



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

Školní zralost a připravenost

Vypracovala: Aneta Dostálová

Vedoucí práce: Mgr. Martina Lietavcová

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.

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat především vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Martině Lietavcové za ochotu, trpělivost a cenné rady. Dále děkuji všem dětem, které se zúčastnily realizace výzkumu a jejich rodičům a učitelům za ochotu a čas.

Abstrakt

Tématem bakalářské práce je školní zralost a připravenost. Zabývá se širším projektem „Prediktory čtenářských dovedností jako faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti.“ Cílem této práce je odhalit rizika pro další vývoj čtenářských dovedností a uvést vhodné možnosti systematické práce, která by mohla rizika snížit. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část je zaměřena na vývoj předškolního období, na kognitivní a motorické funkce, které zahrnují důležité percepční oblasti ovlivňující počáteční školní dovednosti. Dále práce obsahuje pojmy jako je školní zralost a připravenost. V praktické části je věnován prostor výzkumnému projektu. Jsou zde popsány metody určené k realizaci práce, přehled a charakteristika jednotlivých testů, realizace a výsledky výzkumné práce. V příloze jsou uvedeny činnosti sloužící k podporování rizikových oblastí a charakteristika diagnostických testů.

Klíčová slova: školní zralost, školní připravenost, čtenářská gramotnost, dyslexie, předškolní věk

Abstract

The thesis focuses on school maturity and readiness. It is part of wider project „Predictors of reading skills as factors influencing the development of reading literacy.“ The aim of this work is to reveal the risks for the further development of reading skills and to indicate suitable options for systematic work that could reduce the risks. The thesis is divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical focus on development preschool-period, cognitive and motoric functions, which include important perceptual areas influencing initial skills. The work include concepts as school maturity and school readiness. In the practical part there is area devote to research project. There are rewrite methods for realization the work, view and characteristic of tests, realization and results of project research. In attachment there are activities for support risks areas and characteristics of diagnostics tests.

Key words: school maturity, school readiness, reading literacy, dyslexia, preschool age

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Předškolní věk	9
1.1 Motorický vývoj	9
1.2 Kognitivní vývoj	10
2. Školní zralost a připravenost	12
2.1 Školní zralost	12
2.2 Školní připravenost	13
2.3 Oblasti školní zralosti a připravenosti	13
2.3.1 Tělesná zralost	13
2.3.2 Kognitivní zralost	14
2.3.3 Práceschopnost	14
2.3.4 Emociálně-sociální zralost	14
2.4 Děti s odkladem školní docházky	15
2.5 Dyslexie	15
2.6 Diagnostika	16
2.7 Předčtenářská a čtenářská gramotnost	16
3. Oblasti ovlivňující počáteční školní dovednosti	18
3.1 Motorické funkce	18
3.1.1 Hrubá motorika	19
3.1.2 Jemná motorika	19
3.1.3 Grafomotorika	21
3.2 Kognitivní funkce	22
3.2.1 Řeč	23
3.2.2 Sluchové vnímání a paměť	27
3.2.3 Zrakové vnímání a paměť	30
3.2.4 Vnímání prostoru	32
3.2.5 Vnímání času	33
3.2.6 Základní matematické představy	33

PRAKTICKÁ ČÁST	34
4. Cíl práce	34
5. Metody sběru dat	35
6. Charakteristika výzkumného projektu	36
7. Průběh realizace a výsledky	37
8. Závěr praktické části bakalářské práce	54
9. Diskuse	57
ZÁVĚR	58
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	
SEZNAM PŘÍLOH	

ÚVOD

Školní zralost a připravenost je každoročně aktuálním tématem, které řeší primárně učitelé v mateřských školách, ale i rodiče, jejichž děti mají v tomto roce nastoupit povinnou školní docházku. Oblasti, které slouží k posouzení školní zralosti a připravenosti, rozvíjí učitelé v mateřských školách v celém předškolním věku. Tyto oblasti nám podávají také informace o tom, jaké má dítě předpoklady k úspěšnému rozvoji čtenářské gramotnosti. *„Čtení je předpokladem k rozvíjení dalších gramotností. Čtenářskou gramotnost můžeme charakterizovat jako jednu z nejdůležitějších gramotností, protože zprostředkovává přístup ke vzdělání, k dalšímu získávání nových vědomostí, dovedností, znalostí a zkušeností“* (Tomášková, 2015, str.9). Specifická porucha, která úspěšné čtenářství znemožňuje, se nazývá dyslexie. Tuto poruchu mohou stanovit odborníci pedagogicko-psychologických poraden, ale první příznaky určující vývojovou poruchu většinou zaznamenávají učitelé mateřských škol. Abychom mohli tyto rizikové oblasti zjistit a podporovat, musíme dítě nejprve poznat (pozorování, schopnosti a chování dítěte).

A proto jsem si toto téma vybrala, abych do něj mohla nahlédnout, získat více informací, vědomostí a zkušeností, které jsou pro učitele mateřských škol významné.

Cílem práce je zmapovat rizika, vzhledem ke kognitivním a motorickým funkcím, která by mohla narušit počáteční školní dovednosti. Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývá předškolním věkem, zaměřeným na percepčně motorické a kognitivní funkce. Tato část osvětluje pojmy jako školní zralost a připravenost a věnuje se jednotlivým oblastem ovlivňujících úspěšný začátek školní docházky. Je zde také vymezen prostor odkladu školní docházky, dyslexii a čtenářské gramotnosti.

V praktické části jsou uvedeny použité metody, testované oblasti, realizace a výsledky deseti šetřených dětí. Šetření dětí bylo realizováno pomocí diagnostických testů zaměřených na fonologicko-morfologické schopnosti, řeč, zrakové a sluchové vnímání, intermodální kódování, pracovní paměť, jemnou motoriku, senzomotorické funkce, očních pohyby, koncentraci pozornosti, všeobecné znalosti. Součástí práce je příloha, obsahující činnosti, které jsou významné pro podporu jednotlivých oblastí.

TEORETICKÁ ČÁST

1. PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Období předškolního věku, které se také nazývá jako věk hry, trvá od 3 do 6-7 let. Končí nejen fyzickým věkem, ale v první řadě se konec této fáze určuje sociálně, nástupem do školy. V tomto období stále přetrvává egocentrismus. Dítě poznává svět pomocí fantazie, představivosti, čímž si skutečnost upravuje podle sebe tak, aby se cítilo bezpečně a rozumělo ji. Předškolní věk je pro dítě obdobím, kdy se snaží zvládat věci samo, a tím nám ukázat co umí.

V této fázi vývoje je důležité dítě připravit na život s ostatními lidmi, vrstevníky ve skupině. Vedeme ho k prosociálnímu chování, kolektivní spolupráci a také sebeprosazení (Vágnerová, 2005).

V předškolním zařízení připravujeme děti na školu pomocí aktivit, které jsou pro ně zábavné.

1.1 Motorický vývoj

Motorické dovednosti se u dítěte rozvíjí již v prenatálním období a největší pokroky dělá v prvním roce života (lezení, chování). V předškolním věku se motorický vývoj dítěte rozvíjí z dovedností, které již zvládá. Dítě již dokáže cíleně ovládat své tělo, a proto nemá problémy s různými pohybovými a sportovními aktivitami. Zvládá manipulovat s míčem (házet a chytat), nemá problémy s jízdou na kole a také se některé děti začínají věnovat sportům, které jsou pro jejich věk vhodné (Blatný, 2016).

U předškolních dětí rozvíjíme jemnou motoriku, která přispívá ke koordinovanějším pohybům rukou při práci s drobnými předměty. Proto dáváme dostatek prostoru k manipulaci s materiály, jako jsou stavebnice, korálky, písek, plastelína, papír, ale také neopomíjíme kreslení (Bednářová, Šmardová, 2015). Ve věku tří let se u dětí objevuje záměrná kresba, a to zejména kresba lidské postavy, která zprvu zobrazuje pouze hlavu a nohy (tzv. hlavonožec). S přibývajícím věkem se kresba postavy zdokonaluje. Postavě nechybí trup a končetiny, a celkově je více propracovaná, jak detailně, tak barevně. U předškoláků zařazujeme grafomotorická cvičení, která ovlivňují pozdější schopnost

psaní. Klademe důraz i na správné držení tužky či jiného psacího náčiní (Vyskotová, Macháčková, 2013).

Na rozvoji jemné motoriky se také podílí každodenní sebeobsluha, kterou již předškolní dítě zvládá. Například to může být oblékání, svlékání (zipy, knoflíky), obouvání, hygiena (čištění zubů, česání vlasů) či stolování (Bednářová, Šmardová, 2011).

To, na jaké úrovni motorických schopností se dítě nachází, velice ovlivňuje vývoj řeči (Bytešnicková, 2012).

1.2 Kognitivní vývoj

„Díky zrání centrální nervové soustavy probíhá v předškolním věku intenzivní kognitivní vývoj: zvyšuje se kapacita paměti, zkvalitňuje pozornost, zpřesňuje se vnímání (zrakové, sluchové i jejich propojování), rozvíjí se řeč (porozumění, výslovnost, nárůst slovní zásoby, schopnost vyjadřování), jednotlivé strategie poznávání se postupně mění v efektivnější“ (Štefánková, 2014, in Hazuková, Lietavcová, Štefánková, Váchová, Váňová, str. 105).

Zhruba ve věku čtyř let se u dítěte rozvíjí způsob uvažování a poznávání. Z myšlení symbolického se dítě dostává na úroveň myšlení názorného, intuitivního. Jeho myšlení je prelogické, vázáno na věci, které může vidět. Dítě potřebuje jistotu, a jelikož ne všemu rozumí, vysvětluje si realitu pomocí fantazie tak, aby pro něj byla srozumitelná (Langmeier, Krejčířová, 1998, Šulová, 2004, Vágnerová, 2005). Vágnerová (Vágnerová, 2005) ve své knize uvádí několik znaků uvažování dítěte. Dělí je na dva způsoby uvažování. Za prvé je to způsob nazírání dítěte na svět, jak a jaké si vybírá informace (centrace, egocentrismus, fenomenismus, prezentismus). A za druhé uvádí způsob, jakým tyto informace dítě zpracovává (magičnost, animismus, artificialismus, absolutismus).

Prvním způsobem, jakým dítě nazírá na svět je **centrace**. Lze ji chápat jako soustředění se dítěte na jeden nápadný znak a přehlížení ostatních nevýrazných znaků, ačkoli mohou být důležité (Vágnerová, 2005, Langmeier, Krejčířová, 2006). Druhým způsobem, který můžeme popsat jako soustředění se dítěte na sebe samého, je **egocentrismus** (Průcha, 2008). Dítě trvá na tom, že jen jeho názor nebo pohled na svět je ten správný a platný. Příklad egocentrického poznávání může být takový, že dítě, které se chce před ostatními schovat, si zakryje oči (Langmeier, Krejčířová, 2006). **Fenomenismus**, další způsob

poznávání, lze vysvětlit jako chápání světa přesně tak, jak ho dítě vnímá. Příkladem fenomenismu je dítě, které nedokáže přijmout skutečnost, že velryba není ryba. Posledním způsobem je **prezentismus**, který je podobný fenomenismu. Dítě je závislé na přítomnosti a je si jisté, že to, co vnímá je opravdu takové, jaké to vidí (Vágnerová, 2005).

Druhým znakem uvažování dítěte je způsob, jak dítě zpracovává informace a jak je interpretuje. **Magičnost** můžeme chápat tak, že dítě nevidí velký rozdíl mezi realitou a fantazií, a aby porozumělo okolnímu světu, pomáhá si fantazií. **Animismus (antropomorfismus)** chápeme jako polidšťování neživých objektů (sluníčko se směje). Dítě rozezná živé a neživé objekty, ale stále některé rozdíly pomíjí a očekává od neživých objektů vlastnosti živých. **Arteficialismus** – dítě si vykládá okolní svět tak, že ho vytvořil člověk (někdo dal na oblohu sluníčko, hvězdy). **Absolutismus** – to, co dítě vidí nebo slyší je pro něho jednoznačné a neměnné. Tento způsob myšlení je pro něho nezbytnou jistotou (pokud někdo označí určitou pastu za nejlepší, tak ji dítě také tak bere; pozdější označení jiné pasty za nejlepší, dítě odmítá) (Vágnerová, 2005).

Způsob **myšlení**, který předškolní děti také často užívají, se nazývá analogické uvažování. Tímto pojmem můžeme vysvětlit nepřesné odvozování a vymezování pojmů (uvažování chlapce předškolního věku: „když kovbojka je kniha o kovbojích, tak kytovka je kniha o kytkách“). Na tomto příkladu lze vidět, že mají předškolní děti problém s odlišením podstatných a nepodstatných znaků (Vágnerová, 2005). Myšlení, související s rozvojem řeči, je jednou z nejdůležitějších schopností ke zvládnutí čtení, psaní a počítání (Jucovičová, Žáčková, 2014).

V předškolním věku mají děti velkou představivost a často se u nich objevují tzv. **dětské konfabulace** (nepravé lži). Děti nezáměrně kombinují vzpomínky s fantazií, jelikož nedokážou rozeznat realitu od fantazie a za pravdivou skutečnost považují jejich smyšlenou představu (Vágnerová 2005, Šulová, 2004).

Paměť převažuje mechanická, a díky její kapacitě a aktivní zvědavosti, dítě snadno přijímá informace. Učí se spontánně a za pomoci obrázku si dokáže vybavit rozsáhlé texty (básničky, písničky). Paměť lze rozlišit na převažující krátkodobou a dlouhodobou. Pět až šestileté dítě začíná uplatňovat kromě krátkodobé paměti paměť dlouhodobou a záměrnou (Šulová, 2014). „*U jedinců s dyslexií i dalšími poruchami učení byly zjištěny především paměti krátkodobé*“ (Zelinková, 2008).

2. ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST

Mnoho autorů, například Kutálková, nebo Vágnerová, označují vstup do školy jako velkou životní změnu jak pro dítě, tak i pro celou rodinu. Dítě získává novou roli, opouští roli předškoláka a stává se školákem. Školní docházka je zahájena ve věku šesti až sedmi let, kdy dochází k různým proměnám ve vývoji dítěte (Vágnerová, 2005, Kutálková, 2005). Věk není jediným kritériem pro vstup do školy. *„Pedagogičtí pracovníci hovoří v této souvislosti o připravenosti na školu či o školní způsobilosti. Obsah těchto pojmů je širší, neboť jej tvoří jednak školní zralost, jednak připravenost dítěte, tzn. výsledek výchovných vlivů v rodině, případně v předškolních zařízeních“* (Svoboda, 2015, str. 624).

Abychom předešli při vstupu do školy obtížím, ve škole i doma, je nezbytné posoudit školní zralost a školní připravenost dítěte pro vstup do školy. Obtíže se mohou projevovat například nesoustředěností dítěte při výuce, nechutí chodit do školy, stěžováním si na bolesti břicha a častou únavu (Zelinková, 2001). Například O. Kondáš (1984) je toho názoru, že zjišťování školní zralosti by mělo sloužit nejen k posouzení odkladu školní docházky, ale hlavně k včasné intervenci. Jeho pozorovací schéma k posuzování školní způsobilosti zahrnuje tyto složky: řeč, činnost a hra, motorika, grafomotorika, sociabilita, zvládnutí prvků sebeobsluhy, emocionalita, chování (Zelinková, 2001).

2.1 Školní zralost

„Školní zralostí rozumíme takovou fyzickou a psychickou připravenost dítěte na školu, která mu umožňuje optimální zapojení do vyučovacího procesu bez nebezpečí ohrožení fyzického a duševního zdraví při školní zátěži“ (Dittrich, 1992, in Kolář, 2012, str. 145). Školní zralost *„umožňuje dítěti úspěšně si osvojit školní znalosti a dovednosti“* (Kolář, 2012, str. 145).

Vyvrálost centrální nervové soustavy (CNS) je znakem stability, odolnosti vůči zátěži, kvalitní koncentrace pozornosti, a tudíž i učení. Celkově je pro dítě s vyvrálostou CNS snazší zvládat nároky školní docházky. Zrání CNS má velký vliv na lateralizaci ruky a souvisí s rozvojem motorické a senzomotorické koordinace. Na školní úspěšnosti se také podílí koordinace pohybů mluvidel. Nesprávná výslovnost hlásek, patlavost neboli dyslalie, je

znakem nezralosti dítěte. Zralost CNS má také významnou roli při rozvoji zrakového a sluchového vnímání (Vágnerová, 2000).

Pojem školní zralost, zahrnuje tyto oblasti: zralost fyzickou (tělesnou), psychickou související se zralostí emociálně-sociální (psychosociální) (Jucovičová, Žáčková, 2014, Bednářová, Šmardová, 2011).

2.2 Školní připravenost

Školní připravenost se oproti školní zralosti, kterou charakterizuje biologické zrání, týká získaných schopností, zkušeností a vědomostí, které jsou významné pro úspěšné plnění školních požadavků (Zelinková, 2001). *„Dítě musí dosáhnout přijatelné socializační úrovně, mělo by zvládnout určité role, umět přijatelným způsobem komunikovat, respektovat běžné normy chování“* (Vágnerová, 2000, str. 147).

Aby bylo dítě ve školní docházce úspěšné, musí dosáhnout určitého stupně připravenosti. Například Valentová uvádí čtyři složky školní připravenosti: kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické (Valentová, in Kolláriková, Pupala, 2010). *„Školní připravenost znamená dosažení optimální úrovně rozvoje osobnosti vzhledem k věku dítěte. Pomyslná hranice mezi školní zralostí a připraveností je téměř nepatrná“* (Kropáčková, in Opravilová, 2016, str. 172).

2.3 Oblasti školní zralosti a připravenosti

2.3.1 Tělesná zralost

Školní zralost z hlediska fyzického (tělesného) vývoje posuzují praktičtí či odborní lékaři (Bednářová, Šmardová, 2011). Fyzické předpoklady, které při posuzování školní zralosti nebereme za prvořadý ukazatel, jsou výška, váha, růst dlouhých kostí a nabývání svalové hmoty (Bednářová, Šmardová, 2011, Jucovičová, Žáčková, 2014, Koťátková, 2014). Jako znak tělesné zralosti bývá uváděna tzv. filipínská míra – schopnost dítěte dosáhnout si rukou přes hlavu na druhé ucho. Tento údaj slouží jen pro orientaci, tato metoda bývá v současnosti označována za zastaralou. Dalším tělesným znakem, který též bereme jako orientační údaj, je výměna dentice (Koťátková, 2014, Jucovičová, Žáčková, 2014).

2.3.2 Kognitivní (poznávací) zralost

„Pro zvládnání trivie (čtení, psaní, počítání) je důležitá dostatečná úroveň rozumových schopností a rovnoměrnost vývoje v jednotlivých oblastech“ (Bednářová, Šmardová, 2011, str. 3). Kognitivní oblasti, které bereme v potaz při posuzování školní zralosti, jsou vizuomotorika, grafomotorika, řeč, sluchové a zrakové vnímání, vnímání prostoru a času, základní matematické představy. Pokud dítě ve většině oblastech zaostává, je dobré uvažovat o odkladu školní docházky. Při nezvládnání dané oblasti je dobré se na tuto oblast zaměřit a nadále ji rozvíjet (Bednářová, Šmardová, 2011). Psychickou zralost kognitivních funkcí posuzují pediatři a psychologové (Koťátková, 2014).

2.3.3 Práceschopnost

Pracovní zralost zahrnuje schopnosti důležité pro zvládnání školních povinností (Bednářová, Šmardová, 2011). Zralé dítě se dokáže přiměřeně soustředit a samostatně pracovat (Kutálková, 2005). Je vytrvalé, orientuje se v učebnicích, sešitech a jiných pomůckách. Práceschopnost je ovlivněna vyráností CNS a úzce souvisí se zralostí osobnosti. Je dobré u dítěte podporovat samostatnost, vést ho k dodržování pravidel a drobných povinností, k dokončování započatého úkolu nebo činnosti. Absence těchto predispozic vede k obtížím při vykonávání školních povinností, proto je při posuzování školní zralosti důležité zralost pracovní posoudit (Bednářová, Šmardová, 2011).

2.3.4 Emocionálně-sociální zralost

V předškolním věku dítě mluví o svých emocích, pocitech, připisuje je nejen sobě, ale i jiným lidem a neživým předmětům. Emocionálně vyvrálé dítě se vyznačuje emocionální stabilitou, odolností vůči neúspěchu či strachu, zvládnáním svých emocí, sebeovládáním. Každé dítě je jiné, a proto i zvládnání emocí je u každého dítěte různé. Pozitivně lze emocionální vývoj ovlivnit povídáním si s dětmi o pocitech a prožitcích (Gillernová, 2003, Šturma, in Říčan, 1995, Bednářová, Šmardová, 2011).

Sociální zralost patří mezi důležitou, ale často opomíjenou složku při posuzování školní zralosti (Jucovičová, Žáčková, 2014). Sociálně zralé dítě je schopné se začlenit do kolektivu vrstevníků, vhodně komunikuje s učiteli a spolužáky, respektuje cizí autority, pravidla a bez velkých obtíží se dokáže odloučit od rodiny. Aby zvládlo svoji roli školáka

a odolávalo zátěžovým situacím, je nutné, aby bylo dítě na dostatečné úrovni socializace (Valentová, in Kolláriková, Pupala, 2010, Bednářová, Šmardová, 2011). „*Obecně platí, že bez pomoci dospělého dítě všechny nároky socializace nezvládne. Děti potřebují lásku a bezpodmínečné přijímání, stejně jako hranice, ve kterých se mohou bezpečně pohybovat*“ (Gillernová, 2003, str. 134). Jelikož socializace závisí hlavně na zkušenostech dítěte, bylo by vhodnější hovořit o sociální připravenosti než zralosti (Vágnerová, 2000).

2.4 Děti s odkladem školní docházky – školní nezralost

Dítě, které ke dni 31. 8. dovrší věku šesti let, má povinnost absolvovat zápis do školy (Kutálková, 2005). Může se stát, že dítě není na školu dostatečně zralé, a bude mu doporučen odklad školní docházky. O odklad školní docházky o jeden rok mohou rodiče po doporučení požádat ředitele dané školy (Šturma, in Říčan, 1995). Školní zralost posuzuje prvotně pedagog v mateřské škole nebo pedagog na základní škole při zápisu dítěte do školy. Při podezření na případné potíže vyšetřují dítě odborní psychologové v pedagogicko-psychologických poradnách (Svoboda, 2015).

Ne vždy je pro rodiče snadné se rozhodnout, zda dítě do první třídy poslat, nebo by bylo vhodnější zažádat o odklad školní docházky. Výsledky testů pro ně nejsou dostatečně přesvědčivé, schopnosti dítěte jsou v něčem velmi dobré, ale v něčem lehce zaostávají (Kutálková, 2005). „*Škody pramenící z toho, že doporučíme dítěti odklad „neoprávněně“, jsou nepoměrně menší než škody, které vzniknou dětem, které do školy jdou, neuspějí a jsou případně dodatečně vráceny do mateřské školy*“ (Mertin, 2003, str. 222). Abychom něco nezanedbali a školní docházku neuspěchali je důležité odklad školní docházky důkladně zvážit (Jucovičová, Žáčková, 2014).

2.5 Dyslexie

„*Nerovnoměrné zrání či opožďování percepčně motorických schopností zapříčiňuje vznik specifických poruch učení*“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, str. 45). Jako nejčastější specifická porucha (SPU) bývá uváděna dyslexie (porucha čtení).

Pojmem dyslexie chápeme specifickou poruchu čtení. Dyslexie se ve většině případech vyskytuje v kombinaci s jinou poruchou, s dysortografií (specifická porucha pravopisu) a dysgrafií (specifická porucha psaní) (Šturma, in Říčan, 1995). Odkladem školní docházky

se nedá odstranit, jelikož je to závažná porucha s vývojovým deficitem poznávacích procesů. I přesto, že se dítě nachází ve vyhovujících podmínkách, jak doma i ve škole a je přiměřeně nadané, naučit se číst a psát je pro něj velice obtížné. „*Ve čtení je postižena rychlost, správnost, technika čtení a porozumění čtenému textu*“ (Zelinková, 2008, str. 65).

2.6 Diagnostika

Specifickou poruchu učení – dyslexii – lze zjistit až ve škole při výuce čtení, kdy by mělo mít dítě všechny předpoklady pro jeho zdárný nácvik. „*Cílem diagnostického procesu je proto poznat úroveň vývoje dítěte a poznatky dát do souvislosti s dalšími informacemi a skutečnostmi týkajícími se případného podezření, že je z hlediska možné dyslexie rizikové*“ (Zelinková, 2008, str. 76). Včasným zachycením rizikových faktorů pro nácvik čtení a rozvíjením těchto oslabených oblastí můžeme poruchám předejít. Z pohledu motivačního je ale důležité posilovat i silné stránky. Rizikové oblasti, související se schopností naučit se číst a které je nutno rozvíjet již v předškolním věku jsou například funkce kognitivní (zrakové a sluchové vnímání), motorické, pamětní (zrak, sluch, motorika), řečové, intermodální (Zelinková, 2008).

„*Pokud se vyskytují mírné obtíže v jedné oblasti, není to projev poruchy*“ (Zelinková, 2008, str. 51).

2.7 Předčtenářská a čtenářská gramotnost

„*Čtení a psaní představují klíčovou dovednost, kterou si musí dítě osvojit v prvních letech školní docházky, aby mohlo efektivně využívat vzdělávací nabídku*“ (Mertin, 2003, str. 121).

Čtenářská gramotnost: „*je komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. jízdní řád, návod na použití výrobku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také o dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998).

Schopnost číst je závislá na těchto plně rozvinutých dovednostech: zrakové a sluchové vnímání, diferenciaci a syntéza, intermodalita, automatizace, slovní zásoba, porozumění řeči, správná artikulace, rozumové schopnosti (Zelinková, 2008, str. 34).

Z hlediska čtenářské gramotnosti dle Tomáškové by mělo být předškolní dítě vybaveno těmito schopnostmi:

- rozkládání slov na slabiky a určování počtu slabik, vytleskávání a porovnávání počtu slabik;
- sluchové rozlišování daného slova v textu; rozlišit hlásky ve slově; rozlišení okolních zvuků a reagování na lidskou řeč;
- sluchová a zraková analýza a syntéza; sluchová analýza první a poslední hlásky ve slově;
- práce s pracovními listy; práce podle pokynů; vytváření rýmů; poznávání a napodobování některých písmen;
- kresba lidské postavy (Tomášková, 2015, str. 114)

Mertin (2003) upozorňuje na dvě klíčové cesty vedoucí k úspěšnému čtenářství:

- pochopení principu čtení – pozorováním dospělých (pochopení, že napsané slovo nás odkazuje na reálný objekt či událost; že se čte zleva doprava a řádky shora dolů; a že nám text slouží k získávání cenných informací)
- dostatečná úroveň fonemického uvědomění posiluje rozvoj čtení, a naopak dostatečná čtenářská praxe se podílí na prohlubování fonemického uvědomování

Podpora čtenářských dovedností, rozvoj čtenářské gramotnosti v předškolním věku:

Kladný vztah dítěte ke knihám a ke čtení můžeme podpořit pomocí čtenářsky podnětného prostředí: (Mertin, 2003, str. 127, Tomášková, 2015, str. 20, Zelinková, 2008)

- vzor rodičů
- předčítání knížek – předčítáním se děti učí soustředit se na činnost a dokončovat zadaný úkol; rozvíjí představivost, fantazii, paměť, řeč a myšlení; rozšiřuje slovní zásobu;
„vede děti k lásce ke knize, vztahu ke čtení a radosti z něj“ (Tomášková, 2015)
- dětská knihovna s knihami, časopisy, encyklopediemi či kuchařkami – kdykoliv k dispozici k prohlížení

- návštěva knihovny
- nošení oblíbených knih do školky a povídání si o nich
- kniha jako dárek
- výroba ručního papíru a jeho následné užití k výrobě knihy

3. OBLASTI OVLIVŇUJÍCÍ POČÁTEČNÍ ŠKOLNÍ DOVEDNOSTI

Oblasti, které si nyní představíme, se týkají motorických a kognitivních funkcí. Jejich jednotlivé složky sledujeme a rozvíjíme, abychom předešli oslabením ve školním věku. Při sledování všech oblastí se nezapomínáme zaměřit na koncentraci pozornosti, jelikož je tato schopnost jedním z důležitých ukazatelů školní zralosti a připravenosti (Bednářová, Šmardová, 2015).

3.1 Motorika

Motorika je komplex pohybových oblastí, které jsou důležité pro celý vývoj dítěte. Pohyb slouží k poznávání okolí (kognitivní funkce). Motorické oblasti představují motoriku hrubou a jemnou, grafomotoriku. Dále k těmto oblastem řadíme motoriku mluvidel a motoriku očních pohybů, které jsou významné pro rozvoj řeči. Rozvíjením těchto oblastí na dostatečnou úroveň, snižujeme riziko neúspěšnosti v pohybových dovednostech, které ovlivňují další vývoj funkcí. Zvládnutí tělesných aktivit a činností vede také ke snadnějšímu zapojení se do činností v kolektivu dětí. Pokud není vývoj dítěte nějak narušen, probíhá rozvíjení motorických oblastí bez problémů (Bednářová, Šmardová, 2011).

V knize od Jucovičové a Žáčkové (2014) je uvedeno pět zásad, které dodržujeme při cvičeních rozvíjejících motoriku: postupujeme od pohybů velkých k menším, to stejné platí u manipulace s předměty; umožňujeme dítěti dostatek času; nekáráme ho za nepřesnost; při cvičeních ho dostatečně podporujeme.

Důležité je vědět to, že dítě má velkou potřebu vykonávat pohyb, a je nezbytné mu k němu umožnit dostatek prostoru. Pohyb se podílí na rozvoji myšlení a řeči (Tomášková, 2015).

3.1.1 Hrubá motorika

Hrubá motorika je soubor tělesných schopností a dovedností celého těla, které u předškolního dítěte nadále podporujeme a rozvíjíme. Mezi aktivity řadíme každodenní chůzi, chůzi po schodech nebo po mírně zvýšeném terénu, běhání ve velkých prostorech nebo mezi překážkami, skákání sounož nebo po jedné noze, přeskokování a přelézání překážek, lezení a podlézání překážek, které zařazujeme do spontánních i řízených činností v mateřské škole a venku (Bednářová, Šmardová, 2015). Dále s užitím pomůcek, to může být kutálení, házení a chytání míče nebo učení se jízdě na tříkolce, koloběžce, později na kole. Dětem, které jsou v těchto aktivitách neobratné nebo nejisté, dáváme dostatek možností ke spontánnímu pohybu ve velkých prostorech (hřiště, zahrada), pocit sebedůvěry a jistoty. Pohyb nezbytně obohacujeme zahrnutím rytmických cvičení (Bednářová, Šmardová, 2011). Výhodou je, že dítě má velkou potřebu vykonávat pohyb, a je jen nás, zda mu poskytneme dostatek možností a času k pohybu. Pohyb se podílí i na rozvoji myšlení a řeči (Tomášková, 2015).

3.1.2 Jemná motorika

Oproti hrubé motorice, kterou charakterizují velké, svalové pohyby, zasahuje jemná motorika do funkce jemnějších pohybů, pohybu rukou a mluvidel (Kutálková, 2005). Jemná motorika se přirozeně rozvíjí při sebeobsluze, jako je například oblékání, obouvání, práce se zipem a tkaničkami, hygieně a stolování. Je přínosné umožnit dítěti také vykonávání některých domácích prací, ale vždy by při každé činnosti mělo vědět k čemu je její vykonávání užitečné. Z hlediska hravých činností můžeme k rozvoji jemné motoriky zařadit hry se stavebnicemi, kostkami nebo venkovní hry na písku či manipulaci s přírodními materiály (Tomášková, 2015). Další drobnější materiály, kterých lze při hře využít, jsou například korálky, kamínky, knoflíky či práce s plastelínou (Šulová, 2004). Neopomíjíme ani práci s papírem – vytrhávání, stříhání, lepení nebo skládání (Kutálková, 2005).

Další činností, rozvíjející jemnou motoriku a mimo jiné i představivost, fantazii a myšlení, je **KRESBA** (Tomášková, 2015). Pomocí kresby a jejích znaků můžeme odhadnout úroveň vyzrállosti dítěte.

Kolem dvou let získává dítě první zkušenosti s kreslením. První fázi kresby můžeme podle necílených čar na papíře, nazývat obdobím čáranic. Pro dítě je nyní více zajímavý proces vzniku čar než kresebný výsledek.

Věta „co jsi to nakreslil?“, kterou dospělí často říkají při prohlížení obrázku dítěte, podněcuje dítě k tomu, že začíná pojmenovávat svoji hotovou kresbu, a to podle nějakého typického znaku, který mu něco připomíná. V další fázi se už snaží o cílené zobrazení objektu. Kresbu využívá jako záměrnou činnost, ve které je zachyceno jeho chápání skutečnosti (Vágnerová, 2000, Uždil, 1984).

První záměrnou kresbou dítěte je postava člověka. Zobrazuje ji pomocí znaků, které jsou pro něho při kontaktu s druhými osobami a při poznávání okolí důležité – hlava, ústa a oči, vývojově následují ruce a nohy. Tato kresba se nazývá HLAVONOŽEC (Vágnerová, in Říčan, 1995).

Trup dítě zatím nezobrazuje. Například Uždil uvádí, že trup dítě začne znázorňovat až tehdy, když ho zaujme nějaký detail na oblečení (knoflík, pupík) a hledá pro něj vhodné místo. Dále mohou být v dětské kresbě viděny i objekty, které jsou s člověkem spojovány – dům, auto nebo květiny (Uždil, 1984).

Poznávací schopnosti se nadále rozvíjí až do takové míry, že je dítě na konci předškolního věku schopno zobrazit co nejreálnější podobu kresleného objektu (Vágnerová, 2005).

Kresba dítěte se také využívá při posuzování školní zralosti a připravenosti. Nejčastějším diagnostickým prostředkem je Jiráskův test – Orientační test školní zralosti. Dítě má v testu za úkol nakreslit postavu pána, opsat písmena v psací formě a obkreslit skupinu puntíků (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

Dětská kresba nám může hodně povědět o vývoji dítěte. Lze posoudit úroveň jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky, zrakového a prostorového vnímání (Bednářová, Šmardová, 2011). Dále je možné z kresebného projevu vyčíst pocity, prožitky, vztahy a postoje dítěte k rodině (Bednářová, Šmardová, 2011. Tomášková, 2015).

3.1.3 Grafomotorika

Předpokladem k osvojení si správného návyku psaní je zařazování grafomotorických cviků, zahrnujících kreslení grafomotorických prvků, uvolňovací cviky ramenního a loketního kloubu, zápěstí a prstů, dále správný úchop psacího nástroje nebo vhodné nástroje a polohy pro psaní (Jucovičová, Žáčková, 2014). První grafomotorické prvky, které se objevují ve spontánní kresbě dítěte, jsou kruhy a čáry – motanice a čáranice. Čím je dítě starší, tím složitější prvky zvládá (Bednářová, Šmardová, 2015).

Jucovičová, Žáčková (2014) ve své knize uvádí cíle grafomotorického nácviku: kreslení podle předlohy (kolečko, křížek, trojúhelník, čtvereček...), obtahování předkreslených prvků, vybarvování bez přetahování, plynulé vedení nepřerušované čáry správným směrem, zapamatování si grafomotorických prvků a tvarů (čáry, kruhy, ovály, spirály, oblouky, smyčky).

Mezi pátým až šestým rokem pravidelně zařazujeme grafomotorické pracovní listy (Bednářová, Šmardová, 2015). Pokud dítě do čtyř let nejeví o grafomotorická cvičení zájem, není nutné ho do nich tlačit. Důležitý je dostatek prostoru ke spontánnímu kreslení a rozvoji hrubé a jemné motoriky, která je dobrým předpokladem pro rozvoj grafomotoriky. To stejné platí i u starších předškolních dětí, které jeví nechuť ke kreslení (Bednářová, Šmardová, 2015, Jucovičová, Žáčková, 2014).

Rozvoj grafomotoriky závisí jak na úrovni jemné a hrubé motoriky, tak i na dalších psychomotorických funkcích jako jsou například rozumové schopnosti dítěte, zrakové a prostorové vnímání, paměť, pozornost a laterálnost (Bednářová, Šmardová, 2011).

Poté, co dítě uchopí do ruky kreslicí nástroj (zhruba kolem druhého až třetího roku), považuje se za vhodné ho co nejdříve vést ke správnému úchopu tužky (špetkový úchop). Především tak případnému odnaučování špatného držení nástroje, které by si dítě případně zafixovalo. Nedostatečně uvolněná ruka či špatné držení tužky může být spolupříčinou vzniku dysgrafie (Jucovičová, Žáčková, 2014). Pro dítě s dysgrafií je problém naučit se úhledně a přiměřeně rychle psát, při psaní jednotlivých písmen se příčinou velkého soustředění velmi rychle vyčerpává (Zelinková, 2008).

3.2 Kognitivní funkce

Kognitivní neboli poznávací funkce se z hlediska vztahu k předčtenářské gramotnosti podílí na budoucí schopnosti číst. Proto je důležitý rozvoj těchto rozumových schopností – paměť, myšlení, představivost, fantazie, řeč (Tomášková, 2015).

Pomocí paměti si dítě zapamatuje, uchová a vybaví získané prožitky a informace. K tomu, aby dítě zvládlo číst, si nejprve musí osvojit jednotlivá písmena – zapamatovat si tvar tiskacího a psacího písmene (nejlépe pomocí hmatu – modelování písmenek), zvuk hlásky a následně musí zvládat i jeho rychlé vybavení (Tomášková, 2015).

Myšlení, vztahující se ke čtenářské gramotnosti, je podstatné k tomu, aby dítě pochopilo text a případně pokračovalo v jeho vyprávění, dokázalo si vytvořit na čtený text názor a později získané poznatky využít. Myšlení je také významné pro výuku čtení, ve které se užívá myšlenkových operací – analýzy a syntézy (Tomášková, 2015).

Představivost a fantazie jsou důležité pro vytváření představ o čteném textu a jeho vybavování (Tomášková, 2015).

Též důležitý je rozvoj smyslového vnímání, ale i vnímání času a prostoru. Všechny tyto složky rozvíjíme pomocí hravých činností (Tomášková, 2015).

Nesmíme ale opomenout ani rozvoj pozornosti, která je pro budoucí výuku důležitá (Jucovičová, Žáčková, 2014).

V české odborné literatuře jsou uvedeny jednotlivé oblasti, určené k posouzení kognitivní (poznávací) zralosti. Všechny oblasti, obzvláště ty oslabené, rozvíjíme, abychom předešli případným obtížím ve školní docházce. Neopomíjíme ale ani ostatní oblasti.

ŘEČ, SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ A PAMĚŤ, ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ A PAMĚŤ, VNÍMÁNÍ PROSTORU, VNÍMÁNÍ ČASU, ZÁKLADNÍ MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY

3.2.1 Řeč

Řeč nám slouží ke komunikaci s druhými. Souvisí s myšlením, se kterým se kolem dvou let začíná prolínat a navzájem ovlivňovat. Vývoj řeči je nevýznamnější ve věku tří až čtyř let, přirozeným způsobem se rozvíjí do šesti až sedmi let. Na rozvoji řeči se podílí jemná a hrubá motorika, motorika mluvních orgánů, sluchové a zrakové vnímání, sociální prostředí (Bednářová, Šmardová, 2015).

S motorikou mluvních orgánů se u dítěte setkáváme již v prenatálním období (polykání, špulení rtů, cucání palce, škytání). Po narození dítě vykonává další pohyby spojené s motorikou mluvidel (sání, žvýkání, broukání, žvatlání) (Bednářová, Šmardová, 2015). Dostatečná pohyblivost mluvidel je důležitým předpokladem pro správnou výslovnost (Kutálková, 2005). Hrubá a jemná motorika je pro řeč významnou složkou, její opoždění znamená také opoždění pro vývoj řeči, jelikož pro mluvení je přínosná vertikální poloha a pohyb, díky kterému dítě poznává své okolí – zkoumá, prohlíží, manipuluje a hlasově reaguje (Bednářová, Šmardová, 2015).

Dobrý rozvoj řeči ovlivňuje od raného věku zrak. Pomocí něj dítě odezírá a napodobuje pohyby mluvidel, zvukově reaguje na známou osobu nebo zajímavý předmět. Sluchem rozlišuje nejprve matčin hlas. Později, kolem šestého až osmého měsíce, hledá za pomoci zraku a sluchu zdroj zvuku, napodobuje žvatlání, osvojuje si správnou artikulaci (Bednářová, Šmardová, 2015).

Co se týče sociálního prostředí, významnou roli v rozvoji řeči dítěte má rodina (Bednářová, Šmardová, 2015). Dítě se učí nasloucháním, a proto je nezbytné, aby se v rodině potýkalo se správným řečovým vzorem. Na dítě nešíšláme, a na špatnou výslovnost ho neustále neupozorňujeme, jen správně opakujeme (Tomášková, 2015). Dítě by se mělo nacházet v podnětném rodinném prostředí, kde se rodiče dítěti dostatečně věnují, povídají si s ním, zpívají jim, čtou nebo vyprávějí příběhy. Tyto společné aktivity bohužel často nahrazují televize, mobily či počítače (Bezděková, 2008). Řeč má dvě složky – receptivní a expresivní. Receptivní složkou rozumíme porozumění řeči, expresivní složkou vyjadřování a mluvení (Zelinková, 2008). „*Úroveň mluvy je ovlivněna bohatostí slovní zásoby, artikulací, rychlostí vybavování slov (rychlého jmenování předmětů) a ovládnutím gramatických kategorií (jazykový cit)*“ (Zelinková, 2008, str. 51).

„V rámci rozvoje čtenářské gramotnosti je důležité, aby dítě čtenému rozumělo, vědělo, co čte, čtené si dokázalo zpracovat, zvládlo o čteném komunikovat a vytvářet si závěry“ (Tomášková, 2015, str. 99).

Opožděný vývoj řeči, nesrozumitelná artikulace, nezájem o písničky a říkadla, snížená citlivost pro rýmy mohou být významnými ukazateli dyslexie (Zelinková, 2008). Správná výslovnost ovlivňuje počáteční výuku čtení a psaní. *„Dítě píše a čte tak, jak slyší a vyslovuje“* (Tomášková, 2015, str. 99).

Jazykové roviny:

„Jazykověda se zabývá komunikací verbální a hodnotí stránku fonetickou, lexikální, morfologickou, sémantickou a pragmatickou“ (Zelinková, 2001, str. 85). Čtení je charakteristické prolínáním tří úrovní – vizuální (ortografickou), zvukovou (fonologickou), významovou (sémantickou) (Jošt, 2011). *„Pro počáteční čtení je charakteristické, že ortografické dekódování je následováno dekódováním fonologickým“* (Jošt, 2011, str. 63).

Foneticko-fonologická rovina

„Obsahem foneticko-fonologické roviny je zvuková stránka řečového projevu, přičemž základními jednotkami této roviny jsou hlásky (fonémy)“ (Bytešníková, 2012, str. 72).

Jošt ve své knize vysvětluje fonologické uvědomění jako schopnost jasného a zřetelného uvědomění si struktury slov (Jošt, 2011).

Mezi fonologické schopnosti, umožňující zpracovávat zvukovou strukturu jazyka, patří fonologické uvědomění, krátkodobá fonologická paměť, přístup k fonologickým informacím v dlouhodobé paměti, modulační faktor (schopnost zpracovávat melodii, intonaci, přízvuk, rytmus mluvené řeči). Pokud bychom se podívali na složky fonologického uvědomění, tak by to byla schopnost analýzy a syntézy (Jošt 48, 49). Nedílnou součástí fonemického uvědomění je sluch, proto je fonémové uvědomění uvedeno níže v kapitole Sluchového vnímání.

„V prvních dvou letech života je jazykový vývoj dítěte soustředěn hlavně na osvojování fonologického aparátu mateřského jazyka“ (Průcha, 2011, str. 51). Dítě poznává, produkuje, vyčleňuje hlásky mateřského jazyka, učí se správné výslovnosti. To vše souvisí také se sluchovým vnímáním, díky kterému dítě dokáže rozlišit hlásky a jejich správné či

nesprávné znění. Ze všech rovin se tato rovina rozvíjí nejdéle, zhruba do šesti až sedmi let. Dobrá obratnost mluvidel zajišťuje schopnost dítěte správně artikulovat již ve dvou, třech letech (Bednářová, Šmardová, 2015). Spontánně se rozvíjí zhruba do věku pěti let. Špatná výslovnost se do sedmi let považuje za prodlouženou fyziologickou patlavost. Po sedmém roce života se přetrvávající patlavost označuje jako dyslálie (Bendová, 2011, Klenková, 2006). Při vstupu do školy by mělo dítě zcela správně artikulovat. Neměly by se objevovat žádné potíže ve výslovnosti sykavek, měkkých a tvrdých slabik, znělých a neznělých souhlásek a krátkých a dlouhých samohlásek. Také by mělo zvládat gramatická pravidla. Pokud tomu tak není a foneticko-fonologická rovina jazyka je nevyzrálá, je nutné co nejdříve zahájit logopedickou péči. Ve škole pak nastávají problémy ve čtení s měkčením slov (Bendová, 2011, Klenková, 2006).

Co se týče vývoje artikulace hlásek, většina autorů uvádí vývoj artikulačních hlásek pomocí tabulky od Salomonové (Salomonová, in Škodová, Jedlička a kol., 2003).

od 1 do 2,5 let b, p, m, a, o, u, i, e	j, d, t, n, l – artikulační postavení se upravuje po třetím roce
od 2,5 do 3,5 let au, ou, v, f, h, ch, k, g	od 3,5 do 4,5 let bě, pě, mě, vě, ď, ť, ň
od 4,5 do 5,5 let č, š, ž	od 5,5 do 6,5 let c, s, z, r
od 6,5 do 7 let ř a diferenciací čšž a csz	

Morfologicko-syntaktická rovina

Tato rovina se zabývá gramatickou složkou jazyka, kterou si dítě nejvíce osvojuje po třetím roce života, a to až do zahájení školní docházky (Průcha, 2011). Tato složka zahrnuje znalost a užívání slovních druhů (morfologie), správných větných staveb (syntax) a tvarosloví (flexe) (Bednářová, Šmardová, 2015). Kolem prvního roku začíná dítě používat první slova, a to slova podstatná (mama, tata, baba), později slovesa v infinitivu a onomatopoická citoslovce (haf, bum, bác). Všechna tato slova plní úlohu jednoslovných vět. Později dítě začíná užívat dvouslovné věty a mezi druhým až třetím rokem víceslovné věty s přídavnými jmény a osobními zájmeny. O něco déle užívá i číslovky, předložky a spojky (Klenková, 2006). Co se týče slovosledu, dítě si smysluplné pořadí slov osvojuje spontánně, ještě dříve, než je začne aktivně používat (Vágnerová, 2016).

U dítěte se mohou objevovat dysgramatismy, které považujeme do čtyř let za fyziologický jev. Pokud dítě po čtvrtém roce nadále neovládá správná gramatická pravidla, mohlo by se jednat o narušený vývoj řeči (Klenková, 2006, Bednářová, Šmardová, 2015). Neobjeví-li se u dítěte žádné výrazné deficity ve vývoji řeči, užívá mezi pátým až šestým rokem již všechny slovní druhy, dokáže gramaticky správně, souvisle a smysluplně vyjádřit své myšlenky a prožitky. Výslovnost by měla být již v tomto věku srozumitelná (Bednářová, Šmardová, 2015).

Lexikálně-sémantická rovina

Tuto rovinu charakterizuje rozvoj slovní zásoby (Průcha, 2011). Sémantikou rozumíme nauku o významu slov (www.lingvo.info). Hovoříme o pasivní (perceptivní) a aktivní (expresivní) slovní zásobě. Perceptivní řeči chápeme porozumění řeči a expresivní řeči mluvní vyjadřování (Bednářová, Šmardová, 2015). Porozumění řeči si můžeme u dítěte všimnout kolem deseti měsíců. To, zda dítě rozumí, zjistíme tak, že na daný pokyn zareaguje. Kolem jednoho roku až roku a půl dítě přidává k neverbálnímu projevu svoje první slova. Rozvíjí se aktivní slovní zásoba (Klenková, 2006, Bednářová, Šmardová, 2015). V souvislosti s pochopením významům slov mluvíme o hypergeneralizaci, později o hyperdiferenciaci. Hypergeneralizace znamená, že dítě chápe slova velmi obecně, například slovem haf označuje vše, co je čtyřnohé a chlupaté. Naopak o hyperdiferenciaci mluvíme, když dítě používá slova k pojmenování jednoho určitého objektu (například slovo máma nebo táta dítě používá k označení jen jeho rodičů) (Klenková, 2006). Dítě zjišťuje, že všechno, co ho obklopuje má své jméno. Začíná používat otázky typu „Co to je?“ „Kdo to je?“ A tím, že na otázky dítěte reagujeme a jednotlivé předměty pojmenováváme, podporujeme u něj dostatečnou slovní zásobu (Stern, in Šulová, 2004) a chuť komunikovat (Zelinková, 2008).

Orientační vývoj slovní zásoby dle Zelinkové:

Mezi prvním až druhým rokem dítě používá asi 3-20 slov, pojmenovává věci, které se mu líbí nebo tvoří své vlastní. Kolem dvou let používá zhruba 50 srozumitelných slov a rozumí asi 300 slovům. Mezi dvěma až třemi roky používá 200 slov a rozumí přibližně 500 slovům. Kolem tří let již používá 500 srozumitelných slov a rozumí 900 slovům. Mezi třemi až čtyřmi roky používá zhruba 800 slov a rozumí cca 1200 slovům. Kolem čtyř let

používá asi 800-1 500 slov a rozumí 1 500-2 000 slovům (Zelinková, 2008). Mezi pátým až šestým rokem používá asi 3000 slov (Bezděková, 2008).

Pragmatická rovina

„Touto rovinou rozumíme užití řeči v praxi. Zahrnuje takové dovednosti, jako je vyžádání či oznámení informace, vyjádření vztahů, pocitů, prožitků, událostí, usměrnění sociálních interakcí“ (Bednářová, Šmardová, 2015, str. 29). Dítě ve věku dvou až tří let již chápe svoji roli v komunikaci s druhými a dokáže přiměřeně reagovat (Klenková, 2006). Mezi třemi až čtyřmi lety je dítě schopné užívat pravidla konverzace. Dokáže se srozumitelně vyjadřovat, navázat na konverzaci, udržet ji a dále rozvíjet (Bednářová, Šmardová, 2015). Pokud je vývoj řeči dítěte narušen, je charakteristické, že se v komunikaci dostatečně neprojeví, ostýchá se, nedokáže vyjádřit své myšlenky nebo má potíže v udržení a rozvíjení komunikace (Bednářová, Šmardová, 2015).

3.2.2 Sluchové vnímání a paměť

Z obecného hlediska nám sluch slouží k dorozumívání se s druhými, k rozvoji řeči nebo dobré orientaci v prostoru (Tomášková, 2015). Sluch nepoužíváme tolik jako zrak, hlavně proto, že jsme zahlceni zrakovými informacemi, ale také kvůli přebytku hluku, na který si dokonce postupně zvykáme, až ho přestaneme v některých případech vnímat (Kutálková, 2005). A proto, aby si děti na hluk nezvykaly, zařazujeme aktivity podporující sluchové vnímání.

Sluchové vnímání neboli sluchovou percepci, lze definovat jako přijímání, rozlišování a reprodukování všech slyšených zvuků (řečových i neřečových) (Zelinková, 2001). Některé děti mohou mít se sluchovým vnímáním ve spojitosti s dyslexií problémy. Nerozliší okolní zvuky a slova, nerozloží ani nesloží slova na hlásky nebo mají potíže se zachycením a zpracováním verbálních podnětů. Může se ale také jednat o vadu sluchu, kterou je nutné před rozvíjením sluchového vnímání vyloučit (Zelinková, 2008. Bednářová, Šmardová, 2015).

Vývojové škály sluchového vnímání:

V předškolním období dochází k významnému rozvoji sluchové diferenciaci, analýzy a syntézy, paměti, sluchového vnímání figury a pozadí, vnímání rytmu (Zelinková 2001,

Bednářová, Šmardová, 2015). K rozvoji sluchového vnímání významně přispívá také fonemický sluch (Zelinková, 2001). Každá složka je velice důležitá pro počáteční dovednost čtení a psaní. Nyní si jednotlivé složky představíme.

Fonemický sluch

Fonemický sluch nám slouží k sluchovému rozlišování zvuku řeči neboli fonémů (hlásek) (Kutálková, 2006, Zelinková, 2008). Je důležitý při rozvoji řeči a výslovnosti např. při rozlišení délky všech hlásek (Tomášková, 2015). Při určování fonemického sluchu se setkáváme s pojmy foném, fonémické uvědomění a fonologické uvědomění (Zelinková, 2008). *Foném = hláska*. Zvuky (fonémy), které při řeči vydáváme, nesou určitý význam. Dítě, které má problémy s rozlišováním fonémů, pak lehce zamění hlásky ve slově, čímž se snadno pozmění i celkový význam řečeného: dar-dal, sad-sud; záměna sykavek c, s, z, č, š, ž; špatné rozlišování měkčených souhlásek – dě, tě, ně, di, ti, ni; rozdíl mezi samohláskami a-e (Kutálková, 2014).

Fonémické uvědomění. „Pochopení, že slovo a slabiky jsou tvořeny zvuky řeči, které jsou reprezentovány písmeny“ (Zelinková, 2008, str. 57). Jiným způsobem můžeme fonémické uvědomění vysvětlit jako uvědomění si hlásek (fonémů) ve slově (Zelinková, 2001). „Pojem fonémické uvědomění je širší než sluchová analýza, syntéza a diferenciaci. Nemůže však nahradit pojem sluchová percepce, který zahrnuje též sluchovou diferenciaci zvuků, jež nejsou fonémy, rozlišování hudebních nástrojů, melodií apod. Fonémické uvědomění předpokládá sluchovou paměť a koncentraci pozornosti“ (Zelinková, 2001, str. 83). Fonémické uvědomění značně ovlivňuje dovednost čtení a psaní (Zelinková, 2001). Snížené fonémické uvědomění je charakteristické pro jedince s dyslexií (www.tablexia.cz).

Sluchová analýza zahrnuje tyto schopnosti: rýmové uvědomění, slabičné uvědomění a fonémové uvědomění. Fonémové uvědomění zahrnuje analýzu počáteční hlásky, koncové a prostřední hlásky (Jošt, 2011).

Naslouchání

Naslouchání úzce souvisí se sluchovou diferenciací. Dítě naslouchá okolním zvukům a rozlišuje je (Bednářová, Šmardová, 2015). Již v útlém věku se učí naslouchat říkadlům, písničkám, pohádkám a příběhům. Naslouchání se podílí na rozvoji řeči, komunikace, koncentrace pozornosti a myšlení. Také souvisí se čtením a rozvojem čtenářské

gramotnosti. Ve školním vzdělávání je důležité naslouchání a sluchové vnímání k tomu, aby dítě porozumělo slyšenému. K tomu je zapotřebí dostatek pozornosti (Tomášková, 2015).

Sluchová diferenciac

Sluchová diferenciac neboli sluchové rozlišování znamená rozlišování zvuků, přesněji hlásek nebo slabik (měkké – tvrdé souhlásky; krátké – dlouhé samohlásky; sykavky; znělé a neznělé souhlásky). Schopnost diferencovat je důležité pro budoucí čtení, a následně i pro psaní při osvojování gramatiky (Zelinková, 2001. Tomášková, 2015, Bednářová, Šmardová, 2015).

Figura – pozadí

Figuru a pozadí rozlišujeme u řečových i neřečových zvuků a je to schopnost rozpoznat, zaměřit a soustředit se na hlavní zvuk, a nevnímat ostatní rušivé zvuky (Tomášková, 2015, Zelinková, 2001). Naslouchání zvukům ulice, okolí nebo písničkám je pro dítě snazší (co se týče pozornosti) než naslouchání řeči. Za špatné soustředění může hlučné prostředí, dlouhé výklady učitelů nebo rodičovské příkazy. Děti jsou pak sluchově zahlceni, a zvuky, které pro ně nemají význam, vypouští, aniž by si uvědomovaly jejich obsah (Zelinková, 2001).

Sluchová analýza a syntéza

Sluchovou analýzou rozumíme rozkládání slov na hlásky, sluchovou syntézou skládání slov z hlásek (Zelinková, 2001). Dítě vnímá větu jako celek. Postupem času je schopno rozdělit větu na slova. Kolem pátého roku zvládá rozdělit slovo na slabiky, hlásky a určit první a poslední hlásku ve slově (Bednářová, Šmardová, 2015). Tyto dovednosti jsou významné pro čtení a psaní – aby dítě nevynechávalo, nepřidávalo či nezaměňovalo hlásky a jejich pořadí (Tomášková, 2015, Zelinková, 2001).

Sluchová paměť

Sluchová paměť nám slouží k ukládání, pamatování slyšených informací. U dětí s dyslexií se vyskytuje špatná krátkodobá paměť. Mají problém si zapamatovat jména, pokyny, věty (Zelinková, 2008). Psaní diktátů, pětiminutovek a dalších cvičení bez použití zraku zvládají s obtížemi. Čím více sluchových podnětů, tím vyšší je procento zapomínání (Zelinková, 2001).

Vnímání rytmu

S vnímáním rytmu souvisí rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek a slabik. Je důležité pro psaní a čtení, řeč a její intonaci a frázování. Vnímání rytmu podporujeme spontánním zařazováním písniček, říkadél a cvičení (Zelinková, 2001, Tomášková, 2015).

3.2.3 Zrakové vnímání a paměť

Zrak je nejdůležitější smysl člověka, kterým vnímáme nejvíce informací. Už od raného věku dítě pozoruje okolní svět. Některé osoby mají v souvislosti s dyslexií potíže se zrakovým vnímáním. Neznamena to, že by byli slabozrací, ale že jejich vývoj zrakového vnímání není dostatečně rozvinutý. Toto oslabení má za následek problémy v oblastech zrakového vnímání, a proto je důležité všechny tyto oblasti rozvíjet. (Bednářová, Šmardová, 2015, Zelinková, 2008). Velké množství zrakových podnětů a jejich střídání, jsou rizikem pro roztěkanost dítěte, která může vést k nedokončování činnosti. Dítě nezvládá důkladné soustředění se na danou věc, a tak může docházet ke špatné zrakové pozornosti (Kutálková, 2005).

Rozvíjením zrakových oblastí předcházíme k případným komplikacím ve výuce. Problémy jsou například takové, že dítě nerozliší podobná písmenka (b, d, p, q; m, n; k, h), číslice (6, 9; 3, 9; 4, 7) nebo tečky, čárky, háčky. Dítě čte pomalu a s chybami, většinou bez porozumění textu, jelikož má problémy se zapamatováním a vybavováním písmen. Při vývoji výslovnosti může mít dítě problém se správnou artikulací. Všechny tyto nedostatky bývají projevem dyslexie (Kutálková, 2005, Bednářová, Šmardová, 2015).

Vývojové škály zrakového vnímání

Zde si představíme oblasti zrakového vnímání, podle kterých pak snadněji určíme úroveň vyzrálosti jednotlivých kategorií. Nevyzrálost jedné oblasti ovlivňuje ostatní oblasti, jelikož jsou všechny vzájemně propojeny. To, na jaké úrovni zrakového vnímání se dítě nachází, pak ovlivňuje jeho schopnost čtení, psaní a počítání (Zelinková, 2008, Bednářová, Šmardová, 2015).

Vnímání barev

Zhruba ve čtyřech letech dítě umí pojmenovat základní barvy a kolem pátého až šestého roku zvládá přiřazovat a jmenovat i odstíny barev (Bednářová, Šmardová, 2015).

Figura – pozadí

Rozlišování figury a pozadí je potřebné při čtení k tomu, aby se dítě orientovalo v textu a vyčetlo z něj potřebné informace. Špatné odlišování hlavního předmětu (figura) od ostatních (pozadí) je znakem nevyzrálosti nebo oslabení. Schopnost odlišit figuru od pozadí rozvíjíme u dětí pomocí aktivit jako je například hledání určitého předmětu na obrázku nebo rozpoznávání přes sebe nakreslených obrázků (Tomášková, 2015, Bednářová, Šmardová, 2015).

Zraková diferenciacce

Zraková diferenciacce neboli zrakové rozlišování se týká schopnosti odlišování a porovnávání dvou či více odlišných, podobných nebo stejných prvků. (Jucovičová, Žáčková, 2014, Bednářová, Šmardová, 2015) Diferencovat detaily, horno-dolní a později i pravo-levé postavení předmětů je přínosem pro schopnost číst a zapamatování si pořadí a názvů písmen a číslic (Bednářová, Šmardová, 2011).

Zraková analýza – syntéza

Zrakové analýze a syntéze rozumíme jako rozkladu předmětu na části a složení částí předmětu v celek (Zelinková, 2008). V předškolním věku se dítě zaměřuje především na celek, a detaily přehlíží. Správný rozvoj vnímání části a celku má kladný dopad na budoucí čtení, psaní a počítání, při kterých je důležité odlišovat detaily (Bednářová, Šmardová, 2015).

Zraková paměť

„Zraková paměť je ve vztahu ke čtení velmi důležitá, protože dítě si musí zapamatovat mnoho různých tvarů a předmětů jak trojrozměrných, tak i dvojrozměrných, naučit se je pojmenovávat a následně si je umět vybavit v paměti“ (Tomášková, 2015).

Pravolevá orientace – pohyb očí po řádku

Správné vedení očí po řádku usnadňuje dětem ve škole číst. Již od raného věku je u dětí prospěšné podporovat vedení očí správným směrem, zleva doprava a odshora dolů (Bednářová, Šmardová, 2015). Osoby s dyslexií mají problémy se správným vedením očních pohybů, a proto mají ve škole problémy se čtením. Slova i celé řádky čtou vícekrát nebo je vynechávají (Zelinková, 2008). Při problémech se čtením lze využít

kompenzačních pomůcek, jako jsou například ukazovátko nebo čtecí okénko (Tomášková, 2015).

3.2.4 Vnímání prostoru

Prvotní zkušenosti s rozvojem prostorového vnímání dítě získává již v kojeneckém věku, kdy reaguje na pohybující se předměty nebo okolní zvuky. Ke snazšímu zkoumání nových objektů mu přispívá lezení či později chůze. Za pomoci těchto pohybových dovedností, se lépe orientuje v prostoru (Zelinková, 2008, Bednářová, Šmardová, 2015). Pro rozvoj prostorových představ není důležitý jen pohyb. Nesmíme opomíjet zrakovou, sluchovou a hmatovou percepci. Například pomocí zraku a hmatu určí předškolní dítě velikost a vzdálenost objektů, ale jelikož je v předškolním věku charakteristický egocentrický způsob chápání, nedokáže odhadnout jejich reálnou velikost či vzdálenost (Bednářová, Šmardová, 2015, Vágnerová, 2005).

Lateralita. Zhruba kolem pátého roku dítě rozliší pravou a levou stranu. Lepší schopnost rozlišit pravou a levou stranu mají ty děti, které mají lateralitu vyhraněnou (Bednářová, Šmardová, 2015, Zelinková, 2008). Při posuzování laterality využíváme tři základní typy, a to praváctví, leváctví, ambidextrii neboli nevyhraněnost. Pokud má ale dítě problémy s rozlišováním písmenek (b, d, p, q) nebo psaní jejich směru (s, z) může se jednat o překříženou lateralitu nebo nedostatečné nacvičení pravo-levosti (Kutálková, 2005, Slowík, 2016).

Pokud dítě při nástupu do školy nezvládá rozlišení pravé a levé strany, orientaci v prostoru a znalost prostorových pojmů, může se jednat o deficit, týkající se oboru dyslexie. Celková orientace v prostoru je důležitá pro to, aby se dítě neztrácelo při čtení v textu, nezaměňovalo psaní směru písmenka, dokázalo pracovat s mapou nebo aby se orientovalo v matematice a geometrii (Zelinková, 2008).

Vývojové škály prostorového vnímání

Prostorové pojmy, které by děti před vstupem do školy měli znát, a přehledně je uvádí ve své knize Bednářová, Šmardová (2015), jsou následující: nahoře, dole; na, do, v; níže, výše; před, zad, nad, pod, vedle, mezi; blízko a daleko; první, poslední; uprostřed; hned před, hned za; vpravo, vlevo.

3.2.5 Vnímání času

„V závislosti na egocentrismu a názorovém konkretismu poznávacích procesů měří dítě čas prostřednictvím určitých událostí a opakujících se jevů, zejména pokud jsou nějak subjektivně významné. Aktuální významnost dění může ovšem přispívat ke zkreslení představy o jeho trvání“ (Vágnerová, 2012, str. 192).

Rozvoj časového vnímání je dlouhodobý proces. Čas pro dítě není důležitý, a proto nemá potřebu se nad ním zabírat. Pojmy minulost a budoucnost jsou pro něj těžko pochopitelné. Čím více je budoucnost či minulost vzdálenější od současnosti, tím větší je pro dítě problém si časový úsek představit. Pokud se ukáže, že má dítě deficit v rozvoji chápání času, může mít ve škole obtíže v určování či odhadu času, ve jmenování dnů, týdnů a měsíců v roce ve správném pořadí nebo v chápání časových pojmů před a po. Dále je správný rozvoj orientace v čase významný pro čtení, psaní, počítání, kde má každé písmeno či číslo své umístění a nelze jej zaměnit ani vynechat (Zelinková, 2008, Bednářová, Šmardová, 2015).

3.2.6 Základní matematické představy

Předmatematické představy patří mezi oblasti, sloužící k posouzení školní zralosti. Zaměřují se na rozvoj matematických schopností. Pomocí hravých aktivit zaměřených na matematické představy si dítě intuitivně osvojuje základy logiky, myšlení, matematiky, geometrie. Získané schopnosti později využije v matematice při řešení úkolů či v geometrii při poznávání a jmenování geometrických tvarů. Ale v první řadě záleží i na rozvoji ostatních dovedností, závislých na správném rozvoji matematických schopností. Dostatečně rozvinuté schopnosti v oblastech pohybových dovedností, grafomotoriky, prostorového a časového vnímání, řečových schopností, zrakového a sluchového vnímání či rozumových dovedností jsou dobrým předpokladem k tomu, aby bylo dítě při vstupu do školy v matematické oblasti úspěšné (Bednářová, Šmardová, 2011, Bednářová, Šmardová, 2015, Samková, 2014).

„Na podkladě předčíselných představ se budují číselné představy – určování množství, chápání číselné řady (nejen její jmenování, ale pochopení hodnoty, množství), číselných operací“ (Bednářová, Šmardová, 2015).

PRATICKÁ ČÁST

4. CÍL PRÁCE

Cílem bakalářské práce je zjistit rizika, z hlediska jednotlivých kognitivních a motorických funkcí, která by mohla narušit cestu ke zdárnému vývoji školních dovedností, hlavně vzhledem k úspěšnému čtenářství. Proto je jejich včasné zachycení a posilování důležité. Pomocí diagnostických testů je možné tato rizika zmapovat a následně rozvíjet činnostmi, které tyto oslabené oblasti podporují.

Výzkumné otázky:

Jaká bude úspěšnost jedinců v realizaci výzkumu?

V kterých oblastech ovlivňujících počáteční školní dovednosti mají jednotlivé děti obtíže?

Jak lze oslabené oblasti rozvíjet?

5. METODY SBĚRU DAT

Pro realizaci této práce byl použit smíšený výzkum. „V současné době se v sociálních vědách i v pedagogickém a andragogickém výzkumu obecně uznává komplementarita metod kvalitativního výzkumu a kvantitativního výzkumu, tj. obě výzkumné metodologie se vzájemně doplňují“ (Průcha, 2014).

Jelikož je cílem této práce zmapovat oblasti, které by mohly být z hlediska dyslexie rizikové, jako hlavními nástroji sloužícími ke zjištění výsledků byly použity různé druhy psychodiagnostických testů.

„Test je druh zkoušky zaměřené na zjištění úrovně v určité oblasti. Je diagnostickým nástrojem nejen v pedagogice, ale především v psychologii, kde má testování více než stoletou tradici“ (Zelinková, 2001, str. 35). Použité testy jsou standardizované psychologické testy, které měří například schopnosti, nadání, výkony, kognitivní funkce dle způsobu využití: standardizované psychologické testy, které měří schopnosti, nadání, výkony, postoje, zájmy nebo poznávací funkce. Standardizované testy obsahují pravidla, požadavky a opěrné body pro správné použití testů (Zelinková, 2001).

„Pozorování je jednou z nejdůležitějších metod pedagogické diagnostiky“ (Zelinková, 2001, str. 28).

Pozorování dělíme na dva druhy, volné (orientační) a zaměřené (systematické). Nezáměrně bylo při práci s dětmi užito pozorování volné. „Pozorovatelova pozornost je upoutána nějakým jevem, rysem, nápadností jednání apod. pozorování je bezděčné, náhodné, nepodléhá žádným pravidlům, není vymezen předmět pozorování“ (Svoboda, 2015).

Nedílnou součástí šetření dětí bývá také anamnestický dotazník či dotazník pro učitele, kterou charakterizuje současný a minulý zdravotní stav dítěte, chování, vztahy v rodině. Pro účely této práce dotazníky využity nebyly.

6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROJEKTU

Obsahem výzkumného projektu bylo šetření deseti předškolních dětí, čtyř chlapců a šesti dívek ve věku 5;5–6;9 let, které navštěvují mateřskou školu v mém okolí. Šetření se týkalo posouzení školní zralosti, a to oblastí důležitých pro úspěšný nácvik čtení. Abych mohla u jednotlivých dětí zjistit rizika, která by narušila správný vývoj čtenářských dovedností, musela jsem každé dítě individuálně vyšetřit pomocí diagnostických testů a zjistit tak jejich momentální úroveň schopností. Testy jsou zaměřeny na sledování proměnných fonologických a morfologických schopností, řeči, zrakového a sluchového vnímání, intermodálního kódování, pracovní paměti, jemné motoriky, senzomotorických funkcí, očních pohybů, koncentrace pozornosti, všeobecných znalostí. Testy jsou více rozvedeny v příloze. K jejich charakteristice jsem využila odborných publikací, a to například od M. Svobody, D. Krejčířové a M. Vágnerové (2015).

Seznam šetřených dětí

Šetřené děti jsou označeny zkratkou D. 1 – D. 10 (Dítě 1 – Dítě 10) vzestupně od nejmladších po nejstarší. U každého dítěte je uveden věk a pohlaví.

- D. 1 5;5 let - CHLAPEC
- D. 2 5;8 let - CHLAPEC
- D. 3 5;9 let - DÍVKA
- D. 4 6;1 let - DÍVKA
- D. 5 6;1 let - CHLAPEC
- D. 6 6;2 let - DÍVKA
- D. 7 6;3 let - DÍVKA
- D. 8 6;5 let - DÍVKA
- D. 9 6;6 let - DÍVKA
- D. 10 6;9 let - CHLAPEC

7. PRŮBĚH REALIZACE A VÝSLEDKY

Každé dítě bylo před začátkem jednotlivých testů seznámeno s úkolem pomocí zácvičku. Většina úkolů byla pro děti bezproblémová. Při plnění úkolů se našly děti, které v něčem vynikaly, ale i takové děti, pro které byl úkol obtížnější. Mezi ty náročnější, a pro všechny ne úplně snadné úlohy, patřil test morfologického uvědomění, zkouška sluchové analýzy a syntézy a test sluchové analýzy. Nejvíce přitažlivé byly pro děti testy obrázkové – Ravenovy barevné progresivní matice, Edfeldtův reverzní test, Ran test nebo Corsiho žabka. Vědomosti dětí pro mne byly překvapivé. Testy, které jsem považovala za náročnější, děti zvládaly, a naopak u testů, které jsem označila jako snadné, měly děti lehčí potíže. Jelikož je testování, ať už v něčem zábavné nebo ne, vcelku náročný proces, a to pro obě strany, jak dítě, tak i zkoušejícího, probíhalo diagnostikování dětí na dvakrát. Pro některé děti bylo testování ještě o něco náročnější, a proto jsem rozdělila testování na tři části. Získané informace jsou zpracovány a uvedeny níže v jednotlivých kapitolách. Každá kapitola se věnuje vždy jednomu z třinácti druhů testů. Jsou zde sepsány zjištěné informace, vědomosti, zkušenosti dětí, u každé kapitoly jsou uvedeny grafy, které nám mohou vypovědět o úspěšnosti jedinců. Grafy znázorňují získané body, chyby nebo časy.

Přehled jednotlivých diagnostických testů:

- Testový sešit – Zkouška znalostí předškolních dětí Matějčka a Vágnerové
- Orientační test školní zralosti
- Ravenovy progresivní matice
- Edfeldtův reverzní test
- Ran test – čtení barev
- Corsiho žabka
- Test zrakovo-sluchového učení dle Monroeové
- Opakování čísel pro předškoláky
- Specifické asimilace a artikulační neobratnosti
- Test sluchového rozlišování Wepman, Matějček
- Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS pro předškoláky
- Test sluchové analýzy Moseley
- Test morfologického uvědomění pro předškolní věk

Testový sešit – Zkouška znalostí předškolních dětí Matějčka a Vágnerové

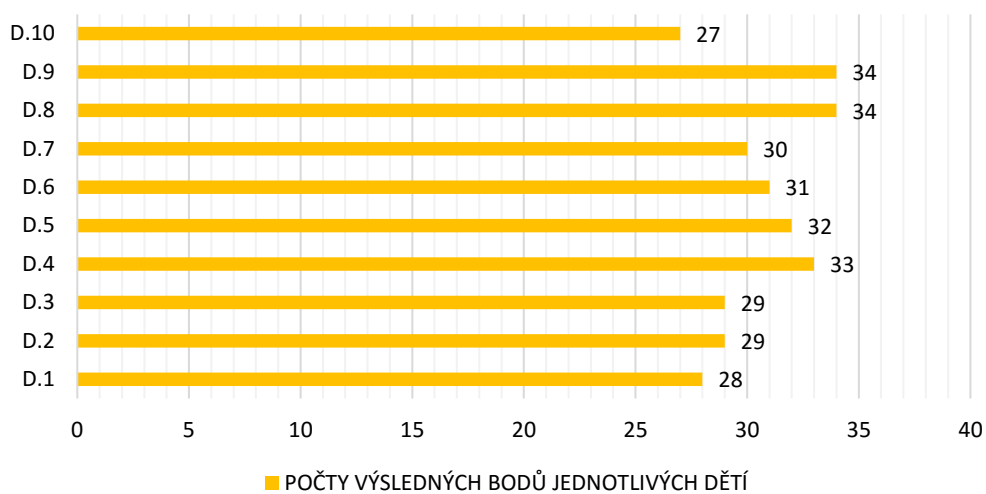
Cílem této zkoušky bylo zjistit vědomosti dětí, jak jsou informováni o okolním světě. Dávala jsem dětem zadané otázky z testového sešitu, na které měly jednoznačně odpovědět. Předpokládala jsem, že některé otázky budou pro děti těžší, ale nakonec mě překvapily. Nebyla otázka, na kterou by nedokázaly správně odpovědět alespoň čtyři děti. Na šestnáct otázek znalo odpověď všech deset dětí.

Nyní uvedu pár otázek a odpovědí dětí, které mne zaujaly. Ve třetím oddíle (Čas) zazněla otázka - „Ve které roční době jsou vánoce?“ – na tuto otázku děti odpovídaly správně hned napoprvé, jen některé děti, před tím, než se dozvěděly, co jsou to roční období, odpovídaly „prosinec“; „večer“. V pátém oddíle (Pohádky) jsem se ptala na otázku - „Jak se jmenují ty dvě loutky? Jeden je Hurvínek a ta druhá? ...“ Častou odpovědí dětí u této otázky byla „Mánička“. Ve stejném oddíle u otázky - „Když začíná divadlo, co se musí rozhrnout nebo vytáhnout, abychom viděli na jeviště?“ Čtyři děti odpověděly „záclona“, dvě „zavěs“. Na otázku 1 v šestém oddíle (Zvířata) - „Proč lidé chovají včely?“ odpověděly všechny děti správně. Jedno dítě na konec svojí odpovědi ještě dodalo: „...a aby se neztratily.“ Otázka tři, též v šestém oddíle zněla následovně - „Jak se říká tomu, co má jelen na hlavě?“ Třikrát zazněla odpověď „paroží“, jednou „rohy“. V osmém oddíle (Domácnost) jsem byla překvapena odpověďmi dětí na první otázku - „Když oloupeme vajíčko, tak ve vnitřku je bílek – a co ještě?“ Většina dětí si na odpověď nemohla vzpomenout, a tak se ji snažilo alespoň popsat - „taková žlutá kulička“; „to žluté“, dalšími výrazy byl „žlutek“ nebo „žaloudek“.

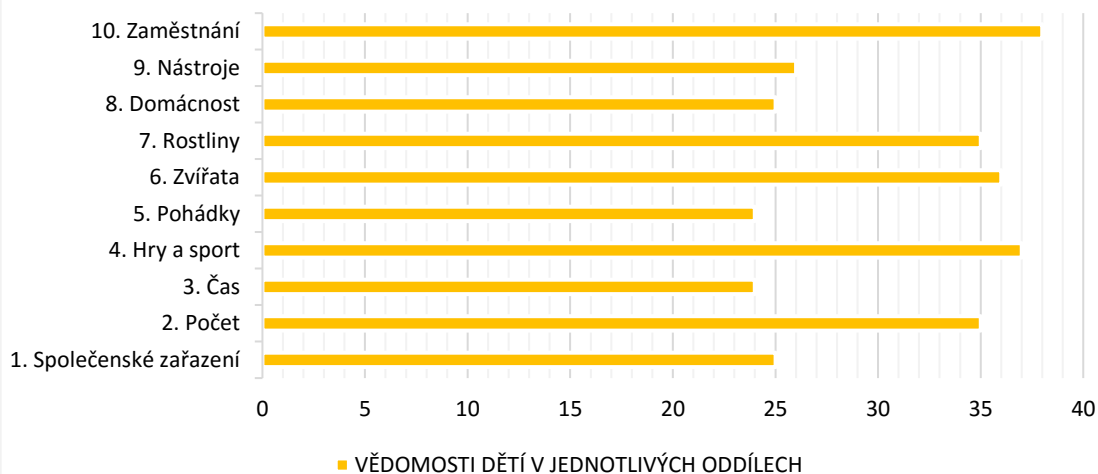
Myslím si, že všechny děti velice dobře v testu uspěly. Hodnocení dětí se pohybovalo v rozmezí 27-34 bodů, z čtyřiceti možných. Nikdo se svými vědomostmi výrazně neodlišoval od ostatních dětí.

Získané body jednotlivých dětí jsou znázorněny v prvním grafu. V grafu číslo 2 lze vidět, v kterých oblastech byly děti nejvíce úspěšné.

Graf 1. Testový sešit - zkouška znalostí předškolních dětí



Graf 2. Testový sešit - zkouška znalostí předškolních dětí



Orientační test školní zralosti

Tento test se skládá ze tří částí. První část úkolu se týká **kresby postavy**. Dětem jsem zadala úkol, aby mi nakreslily postavu pána. Kresba postavy všech dětí obsahovala hlavu, oči, ústa, trup, horní a dolní končetiny. Další detaily se u jednotlivých dětí lišily. Například pouze jedno dítě zobrazilo uši (D. 2). Ostatním dětem buď uši chyběly, nebo postavě nakreslily objemnější, delší vlasy, tudíž jsem nemohla posoudit, zda dítě na uši zapomnělo. Také pouze jednou se objevila postava s vyobrazeným krkem. Na jedné postavě mě zaujalo, že neměla nos, uši ani krk, ale co jí nechybělo, byly vousy (D. 1). Většina dětí již zobrazuje trup a končetiny dvojdímenzionálně (dvěma čarami). Někdy se najdou i tací, kteří zobrazují horní končetiny pouze jednoduchými čarami a dolní končetiny již dvěma, a naopak. V následující tabulce lze vidět, které části těla a jakým způsobem je ve své kresbě jedinci zachytily.

Tabulka 1. Kresba postavy

	HLAVA	OČI	NOS	ÚSTA	UŠI	VLASY	KRK	TRUP	H. K.	PRSTY	D. K.	CHODIDLA	BODY
D. 1	X	X	-	X	-	X	-	/	//	X	/	-	3
D. 2	X	X	X	X	X	-	X	//	//	-	//	X	3
D. 3	X	X	X	X	---	X	-	//	/	X	//	-	2
D. 4	X	X	X	X	---	X	-	//	/	X	//	X	2
D. 5	X	X	X	X	-	-	-	//	//	X	//	X	3
D. 6	X	X	-	X	---	X	-	//	//	X	//	X	3
D. 7	X	X	X	X	-	X	-	//	//	X	//	X	3
D. 8	X	X	-	X	-	X	-	//	//	X	//	X	3
D. 9	X	X	X	X	---	X	-	//	//	X	//	X	2
D. 10	X	X	-	X	-	X	-	//	//	X	//	X	3

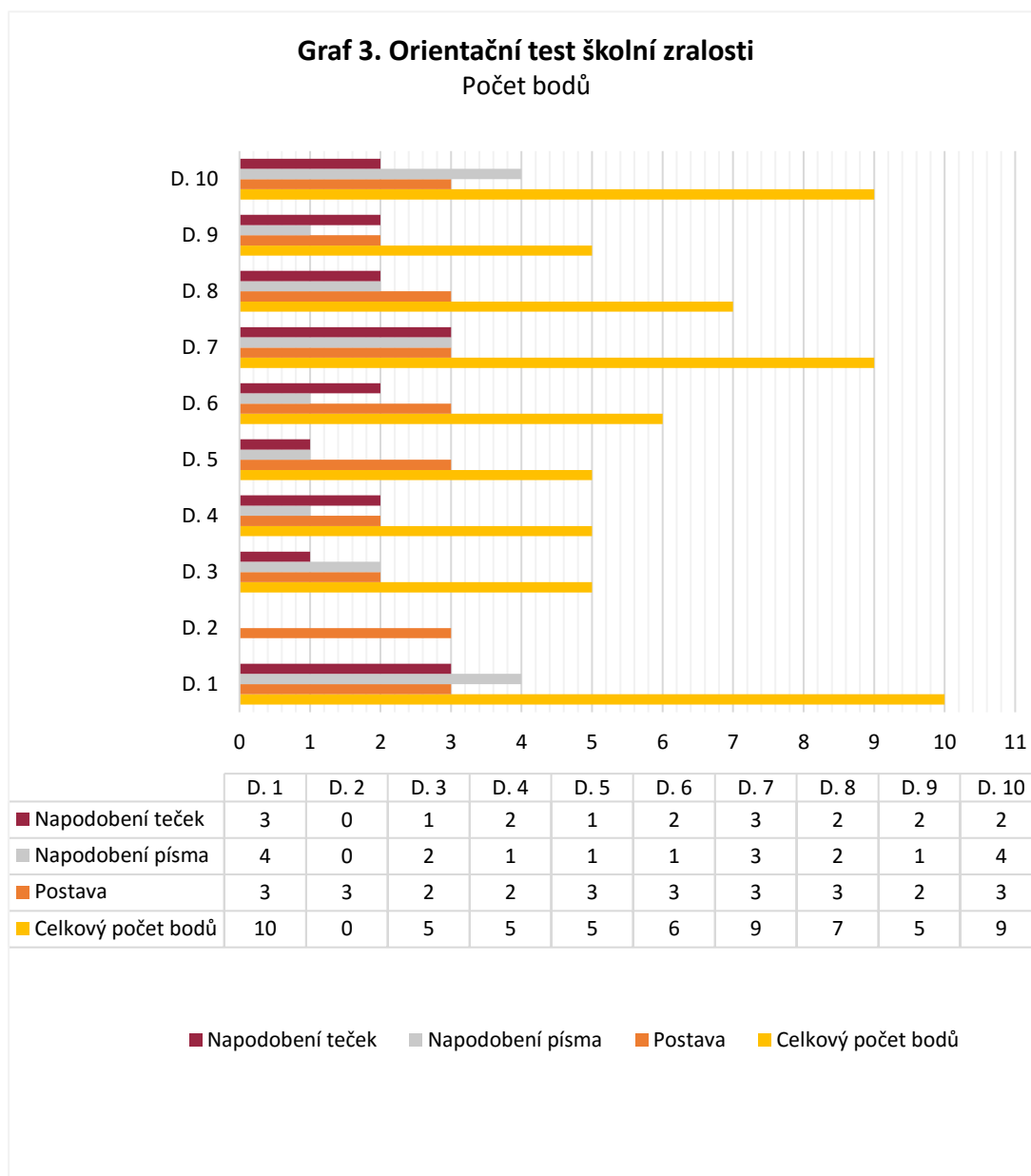
X = na postavě znázorněno; / = zobrazeno jednodímenzionálně; // = zobrazeno dvojdímenzionálně;

- = na postavě chybí; --- = dítě znázornilo delší vlasy kolem obličeje, tudíž nelze ohodnotit, zda dítě uši zapomnělo zobrazit

Druhá část testu se věnovala **obkreslování psacího písma** (Sev pa li.). Hodnotí se zde čitelnost a velikost písma, zobrazení tečky nad písmenem „i“ a na konci věty, ale také rozdělení slov a zobrazení věty v jedné linii. Tečku nad písmenem „i“ a za větou napsaly všechny děti, a to většinou velice výraznou. Mezery mezi slovy byly u všech dětí, kromě dvou viditelné (D. 1; D. 7). Čtyři děti zvládly napodobit písmo podle předlohy téměř přesně. U dvou dětí bylo těžké jednotlivá písmena rozeznat. Jednalo se o nejmladší a nejstarší dítě z této skupiny. Všechny ostatní věty byly čitelné, ale buď byly o polovinu větší než zobrazená věta nebo rozdíl mezi začátečním a ostatními písmeny byl nepatrný.

Ve třetí části děti **obkreslovaly skupinu deseti teček**. Všechny děti znázornily správný počet teček. Dvě děti tečky napodobily téměř v přesném uspořádání (D. 3; D. 5). Čtyři děti (D. 1; D. 4; D. 6; D. 9) zobrazily tečky jako nevyplněné kroužky, z nichž jedno je nakreslilo o polovinu větší, a sedm z nich se dotýkalo (D. 7).

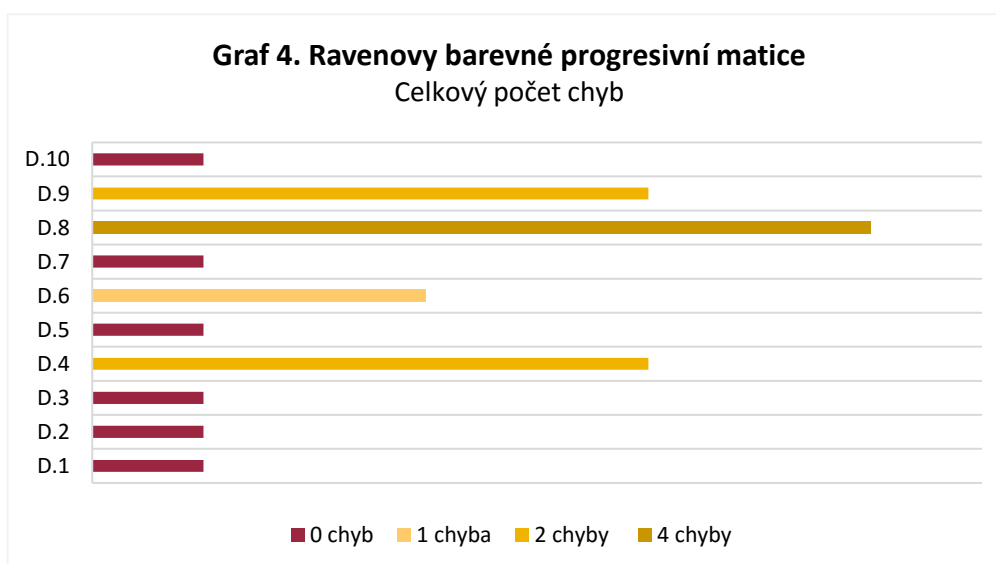
V následujícím grafu lze vidět získané body z jednotlivých testů.



Ravenovy progresivní matice

Tento test byl pro děti přitažlivou, a dokonce bych řekla, že vcelku úspěšnou zkouškou. Děti testem prošly bez větších obtíží. Jejich úlohou bylo vybrat ze šesti obrázku ten, který bude svým vzorem pasovat do prázdného okýnka. Testový sešit obsahuje tři sety úkolů A, AB, B s dvanácti různými úlohami. Děti měly vyřešit dvanáct úkolů v setu A. V dalších setech stačilo vyřešit polovinu, tedy šest úloh v každém setu, ale jelikož děti tato zkouška bavila, chtěly vyřešit všechny tři sety celé. V setu AB se některým dětem ve většině úkolů vedlo dobře, set B už byl v druhé polovině úkolů náročnější. K hodnocení jsem použila pouze zadaný počet úkolů (12 úkolů v setu A, 6 prvních úkolů v setu AB a 6 prvních v setu B).

Šest dětí zvládlo zkoušku bez jediné chyby. Tři děti (D. 4; D. 6; D. 9) chybovaly jednou nebo dvakrát. Jedno dítě (D. 8) označilo špatně 4 obrázky. Dva obrázky se týkaly setu A, kdy u jednoho obrázku dítě nerozeznalo vodorovné a svislé položení čar (A 9). U druhého obrázku špatně rozeznalo zúžení čar (A 12). Další špatně určené obrázky se nachází v setu B, kdy dítě nerozlišilo správné otočení vzorovaného obrázku (B 5, B 6). V ostatních testech bylo dítě úspěšné. Počet chyb jedinců je znázorněno v grafu 4.



Edfeldtův reverzní test

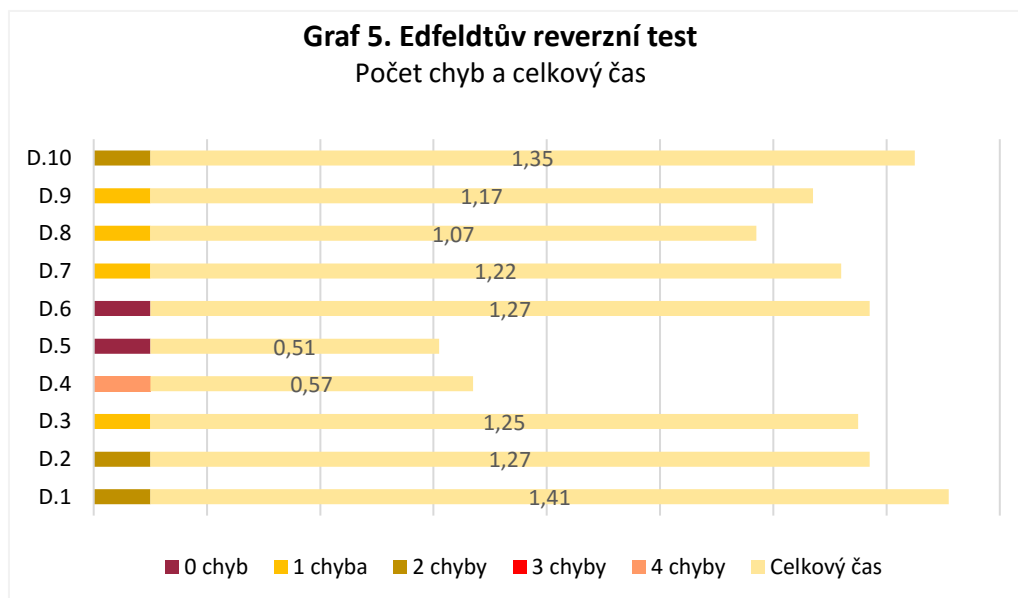
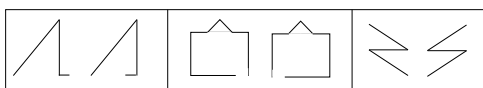
Každé dítě bylo seznámeno s testem pomocí zácvičných obrázků. Úkolem dětí bylo určit, zda jsou dvojice obrázků stejné či nikoli. Ve vlastním testu jsem u dětí zjišťovala počet chyb a čas, který potřebovaly k řešení úkolu. Výsledky tohoto testu, co se týče času a chybovosti, byly různé. Časové rozmezí se pohybovalo od 0,51 – 1,41.

Pouze dvě děti (D. 5; D. 6) předvedly bezchybný výkon s časem 0,51 a 1,27.

Čtyři děti (D. 3; D. 7; D. 8; D. 9) chybovaly jednou, s časem - 1,25; 1,22; 1,07; 1,17.

U tří dětí (D. 1; D. 2; D.10) s časem 1,41; 1,27; 1,35, jsem zaznamenala dvě chyby.

jedno dítě (D. 4) dokončilo test se čtyřmi chybami s časem 0,57. Chyby, s přihlédnutím na celkový čas, bych označila za nepozornost. V grafu lze vidět kolikrát jednotlivci chybovaly a jaký čas k vyřešení úlohy spotřebovaly.



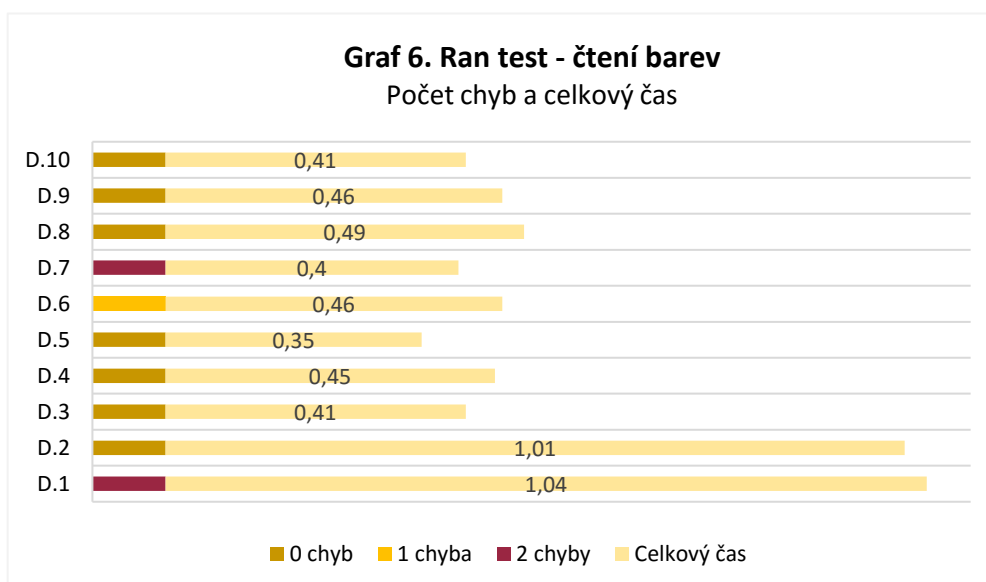
Ran test – čtení barev

S tímto testem děti neměly větší problém. Již při zácviku všechny děti správně pojmenovaly názvy barev. Při vlastním testu měly děti „číst“ názvy barev, a to jako při čtení zleva doprava a z řádku na řádek. Každému dítěti jsem při čtení vlastního testu měřila čas. Výsledný čas se u dětí pohyboval na stejném rozmezí. Osmi dětem jsem naměřila 35 až 49 sekund. Zbylým dvou přes minutu, s tím, že jedno dítě chybovalo dvakrát a druhé ani jednou.

Sedm dětí (D. 2 - D. 5; D. 8 – D. 10) excelovalo bez jediné chyby. Rozmezí času se pohybovalo mezi 35 sekundami až 1 minutou a 1 sekundou.

Jedno dítě (D. 6) chybovalo jednou, při čtení barev jednu vynechalo. Naměřený čas byl 46 sekund.

Zbylé dvě děti chybovaly dvakrát, s tím rozdílem, že jedno dítě dokončilo čtení barev za 1 minutu, 4 sekundy (D. 1) a druhé za 40 sekund (D. 7). Z toho můžeme vyvodit, že druhé dítě (D. 7) se spletlo v barvě kvůli lehké nepozornosti, způsobenou rychlostí čtení. První dítě chybovalo záměnou dvou názvů barev (D. 1). V grafu číslo 6 je znázorněn počet chyb a spotřebovaný čas při plnění úkolu.

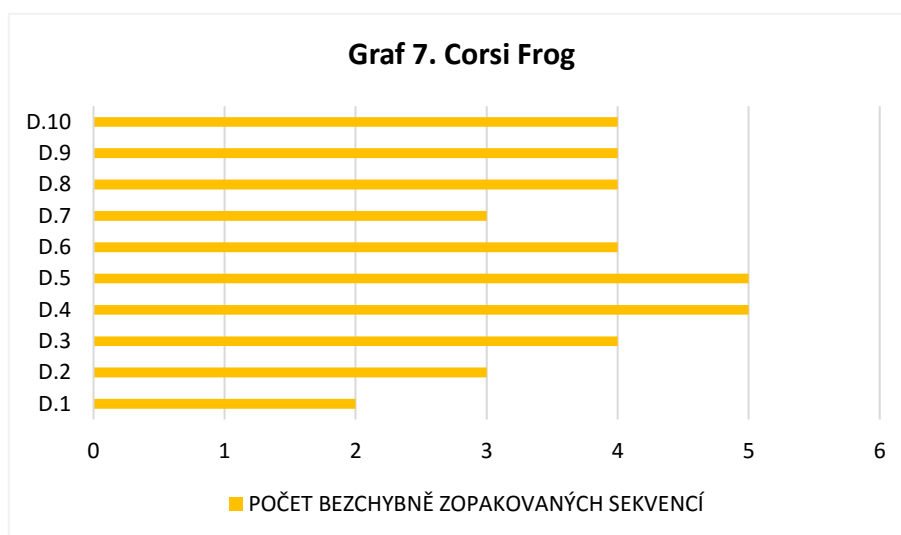


Corsiho žabka

Corsiho žabka byla pro všechny děti vzhledově nejpřitažlivějším testem. Jakmile jsem před ně položila podložku s gumovou hračkou – žabkou, zbystřily a radostně se projevíly: „Jé, žabka.“ Těšení se na práci s tímto materiálem byl o hodně větší než samotná realizace. Úkolem každého dítěte bylo, zopakovat po mně předvedené skoky.

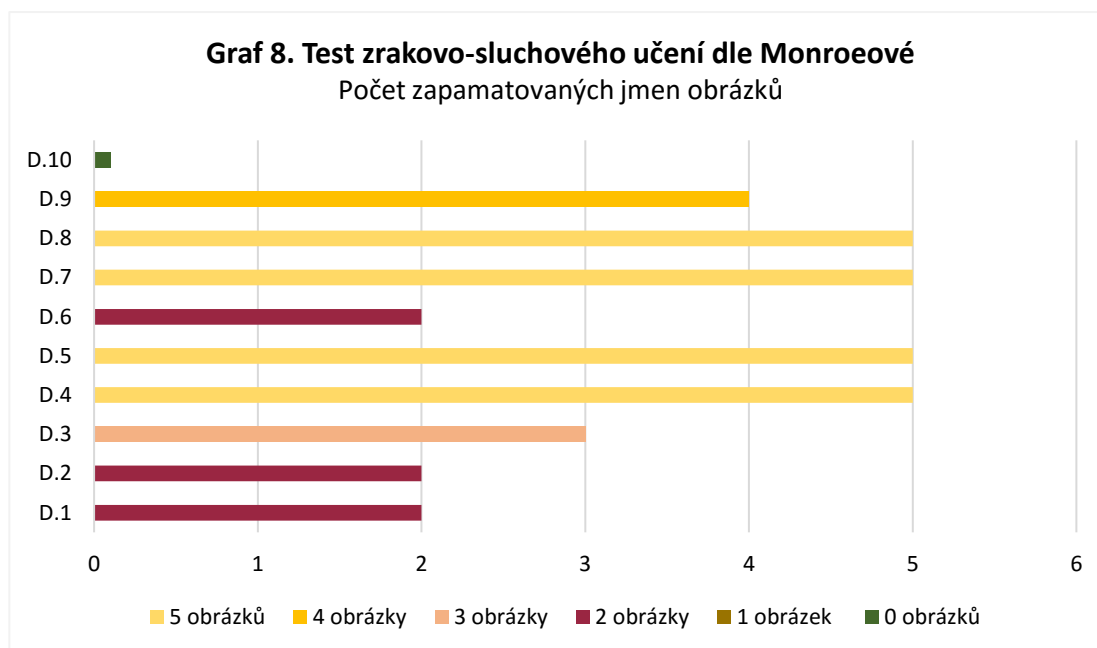
Jedno dítě (D. 1) nedokázalo předvést správně více jak dva skoky. Bylo v této oblasti vcelku dost nesoustředěné. Ale vzhledem k tomu, že je z této skupiny nejmladší, a zůstává v mateřské škole, je samozřejmé, že po pár měsících může udělat větší pokrok. Ale i přesto je důležité nic nezmeškat a včas oslabené oblasti podporovat.

Tři sekvence zopakovalo bezchybně devět dětí. Čtyři sekvence již byly náročnější pro dvě děti (D. 2; D. 7), které nedokázaly předvedené kroky zopakovat ve správném pořadí. Pět sekvencí zvládly pouze dvě děti (D. 4; D. 5). Tyto děti zvládly i jeden ze dvou úkolů se šesti sekvencemi. V následujícím grafu jsou znázorněny bezchybně zopakované sekvence.



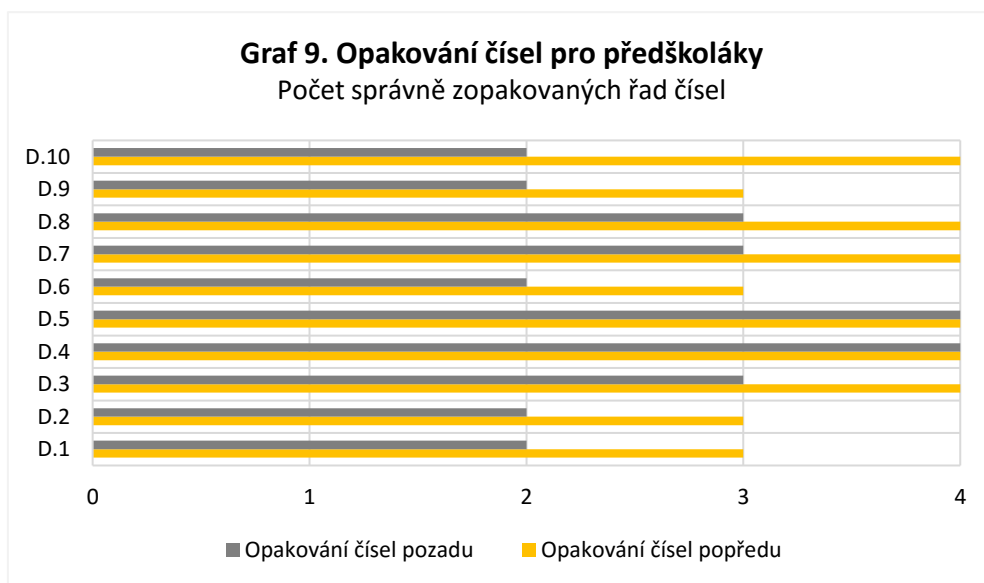
Test zrakovo-sluchového učení dle Monroeové

Úkolem dětí bylo zapamatovat si a vybavit si nesmyslné názvy zvláštních obrázků. Dětem jsem postupně předkládala a pojmenovávala pět obrázků. Poté jsem ještě jednou zopakovala a potřetí už mělo dítě pojmenovat obrázky samo. Výsledky tohoto testu jsou různé. Čtyři děti (D. 4; D. 5; D. 7; D. 8) zvládly tento test bezchybně. Další dvě děti (D. 3; D. 9) vymyslely nové názvy obrázků. Došlo například k záměně jména Ký - „Ká“ a názvů Sů a Fe - „Se“ a „Fa“. Pro další tři (D. 1; D. 2; D. 6) děti byl tento úkol na zapamatování těžký. Zapamatovaly si pouze dvě jména. Poslední dítě (D. 10) mělo velký problém s vybavováním jmen, nedokázalo přiřadit ani jedno jméno ke správnému obrázku. V grafu níže je zobrazeno, kolik obrázků si dítě zapamatovalo.



Opakování čísel pro předškoláky

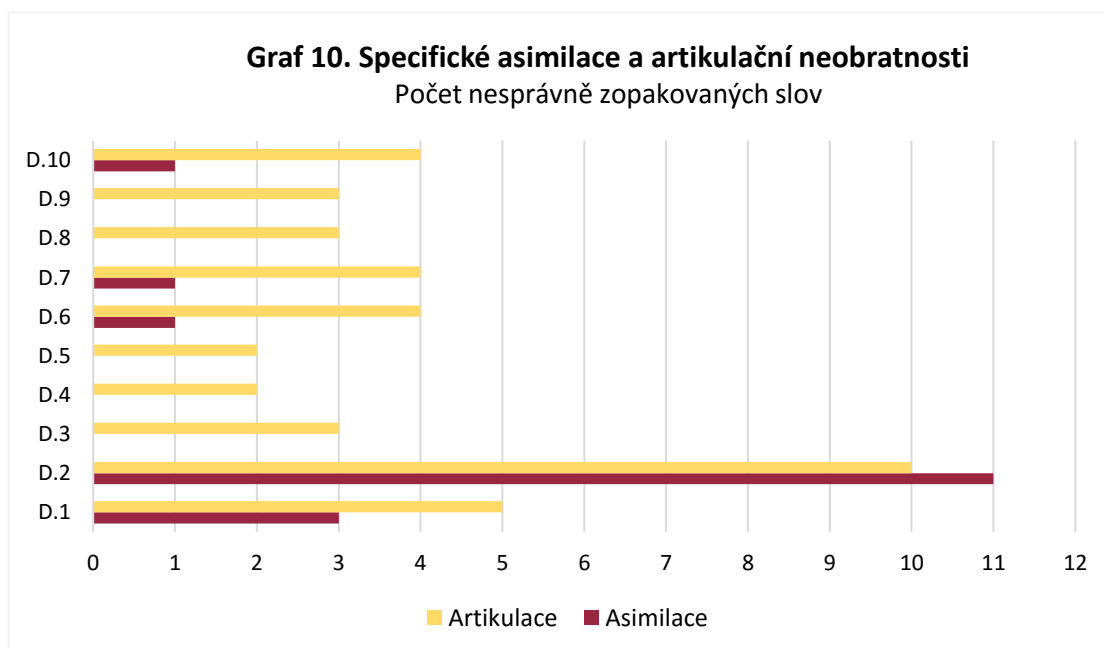
Děti měli za úkol opakovat zadaná čísla popředu a pozpátku. Všechny děti již v zácvičku pochopily zadání a neměly problém ani ve vlastním testu. Co se týče opakování čísel dopředu, všech deset dětí prošlo bez obtíží dvojčíselnou i tříčíselnou řadou. Ve čtyřčíselné řadě obstálo šest dětí. Zbylé čtyři (D. 1; D. 2; D. 6; D. 9) měly potíže si vzpomenout na všechna čísla ve správném pořadí. Opakování čísel pozpátku bylo pro děti náročnější než popředu. Dvojčíselnou řadu zvládly všechny děti. Celou tříčíselnou řadu zopakovalo pouze pět dětí. Děti, které neobstály, se nejméně v jednom řádku spletly. Buď přehodily čísla (D. 6; D. 9) nebo si vůbec nedokázaly se zadáním poradit (D. 1; D. 2; D. 10). Dvě děti zvládly bez obtíží zopakovat pozpátku i čtyřčíselnou řadu (D. 4; D. 5). Počet správně zopakovaných řad čísel pozpátku a popředu je znázorněno v následujícím grafu.



Specifické asimilace a artikulační neobratnosti

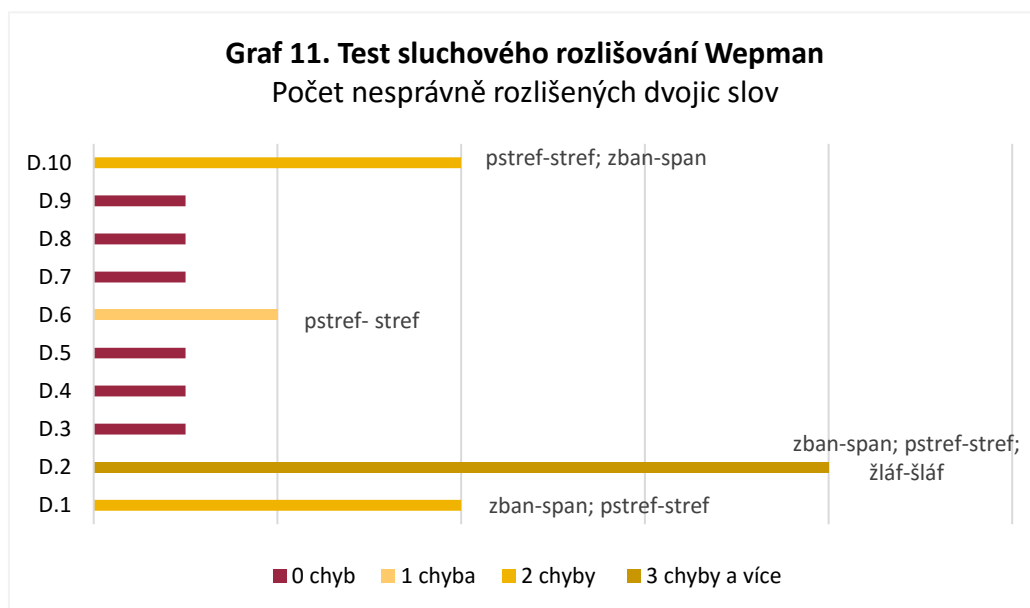
Úkolem dětí bylo, zopakovat po mně zadaná slova, abych mohla zjistit, zda některé z nich nemá problémy s výslovností, která by pak v budoucnu mohla při čtení a psaní způsobit obtíže. U výslovnosti sykavek ostrých (c, s, z) i tupých (č, š, ž) jsem u dětí nezaznamenala větší obtíže. Byla jsem překvapena, že většina dětí zřetelně vyslovuje. Pouze jedno dítě mluví velice nesrozumitelně a sykavky jsou v jeho mluvě nezřetelné, proto jsem nemohla ani jedno slovo ohodnotit jako správné.

Co se týče artikulace dlouhých slov, v opakování už děti měli větší problém. V této skupině nebyl nikdo, kdo by se neopravil. Jednalo se hlavně o správné pořadí písmen ve slově. Například dítě (D. 4) mělo problém se slovy podplukovník a lokomotiva, která při prvním pokusu vyslovilo jako „podklupovník“ a „lomokotiva“, ale s ostatními slovy, se kterými měly problém ostatní děti, potíže neměla a výslovnost jednotlivých hlásek byla správná. Bylo na ní vidět, že si dává velmi záležet na tom, aby slova řekla správně a zřetelně. Dvě děti (D. 6, D. 10) měly potíže s výslovností písmen r a ř, čímž pak pro ně bylo těžší vyslovit slova tři čtvrtě nebo dobrodružství, a to i ve správném pořadí. Vyslovit slova ve správném pořadí, bylo obtížné pro většinu dětí.



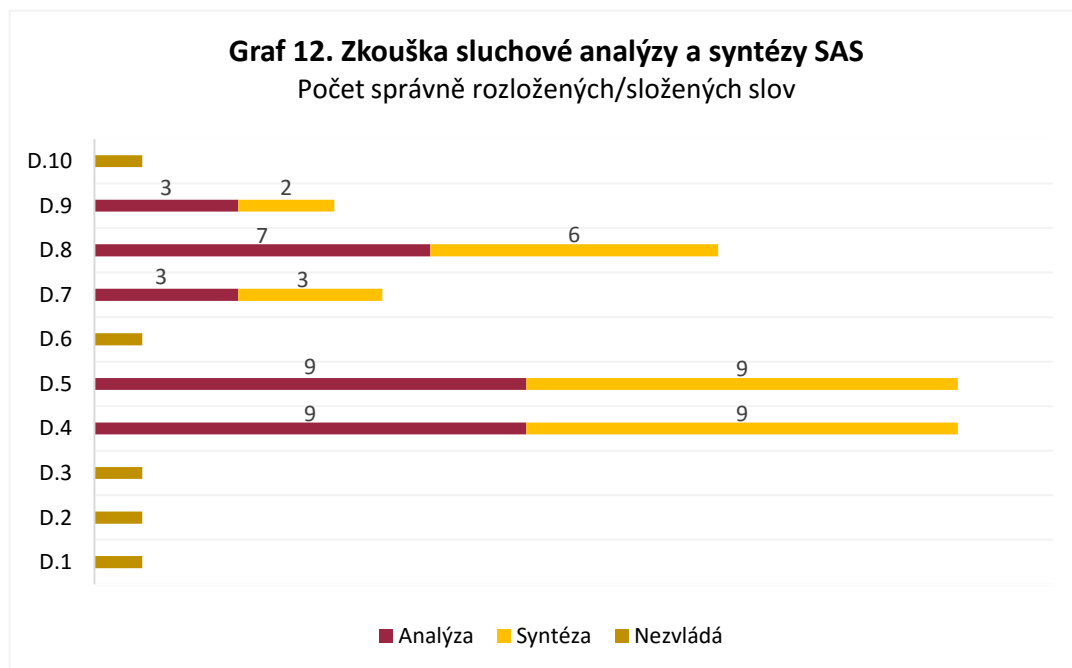
Test sluchového rozlišování Wepman, Matějček

Tento test sluchového rozlišování zvládla většina dětí bez větších překážek. Šest dětí rozlišilo všechna předříkaná slova. Zbytek dětí (D. 1; D. 2; D. 6; D. 10) mělo při odlišování stejných a nestejných slov menší potíže. Například jedno dítě (D. 10) nerozlišilo rozdíl dvou dvojic slov – fraš-flaš; pstref-stref. U dalšího dítěte (D. 2) byl trochu větší problém rozlišit jednotlivé dvojice, bylo na něm znát, že si svojí odpovědí není úplně jisté. Nerozlišilo například slova „zban-span“; „pstref-stref“; „žláf-šláf“. Tento deficit bude souviset i s nesrozumitelnou mluvou dítěte, kterou charakterizuje špatná výslovnost sykavek. Dítě navštěvuje logopedické centrum. Poslední dvě děti (D. 1 a D. 6) nerozlišily jednu nebo dvě dvojice slov. Nejčastěji děti nerozlišily dvojici slov „pstref-stref“. V grafu lze vidět kolik slov děti nerozlišily.



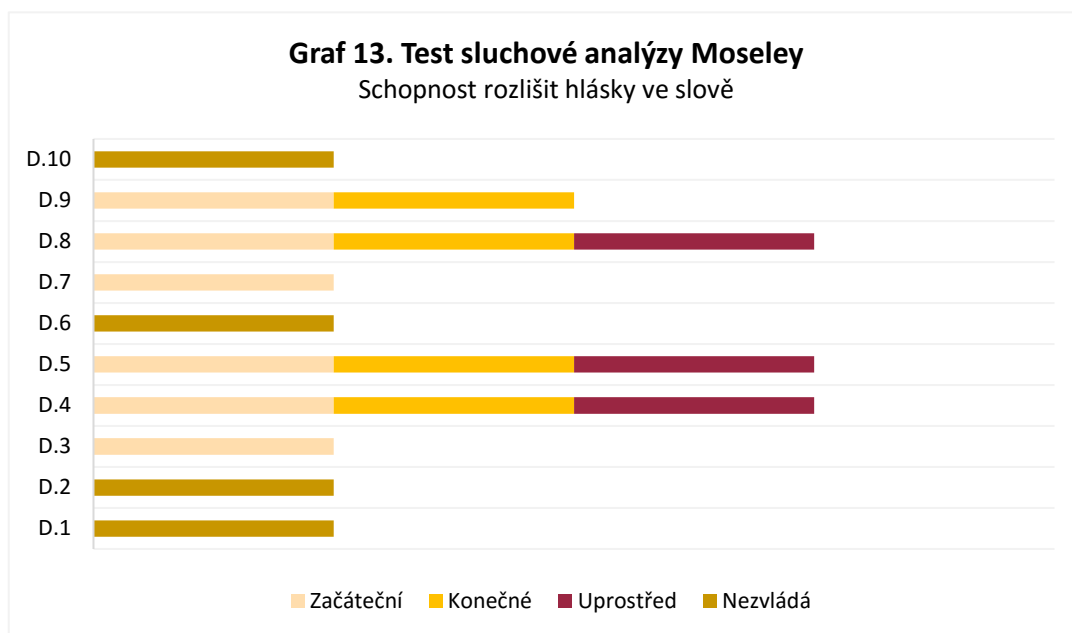
Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS pro předškoláky

Tato zkouška byla pro děti obtížnější než předchozí testy. Tento test je založen na schopnosti rozkládat a skládat slova. Tři děti (D. 4; D. 5; D. 8) obstály ve zkoušce sluchové analýzy i syntézy. Dokázaly slovo rozložit (já; noc; žába) i složit (c-o; k-ů-ň). Pro další děti byl tento úkol problémový. Pět dětí (D. 1; D. 2; D. 3; D. 6; D. 10) ani trochu nevědělo, co si se slovy počít. Poslední dvě děti (D. 7; D. 9) dokázaly u analýzy rozdělit první nebo druhé slovo či říct alespoň první písmenko. U syntézy si tyto dvě děti též nebyly jisté a spíše po mne slova opakovaly. Slova, která obě děti poznaly, byla „o-n“ a „k-ů-ň“. Počet správně složených, rozložených slov je uvedeno v následujícím grafu.



Test sluchové analýzy Moseley

Sluchová analýza byla pro šetřenou skupinu opět jedním z náročnějších testů. Děti měly určit, zda v daném slově slyší danou hlásku. Rozpoznat písmena začáteční, konečná i uprostřed slova zvládaly pouze tři děti (D. 4; D. 5; D. 8). Příklady slov: T-tank; O-noc; I-med; L-sůl. Hledané písmeno na začátku (T-tank) nebo na konci slova (L-sůl) rozpoznaly též tři děti (D. 3; D. 7; D. 9). Zbylé čtyři děti nerozlišily vůbec. (D. 1; D. 2; D. 6; D. 10) Výsledky jsou téměř stejné jako výsledky u zkoušky sluchové analýzy a syntézy. V následujícím grafu je znázorněno, zda dítě zvládá rozlišit hlásky ve slově, zda rozeznalo pouze začáteční, konečné nebo všechny hlásky.



Test morfologického uvědomění pro předškolní věk

Tato zkouška byla pro děti ze všech testů nejnáročnější. První dvě testované děti, byly velice šikovné a vyřešily celý test vcelku snadno, proto jsem předpokládala, že tomu bude i u ostatních dětí. Opak byl ale pravdou. Ne všechny děti si byly v této sekci jisté a některá zadání pro ně byla překážkou.

Test je rozdělen na tři části – A. Jmenná kategorie; B. Slovesná kategorie; C. Slovtvorba. Součástí testu morfologického uvědomění je také část D. Cizí jazyk, ale ten jsem kvůli celkové náročnosti celého testovacího procesu do svého výzkumu nezařadila. Ve jmenné kategorii byl pro děti nejsnazší úkol A1, ve kterém měly doplnit před slovo správné ukazovací zájmeno – „TEN míč“. Následujícím úkolem bylo utvořit z jednotného podstatného jména, podstatné jméno v čísle množném. Převést slovo „pes“ a „kniha“ do množného čísla nedělalo dětem problém. Ale na slovo „lev“ se ke mne dostala například odpověď „lefy“ nebo „lvíci“ (D. 6; D. 5). Skloňování již bylo pro některé děti překážkou. Většina dětí zvládla doplnit alespoň podstatné jméno. Větu, kterou měly děti správně vyskloňovat, zněla: „studený vítr. Půjdeme proti.....“ Častou odpovědí, která byla hodnocena jako správná, bylo „...proti studenému VÍTRU.“

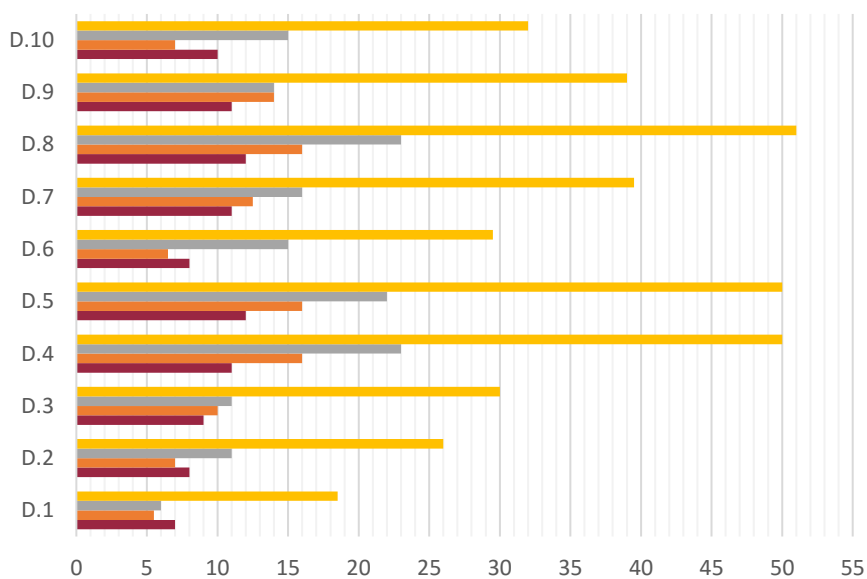
Slovesná kategorie už byla pro většinu dětí obtížnější. U časování sloves děti dokázaly určit, zda je věta správná či nikoli, ale převést ji do správného tvaru, už bylo náročnější. V dalším úkole měly děti převést větu do slovesného rodu trpného – Maminka peče dort. - „Dort je pečen maminkou.“ Některé děti po mně větu zopakovaly pozpátku – „Dort peče maminka.“ Dále měly děti za úkol „...někomu přikázat, aby šel...“ většina na odpověď přišla, ale přikázat někomu, aby četl, už zvládlo jen pár dětí. Dostaly se ke mne odpovědi „četni“; „čet“; „četl“.

V další části testu, v slovtvorbě, se ke mne dostávaly velice zajímavé odpovědi. Odvozování ženského tvaru – ze slova zpěvák dokázaly všechny děti utvořit slovo zpěvačka. Se slovem lev to bylo poněkud těžší. Odpověďmi dětí bylo „lefa“; „levačka“; „lvička“; „lefka“. Odvozování mužského tvaru zvládly všechny děti. O něco těžší bylo pro děti odvozování přídavného jména od slov „člun s motorem“ a „šaty pro dívky“. Častými odpověďmi dětí u odvozování přídavných jmen ve větě „Strom, který nemá listy je.../bezlistý/“ byla například tato slova „bezlistnatý“; „bez listů“; „bez listí“. Odvodit ze

slova hasič přídavné jméno hasičský dovedly všechny děti. U slova lev už ne všechny odpovědi byly správné – „lvický“; „lefi“; „levský“. Polovina dětí dokázala složit nebo rozložit daná slova – černý a bílý; velryba. Většina dětí poznala ve slově velryba slovo ryba. V následujícím grafu lze vidět úspěšnost jednotlivých dětí.

Graf 14. Test morfolického uvědomění pro předškolní věk

Získaný počet bodů v jednotlivých kategoriích



	D.1	D.2	D.3	D.4	D.5	D.6	D.7	D.8	D.9	D.10
■ Celkový počet bodů	18,5	26	30	50	50	29,5	39,5	51	39	32
■ C. Slovo tvorba	6	11	11	23	22	15	16	23	14	15
■ B. Slovesné kategorie	5,5	7	10	16	16	6,5	12,5	16	14	7
■ A. Jmenné kategorie	7	8	9	11	12	8	11	12	11	10

■ Celkový počet bodů ■ C. Slovo tvorba ■ B. Slovesné kategorie ■ A. Jmenné kategorie

8. ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Každé dítě bylo v některých oblastech úspěšné, v něčem mělo lehčí potíže. Ale i přesto, že je testování vcelku náročný proces, děti byly velmi šikovné a celou zkoušku zvládly. Níže je uveden souhrn schopností dítěte z celého diagnostického procesu. Je zde vidět v kterých oblastech mělo dítě obtíže a naopak, které oblasti by bylo vhodné podporovat a rozvíjet. Musíme brát v úvahu ale i věk jednotlivců. V šetřené skupině jsou dvě děti, které budou předškoláky teprve v září, a proto mohou v něčem, ve srovnání se staršími dětmi, zaostávat. Ale na druhou stranu můžeme být i překvapeni, že pro ně většina testů nebyla překážkou.

D. 1 (5,5). Jelikož je toto dítě z celé skupiny nejmladší, předpokládala jsem, že nebude dosahovat takových výsledků jako o několik měsíců starší děti. Co se týče bezchybně splněného Ravenova testu, jeho rozumové schopnosti, zrakové vnímání a pozornost jsou na dobré úrovni. Větší obtíže mělo dítě v testu sluchového rozlišování Wepman, ve zkoušce sluchové analýzy a syntézy SAS a v testu sluchové analýzy Moseley. Ale také morfologický test byl pro něj, jako nejmladšího jedince, obtížnější. Pokud bych měla zhodnotit řeč tohoto dítěte, menší obtíže jsem zaznamenala u artikulace dlouhých slov jako je tři čtvrtě, dobrodružství, podplukovník, autosprávkárna, nejnebezpečnější, kdy u těchto slov zaměňovalo pořadí jednotlivých hlásek. U slov tři čtvrtě a dobrodružství mělo problém s výslovností sdružených souhlásek d, b, r, t. U tohoto dítěte bych doporučila se více zaměřit na podporu sluchové oblasti, která je pro rozvoj řeči velmi důležitá.

D. 2 (5,8). Dítě je v rozumových schopnostech, zrakovém vnímání a paměti velice úspěšné. Bez problému zvládlo čtení barev i Ravenovy testy. Jediným rizikovým faktorem, který se zde nachází, je rozvoj řeči. Dítě nedokáže správně vyslovovat jednotlivé hlásky, hlavně sykavky. Tento znak nám určuje nezralost dítěte. V teoretické části nám to i dosvědčí tvrzení od Vágnerové, že patlavost je znakem nezralosti (Vágnerová, 2000). Nerozliší dvojice slov, ve kterých jsou hlásky s, š, z, ž a sluchové rozlišování analýzy a syntézy též nezvládá. Morfologický test byl pro něj poloviční úspěšnost. Dítě bude předškolákem teprve v září, proto si myslím, že systematickou prací se dítě za rok ve svých schopnostech posune o něco dál, ale bylo by vhodné se na

tyto rizikové oblasti u dítěte více zaměřit. V příloze jsou uvedeny například cvičení na rozvoj řeči, ale i sluchu, který s řečí velmi souvisí.

D. 3 (5,9). Ve většině oblastech dítě nemělo problémy. Ve zrakovém vnímání neměla žádné výraznější projevy obtíží. Jediné, v čem měla obtíže, byla sluchová analýza a syntéza. Ve sluchové analýze dokázala rozlišit první písmena slov. V testu morfologickém dosáhla poloviční úspěšnosti. U tohoto dítěte se můžeme zaměřit více na činnosti rozvíjející sluchové vnímání, například sluchovou analýzu a syntézu, kterou bychom různými činnostmi podpořili.

D. 4 (6,1). Výkon tohoto jedince byl velice slušný. Ve všech oblastech dosáhlo vysokých výsledků. Pouze v jedné oblasti, v Edfeldtově reverzním testu, který zjišťuje, zda je při čtení riziko záměny slovosledu, chybovala čtyřikrát. Ale jelikož to byla jediná oblast, ve které jsem zaznamenala obtíže, s přihlédnutím na čas, který byl velice slušný, můžeme označit chybovost za dočasnou nepozornost a riziko vyloučit. Ale aby dítě nemělo v této oblasti potíže, můžeme se v příloze zaměřit na činnosti rozvíjející zrakové vnímání, například zrakové rozlišování.

D. 5 (6,1). Další dítě, které je na velmi dobré úrovni. Dítě nemělo s žádnou oblastí větší potíže. Patřilo k dětem, které v této skupině dosahovaly vysokých výsledků. V zrakovém a sluchovém vnímání vynikalo a ani v morfologickém testu nemělo potíže. Toto dítě můžeme označit jako velmi dobře připravené na školní docházku.

D. 6 (6,2). Dítě neobstálo ve zkoušce sluchové analýzy a syntézy. Ve zrakovo-sluchové zkoušce mělo problém si zapamatovat jména obrázků. Morfologický test zvládlo s poloviční úspěšností. V ostatních oblastech dítě nemělo větší potíže. U dítěte je vhodné se zaměřit na činnosti podporující zrakové a sluchové vnímání, či na rozvoj řeči – vyprávění pohádek atd.

D. 7 (6,3). U tohoto dítěte jsem zaznamenala rychlé plnění úkolů, čímž se pak v některých testech načetly chyby. Například grafomotorickou část, při psaní písmen a obkreslování teček, dítě vcelku uspěchalo, a tečky zobrazilo sice ve správném počtu, ale byly to spíše kruhy, které se dotýkaly nebo zasahovaly dovnitř dalších kruhů. Dítě bylo v některých testech na zrakové vnímání trochu zbrklé, a proto se pak objevovaly menší chyby. Ve sluchovém vnímání nebo morfologickém testu bylo vcelku úspěšné. V příloze by bylo dobré se zaměřit na činnosti grafomotorické, uvolňovací cviky a prvky, nebo například i činnosti rozvíjející pozornost.

D. 8 (6,5). V grafomotorice dítě lehce zvětšilo i naklonilo písmo, v Ravenových progresivních maticích čtyřikrát chybovalo, kdy například neodhadlo vertikální a horizontální položení obrazce. Ve všech ostatních testech bylo velmi úspěšné. Doporučila bych se zaměřit na zrakové činnosti.

D. 9 (6,6). Jako většina dětí si se zadanými úkoly velice dobře poradilo. V některých oblastech mírně chybovalo, ale jinak jsem nezaznamenala větší obtíže. Jediné na co by bylo vhodné se zaměřit jsou činnosti podporující sluchovou paměť nebo zrakové vnímání.

D. 10 (6,9). Jedinec měl problémy s grafomotorikou, a to při psaní písmen, která byla většinou nečitelná. Při obkreslování teček bylo až na menší odchýlení úspěšné, ale vzhledově se podobaly spíše namotanému klubičku. Ve zrakovém vnímání a paměti, nemělo dítě větší potíže. Pouze ve zkoušce zrakovo-sluchové od Monreové si nezapamatovalo správně ani jeden název obrázku a ve sluchovém rozlišování dítě nerozlišilo rozdílnost dvou dvojic (pstref-stref a fraš-flaš). Co se týče výslovnosti, dítě má problém s výslovností hlásky r a ř. Poslední zkouškou, pro dítě obtížnější, byla sluchová analýza a syntéza. Zde by bylo dobré se zaměřit na činnosti rozvíjející sluchové vnímání, ale také některá artikulační cvičení. Také bych navrhovala zařazení grafomotorických cviků na uvolnění ruky.

9. DISKUSE

Jak jsem zjistila, všechny děti jsou jedinečné, každé umí něco lépe, něco hůře, ale jak se budou rozvíjet dále, závisí také na nás, na tom, jak je podporujeme a jak k nim přistupujeme. Jak již bylo zmíněno v teoretické části, je důležité podporovat všechny oblasti, nejen ty, které jsou oslabené, jinak by bylo dítě demotivováno (Zelinková, 2008). Uvědomovala jsem si to i při práci s dětmi, když si byly v některých oblastech nejisté, cítila jsem, že jim musím dávat pozitivní zpětnou vazbu o to více. Všimla jsem si, že když od nás dítě dostává pozitivní podporu, tak si pak více věří, a to, že je ve většině oblastech zdatné se stává skutečností.

Co se týče schopností, které jsem v jednotlivých oblastech zjišťovala, uvědomila jsem si, že se opravdu u dětí jednotlivé dovednosti liší. V šetřené skupině jsem u většiny dětí nezaznamenala žádné výraznější obtíže. Pouze pár dětí se v něčem lehce odchylovalo od ostatních a bylo by u nich velice vhodné některé oslabené oblasti, jak jsem již uvedla v závěru praktické části, více podporovat.

Díky této práci si uvědomuji souvislost jednotlivých oblastí, důležitost jejich podílu a významnost rozvíjení těchto oblastí, které závisí na úspěšném čtenářství – zrakové vnímání, sluchové vnímání, diferenciaci, analýza a syntéza, řeč. Jakmile dítě lépe poznáme, zjistíme jeho silné a slabé stránky v jednotlivých oblastech, můžeme zmapovat rizikové oblasti, a dále se oslabeným oblastem více věnovat nebo případně zvážit návštěvu pedagogicko-psychologické poradny či speciálně-pedagogického centra (Zelinková, 2008, Zelinková, 2001).

ZÁVĚR

Celá práce se věnuje školní zralosti a připravenosti, zaměřené na předčtenářské dovednosti. Je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části jsou uvedeny jednotlivé oblasti sloužící k posouzení školní zralosti a připravenosti – například složky zrakového a sluchového vnímání, řeči, vnímání času, a prostoru. Jejich úroveň vyzrálosti pak závisí na úspěšnosti čtenářství. Jsou zde popsány pojmy školní zralost a připravenost, ale také pojem dyslexie či předčtenářská gramotnost.

Cílem této práce bylo zmapovat oblasti, které by mohly být z hlediska dyslexie rizikové. Proto jsou v praktické části uvedeny schopnosti dětí, zaznamenané z průběhu testování všech oblastí, které jsou důležité k posouzení úrovně dítěte. Pomocným nástrojem ke zjištění informací byly diagnostické testy. Součástí každé charakterizované oblasti jsou grafy znázorňující úspěšnost jednotlivých dětí.

Zasluhou tohoto tématu jsem si odnesla důležité informace, které mohu při budoucí práci s dětmi využít. Víím, jakou významnost mají jednotlivé oblasti pro úspěšný nástup do školy, jaké jsou možnosti pro jejich rozvíjení, ale také si uvědomuji jedinečnost a odlišnost jedinců, jak ve schopnostech určujících školní zralost, tak i v běžném životě.

POUŽITÁ LITERATURA

Bednářová, J., Šmardová V.: *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.

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

Bendová, P.: *Dítě s narušenou komunikační schopností*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.

Bezděková, J.: *Učíme naše dítě mluvit: řečová výchova dítěte od narození do sedmi let*. Velké Bílovice: TeMi CZ, 2008. ISBN 978-80-87156-02-5.

Blatný, M.: *Psychologie celoživotního vývoje*. Vyd. 1. Univerzita Karlova: Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3462-3.

Bytešníková, I.: *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3008-0.

DAS, J. P., Papadopoulos T. C., Parrila R. K., KIRBY J. R.: *Cognition, intelligence, and achievement: a tribute to J.P. Das*. San Diego, CA: Academic Press, [2015]. ISBN 9780124103887.

Gillernová, I., Mertin V.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-x.

Hazuková, H., Lietavcová M., Štefánková H., Váchová A., Váňová H.: *Rozvíjíme rozumové schopnosti dětí: dítě a jeho psychika – poznávací schopnosti a funkce*. Praha: Raabe, [2014]. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-169-4.

Chaloupka, O.: *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-40-8.

Jošt, J.: *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3030-1.

Jucovičová, D., Žáčková, H.: *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.

Klenková, J.: *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9

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

Kolláriková, Z., Pupala B.: ed. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolní a elementární pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.

Kolář, Z.: *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

Kutálková, D.: *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-1040-4.

Kutálková, D.: *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4856-6.

Kutálková, D.: *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-1026-9.

Langmeier, J., Krejčířová D.: *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

Opravilová, E.: *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

Průcha, J., Walterová E., Mareš J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8

Průcha, J., Veteška J.: *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

Průcha, J.: *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

Phillips, S., Kelly, K. S., Symes, L.: *Assessment of learners with dyslexic-type difficulties*. Los Angeles, California: SAGE, 2013. ISBN 9781446260234.

Říčan, P., Krejčířová, D.: *Dětská klinická psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7169-168-2.

Samková, L.: (2014) Získávání předmatematických zkušeností v mateřské škole. *South Bohemia Mathematical Letters*, 22(1), str. 38-42, ISSN 2336-2081.

Slowík, J.: *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M.: *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.

Škodová, E., Jedlička, I.: *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

Šulová, L.: *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.

Tomášková, I.: *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.

Uždil, J.: *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Odborná literatura pro učitele.

Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

Vágnerová, M.: *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3268-1.

Vyskotová, J., Macháčková, K.: *Jemná motorika: Vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. 1.vyd. Praha: Grada, 1995. ISBN 978-80-247-4698-2.

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

Zelinková, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-x.

POUŽITÉ ZDROJE

Understood for learning & attention issues. [online] © 2014 - 2018 [cit.25.6.2018]
Dostupné z: <https://www.understood.org/>

Ligvo.info. [online] © 2018 [cit.3.6.2018] Dostupné z: <https://lingvo.info/>

Tablexia. [online] © 2018 [cit.3.6.2018] Dostupné z: <https://www.tablexia.cz/>

Zš Pulická. [online] © 2018 [cit.30.6.2018] Dostupné z: <http://zspulicka.cz/>

Webové aplikace univerzity Karlovy. [online] © 2018 [cit.30.6.2018] Dostupné z:
<https://is.cuni.cz/>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 - Seznam použitých grafů

Příloha 2 - Přehled jednotlivých testů

Příloha 3 - Návrhy činností

PŘÍLOHA 1

SEZNAM POUŽITÝCH GRAFŮ A TABULEK

Graf 1. Testový sešit – zkouška znalostí předškolních dětí (Počty výsledných bodů jednotlivých dětí)	39
Graf 2. Testový sešit - zkouška znalostí předškolních dětí	39
Graf 3. Orientační test školní zralosti (Počet bodů)	41
Graf 4. Ravenovy barevné progresivní matice (Celkový počet chyb)	42
Graf 5. Edfeldtův reverzní test (Počet chyb a celkový čas)	43
Graf 6. Ran test - čtení barev (Počet chyb a celkový čas)	44
Graf 7. Corsi Frog	45
Graf 8. Test zrakovo-sluchového učení dle Monroeové (Počet zapamatovaných jmen obrázků)	46
Graf 9. Opakování čísel pro předškoláky (Počet správně zopakovaných řad čísel)	47
Graf 10. Specifické asimilace a artikulační neobratnosti (Počet nesprávně zopakovaných slov)	48
Graf 11. Test sluchového rozlišování Wepman (Počet nesprávně rozlišených dvojic slov)	49
Graf 12. Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS (Počet správně rozložených/složených slov)	50
Graf 13. Test sluchové analýzy Moseley (Schopnost rozlišit hlásky ve slově)	51
Graf 14. Test morfologického uvědomění pro předškolní věk (Získaný počet bodů v jednotlivých kategoriích)	53
Tabulka 1. Kresba postavy	40

PŘÍLOHA 2

PŘEHLED JEDNOTLIVÝCH TESTŮ

Testový sešit – Zkouška znalostí předškolních dětí Matějčka a Vágnerové (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015, str. 628)

Test obsahuje 10 okruhů po 4 otázkách, týkajících se společenského zařazení, počtu, času, her a sportu, pohádek, zvířat, rostlin, domácnosti, nástrojů a zaměstnání. Autoři test doporučují jako doplněk k Jiráskovu testu.

Otázky jsou kladeny tak, aby dítě mohlo jednoznačně odpovědět. Za každou správnou odpověď dítě získá plus (+), tzv. jeden bod. Za jakoukoliv nesprávnou odpověď přičítáme mínus (-). Dítě neopravujeme ani mu „nenapovídáme“, necháme ho, aby přišlo na odpověď samo. Celkově lze z testu získat 10 bodů.

Test uvedeme dítěti touto větou: *„Budeme si říkat takové zajímavé věci ze života. Já se budu ptát – a ty mi vždycky, řekneš, co o tom víš nebo na co si vzpomeneš.“* Než začneme prvním hodnotícím okruhem, položíme dítěti následující otázku: *„Napřed mi řekni, jak se ty jmenuješ křestním jménem.“*

Orientační test školní zralosti (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015, str. 626)

Tento test patří k nejznámějším a nejpoužívanějším diagnostickým testům školní zralosti u nás. Vypracoval ho Jirásek podle původního Kernova testu. Test je svým uspořádáním uzpůsoben pro praváky i leváky a proveden v českém i slovenském znění.

Jiráskův test obsahuje tři úkoly. Prvním úkolem je *kresba mužské postavy* a jeho zadání zní následovně: *„Tady nakresli nějakého pána tak, jak to umíš.“*

Druhým úkolem je napodobení psacího písma (*Sev pa li.*) a uvádíme ho touto větou: *„Podívej se, tady je něco napsáno. Ty ses ještě psát nenaučil(a), ale zkus, jestli bys to taky uměl(a). Hezky se dívej, jak je to napsáno a tadyhle vedle na to prázdné místo to tak napiš.“*

Třetí a poslední úlohou je obkreslení skupiny bodů. Znění úkolu je následující: *„Tady jsou takové puntíky. Zkus to tadyhle vedle nakreslit zrovna tak.“*

Bodování jednotlivých testů školní zralosti

Zdroj:

<http://zspulicka.cz/wp-content/uploads/2018/02/Co-je-to-skolni-zralost.pdf>

<https://is.cuni.cz/webapps/zsp/download/120051779>

Hodnocení kresby postavy

„1 bod – Nakreslená postava musí mít hlavu, trup a končetiny. Hlava je s trupem spojena krkem a není větší než trup. Na hlavě jsou vlasy (popř. je zakrývá čepice nebo klobouk) a uši, v obličejí oči, nos a ústa. Paže jsou zakončeny pětiprstou rukou. Nohy jsou dole zahnuté. Vyjádření mužského oblečení. Postava je nakreslena tzv. syntetickým způsobem.

2 body – Splnění všech požadavků jako na jedničku kromě syntetického způsobu zobrazení. Tři chybějící části (krk, vlasy, jeden prst ruky, ne však část obličeje) mohou být prominuty, jsou-li vyváženy syntetickým způsobem zobrazení.

3 body – Kresba musí mít hlavu, trup a končetiny. Paže nebo nohy kresleny dvojitou čarou. Tolerujeme vynechání krku, uší, vlasů, oděvu, prstů a chodidel.

4 body – Primitivní kresba s trupem. Končetiny (stačí jen jeden pár) jsou vyjádřeny jen jednoduchými čarami.

5 bodů – Chybí jasné zobrazení trupu („hlavonožec“ nebo překonávání „hlavonožce“) nebo obou párů končetin.“

Hodnocení napodobeného písma

„1 bod – Zcela dobře čitelné napodobení napsané předlohy. Písmena nejsou dvakrát větší než v předloze. Začáteční písmeno má výrazně patrnou výšku velkého písmene. Písmena jsou dokonale spojena ve tři slova. Nesmí chybět tečka nad písmenem j (nebo i). Opsaná věta se neodchyluje od vodorovné linie o více než o 30°.

2 body – Ještě čitelné napodobení napsané věty, na velikosti písmen ani na dodržení vodorovné linie nezáleží.

3 body – Je patrné členění alespoň na dvě části. Lze rozpoznat alespoň čtyři písmena předlohy.

4 body – s předlohou jsou si podobná alespoň dvě písmena. Celek ještě tvoří řádku „písma“.

5 bodů – Čmárání.“

Hodnocení napodobení teček

„1 bod – Téměř dokonalé napodobení předlohy. Tolerujeme jen velmi malé vychýlení jednoho bodu z řádky nebo sloupce. Zmenšení obrazce je přípustné, zvětšení nesmí být o více než o polovinu. Obrazec musí být rovnoběžný s předlohou.

2 body – Počet i sestavení bodů musí odpovídat předloze. Lze prominout vychýlení až tří teček o půl šířky mezery mezi řádky nebo sloupci.

3 body – Celek se svým obrysem podobá předloze. Výškou a šířkou ji nepřevyšuje více než dvakrát. Teček nemusí být správný počet, ale nesní jich být více než dvacet a méně než sedm. Toleruje se jakékoli pootočení – i o 180°.

4 body – Obrazec se již svým obrysem nepodobá předloze, skládá se ale ještě z teček. Na velikosti obrazce a na počtu teček nezáleží. Jiné tvary (čáry) nejsou přípustné.

5 bodů – Čmárání.“

Celkový součet bodů z Jiráskova testu školní zralosti

„Úroveň školní zralosti:

3–5 výrazný nadprůměr

6 nadprůměr

7–9 průměr

10–11 slabší průměr

12 podprůměr

13–15 velmi slabá úroveň“

Ravenovy testy

„Ravenovy testy patří u nás stále mezi nejoblíbenější a nejčastěji užívané metody.“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015, str. 130) Slouží ke zjištění úrovně rozumových schopností, zrakového vnímání a pozornosti. Uvádí se tři typy těchto testů: Standardní progresivní matice; Ravenovy progresivní matice pro pokročilé; Barevné progresivní matice, které jsou určeny pro děti ve věku 5–11 let, byly použity ve výzkumném procesu (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

Barevné progresivní matice obsahují 3 sety (A, AB, B) po 12 úkolech. Dítě má za úkol vybrat ze šesti obrázků, odlišných vzorováním, strukturou či symbolem ten, který bude svojí charakteristikou pasovat do prázdného místa na obrázku.

„Set A vyžaduje schopnost pochopit změny nejprve v jednom a později v obou směrech.“
„Set AB vyžaduje schopnost vnímat jednotlivé obrazce jako prostorově příbuzné celky a najít chybějící část tohoto celku.“

Set B *„vyžaduje představivost a pochopení změn ve vertikálním i horizontálním směru“* a schopnost postřehu (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015, str. 131).

Edfeldtův reverzní test (1968)

Edfeldtův reverzní test se zaměřuje na hodnocení zrakové percepce. Zjišťuje připravenost ke čtení, percepční zralost či nezralost, schopnost odlišit obrácené, otočené tvary nebo jejich drobné rozdíly, diferencovat polohu nahoře-dole a vpravo-vlevo (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015). Metoda obsahuje testovací sešit s 32 dvojicemi obrázků, které jsou stejné či se liší detailem nebo zrcadlovým postavením. Úkolem dítěte je určit, zda jsou obrázky stejné či nikoliv. Než začneme s hodnotícím testem, provedeme test zácvičný, obsahující 6 dvojic obrázků. Začneme prvním obrázkem: *„Tady jsou dvě židle. Jsou úplně stejné.“* Přistoupíme k druhému obrázku: *„Tyhle obrázky jsou stejné?“* Třetí obrázek: *„A tyhle dva domečky – jsou stejné?“* Pokud dítě odpoví špatně, opravíme ho a názorně mu ukážeme, jakou chybu udělalo. Cílem zácvičného testu je docílit toho, aby dítě pochopilo, zadání úkolu. Při přechodu k hodnotícímu testu již dítě neopravujeme ani mu neradíme. Postupujeme zleva-doprava a shora-dolů, jako při čtení. Za každou správnou odpověď dítěti připseme 1 bod.

Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS pro předškoláky

Tento test se zaměřuje na hodnocení schopnosti dítěte rozkládat slova na hlásky a z hlásek skládat slova. Tato metoda je určena k diagnostice poruch čtení a psaní (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015, str. 149).

Zkoušku započneme sluchovou analýzou, ve které má dítě za úkol poznat jaké hlásky (písmenka) v námi řečeném slově slyšelo a říct je ve správném pořadí. Nejprve vyzkoušíme, zda dítě pochopilo, co po něm chceme pomocí zácvičných slov: řekneme slovo „MÁ“, dítě rozloží na „m-á“; řekneme slovo „PES“ a dítě ho rozloží na hlásky „p-e-s“. Dále pokračujeme vlastním testem těmito slovy: já; ty; bů; noc; myš; pán; žába.

Zkouškou sluchové syntézy zjišťujeme, zda umí dítě z izolovaných písmen složit slovo. Opět vyzkoušíme na zácvičných slovech: „M-Á“ – „má“; „P-E-S“ – „pes“. Použitá slova ve vlastní zkoušce: c-o; o-n; m-y; k-ů-ň; m-í-č; č-á-p; v-á-z-a; ...

Podle toho, zda dítě rozloží/složí slovo na první nebo až druhý pokus bude také ohodnocen. Dva body získá za správnou odpověď při prvním pokusu, jeden bod za pokus druhý.

Test sluchového rozlišování Wepman, Matějček

Tento test upravil Z. Matějček a obsahuje dvojice nesmyslných slov, kdy se může jedna z dvojice lišit, a to nanejvýš jednou hláskou. „*Test slouží k posouzení úrovně jedné složky sluchové percepce, o porozumění rozdílnosti znění různých verbálních celků a určení této odlišnosti.*“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015, str. 149). Úlohou dítěte je rozlišit, zda je dvojice slov stejná či nikoli. Z. Matějček doporučuje tuto zkoušku uvést jako „*zajímavou hru, kterou si teď spolu zahrajeme. Budeme mluvit zvláštní cizí řečí, ve které jsou docela jiná slova než v češtině. Já ti vždycky řeknu dvě taková cizí slova za sebou a ty mi řekneš, zdali znějí stejně nebo nesejně. Napřed si to zkusíme.*“ Jako u předchozích testů, tak i u této zkoušky je důležitý zácvik (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015, str. 148). Slova, která byla použita při zácviku: truf-traf, klaš-klaš, slem-slek, mlok-mlok. Slova použita při hodnotícím testu: pní – pní, zban – span, fraš – flaš, pstref – stref, dynt – dint... Zkoušející si při říkání dvojic zakrývá ústa. Za každou správnou odpověď hodnotíme dítě plusem (+), tzv. 1 bodem, za nesprávnou mínusem (-).

Test sluchové analýzy Moseley

Jednodušší verzi tesu pro předškolní děti upravili I. Eisler a V. Mertin (1980, in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015). Úkolem dítěte je určit, zda ve slově slyší dané písmeno či nikoli. Nejprve si to vyzkoušíme: „Slyšíš Ó ve slově gól?“ „Slyšíš N ve slově kos?“ „Slyšíš S ve slově nos?“ „Slyšíš S ve slově kos?“ Slova použita při hodnotícím testu: T – tank, O – noc, D – hrob, I – med, L – sůl...

Každou správnou odpověď hodnotíme 1 bodem.

Test zrakovo-sluchového učení dle Monroeové

Test je zaměřen na intermodální kódování – zrakovo-sluchovou oblast. Úkolem dítěte je zapamatovat si pět bezsmyslných jmen pěti bezsmyslných obrázků. Postupně dítěti ukážeme a pojmenujeme jednotlivé obrázky. Test uvedeme touto instrukcí: „Mám tady několik zvláštních obrázků. Každý obrázek se nějak jmenuje. Vždycky ti ukážu obrázek a řeknu ti, jak se jmenuje. Dobře poslouchej a snaž si to jméno zapamatovat.“ Představíme dítěti první obrázek: „Podívej, tohle je RÁ.“ Po pár vteřinách obrázek schováme a předložíme druhý: „Tohle je SÚ.“ Tímto způsobem pokračujeme i se zbylými obrázky (MO; FE; KÝ). Nyní se přesuneme k testování: „Ted' uvidíme, kolik sis jich zapamatoval. Jak se jmenuje tento obrázek?“ Dítěti předkládáme obrázky ve stejném pořadí, v jakém jsme mu je představovali. Po předložení posledního obrázku, test opakujeme. Testování je ukončeno, když dítě opakovaně dvakrát po sobě selže. Dítě hodnotíme jedním bodem za každý správně pojmenovaný obrázek.

Opakování čísel pro předškoláky

Pomocí testu můžeme zjistit úroveň koncentrace pozornosti, krátkodobé mechanické paměti, ale i sluchového vnímání. (Vágnerová, Krejčířová, in Říčan, 1995)

Obsahem tohoto testu jsou dvě úlohy. První úlohou je opakování čísel dopředu a druhou opakování čísel pozpátku.

Začínáme první úlohou: „Řeknu ti několik čísel a až ti dám pokyn, budeš je po mně opakovat.“ První dvě dvojice nám poslouží jako zúčvičný test, ve kterém lze dítě při nesprávné odpovědi opravit. Poté přistoupíme k vlastnímu testu, ve kterém dítě pokračuje v opakování dvojic, následně trojic, čtveřic. Jakmile projdeme první úlohou, budeme stejným způsobem pokračovat ve druhé úloze s tím, že dítě bude čísla opakovat pozpátku. Při každé správné odpovědi dítě ohodnotíme 1 bodem.

Ukázka číselné řady:

Dopředu – 3 7; 5 8; 6 4; 3 8 6; 6 1 2; ...

Pozpátku – 3 2; 4 8; 7 5; 5 7 4; 2 5 9; ...

Ran test – čtení barev

Ran test (rapid automatized naming) bychom mohly označit jako test rychlého pojmenování. Dítě si musí rychle vybavit a pojmenovat každé barevné kolečko na řádcích, tak jako by četlo. Test se používá ke včasnému zachycení rizikových dětí, které by mohly mít v budoucnu problémy se čtením. (www.understood.org) Nejprve budeme po dítěti chtít pojmenovat 6 různých barev, abychom zjistili, zda je umí: „*Pojmenuj barvy těchto puntíků.*“ Poté přesuneme jeho pozornost k vlastnímu testu, který uvedeme touto instrukcí: „*Pojmenuj barvy těchto puntíků co nejrychleji a pokud možno správně. Postupuj jako při čtení: začni první řádkou zleva doprava, pak druhou řádku atd. až do konce (ukazujeme na předloze).*“ U tohoto testu měříme celkový čas, celkový počet chyb a celkový počet vynechávek.

Corsiho žabka

Corsiho žabka je jeden z 12 testů, které jsou součástí testu včasného screeningu dyslexie – The dyslexia early screening test – second edition (DEST-2) od autorů Nicolson a Fawcett. Test slouží ke včasnému zachycení rizika dyslexie a posouzení vizuoprostorové a pracovní paměti. (Phillips, Kelly, Symes, 2013. Das, Papadopoulos, Parrila, Kirby, 2015) K provedení této zkoušky potřebujeme barevnou tabulku představující rybník s lekníny, „žabku“ a papír s nápovědou sekvencí – obsahuje sedm úloh po dvou až osmi sekvencích ve dvou různých variantách. Tedy čtrnáct různých úloh, plus tři zácvičné.

Dítě si musí zapamatovat ve správném pořadí tahy, které uděláme pomocí žabky. Žabku umístíme na startovní pozici (černý křížek). Pak „žabku“ přemístíme podle nápovědy na leknín/lekníny v zadaném pořadí a vrátíme ji na původní místo. Dítě po nás zopakuje. Test uvádíme následovně: „Tohle je žabka, která teď plave ve vodě, a občas vyskočí na některý list; takhle“ – předvedeme první zácvičnou sekvenci – skok žabky ze startovní pozice na list č. 1 a zpět na startovní pozici. Nyní dáme prostor dítěti, aby po nás kroky zopakovalo. Dítě má v zácvičném testu nanejvýš tři pokusy na to, aby pochopilo, co po něm chceme. Ve vlastním testu již dítěti nenapovídáme, ani ho neopravujeme. Za každou správnou sekvenci dítě hodnotíme jedním bodem. Test ukončíme tehdy, když dítě selže v obou úlohách příslušné sekvence.

Specifické asimilace a artikulační neobratnosti

„Specifické asimilace se projevují obtížemi ve sluchovém rozlišování hlásek, které jsou si artikulačně či zvukově podobné.“ (Kroupová, 2016, str. 102) Při realizaci testu se zaměříme na správné vyslovování sykavek - C, S, Z a Č, Š, Ž. Při testu byla použita například tato slova: žízeň; syčí; cvrčci; švestky; špačci.

Při testu artikulační neobratnosti sledujeme správnou výslovnost souhláskových shluků, zda nedochází ke komolení či zkracování slov. Příklady slov: tři čtvrtě; dobrodružství; paroplavba. Test zahájíme touto instrukcí: *„Já Ti teď řeknu slovo a ty je po mně zopakuješ.“* Hodnocení tohoto testu je od předchozích trochu odlišné – 2 body za správnou odpověď na první pokus; 1 bod, jestliže dítě svou chybu spontánně opraví; ½ bodu, jestliže dítě správně odpoví až na druhý pokus, na který jej vyzveme; 0 bodu při selhání i v druhém pokuse.

Test morfologického uvědomění pro předškolní věk 5.5 zkrácený – Pátá verze z 18. listopadu 2014

Zkouška je zaměřena na zjištění schopností týkajících se morfologického uvědomění – gramatické stránky řeči (skloňování, tvarosloví, časování, tvoření množného čísla, přídavných jmen, opačného rodu...)

Nyní si představíme testové kategorie a příklady zácvičných vět.

A. Jmenné kategorie

Já řeknu např. TETA a ty řekneš „ta teta“. Já řeknu AUTO a ty řekneš? /to auto/

Já řeknu JEDNA HRAČKA a ty řekneš DVĚ HRAČKY.

Já řeknu DŘEVĚNÁ ŽIDLE. SEDNI SI NA – a ty řekneš – DŘEVĚNOU ŽIDLI.

B. Slovesné kategorie

Já řeknu JÁ DĚLÁM a ty řekneš TY DĚLÁŠ, ON DĚ - /lá/...

Je to správně? PAVLÍK SI VČERA BUDE HRÁT.

„PETR STAVÍ DŮM.“ – můžeme říct větu i jinak: „DŮM JE STAVĚN PETREM.“

Je to správně? Listí začíná zežloutnout.

Když chceš někomu přikázat, aby pracoval, řekneš: PRACUJ!

C. Slovo tvorba

Já řeknu KUCHAŘ a ty řekneš „kuchařka“. Já řeknu KAMARÁD a ty řekneš? /kamarádka/.

Já řeknu KUCHAŘKA a ty řekneš „kuchař“.

Já řeknu BOUDA PRO PSA a ty řekneš „psí bouda“.

Ten, kdo nemá zuby, je bezzubý. Ten, kdo nemá cit je /bezcitný/.

Já řeknu „ČECH“ a ty řekneš ČESKÝ.

Správnou odpověď hodnotíme body, které jsou pro každou část úkolu dané (0,5; 1; 2).

Maximálně lze z testu získat 62 bodů.

PŘÍLOHA 3

NÁVRHY ČINNOSTÍ

Doporučená, použitá literatura:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let.* 2015.

BEZDĚKOVÁ, Jana. *Učíme naše dítě mluvit: řečová výchova dítěte od narození do sedmi let.* 2008.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* 2014.

TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole.* 2015.

ROZVOJ MYŠLENÍ

- * Třídění předmětů do skupin – dle barev, tvarů, velikostí, použití... každodenní činnosti – třídění oblečení, hraček...
- * Tvoření protikladů – hledání protikladných dvojic obrázků nebo protikladného slova (otevřená kniha – zavřená kniha)
pojmy – malý x velký, kyselý x sladký, teplý x studený...
- * Tvoření nadřazených a podřazených pojmů – hledání nadřazeného pojmu k podřadným slovům („jablko, hruška, třešně jsou...ovoce)
jednodušší varianta - „jaké znáš ovoce?“
každodenní činnosti – popisování běžných situací – „půjdeme uklízet hračky, Tomáš uklidí kostky a Katka kočárek.“
- * Rozlišování pravdivých a nepravdivých vět
je věta „jablko je menší než jahoda.“ pravdivá?
- * Řešení úkolů – necháváme dítěti možnost k vlastnímu řešení různých situací, zadaných úkolů...
- * „Co bys dělal kdybys...?“ - dítě vymýšlí odpovědi na dokončenou větu

ROZVOJ PAMĚTI A POZORNOSTI

- * „Cukr, káva, limonáda, čaj, rum, bum“
- * „Kuba řekl...“
- * „Všechno lítá, co peří má“
- * „Škatulata, škatulata hýbejte se“
- * „Přijela tetičky z Číny a přivezla kouzelný kufr“
- * Kimovy hry
- * Řídky

ROZVOJ PŘEDSTAVIVOSTI A FANTAZIE

- * Pantomima
- * Čtení pohádek – kresebné znázornění své představy
- * Dokreslení, domalování začatého výkresu podle své fantazie
- * „Co myslíš, že je schované v krabici/v ruce/v pytlíku?“
- * Stavění přírodních domečků pro lesní skřítky; Hledání zajímavých stromů – kdo by zde mohl bydlet, co by mohl asi jíst, jak to asi vypadá uvnitř, kde by mohl spát?

ŘEČ

- * Prohlížení knížek
- * Poslouchání pohádek, reprodukování básniček a písniček
- * Doplnování příběhů, vět, slov nebo řady slov
- * Převyprávění předčteného příběhu
- * Tvoření vět, příběhů
- * Pojmenovávání předmětů, činností
- * Popisování děje a objektů, které dítě vidí kolem sebe nebo na obrázku
- * Hry se slovy – tvoření antonym, synonym, homonym
- * Hádanky a odpovědi na otázky
- * Řešení situací – „Co bys udělal, kdybys...“
- * Zapamatování si a předání krátkého vzkazu

ARTIKULAČNÍ CVIČENÍ A ŘÍKANKY

C, S, Z

- * Cvrček dělá c, c, c
- * Had syčí sss
- * Moucha bzučí bzzz
- * Zasvítilo slunce jasné,
děti lezou z postele.
Zasmějí se, zatancují,
zpívají si vesele.

Č, Š, Ž

- * Volání na kočičku čičí, ččč
- * Mašinka dělá š, š, š
- * Čmelák bzučí bžžžž
- * Co to má náš Matýsek?
Lopatičku na písek.
Co to nese Hanička?
Žabičku a koníčka.

R

- * Princeznička na bále
poztrácela korále...
- * Polámal se mraveneček, ví to celá obora.
O půlnoci zavolali mravenčího doktora...

Ř

- * Zapřáhli jsme osm koní,
zapřáhli jsme koníčky.
Mají zlaté podkověny,
v nich stříbrné hřebíčky.

L

- * Zpěvák zpívá la, la, la.
- * Mýdlo dělá mydlinky,
malé velké bublinky.
A bublinky chvíli letí,
milují je malé děti.

P – kuřátko dělá pí pí

B – kravička dělá bū, ovce dělá bé

M – koza dělá mé

F – vítr fouká fí, fá, fo, fů

V – motor letadla dělá va, va, va

T – motor traktoru vydává zvuky ta, ta, ta

D – prší d, d, d (lehce)

N – sypeme zrní slepičkám na, na, na

Ť – chodíme bosky ťapy, ťap, hodinky tikají tik, tak, klepeme na dveře ťuk, ťuk

Ď – děkujeme, díky

Ň – jíme něco dobrého ňam, ňam

J – něco obdivujeme jůůů

K – kukačka dělá kuku, kuku

G – housata dělají gaga

H, CH – sova houká húú, smějeme se cha, cha

SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ

Naslouchání

- * poslech čtené pohádky
- * lokalizace zvuku, hledání ozvučeného předmětu

Sluchová diferenciacce

- * „Kukačko zakukej“; „Ptáčku, jak zpíváš“
- * Tichá pošta
- * Rozpoznání zvuků hudebních nástrojů

Sluchová analýza a syntéza

- * Hledání slov začínajících na určitou hlásku
- * Hledání slov se stejným počtem slabik
- * Slovní kopaná

Figura pozadí

- * Reakce na daný zvuk, slovo, slabiku
- * Všechno lítá, co peří má

Sluchová paměť

- * Básničky, písničky
- * Hra „Přijela tetička z Číny...“ a její obměny
- * Zapamatování si a předání slyšené informace

Vnímání reprodukce rytmu

- * Zpěv
- * Hra na nástroje

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Vnímání barev

- * Používání barevných předmětů
- * Hledání zadané barvy
- * Hledání předmětu stejné barvy, jakou má travička

Zraková diferenciacie

- * Pexeso
- * Třídění předmětů podle barvy/velikosti/tvaru
- * Hledání ve skupince předmětů ten, který se od ostatních liší (barvou/velikostí/tvarem/použitím)

Zraková analýza a syntéza

- * Hra se stavebnicemi, kostkami
- * Skládání puzzlí a obrázkových kostek
- * Skládání obrázků/geometrických tvarů z rozstříhaných částí

Figura v pozadí

- * Hledání určitého předmětu/obrázku mezi ostatními

Zraková paměť

- * Pexeso
- * Kimovy hry
- * Vzpomínání na to, co jsme viděli na výletě, v zoo, v lese, ...

Pravolevá orientace – oční pohyby

- * Jmenování obrázků/řady předmětů z leva doprava
- * Spojování cesty mezi dvěma obrázky – zleva doprava

PROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ

- * Používání pojmů nahoře, dole, vpředu, vzadu, vpravo, vlevo, první, poslední
 - například na vycházkách, výletech, při cestě autem, vlakem – popisování cesty nebo viděných objektů
 - kde se nachází určitý předmět?
 - umístí předmět na dané místo
 - Instrukce k nalezení pokladu
- * Hra se stavebnicemi, kostkami, mozaikami
- * Bludiště
- * Skládání obrázků/částí papíru/předmětů do určitého tvaru
- * Provlékání šňůrek otvory v desce

ČASOVÉ VNÍMÁNÍ

- * Řazení obrázků/obrázkových pohádek podle časové posloupnosti
- * Popis postupu – při oblékání, při domácích pracích
- * činností obvyklých pro ráno, dopoledne, poledne, odpoledne, večer nebo pro roční období

ZÁKLADNÍ MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY

- * užívání tvarů – kruh, čtverec, trojúhelník a obdélník
- * třídění předmětů podle barvy, velikosti, tvaru, druhu, vlastností, použití
- * porovnávání předmětů – malý x velký; hodně x málo; krátký x dlouhý; méně x více či stejně; všechny; žádné, nic
- * řazení různě velkých předmětů od nejmenšího po největší
- * třídění slov podle počtu slabik

HRUBÁ MOTORIKA

- * Chůze, běh, lezení, plazení, přeskokování
- * Hry s míčem – kutálení a házení míče
- * Jízda na tříkolce nebo na kole

JEMNÁ MOTORIKA

- * Modelování
- * Kreslení, malování, malování prstovými barvami, kreslení křídami
- * Razítkování
- * Trhání papíru na malé kousky, mačkání a překládání papíru
- * Lepení
- * Stříhání
- * Hra na písku
- * Navlékání korálků
- * Šroubování, montování, práce s nářadím
- * Sebeobsluha
- * Listování v knize
- * Stolní hry – karty, Mikádo...

GRAFOMOTORIKA

- * Všechny cviky je dobré doplňovat říkankami

– UVOLŇOVACÍ CVIKY

Prstová cvičení

- * Ťukání prsty do desky – předvádění hry na klavír či deště
- * Vaření – solení, drobení
- * Tleskání jednotlivými prsty o sebe

- * Rytmické říkanky s pohybem prstů – ťukání o sebe, kroužení jednotlivými prsty, napodobování stříhání
- * Dirigování ukazováčkem
- * Luskání a mávání prsty
- * Cvičení prsty ve vlažné vodě

Uvolnění ramenního kloubu (pohyb celou rukou)

- * „Kreslení“ do vzduchu
- * Nápodoba plavání
- * Dirigování
- * Mávání a plácání celou rukou
- * Nápodoba čapího zobáku – tleskání

Uvolnění zápěstí

- * Mávání dlaněmi do stran – odhánění much, mávání šátkem
- * Krouživé pohyby
- * Přetáčení dlaní – šroubování, odemykání a zamykání
- * „Umývání“ rukou
- * „Dalekohled“ z prstů

– GRAFOMOTORICKÁ CVIČENÍ A GRAFOMOTORICKÉ PRVKY

- * Kreslení na velký papír umístěný na zemi nebo na stěně
- * „Závodní dráha“ - rychlý pohyb tužkou po nakreslené dráze
- * Obtahování, dokreslování
- * Svislé a vodorovné čáry
- * Kruhy a tečky
- * Spirály a vlnovky
- * Šikmé čáry a „zuby“
- * Horní a spodní smyčky
- * Horní a spodní oblouk