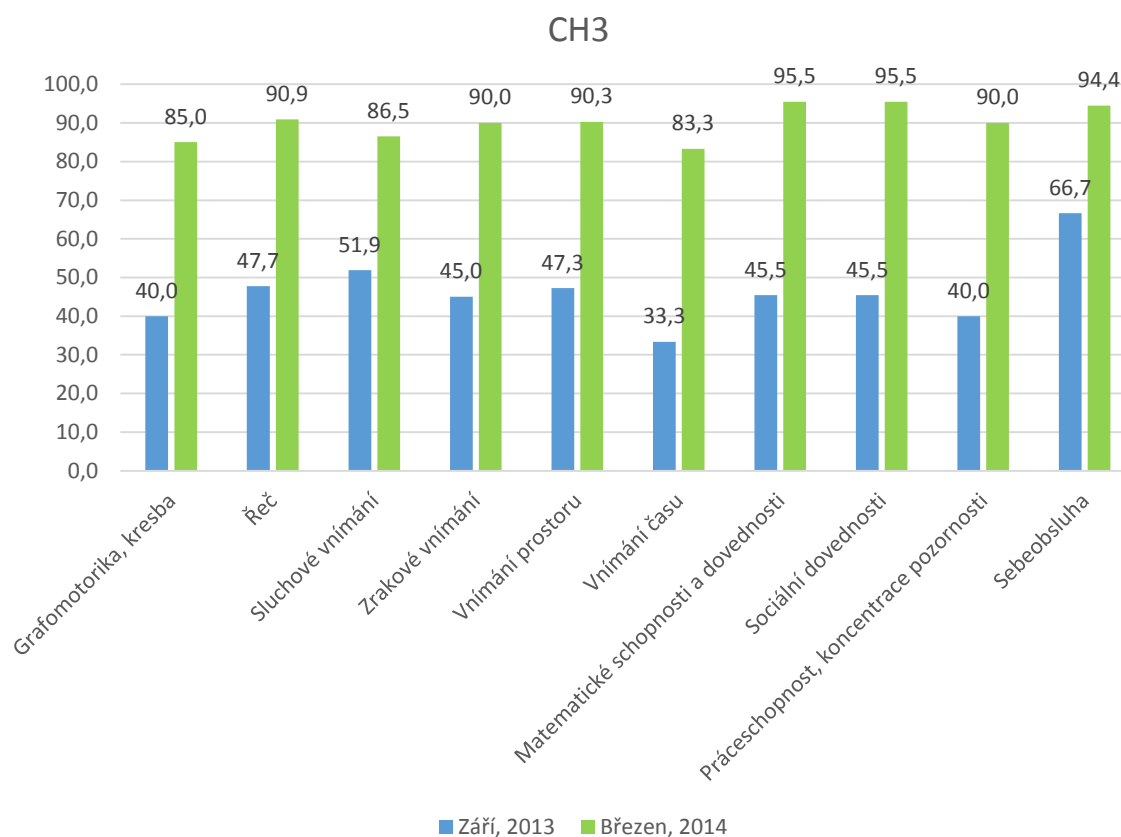
Řečové dovednosti:

- reprodukce pohádek (rozbor příběhu, popis děje podle obrázků)
- při kladení otázek vyžadovat odpověď v celých větách
- procvičování mluvidel + provádění jazykových cvičení
- malované čtení
- rozpoznání nesprávně utvořené věty
- rozpoznání a pojmenování toho, co je na obrázku špatně
- tvoření vět z předem daných slov

Sluchového vnímání:

- hledání rýmujících se slov
- využívání pracovních listů
- určování poslední hlásky ve slově
- hry na rozvoj sluchové paměti
- určování počtu slov ve větě
- odlišování shodných a neshodných slov
- hra na tichou poštu
- poznávání hlasů kamarádů, hudebních nástrojů

Chlapec – CH3



Graf č. 3: Analýza výsledků šetření – CH3

Shrnutí ESS – CH3

Na ESS chodili pravidelně s matkou i mladším bratrem (1 rok). Domácí úkoly přinesli vždy perfektně bez chyb vypracované. Chlapec měl obtíže odtrhnout se od matky a pracovat společně jen s dětmi a učitelkou. Během činností volal na matku a ona na něj. Byl nesoustředěný, roztěkaný. Při sebemenším neúspěchu, měl slzy v očích a těžce to nesl. Stále se porovnával s ostatními. Při samostatných činnostech mu zadání vysvětlovala učitelka, poté to vyžadoval i od matky. Matka se mu snažila diktovat přesně, co má dělat, nevedla ho k samostatnosti. U chlapce se projeví nedostatky především v jemné motorice. Výslovnost je v pořádku. Když maminka vycítila neúspěch syna, snažila se rychle nějak zasáhnout a za chlapce vše dohánět. Při individuálních rozhovorech s matkou byla komunikace náročná. Dožadovala se obsahu příští lekce, aby ji s chlapcem mohli nacvičit a chlapec byl úspěšný. Nedbala rad pedagogů, spíše chlapce doma přetěžovala úkoly.

Chlapec ve věku 5 let a 2 měsíců si v **oblasti grafomotoriky a kresby** dle grafu č. 3 vedl podprůměrně. Jeho kresba postavy (viz příloha č. 4) vykazovala znaky nezralosti. Nebyla obsáhlá, to samé v různorodosti námětů. Chlapec kreslení nevyhledával. Také v plnění grafomotorických cviků byl u chlapce vidět nezáměr, do těchto činností musel být hodně motivován. Při psaní grafomotorických prvků byla vidět nepřesnost, neplynulost tahů. Chlapec má správně zafixovaný psací úchop. Po druhém šetření, které proběhlo v březnu 2014, můžeme pozorovat na grafu výrazný skok v dosažených hodnotách. Kresba postavy již odpovídá věku dítěte, zvýšil se zájem o kresebné činnosti. Rozšířila se i námětovost obrázků. Rád plní i grafomotorické listy, které z větší části zvládá, s těžšími prvky má občas problém. Jednotázné linie zvládá s plynulým pohybem bez přitlaku.

V září 2013 se **oblast řeči** u chlapce pohybovala v nižších hodnotách. Chlapec správně vyslovoval všechny hlásky, artikulační obratnost byla v pořádku. Nejnižších výsledků chlapec dosahoval v rovině lexikálně – sémantické, kde při zadaných úkolech potřeboval dopomoc nebo úkol nedokázal splnit vůbec. A to především ve smysluplném popisu obrázku, interpretaci pohádky, tvoření nadřazených a podřazených pojmů, tvoření protikladů či slov podobného významu. Také se projevila omezená slovní zásoba. Po morfologicko-syntaktické rovině chlapec nemluvil vždy gramaticky správně a nevyužíval všech druhů slov. Měl potíže vyjadřovat se v celých větách a souvětích. Jinak chlapec navazoval přirozeně kontakt, komunikoval s okolím, užíval očního kontaktu. Dokázal říct jméno, příjmení, bydliště, číslo popisné i jména rodičů. V březnovém šetření můžeme na grafu srovnat výsledky z předchozího šetření. I při tomto šetření se potvrdila správná výslovnost. Ke zlepšení došlo hlavně v rovině lexikálně – sémantické, chlapec byl většinou samostatný, občas potřeboval drobnou nápovědu. Již v celých větách dokáže popsat smysluplně obrázek, interpretuje pohádky i se změnou intonace. Protiklady s vizuální podporou i bez ní, chlapec zvládá. Doplnit nadřazené i podřazené slovo také. Rozšířila se slovní zásoba. Upravila se i častější chybovost při tvoření gramaticky správných vět. Po pragmatické rovině je vše v pořádku.

Oblast sluchového vnímání dosahuje u chlapce podprůměrných výsledků. Chlapec nedokázal naslouchat delším textům, také mu dělalo potíž zapamatovat si a poté zopakovat větu o více slovech. Potíže měl i s napodobením rytmu (2 – 4 tóny). Chlapec nejistě rozkládal slova na slabiky a špatně určoval počet slabik. Určení první i poslední hlásky nezvládal ani s dopomocí. U rýmujících se slov potřeboval nápovědu. U sluchové diferenciaci měl problém s rozlišením bezvýznamových slabik. Při dalším šetření bylo patrné zlepšení u sluchové paměti, chlapec již naslouchá čtenému i reprodukovánému textu, dokáže si zapamatovat delší větu. S vnímáním rytmu je to u chlapce slabší. Sluchovou analýzu i syntézu hlásek již chlapec zvládá,

určí první i poslední hlásku ve slově. Sluchová diferenciacie se rozvinula, chlapec až na dvě chyby dokázal odlišit slova i bezvýznamové slabiky.

Zrakové vnímání se při prvním šetření ukázalo, že není dostatečně zralé. Při přiřazování odstínů barev a následném samostatném pojmenování barev si chlapec nebyl jistý a některé odstíny barev spíše hádal. Při vyhledávání tvaru na pozadí (figury a pozadí) neměl chlapec obtíže. Hůře se projevoval ve zrakovém rozlišování, kdy potřeboval dopomoc s vyhledáním tvaru, který byl v řadě odlišný. Obtíže se také projevíly ve zrakové analýze a syntéze při rozkladu obrázku na části a skládání obrázku do celku - byla nutná dopomoc. Jinak chlapec dokázal poznat obrázky, zapamatovat si je a uložit na správné místo. V březnu 2014 se chlapec zlepšil. Odstíny barev mu již nedělaly potíže, s jistotou je poznával. Při skládání částí do celku a doplnění chybějících částí v obrázku si chlapec vedl dobře. U zrakového rozlišování nemá potíže vyhledat dvojici lišící se detailem ani horizontální polohou. Přetrvávající dopomoc potřebuje při odlišení shodných či neshodných dvojic lišících se vertikální polohou.

Při zjišťování úrovně **vnímání prostoru**, v září 2013, chlapci dělala potíže většina prostorových pojmů. Základní prostorové pojmy dokázal ukázat, ovšem ne pojmenovat. Při rozlišování pravé a levé strany se pletl. Na základě druhého šetření se na grafu č. 3 ukázalo zlepšení. Pravolevou orientaci chlapec zvládá s jistotou bez chybného pojmenování, samostatně pojmenovává strany v prostoru, na sobě i na formátu papíru. Ostatní prostorové pojmy zvládá ukázat i pojmenovat. S pojmy jako je předposlední nebo určení dvou kritérii naráz potřebuje menší dopomoc a více času.

Oblast časového vnímání se u chlapce při prvním šetření jevila jako nejméně rozvinutá. Chlapec si většinu časových pojmů pletl, nedokázal je správně přiřadit ani s dopomocí obrázků. Po následném šetření byl vidět pokrok. Bez problémů chlapec přiřazoval obrázky k ročnímu období, denní době. Vyjmenuje dny v týdnu i měsíce. Nejistota je ještě v řazení dějové posloupnosti, kdy zaměňuje obrázky, potřebuje ještě dopomoc.

Matematické schopnosti a dovednosti nebyly pro chlapce v září 2013 vůbec jednoduché. Při určování matematických pojmů méně, více i stejně si chlapec věděl rady, dopomoc potřeboval při přiřazování prvků o jeden více či méně. Řadit obrázky či předměty dle velikosti zvládal, potíže měl s pojmenováním pojmů – nejmenší, největší... Číselnou řadu dokáže jmenovat do 20. Při práci s množstvím do šesti, potřeboval pomoc a vysvětlení. U geometrických tvarů znal názvy, ale zaměňoval je mezi sebou, byl nejistý. V březnu 2014 se dle grafu č. 3 řadily základní matematické dovednosti a schopnosti mezi nejrozvinutější oblasti. Základní matematické pojmy dokáže chlapec samostatně určit, dokáže přiřazovat i ubírat prvky. Geometrické tvary zvládá kromě rozeznání obdélníku a čtverce – zaměňuje je.

Sociální dovednosti u chlapce č. 3 nedosahovaly dobrých výsledků. Těžce zvládal odloučení od matky, byl nervózní při jakékoliv změně programu či situaci (nedokázal se adaptovat). Spíše si ke komunikaci vyhledal učitelku nebo jinou dospělou osobu, se kterou komunikoval bez problémů. Striktně dodržoval pravidla režimu ve třídě, při porušení jiným dítětem žaloval. Ve svých věcech si udržoval perfektní pořádek, nesnesl jiné umístění věcí, než byl obvykle zvyklý. Měl obrovské potíže s unesením svého vlastního nezdaru (buď pláč, nebo obviňování ostatních dětí). Vždy se dožadoval spravedlnosti u učitelky nebo matky. Při druhém šetření se chlapec v sociálních dovednostech zlepšil. Odloučení od matky zvládá, více se zapojuje mezi ostatní děti, přebírá v kolektivu i dominantní roli. Omezilo se i žalování na ostatní děti. Již nevyžaduje neustálou spolupráci s učitelkou při činnostech, úkolech a hrách. S prohrou nebo neúspěchem se snaží vyrovnat.

V **sebeobslužných činnostech** se u chlapce při prvním šetření projevovala nesamostatnost. Ke všem činnostem vyžadoval spolupráci dospělého. Při oblékání potřeboval dopomoc s převrácením oděvu, skládáním věcí, při zapínání knoflíků i zavazování tkaniček. U stolování odmítal používání příboru. Při dalším šetření (březen 2014) se samostatnost chlapce zvýšila. Hygienické dovednosti a stolování již zvládá, při oblékání je také samostatný, pouze potřebuje dopomoc se zavazováním tkaniček.

Při celkovém vyobrazení grafu č. 3 je vidět největší pokrok v oblasti matematických dovedností, sociálních dovedností a sebeobsluže. Nejnižších výsledků dosahuje ve sluchovém vnímání, vnímání času, grafomotorice a kresbě.

Doporučení pro vyrovnání nedostatků v oblastech školní zralosti:

Sluchové vnímání:

- naslouchání delších pohádek a příběhů
- učení básniček
- poznávání hlasů kamarádů
- odlišování shodných a neshodných slov (rozlišujeme podle délky, měkčení...)
- rytmická cvičení
- hra „Tleskni, uslyšíš-li dané slovo“

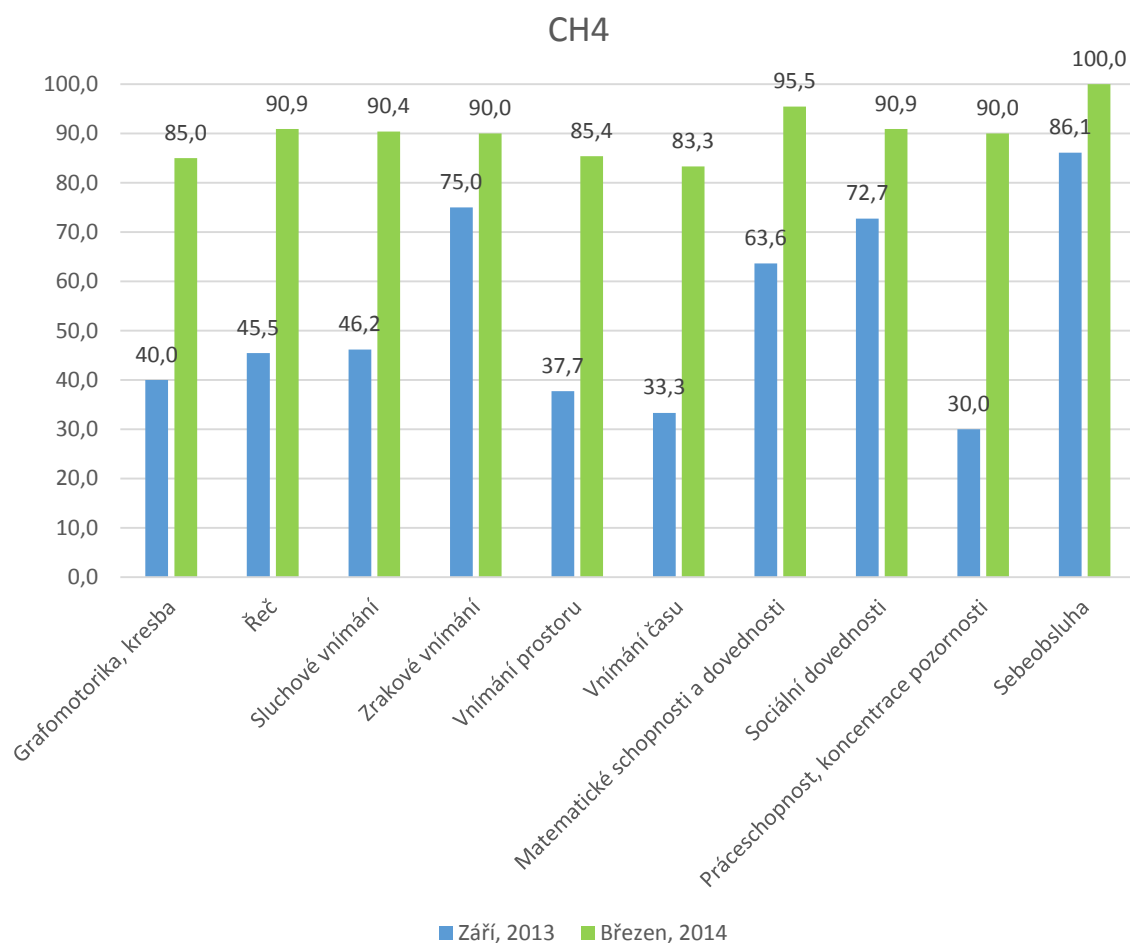
Vnímání času:

- vyprávění pohádek dle časové posloupnosti děje
- pojmenovávat činnosti obvyklé pro části dne, týdne, roční doby
- pojmenovávání postupu každodenních činností
- pozorování přírody a jejich změn

Grafomotorika, kresba:

- využívání pracovních listů na procvičení grafomotorických prvků
- podporování v činnostech na rozvoj jemné motoriky (plastelína, prstové barvy, mačkání, stříhání papíru...)
- provádění prstových cvičení
- uzlování na šňůrkách

Chlapec – CH4



Graf č. 4: Analýza výsledků šetření – CH4

Shrnutí ESS – CH4

Programu ESS se chlapec účastnil spolu se svým otcem. Jejich účast byla nepravidelná. Často se stalo, že se otec dostavil s pozdějším příchodem. Ne vždy měli domácí úkoly vypracovány všechny a správně. Chlapec se na lekce těšil. Ze začátku lekce byl schopný spolupracovat, ovšem v průběhu lekce začal rušit ostatní. Při společných hrách se hlásil, hlasitě vykřikoval, ovšem když byl vyvolaný, aby sám hovořil, nebyl schopný odpovědět. Při individuálních aktivitách působil neklidně, otec mu musel opakovat zadání úkolu a vést ho k dokončení, stále se mu věnovat. Dělalo mu obtíže, když některý z kamarádů měl úkol hotový a on ne. Otec se ho snažil usměrňovat, využíval individuálních rozhovorů s pedagogy a po několika lekcích bylo vidět, že s chlapcem začal doma pracovat, věnovat se mu a zlepšilo se i vypracovávání domácích úkolů. U chlapce byl vidět pokrok v prodlužování koncentrace při činnostech.

Chlapec ve věku 5 let a 2 měsíců se dle grafu č. 4 ukazuje v **oblasti grafomotoriky a kresby** jako nezralý. Dosahuje nízkých výsledků, především v kresbě (viz příloha č. 5), která je velmi jednoduchá. Rovněž různorodost námětů je omezená. Držení psacího náčiní má chlapec zařazené správně. Chlapec má potíže s plynulostí tahů, ruka není dostatečně uvolněná. S jednoduššími grafomotorickými prvky nemá chlapec obtíže, složitější prvky (např.: horní smyčka) nezvládá. Po druhém šetření se chlapec výrazně zlepšil. Zvětšil se jeho zájem o kreslení, narůstá i různorodost námětů. Kresba je již dvojdimenzionální a detailnější. Při kresbě grafomotorických prvků převládají u složitějších prvků nepřesnosti.

V **oblasti řeči** při prvním šetření dosahoval chlapec nízkých výsledků. A to hlavně v rovině morfologicko – syntaktické s tvořením správných tvarů slov. Objevovaly se občasné chyby v gramatice a užívání všech druhů slov. Časté odpovídání v heslech, místo celých vět. Dále má chlapec problémy s výslovností r, ř. Nedostatky se objevují i v artikulační obratnosti. V lexikálně – sémantické rovině se objevují problémy s tvořením nadřazených a podobných slov bez vizuální podpory. Pragmatická rovina se jeví jako nejvíce rozvinutá, chlapec přirozeně navazuje komunikaci, dokáže říct jméno, příjmení, věk, bydliště, jména rodičů. V porovnání s druhým šetřením z března 2014 jsou dle grafu č. 4 znatelné pokroky. Odstranilo se chybné vyslovování hlásek r, ř, upravila se i artikulační obratnost. Chlapec již přirozeně komunikuje, navazuje oční kontakt, správně odpovídá na otázky celými větami. Upravila se i morfologicko – syntaktická rovina, slovní zásoba je bohatší, neobjevují se již chyby v gramatice, chlapec již dokáže doplňovat správné tvary slov do textu.

U **sluchové percepce** výsledky z prvního šetření vykazují nízkou úroveň. Výrazné nedostatky jsou u sluchové diferenciaci, především u rozlišování bezvýznamových slabik. Dále jako oslabená se jevila sluchová analýza a syntéza. Chlapec dokázal slovo rozdělit na slabiky, ale nedokázal určit počet. Také nerozlišoval první a poslední hlásku ve slově. Nedokázal napodobit správný rytmus, nedostatečně rozvinutá sluchová paměť. Po březnovém šetření se ukázalo, že sluchové vnímání je téměř rozvinuté. Většinu úkolu chlapec splnil správně bez dopomoci dospělého. Objevila se pouze jedna chyba v rozlišování bezvýznamových slabik a občasná nejistota v pojmenování poslední hlásky ve slově. Chlapec již dokáže naslouchat čtenému textu, zapamatovat si několik slov a správně je zopakovat. Upravila se sluchová analýza i syntéza, chlapec rozloží slova na slabiky i hlásky, dokáže určit správný počet i náslovnou hlásku.

V září 2013 v oblasti **zrakového vnímání** můžeme sledovat u chlapce č. 4 dobré výsledky. Chlapec dokáže přiřazovat správné odstíny barev samostatně, v pojmenování odstínů potřebuje občas dopomoc. Největší nedostatky se projevíly u zrakové analýzy a syntézy, kdy

mu činilo problémy složení dílků do celku, potřeboval dopomoc. Také zraková diferenciacie mu dělala potíže v rozlišování shodných a neshodných dvojic a to jak v horizontální, tak i vertikální poloze. Rozlišení detailu zvládal samostatně, stejně tak i vyhledávání tvaru na pozadí (figuru a pozadí). Také v oblasti zrakové paměti zvládal úkoly samostatně. Při druhém šetření chlapec dosahuje výborných výsledků. Samostatně pojmenovává odstíny barev, zrakovou diferenciaci zvládá bezchybně, totéž u zrakové paměti. Drobné nedostatky se ještě objevují ve skládání jednotlivých dílků do celku, potřebuje pomoc dospělého.

U **vnímání prostoru** dosahují výsledky u chlapce č. 4 podprůměrných hodnot. Pojmy pravolevé orientace téměř nezvládal, ostatní prostorové pojmy (první, uprostřed, poslední, vpředu, vzadu, hned za...) zvládal ukázat v prostoru i na formátu, ovšem pojmenovat samostatně nezvládal. Při dalším šetření došlo k pokroku. Chlapec již správně určí i pojmenuje pravou i levou stranu, určení i pojmenování nahoře, dole, první, poslední, uprostřed, vpředu i vzadu. Dokáže ukázat pojmy hned za, hned před, ovšem při samostatném pojmenování je vidět nejistota, také při určování dvou kritérií (např.: vpravo nahoře) je potřeba chlapci napovědět.

U **vnímání času** dosahoval chlapec podobných výsledků jako u vnímání prostoru. Měl obtíže se seřazením posloupnosti děje, pojmenováním dnů v týdnu i ročních obdobích. Názvy si pletl, převažovala nejistota, chlapec potřeboval u všech úkolů nutnou dopomoc. Při pozdějším šetření se ukázal pokrok. Již se orientuje ve dnech v týdnu, vyjmenuje roční doby, přiřadí k nim správný obrázek. Při pojmenování denní doby (ráno, poledne, večer, odpoledne...) je stále nejistý. Je nutné ještě procvičovat řazení obrázků dle posloupnosti děje.

V **matematických schopnostech a dovednostech** chlapec vykazuje průměrné výsledky. Již dokázal určit pojmy - stejně, více, méně. U přidávání prvků o jeden méně, či více si byl nejistý, potřeboval dopomoc. Totéž u řazení a třídění prvků dle určitých kritérií vyžadoval pomoc, úkoly nezvládal. U rozlišování geometrických tvarů je dokázal ukázat, ale u samostatného pojmenování dělal chyby. S vyjmenováním číselné řady neměl problémy (napočítal do 18), ale pracovat s množstvím do šesti nedokázal. Po druhém testování byl chlapec úspěšnější. Již zvládal samostatně přiřazovat i ubírat prvky, při řazení prvků dle velikosti nedělal chyby, geometrické tvary správně určil i pojmenoval. S menší dopomocí zvládal pracovat s množstvím.

Sociální dovednosti dosahují také průměrných výsledků. Chlapec bezproblémově zvládal odloučení od rodičů, vyhledával společnost ostatních dětí, bez problémů komunikoval s učitelkou. V kolektivu přebíral dominantní roli. Adaptaci na nové změny či situace zvládal. Obtíže měl v dodržování dohodnutých pravidel. Neměl smysl pro odpovědnost a pořádek ve svých věcech. Nedokázal překonávat nezdar, či prohru. Při březnovém šetření se jevil po této

stránce vyzrálejší, dával si pozor na dodržování pravidel a pořádku ve svých věcech. Stále se potýká s vyrovnáváním svého nezdaru. Je zodpovědný za pověřený úkol.

Koncentrace pozornosti a přesnost při prvním šetření vykazují velmi nízké známky. Chlapec měl obrovské potíže se soustředěním se na konkrétní věc, neustále ho všechny podněty rozptylovaly. Při samostatné práci v klidném prostředí bylo vidět zlepšení. Ovšem v práci ve skupině velmi nízká koncentrace pozornosti. Chlapec neměl zájem o pracovní úkoly, jakákoliv samostatná práce ho obtěžovala. Byl nesamostatný, při plnění úkolu měl problém s dokončením a délkou trvání. Po proběhnutí ESS a spolupráci s rodiči při druhém šetření byly znatelně lepší výsledky. Projevuje zájem o činnosti úkolového typu, úkol již dokáže dokončit samostatně celý, délka koncentrace pozornosti se výrazně prodloužila. Při plnění úkolů se u něj projevuje soutěživost, snaží se být nejlepší.

V **sebeobsluze** se již při prvním šetření jevil jako zralý. Obtíže se objevily při oblékání, kdy chlapec nedbal na rozlišování mezi přední a zadní částí oděvu, nedokázal si zavázat tkaničky, obrátit oděv – vyžadoval pomoc. Po druhém šetření je vidět větší samostatnost v dodržování hygieny, stolování i oblékání.

V celkových výsledcích dle grafu č. 4 se chlapec jeví jako nejméně zralý v oblastech vnímání času a grafomotorice a kresbě. Jako nejvíce zralý se jeví v oblastech sebeobsluhy, základních matematických dovednostech a schopnostech, řeči a sociálních dovednostech.

Doporučení pro vyrovnání nedostatků v oslabených oblastech školní zralosti:

Grafomotorika, kresba:

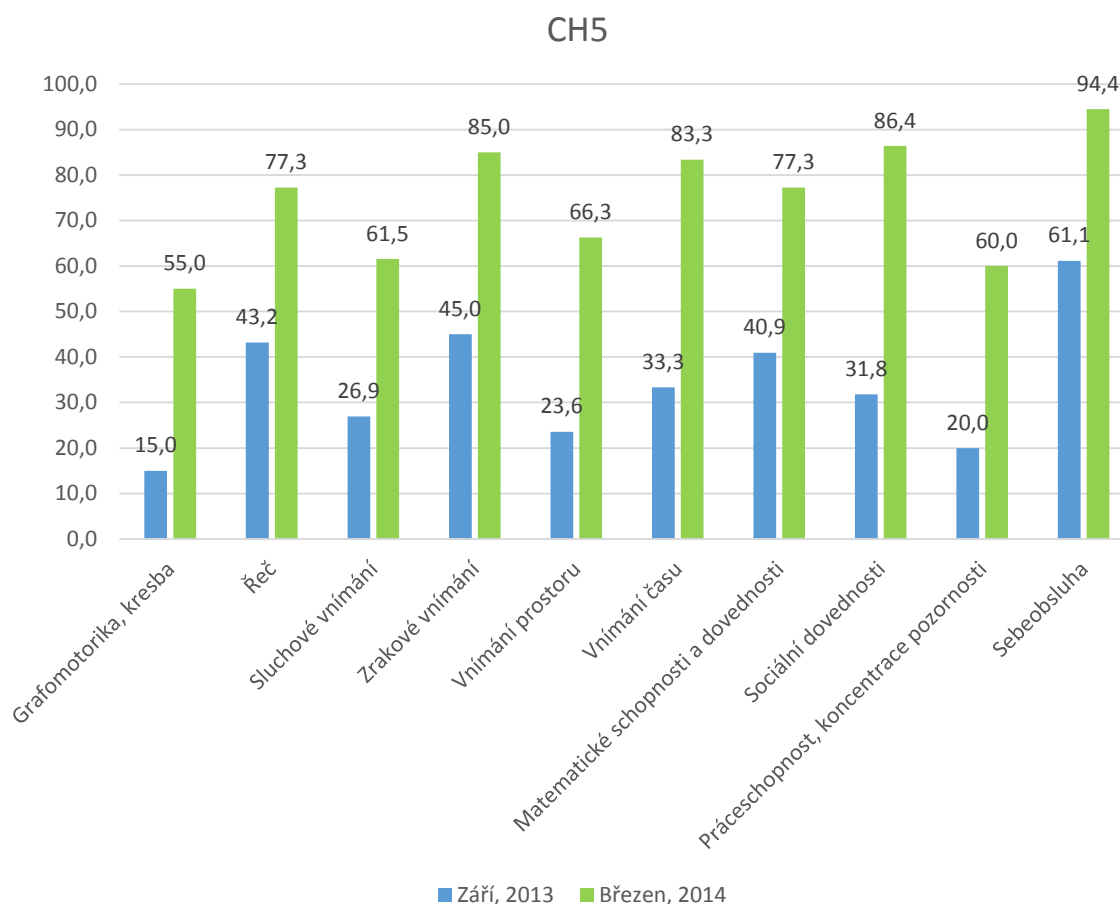
- pracovní listy s grafomotorickými prvky (na velký formát papíru)
- provádění prstových cvičení
- cvičení na uvolnění ruky i zápěstí
- jednotažné cviky
- rukodělné činnosti (prošívání látky jehlou s tupým hrotem, motání klubíček vlny...)
- výtvarné činnosti

Vnímání času:

- využívání pracovních listů k vnímání času
- seřazování obrázků dle posloupnosti děje s pojmenováním

- procvičování časových údajů
- řazení jednotlivých kroků za sebe při sebeobsluze
- vyprávění prožitých zážitků
- přiřazování konkrétní události k pojmům (ráno, dopoledne, večer...)

Chlapec – CH5



Graf č. 5: Analýza výsledků šetření – CH5

Shrnutí ESS – CH5

Chlapec navštěvoval program pravidelně a to s otcem. Úkoly plnili, bylo vidět, že chlapec je motivovaný a na lekce se těšil. Chlapec se aktivně zapojoval do společných her, komunikoval, hlásil se, snažil se odpovídat. Někdy měl problém s formulací věty a trvalo mu déle, než se vyjádřil. Při hrách na rozvoj sluchového vnímání nebyl úspěšný. Špatně snášel, když nebyl první nebo se mu něco nepovedlo. U chlapce byla velmi důležitá pochvala,

povzbuzení. Když pocítil neúspěch, dostal záchvat vzteku, ublížil kamarádovi poblíž něj. Otec byl k němu velmi mírný, tolerantní, neopomenul ho, neokřikl ho. U chlapce se projevovaly neúspěchy při plnění samostatných úkolů, nedokázal je dokončit, nejevil zájem o kresbu. Po motivaci otce odměnou občas něco dokončil. Chlapec působil před ostatními bez ostychu a sebevědomě. Činnosti na rozvoj jemné motoriky či grafomotoriky téměř nezvládal, úkol často ani nedokončil. Celková hrubá motorika se jevila jako nedostatečně rozvinutá. Také koncentrace pozornosti byla podle ostatních dětí velmi nízká. Reagoval neadekvátně na svůj neúspěch (záchvaty vzteku, hlasitého křičení).

Z grafu č. 5 je patrné, že chlapec ve věku 5 let a 6 měsíců vykazuje v oblasti **grafomotoriky a kresby** podprůměrných výsledků. Jeho kresba postavy (viz příloha č. 6) má podobu hlavonožce a odpovídá spíše věku čtyř let. Celková úroveň kresby a různorodost námětů je chudá. Chlapec nejeví o malování ani grafomotoriku žádný zájem. Sám od sebe nekreslí. Při grafomotorických cvičeních je vidět, že nemá dostatečně uvolněnou ruku i zápěstí, nedokáže jednotlivé prvky navázat na sebe. Jeho kresba vykazuje přílišný tlak na podložku a křečovité držení psacího náčiní. I po programu ESS, chlapec dosahuje sotva průměrných výsledků. Kresba postavy stále vykazuje znaky nezralosti. Zlepšil se kladnější přístup k malování, avšak různorodost námětu je stále nízká. Došlo k mírnému pokroku v grafomotorických prvcích a uvolnil se tah po podložce. Celkově se tato oblast jeví jako výrazně nezralá.

Řečová složka u chlapce při prvním šetření vykazovala nedostatky v rovině lexikálně – sémantické a morfologicko-syntaktické. Chlapci dělalo problém hovořit v celých smysluplných větách, občas se objevovaly gramatické chyby při tvoření vět, problémy s tvořením protikladných, nadřazených i podobných slov. Dále chyboval při doplňování správných tvarů slov do příběhu. Při dalším šetření dle grafu č. 5 je vidět nepatrné zlepšení a to především v rovině pragmatické a morfologické – syntaktické. Chlapec dokáže přirozeně komunikovat, navazuje samostatně kontakt, smysluplně odpovídá. Převládá slabší slovní zásoba, a občasné gramatické chyby.

V zářijovém šetření se ve **sluchovém vnímání** ukázalo, že chlapec vykazuje v této oblasti známky oslabení. Při naslouchání příběhu se nedokázal na text plně soustředit a nedokázal si text zapamatovat a správně na něj reagovat. Velké chyby se ukazovaly při sluchové diferenciaci, ať už významových slov nebo bezvýznamových slabik. Nedokázal rozlišit hlavně tvrdé a měkké souhlásky i krátké a dlouhé samohlásky. Často ani nedokázal odpovědět. Sluchová analýza a syntéza mu dělala potíže při určení správného počtu slabik a určení

počáteční a poslední hlásky. Další obtíže měl u úkolu na sluchovou paměť, kdy si nedokázal zapamatovat větu z několika slov, ani čtyři nesouvisející slova. Totéž se projevovalo i u vnímání rytmu, dělalo mu potíže napodobit rytmus (2 – 4 tónů). Po druhém šetření vidíme na grafu č. 5, že došlo ke zlepšení, které je však mírné. Největších pokroků dosáhl chlapec ve sluchové paměti, naslouchání pohádce či příběhu, rozkladu slov na slabiky, s určením počtu a rozeznáním náslovné hlásky. Ve sluchové diferenciaci se stále objevují chyby a projevuje se chlapcova nejistota. Sluchové vnímání není stále dostatečně zralé.

V oblasti **zrakového vnímání**, při rozlišování odstínů barev dokázal chlapec ukázat správný odstín, při pojmenování se občas spletl. S dopomocí dokázal složit obrázek z částí, vyhledat tvar na pozadí. Největší potíže v této oblasti měl se zrakovým rozlišením detailu, horizontální i vertikální polohy. Při druhém zkoumání se ukázalo výrazné zlepšení. Bez pomoci chlapec složí obrázek, doplní chybějící části v obrázku, samostatně pojmenuje odstíny barev, rozliší obrázky lišící se detailem i horizontální polohou. Nedostatky převládají ještě v rozlišení vertikální polohy.

Vnímání prostoru, dle grafu č. 5, se v září jeví jako velmi nezralé. Chlapec vykazoval nesamostatnost v poznávání pravolevé i prostorové orientace. Nedokázal pojmenovat prostorové pojmy ani je správně ukázat. Po proběhnutí programu ESS, při druhém zkoumání, došlo ke zlepšení. Chlapec již dokáže ukázat prostorové pojmy na sobě, v prostoru i na formátu, ovšem pojmenovat je nedokáže, potřebuje stále dopomoc.

Vnímání času, stejně jako v předchozí oblasti, nebylo zralé. Chlapec byl nesamostatný a potřeboval při plnění zadaných úkolů dopomoc. V určování časových pojmů byl zmatený a nedokázal si je spojit ani s obrázky. Druhé zkoumání nám graf č. 5 potvrzuje zlepšení, které je výraznější, než v oblasti vnímání prostoru. Chlapec dokáže vyjmenovat dny v týdnu a roční období, orientuje se v nich. Chybuje ještě v seřazení obrázků dle posloupnosti děje a jeho popisu, potřebuje pomoc dospělého.

Matematické schopnosti a dovednosti podle zářijových výsledků nedosahují dobrých hodnot. Základní pojmy jako méně, více, stejně, dokázal pojmenovat i porovnat. Potíže nastaly v práci s množstvím, tříděním prvků dle tří kritérií (malé, žluté kruhy), seřazením prvků dle velikosti. Po ukončení programu se výsledky zlepšily a dosahují více než průměrných výsledků. Chlapec dokáže srovnat pět prvků dle velikosti, orientuje se v pojmech (první, poslední, předposlední). Dokáže poznat geometrické tvary, občas ještě převládá nejistota v pojmenování obdélníku. Přetrvávající potíže se projevují u práce s množstvím do šesti prvků, vyžaduje stále pomoc dospělého.

Sociální dovednosti vykazovaly u chlapce značnou nezralost. Nerad se přizpůsoboval programu a činnostem ostatních dětí, nezapojoval se mezi ně, spíše je vyrušoval a nedodržoval pravidla. Nedokázal reagovat na pokyny autority, být zodpovědný za své konání ani snést prohru či nemít vedoucí roli při hře (reagoval velmi nepřiměřeně). Po posledním šetření se jeho projevy zlepšily. Dokáže se více zapojit do skupiny, více slyší na pokyny dospělého. Občas se dokáže i přizpůsobit svému okolí. Pravidla třídy se snaží dodržovat. Občas se objevují vzteklé reakce při prohře.

Práceschopnost i koncentrace pozornosti v září vykazovaly velké nedostatky. Chlapec se nedokázal koncentrovat na delší časový úsek, nejevil zájem o činnosti úkolového typu, většinu úkolů samostatně nedokončil. Po druhém šetření se zlepšila koncentrace pozornosti, chlapec vydrží delší čas u činnosti, ale musí být pod kontrolou dospělého, totéž při úkolu. Práceschopnost má nízké nasazení, časté chyby, nesprávně doplněné úkoly. Při samostatné práci v klidném prostředí, dokáže s dospělým pracovat. Chlapec není samostatný a v této oblasti se stále jeví jako nezralý.

Sebeobsluha dosahovala u prvních výsledků nižších hodnot, po druhém šetření jsou viditelné pokroky. Občas se ještě objevují potíže v zavázání tkaniček a převrácení oděvu naruby.

Nejnižších výsledků dosahuje chlapec č. 5 v oblastech grafomotoriky, sluchového vnímání a koncentraci pozornosti. Nejlepších výsledků dosáhl v oblastech sebeobsluhy, sociálních dovednostech a zrakovém vnímání. Dle zjištěných výsledků se chlapec v průměru jeví jako nezralý pro nástup do ZŠ.

Doporučení pro vyrovnání nedostatků v oslabených oblastech školní zralosti:

Grafomotorika, kresba:

- podporování v kresebných aktivitách
- využívání pracovních listů s grafomotorickými prvky
- využívání při grafomotorických cvičení většího formátu papíru
- hry a cvičení na uvolnění celé paže a zápěstí
- provádění prstových cvičení
- procvičování psaní jednotažných linií

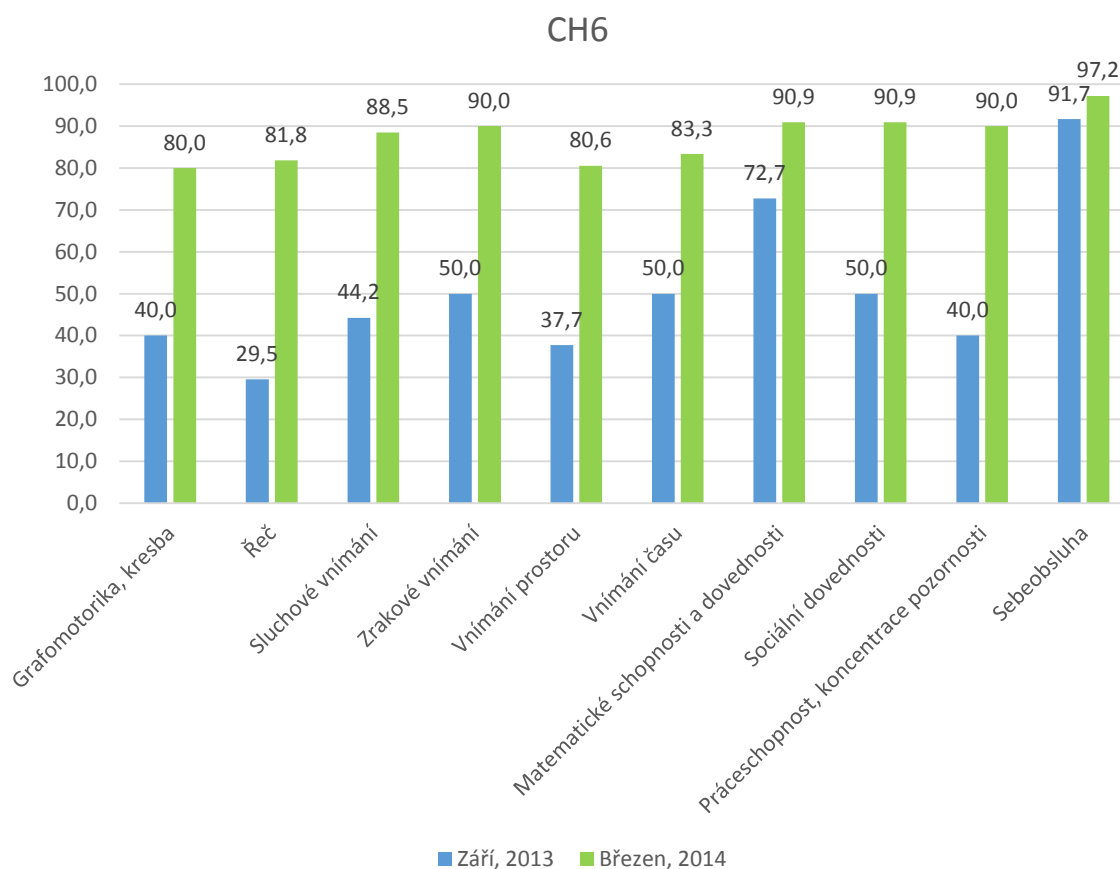
Sluchové vnímání:

- rozlišování shodných a neshodných slov pomocí obrázků
- vyhledávání a tvoření rýmů dle obrázků
- rozlišování, které slovo je delší x kratší
- hry na rozvoj sluchu (slovní kopaná, Přijela tetička z Číny,...)
- poznávání zvuků hudebních nástrojů
- předávání informací
- rytmizování s hudebními nástroji

Koncentrace pozornosti

- vedení k dokončení hry, činnosti, úkolu
- postupně prodlužovat koncentraci
- využívání zajímavých námětů v činnostech a úkolech, které dítě zajímá (např: oblíbený hrdina)
- motivovat odměnou za splněný úkol

Chlapec – CH6



Graf č. 6: Analýza výsledků šetření – CH6

Shrnutí ESS – CH6

Z důvodu časté nemocnosti chlapec chyběl na několika lekcích. Docházel společně s matkou, když byl chlapec nemocný, chodila samotná matka a poté s chlapcem doma pracovala. Pracovní listy nosili vždy správně vyplněné, nikdy nezapomněli. V kolektivu ostatních dětí působil klidně, spíše s nezájmem. V individuálních činnostech se mu maminka snažila radit, opravovat ho, dokončovat úkoly za něj. Při některých činnostech za něj i komunikovala. Nedopřála mu samostatnost. Při činnostech potřeboval více času než ostatní děti. Snažil se komunikovat, ale často nebylo rozumět, mluvil velmi tiše, nejistě. Matka se radila s pedagogy, jevila o chlapcův prospěch velký zájem.

Z grafu č. 6 je patrné, že chlapec ve věku 6 let a 4 měsíců se jeví v **oblasti grafomotoriky a kresby** jako nezralý. Kresba postavy (viz příloha č. 7) neodpovídá jeho věku, kreslení spíše nevyhledává. Grafomotorické prvky zvládal s nepřesností, při jednotažných cvicích byla znatelná neplynulost. Různorodost námětů byla nízká. Po druhém šetření je znatelné zlepšení.

Kresba je již vyspělejší, návyky při kreslení jsou zafixovány správně, stále přetrvává neplynulost tahů při kreslení. Grafomotorické prvky jsou přesnější.

V **oblasti řeči** měl chlapec potíže ve všech rovinách. Nejvýrazněji však v rovině lexikálně-sémantické. Projevovalo se to především v chudé slovní zásobě, neporozumění instrukcím, interpretaci příběhu či pohádky. Nedostatky se projevovaly i v tvoření podobných slov či nadřazených pojmů. V rovině pragmatické nedokázal navázat při rozhovoru oční kontakt, mluvil velmi tichou (ostýchavou) řečí. Potíže s přirozenou komunikací. Výslovnost a artikulační obratnost odpovídala normě. Po ukončení ESS můžeme dle grafu č. 2 v této oblasti zaznamenat znatelný posun. Ve foneticko-fonologické oblasti chlapec nemá žádné obtíže, zlepšila se přirozená komunikace s okolím. Chlapec je jistější při komunikaci. Již tvoří nadřazené pojmy bez vizuální podpory. Občas se objevují potíže s tvořením podobných pojmů. Dokáže odpovídat v celých větách a gramaticky správně.

Po stránce **sluchového vnímání** dosahoval chlapec při prvním šetření podprůměrných výsledků. Nedostatky se objevovaly ve sluchové diferenciaci, při rozlišování bezvýznamových slabik a vnímání rytmu. Při sluchové analýze a syntéze chlapec zvládá rozdělit slova na slabiky, objevuje se u něj nejistota v určení počtu slabik. Nedokáže rozlišit první a poslední hlásku ve slově. Při druhém šetření je vidět zlepšení. Chlapec zvládá naslouchat příběhu, až na jednu chybu zvládl rozlišit bezvýznamové slabiky. Již s přehledem určí náslovné i finální hlásky ve slově. Sluchová paměť je v normě.

Graf č. 6 ukazuje, že **zrakové vnímání** odpovídá průměrným hodnotám. Chlapec zvládá rozlišit shodné a neshodné obrázky lišící se detailem, poskládá obrázek z několika částí, přiřadí správné odstíny barev, doplní chybějící části v obrázku, potřebuje však k tomu dostatek času a pozvolné tempo. Problémy má se složitějším rozlišováním, např.: při odlišení shodných a neshodných dvojic lišící se vertikální polohou.

Vnímání prostoru se po prvním šetření jeví jako zcela podprůměrné. Chlapec měl problémy s určením správných prostorových pojmů na sobě i na formátu. U pravolevé orientace se objevovala nejistota. Po druhém šetření bylo vidět posun a to ve správném pojmenování prostorových pojmů i pravolevé orientaci.

Vnímání času se jeví jako průměrně rozvinuté. Chyby se u chlapce projevovaly v nejistém přiřazování obrázků k ročním obdobím. Dokázal vyjmenovat dny v týdnu, roční doby i měsíce, ovšem bez hlubší orientace těchto pojmů. Při březnovém šetření bylo znatelné používání a přehled v časových pojmech.

Při prvním zadávání úkolů na **matematické schopnosti a dovednosti**, dosáhl více než průměrných výsledků. Zvládal porovnávání prvků, i pojmenování matematických pojmů

(méně, více, stejně). Lehké nedostatky se projevovaly v práci s množstvím prvků, nejistota v rozeznání geometrických tvarů. Při březnovém šetření chlapec rozlišil i sám pojmenoval geometrické tvary, třídil prvky dle několika kritérií, porovnával velikosti i seřazoval prvky dle velikosti.

V **sociálních dovednostech** chlapec udělal mezi prvním a druhým šetřením velký pokrok. Přirozeněji navazuje kontakt s dětmi i dospělou osobou, snaží se i více přebírat dominantní role při různých hrách či aktivitách. Dokáže se vyrovnat s prohrou a vlastním neúspěchem. Problém mu ještě činní odmítnutí nežádoucího chování a zhodnotit své chování.

V **koncentraci pozornosti i práceschopnosti** v září 2013 prokazoval nezralost. Měl potíže s udržením pozornosti. Úkol sice dokončil za krátkou dobu, ale s chybami. O úkoly typu pracovních listů nejevil zcela žádný zájem. Po druhém šetření došlo ke zlepšení. Doba pozornosti se prodloužila. Chlapcova práceschopnost se zlepšila, úkoly dokončí ve většině případů bez chyb.

Už při prvním šetření v **sebeoblužných činnostech**, vykazoval chlapec vyzrálost. Měl jen drobné problémy s oblékáním a se správným držením příboru. Při druhém šetření se tato skutečnost pouze potvrdila.

Na grafu č. 6 je patrné, že nejlepších výsledků zralosti dosahuje v oblastech zrakového vnímání, matematických schopnostech a dovednostech, sociálních a sebeoblužných dovednostech a práceschopnosti. Nejvíce oslabenou oblastí se jeví grafomotorika, řeč a vnímání prostoru.

Doporučení pro vyrovnání nedostatků v oblastech školní zralosti:

Grafomotorika, kresba:

- pracovní listy na procvičení grafomotorických prvků
- pracovní listy na procvičení jedné linie
- procvičování jemné motoriky - obtiskování, modelování, kresba prstovými barvami, společenské hry
- cvičení s prsty („hra na klavír, psaní na klávesnici, solení polévky...“)
- poznávání předmětu hmatem
- stavění dílků stavebnice dle předlohy

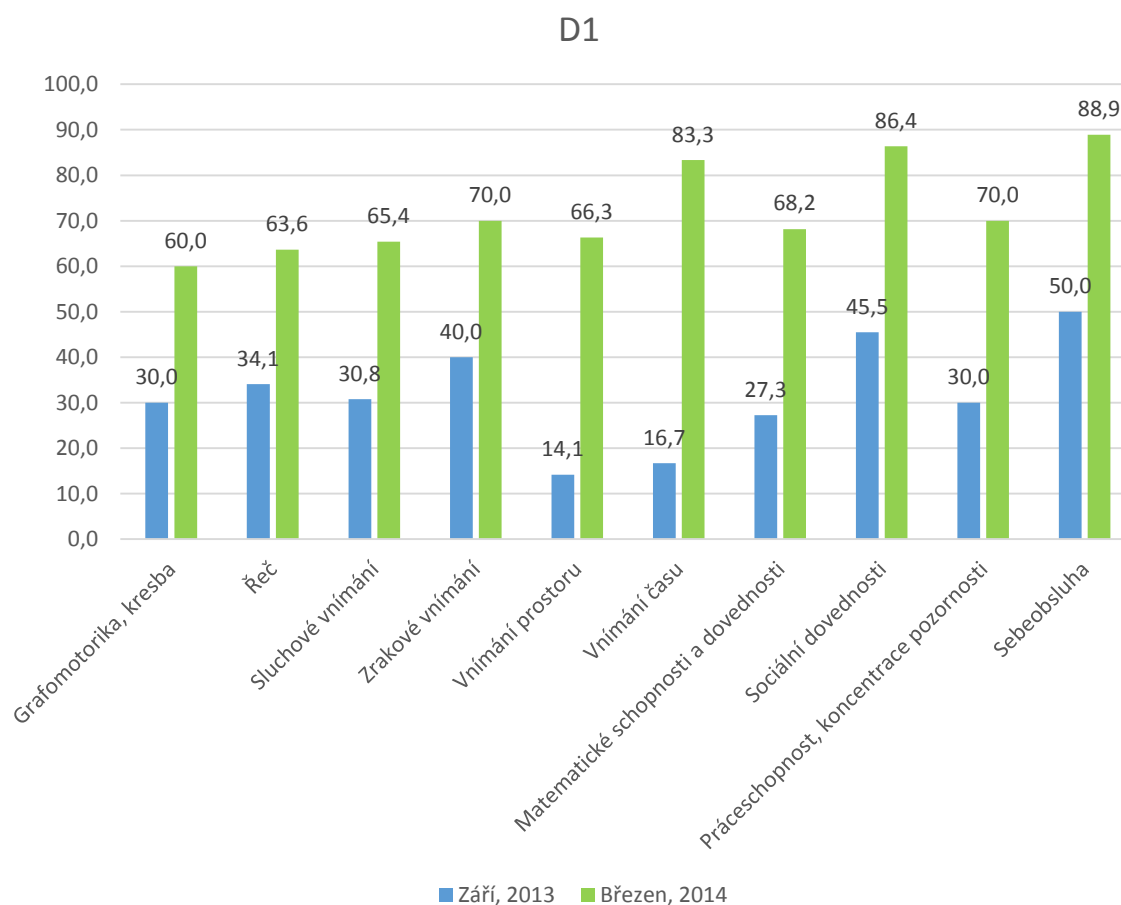
Řečové dovednosti:

- procvičování pohyblivosti rtů, jazyka, čelistí
- doplňování slov do příběhů
- podněcování dítěte k mluvení, povídání zážitků, pohádek
- hry se slovy na tvoření protikladů, zdrobnělin...
- rozpoznávání nesprávně utvořených vět
- tvoření vět z předem daných slov
- klasické hádanky
- vyčleňování slov, která do skupiny nepatří

Vnímání prostoru:

- popisování okolí vedle sebe prostorovými pojmy
- využívání pracovních listů na pravolevou i prostorovou orientaci
- třídění obrázků dle pokynů
- hledání cesty v bludišti
- práce se stavebnicí – tvoření dle předlohy
- hry na prostorovou orientaci
- pojmenování umístěných objektů na obrázku
- kresebný diktát

Dívka – D1



Graf č. 7. Analýza výsledků šetření – D1

Shrnutí ESS – D1

ESS dívka zpočátku navštěvovala společně s matkou, strýcem nebo sestřenicí. Až na dvě vynechané lekce (z důvodu nemoci) chodili pravidelně. Domácí úkoly (pokud přišla s matkou) byly vyplněné, občas však chybně. Pokud dívka přišla s někým jiným, úkoly zapomněli nebo přinesli nevyplněné, pomalované, nedokončené, špinavé. Po upozornění na tuto skutečnost se snažila matka přicházet na ESS sama. S doprovodem jiné osoby než matky, byla dívka velmi nesoustředěná. Z jejich strany byla velmi hlučná konverzace, vykřikování a narušovalo to celou lekci (stížnosti ze strany ostatních rodičů). Komunikace byla náročná, jak s dívkou, tak i matkou. Při individuálních úkolech musela zasahovat učitelka, a být jim nápomocná. Při společných hrách, byla dívka aktivní, hlučná, ovšem její odpovědi a reakce byly nesprávné, neadekvátní. Často nerozuměla zadání, co se po ní žádá. Spíše při odpovědích hádala. Při hrách byla pomalejší, neobratná.

Dívka č. 1 ve věku 5 let a 2 měsíců v **oblasti grafomotoriky a kresby**, vykazovala podprůměrné výsledky. Dívka kreslení nevyhledávala, nejevila o ně zájem. Tedy i různorodost námětů byla velmi nízká. V kresbě domu, postavy i jiných námětech se kresba projevovala jako velmi chudá, spíše odpovídala práci mladšího dítěte. Postava měla podobu hlavonožce, který je typický spíše pro 3 – 4 leté děti (viz příloha č. 8). Návyky při kreslení také nebyly dostatečně rozvinuté. Dívka nesprávně držela psací náčiní, při plnění zadaných úkolů se projevovала neplynulost tahů. Ruka se zdála být při kreslení neobratná, těžkopádná. Grafomotorické prvky téměř nezvládala. Po absolvování ESS proběhlo druhé šetření v březnu 2014, kdy byl u dívky znatelný pokrok, který je však momentálně pro školu nedostatečný. Kresba postavy neodpovídá zralému dítěti, má stále nedostatky. Zlepšil se u dívky přístup ke kresebným činnostem, sama se více o úkoly tohoto typu hlásí. Pokrok je také vidět v zafixování správného úchopu psacího náčiní. Mírně se zlepšilo uvolnění ruky při kreslení. Celkově však oblast grafomotoriky a kresby je u dívky nevyhovující pro nástup do základní školy.

Při šetření v září 2013, se podobně jako v oblasti grafomotoriky, ukázala nízká úroveň výsledků v **oblasti řeči**. Oslabení se ukázalo v rovině foneticko-fonologické, kdy měla dívka potíže s výslovností většiny hlásek i se správnou artikulační obratností. Při úkolech v lexikálně-sémantické rovině byly znatelné nedostatky ve slovní zásobě, která byla velmi nízká, avšak bohatá na vulgarismy. Na běžné instrukce i hovory reaguje dobře. Při většině těchto úkolů potřebovala dívka pomoc, dělalo jí potíže smysluplně popsat obrázek, převyprávět pohádku, tvořit protiklady, nadřazená i podřazená slova, totéž u slov podobného významu. V morfologicko-syntaktické rovině byly vidět výrazné chyby při tvoření vět, nevyužívání všech slovních druhů. Dívka nedokázala doplnit do příběhu správný tvar slova. Nejlépe na tom byla v pragmatické rovině, přirozeně komunikovala, navazovala hovor, užívala očního kontaktu. Při druhém šetření se opět potvrdilo, že je tato oblast velmi oslabená. Dívka se sice zlepšila ve výslovnosti několika hlásek, pokrok je vidět i v artikulační obratnosti. S dopomocí a občasnou nápovědou popíše obrázek, rozezná nesmysl - pojmenuje jej. Zvládá převyprávět krátký příběh. Tvorbu protikladů pomocí obrázků zvládá samostatně, protiklady bez vizuální podpory ji dělají potíže, totéž je i u tvoření nadřazených a podřazených pojmů. Snížila se chybovost při tvoření gramaticky správných vět, v hovoru využívá většinu slovních druhů. Již rozezná špatně utvořenou větu, a ve většině případů doplňuje slovo ve správném tvaru. Jako u prvního šetření se i nyní potvrdilo, že pragmatická rovina je v normě (řekne jméno, bydliště, věk, jména rodičů, přirozeně komunikuje, odpovídá, hlásí se o slovo, užívala očního kontaktu).

Sluchové vnímání při prvním šetření dívce dělalo velké potíže. Především sluchová diferenciacie hlásek, jak u významových slov, tak i bezvýznamových slabik. Většinu slov či

slabik dívka nerozeznala, neslyšela v nich žádný rozdíl. Sluchová analýza i syntéza dívce dělala taktéž potíže, slovo dokázala rozdělit na slabiky, ale určit jejich správný počet nedokázala. Při určování první a poslední hlásky ve slově, pouze hádala. Sluchová paměť ji dělala potíže při zapamatování více neznámých slov za sebou. Vnímání rytmu zvládala při rytimizaci 2- 4 tónů. Na základě druhého šetření se dívka dle grafu č. 7 zlepšila ve sluchové paměti i sluchové analýze a syntéze, zvládá určit počet slabik. Rozeznat první a poslední hlásku pouze s dopomocí. Vnímání rytmu stejně jakou u prvního šetření se jeví v pořádku. Přetrvávající nedostatky jsou ve sluchovém rozlišování, kde dívka sice méně chybuje, ale pořad špatně rozlišuje krátké a dlouhé samohlásky i tvrdé a měkké souhlásky. Je nejistá.

V **oblasti zrakového vnímání** dívka dokázala ukázat většinu odstínů barev, problémy měla se samostatným pojmenováním (dvakrát se spletla). Při vyhledávání tvaru na pozadí byla nejistá, ale úkoly nakonec zvládla s menší dopomocí. Zrakové rozlišování jí dělalo také potíže, nedokázala vyhledat obrázky, které se lišily polohou či detailem, nutná dopomoc. Při zrakové analýze a syntéze, tedy při skládání částí do celku a opačně, potřebovala pomoc dospělého. Druhé šetření z března 2014 ukázalo pokrok. Dívka již samostatně poznává i pojmenovává odstíny barev. Při rozlišování zvládá odlišení obrázků detailem, odlišení polohou ať už vertikální nebo horizontální dělá chyby. Zvládá složit obrázek z několika částí, potřebuje k tomu však dostatek času a klid. Doplnuje i chybějící části v obrázku. Zraková paměť není ještě dostatečná, větší množství obrázků jí dělá potíže zapamatovat.

Vnímání prostoru bylo pro dívku z většiny oblastí tou nejobtížnější. V prostoru se téměř neorientovala. Prostorové pojmy spíše hádala. Pravolevá orientace jí nic neříkala. Nedokázala pojmy ukázat ani na sobě, na formátu ani v prostoru. Při březnovém šetření byla znát lepší prostorová orientace. Základní pojmy již zvládá ukazovat v prostoru i na sobě, některé i samostatně používá a pojmenovává (nahore, dole, uprostřed, první, poslední). Obtížnější pojmy ukáže, ale samostatně je nepojmenuje. Pravou a levou stranu již rozlišuje, občas se ještě splete. Určování prostorových pojmů dle dvou kritérií nezvládá.

Totéž jako u vnímání prostoru se oblast **vnímání času** řadila mezi nejslabší články u dívky. Dívka dokázala pouze vyjmenovat dny v týdnu za sebou, bez jakékoliv orientace v nich. Roční období nezvládala vyjmenovat ani k nim přiřadit obrázky, denní časové pojmy zvládala pouze ráno a večer. Posloupnost děje zvládala za pomoci učitelky seřadit. Po druhém šetření si byla jistější v orientaci dnů v týdnu. Již vyjmenuje měsíce i roční období, většinu obrázků přiřazuje správně. Posloupnost děje dokázala sestavit také sama bez dopomoci. Nedostatky jsou ještě ve správném a samostatném používání některých časových pojmů.

Matematické schopnosti a dovednosti při prvním šetření byly podprůměrné. Porovnávání množství a pojmenování pojmů zvládala dívka s dopomocí učitelky (méně, více, stejně, o jeden více či méně). Při porovnávání množství při odlišné velikosti dívce činilo obrovský problém. Řazení prvků dle velikosti zvládala z části samostatně a dokázala ukázat pouze největší a nejmenší obrázek. Při třídění prvků dle více kritérií si dívka byla nejistá. Číselnou řadu vyjmenovala do pěti, při práci s množstvím nebyla samostatná. Geometrické tvary podle názvu znala, ale nedokázala je mezi sebou rozlišit, zaměňovala je. Na druhém šetření byl znatelný pokrok v porovnávání množství, dívka zvládá pojmy (méně, více, stejně). Řadí dle velikosti a zvládá i pojem prostřední. Třídít prvky dle dvou kritérií nezvládá. Číselnou řadu zvládla vyjmenovat do 20. S množstvím do šesti zvládá pracovat pouze s dopomocí.

V **sociálních dovednostech** dosahuje velmi malých výsledků. Dívka neměla potíže s adaptací na nové prostředí nebo změny, odloučení od rodiny zvládala také. Potíže se projevovaly v dodržování pravidel (režimu, sociálním chování, komunikaci). Nerespektovala udržování pořádku ve svých věcech, nedokázala mít odpovědnost za své chování. Své nezdary téměř nezvládala unést. Na pokyny autority nedokázala správně reagovat. Stále se dožadovala svých požadavků. Komunikovala s dětmi, učitelkou i jiným personálem bez problémů. Do skupiny se též zapojovala. V březnu 2014 byl vidět velký pokrok. Dokáže se ve skupině přizpůsobit ostatním dětem, prohru či neúspěch zvládá lépe. Stále přetrvává nedodržováním pořádku ve svých věcech. Na pokyny učitelky dokáže lépe reagovat. Režim i sociální komunikaci již zvládá lépe.

Po prvním šetření se dívka v **oblasti práceschopnosti a koncentrace pozornosti** jevila podprůměrně. Nebyla schopná samostatné práce, vyžadovala stále dozor jiných osob (ať už učitelky nebo dětí). Její koncentrace, ať při společných činnostech nebo samostatné práci, byla velmi krátkodobá. Práceschopnost měla velmi nízké nasazení. Vytrvalost u dívky byla téměř nulová. Po ukončení kurzu v březnu 2014, dívka pokročila ve svých výsledcích v koncentraci pozornosti i práceschopnosti. Již projevuje větší zájem o činnosti úkolového typu, pokud není na ní příliš náročný, úkol dokončí. Dívka je více samostatná, koncentrace pozornosti se mírně zvýšila.

Sebeobslužné dovednosti neodpovídaly v září 2013 jejímu věku. Dívka byla především v oblasti hygieny nesamostatná. Potíže měla se správným používáním WC, nedokázala rozlišit, kdy je nutné si umýt ruce, či použít správně kapesník. Totéž u stolování, nepoužívala příbor, pouze lžici. Chování u stolu bylo nevhodné. Při oblékání měla obtíže se správným uspořádáním oděvu a zavazováním tkaniček. V březnu 2014 se její samostatnost zvýšila. Dodržování hygienických pravidel se zlepšilo. Při jídle používá příbor a dodržuje vybrané chování.

Dle grafu č. 7 je patrné, že dívka má největší mezery v oblasti grafomotoriky, kresby, řečové oblasti a sluchovém vnímání. Nejvyšších výsledků dosahuje v oblasti sebeobsluhy, sociálních dovednostech a vnímání času.

Doporučení pro vyrovnání nedostatků v oslabených oblastech školní zralosti:

Grafomotorika, kresba:

- pracovní listy s gramotorickými náměty
- prstová cvičení
- rukodělné činnosti
- poznávání předmětů hmatem
- karetní a deskové hry
- kresba a malba na velký formát papíru
- výtvarné činnosti

Řečové dovednosti:

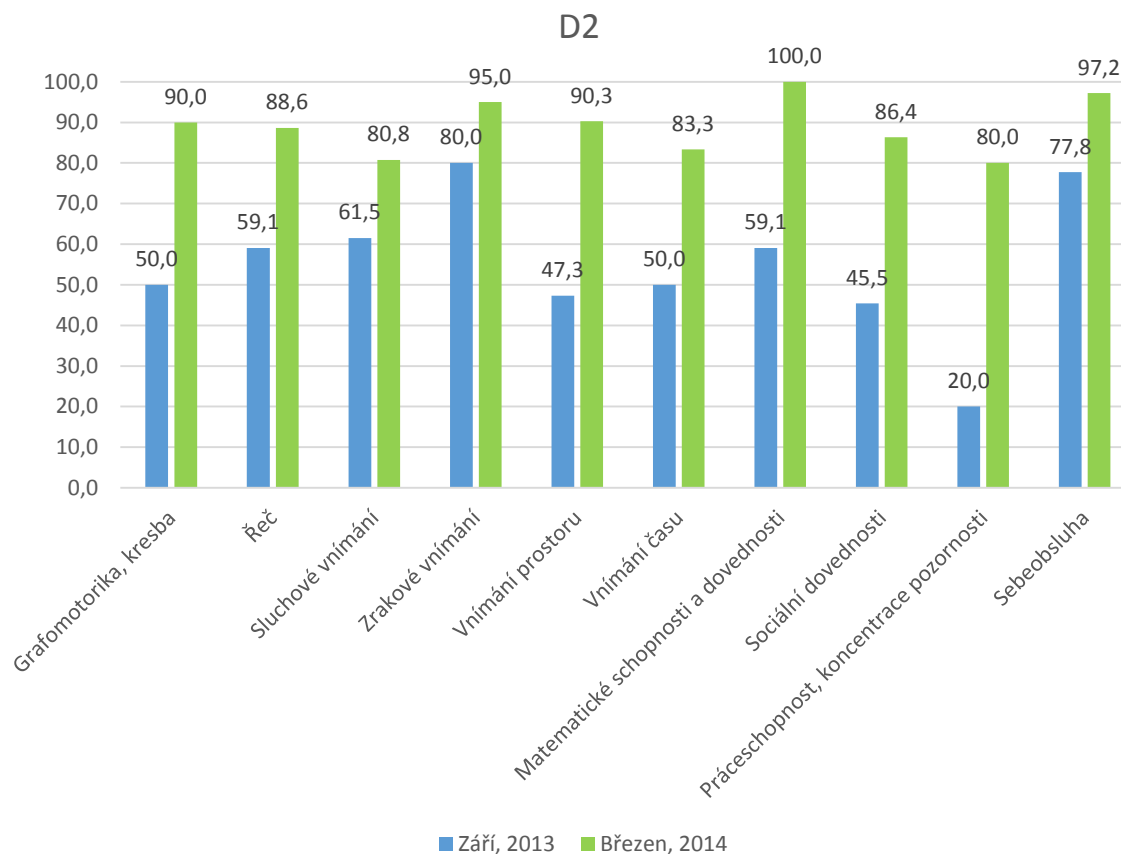
- hádanky
- řešení situací
- popisování zážitků, událostí
- vysvětlování významu pojmu
- hra se slovy (slova podobného, opačného významu)
- samostatná reprodukce pohádek, básniček
- procvičování motoriky mluvidel

Sluchové vnímání:

- lokalizace zvuku
- rozlišování shodných a neshodných slov pomocí obrázků (i bez nich)
- určování poslední hlásky ve slově
- určování počtu slov ve větě
- rozpočítadla
- hledání a vymyšlení rýmů
- opakování řady slov
- zadávání více instrukcí najednou

- rytmická cvičení
- hry na rozvoj sluchového vnímání

Dívka – D2



Graf č. 8: Analýza výsledků šetření – D2

Shrnutí ESS – D2

Dívka na lekce docházela s otcem. Celý kurz absolvovali bez absence. Na úkoly nezapomínali, měli je vždy správně vypracované. Při individuálních činnostech, kdy dívka pracovala pod dohledem otce, plnila úkoly rychle a pečlivě. Ve třídě však musel být klid. Jakýkoliv ruch jich rozrušil. Problémy nastávaly v těch chvílích, kdy děti pracovaly společně. Neustále ji něco rozptylovalo, odbíhala, komunikovala s kamarádem vedle. Nedokázala dodržovat pravidla her a činností. Vykřikovala, nedokázala se soustředit na danou otázku a správně odpovědět. Otec měl velký zájem o dceru, snažil se konzultovat vše s učitelkami, zajímal se o probíhající činnosti, hry a aktivity. Během lekcí byl vidět u dívky pokrok.

Dívka ve věku 5 let a 10 měsíců vykazovala průměrné výsledky v **oblasti grafomotoriky a kresby**. Neměla žádný problém s držetím psacího náčiní, má zafixovaný správný úchop. Různorodost námětu byla vcelku chudá, i přes to, že ráda kreslila (spíše kreslí stejné náměty pořád dokola). Při kreslení dívka spěchala, aby měla obrázek co nejrychleji hotový, tomu odpovídala i její kresba (viz příloha č. 9) – nebyla pečlivá. Občas vynechávala i důležité detaily. Grafomotorické prvky zvládala, ale nebyly vždy přesné, je patrný přítlak na podložku. Při druhém šetření vidíme pokrok. Plynulost tahů je uvolněnější, kresba vykazuje známky bohatší fantazie, námětovosti. Stále přetrvává radost z kreslení. Grafomotorické prvky zvládá zcela bez obtíží.

V **oblasti řeči** je dívka vcelku zdatná. Nemá problémy se špatnou výslovností. V artikulační obratnosti jsou vidět určité mezery, kdy má dívka problém s formulací věty, občas opakuje slova za sebou. Její řeč má rychlé tempo (je soutěživá, chce odpovídat jako první), vykřikuje. Komunikuje s okolím přirozeně, navazuje kontakt s dětmi i dospělými. Její slovní zásoba je bohatá, mluví gramaticky správně. Občasné nedostatky se projevují v rovině lexikálně-sémantické s tvořením podobných a nadřazených slov. Problémy se projevují při komunikaci ve skupině. Při individuální práci a rozhovoru reaguje přiměřeně, bez problémů komunikuje. Při březnovém šetření byl vidět pokrok především v komunikaci v kolektivu, zmírnila se její zbrkllost při mluvení. Z jejího vyjadřování vymizelo heslovité vykřikování. Snaží se hovořit v celých větách. Občas jí dělá problém doplnit slovo ve správném tvaru do textu.

Při zářijovém šetření dívka v **oblasti sluchové percepce** (při individuální práci), odpovídala průměrným výsledkům. Největší nedostatky se objevovaly v oblasti sluchového rozlišování slabik, měla obtíže s rozlišením krátkých a dlouhých samohlásek, občas i tvrdých a měkkých souhlásek. Dále se objevovaly chyby ve sluchové analýze a syntéze, kdy ji dělalo potíže rozeznat poslední hlásku ve slově. Slabiky správně rozdělovala, ale jejich počet hádala. Ve sluchové paměti měla obtíže se zapamatováním delší věty. Znatelné pokroky se ukázaly při druhém šetření, kdy se upravila sluchová analýza i syntéza, dívka již neměla problémy s určením počtu ani poslední hlásky ve slově. Zlepšilo se naslouchání příběhu či pohádky, dokázala reagovat na čtený či poslechový text správně. Sluchová paměť se jeví v pořádku, dokáže si zapamatovat pět nesouvisejících slov.

U **zrakového vnímání** již při prvním šetření vykazovala dívka dobré výsledky. Dokázala rozeznat i samostatně pojmenovat základní barvy i odstíny barev, vyhledala tvar na pozadí, poznala viděné obrázky. Drobné nedostatky se projevily v odlišování dvojic lišících se horizontální i vertikální polohou. Odlišení detailem zvládala samostatně. Při skládání částí

v celek i naopak dívka potřebovala pomoc i dostatek času, aby úkol splnila. U druhého šetření byla vidět větší samostatnost při plnění úkolů, zrakovou analýzu i syntézu zvládala bez dopomoci. Rozlišování dvojic lišících se horizontální polohou také zvládala, odlišení vertikální polohou udělala občas ještě chybu. V této oblasti dívka vykazuje znaky zralosti.

Vnímání prostoru se u dívky jeví jako nejméně rozvinutá oblast. Při prvním šetření měla velké obtíže s orientací, pletla si většinu prostorových pojmů. Byla si nejistá. To samé v pravolevé orientaci. Po ukončení programu ESS je vidět obrovský pokrok. Dívka si ujasnila prostorové pojmy, momentálně zvládá ukázat pojmy sama na sobě, na formátu i v prostoru. V samostatném pojmenování pojmů dělá ještě občas drobné chyby. S určením pravolevé orientace nemá již žádný problém.

Vnímání času dělalo dívce také problémy. Jak u rozeznání dnů v týdnu, či seřazení děje za sebou nebo přiřazení obrázků k ročnímu období, dívka potřebovala pomoc dospělého. V březnu si tyto pojmy ujasnila, orientovala se ve dnech v týdnu, ročním období i měsících. Nejistota v přiřazení obrázků k časovým pojmům.

Oblast základních matematických dovedností dívce dělala problém v porovnávání prvků dle různých kritérií, či v třídění podle tří kritérií (malé žluté kruhy). Číselnou řadu dokázala vyjmenovat i do sta, problém ji však dělalo pracovat s množstvím. Geometrické tvary rozeznala, ukázala i samostatně pojmenovala. Při druhém šetření se zdá být matematická oblast dostatečně zralá. Dívka zvládá pracovat s množstvím do šesti (přidávat, ubírat prvky) a porovnávat. Nedělalo ji potíže řadit prvky dle velikosti, ovládá matematické pojmy. Bez dopomoci třídila prvky dle několika kritérií.

Sociální oblast při prvním šetření nevykazovala u dívky dobrých výsledků. Dívka měla obtíže s adaptací na nové změny prostředí, situací, reagovala vždy nepřiměřeně. Mezi ostatní děti se dokázala zapojit, ovšem vznikali časté konflikty a nedorozumění. Dělalo ji potíže správně reagovat na pokyny autority, či dodržovat správná pravidla chování i režimu. Těžce překonávala prohru. Po druhém šetření se tyto výkyvy v sociální oblasti vcelku upravily. Dívka lépe spolupracuje v kolektivu i dodržuje dohodnutá pravidla. Stále má však problémy s adaptací na nové podněty a snášení svého neúspěchu.

Koncentrace pozornosti u dívky vykazovala velmi podprůměrných výsledků. Dívka měla velké obtíže se soustředěností při plnění úkolů v kolektivu dětí. Nedokázala pracovat samostatně. Sama obtěžovala ostatní děti v plnění, pokřikovala na ně nebo na učitelku. I přes to měla o úkoly zájem, sama se o ně hlásila. Při samostatné činnosti pouze s dospělým dokázala pracovat samostatně, rychlým tempem, její vytrvalost však nebyla dostatečná. Po spolupráci s otcem a pedagogicko-psychologickou poradnou byl vidět při následném vyšetření pokrok. Při

samostatné práci v klidné místnosti, dívka s přehledem zvládala samostatně úkol splnit, byla soustředěná. Při práci v kolektivu dětí byl vidět také pokrok, který však není tak výrazný jako při samostatné práci. Úkol dokázala dokončit, ale nebyl tak kvalitní jako při samostatném plnění.

Sebeobslužné činnosti dívka z větší části zvládala. Obtíže ji dělalo při oblékání rozlišování přední a zadní části oděvu a správný postup při oblékání. Také zvládání pravidel stolování jí dělalo problém. V březnu 2014 již dívka zvládala vše samostatně bez dopomoci dospělého.

Dle grafu č. 8 můžeme porovnat celkové výsledky. Dívka se nejvíce zralá jeví v oblasti základních matematických dovedností, zrakovém vnímání a sebeobsluze. Oblasti, které je nutné ještě posílit v koncentraci pozornosti, sluchové a vnímání času.

Doporučení pro vyrovnání nedostatků v oslabených oblastech školní zralosti:

Koncentrace pozornosti, práceschopnost:

- postupné prodlužování soustředění při činnostech, úkolech
- motivace pro dokončení úkolů
- netradiční (zajímavé úkoly)

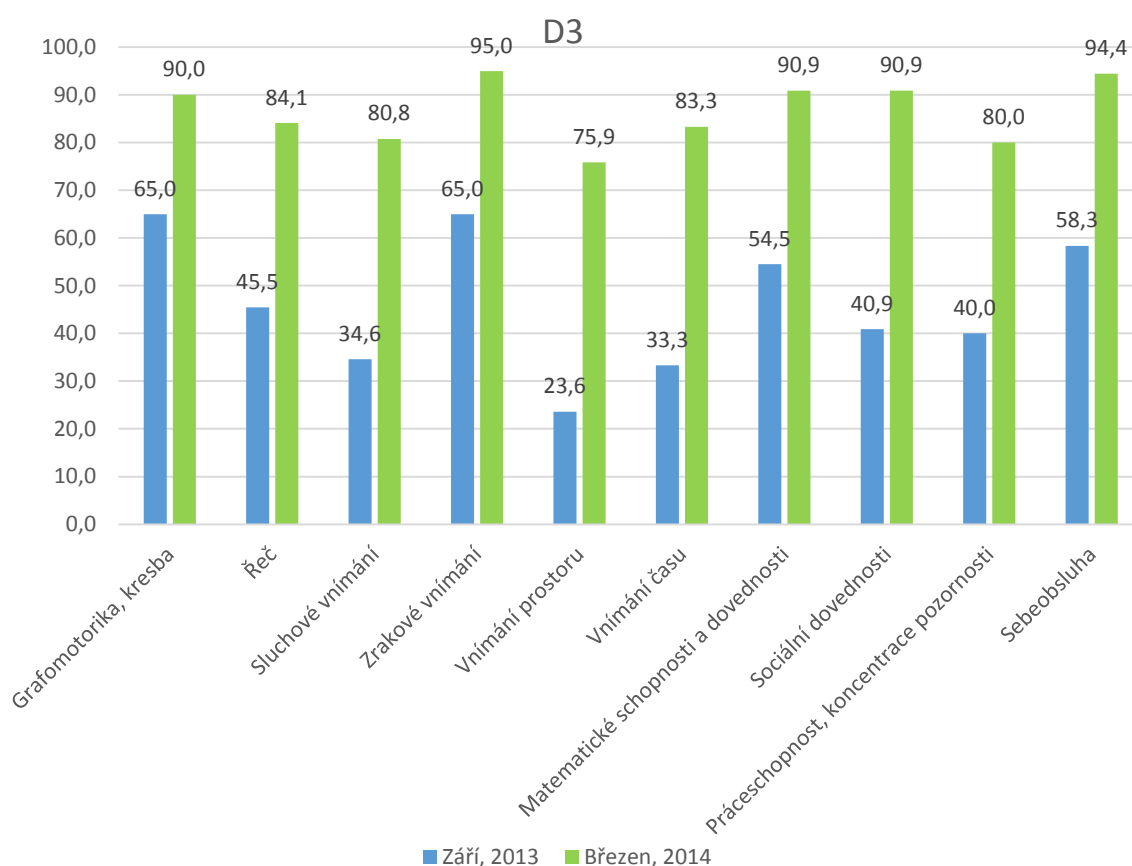
Sluchové vnímání

- čtení příběhů, pohádek
- reprodukce pohádek
- rozlišování slov pomocí obrázků i bez nich
- rozkládání slov na slabiky, hlásky a naopak
- napodobování rytmu pomocí hudebních nástrojů, hrou na tělo

Vnímání času

- pojmenování postupu při domácích pracích, oblékání...
- řazení obrázků dle posloupnosti děje s pojmenováním (co se stalo nejprve, později...)
- zapojení dítěte do plánování aktivit a přípravy činností
- pojmenovávání charakteristických činností pro roční doby, části dne...
- povídání a sledování časového sledu nad obrázkovými knihami

Dívka – D3



Graf č. 9: Analýza výsledků šetření – D3

Shrnutí ESS – D3

Na lekce ESS doprovázel dívku otec, návštěvnost byla nepravidelná z důvodů nemoci dívky. Pokud to bylo možné, snažil se chodit na lekce otec sám a s dívkou probrané věci procvičovat. Spolupráce byla náročná z důvodu nespolupráce a nejednotného vedení rodičů dívky (střídavá péče). Otec měl zájem o dívčin prospěch. V týdnu, který dívka trávila u něj, chodila připravená a bylo vidět, že s otcem má dobrý vztah a věnuje ji dostatek péče, procvičuje s ní úkoly. Ze strany matky spíše nezájem. Během lekcí se dívka projevovala emočně labilně, neadekvátně (výkřiky, neovladatelný smích x apatie, nezájem o okolí). Působila někdy velmi unaveně (otec chování omlouval a odůvodňoval, že dívka je v péči psychologů a psychiatrů a užívá léky). Dívka vynikala při výtvarných, tvořivých činnostech. Její největší oblibou bylo kreslení a malování. Činnosti na rozvoj jemné motoriky zvládala vždy s přehledem. Problémy byly při komunikaci (nehovoří v celých větách, špatná výslovnost), během her nechtěla spolupracovat. Při společných hrách se nedokázala soustředit, pošťuchovala ostatní nebo seděla

bez zájmu. Když byla oslovena, málo kdy dokázala správně odpovědět. Otec komunikoval s pedagogy, byl vidět zájem.

Dívka ve věku 6 let se (září 2013) jevila v **oblasti grafomotoriky a kresby** průměrně. Její kresba postavy (viz příloha č. 10) měla všechny důležité prvky, dokonce měla i několik detailů, byla propracovaná. Různorodost námětů byla velmi bohatá a široká. Kresba byla i barevně laděná. Dívka má špatně zafixovaný úchop psacího náčiní (tzv. dráповité držení). Je u ní znatelný přítlak na podložku, plynulost tahů je kostrbatá. Při plnění grafomotorických prvků je vidět, že jednodušší prvky zvládá, potíže ji dělaly prvky náročnější. Po druhém šetření se ukázalo, že dívka se v grafomotorických i kresebných dovednostech zdokonalila. Kresba postavy má realistické rysy, je doplněna o více detailů. Je znatelná uvolněnost ruky při plynulosti tahů. Grafomotorické prvky jsou přesnější, totéž u složitějších prvků. Bohužel u dívky přetrvává vadně zafixovaný úchop psacího náčiní.

Oblast řeči při prvním šetření nevykazuje dostatečné výsledky. Dívka měla problémy s přirozeným navazováním kontaktu a komunikaci s okolím, tedy s pragmatickou rovinou. Nedokázala respektovat pravidla komunikace. Největší nedostatky se projevíly v rovině foneticko-fonologické, kde měla dívka obtíže se správnou výslovností hlásek i artikulační obratností. V rovině morfologicko – syntaktické byla nápadná chybovost ve správném gramatickém tvoření vět. V rovině lexikálně-sémantické byla nápadná chudá slovní zásoba, nesprávné tvoření protikladů či podobných slov. Dívka měla problémy s porozuměním instrukcím a běžnému hovoru. Při následném šetření je viditelný pokrok především v rovině pragmatické, kdy se dívka více zapojuje do komunikace s ostatními, reaguje na otázky i odpovědi druhých smysluplně. Zlepšila se i po stránce výslovnosti, momentálně jí dělá problém ještě hláska r, ř. Artikulační obratnost se upravila jen částečně, dívka mluví velmi pomalým tempem. Snížila se i chybovost při tvoření vět, využívá všech slovních druhů a mluví v souvětích.

Sluchové vnímání také nevykazuje výrazně dobré výsledky. Dívka měla problém s nasloucháním pohádky, nedokázala registrovat celý text. Také u sluchové paměti při zapamatování celé věty měla potíže, potřebovala dopomoc. U sluchového rozlišování měla potíže rozlišit slova, u kterých se objevovaly krátké, dlouhé samohlásky i tvrdé a měkké souhlásky. Často při tomto úkolu chybovala. Sluchovou analýzu i syntézu zvládala, pouze potřebovala dopomoc s poslední hláskou ve slově. Při vnímání rytmu zvládala zopakovat jednodušší rytmické struktury, se složitějšími měla obtíže. Při dalším šetření byla schopná zaposlouchat se do textu i na něj aktivně reagovat. U sluchové diferenciaci, stejně jako při

prvním šetřením, měla obtíže s rozeznáním tvrdých a měkkých souhlásek ve slovech. U rozlišení krátkých a dlouhých samohlásek ve slovech si byla jistější. I při druhém šetření se potvrdila rozvinutá sluchová analýza i syntéza i s určením finální hlásky ve slově. Rytmus dokáže dívka vnímat i napodobit správně. Sluchová paměť byla při druhém šetření rozsáhlejší.

Zrakové vnímání spolu s grafomotorickými dovednostmi, se jevilo při prvním šetření jako nejvíce zralé ze všech oblastí. Dívka rozlišovala barvy i odstíny barev, bezchybně je pojmenovávala. Vyhledávala tvar na pozadí (figura a pozadí). Občasné problémy a chyby se projevovaly při rozlišování shodných a neshodných obrázků lišících se detailem či polohou. Také při skládání z částí do celku měla dívka potíže a vyžadovala dopomoc dospělého. Zraková paměť se zdála být u dívky v pořádku, zvládala si zapamatovat viděné obrázky a umístit je na správné místo. Po druhém šetření se ukázalo, že dívka v této oblasti pokročila. Při úkolech na zrakové rozlišování již dívka nedělala chyby a při plnění byla přesná, jistější. To samé se také projevilo u zrakové analýzy a syntézy, dívka dokázala obrázky skládat i rozkládat bez pomoci ostatních (i když potřebovala pro tuto činnost dostatek času). Rozvinutá zraková paměť se potvrdila u dívky i při tomto šetření.

Vnímání prostoru při prvním šetření dívce činilo velký problém. Jak úkoly na pojmenování prostorových pojmů, také určování pravolevé orientace dívka odpovídala chybně, úkoly plnila nejistě. Až při druhém vyšetření se dívka zlepšila. Pravolevá orientace jí nedělá již obtíže, samostatně pojmenuje i určí pravou a levou stranu, jak na sobě, tak i v prostoru či na formátu papíru. Co se týče ostatních prostorových pojmů, objevují se občasné pochybnosti. Dívka zvládá pojmenovat i určit pojmy na formátu i na sobě – nahoře, dole, vpředu, vzadu, prostřední, předposlední. Zaměňuje pojmy hned za, hned před, samostatně je nepojmenovává. Také u určování dvou kritérií, např.: vlevo dole, dívka chybovala.

Vnímání času, podobně jako u vnímání prostoru dělalo dívce obtíže. Časové pojmy nerozlišovala, zaměňovala je. Dokázala vyjmenovat dny v týdnu za sebou a roční období. Při přiřazování obrázků a činností k jednotlivým časovým údajům potřebovala nutně dopomoc, samostatně úkol nedokázala plnit. Po proběhnutí ESS se u druhého šetření ukázal pokrok. Dívka již prokázala orientaci v ročních obdobích, měsících i dnech v týdnu (přiřadí i potřebné obrázky). Zaměňuje však ještě pojmy jako je – dopoledne, poledne, odpoledne.

V orientaci **základních matematických pojmů** se dívka ukázala jako průměrná. Při označování pojmů – stejně, méně, více byla samostatná, obtíže se projevíly v určování těchto pojmů při odlišné velikosti a uspořádání prvků. Dokázala seřadit obrázky dle velikosti za sebou a určit nejmenší a největší. Při úkolu na třídění „co do řady nepatří“ nedělala žádné chyby, byla samostatná. Při třídění prvků dle více kritérií potřebovala dopomoc. Číselnou řadu vyjmenovala

do 16, ale s množstvím nedokázala samostatně pracovat. Geometrické tvary vůbec nerozlišovala, pouze hádala, samostatně nepojmenovávala. Na druhém šetření udělala dívka velký pokrok. Již zvládala bez dopomoci třídit a porovnávat prvky s odlišnou velikostí i uspořádáním. Toto šetření opět potvrdilo to první, kdy dívka zvládala řazení dle velikosti i pojmenovat velikost (nejmenší, největší, prostřední). Třídění dle více kritérií (malý červený kruh) při dopomoci zvládala. Geometrické tvary správně ukáže a umí pojmenovat čtverec, kruh, obdélník, občas zapomíná na trojúhelník.

Velké nedostatky se ukázaly u dívky v **sociálních dovednostech**. Dívka měla občasné problémy s odloučením od rodičů, těžce zvládala adaptaci na nové změny (houkáním, křikem, stočením do klubíčka). S učitelkou i dětmi komunikovala bez problémů. Při společných hrách se zapojovala dle nálady. Nedokázala dodržovat pravidla režimu, vzájemné komunikace či sociálního chování. Neměla smysl pro odpovědnost za své chování ani své věci. Její vyjadřování bylo nevhodné (často se u ní objevovaly vulgarismy.) Při dalším šetření se díky spolupráci s otcem, psychologem i skupinám ESS povedlo u dívky dosáhnout pokroku. Odloučení od rodičů již zvládá (u matky občas problém), mezi dětmi se více zapojuje, komunikuje, snaží se spolupracovat. Dodržování pravidel režimu zvládá samostatně, pravidla komunikace a sociálního prostředí je nutné občas připomenout a zdůraznit. Dokáže si po sobě poklidit hračky, má větší smysl pro zodpovědnost.

Při prvním šetření **práceschopnost** u dívky měla nízké nasazení. Neprojevovala zájem o činnosti úkolového typu. Její koncentrace pozornosti nebyla příliš dlouhá. Měla obtíže pracovat v klidu, pokud ji nepomáhal dospělý, úkol nedokončila. Při dalším šetření byl vidět u dívky větší zájem o úkoly. Byla samostatnější, prodloužila se i doba koncentrace.

Totéž **samoobslužné činnosti** dívce zpočátku dělaly potíže. U hygienických činností, nedbala umytí špinavých rukou, nepoužívala kapesník, když bylo potřeba. Při oblékání potřebovala dopomoc, nerozlišovala přední a zadní stranu oděvu, či správného postupu při oblékání. Dělal jí potíže chovat se u jídla dle společenských pravidel (jezení rukama). Při sebeobslužných činnostech postupovala velmi pomalým tempem. Při březnovém šetření díky spolupráci otce došlo k výraznému zlepšení. V hygienických zásadách je již dívka samostatná a vše zvládá. Při oblékání potřebuje občas povzbudit v rychlejším tempu a pomoc se zavázáním tkaniček. Při stolování jí přiborem a snaží se dodržovat pravidla stolování.

Při celkovém pohledu na graf. č. 9, můžeme zaznamenat největší pokrok v oblasti zrakového vnímání, matematických dovednostech, sociálních a sebeobslužných dovednostech.

Nejmenších výsledků dívka dosáhla v oblastech vnímání prostoru, práceschopnosti a koncentraci pozornosti.

Doporučení pro vyrovnání nedostatků v oslabených oblastech školní zralosti:

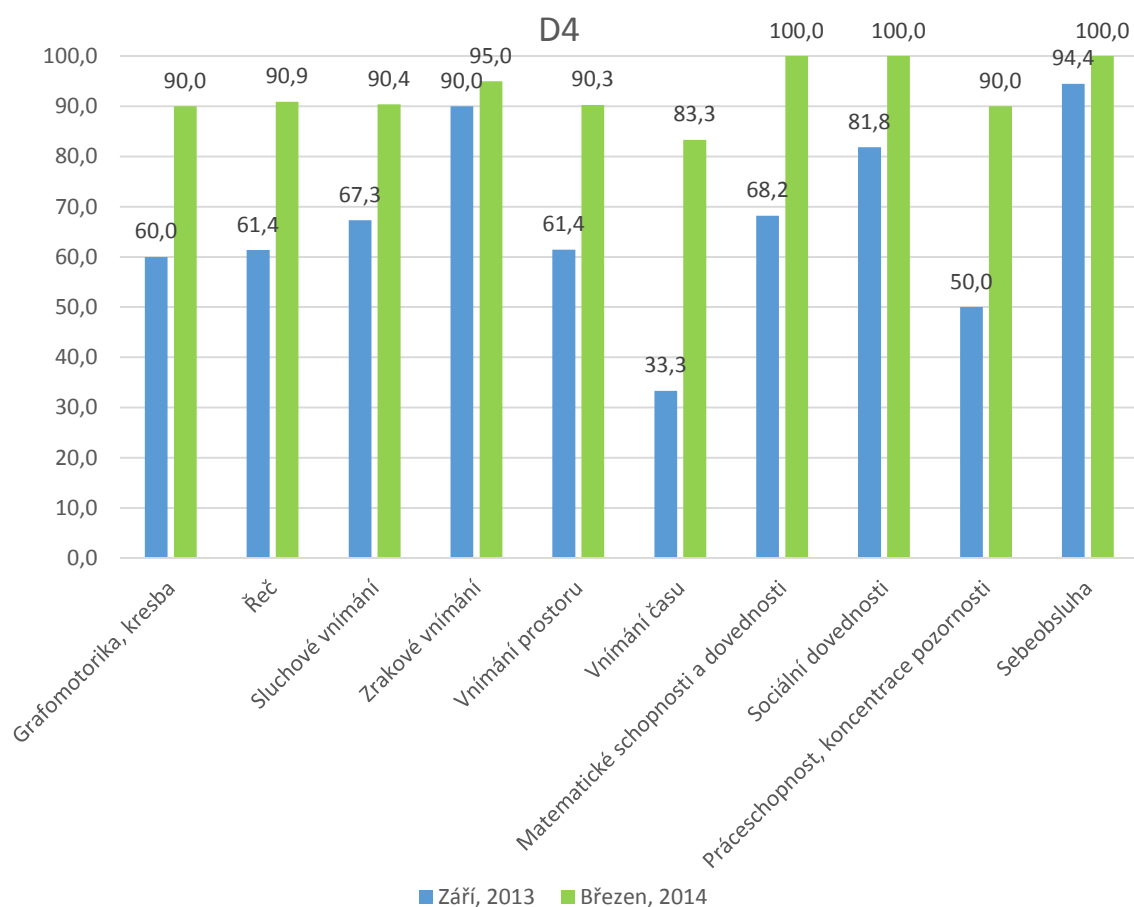
Vnímání prostoru:

- popisování prostorových pojmů v prostředí kolem sebe
- využívání pracovních listů s určením prostorových pojmů
- hry na procvičení pravolevé orientace (pošimrej se na levém uchu...)
- popisování cesty
- využívání bludiště
- povídání nad obrázky (co je nahoře, dole, uprostřed...)
- hledání ukrytého předmětu dle instrukcí (rovně, doprava, dopředu...)
- práce se stavebnicemi, mozaikami dle předlohy i vlastní fantazie

Práceschopnost a koncentrace pozornosti:

- hry, činnosti, úkoly s postupným prodlužováním času
- využívání netradičních úkolů, které dítě zaujmou
- vzbuzování zájmu o úkoly (motivací)
- poskytování zpětné pozitivní vazby
- odměna při splnění úkolu

Dívka – D4



Graf č. 10: Analýza výsledků šetření – D4

Shrnutí ESS – D4

I přes směnný provoz v zaměstnání byla matka ochotná přicházet pravidelně na lekce ESS. Téměř nevynechaly žádnou z lekcí. Úkoly měly vždy hotové. Zpočátku lekcí byl vidět u dívky ostych z ostatních rodičů, ale postupně si přivykla. Problémy měla s mluvením před ostatními a odpovídáním v celých větách. Občas se u ní projevovala nejistota, nesoustředěnost. Plnění samostatných úkolů zvládala s menší dopomocí dospělého. Při náročnějším úkolu měla potíže s dokončením činnosti do konce. Při společných hrách byla stále aktivnější. V průběhu lekcí bylo vidět postupné zlepšování, dívka získala větší jistotu, dokonce při společných činnostech byla aktivní, hlásila se.

Dívka č. 4 ve věku 6 let a 1 měsíc dosahovala průměrných výsledků v **oblasti grafomotoriky a kresby**. Její kresba postavy (viz příloha č. 11) i domu byla průměrná, neobsahovala mnoho detailů, chyběly některé důležité prvky. Dívka měla zájem o výtvarné

aktivity, vyhledávala je, tomu odpovídala i námětovost, která byla vcelku bohatá. Formální provedení kresby narušoval špatně zafixovaný úchop psacího náčiní. Při kresbě procvičovacích cviků (jedné linie) se projevila neplynulost tahů (kostrbaté vedení linie). U procvičování grafomotorických prvků měla dívka obtíže s navazováním jednotlivých prvků na sebe a uvědoměním si směru vedení čar. Po druhém šetření došlo u dívky ke zlepšení, především v kresbě, která je propracovanější, zralejší. Námětovost je pestřejší. U grafomotoriky je vidět, že propojení prvků již dívce nedělá potíže, psaní je přesnější a snaží se dodržovat stejnou velikost prvků. Při jednotazných cvicích, jsou znatelné plynulejší tahy.

Dle grafu. č. 10 můžeme i v **oblasti řeči** pozorovat průměrné výsledky. Největší obtíže dívce činila rovina lexikálně – sémantická. A to především v oslabené slovní zásobě, při tvoření slov opačného i podobného významu a slov nadřazených. Nedostatky byly patrné i při popisu obrázku, interpretaci pohádky či příběhu. Také v rovině morfologicko – syntaktické byly znatelné mezery, které se projevovaly při doplňování správných tvarů do příběhu nebo nesprávným gramatickým tvořením vět. Fonologicko – fonetická rovina, ať už ve výslovnosti nebo artikulační obratnosti byla u dívky v pořádku. Pragmatická rovina dívce dělala potíže při adekvátním odpovídání na otázky, vedení přirozené konverzace (tichá, stydlivá před skupinou). Při dalším šetření se ukázalo u dívky zlepšení, které se projevilo v celkové komunikaci, která je přirozenější bez výraznějších gramatických chyb, dívka dokáže interpretovat příběh, využívá větší aktivní slovní zásoby, užívá celých vět a souvětí. V komunikaci s ostatními je sebejistější, dokáže vést dialog, adekvátně odpovídá na otázky, ptá se.

Sluchové vnímání se v grafu č. 10 ukazuje jako průměrné. Dívka již při prvním šetření dokázala naslouchat čtenému i reprodukovánému textu, aktivně na něj reagovat. Největší chybovost se objevovala v sluchové diferenciaci u rozlišování slov a bezvýznamových slabik (problém s rozlišením tvrdých a měkkých souhlásek). S rozkladem slov na slabiky a určením počtu neměla dívky problém. Nedostatek se projevilo v hledání rýmujících dvojic a určením poslední hlásky ve slově. Úkoly na sluchovou paměť a vnímání rytmu zvládala dívka pouze s dopomocí. Po březnovém šetření je viditelný pokrok ve sluchové analýze i syntéze, dívka aktivně zvládá rozklad slov, určuje první a poslední hlásku ve slově i rýmující se slova. Občasné problémy se ještě ukazují při vnímání rytmu a jeho zaznamenávání. U sluchové paměti má ještě obtíže se zapamatováním více nesouvisejících slov.

Zrakové vnímání se dle grafu č. 10 ukazuje jako jedna z oblastí, která je nejvíce rozvinutá. Z této oblasti byla pro dívku náročná zraková diferenciacie při rozlišování shodných a neshodných dvojic lišících se vertikální polohou. Rozlišování shodných a neshodných dvojic

lišících se detailem i horizontální polohou zvládala bez dopomoci. U zrakové paměti se objevovaly drobné obtíže se zapamatováním více obrázků naráz. Úkoly na zrakovou analýzu a syntézu i figuru a pozadí dívka zvládala převážně samostatně. A také se to potvrdilo i při druhém šetření. Došlo ke zdokonalení zrakové paměti, dívka si byla jistější, zapamatovala si více obrázků. Také dokázala rozkládat a skládat obrázek skládající se z více částí.

U oblasti **vnímání prostoru** dívka zvládala s dopomocí ukázat prostorové pojmy na formátu papíru i na sobě. Byla si však nejistá při samostatném pojmenování prostorových pojmů a při určování pojmů dle dvou kritérií. Také pravolevá orientace byla chybná, dívka si nebyla jistá pravou ani levou stranou, pojmy pletla. Při dalším šetření se ukázalo, že si dívka ujistila prostorové a pravolevé pojmy.

Při prvním šetření se **vnímání času** u dívky projevilo ze všech oblastí nejslabší. Časové pojmy dívce dělaly obrovský problém, měla obtíže s přiřazením jednotlivých pojmů. Potíže jí dělala orientace ve dnech v týdnu, vyjmenování měsíců či ročních období. Nejistota v přiřazování obrázků k časovým pojmům. Při druhém šetření se ukázalo u dívky zlepšení. Ujasnila si většinu pojmů, aktivně je pojmenovávala i ukazovala. Samostatně přiřazuje obrázky a pojmenovává většinu časových pojmů.

V **matematických schopnostech a dovednostech** se dívka jevila průměrně. Zvládala porovnávat množství prvků (méně, více, stejně) i při odlišné velikosti a uspořádání prvků. Dopomoc potřebovala v přidávání a ubírání prvků o jeden méně či více. Při třídění a řazení prvků dle velikosti či několika kritérií zvládala pouze z části samostatně, potřebovala dopomoc. Číselnou řadu zvládala vyjmenovat samostatně do 22. S množstvím do šesti dokázala pracovat pouze s dopomocí. Geometrické tvary rozeznávala i pojmenovávala správně. Při druhém šetření se ukázalo, že má dívka osvojeny základní matematické dovednosti, zvládala samostatně pracovat s množstvím, ubírat i přibírat prvky, porovnávat, srovnávat i třídít.

V **sociálních dovednostech** dosahovala při prvním šetření dívka dobrých výsledků. Zvládala odloučení od rodičů, ale adaptaci na nové prostředí a situace už méně. Na pokyny autority reagovala správně, udržovala si pořádek ve svých věcech. Dívka měla potíže s překonáváním překážek, nedokázala odmítnout nežádoucí chování a dostatečně dát najevo své potřeby v kolektivu. V březnovém šetření se ukázalo, že dívka v oslabených nedostatcích dozrála. Je sebevědomější, jistější v kolektivu. Dává dostatečně najevo své potřeby, pod vedením dokáže zhodnotit následky svého chování, správně reaguje na požadavek, prosbu, zákaz, je přístupná argumentům.

Koncentrace pozornosti a práce schopnosti byla při prvním šetření u dívky nedostatečná. Dívka sice o úkoly i další činnosti měla zájem, ale vytrvalost při plnění

samostatného úkolu byla nízká. Doba soustředění nebyla dostatečně dlouhá, stávalo se, že dívka úkol nedokončila. Při druhém šetření je znatelný pokrok, který můžeme pozorovat na grafu č. 10. Doba koncentrace pozornosti se u dívky zvýšila. Stejně jako u prvního šetření i nadále přetrvává zájem o pracovní listy a úkoly. Při plnění úkolů dívka pracuje svižným tempem, úkol již dokončí a je samostatná.

V **sebeobsluze** v září vykazovala dívka vyzrálost, byla samostatná, nepotřebovala pomoc dospělého. Stolování, hygienu i oblékání zvládala bez pomoci dospělého. Občas potíže při zavazování tkaniček. Totéž se potvrdilo při druhém šetření, kdy dívka byla téměř samostatná.

Dle grafu č. 10 se u dívky č. 4 ve věku 6 let a 6 měsíců ukazuje jako nejméně rozvinutá oblast vnímání času. Nejlepších výsledků dosahuje v sociálních dovednostech, matematických dovednostech a schopnostech a sebeobsluze.

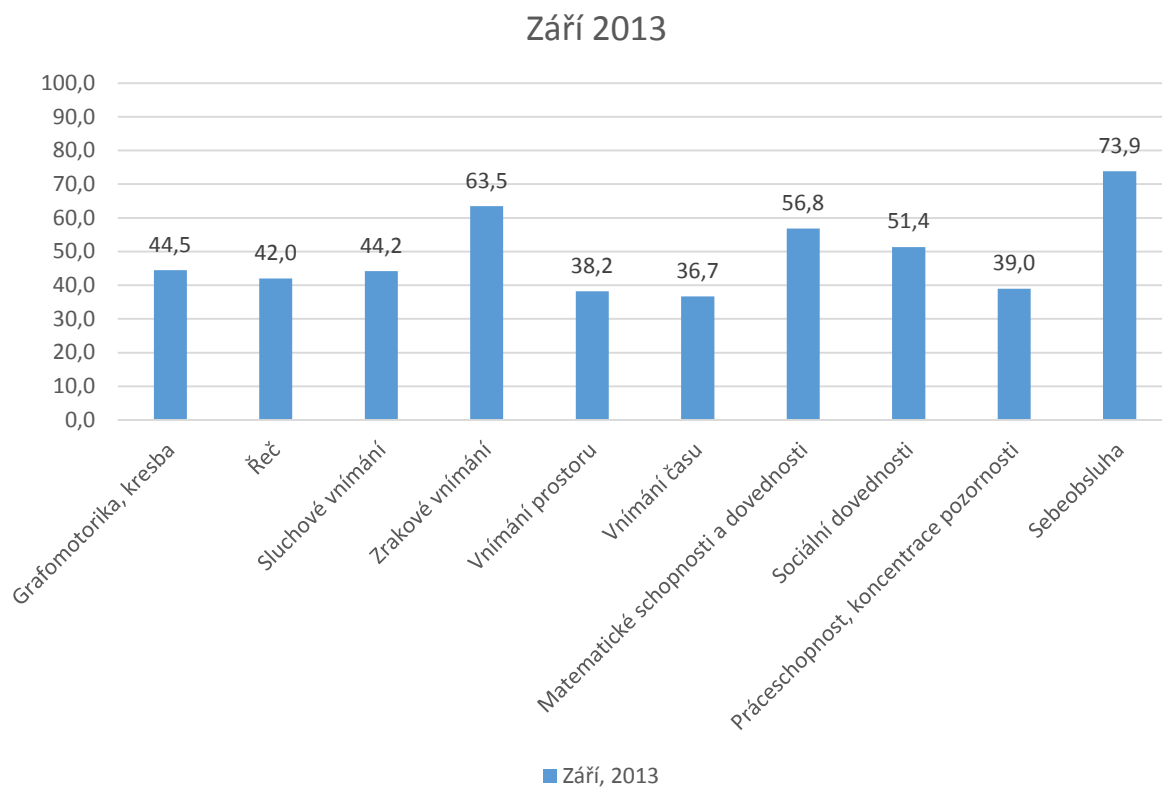
Doporučení pro vyrovnání nedostatků v oslabených oblastech školní zralosti:

Vnímání času:

- využívání pracovních listů na procvičení časových pojmů
- přiřazování časových pojmů k obrázkům
- rozhovory s časovým popisem
- přiřazování obrázků k ročním obdobím
- využívání kalendáře s dny, roční dobou a měsícem
- povídání nad obrázkovými knihami
- využívání vycházek do přírody (všímat si změn)
- pojmenovávání činností obvyklé pro ráno, dopoledne, poledne, odpoledne, večer
- pojmenovávání činností obvyklé pro části dne a roční období
- řazení obrázků dle časové posloupnosti
- pojmenovávání pojmů – nejprve, před tím, nyní, potom
- při sebeobsluze (domácích pracích) pojmenovávání postupu

5.6 ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

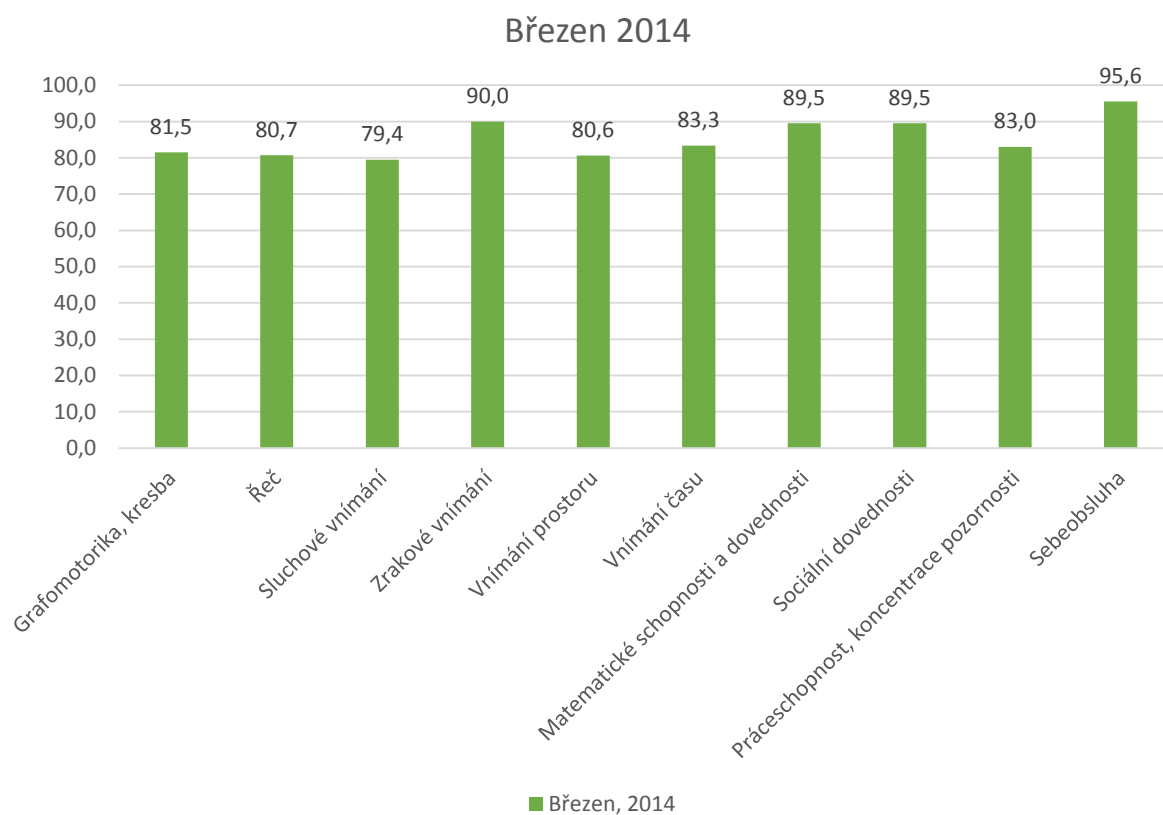
Analýza výsledků šetření oblastí školní zralosti u zkoumaného vzorku – září 2013



Graf č. 11: Výsledky šetření oblastí školní zralosti v září 2013

Z grafu č. 11 je patrné, že po prvním šetření se u všech dětí jeví nejvíce rozvinutá oblast sebeobsluhy 73,9% a oblast zrakového vnímání 63,5%. Nejnižších výsledků děti dosahovaly v oblasti vnímání času 36,7%, vnímání prostoru 38,2%, a práceschopnosti a koncentraci pozornosti 39%. V hodnotách okolo 40 – 45% se pohybovala oblast grafomotoriky, kresby, řeči a sluchového vnímání. V hodnotách mezi 50 – 60% se pohybovala oblast matematických schopností a sociálních dovedností.

Analýza výsledků šetření oblastí školní zralosti u zkoumaného vzorku - březen 2014



Graf č. 12: Výsledky šetření oblastí školní zralosti v březnu 2014

Z grafu č. 12 vyplívá, že po průběhu ESS se ukazuje v celkovém průměru všech dětí za nejméně rozvinutou oblast sluchové vnímání, která dosahuje 79,4 %. Následně za ní s nepatrně vyššími výsledky je oblast vnímání prostoru 80,6 % a řeči 80,9%. Oblast, která dosahuje nejvyšších výsledků je sebeobsluha 95,6% a zrakové vnímání 90%. Oblast matematických schopností a dovedností a sociálních dovedností dosahuje 89,9%. V rozmezí od 80 – 83 % se pohybují oblasti grafomotoriky a kresby, vnímání času, práceschopnosti a koncentrace pozornosti.

Analýza úspěšnosti mezi dětmi v jednotlivých oblastech

V následujících tabulkách je červenou barvou zvýrazněná oblast, ve které dítě dosahuje méně než 50 % úspěšnosti. Žlutá barva vyznačuje výsledky u dětí, které se pohybovaly v hodnotách od 50% - 80%. Zelená barva vyznačuje nejvyšší možnou úspěšnost, která se pohybuje od 80% - 100%.

Září 2013	CH1	CH2	CH3	CH4	CH5	CH6	D1	D2	D3	D4
Grafomotorika, kresba	55	50	40	40	15	40	30	50	65	60
Řeč	23	32	48	45	43	30	34	59	45	61
Sluchové vnímání	46	33	52	46	27	44	31	62	35	67
Zrakové vnímání	80	65	45	75	45	50	40	80	65	90
Vnímání prostoru	47	42	47	38	24	38	14	47	24	61
Vnímání času	50	33	33	33	33	50	17	50	33	33
Matematické schopnosti a dovednosti	73	64	45	64	41	73	27	59	55	68
Sociální dovednosti	41	59	45	73	32	50	45	45	41	82
Práceschopnost, koncentrace pozornosti	60	60	40	30	20	40	30	20	40	50
Sebeobsluha	75	78	67	86	61	92	50	78	58	94

	Hodnota menší než 50%
	Hodnota rovna a větší než 50% a menší než 80%
	Hodnota rovna a větší než 80%

Tabulka č. 3: Vyjádření úspěšnosti dětí v jednotlivých oblastech – září

V tabulce č. 3 jsou patrné nedostatky téměř ve všech oblastech školní zralosti. Z celkového pohledu na tabulku vyplývá, že převážná většina dětí dosahovala nižší úspěšnosti jak 50%. Pouze u 5 dětí (CH1, CH4, CH6, D2, D4) z 10 se objevila hodnota přesahující 80%, z celkového počtu zjišťovaných oblastí. Nejlepších výsledků dosahuje dívka D4, u které byla zaznamenána pouze jedna hodnota nižší jak 50 %. Nejvyšší nedostatky jsou patrné u dětí CH3, CH5, D1, které dosahují nižších hodnot (pod 50 %) ve více jak 8 z 10 oblastí školní zralosti. U dětí CH1, CH2, D2, D4 převažovaly hodnoty pohybující se od 50 – 80%. Nejvyšších výsledků dosahuje oblast sebeobsluhy, zrakového vnímání a matematických dovedností. Nejnižších hodnot pak oblast vnímání prostoru, řeči, a sluchového vnímání.

Březen 2014	CH1	CH2	CH3	CH4	CH5	CH6	D1	D2	D3	D4
Grafomotorika, kresba	90	90	85	85	55	80	60	90	90	90
Řeč	70	68	91	91	77	82	64	89	84	91
Sluchové vnímání	79	71	87	90	62	88	65	81	81	90
Zrakové vnímání	95	95	90	90	85	90	70	95	95	95
Vnímání prostoru	76	85	90	85	66	81	66	90	76	90
Vnímání času	83	83	83	83	83	83	83	83	83	83
Matematické schopnosti a dovednosti	91	86	95	95	77	91	68	100	91	100
Sociální dovednosti	77	91	95	91	86	91	86	86	91	100
Práceschopnost, koncentrace pozornosti	90	90	90	90	60	90	70	80	80	90
Sebeobsluha	94	94	94	100	94	97	89	97	94	100

	Hodnota menší než 50%
	Hodnota rovna a větší než 50% a menší než 80%
	Hodnota rovna a větší než 80%

Tabulka č. 4: Vyjádření úspěšnosti dětí v jednotlivých oblastech - březen

Z tabulky č. 4 je vidět výrazný pokrok v dosažené úspěšnosti v jednotlivých oblastech školní zralosti. U všech dětí se již nevyskytla žádná hodnota pohybující se do 50%. Převažovala úspěšnost mezi 80 – 100%. Hodnoty pohybující se mezi 50 – 80% bylo jen zřídka. Nejlepších výsledků ve všech oblastech dosahovalo 5 dětí z 10 (což je polovina zkoumaného vzorku), které se pohybovaly v hodnotách od 80% - 100%. Byli to chlapci CH3, CH 4, CH6 a dívky D2, D4. Nejnižších výsledků dosahovaly 2 děti, chlapec CH 5 a dívka D1, u kterých byly zaznamenány hodnoty pohybující se mezi 50 - 80 %. Z tabulky č. 4 je dále patrné, že nejvíce rozvinutá oblast u všech dětí je sebeobsluha, vnímání času, zrakové vnímání. Za nejméně zralou oblast se ukazuje řeč, sluchové vnímání a vnímání prostoru.

5.7 ZÁVĚR ŠETŘENÍ, DISKUZE

Analýza dílčích cílů

Dílčí cíl 1: *Zjistit u dětí míru oslabení v jednotlivých oblastech školní zralosti, pomocí diagnostiky na začátku školního roku a porovnat s výsledky diagnostiky po ukončení programu Edukativně stimulačních skupin.*

Na začátku školního roku 2013/2014, po vyžádání písemného svolení rodičů, bylo provedeno první šetření školní zralosti u vybraného vzorku dětí. Děti byly zařazeny do programu ESS na základě doporučení učitelek. Rodiče byli následně seznámeni s výsledky prvního šetření. Nejvíce oslabenou oblastí se ukázalo vnímání času, vnímání prostoru, práceschopnosti a koncentraci pozornosti. Na tyto oblasti byl kladen větší důraz během skupin. Druhé šetření proběhlo v březnu 2014 po ukončení Edukativně stimulačních skupin. Následně došlo k provedení analýzy výsledků šetření u jednotlivých dětí a porovnání míry oslabení mezi prvním a druhým šetřením. I přes to, že ne u všech dětí byly zaznamenány během šesti měsíců velké pokroky, považujeme první dílčí cíl za splněný.

Dílčí cíl 2: *Zjistit, ve které oblasti rozvoje mají děti největší potíže*

Z analýzy výsledků šetření oblastí školní zralosti (březen 2014) se u všech dětí prokázalo, že největší potíže se projeví v oblasti sluchového vnímání, prostorového vnímání a řečových dovednostech a schopnostech. Konkrétně u sluchového vnímání měly děti problém při sluchové diferenciaci (rozlišování slov a bezvýznamových slabik). V oblasti prostorového vnímání měly obtíže se samostatným pojmenováním prostorových pojmů a využíváním pojmů v běžné komunikaci. V oblasti řečových schopností a dovedností se nejčastější nedostatky projevovaly v rovině lexikálně-sémantické a morfologicko-syntaktické. Druhý dílčí cíl považujeme za splněný.

Dílčí cíl 3: *Zjistit, zda pro děti, které se účastnily ESS, byly lekce přínosné*

Během průběhu lekcí jsme mohli u dětí pozorovat zvyšující se soustředění na práci i zvyšující se pozornost při naslouchání pedagogům, zadaného úkolu či činnosti. Během lekcí byla dětem věnována individuální péče, dostatek pozornosti a pochvaly. Děti se tak cítily více úspěšné a byly motivovány pro další spolupráci. Ve všech oblastech školní zralosti je vidět, ať už mírnější nebo výraznější pokrok u většiny dětí (viz analýza úspěšnosti mezi dětmi v jednotlivých oblastech). Také přítomnost rodičů na lekcích byla pro děti stimulující a jejich domácí práce s dětmi, příznivě ovlivnila výsledky šetření. Z těchto faktů vyplývá, že lekce ESS byly pro děti i jejich rodiče přínosné a tento dílčí cíl můžeme vyhodnotit za splněný.

Dílčí cíl 4: *Navrhnout opatření na rozvoj oslabených oblastí školní zralosti*

Po srovnání výsledků prvního a druhého šetření byly vyhodnoceny u každého dítěte oslabené oblasti školní zralosti. Každý rodič byl seznámen s výsledky dítěte a v případě nevyzrálости v některé z oblastí, byly doporučeny možné cvičení, hry, pracovní listy, popřípadě i literatura na procvičování oslabených oblastí daného dítěte. S výsledky byla obeznámena i třídní učitelka, aby mohla i během pobytu dítěte v MŠ danou oblast procvičovat. Čtvrtý dílčí cíl je považován za splněný.

***Cílem** diplomové práce bylo zjistit, zda absolvování programu Edukativně stimulačních skupin pomáhá k rozvoji jednotlivých oslabených oblastí školní zralosti a zda může být využíván jako přípravný program pro dosažení školní zralosti.*

Ne všechny oblasti školní zralosti byly u vybraných dětí plně rozvinuty, nicméně Edukativně stimulační skupiny přispěly velkou měrou k jejich rozvoji a u většiny dětí můžeme pozorovat znatelný pokrok. Program ESS je vhodný jako přípravný program k dosažení školní zralosti, nelze však tvrdit, že 10 lekcí připraví děti dostatečně pro nástup do základní školy. Díky vzájemné spolupráci rodičů, pedagogů i dětí, můžeme očekávat lepší a snazší začátek školní docházky. Rodiče během těchto lekcí mohli vidět, jakým způsobem mají s dětmi doma pracovat, co konkrétně procvičovat, jakým způsobem děti motivovat. Díky tomuto „návodu“ je možné připravit děti pro bezproblémový přechod do první třídy. Díky ESS se rodiče naučili vidět, co jejich děti potřebují a jakým způsobem jim poskytnout pomoc. Také pedagogové

mohli poznat lépe dítě, vytvořit si s ním pevnější vztahovou vazbu a během pobytu dítěte v MŠ ho v oslabených oblastech školní zralosti podporovat.

Na základě těchto skutečností a výzkumného šetření bylo potvrzeno, že absolvování programu Edukativně stimulačních skupin pomáhá k rozvoji jednotlivých oblastí školní zralosti a může být využíván jako přípravný program k dosažení školní zralosti u dětí předškolního věku. Tím byl hlavní cíl diplomové práce splněn.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali charakteristikou vývoje dítěte předškolního věku. Vymezili jsme si pojmy školní zralosti a připravenosti s ujasněním jednotlivých složek školní zralosti. Zdůrazněn byl také význam předškolního vzdělávání a s ním související Rámcově vzdělávací program. Vyzdvížen byl význam spolupráce rodiny s mateřskou školou a nezbytná role předškolního pedagoga. Neméně důležitý byl i náhled na preventivní program Edukativně stimulačních skupin, který se zaměřuje na děti, u kterých je ohrožen jejich rozvoj. Zaměřuje se na oblast grafomotoriky, řeči, zrakového a sluchové vnímání, prostorovou a pravolevou orientaci a matematické schopnosti.

V empirické části bylo provedeno kvalitativní výzkumné šetření u deseti předškolních dětí. Hlavním cílem bylo zjistit, zda absolvování programu Edukativně stimulačních skupin pomáhá k rozvoji jednotlivých oblastí školní zralosti a může být využíván jako přípravný program k dosažení školní zralosti u dětí předškolního věku.

Hlavní i dílčí cíle diplomové práce byly naplněny (viz kapitola 5. 7). Výzkumné šetření ukázalo, že u všech deseti dětí (6 chlapců a 4 dívek) díky působení programu Edukativně stimulačních skupin, došlo k posílení oslabených oblastí školní zralosti. Také bylo potvrzeno, že tento program může být využíván v mateřské škole jako přípravný program k dosažení školní zralosti, ovšem za přispění spolupráce rodičů, pedagogů i dětí.

Tento program jednoznačně pomáhá předškolním dětem rozvíjet oslabené oblasti školní zralosti a připravovat je na bezproblémový přestup do základní školy. Program je přínosný nejen pro děti, ale i pro rodiče, kterým deset lekcí napovídá, jak pracovat s dětmi, jak je podporovat v jejich rozvoji, což přispívá ke vzájemné podpoře a porozumění mezi rodičem a dítětem. Program je velkým přínosem i pro vztahy mezi rodičem – dítětem – pedagogem, kdy vzniká vzájemná důvěra a tolerance. Pedagogům lekce umožňují lépe poznat rodinu, vztah rodiče k dítěti i vyzorovat, co u dítěte rozvíjet i během běžného pobytu v mateřské škole.

Snad díky podpůrným a stimulačním programům jako je ESS, se podaří snížit počty odkladů školní docházky a při nástupu do první třídy nebudou mezi dětmi velké rozdíly pro zvládnání stejně kladených požadavků.

Seznam použité literatury

BEDNÁŘOVÁ, J. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, 2007. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Edukativně stimulační skupiny pro předškolní děti*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, 1999.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Jedním tahem – uvolňovací grafomotorické cviky*. Praha: DYS- centrum, 2011.

BEDNÁŘOVÁ, J. *Kreslení před psaním*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, 1998.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky*. Brno: Computer Press, 2011. 80 s. ISBN 978-80-251-0977-9.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost*. 1.vyd. Brno: Computer Press, 2010. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

Diagnostika školní zralosti. Praha: Raabe, 2012. 132 s. ISBN 978-80-87553-52-7.

DOLEŽALOVÁ, B. *Metodika činnostního učení v přípravném ročníku a v předčtenářském období 1. ročníku*. 1. vyd. Brno: Tvořivá škola, 2012. 39 s. ISBN 978-80-87433-17-1.

DOLEŽALOVÁ, J. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 166 s. ISBN 978-80-7367-693-3.

ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. 1. vyd. Praha: Argo, 2002. 387 s. ISBN 80-7203-380-8.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

KLENKOVÁ, J. – KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči*. Brno: MC nakladatelství, 2003. 125 s. ISBN 80-239-0082-X.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PAPULA, B. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementární pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. 455 s. ISBN 978-80-7367-828-9.

KREJČÍKOVÁ, E. *Vývojová psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.

- KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 158 s. ISBN 978-80-7367-359-8.
- KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2001. 179 s. ISBN 80-214-1844-3.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy: obratnost a kresba, smyslové vnímání, řeč a početní představy, výchova, školní zralost a její posouzení*. 2. vyd. Praha: Grada, 2010. 204 s. ISBN 978-80-247-3246-6.
- LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.
- LOOSEOVÁ, A. C. a kol. *Grafomotorika pro děti předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 166 s. ISBN 80-7178-540-7.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Děti, rodina a stres: vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. 1. vyd. Praha: Galén, 1994. 214 s. ISBN 80-85824-06-X.
- MLČÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 223 s. ISBN 978-80-247-2630-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 414 s.
- SMOLÍKOVÁ, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. 48 s.
- SKORUNKOVÁ, R. *Úvod do vývojové psychologie*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 69 s. ISBN 978-80-7041-956-4.
- SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole: školní vzdělávací a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, 168 s. ISBN 978-80-7367-774-9.
- ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola – teorie a praxe I*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80 – 244-0945-8.
- ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn. Mateřská škola – teorie a praxe II*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80 – 244-1373-6.

ŠMELOVÁ, E. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 312 s. ISBN 978-80-244-3345-5.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

ZAJITZOVÁ, E. *Předškolní vzdělávání a jeho význam a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. 1. vyd. Praha: Hnutí R, 2011. 113 s. ISBN 978-80-86798-14-1.

ZÁKON č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*.

ŽÁČKOVÁ, H. – JUCOVIČOVÁ, D. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 4. vyd. Praha: D + H, 2005, 31 s. ISBN 80-903579-0-3.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Časové rozvržení

Tabulka č. 2: Důvod zařazení dětí do ESS

Tabulka č. 3: Vyjádření úspěšnosti dětí v jednotlivých oblastech - září

Tabulka č. 4: Vyjádření úspěšnosti dětí v jednotlivých oblastech - březen

Seznam grafů

Graf č. 1: Analýza výsledků šetření – CH1

Graf č. 2: Analýza výsledků šetření – CH2

Graf č. 3: Analýza výsledků šetření – CH3

Graf č. 4: Analýza výsledků šetření – CH4

Graf č. 5: Analýza výsledků šetření – CH5

Graf č. 6: Analýza výsledků šetření – CH6

Graf č. 7: Analýza výsledků šetření – D1

Graf č. 8: Analýza výsledků šetření – D2

Graf č. 9: Analýza výsledků šetření – D3

Graf č. 10: Analýza výsledků šetření – D4

Graf č. 11: Výsledky šetření oblastí školní zralosti v září 2013

Graf č. 12: Výsledky šetření oblastí školní zralosti v březnu 2014

Seznam příloh

Příloha č. 1: Tabulka diagnostiky školní zralosti dle Bednářové, Šmardové

Příloha č. 2: Kresba postavy a grafomotorických prvků - CH1

Příloha č. 3: Kresba postavy a grafomotorických prvků - CH2

Příloha č. 4: Kresba postavy a grafomotorických prvků - CH3

Příloha č. 5: Kresba postavy a grafomotorických prvků - CH4

Příloha č. 6: Kresba postavy a grafomotorických prvků - CH5

Příloha č. 7: Kresba postavy a grafomotorických prvků - CH6

Příloha č. 8: Kresba postavy a grafomotorických prvků - D1

Příloha č. 9: Kresba postavy a grafomotorických prvků - D2

Příloha č. 10: Kresba postavy a grafomotorických prvků - D3

Příloha č. 11: Kresba postavy a grafomotorických prvků - D4

Příloha č. 1: Tabulka diagnostiky školní zralosti dle Bednářové, Šmardové (2010)

	GRAFOMOTORIKA, KRESBA	nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
	Spontánní kresba			
1	Kreslení nevyhledává			
2	Postava			
3	Dům			
4	Různorodost námětů			
	Grafomotorické prvky			
5	Zuby			
6	Horní smyčka			
	Návyky při kreslení			
7	Postavení tužky			
8	Uvolnění ruky, tlak na podložku			
9	Plynulost tahů			
10	Jedna linie (rozevíčovací cviky)			

	ŘEČ	nezvládá	zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
1	Výslovnost			
2	Artikulační obratnost			
	Lexikálně- sémantická rovina			
3	Řeči v okruhu běžného hovoru i instrukcím dobře rozumí			
4	Má věku přiměřenou slovní zásobu			
5	Smysluplně popíše, co je na obrázku			
6	Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku			
7	Interpretuje pohádku, příběh bez obrázkového doprovodu			
8	Definuje význam pojmu			
9	Tvoří protiklady s vizuální podporou			
10	Tvoří protiklady bez vizuální podpory			
11	Tvoří nadřazené pojmy s vizuální podporou			
12	Tvoří nadřazené pojmy bez vizuální podpory			
13	Tvoří slova podobného významu			
	Morfologicko- syntaktická rovina			
14	Mluví ve větách a souvětích			
15	Užívá všechny druhy slov			
16	Mluví gramaticky správně			

17	Pozná nesprávně utvořenou větu			
18	Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru			
	Pragmatická rovina			
19	Přirozeně navazuje verbální kontakt			
20	Dokáže vést dialog, adekvátně odpovídá na otázky, ptá se			
21	Řekne jméno, příjmení, věk, bydliště			
22	Užívá oční kontakt			

	Sluchové vnímání	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
1	Naslouchání pohádky, příběhu			
	Sluchové rozlišování			
2	Koš – kos hezký – hezky			
3	Ples – pleš mladí – mladý			
4	Koza – kosa hodný - hodný			
5	Vozy – vosy dýky – díky			
6	Bluma – bluma parný – parní			
7	Pupen – buben sudý – sudý			
8	Váha – váhá čistí – čistý			
9	Zívá – zívá plný - plný			
	Rozlišování bezvýznamové slabiky			
10	Tam – dam dyn – din			
11	Dlo – plo zni – zny			
12	Tam – tam tyl – tyl			
13	Čil – žil kni – kny			
14	Don – don díl – dyl			
15	Fal – val pny – pny			
16	Hal – chal del – děl			
17	Bro – bro těk - tek			
	Sluchová analýza a syntéza			
18	Vyhledává rýmující se dvojice			
19	Určí počet slabik ve slově			
20	Určí počáteční hlásku slova			
21	Určí poslední souhlásku ve slově (les)			
	Sluchová paměť			
22	Zopakuje větu z více slov			
23	Zopakuje čtyři nesouvisející slova			
	Vnímání rytmu			

24	Napodobí rytmus (2 – 4 tóny, více)			
25	Zvládá záznam rytmické struktury			

	Zrakové vnímání	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
	Barva			
1	Přiřadí odstíny barev			
2	Pojmenuje odstíny barev			
	Figura a pozadí			
3	Vyhledává tvar na pozadí			
	Zrakové rozlišení (zraková diferenciacce)			
4	Odliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem			
5	Odliší shodné a neshodné dvojice lišící se horizontální polohou			
6	Odliší shodné a neshodné dvojice lišící se vertikální polohou			
	Část a celek (zraková analýza a syntéza)			
7	Poskládá obrázek z několika částí			
8	Doplní chybějící části v obrázku			
	Zraková paměť			
9	Pozná viděné obrázky			
10	Umístí obrázky na místo			

	Vnímání prostoru	nezvládá	Ukáže v prostoru, na sobě	Ukáže na formátu	samostatně pojmenuje
1	Nahoře, dole				
2	Vpředu, vzadu				
3	Vpravo, vlevo na vlastním těle				
4	Vpravo nahoře – dvě kritéria				
5	První, poslední				
6	Uprostřed, prostřední, předposlední				
7	Hned před, hned za				

	Vnímání času	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Seřadí obrázky podle posloupnosti děje, jmenuje, co se stalo nejdříve, později, naposled			
2	Začíná se orientovat ve dnech v týdnu			
3	Přiřadí činnosti obvyklé pro roční období			

	Základní matematické schopnosti a dovednosti	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Stejně			
2	Méně x více			
3	Méně, více, stejně – při odlišné velikosti a uspořádání prvků			
4	O jeden více, o jeden méně			
	Řazení			
5	Seřadí pět prvků podle velikosti			
6	Pojmenuje nejmenší, největší, prostřední			
7	Pozná, co do skupiny nepatří			
8	Třídí podle tří kritérií (malé žluté kruhy)			
	Množství			
9	Jmenuje číselnou řadu			
10	Množství do šesti			
	Tvary			
11	Kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník			

	Sociální dovednosti	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Zvládá odloučení od rodičů			
2	Adaptuje se na změny, na nové situace, prostředí			
3	Komunikuje s dětmi a učitelkou			
4	Spolupracuje, zapojuje se do činností ve skupině a vzájemně pomáhá			
5	Správně reaguje na pokyny autority (prosba, požadavek, zákaz, je přístupné argumentům)			
6	Dodržuje pravidla (režimu, sociálního chování, komunikace)			
7	Umí zhodnotit pod vedením dospělého následky vlastního chování v určitých situacích			
8	Dokáže dát najevo svoje potřeby, odmítnout nežádoucí chování, projevuje empatii			
9	Začíná mít smysl pro povinnost, odpovědnost			
10	Dokáže překonávat překážky, unést nezdar, prohru			
11	Respektuje, že je třeba udržovat pořádek ve vlastních věcech i ve společných prostorech			

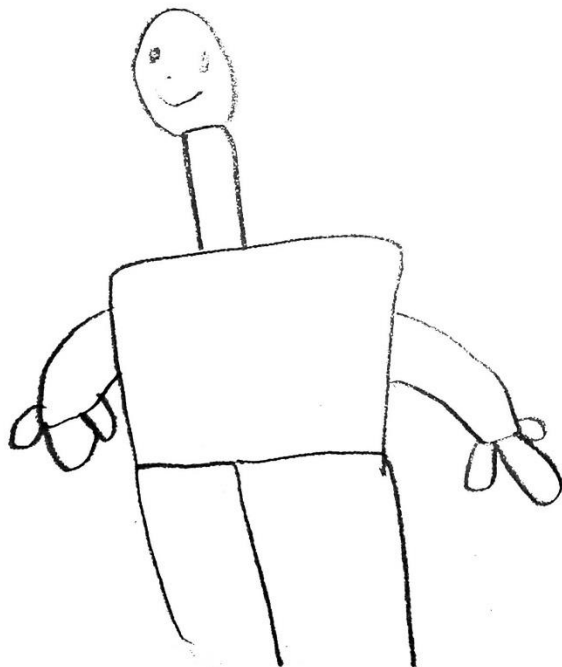
	Práceschopnost, koncentrace pozornosti při záměrných činnostech	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Projevuje zájem o činnosti pracovního (úkolového) typu			
2	Dokáže se soustředit			
3	Projevuje samostatnost			
4	Projevuje vytrvalost			

5	Vydrží pracovat v klidu			
---	-------------------------	--	--	--

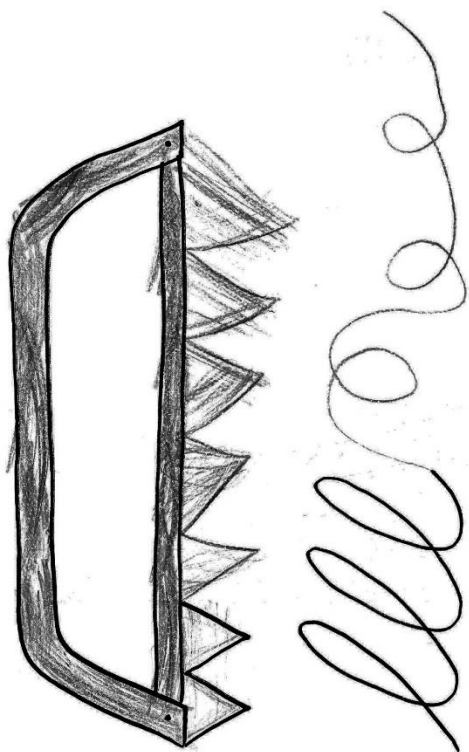
	Sebeobsluha, hygiena	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Je zodpovědné za včasné chození na toaletu (upozorní učitelku, jde samo na WC)			
2	Má osvojené základní návyky související s používáním WC			
3	Umí se samostatně umýt ruce, obličej, utřít se, vyčistit zuby			
4	Pozná, kdy je třeba si umýt špinavé ruce, ústa			
5	Včas, správně a samostatně používá kapesník			
6	Při kašlání či zívání si zakrývá ústa rukou			
	Oblékání			
7	Pozná svoje oblečení			
8	Zapne a rozepne knoflíky, zip			
9	Zaváže si tkaničky			
10	Rozlišuje mezi přední a zadní částí oděvu			
11	Obrací oděv, když je naruby			
12	Samostatně se obleče a vysleče			
13	Slouží a uloží věci na příslušné místo			
	Stolování			
14	Správně drží lžici, používá příbor			
15	Nachystá si věci na táč a donese je ke stolu			
16	Během celého jídla sedí u stolu a chová se podle běžných pravidel slušného chování			
17	Po skončení jídla odnese nádobí na příslušné místo			
18	Samostatně si nalije nápoj ze džbánu, ze zásobníku			

Příloha č.2: Kresba postavy a grafomotorických prvků - CH1

Září 2013



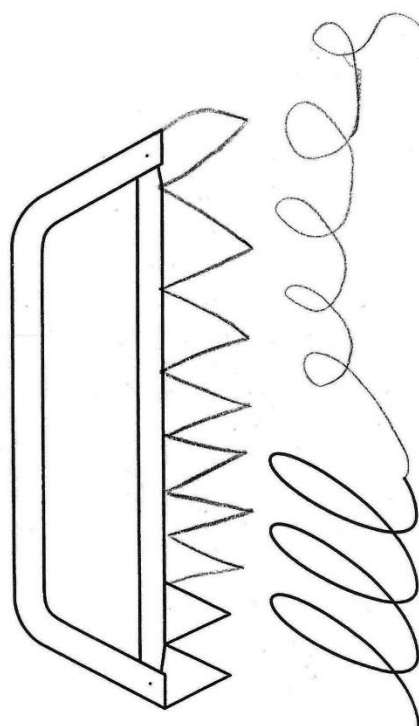
Září 2013



Březen 2014

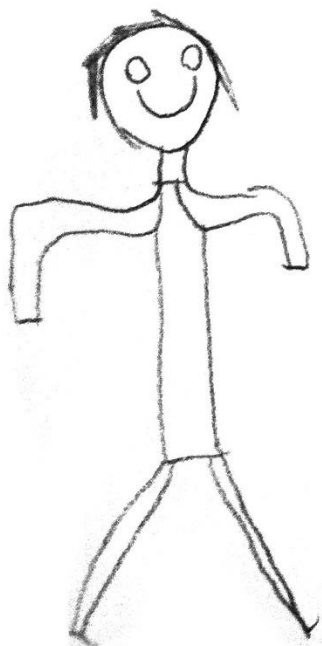


Březen 2014



Příloha č. 3: Kresba postavy a grafomotorických prvků - CH 2

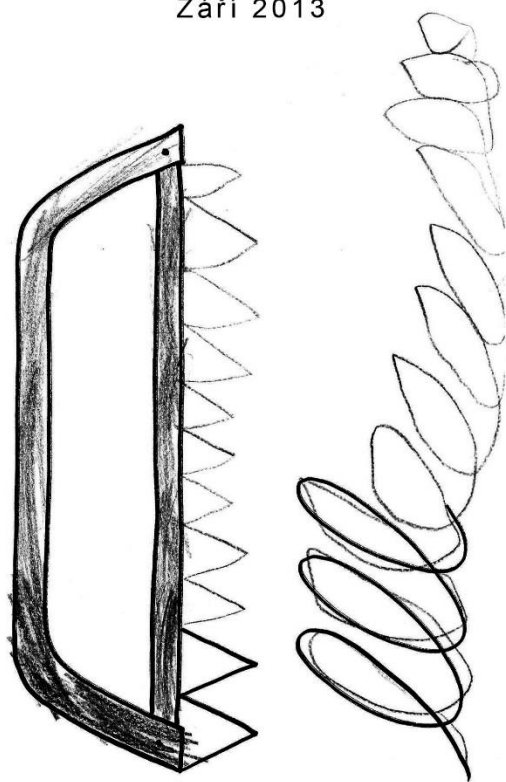
Září 2013



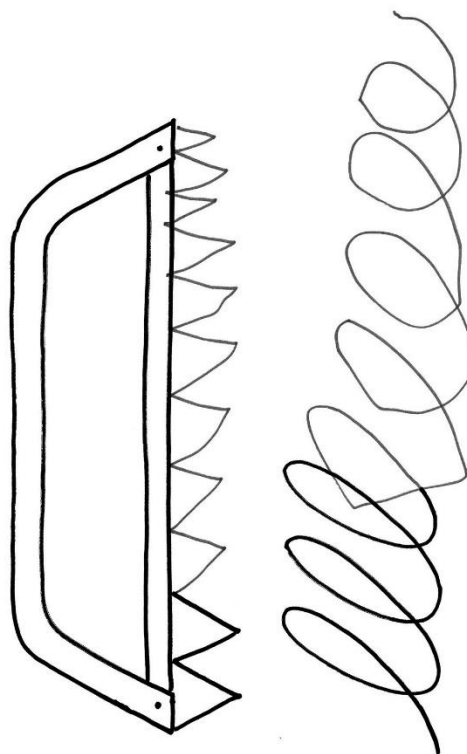
Březen 2014



Září 2013



Březen 2014



Příloha č. 4: Kresba postavy a grafomotorických prvků - CH 3

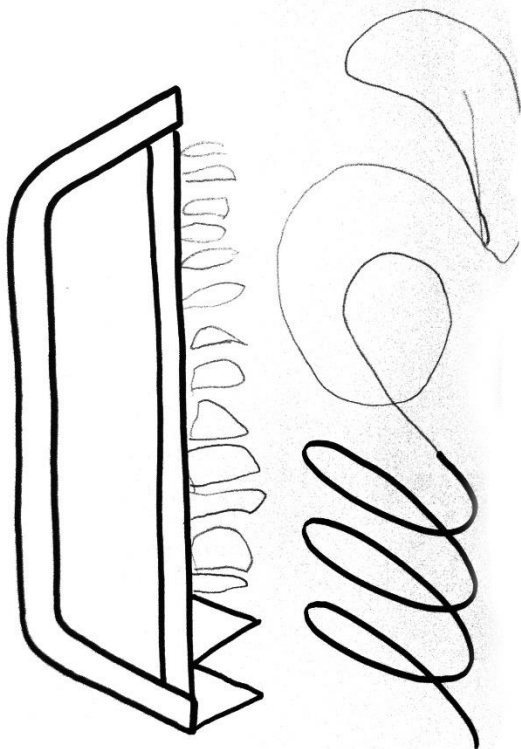
Září 2013



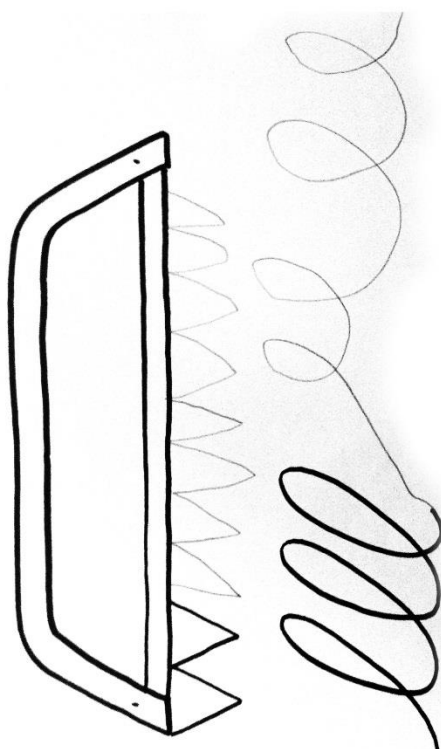
Březen 2014



Září 2013

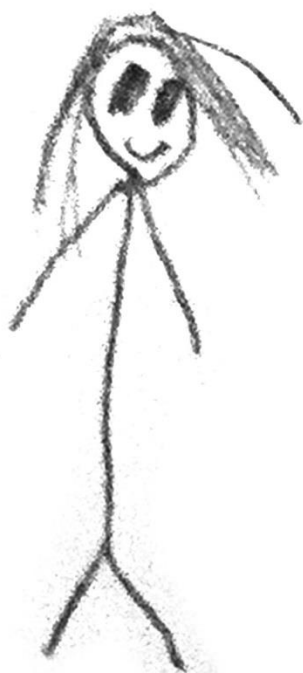


Březen 2014



Příloha č. 5: Kresba postavy a grafomotorických prvků - CH 4

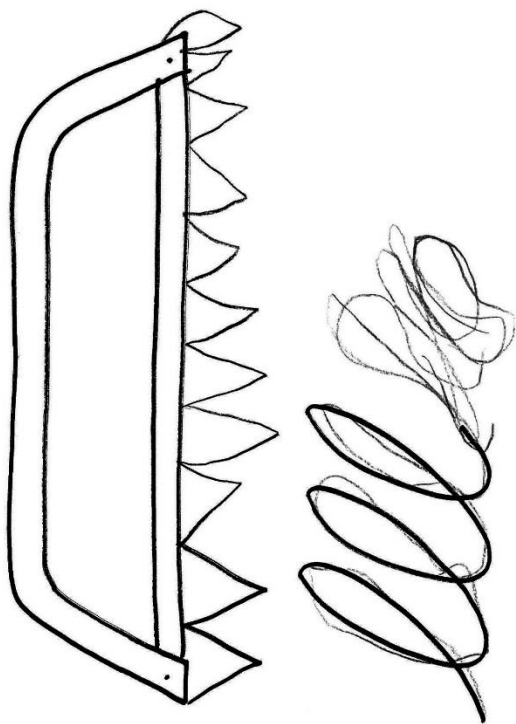
Září 2013



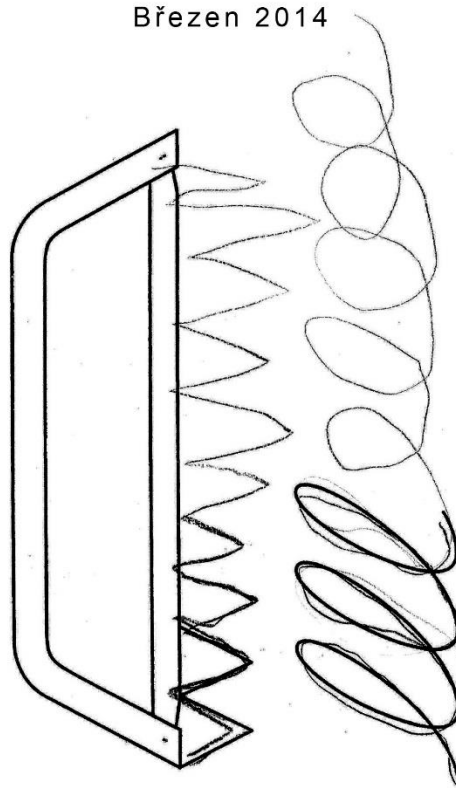
Březen 2014



Září 2013

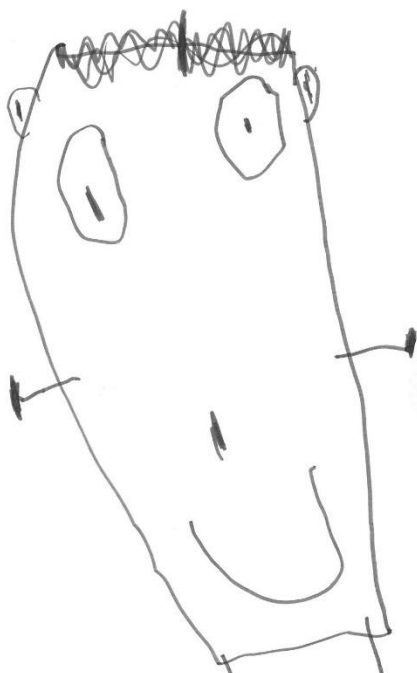


Březen 2014



Příloha č. 6 : Kresba postavy a grafomotorických prvků - CH 5

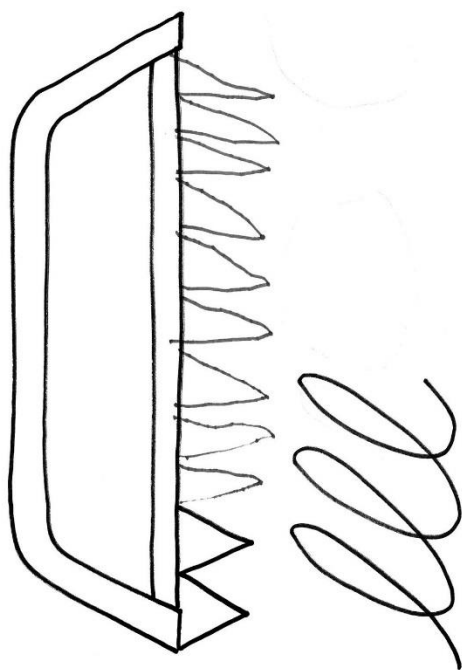
Září 2013



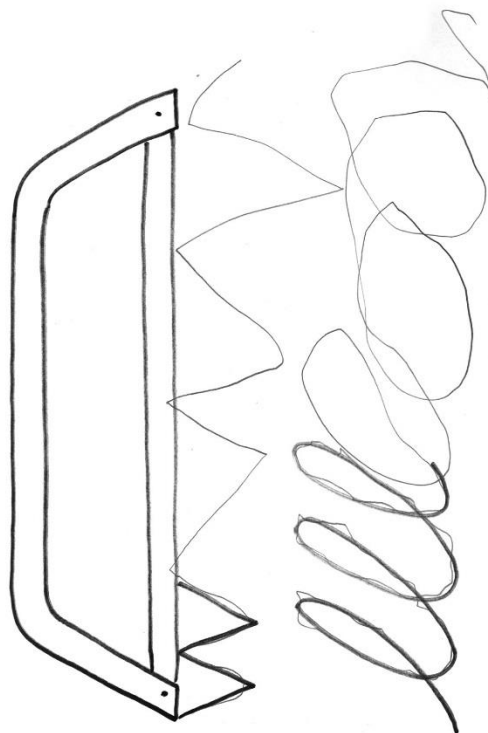
Březen 2014



Září 2013

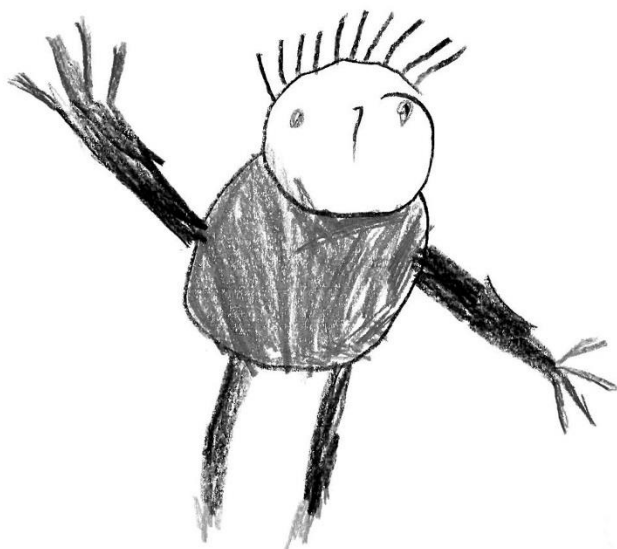


Březen 2014

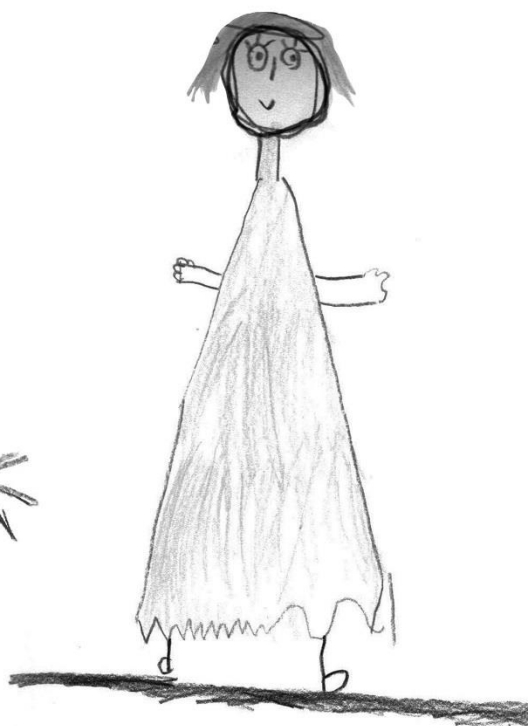


Příloha č. 7: Kresba postavy a grafomotorických prvků - CH 6

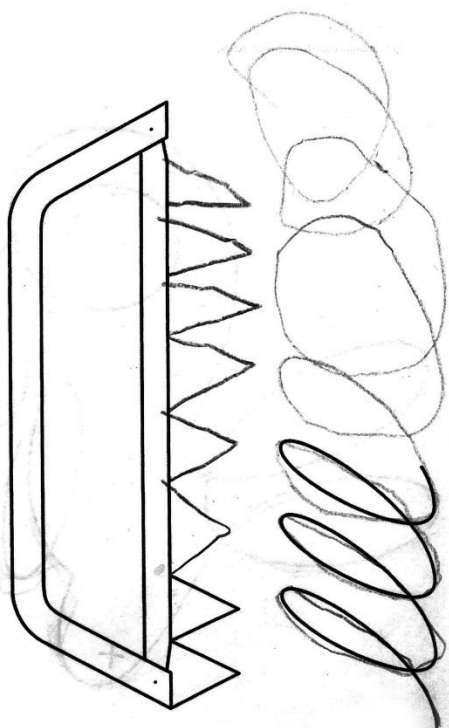
Září 2013



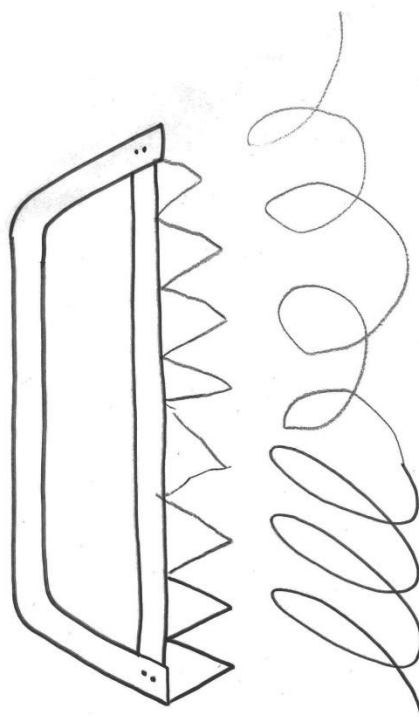
Březen 2014



Září 2013

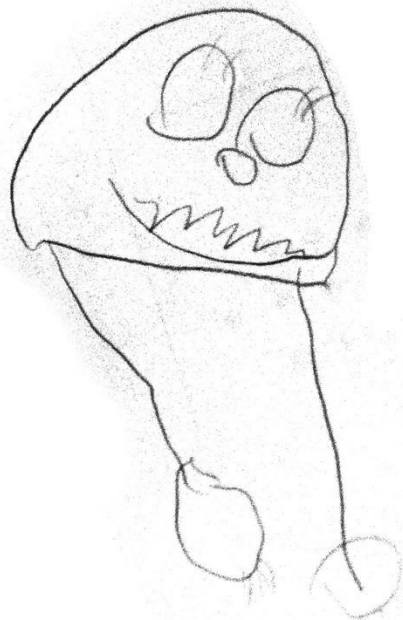


Březen 2014



Příloha č. 8: Kresba postavy a grafomotorických prvků - D1

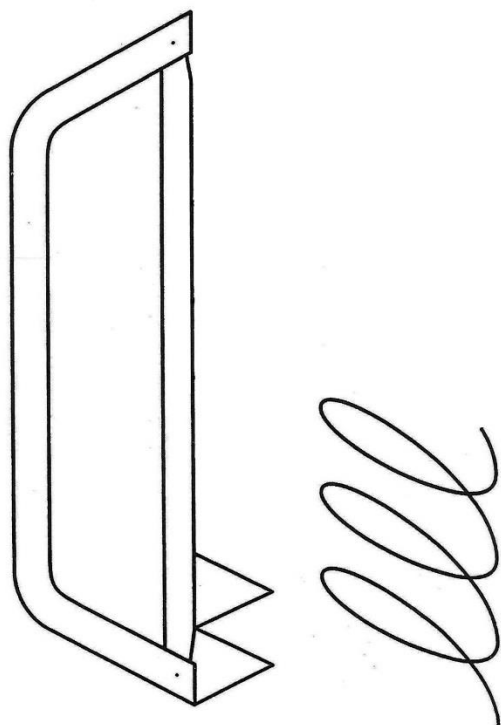
Září 2013



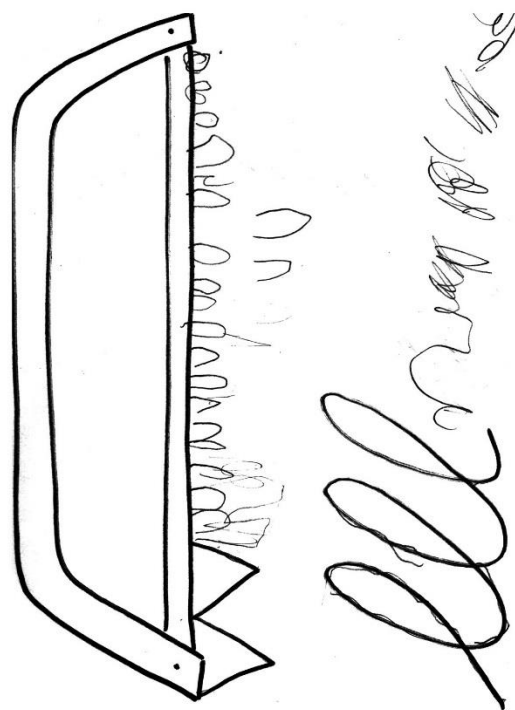
Březen 2014



Září 2013



Březen 2014



Příloha č. 9: Kresba postavy a grafomotorických prvků - D2

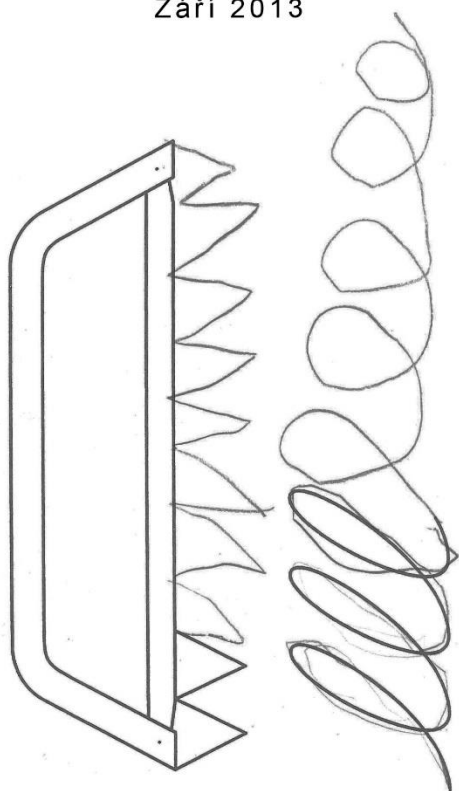
Září 2013



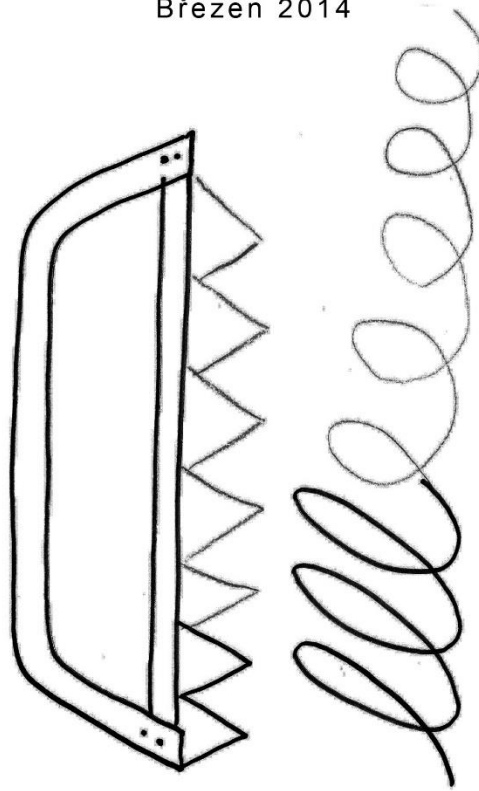
Březen 2014



Září 2013



Březen 2014

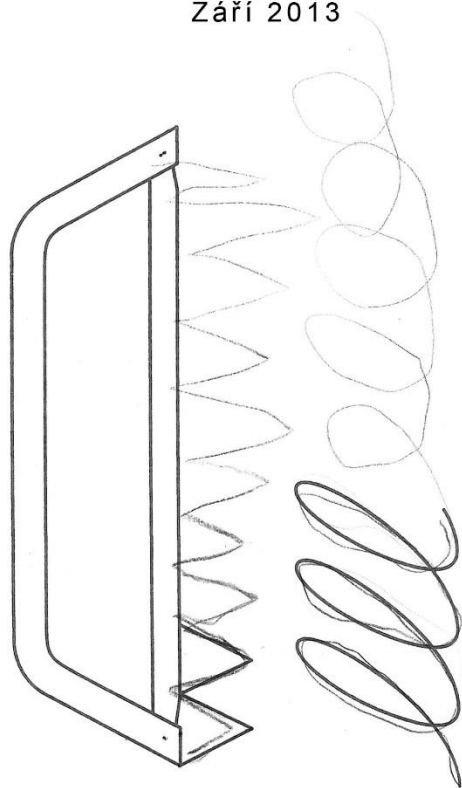


Příloha č. 10: Kresba postavy a grafomotorických prvků - D3

Září 2013



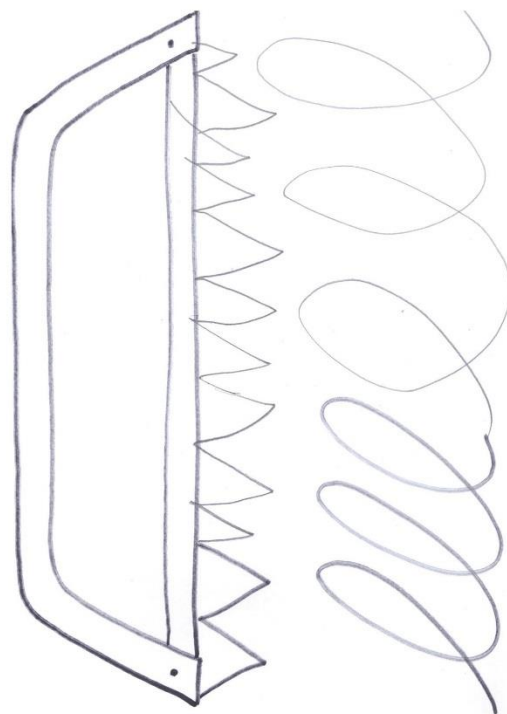
Září 2013



Březen 2014



Březen 2014



Příloha č. 11: Kresba postavy a grafomotorických prvků - D4

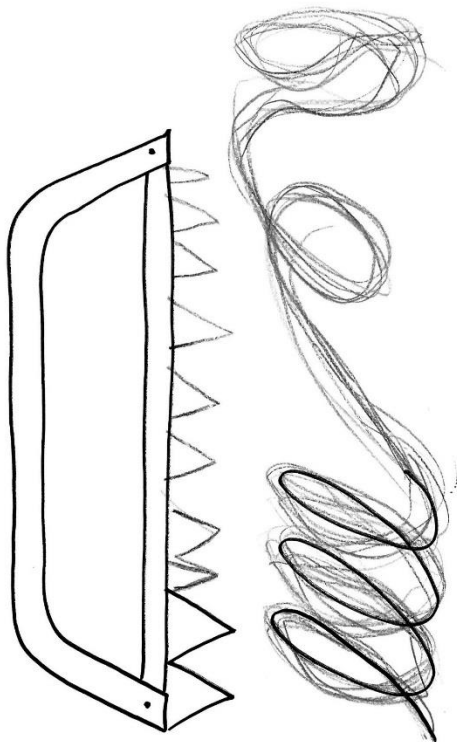
Září 2013



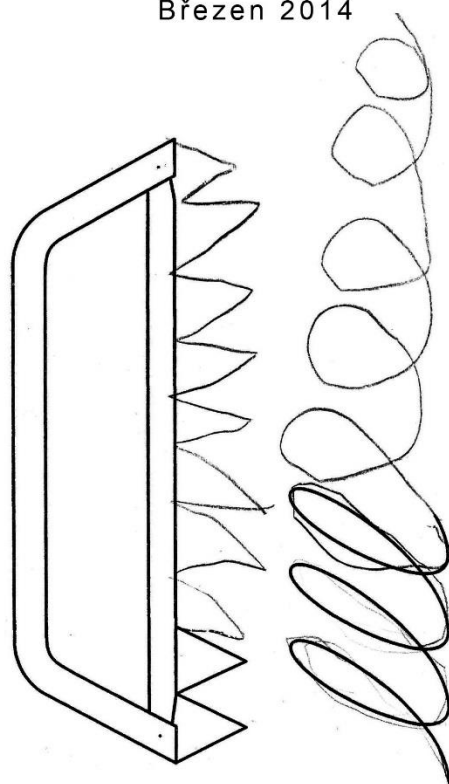
Březen 2014



Září 2013



Březen 2014



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Jitka Hořavová
Katedra:	Primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Jitka Petrová, Ph.D
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Přípravný program pro dosažení školní zralosti v mateřské škole
Název v angličtině:	Preparatory program for achieving school maturity in the kindergarten
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá rozvojem školní zralosti u dětí předškolního věku pomocí programu Edukativně stimulačních skupin. V teoretické části jsou uvedeny základní teoretické poznatky o vývoji dítěte předškolního věku, školní zralosti a charakteristice programu ESS. Součástí empirické části je zpracován kvalitativní výzkum. Výzkumným šetřením jsme zjišťovali, zda absolvování programu edukativně stimulačních skupin pomáhá k rozvoji jednotlivých oblastí školní zralosti a může být využíván jako přípravný program k dosažení školní zralosti u dětí předškolního věku.
Klíčová slova:	Předškolní věk, dítě, školní zralost, školní připravenost, program Edukativně stimulačních skupin, mateřská škola, školní nezralost
Anotace v angličtině:	This master thesis deals with school maturity of preschool aged children using the Educational Stimulation Groups program (ESG). In the theoretical section you will find basic theoretical information about children's development at preschool age, school maturity and characteristics of the program ESG. The practical section includes qualitative research. This research examines whether Educational Stimulation Groups help development in the area of school maturity and whether it can be used as a preparatory program to reach school maturity for preschool aged children.

Klíčová slova v angličtině:	Preschool age, children, school maturity, school readiness, program educational stimulative groups, kindergarten, school immaturity, suspension of school attendance
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1: Tabulka diagnostiky školní zralosti dle Bednářové, Šmardové</p> <p>Příloha č. 2: Kresba postavy a grafomotorických prvků - CH1</p> <p>Příloha č. 3: Kresba postavy a grafomotorických prvků - CH2</p> <p>Příloha č. 4: Kresba postavy a grafomotorických prvků - CH3</p> <p>Příloha č. 5: Kresba postavy a grafomotorických prvků - CH4</p> <p>Příloha č. 6: Kresba postavy a grafomotorických prvků - CH5</p> <p>Příloha č. 7: Kresba postavy a grafomotorických prvků - CH6</p> <p>Příloha č. 8: Kresba postavy a grafomotorických prvků - D1</p> <p>Příloha č. 9: Kresba postavy a grafomotorických prvků - D2</p> <p>Příloha č. 10: Kresba postavy a grafomotorických prvků - D3</p> <p>Příloha č. 11: Kresba postavy a grafomotorických prvků - D4</p>
Rozsah práce:	115 stran
Jazyk práce:	český