

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PSYCHOLOGIE A PATOPSYCHOLOGIE

Bc. Martina Jančová

2. ročník navazujícího magisterského studia

Obor: Předškolní pedagogika

Edukativně stimulační skupiny jako podpora přípravy dítěte na vstup do základní školy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

OLOMOUC 2014

vedoucí diplomové práce: doc. PhDr. Alena Petrová, Ph. D.

Obsah:

ÚVOD	7
1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA	9
1.1 Vzdělávání dítěte předškolního věku	9
1.1.1 Legislativní rámec vzdělávání.....	9
1.1.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	10
1.2 Charakteristika vývoje dítěte předškolního věku	12
1.2.1 Vývoj motorických schopností a dovedností	14
1.2.2 Vývoj kognitivních funkcí	17
1.2.3 Vývoj verbálních schopností.....	19
1.2.4 Emoční vývoj a socializace	22
1.3 Školní zralost	25
1.3.1 Tělesný (somatický vývoj) dítěte	27
1.3.2 Poznávací (kognitivní funkce)	27
1.3.3 Pracovní předpoklady a návyky	28
1.3.4 Emocionálně-sociální oblast	29
1.4 Školní připravenost.....	30
2. MOŽNOSTI PREVENCE DEFICITŮ V DÍLČÍCH FUNKCÍ VÝVOJE DÍTĚTE (STIMULACE A PODPORA OBLASTÍ ROZVOJE DÍTĚTE)	31
2.1 Druhy prevence.....	31
2.2 Preventivní programy pro předškolní děti.....	32
3. EDUKATIVNĚ-STIMULAČNÍ SKUPINY.....	34
3.1 Charakteristika programu	34

3.2	Metodika Edukativně-stimulačních skupin předškolních dětí	36
3.3	Struktura a průběh lekcí.....	38
3.4	Oblasti vývoje dítěte, které Edukativně stimulační skupiny rozvíjí.....	40
3.4.1	Hrubá motorika, jemná motorika a grafomotorika.....	40
3.4.2	Sluchová percepce.....	42
3.4.3	Zraková percepce	43
3.4.4	Prostorová a pravolevá orientace	44
3.4.5	Orientace v čase	46
3.4.6	Předmatické představy.....	46
3.4.7	Řeč a komunikační dovednosti	48
4.	VLIV EDUKATIVNĚ-STIMULAČNÍCH SKUPIN NA ROZVOJ DÍTĚTE	49
4.1	Cíle výzkumu.....	49
4.2	Výzkumné otázky a hypotézy	51
4.3	Metody použité při výzkumném šetření	51
4.4	Charakteristika zařízení, kde se výzkumné šetření uskutečnilo	54
4.5	Charakteristika výzkumného vzorku	55
4.6	Průběh výzkumného šetření.....	58
4.7	Dokumentace a analýza výsledků výzkumného šetření	59
4.8	Závěry a využití výsledků výzkumného šetření v praxi	86
	Seznam pramenů a literatury.....	90
	Seznam odkazů.....	94
	Seznam obrázků	95

Seznam tabulek	95
Seznam grafů.....	96
Seznam příloh.....	97
Přílohy	98
Anotace	109
RESUMÉ	110

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Univerzitě Palackého v Olomouci v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Olomouci dne 21. 6. 2014

podpis

PODĚKOVÁNÍ

Upřímně děkuji vedoucí mé diplomové práce doc. PhDr. Aleně Petrové za odborné vedení práce, ochotu, trpělivost a konzultace při realizaci praktické i teoretické části. Dále děkuji všem kolegyním mateřské školy za spolupráci při realizaci výzkumného šetření, všem rodičům za umožnění zapojit jejich děti do tohoto šetření a především dětem, které se mnou ochotně spolupracovaly. Rovněž děkuji své rodině za veškerou podporu a trpělivost, kterou mi při studiu projevovali a manželovi za pomoc při technickém zpracování práce.

ÚVOD

Předškolním obdobím rozumíme obecně věk dítěte od 3 let přibližně do 6 let. V tomto období dítě prochází významnými psychickými i fyzickými změnami. Domnívám se, že je to jedno z období největší akcelerace vývoje v životě jedince. Dítě je formováno vlastní aktivitou a prací, proto by dítěti měly být nabízeny vhodné podněty pro stimulaci jeho vývoje. Na nás dospělých, rodičích a pedagozích především je pak připravit pro dítě takové prostředí, které ho bude rozvíjet a povzbuzovat a tím stimulovat k vlastní zvědavosti, touze po vědě, učení a hledání odpovědí.

Každé dítě má přirozenou touhu učit se a poznávat. Je třeba tuto touhu podporovat, být dítěti oporou na jeho cestě rozvoje. Víme také, že každé dítě je jedinečné a jeho vývoj neprobíhá rovnoměrně. V něčem může být napřed, v něčem pozadu, v některé oblasti může udělat najednou velký pokrok, v jiné oblasti naopak může nastat útlum. Proto je třeba vždy respektovat a podporovat individuální rytmus, tempo, vývoj a potřeby každého dítěte.

Tato diplomová práce se věnuje možnostem stimulace a podpory dítěte v jeho vývoji a přípravě na vstup do základní školy. V první části práce se věnuji teoretickým východiskům, nahlížím na vzdělávání dítěte v kontextu legislativy. Pro ucelený pohled na dítě předškolního věku se okrajově zaměřuji i na školní zralost a připravenost. Za podpory odborné literatury mapuji charakteristiku předškolního dítěte, kde se podrobněji věnuji vývoji jednotlivých oblastí osobnosti dítěte. Poznání vývoje osobnosti dítěte je předpokladem připravit pro dítě co nejvhodnější podmínky pro jeho zdravý vývoj.

Ve druhé kapitole rozvíjím možnosti prevence deficitů v dílčích funkcích vývoje dítěte. Pohled na druhy prevence rozšiřuji o popis některých preventivních programů pro předškolní děti. Jedním z takových programů jsou Edukativně-stimulační skupiny

Třetí část práce se zabývá přímo programem Edukativně-stimulační skupiny, jeho charakteristikou a metodikou. Rovněž popisují strukturu lekcí a oblasti vývoje dítěte, které tento program rozvíjí.

V poslední části práce je rozpracováno výzkumné šetření, jehož cílem je zjistit, zda edukativní působení v rámci kurzu Edukativně-stimulační skupiny má vliv na rozvoj dílčích motorických a kognitivních funkcí při rozvoji osobnosti. Za metodu výzkumného

šetření jsem zvolila testovou baterii čtyř testů – kresby postavy, Edfeldtova reverzního testu, testu dynamické praxe a Ravenova testu progresivních matic. Testovou baterii jsem doplnila úkolem Cesty.

Práce není návodem, čím, kdy a jak dítě konkrétně podpořit, pouze nastiňuje jeden z možných aspektů, jak dítěti pomoci při rozvoji dílčích funkcí, schopností a dovedností, které potřebuje pro zdárné zaškolení a zvládnutí trivია. A právě za jeden z takových možných aspektů považuji kurz Edukativně-stimulační skupiny pro předškolní děti. Sama jsem lektorkou tohoto kurzu v mateřské škole, kde pracuji. Jeho metodika mně velmi zaujala, proto jsem neváhala absolvovat potřebné školení a začala s dětmi a jejich rodiči pracovat. Zajímalo mně, zda účast dětí v kurzu bude mít vliv na rozvoj jejich vývoje a do jaké míry se toto bude projevovat. Proto jsem za cíl výzkumného šetření své diplomové práce zvolila téma „Vliv Edukativně-stimulačních skupin na rozvoj dítěte“.

1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1 Vzdělávání dítěte předškolního věku

Postavení předškolního dítěte se v historii výrazně měnilo. Z počátku přicházelo dítě na svět živelně a nemělo valnou hodnotu, o jeho bytí či nebytí bylo rozhodováno jako o věci. Významná změna v pohledu na dítě z hlediska jeho specifických potřeb přichází v 16. století s působením Jana Ámose Komenského (1592 – 1670). Komenský v celém svém díle hlásá, že by dospělí v zájmu své další existence a budoucnosti měli dítěti věnovat maximální pozornost, že zárukou správného vývoje celé společnosti je výchova založená na porozumění dětským potřebám a vývojovým zvláštnostem. Počátky vzdělávání dítěte Komenský shrnul do Informatoria školy mateřské.

Prvotní vzdělávání dítěte tedy začíná v rodině, na kterou v současné době navazuje institucionální osobnostně orientované vzdělávání v mateřských školách, které tvoří přirozený přechod od nevázaného dětství k systematickému vzdělávání (Kolláriková, Pupala, 2001)

Předškolní vzdělávání v České republice prošlo v posledních 20 letech značným vývojem. Došlo k decentralizovanému řízení a humanizaci škol, což vede k samostatnému rozhodování pedagogů a utváření vlastních vzdělávacích programů. Rovněž se změnily cíle vzdělávání, jeho obsah i vzdělávací strategie. (Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. Dostupné z webových stránek https://is.muni.cz/repo/1078930/PedOr12_4_Predskolni_SyslovaNajvarova.pdf?lang=cs)

1.1.1 Legislativní rámec vzdělávání

Základem současné vzdělávací politiky České republiky je přesvědčení, že člověk se musí vzdělávat po celý život a že je třeba, aby se zajímal o své vzdělávání, učení i vědění, které mu umožňují dokonalejší a bohatší interakci se světem. Za prvopočátek tohoto procesu je považováno právě předškolní vzdělávání. (Smolíková a tým autorů, 2004)

Prvopočátky ukotvení předškolního vzdělávání do legislativního rámce nalezneme v Národním programu vzdělávání v České republice z roku 2001 (tzv. Bílé knize), v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České

republiky z roku 2002. Základem legislativy je **zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**, který vychází nejen z výše zmiňovaných dokumentů, ale také z Programového prohlášení vlády České republiky z července 2002 a z mezinárodní Úmluvy o právech dítěte atd. Tento zákon prošel od svého vydání řadou změn, kde byly postupně zapracovávány praktické potřeby ve školství. Poslední novelou je **zákon č. 475/2011 Sb.**

Předškolní vzdělávání je zakotveno i v řadě vyhlášek, a to ve **vyhlášce č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání; vyhláška č. 43/2006 Sb.**, kterou se mění vyhláška č.14/2005 Sb.; **vyhláška č.214/2012**, kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 43/2006 Sb.; **vyhláška č. 147/2011 Sb.**, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a dětí a studentů mimořádně nadaných; **vyhláška č. 116/2011 Sb.**, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a jiné. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasiky-ke-skolskemu-zakonu>)

1.1.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Kurikulární dokumenty současné vzdělávací politiky jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy (RVP), které vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (pro předškolní, základní a střední vzdělávání). Školní úroveň představují školní vzdělávací programy, podle kterých se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Školní vzdělávací programy si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP.

Předškolní vzdělávání se ve výchově dítěte zaměřuje na osvojování základů **klíčových kompetencí**, čímž dítě získává předpoklady pro své celoživotní vzdělávání. Klíčové kompetence jsou cílovou kategorií preprimárního vzdělávání vyjádřenou v podobě výstupů. RVP PV tyto kompetence definuje jako: „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.*“ (Smolíková a tým autorů, 2004, str. 11). Preprimární vzdělávání rozlišuje následující klíčové kompetence – kompetence k učení, kompetence k řešení problémů,

kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské.

Předškolní vzdělávání je institucionálně zajišťováno mateřskými školami a je určeno pro děti zpravidla ve věku od tří do šesti (sedmi let). Mateřská škola se dělí na třídy, které mohou být věkově homogenní či heterogenní, rovněž je možné do tříd zařazovat děti se specifickými vzdělávacími potřebami v rámci integrace, nebo vytvářet třídy integrované. **Úkolem předškolního vzdělávání** je doplňovat rodinnou výchovu a zajistit dítěti dostatek mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení, usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu, rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, motivovat ho k dalšímu poznávání a učení, ale i žít v sounáležitosti se světem i společností, přibližovat normy a hodnoty společností uznávané. **Cílem předškolního vzdělávání** je rozvíjení dítěte, jeho učení a poznávání, osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost a získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí. **Vzdělávací obsah** je v RVP PV uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické – *Dítě a jeho tělo*, psychologické – *Dítě a jeho psychika*, interpersonální – *Dítě a ten druhý*, sociálně-kulturní – *Dítě a společnost* a environmentální – *Dítě a svět*. (Smolíková a tým autorů, 2004)

1.2 Charakteristika vývoje dítěte předškolního věku

Na předškolní období se můžeme dívat v širším pohledu jako na období od narození dítěte až do doby nástupu do základní školy. V užším slova smyslu bychom předškolní období definovali věkem dítěte, a to od tří do šesti (sedmi) let, dobou, kdy většina dětí navštěvuje mateřskou školu.

Vágnerová (2000, str. 102) uvádí: „*Předškolní období trvá od 3 přibližně do 6 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, event. i více let.*“ Charakteristickým znakem tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti na rodinu, rozvoj aktivity a uplatnění ve vrstevnické skupině, osvojování si norem chování i komunikačních dovedností. (Vágnerová, 2000)

Vývoj osobnosti jedince je dlouhodobý a složitý proces. Například **Jean Jacques Rousseau** (1712 – 1778), který je obecně považován za prvního teoretika pedagogiky vychází z postupného vývoje od kojence k dospělému jedinci a z jednotlivých na sebe navazujících stádií. Rozlišuje čtyři období vývoje těla, smyslů, ducha a duše. Podle Rousseaua v prvním období vývoje by mělo dítě zesílit především tělesně. Toto období zasahuje až do pátého roku života, tedy koresponduje s obdobím předškolního věku dítěte. V dalším navazujícím období trvajícím až do 12 let se rozvíjí smyslové orgány a postupně se utváří vztahy k okolnímu světu, období od 12 do 15 let se zdokonalují duševní schopnosti a znalosti z přírodních věd, rozvíjí se rozumové schopnosti. Poslední období výchovy a vývoje se zaměřuje na začlenění člověka do společnosti, rozvíjí mravní a náboženské vědomí. (Zähme, 2005)

Erik H. Erikson (1902 – 1994) rozlišuje osm vývojových stádií, ve kterých rozlišuje takzvané krize identity. K předškolnímu věku dítěte se vztahují první čtyři vývojové stádia. V prvním *orálně-senzorickém období* od 0 do 1 roku, které se týká smyslových orgánů, je konfliktem „základní důvěra versus nedůvěra“. Ve druhém *muskulárně-análním období* od 1 do 3 let se objevuje konflikt „autonomie versus stud a pochybnost“. V *lokomotoricky-genitálním období* od 3 do 6 let dítě rozvíjí samostatný pohyb. Konfliktem je zde „iniciativa versus pocit viny“, kdy si dítě již uvědomuje překročení hranice ve svém chování a pak následuje stud. Čtvrté *období latence* začíná nástupem do školy, jedná se tedy o věk od 6 do 12 let. V tomto období na dítě působí vliv okolní kultury, kterou dítě

postupně objevuje a přijímá. Konfliktem je zde „píle, snaživost versus pocit méněcennosti“ v situacích, kdy jsou hodnoceny výkony dítěte. (Zähme, 2005). Pocitem méněcennosti dítě reaguje na nezdár, který je stimuluje k vyšším výkonům. „*Trvalé neúspěchy mohou však vést k tomu, že pocit méněcennosti převáží, dítě kapituluje, stává se outsiderem a ztrácí důležitou složku perspektivy.*“ (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 50)

Podle teorie **Jeana Piageta** (1896 – 1980), jehož úvahy o schopnosti myšlení se uplatňují dodnes, děti zkoumají a zpracovávají svět aktivně a zcela osobitým způsobem. Kognitivní vývoj u dítěte Piaget dělí do čtyř etap: *senzomotorickou etapu* (do 2. roku věku); *předoperační etapu* (2. – 7. rok života), kterou dále dělí na etapu *předpojmového myšlení* (věk dítěte 2 – 4 roky) a dobu *názorného myšlení* (věk dítěte 4 – 7 let); etapu *konkrétních operací* (asi 7. – 12. Rok života) a etapu *formálních operací* (od 11. roku života). V Piagetově teorii jsou základním principem dvě formy adaptace na prostředí, a to asimilace a akomodace. **Asimilace** – připodobnění, kdy si dítě okolí přizpůsobí sobě, je možné chápat jako návrat k již zavedeným schématům myšlení. Asimilace tkví v osvojování si nových zkušeností, které však nemusí být v souladu s dosavadní úrovní a strukturou poznatků. Pak dochází k akomodaci, kdy se mysl přizpůsobuje novým podnětům, aby obnovila narušenou rovnováhu. **Akomodace** je tedy přizpůsobení se požadavkům okolí.¹ (Zähme, 2005)

V první době předoperační etapy, v době předpojmového myšlení se dle Piagetovy teorie rozvíjí schopnost představy a schopnost přemýšlet o věcech, užívat symboly. Dítě ještě nechápe princip zachování.² V myšlení převládá centrace na jeden aspekt

¹ Příklad: Dítě se naučilo poznávat psa jako hafhaf, bude proto i ostatní psy nazývat hafhaf. Když se v okolí objeví něco nového, je snahou člověka dané pojmout nejprve prostřednictvím asimilace, hledat v již zavedeném schématu myšlení. Pokud je hledání neúspěšné, dochází k akomodaci. Když se vrátíme ke zmiňovanému příkladu, dítě pochopí, že to velké hnědobílé zvíře nemůže být hafhaf, protože je větší, jinak vypadá, jinak páchne, projevuje se hlasově jinak., a proto si dítě vytvoří nové schéma būůů a oddělí ho od schématu hafhaf.

² Langmeier, Krejčířová uvádějí pokus, který prováděl J. Piaget se svou spolupracovnicí A. Szemiňskou (1966): „Dvě skleničky stejného tvaru jsou naplněny stejným počtem korálků. Dítě se přesvědčuje, že v obou skleničkách je stejné množství korálků, protože je tam samo vkládá, např. střídavě jeden sem a další tam. Vezmeme-li nyní další skleničku odlišného tvaru (s užším dnem) a přesypeme tam korálky z jedné skleničky (druhou ponecháme jako kontrolu), pak dítě tvrdí, že v nové skleničce je korálků víc, protože „je to vyšší“, nebo že je jich méně, protože „je to tenčí“, ale v obou případech bude tvrdit, že se celek nezachoval, ačkoliv vidělo, že žádné korálky nabyly přidány ani odebrány. Dítě, které tvrdí, že korálků je ve skleničce víc, soustřeďuje svou pozornost (centruje své myšlení) na výšku a nepřihlíží k šířce. Kdybychom přesypali korálky do ještě užších a užších skleniček, pak by nakonec muselo jednou prohlásit, že je jich méně, protože „je to moc tenké“. V tomto okamžiku by provedlo opravu v centraci na výšku tím, že decentruje pozornost k šířce, ale usuzovat současně o obou vzájemně závislých relacích šířka – výška ještě

pozorovaného, myšlení dítěte je dosud ireverzibilní, to znamená, že je zaměřené na stavy, nikoli na procesy, a také intuitivní a egocentrické. Později v předoperační etapě, na stupni názorového myšlení dochází u dítěte k posunu ve smyslovém vnímání věcí a v pozorování průběhu procesu.

Klenková, Kolbábková (2003) uvádějí, že vývoj psychických, poznávacích, motorických nebo řečových schopností dítěte začíná již před narozením dítěte. Dle autorek psychický vývoj ovlivňují jednak dědičné předpoklady, jednak vnější vlivy a především působení rodiny a okolí. V předškolním věku dítě prochází významnými změnami v tělesných, pohybových funkcích, v poznávacích procesech, ve společenském a citovém vývoji, tedy ve vývoji celé jeho osobnosti a k prosazování sebe sama. Hlavní potřebou dítěte se stává účelná aktivita.

1.2.1 Vývoj motorických schopností a dovedností

V předškolním období se významně zlepšuje pohybová koordinace, pohyby se stávají plynulejšími, přesnějšími a účelnějšími. Dítě už dokáže dobře běhat, seběhnout ze schodů, skákat, lézt po žebříku, seskočit z nízké lavičky. Zlepšení koordinace se projevuje například ve stožení na jedné noze, nebo při házení míčem. Dítě se stává zručnějším a soběstačnějším, samo jí, obléká se, obouvá si boty, zkouší zavazovat tkaničky. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Jemná motorika se rovněž postupně rozvíjí a zdokonaluje různými činnostmi, jako například prací s drobným materiálem, s různými stavebnicemi, modelováním, stříháním atd. Na jemnou motoriku navazuje **grafomotorika** (psaní, obkreslování, kreslení). Podle Pedagogického slovníku (2001, s. 69) jde o „*soubor psychomotorických činností, které jedinec vykonává při psaní. Psaní není jen záležitostí psacích pohybů ruky (u postižených osob též nohy, úst), ale je řízeno psychikou.*“ Po čtvrtém roce se vyhraňuje laterální ruka. Dominance jedné ruky je podmíněna převahou jedné mozkové hemisféry nad druhou.

nedovede. Omyl sice opraví, ale se zpožděním. Jakmile začne usuzovat v obou dimenzích zároveň, vyvodí z toho zachování (konzervaci, invarianci) množství, a tak se dostane na práh skutečně logických operací. K tomu dochází zpravidla asi až v šesti nebo sedmi letech. (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 87)
Podobný příklad uvádí Říčan (in Vágnerová, 2005 s.177): „Jestliže část limonády nalijeme do sklenice, dítě si bude myslet, že se její množství změnilo. Pokud se dívá na láhev se zbytkem limonády, skutečně to tak vypadá. Předškolní dítě ještě nebere v úvahu, že ve sklenici je další limonáda. Její množství se pouze rozdělilo do dvou nádob. Ani v tomto případě nikdo žádnou nepřilil ani nevypil. Změnila se pouze její smyslově prezentovaná forma.“

V případě, že je činnost obou mozkových hemisfér stejná, dochází k nevyhraněné lateralitě – ambidextrii (Šimíčková, Čížková a kol., 2008)

Významné místo v rozvoji jemné motoriky zaujímá **kresba**. „*Kresba je jednou ze symbolických funkcí, v níž se projeví tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe.*“ (Piaget in Vágnerová 2000). Není tomu tak ale od samého počátku. Mezi první grafické pokusy patří nahodilé tahy na papíře – *čárání, čmárání*. Příhoda (in Mlčáková, 2009) tuto fázi nazývá *črtací experimentace*. Dítě před druhým rokem pohybuje tužkou po papíře, pohyb jeho rukou zanechává viditelnou stopu, z čehož má dítě radost. Prvními tvary jsou obvykle *obloukovité konvexní tvary* (až 20 cm), konané v různých směrech. Při kresbě dítě pohybuje celým trupem, hlavou i jinými částmi těla. S věkem se nadbytečné pohyby postupně vytrácejí. Tříleté dítě již dokáže napodobit podle předlohy vertikální, horizontální i kruhové čáry, vertikální linie předcházejí před liniemi horizontálními. Dítě již kreslí *kruh*, současně se vyvíjí kresba *přímky, úsečky*. Příhoda (in Mlčáková, 2009) nazývá tuto etapu jako *prvotní obrys*. Kolem čtvrtého roku věku se začíná objevovat tzv. *lineární náčrt*. Dítě kreslí základní podobu předmětu podle znaků, které jsou pro něj nejdůležitější. Kresba postavy představuje takzvaného hlavonožce. Čtyřleté dítě dokáže nakreslit křížek. V období mezi pátým a šestým rokem nastupuje období *realistické kresby*. Dítě nadále kreslí podle představy – z paměti. Z kresby se vytrácí lineárnost, dítě již znázorňuje paže, nohy, krk dvojdimenzionálně. Postava bývá oblečena, a to podle pohlaví, přibývají detaily vztahující se k osobě či objektu (například deštník, záclony na okně). Předměty jsou kresleny ze základního pohledu zepředu. (Příhoda in Mlčáková, 2009). Pětileté dítě dokáže nakreslit čtverec, šestileté dítě trojúhelník. (Langmeier, Krejčířová in Mlčáková, 2009). V souvislosti s vývojem kresby se vyvíjí i úchop psacího náčiní.

Vývoj kresby lidské postavy postupuje tím rychleji, čím víc dítě kreslí. Pro pochopení dětské kresby je důležitá výpověď dítěte, kdy dítě své představy a dějovou situaci může daleko plněji, složitěji a zajímavěji vysvětlit, než se dospělému na první pohled jeví. Všechno, co dítě nakreslí, namaluje a vytvoří, je třeba brát vážně, a to tak, aby výtvoři nebyly dospělými podceňovány či ironicky přijímány, ale ani příliš chváleny a přeceňovány. (Uždil, 1978)

Obrázek č. 1 – Vývoj kresby lidské postavy (Vágnerová, 2000, str. 108)



1.2.2 Vývoj kognitivních funkcí

V období předškolního věku dochází u dítěte rovněž k velkým změnám v oblasti percepčně-kognitivního vývoje. „*Postupně předškolák přechází od smyslů vázaných na hmat ke smyslům vázaným na zrak či sluch.*“ (Šulová, 2003, s. 12) Piaget (in Vágnerová, 2000) způsob uvažování u předškolních dětí nazývá **názorné, intuitivní myšlení**, které je málo flexibilní, nepřesné a prelogické – nerespektuje plně zákony logiky. Typickými znaky takového myšlení jsou například egocentrismus, fenomenismus, prezentismus, magičnost, absolutismus, antropomorfismus, arteficialismus. **Egocentrismus** je ulpívání na subjektivním vnímání a tendence zkreslovat úsudky na základě vlastního upřednostňování.³ **Fenomenismus** znamená důraz na určitou, zjevnou podobu světa. Dítě není schopno ve svých úvahách opustit nějaký obraz reality, na který je fixováno.⁴ V této souvislosti jde i o přetrvávající vazbu na přítomnost, tzv. **prezentismus**.⁵ **Magičnost** značí vykládat si, posuzovat dění reálného světa pomocí fantazie a tak jeho poznání zkreslovat. Děti v daném věku nerozlišují mezi skutečností a fantazijní interpretací. **Absolutismus** znamená přesvědčení, že veškerá poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost, což je jedním z projevů dětské potřeby jistoty. **Antropomorfismus** se projevuje jako přičítání vlastností živých, tedy i lidských vlastností neživým objektům.⁶ **Arteficialismus** je způsob výkladu vzniku vnějšího světa tak, že jej někdo udělal.⁷

Realitu předškolní dítě vysvětluje na základě vlastní srozumitelnosti a přijatelnosti. To se projevuje i formou nepravých lží – **konfabulací**, kdy dítě ovlivněné vlastní nezralostí, aktuálními potřebami a citovým laděním kombinuje reálné vzpomínky s fantazijními představami.

³ Příklad egocentrismu: Dítě si zakrývá rukama oči, když chce, aby je ostatní neviděli. (Langmeier in Vágnerová, 2000)

⁴ Příklad fenomenismu. „To nebyl žádný pan Novák, to byl čert z pekla, vždyť měl ocas, rohy a byl celý černý...“ (Kropáčková, 2008)

⁵ Příklad prezentismu: „*Lukášek Novák zvedne telefon a na otázku, zda je doma paní Nováková, odpovídá: „Ne, tady žádná paní Nováková není, doma jsem jen já a moje maminka...*“ (Kropáčková, 2008)

⁶ Příklad antropomorfismu: Chlapec předškolního věku ostříhal chlupy plyšové kočce. Nechápal rozhořčení své matky a argumentoval tím, že chlupy jí přece znovu narostou, jako narostou jemu vlasy. (Strašíková in Vágnerová, 2000)

⁷ Příklad arteficialismu: „Hvězdy a měsíc někdo dal na oblohu, někdo napustil vodu do rybníka, někdo na něm udělal do rána led. Hory vznikly tak, že tam někdo nasázal kameny a ty mu vyrostly atd.“ (Langmeier in Vágnerová, 2000, s. 107)

„**Percepce** (vnímání) je globální, dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí, kde zatím není schopno rozlišovat základní vztahy. Nechá se upoutat výrazným detailem, zvláště má-li nějaký vztah k jeho aktuálnímu zájmu nebo potřebě.“ (Mertin, Gillernová, 2003, s. 12) K značnému rozvoji dochází v oblasti zrakové a sluchové diferenciaci, což je základem pro proces analýzy a syntézy při nácviu čtení a psaní.

„V předškolním období dochází k **procesu decentrace**, při kterém se dítě učí, že existence prostorového, časového a příčinného světa jevů nezávisí na něm.“ (Mertin, Gillernová, 2003, s.13) Egocentrická perspektiva je charakteristická i pro **vnímání prostoru**. Dítě často přeceňuje velikost nejbližších objektů, protože se mu zdají velké a podceňuje vzdálenější vzhledem k tomu, že se jeví malé. Dítě již dokáže rozlišit nahoře, dole, není však ještě zralé na určování pravolevé orientace. **Pojem času** se rozvíjí pomalu, dítě měří čas prostřednictvím určitých událostí a opakujících se jevů.

Gelman (in Vágnerová, 2000) uvádí, že dítě má vrozenou schopnost využívat ve svém poznávání **kategorii počtu**. Děti se nejprve osvojují obecný pojem změny množství, respektive počtu, chápou, že při přidání se počet zvyšuje a při odebrání se počet snižuje. Pochopení významu jednotlivých čísel určitou dobu trvá, počítání je ovlivněno fenomenismem, tj. vázaností na aktuální stav situace. U 3-4 letých dětí pokud dojde k jinému uspořádání skupiny vnímaných prvků, dochází k chybným závěrům. Toto dokazuje Piagetův experiment s řadou mincí a koláčů.⁸

Allen, Marotz (2002) uvádějí konkrétní dovednosti, které dítě v jednotlivých věkových kategoriích dokáže. **Ve třech letech** dítě zvládá poslouchat pohádky, které také komentuje. Má rádo různé hádanky. Zvládne sluchově rozlišit podobně znějící slova (pes – bez, míč – myš). Dokáže třídit věci podle jednoho kritéria (podle barvy, velikosti či tvaru),

⁸ Čtyřleté děti správně spočítaly řadu 5 koláčů. Avšak když experimentátor přidal druhou řadu, vytvořenou také 5 koláči, ale udělal mezi nimi větší či menší mezery, než jaké byly v první variantě, nebyly si jisté, zda je jejich počet stejný, či nikoliv. Braly v úvahu skutečnost, zda byla nová řada delší či kratší. I v tomto pokuse, jako v mnoha podobných, jde o to, že dítě se fixuje na jeden aspekt dané množiny a záleží na tom, co je bude více upoutávat. Nejde o to, že by čtyřleté děti neuměly spočítat pět věcí, ale spíše o fakt, že počet je pro ně pouze jedním aspektem reality. Předškolní dítě ve svých úvahách respektuje spíše jinou, vizuálně nápadnější či atraktivnější vlastnost.“ (Vágnerová, 2000, s. 113)

určí a pojmenuje základní barvy, geometrické tvary – trojúhelník, kruh, čtverec. Dítě začíná chápat pojem času a význam slov příslovečného určení času – pořád, celý den atd. **Ve čtyřech letech** dítě zvládne sestavit kostky od nejmenší po největší. Rozvíjí se sluchová diference, baví ho hry se slovy, rádo tvoří jazykové nesmysly. Chápe časovou posloupnost každodenních událostí (vstáváme, umýváme se, oblékáme se, snídáme, čistíme si zuby, jdeme do školky...). Myšlení se rozvíjí velmi intenzivně, dochází k přechodu od předpojmového myšlení na myšlení intuitivní, dítě provádí soudy, úsudky, zkoumá vzájemné vztahy a vazby.

V pěti letech je dítě velmi zvědavé, klade řadu otázek typu – proč, co, kde, kdy a jak. Chápe pojmy stejný, větší, menší, více, méně, největší, nejmenší, nejkratší. Třídí předměty na základě dvou kritérií. Umí počítat do 20 a poznávat některá písmena abecedy. (Alen, Marotz, 2000)

Paměť u dětí předškolního věku má charakter bezděčného zapamatování a uchování. Převažuje paměť krátkodobá a mechanická, která je spíše konkrétní (lépe jsou zapamatovatelné konkrétní události, než jejich slovní popis). Záměrná paměť se začíná uplatňovat kolem pátého roku, rovněž se začíná uplatňovat paměť dlouhodobá. (Mertin, Gillernová, 2003)

Vývoj paměti a její rozvoj jsou závislé na zrání centrální nervové soustavy, na aktuální úrovni kognitivních schopností a na zkušenosti. Vývoj **explicitní sémantické paměti** se projevuje zvýšením kapacity paměti a rychlosti zpracování informací, která narůstá přibližně o 15 – 20% za rok. Dochází i k rozvoji paměťových strategií, které slouží k lepšímu zapamatování informací. Děti 5-6 leté používají paměťové strategie jako například ukazování, pojmenování nebo opakování pouze bezprostředně po instrukci dospělého. Rozvoj **epizodické paměti** je spojen s vývojem jazykových schopností. První uvědomované vzpomínky se u dítěte vytváří již před 4. rokem, do 6 let jsou však pouze útržkovité a není jich příliš. Epizodická paměť je rozvíjena interakcí s jinými dětmi a dospělými. (Vágnerová, 2001)

1.2.3 Vývoj verbálních schopností

Vývoj řeči probíhá ve stádiích, která nejsou pevně ohraničena. Každé dítě prochází tímto procesem individuálně a jednotlivá stádia nastupují s určitou časovou variabilitou

(Lechta in Klenková, 2000). Je třeba si také uvědomit, že může docházet k obdobím akcelerace nebo retardace ve vývoji. Dítě však musí všemi stádii vývoje řeči projít, žádné z nich nemůže vynechat. Rozdílné je pouze trvání jednotlivých stádií, které je vysoce individuální u každého dítěte. (Klenková, 2000)

Vývoj řeči ovlivňují mnohé vnitřní i vnější faktory. „Z vnitřních faktorů jsou nejdůležitější vrozené předpoklady, zdravý vývoj dálkových analyzátorů – sluchového a zrakového, řečově-motorických zón v mozku, mluvních orgánů a celkový fyzický a duševní vývoj, hlavně vývoj intelektu. Z vnějších činitelů je to celkový vliv prostředí a výchovy, hlavně množství a přiměřenost řečových podnětů a správný řečový vzor.“ (Klenková, 2000, s. 16)

Stadia vývoje řeči podle Klenkové (2000):

- 1) Přípravné (předřečové) období vývoje řeči – probíhá v prvním roce života
 - hlasový reflex novorozence – křik
 - broukání
 - období pudového žvatlání
 - období napodobujícího žvatlání (6. – 8. měsíc života)
 - stadium rozumění řeči (10. – 12. měsíc života)
- 2) Vlastní vývoj řeči
 - období emocionálně volní (kolem 1. roku života) – první slova jsou jednoslabičná i víceslabičná a vyjadřují potřeby, přání, city, prosby
 - egocentrické stadium (mezi 1,5 – 2 roky života)
 - stadium rozvoje komunikační řeči (mezi 2. – 3. rokem života)
 - stadium logických pojmů (okolo 3. roku) – slovo má určitý význam
 - intelektualizace řeči (od 4. roku života po celou dobu, kdy je člověk schopen učit se) – tento vývoj se týká kvantitativní stránky osvojování nových slov, prohlubování obsahu slov, gramatiky a rozšiřování slovní zásoby.

Vágnerová (2000, s. 114-115) uvádí: „z hlediska rozvoje poznávacích procesů je významnou složkou řečového vývoje tzv. **egocentrická řeč**, která není primárně určena pro jinou osobu a bývá spojena s myšlením. Egocentrická řeč později přechází na úroveň vnitřní řeči. V průběhu vývoje se nejprve diferencují různé řečové funkce a teprve mnohem

později, v souvislosti s jejich zaměřením, se začne měnit i jejich struktura.“ Podle autorky je řeč určena pro sebe, která nepotřebuje a nehledá posluchače a slouží ke zjednodušení situace, uvědomování si a řešení problémů. Postupně tato řeč přechází na úroveň vnitřní řeči.

„Podle A. R. Lurji teprve od tří let je dítě schopno řídit své chování podle slovní instrukce, zprvu tak, že ji nahlas opakuje, později (asi od čtyř nebo pěti let) už podle „vnitřní řeči“, bez hlasitého vyjadřování svých záměrů.“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 86)

Steinberg, Belsky uvádějí příklad: *„Když děti ve věku 3,5 – 6 let dostaly za úkol řešit nějaký problém, např. doplňování skládaček (puzzle), tak svoje jednání komentovaly, plánovaly další úkony, opravovaly se apod. Nejmladší děti mluvily nahlas, stejně jako kdyby radily jiné osobě, starší si jen šeptaly nebo mluvily potichu, pouze pro sebe.“* (in Vágnerová, 2000, s. 115)

S rozvojem komunikativních dovedností dítě zpřesňuje popis skutečnosti, svět okolo, vnímá příkazy, používá nadřazená slova. Před vstupem do základní školy by mělo dítě zvládat řeč po obsahové i formální stránce, umět popsat děj podle obrázku, vyjádřit své pocity, a to vše za předpokladu správného a srozumitelného řečového projevu, nejlépe s logopedicky správnou výslovností. (Klenková, Kolbábková, 2003)

Na řečový vývoj dítěte se můžeme podívat také z hlediska jazykových rovin. Ty se v ontogenezi řeči prolínají, jejich vývoj probíhá v jednotlivých časových úsecích současně. **Morfologicko-syntaktická (gramatická) rovina** odráží podle Lechty (in Klenková, 2000) poměrně přesně celkovou úroveň duševního vývoje dítěte. Tuto rovinu můžeme zkoumat u dítěte až okolo 1. roku. První používaná slova plní funkci vět, vznikají opakováním slabik (například „tata, mama“) a jsou neohebná (podstatná jména jsou většinou v prvním pádě, slovesa v infinitivu, případně ve třetí osobě nebo rozkazovacím způsobu). Dítě se projevuje pomocí izolovaných slov zhruba do 1,5 – 2 let, potom sumací dvou jednoslovných vět vznikají dvojslovné věty (například „mama pápá“). Z morfologického hlediska dítě nejdříve používá podstatná jména, později slovesa, mezitím i zvukomalebné citoslovce (například „pi-pi, bú, mé, bác). Mezi 2. a 3. rokem zařazuje dítě do svého slovníku stále více přídavná jména a osobní zájmena. Nejpozději se v jazyce objevují číslovky, předložky, spojky. Všechny slovní druhy dítě zpravidla užívá po čtvrtém roce života.

Skloňování se objevuje mezi 2. – 3. rokem, od 3. roku dítě užívá jednotné a množné číslo. **Lexikálně-sémantická rovina** se zabývá slovní zásobou (pasivní i aktivní) a jejím vývojem. Pasivní slovní zásobu, kdy dítě nemluví, ale již rozumí, je možné u dítěte pozorovat asi od 10. měsíce. Od 12. měsíce se rozvíjí aktivní slovní zásoba - ve třech letech dítěte činí přibližně 1000 slov, ve čtyřech letech 1500 slov, v pěti letech 2000 slov a v šesti letech 2500 až 3000 slov. **Foneticko-fonologická rovina** se zabývá zvukovou stránkou a výslovností. Fonetická stránka ontogeneze řeči se vyvíjí podle tzv. pravidla nejmenší fyziologické námahy, kdy dítě vytváří nejdříve ty hlásky, které jsou nejméně namáhavé, až později pak hlásky náročnější. Dítě tedy tvoří nejprve samohlásky, potom retné souhlásky a postupně pak hlásky hrdelní. Vývoj řeči po zvukové stránce končí okolo pátého roku, nejpozději při vstupu dítěte do školy. Poslední jazykovou rovinou je **rovina pragmatická**. Lechta (in Klenková, 2000, s. 15) uvádí, že „jde o rovinu sociální aplikace, sociálního uplatnění komunikační schopnosti, do popředí vystupují sociální a psychologické aspekty komunikace.“ (Klenková, 2000)

1.2.4 Emoční vývoj a socializace

Předškolní období se vyznačuje podstatně větší **emoční stabilitou** než období předcházející – období batolecího věku. Tato proměna souvisí s dozráváním centrálního nervového systému a s vývojem myšlení. Vztek a zlost bývají již méně časté, některé projevy strachu jsou vázány na rozvoj dětské představivosti. Pozitivní emoci se stává veselost, s rozvojem kognitivního vývoje se rozvíjí i smysl pro humor. (Vágnerová, 2005)

Děti v daném věku chápou aktuální význam emocí, zpočátku jen jejich základní podobu, později kolem 6. roku života porozumí i komplexnějším emocím. Již od tří let dokáže dítě rozpoznat situace s pozitivními účinky, které ho uspokojují a přinášejí mu pocit štěstí. Daleko složitější je rozlišit příčiny negativních emocí vyvolávajících vztek a zlost, proto se toto daří až dětem starším 4 let. Na konci předškolního věku pak i díky vlastním zkušenostem jsou děti schopny pochopit, proč se někdo v určité situaci cítí špatně. (Vágnerová, 2005)

V této vývojové fázi dochází i k rozvoji **emoční inteligence**. Dítě se lépe orientuje ve vlastních emocích, dokáže se empaticky projevovat vůči druhým a částečně své vlastní emoce ovládat, a to v případě, že se nejedná o silnou afektivní reakci. S emoční inteligencí souvisí i **rozvoj vztahových emocí a orientace v emocích druhých**. Kolem 5-6 let již děti

chápu, že lidé své emoce nemusí dávat vždy najevo a že ne vždy výraz člověka odráží jeho skutečné emoce a momentální prožívání. (Vágnerová, 2005)

Na **socializaci dítěte** se primárně podílí rodina, celkový obraz však dotváří i například mateřská škola, vrstevnické skupiny, volnočasové organizace a jiné. Langmeier, Krejčířová (1998) uvádějí tři vývojové aspekty socializačního procesu, a to vývoj sociální reaktivity, vývoj sociálních kontrol, norem a osvojení sociálních rolí. **Vývoj sociální reaktivity** značí vývoj emočních vztahů k blízkým i společensky vzdálenějším lidem. Dítě procvičuje sociální aktivity, vytváří a diferencuje kvality vyšší úrovně. **Vývoj sociálních kontrol a norem** zahrnuje postupné vytváření a přijímání norem společensky žádoucího chování, které dítě přijímá za své.⁹ **Vývoj sociálních rolí** představuje soubor určitých vzorců chování a postojů, které jsou od jedince vzhledem k jeho věku, pohlaví a společenskému postavení očekávány. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

V oblasti motivačně volní je nezbytná **potřeba být aktivní**, což se u dítěte projevuje jednak verbálně stálými otázkami, jednak v rovině lokomotoriky neustálou potřebou pohybu (poskakováním, poposedáváním atd.). Rovněž důležitou se stává **potřeba stability, jistoty, zázemí, trvanlivosti, bezpečí**, což dětem umocňuje chuť zkoumat a podporuje zvědavost. Naopak dítě, kterému chybí stabilní zázemí, přestává experimentovat, zkoumat. Dalšími významnými potřebami pro zdravý vývoj dítěte jsou **potřeba citového vztahu, potřeba sociálního kontaktu, společenského uznání, identity a seberealizace**.

V socializaci dítěte zaujímá významné místo **hra**. Velký význam a smysl hry v dětském věku najdeme již v díle Komenského v sedmé kapitole Informatoria.¹⁰

⁹ Sears, Rau, Alpert (in Langeier, Krejčířová, 1998) uvádí příklad pokusu zaměřujícího se na otázku vývoje sociálních kontrol: Dítě je v místnosti, kde je na stole spousta hraček a klec s křečkem. Úkol zní: „Dávej na křečka pozor, ať neuteče, já musím teď vedle něco důležitého udělat!“ V momentě, kdy dítě podlehne pokušení a místo hlídání křečka se začne zajímat o hračky, zasáhne experimentátor ve vedlejší místnosti za provázek a křeček zmizí v propadlišti. Experiment měří délku doby, kdy dítě odolává pokušení a plní zadaný úkol i bez vnější kontroly dospělého a také zjišťuje, co dítě po příchodu experimentátora odpoví na otázku: „Kde máš křečka?“. Výsledky pokusu ukazují, že dítě je schopno odolávat pokušení až od jistého věku předškolního období. Dítě odměny a tresty přijímá nejen z vnějšku prostřednictvím dospělých, ale i zevnitř – prožívá pocity viny. Udělované příkazy jsou nyní zvnitřněny a přijaty za normu chování, dítě již nepotřebuje kontrolu dospělého.

¹⁰ Sedmá kapitola Informatoria, nazvaná Jak v činech a pracech cvičeny mají býti dítky? „Děti vždycky rády dělají něco: protože krev mladá tiše státi nemůž. A to jest hrubě dobře: nercili jim toho brániti nesluší, alebrž i zamýšleti jim, aby vždycky co dělati měly. Nechť jsou mravenčkové vždycky se okolo něčeho čmýrající, nosící, vláčící, skládající, překládající: toliko aby rozumně dělali, což dělají, pomáhati jim a ukazovati všeho must, by pak titěrky byly (jakož v jiném jich cvičiti nejprv nelze), nelinkovati se pohráti

Prostřednictvím hry získává dítě zkušenosti s okolním světem, do hry je promítána celá osobnost dítěte a současně se rozvíjí intelekt, vnímání, pohybové dovednosti, emoce, fantazie, tvořivost. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Hra rovněž vyjadřuje vlastní interpretaci skutečného světa a postoje k němu. Každý typ hry pomáhá dítěti v jeho rozvoji. **Symbolická hra** umožňuje vyrovnat se s problémovými situacemi reality přijatelným způsobem, dítě má možnost chovat se podle vlastních představ a skutečnost přizpůsobit aktuálním potřebám. **Tematickou hrou** si dítě procvičuje budoucí role, nacvičuje vhodné řešení určitých situací, prožití různých pozitivních i negativních sociálních rolí. V předškolním období již dochází k posunu od **paralelní hry** ke **hře kooperativní**, kdy si děti hrají společně, mají rozděleny úlohy a je nutná jejich vzájemná kooperace. Vztahy ve vrstevnické skupině jsou však ještě krátkodobé a nestálé. Začínají se projevovat rozdíly v ženských a mužských rolích, a to v hračkách, oblékání i chování. (Čáp, Mareš, 2001)

V rámci probíhající socializace předškolního dítěte je potřeba věnovat pozornost **sociálním vztahům**. V tomto období se zvyšuje význam vrstevníků. Sociální vztahy ve vrstevnické skupině umožňují dítěti rozvoj kognitivních struktur, myšlení, řeči, rozvoj motoriky a zároveň se dítě odděluje od přímého působení dospělého. Ve vztazích s vrstevníky dítě uplatňuje to, co vyzorovalo v rodině, což jsou různé formy chování, dítě zkouší různé role a sleduje reakce okolí na ně. „*Kontakt s dětmi je v tomto období důležitý pro formování vlastního Já, jako začátek rozvoje sebepojetí, sebehodnocení.*“ (Mertin, Gillernová, 2003, s. 18)

s nimi.“ Dále Komenský píše: „Rok čtvrtý, pátý, šestý práce a řemeslení plný bude, jakož býti má. Nebo není dobré znamení, když dítě příliš tiše sedí a chodí: vždycky běhati a vždycky něco dělati zdravého těla a čerstvé mysli jistým důvodem jest. Protož, jakž navrženo, očkoli se pokoušejí, přáti jim toho a napomáhati, aby co dělají, vždy s nějakým rozumem bylo a k dalším opravdovým věcem se hodilo.“ (Komenský, 1992, s. 87; Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 99)

1.3 Školní zralost

Pohled na školní zralost popisuje již J. A. Komenský ve svých dílech. Ve Velké didaktice i Informatoriu školy mateřské v XI. Kapitole Komenský doporučuje pro vstup do školy obecně věk 6 let. Zajímavá je uváděná zkouška zralosti dítěte, která je založena na volbě mezi jablkem a mincí.¹¹ (Říčan, Krejčířová, 2006) Komenský rovněž stanovil kritéria pro zahájení školní docházky: „*Znamení pak, hodí-li se již do obecné školy, tato budou: 1. Jestliže umí, což v mateřské škole uměti mělo. 2. Jestliže se při něm pozornost k otázkám a jakáž takáž k odpovědům důmyslnost spatřuje. 3. Jestliže ukazuje na sobě jakousi citlivost vyššího umění.*“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 103)

Prvopočátky koncepce školní zralosti vycházejí z vývojové psychologie, a to především z pohledu na vývojové změny, kterými dítě kolem šestého roku věku prochází. Matějček (in Vágnerová, 2000) uvádí, že tento termín se objevuje již ve dvacátých letech minulého století v dílech vídeňské psychologické školy Charloty Bühlerové. U nás se toto téma objevuje v šedesátých letech 20. století v dílech autorů, například Kerna, Langmeiera, Jiráska a řady dalších. (Vágnerová, 2000) Poslední zmiňovaný autor v roce 1963 modifikoval diagnostický test Artura Kerna. Jde o tzv. Orientační test školní zralosti, který se stal jedním z nejznámějších a nejpoužívanějších testem v minulosti i současné době. Měří úroveň školní zralosti prostřednictvím plněných úkolů – kresby postavy, napodobením psacího písma a obkreslení skupiny bodů. (Kropáčková, 2008, Bartoňová, 2005a) Jirásek se také významně zasloužil o vznik tzv. vyrovnávacích tříd pro děti s určitými nedostatky ve školní zralosti, které byly zřizovány v Základních školách od roku 1964. (Mertin, Gillernová, 2003)

Bednářová, Šmardová (2007, s. 2) vymezují školní zralost jako: „*dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.*“

Vágnerová (2000) zdůrazňuje přímou souvislost školní zralosti se zráním organismu dítěte, především jeho centrální nervové soustavy (dále jen CNS). Toto zrání se projevuje

¹¹ Dítě si při této zkoušce má vybrat mezi jablkem a mincí. Podle Komenského si dítě zralé na školu vybere minci. (Říčan, Krejčířová, 2006)

změnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Dostatečně vyzrálá CNS pak umožňuje dítěti lépe využívat vlastní schopnosti díky kvalitnější koncentraci pozornosti a také se přijatelně adaptovat na školní režim. *„Zrání CNS pozitivně ovlivňuje lateralizaci ruky, rozvoj motorické i senzomotorické koordinace a manuální zručnosti...., je předpokladem k rozvoji zrakového a sluchového vnímání.“* (Vágnerová, 2000, s. 137)

V době nástupu dítěte do školy se významně mění i jeho role. Dítě získává roli novou – roli školáka. Ta je spojena s vyšší sociální prestiží, zároveň však souvisí se změnou životního stylu. Na dítě jsou kladeny vyšší nároky a také důraz na plnění povinností. (Přinosilová, 2007)

Posouzení školní zralosti náleží odborníkům, pediatrům, psychologům, pracovníkům Pedagogicko-psychologických poraden a dalších speciálních center a zařízeních. Přesto významným ukazatelem úrovně školní zralosti je i pedagogická diagnostika učitelek mateřských škol. V případě známek, že rozvoj vývoje neodpovídá věku dítěte, schopnosti a dovednosti v kterékoliv z oblastí rozvoje osobnosti nedosahují úrovně školní zralosti, mohou učitelky mateřských škol rodičům doporučit vyšetření na odborných pracovištích, především v pedagogicko-psychologické poradně. Je na rodičích jak s tímto doporučením budou nadále nakládat. Rodiče by však měli důkladně zvážit, zda jejich dítě je na školu zralé, přijmout návrhy a doporučení učitelek mateřských škol, lékařů i pracovníků odborných pracovišť, neboť se jedná o významné rozhodnutí v životě dítěte. Hrozí totiž rizika v obou možných případech neadekvátního posouzení školní zralosti dítěte. V případě, že je dítě zralé a do školy nenastoupí, hrozí u něho postupná ztráta zájmu o učení. V případě, že je dítě na školu nezralé a přesto rodiče na zahájení školní docházky trvají, je dítě ohroženo vlastním selháním a pak celkovou neúspěšností. Hartl, Hartlová (2010) upozorňují: *„Předčasné zařazení do vyučování může mít za následek ztrátu sebedůvěry, neurotizaci, regresi.“*

Školní zralost se posuzuje v oblasti tělesného (somatického) vývoje a zdravotní stav, v oblasti poznávacích (kognitivní) funkcí, v oblasti pracovních předpokladů a návyků, v oblasti emocionálně-sociální.

1.3.1 Tělesný (somatický vývoj) dítěte

Tělesný vývoj posuzuje pediatr, případně jiný odborný lékař. Tělesný vývoj a zdravotní stav není rozhodujícím ukazatelem zralosti dítěte, přesto jeho význam je nezanedbatelný. V období kolem 6. roku věku dochází u dítěte ke zřetelným změnám stavby těla. Vzhledem k těmto změnám je ve starší odborné literatuře uváděna tzv. filipínská míra. Kropáčková (2008, s. 21) filipínskou míru popisuje takto: *„Jedná se o jednoduchou orientační zkoušku tělesné zralosti, kdy se zjišťuje protažení končetin. Když dítě v pěti letech ohne pravou paži přes temeno vzpřímené hlavy a snaží se dotknout levého ušního boltce, nedokáže to. V šesti letech je zpravidla jeho snažení úspěšné, neboť proběhla proměna proporcí jeho postavy.“*¹²

Lékař při preventivních prohlídkách přihlíží k tělesné konstituci, k prokázaným rizikovým faktorům v prenatálním, perinatálním či postnatálním období, také se posuzují důsledky případných smyslových a tělesných vad, chronických onemocnění, nebo časté nemoci dítěte. Na základě vyhodnocení zdravotního stavu dítěte lékař doporučuje či nedoporučuje dítě k zahájení školní docházky. Na rozhodnutí rodičů pak zůstává, zda toto doporučení budou akceptovat či nikoliv.

1.3.2 Poznávací (kognitivní funkce)

Mezi poznávací (kognitivní) funkce patří vizuomotorika, grafomotorika, řeč, sluchové a zrakové vnímání, vnímání prostoru a času, základní matematické představy.

Dítě zralé v oblasti **vizuomotoriky** na vstup do základní školy má dostatečně vyvinutou hrubou motoriku, koordinaci těla, již se projevuje zpřesnění jemných pohybů rukou. Dítě je samostatné v sebeobsluze, dokáže pracovat s drobným materiálem, stříhá, modeluje. Má dostatečně rozvinutou **grafomotoriku**, správný úchop a postavení ruky při psaní a kreslení, jeho pohyby jsou plynulé. V kresbě již dítě zachycuje detaily, zobrazí figuru, napodobuje geometrické tvary a písmena. **Řeč** je již dostatečně rozvinutá, gramaticky správná, slovní zásoba bohatá bez poruch výslovnosti. Předpokladem úspěšnosti při nácvičce čtení a psaní je adekvátně rozvinutá zraková a sluchová diferenciacce.

¹² Provedení filipínské míry je uvedeno v příloze č. 1

Ve **zrakovém vnímání** dochází k rozvoji vizuální diferenciaci, kdy dítě již rozlišuje podobné obrázky. Školsky zralé dítě lépe rozlišuje detaily na obrázku, jejich tvar a počet, rozlišuje směr – tj. obrácené a otočené tvary. U nezralých dětí se projevuje záměna písmen, například písmen b a d nebo p. V oblasti vizuální integrace je již dítě schopné vnímat komplexně a neulpívat na jednom detailu nebo na globálním pohledu. Celková efektivita zrakového vnímání souvisí se zralostí očních pohybů. Nezralé dítě nedovede přesně vnímat z důvodu málo koordinovaných, nepravidelných a nesystematických očních pohybů. Dítě přeskakuje nekoordinovaně z jednoho detailu na druhý, nedovede koordinovat pohyb očí po řádku textu, který mají číst. **Sluchové vnímání** se rozvíjí rychleji než zraková percepce a má zásadní význam pro vnímání řeči. Schopnost sluchové diferenciaci dozrává v průměru kolem 6,5 roku. Zralé dítě dokáže rozlišit podobně znějící hlásky. Schopnost sluchové analýzy a syntézy se výrazněji rozvíjí až ve školním věku. **Vnímání prostoru a času** také odráží úroveň školní zralosti. Zralé dítě rozlišuje prostorové vztahy nahoře – dole, před – za, vpředu – uprostřed – vzadu, nad – pod, orientaci na vlastním těle a orientaci vpravo – vlevo, která se fixuje v průběhu prvních let školní docházky. Rovněž chápou předložkové vazby – na, do, v, před, ze, vedle, mezi, hned za, ale i vysoko, nízko, daleko, blízko, první, prostřední – poslední, atd. Z časových vztahů dítě rozeznává pojmy ráno – v poledne – večer, dříve – později, teď – za chvíli, atd., chápe časovou posloupnost. **Základní matematické představy** se vytváří v závislosti na rozvoji motoriky, zrakové i sluchové diferenciaci, hmatovém, prostorovém a časovém vnímání a také řeči. Nejprve dítě porovnává, později třídí podle druhu, barvy, velikosti, tvaru, podle dvou i více kritérií. Zralé dítě pozná, co do skupiny nepatří, dokáže řadit podle velikosti, podle množství, chápe, že číslo není závislé na uspořádání prvků, ne jejich velikosti, tvaru, barvě. Na základě těchto upevněných předmatematických představ si dítě později může utvářet číselné představy – určování, počet prvků, chápání čísla, číselné řady, číselné operace. (srov. Vágnerová, 2000; Kropáčková, 2008, Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004)

1.3.3 Pracovní předpoklady a návyky

U dítěte s dostatečně vyžralým CNS a rozvinutými kognitivními funkcemi je také potřeba, aby se u dítěte nastartoval zájem o učení, o poznávání, zkoumání. Aby bylo schopné záměrné koncentrace pozornosti, aby se projevoval smysl pro povinnost, zodpovědnost a úsilí dokončit úkol.

Dítě zralé na zaškolení přechází od hry k vytrvalejší a cílevědomější činnosti. Je schopné dokončit úkol, který započalo, a to i v případě, že se cítí unaveno, nebo ho úkol nezaujal. Projevuje se již určitá míra samostatnosti při přechodu z jedné činnosti na druhou, při vypracovávání úkolu. Pracovní předpoklady a návyky jsou podmíněny nejen zralostí osobnosti dítěte, ale i jeho výchovou. Proto je důležité vést dítě k dodržování pravidel, poskytnout mu vhodný vzor, upevňovat u něho smysl pro povinnost, vést ho ke spolupráci s ostatními.

1.3.4 Emocionálně-sociální oblast

Emoční zralost se projevuje kontrolou citů a impulsů přiměřeně k věku. Dítě již dokáže přiměřeně ovládat emoce, je podstatně odolnější vůči frustraci. Dokáže regulovat svá přání, v případě nutnosti je odložit. K tomuto Zweigl uvádí příklad pokusu, kdy se zjistilo, že : *„předškolní děti nemohou splnit najednou několik rozkazů, pokud příkazy nemají přímý citový význam (nesplňují okamžitě přání dítěte), splní však i náročné úkoly, jakmile je v nich neutrální prvek nahrazen citově kladným, např. místo láhve přinést bonbón – s dodatkem „a dostaneš ho!“*. (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 112)

1.4 Školní připravenost

Školní připravenost a školní zralost spolu úzce souvisí, přesto se v odborné literatuře tyto dva pojmy vymezují. Z mnoha definic můžeme uvést, například:

„Školní připravenost je chápána jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech oblastech s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům i vnějším výchovným podmínkám.“ (Kropáčková, 2008, str. 15)

„Školní připravenost je způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěti pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání.“ (Kořátková, 2008, s. 114)

Vágnerová (2000) na školní připravenost nahlíží jako na úroveň určitých kompetencí, které se rozvíjejí učením a jsou pro úspěšné zvládnutí role školáka potřebné. Patří mezi ně především **respektování hodnoty a smyslu školního vzdělávání** (motivace ke školní práci). Autorka uvádí: *„Pokud dítě nechápe smysl školního vzdělávání, stává se pro ně škola zbytečnou povinností, kterou respektuje pouze formálně.“* (Vágnerová, 2000, s. 142) Další kompetencí je **rozdílení různých rolí a diferenciací chování**, které je s nimi spojeno. Dítě by mělo chápat, jaké chování k učiteli je považováno za správné, a také se tak chovat. Školsky nepřipravené dítě nechápe rozdílnost jednotlivých rolí, roli žáka jako podřízené autority a učitele jako autoritu s určitými pravomocemi, které je nutné respektovat. Pro úspěšnou adaptaci na školní prostředí má podstatný význam i **úroveň verbální komunikace**. Nedostatky v komunikačních dovednostech, případné poruchy řeči výrazně zhoršují pozici dítěte ve třídě a projevují se i v jeho vztahu s učitelem. Rovněž dobrá znalost vyučovacího jazyka je jednou z podmínek zvládnutí výuky. To se týká především příslušníků národnostních menšin, přistěhovalců či zahraničních pracovníků. Součástí školní připravenosti je i **schopnost respektovat běžné normy chování a hodnotový systém**, ze kterého vycházejí. Celý socializační proces vychází z vlivu rodiny, jejíž hodnoty a normy dítě přijímá. Proto je důležitý i obecný postoj nejbližších členů rodiny ke vzdělávání, který ovlivňuje motivaci dítěte ke školní práci.

Podle Golemana (in Bednářová, Šmardová, 2010) by dítě připravené na školu mělo být sebevědomé, zvědavé, schopné jednat s určitým cílem, umět ovládat vlastní chování, schopné spolupracovat a komunikovat s ostatními.

2. MOŽNOSTI PREVENCE DEFICITŮ V DÍLČÍCH FUNKCÍ VÝVOJE DÍTĚTE (STIMULACE A PODPORA OBLASTÍ ROZVOJE DÍTĚTE)

2.1 Druhy prevence

Pedagogický slovník definuje prevenci jako: „*soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008)

Prevenci dělíme na primární, sekundární a terciální. **Primární prevence** předchází vzniku určitého jevu. U dětí vzhledem k zahájení školní docházky bychom měli obecně uplatňovat primární prevenci již v předškolním věku a zaměřit se tak na oblasti vývoje osobnosti, které budou v budoucnu ovlivňovat výkony ve čtení, psaní, počítání a praktických činnostech. V případě zjištění deficitů v některé z dílčích funkcí, které jsou důležité pro osvojení základu trivie, je možné využít některé z mnohých vypracovaných metodik a technik preventivních programů, rozvíjejících právě tyto funkce u dětí předškolního věku. (Bartoňová, 2004)

Sekundární prevence předchází vzniku a rozvoji určité poruše či odchylce, zabraňuje dalšímu rozšíření a prohloubení vady či narušení. Preventivní programy sekundární prevence si kladou za cíl stimulovat jednotlivé narušené oblasti vývoje, a tak snižovat projevené deficity dílčích funkcí, především v percepci, paměti a pozornosti. Mezi nejrozšířenější preventivní programy se řadí Edukativně stimulační skupiny autorek Bednářové, Šmardové. Tomuto programu je věnována samostatná kapitola č. 3. Mezi další preventivní programy patří Metoda dobrého startu, Soubor cvičení pro děti předškolního věku autorek Urbářové a Masárové, program KUPREV a KUMOT, program HYPO nebo EEG- Biofeedback. (Bartoňová, 2004, Zelinková, 2008) Jejich podrobnější popis je uveden v následující podkapitole.

Terciální prevence má za cíl zamezit dalšímu zhoršení stavu, zamezit případným komplikacím a prohlubování daného problému. U osob se specifickou poruchou učení porucha zasahuje i do oblastí sociálních a emočních. Je třeba terapeutického přístupu. Vzhledem k rozsahu poruchy se důsledky poruchy již v plné míře nepodaří odstranit. Jedná se o případy spojené i s poruchami chování. V rámci prevence je v těchto případech často

nutná i změna sociálního prostředí. Terciální prevence spadá již do kompetencí středisek výchovné péče.“ (Bartoňová, 2004,)

2.2 Preventivní programy pro předškolní děti

V předešlé kapitole jsme vymezili některé preventivní programy, zde bychom se jimi chtěli zabývat podrobněji.

Metoda dobrého startu je metodou psychomotoricko-rehabilitační. Francouzská fyzioterapeutka Théa Budgetová ji vypracovala v 60. letech, o její následné rozpracování a rozšíření v Polsku se zasloužila profesorka Marta Bogdanowicz. Českou úpravu vytvořila Jana Swierkoszová. Program se zaměřuje jednak na prevenci a jednak na odstraňování či mírnění již existujících potíží. Cílem metody je hrou navodit u dětí základní pohyby potřebné pro psaní. Solařová, Zaviačičová, (2006) spatřují cíl metody ve „*zdokonalování zrakového, sluchového a kinesteticko-pohybového analyzátoru, dále pak zdokonalení a vyhranění laterality, zlepšení prostorové orientace.*“ Děti, u nichž se psychomotorika rozvíjí v normě, cvičením aktivizují další rozvoj, děti s poruchami dílčích funkcí cvičením tyto deficity upravují. Program vedle stimulace vývoje a prevence specifických poruch učení má také diagnostický aspekt – zjištění vývojového opoždění, ale i míry pokroku, kterého dítě dosáhlo. Program se uskutečňuje v 15-20 členné skupině dětí. Metodika je zpracována do lekcí prováděných 1x týdně po dobu jednoho školního roku. Délka lekce trvá přibližně 45 minut. (Swierkoszová, Bogdanowicz, 1998) Nositelem děje je píseň, od které se odvíjí vyprávěný příběh a daný pohyb. Znakem, symbolem každé písně je grafický vzor. Reprodukce grafického vzoru s hudebním doprovodem a zpěvem dítěte je vrcholem cvičení. (Bartoňová, 2004)

Metoda Brigitte Sindelarové slouží k odhalování a nápravě deficitů dílčích funkcí. Program procvičuje jednotlivé schopnosti, ke kterým jsou sestaveny konkrétní cvičení. Všechny cvičení mají tři stupně, v každém následujícím se obtížnost zvyšuje. Dítě postupuje od nejjednoduššího úkolu k nejsložitějšímu. Přejít mezi stupni je dán zvládnutím daného úkolu bez potíží. V jednotlivých cvičeních se procvičují, případně napravují tyto oblasti: zraková a sluchová percepce a jejich přesnost, zapamatování si viděného a slyšeného, spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů, vnímání posloupnosti, koordinace pohybů úst při mluvení, koordinace oko-ruka, vnímání vlastního

těla a prostoru. Všechny cvičení autorka předkládá pouze jako inspiraci a náměty, které je možné libovolně obměňovat (srov. Kucharská, 1999, Sindelarová, 2007)

Program KUPREV patří k programům primární prevence, kdy cílem je zabránit vzniku rizikové skupiny dětí s adaptačními problémy. Je určen pro děti od čtyř let do zahájení školní docházky, tedy do 6-7 let, ve výjimečných případech pak do 8 let. Program učí rodiče pracovat se svým dítětem. Při jednotlivých činnostech se dítě učí orientovat v čase, prostoru, v sociálních dovednostech. To dítěti umožňuje bezproblémový start školní docházky i jeho sociální začlenění. (Bartoňová, 2004)

Program KUMOT je určen pro děti od pěti do osmi let, které jsou nesmělé, sociálně neobratné, hyperaktivní, s LMD. Je tvořen deseti lekcemi probíhajícími jednou za týden. V průběhu 60 minutové lekce se za doprovodu dětských písní o zvířatech procvičuje hrubá a jemná motorika, motorika mluvidel, komunikace ve skupině, spolupráce a řešení problémového chování. Skupinu tvoří vždy 6 – 8 dětí, přičemž je vhodné, když současně probíhá i skupina rodičovská. (srov. Bartoňová, 2010, Kucharská, 1999)

EEG-Biofeedback je metodou, která umožňuje ovládat své vlastní mozkové vlny. Metoda spočívá ve snímání a záznamu elektrické aktivity mozku dítěte. Tato aktivita je přenesena do počítačové hry, dítě hru hraje za pomoci své vlastní myšlenkové aktivity. Při učení se vytváří neuronové spoje, které jsou trvalé. Cílem je tedy posílení a aktivace nervové soustavy, rozvoj pozornosti, soustředění a sebeovládání. Frekvence jednotlivých sezení by měla být 2 – 3 krát týdně, rozsah lekce je individuální. (Bartoňová, 2004)

Program HYPO je tvořen zkratkou slov hyperaktivita a pozornost. Je určen pro děti předškolního věku až do prvního pololetí první třídy. Posiluje zrakovou a sluchovou paměť, koncentraci pozornosti a částečně i rozvoj percepčně-kognitivních funkcí. Metodika je založena na každodenní práci rodiče s dítětem. Rodič získává názornou instruktáž od lektora specialisty, který program vede. (Michalová, 2002)

3. EDUKATIVNĚ-STIMULAČNÍ SKUPINY

3.1 Charakteristika programu

Již samotný název programu odráží jeho hlavní smysl. EDUKACE = rozvíjení osobnosti, STIMULACE = povzbuzování organismu k vyššímu výkonu.

Program Edukativně-stimulační skupiny pro předškolní děti (dále jen ESS) je určen pro předškolní děti a jejich rodiče. Byl vytvořen v Pedagogicko-psychologické poradně v Brně, autorkami jsou Mgr. Jiřina Bednářová a PhDr. Lenka Šmardová, které do metodiky vložily své vlastní letité zkušenosti při práci s dětmi. Jedná se o preventivní program, jehož cílem je předejít možným nezdarům při vstupu do 1. třídy základní školy. Z předešlých kapitol i z psychologie osobnosti člověka obecně je zřejmé, že dítě ke správnému zvládnutí trivia potřebuje, aby jeho osobnost byla rozvinuta co nejlépe, aby osvojování znalostí a dovedností při učení nebylo mařeno deficitem v dílčích funkcích. Předškolní vzdělávání v mateřské škole umožňuje dítěti se plně rozvíjet ve všech oblastech rozvoje osobnosti. Přesto existuje řada vnitřních i vnějších determinantů, které brání dítěti nabízených podnětů plně využívat a spontánně se tak rozvíjet. V takových případech pak je potřebné se u dítěte zaměřit právě na ty oblasti rozvoje, které vykazují deficit v dílčích funkcích, dané oblasti vhodně stimulovat a zvýšenou intenzitou podporovat v dalším rozvoji.

„Edukativně-stimulační skupiny se jeví jako efektivní forma péče o děti s výukovými nebo výchovnými problémy před zahájením školní docházky. Mnohým dětem mohou pomoci předejít školním nezdarům či zmírnit jejich důsledky. Současně s tím vzrůstá význam těsné spolupráce mezi rodinou, mateřskou školou a pedagogicko-psychologickou poradnou.“ (Bartoňová, 2004, s. 80)

ESS patří mezi alternativní metody a přístupy v rámci péče a podpory o jedince. Z hlediska rozdělení prevence se jedná o sekundární prevenci speciálních poruch učení. V předškolním věku ještě není zřejmé, zda půjde či nepůjde u dítěte o specifickou poruchu učení. (Bartoňová, 2004)

Samy autorky programu spatřují cíl ESS v rozvoji základních psychických funkcí, dovedností a schopností, jako je myšlení, řeč, sluchové a zrakové vnímání, jemná a hrubá motorika, pravolevá orientace, prostorová orientace a početní představy. Jednotlivé funkce

na sebe vzájemně působí, ovlivňují se a prostupují. Rozvoj jedné oblasti často podmiňuje rozvoj oblasti další. (Bednářová, Šmardová, 1999)

Tento program byl původně vytvořen pro děti s LMD/ADHD (lehkou mozkovou dysfunkcí/hyperaktivitou); pro děti po odkladu školní docházky; pro děti dosud nenavštěvující mateřskou školu a pro děti, u nichž se projevovaly problémy v adaptaci a komunikaci, či byly jinak ohrožené ve svém vývoji. Dále pak pro děti, které v zásadě splňují kritéria školní zralosti, potřebují však ještě v některých oblastech pomoci, pro děti, které se pedagogům jeví jako nezralé, ale rodiče nemají reálný náhled a trvají na zaškolení, nebo naopak rodiče cítí obavu, zda jejich dítě školní povinnosti zvládne, zda nebude mít problémy. V obou naposledy zmiňovaných případech účastí v kurzu mohou rodiče tento náhled získat a reálně zvážit, co je pro dítě nejvhodnější. Do ESS se nezařazují děti mentálně retardované, protože program je pro ně příliš náročný. Inovativní je zařazení všech předškoláků do Edukativně-stimulačních skupin. Z počátku tento program zajišťovaly poradny, z důvodu velkého zájmu rodičů Mgr. Bednářová a PhDr. Šmardová rozšířily jeho působnost do mateřských a základních škol. Tím vznikl projekt vzdělávání učitelů pro práci v ESS. (Prevence školní neúspěšnosti s využitím programu edukativně stimulačních skupin, dokument lze získat z veřejně dostupných webových stránek http://www.zsletovice.cz/pictures/projekty/ESF/ESS_produk.pdf , Bednářová, Šmardová, 1999)

3.2 Metodika Edukativně-stimulačních skupin předškolních dětí

Program ESS je určen pro děti předškolního věku a jejich rodiče. Přítomnost rodiče na kurzu je opodstatněná, a to z řady důvodů. Rodiče získávají jedinečný pohled na své dítě pracující v kolektivu jiných dětí, při záměrných činnostech, při řešení problémových situací, mohou adekvátněji posoudit schopnosti a dovednosti dítěte, posoudit, jaký vztah má dítě k jiným dospělým osobám, jak zvládá reakci na autoritu atd. Pohled na dítě, který se tak rodičům naskýtá, je zcela odlišný, než jaký mají v domácím prostředí. Přítomnost rodiče poskytuje dítěti podporu, porozumění ze strany rodiče, upevňuje se tak vztah dítě – rodič. Dalším důvodem je přímé získání námětů pro práci s dětmi při rozvíjení jejich osobnosti, konkrétní činnosti, hry, pracovní postupy. Autorky doporučují, aby na lekce chodil pokud možno jeden stálý rodič, ten, který pak dále bude s dítětem pracovat doma na zadaných úkolech. Je možné, aby v této úloze rodiče zastoupil jiný člen rodiny (starší sourozenec, babička, dědeček, strýc, teta) případně jinak blízký člověk, který se dítěti bude moct v době trvání kurzu plně věnovat. (srov. Bartoňová, 2004, Bednářová, Šmardová, 1999)

Program se uskutečňuje formou 10 lekcí, které na sebe postupně navazují s frekvencí 1x za 14 dní. Každá lekce trvá přibližně hodinu. Autorky doporučují, aby skupinu tvořilo 6-8 dětí a stejný počet rodičů.

Se skupinou pracují vždy dva lektori. Je na jejich domluvě, jak budou jejich role rozděleny, mělo by to být však zcela jasné a srozumitelné pro děti i rodiče. Vždy by měl jeden lektor lekci vést, zadávat úkoly, vysvětlovat činnosti a druhý lektor v případě potřeby napomáhat dětem při plnění úkolů, na něho se děti, případně rodiče obrací o pomoc, radu atd. Tímto vymezením rolí získává dítě jistotu, lépe se orientuje a lekce mají plynulý průběh. Zmiňované rozdělení rolí lektorů se mohou po každé lekci měnit, nebo zůstat po celou dobu trvání kurzu konstantní.

Autorky ESS doporučují, že zahájení kurzu by měla předcházet informativní schůzka. Na ní se rodiče dozví podrobnosti o programu, lektorky jim nastíní způsob práce v průběhu jednotlivých lekcí, ale i při práci s dítětem doma. Rovněž by rodiče měli být seznámeni s pravidly, které zaručují kvalitní průběh lekcí. Pravidla se týkají včasných příchodů na lekci, vypnutí mobilních telefonů, v případě vyzvání lektorkou zapojování

rodičů do činností, žádosti lektorek, aby se rodiče soustředili na své dítě a nekomunikovali s ostatními dospělými v průběhu lekce a nevodili na lekci další sourozence dítěte.

Dospělý je na každé lekci seznámen s tím, jaký cíl a význam konkrétní prováděná činnost má, mají možnost seznámit se s konkrétními postupy, hrami, cvičeními, které by měli doma dále s dítětem trénovat. V případě nejasností nebo pochybností může rodič využít možnosti konzultace s odborníkem – lektorem kurzu. V případě potřeby je lektor schopen rodiče nasměrovat na odborné pracoviště (například Pedagogicko-psychologickou poradnu) k dalšímu podrobnějšímu posouzení jevícího se problému.

3.3 Struktura a průběh lekcí

Každá lekce má svoji strukturu, jednotlivé činnosti na sebe navazují, jejich uspořádání je hierarchické.

Struktura lekcí je autorkami doporučována, lektorky si ji mohou upravit s ohledem na individuální zvláštnosti dětí. V průběhu každé lekce je využíváno velké množství pomůcek a obrazového materiálu, básniček, her a pracovních listů vytvořených autorkami programu. Řadu pomůcek jsme tvořily samostatně.

Na začátku lekce probíhá úvodní přivítání a zahájení hodiny, následuje rozdání pracovních listů pro danou lekci, děti si vyberou pastelku, kterou budou úkoly vypracovávat. Dále jsou zařazovány herní činnosti v rámci rozvoje motoriky. Jedná se především o cviky na procvičování motoriky rukou, zpřesnění pohybů prstů, uvolňovací cvičení, které jsou provázeny básničkami. Následují činnosti zaměřené na rozvoj řeči, zrakové a sluchové diferenciaci, prostorové orientace, pravolevé orientace, orientace na vlastním těle, početní představy, činnosti stimulující rozvoj paměti. Již v minulé kapitole jsme se zmiňovaly, že je třeba vysvětlit dětem i rodičům záměr prováděné činnosti. Na konci lekce lektorky vždy shrnou průběh dané lekce, vysvětlí, co která činnost rozvíjela, proč byla zařazena, případně jsou navrženy další hry a činnosti obdobného charakteru. Dětem jsou rozdány pracovní listy na práci domů. Zde je také prostor pro případné dotazy rodičů.

Děti neplní úkoly pouze na lekci, ale odnášejí si po každé lekci práci i domů. Jedná se v průměru o 20 pracovních listů. Dítě spolu s rodičem by si mělo tuto práci rozvrhnout do celého průběhu 14 dnů až do další lekce. Splněné úkoly děti přinášejí na další lekci, kde je předkládají lektorkám. V rámci vlastní praxe a vedení ESS v mateřské škole, kde pracuji, doporučuji pro tuto kontrolu splněných úkolů vyčlenit určitý čas před zahájením lekce a po skončení lekce. Je pak na rodičích, zda se dostaví s dítětem o něco dříve před zahájením hodiny, nebo po skončení zůstanou déle. Tento postup nenarušuje průběh ani stanovený čas hodiny.

V úvodu kurzu děti dostávají list papíru s natištěným obrazcem v podobě domečku s deseti okénky, políčky. Děti jsou motivovány, aby si domeček samy vymalovaly, dotvořily a přinášely na každou lekci spolu se splněnými úkoly. V případě, že dítě úkoly

předloží, dostane do okýnka příslušné lekce razítko dle vlastního výběru a nabízených možností. Lektorka, tedy já, úkoly podrobně nekontroluji, co se týče správnosti, to zajišťují rodiče při domácí práci. Moje pozornost se zaměřuje na komunikaci s dítětem, kdy se společně díváme, kolik úkolů se dítěti podařilo splnit a které úkoly mu činily největší potíže, co naopak bylo snadné. Mojí snahou je, aby se dítě učilo sebereflexi, samo zhodnotit svoji práci, co se mu již daří, co ne, kde je třeba přidat. Dětem, kterým se sebereflexe nedaří, pomůžu popisným konstatování úkoly zhodnotit. (například: „Vidím, že se ti podařily splnit všechny pracovní listy. V tomto pracovním listu jsi měl skoro všechny úkoly správně. Vidím, že jsi tento grafomotorický list udělal pouze jedenkrát. Aby se ruka dobře procvičila, je potřeba obrázek obtáhnout alespoň 3 krát...“) Při kontrole není třeba procházet všechny pracovní listy, mým cílem je spíše povzbudit dítě, ukázat mu můj zájem o jeho práci, ocenit jeho snažení. Proto se zaměřuji především na vyzdvižení správnosti splnění úkolu. Vlastní chyby je dítě v tomto věku již schopno vidět samo, není třeba na ně přehnaně reagovat a zdůrazňovat je. Dítě by tím mohlo ztratit o učení zájem.

V příloze č. 4 uvádím strukturu jedné lekce doporučenou od autorek programu a také mé vlastní rozpracování.

3.4 Oblasti vývoje dítěte, které Edukativně stimulační skupiny rozvíjí

3.4.1 Hrubá motorika, jemná motorika a grafomotorika

Pod pojmem motorika rozumíme souhrn všech pohybů živého organismu. Motoriku dělíme na hrubou, jemnou a grafomotoriku.

Hrubá motorika představuje celkové pohyby. Zvládnutí hrubé motoriky je stavebním kamenem pro rozvoj jedince. Důsledky nedostatečné pohybové aktivity mají vliv na vývoj dítěte – omezuje se vývoj řeči, schopnost učit se psát, brzdí se vývoj pravolevé orientace. Pro pozdější nácvič psaní je třeba, aby pohyby byly uvolněné a koordinované, které vycházejí z ramenního a loketního kloubu. K rozvoji obratnosti velkých svalových skupin patří chůze, běh, skákání, lezení, házení, hry s míčem, plavání atd. (srov. Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004; Bednářová, Šmardová, 2010)

Jemná motorika označuje jemné, přesné pohyby rukou a mluvidel. Dobře rozvinutá hrubá motorika se dále zjemňuje a zpřesňuje až do jemné motoriky. Na uvolnění velkých kloubů hrubé motoriky navazuje uvolnění paže, předloktí, zápěstí až k jemným pohybům prstů. Cílem jemné motoriky je plynulý svižný pohyb ruky. Zvládnutí jemné motoriky je předpokladem pro psaní a také sebeobsahu (jemná práce prstů – zapínání, uchopování drobných předmětů, navlékání atd.). Do této oblasti patří koordinace jemných pohybů – tj. schopnost jemných pohybů za koordinace ruky – oka (například krájení, stisknutí tlačítka, navlékání nitě, lepení) a také senzomotorika – souhrn tělesného pohybu a vjemů ze smyslových orgánů (zraku, rovnovážného ústrojí v uchu), z receptorů svalů a šlach, kloubů, kůže atd. Všechny informace z receptorů jsou vyhodnocovány v centrálním nervovém systému a následně jsou vydány příkazy jak správně a adekvátně zareagovat na daný podnět svalům. Jemnou motoriku rukou rozvíjí například manipulace s předměty (rozebírání, skládání, třídění, sestavování), práce s papírem (vytrhávání, stříhání, lepení, skládání), práce s textilem, práce s přírodninami, práce s potravinami (s těstovinami, jablíčky, s kořením, různými semeny atd.), modelování z modelíny, keramické hlíny, moduritu, s běžným těstem, kreslení a malování, cvrkání kuliček atd. Do jemné motoriky spadá i motorika mluvidel, motorika očních pohybů, koordinace oči – ruka, koordinace ruce – mluvidla. Činnosti rozvíjející motoriku rukou zároveň napomáhají vyhranit

lateralitu. „*Lateralita znamená přednostní užívání jednoho z párových orgánů, tj. asymetrii párových orgánů hybných (ruka, noha) nebo smyslových (oko, ucho).*“ (Zelinková, 2003, s. 139) (Bednářová, Šmardová, 1999)

Při všech pohybových činnostech jsou podpurným prvkem básničky, říkadla a písničky za doprovodu rytmických nástrojů nebo hry na tělo, podupávání, vytleskávání, bubnování prstů do stolu atd. K rozvoji motoriky přispívají i uvolňovací cviky.

Grafomotorika je součástí jemné motoriky. Jde o soubor psychických činností vykonávaných při psaní. Úroveň grafomotoriky závisí na rozvoji hrubé a jemné motoriky, pohybové koordinaci, senzomotorické koordinaci a úrovni vývoje psychiky. (Zelinková, 2001) Známkou nevyzrálosti jemné motoriky a grafomotoriky je to, že dítě se straní činností vyžadujících koordinaci jemných pohybů, nehraje si se stavebnicemi, mozaikami, projevují se i potíže v oblasti sebeobsluhy, dítě nevyhledává kreslení, malování. Nedostatečně rozvinutá grafomotorika se projevuje i v kresbě – linie jsou roztřesené, kostrbaté, linie zračí velký nebo malý přítlak psacího náčiní, obsah kresby je chudší. Dobré výsledky v oblasti grafomotoriky a psaní souvisí s dostatečně rozvinutou úrovní vizuomotoriky, která je koordinací ruky – očí. Při rozvíjení grafomotoriky je kladen důraz na správný úchop, správné sezení.¹³ Grafomotorickou obratnost je třeba rozvíjet a co nejlépe tak dítě připravit na psaní. (srov. Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004, Mlčáková, 2009)

Bednářová, (1999, 2010) uvádí následující postup při rozvíjení **grafomotorické obratnosti**:

1. celkové uvolnění svalů. To se navozuje relaxací. Hra na „Hádrového panáčka“ učí dítě cíleně uvolnit ruce, nohy, celé tělo. Zpočátku cvičení probíhá vleže, později i v sedě.

2. Cvičení jemné motoriky spojené s říkankou (prstové cvičení).

3. Rozcvičovací cviky na uvolnění ruky, tzv. jednotahovky. Dítě linii nejprve obtahuje prstem, pak vzor obtahuje jedním tahem. Stopa kopíruje předlohu, nejde však o přesné obkreslení linie. Cílem je uvolnění ruky, správné držení psacího náčiní, plynulý

¹³ Správný úchop a správné sezení je uvedeno v příloze č. 4a a 4b.

pohyb. Pro co nejefektivnější rozvoj grafomotoriky je vhodné vzor obtahovat několikrát za sebou.

4. Průpravné cviky grafomotorických schopností. Cílem cviků je připravit dítě na zvládnutí prvků písma a rozvinout koordinaci ruky a zraku. Cviky probíhají ve třech vývojových liniích. V první se nacvičuje kruh, vodorovné i svislé čáry a vlny libovolně přes sebe. Ve druhé linii je to nacvik souměrných vln, spirály, zuby, soustředné kruhy a šikmé čáry plné i přerušované. Ve třetí linii se procvičuje horní a dolní oblouk a cvičení horní a dolní smyčky.

Tento postup se promítá i do obsahu programu ESS, kdy krok za krokem je dítě vedeno k rozvoji motoriky na všech jejích úrovních.

Rozcvičovací cviky autorky doporučují využívat nejprve na svislé poloze ve větším měřítku nakreslené na tabuli, kdy dítě obtahuje vzor prstem nebo křídou. V další etapě učitel na vzor přiloží průklepový papír, dítě ve svislé poloze vzor obkresluje tužkou. Následuje další krok, a to obtahování vzorů ve vodorovné poloze, na stole.

3.4.2 Sluchová percepce

Zelinková (2007, s. 76) definuje sluchové vnímání jako „*schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (řečové i neřečové).*“

Sluch je pro člověka významným smyslem, umožňuje mu vnímat až 60% všech informací z okolí. Na sluchovém vnímání je závislá i kvalita řeči, jeho vývoje a následného písemného projevu (srov. Lejska, 2003, Zelinková, 2003).

Vzhledem k tomu, že sluchová percepce a zraková percepce jsou vzájemně propojeny, většinou se cvičení v obou oblastech provádí současně.

Sluchové vnímání zahrnuje rozvoj pozornosti na sluchové vjemy, sluchovou paměť, sluchovou diferenciaci, sluchovou analýzu a syntézu, vnímání rytmu a melodii řeči. Pro rozvoj sluchové percepce se cvičení a hry zaměřují na rozlišování fonemického sluchu; sluchovou diferenciaci - rozlišování hlásek (znělých a neznělých, sykavek, měkkých a tvrdých souhlásek, krátkých a dlouhých samohlásek); analýzu a syntézu (určování počtu slov ve větě, slabik ve slově, určení první a poslední hlásky ve slově a uprostřed);

uvědomění si figury a pozadí; sluchovou paměť (rozvíjíme vnímání a reprodukci rytmu); orientace pouze sluchem. (srov. Šmardová, Bednářová, 2007; Kutálková, 2005)

Cvičení pro rozvoj sluchové percepce se prolíná celým kurzem ESS. **Sluchová diferenciac** se procvičuje například rozlišováním různých zvuků a jejich pojmenováváním (trhání papíru, přelévání vody, stříhání nůžkami, chrastění klíči, cinkání lžícemi, klepáním kladívkem, rozlišování hudebních nástrojů); určováním, zda dvě slova znějí stejně či nikoliv; hrou lež – nelež, kdy dítě určuje pravdivost vyslovené věty.

Sluchová paměť se trénuje například hrami – představování s míčem v úvodu kurzu; **sluchová analýza a syntéza** vytleskáváním slov; vyvozováním hlásek „s“, „m“, „p“, „j“, „t“, „l“; určováním počtu slabik ve slově; určováním počáteční hlásky; hledáním rýmů; hádankami typu „začíná to na L a pluje to po vodě. Co je to?“ Rovněž se procvičuje i artikulační obratnost, a to různými breptadly, jazykolamy. Dále jsou zařazovány pracovní listy rozvíjející sluchovou percepci (viz. příloha č. 9).

3.4.3 Zraková percepce

Vnímání je jednou ze složek komplexního poznávání. Jde o vnímání různých podnětů, ale i jejich výběr, zpracování a interpretaci významu. Na zpracování daných informací se podílejí i další poznávací procesy jako například pozornost, paměť, myšlení atd. Ve vnímání má dominující postavení zrak. Úroveň zrakové percepce se spolu s úrovní sluchové percepce odráží na úspěšnosti při výuce čtení a psaní. (Vágnerová, 2001)

Zrakové vnímání zahrnuje oblasti jako rozlišování tvarů a barev, zraková diferenciac, zraková analýza a syntéza, zraková paměť. Všechny tyto oblasti se vzájemně prolínají. V oblasti zrakové percepce je důležité zvládnout **vnímat figuru – pozadí**, kdy dítě by mělo být schopno mezi mnoha podněty téhož druhu vybrat jeden a udržet ho v centru pozornosti. **Zraková diferenciac** rozvíjí rozlišení detailu a polohy předmětů v prostoru, vnímání i méně výrazných rozdílů. Dostatečné rozvinutí této oblasti umožňuje dítěti správně identifikovat písmenka, nedostatečně rozvinutá naopak způsobuje problémy v rozlišování tvarově podobných písmen a číslic, např. m – n, p – b, b – d. **Zraková analýza a syntéza** znamená vnímání celku a dílčích částí. V předškolním věku se dítě zaměřuje zpočátku na celek, vnímání je globální, později se rozvíjí i vnímání jednotlivých částí. To je nesmírně důležité pro nácvik čtení, psaní i počítání. **Zraková paměť**

usnadňuje nácvik čtení a gramatiky, pamatovat si a vybavovat si symboly – písmena a číslice (Bednářová, 1999, Bednářová, Šmardová, 2010, Zelinková, 2007)

V rámci kurzu ESS se zařazují například tato cvičení – zrková analýza a syntéza se procvičuje skládáním geometrických tvarů, rozstříhaných pohlednic, hrou LOTO, skládáním puzzle, pracovními listy, nebo hrou „Pohledy s otvory“, kdy děti dostanou pohlednice s vystříženými kulatými otvory různé velikosti. Úkolem je vsadit chybějící část obrázku do správné polohy. Optická diferenciací se rozvíjí především formou pracovních listů z publikací - Kreslení před psaním a Zrkové vnímání (příklad pracovního listu je uveden v příloze č. 6), ale také manipulací s předměty, přiřazováním prvků, skládáním vzoru. Při práci s pracovním listem je třeba dbát na správnou směrovost, tedy na práci zleva doprava. Pro rozvoj zrkové paměti jsou to hry Pexeso a Kimova hra.

3.4.4 Prostorová a pravolevá orientace

Prostorová orientace se vyvíjí již od nitroděložního života. Významný podíl na rozvoji prostorové orientace mají zrkové a sluchové vjemy, pohyb a manipulace s předměty a jejich kognitivní zpracování. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Prostor určují tři roviny – vertikální, předozadní a horizontální. Zelinková (2007, s. 107) uvádí: „Vývoj začíná ve směru vertikálním, kdy si dítě v batolecím věku díky zemské přitažlivosti osvojuje pojmy nahoře – dole. Následuje směr předozadní a horizontální. Ještě v předškolním věku je prostorové vnímání nepřesné, a to především odhad velikosti a vzdálenosti.“ Podle autorky dítě v předškolním věku dokáže rozlišit: nahoře – dole, vpředu – vzadu, nad – pod, vedle a pojmy první, poslední, předposlední, hned před, hned za. Okolo pátého roku věku dítě začíná rozlišovat i vztahy a pojmy horizontální vpravo – vlevo, pravý – levý. Pojmy osy vertikální jsou jednoznačné, na rozdíl od pojmů vpředu – vzadu, vpravo – vlevo, které mění svůj význam vzhledem k poloze těla.

Dítě se s prostorovou orientací seznamuje nejprve na vlastním těle. Při výuce můžeme uplatnit tzv. trojstupňovou výuku. V první fázi této výuky pojmenovává učitel, ve druhé fázi učitel vybízí: „Ukaž mi, kde je...“, ve třetí fázi ukazuje a pojmenovává dítě samo. Po zvládnutí orientace na vlastním těle dítě určuje polohu věcí kolem sebe a nakonec určuje strany na druhé osobě stojící naproti dítěti (příklad: „Ukaž kde má Anička pravou ruku. Dotkni se svou levou rukou Aniččina pravého ramene...“)

Pravolevou orientaci (dále PLO) dítě začíná chápat mezi čtvrtým a pátým rokem, její skutečné zvládnutí však spadá až do školních let. Vývoj PLO prochází několika stadii:

- PLO na sobě a v prostoru – zvládnutí této dovednosti je individuální v rozmezí 6 – 9 let věku dítěte
- PLO na osobě obrácené proti sobě – postupné rozlišování začíná mezi 7. – 8. rokem, zvládnutí pak přibližně ve věku 10 let.
- PLO při pohybu v prostoru – pro zvládnutí rozlišování pravé a levé strany při představě vlastního pohybu v prostoru se současnou projekcí do plošné roviny (př. orientace na mapě a následné využití v prostoru, kde se dítě pohybuje) se v odborné literatuře uvádí mezi 11. A 15. rokem dítěte.

S pravolevou orientací souvisí i lateralita – přednostní používání jednoho z párových orgánů hybných (ruky, nohy) a smyslových (oka, ucha). Laterální preference se začíná individuálně odlišovat mezi 1. – 5. rokem, v raných stádiích dítě preferenci hybných i smyslových orgánů může měnit ze dne na den. S věkem se lateralita stále více vyhraňuje, ustaluje se pak v deseti až jedenácti letech věku dítěte. (Zelinková, 2003)

Deficity ve vizuální orientaci v prostoru mohou vést k těmto problémům:

- náročná orientace v textu při čtení
- obtížná orientace v textu při psaní
- potíže při samotném psaní (ztížené uvědomění si směru vedení čáry)
- inverze pořadí číslic, písmen v textu
- potíže v matematice – v uspořádání číselných řad sestupných i vzestupných
- potíže v geometrii
- obtížná orientace v mapách
- obtížná orientace v notových zápisech
- potíže při sportu, při kolektivních i individuálních hrách, při tanci
- potíže v koordinaci pohybů při manipulaci s předměty, potíže v rukodělných činnostech a v sebeobsluze (Bednářová, Šmardová, 2010)

V rámci kurzu ESS se zařazuje do programu mnoho cvičení pro rozvoj dané oblasti. Cvičení pro určování pojmů – nahoře, dole pomocí tělesného schématu, poté pojmy vpředu – vzadu. Pro orientaci na vlastním těle slouží hra „Hlava, ramena, kolena, palce“, kdy dítě

vyjmenovávají a ukazují části těla (hlava, ramena, kolena, palce, oči, uši, ústa, nos). Tempo písničky i ukazování částí se postupně zrychluje. Nebo v pozdějších lekcích je to hra „šimrání pírkem“ – úkolem dítěte je určit část těla a polohu vlevo, vpravo, kde ho rodič šimrá pírkem. Všechny směry se procvičují při manipulaci s hračkou – dítě pokládá zvolenou hračku dle pokynů učitelky (například: „Dej hračku pod židli, vedle, k nad, za židli atd.). Další pomůckou je velké písmeno E, tzv. „hrabičky“. Dítě polohuje písmeno dle pokynů učitelky. Na lekcích jsou také hojně využívány pracovní listy pro skupinovou práci i individuální ze souboru Kreslení před psaním autorek Bednářové, Šmardové. V příloze č. 10 jsou uvedeny příklady daných pracovních listů.

3.4.5 Orientace v čase

Dítě v předškolním věku vnímá čas prostřednictvím konkrétních událostí a opakujících se jevů (lyžujeme v zimě, kolikrát se vyspíme...) Časová orientace se zlepšuje v souvislosti s vývojem myšlení až ve školním věku. Předškolní dítě chápe pojmy: ráno – poledne – večer, předtím – potom, dny v týdnu, měsíce v roce, roční období. Uvědomění si časové posloupnosti se promítá i do běžných činností při sebeobsluze nebo při činnostech úkolového typu. (srov. Bednářová, Šmardová, 2007, Zelinková, 2007)

Deficity v této oblasti mohou vést k následujícím problémům:

- obtíže v orientaci v čase (hodinách, minutách)
- obtíže při čtení a psaní (záměny pořadí písmen a číslic, případně jejich vynechání)
- špatné chápání časových pojmů a následné dezorientace (dny v týdnu, názvy měsíců, ročních období atd.)
- potíže v orientaci dne, v odhadování následujícího děje
- problémy s pořadím úkolů při sebeobsluze i denních činnostech (Bednářová, Šmardová, 2007, 2010)

V ESS se orientace v čase procvičuje formou pracovních listů (v příloze č. 7 je uveden příklad jednoho z pracovních listů)

3.4.6 Předmatematické představy

Předmatematické představy se u dítěte utvářejí ještě před nástupem do školy.

Výkon v matematice ovlivňují psychické funkce. Motorika se uplatňuje při manipulaci s názornými předměty a ovlivňuje výrazně výkony v geometrii. Zraková percepce, pravolevá a prostorová orientace umožňují vnímání číslíc a také se uplatňují v geometrii. Sluchová percepce je předpokladem pro přesné vnímání řeči, pokynů a informací k matematickým úkonům. Řeč je rovněž velmi důležitá a to její mluvená i grafická podoba. Umožňuje přesné chápání pokynů a informací například u slovních úloh, kde je pochopení obsahu zásadní. V neposlední řadě je to paměť. Krátkodobá paměť umožňuje pamatovat si diktované číslo, provádět mezisoučty a ukládat je do paměti. Dlouhodobá paměť umožňuje pamatovat si již osvojené úkony. Pracovní paměť vzniká kombinací paměti krátkodobé a dlouhodobé. Úroveň výkonů v matematice je závislá do určité míry i na rozumových schopnostech a myšlení.

Předčíselné představy Zelinková (2007) dělí na několik kategorií: Klasifikace a třídění – dítě třídí předměty dle jednoho, dvou či více znaků (například podle tvaru; podle tvaru a barvy, podle tvaru, barvy a velikosti). Párové přiřazování je další kategorií (například „Přiřad' hrníček a talířek; velký tvar k malému.“ atd.). Seriace je uspořádávání (například uspořádávání různých předmětů, proužků papíru, obrázků atd.). Seriace nebo také jak uvádí Kutálková (2005, s. 104) serialita znamená *„schopnost řadit předměty za sebou podle určitého klíče a obráceně – v řadě za sebou jdoucích předmětů nebo značek je třeba najít právě ten klíč, podle kterého jsou seřazeny, a pokračovat v řadě na stejném principu.“* Poslední kategorií je rozlišování celku a částí, tedy dokreslování a doplňování částí do celku.

V průběhu lekcí kurzu ESS se předmatematické schopnosti procvičují například při hře „Knoflíková házená“, kdy úkolem dítěte je vhodit do misky 5 větších knoflíků. Poté dítě počítá knoflíky vhozené do misky a dopočítává knoflíky vhozené mimo misku. Klasifikace a třídění se upevňují aktivitami s geometrickými tvary, které dítě třídí dle zvolených kategorií. Také se zařazují hry jako Domino, kuželky, či hra Srdíčka, kdy se děti jednak orientují v zobrazení daného počtu a také počítají požadovaný počet (například počet spadných kuželek). Pro rozvoj předmatematických představ je připraveno také značné množství pracovních listů pro práci na hodinách i pro práci v rámci domácího procvičování (příklady jsou uvedeny v příloze č. 8)

3.4.7 Řeč a komunikační dovednosti

Komunikace představuje podle Klenkové (2000) jednu z nejdůležitějších lidských schopností. Pomocí řeči člověk sděluje své pocity, přání a myšlenky.

Úroveň řeči předškolního dítěte je ovlivněna zráním motoriky, vnímáním, ale také sociálním prostředím. Z toho vyplývá, že u dětí s narušeným či opožděným vývojem hrubé i jemné motoriky mohou nastat problémy v oblasti řečových dovedností. (Klenková, 2000) Nedostatečně rozvinutá komunikační schopnost se u dětí projevuje nezájmem o komunikaci, potížemi v porozumění řeči. Rovněž se objevuje výrazný rozdíl mezi pasivní a aktivní slovní zásobou, děti mají obecně velmi malou slovní zásobu, užívají jednodušší věty, jsou neobratné v tvarosloví a větosloví, vyjadřují se nesouvisle a často nesmyslně, objevuje se i špatná výslovnost. (Bednářová, Šmardová, 2010)

V rámci kurzu ESS jsou aktivity zaměřené na práci s dechem (při dechových cvičeních se trénuje zadržení dechu, správná intenzita výdechového proudu). Příkladem je hra „Foukabal“, kdy dítě na střídačku s rodičem foukají do pingpongového míčku proti sobě. Správná výslovnost je fixována cviky pro rozvoj obratnosti mluvidel. Artikulační obratnost se trénuje pomocí breptadel a jazykolamů. Pro rozvoj obsahové stránky řeči se procvičuje pomocí vyprávění pohádek, přiřazování protikladů, tříděním slov podle kategorií, tvořením množného čísla atd.

4. VLIV EDUKATIVNĚ-STIMULAČNÍCH SKUPIN NA ROZVOJ DÍTĚTE

4.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření – edukativního experimentu je zjistit, zda edukativní působení v rámci kurzu Edukativně-stimulační skupiny má vliv na rozvoj dílčích motorických i kognitivních funkcí při rozvoji osobnosti dítěte. Porovnáváme tedy dvě skupiny dětí předškolního věku – skupinu experimentální a skupinu kontrolní. V obou z uvedených skupin budou provedeny ve sledovaných oblastech testové úkoly, a to ve 2 etapách.

Dílčí cíle výzkumu:

- Na základě vstupní diagnostiky provedené před zahájením kurzu ESS zjistit, jaké úrovně dosahují sledované děti v jednotlivých dílčích oblastech (v dílčích funkcích) u obou skupin a jejich komparace.
- Prostřednictvím účasti na programu ESS působit na rozvoj jednotlivých dílčích funkcí u sledovaných dětí v experimentální skupině.
- Provést výstupní diagnostiku po ukončení kurzu v obou skupinách (experimentální i kontrolní).
- Porovnat data získaná před zahájením kurzu s daty získanými po ukončení kurzu v obou skupinách, provést jejich analýzu a na základě získaných výsledků posoudit vliv a efektivitu kurzu ESS na rozvoj dílčích motorických a kognitivních funkcí u sledovaných dětí.

Vstupní i výstupní diagnostika obsahuje následující testovou baterii¹⁴:

- Kresba postavy
- Edfeldtův reverzní test
- Orientační test dynamické praxe podle Miky

¹⁴ Popis a charakteristika testů je uvedena v kapitole 4.3

Dále byl využit Ravenův test progresivních matic, který byl zařazen v rámci diagnostiky pouze jedenkrát v průběhu konání kurzu.

4.2 Výzkumné otázky a hypotézy

Na základě stanovených cílů, studia odborné literatura a mé vlastní praxe byla formulována výzkumná otázka a výzkumné teze (VT).

Výzkumná otázka: Budou výsledky šetření poskytovat výraznější posun ve sledovaných oblastech u dětí z experimentální skupiny, u kterých proběhl Edukativně-stimulační kurz?

Hypotéza č. 1: Účast v kurzu Edukativně stimulační skupiny se projeví zlepšením výkonu dětí v kresbě postavy. Výkon dětí z experimentální skupiny bude lepší než u dětí z kontrolní skupiny.

Hypotéza č. 2: Účast v kurzu Edukativně stimulační skupiny zlepší výkon dětí v oblasti percepce tvarů. Posun ve výkonu Edfeldtova testu bude u experimentální skupiny výraznější.

Hypotéza č. 3: Účast v kurzu Edukativně stimulační skupiny zlepší výkon dětí v projevech dynamické praxe. Posun ve výkonu reakcí na dynamické podněty bude u experimentální skupiny výraznější než u skupiny kontrolní.

Hypotéza č. 4: Účast v kurzu Edukativně stimulační skupiny zlepší výkon dětí ve vizuomotorické koordinaci. Posun ve výkonu úkolu Cesty bude u experimentální skupiny výraznější.

4.3 Metody použité při výzkumném šetření

Při výzkumném šetření byla použita empirická metoda – diagnostické testování a pedagogický experiment spolu s následným kvantitativním a kvalitativním porovnáváním údajů a dat vstupní a výstupní diagnostiky.

Jedná se o pedagogický experiment v přirozených podmínkách s využitím experimentální a kontrolní skupiny a využitím pre- a post-testových dat.

Při výzkumném šetření bylo použito standardizovaných psychologických testů:

- Ravenův test progresivních matic
- Kresba postavy

- Edfeldtův reverzní test
- Orientační test dynamické praxe

Ravenův test progresivních matic je jeden z nejrozšířenějších a nepoužívanějších testů inteligence. Raven sám popisuje progresivní matice jako „*test momentální kapacity jedince ke srovnávání, k analogickému usuzování a k rozvoji logických metod uvažování bez ohledu na předchozí zkušenosti*“ (Raven, 1938, s. 12) Test abstraktivního myšlení má nonverbální charakter, kdy dítě vybírá geometrické obrazce, které správně doplní větší obrazec. Všechny úkoly mají stejnou podobu. Dítěti může být představen úkol například takto: „Podívej, tady je taková látka a někdo z ní kus vystříhl. Vyber tady z těch kousků ten, který by se do prázdného místa nejlépe hodil. Kdybychom tam ten kousek dali, látka bude zase celá.“ Matice jsou tvořeny různými geometrickými vzory, čarami a tvary. V testu se promítá pochopení komplexnosti vzorů, obtížnost úkolů se postupně zvyšuje. Verze barevných progresivních matic je určena pro děti od 5 do 11 let. Test se skládá ze tří sérií: A, A_B, B, z nichž každá má 12 úkolů a postupně se zaměřují na chápání změn, porovnávání vzoru na obraze s nabízenými díly a abstraktní úsudek. Z inteligenčního kvocientu můžeme usuzovat o rozumových schopnostech dítěte. Test měří ale pouze dílčí část intelektových schopností a na základě získaných dat není možné dělat validní závěry o celkové inteligenci dítěte, výsledky jsou tedy pouze orientační. (IQ test, dostupné z http://cs.wikipedia.org/wiki/IQ_test). Výkon testu je ovlivňován úrovní zrakové percepce dítěte a také schopností koncentrovat pozornost.

Test kresby postavy F. Goodenoughové (v upravené verzi autora Harrise) je určen pro děti od 4 do 14 let. Hodnotí se dva parametry kresby, a to obsahová kvalita kresby (zobrazené části obličeje, trupu, končetin a oblečení včetně detailů) a kvalita jejího formálního zpracování (správnost proporcí jednotlivých částí postavy, symetrie její pravé a levé části, dimenzionální zobrazení, spojení částí těla atd.).

Edfeldtův reverzní test v české úpravě M. Malotínové vydala Psychodiagnostika v r. 1968. Posuzuje zrakové vnímání u dětí od 5 do 8 let, zjišťuje připravenost dítěte osvojit si čtení. Test se skládá z 6 zácvičných úkolů a 84 testových úkolů. 84 obrazových podnětů tvoří vždy dva obrazce (tvary) lišící se podle osy v rovině horizontální či vertikální. Dítě má určit, zda jsou posuzované obrazce stejné či zda se liší. Nestejně

obrazce dítě označí přeškrtnutím. Test je poměrně rozsáhlý, a proto závisí jeho výsledek i na úrovni pozornosti a soustředěnosti dítěte.

Orientační test dynamické praxe vytvořil J. Míka a vydala ho Psychodiagnostika v r. 1982. Jde o screeningový individuální test, který hodnotí motoriku a reakce na dynamické podněty u dětí v předškolním a raném školním věku. Skládá se z 8 cvičení zaměřených na pohyb rukou, nohou, jazyka, které examinátor dítěti předvádí a dítě ho napodobuje. Výsledek odráží pohotovost a správnost reakcí.

Testová baterie byla dále doplněna úkolem/pracovním listem zaměřeným na úroveň vizuomotorické koordinace – **Cesty**. Úkol zkoumá mimo vizuomotorické koordinace i psychomotorické tempo, zrakovou percepci a pozornost, flexibilitu. Pracovní list obsahuje pět různě širokých cest. Dítěti je zadán úkol takto: „Podívej se na tento obrázek. Jsou na něm různě široké cestičky. Tady je myška a tady má domeček – díru v zemi. Vezmi si tužku a zkus spojit nejprve myšku s dírou v zemi, kam se může myška schovat. Snaž se, abys nesešel z cestičky, nepřetáhl okraj cesty. Cesta je jakoby můstek, tak aby myška nepadla dolů.“ Je zaznamenáván počet chyb – počet přetáhnutí cesty.

4.4 Charakteristika zařízení, kde se výzkumné šetření uskutečnilo

Jedná se o čtyřtřídní mateřskou školu, která se nachází v okrajové části města Uherské Hradiště na sídlišti Štěpnice, v blízkosti řeky Moravy a lesoparku. To skýtá nepřeberné možnosti pro rozvíjení dětí v rámci environmentální výchovy, lásky k přírodě, sounáležitosti člověka s přírodou a světem kolem nás vůbec.

Budova je dvoupatrová, v každém patře se nachází dvě třídy, v horním patře pak dále kancelář vedoucí učitelky. Každá třída je tvořena dvěma oddělenými místnostmi – třídou a hernou, dále pak šatnou pro děti, šatnou pro učitelky, koupelnou pro děti, jejíž součástí je i sociální zařízení, kabinetem k uskladnění pomůcek a výdejnou jídla. Horní třídy využívají dvě samostatná paralelní schodiště. Spojovací chodbou je část budovy se třídami spojena s částí, kde je kuchyň, prádelna a zázemí pro správní zaměstnance. Pro vstup do mateřské školy slouží bezbariérový přístup.

Součástí mateřské školy je i přilehlá zahrada, kde každá třída má k dispozici vyhrazený prostor s pískovištěm a zahradními herními komponenty.

Celá mateřská škola prošla v roce 2010 kompletní rekonstrukcí, byla vyměněna okna, zateplena budova a udělána nová fasáda. V létě roku 2013 byla dále zrekonstruována sociální zařízení v celé mateřské škole. V následujících letech by měla proběhnout i rekonstrukce školní zahrady, a to ve stylu přírodní zahrady.

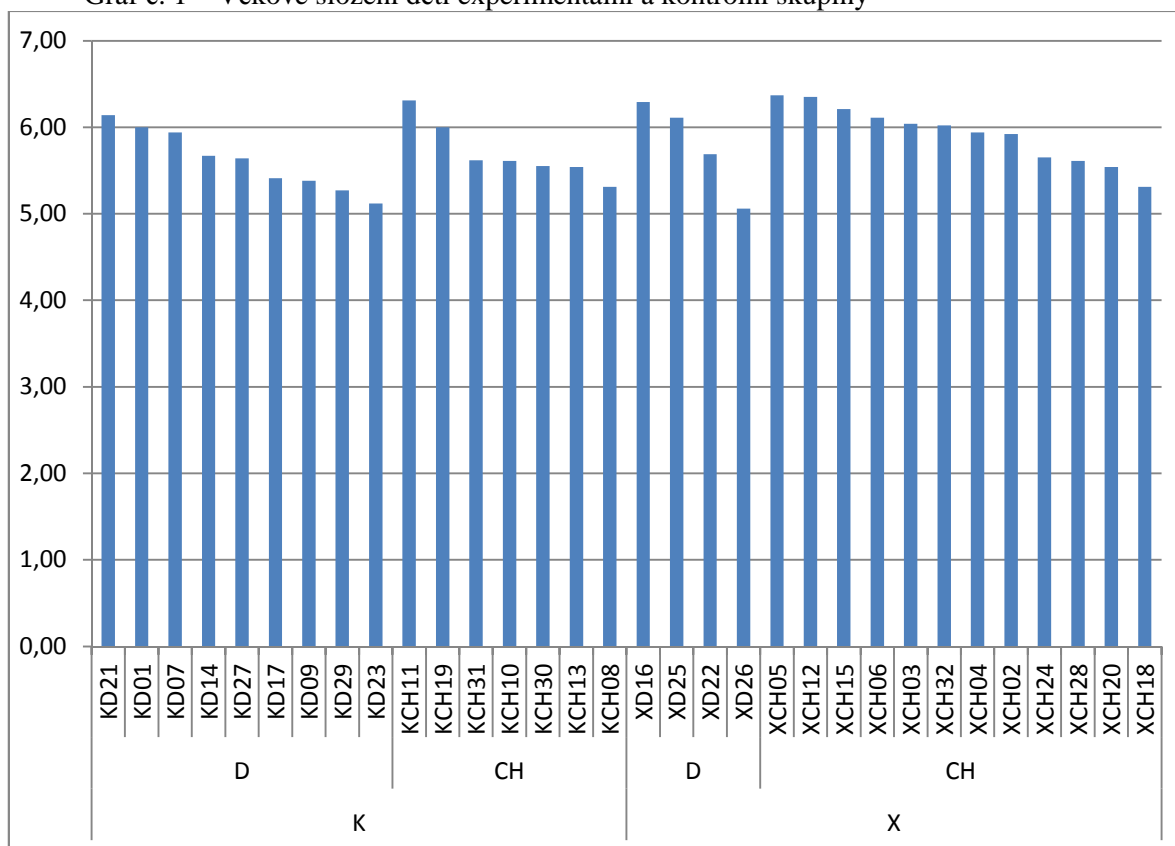
4.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek se skládá z celkem 32 dětí, z toho bylo 13 dívek a 19 chlapců. Výzkumný vzorek byl rozdělen na experimentální a kontrolní skupinu. Každá skupina měla 16 dětí.

Experimentální vzorek tvoří děti Mateřské školy, Uherské Hradiště, Svatováclavská 938, Uherské Hradiště, v místě poskytovaného vzdělávání MŠ Štěpnická. Byl proveden náhodný výběr podle tabulky náhodných čísel z dostupného vzorku, a to z 39 dětí navštěvující kurz Edukativně stimulační skupiny v dané mateřské škole, jejichž rodiče následně s účastí v experimentu souhlasili. Počet respondentů vybraných do experimentální skupiny činil 16, z toho 12 chlapců a 4 dívky.

Kontrolní vzorek tvoří děti téže mateřské školy. I zde byl proveden náhodný výběr pomocí tabulky náhodných čísel, a to z celkového počtu předškoláků, kteří se do kurzu Edukativně stimulačních skupin nepřihlásili. Kontrolní skupinu tvořilo 16 dětí, z toho 7 chlapců a 9 dívek.

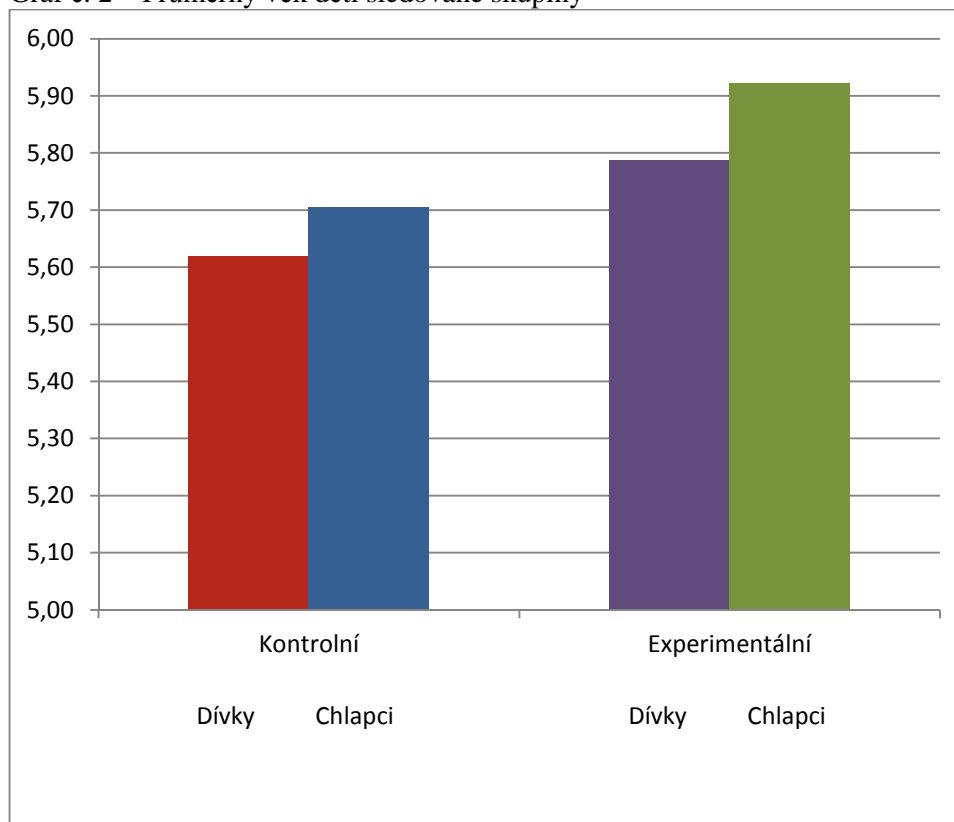
Graf č. 1 – Věkové složení dětí experimentální a kontrolní skupiny



Tabulka č. 1 – Průměrný věk dětí sledované skupiny

		Kontrolní	Experimentální
Pohlaví	Dívky	5,62	5,79
	Chlapci	5,71	5,92
Průměr za skupinu		5,66	5,89
Celkový průměr		5,77	

Graf č. 2 – Průměrný věk dětí sledované skupiny



Průměrný věk všech dětí na počátku testu dosahoval 5,77 roku, průměrný věk na konci výzkumného šetření byl 6,23 roku. Průměrný věk dětí v experimentální skupině činil 5,89 let a v kontrolní skupině 5,66 let.

Věk dětí je pro lepší přehlednost a analýzu uveden v rocích. Tento údaj je velmi důležitý a umožňuje nám hledat možné zdůvodnění pro některé dosažené výsledky ve vstupní i výstupní diagnostice a celkové analýze získaných dat.

Z grafů vyplývá, že experimentální skupinu tvoří děti o něco věkově starší. To je způsobeno zařazením 7 dětí s proběhlým odkladem školní docházky

V tabulce č.2 a grafu č. 3 je pro ilustraci uvedeno rozložení subjektů podle pohlaví v obou skupinách.

Tabulka č. 2 – Počet dětí ve skupinách

Skupina	Pohlaví	Počet
Kontrolní	Chlapci	7
	Dívky	9
Kontrolní skupina celkem		16
Experimentální	Chlapci	12
	Dívky	4
Experimentální skupina celkem		16

Graf č. 3 – Rozdělení všech dětí podle pohlaví v experimentální a kontrolní skupině, které byly do výzkumného šetření zapojeny.



Legenda:

- X D 4 Experimentální skupina, dívky
- X CH 12 Experimentální skupina, chlapci
- K D 9 Kontrolní skupina, dívky
- K CH 7 Kontrolní skupina, chlapci

4.6 Průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo v průběhu dvou školních roků, a to ve školním roce 2012/2013 a ve školním roce 2013/2014 v dané mateřské škole.

Ve školním roce 2012/2013 bylo do výzkumného šetření zapojeno 5 dětí ze dvou kurzů Edukativně stimulačních skupin a 6 dětí z celkového počtu 17 dětí, které se kurzu ESS neúčastnily. V září 2012 před zahájením kurzu byla provedena u dětí vstupní diagnostika pomocí standardizovaných psychologických testů u obou skupin dětí (experimentální i kontrolní). Následně proběhlo zavedení nezávisle proměnné, v našem případě zahájení kurzu Edukativně stimulační skupiny u dětí z experimentální skupiny. V průběhu kurzu děti pracovaly jednak na hodinách v MŠ pod vedením lektorek a jednak pracovaly doma na plnění zadaných úkolů. Kurz probíhal 1x za 14 dnů v období říjen 2012 až březen 2013. Po jeho skončení proběhla následná výstupní diagnostika. Byla vyhodnocena získaná data a následně zpracována analýza.

Ve školním roce 2013/2014 probíhalo výzkumné šetření stejným způsobem jako v předcházejícím školním roce opět v téže mateřské škole. Do tohoto šetření bylo vybráno a zapojeno 10 dětí ze dvou kurzů Edukativně stimulačních skupin a 11 dětí z celkového počtu dětí nenavštěvující kurz ESS. Kurz obsahově stejný jako v předešlém roce probíhal opět 1 x za 14 dnů od října 2013 do března 2014. Po skončení kurzu probíhala výstupní diagnostika a následná analýza získaných dat.

Vstupní výzkumné měření probíhalo u obou skupin (experimentální i kontrolní) vždy v průběhu měsíce září (2012 a 2013). Celá testová baterie byla předkládána dítěti postupně po jednotlivých úkolech, a to v době odpoledního spánku, kdy ostatní děti odpočívaly a byl tak navozen klid a možnost soustředit se při plnění úkolů. Při Edfeldtově testu a kresbě postavy děti pracovaly po zacvičení samostatně, u testu dynamické praxe, úkolu – cesty a Ravenově testu pracovaly pod vedením examinátora.

Výstupní měření probíhalo vždy po skončení kurzu Edukativně stimulační skupiny, a to v dubnu 2012 a dubnu 2013. Testová baterie opět byla předložena oběma skupinám (experimentální i kontrolní).

V následující kapitole uvádíme přehled získaných dat.

4.7 Dokumentace a analýza výsledků výzkumného šetření

V tabulce č. 3 na následujícím listu lze nahlédnout do přehledu výsledků všech dětí (sběrná tabulka). Jsou zde výsledky hodnocení všech provedených testů včetně data provádění jednotlivých testů a také hodnotící mezivýpočty. V následujícím textu se pokusíme analyzovat tyto výsledky v kontextu s dříve uvedenými hypotézami.

Subjekt					Raven					Kresba								Edfeldt				Dynamická praxe				Test Cesty									
Číslo	Skupina	Označení	Pohlaví	Datum narození	Datum	Skóre	Věk Raven	Pořadí	Podskupina	Datum 1. kresby	Skóre 1	Věk při 1. kresbě	Datum 2. kresby	Skóre 2	Věk při 2. kresbě	Mentální věk 1	Mentální věk 2	Rozdíl mentál. věku	Průměrný mentál. věk	Skóre 1	Skóre 2	Rozdíl	Průměr	Skóre 1	Skóre 2	Rozdíl	Průměr	Skóre 1	Skóre 2	Rozdíl	Průměr	datum 1. testu	datum 2. testu	Věk 1. testu	Věk 1. testu
01	K	KD01	D	19.9.2007	11.13	30	6,12	1	1	10.9.2013	23	5,98	8.4.2014	24	6,55	7,25	7,50	0,25	7,38	81	81	0	81,00	6	8	2	7,00	0	0	0	0,00	9.13	3.14	6,00	6,45
02	X	XCH02	CH	19.10.2007	5.14	29	6,54	2	1	10.9.2013	13	5,89	8.4.2014	20	6,47	5,25	7,00	1,75	6,13	80	80	0	80,00	3	5	2	4,00	6	6	0	6,00	9.13	3.14	5,92	6,37
03	X	XCH03	CH	2.9.2007	11.13	28	6,17	3	1	10.9.2013	21	6,02	8.4.2014	21	6,60	7,25	7,25	0,00	7,25	76	71	-5	73,50	5	7	2	6,00	4	3	1	3,50	9.13	3.14	6,04	6,50
04	X	XCH04	CH	11.10.2007	1.14	28	6,23	4	1	10.9.2013	9	5,92	8.4.2014	19	6,49	4,25	6,75	2,50	5,50	80	79	-1	79,50	5	6	1	5,50	2	3	-1	2,50	9.13	3.14	5,94	6,39
05	X	XCH05	CH	8.5.2006	6.13	28	7,07	5	1	11.9.2012	22	6,35	9.4.2013	26	6,92	7,50	8,50	1,00	8,00	75	74	-1	74,50	3	4	1	3,50	3	3	0	3,00	9.12	3.13	6,37	6,82
06	X	XCH06	CH	11.8.2006	1.13	27	6,4	6	1	11.9.2012	24	6,09	9.4.2013	25	6,66	8,00	8,25	0,25	8,13	80	83	3	81,50	5	8	3	6,50	0	1	-1	0,50	9.12	3.13	6,11	6,56
07	K	KD07	D	9.10.2007	5.14	27	6,56	7	1	10.9.2013	24	5,92	8.4.2014	25	6,50	7,50	7,75	0,25	7,63	63	75	12	69,00	5	7	2	6,00	0	0	0	0,00	9.13	3.14	5,94	6,40
08	K	KCH08	CH	28.5.2008	5.14	26	5,93	8	1	10.9.2013	21	5,29	8.4.2014	22	5,86	7,25	7,50	0,25	7,38	78	83	5	80,50	4	6	2	5,00	2	2	0	2,00	9.13	3.14	5,31	5,76
09	K	KD09	D	3.5.2008	5.14	26	6	9	2	10.9.2013	14	5,36	8.4.2014	20	5,93	5,00	6,50	1,50	5,75	81	83	2	82,00	3	6	3	4,50	2	2	0	2,00	9.13	3.14	5,38	5,83
10	K	KCH10	CH	8.2.2008	5.14	26	6,23	10	2	10.9.2013	19	5,59	8.4.2014	26	6,16	6,75	8,50	1,75	7,63	83	81	-2	82,00	4	4	0	4,00	0	0	0	0,00	9.13	3.14	5,61	6,06
11	K	KCH11	CH	28.5.2007	5.14	26	6,93	11	2	10.9.2013	23	6,29	8.4.2014	19	6,86	7,75	6,75	-1,00	7,25	58	62	4	60,00	5	8	3	6,50	1	0	1	0,50	9.13	3.14	6,31	6,76
12	X	XCH12	CH	15.5.2007	5.14	23	6,97	12	2	10.9.2013	17	6,32	8.4.2014	20	6,90	6,25	7,00	0,75	6,63	81	84	3	82,50	5	7	2	6,00	2	0	2	1,00	9.13	3.14	6,35	6,80
13	K	KCH13	CH	5.3.2007	1.13	22	5,83	13	2	11.9.2012	20	5,52	9.4.2013	28	6,10	7,00	9,00	2,00	8,00	79	82	3	80,50	4	7	3	5,50	4	3	1	3,50	9.12	3.13	5,54	5,99
14	K	KD14	D	18.1.2007	1.13	22	5,96	14	2	11.9.2012	28	5,65	9.4.2013	28	6,22	8,50	8,50	0,00	8,50	62	72	10	67,00	7	8	1	7,50	7	0	7	3,50	9.12	3.13	5,67	6,12
15	X	XCH15	CH	3.7.2007	5.14	22	6,83	15	2	10.9.2013	23	6,19	8.4.2014	22	6,77	7,75	7,50	-0,25	7,63	62	73	11	67,50	4	7	3	5,50	2	4	-2	3,00	9.13	3.14	6,21	6,67
16	X	XD16	D	5.6.2007	5.14	22	6,91	16	2	10.9.2013	24	6,27	8.4.2014	27	6,84	7,50	8,25	0,75	7,88	78	82	4	80,00	0	3	3	1,50	2	0	2	1,00	9.13	3.14	6,29	6,74
17	K	KD17	D	24.4.2007	12.12	21	7,64	17	3	11.9.2012	26	5,39	9.4.2013	27	5,96	8,00	8,25	0,25	8,13	50	77	27	63,50	3	5	2	4,00	11	5	6	8,00	9.12	3.13	5,41	5,86
18	X	XCH18	CH	29.5.2007	5.13	20	5,93	18	3	11.9.2012	4	5,29	9.4.2013	7	5,86	3,00	3,75	0,75	3,38	65	70	5	67,50	1	3	2	2,00	10	10	0	10,00	9.12	3.13	5,31	5,76
19	K	KCH19	CH	19.9.2007	11.13	20	6,12	19	3	10.9.2013	12	5,98	8.4.2014	12	6,55	5,00	5,00	0,00	5,00	72	75	3	73,50	3	5	2	4,00	4	2	2	3,00	9.13	3.14	6,00	6,45
20	X	XCH20	CH	6.3.2007	1.13	19	5,83	20	3	11.9.2012	12	5,52	9.4.2013	18	6,09	5,00	6,50	1,50	5,75	67	77	10	72,00	4	6	2	5,00	0	1	-1	0,50	9.12	3.13	5,54	5,99
21	K	KD21	D	28.7.2007	11.13	19	6,27	21	3	10.9.2013	27	6,12	8.4.2014	26	6,70	8,25	8,00	-0,25	8,13	61	63	2	62,00	2	6	4	4,00	2	0	2	1,00	9.13	3.14	6,14	6,60
22	X	XD22	D	11.1.2007	6.13	19	6,39	22	3	11.9.2012	18	5,67	9.4.2013	19	6,24	6,00	6,25	0,25	6,13	64	81	17	72,50	1	5	4	3,00	2	2	0	2,00	9.12	3.13	5,69	6,14
23	K	KD23	D	8.8.2007	5.13	18	5,73	23	3	11.9.2012	18	5,10	9.4.2013	16	5,67	6,00	5,50	-0,5	5,75	60	60	0	60,00	3	5	2	4,00	4	4	0	4,00	9.12	3.13	5,12	5,57
24	X	XCH24	CH	23.1.2008	2.14	18	6,03	24	3	10.9.2013	22	5,63	8.4.2014	22	6,21	7,50	7,50	0,00	7,50	81	80	-1	80,50	5	7	2	6,00	4	0	4	2,00	9.13	3.14	5,65	6,11
25	X	XD25	D	8.8.2007	1.14	18	6,41	25	4	10.9.2013	17	6,09	8.4.2014	25	6,67	5,75	7,75	2,00	6,75	64	73	9	68,50	5	6	1	5,50	7	7	0	7,00	9.13	3.14	6,11	6,57
26	X	XD26	D	27.8.2008	11.13	17	5,18	26	4	10.9.2013	20	5,04	8.4.2014	38	5,61	6,50	11,00	4,50	8,75	68	67	-1	67,50	5	7	2	6,00	0	2	-2	1,00	9.13	3.14	5,06	5,51
27	K	KD27	D	28.1.2008	2.14	16	6,02	27	4	10.9.2013	20	5,62	8.4.2014	23	6,19	6,50	7,25	0,75	6,88	62	76	14	69,00	4	7	3	5,50	0	3	-3	1,50	9.13	3.14	5,64	6,09
28	X	XCH28	CH	7.2.2007	5.13	16	6,23	28	4	11.9.2012	13	5,59	9.4.2013	15	6,17	5,25	5,75	0,50	5,50	64	81	17	72,50	6	7	1	6,50	3	5	-2	4,00	9.12	3.13	5,61	6,07
29	K	KD29	D	11.6.2008	2.14	15	5,65	29	4	10.9.2013	23	5,25	8.4.2014	21	5,82	7,25	6,75	-0,50	7,00	68	41	-27	54,50	3	5	2	4,00	1	1	0	1,00	9.13	3.14	5,27	5,72
30	K	KCH30	CH	2.3.2008	6.14	15	6,25	30	4	10.9.2013	24	5,52	8.4.2014	20	6,10	8,00	7,00	-1,00	7,50	74	78	4	76,00	2	5	3	3,50	4	3	1	3,50	9.13	3.14	5,55	6,00
31	K	KCH31	CH	6.2.2007	1.13	14	5,91	31	4	11.9.2012	15	5,60	9.4.2013	17	6,17	5,75	6,25	0,50	6,00	60	65	5	62,50	3	3	0	3,00	3	0	3	1,50	9.12	3.13	5,62	6,07
32	X	XCH32	CH	12.9.2007	5.14	13	6,64	32	4	10.9.2013	8	6,00	8.4.2014	14	6,57	4,00	5,50	1,50	4,75	48	68	20	58,00	0	0	0	0,00	8	8	0	8,00	9.13	3.14	6,02	6,47

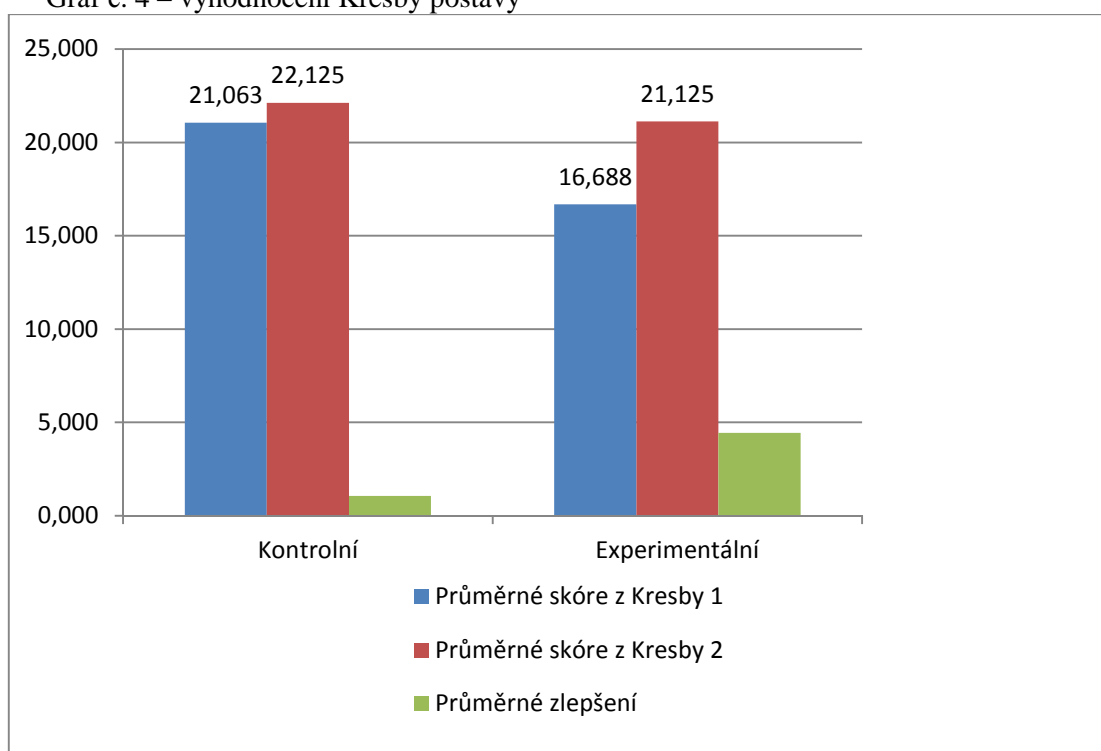
Hypotéza č. 1:

Účast v kurzu Edukativně stimulační skupiny se projeví zlepšením výkonu dětí v kresbě postavy. Posun výkonu dětí z experimentální skupiny bude větší než u dětí z kontrolní skupiny.

Tabulka č. 4 – vyhodnocení Kresby postavy

Skupina	Průměrné skóre z Kresby 1	Průměrné skóre z Kresby 2	Průměrné zlepšení
Kontrolní	21,063	22,125	1,063
Experimentální	16,688	21,125	4,438
Průměrná hodnota	18,875	21,625	2,750

Graf č. 4 – vyhodnocení Kresby postavy



Z vyhodnocení výsledků je zřejmé, že děti z experimentální skupiny dosáhly v pretestu i posttestu nižší skóre než děti ze skupiny kontrolní. Pokud se však zaměříme na posun dětí mezi jednotlivými testy, zjistíme, že ten je markantnější právě u dětí z experimentální skupiny. Zde se mohl výrazně uplatnit vliv ESS. Program se zaměřuje hodně na rozvoj grafomotoriky, a to především různými pracovními listy a cviky na

uvolnění ruky, zlepšení koordinace ruky – oka, správný úchop, relaxační cvičení i celkovou obratnost prstů, což vede k rozvoji kresby obecně.

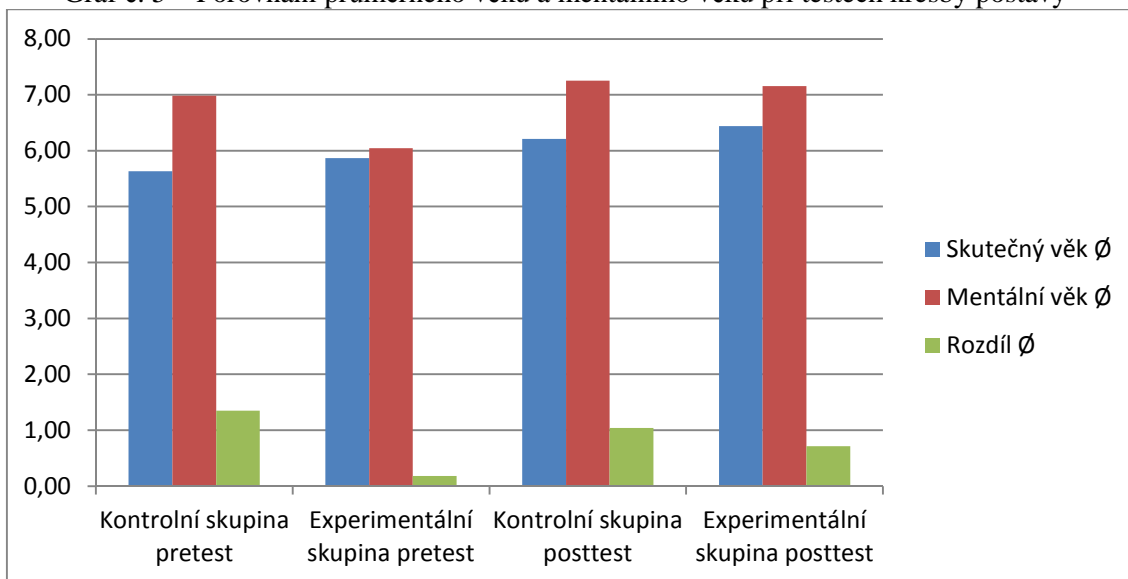
Hypotéza č. 1 se tedy potvrdila, posun výkonu dětí z experimentální skupiny je vyšší než u dětí z kontrolní skupiny.

V použitém textu je možné hrubé skóre převádět také na mentální věk dítěte, což dokazuje následující tabulka a graf :

Tabulka č. 5 – Porovnání průměrného věku a mentálního věku při testech kresby postavy

	Skutečný věk Ø	Mentální věk Ø	Rozdíl Ø	Rozdíl %
Kontrolní skupina pretest	5,63	6,98	1,35	24%
Experimentální skupina pretest	5,87	6,05	0,18	3%
Kontrolní skupina posttest	6,21	7,25	1,04	17%
Experimentální skupina posttest	6,44	7,16	0,71	11%

Graf č. 5 – Porovnání průměrného věku a mentálního věku při testech kresby postavy



Podíváme-li se na charakteristiku vzorku, vidíme, že průměr dosaženého mentálního věku v obou skupinách (experimentální i kontrolní) je v pretestu i posttestu vyšší než průměrný skutečný věk ve skupině. Porovnáme-li průměrný mentální věk u experimentální skupiny s průměrným mentálním věkem kontrolní skupiny v pretestu a posttestu uvidíme, že v pretestu i posttestu dosáhla vyššího průměrného mentálního věku kontrolní skupina.

Při porovnání mentálního a skutečného věku v daných skupinách docházíme k následujícímu závěru: U experimentální skupiny v pretestu vznikl rozdíl mezi průměrným skutečným a mentálním věkem skupiny 3%, u posttestu to však už bylo 11%. Domníváme se, že byl způsoben vhodnou stimulací v rámci působení kurzu ESS. U kontrolní skupiny v pretestu vznikl rozdíl mezi průměrným skutečným věkem a mentálním věkem skupiny 24%, u posttestu se snížil na 17%.

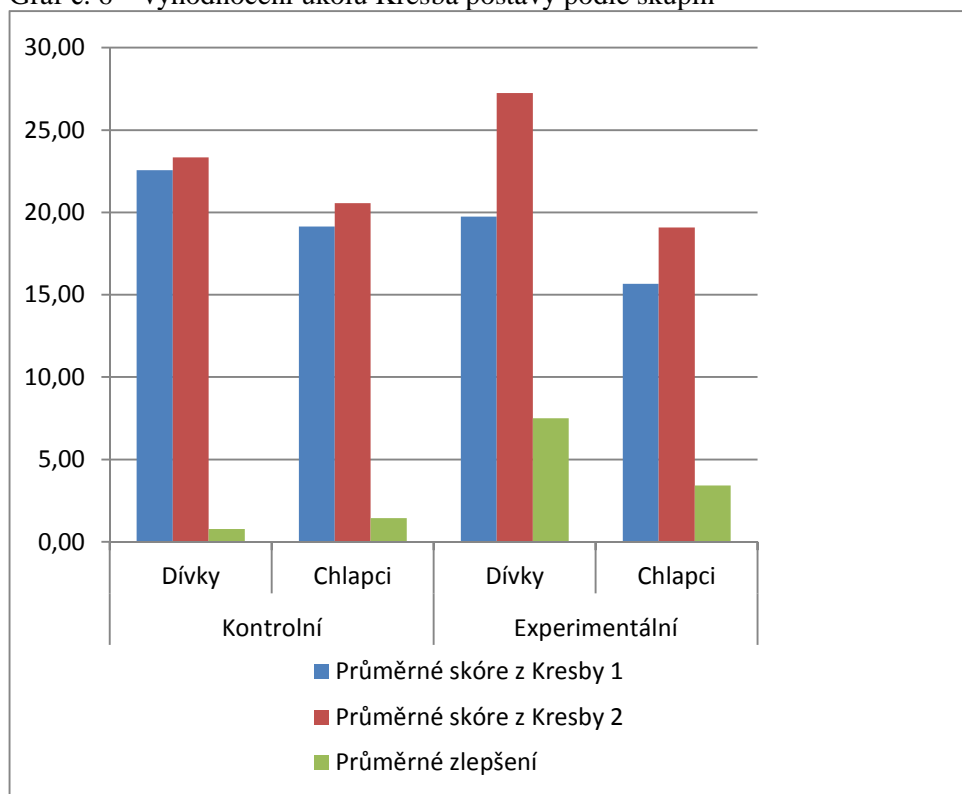
To znamená, že experimentální skupina dosahuje v pretestu lehce vyšších hodnot, v posttestu dosahuje již hodnot signifikantních oproti skutečnému věku. Kontrolní skupina dosáhla v pretestu i posttestu nadprůměrných hodnot.

Při vyhodnocení kresby bez korekce na mentální věk si můžeme také povšimnout vyšší diference mezi chlapci a dívkami. Z tabulky je patrné, že dívky z experimentální skupiny dosáhly největšího zlepšení v testu kresby postavy, za nimi následovali chlapci z experimentální skupiny. I při tomto pohledu se nabízí vysvětlení, že výsledky byly dosaženy vhodnou stimulací v rámci programu ESS. Dívky z kontrolní skupiny dosáhly nejmenšího zlepšení, měly však nejlepší výsledky v pretestu.

Tabulka č. 6 – vyhodnocení úkolu Kresba postavy podle skupin

Skupina		Průměrné skóre z Kresby 1	Průměrné skóre z Kresby 2	Průměrné zlepšení
Kontrolní	Dívky	22,556	23,333	0,778
	Chlapci	19,143	20,571	1,429
Kontrolní celkem		21,063	22,125	1,063
Experimentální	Dívky	19,750	27,250	7,500
	Chlapci	15,667	19,083	3,417
Experimentální celkem		16,688	21,125	4,438
Průměrná hodnota		18,875	21,625	2,750

Graf č. 6 – vyhodnocení úkolu Kresba postavy podle skupin



Tento aspekt pohlaví doplňuje data k hypotéze č. 1.

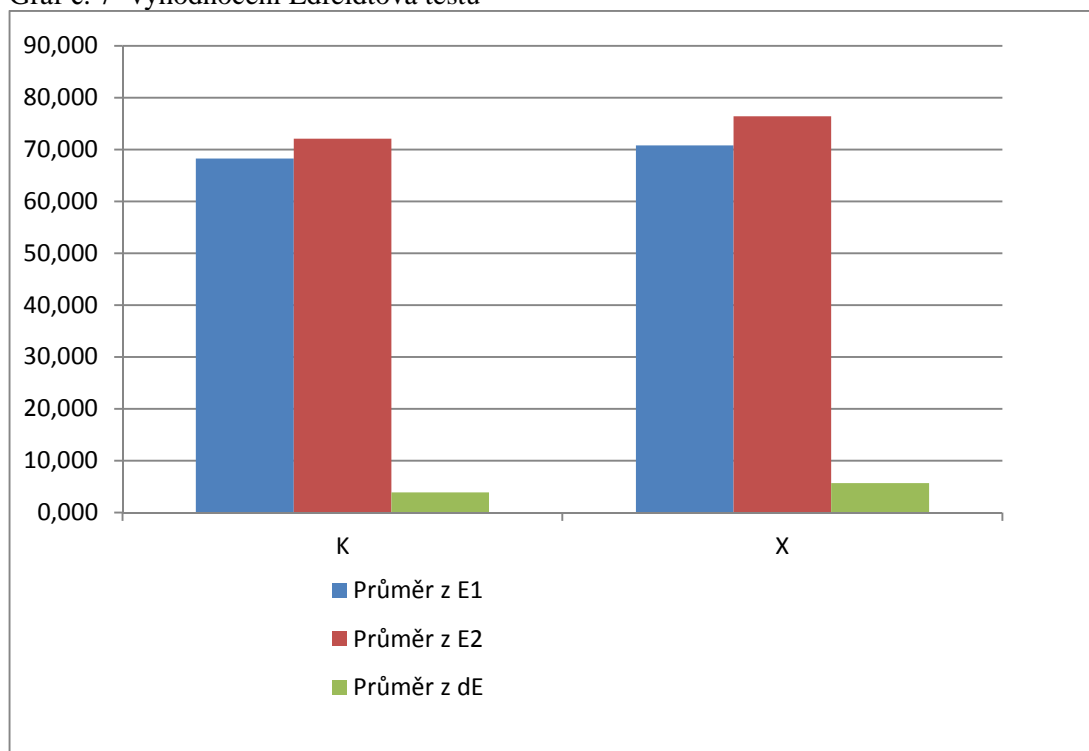
Hypotéza č. 2:

Účast v kurzu Edukativně stimulační skupiny zlepší výkon dětí v oblasti percepce tvarů. Posun ve výkonu Edfeldtova testu bude u experimentální skupiny výraznější.

Tabulka 7 - vyhodnocení Edfeldtova testu

	Průměr z Edfeldtova testu 1	Průměr z Edfeldtova testu 2	Průměrné zlepšení	Procentuální zlepšení
Kontrolní skupina	68,250	72,125	3,875	5,68%
Experimentální skupina	70,813	76,438	5,625	7,94%
Průměrná hodnota	69,531	74,281	4,750	6,83%

Graf č. 7- vyhodnocení Edfeldtova testu



Zatímco výsledky pretestu byly téměř srovnatelné pro obě skupiny v postestu došlo ke zlepšení výsledků výrazněji u experimentální skupiny, a to o přibližně 2,2% oproti skupině kontrolní.

Hypotéza č. 2 se tedy potvrdila, posun ve výkonu Edfeldtova testu u experimentální skupiny je vyšší než u skupiny kontrolní.

Výsledky Edfeldtova testu můžeme opět rozebrat i vzhledem k výkonům dívek a chlapců.

Tabulka č. 8 – Vyhodnocení Edfeldtova testu s ohledem na pohlaví

Skupina		Průměr z E1	Průměr z E2	Průměr z dE
Dívky	K	65,333	69,778	4,444
	X	68,500	75,750	7,250
Chlapci	K	72,000	75,143	3,143
	X	71,583	76,667	5,083
Průměrná hodnota		69,531	74,281	4,750

Legenda:

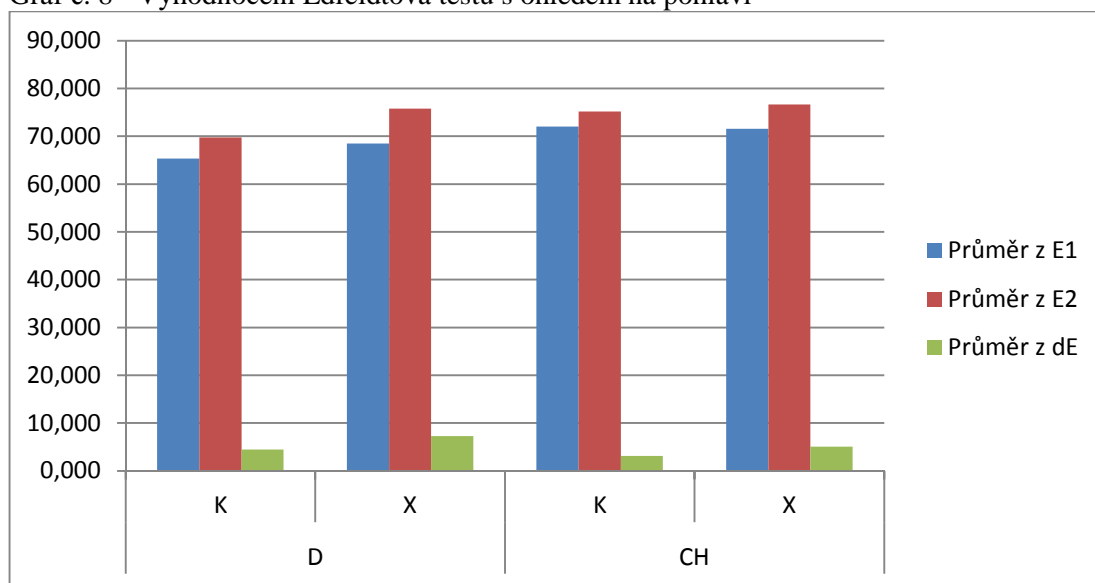
E1 – Edfeldtův test vstupní (pretest)

E2 – Edfeldtův test výstupní (posttest)

K – kontrolní skupina

X – experimentální skupina

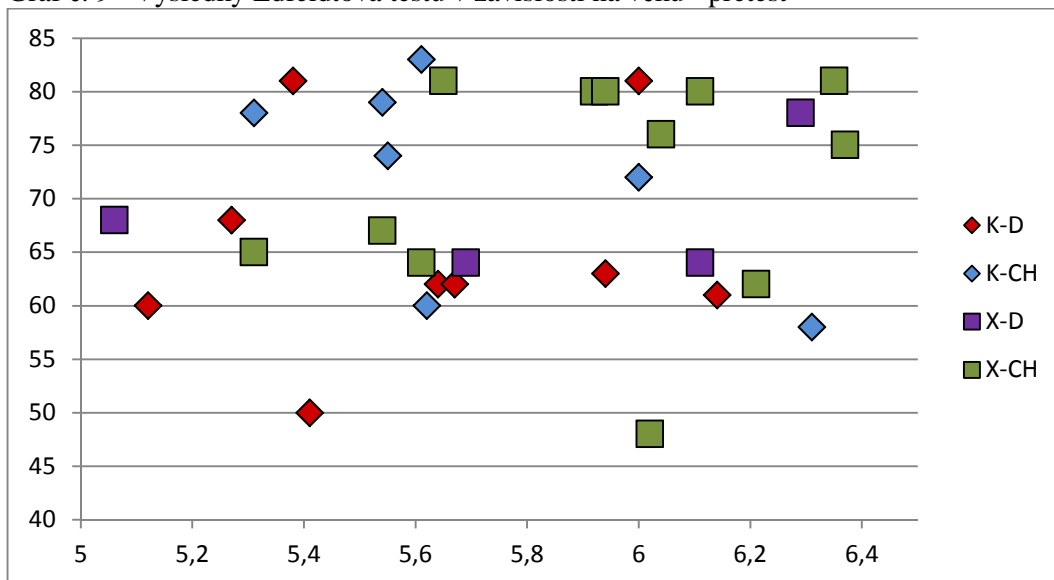
Graf č. 8 - Vyhodnocení Edfeldtova testu s ohledem na pohlaví



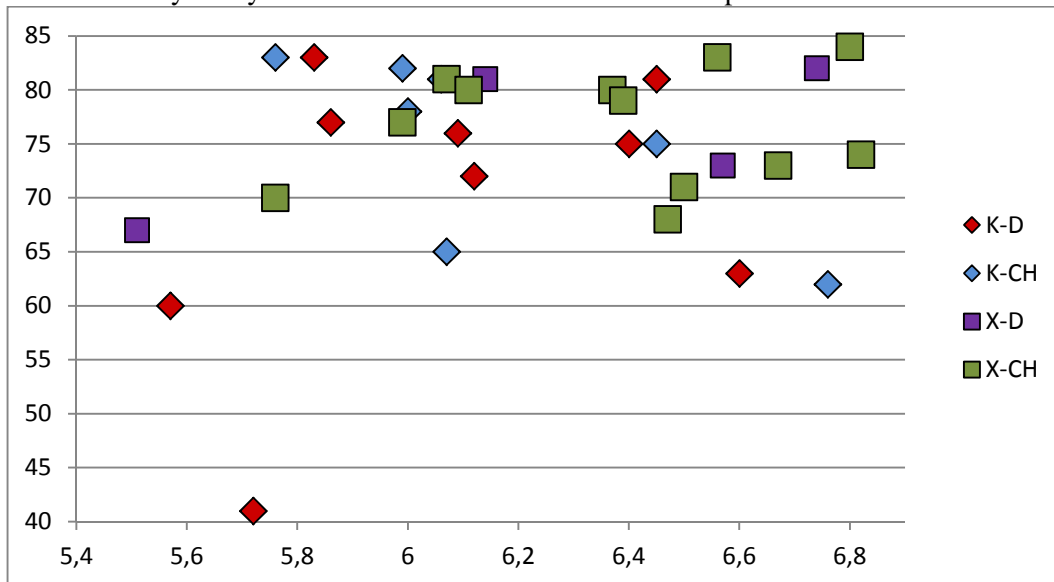
Také zde se projevuje výraznější zlepšení u subjektů v experimentální skupině, což je zřetelné především u dívek. U chlapeckých skupin je také vidět vyšší zlepšení v experimentální skupině. Přestože počáteční skóre v experimentální skupině bylo téměř o polovinu bodu nižší, v opakovaném testu vykazovala tato skupina větší zlepšení a výsledná hodnota byla vyšší o více než 1,5 bodu oproti kontrolní skupině

Porovnáním následujících grafů je vidět zlepšení jednotlivých sledovaných subjektů. Výsledky testů jsou vyneseny do grafů v závislosti na věku dítěte. Opakování testu Edfeldta s pětíměsíčním odstupem prokazuje zlepšení téměř všech dětí. Graf číslo 9 zobrazuje vyhodnocení pretestu, následující graf číslo 10 vyhodnocení posttestu.

Graf č. 9 - Výsledky Edfeldtova testu v závislosti na věku - pretest



Graf č. 10 - Výsledky Edfeldtova testu v závislosti na věku - posttest



Legenda:

K-D - Kontrolní skupina – dívky

K-CH – Kontrolní skupina – chlapci

X-D – Experimentální skupina – dívky

X-CH – Experimentální skupina – chlapci

U nejmladších účastníků testu je vidět stagnace nebo zhoršení výsledků posttestu, což mohlo být způsobeno nedostatečnou pozorností a soustředěním. Mladší děti snadněji podléhají rozptylování vlivem vnějších podnětů. Děti z experimentální skupiny se dokázaly lépe soustředit na zadaný úkol. Schopnosti soustředění a vytrvalosti k dokončení úkolu byly také rozvíjeny kurzem. Edfeldtův test je časově náročný a vyžaduje plné soustředění dítěte po celou dobu testu. Toto je velmi obtížné především pro mladší děti, které zatím neudrží pozornost dostatečně dlouho, což zřejmě ovlivnilo výsledek testu.

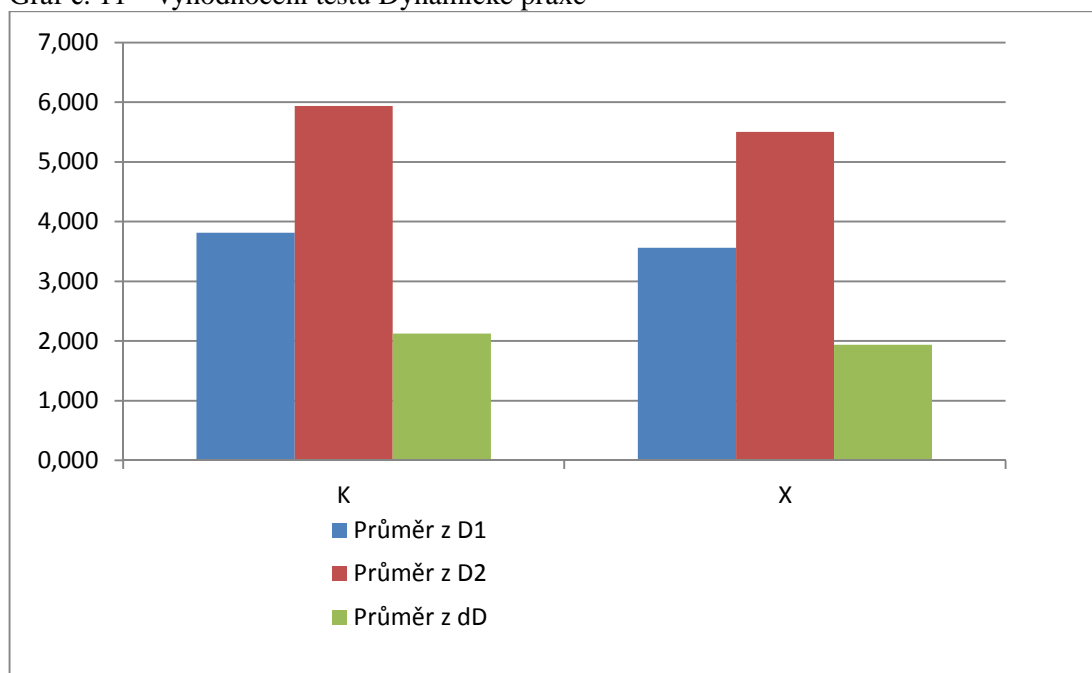
Hypotéza č. 3:

Účast v kurzu Edukativně stimulační skupiny zlepší výkon dětí v projevech dynamické praxe. Posun ve výkonu reakcí na dynamické podněty bude u experimentální skupiny výraznější než u skupiny kontrolní.

Tabulka 9 – vyhodnocení testu Dynamické praxe

	Průměr z testu Dynamické praxe 1	Průměr z testu Dynamické praxe 2	Průměrné zlepšení	Procentuální zlepšení
Kontrolní skupina	3,813	5,938	2,125	55,74%
Experimentální skupina	3,563	5,500	1,938	54,39%
Průměrná hodnota	3,688	5,719	2,031	55,06%

Graf č. 11 – vyhodnocení testu Dynamické praxe



Legenda:

K – kontrolní skupina

X – experimentální skupina

D1 – Test dynamické praxe – pretest

D2 – Test dynamické praxe – posttest

dD – Rozdíl výsledků testů

Z tabulky číslo 9 a grafu č. 11 je vidět, že tento test nepřinesl zřetelnou diferenciaci mezi jednotlivými skupinami v absolutním zlepšení. Výsledky ve výkonu reakcí na

dynamické podněty byly v obou skupinách téměř srovnatelné, úspěšnější byla kontrolní skupina. Výše uvedená hypotéza se tedy v tomto případě nepotvrdila, posun ve výkonu reakcí na dynamické podněty nebyl u experimentální skupiny výraznější než u skupiny kontrolní.

Neprokazatelné zvýšení výsledků v pretestu a posttestu u experimentální skupiny mohlo být i důsledkem malé stimulace dané oblasti v rámci kurzu ESS. Činnosti na rozvoj dynamických funkcí jemné motoriky jsou v programu zastoupeny pouze okrajově. Úkoly dynamické praxe jsou vázány na vyzrálou centrální nervovou soustavu (CNS) a jsou citlivé na veškeré individuální zvláštnosti, často i neurologického charakteru.

Při rozdělení dětí podle pohlaví ale zřetelně vystoupí větší úspěšnost obou skupin dívek před skupinami chlapců. Což by mohlo potvrzovat i obecnou domněnku, že dívky jsou v tomto věkovém období manuálně zručnější než chlapci.

Tabulka č. 10 – vyhodnocení testu Dynamická praxe podle pohlaví

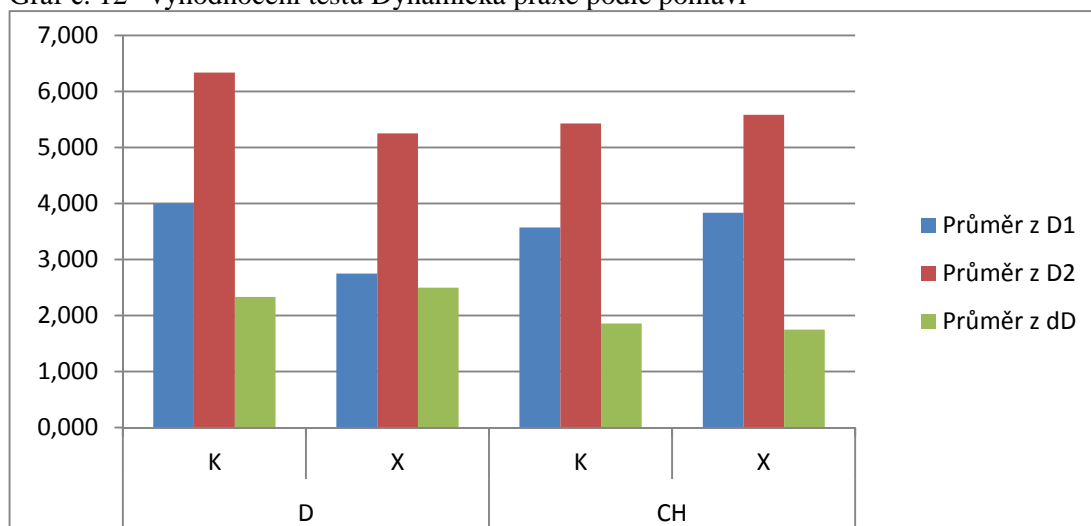
Pohlaví		Průměr z Dynamické praxe pretest	Průměr z Dynamické praxe Posttest	Průměrné zlepšení výsledku
Dívky	K	4,000	6,333	2,333
	X	2,750	5,250	2,500
Chlapci	K	3,571	5,429	1,857
	X	3,833	5,583	1,750
Průměrná hodnota		3,688	5,719	2,031

Legenda:

K – kontrolní skupina

X – experimentální skupina

Graf č. 12– vyhodnocení testu Dynamická praxe podle pohlaví



Legenda

K – kontrolní skupina

X – experimentální skupina

D – dívky

Ch – chlapci

Z grafu č. 12 tedy vyplývá, že dívky v experimentální i kontrolní skupině dosáhly vyššího průměrného posunu za skupinu ve výkonu reakcí na dynamické podněty, než dosáhli chlapci. Tento posun byl téměř o polovinu bodu u dívek vyšší než u chlapců. Tento trend by nasvědčoval výše uvedenému charakteru dynamických úkolů v kontextu jejich závislosti na biologických vlivech (zralosti CNS). Je běžně uváděnou skutečností psychologicky-vývojové literatury, že se dívky v tomto směru upřednostňují před chlapci právě v období 1. strukturální přeměny, tedy v období těsně před vstupem do školy, v průměru o čtvrt roku. Samozřejmě při rozsahu našeho vzorku a postupu vyhodnocování je možno tyto výsledky brát pouze orientačně.

Hypotéza č. 4:

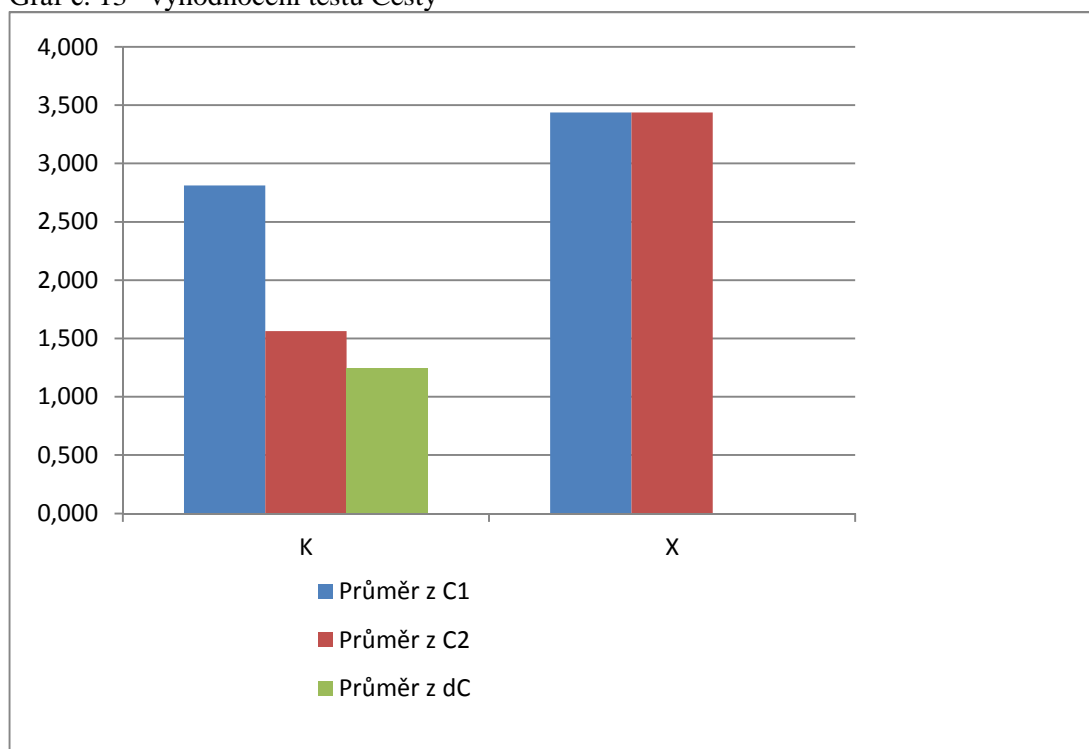
Účast v kurzu Edukativně stimulační skupiny zlepší výkon dětí ve vizuomotorické koordinaci. Posun ve výkonu úkolu Cesty bude u experimentální skupiny výraznější.

V tomto testu nižší skóre znamená lepší výsledek.

Tabulka č. 11 – vyhodnocení testu Cesty

	Průměrná hodnota z Cesty 1	Průměrná hodnota z Cesty 2	Průměrné zlepšení	Procentuální zlepšení
Kontrolní skupina	2,813	1,563	1,250	44,44%
Experimentální skupina	3,438	3,438	0,000	0,00%
Průměrná hodnota	3,125	2,500	0,625	

Graf č. 13– vyhodnocení testu Cesty



V tomto testu experimentální skupina stagnovala. Kontrolní skupina zlepšila výsledek o 44,44%. Překvapivé je i rozdělení výsledku podle pohlaví, kde jak chlapci, tak dívky v experimentální skupině nezlepšili skóre v posttestu. Průměrné zlepšení jak dívek, tak chlapců v kontrolní skupině je stejné. Pouze nahlédnutím do sběrné tabulky zjistíme, že

některé děti z experimentální skupiny vykázaly posun k lepšímu výkonu, avšak v průměru celé skupiny se toto neprojevilo. Jinými slovy individuální rozdíly celou skutečnost převážily.

V následující tabulce a grafu jsou výsledky v úkolu Cesty rozděleny podle pohlaví.

Tabulka č. 12 - výsledky v úkolu Cesty podle pohlaví

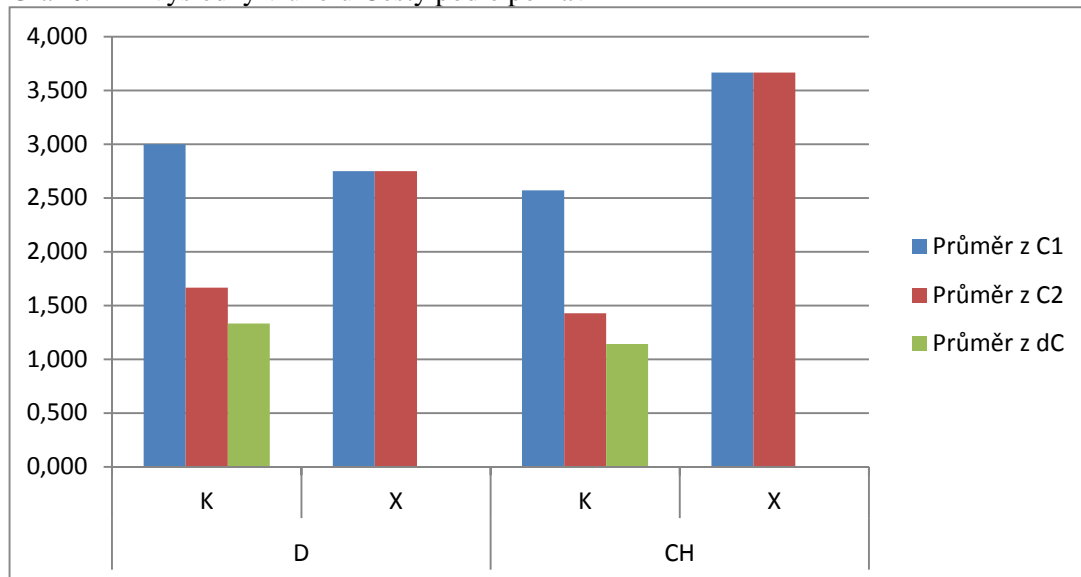
Pohlaví		Průměr z Cesty pretest	Průměr z Cesty posttest	Průměrné zlepšení
Dívky	K	3,000	1,667	1,333
	X	2,750	2,750	0,000
Chlapci	K	2,571	1,429	1,143
	X	3,667	3,667	0,000
Celkový průměr		3,125	2,500	0,625

Legenda:

K – kontrolní skupina

X – experimentální skupina

Graf č. 14 - výsledky v úkolu Cesty podle pohlaví



Tento test vyvrátil původní hypotézu. Experimentální skupina nedosáhla překvapivě žádné změny skóre, a to jak dívčí, tak chlapecké část. Z tabulky zdrojových dat je viditelné, že pokud u některého subjektu došlo ke zlepšení, jiný naopak výsledek zhoršil. Tento výsledek je o to zajímavější, že se takto chovaly obě podskupiny.

Oproti tomu u kontrolní skupiny došlo k výraznému zlepšení a opět se projevilo naprosto stejné procentuální zlepšení u obou skupin (kontrolní skupina chlapci a kontrolní skupina dívky) v hodnotě 44,44%

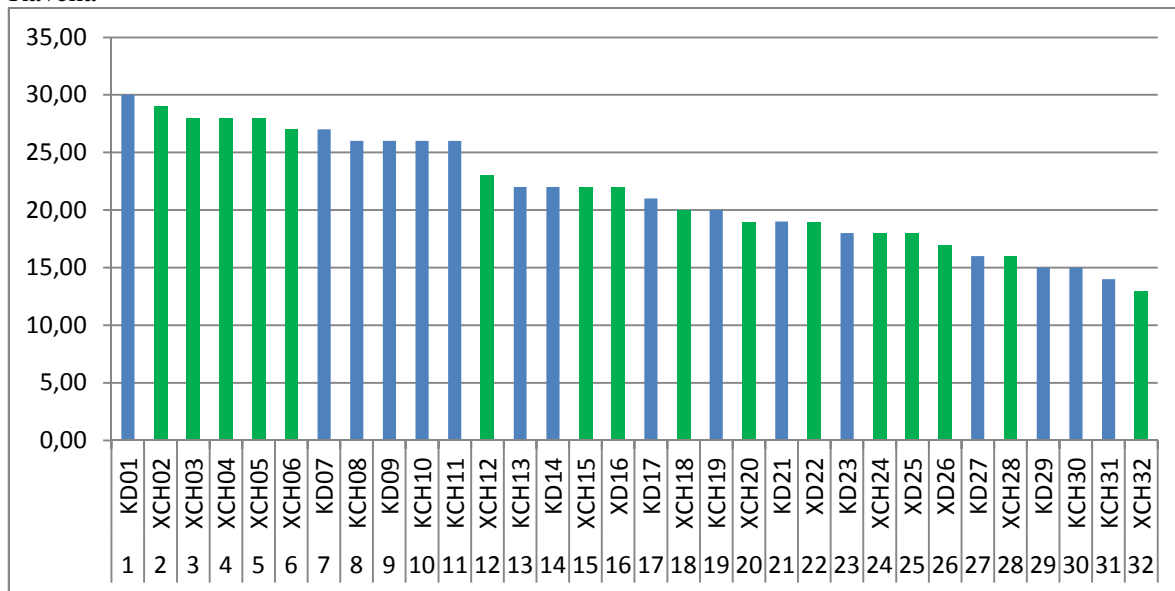
V průběhu hodnocení výsledku jsme se rozhodli zohlednit výkony dětí ve všech testových úkolech vzhledem k výkonu v Ravenově inteligenčním testu. Pro snazší orientaci v následujícím vyhodnocování dat uvádíme část sběrné tabulky č. 3 seřazenou dle výsledků v Ravenově testu.

Tabulka 13 – Sběrná tabulka dat seřazená podle výsledku výkonů v Ravenově testu

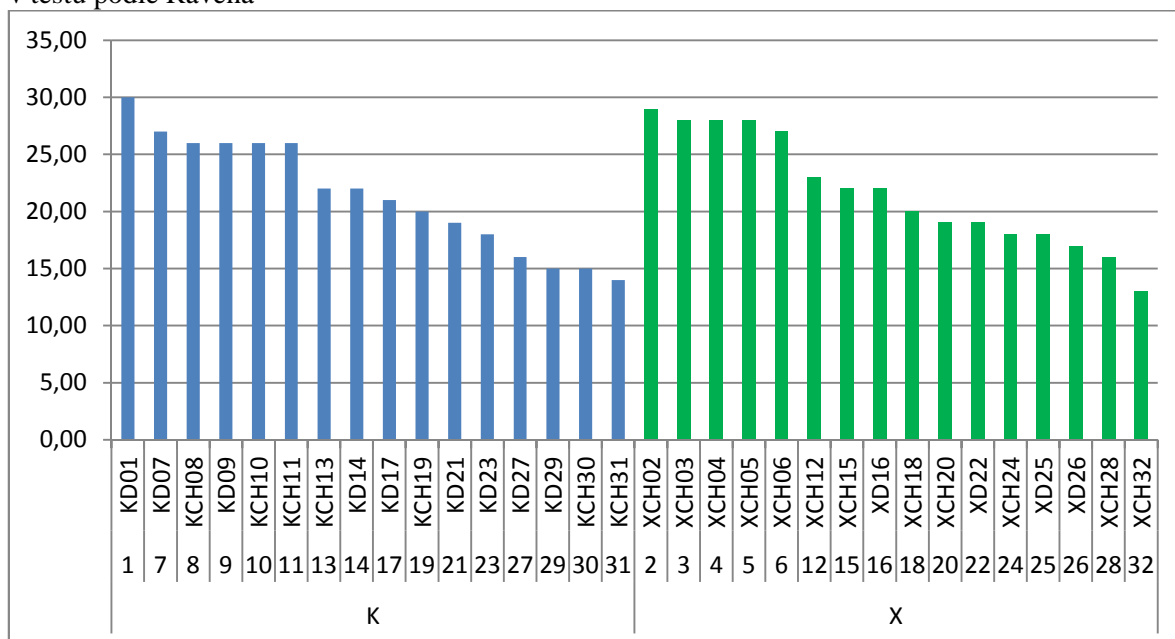
Subjekt					Raven				
Číslo	Skupina	Označení	Pohlaví	Datum narození	Datum	Skóre	Věk Raven	Pořadí	Podskupina
Č	S	SB	P	datum	RD	R	VR	RP	Q
01	K	KD01	D	19.9.2007	11.13	30	6,12	1	1
02	X	XCH02	CH	19.10.2007	5.14	29	6,54	2	1
03	X	XCH03	CH	2.9.2007	11.13	28	6,17	3	1
04	X	XCH04	CH	11.10.2007	1.14	28	6,23	4	1
05	X	XCH05	CH	8.5.2006	6.13	28	7,07	5	1
06	X	XCH06	CH	11.8.2006	1.13	27	6,4	6	1
07	K	KD07	D	9.10.2007	5.14	27	6,56	7	1
08	K	KCH08	CH	28.5.2008	5.14	26	5,93	8	1
09	K	KD09	D	3.5.2008	5.14	26	6	9	2
10	K	KCH10	CH	8.2.2008	5.14	26	6,23	10	2
11	K	KCH11	CH	28.5.2007	5.14	26	6,93	11	2
12	X	XCH12	CH	15.5.2007	5.14	23	6,97	12	2
13	K	KCH13	CH	5.3.2007	1.13	22	5,83	13	2
14	K	KD14	D	18.1.2007	1.13	22	5,96	14	2
15	X	XCH15	CH	3.7.2007	5.14	22	6,83	15	2
16	X	XD16	D	5.6.2007	5.14	22	6,91	16	2
17	K	KD17	D	24.4.2007	12.12	21	7,64	17	3
18	X	XCH18	CH	29.5.2007	5.13	20	5,93	18	3
19	K	KCH19	CH	19.9.2007	11.13	20	6,12	19	3
20	X	XCH20	CH	6.3.2007	1.13	19	5,83	20	3
21	K	KD21	D	28.7.2007	11.13	19	6,27	21	3
22	X	XD22	D	11.1.2007	6.13	19	6,39	22	3
23	K	KD23	D	8.8.2007	5.13	18	5,73	23	3
24	X	XCH24	CH	23.1.2008	2.14	18	6,03	24	3
25	X	XD25	D	8.8.2007	1.14	18	6,41	25	4
26	X	XD26	D	27.8.2008	11.13	17	5,18	26	4
27	K	KD27	D	28.1.2008	2.14	16	6,02	27	4
28	X	XCH28	CH	7.2.2007	5.13	16	6,23	28	4
29	K	KD29	D	11.6.2008	2.14	15	5,65	29	4
30	K	KCH30	CH	2.3.2008	6.14	15	6,25	30	4
31	K	KCH31	CH	6.2.2007	1.13	14	5,91	31	4
32	X	XCH32	CH	12.9.2007	5.14	13	6,64	32	4

Následující grafy č. 15 a č. 16 dokumentují výchozí data sestavena podle kritéria „Výkon v Ravenově testu“ vycházející ze sběrné tabulky č. 13

Graf č. 15 - Pořadí všech dětí výzkumného šetření podle dosaženého výkonu v testu podle Ravena



Graf č. 16 - Pořadí všech dětí výzkumného šetření podle skupiny a podle dosaženého výkonu v testu podle Ravena



Legenda k oběma grafům:

KD01 – 09 Kontrolní skupina dívky

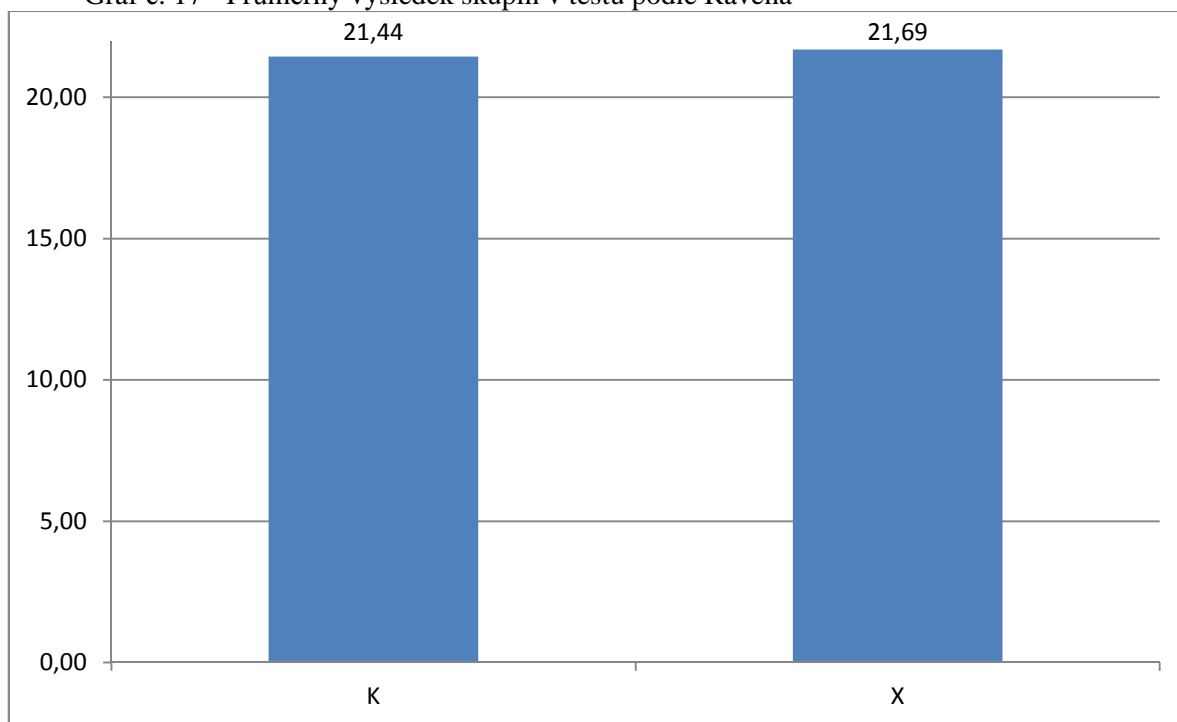
KCH01 – 07 Kontrolní skupina chlapci

XD01 – 04 Experimentální skupina dívky

XCH01 – 12 Experimentální skupina chlapci

Průměrný výsledek testu podle Ravena pro skupinu kontrolní a experimentální bez ohledu na další rozdělení sledovaných subjektů.

Graf č. 17 - Průměrný výsledek skupin v testu podle Ravena



Legenda

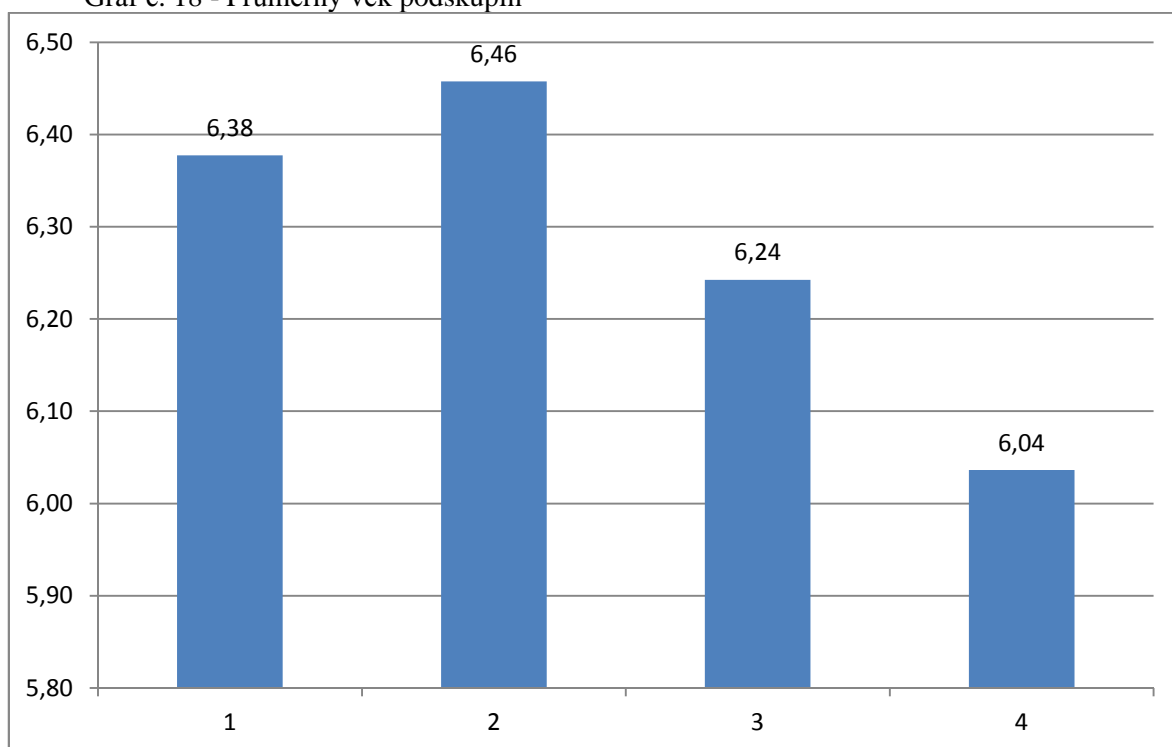
K – kontrolní skupina

X – experimentální skupina

Jak experimentální, tak kontrolní skupina měla téměř shodné průměrné skóre testu podle Ravena. Rozdíl 0,25 bodu je odchylka 0,58% od průměrné hodnoty pro celou sledovanou skupinu. Z tohoto výsledku můžeme předpokládat, že intelektová dispozice obou skupin experimentální i kontrolní se neliší. Tedy neovlivňuje tato proměnná výkony v dalších oblastech.

Podívejme se nyní na vliv průměrného věku u sledovaných subjektů rozdělených do čtyř skupin podle výkonu v Ravenově testu. Celý sledovaný vzorek dětí byl rozdělen na čtvrtiny podle dosažených výsledků v testu podle Ravena (bez ohledu na další rozdělení) a z nich byly vytvořeny intelektové podskupiny 1 – 4. Podskupina 1 má nejvyšší skóre v Ravenově testu, podskupina 4 má skóre nejnižší..

Graf č. 18 - Průměrný věk podskupin



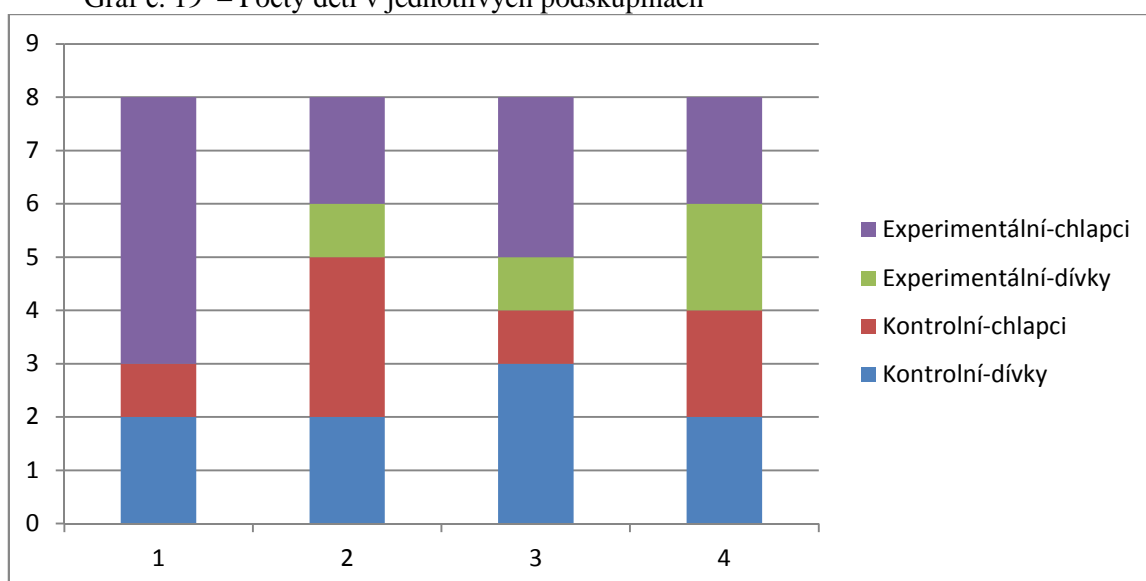
Následující grafy dokumentují rozložení výsledků testové baterie v kontextu těchto podskupin.

Rozložení výsledků testu Raven do čtyř podskupin se zohledněním pohlaví dětí

Tabulka č. 14 – Počty dětí v jednotlivých podskupinách

Skupina	1	2	3	4
Kontrolní-dívky	2	2	3	2
Kontrolní-chlapci	1	3	1	2
Experimentální-dívky	0	1	1	2
Experimentální-chlapci	5	2	3	2

Graf č. 19 – Počty dětí v jednotlivých podskupinách



Z tabulky č. 14 a grafu č. 19 je zřejmé, kolik dětí z experimentální skupiny a kolik dětí z kontrolní skupiny spadá do příslušných podskupin podle pohlaví a dosaženého skóre v Ravenově testu.

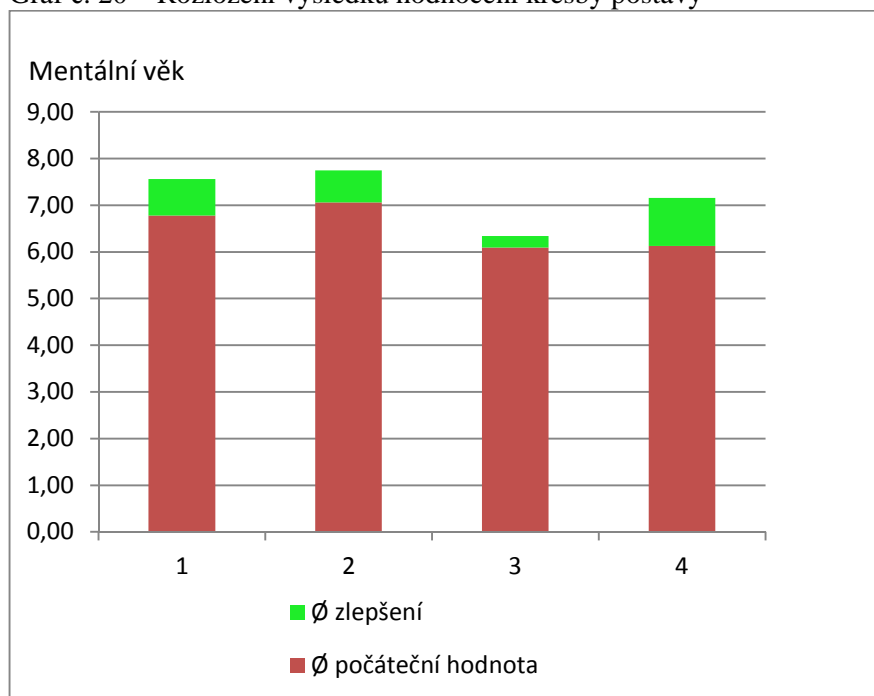
Vyhodnocení posunu výsledku testu kresby v závislosti na výsledku Ravenova testu

Vyhodnoceno je průměrné počáteční skóre a průměrné zlepšení za jednotlivé podskupiny.

Tabulka 15 – Rozložení výsledků vyhodnocení kresby postavy

Skupina	1	2	3	4
Ø počáteční hodnota	6,78	7,06	6,09	6,13
Ø zlepšení	0,78	0,69	0,25	1,03
Ø finální hodnota	7,56	7,75	6,34	7,16

Graf č. 20 – Rozložení výsledků hodnocení kresby postavy



Z grafu č. 20 a tabulky č. 15 vyplývá, že nejnápadnější posun se objevil u skupiny s nejnižšími intelektovými dispozicemi.

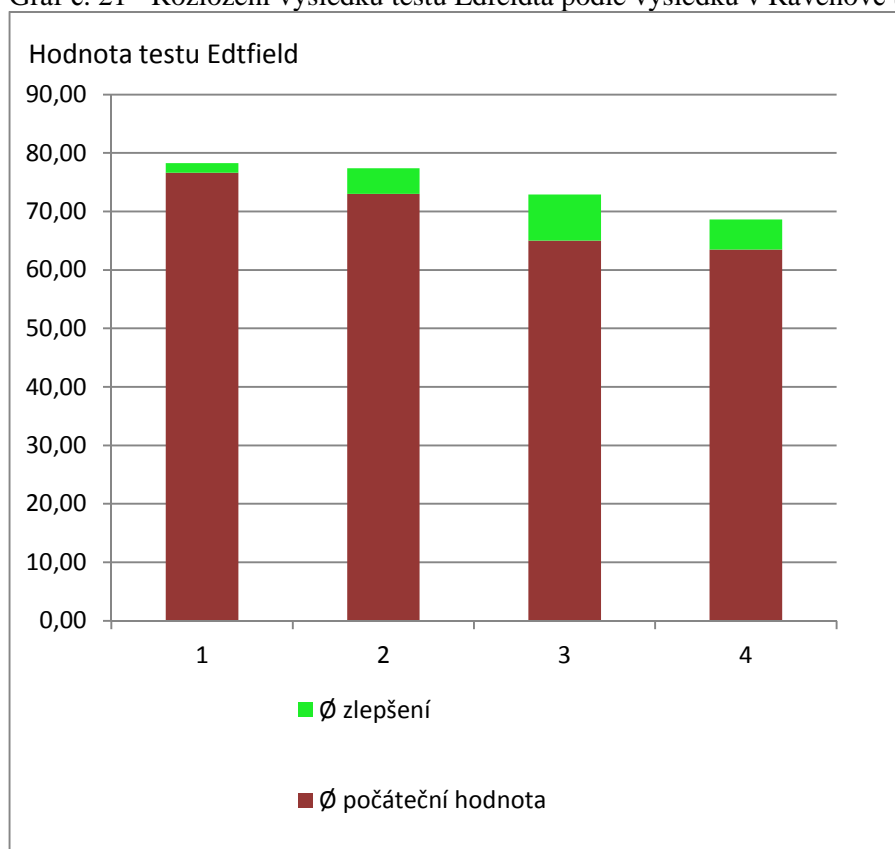
Vyhodnocení pozitivního posunu výsledku testu Edfeldta v závislosti na výsledku Ravenova testu

Vyhodnoceno je průměrné počáteční skóre a průměrné zlepšení v Edfeldtově testu pro jednotlivé výkonové skupiny.

Tabulka 16 – Rozložení výsledků testu Edfeldt

Skupina	1	2	3	4
Ø počáteční hodnota	76,63	73,00	65,00	63,50
Ø zlepšení	1,63	4,38	7,88	5,13
Ø finální hodnota	78,25	77,38	72,88	68,63

Graf č. 21 - Rozložení výsledku testu Edfeldta podle výsledku v Ravenově testu



První podskupina dosáhla nejmenšího zlepšení, protože měla vysoké počáteční skóre v souvislosti s výsledkem Ravenova testu. Druhá podskupina v sekundárním otestování zlepšila své výsledky téměř na hodnotu podskupiny první. Nejvyššího zlepšení dosáhla třetí podskupina, hodnocení poslední podskupiny patrně odpovídá věkovému

znevýhodnění této podskupiny dětí. V této podskupině je nejnižší průměrný věk sledovaných subjektů, který může mít ve vývoji zrakové percepce dominantní roli.

Zohledníme-li v tomto kontextu, že počty dětí kontrolní i experimentální skupiny v uváděných čtyřech intelektově diferencovaných skupinách jsou srovnatelné, můžeme předpokládat, že dominantní roli hraje opravdu intelektová dispozice dětí ve spojení s jejich věkem.

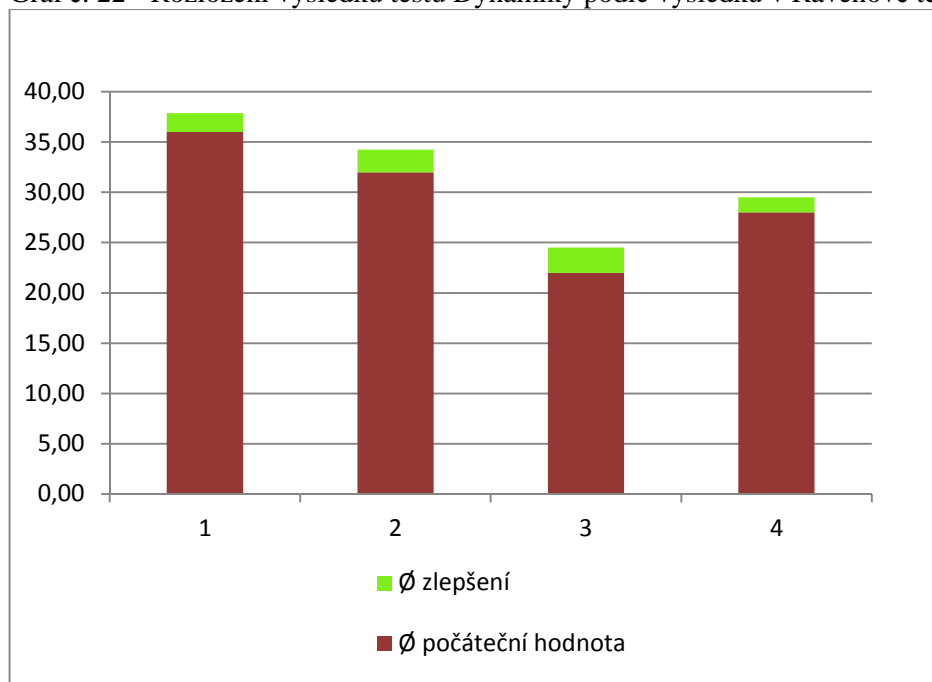
Vyhodnocení míry zlepšení v testu Dynamiky v závislosti na výsledcích Ravenova testu

Celá sledovaná skupina byla opět rozdělena na čtvrtiny podle výsledků Ravenova testu. K tomu bylo vyhodnoceno průměrné počáteční skóre v dynamické praxi a poté průměrné zlepšení za jednotlivé podskupiny.

Tabulka 17 - Rozložení výsledku testu Dynamiky podle výsledku v Ravenově testu

Skupina	1	2	3	4
Ø počáteční hodnota	36,00	32,00	22,00	28,00
Ø zlepšení	1,88	2,25	2,50	1,50
Ø finální hodnota	37,88	34,25	24,50	29,50

Graf č. 22 - Rozložení výsledku testu Dynamiky podle výsledku v Ravenově testu



Relativní zlepšení jednotlivých patrně nesouvisí s výsledky v Ravenově testu. Nejlepšího výkonu dosahovaly děti až ze třetí intelektově diferencované skupiny a poté ze skupiny druhé.

Vyhodnocení výkonu úlohy Cesta v závislosti na výsledcích Ravenova testu

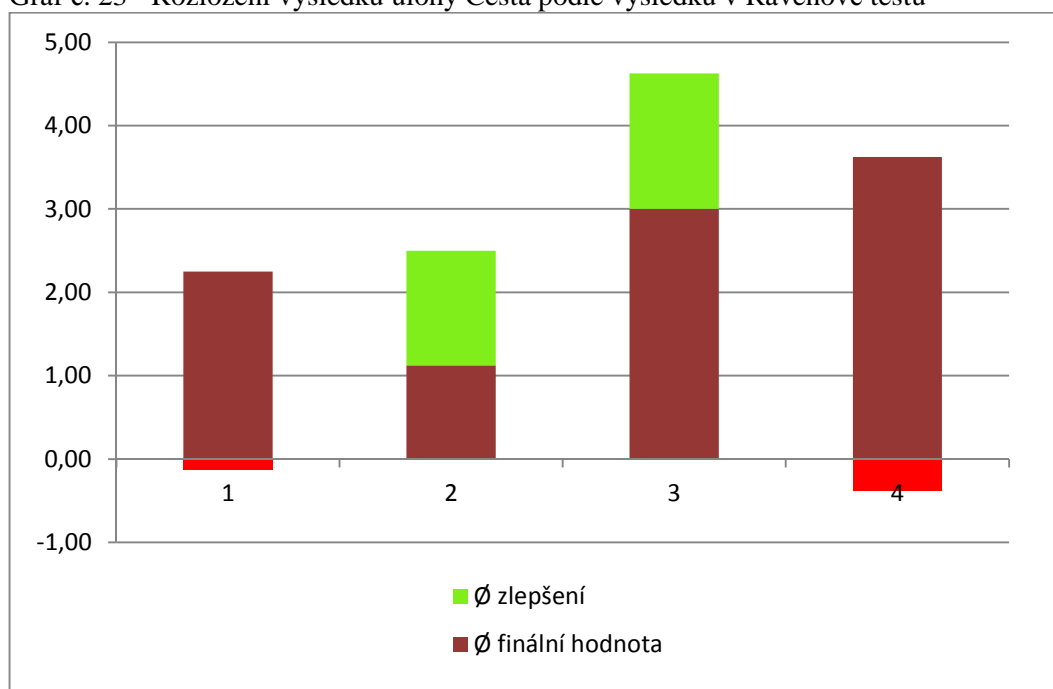
Dokumentováno je průměrné počáteční skóre a průměrné zlepšení za jednotlivé podskupiny.

V této úloze bylo sledováno snížení počtu chyb při řešení úlohy Cesta. Nižší skóre znamená lepší výsledek.

Tabulka č. 18 - Rozložení výsledku úlohy Cesta podle výsledku v Ravenově testu

Skupina	1	2	3	4
Ø počáteční hodnota	2,13	2,50	4,63	3,25
Ø zlepšení	-0,13	1,38	1,63	-0,38
Ø finální hodnota	2,25	1,13	3,00	3,63

Graf č. 23 - Rozložení výsledku úlohy Cesta podle výsledku v Ravenově testu



Bylo pro nás překvapující, že v tomto testu dosáhla 1. a 4. skupina dokonce zhoršení výsledku testu. První podskupina sice měla v prvním testu nejlepší výsledek (viz. tabulka č. 18), ale ve druhém testu došlo ke zhoršení výkonového průměru. Druhá a třetí podskupina zlepšily své výsledky. Zlepšení a také finální skóre u druhé podskupiny souvisí patrně s nejvyšším průměrným věkem v této podskupině (viz. graf č. 18). Třetí skupina

měla nejlepší absolutní zlepšení ze všech podskupin, což si vysvětlujeme uváděným špatným výsledkem v pretestu (viz. tabulka č. 18) a tedy velkým potenciálem ke zlepšení. U poslední podskupiny s nejnižším průměrným skóre Ravenova testu a také nejnižším průměrným věkem došlo taktéž ke zhoršení výsledku v posttestu, což může být dáno hůře vyvinutou motorikou v této věkově nejmladší skupině.

V této souvislosti se nabízí diskuze k obecně přijímané hypotéze (v rámci odborné psychologické literatury), že při normálním rozložení intelektu (Gaussova křivka) se obecně projevuje tendence vyšší citlivosti k podnětnosti prostředí u jedinců v pásmu průměru. Čím více jsou naopak jedinci umístěni ke koncům Gaussovy křivky, tím méně se projevuje vliv běžného prostředí.

4.8 Závěry a využití výsledků výzkumného šetření v praxi

Obecné závěry k výzkumnému šetření

S celkovými výsledky testů výzkumného šetření koresponduje skutečnost, že většina stimulujících programů bývá motivována a konstruována pro děti s deficitem v dílčích funkcích, popřípadě děti mírně intelektově indisponované.

Je otázka, zda by se výsledky neprojevíly jinak, kdyby byl ESS delší či kratší. Jistý podíl hrál i mechanismus zrání, který se sice bezesporu projevuje u všech dětí, ale díky možným vývojovým nerovnostem mohl být u některých dětí intenzivnější.

Preciznější či objektivnější data bychom jistě získali při vyváženosti obou sledovaných skupin (experimentální i kontrolní) podle všech pro měření podstatných parametrů, avšak v podmínkách životní reality jsme příliš nemohli ovlivnit volbu rodičů zařadit dítě do Edukativně stimulačního kurzu. Osobní názor a doporučení třídních učitelek, které děti by měli kurz ESS navštěvovat, někteří rodiče nevyslyšeli.

Za důležité považujeme vyváženost obou skupin výzkumného vzorku v oblasti intelektu. U některých jednoduchých úkolů, například cesty jsme v průběhu šetření mohli pozorovat jistou míru nižší motivace u intelektově nejzdatnější skupiny dětí. Při interpretaci výsledků jsme se pokusily zohlednit i hledisko věku, neboť experimentální skupina díky svému složení (dětí s odkladem nástupu školní docházky) byla v průměru věkově starší.

Přínos realizovaného pedagogického experimentu zaměřeného na ověření účinnosti ESS považujeme právě pro preprimární vzdělávání za cenný. Kurzy ESS se významně podílejí na zefektivnění edukačního procesu s cílem dosáhnout lepší výslednosti a motivace dětí k následnému vzdělávání v základní škole a usnadňují zahájení vzdělávání v základní škole

Konkrétní přínos tkví v prokazatelném posunu dovedností u dětí, které kurz absolvovaly. Výraznější výsledky se projevují u dětí, u kterých hodnoty při vstupním šetření naznačovaly přítomnost deficitů v dílčích oblastech rozvoje osobnosti dítěte.

Na základě výsledků realizovaného výzkumného šetření navrhuji, aby program EES byl více propagován a jeho přínos zdůrazňován mezi rodiči předškolních dětí obecně.

Doporučuji zapojení všech předškolních dětí do daného kurzu, především pak dětí, které prokazatelně dosahují deficitů v dílčích oblastech rozvoje osobnosti dítěte.

Dalším možným řešením je zařazení osvědčených aktivit kurzu ESS do denních činností v rámci výchovně-vzdělávacího procesu v mateřské škole.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zjistit, zda edukativní působení v rámci kurzu Edukativně-stimulační skupiny má vliv na rozvoj dílčích motorických a kognitivních funkcí při rozvoji osobnosti.

Práce má dvě části, teoretickou a praktickou. V prvních třech kapitolách jsem se zaměřila na teoretická východiska. Na základě odborné literatury jsem v první kapitole charakterizovala dítě předškolního věku, rámec vzdělávání dítěte a školní zralost a připravenost.

Ve druhé kapitole jsem se zabývala možnostmi prevence deficitů v dílčích funkcích vývoje dítěte. Pro přehlednější orientaci jsem nejprve vymezila druhy prevence obecně a po té jsem některé preventivní programy pro předškolní děti popsala podrobněji. Jedním z takových programů je i kurz Edukativně-stimulační skupiny. Tomu jsem se věnovala podrobně v kapitole 3. Vymezila jsem charakteristiku a metodiku programu, uvedla strukturu a průběh lekcí a oblastí vývoje dítěte, které daný kurz rozvíjí.

V kapitole čtyři jsem popisovala výzkumné šetření s výše uvedeným cílem. Výzkumné šetření probíhalo v průběhu dvou školních roků a bylo do něho zapojeno 32 dětí předškolního věku. Porovnávali jsme dvě skupiny dětí, skupinu experimentální a skupinu kontrolní, v každé z nich bylo 16 dětí. Tyto skupiny, jak jsme šetřením zjistily, byly věkově hodně podobné a rovněž úroveň intelektu byla vyrovnaná. Daný kurz navštěvovala pouze skupina experimentální. V obou skupinách byla provedena před zahájením kurzu a po jeho skončení vstupní a výstupní diagnostika. Ta obsahovala testovou baterii – Kresba postavy, Edfeldtův reverzní test, Orientační test dynamické praxe a test podle Ravena. Baterie byla doplněna úkolem Cesty.

Na základě stanovených cílů jsem stanovila výzkumnou otázku a hypotézy. Ty jsem pak ověřovala analýzou získaných dat. Ze stanovených hypotéz se první dvě potvrdily. V testu kresby a v Edfeldtově testu byl posun výkonu dětí z experimentální skupiny vyšší než u dětí z kontrolní skupiny. V testu dynamické praxe a v úkolu cesty se hypotéza nepotvrdila, přesto jsme došly k zajímavým výsledkům. V průběhu hodnocení výsledků jsme se rozhodli zohlednit výkony dětí ve všech testovaných úkolech vzhledem k výkonu v Ravenově inteligenčním testu. Rovněž tyto výsledky stojí za povšimnutí a diskuzi.

Analýzou dat výzkumného šetření jsem si ověřila domněnku, že Edukativně stimulační skupiny jsou smysluplnou stimulací a podporou pro děti před zahájením školní docházky. Rovněž se ukázalo, že výraznější výsledky se projevují u dětí, u kterých se před účastí v kurzu ESS projevovaly deficity v dílčích oblastech rozvoje osobnosti dítěte.

Seznam pramenů a literatury

- ALLEN, K. Eileen, MAROTZ, Lyn R. Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. Kapitoly ze specifických poruch učení I. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 128 s. ISBN 80-210-3613-3.
- BARTOŇOVÁ, M. Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. 1. vyd. Brno: MSD, 2005a. 420 s. ISBN 80-86633-37-3.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2007. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2010. 86 s. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. Edukativně stimulační skupiny pro předškolní děti. Brno: Pedagogicko- psychologická poradna, 1999. 37s.
- BUDÍNOVÁ, Jaroslava. KRUŠINOVÁ, Patricie. KUNCOVÁ, Pavla. Je vaše dítě připraveno do první třídy. Brno: Computer Press, 2004. 157 s. ISBN 80-722-6637-3.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. Velký psychologický slovník. 4.vyd. Praha: Portál, 2010. 800s. ISBN 978-80-7367-686-5
- BUDÍKOVÁ, J., KRUŠINOVÁ, P., KUNCOVÁ, P. Je vaše dítě připraveno do první třídy? 1. vyd. Brno: Computer Press, 2004. 157 s. ISBN 80-722-6637-3.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. Kapitoly ze specifických poruch učení I. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-3613-0.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (Eds.) Předškolní a primární pedagogika, Předškolní a elementární pedagogika. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 456 s. ISBN 80-7178-585-7.

- KOŤÁTKOVÁ, S. Dítě a mateřská škola. vyd. 1. Praha: Grada, 2008. ISBN 9788024715681.
- KROPÁČKOVÁ, J. Budeme mít prvňáčka. vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.
- KLENKOVÁ, J. Kapitoly z logopedie 1. 2. přepr. vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-88-5.
- KLENKOVÁ, Jiřina, KOLBÁBKOVÁ, Helena. Diagnostika předškoláka. Brno: MC nakladatelství, 2003. 125 s.
- KUCHARSKÁ, Anna. Specifické poruchy učení a chování. Sborník. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-294-7
- KUTÁLKOVÁ D. Jak připravit dítě do 1. třídy. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2005. 168 s. ISBN 80-247-1040-4.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. 4. přepr. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LEJSKA, M. Poruchy verbální komunikace a foniatrie. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.
- MERTIN, Václav., GILLERNOVÁ, Ilona. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- MLČÁKOVÁ, R. Grafomotorika a počáteční psaní. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2630-4.
- MICHALOVÁ, Z. Čáry máry 1. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2002. ISBN 80-7311-013-X.

PŘINOSILOVÁ, D. Diagnostika ve speciální pedagogice. Texty k distančnímu vzdělávání. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. 178 s. ISBN 978-80-7315-157-7.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Portál, 2009. ISBN 8073676478, 9788073676476.

PUPALA, Z. aj. Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementární pedagogika. Praha: Portál, 2001. s. 271-305. ISBN 80-7178-585-7.

RAVEN, J. C.: Progressivne matice. Psychodiagnostika Bratislava, 1972

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. Dětská klinická psychologie. 4. přepracované a doplněné vyd. Praha: Grada, 2006. 603 s. ISBN 80-247-1049-8.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J a kol. Přehled vývojové psychologie. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.

SINDELAROVÁ, Brigitte. Předcházíme poruchám učení. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-262-1

SOLAŘOVÁ, A., ZAVIAČIČOVÁ, Z. Píšeme podle písniček. Uherské Hradiště, Středisko služeb školám Zlínského kraje, 2006

SWIERKOSZOVÁ, J., BOGDANOWICZ, M. Metoda dobrého startu. 1. vyd. Ostrava: Kasimo, 1998. 79 s. ISBN 80-902497-0-1.

ŠULOVÁ, L. Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie. In: MERTIN, V. a kol. Psychologie pro učitelky mateřské školy. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.

UŽDIL, J. Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Praha: SPN, 1978

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

VÁGNEROVÁ M. Psychologie. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, 2001. 71 s. ISBN 80-7083-548-6.

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

ZÄHME, V. Co by děti měly znát. 1. Vyd. Dobřejovice: ReboProduction CZ, s.r.o., 2005 195 s. ISBN 80-7234-420-X

ZELINKOVÁ, O. Metoda dobrého startu – jedna z možností rozvíjení psychomotoriky. Pedagogika, 2000. roč. 50, č. 2, s. 153-162. ISSN 3330-3815

ZELINKOVÁ, O. Dyslexie v předškolním věku. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, O. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program – Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci. 2.vyd.Praha: Portál, 2007. 208 s. ISBN978-80-7367-326-0

ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. ISBN 80-87000-00-5.

Seznam odkazů

Informační systém Masarykovy univerzity Brno

https://is.muni.cz/repo/1078930/PedOr12_4_Predskolni_SyslovaNajvarova.pdf?lang=cs

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

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

Wikipedia

http://cs.wikipedia.org/wiki/IQ_test

ZŠ Letovice

http://www.zsletovice.cz/pictures/projekty/ESF/ESS_produkty.pdf

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 – Vývoj kresby lidské postavy (Vágnerová, 2000, str. 108)	16
--	----

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Průměrný věk dětí sledované skupiny	56
Tabulka č. 2 – Počet dětí ve skupinách.....	57
Tabulka č. 3 – Zdrojová data	60
Tabulka č. 4 – vyhodnocení Kresby postavy	61
Tabulka č. 5 – Porovnání průměrného věku a mentálního věku při testech kresby postavy	62
Tabulka č. 6 – vyhodnocení úkolu Kresba postavy podle skupin	63
Tabulka 7 - vyhodnocení Edfeldtova testu	65
Tabulka č. 8 – Vyhodnocení Edfeldtova testu s ohledem na pohlaví.....	66
Tabulka 9 – vyhodnocení testu Dynamické praxe.....	69
Tabulka č. 10 – vyhodnocení testu Dynamická praxe podle pohlaví.....	70
Tabulka č. 11 – vyhodnocení testu Cesty	72
Tabulka č. 12 - výsledky v úkolu Cesty podle pohlaví.....	73
Tabulka 13 – Sběrná tabulka dat seřazená podle výsledku výkonů v Ravenově testu.....	75
Tabulka č. 14 – Počty dětí v jednotlivých podskupinách	79
Tabulka 15 – Rozložení výsledků vyhodnocení kresby postavy	80
Tabulka 16 – Rozložení výsledků testu Edfeldt	81
Tabulka 17 - Rozložení výsledku testu Dynamiky podle výsledku v Ravenově testu	83
Tabulka č. 18 - Rozložení výsledku úlohy Cesta podle výsledku v Ravenově testu.....	84

Seznam grafů

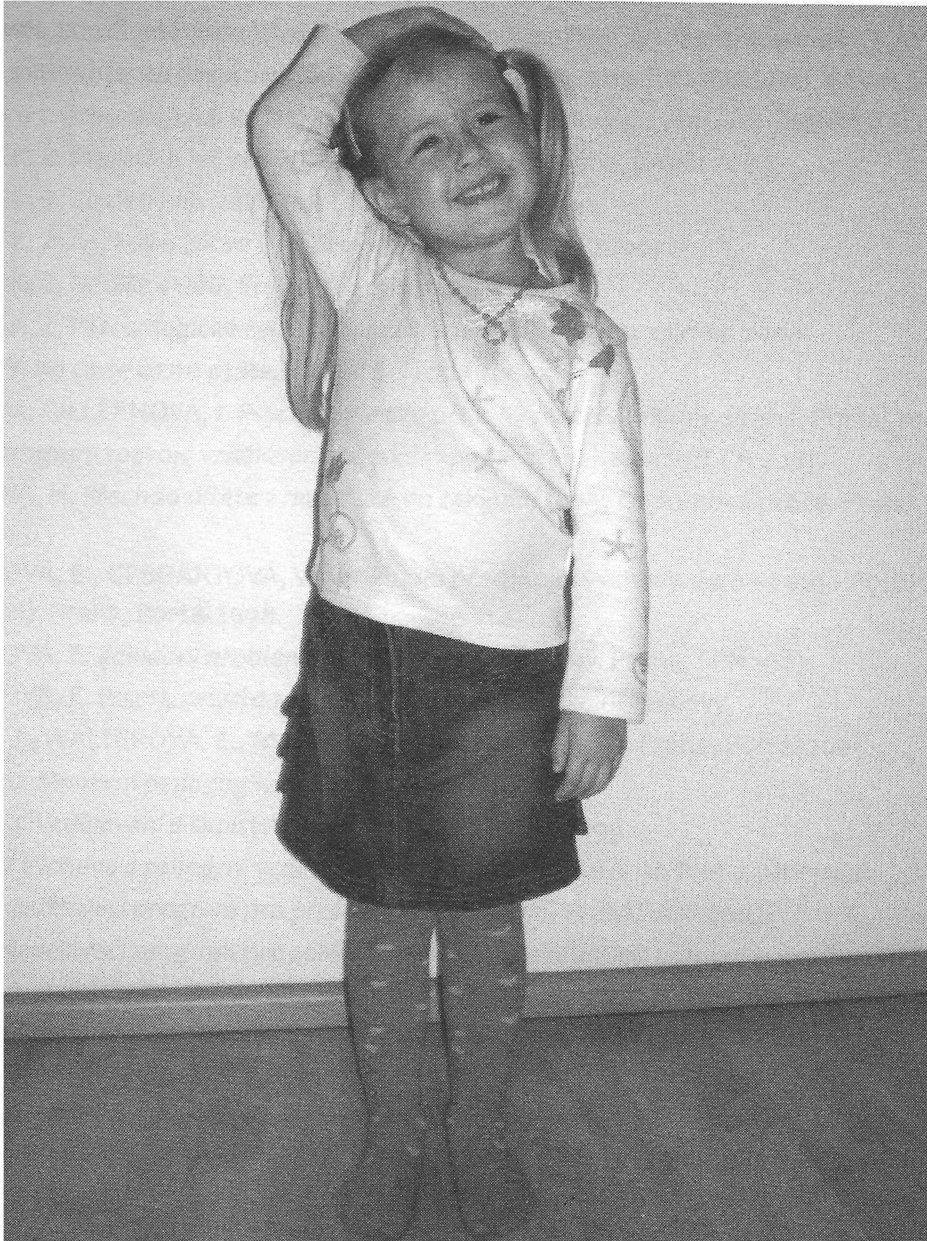
Graf č. 1 – Věkové složení dětí experimentální a kontrolní skupiny	55
Graf č. 2 – Průměrný věk dětí sledované skupiny	56
Graf č. 3 – Rozdělení všech dětí podle pohlaví v experimentální a kontrolní skupině, které byly do výzkumného šetření zapojeny.....	57
Graf č. 4 – vyhodnocení Kresby postavy.....	61
Graf č. 5 – Porovnání průměrného věku a mentálního věku při testech kresby postavy.....	62
Graf č. 6 – vyhodnocení úkolu Kresba postavy podle skupin	64
Graf č. 7- vyhodnocení Edfeldtova testu	65
Graf č. 8 - Vyhodnocení Edfeldtova testu s ohledem na pohlaví	66
Graf č. 9 - Výsledky Edfeldtova testu v závislosti na věku - pretest.....	67
Graf č. 10 - Výsledky Edfeldtova testu v závislosti na věku - posttest	67
Graf č. 11 – vyhodnocení testu Dynamické praxe.....	69
Graf č. 12– vyhodnocení testu Dynamická praxe podle pohlaví.....	71
Graf č. 13– vyhodnocení testu Cesty	72
Graf č. 14 - výsledky v úkolu Cesty podle pohlaví	73
Graf č. 15 - Pořadí všech dětí výzkumného šetření podle dosaženého výkonu v testu podle Ravena.....	76
Graf č. 16 - Pořadí všech dětí výzkumného šetření podle skupiny a podle dosaženého výkonu v testu podle Ravena	76
Graf č. 17 - Průměrný výsledek skupin v testu podle Ravena.....	77
Graf č. 18 - Průměrný věk podskupin.....	78
Graf č. 19 – Počty dětí v jednotlivých podskupinách	79
Graf č. 20 – Rozložení výsledků hodnocení kresby postavy	80
Graf č. 21 - Rozložení výsledku testu Edfeldta podle výsledku v Ravenově testu	81
Graf č. 22 - Rozložení výsledku testu Dynamiky podle výsledku v Ravenově testu	83
Graf č. 23 - Rozložení výsledku úlohy Cesta podle výsledku v Ravenově testu	84

Seznam příloh

Příloha č. 1 – provedení orientační zkoušky filipínské míry	98
Příloha č. 2 – Správný úchop	99
Příloha č. 3 – Správné sezení při psaní	100
Příloha č. 4 – Ukázka lekce	101
Příloha č. 5 - Příklad rozcvičovacího vzoru - jednotahovka.....	103
Příloha č. 6 - Příklad úlohy pro rozvoj zrakového vnímání – optická diference.....	104
Příloha č. 7 - Příklad pomůcky pro rozvoj orientace v čase	105
Příloha č. 8 - Příklad úlohy pro rozvoj předmatematických představ	106
Příloha č. 9 - Příklad úlohy pro rozvoj sluchového vnímání	107
Příloha č. 10 - Ukázka úlohy pro rozlišení směrové odlišnosti	108

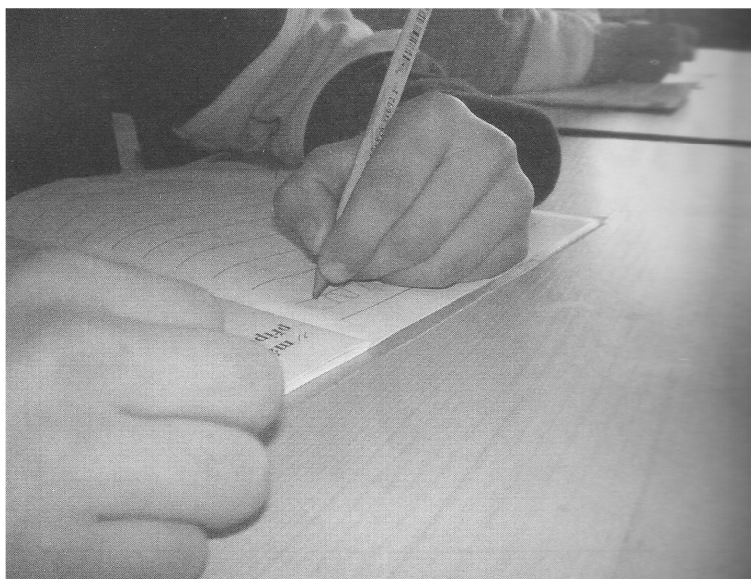
Přílohy

Příloha č. 1 – provedení orientační zkoušky filipínské míry



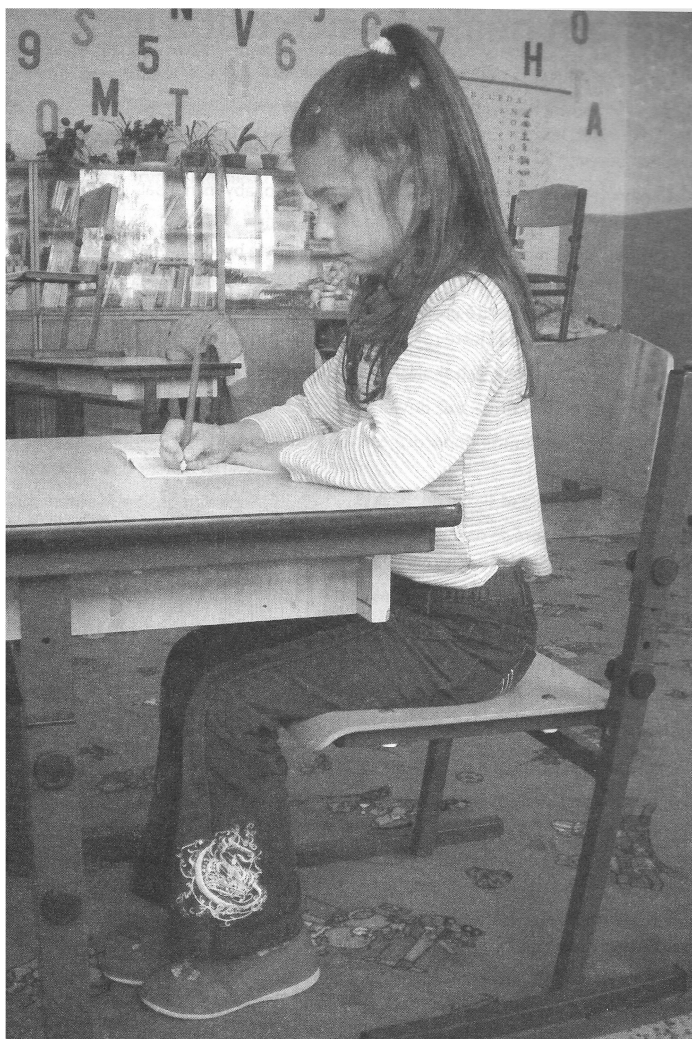
Čtyřleté dítě nedosáhne rukou ohnutou přes temeno hlavy na boltec ucha; šestileté dítě to dokáže, neboť u něj již došlo ke změně tělesných proporcí a k prodloužení končetin.

Příloha č. 2 – Správný úchop



Pero drží první tři prsty – palec, ukazováček a prostřední prst, všechny jsou mírně ohnuty. První článek prostředního prstu podpírá pero z pravé strany zdola, palec přidržuje pero z levé strany a ukazováček shora. Pero držíme lehce, asi 3 cm od hrotu tak, aby svíralo s plochou papíru úhel přibližně 45° . Pero u dětí písícičk pravou rukou směřuje k pravému rameni, u dětí písícičk levou rukou k levému rameni. Psací náčiní by měl pravák i levák uchopit tzv. spodním držením, kdy prsty ruky zůstávají pod linkou. Písícička ruka spočívá lehce na prvních dvou člancích malíku, aby se při psaní mohla volně posunovat. Pro správné držení tužky se doporučují kompenzační pomůcky, tzv. trojhranný program – trojhranné psací potřeby, pryžové, plastové, dřevěné nástavce na tužky, pera s ergonomicky tvarovanou úchopovou částí.

Příloha č. 3 – Správné sezení při psaní



Při psaní dítě sedí pokud možno na celém sedadle. Nohy má mírně u sebe, ohnuty v kolenou přibližně v pravém úhlu a opřeny celými chodidly o podlahu. Dítě by mělo sedět na židli tak, že $\frac{2}{3}$ stehna jsou na sedadle a $\frac{1}{3}$ je volná. Paty jsou mírně vzdálené od sebe a špičky chodidel o něco více. Doporučuje se předsunout pravou nohu mírně dopředu. Trup je mírně nakloněn dopředu, hrudník se nedotýká přední hrany psací desky, ale je od přední hrany psací desky vzdálen přibližně 3-6 cm. Ramena jsou ve stejné výšce. Obě předloktí leží souměrně na psací desce, nikoli na její hraně a směřují k sobě v pravém úhlu. Předloktí se opírají o desku stolu asi ze tří čtvrtin. Lokty jsou mírně oddáleny od trupu, mají být mimo psací desku a jen nepatrně, asi na šířku dlaně, vzdáleny od těla. Váha trupu spočívá na sedadle, nikoli na předloktí. Hlava je rovně v prodloužení osy páteře, mírně skloněna nad papírem, aby vzdálenost očí od špičky pera byla asi 30 cm.

EDUKATIVNĚ STIMULAČNÍ SKUPINY – 4. LEKCE

1. UVOLNĚNÍ RUKY

K TRPASLÍKU NA VEČEŘI
PŘICHÁZEJÍ PÁNI ČTYŘI:
VELKÝ PI, VĚTŠÍ DI,
MENŠÍ MU A MALÝ ŽÍK,
KAŽDÝ S NEHEM JAK NOŽÍK.
TRPASLÍKA POZDRAVUJÍ,
SVOJE JMÉNA OPAKUJÍ:
PI-DI-MU-ŽÍK
PI-DI-MU-ŽÍK.

(Zprvu se natáhne palec, postupně se natahují další prsty – ukazovák, prostředník, prsteník, malík. Při představování i při opakování svých jmen se konečky jednotlivých prstů dotýkají konečku palce. Lze vystřídat ruce.)

2. GRAFOMOTORIKA

RYBA

- ukázat dětem obrázek ryby
 - o co o ní můžeme říct?
 - o Nemluví, ani nevydává žádné zvuky = říkáme, že je NĚMÁ
- RC – Jedním tahem

3. GRAFOMOTORIKA

VLNY

- „My jsme si minule říkali, že jsou některá slova, která stejně znějí, ale každé znamená něco jiného. Vzpomenete si na taková slova? (kohoutek, drak, koruna...) A co myslíte, je takové zvláštní slovo i slovo VLNA? Může mít také víc významů, znamenat více věcí?“
- **vlna**
 - o ovčí
 - o na pletení
 - o na vodě
 - o ve vlasech
 - o mexická vlna na fotbale
- **Jak vzniká vlna na vodě?**
 - o vhozením předmětu do vody
 - o působením větru
- **pozorování**
 - o foukání slámkou do vody
 - o vhazování kamínku
- „Tak, už jsme si o vlně řekli, zkusili jsme ji udělat a teď si ji nakreslíme.“

4. SLUCHOVÁ ANALÝZA A SYNTÉZA

Vyvození hlásky „t“ – vyhledávání obrázků
Vyvození hlásky „l“ – vyhledávání obrázků

Artikulační obratnost

- tak – mak
- vlky – plky
- NÁŠ PAN KAPLAN V KAPLI PLAKAL.

5. SLUCHOVÁ ANALÝZA A SYNTÉZA

Počet slabik

- RODIČE ÚKOL
 - o rozstříhat obrázky + vystříhnout čtverečky a puntíky 1 - 5
- přiřazování obrázků dle počtu slabik ke kartičkám s daným počtem puntíků (využití obrázků DIDA)
- práce u stolečku s obrázky, které připravili rodiče

6. SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ

Zvuky z prostoru

- děti mají zavřené oči, jsou otočené zády ke mně, poslouchají zvuky, a určují, co to je za zvuk
 - o zvoneček
 - o otevírání dveří
 - o trhání papíru
 - o píšťalka
 - o přelévání vody ze skleniček
- poslouchání ticha – co jsme slyšeli?

7. POČETNÍ PŘEDSTAVY

SRDÍČKA

- dítě i maminka dostanou hromádku srdíček
- pokyn
 - o naskládej vedle sebe 10 srdíček. RODIČE KONTROLUJÍ SMĚROVOST!!!
 - o Dej všechny srdíčka zpět mamince.
 - o Maminka vám dá 1 srdíčko. Vezmi si od maminky ještě 2 srdíčka.
 - o Kolik máš teď srdíček? 3
 - o Vezmi si další 2 srdíčka.
 - o Kolik máš teď srdíček? 5
 - o Kolik srdíček musíš dát mamince, aby ti zůstaly jen 2 srdíčka? 3
- domino
 - o děti si rozdají kameny domina a rozloží si je na svůj stůl
 - o učitelka položí první kámen na koberec a zeptá se: „Kdo má XY kámen, přiloží ho dále...”

8. PRAVOLEVÁ ORIENTACE

„HRABIČKY“ - E

- děti dostanou „E“ a zobrazují stejnou polhu „E“, jako předvádí učitelka

9. JEMNÁ MOTORIA

SKLÁDÁNÍ Z PAPIŘU

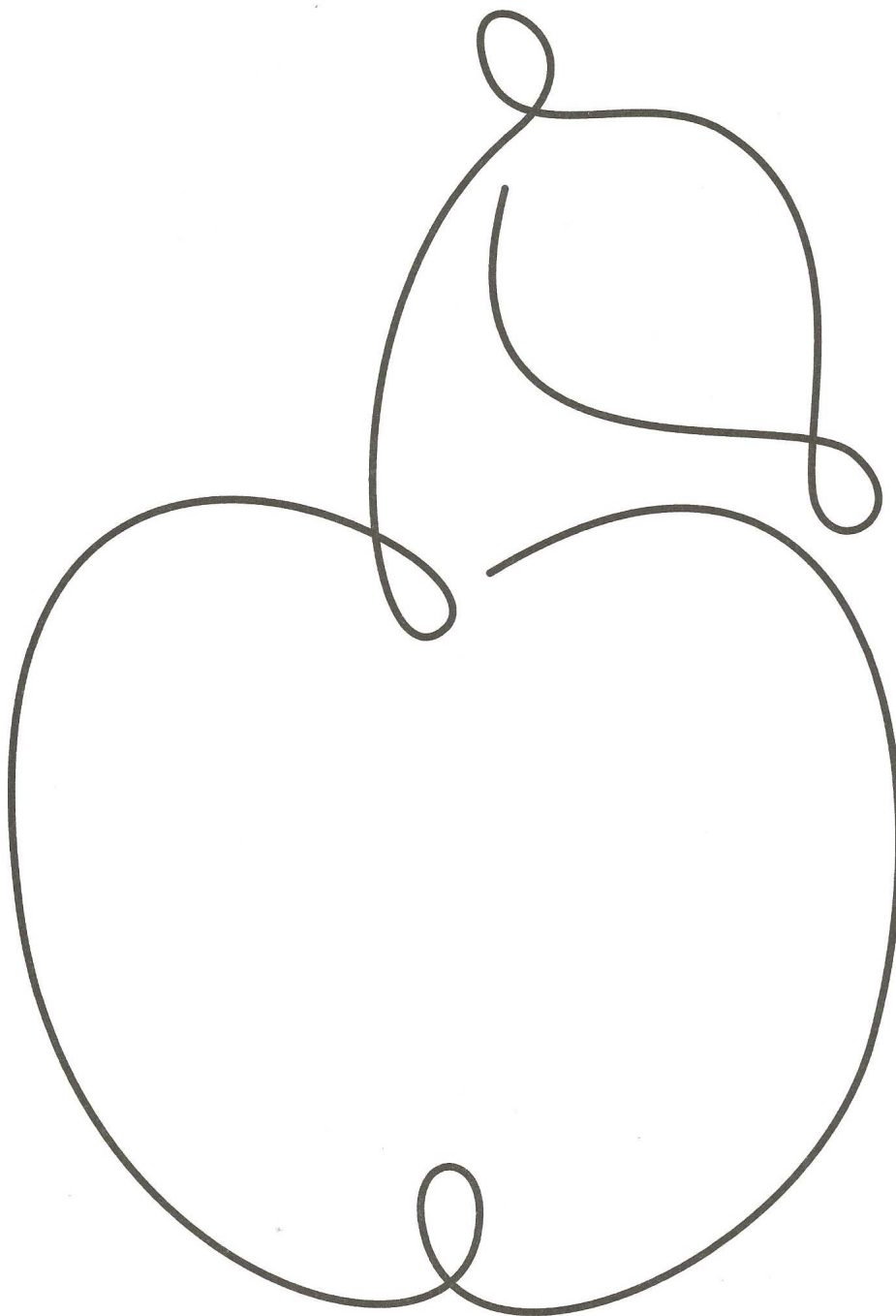
- červík

10. PRAVOLEVÁ ORIENTACE

BLUDIŠTĚ

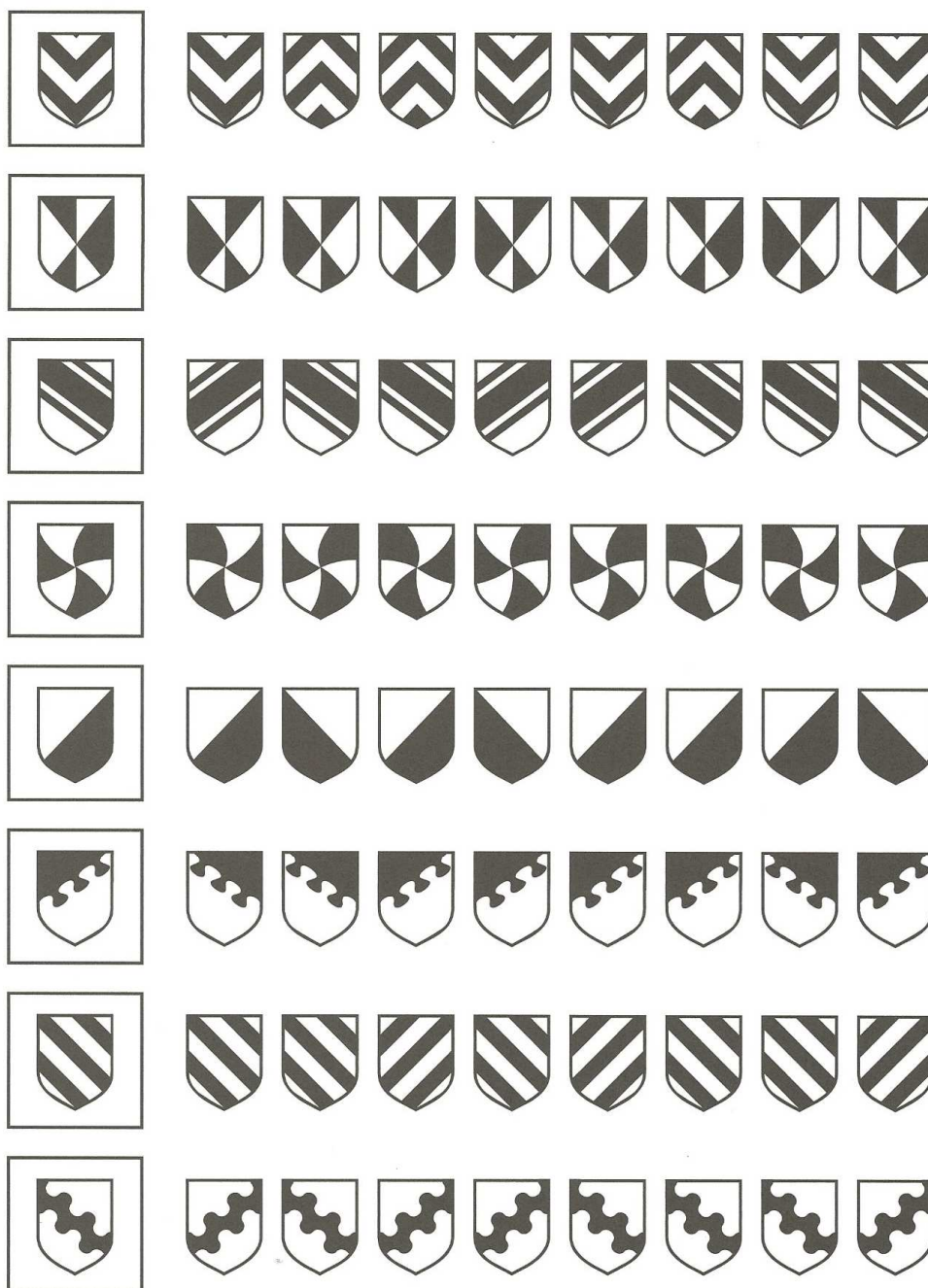
- nejdříve si děti proběhnou bludiště v herně
- pak zkusí najít cestu v pracovním listě

Příloha č. 5 - Příklad rozvíčovacího vzoru - jednotahovka

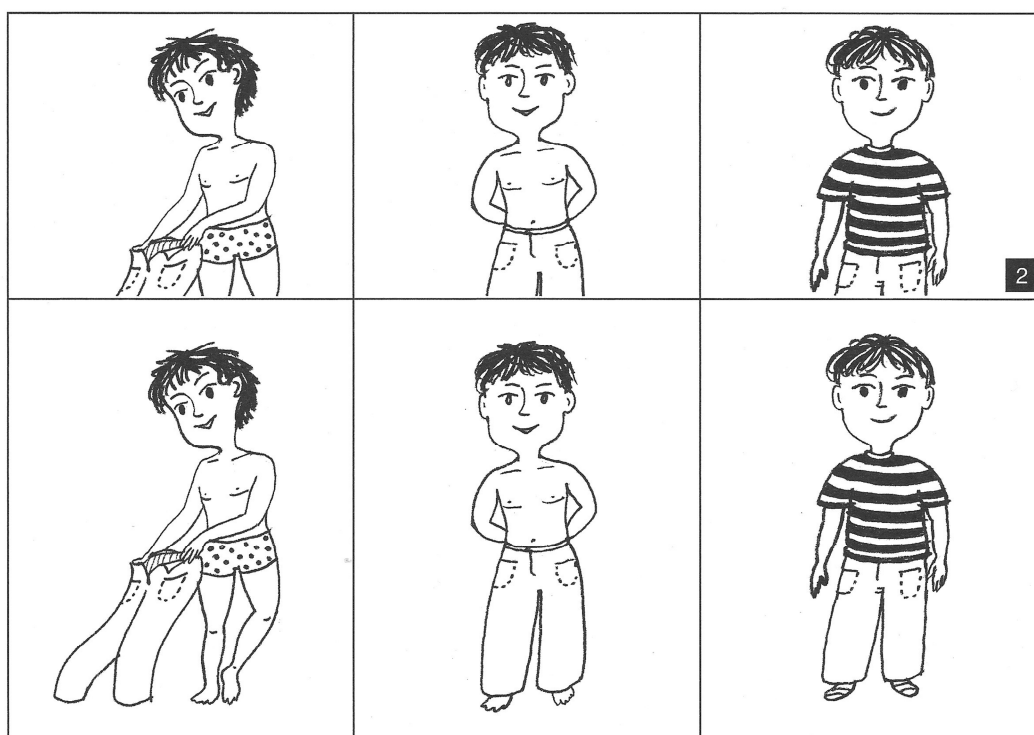
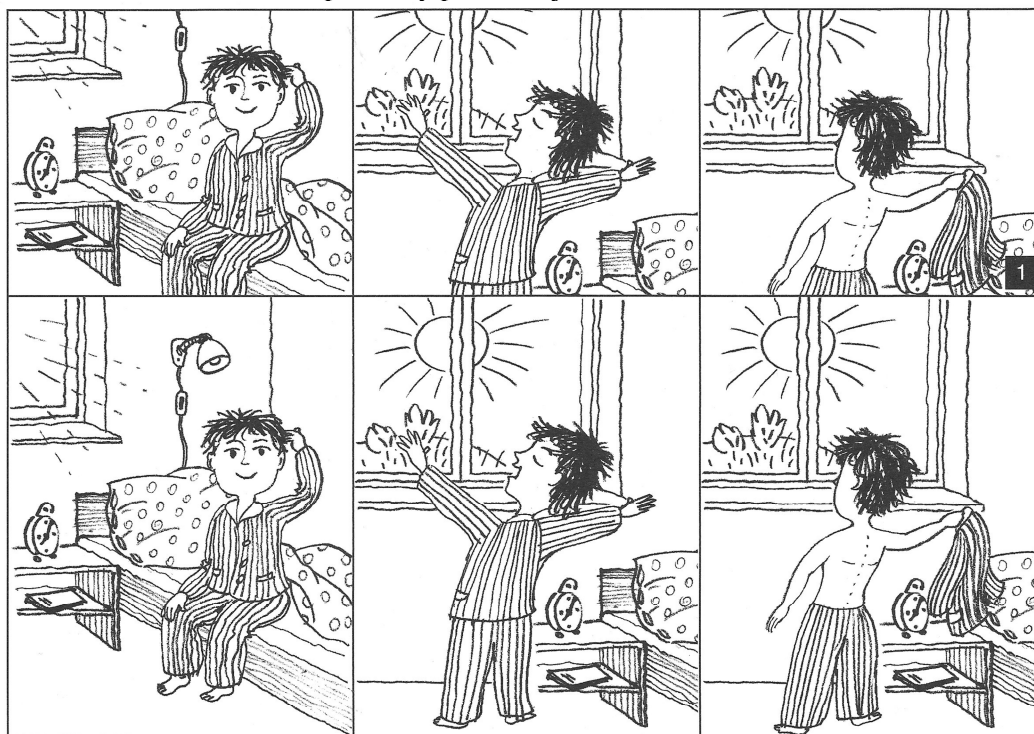


Příloha č. 6 - Příklad úlohy pro rozvoj zrakového vnímání – optická diferenciacce

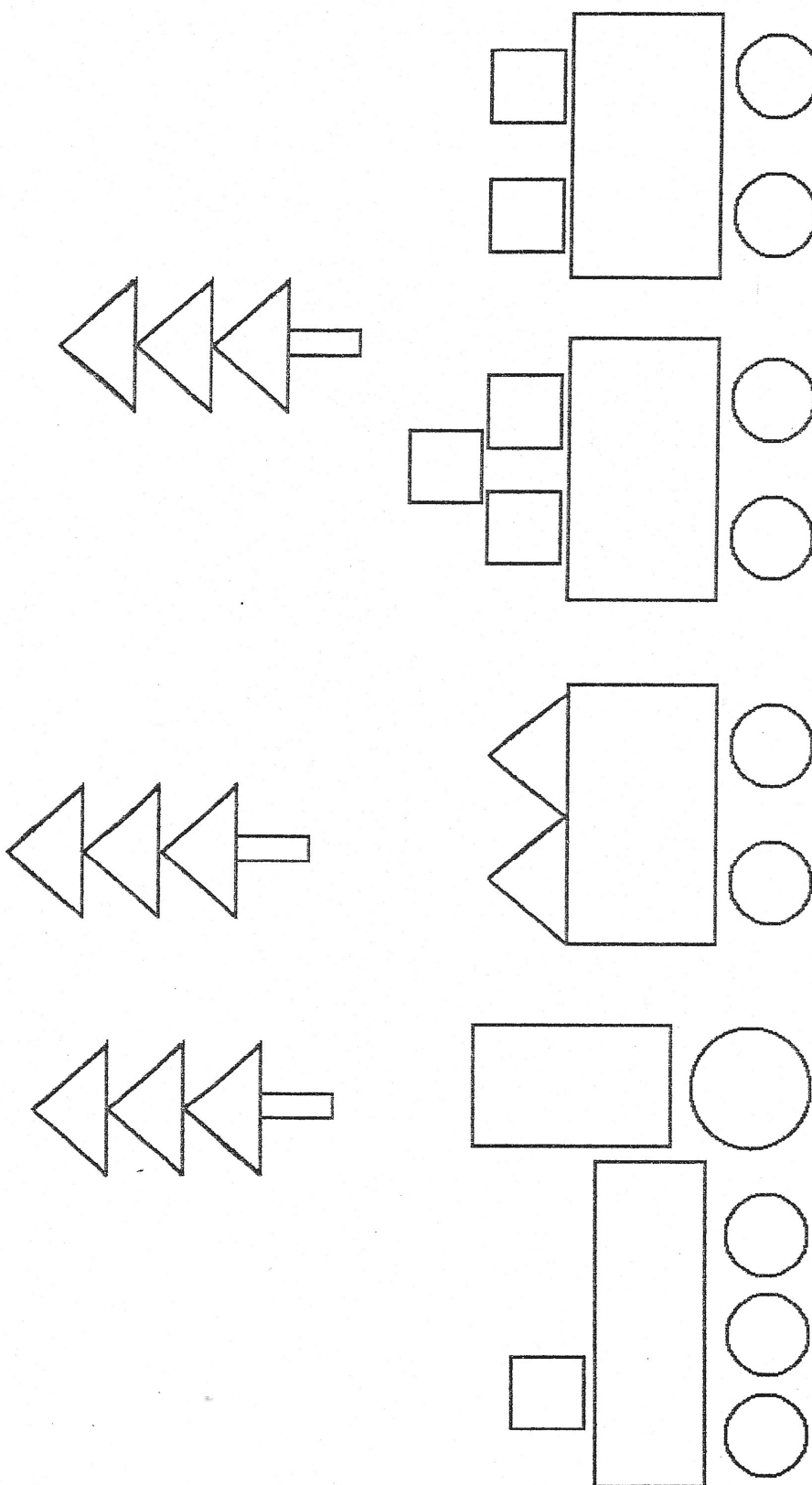
Najdi v řadě všechny obrázky, které jsou shodné jako vzor v rámečku.



Příloha č. 7 - Příklad pomůcky pro rozvoj orientace v čase

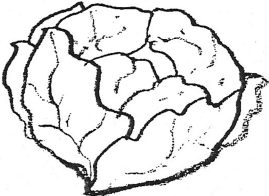
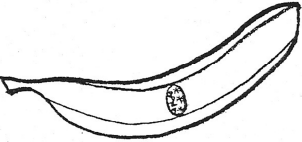
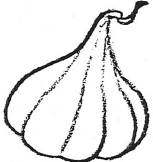
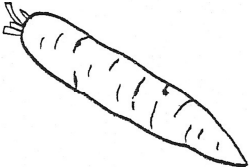

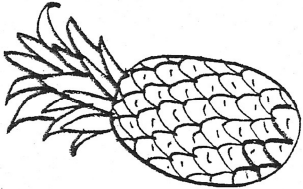
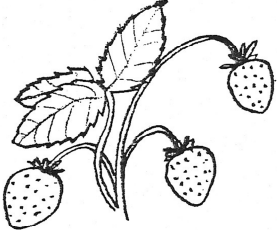
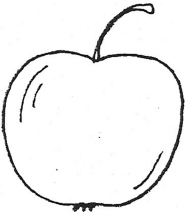
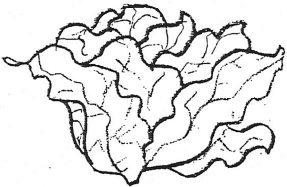
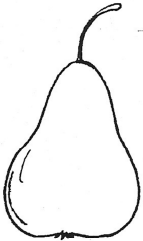
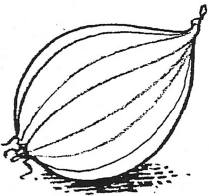
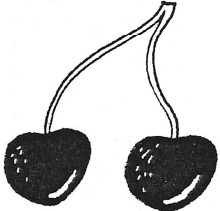


Všechny trojúhelníky vybarvi zeleně, všechny obdélníky hnědě, kruhy žlutě a čtverce červeně.



Příloha č. 9 - Příklad úlohy pro rozvoj sluchového vnímání

Roztleskej slova na slabiky. Do rámečku pod obrázkem nakresli tolik teček, kolik má slovo slabik. Ukazuj obrázky, na kterých je nakresleno ovoce, na kterých je zelenina.

ZELÍ 	BANÁN 	ČESNEK 
MRKEV 	OKURKA 	ANANAS 
JAHODY 	JABLKO 	SALÁT 
HRUŠKA 	CIBULE 	TŘEŠNĚ 

Příloha č. 10 - Ukázka úlohy pro rozlišení směrové odlišnosti

+	X	I	H	Z	∟	└

▢	▣	▤	▥	▦	▧	▨

○	◐	◑	◒	◓	◔	◕

W	F	M	L	M



Anotace

Diplomová práce je zaměřena na edukační program rozvíjející schopnosti a dovednosti dětí, které jsou významným předpokladem pro zvládnutí trivia a úspěšné zahájení školní docházky dítěte.

Teoretická část má tři kapitoly. První kapitola za podpory odborné literatury objasňuje teoretická východiska. Zaměřuje se na vzdělání předškolního dítěte obecně. Charakteristika vývoje dítěte popisuje vývoj předškolního dítěte v oblasti motoriky, kognitivních funkcí, verbálních schopností, emočního vývoje a socializace. Také jsou zde vymezeny pojmy školní zralost a připravenost. Kapitola druhá se zabývá možnostmi prevence deficitů v dílčích funkcích vývoje dítěte. Na vymezení druhů prevence navazuje výčet preventivních programů určených pro předškolní děti. Kapitola třetí se zabývá samotným programem Edukativně stimulační skupiny. Je zde uvedena charakteristika programu, metodika a pro názornost i struktura a průběh lekcí. Podrobně jsou rozepsány oblasti vývoje dítěte, které se v rámci programu rozvíjejí a konkrétní příklady činností.

Praktická část analyzuje vliv účasti dítěte v kurzu Edukativně stimulační skupiny na rozvoj jeho osobnosti v oblastech kresby, zrakového vnímání, dynamické praxe a vizuomotoriky.

RESUMÉ

The thesis is focused on education program developing those skills and abilities of the child, that are a significant prerequisite for mastering trivia and for successful advance to elementary school.

The theoretical part is composed of three chapters. First chapter with backing of scientific literature clarifies theoretic bases. It focuses on preschool education of children in general. A characteristic of child's development depicts advancement in motoric and cognitive functions, verbal abilities, emotion development and socialization. Terms school maturity and readiness are defined there as well. Chapter two is concerned with possibilities of prevention of deficits in particular functions of child's development. After the definition of types of prevention follows a list of prevention programmes designed for preschool children. Chapter three discourses the Educative stimulation group programme itself. It includes a characteristic of the programme, methodology and for lucidity it also includes the structure of lections. In a greater detail are depicted those spheres of child's development, that are cultivated by the programme and particular examples of activities.

The practical part analyses impact of the child's presence in Educative stimulation group course on the development of their personality in drawing, visual perception, dynamic praxis and visuomotoric abilities.