



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

## **Bakalářská práce**

### **Příprava na školu v edukativně stimulační skupině v mateřské škole**

Vypracoval: Pavlína Oškerová

Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2018

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

**V Českých Budějovicích, 16. března 2018**

---

**Pavλίna Oškerová**

### **Poděkování**

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Evě Svobodové za spolupráci a odbornou pomoc při vypracování bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat ředitelkám a učitelkám mateřských škol za vřelý přístup, ochotu a možnost pracovat na výzkumu bakalářské práce.

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se zabývá školní připraveností dětí v předškolním věku v edukativně stimulační skupině. Cílem je porovnat edukativně stimulační skupinu dětí, na jejichž vzdělání se podílejí rodiče za pomoci proškolených pedagogů, se skupinou, která je stimulována pouze v rámci běžných činností v MŠ. Teoretická část je zaměřena na školní zralost a připravenost. Zabývá se také projevy školní nezralosti a způsoby, kterými edukativně stimulační skupiny podněcují děti. Praktická část je zaměřena na srovnání dětí v edukativně stimulační skupině a vyhodnocení účinnosti práce na základě testu školní připravenosti prováděném na začátku a na konci školního roku. Výsledky jsou zde porovnány se skupinou dětí vzdělávanou běžnými formami v mateřské škole.

**Klíčová slova:** školní připravenost, edukativně stimulační skupiny

## **Abstract**

This bachelor thesis deals with school preparedness of the children of the pre-school age in the educational stimulating group. The aim is to compare the group of children whose parents participate in their education with the assistance of trained pedagogues with a group which is educated in usual common kindergarten. The theoretical part is focused on school immaturity and readiness. It also deals with the manifestations of school child immaturity and the ways which educative-stimulating groups stimulate children. The practical part is focused on the comparison of children involved in an educative-stimulating group and the evaluation of the effectiveness and efficiency of the work based on the school children preparedness test which is carried out at the beginning and the end of a school year. The results are compared here with an adequate group of children having been educated in usual common kindergarten.

**Key words:** school child preparedness, educative-stimulating groups of children

## OBSAH

ÚVOD .....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST .....	11
1.1 Zralost fyzická.....	13
1.2 Zralost psychická .....	13
1.3 Zralost emoční a sociální.....	14
2 EDUKATIVNĚ STIMULAČNÍ SKUPINY .....	15
2.1 Motorika, grafomotorika, kresba .....	16
2.1.1 Zařazení motoriky a grafomotoriky v edukativně stimulační skupině .....	17
2.2 Řeč.....	18
2.2.1 Zařazení řeči v edukativně stimulační skupině .....	20
2.3 Sluchové vnímání a paměť.....	21
2.3.1 Zařazení sluchového vnímání v edukativně stimulační skupině .....	22
2.4 Zrakové vnímání, paměť .....	23
2.4.1 Zařazení zrakového vnímání v edukativně stimulační skupině .....	24
2.5 Vnímání času a prostorové představy .....	25
2.5.1 Zařazení vnímání času a prostorových představ v edukativně stimulační skupině	26
2.6 Základní matematické představy .....	27
2.6.1 Zařazení matematických představ v edukativně stimulační skupině.....	29
2.7 Sociální dovednosti.....	29
2.8 Práceschopnost, pozornost.....	30
2.9 Sebeobsluha, samostatnost .....	31
PRAKTICKÁ ČÁST .....	32
3 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI .....	33
4 DIAGNOSTICKÝ TEST.....	34
4.1 Grafomotorika .....	34
4.2 Řeč.....	35
4.3 Sluchové vnímání.....	35
4.4 Zrakové vnímání .....	36
4.5 Vnímání prostoru.....	36
4.6 Vnímání času .....	36

4.7	Matematické představy .....	37
4.8	Práceschopnost .....	37
5	POPIS MATEŘSKÉ ŠKOLY S ESS .....	38
5.1	Diagnostika dětí z mateřské školy s ESS.....	38
5.1.1	Dívka č. 1 .....	38
5.1.2	Dívka č. 2 .....	39
5.1.3	Dívka č. 3 .....	40
5.1.4	Dívka č. 4 .....	41
5.1.5	Chlapec č. 1.....	41
5.1.6	Chlapec č. 2.....	42
5.1.7	Chlapec č. 3.....	42
6	POPIS MATEŘSKÉ ŠKOLY BEZ ESS .....	44
6.1	Diagnostika dětí z běžné mateřské školy .....	44
6.1.1	Dívka č. 1 .....	44
6.1.2	Dívka č. 2 .....	45
6.1.3	Chlapec č. 1.....	45
6.1.4	Chlapec č. 2.....	46
6.1.5	Chlapec č. 3.....	47
6.1.6	Chlapec č. 4.....	47
6.1.7	Chlapec č. 5.....	48
6.1.8	Chlapec č. 6.....	49
7	STRUKTURA PRVNÍ LEKCE .....	50
7.1	Hodnocení průběhu lekce .....	51
7.2	Hodnocení edukativně stimulační skupiny .....	53
	ZÁVĚR.....	55
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	56
	SEZNAM PŘÍLOH.....	58

## ÚVOD

Tématem mé bakalářské práce je příprava na školu v edukativně stimulační skupině. Toto téma jsem si vybrala, neboť mě zajímala efektivita skupin, které probíhají v mateřské škole, v které jsem pracovala. Osobně vidím ve skupinách klady i zápory. Rozdílné přístupy jsou i u rodičů, někteří mají možnost s dítětem do skupiny docházet a nabídku nevyužijí i přes doporučení. Zajímá mě však, rozdíl mezi přirozeným vývojem slabších dětí a dětí, které jsou stimulovány.

Myslím, že téma školní připravenosti a zralosti je v dnešní době aktuálním problémem. V dnešní době roste počet dětí s odkladem školní docházky. Odklad je možná složitější s novou právní legislativou, která posunula zápis do škol až na duben. Zatím co v předchozích letech se rodiče řídili i radou učitelky ve škole, viděli, jak reaguje jejich dítě v jiném prostředí, nyní už k zápisu chodí s tím, zda jejich dítě do školy nastoupí nebo nikoli. Tíha rozhodnutí tedy leží na nich, tu mají v případě volby odkladu ztíženou o případnou návštěvu dětského lékaře, školského poradenského zařízení. Někteří rodiče si dají práci, protože v odkladu vidí prodloužení bezstarostného dětství pro své dítě, jiní to dělají z pohodlnosti. Se vstupem do první třídy nastává nová etapa nejen pro děti, ale hlavně pro rodiče. S nástupem do školy přichází řada povinností-intenzivní práce s dítětem na přípravě do školy, zajištění činnosti pro dítě po vyučování. V edukativně stimulační skupině vidím nejen podporu dětem ohroženými počátečním neúspěchem, ale hlavně jako přípravu pro rodiče. Skupiny mohou být brány jako nácvik na školní práci, protože děti dostávají úkoly, které nezvládnou za jeden den, domů. Rodič už v této předškolní činnosti může děti učit zodpovědnosti a každodenní práci.

V teoretické části se budu věnovat problematice školní připravenosti a školní zralosti. Budu se zabývat oblastmi školní zralosti - fyzickou (somatickou), psychickou (kognitivní), emoční. Dále uvedu, co by mělo dítě na konci předškolního vzdělávání umět ve srovnání s oblastmi podněcovanými v edukativně stimulační skupině.

V praktické části se budu věnovat testování školní připravenosti dětí ve dvou školách. Nejprve představím test sloužící k diagnostice dětí v oblasti školní připravenosti.



Dále provedu u každého dítěte srovnání jeho školní připravenosti na začátku a na konci školního roku. Také uvedu ukázkou jedné lekce a zhodnotím její průběh i průběh edukativně stimulačních skupin. Na závěr uskutečním celkové zhodnocení pokroku testovaných dětí.

## **TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST

*„Původ slova lze spatřovat v německém termínu Schulreife, který se začal používat od 30. let 20. století především v německé psychologické literatuře. Otázkou školní zralosti se zabýval ještě mnohem dříve J. A. Komenský ve svém díle Velká didaktika.“* (Kropáčková, 2008, s. 11)

U nás se testy školní zralosti dostaly do praxe v 60. letech 20. století, kdy socialistická škola byla velmi náročná, a prvňáčci obtížnosti nestačili. Psychologické poradny nestíhaly a testy školní zralosti byly možností, jak těmto komplikacím předejít. Tehdy také vstoupil do praxe odklad školní docházky o jeden rok, jako ochranný prostředek před neúměrným přetěžováním dětí. (Matějček, 2005, s. 175)

Tento termín má místo i ve školském zákoně, kdy je začátek školní docházky stanoven časově: *„ Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku.“*

Školní zralost je nejčastěji charakterizována jako celkový stupeň vývoje dítěte, který mu umožňuje docházet do školy, přiměřeně plnit školní povinnosti, aniž by bylo ohroženo tělesné nebo duševní zdraví. Psychologické pojetí školní zralosti je chápáno jako *„způsobilost dítěte absolvovat školní vyučování“*. (Hartl, Hartlová, by Kropáčková 2000, s. 708)

*„V pedagogicko - psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z teorií vývojové psychologie, které vysvětlují, jak dítě dozrává ve své centrální nervové soustavě, ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řečových a komunikativních dovednostech.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 243)

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

V souvislosti se školní zralostí se uvádějí oblasti důležité při posuzování: *„fyzická (somatický vývoj a tělesný stav), vyspělost kognitivních funkcí, úroveň práceschopnosti, úroveň zralosti osobnostní (sociální a emocionální zralost).“* (Bednářová, 2015, str. 2)

V souvislosti s termínem školní zralost začala zejména pedagogická veřejnost používat termín školní připravenost. „*Ta v podstatě zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní, somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učením, sociální zkušeností.*“ (Bednářová, 2015, str. 2) Zmíněné kompetence jsou detailněji rozpracovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělání. Goleman (2011, s. 255) uvádí, že *připravenost dítěte pro školní docházku závisí na nejzákladnější ze všech znalostí- na znalosti, jak se učit; vyjmenovává sedm nejdůležitějších aspektů této schopnosti:*

- a) *Sebevědomí. Dítě by mělo mít pocit, že plně kontroluje a dokáže zvládnout svoje pohyby, chování i okolní svět. Mělo by být přesvědčeno, že když se do něčeho pustí, setká se jeho snaha s úspěchem a dospělí mu v případě potřeby pomohou.*
- b) *Zvědavost. Pocit, že je dobré a příjemné podívat se na nové věci a že učení je příjemné.*
- c) *Schopnost jednat s určitým cílem. Přání a schopnost ovlivňovat dění a jednat vytrvale. To souvisí s uvědoměním si vlastních schopností.*
- d) *Sebeovládání. Schopnost přizpůsobovat a ovládat vlastní chování způsobem odpovídajícím věku, vnitřní sebekontrola.*
- e) *Schopnost pracovat s ostatními. Tato schopnost je postavena na tom, jak dítě dokáže být chápáno ostatními a zároveň ostatním rozumět.*
- f) *Schopnost spolupracovat a nalézt při společné činnosti rovnováhu mezi vlastními potřebami a potřebami ostatních.*

„*Školní připravenost představuje souhrn všech výchovných vlivů na dítě v předškolním věku, celý způsob jeho výchovy. Způsobností dítěte pro vstup do školy a ke školní docházce uvádí výsledný souhrn obou předcházejících činitelů, tedy biologických a sociálních, čili školní zralost a školní připravenost.*“ (Edelbergeren, Kábele, 1988, s. 21)

Kropáčková zahrnuje do školní zralosti o pracovní schopnost. „*U dítěte sice přetrvává zájem o hru, ale začíná se zajímat také o činnosti připomínající úkoly. K dalším charakteristikám patří samostatnost, aktivita, schopnost udržet pozornost delší dobu a účastnit se řízené činnosti.*“ (Kropáčková, 2008, s. 14)

## 1.1 Zralost fyzická

Dítě by před vstupem do školy mělo mít určitou výšku a váhu. „*Uvádí se, že průměrná výška dítěte kolem šestého roku života je 120 cm, průměrná váha 20 kg. V oblasti tělesného vývoje se zlepšuje celková koordinace hrubé motoriky a rovnováha, což je způsobeno proměnou tělesné stavby.*“ (Kropáčková, 2008, s. 19) Zralost tělesnou můžeme určit podle dentice dítěte. Dítěti kolem 6. roku věku začíná výměna mléčných zubů čili výměna dentice. Ta ukazuje na to, že dítě bude pravděpodobně po fyzické stránce schopno jít do školy a učit se psát. Zuby s psaním nesouvisí, ale v době, kdy se vyměňuje mléčný chrup za trvalý, probíhají v těle další změny. Chrupavčité konce kostí se mění v pevnou hmotu. Jedná se zejména o osm zápěstních kůstek, které se z chrupavky mění v pevnou kost. Dítě bude pevnou rukou schopno uchopit tužku a začít se zápěstím pracovat. Čím je dítě mladší, tím větší délkou paže nebo předloktím kreslí. Výměna chrupavky souvisí také s délkou paže, jež se dříve používala při tzv. filipínské míře. „*Podle ní je dítě zralé pro školu tehdy, dosáhne-li si rukou přes hlavu na ucho na opačné straně.*“ (Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004, s. 37) Více než na výměnu dentice se pediatři, psychologové a pedagogové zaměřují na celkovou tělesnou konstrukci a kvalitativní změny tělesné stavby (tělesné proporce).

Fyzickou zralost posuzuje pediatr, posuzuje nejen tělesnou zralost, ale i celkovou zdravotní odolnost a individuální zvláštnosti organismu - chronická onemocnění, četnost nemocí. (Kropáčková, 2008, s. 18)

Verecká (2002, s. 22) ve výčtu školních zralostí udává na prvním místě „*odolnost proti nemocem (imunitu). Pediatr současně zjišťuje stav lateralizace, dominanci jedné z hemisfér.*“ (Kropáčková, 2008, s. 20)

## 1.2 Zralost psychická

Psychická zralost označovaná také jako mentální nebo rozumová se vyznačuje změnami v poznávacích činnostech. Skrývá v sobě mnoho měnících se aspektů. Nejvýraznější je změna v poznávacích procesech. Mění se charakter vnímání ze syntetického na analyticko-syntetické a také myšlení od názorného k logickému. „*V myšlení by se měl odpoutat od egocentrismu a prezentismu.*“ (Kropáčková, 2008, s. 28)

Dítě si v tomto věku stále rádo hraje, mělo by se však záměrně soustředit na podnět po danou dobu. Dovede přijmout úkol, pracuje na něm s jistou dávkou odpovědnosti a dokončí jej. *„Nutná je patřičná duševní vyspělost (paměť, vnímavost, myšlení, atd.) mu k plnění úkolů dopomůže.“* (Matějček, 2005, s. 176)

### **1.3 Zralost emoční a sociální**

Podstatou emoční (citové) zralosti je relativní emocionální stabilita. Pokud dítě zaujme nějaký emoční stav, je trvalejší. Někdy bývá chování podmíněno temperamentem, ale dítě v tomto období má méně impulzivních reakcí. Kontroluje své city, dokáže své přání odložit na později. Při odloučení od rodičů neteskní. Disponuje tzv. motivační zralostí - má zájem o výsledky své práce ve škole, dokáže se přenést přes případný neúspěch. *„Je schopno se učit vědomě- nejen proto, že je něco zajímavá, ale i proto, že je to potřeba, že je to žádoucí a paní učitelka to uložila.“* (Matějček, 2005, s. 178)

Zralost sociální je dána schopností fungovat ve skupině a spolupracovat. Navazuje přiměřené sociální vztahy s vrstevníky a s učitelem. Je schopný se nechat pedagogem řídit i na dálku. Respektuje autoritu učitele, má k němu jistý vztah a způsob komunikace. S vrstevníky navazuje přátelské vztahy, spolupracuje s nimi, aktivně řeší konflikty. *„Projevem sociální zralosti může být i to, že dítě se do školy těší.“* (Kropáčková, 2008, s. 29)

Není to však pravidlem, dítě nemusí být připraveno po všech stránkách. Pokud dochází do homogenní třídy, může být ovlivněno kamarády a sdílet jejich těšení na docházku do základní školy. Pokud se dítě do školy netěší, není něco v pořádku a je nutné se nad tím zamyslet ve spolupráci s učitelkou mateřské školy nebo pedagogicko - psychologickou poradnou. (Kropáčková, 2008, s. 30 - 31).

## 2 EDUKATIVNĚ STIMULAČNÍ SKUPINY

Edukativně stimulační skupiny (dále jen ESS) je program, který má za cíl rozvoj předškolního dítěte, které by mohlo mít problémy při nástupu do základní školy. „Skupiny jsou určeny pro všechny děti, které jsou ohroženy počátečním školním neúspěchem.“ (Bednářová, 2008, s. 5) Bednářová uvádí tyto kategorie dětí pro zařazení do ESS:

- Děti s ADHD, které potřebují zvýšenou péči
- Děti, které celkově splňují kritéria školní zralosti, ale potřebují podporu v některých oblastech - grafomotoriky, řeči atd.
- Děti s odkladem školní docházky
- Děti, pro které by byl odklad školní docházky vhodný, ale rodiče nemají reálný náhled a nesouhlasí s odkladem
- Děti, které nenavštěvovaly mateřskou školu
- Děti, které mají komunikační a adaptační problémy
- Děti, jejichž rodiče se obávají nástupu do základní školy

„Do skupiny nezařazujeme děti s mentálním postižením. U dětí s logopedickými vadami je vhodné doplnit o individuální logopedickou péči.“ (Bednářová, 2008, s. 5) Program respektuje vývojová specifika dětí předškolního věku. Postupuje od jednoduchého k těžšímu od snadnějšího k obtížnějšímu. Program je rozdělen do deseti lekcí. Každá lekce má danou osnovu činností, které se střídají a navazují na sebe. Délka lekce se odvíjí od náročnosti úkolů pro jednotlivce, přibližně má hodinové trvání. Se skupinou šesti až osmi dětí pracují dva lektori. Hravou formou podněcují schopnosti, dovednosti a funkce důležité pro zvládnutí trivia (čtení, psaní, počítání).

Bednářová rozdělila tyto souhry funkcí a schopností do několika oblastí: „*Jemná motorika a grafomotorika, řeč a myšlení, sluchové vnímání, zrakové vnímání, prostorová orientace a orientace v čase a matematické představy.*“ (Bednářová, 2013, s. 2)

Skupiny si zakládají na spolupráci s rodinou. „*Kvalitní spolupráce rodiny a školy je významným faktorem podporujícím efektivitu vzdělání.*“ (Kropáčková, 2008, s. 96). Nutností je přítomnost jednoho z rodičů, zpravidla toho, kdo s dítětem pracuje i doma.

Rodiče mohou pozorovat své dítě při práci v kolektivu vrstevníků a při interakci s dospělou osobou (pedagogem). Reálně vnímají schopnosti dítěte, zjišťují, co je potřeba rozvíjet ve větší míře a co naopak dítě zvládá. Osvojují si nové podněty pro práci s dítětem, praktické činnosti pro rozvoj potřebných schopností. Po ukončení každé lekce rodiče dostávají sadu materiálů - náměty ke hrám, pracovní listy, s kterými mezi jednotlivými lekcemi pracují doma. Před další lekcí, která bývá jedenkrát za čtrnáct dní, lektor kontroluje splnění úkolů a poskytne konzultaci při nezdaru. *„Samotných deset hodin práce ve skupině by bylo pro rozvoj schopností dítěte nedostatečné, proto je program postaven tak, aby rodič získal podněty a činnosti byly vysvětleny a navozeny.“* (Bednářová, 2013, s. 3) Přítomnost rodiče zaručuje pro dítě pocit bezpečí a pomoci při případném nezdaru. Pro psychologa nebo pedagoga je tento typ práce obohacující po diagnostické stránce. Vnímá vztah rodiče a dítěte, jejich komunikaci, postoj k plnění činností a postoj výchovný.

## **2.1 Motorika, grafomotorika, kresba**

*„Motorika je pohybová schopnost jedince. Skládá se z pohybů spontánních, reflexních, volných a expresivních.“* (Hartl, 2000, s. 110) Pohybové aktivity pomáhají dítěti zapojovat se do činností s ostatními dětmi. *„Pohyblivost a přesnost pohybů ovlivňuje rychlost při běhání, skákání, prolézání, hrách s míčem.“* (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 6) Dítě je od přírody zvědavé, zkoumá své prostředí a zkouší svou pohybovou obratnost. Do života mu ale vstupuje civilizace. Do školky jezdí autem nebo jinými dopravními prostředky. Pohybové aktivity jsou omezené možnostmi, prostředím nebo rodiči a jejich strachem z volného pobytu dítěte venku. Mnoho dětí začíná preferovat místo pobytu venku manipulaci s mobilem, tabletem, televizí nebo počítačem, která je i pro předškolní dítě přístupná. Faktory současné doby ohrožují vývoj dítěte. *„Důsledky nedostatečné pohybové aktivity se odrážejí na vývoji dítěte - omezuje se vývoji řeči, schopnost naučit se psát, brzdí se vývoj pravolevé orientace.“* (Kutálková, 2012, s. 20)

*„Je třeba se především dostatečně hýbat a střídat nejrůznější aktivity, aby se svaly namáhaly přiměřeně a rovnoměrně.“* (Kutálková, 2012, str. 26). V souvislosti s hrubou motorikou mluvíme o pohybu velkých svalů, jemná motorika se zaměřuje zejména na obratnost mluvidel a rukou. Dítě již od raného věku manipuluje s věcmi ve své blízkosti. Obratnost v této oblasti se zlepšuje podle schopnosti jedince.



Jemnou motoriku si dítě procvičuje manipulací s předměty (rozebírání, třídění, sestavování, skládání) prací s papírem (vytrhávání, skládání, stříhání), modelováním, kreslením atd. „*Předškolní dítě dovede stříhat nůžkami, řezat nožem, ovládat kartáček na zuby, zacházet s tužkou a štětcem, s barvičkami, voskovkami atd.*“ (Matějček, Z., 1986, s. 125) Procvičování jemné motoriky přispívá k vyhranění jedné ruky, správnému úchopu psacího náčiní a jako příprava na psaní.

„*Grafomotorika je cizí slovo, které označuje pohyby nutné pro psaní.*“ (Kutálková, 2014, s. 117)

V předškolním věku by si dítě mělo upevnit návyky pro správné psaní. Nejdůležitější je špetkový úchop, ten využívá tři prstů - na prostředníku leží tužka, ukazováček a palec ji se shora přidrží. Držení tužky by mělo být uvolněné, aby tlak na tužku byl přiměřený. Tužka by měla při psaní mířit za rameno. Při sezení by mělo mít dítě nohy do pravého úhlu, ideální je mírně šikmá deska stolu. (Kutálková, 2014, s. 119-121)

Kresba má velký význam v dovednosti psaní. Prostřednictvím ní může dítě ventilovat emoce. Poskytuje nám informaci o vývojové úrovni dítěte. S přibývajícím věkem je kresba z bezobsažných čmáranic a hlavonožců doplněna o detaily a proporce jsou přiměřené originálu. „*Dětská kresba je ukazatelem jak grafomotorických schopností, vizuomotorické koordinace, tak i citového vnímání světa kolem sebe. Kresba má pro dítě i velký výchovný vliv, zejména v navazování kontaktu a účinné spolupráce s rodiči nebo staršími sourozenci.*“ (Třesohlavá, 1990, s. 46)

Nevyzrálост jemné motoriky se může projevat špatnou obratností při sebeobsluze, každodenních činnostech a při koordinaci jemných pohybů. Odvíjí se od toho i kresba, která je neplynulá, tlak na tužku je malý, nebo naopak přehnaný. Obsah kresby je chudý a jednoduchý, někdy dítě kreslení a malování odmítá. Ve škole to může mít za následek obtížné osvojení tvarů písmen, neplynulost tahů při psaní, nerovnoměrnou velikost a sklon písma. Může být snižená celková upravenost až nečitelnost písemného projevu, častěji se objevují chyby, zpomalí se rychlost psaní. (Bednářová, 2015, s. 13)

### **2.1.1 Zařazení motoriky a grafomotoriky v edukativně stimulační skupině**

Ačkoliv je hrubá motorika pro dítě neméně důležitá, jsou činnosti k procvičení této oblasti kvůli omezeným časovým možnostem v ESS zařazeny spíše okrajově.

Rodičům je zdůrazněn význam přirozeného pohybu a nabídnuty náměty na pohybové hry. Ve skupinách je v úvodu zařazena hra „Silnice z papíru“, kdy je při sestavování dráhy procvičena jemná motorika a při samotné činnosti motorika hrubá. Jemná motorika je zařazena na začátku každé lekce. V prvních pěti lekcích je obohacena o říkanky s pohybem prstů, ve zbývajících lekcích se manipuluje s předměty.

V jednotlivých lekcích jsou zařazeny i hry rozvíjející vnímání hmatové-roztáčení káči, solení, „Brčkádo“, „Tajemný sáček“ atd.) Cílem cvičení v oblasti grafomotoriky je *„navození správného držení psacího náčiní, uvolnění ruky a posléze plynulý pohyb po papíře.“* (Bednářová, 2013, s. 7)

V úvodu jsou vždy zařazeny uvolňovací cviky, následují průpravné cviky grafomotorických schopností, které mají připravit na jednotlivé prvky psaní. V začátcích mají děti velké formáty papíru, na který nakreslí velké kruhy pro uvolnění celé paže. Kruh se postupně zmenšuje (až na malé kroužky zápěstím) a pokračuje se dalšími prvky- spirála, déšť, vlnovky, zuby. K nejtěžším prvkům, se řadí horní a dolní smyčka a oblouky s vratným tahem. Dalším způsobem k procvičení grafomotoriky je zařazováno obtahování jednotažných obrázků, dítě snadněji uvolní ruku, získá tedy snáze pocit důvěry ve své schopnosti kreslit. (Bednářová, 2013, s. 5 - 8)

## 2.2 Řeč

*„Řeč je dovednost člověka používat výrazové prostředky jednak slovní (mluva, písmo) a také mimoslovní (posunky, gesta, mimika).“* (Hartl, 2000, s. 183). Dětská řeč je v posledním roce docházky do mateřské školy obsáhlejší, než na začátku svého vývoje, slovní zásoba tvoří asi 3000 slov. *„Úroveň řeči je završením dlouhodobého zrání a učení, které je podmíněno a ovlivněno zejména motorikou, vnímáním (zrakovým a sluchovým), sociálním prostředím.“* (Bednářová, 2015, s. 25)

Budíková uvádí jako zralost v oblasti řeči srozumitelnou výslovnost, schopnost mluvit v rozvinutých větách, většinou správně gramaticky a umět vyjádřit děj. (Budíková, 2004, s. 37).

Také Kutálková uvádí jako zralost dobrou artikulační obratnost, schopnost vytvořit smysluplné věty a vyjádřit hlavní myšlenku gramaticky správně. Velké riziko v rozvoji řeči spatřuje v hlučném prostředí a přístupu k mediálním přístrojům.

V dnešní době jsme obklopeni hlukem z ulice, hudbou, televizí, pro dítě je těžké napodobovat smysluplně zvuky řeči, které patří k základním pilířům přirozeného vývoje. S pozorováním obrazovek monitoru děti ztrácejí možnost komunikace a naslouchání druhým. Rodiče, kteří mají neustále mobil při ruce, tím dávají dětem vzor, ale hlavně ničí komunikační vazby důležité pro dítě. (Kutálková, 2012, s. 81 - 106)

*„Úroveň komunikačních dovedností dítěte i jeho chování jsou výsledkem nejen jejich snažení, ale i vlivů prostředí, ve kterém rodina žije, a jejího způsobu života.“* (Kutálková, 2012, s. 89).

Bednářová jako hlavní pilíř ve vývoji řeči z vnějších faktorů také spatřuje rodinu, styl její výchovy, podnětnost, úroveň řečového prostředí. (Bednářová, 2015, s. 25) Řeč nelze posuzovat pouze podle výslovnosti, je potřeba ji rozvíjet i po stránce gramatické, obsahové a schopnosti tvořit dialog.

*„Řeč jako komplexní schopnost tvoří několik jazykových rovin: foneticko - fonologická, morfologicko - syntaktická, lexikálně sémantická, pragmatická.“* (Bednářová, 2015, s. 25) Foneticko - fonologická stránka řeči je zaměřeno na výslovnost a sluchové rozlišování řeči mateřského jazyka. Dítě v kojeneckém věku dokáže rozlišovat zvuky mateřského jazyka z ostatních zvuků, které ho obklopují. Mezi druhým a třetím rokem splňují mluvidla předpoklady ke správné artikulaci. Dítě rozpozná správný zvuk jednotlivých hlásek a díky tomu je postupně začíná napodobovat. Každému věku je přiřazována skupina hlásek, kterou by dítě mělo zvládnout. Nesprávná výslovnost je brána jako fyziologická do pěti let a za prodlouženou fyziologickou do sedmi let. Fonetická rovina zahrnuje oblast dýchání, tvoření hlasu, výslovnost, zvuk řeči (rezonance), plynulost promluvy, tempo řeči, hlasové dispozice, schopnost fonemického slyšení. Fonologická oblast se týká zvládnání obtížných slov (souhláskové shluky, víceslabičná slova, schopnost syntézy a analýzy slova).

V rovině morfologicko - syntaktické se jedná o schopnost vyjadřovat se gramaticky správně ve větách. Morfologie neboli tvarosloví je schopnost používat slovní druhy, skloňovat, časovat, stupňovat přídavná jména. Syntaktická rovina se zaměřuje na úroveň vyjadřování, řadíme sem slovosled ve větě, větnou skladbu, formulování vět a odpovědí. Neobratnost v tvarosloví je považována za fyziologickou do čtyř let.

V rovině lexikálně - sémantické se jedná o rozsah slovní zásoby, která by v 6 letech měla dosahovat 2 700 až 3 000 slov. Důležité je také porozumění obsahu sdělení v běžném hovoru a jednotlivým slovům, ve změněném kontextu (otázce, vtipu, ironii, metafoře...)

Bednářová sem řadí obecný stupeň vyjadřování - definování pojmů, popis obrázků, příběhu, situace, chápání nadřazených a podřazených pojmů, synonym, homonym a antonym. (Bednářová, 2015, s. 26)

Pragmatickou rovinou rozumíme úroveň komunikace v praxi. Dovednost vyjádřit svou myšlenku, požadavek, emoci, zážitky, události, oznámení informace, konverzovat ve skupině s vrstevníkem dospělou osobou. Svě sdělení přizpůsobit dané situaci, zapojení i neverbální komunikace (mimika, gestikulace, kontakt očí).

Nevyzrálост dítěte se může projevat menší slovní zásobou, nesouvislým a nesmyslným projevem, špatnou artikulací. Dítě může mít problémy zapamatovat si krátké texty, nemá zájem o pohádky, čtení, komunikaci a nemusí dobře obsahově řeč chápat. Rozdíl je mezi pasivní a aktivní slovní zásobou, více rozumí, než dokáže vyjádřit. Ve škole může přetrvávat špatná výslovnost a nesprávná artikulace, což je vidět při čtení i psaní. Objevuje se také problém se zapamatováním slovně podaných informací - výkladu, instrukcí i v celkovém porozumění řeči. Nedostatky jsou také ve skloňování, stupňování a časování slovních druhů a ve slovosledu vět. Problémy se mohou odrazit i v komunikaci, rozvíjení konverzace, vyjadřování se před lidmi, čímž je nepříznivě ovlivněna citová a sociální stránka. (Bednářová, 2015, s. 27)

### **2.2.1 Zařazení řeči v edukativně stimulační skupině**

Na rozvoji řeči se podílí všechny oblasti ESS, stimulují řeč pomocí motoriky, rozvíjením slovní zásoby, komunikací, smyslového vnímání (zrakového, sluchového, časového, prostorového). V každé lekci děti poslouchají mluvené slovo, věnují pozornost, aby porozuměly výkladu, pojmům a pokynům. V lekci nejsou zařazena cvičení na rozvoj obratnosti mluvidel. V případě skupiny se špatnou artikulací, lektor poskytne rodičům náměty na artikulační a dechová cvičení a upozorní je na případnou nutnost logopedické péče. V programu rozvíjíme aktivní a pasivní slovní zásobu, která vede ke gramaticky správnému a souvislému vyjadřování (vyprávění příběhu, zážitku, pohádek,

tvoření množného čísla). Zaměřujeme se na rozvoj abstraktního a logického myšlení (synonyma, homonyma, antonyma, pojmy nadřazené a podřazené, přirovnání, definice významu pojmu). V programu využíváme obrázkovou podporu jak při vyprávění pohádek (Červená Karkulka, Perníková chaloupka), tak při tvoření množného čísla, přirovnání, stupňování přídavných jmen, časové posloupnosti.

Jak už bylo uvedeno, komunikace je při práci v programu velmi nutná a jelikož k rozvoji řeči přispívají i další oblasti je stimulována ve všech činnostech.

### **2.3 Sluchové vnímání a paměť**

Sluch se podílí na rozvoji řeči a komunikace. Než se začneme zabývat sluchovým vnímáním, musíme se ujistit, zda dítě slyší - nemá sluchové vady. Už v prenatálním období vnímá plod různé zvukové podněty, které mohou vyvolat pohybovou reakci. Po narození dokáže rozpoznat lidský hlas, většinou hlas matky od ostatních zvuků. Zvuky pro něj nepříjemné - ránu, bouchnutí, vyvolávají pláč. Sluchové vnímání se vývojem zdokonaluje, dítě kolem čtvrtého měsíce dokáže rozeznat místo, odkud zvuk vychází. Postupně vnímá zvuky vzdálenější a tišší, což v současné době bývá komplikováno nadměrným zvukovým zahlcením. *„Zvýšená hladina zvuku, která je pro náš život tak typická ohrožuje sluch, tento hluk dostal název – akustický smog.“* (Kutálková, 2012, s. 57)

*Sluchová percepce dozrává mezi 5. a 7. rokem* (Vágnerová, 2005, s. 240) Rozvoj fonematického sluchu je stimulován každodenní činností. Dítě denně slyší mluvenou řeč, musí jí věnovat pozornost, aby porozuměli ostatním lidem nebo zadání při řešení úkolu. *„Šestileté děti většinou dovedou rozlišovat všechny fonémy, tj. zvuky mluvené řeči rodného jazyka.“* (Vágnerová, 2005, s. 240) Nezralé děti, které mohou mít potíže s rozlišením podobně znějících hlásek, mívají problémy i s výslovností, protože nemají potřebnou zpětnou vazbu. Dítě v předškolním věku vnímá, co mu druhý sděluje, ale až na konci šestého roku zvládne odlišit, z jakých hlásek se takové sdělení skládá - písmena na začátku a konci.

*„6-7 leté děti jsou schopné diferencovat délku samohlásek, měkké a tvrdé slabiky se jim ještě někdy pletou.“* (Vágnerová, 2005, s. 241) V tomto období se také zlepšuje vnímání posloupnosti sluchových podnětů, rozlišení pořadí slov ve větě a zařazení hlásek ve

sloveh. Ke zvukovým podnětům se dítě nemůže vracet a nemůže je vyslechnout, tak dlouho, jak by potřebovalo, proto se sluchová analýza pro ně stává obtížným. „*Sluchová analýza a syntéza se ve větší míře rozvíjí až ve škole.*“ (Vágnerová, 2005, s. 241)

Nevyzrállost v této oblasti se může projevat neschopností navodit první hlásku, vyhledat rýmující se dvojice slov, určit počet slabik a odráží se i v motorice mluvidel při výslovnosti. Ve škole se potíže objevují ve čteném i psaném projevu. (Bednářová, 2015, s. 32)

„*Potíže odčerpávají hodně pozornosti a sil dítěte, takže obtížně vnímá obsah čteného.*“ (Bednářová, 2015, s. 33) Pro budoucí čtení a psaní je důležité rozlišit ve slově sykavky, souhlásky měkké, tvrdé, znělé a neznělé, krátké a dlouhé samohlásky. Diferenciace krátkých a dlouhých samohlásek souvisí s vnímáním rytmu.

Nevyzrállost ve sluchové diferenciaci bývá spojena s obtížemi s výslovností, sykavkami, záměnou měkkých a tvrdých slabik a nesnadné rozlišování známých a podobných zvuků. Oslabení se pak ve škole promítne převážně v písemném projevu, který je s chybami, ale i ve čtení například měkčenyých slov. (Bednářová, 2015, s. 32)

Sluchová paměť je zachycení, zpracování a zapamatování informace, která přichází přes sluchové orgány. (Bednářová, 2015, s. 40)

Při oslabení si dítě není schopno zapamatovat texty, básničky, instrukce a slyšená slova. Při psaném projevu dítě potřebuje zrakovou podporu, jinak vynechává úseky informací. (Bednářová, 2015, s. 33) „*Nejsou tedy hodnoceny vědomosti, které mohou být ve skutečnosti na dobré úrovni, ale spíše neschopnost pracovat bez vizuální podpory, zapamatovat si sluchové vjemy.*“ (Bednářová, 2015, s. 33)

### **2.3.1 Zařazení sluchového vnímání v edukativně stimulační skupině**

Dítě vnímá velkou část učiva ve škole právě sluchem, proto se právě na tuto schopnost v programu zaměřujeme a rozvíjíme ji v několika oblastech - naslouchání, rozlišení figury a pozadí, paměti, sluchové diferenciaci, sluchové analýzy a syntézy, vnímání rytmu. (Bednářová, 2010, s. 31)

Sluchovou pozornost podporuje záměrné naslouchání vyprávění zážitků, pohádek a příběhů. Dítě při komunikaci naslouchá druhému, vnímá také jeho postoj a reakce.

Naslouchání pohádek je zařazeno do prvních dvou lekcí (Červená karkulka, Perníková chaloupka). Bednářová nazývá rozlišení zvuků okolních a řeči jako figuru a pozadí. To, co bývá vnímáno jako neposlušnost, může být neschopnost dítěte rozlišit zvukovou figuru a pozadí kvůli přesytení zvukovými podněty. (Bednářová, 2015, s. 40)

Například při vedení rozhovoru v obchodě je hlas druhého člověka figurou a hudba rádia, hlasy ostatních lidí pozadím. Ve skupinách se praktikuje poznávání zvuků a ticha například ve hrách „Odkud slyšíš zvuk, co slyšíš za zvuk“. V činnosti „Pozorná ouška“ děti reagují na předem stanovené slovo, nebo řadí obrázky z příběhu podle posloupnosti děje. Sluchová paměť je využívána při verbální komunikaci, děti v mateřské škole se pomocí ní učí básničky, písničky. Úvodem je zařazena hra „Představovací míč“, který nám pomůže seznámit se s jmény dětí v ESS. Další hry jako „Tetička z Číny“, „Maminka koupila“, jsou zařazeny v ostatních lekcích. Sluchová diferenciaci - rozlišování jednotlivých hlásek je důležité především pro budoucí psaní i čtení. Do programu zařazujeme činnosti k sluchové diferenciaci kvůli obtížnosti až v posledních třech lekcích a to za pomoci obrázků. S diferenciací souvisí analýza a syntéza, rozkládání a skládání slov na jednotlivé hlásky. Děti ve skupině určují počet slabik, třídí slova, hrají slovní kopanou a zkoušejí vyvozovat hlásky ve slově (nejdříve počáteční). Vnímání rytmu je bráno jako různá délka hlásek ve slově. Při dobrém vnímání konečných slabik slova mohou vytvořit rým na základě zvukové rytmické podobnosti.

## **2.4 Zrakové vnímání, paměť**

*„Nejméně třetina všech smyslových informací jsou informace zrakové. Většina z nás se narodila jako tzv. typ zrakový - naše paměť je uzpůsobená tak, že si nejlépe a přednostně pamatuje zrakové informace.“ (Kutálková, 2014, s. 49)*

Pomocí zraku se seznamujeme se skutečným světem, který nás obklopuje, poznáváme obrázky, fotografie, knihy, předměty a obrazovku televize a počítače, kde se odehrává děj. Očima poznáváme krajinu, zrak nám pomáhá při každodenních činnostech, orientaci ve městě, při nákupu. Riziko, že bychom měli zrakových podnětů málo je mizivé. Kutálková spatřuje naopak nebezpečí v nadměrném množství zrakových informací a v jejich kvalitě.

Děti mají od útlého věku velký výběr barevných hraček všeho druhu. Ještě si pořádně neužily jednu a je jim nabízena další. Tímto střídáním se jejich vnímání může stát povrchním. Povrchnost vnímání a nedostatečná zraková paměť může mít za důsledek školní neúspěch vyplývající z neschopnosti rozlišit a zapamatovat si tvary písmen a čísel, zvláště u podobných tvarů. (Kutálková, 2014, s. 49-52)

Ve vývoji zrakového vnímání podle Vágnerové je pro školní práci důležitý rozvoj vidění na blízko - snadnější vnímání detailů. Dítě rozlišuje nejdříve konstantnost, což je schopnost rozlišit tvar předmětu bez ohledu na jeho umístění mezi dalšími objekty. Nejdříve se děti naučí rozlišovat polohu vertikální. Dozrání horizontálního vnímání je mezi 6. – 7. rokem. To se odráží v oblasti vnímání pořadí, kde postupují systematicky, postupně, což je důležité pro budoucí čtení a psaní. Před nástupem do školy jsou děti schopny analýzy a syntézy, tedy rozlišit celek na části. Zrak poskytuje zpětnou vazbu o provedení pohybové aktivity - sladění koordinace ruky a oka. (Vágnerová, 2005, s. 238-240)

Nezralost zrakové analýzy a syntézy se u předškolního dítěte projevuje nezájmem o skládání puzzle, o řešení složitějších hádanek, o stavebnice, skládání podle návodu, nezdar při překreslování nebo dokreslování obrázků. Ve škole se potíže projeví při osvojování písmen, které je pomalejší, v matematice, později v předmětech naukových (například při práci s mapou). (Bednářová, 2015, s. 38) *„Zraková paměť je přesnost a zapamatování si zřetelně vnímaných objektů ve školním věku významně ovlivňuje učení; mimo jiné umožní i správně si zapamatovat a vybavovat symboly- písmena, číslice.“* (Bednářová, 2015, s. 39)

Problém s tvary písmen a číslic, obtíže při učení, to mohou být následky oslabeného zrakového vnímání. (Bednářová, 2015, s. 33)

#### **2.4.1 Zařazení zrakového vnímání v edukativně stimulační skupině**

*„Ke správnému čtení potřebujeme mít vyzrálou schopnost v rozlišení figury a pozadí, zrakovou diferenciaci, zrakovou analýzu a syntézu, záměrné vedení očních pohybů, zrakovou paměť, vizuomotorickou koordinaci.“* (Bednářová, 2010, s. 37) Figura je označována jako objekt, na který se má pozorovatel soustředit, a pozadí je okolí, ve kterém se objekt nachází.



Jde tedy o schopnost soustředění na daný zrakový podnět. Při oslabení této schopnosti může dojít ke ztížené orientaci na ploše, tedy ke splynutí figury a pozadí (složitější text). Dítě zvládne vyhledat na velkém obrázku objekt, který je namalován ve spodním rámečku. U zrakové diferenciacce se jedná o rozlišení detailu a polohy předmětu. Aby dítě správně vnímalo při čtení a psaní číslice a písmena musí rozlišit detail, postavení horní - dolní a pravo - levé. Ve skupinách pracujeme s obrázkovými přílohami – „*Co se shoduje, kam se věci schovaly?*“, „*Vybarvi stejné obrázky*“, „*Obrázky z dřevěných tyček*“. Velká část je určena individuální práci doma s rodičem a to na pracovních listech řazených podle náročnosti a návaznosti a s náměty her. Při zrakové analýza znamená rozložení celku na části a syntéza je jejím opakem, tedy složení. U dítěte přechází vnímání celku k vnímání dílčích částí. Doporučovanou činností na doma je skládání puzzle a dalších skládaček. V programu jsou připraveny rozstříhané obrázky, tvary, tangramy, které mají děti poskládat. Očním pohybem se rozumí záměrné vedení očí zleva doprava, sledování odshora dolů, řadit podle posloupnosti, sledovat jeden řádek po druhém. S dětmi předškolního věku můžeme procvičovat pomocí barevného čtení. Zraková paměť je zaměřena na přesnost zapamatování a následné vybavení vjemů získaných zrakovou percepcí. Rodičům je doporučena hra pexeso jako další možnost rozvoje. V programu jsou cvičení na zrakovou paměť zastoupená Kimovou hrou, kde využíváme předměty z našeho okolí, obrázky, nebo pracovní listy složené ze dvou polovin.

## **2.5 Vnímání času a prostorové představy**

*„Předškolní dítě žije především přítomností.“ (Bednářová, 2015, s. 25)*

Vnímání času je vymezeno na pojmy, které jsou mu blízké a pravidelně se střídají, den a noc, a ty rozdělené podle činností - ráno, chůze do školky, hra, procházka, oběd. Vztah k časovým pojmům řadí nejdříve podle toho, kolikrát se ještě vyspí. Posléze vnímá posloupnost času, příčiny a následky dějů. (Bednářová, 2010, str. 45) *„Pro dítě kolem 6 roku má čas stále především konkrétní význam, posuzuje jej ve vztahu k určitému dění a k sobě samému jako subjektu.“ (Vágnerová, 2005, s. 251)*

Při nástupu do školy zvládnou řadit události, jak šly chronologicky za sebou, určí, co se stalo dřív a co později. Rozlišují také pojmy nejdříve, nyní, potom, před tím. Děti mají

povědomí o střídání dnů v týdnu, měsíců a o ročních obdobích. Začínají se orientovat v pojmech včera, dnes, zítra, především, pozítří. Učí se znát hodiny a chápe nevratnost situací. (Vágnerová, 2005, s. 251)

Nezralost se může projevovat špatným chápáním pojmů první a poslední, také časových pojmů a jejich aktivní zařazení do slovníku. Nezmary jsou v posloupnosti úkolů, což má ve škole za následek nesprávnou posloupnost děje, daných úkonů, násobilky, abecedy, písmen a číslic atd. Dítě školního věku se pak špatně orientuje v hodinách a má problémy v hospodaření s časem určeným pro daný úkon. (Bednářová, 2015, s. 43) Představu o prostoru kolem nás získává dítě pomocí smyslového zraku, sluchu, hmatu, pohybových zkušeností. Předměty, které jsou dítěti blíže, vnímá jako větší, a předměty vzdálenější vnímá jako menší. Dítě prostorové pojmy nejdříve pochopí, zvládne je ukázat na sobě nebo na obrázku, až následně je pojmenuje a aktivně využívá v řeči. Dítě se orientuje v prostředí, ve kterém žije pomocí hmatu, zjišťuje vzdálenost a rozmístění předmětů pro něj zajímavých. (Bednářová, 2015, s. 21)

*„Představy o prostoru zahrnují nejen vnímání prostoru vymezené třemi osami: horno - dolní, předo - zadní, pravo - levá, ale i další pojmy: předložkové vazby (na, do, v, před, za, nad, pod, vedle, mezi), pojmy první poslední, uprostřed, předposlední, hned před, hned za. Patří sem také odhad a zapamatování si vzdálenosti, porovnávání velikosti objektů, vnímání části a celku a jejich vzájemný poměr. (Bednářová, 2013, s. 17)*

Nezralost se může projevovat obtížnějším zvládnutím prostorových pojmů, v sebeobsluze, samostatnosti a v celkovém získávání pohybových dovedností. Je ovlivněna také hrou se stavebnicemi a kresbou - vedení směru čáry. Ve škole pak vznikají obtíže při sledování a přepisu textu, přehození pořadí písmen a číslic. Ztížená je celková orientace - v matematických řadách, v mapách, notových zápisech, v prostoru. (Bednářová, 2015, s. 43)

### **2.5.1 Zařazení vnímání času a prostorových představ v edukativně stimulační skupině**

Do skupinového programu jsou činnosti k procvičení vnímání času zařazeny jako součást jiných celků. Nejčastěji procvičujeme pojmy v oblasti řeči - při řazení obrázků pohádky a jejím popisu, při řazení trojice obrázků (děj předcházením a následující). Důležité je řazení děje zleva doprava.

Pojmy zabývající se prostorovou orientací si děti osvojují postupně. Cvičení začíná od nejsnazších pojmů - nahoře - dole, kdy se děti orientují podle tělesného schématu. „Nahoře máme hlavu-oči, uši, nos a dole máme nohy a kolena.“ (Bednářová, 2013, s. 17) Zařazeny jsou hry „Hlava, ramena, kolena“, „Hádej, kde je kostka“ a „Šipka“. Později se přidávají pojmy vpředu - vzadu a vlevo -vpravo. Cvičení pravolevé orientace jsou zařazovány často, v úvodu ve hrách „Domeček“, „Šipka“, „Šimrání peříčkem“.

Postupně dochází ke spojení pojmů vymezené třemi prostorovými osami, na to jsou zaměřeny aktivity: „Domečky“, „Kdo se dívá z okna“, „Lev“. Správné používání pravo - levé orientace je důležité při čtení a psaní i v matematice. Při nezvládnutí prostorové orientace může dojít k zaměňování písmen a číslic tvarově podobných, špatné orientaci v souvislém textu nebo ke čtení v opačném směru. Na pojmy předložkových vazeb je připravena činnost: „Dej hračku na židli“. Hry „Co je první, co poslední“, „Kde je červený vagónek“ se věnují pojmům první, poslední, druhý, předposlední. Aktivita poslední lekce „Přirovnání obrázků“ procvičuje orientaci na ploše. Rodičům jsou nabídnuty náměty k procvičování prostorové orientace při běžných situacích - popis obrázku, hledání předmětů při procházce, popis cesty.

## 2.6 Základní matematické představy

„Matematika je prostředkem i výrazem rozvoje myšlení, logického uvažování.“ (Bednářová, 2015, s. 47) Základní matematické představy nezahrnuje pouze vyjmenování a napsání řady číslic, jak vnímá většina rodičů. Dítě potřebuje dobře pochopit a upevnit základní předmatematické pojmy, osvojit si postupy k řešení obtížnějších úkolů. Základem ke zvládnutí předmatematické gramotnosti a tedy i matematiky ve škole je vytvoření kladného vztahu k ní. „Příprava na školní matematiku v mateřské škole nespočívá v drilu nebo násilném zavádění odborné terminologie. Předpokládá se, že děti se učí nejen soustředit, ale i dokončit práci, vracet se k ní z nového úhlu pohledu, obměňovat ji a současně že se z aktivit dětí nevytratí radost ani humor.“ (Kaslová, 2010, s. 2)

Matematické operace v předškolním vzdělání jsou většinou spojeny s konkrétními činnostmi a věcmi. Velikostní poměr může reprezentovat velikost rodinných příslušníků- já jsem velký, rodiče jsou větší a pes je malý. (Zahme, 2005, s. 127)

Kladné výsledky v činnosti závisejí do jisté míry na rozumových předpokladech a na schopnostech v dalších oblastech (motorice, prostorovém a zrakovém vnímání). Jak uvádí Kaslová, „*matematika nestojí na pouhé znalostní složce, ale vyžaduje především rozvoj řady schopností v rámci aktivit, které současně zasahují i do mnoha dalších oborů.*“ (Kaslová, 2010, s. 1) Správné prostorové vnímání je podmínkou pro geometrii a aritmetiku. V matematice předpovídáme následný krok, příčinou a následek, pochopení postupu, tyto znalosti se váží k časovému vnímání.

Na rozvoji matematiky v předškolním, věku se významnou měrou podílí řeč. Dítě musí porozumět pojmům a začlenit je, aby v běžném životě používalo pojmy o porovnání, srovnání, umístění, o množství. To přispívá ve škole ke zdárnějšímu řešení slovních úloh, formulování odpovědi celou větou a navození abstraktního myšlení. Vliv na rozvoj dovedností má úroveň zrakového vnímání, schopnost rozlišit umístění předmětu, celek na části, vnímání detailu. „*Na úspěšnosti dítěte v matematice se promítá řada schopností a dovedností: porozumění řeči, usuzování, logické myšlení, paměť, prostorová orientace, orientace v časovém sledu, zrakové vnímání a další. Tyto jmenované oblasti tvoří základ tzv. předčíselných představ, které jsou předpokladem porozumění matematickým pojmům, symbolům a vztahům mezi nimi.*“ (Bednářová, 2015, s. 47)

Nevyzrálé matematické dovednosti se můžou u dětí projevovat ztíženým chápáním číselné řady (vynechání čísel, určení špatného počtu prvků), počítání prvků na prstech a obtíže s osvojováním pojmů méně/ více/ stejně. Jak je výše uvedeno do matematických schopností se promítá oslabení v jiných oblastech. Jedinec oslabený motoricky, jeho zkušenost s manipulací je nižší a negativně ovlivňuje vytváření matematických pojmů. Nesnáze v grafomotorice se projevují při rýsování a zápisech početních operací. Potíže se zrakovým vnímáním mohou způsobit záměny symbolů nebo jejich pořadí, ovlivněno je vnímání části a celku. Vnímání řeči, instrukcí a pochopení matematických pojmů může negativně ovlivnit sluchové vnímání. Problémy v prostorovém vnímání můžou snižovat výkony v geometrii i aritmetice. Potíže v časové posloupnosti ovlivní následnost jednotlivých úkonů a vnímání sledu událostí. (Bednářová, 2015, s. 47 - 48)

### 2.6.1 Zařazení matematických představ v edukativně stimulační skupině

Základní matematické představy navazují na dovednosti rozvíjené v předchozích oblastech. K procvičení pojmů z oblasti porovnávání (více/méně, větší/menší) rozlišení geometrických tvarů, třídění (podle tvaru, barvy, velikosti, umístění na ploše) početních představ a řazení slouží pracovní listy, s kterými jsou účastníci seznámeni ve skupinách, ale převážnou část jich plní doma. Do skupiny jsou zařazeny činnosti pro rozvoj porovnání - pojmy, porovnávání, kuželky, pro budování pojmů „stejně“ jsou zvoleny hry „Domino“, „Žabky“. Na třídění jsou připraveny „Karty I, II, III.“, u kterých se zvyšuje obtížnost, dítě vždy porovnává tvar, velikost a rozmístění prvků a hledá karty se shodným počtem. Početní představy, tedy určení počtu prvků, dopočítání a vytváření skupin se objevuje v činnostech „Kuželky“, „Žabky“, „Knoflíková házená“.

## 2.7 Sociální dovednosti

Čačka označuje sociální dovednost jako „*vychovatelnost ve skupině, spočívá v podřízení se zvyklostem a režimu školy. Dítě musí dokázat plnit, nejen to, co si samo zvolí, ale podřídit se také příkazům autorit a pokud možno tlumit i vlastní nutkání k přechodu na jiné aktivity.*“ (Čačka, 1996, s. 51) Podíl na rozvoji sociálních dovedností má rodina, její styl výchovy a života, způsob komunikace, jednání, osobnostní charakteristiky jednotlivých členů. V mateřské škole musíme vnímat rozdílné sociokulturní a ekonomické podmínky rodin. V době adaptace by mělo dítě zažít tzv. bezpodmínečné přijetí, abychom podpořili jeho důvěru, sebevědomí, samostatnost. Dítě by tak mělo zvládnout odloučení od rodičů, navázat vztahy s vrstevníky a najít si své místo ve skupině. Setkává se s novou autoritou a jejím výchovným stylem, učí se s ní a s vrstevníky spolupracovat a zvyká si na nový způsob strukturovaného vedení. Ve větším kolektivu je od něj očekávána větší míra samostatnosti. Ve stávajících i nových činnostech musejí nabývat samostatnosti - zpěv, hra, tanec, výtvarný projev, vyvinutí záměrné pozornosti, zdokonalování hrubé i jemné motoriky, dokončování úkolů. Zdárné zvládnutí činností přispívá k posílení sebevědomí, nezávislosti, autonomie. „*Prvotní zkušenost s lidskými vztahy a s osvojováním si sociálních dovedností dítě nabývá v rodině, později obvykle v mateřské škole. Zahrnuje do nich: komunikaci, přiměřené reagování na nové situace, adaptování se na nové prostředí, porozumění vlastním pocitům a sebeovládání, porozumění emocím a chování druhých lidí,*

*objektivní sebepojetí/sebehodnocení/sebedůvěra, schopnost pracovat s ostatními, spolupracovat.“ (Bednářová, 2010, s. 51) Dítě nezralé v této oblasti se nezvládne odloučit od rodičů, má větší problémy s komunikací a navazováním kontaktů s vrstevníky i dospělým, snížené sebeovládání - špatně se vypořádává s nezdarem. Dítě má problémy s přizpůsobením se nové situaci, prostředí, pravidlům a požadavkům autority. (Bednářová, 2015, s. 52)*

## **2.8 Práceschopnost, pozornost**

*„Obecně je pro školní práci nezbytné, aby dítě dokázalo sedět po potřebnou dobu v lavici (a pokud možno v klidu), aby věnovalo pozornost učiteli, sledovalo jeho výklad, soustředilo se na práci; v neposlední řadě také to, aby respektovalo autoritu (podřídilo se, vyhovělo požadavkům učitele).“ (Bednářová, 2015, s. 53)*

Kropáčková označuje pracovní zralost jako zájem dítěte o činnosti připomínající školní úkoly i přes přetrvávající zájem o hru. K dalším charakteristikám řadí samostatnost, schopnost udržet pozornost a uskutečňovat řízenou činnost delší dobu. (Kropáčková, 2008, s. 13-14)

I Mertin uvádí jako jeden z předpokladů školní připravenosti pracovní zralost. Důraz přikládá pohlaví, řečovým dovednostem, psychomotorickému tempu, soustředění, intelektovým předpokladům, grafickému projevu a zdravotnímu stavu. (Mertin, 2010, s. 240) Bednářová uvádí, že *„práceschopnost je podmíněna nejen zralostí centrální nervové soustavy, ale také výchovným vedením; souvisí rovněž se sociálními dovednostmi a samostatností.“ (Bednářová, 2015, s. 53)*

Dále sem řadí míru soustředění, kterou dítě zvládne věnovat určité činnosti, míru soustředění, při kterém odolá i rušivým vlivům. Je to také schopnost pracovat samostatně a dokončit započatou práci i přes počáteční nezdary. U předškolního dítěte by se měla projevovat vnitřní motivace, tedy zvědavost, zájem, chuť a zaujetí pro danou činnost. (Bednářová, 2015, s. 53)

Dítě nezralé v této oblasti je nepozorné, roztěkané, nesamostatné, často střídá činnosti, nezvládá práci v kolektivu. Nemá zájem o činnosti pracovního týmu, ale o hru, která je nestálá, povrchní, nezvládne u ní odolat okolním vlivům.

Unavitelnost při duševní zátěži je rychlá, dítě je při práci pomalé nebo naopak zbrklé. (Bednářová, 2015, s. 53)

## **2.9 Sebeobsluha, samostatnost**

Dítě si od vstupu do mateřské školy osvojuje běžné dovednosti v oblasti hygieny, stolování, oblékání. Před vstupem do školy základní by mělo být v těchto oblastech již samostatné, nezávislé. Musíme brát ohled na vyspělost a vývojovou úroveň daného dítěte.

Odráží se zde vnímání, hrubá a jemná motorika, mentální vyspělost i jeho osobní charakteristiky, tedy vytrvalost, charakter, soustředění, temperament a odolnost vůči nezdaru. Rozdíl může být i ve vnitřní a vnější motivaci k činnosti- způsob motivace, zájem o aktivitu. (Bednářová, 2015, s. 55) *„Samostatnost je nutná při přechodu od jedné činnosti k druhé, chystání si věcí, orientace v pomůckách, v učebnici, sešitě, při vypracování zadání, úkolu.“* (Bednářová, 2015, s. 6)

Samostatnost u dítěte v předškolním věku podporujeme zadáváním drobných povinností, nechat ho dělat věci, které samo zvládne. Zároveň mu nastavovat a vést ho k respektování limitů a pravidel. (Bednářová, 2015, s. 6)

## **PRAKTICKÁ ČÁST**



### **3 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI**

Cílem praktické části bakalářské práce je srovnání dvou mateřských škol a jejich způsob přípravy šestiletých dětí na vstup do základní školy. První mateřská škola stimuluje děti za pomoci rodičů v edukativně stimulační skupině a v druhé mateřské škole probíhá běžná příprava v rámci třídy. Zaměřila jsem se na srovnání efektivity vzdělávání v edukativně stimulační skupině, na které se spolupodílejí rodiče za podpory pedagogů i v mimoškolním prostředí, s běžnou přípravou v mateřské škole. Na začátku a na konci školního roku byly porovnány dvě skupiny dětí v oblastech, které podporují Edukativně stimulační skupiny.

## **4 DIAGNOSTICKÝ TEST**

Východiskem pro test školní připravenosti byla publikace Školní zralost od Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové, které jsou také autorkami Edukativně stimulačních skupin. V diagnostice rozlišují autorky tři stupně úrovně dítěte, podle kterých jsem děti hodnotila.

Zvládá sám - dítě po vysvětlení splní úkol správně, pracuje samostatně, což je jeho běžné chování.

Zvládá s dopomocí – dítě potřebuje úkol zopakovat nebo povysvětlit, činnost zvládá s drobnou dopomocí – např. dítě rozumí činnosti a vykoná ji, ale nepojmenuje.

Nezvládá – dítěti opakovaně úkol vysvětlujeme a pomáháme mu, ono však není schopno úkol splnit.

První test jsem prováděla v prvních dvou týdnech v říjnu - vyplňován modře. Druhý test jsem uskutečnila po ukončení edukativně stimulačních skupin v květnu – vyplněn zeleně. Mateřskou školu, kde se uskutečňovaly edukativně stimulační skupiny jsem označovala číslem 1., mateřská škola bez skupin byla označena číslem 2. Před zahájením diagnostiky jsem se snažila u dětí navodit pohodu, bezpečí a dobrý kontakt, který vedl ke spolupráci. Úkoly jsem se snažila vysvětlovat jasně, pochopení úkolu jsem si slovně ověřovala, pokud dítě nerozumělo činnosti, zadání jsem zopakovala. Děti jsem chválila a snažila se je pozitivně motivovat k další práci.

### **4.1 Grafomotorika**

Diagnostiku jsem zahájila kresbou, děti měly ztvárnit postavu a dům. Postava je při diagnostikách často používána, někteří chlapci však kresbu postavy nepreferují, v kresbě domu se mohou projevit grafické prvky důležité pro psaní mnohem více. U postavy jsem posuzovala celkovou proporcí těla. Sledoval jsem detaily na obličej, vlasy, oddělení hlavy a trupu krkem. Dále také dvojdimenzionální znázornění horních i dolních končetin, správný počet prstů a zahnutí naznačující chodidlo. V kresbě domu jsem se zaměřila na samotnou kresbu - změny tahu nakresleny ostrými hranami a zobrazení kouře. Na další samostatný list měly děti napodobit určité tvary-grafomotorické prvky, začínali jsme od jednodušších ke složitějším - spirála, zuby, horní

smyčky, horní oblouk s vratným tahem. Při kresbě jsem sledovala nejen správnost provedení, ale také správný úchop, tlak na tužku, plynulost čáry a postavení ruky.

## **4.2 Řeč**

V další části jsem se zabývala řečí z pohledu lexikálně sémantické a morfologicko syntaktické. Do diagnostiky jsem nezařadila rovinu foneticko- fonologickou, protože artikulační obratnost dítěte nebyla předmětem diagnostiky. Všechny děti se mnou navázaly verbální kontakt, odpovídaly na otázky, což řadíme do roviny pragmatické. V rovině lexikálně sémantické byl dětem předkládán obrázek a měly popsat, co je na obrázku. Zde jsem sledovala i morfologicko - syntaktickou rovinu, jestli děti odpovídají jednoslovně, holou nebo rozvinutou větou a jestli mluví gramaticky správně. S obrázkem se vázal i další úkol, kdy děti měly popsat nesmysl na obrázku. U většiny dětí nastal problém při interpretaci pohádek, děti mi měly říct, jestli znají nějakou pohádku a následně ji vyprávět. Některé děti řekly pohádku, ale nezvládly ji reprodukovat. Měla jsem připravené obrázky, které ilustrovaly děj v klíčových bodech a buď s pomocí těchto obrázků, nebo s mojí dopomocí pohádku vyprávěly. Při tvoření protikladů jsem začala s vizuální oporou, děti měly před sebou dva obrázky, kdy jsem pojmenovala první, a děti měly pojmenovat protiklad u druhého. Ztížením bylo, že děti měly protiklad tvořit bez obrázkové podpory, což byl u většiny dětí problém. Stejným způsobem probíhalo tvoření pojmů nadřazených. Děti nejprve obrázky viděly a říkaly jejich souhrnný název a posléze jsem jim jmenovala jednotlivé věci a ony měly utvořit jejich nadřazený název.

## **4.3 Sluchové vnímání**

V oblasti sluchového vnímání děti nejprve rozlišovaly slova. Vysvětlila jsem jim, že uslyší dvě slova a děti odpovídaly, zda jsou slova stejná anebo jiná. Zde bylo zajímavé pozorovat, jaké rozdíly děti slyší, zda všechny anebo jim dělá problémy např. měkčení, háčky. S obrázkovou oporou hledaly děti dvojice, které se rýmují, u některých obrázků jsem musela s dětmi předměty pojmenovat ve správném tvaru, aby zvládlo dvojice spojit. Děti ve sluchové oblasti určovaly počet slabik, snažily se určit první a poslední hlásku ve slově. Posledním úkolem ze sluchové analýzy a syntézy bylo spojení rozložených hlásek ve slovo, což se podařilo jen několika dětem. Děti si měly

vyslechnout větu z několika slov (s kterými se běžně setkávají) a zopakovat ji a dále zopakovat čtyři nesouvisející slova.

#### **4.4 Zrakové vnímání**

Prvním úkolem v oblasti zrakového vnímání bylo pojmenování odstínů základních i doplňkových barev, které jsem zadala. Dále děti vyhledávaly zadané prvky na obrázku. V oblasti zrakové diferenciacce děti začaly od jednoduššího úkolu, kde měly rozlišit a pojmenovat dva překrývající se obrázky. Na pracovním listu děti rozlišovaly prvky, které se liší horizontální polohou. Na druhém pracovním listě měly děti za úkol vyhledat dvojice, které se lišily detailem a polohou. Zde se procvičovala pravolevá orientace. Následujícím úkolem bylo složit obrázek pejska použitého z publikace Školní zralost. Před dítě jsem položila obrázek pejska a pod něj stejný, ale rozstříhaný podle vzoru. Pozorovala jsem, jak dítě používá předlohu, zda jen nahlíží, zvládne složit pejska bez předlohy nebo skládá přímo na ni. Dětem byla následně předložena řada obrázků, kdy první sloužil jako vzor a v těch dalších chyběly některé části. Úkolem dětí bylo ukázat nebo říct, jaká část nebo prvek v obrazci chybí. Oblast zrakové paměti měla dvě části. Nejprve byly dětem předloženy dvě řady pěti obrázků, které si měly prohlédnout a zapamatovat. Ty jsem následně zakryla a předložila obrázky, kde byly předchozí i jiné prvky, děti měly vybrat obrázky, které před tím viděly. Posléze jsem dětem opět ukázala vzorové obrázky, po zakrytí však měly děti dát kartičky s předměty ve správném pořadí na místo, kde je předtím viděly.

#### **4.5 Vnímání prostoru**

Dětem jsem nejdříve předložila domeček, podle slovních pokynů měly vkládat zvířátka nahoru, dolů, doprava, doleva ztížením byla kombinace pojmů např. doprava nahoru. Následně měly děti naskládat podle pokynů zvířata do vlaků, kde jsem se zaměřovala na pojmy první, poslední, uprostřed a předložkové vazby. Na závěr jsem všechna zvířátka pokládala do domečku já a dítě mělo za úkol popsat umístění zvířátka v domečku a následně i ve vláčku.

#### **4.6 Vnímání času**

K posuzování, zda se děti orientují v čase, mi pomáhaly obrázkové karty, které znázorňovaly děj. Děti je měly seřadit podle časového sledu, sledovala jsem, s jakou

jistotou činnost vykonávají a zda pojmenují, co se stalo dříve a co později. Orientaci v týdnu jsem ověřovala slovně - požádala jsem děti, aby dny vyjmenovaly, a náhodně jsem se ptala, jaký den je před a po (např. pondělí).

#### **4.7 Matematické představy**

Dětem jsem předkládala kartičky s prvky rozdělenými čarou, děti měly určovat, zda je prvků méně, více nebo stejně. Prvky byly nejdříve stejné velikosti, pak se jejich velikost a uspořádání lišilo. V dalším úkolu jsem vytvořila řadu z vystříhaných medvídků a děti měly za úkol vytvořit si řadu o jednu větší. Stejný postup byl použit při vytváření řady o jednu méně. „*Dopočet, kolik prvků zmizelo*“, byl realizován opět s obrázkovou podporou. Dětem jsem ukázala jednu kartu, kde byl určitý počet předmětů, a pod ni jsem jim dala další kartu, kde byl kufr, v němž bylo ukryto několik předešlých prvků. Úkolem dětí bylo říct, kolik předmětů zmizelo v kufru. V oblasti řazení děti dostaly pět kartiček s různě velikými housenkami (měly vždy o článek těla víc). Děti měly seřadit housenky od nejmenší po největší a následně jsem si ověřila jejich znalost pojmu „*největší – nejmenší*“. Na listu, kde v řádku byly rozdílné prvky buď barvou, velikostí nebo tvarem děti popisovaly, co do skupiny nepatří, a musely slovně tvrzení odůvodnit. Sledovala jsem, zda děti prvky rozliší, zda geometrické tvary správně pojmenovávají. Další úkol byl zaměřen na třídění, rozdělování prvků do skupin. Předložené prvky různého tvaru, barvy a velikosti měly děti dát na hromádky. Nejprve všechny tvary zelené, následně všechny modré čtverce a nakonec některé malé červené trojúhelníky. Děti třídily podle zadaného kritéria, všímala jsem si, zda rozlišují pojmy „*všechny - některé*“ a velikostní pojmy „*malé - velké*“. Při jmenování množství děti jmenovaly číselnou řadu alespoň do šesti.

#### **4.8 Práceschopnost**

Položky, které jsem sledovala, jsou: soustředění, samostatnost, vytrvalost, práce v klidu a zájem o činnosti úkolového typu. Položky z této oblasti jsem sledovala v průběhu celé diagnostiky.

Děti v předškolním věku se méně soustředí, někdy nejsou motivované, někdy se stydí, jsou unavené, či mají neuspokojené jiné potřeby a výkon je tím snížený. Svoje výsledky jsem konzultovala s učitelkami ve třídě, zda se jim děti v daných oblastech jeví slabší.

## **5 POPIS MATEŘSKÉ ŠKOLY S ESS**

Výzkum jsem prováděla v mateřské škole ve Velké Bíteši, kde jsem pracovala. Je to příměstská škola, která má čtyři třídy. Všechny třídy jsou v jedné budově, u které se nachází i školní kuchyně. Ve školce jsou dvě třídy heterogenní a dvě třídy homogenní (předškoláci a nejmenší děti). Třídy jsou rozděleny podle barev - žlutá, zelená, červená a modrá. Třídy jsou plně vybaveny novým nábytkem a hračkami podporujícími všestranný rozvoj. Ve školce zařazují prvky Začít spolu. Třídy jsou uzpůsobeny do herních koutů. Mateřská škola je obklopena dvěma zahradami. Na přední zahradě se nachází několik herních prvků (houpačky, klouzačky, domeček, prolézačka) a brouzdaliště pro letní osvěžení. Na zadní zahradě je dostatek prostoru pro pohyb, stín poskytuje bludiště a domeček z vrbových proutí a úkryt před deštěm zase dřevěný altán. Mnoho možností pro pobyt venku nabízí i okolní příroda, která se nachází v její blízkosti - les, louky a sportovní stadion.

Ve školce pracují s programem Edukativně stimulačních skupin od roku 2013/2014. V prvním roce uskutečňování, rodiče nevívali nabídku programu moc dobře, měli pocit, že jejich dítě chce škola označit za hloupé. Museli jsme přesvědčovat rodiče o tom, že dítě pouze zaostává v některých oblastech a program mu pomůže v rovnoměrném rozvoji. V dalším roce, kdy už některé děti ESS absolvovaly a rodiče si mezi sebou řekli i dobré reference, nebyl program zavrhován. Vždy byl přístup rodičů individuální, jak v zájmu o program, tak v docházce do skupin.

Do skupiny, kterou jsem testovala, docházelo osm dětí. Matka jedné holčičky si nepřála, abych zveřejnila výsledky testu, proto uvádím pouze sedm dětí.

### **5.1 Diagnostika dětí z mateřské školy s ESS**

#### **5.1.1 Dívka č. 1**

Při první diagnostice měla dívka 5 let a 2 měsíce. V grafomotorice neměla zafixovaný správný úchop a postavení ruky. Z grafomotorických prvků zvládla zuby, spirálu a dolní oblouk s vratným tahem, nedostatek byl v kresbě postavy, která obsahovala pouze hlavu s detaily, od které šly tři čáry znázorňující horní končetiny a tělo, na které navazovaly dvě dolní končetiny. V oblasti řeči zvládla pouze popis obrázku a částečně interpretaci pohádky s obrázkovou podporou. Mluvila gramaticky správně ve větách i

souvětích. V oblasti sluchového vnímání byly nedostatky v měkčení slov a ve slovech s háčky. Zdařilo se vyhledání rýmujících se dvojic a zopakování věty. Ve zrakovém vnímání bylo vše v pořádku, až na vyhledání shodných/neshodných tvarů lišících se polohou a detailem. Ve vnímání prostoru a času nezvládla ani jednu položku. V matematických představách zvládla pouze poznat, co do řady nepatří a vyjmenovat číselnou řadu.

Při druhém testu mělo děvče 5 let a 9 měsíců. V oblasti grafomotoriky se velmi zlepšila, jediná kresba postavy zůstala na stejné úrovni, ostatní grafomotorické prvky zvládla bez problémů. V řeči potřebuje k vyprávění pohádky a k protikladům obrázkovou podporu i zde byl velký posun. Ve sluchovém vnímání neurčila poslední hlásku a nesložila rozložené hlásky, ostatní zvládla bez problémů. Ve zrakovém vnímání nedokázala rozlišit detail, od poslední diagnostiky však holčička nosí okluzor. Položky ve vnímání prostoru a času zvládá samostatně. V matematických představách rozlišuje vše kromě dopočtu prvků. Její práceschopnost se velmi posunula, při úkolech byla aktivní, vytrvalá a soustředěná.

### **5.1.2 Dívka č. 2**

Dívka měla při prvním testu 5let a 7 měsíců. U kresby postavy chyběl krk, ostatní prvky byly v pořádku. Z grafomotorických prvků se jí zdařila spirála. V rovině lexikálně - sémantické nezvládla interpretovat pohádku, tvořit protiklady a pojmy nadřazené bez vizuální podpory. Při sluchovém rozlišování určila správně pět ze šestnácti. Ve sluchové analýze a syntéze nezvládla ani jednu položku, naopak ve sluchové paměti zvládla vše. Ve zrakovém vnímání zvládla vše kromě odlišení obrázku v řadě a lišící se polohou/ detailem. Ve vnímání prostoru nezvládla ani jednu položku. V oblasti vnímání času seřadila obrázky podle posloupnosti, ale nezvládla se orientovat ve dnech v týdnu. V matematických představách určila pojmy více/méně, seřadila prvky podle velikosti a velikost určila a jmenovala řadu do šesti, zbývající úkoly nezvládla. Při práci byla povídavá, musela jsem ji navádět zpět k úkolu a několikrát ho opakovat. Dívka mě znala, několikrát jsem u nich ve třídě suplovala, přesto se bála mi říct, že chce na záchod a pomočila se.

Děvče mělo při druhém testování 6 let a 2 měsíce. Kresbu domu i postavy zvládá samostatně. Z grafomotorických cviků jí se dařila spirála a zuby, místo horní smyčky

kreslí dolní. Držení tužky i tlak na ni byl správný a přiměřený. V oblasti řeči zvládla všechny oblasti samostatně. Ve sluchovém vnímání rozlišila deset dvojic ze šestnácti. Zvládla samostatně položky ze sluchové paměti, analýzy a syntézy až na pojmenování slova z rozložených hlásek. Samostatně zvládla také oblast zrakového vnímání, vnímání času a matematické představy. Ve vnímání prostoru jí dělaly problémy pojmy první, poslední, druhý, zbývající pojmy ukázala i pojmenovala. Při práci byla klidná, soustředěná, samostatná, již neodváděla řeč.

### **5.1.3 Dívka č. 3**

Dívka měla při první diagnostice 5 let a 3 měsíce. Kresba domu byla povedená, postava měla jednodimenzionální končetiny a byla bez prstů. Grafomotorické cviky zvládla pouze spirálu a pilu, úchop psacího náčiní byl v pořádku. V oblasti řeči popsala jednoduchými větami, co je na obrázku, zbývající úkoly se jí nepodařily. V rozlišení slov pomocí sluchu měla problémy s háčky, čárkami a měkčenými slovy. Ve zrakovém vnímání nerozlišila pouze obrázek v řadě/lišící se detailem nebo polohou. Větší polovinu prostorových pojmů ukázala na formátu, ale nezvládla ho pojmenovat. Vnímání času zvládla s dopomocí. Zbývající úkoly ze sluchové percepce se jí nepodařily. V matematických představách aktivně pracovala s pojmy více/méně/stejně, o jedno více/méně a největší/nejmenší. Jmenovala číselnou řadu do 6 a poznala předměty nepatřící do řady.

Při druhém testu měla dívka 5 let a 7 měsíců. Její kresba postavy i domu byla na dobré úrovni. Grafické prvky zvládla bez problémů. V oblasti řeči potřebovala drobnou radu v pojmech nadřazených bez vizuální podpory, ostatní zvládla samostatně. Ve sluchové percepci neurčila poslední hlásku a nesložila slovo z rozložených hlásek, ostatní úkoly z této oblasti zvládla. Položky ve zrakové percepci a ve vnímání času zvládla všechny bez problému. Prostorové a předložkové pojmy pojmenovala i ukázala na formátu. V matematických představách měla problém pouze s dopočtem. Celkově se zrychlilo chápání úkolů i práce na nich, byla soustředěná a vytrvalá. Při kresbě povídala o škole, do které se těší a kterou i ztvárnila.



#### 5.1.4 Dívka č. 4

Dívka měla při prvním vyšetření 5 let a 5 měsíců. Kresbu postavy a domu nezvládala, grafomotorické cviky se jí dařily až na smyčku. Držení tužky a celkové postavení ruky bylo nesprávné. V řeči zvládla popsat obrázek, vytvořila nadřazené pojmy s vizuální podporou. Její řečový projev byl v jednoduchých větách. Sluchem rozlišila pouze tři dvojice slov. Slova vytleskávala, není však schopná určit počet slabik, další úkoly nezvládá. Ve zrakovém vnímání se jí nedařilo rozlišit prvky detailem nebo polohou, dále neposkládala obrázek a nedoplnila chybějící části, zbývající položky zvládla. Při vnímání prostoru jednu třetinu pojmenovala i ukázala, zbývající nezvládla. Seřadila obrázky podle posloupnosti děje, ve dnech v týdnu se neorientovala. V matematických představách rozlišovala pojmy více/méně/o jedno více/ o jedno méně, jmenovala řadu do šesti. V řadě prvků uměla rozlišit, co do řady nepatří.

Dívka měla při druhé diagnostice 6 let. Kresbu domů a postavy zvládala samostatně, stejně jako grafomotorické cviky. Postavení ruky při psaní stále fixuje, úchop psacího náčiní je již správný. V oblasti řeči používala souvětí a veškeré položky zvládala samostatně. Sluchové rozlišování jí nedělá problém. Velký posun je i ve sluchové analýze a syntéze, kde se občas daří určit poslední hlásku, zbývající zvládala bez problémů. V oblasti zrakové percepce, matematických představ a vnímání času zvládla zadání samostatně. Ve vnímání prostoru nezvládla pojmy první a druhý, místní pojmy pojmenování ukázala na formátu. Děvče při úkolech pracovala samostatně, vytrvale, u některého zadání měla potřebu povídat.

#### 5.1.5 Chlapec č. 1

Hoch ve věku 5 let a 5 měsíců byl při první diagnostice velmi tichý, velmi sebekritický. V grafomotorice zvládl dům a pilu. Úchop, tlak a plynulost čáry byla nesprávná. V oblasti řeči se vyjadřoval jednoslovně a nesplnil ani jednu položku. Sluchem rozlišil čtyři slova a určil počet slabik ve slově, zopakoval větu z více slov. Zrakové vnímání a vnímání času nezvládl. Prostorové pojmy ukázal na ploše, některé i pojmenoval, předložkové pojmy nerozlišil. V matematických představách jmenoval číselnou řadu, dále se mu zdařilo sestavit řadu a pojmenovat největší a nejmenší prvky. Zadání plnil v klidu a vytrvale. Pokud se mu úkol nezdařil nebo si s ním nevěděl rady, říkal: „*Já jsem trouba/hloupý*“.

Druhý test jsem prováděla v 6 letech. V grafomotorice zůstal na stejné úrovni kresba a smyčka, ostatní prvky a úchop zvládl. Kromě vytváření protikladů a interpretace pohádky bez obrázkové podpory vše zvládl. Nešlo mu měkčení slov, určení poslední slabiky a pojmenování slova z rozložených hlásek. Ve zrakovém vnímání s výjimkou odlišností polohou a detailem vše zvládl. V prostorovém i časovém vnímání byl také posun, vše zvládl. Jediným zádrhelem v matematických představách byl dopočet. Chlapec byl soustředěný a samostatný, neslyšela jsem již od něj výrazy, jako při předešlém testu.

### **5.1.6 Chlapec č. 2**

Chlapec měl v době prvního testu 5 let 4 měsíce. Držení tužky při kresbě bylo v pořádku, grafomotorické prvky, postava a dům se mu nedařily. V řeči se vyjadřoval v souvětích, popsal obrázek. Sluchem rozlišuje polovinu slov, problém měl v měkčení, háčkách a čárkách, ostatní nezvládl. Zrakem rozlišil dva překrývající se obrázky a zapamatoval si viděné obrázky. V oblasti vnímání prostoru správně ukázal a pojmenoval pouze čtyři pojmy. Vnímání času zvládal s dopomocí. V porovnání množství pojmenoval méně nebo více, množství dokázal i sestavit. Oblasti matematických představ až na položku, co do skupiny nepatří, nezvládal. Hochovo pracovní tempo bylo pomalé, klidné.

Ve věku 5 let a 11 měsíců proběhla druhá diagnostika. Kresba postavy zůstala na stejné úrovni. Chlapec nezvládá horní oblouk s vratným tahem, ostatní prvky se mu dařily. Interpretace pohádky bez obrázkové podpory mu dělala problémy, ostatní položky zvládl samostatně. Sluchem nerozliší pouze slova s háčky. Nezvládl syntézu slova a určení poslední hlásky. Zrakovou oblast zvládl samostatně. Stále se mu nedaří pojmenovat a určit předložkové vazby. V matematické představě zvládl samostatně až na dopočet prvků. Hochovo tempo bylo svižnější, v úkolech byl vytrvalý a soustředěný.

### **5.1.7 Chlapec č. 3**

Při prvním testu měl chlapec 5 let a 2 měsíce. Při kresbě potřeboval slovní podporu, aby pokračoval při práci. Zvládnuta byla pouze spirála. Položky z oblasti řeči nezvládá, věci pojmenovává jednoslovně. Slova rozlišil až na dvě chyby správně. Určí počet slabik, první písmeno. Vyhledá předměty na obrázku a překrývající se předměty,

zbývající položky ze zrakové percepce nezvládá. Nezvládá vnímání prostoru, času a matematických pojmů, kromě jmenování číselné řady. Při práci si nevěří, je nesoustředěný. Na zadání odpovídal: *“Mně to nejde, nepůjde to, neumím to”*.

Chlapec měl při druhé diagnostice 5 let a 9 měsíců. Z grafomotorických prvků zvládl spirálu a zuby. Kresba domu i postavy se zlepšila, ale stále nemá vše, co by měla obsahovat. Vyjadřoval se stroze, spíše ukazoval, poznal nesmysl a pojmenoval nadřazená slova. Ve sluchovém vnímání se zlepšil ve vyhledávání rýmů a zopakování věty, v ostatním se neposunul. Ve zrakovém vnímání nevyhledá rozdíly v detailu/poloze, zbývající zvládne samostatně. Nevyhovující nepřeskrtává, jak bylo zadáno, udělá u nich pouze čárku. Polovinu prostorových pojmů ukáže na obrázku, ale pojmenuje. Seřadí posloupnost děje, ale neorientuje se ve dnech v týdnu. Zvládl rozlišit méně/více, pojmenoval větší /menší/prostřední, geometrické tvary a číselnou řadu, poznal, co do řady nepatří. Při plnění úkolů byl vytrvalý, ale nejistý. Měl strach z chyby. Neustále se ujišťoval slovy i pohledem, zda postupuje správně. Chlapec dostal odklad školní docházky.

## **6 POPIS MATEŘSKÉ ŠKOLY BEZ ESS**

Druhým vzdělávacím zařízením, které jsem si vybrala ke srovnání, byla mateřská škola v Třešti. Je to příměstská škola, která má osm tříd. Třídy jsou rozděleny po čtyřech budovách. Jedna třída se nachází při základní škole, další třída je na sídlišti v budově Domova dětí a mládeže. Dvě třídy jsou v nově vystavěné budově a čtyři třídy jsou v budově, ve které se nachází i školní kuchyně. Ve školce jsou všechny třídy heterogenní. Třídy jsou rozděleny podle zvířátek. Jsou plně vybaveny hračkami podporující všestranný rozvoj. Ve třídách, z kterých jsem testovala děti, zařazují prvky Začít spolu a třídy jsou uzpůsobeny do herních koutů. Děti jsem vybírala podle dojmu paní učitelky, že jedinec je v nějakém směru slabší, to se mi buď potvrdilo a diagnostiku jsem provedla i na konci roku, anebo jednotlivé oblasti zvládl a druhý test jsem již neprováděla. Všechny budovy mateřské školy jsou buď obklopeny, anebo mají blízko zahradu, která je vybavena herními prvky (houpačky, klouzačky, domeček, prolézačka) a bazénkem pro letní osvěžení. Mnoho možností pro pobyt venku nabízí i okolní příroda, která se nachází v její blízkosti - les, louky, rybník a ohrady se zvířaty.

### **6.1 Diagnostika dětí z běžné mateřské školy**

#### **6.1.1 Dívka č. 1**

První test proběhl ve věku 5 let a 2 měsíce. Děvče zvládlo kresbu domu a z grafomotorických cviků spirálu, úchop tužky byl správný. V oblasti řeči mluví v souvětích, popíše obrázek, nesmysl a vypráví pohádku. Ve sluchovém vnímání zvládá rozlišit šest dvojic ze šestnácti. Z ostatních položek zvládne pouze vytleskat slovo na slabiky, ale neurčí počet. Ve zrakovém vnímání zvládá jen vyhledat předmět na obrázku, odlišit překrývající se předměty a odlišit obrázky v řadě. V úkolech prostorového vnímání ukáže několik prvků na formátu, ale nepojmenuje. Řazení posloupnosti děje a orientaci ve dnech v týdnu zvládla. V matematických představách se orientuje v pojmech více/méně a jmenuje číselnou řadu. Dívka byla při práci nepozorná, neklidná, koukala kolem sebe.

Při druhém testu mělo děvče 5 let a 9 měsíců. V oblasti kresby zůstala na stejné úrovni, z grafomotorických prvků zvládala navíc zuby a horní smyčku. V oblasti řeči již tvořila pojmy nadřazené s vizuální podporou, ostatní zůstalo na stejné úrovni. Ve sluchovém

rozlišování rozlišovala polovinu dvojic. V oblasti sluchu určila počet slabik a počáteční hlásku, ve sluchové paměti zvládala vše. Ve zrakovém vnímání se dařilo vše až na obrázky lišící se polohou a detailem a úkoly z okruhu části a celku. Ve vnímání prostoru ukázala a pojmenovala polovinu pojmů. Ve vnímání času zůstala na stejném stupni. Matematické představy zvládala samostatně až na dopočet prvků a pojmy o jeden více/méně. Pracovala klidně, soustředěně a samostatně.

### **6.1.2 Dívka č. 2**

Při prvním testu bylo dívce 5 let a 10 měsíců. Kresba domu byla zvládnutá, postavy však nikoli. Z grafomotorických cviků se zdařila pila, úchop byl nesprávný - třemi prsty. V oblasti řeči sice mluví ve větách, ale popise svoje zážitky, nepracuje podle zadání. Ve sluchovém vnímání rozlišovala pět dvojic z šestnácti, ostatní položky z této oblasti nezvládala. V oblasti zrakové zvládá pouze pojmenovat odstíny barev, vyhledá předmět na obrázku, odliší překrývající a pozná viděné obrázky. Z prostorových pojmů pojmenuje a ukáže pojmy nahoře, dole a uprostřed, ostatní nikoli. Úkoly zadané k vnímání času nezvládá. Z matematických pojmů se orientuje v pojmech více/méně, seřadí prvky podle velikosti a pozná nepatřící do řady. Při práci je neklidná, neustále povídá.

Druhý test byl prováděn ve věku 6 let a 5 měsíců. Zvládala kresbu postavy. V grafomotorických cvicích zůstala na stejné úrovni, úchop psacího náčiní fixuje. V oblasti řeči nezvládá protiklady s/bez obrázkové podpory, dále pohádku a nadřazené pojmy bez vizuální podpory. V oblasti sluchu zvládá samostatně, až na poslední hlásku a složení slova z rozložených hlásek. U zraku jí dělalo obtíže odlišení obrázku v řadě a rozdíl v poloze nebo detailu, ostatní zvládala. V prostorových pojmech ukázala i pojmenovala vše, až na pojmy složené (vpravo nahoře) a pořadí druhý. Ve vnímání času je na stejné úrovni. V matematických představách nezvládala dopočítat a třídit podle tří kritérií. V práci byla samostatná, klidná a tichá.

### **6.1.3 Chlapec č. 1**

První test proběhl, když bylo chlapci 5 let a 6 měsíců. Kresba postavy a domu nebyla zvládnuta. Grafomotorické cviky zvládl dva - pilu a spirálu. Oblast řeči zvládl samostatně až na položky, které obsahují obrázkovou podporu. Ve sluchovém

rozlišování poznal čtyři dvojice ze šestnácti. Zbývající položky sluchové percepcce nezvládl. Ve zrakovém vnímání se mu podařilo určit všechny položky, až na rozlišení obrázku polohou a detailem. V prostoru pouze ukazuje a to osm pojmů z osmnácti. Úkoly časového vnímání nezvládá. V matematických představách zvládá pouze geometrické tvary a jmenuje řadu čísel.

Při druhém testu bylo hochovi 6 let a 1 měsíc. V kresbě postavy a domu pokročil. V oblasti řeči, stejně jako při vnímání času zvládal všechny položky samostatně. Sluchem nerozlišil jen slova s háčky a čárkami. Nezvládá určení hlásky na konci slova, složení slova z hlásek a úkoly ze sluchové paměti. Ve zrakovém vnímání zůstal na stejné úrovni, ve vnímání prostoru ukáže i pojmenuje položky vše, až na položky obsahující pravolevou orientaci. V matematických úkolech mu dělaly problém pouze pojmy více/méně při odlišné velikosti, o jedno více/méně, dopočet zmizelých. Chlapec byl vytrvalý, pracoval v klidu.

#### **6.1.4 Chlapec č. 2**

Při prvním testu měl chlapec 5 let a 3 měsíce. Kresbu postavy a domu nezvládá, z grafomotorických cviků se mu daří pouze spirála. Správný úchop tužky fixuje, čára není plynulá. Jednoduchými větami popíše, co je na obrázku, pojmenuje nesmysly a pomocí obrázků interpretuje pohádku. Hoch v řeči výrazně patlá. Ve sluchovém rozlišování určil správně více jak polovinu dvojic. Z dalších položek zvládl jen určení počtu slabik. V oblasti zrakového vnímání vyhledal předměty na obrázku, odlišil dva překrývající obrázky, poznal viděné obrázky, další položky nezvládl. U prostorových pojmů ukázal jednu třetinu na formátu, ale nepojmenoval. Při řazení obrázků podle posloupnosti dával prvky zprava doleva. Rozlišil množství více/méně/ o jedno více/o jedno méně, prvky seřadil a určil jejich velikost a jmenoval číselnou řadu. Z úkolů byl nervózní, neklidný a nejistý stále si slovně kontroloval správnost svého řešení

Druhý test byl uskutečněn, když bylo chlapci 5 let a 10 měsíců. Kresba domu i postavy se posunula, ale je jednodimenzionální. Grafomotorické prvky zvládl až na dolní oblou a horní smyčku, z které udělal dolní. Úchop byl správný. V oblasti řeči vše zvládl samostatně, povídá v souvětích, ale řeč není plynulá. Sluchem rozlišil polovinu dvojic, ostatní položky zvládl samostatně, až na určení poslední hlásky a pojmenování slova z rozložených hlásek. Nezvládal rozlišit odstíny barev, obrázky lišící se

detailem/polohou, ostatní úkoly se mu dařily. Více jak polovinu položek z oblasti vnímání prostoru pojmenoval a ukázal na formátu. Obrázky s posloupností děje řadil zleva doprava a orientoval se ve dnech v týdnu. V matematických představách nezvládal pouze geometrické tvary, dopočet zmizelých prvků, třídil do tří kategorií. Z úkolů byl nervózní, neklidný, ptá se: „*Kdy bude konec?*“. Chlapec dostal odklad školní docházky.

### **6.1.5 Chlapec č. 3**

První test byl prováděn ve věku 5 let a 5 měsíců. Kresba domu ani postavy neodpovídá věku. Z grafomotorických cviků zvládá pilu, úchop a postavení ruky bylo správné. Vyjadřoval se gramaticky správně ve větách, popíše obrázek, nesmysly a pohádku podle obrázku. Ve sluchové percepci rozlišil několik dvojic, ostatní položky nezvládl. Zrakem se mu nedařilo rozlišit obrázky lišící se detailem nebo polohou, zvládl položky ze zrakové paměti, zbývající úkoly nedařily. Z prostorových pojmů ukázal šest z osmnácti. Nepochopil cvičení na vnímání času. V matematických představách se mu podařilo vše, až na dopočet.

Druhý test byl proveden ve věku 6 let. Zvládal samostatně kresbu domu, grafomotorické cviky i všechny položky z oblasti řeči. Ve sluchovém vnímání pochopil vše až na pojmenování slova z rozložených hlásek. Ve zrakovém vnímání mu dělalo problémy najít obrázky lišící se detailem nebo polohou. Ve vnímání prostoru nezvládal pojmenovat a ukázat jenom pojmy složené (vpravo nahoře). Časové a matematické představy chápal bez problému.

### **6.1.6 Chlapec č. 4**

První test byl proveden v 5 letech a 9 měsících. Kresbu postavy a domu zvládl. Z grafomotorických cviků uměl nakreslit zuby a spirálu. V oblasti řeči se vyjadřoval správně, avšak v souvětích nezvládl protiklady, pojmy nadřazené a interpretaci pohádky bez obrázku. Ze dvojic slov rozlišil sluchem pouze jednu, z ostatních položek nezvládl ani jednu. Hoch zvládl barvu, figuru i pozadí, rozlišil dva překrývající se obrázky a odlišil obrázek v řadě, statní úkoly nezvládl. Ve vnímání prostoru ukázal osm pojmů z osmnácti, ve vnímání prostoru se neorientuje. V matematických představách rozlišuje

pojmy méně/více a položky v řazení, zbývající se nedaří. Hoch byl při práci houževnatý, zkoušel přijít na řešení.

Druhý test byl prováděn v 6 let a 4 měsíce. Kresbu domu i postavy zvládl samostatně. V grafomotorických cvicích zůstal na stejné úrovni. V oblasti řeči zvládá samostatně všechny položky. Ve sluchovém vnímání se mu dařilo vše, až na pojmenování slov z rozložených hlásek. Ve zrakovém vnímání se dařilo vše kromě rozlišení neshodných obrázků lišících se polohou a detailem. Ve vnímání prostoru ukázal a pojmenoval až na dva všechny pojmy. V matematických představách kromě dopočtu chybějících prvků zvládá vše. Chlapec je klidný a samostatný, podle povídání se mu velmi věnuje babička, s kterou dělá podobné úkoly.

### **6.1.7 Chlapec č. 5**

První test proběhl ve věku 5 let a 6 měsíců. Hoch zvládl samostatně kresbu postavy, domu. Z grafomotorických prvků částečně zvládl pilu, tužku drží křečovitě. Morfologicko - syntaktickou rovinu splnil, v lexikálně - sémantické se zdařil popis obrázku, nesmyslů, interpretace pohádky a tvoření pojmů nadřazených s podporou. Zvládl dvanáct dvojic z šestnácti rozlišit sluchem, také určil první a poslední hlásku ve slově. Ve zrakovém vnímání, vyhledal předmět, odlišil obrázek v řadě a zvládl položky ze zrakové paměti. Z prostorových pojmů ukázal polovinu, ve vnímání času seřadil pouze posloupnost děje. V matematice pracoval s pojmy více/méně/stejně, jmenoval řadu do šesti, řadil prvky podle velikosti a ty pojmenoval. Chlapec byl při práci nejistý, neklidný.

Při druhém setkání měl chlapec 6 let a 1 měsíc. V oblasti kresby zůstal na stejné úrovni, při testu měl už správný úchop. V oblasti řeči zvládal vše až na tvoření nadřazených pojmů bez vizuální podpory. Ve sluchovém vnímání se částečně zhoršil, rozlišil polovinu dvojic. Z ostatních úkolů zvládl všechny kromě pojmenování slova z rozložených hlásek. Ve zrakovém vnímání se oproti prvnímu testu zlepšil v odstínech barev, odlišení překrývajících se obrázků a poskládání obrázku z několika částí. Ve vnímání času zvládl vše. V matematických představách až na pojmy více/méně při odlišné velikosti prvků, dopočtu zmizelých a třídění, zvládl vše samostatně. Při práci byl soustředěný, jistý a vytrvalý.



### 6.1.8 Chlapec č. 6

Chlapci bylo při prvním testu 5 let a 6 měsíců. Kresbu domu ani postavy nezvládl. Z grafomotorických prků se mu dařily zuby a spirála. Úchop tužky je správná. V oblasti řeči nezvládl ani jednu položku. Při rozlišování dvojic slov sluchem na vše odpovídal, bez rozmyšlení, jen tipoval. V oblasti sluchové paměti, analýzy a syntézy nezvládl ani jednu položku. Ve zrakovém vnímání vyhledá předměty na obrázku, odliší dva překrývající, doplní chybějící obrázek, pozná viděné obrázky, zbývající položky nezvládl. V prostorových pojmech ukázal na formátu polovinu, správně nepojmenoval žádný. V matematických představách jmenoval řadu do šesti, ostatní nezvládl, stejně jako položky v oblasti vnímání času. Při práci byl neklidný, nesoustředěný a nepozorný. Díval se okolo sebe a vrtěl se na židli.

Druhý test proběhl ve věku 6 let a 1 měsíc. Kresba domu i postavy byla zdařilejší, ale stále neodpovídala věku dítěte. Grafomotorické prvky zvládl samostatně. V rovině lexikálně - sémantické nezvládl interpretovat pohádky bez vizuální podpory a tvořit protiklady s/bez vizuální podpory. Vyjadřuje se v jednoduchých větách, špatně tvoří množné číslo a přídavná jména. Sluchem už aktivněji rozlišuje slova, jde vidět pozornost při práci. V ostatních úkolech sluchové percepce se zdařilo určit počet slabik ve slově, ostatní nesplnil. Při rýmech nesmyslně spojoval slova. Zrakem rozlišil vše kromě obrázků lišících se polohou nebo detailem. Pojmenuje i ukáže na formátu prostorové pojmy. Ve vnímání času řadí obrázky podle posloupnosti děje, neorientuje se ve dnech v týdnu. V matematických představách zvládá samostatně vše až na dopočet prvků a určení o jeden více/méně. Při práci byl nesoustředěný, neklidný, odchází často na toaletu. Chlapec dostal odklad školní docházky.

## 7 STRUKTURA PRVNÍ LEKCE

Představování s míčem: Vytvořili jsme s dětmi na zemi kruh a kutáleli si mezi sebou míč. Ke kterému dítěti se míč dokutálel, to řeklo své jméno. Ve druhé fázi hry říkaly ostatní děti jméno dítěte, jež drží míč. Protože ESS probíhaly v rámci mateřské školy, děti ze stejných tříd se znaly. Děti tedy řekly jméno kamaráda, kterému míč posílají.

Následovalo procvičení jemné motoriky s básničkou, u které děti měly nejdříve ruku v lehce sevřenou pěst. Postupně zvedaly jednotlivé prsty - palec, ukazováček, prostředníček, prsteníček a malíček na jedné a potom na druhé ruce.

*Hola, hoši do práce,*

*pomáháme mamince.*

*Ty udělej polínka*

*a ty roztop kamínka,*

*ty udělej kašičku,*

*ty dej na stůl vázičku.*

*Ty, malý, se dívej,*

*a pěkně nám zpívej.*

Po rozcvičení prstů si děti vzaly obyčejnou tužku a obtahovaly první jednotažkové cvičení. Rodičům byl případně vysvětlen správný úchop, aby mohli při vyplňování listů doma pomoci svému dítěti. Básnička je vybrána záměrně - začíná se dlaní. Děti se snažily, co nejpřesněji obtáhnout alespoň pětkrát linii bez přerušování.

Následovala dvě grafomotorická cvičení. První cvičení byla autodráha, kde měly děti za úkol projet tužkou po silnici bez zastavení a aniž by ze silnice sjely. Druhé cvičení bylo na procvičení svislých a vodorovných čar v pracovním listu. Nejdříve měly děti obtáhnout čáry svislé podle zadané čáry, posléze je zde přerušovaná a nakonec vytečkovaná čára. Potom děti zkoušely čáry bez předkreslené podpory. Stejným způsobem dělaly čáry vodorovné.

U procvičování slov nadřazených a podřazených jsme nejprve dětem rozdali obrázky, u kterých určovaly počet slabik. Počet slabik ve slově se děti učily pomocí vytleskávání.

Každé slovo vytleskaly na určitý počet slabik. Nejdříve s dospělým, později vytleskávalo každé dítě samo. Slova k vytleskání nebyla vybrána náhodně, vždy tvořily určitou skupinu. Při vytleskávání se zároveň procvičují slova nadřazená a podřazená, byla také rozvíjena obsahová stránka jazyka, slovní zásoba a abstraktní myšlení. Nejprve se s dětmi procvičovaly skupiny hraček, oblečení a posléze ovoce a zelenina. Děti si vybraly obrázek oblečení, hračky atd., pojmenovaly ho a vytleskaly (za pomoci dospělého). Odpovídající předmět přiřazují k odpovídajícímu obrázku hraček, oblečení atd. Posléze jsme si povídali a jmenovali další hračky či oblečení, které znají, ale nebylo na obrázcích, také jsme je vytleskali.

Prostorová orientace- v této lekci se děti seznamovaly s pojmy nahoře a dole. Navození proběhlo pomocí písničky „Hlava, ramena, kolena, palce“. Při říkance děti ukazovaly části těla, postupně se opakovala a zrychlovala. Posléze děti pojmenovávaly horní a dolní části těla a hledaly ve třídě, co je nahoře a co dole.

Silnice z papíru - Děti si po dokončení úkolu si vezmou papír a po vyznačených čarách vystříhnou několik úzkých pruhů, také zkoušely pruhy vytrhávat. Z vystříhaných a vytrhaných proužků papíru děti stavěly na podlaze „silnici“ a poté po ní chodily.

Řeč je v první lekci pojata jako vyprávění příběhu o Červené Karkulce. Začala jsem vyprávět děj pohádky. Děti byly vyzvány, aby navázaly na příběh. Jako podpora k vyprávění jim pomáhaly ilustrace, kde jsou zachyceny klíčové momenty pohádky v osmi obrázcích. Děti tak měly oporu v názorném materiálu, který jim pomáhal při vyprávění a při udržení dějové linie.

## **7.1 Hodnocení průběhu lekce**

Lekce by měla podle pokynů trvat cca hodinu. Při první lekci se však časová dotace velmi prodloužila. Důvodů prodloužení lekce z jedné hodiny téměř na dvě bylo několik. Každé dítě mělo zafixovaný jiný úchop tužky a polovina z nich nebyla správná. S kolegyní jsme proto obcházely děti a rodiče a musel se jim úchop názorně předvést, aby si ho zafixovaly (nejen děti, ale i rodiče, aby věděli, jak dítě opravit při úkolech na doma). Byly také uváděny důvody, proč je správný úchop důležitý. V první lekci bylo pro děti spousta věcí nových, s kterými se v běžném provozu mateřské školy nebo doma nesetkaly. Děti nebyly zvyklé tak dlouho pracovat, proto se musely zařazovat

relaxační cviky. Tím, že jejich pozornost nebyla nastavená na cvičení úkolového typu, musely se pokyny k úkolům opakovat, znovu motivovat, pomáhat přijít na správné řešení. Ačkoli jsme si ověřovali hromadnou otázkou, zda děti úkolu rozumí, při činnosti nebo při individuálním doptávání na úkol, zjistili jsme, že zadání neporozuměly (nebo ho nevnímaly). Celkově pro ně bylo spousta nových úkonů - vyslechnout úkol, splnit zadání a zkusit se doptat na případné nejasnosti. Pro některé děti bylo nové i pracovat s rodičem, sledovat jeho reakce, zažívat pocit spolupráce a zájmu z jeho strany. Bylo to něco nového jak pro děti, tak pro rodiče. I oni museli bedlivě sledovat, jak jejich dítě pracuje a zjistit, k čemu jsou daná cvičení vlastně prospěšná. Rodiče jsou ve skupinách bráni jako pozorovatelé. V této úvodní lekci měli s pouhým přihlížením problému, chtěli svému dítěti pomáhat, radit mu. Muselo se jim opakovat, že není účelem mu úkol vyřešit, ale že by se měli snažit pomoci mu najít cestu, aby to samo dítě pochopilo a k výsledku se dopracovalo. U některých rodičů už se ukazovalo, jakým stylem působí na dítě. Někteří, to chtěli mít perfektní, jiní nechávali volnost dítěti. Tato lekce se mi zdála přiměřená, u dětí se ukázal problém nejvíce s úchopem a u některých se vyskytly nedostatky při vyprávěním. Nemohu posoudit, zda to bylo neschopností úkol splnit (neznalostí pohádky) anebo únavou (úkol byl až na konci lekce). Jako velmi špatné vnímám to, že se lekce protáhla téměř na dvojnásobek a že děti namáhaly svou pozornost. Myslím si, že pokud by bylo dáno méně úkolů, při kterých by děti udržely pozornost, úspěšnost v úkolech by se zlepšila.

## 7.2 Hodnocení edukativně stimulační skupiny

Po první lekci následovalo ještě devět dalších, které probíhaly podle stanoveného zadání. Kolem třetí lekce se začalo projevovat, kdo úkoly zvládne a jen potřeboval čas. Celkové tempo skupinek se zrychlovalo, neboť zde byla stále stejná struktura lekcí. V páté lekci se rodiče orientovali v tom, jak na tom jejich dítě je. Děti už pracovaly soustředěně, pokud něčemu nerozuměly, dokázaly se zeptat. V lekci, kde se tvořily rýmy s vizuální podporou, bylo důležité obrázky pojmenovat, slova jako klasy, krajíc, kosa byly pro děti neznámá. V lekcích, kde v oblasti matematických představ byly zařazeny úkoly na přiřazování shodného množství, jsem kartičky dětem rozdala po prostoru. Když jsem jim tento úkol zadala poprvé, bylo vidět váhání a nejistota, zda opravdu mohou karty hledat po třídě, v dalších lekcích se na činnost těšily. Stalo se, že při skládání geometrických tvarů, které byly rozstříhané, měly problém i maminky, úkol jsme nedokončili a pokračovali v lekci. Nejnáročnější oblastí pro děti byla sluchová percepce. V rozdělování slov na slabiky se dětem dařilo. První a poslední písmeno bylo na pochopení náročnější. Velkou pomocí byly obrázky a pracovní listy, kde děti věděly, že je tam slovo zaznačené a opíraly se i o zrak.

Největším problémem jsem však viděla v docházce dětí do skupin, ta byla podle toho, jak rodiče program vnímali. Kdo měl zájem rozvíjet své dítě a viděl v tom přínos, byl zájem vidět i ve skupinách, docházel pravidelně. V případě nepřítomnosti se zajímal, co se v lekci probíralo. Rodiče, kteří neměli až tak velký zájem, do skupin docházeli, ale stávalo se, že často zapomínali úkoly. Někteří rodiče se do skupin bez omluvy nedostavili, ačkoliv děti byly v den skupin i den následující ve školce. Z pohledu pedagoga bylo pro mě zajímavé pozorovat povahy rodičů a reakce dětí na výchovné styly. Jeden chlapec nerespektoval matku, vůbec nereagoval, ať na něj působila po dobrém, nebo po zlém. Naopak oceňuji práci dítěte s babičkou, která byla pro chlapce autoritou. Jedna maminka neustále znevažovala úkoly v lekcích, ačkoliv jsem jí opakovaně vysvětlovala, že pracujeme podle zadání. Ze začátku se také stávalo, že maminky si začaly povídat a přestaly vnímat práci svého dítěte a spíše ho rušily.

Některé úkoly ke konci byly složitější. Pokud jsem viděla, že by úroveň děti nezvládly, snažila jsem se činnosti přizpůsobit dětem. S náročnějšími úkoly jsem seznámila pouze rodiče, aby věděli o další úrovni lekce a na nich bylo, zda vyšší obtížnost vyzkouší

doma. Příkladem může být úkol v lekci sedm, kde jsem děti pomocí obrázků seznámila se slovy mladý/mladí, tiká/tyká, rudý/rudí, ale tvoření vět s těmito slovy, jak je popsáno v zadání, jsem neuskutečnila. Pokud jsem viděla, že děti zadání nezvládnou, vynechala jsem ho a raději opakovala věci z předchozí lekce o trochu ztížené. Nechtěla jsem rodičům ukazovat, co děti nedokážou. Mým záměrem bylo, aby děti zažívaly úspěch, radost nebo alespoň stupeň porozumění a ne aby byly znechucené z neúspěchu.

## ZÁVĚR

V teoretické části práce jsem se zabývala pojmy školní zralost a připravenost. Podrobněji jsem popsala, co by mělo podle odborníků dítě na konci předškolního vzdělání umět v oblasti motoriky, řeči, sluchové a zrakové percepce, vnímání času a prostoru, matematických představ. U těchto oblastí jsem uvedla, jakým způsobem je podporuje edukativně stimulační skupina. Zmínila jsem také oblast sociální, práceschopnost a sebeobsluhu.

V praktické části jsem pracovala s dvěma skupinami dětí předškolního věku, které byly ohroženy školním neúspěchem. Jedna skupina byla během roku podněcována v edukativně stimulačních skupinách a druhá se vzdělávala v běžné třídě mateřské školy. Porovnávala jsem jejich znalosti z jednotlivých oblastí, které měly na začátku a na konci školního roku.

Téma edukativně stimulačních skupin je mi velmi blízké, neboť jsem s kolegyní skupiny vedla. V prvním roce uskutečňování skupin jsem viděla pokroky dětí, které se tímto způsobem vzdělávaly, a připadaly mi výborné. Při diagnostice jsem předpokládala, že v testech školní připravenosti budou mít výraznější pokrok děti, které navštěvovaly edukativně stimulační skupinu. Při srovnávání měly obě skupiny dětí podobné výchozí znalosti. Nejčastěji se objevovalo oslabení v oblasti sluchového vnímání, interpretaci bez vizuální podpory, zrakové rozlišení detailu a polohy předmětů na obrázku a předmatematické porovnávání. Na konci školního roku se srovnání skupin také výrazně nelišilo. Ve srovnání těchto dvou skupin by se mohlo zdát, že skupiny neobohacují dítě výraznějším způsobem než běžné vzdělání. Osobně se domnívám, že hodnota skupin je v tom, že jsou přítomni rodiče. Nestačí, aby byli pouze přítomni, v klidu pozorují své dítě, mají možnost vidět jeho úspěchy a neúspěchy, být mu oporou. Rodiče si oťukávají domácí přípravu do školy, která je za několik měsíců bude čekat dennodenně. Na základě testů si myslím, že skupina stimuluje oblast sociálních dovedností, čímž rozvíjí dítě pro budoucí život ve společnosti.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Edukativně stimulační skupiny pro děti předškolního věku*. Brno: PPP, 2013. 52 s

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. 212 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.

BUDÍKOVÁ, Jaroslava, Patricie KRUŠINOVÁ a Pavla KUNCOVÁ. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?: co potřebuje budoucí prvňáček umět a znát*. Brno: Computer Press, 2004. 168 s. ISBN 80-7226-637-3

ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. 2. dopl. vyd., Tišnov: SURSUM, 1996. 108 s. ISBN 80-85799-03-0

EDELSBERGER, L.; KÁBELE, F. *Speciální pedagogika pro učitele prvního stupně základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 176 s

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 297 s. ISBN 80-7178-303-X

KASLOVÁ, Michaela. *Předmatematické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2010. 216 s. ISBN 978-80-86307-96-1

KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál, 2008. 136 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-359-8

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: obratnost a kresba, smyslové vnímání, řeč a početní představy, výchova, školní zralost a její posouzení*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. 208 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3246-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: obratnost a kresba, smyslové vnímání, řeč a početní představy, výchova, školní zralost a její posouzení*. 3., dopl. vyd. Praha: Grada, 2012. 200 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-4856-6



- MATĚJČEK, Zdeněk. *Děti, rodina a stres: Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. Praha: Galén, 1994. 214 s. ISBN 80-85824-06-X
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. 184 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986. 357 s.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 400 s. ISBN 80-7178-772-8
- TŘESOHLAVÁ, Z.; ČERNÁ, O.; KŇOURKOVÁ, M. *Dříve než půjde do školy*. Praha: Avicenum, 1990. 121 s. ISBN 80-201-0015-6
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8
- VERECKÁ, Naděžda. *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy: Je vaše dítě zralé pro školu? A vy?*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. 162 s. ISBN 80-7106-474-2
- ZÄHME, Volker a Felicitas ZIERK. *Co by děti měly znát: odhalování dětských světů, rodičovské omyly, co o svých dětech možná nevíte*. Čestlice: Rebo, 2005. 202 s. Příručka moderního člověka. ISBN 80-7234-420-X.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1 - jedním tahem

Příloha č. 2 - grafomotorický cvik - dráha

Příloha č. 3 - grafomotorický cvik- svislá a vodorovná čára

Příloha č. 4 - slova podřazená a nadřazená

Příloha č. 5 - pohádka Červená Karkulka s obrázkovou podporou

Příloha č. 6 - jedním tahem

Příloha č. 7 - grafomotorický cvik- svislá a vodorovná čára

Příloha č. 8 - předčíselné představy

Příloha č. 9 - zrakové vnímání

Příloha č. 10 - sluchové vnímání

Příloha č. 11 - test školní připravenosti

Příloha č. 12 - grafomotorické prvky

Příloha č. 13 – kresba postavy a domu

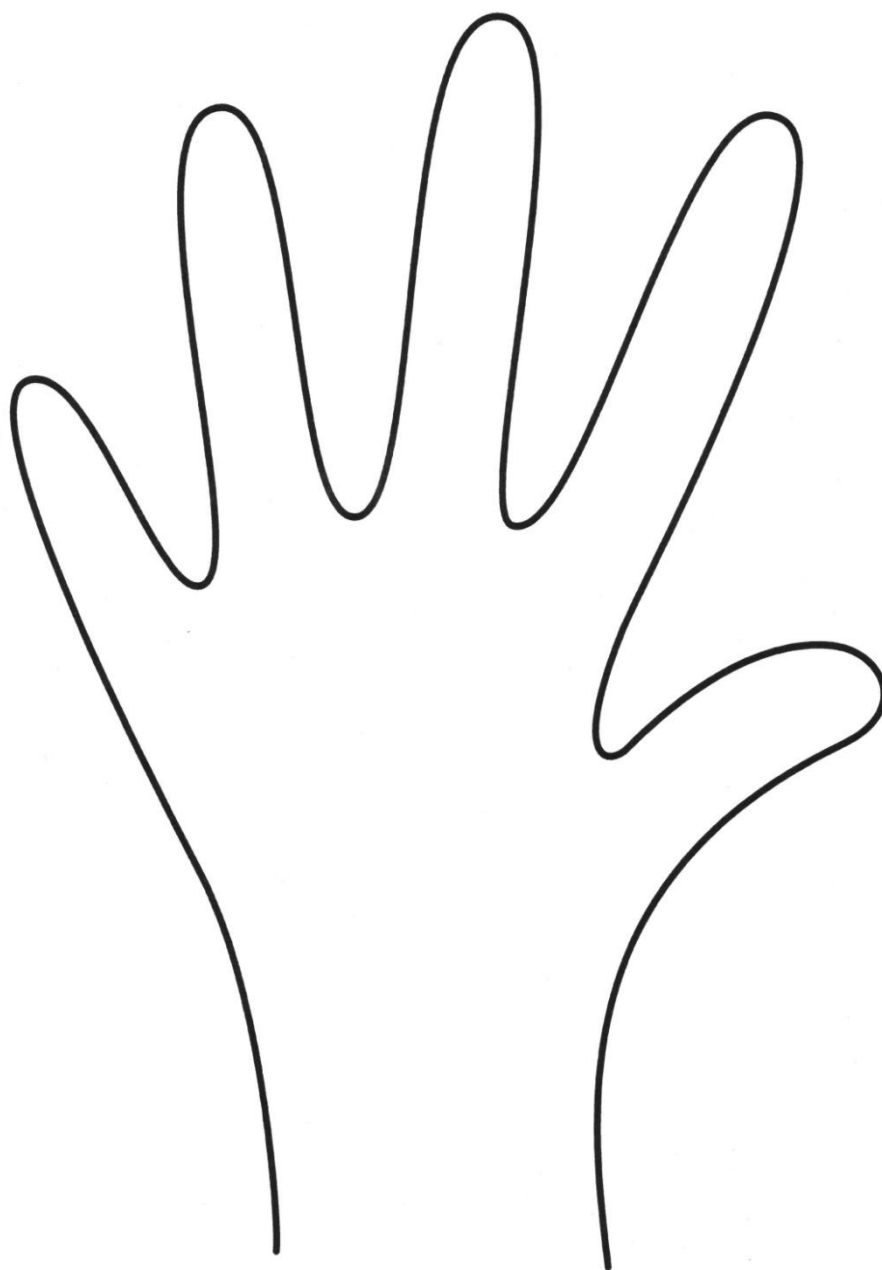
Příloha č. 14 - grafomotorické prvky- druhý test

Příloha č. 15 - kresba postavy a domu

Přílohy č. 1 - 5 listy a úkoly z první lekce, na kterých se pracovalo ve skupinách

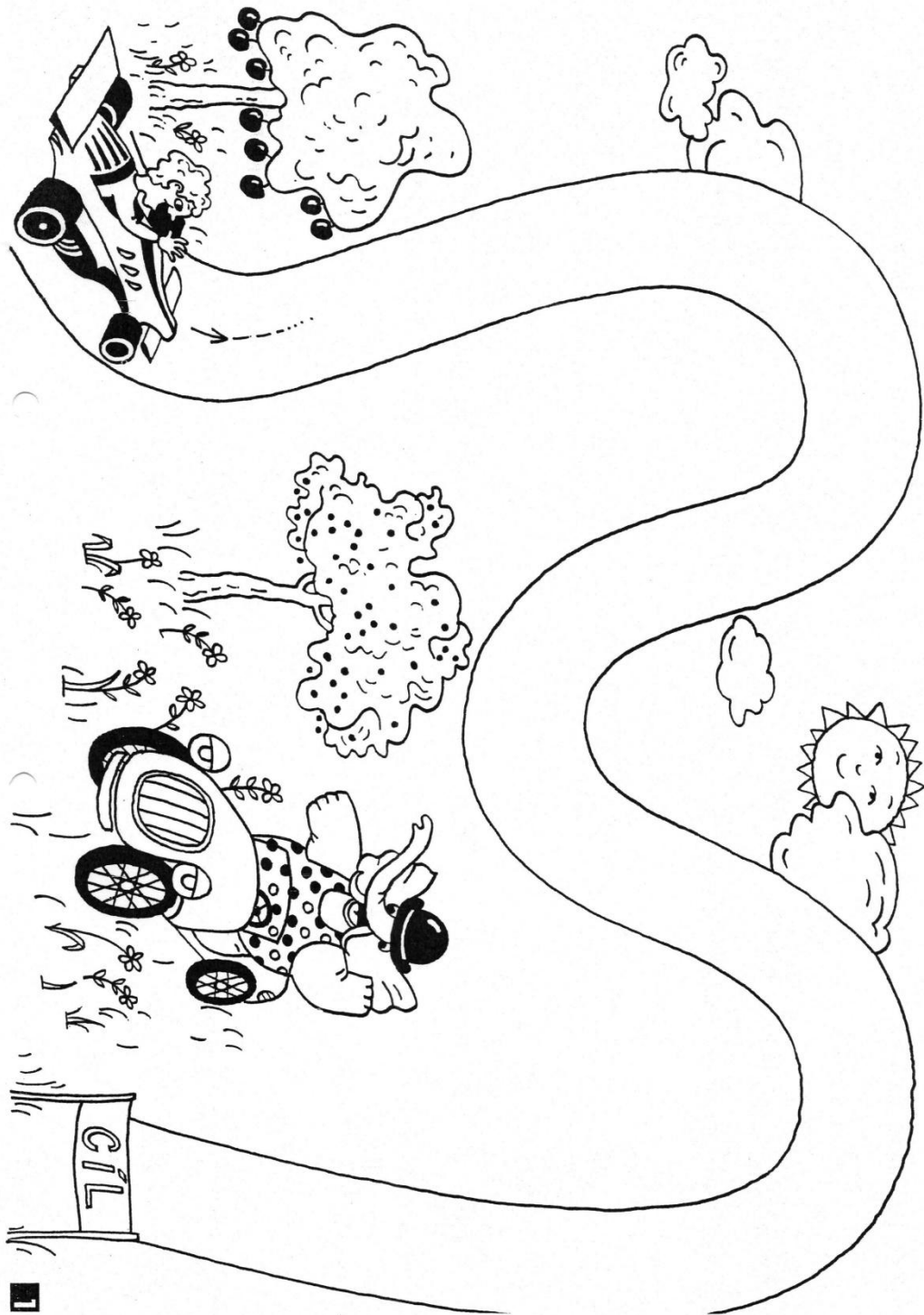
Přílohy č. 6 - 10 listy, které děti vyplňovaly s rodiči doma (originály jsou ve formátu A4)

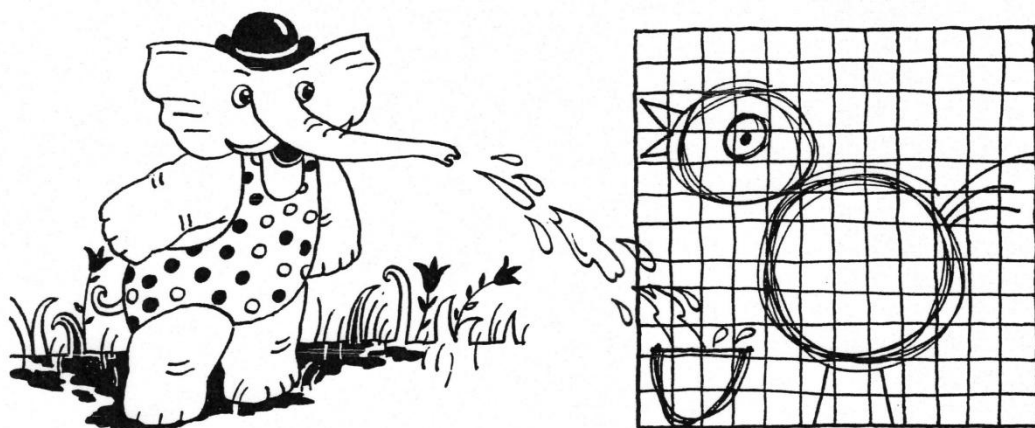
Příloha č. 1



(1)

Jedním tahem



A large rectangular box designed for handwriting practice. It features a grid of lines. A solid horizontal line is at the top. Below it is a dashed horizontal line, followed by a dotted horizontal line. A solid vertical line is on the left side. The rest of the box is empty space for writing.

Příloha č. 4



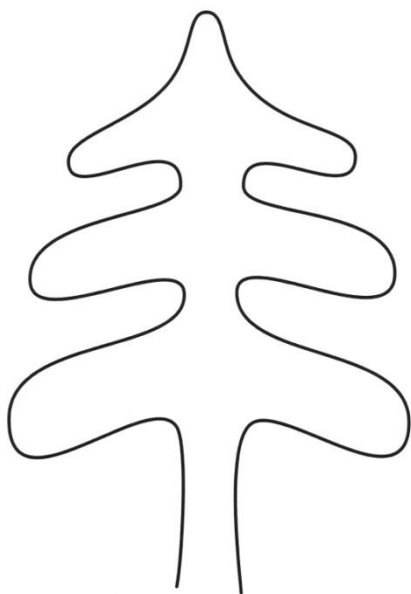
Karty k procvičování slov a pojmů nadřazených a podřazených (oblečení, hračky)

Příloha č. 5

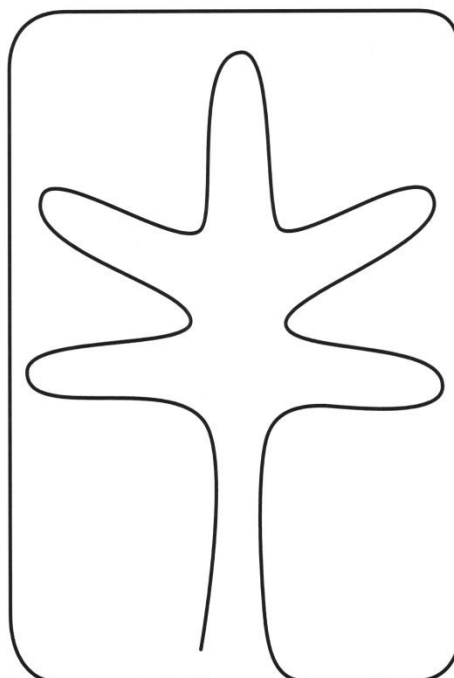


Podpůrné obrázky k vyprávění děje pohádky O Červené Karkulce

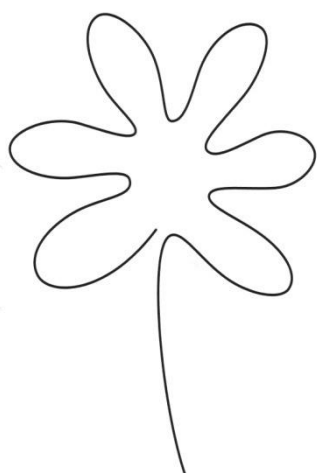
Příloha č. 6



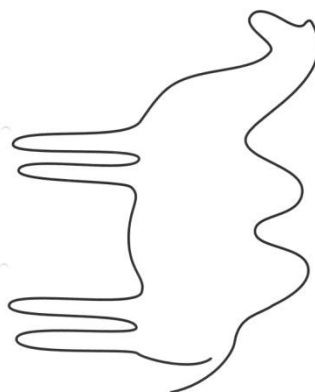
(2)



(3)



(4)



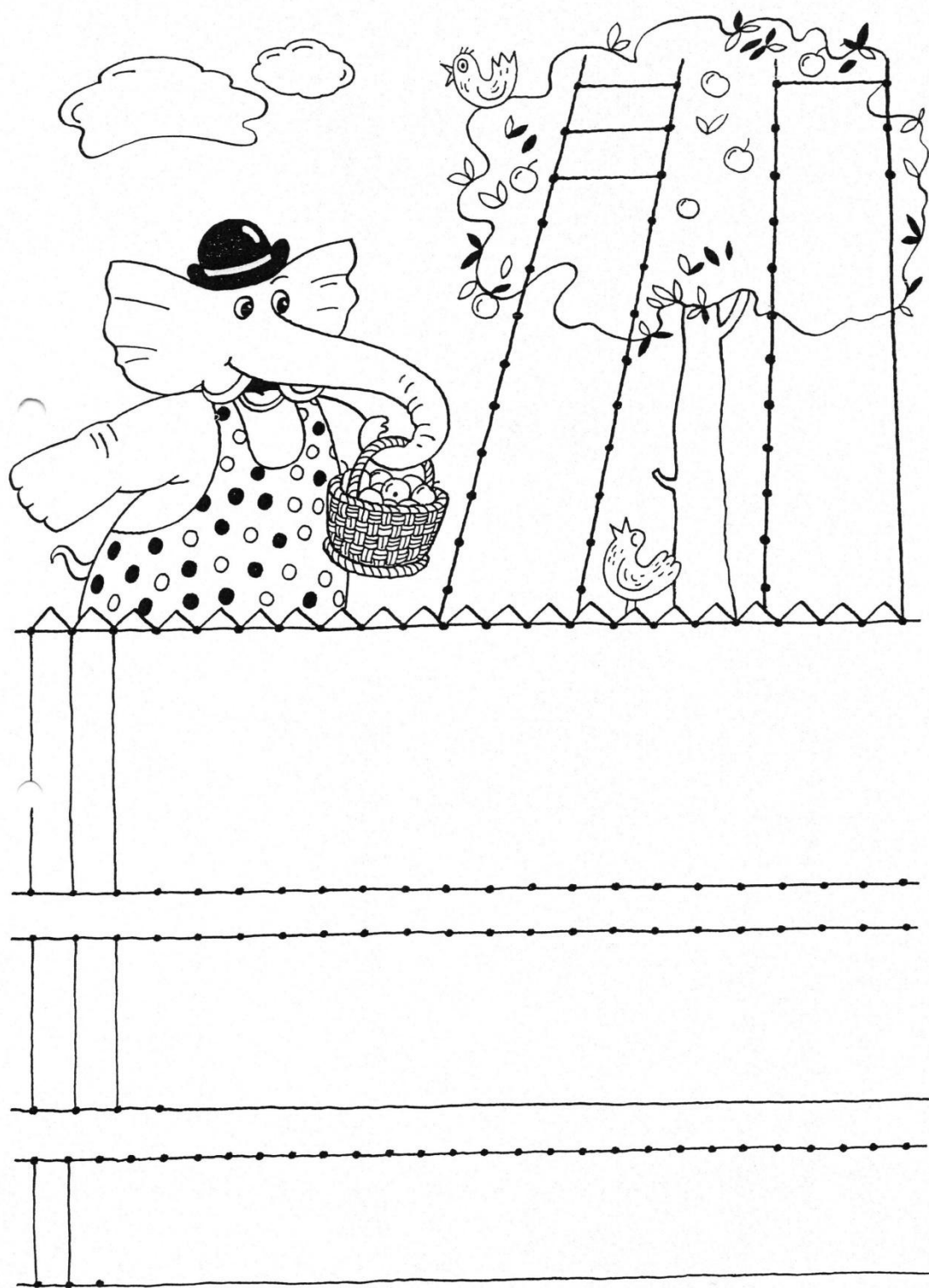
(5)



(6)

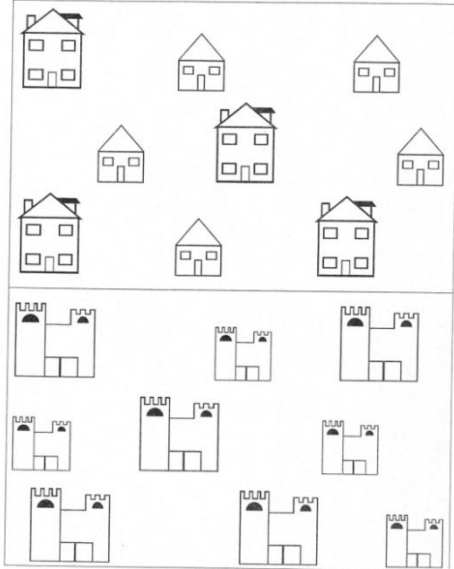
Jedním tahem





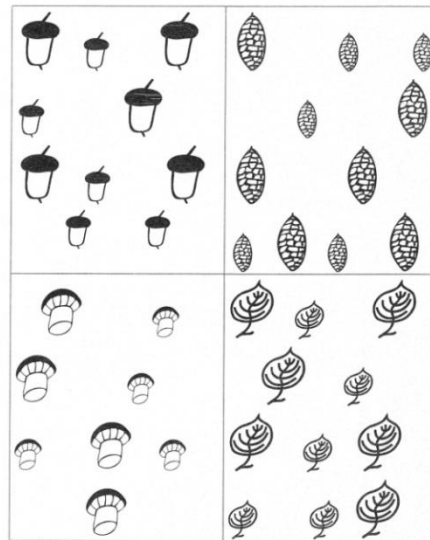
Příloha č. 8

Vybarvi **malé domy** (hrady) žlutě, **velké domy** (hrady) hnědě.



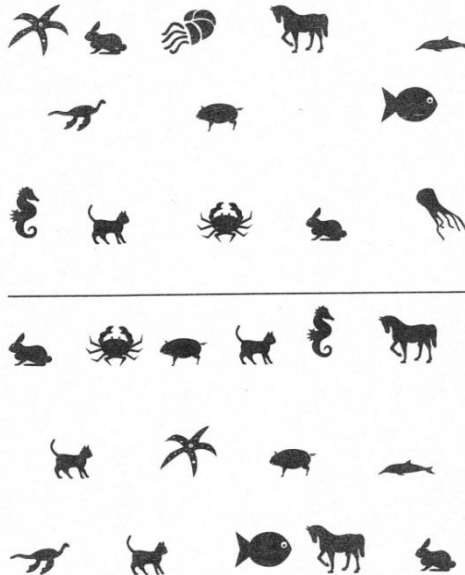
1

Vybarvi **malé žaludy** (šišky, houby, listy) zeleně, **velké** hnědě.



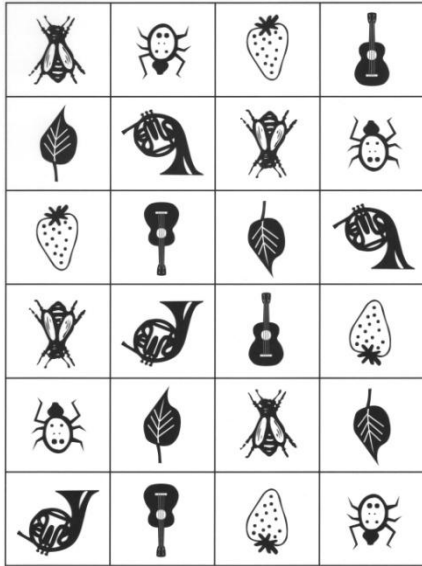
2

V **horní** polovině zakroužkuj **všechny** živočichy, kteří žijí ve vodě.  
V **dolní** polovině zakroužkuj všechna domácí zvířata.



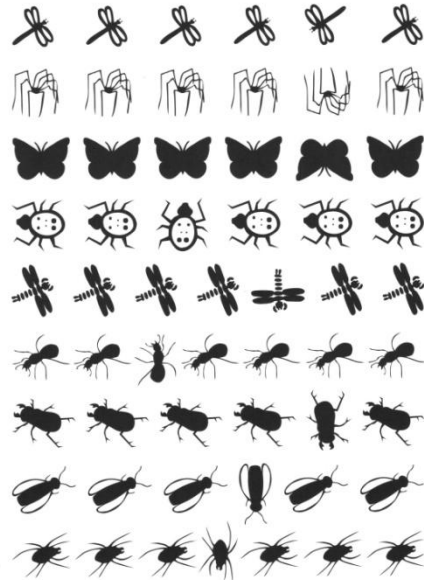
Příloha č. 9

Vyhledej dva shodné obrázky a spoj je čarou (popř. označ stejnou barvou).



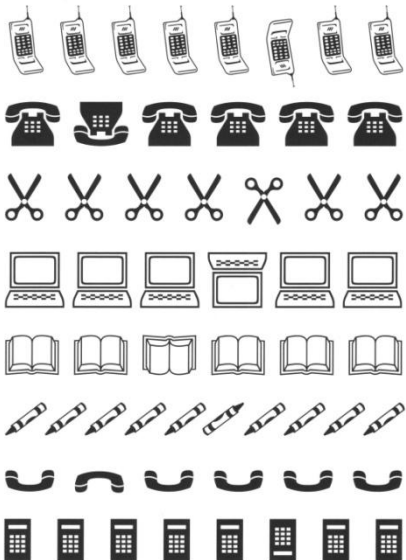
1

Označ v řadě jiný obrázek.



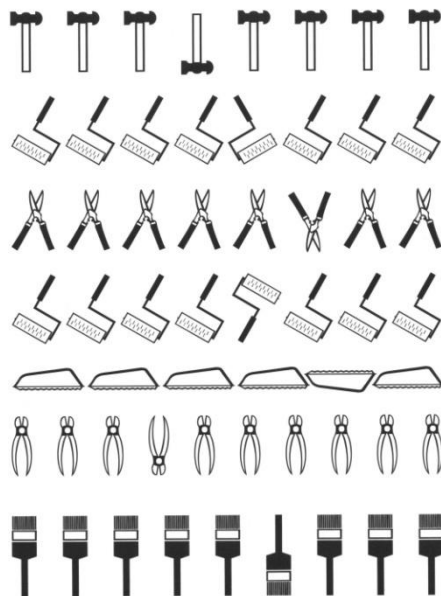
3

Označ v řadě jiný obrázek.



4

Označ v řadě jiný obrázek.


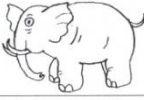
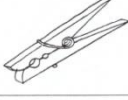











5

Zrakové vnímání

# Příloha č. 10

Roztleskej slova na slabiky. Do rámečku pod obrázkem nakresli tolik teček, kolik má slovo slabik.

KOLOTOČ 	SLON 	KOLÍK 
HRNEC 	HRAD 	KORÁLE 
KLÍČ 	OŘECHY 	SÁNĚ 
VOSA 	STAN 	PASTELKY 













4

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

ROHLÍK 	ŽIDLE 	KOLÁČE 
STŮL 	BUCHTY 	SKŘÍŇ 
CHLÉB 	POSTEL 	KNIHOVNA 
KŘESLO 	BÁBOVKA 	VÁNOČKA 

5

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 

6

Sluchové vnímání

# Příloha č. 11

## Test školní připravenosti

Jméno dítěte: Dívka č. 3

Datum narození: 5,3 5,7

MŠ 1.

### Grafomotorika, kresba

Kresba	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
postava			✓ ✓
dům			✓ ✓

Grafomotorické prvky	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
Píla(zuby)			✓ ✓
Horní smyčka	✓		✓
Spirála			✓ ✓
Dolní oblouk s vratným tahem	✓		✓

### Lateralita ruky

Držení tužky	správný ✓ ✓	fixuje	nesprávný
Tlak na tužku	přiměřený ✓ ✓	zvýšený	slabý
Postavení ruky při kreslení	správně ✓ ✓	fixuje	vyvrací ruku
Plynulost vedení čáry	plynulá ✓ ✓	převážně plynulá	neplynulá

### Řeč

Lexikálně- sémantická	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
Smysluplně popíše, co je na obrázku			✓ ✓
Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku		✓	✓
Interpretuje pohádku s obrázkovou podporou		✓	✓
Interpretuje pohádku bez obrázkové podpory	✓		✓
Tvoří protiklady s vizuální podporou	✓		✓
Tvoří protiklady bez vizuální podpory	✓		✓
Tvoří nadřazené pojmy s vizuální podporou	✓		✓
Tvoří nadřazené pojmy bez vizuální podpory	✓	✓	

Morfologicko- syntaktická rovina	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
Mluví ve větách a souvětích		✓	✓
Mluví gramaticky správně	✓		✓

### Sluchové vnímání

Sluchové rozlišování	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
Tam –dam			✓ ✓
Dlo-plo			✓ ✓
Tam-tam			✓
Čil-žil	✓		✓
Don-don			✓ ✓
Fal-val			✓ ✓
Hal-chal			✓ ✓
Bro-bro			✓ ✓
Dyn-din	✓ ✓		
Zni-zny	✓		✓
Tyl-tyl			✓ ✓
Kni-kny	✓		✓
Díl-dýl	✓		✓
Pny-pny	✓		✓
Del-děl	✓		✓
Těk-tek	✓		✓

Sluchová analýza a syntéza	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
Vyhledá rýmující se dvojice	✓		✓
Určí počet slabik ve slově	✓		✓
Určí počáteční hlásku	✓		✓
Určí poslední souhlásku ve slově (les)	✓	✓	
Pojmenuje slovo z rozložených hlásek	✓ ✓		

Sluchová paměť	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
Zopakuje větu z více slov		✓	✓
Zopakuje čtyři nesouvisející slova		✓	✓

### Zrakové vnímání

Barva, figura a pozadí	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá
Pojmenuje odstíny barev			✓ ✓
Vyhledá předmětu na obrázku			✓ ✓

Zrakové rozlišení	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
Odlišení dvou překrývajících se obrázků			✓ ✓
Odlišení obrázku v řadě	✓		✓
Najde shodné/ neshodné v řadě lišící se polohou, detailem		✓	✓

Část a celek	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
Poskládá obrázek z několika částí			✓ ✓
Doplňuje chybějící části obrázku			✓ ✓

Zraková paměť	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
Poznává viděné obrázky			✓ ✓
Umístí obrázky na místo			✓ ✓

#### Vnímání prostoru

Vnímání prostoru	Nezvládá	Ukáže na formátu	Pojmenuje
Nahoře		✓ ✓	✓ ✓
Dole	✓	✓ ✓	✓ ✓
Doprostřed		✓ ✓	✓ ✓
Vlevo	✓	✓	
Vpravo	✓		✓
Vpravo nahoru		✓ ✓	✓
Vlevo nahoru		✓ ✓	✓
Vpravo dolů	✓	✓	
Vlevo dolů	✓	✓	
První		✓ ✓	✓ ✓
Poslední		✓ ✓	✓ ✓
Uprostřed		✓ ✓	✓ ✓
Druhý		✓ ✓	✓ ✓
Před		✓ ✓	✓ ✓
Za		✓ ✓	✓ ✓
Mezi		✓ ✓	✓ ✓
Nad		✓ ✓	
Pod		✓ ✓	✓

#### Vnímání času

Vnímání času	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
Seřadí obrázky podle posloupnosti děje, jmenuje, co se stalo nejdříve, později, naposled		✓	✓
Začíná se orientovat ve dnech v týdnu		✓	✓

#### Matematické představy

Porovnání, pojmy	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
Stejně			✓ ✓
Méně x více			✓ ✓
Méně, více, stejně- při odlišné velikosti a uspořádání prvků	✓		✓
O jeden více/ méně			✓ ✓
Dopočítej, kolik zmizelo	✓	✓	

Řazení	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
Seřadit pět prvků podle velikosti	✓		✓
Pojmenuje největší, největší, prostřední			✓✓

Třídění	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
Pozná, co do skupiny nepatří			✓✓
Třídí podle tří kritérií (velikost, tvar, barva)	✓		✓

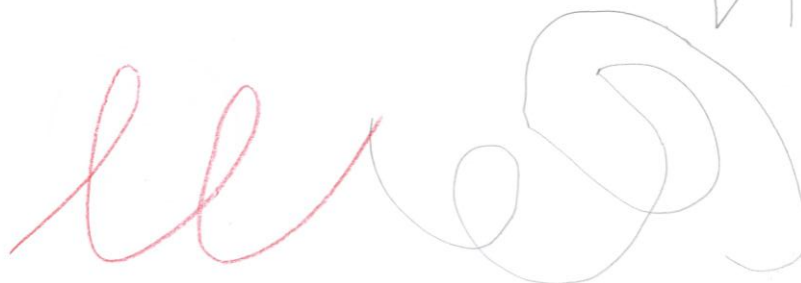
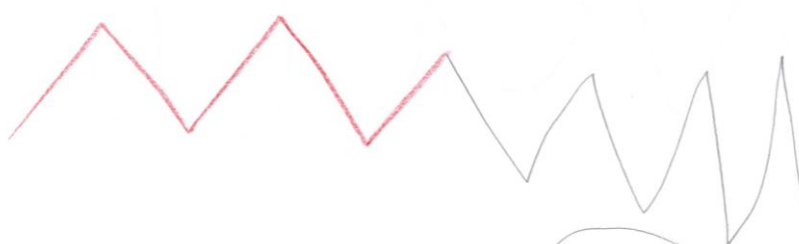
Množství, tvary	Nezvládá	Zvládá s dopomocí	Zvládá samostatně
Kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník		✓	✓
Jmenuj číselnou řadu do 6			✓✓

#### Práceschopnost

Projevuje zájem o činnosti úkolového typu	✓	✓	<i>rychle úkoly pochopí</i>
Dokáže se soustředit		✓	
Projevuje samostatnost	✓	✓	
Projevuje vytrvalost		✓	
Vydrží pracovat v klidu			<i>porádá a řídí</i>



Příloha č. 12



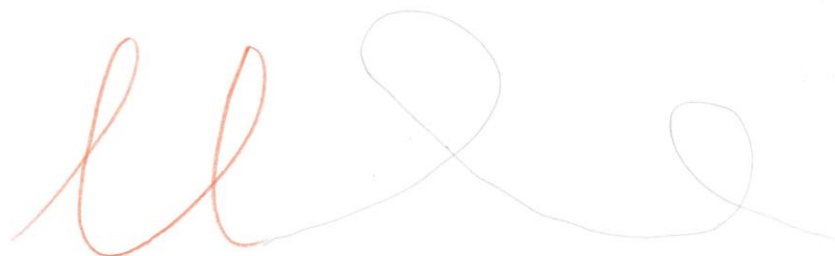
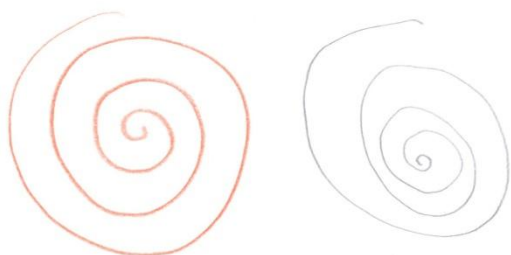
1. Dina 2.3

Příloha č. 13



Příloha č. 14.

Divka č. 3 1.



Příloha č. 15.

Dívka ž. 3

