



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Příprava dítěte na vstup do základní školy

Vypracoval: Tereza Kolářová

Vedoucí práce: Mgr. Martina Lietavcová

České Budějovice 2016

Prohlášení

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb., zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

... ..

V Českých Budějovicích,

Tereza Kolářová

Poděkování

Děkuji své vedoucí práce, paní Mgr. Martině Lietavcové, za odborné vedení, připomínky a nápady, díky kterým mohla moje bakalářská práce vzniknout.

Také děkuji učitelkám mateřských škol, rodičům a především dětem, které se na výzkumu ochotně podílely.

Abstrakt

Bakalářská práce je zaměřena na přípravu dětí na vstup do základní školy a jejím cílem je mapovat rizika pro další vývoj čtenářských a písářských dovedností a naznačit, jakým způsobem a jakými činnostmi v rámci programu běžné mateřské školy je možné tato rizika snížit. Teoretická část je zaměřena na dítě předškolního věku, na jednotlivé oblasti percepčních a kognitivních funkcí, které počáteční školní dovednosti jako je čtení a psaní ovlivňují. Dále osvětluje pojmy školní zralost a připravenost a také její diagnostiku. V praktické části je provedeno kvalitativní šetření deseti dětí předškolního věku, v rámci něhož byly sledovány u dětí vybrané proměnné, například fonologické a morfologické schopnosti, pracovní paměť, řeč, zrakové vnímání a intermodální kódování pomocí testové baterie. Práce je součástí širšího projektu „Prediktory čtenářských dovedností jako faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti.“

Klíčová slova: Předškolní věk, Vývojové oblasti dítěte předškolního věku, Školní zralost a připravenost, Pedagogicko-psychologická diagnostika

Abstract

This bachelor thesis is focused on preparing children for elementary school and aims to map the risks for the future development of reading and writing skills and to suggest the ways and actions through which it is possible to reduce these risks in the regular kindergarten. The theoretical part focuses on preschool children's individual areas of perceptual and cognitive functions that influence early academic skills such as reading and writing. Further explains the concepts of school maturity and preparedness, as well as the diagnostics. The practical part consists of a qualitative survey of ten preschool children. During this survey children were monitored at selected variables, such as phonological and morphological abilities, working memory, speech, visual perception and intermodal encoding using test batteries. The work is part of a larger project, "Predictors of reading skills as factors influencing the development of literacy."

Keywords: Pre-school age, Development area of preschool age, school maturity and readiness, pedagogical and psychological diagnostics

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK.....	10
1.1 OBLASTI VÝVOJE PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE.....	11
1.1.1 <i>Tělesný a pohybový vývoj</i>	11
1.1.2 <i>Psychický vývoj</i>	11
1.1.2.1 Myšlení	13
1.1.2.2 Řečové dovednosti	13
1.1.2.3 Vnímání.....	15
1.1.2.3.1 Zrakové vnímání	15
1.1.2.3.1.1 Figura a pozadí	15
1.1.2.3.1.2 Zraková diferenciaci	16
1.1.2.3.1.3 Zraková analýza a syntéza	16
1.1.2.3.1.4 Zraková paměť	16
1.1.2.3.1.5 Pohyb očí na řádku	17
1.1.2.3.2 Sluchové vnímání.....	17
1.1.2.3.2.1 Naslouchání	17
1.1.2.3.2.2 Figura a pozadí	18
1.1.2.3.2.3 Analýza a syntéza	18
1.1.2.3.2.4 Sluchová diferenciaci	18
1.1.2.3.2.5 Vnímání rytmu	18
1.1.2.3.2.6 Sluchová paměť.....	19
1.1.2.3.3 Vnímání prostoru.....	19
1.1.2.3.4 Vnímání času	19
1.1.2.3.5 Vnímání počtu	20
1.1.2.4 Paměť.....	20
1.1.2.5 Představy	21
1.1.2.6 Sociální vývoj	21
1.1.3 <i>Morálně – etický vývoj</i>	22
1.1.4 <i>Pracovně volní – průčesčopnost</i>	22
3 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST	24
3.1 DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍ ZRALOSTI A PŘIPRAVENOSTI.....	26
3.1.1 <i>Diagnostické metody</i>	28
4 PŘEDŠKOLNÍ PŘÍPRAVA DLE RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	30
PRAKTICKÁ ČÁST	32

5	VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	32
5.1	CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	32
5.2	METODY ZJIŠŤOVÁNÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI A TESTOVÁ BATERIE	32
5.3	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	34
5.4	ZHODNOCENÍ A NÁVRHY ČINNOSTÍ PRO DALŠÍ ROZVOJ TESTOVANÝCH OBLASTÍ	55
5.4.1	<i>Zkouška znalostí předškolních dětí</i>	56
5.4.2	<i>Test morfologického uvědomění pro předškolní věk 5.5 zkrácený</i>	57
5.4.2.1	Návrhy činností pro zlepšení slovní zásoby podstatných jmen	57
5.4.2.2	Návrhy činností pro zlepšení slovní zásoby přídavných jmen.....	58
5.4.2.3	Návrhy činností pro zlepšení slovní zásoby sloves	58
5.4.2.4	Návrhy činností pro zlepšení tvorby vět.....	58
5.4.3	<i>Specifické asimilace a artikulační neobratnosti</i>	59
5.4.3.1	Artikulační cvičení:	59
5.4.4	<i>Test sluchové analýzy Moseley</i>	60
5.4.5	<i>Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS pro předškoláky.....</i>	60
5.4.6	<i>Test sluchového rozlišování Wepman, Matějček</i>	61
5.4.7	<i>Opakování čísel pro předškoláky</i>	62
5.4.8	<i>Test zrakově - sluchového učení dle Monroeové</i>	62
5.4.9	<i>Edfeldt test.....</i>	62
5.4.10	<i>RAV test.....</i>	63
6	DISKUZE	64
	ZÁVĚR	67
	POUŽITÁ LITERATURA.....	68
	PŘÍLOHY	70

ÚVOD

Ač se může zdát, že předškolní období je stejné jako každé jiné, že je jen další kapitolou v životě člověka a není potřeba mu přikládat velkou váhu, není to tak docela pravda. Je pro dítě důležitým mezníkem na počátku a především ke konci tohoto období. Dítě je vystaveno obrovskému tlaku, ať už je tím myšlen nástup do mateřské, nebo základní školy. Dosavadní vývoj byl pro něho vesměs přirozený, byl pouze veden určitým výchovným stylem. Někteří rodiče stimulují dítě více, jiní méně, ale základ mají všechny děti v rodině stejný. Srovnání přichází pouze v kruhu rodiny, konkrétně sourozenců, bratranců, sestřenic a známých. Pokud tedy budu popisovat běžný rámec rodiny úplné, tak dítě je pro rodiče vždy tím nejlepším a srovnání není objektivní.

První mezník přichází vstupem dítěte do mateřské školy, mezi spoustu vrstevníků, ale to pouze tehdy, je-li ve třídě homogenní. Pokud přichází do třídy heterogenní, mezi spolužáky se najdou i děti starší, s věkovým rozdílem jednoho, dokonce až čtyř let. Najednou nastane srovnávání s ostatními, vštěpování pravidel a norem chování, získávání vědomostí, znovu a znovu, neustálá jízda na kolotoči, který se nepřestává točit, až se dítěti může zamotat hlava. Vstup dítěte, ať už do školy mateřské nebo základní, závisí na sociální zralosti dítěte, jeho vrozených vlastnostech, povaze a jeho schopnosti odpoutávat se pomalu, ale jistě, od rodiny a začít se socializovat.

Úlohou rodiny a mateřské školy je, co nejvíce dítěti dopomáhat a podporovat ho při tomto běhu na dlouhou trať, pod kterým se skrývají slovíčka jako výchova, vzdělávání a později studium. Dokázat mu, že vzdělání je pro něj v životě velmi důležité a snažit se ho motivovat k tomu, aby pro něj byla škola zábavou, nebo alespoň něčím, co mu dává smysl. Snažit se mu co nejvíce pomoci s přípravou na zápis do první třídy, aby bylo pro dítě snazší se adaptovat v novém prostředí a vzdělávací instituci. Především mu pomoci rozvíjet schopnosti, které jsou předpokladem pro správné čtenářské, písarské a počítařské dovednosti.

Zápis mají školy rozdílný. Rodič, popřípadě i škola by se měla informovat o jeho způsobu a obsahu, aby potřebná předškolní příprava byla dostatečná a účelná.

V době, kdy jsem se rozhodovala, jaké si zvolím téma pro bakalářskou práci, měl za sebou můj mladší bratr zápis do první třídy. V tu chvíli jsem si uvědomila pár, pro mě, zásadních věcí a věděla, jaké téma bude to pravé.

Dle mého osobního názoru a ne velké zkušenosti je velmi brzy na to určit, zda je dítě způsobilé na vstup do základní školy či nikoliv, již při zápisu do první třídy. Nehledě na to, že přichází na zápis, ve většině případů, do částečně nebo zcela cizího prostředí, necítí se komfortně, je nejisté a stresované. Každé dítě, každý člověk je originál a tudíž stresové situace zvládá rozdílným způsobem.

Jelikož nemohu tento způsob „přijímacího řízení“ nijak ovlivnit, rozhodla jsem se, že se alespoň pokusím diagnostikovat školní připravenost, konkrétně oblasti zasahující do vývoje čtenářských a písarských dovedností. V období okolo zápisu do první třídy jsem se snažila určit, zda a v jaké oblasti není dítě zcela vyzrálé a navrhnout způsob, jak tuto oblast dále rozvíjet. Dítě má na zrání a zdokonalení se ve všech směrech ještě přibližně tři čtvrtě roku. Je potřebné věnovat pozornost předškolní přípravě nejvíce právě v tomto období a ne ji přerušit zápisem do školy.

V předškolním vzdělávání, konkrétně s přípravou na základní školu, jsem se setkala mnohokrát. Mohla jsem vidět přípravu, která byla pro děti přínosná, také tu, která až tak přínosná nebyla, dokonce i minimální nebo žádnou. Doufám, že mě zkušenost s vlastním testováním obohatí o schopnost zajistit a dát mým „budoucím dětem“, ať už vlastním nebo těm ze školky, dostatečnou průpravu, aby pro ně započetí školní docházky bylo jen plynulým přechodem do dalších let vzdělávání.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Langmaier a Krejčířová uvádí dvojí dělení předškolního věku, v širším slova smyslu a v užším.

V širším pojetí se předškolní věk vymezuje od narození až po vstup do školy. Toto pojetí může mít pozitivní stránku v tom, že se dítě může rozvíjet a připravovat na povinnou školní docházku, co se týče plánování sociálních a výchovných opatření. Má také svá úskalí, že se nedělají příliš velké, někdy žádné, rozdíly ve výchovných potřebách dětí daného vývojového stupně a věku, nerespektují se tak významné charakteristiky jednotlivých období.

Za pojetí v užším slova smyslu je považováno takzvané období „věku mateřské školy“, které ovšem nelze brát až takto doslova, protože je spoustu dětí, které do mateřské školy nechodí nebo nastoupí později, proto mateřská škola staví na základech z rodinné výchovy a tak pomáhá v dalším rozvoji dítěte, tak aby bylo dostatečně připraveno pro další vzdělávání. (Langmaier, J., Krejčířová, D., 1998)

Vágnerová definuje předškolní období takto: „Předškolní období trvá od 3 přibližně do 6 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně a nástupem do školy. Nástup s věkem souvisí, ovšem oscilovat může v rozmezí jednoho i více let.“ (Vágnerová, M., 2000, str. 102)

Šulová ve své publikaci uvádí: *„Toto období je jedním z nejzajímavějších vývojových období člověka.“* Tělesná i duševní aktivita je neutuchající a dítě má velký zájem o jevy v okolí. Také se toto období někdy označuje jako **období hry**, jelikož se aktivita dítěte projevuje nejčastěji právě v herní činnosti. (Šulová, L., 2004, str. 66)

Vágnerová se zmiňuje o tom, že dětské myšlení je v tomto období stále ještě prelogické a egocentrické a že je vázané na subjektivní dojem a aktuální situační kontext. Pokud dítě překoná tuto bariéru, splní tak jeden z významných úkolů předškolního období, které je předpokladem k nástupu do školy. (Vágnerová, M., 2000)

1.1 Oblasti vývoje předškolního dítěte

1.1.1 Tělesný a pohybový vývoj

„Tělesná vyspělost (tedy váha a výška) není a nemůže být ukazatelem školní zralosti, ale je třeba brát ji v úvahu.“ (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011, str. 2)

V kompetenci praktického či odborného lékaře je posoudit tělesný a zdravotní stav dítěte. Raný vývoj bývá často podceňován, zejména co se týče motoriky a řeči, ale také vliv některých somatických či chronických onemocnění pro školní způsobilost.

Pokud je dítě drobnější konstituce, může, ale nemusí se dříve unavit a může být méně odolné vůči psychofyzické zátěži. Také se v kolektivu fyzicky mohutnějších a někdy i starších spolužáků může cítit slabé, ohrožené a méněcenné. Pokud k tomu všemu ještě nemá přiměřeně vyvinutou hrubou motoriku, působí neohrabaně a není dostatečně sociálně vyzrálé, tedy je úzkostné a bojácné, může se stát terčem posměchu kolektivu.

Je dobré brát větší zřetel na fázi prenatalní, perinatální i postnatální. Příkladem může být předčasně narozené dítě s nízkou porodní váhou a následně s problémy ve vývoji řeči a motoriky. Je zde větší riziko pozdější poruchy soustředění a v návaznosti i poruchy učení.

Dítěti může zkomplikovat start na základní škole častá nemocnost, převážně pokud dítě často chybí na začátku školy. Nemá tak možnost se dostatečně plynule adaptovat na nové prostředí, vyučující a žáky. Nezíská hned na začátku kamarády a svoje místo v kolektivu si pak získává hůře než ostatní. Dítě bývá unavenější, méně soustředěné a prožívá celkový pocit nepohody, což nemusí mít dobrý vliv na jeho psychický stav. (Vágnerová, M., 2011)

1.1.2 Psychický vývoj

Poznávání je zaměřeno na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Myšlení je nepřesné, prelogické a omezené. (Vágnerová, M., 2000)

- Rozdělení podle způsobu, jak se dívá na svět a vybírá si informace.

Centrace – Dítě subjektivně redukuje přijímané informace. Je obvyklé, že jedinec ulpívá na jednom výrazném, nápadném znaku a ostatní detaily přehlíží a vypouští. V předškolním věku dítě bere v úvahu jen jeden aspekt situace, nedovede ještě uvažovat komplexně.

Egocentrismus - Dítě ulpívá na subjektivním pohledu a preferencích, na jejichž základě má tendence zkreslovat úsudek. Dítě je přesvědčeno, že jeho způsob uvažování je jediný možný.

Fenomenismus – Pro který je typické, že klade důraz na jistou podobu světa. Svět je pro dítě takový, jak vypadá, velryba je pro něj jednoduše ryba.

Prezentismus – Je úzce spjatý s fenomenismem. Představuje pro dítě subjektivní jistotu.

- Rozdělení podle způsobu, jak se získanými informacemi pracuje.

Magičnost – Dítě si v běžném světě pomáhá fantazií. Může se tímto způsobem lépe vyrovnávat se skutečnostmi, které není schopno ještě dostatečně pochopit. Dítě mezi fantazií a realitou nečiní velké rozdíly.

Animismus – Antropomorfismus – Přiřítání vlastností živých, tedy lidských vlastností, neživým objektům. Dítě předškolního věku sice dokáže rozlišit věci živé a neživé, ale stále ještě je schopné rozdíly přehlížet a neživým věcem přiřítat vlastnosti a chování živých. Například, když holčičky stříhají „barbínky“. Myslí si, že jim vlasy dorostou, proto nechápou, proč se rodiče zlobí.

Artificialismus – Jde o dětské vysvětlení stvoření světa. Dítě je přesvědčeno, že ho někdo vytvořil, nějaký člověk. Na oblohu pověsil hvězdy, měsíc a slunce. Do země zasázel kameny a z toho vyrostly skály, do řeky napustil vodu a mraky na obloze se pohybují, protože do nich někdo fouká.

Absolutismus - je to přesvědčení, že každé poznání je definitivní. Souvisí s dětskou potřebou jistoty, na niž navazuje potřeba bezpečí. Relativita názorů je pro děti nepochopitelná. (Vágnerová, M., 2000)

1.1.2.1 Myšlení

V období mezi třetím a šestým rokem věku se uzavírá fáze předpojmového a symbolického myšlení. Dítě totiž postupně začíná chápat spojitosti, rozvíjí se mu mateřský jazyk a začíná mít vhled do světa znaků. Postupně tedy přechází od otázky „Co je to?“ k otázce „Proč?“, protože jej začínají zajímat spojitosti světa kolem něj. Díky trpělivosti, času a vstřícnosti dospělých, se uspokojuje přirozená zvědavost dítěte.

Také se v předškolním období již plně rozvíjí názorné intuitivní myšlení, které je typické pro tzv. předoperační stádium. Je to cesta od individuálního vnímání předmětu k zobecňování. Ale stále je vše vázáno na egocentrický pohled dítěte. (Vágnerová, M., 2000)

1.1.2.2 Řečové dovednosti

Dítě se v předškolním věku naučí „...*aktivně užívat tisíce slov (dalším tisícům rozumět)*...“ (Říčan, P., 2005, str. 269)

Bednářová a Šmardová poukazují na to, že ve škole jsou na komunikační schopnosti kladeny poměrně velké nároky, vývoj řeči přiměřený věku je důležitý hned z několika důvodů. Dítě potřebuje správně rozumět výkladu, aby pochopilo, co má dělat. Řeč se také prolíná s myšlením, jejím prostřednictvím sděluje okolí své myšlenky. Díky nedostatečné nebo nepřiměřené řečové úrovni může být dítě hůře přijímáno kolektivem.

Bednářová a Šmardová také uvádí, že se díky poradenské praxi zjistilo, že opožděný vývoj řeči může způsobovat značné problémy se čtením a psaním, ale i vznik specifických vývojových poruch učení. Například: dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie a dysortografie. Nejzásadnější období ve vývoji řeči je právě do šesti let věku dítěte. Je důležité, aby dítěti byla po této stránce věnována dostatečná pozornost, například pomocí čtení pohádek, povídání si s ním i jemu, ale také zpívání, učení básniček, říkadel a zodpovídání jeho častých dotazů. Rodiče propůjčují dítěti vzor mluvy ať už verbální, tedy obsahové složky řeči nebo neverbální a to gesty, mimikou.

Pokud dítě pomaleji vyžívá v řečovém vývoji, doporučuje se návštěva logopedické ambulance, tedy logopeda, který provede diagnostiku a bude se snažit posoudit, zda za zaostáváním řeči je nějaký dílčí problém nebo nějaký závažnější

problém, jako vývojová dysfázie, celková mentální retardace, porucha z okruhu autistického spektra, porucha sluchu nebo případně i zraku.

Úroveň řeči může být ovlivněna motorikou, vnímáním a sociálním prostředím. (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011)

Aby řeč byla komplexní schopností, můžeme ji rozdělit podle Bednářové a Šmardové na několik jazykových rovin.

- Foneticko – fonologická: Mapuje sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost. Dítě potřebuje nejen rozlišovat hlásky, ale také poznat rozdíl mezi jejich správným a nesprávným zněním. Do pěti let se považuje nesprávná výslovnost hlásek za fyziologickou, poté od pěti do sedmi za prodlouženou fyziologickou, tedy širší normu.
- Morfologicko – syntaktická: Tato rovina zahrnuje porozumění řeči při běžném hovoru, chápání zadaných instrukcí nebo výkladů, pojmů vyprávění a sdělení. Také sem spadá obecná úroveň vyjadřování, aktivní slovní zásoba, smysluplné pojmenování toho, co dítě prožívá, cítí, na co myslí a co vnímá. Tedy vyprávění o události nebo prožité situaci, či popis obrázku. Zohledňujeme, zda dítě užívá a chápe nadřazené a podřazené pojmy, synonyma, antonyma, homonyma.
- Lexikálně - sémantická: Pokud je u dítěte sledováno praktické užívání slovních druhů, ohýbání slov, tedy časování, skloňování a tvoření vět a souvětí, je pracováno právě s touto rovinou. Dítě zhruba po čtvrtém roce již aktivně užívá všechny slovní druhy, zcela běžně mluví ve větách a souvětích, do čtyř let neobratnost v těchto kategoriích považujeme za fyziologickou, tedy přiměřenou vývoji dítěte.
- Pragmatická: Rovina pragmatická se zabývá užíváním řeči v praxi a sociálním kontextu. Mezi dovednosti, které by mělo dítě ovládat, patří například oznámení informace nebo naopak její vyžádání, schopnost vyjádření pocitů, prožitků a vztahů nebo tvoření dialogu, kdy dítě musí být schopno naslouchat a zároveň vnímat, poskytovat zpětnou vazbu a snažit se udržet téma hovoru. Užívání gestikulace, mimiky a očního kontaktu, tedy neverbální komunikace, je také součástí této roviny. (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011)

„Z hlediska rozvoje poznávacích procesů je významnou složkou vývoje tzv. egocentrická řeč, která není primárně určena pro jinou osobu a bývá spojena s myšlením.“ (Vágnerová, M., 2005, str. 196)

Tato egocentrická řeč může mít několik významů:

- Expresivní – dítě vyjadřuje své pocity bez ohledu na to, zda ho někdo poslouchá.
- Regulační – může tímto způsobem řídit své jednání, tedy zastupuje funkci rodičů a nahlas si přemítají, co mohou nebo nemohou dělat, dávají si pokyny nebo si připomínají nejrůznější úkoly.
- Kognitivní – také může fungovat jako prostředek uvažování, kdy dítě komentuje své jednání, což mu pomáhá lépe chápat situaci, verbální komentář také usnadňuje zapamatování. (Vágnerová, M., 2005)

1.1.2.3 Vnímání

1.1.2.3.1 Zrakové vnímání

U dítěte je zrakové vnímání v předškolním věku spíše globální. Zaměřuje se tedy na celek a nevnímá detaily. Jelikož dětské myšlení a vnímání je egocentrické, může se kvůli uspokojení nějaké z potřeb zaměřit jen na nějakou konkrétní vlastnost. Zraková analýza a syntéza se pak rozvíjí souběžně s vývojem myšlení. (Zelinková, O., 2007)

„Dobré zrakové vnímání je předpokladem mimo jiné k úspěšnému zvládnutí čtení a psaní písmen, slabik, slov, číslic a čísel.“ (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011, str. 37)

Mezi položky sledované v oblasti zrakového vnímání řadíme i správné vnímání barev a diferencování jednotlivých odstínů.

1.1.2.3.1.1 Figura a pozadí

Jedná se o vyčleňování objektů z celku, tedy figur z pozadí. Dítě je schopno soustředění na potřebný zrakový podnět. Je ale možné dle potřeby zaměřovat figuru s pozadím a naopak. Pokud je tato schopnost, nebo není zcela vyzrálá, může být pro dítě

obtížnější orientace v ploše. Nebude schopno zcela soustředit svoji pozornost na jednotlivé prvky a může dojít i ke splynutí s pozadím.

1.1.2.3.1.2 Zraková diferenciacce

„Konstantnost vnímání se rozvíjí v souvislosti s chápáním trvalosti objektů“ (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011, str. 37)

Na rozpoznání objektu bez závislosti na barvě, velikosti nebo jeho umístění, je závislé rozlišení polohy a detailu. Dítě si musí uvědomovat, které části mají porovnávané objekty shodné nebo rozdílné. Nejdříve od sebe dokáže dítě odlišit prvky, které jsou výrazně rozdílné. Později se stává tato schopnost a dítě si dokáže i nevýrazných detailů. Prvky se mohou ovšem i tím, že se nacházejí v jiné poloze, proto by dítě mělo mít zkušenost s prostorovým uspořádáním. Nejprve dokáže odlišit postavení horní – dolní, později i pravo – levé. Podstatnou je schopnost vnímání pořadí, vnímání písmen i číslic v pořadí, v jakém jsou napsány. (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011)

1.1.2.3.1.3 Zraková analýza a syntéza

„ Pro předškolní věk je charakteristické vnímání se zaměřením spíše na celek než na jednotlivé části.“ (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011, str. 38)

Vnímání celku, ale i jednotlivých částí, je potřebné pro čtení, psaní a počítání. Dítě by mělo rozeznávat jednotlivé detaily celku a poznat zda jsou shodné či neshodné, což je významné pro takzvané technické myšlení, matematiku.

1.1.2.3.1.4 Zraková paměť

Díky přesnému zrakovému vnímání objektu, a poté jeho zapamatování, si dítě lépe vybavuje symboly, tedy v předškolním věku obrazce, ve školním pak číslice a písmena. Zraková paměť výrazně ovlivňuje učení. (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011)

Zelinková uvádí, že první úroveň učení čtení a gramatiky je založena na zapamatování si celých tvarů slov, jejich grafické podoby, bez toho aby dítě znalo písmena. (Zelinková, O., 2007)

1.1.2.3.1.5 Pohyb očí na řádku

Jedná se o záměrné vedení očních pohybů po řádku zleva doprava a postupování po řádcích odshora dolů. Dále by si dítě mělo uvědomovat posloupnost, konkrétně čím začíná řádek, slovo, slabika nebo číslo a čím poté pokračuje. V předškolním věku je dobré dítě učit řazení věcí a obrázků zleva doprava. (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011)

1.1.2.3.2 Sluchové vnímání

Správné sluchové vnímání, které slouží jako podklad pro čtení a psaní, se zaměřuje především na úroveň fonematického uvědomování a na schopnostech naslouchání, rozlišení figur a pozadí, sluchové diferenciaci, sluchové analýzy a syntézy, sluchové paměti a vnímání rytmu. (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011)

„Sluch je jedním z prostředků komunikace, významnou měrou ovlivňuje rozvoj řeči a tím i myšlení“ (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011, str. 31)

1.1.2.3.2.1 Naslouchání

Tato schopnost úzce souvisí s vývojem řeči, s koncentrací pozornosti a odlišením figury a pozadí. Před nástupem do základní školy je pro dítě důležitá schopnost pozorně naslouchat pohádce, příběhu či vypravování. Rodina má velký vliv na vývoj naslouchání. Pokud dítě pochází z málo podnětného prostředí a nesetkává se tak často se čtenou pohádkou, oboustranným nasloucháním nebo nejrozličnějším vyprávěním, vyvíjí se tato schopnost velmi pozvolně, až omezeně. Učení ve škole je v podstatě postaveno na schopnosti a dovednosti naslouchat, kdy se dítě potřebuje umět soustředit na výklad vyučujícího a dokázat mu porozumět.

Pokud má dítě omezenou schopnost naslouchat, může se to projevit v nezájmu o vyprávění a naslouchání pohádce, ale také výkladu, tudíž nerozumí instrukcím a pokynům. Takové dítě má problém s komunikací, jelikož není schopno vyslechnout druhého. (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011)

1.1.2.3.2.2 Figura a pozadí

Schopnost oddělit figuru od pozadí je pro dítě před vstupem do základní školy a především po něm velmi důležité. Pokud je dítě vyrušováno zvuky z pozadí, nemusí být schopno se zaměřit na konkrétní figuru, například hlas učitelky, nedokáže správně pochopit výklad a plnit úkoly. Dítě, které má s touto složkou sluchového vnímání problémy, vyrušují okolní zvukové podněty, proto bývá často nesprávně diagnostikováno jako nesoustředěné a neustále vyrušující. (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011)

1.1.2.3.2.3 Analýza a syntéza

„Zpočátku dítě vnímá větu jako akustickou jednotku, nezávisle na tom, zda je to věta krátká nebo obsažnější – podstatné je, že je nositelem podnětu, informace.“ (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011, str. 40) Až po čtvrtém roce je schopno ve větě oddělovat jednotlivá slova. Díky říkankám, rytimizaci, nejrozličnějším rozpočítadlům, které se s dítětem často provozují, dokáže v tomto věku členit i slova na slabiky. Kolem pátého roku dítě dokáže ze slova vyčlenit i jednotlivé hlásky, nejdříve ty počáteční a později i koncové. Vyčlenění a rozpoznání hlásky, která se nachází uprostřed slova a poté rozhláskování celého slova je již dlouhodobější proces.

1.1.2.3.2.4 Sluchová diferenciac

Je úzce spjatá s výslovností. Jedná se o odlišování jednotlivých hlásek, jako jsou měkké a tvrdé souhlásky, znělé a neznělé souhlásky, krátké a dlouhé souhlásky a také sykavky. Ty jsou potřebné ke správné výslovnosti. Schopnost rozlišovat je, je důležitá pro budoucí dovednost čtení a psaní. (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011)

1.1.2.3.2.5 Vnímání rytmu

Tato složka sluchového vnímání souvisí s rozlišováním krátkých a dlouhých souhlásek. Zasahuje ovšem i do matematiky, konkrétně chápání číselných řad nebo později násobků. Ovlivňuje také čtení a psaní, v neposlední řadě je spjata s hudební výchovou. (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011)

1.1.2.3.2.6 Sluchová paměť

„Pro učení potřebujeme zachytit, zpracovat a uchovat informace přicházející sluchovou cestou.“ (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011, str. 33)

Dítě se sníženou schopností si sluchově zapamatovávat má větší pravděpodobnost neúspěchu, i když jinak učivo ovládá. Pokud je sluchových podnětů mnoho, dítě častěji a více zapomíná. (Zelinková, O., 2007)

1.1.2.3.3 Vnímání prostoru

Také ve vnímání a orientaci v prostoru hraje egocentrická perspektiva svoji roli, spíše je pro ně charakteristická. Děti mají tendenci přeceňovat velikost bližších předmětů, které se jim zdají příliš velké a podceňovat velikost vzdálených, které se jim zdají zase příliš malé. Tento fakt můžeme zaznamenat v kresbě dětí předškolního věku. Dítě již dokáže správně určit polohu nahoře a dole, rozlišit, zda je něco vpředu, vzadu, mezi nebo uprostřed. Ovšem k diferenciaci polohy vpravo a vlevo dítě ještě nedozrálo. Jedním z faktorů je i dozrávání lateralizace. (Vágnerová, M., 2000)

1.1.2.3.4 Vnímání času

Dítě chápe pojmy dříve a později, také dokáže rozlišit kratší a delší dobu. V pěti letech je schopno pochopit souvislost mezi počátkem, koncem i celkovým trváním. Také ví, že pokud něco skončilo později, muselo to tedy trvat déle. Předškolní dítě měří čas v návaznosti na egocentrismus a názorový konkretismus pomocí událostí a opakujících se jevů, hlavně pokud jsou pro něj subjektivně významné. Silně se zde promítá prezentismus. *„Pojem času se rozvíjí pomalu.“* (Vágnerová, M., 2005, str. 188)

Budoucnost je pro dítě něco abstraktního, výrazněji nad ní nepřemýšlí, je to něco, co nelze uchopit, pochopit a vysvětlit. Je to časový pojem, se kterým má zkušenost jen do té míry, co se týče již zmíněných opakujících se jevů. Když se například těší na narozeniny, které bude mít ve stejném období jako loni, nebo pojede na prázdniny k babičce jako minulé prázdniny. Podobné je to i s minulostí. Záměrně nepřemítá nad tím, co bylo včera k obědu, nebo jak si minulou neděli natlouklo koleno. Předškolní dítě žije tady a teď, nespěchá. (Vágnerová, M., 2005)

1.1.2.3.5 Vnímání počtu

Dítě v předškolním období se naučí chápat jedno z možných klasifikačních kritérií. „*Předškolák pochopí princip počítání.*“ (Říčan, P., 2005, str. 269) Množstevní význam se stimuluje také sociokulturně, dítě se od malička setkává s lidmi v okolí, kteří neustále něco přepočítávají a napodobuje je.

Již na počátku předškolního věku jsou děti seznámeny s názvy číslic a dokáží některé vyjmenovat, ovšem ještě zcela nechápou podstatu číselného pojmu. Později dokáží vyjmenovat celou základní číselnou řadu, ale nechápou logiku jejich řazení, ani význam jednotlivých čísel. Ovšem to co chápou, je pojem „málo“ a „hodně“. Také rozumí tomu, že když se něčeho přidá, počet se zvyšuje, když se odebere, zase se snižuje. Pro dítě je stěžejní pochopit, že počítat lze naprosto vše a porozumělo numerické rovnosti, jako například, že když porovnáme dva melouny a dvě kola, počet se bude rovnat.

Předškolní dítě dokáže vizuálně posuzovat množství, což se nazývá percepční odhad. Tímto způsobem může diferenciovat jen malé množiny s maximálně pěti jednotkami. Počítání a orientaci v počtu ovlivňuje fenomenismus, tedy to jak se dítěti aktuální stav jeví. Tří až čtyřletým dětem se může plést stejný počet teček, jen když je jinak uspořádám. (Vágnerová, M., 2005)

1.1.2.4 Paměť

V předškolním období je paměť převážně bezděčná. K vývoji záměrné paměti dochází až kolem pátého roku dítěte a to převážně paměti mechanické. Díky přirozené zvědavosti dítěte a jeho aktivitě, je pomocí mechanické paměti přijímání nových informací snadné. Dítěti stačí jen vidět obrázek v knize a vybaví si i rozsáhlý text. Toto období je nejlepším k započetí výuky cizích jazyků, ale s použitím metod, které odpovídají věku jedince.

Také je konkrétní. Proto je lepší využívat konkrétní a situační učení. Dítě si lépe zapamatuje věci, situace a události, které samo zažije či uvidí, než slovní popis. Mezi pátým a šestým rokem věku paměť přechází v dlouhodobou. Je ovšem schopno si

zapamatovat zvláště ty události, které v něm vyvolaly nějaký citový vjem, dlouhodobě i v předchozích letech. (Šulová, L., 2004)

1.1.2.5 Představy

Dítě si mezery mezi vnímanými jevy nebo některými detaily samo doplňuje tzv. dětskou konfabulací. Je pro něj velmi těžké odlišit realitu od smyšlenky. Dospělý by proto měl být jeho průvodcem k pochopení reálného světa. (Šulová, L., 2004)

1.1.2.6 Sociální vývoj

V předškolním věku se dítě připravuje na vstup do společnosti a život v ní. Jeho socializace probíhá uvnitř rodiny, ale i mimo její rámec, obvykle také v mateřské škole.

„Socializace a individualizace, tj. rozvoj osobnosti jedince, probíhá v interakci, dítě rozvíjí svou individualitu v kontaktu s jinými lidmi.“ (Vágnerová, M., 2005, str. 202)

Mezi dětmi jsou v sociálním a emočním vývoji často velké rozdíly, které jsou závislé na mnoha faktorech. Každé z nich pochází z rozdílného sociokulturního prostředí a ekonomických podmínek. Mohou se lišit nejen výchovným stylem, ale i tím životním. Rozdíly jsou ovšem i ve struktuře rodiny a její historii. Mezi další faktory patří úroveň mentálního vývoje dítěte, komunikační schopnosti a dovednosti, jeho zdravotní anamnéza a celková osobnostní charakteristika.

Pro dítě je sociální dovednost a schopnost adaptace velice důležitá, protože na jejím základě je dítě přijímáno okolím, ať už vrstevníky nebo dospělými. Je tedy jasné, že dítě dostatečně sociálně vyzrálé lépe navazuje kontakty a vztahy, je oblíbené a od okolí se mu dostává více pozitivních zpětných vazeb, které přispívají k jeho důvěře v sebe sama, svoje schopnosti, samostatnost a nezávislost. (Vágnerová, M., 2005)

Mezi sociální dovednosti můžeme zahrnout:

- schopnost přiměřeně reagovat v nové situaci,
- adaptaci na nové prostředí,
- komunikaci verbální i neverbální,
- porozumění vlastním pocitům a sebeovládání,

- porozumění emocím a chování druhých lidí,
- objektivní sebepojetí, sebehodnocení a sebedůvěru,
- schopnost spolupracovat a pracovat s ostatními. (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011)

1.1.3 Morálně – etický vývoj

U dětí kolem šestého roku věku se začíná vyvíjet smysl pro morálku. Dokáže tedy posoudit, zda je chování druhých v pořádku nebo ne, jestli odpovídá příkazům rodičů. Dítě v tomto období také rádo opravuje rodiče a kontroluje je, zda se chovají podle vlastních rad, příkazů a zákazů. (Bacus, A., 2004)

Souvisí s vývojem emocí a rozvojem sociálních vztahů. Děti mají zvnitřněny základní sociální normy již od tří let a s tímto zvnitřněním souvisí také svědomí. Takové dítě si samo reguluje své chování, protože už dobře ví, co se smí a co se nesmí, co je dobré a co ne. (Šulová, L., 2004)

„Jestliže jsme poznali myšlení jako proces, při němž se vnitřní svět zvnitřňuje, vůli jako funkci, v níž vnitřní svět vystupuje navenek, tak je pro cítění charakteristické, že se stále pohybuje mezi otevíráním se vnějšímu světu a uzavíráním se před ním.“
(Lievegoed, B., 1992, str. 135)

1.1.4 Pracovně volní – práceschopnost

Je podmíněna nejen zralostí centrálního nervového systému, ale také výchovným vedením. Souvisí se sociálními dovednostmi a samostatností. Důležitá je schopnost takzvané záměrné (volní) koncentrace pozornosti na úkol nebo činnost, také smysl pro povinnost přiměřený věku, zodpovědnost a uvědomování si, že je potřeba úkol dokončit. Dítě se dokáže samo dlouho soustředit na hru, v tom případě se jedná o bezděčnou pozornost na činnost. Činnost, která u dítěte vyžaduje záměrnou (volní) koncentraci, jej může rychleji unavit, přestává ho po chvíli bavit, neudrží pozornost.

Ve školní práci jsou kladeny velké nároky na všechny složky pozornosti dítěte, ať už intenzitu, stálost, odolnost vůči rušivým vlivům nebo vytrvalost. Předpokládá se, že

dítě, které vstupuje do školy, je v přiměřené míře samostatné a dokáže plynule přecházet od jedné činnosti ke druhé. Dítě by mělo být vedeno k respektování určitých pravidel. Nemělo by se nudit, ale měly by mu být předkládány nejrozumnější činnosti, například rukodělné, zábavné (práce s dětským časopisem nebo pracovními listy pro předškoláky) nebo hry s pravidly, kde se učí respektovat řád hry, vyrovnávat se s prohrou a neztratit díky ní motivaci ke hře nebo spolupracovat s ostatními, brát na ně ohled a domlouvat se na strategii. (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011)

3 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST

„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. Je výsledkem biologického procesu zrání nervového systému a celé dosavadní zkušenosti jedince.“ (Dittrich, P., 1993, str. 19)

Vágnerová uvádí, že se otázkou školní zralosti zabýval již J. A. Komenský ve své *Velké didaktice*. Od dvacátých let se s termínem školní zralost setkáváme již častěji, např. v dílech vídeňské psychologické školy Charlotty Bühlerové. V šedesátých letech tento problém nabývá na významu, či spíše škola na náročnosti, proto se u nás začala objevovat celá řada autorů publikací. Jedni z mnoha byli například Kern, Langmeier a Langmeierová nebo Jirásek. (Vágnerová, M., 2000)

Dittrich rozdělil předpoklady školní zralosti do těchto čtyř oblastí.

- První z nich je oblast tělesná, kdy má mít dítě výšku okolo 120 cm, váhu zhruba 20 kg a také se přihlíží ke stavu chrupu.
- V oblasti rozumové se považuje za důležité, aby v poznávání a vyjadřování se o realitě, dítě vnímalo diferencovaně, což poukazuje na percepční zralost, záměrně koncentrovalo svoji pozornost, dokázalo si logicky zapamatovávat, analyticky myslet, mělo racionální přístup ke skutečnosti, zájem o zaměstnání s určitým cílem a nové poznatky, ovládalo odposlouchanou řeč, bylo schopno chápat a užívat symboly, mělo rozvinutou jemnou motoriku a vizuomotorickou koordinaci (oko – ruka).
- Pokud je dítě zralé i v třetí oblasti, oblasti citové, je schopné dosáhnout relativně emocionální stability reakcí, není tudíž už tolik impulzivní a využívá citovou kapacitu pro motivované školní zaměstnání. Dítě by si mělo být schopné vytvořit kladný vztah ke školní práci a vyučování.
- Poslední, tedy čtvrtou v pořadí, je oblast sociální. Ta je považována za naplněnou, pokud má dítě potřebu stýkat se s jinými dětmi, dokáže se podřídit zájmům a konvencím skupiny dětí, podřídí se autoritě učitele, dokáže se začlenit do skupiny dětí ve třídě a dokáže postupně zvládat orientaci v jednodušších sociálních situacích. (Dittrich, P., 1993)

„Kromě pojmu školní zralost začala zejména pedagogická veřejnost používat termín školní připravenost. Ta v podstatě zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně – sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učním, sociální zkušeností (zejména v MŠ). Uvedené kompetence jsou podrobněji zpracovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.“ (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011, str. 2)

Připravenost dítěte na vstup do školy závisí na nejzákladnější znalosti ze všech a to na znalosti, jak se učit.

Aspekty této schopnosti:

- sebevědomí,
- zvědavost,
- schopnost jednat s určitým cílem,
- sebeovládání,
- schopnost komunikovat,
- a schopnost spolupracovat. (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011)

Pro správné posouzení školní zralosti, jak uvedly autorky Bednářová a Šmardová, je důležité klást důraz na oblasti jako je tělesný (somatický) vývoj jedince a zdravotní stav, úroveň vyspělosti poznávacích (kognitivních) funkcí, úroveň práceschopnosti (pracovní předpoklady, návyky) a v neposlední řadě úroveň zralosti osobnosti (emocionálně sociální). (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011)

Vágnerová také uvádí oblasti, díky kterým je možné u dítěte rozpoznat školní nezralost.

„V mnoha složkách psychického vývoje dochází v tomto období k přechodu na kvalitativně vyšší úroveň, a tak existuje dost vysoké riziko, že k žádoucí vývojové změně nedojde u všech dětí ve stejné době nebo ve všech oblastech.

a) Dítě ještě není natolik zralé, aby sneslo zátěž školní práce.

b) Dítě zatím není disponované k učení na úrovni počátečních požadavků výuky.

c) Dítě dosud není schopné chápat veškeré učivo, protože nedosáhlo potřebné úrovně rozvoje poznávacích procesů.

d) Dítě zatím nemá dostatečné verbální předpoklady pro učení ani pro adaptaci na školu.

e) Dítě se ještě nechce učit, role žáka představuje tak velká omezení, že nemůže mít pro nezralé dítě dostatečnou motivační sílu.

f) Dítě se zatím nechce učit, protože roli žáka nechápe a nedovede se chovat tak, jak tato role vyžaduje.“ (Vágnerová, M., 1997, str. 27, 28, 29)

Tyto body představují jen lehčí opoždění ve vývoji jedince, očekává se zlepšení a vyrovnání, alespoň v rámci široké normy. Nepatří sem trvalé odchylky závažnějšího rázu. (Vágnerová, M., 1997)

3.1 Diagnostika školní zralosti a připravenosti

V některých odborných literaturách se vedou spory o terminologii, tedy o to zda se má používat pojem pedagogická diagnostika nebo pedagogicko – psychologická diagnostika.

Dittrich cituje z Chráskovi publikace (*Metody pedagogické diagnostiky*). Ten použil následující definici pedagogické diagnostiky:

„Pedagogická diagnostika je speciální pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření.“ (Dittrich, P., 1993, str. 8)

Na druhé straně Ďurič a kol. vymezují obor pedagogická psychologie, na jehož základě se provádí diagnostika takto:

„Zástancovia užšieho chápania predmetu pedagogickej psychológie tvrdia v podstate, že predmetom našej vedy je študovať zmeny psychiky chovanca (dieťaťa, žiaka, študenta) vplyvom výchovy, vyučovania a vzdelávania, teda vplyvom výchovných podmienok a výchovných situácií.“ (Ďurič, L., Grác, J., Štefanovič, J., 1991, str. 27)

Dittrich považuje dohady mezi použitím termínu pedagogická diagnostika nebo pedagogicko – psychologická diagnostika spíše za akademický spor a uvádí, že je více než jasné, že se při diagnostikování neobejdeme bez znalostí jak pedagogických, tak psychologických. (Dittrich, P., 1993)

Na průběžné sledování stavu rozvoje dítěte je zaměřena činnost učitelů v mateřské škole. Na základě tohoto pozorování poté připravují vhodnou vzdělávací nabídku a volí přístup, který je v souladu s potřebami dítěte. (Průcha, J., Koťátková, S., 2013)

Specifické charakteristiky diagnostiky dle Hrabala:

- Centrálním předmětem je jedinec – žák, který je vychovávaný v pedagogické situaci, zároveň v interakci s činiteli výchovnými a ve výchovné situaci působícími. Předmětem může být i výchovná skupina - třída nebo výchovní činitelé – učitelé.
- Pedagogicko – psychologickou diagnostiku nejčastěji uskutečňuje učitel, zvláště tedy třídní učitel, někdy výchovný poradce nebo školní psycholog, dle míry závažnosti. Subjekty mezi sebou mohou spolupracovat.
- Cíl nebo účel pozorování, poznávání můžeme definovat jako optimalizaci rozvoje žáka nebo výchovné skupiny, kdy hledáme psychické potenciality i rezervy a snažíme se o objevování a rozvoj psychických komponentů společensky žádoucích a redukci těch, které jsou hodnoceny negativně.
- Diagnostika nemůže zůstat po teoretické stránce na úrovni obecného modelu osobnosti či skupiny. „ *Protože interakce s prostředím je ve výchově závažnější než při jiných činnostech, je nutné vycházet z takového „modelu osobnosti v pedagogické situaci“, který respektuje poznatky vývojové, sociální a pedagogické psychologie.*“ (Hrabal, V., st., Hrabal, V., ml., 2002, str. 16)
- Metodologická východiska a metody společné s psychologickou diagnostikou v pedagogicko – psychologické diagnostice převažují. Někdy je možné až nutné, zvláště pokud diagnostiku provádí učitel, po psychologické analýze využít pedagogické metody a výsledky pedagogické diagnostiky a naopak, tedy zpětně ovlivnit jejich rozvoj a efektivitu. Pokud nějaké metody psychologické

diagnostiky vyžadují prohloubené odborné psychologické nebo psychometrické znalosti, učitel je neaplikuje.

- Pedagogicko – psychologická diagnostika navazuje jak na pedagogickou psychologii, tak zároveň na pedagogiku a didaktiku předmětů a z části se s nimi překrývá. (Hrabal, V., st., Hrabal, V., ml., 2002)

3.1.1 Diagnostické metody

Z diagnostického hlediska můžeme mluvit o dvou strategiích.

- 1) Kazuistické (klinické), které přirozeně sledují případ – osobnost.
- 2) Psychometrické, tedy zaměřené na kvantifikaci dat a k vyhodnocení využívající matematické metody. (Dittrich, P., 1993)

Mezi metody pedagogicko – psychologické diagnostiky se řadí:

- pozorování - cílem je „...především syntetizovat dílčí poznatky, kompletovat celkový obraz o zkoumaném jevu v adekvátních souvislostech“. (Vašutová, J., a kol., 1998, str. 110) Lze použít dva způsoby pozorování a to extrospekci, tedy pozorování ostatních a introspekci, což obnáší pozorování sebe samotného.
- rozhovor – prvním typem je diagnostický rozhovor, který má určitou osnovu a druhým typem strukturovaný rozhovor, který se používá jako doplněk jiné diagnostické metody. Jeho výhodou je především osobní kontakt s respondenty.
- dotazníky – jedná se o písemnou dotazovací metodu, při které dochází „...ke sběru základních diagnostických údajů o žácích, o jejich zájmech, názorech, postojích, citových a sociálních vztazích.“ (Dittrich, P., 1993, str. 14) Dotazníky je dobré využívat i s dalšími diagnostickými metodami.
- didaktické testy – „Výsledek didaktického testu, obdobně jako školní prospěch žáka, komplexní údaj odrážející jak strukturu žákových sociopsychických dispozic, tak i z části dispozic psychických.“ (Hrabal, V., st., Hrabal, V., ml., 2002, str. 60) Didaktické testy můžeme rozlišovat například, z hlediska míry specifčnosti učení, což zahrnuje testy výsledků výuky a studijních předpokladů, dále testy dle časového zařazení do výuky, tematického obsahu nebo měření

charakteristik výkonu a jiné. (Hrabal, V., st., Hrabal, V., ml., 2002)

- metody analýzy výkonů a výtvorů, výsledky práce žáků a písemných prací na dané téma – diagnostika je prováděna pomocí herních, pracovních nebo učebních činností a jejich výsledků. Do této metody řadíme například analýzu kresebných výkonů, která se řadí k základu posuzování školní zralosti.
- sociometrické metody – jedná se o jednoduché techniky, které slouží ke zjišťování vztahů ve skupině. Učitelé využívají sociometrické testy, diagnostikující sociabilitu žáků.
- anamnestické a retrospektivní metody – jejich pomocí zjišťujeme data o dítěti, rodinnou anamnézu a vývojovou anamnézu žáka.
- analýza pedagogické dokumentace (Dittrich, P., 1993)

Průcha a Koťátková dělí základní metody pedagogické diagnostiky zaměřené na dítě v mateřské škole následujícím způsobem:

- *„pozorování dítěte v průběhu dne a při vzdělávacích činnostech;*
- *rozhovory s dítětem (případně i s rodiči);*
- *analyzování volné hry;*
- *orientační anamnéza zdravotního vývoje a anamnéza na mateřskou školu;*
- *vyhodnocování zvládnutí různě zaměřených úkolů a sebeobslužných dovedností;*
- *analýza dětských produktů – kreslení, malování, prostorových výtvorů;*
- *rytmické a pohybové dovednosti s ohledem na koordinaci pohybů a senzomotorickou koordinaci;*
- *řečové a komunikační dovednosti;*
- *průběžné testy obecných dovedností a sledování výsledků v různých pracovních listech;*
- *testy pod supervizí poraden.“* (Průcha, J., Koťátková, S., 2013, str. 88, 89)

4 PŘEDŠKOLNÍ PŘÍPRAVA DLE RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Současná vzdělávací politika v České republice vychází z přesvědčení, že člověk se musí vzdělávat po celý život, o své vzdělání se zajímat a dobrovolně tento proces vyhledávat, jelikož učení a vědění mu umožňuje dokonalejší a bohatší interakci s okolním světem.

Za důležitý prvopočátek je považováno předškolní vzdělávání, které se organizuje pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti (sedmi) let a má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu.

„V zájmu zajištění propojenosti a plynulé návaznosti předškolního a základního vzdělávání a z důvodů maximálního využití a uplatnění výsledků dosažených v etapě předškolního vzdělávání je nutné, aby základní škola, zejména v počátcích své práce s dítětem, s těmito přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dětí dostatečně počítala, brala v úvahu psychologická a didaktická specifika vzdělávání dětí této věkové skupiny a promítala tyto zřetele náležitě do svých forem a metod vzdělávání.“ (Smolíková, K., a kol., RVP PV, 2004, str. 8)

Pedagogové by měli naplňovat tyto rámcové cíle:

- rozvíjet dítě, jeho učení a poznání,
- osvojování hodnot, na nichž je postavena naše společnost,
- získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Klíčové kompetence jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj dítěte. Osvojování kompetencí je proces dlouhodobý a také složitý. Začíná v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a dalším vzdělávání, postupně se dotváří v průběhu celého života.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence, které by mělo naplňovat dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- kompetence k učení

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

„Úroveň kompetencí, obecně dosažitelná předškolním dítětem, vyjadřuje očekávaný vzdělávací přínos předškolního vzdělávání, tedy to, čím může mateřská škola přispět k výbavě dítěte pro celoživotní učení dříve, než dítě zahájí povinné školní vzdělávání.“ (Smolíková, K., a kol. RVP PV, 2004, str. 14)

Klíčové kompetence jsou jakýmsi ideálem, ke kterému většina dětí nedospěje a ani nemůže. Ale to ani není jejich smyslem, slouží spíše pro představu pedagogů, kam směřovat a o co usilovat. (Smolíková, K., a kol., RVP PV, 2004)

PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

5.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Cílem šetření bylo zjistit u předškolních dětí výzkumného vzorku míru zralosti, schopností a dovedností v oblastech řeči (foneticko – fonologické, morfologicko – syntaktické a lexikálně sémantické), sluchového vnímání (sluchová analýza a syntéza, sluchová diferenciaci a sluchová paměť), zrakového vnímání (zraková diferenciaci, zraková paměť), práceschopnosti a v neposlední řadě mne zajímal všeobecný přehled dítěte, na což beze sporu budoucí dovednost čtení a psaní také navazuje. Při testování nešlo o přesné vyhodnocení výsledku, ale o zmapování v jaké oblasti mají schopnosti a dovednosti dětí nedostatky a navrhnout činnosti, které by sloužily k rozvoji zkoumané oblasti. Práce je součástí širšího projektu „Prediktory čtenářských dovedností jako faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti.“

Mým cílem bylo lépe porozumět problematice školní zralosti a připravenosti ovlivňující budoucí čtenářské, ale i písácké dovednosti. Zkušenosti získané výzkumným šetřením využít a uplatnit ve své budoucí praxi.

Před zahájením šetření jsem si položila následující výzkumné otázky:

- Která oblast zkoumání bude u dětí nejvíce oslabena?
- Která ze dvou složek sluchového vnímání bude pro děti obtížnější, analýza nebo syntéza?
- V jaké oblasti budou u dětí překvapivě rozdílné znalosti v testu „Zkouška znalostí u dětí předškolního věku“?

5.2 Metody zjišťování školní zralosti a testová baterie

K získání informací pro vypracování praktické části bakalářské práce jsem využila následující diagnostické metody:

❖ dotazníky:

- CBCL/Achenbach pro rodiče, pěstouny a vychovatele DD,
- Anamnestický dotazník pro rodiče,
- Škála rodinného prostředí,
- Dotazník pro učitele (podle Cloningerova temperamentového modelu),

❖ testy:

- Zkouška znalostí předškolních dětí - zachycuje momentální znalosti a vědomosti dětí v nejrůznějších oblastech (prostor, čas, počet, nástroje, rostliny, pohádky, povolání a mnohé další).
- Test morfologického uvědomění pro předškolní věk 5.5 zkrácený – který u dětí mapuje úroveň vývoje v kategorii slovesné a jmenné, v oblasti slovo tvorby (analýzy a syntézy) a schopnost učit se cizímu jazyku.
- Specifické asimilace a artikulační neobratnosti – je zaměřen na fonologické hledisko vývoje řeči, které souvisí se sluchovým vnímáním a artikulací, tedy motorikou mluvidel.
- Test sluchové analýzy Moseley – slouží k posouzení úrovně sluchové analýzy. Dítě má za úkol určit, zda se předem určená hláska nachází na začátku, uprostřed nebo na konci slova nebo jestli tam vůbec je.
- Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS pro předškoláky – zkouška mapuje schopnost dítěte slova rozkládat na hlásky a z hlásek slova. Slova jsou chronologicky řazena dle obtížnosti a počtu hlásek, dvě až pět hlásek (dále ve vyhodnocení uvádím – 1. – 4. úroveň) Pokud dítě není úspěšné ani na druhý pokus, posuneme se v testu dál nebo jej ukončíme.
- Test sluchového rozlišování Wepman, Matějček - slouží k posouzení sluchové schopnosti rozlišovat zvuky mluvené řeči. Dítě má za úkol rozlišovat, jestli je dvojice slov, které jsou beze smyslu, shodná nebo ne. V testu se nachází 13 neshodných slov, v každém z nich je rozdílnost maximálně v jedné hlásce a 6 shodných slov.

- Opakování čísel pro předškoláky – slouží k posouzení sluchového vnímání v oblasti diferenciací a paměti. Dítě opakuje dvojice až šestice čísel, nejdříve ve směru dopředu a poté dozadu.
 - Test zrakovo - sluchového učení dle Monroeové – test slouží ke zmapování úrovně zrakové a sluchové paměti. Součástí testu je 5 symbolů a každý z nich má bezesmyslný název (RÁ, FÍ a další). Každý obrázek zvlášť představíme v časovém intervalu 10 sekund a dítě má za úkol si jej zapamatovat, jak jeho název, tak jeho tvar. Poté následuje testování paměti pomocí pěti pokusů, kdy v každém z nich pojmenovat a ukázat na symbol, který si zapamatovalo.
 - Edfeldt test - pomocí testu zjišťujeme úroveň zralosti zrakového vnímání, konkrétně tedy schopnosti diferenciací obrácených nebo otočených tvarů, dále rozlišovat polohu (nahore – dole a vpravo – vlevo). Samotný test obsahuje 36 dvojic obrázků, u kterých má dítě určit jejich rozdílnost či shodnost.
 - RAV test – slouží k určení vyspělosti zrakové syntézy. Mapuje schopnost dítěte oprostit se od nepodstatného detailu pro daný úkol, kterým je například barva a soustředit se na zadání, určit figuru a pozadí. Test má tři úrovně a to úroveň A, AB a B, každá obsahuje 12 obrázků, kdy každý z obrázků má 6 možností řešení. Dítě má za úkol doplnit správný dílek do plochy nebo logického vzorce.
- ❖ Pozorování – bylo zvoleno jako doplněk, který by popřípadě objasnil nesrovnalosti v dotazníkovém šetření.

5.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro výzkumné šetření bylo vybráno 10 dětí a to konkrétně 5 děvčat a 5 chlapců ze dvou státních mateřských škol, děti jsou ze tříd homogenních i heterogenních. K testování docházelo přibližně od prosince 2015 do začátku února 2016, záměrně v období okolo zápisu do první třídy všech respondentů, kteří byli vybíráni zcela náhodně.

Práce vychází z pedagogické diagnostiky a všechny děti byly testovány až po obeznámení a souhlasu rodičů, aby nedošlo k nesrovnalostem.

❖ Viktorie

Datum narození: 23. 9. 2010

Věk při šetření: 5let, 4 měsíce

Rodina:

Viktorka pochází z úplné rodiny a má bratra, kterému jsou 3 roky. Matce je 31 let, má vysokoškolské vzdělání a pracuje jako učitelka základní školy, momentálně je na mateřské dovolené. Otcí je 38 let, má vystudovanou střední odbornou průmyslovou školu a momentálně pracuje jako řidič z povolání. Jelikož bývá otec často na cestách, o výchovu se zasluhuje převážně matka. Občas vznikají konflikty ve výchově po příjezdu otce domů.

Z pohledu rodiče:

Holčička je vcelku pohodové dítě, jen je občas znát, že žárlí na svého malého brášku má pocit, že je ostrčená. Tomu přisuzují i občasné bolesti břicha bez známé příčiny. Holčička si snaží získat pozornost a většinou chce zůstat doma s maminkou. Viktorka má horší koordinaci pohybů, což přisuzují tomu, že bydlí s rodiči v panelovém domě ve městě, nedostane se často na hřiště a nemá dostatek pohybu. V kolektivu dětí vyhledává spíše společnost těch mladších. Občas je uzavřená, nemluvná a stydlivá, ale jindy dokáže i provokovat ostatní děti ve školce a trochu si zazlobí.

Z pohledu učitelky:

Podle paní učitelky je Viktorka spíše poklidná a zlobí jen zřídka. Pokud ji někdo pokárá, občas se rozpláče.

❖ Hana

Datum narození: 22. 2. 2010

Věk při šetření: 5 let, 10 měsíců

Rodina:

Hana pochází z neúplné rodiny a je jedináček. Matce je 24 let, vystudovala střední odborné učiliště a pracuje jako prodavačka v supermarketu. Otcí je 24 let, vystudoval také střední odborné učiliště a momentální práce není matce známá. Otec se s Hankou, ani její matkou již nestýká. Jelikož je matka samoživitelka, občas nemá čas se dostatečně holčičce věnovat.

Z pohledu rodiče:

Hanička, zřejmě kvůli vytíženosti matky občas působí až nevychovaně. Je závistivá, občas se vychloubá, převážně smyšlenými věcmi. Matka si nemůže drahé hračky dnešní doby dovolit. Vyžaduje vcelku hodně pozornosti a tíhne spíše k dospělým. Pokud se jí něco nedaří, zmatkuje. Občas má problém zapadnout mezi vrstevníky a někdy si neuvědomuje, že něco dělá špatně. Někdy se i pere. Předvádí se a strhává na sebe pozornost. Neumí vyslovit hlásky R a Ř. Večer pozdě usíná, nemůže usnout.

Z pohledu učitelky:

Holčička je impulzivní a často musí být vše podle ní. Často ostatní vyrušuje, ale ne úmyslně. Snaží se působit, že se ničeho nebojí, aby zapadla mezi starší děti, ale je tomu právě naopak. Na druhou stranu dokáže být přátelská a pomáhá mladším dětem.

❖ Lucie

Datum narození: 26. 1. 2010

Věk při šetření: 6 let

Rodina:

Lucinka pochází z úplné, harmonické rodiny a narodila se jako poslední ze tří dětí. Má dvě sestry, jedné je 18 a druhé 13 let. Matce je 40 let, má vysokoškolské vzdělání a je právnička. Otcí je 46 let, také vystudoval vysokou školu a je lékař. Rodiče jsou oba velmi pracovně vytížení, ale dokáží zkoordinovat čas tak, že se rodině přesto plně věnují.

Z pohledu rodiče:

Lucinka občas působí jako dost suverénní dítě, tváří se, že ji nic netrápí. Umí být dost

citlivá a stydí se, je nemluvná a uzavřená. Čas o času provokuje, zlobí ostatní a dožaduje se tak pozornosti, někdy lže a podvádí. Vyhledává společnost starších jedinců.

Z pohledu učitelky:

Lucinka je v podstatě bezproblémová, občas se vzteká nebo pláče, pokud se jí něco nedaří, ale jinak nezlobí. S vrstevníky vychází velmi dobře a ráda se dělí. Před cizími lidmi se stydí, ale jen chvíli, potřebuje víc času na rozkoukání.

❖ Simona

Datum narození: 6. 8. 2010

Věk při šetření: 5 let, 5 měsíců

Rodina:

Simonka pochází z úplné, harmonické rodiny, jejímu bratrovi je 10 let. Matce je 32 let, vystudovala střední školu a pracuje jako sekretářka na úřadě. Otci je 33 let, vystudoval vyšší odbornou školu a pracuje jako dělník. Rodiče mají na své děti čas, často jezdí na výlety a provozují společně nejrůznější činnosti. Rodina bydlí na statku na vesnici.

Z pohledu rodiče:

Holčička občas vyžaduje pozornost a dohled, tíhne k dospělým. Někdy bývá neposlušná, jak doma tak ve školce. Pokud se jí něco nechce dělat, stěžuje si na bolesti hlavy, břicha nebo pláče, kolikrát spíše fňuká. Simonka je náladová.

Z pohledu učitelky:

Učitelka také upozorňuje na to, že se dívce rychle mění nálady. Je plačtivá a bázlivá, ale je také velmi empatická, zastává se „odstrčených“ dětí, ochotně se dělí s ostatními a dobře s nimi vychází.

❖ Laura

Datum narození: 15. 3. 2010

Věk při šetření: 5 let, 10 měsíců

Rodina:

Laura pochází z úplné rodiny a má mladší sestru, které je 2,5 roku. Matce je 32 let, vystudovala střední školu, pracuje jako vedoucí jídelny, ale momentálně je na mateřské dovolené. Otci je 34 let, vystudoval vysokou školu a pracuje jako úředník. Kvůli pracovní vytíženosti otce, který občas působí panovačně a neústupně, panuje ve vztahu rodič – dítě řád a občas mírné napětí.

Z pohledu rodiče:

Holčička občas přemýšlí nad jednou věcí stále dokola a obtížně se soustředí. Podle maminky doma ani ve školce neposlouchá, ovšem ne neustále a vyžaduje hodně pozornosti a dohledu. Moc dobře si nerozumí s vrstevníky, jelikož je zlobí a provokuje, tihne ke starším dětem. Je impulzivní a jedná bez rozmyslu, vzteká se a bývá hlučná.

Z pohledu učitelky:

Laura bývá neposedná, neustále v pohybu. Když se jí něco nedaří, rozpláče se nebo do něčeho udeří. Je náladová a stydlivá, ale zároveň často pomáhá ostatním, když se jim něco přihodí, soucítí s nimi. Ochotně se dělí o hračky a dobře vychází se svými kamarády.

❖ Lukáš

Datum narození: 12. 2. 2010

Věk při šetření: 5 let, 11 měsíců

Rodina:

Lukášek pochází z úplné rodiny, jeho staršímu bratrovi je 10 let. Matce je 36 let, vystudovala střední školu a pracuje jako švadlena. Otci je 40 let, vystudoval střední odborné učiliště, pracuje jako řezník. V rodině někdy probíhají hádky a rodiče si spolu moc nerozumí.

Z pohledu rodiče:

Lukášek někdy odmlouvá nebo neposlechne a provokuje kamarády. Občas jedná bez rozmyslu a lže. Někdy si stěžuje, že ho nikdo nemá rád, jelikož má obtíže s hledáním

kamarádů.

Z pohledu učitelky:

Chlapec je někdy neposedný a vyžaduje splnění svých přání v co nejbližším termínu. Pokud se mu nedaří dle jeho představ, chová se vztekle. Nezajímá se o starosti a trápení ostatních.

❖ **Matěj**

Datum narození: 25. 4. 2010

Věk při šetření: 5 let, 8 měsíců

Rodina:

Matěj pochází z úplné a je jedináček. Matce je 28 let, vystudovala střední a živí se jako účetní. Otcí je 30 let, také vystudovat střední a nyní podniká. Matka se chlapečkovi velmi věnuje. Společně s otcem často cestují.

Z pohledu rodiče:

Občas se hůře soustředí a rád se předvádí. S vrstevníky vychází dobře a má hodně kamarádů. Když se něčeho bojí, zadrhává se. Je náladový a občas podrážděný.

Z pohledu učitelky:

Matěj je někdy neposedný a byl by rád, kdyby byly jeho požadavky splněny hned. Když se mu něco rozbije nebo nedaří podle plánu, vzteká se. Je ale velmi empatický, ohlíží se na ostatní a rád se s nimi podělí.

❖ **Jan**

Datum narození: 3. 6. 2010

Věk při šetření: 5 let, 7 měsíců

Rodina:

Honzík pochází z úplné rodiny a má doma sestru, které je 1 rok. Matce je 32 let, vystudovala vysokou školu, pracuje jako stavební inženýrka, momentálně je na

mateřské dovolené. Otcí je 34 let, vystudoval vyšší odbornou školu a je zdravotní bratr. Oba rodiče často tráví s chlapečkem čas, ale lze na něm pozorovat, že se ještě nevyrovnal s rolí bratra.

Z pohledu rodiče:

Někdy to vypadá, že se Honzíkovi smůla lepí na paty, čím víc se snaží, tím méně se mu daří. Někdy se během dne zasní, ale na druhou stranu je velmi aktivní. Bojí se nových věcí a trvá mu, než se jim přizpůsobí.

Z pohledu učitelky:

Chlapec je velmi živé dítě. Když se mu něco hned nedaří tak, jak by si představoval, je netrpělivý a také bývá vzdorovitý. Vrstevníků ve školce si moc nevšímá. Dělení se o hračky není v jeho oblibě, zvláště po narození sestřičky.

❖ Ondřej

Datum narození: 18. 4. 2010

Věk při šetření: 5 let, 8 měsíců

Rodina:

Ondra žije v neúplné rodině jen s matkou, z otcovy strany má nevlastního bratra, kterému je 17 let. Matce je 29 let, má vysokoškolské vzdělání a pracuje jako manažerka ve firmě. Otcí je 40 let, má vystudovanou střední školu a pracuje jako kuchař. Matka má přítele, ale chlapec vlastního otce často navštěvuje, nebydlí od sebe daleko a mají spolu hezký vztah.

Z pohledu rodiče:

Ondrášek se od rozchodu matky s otcem chová agresivněji ke zvířatům i vrstevníkům. Někdy se obtížně soustředí a potřebuje neustálou péči, je neposedný. Poslední dobou ani nevychází nejlépe s dětmi ve školce a velmi často se pere. Někdy říká, že ho nikdo nemá rád a podobně.

Z pohledu učitelky:

Paní učitelce se zdá Ondra, podobně jako matce, od chvíle rozchodu rodičů impulzivní,

podrážděný a více neklidný, neustále v pohybu. Pokud se mu nedostane okamžité odpovědi nebo splnění jeho přání, je podrážděný a vzteklý.

❖ Alexandr

Datum narození: 3. 8. 2010

Věk při šetření: 5 let, 5 měsíců

Rodina:

Alex se narodil do úplné rodiny jako čtvrté dítě v pořadí. Nejstaršímu bratrovi je 20 let, sestře 18 let a mladší sestře 10 let. Matce je 43 let, vystudovala střední odborné učiliště a nyní je nezaměstnaná. Otcí je také 43 let, vystudoval střední školu a pracuje jako zámečnick. I když je Alex poslední dítě, jde vidět, že se mu nevěnuje moc pozornosti. Z dotazníku rodinného prostředí jsem vyčetla, že má Alex někdy velmi nedůslednou výchovu a jindy naopak až moc.

Z pohledu rodiče:

Podle otce se občas Alex chová, jako by byl mladší, než je, vyžaduje hodně pozornosti často je doma neposlušný a špatně jí. Také zlobí a provokuje ostatní děti, někdy se pere. Také má problémy v oblasti řeči, konkrétně s vyslovováním tvrdých a měkkých sykavek S, Š, Z, Ž.

Z pohledu učitelky:

Alex je jedno z těch neposednějších dětí. Pokud něco požaduje, tak to musí mít okamžitě, jinak dostává záchvaty vzteku a nebojí se je vybit na ostatní. Někdy je hůře zvladatelný, protože občas nerespektuje autoritu. S ostatními dětmi moc dobře nevychází, jelikož je impulzivní a ne moc empatický, s kamarády se nerad dělí.

5. POPIS ŠETŘENÍ

V této části se nachází popis samotného testování dětí a jejich výsledků, které jsou rozepsány u každého dítěte individuálně a konkrétně.

- **Zkouška znalostí předškolních dětí**
 - ❖ **Viktorie** - „Společenské zařazení“ – jméno prezidenta, barvy vlajky, ani největší město, „Čas“ – věděla, že po sobotě bude neděle, ale že následuje pondělí již ne (zřejmě kvůli tomu, že po sobě vyjmenovává sobota, neděle – logická řada jí končí nedělí), dále nevěděla, že v poledne je 12 hodin.
 - ❖ **Hana** - „Společenské zařazení“ – barvy vlajky, „Čas“ – Hanička nesprávně tvrdila, že po sobotě přijde středa (neděle), ale že po neděli následuje pondělí věděla, dále nevěděla kolik je hodin v poledne – jinak v ostatních odděleních výrazněji nechybovala.
 - ❖ **Lucie** - „Společenské zařazení“ – barvy vlajky, „Čas“ – nevěděla kolik hodin je poledne, „Pohádky“ – nevěděla, že v divadle je opona, ani se nepokusila hádat, „Zvířata“ – špatně pojmenovala, že jelen má rohy, „Rostliny“ – nesprávně tipovala, že pod půdou má strom kmen (kořeny), „Domácnost“ – holčička neví, co znamená plést svetr – nesetkala se s tím, „Nástroje“ – neví čím se štípe dřevo.
 - ❖ **Simona** - „Společenské zařazení“ – barvy vlajky, největší město České republiky a jméno prezidenta, „Čas“ - kolik je hodin v poledne, „Hry a sport“ – zde na otázku: „Co potřebujeme, když chceme šít na panenku?“ (správná odpověď alespoň – jehla, nit), Simča odpověděla „Šicí stroj“ – odpověď nepovažuji za zcela špatnou, pokud má dívka takovou zkušenost, „Pohádky“ – pohádku Spejbl a Hurvínek vůbec nezná, co se roztahuje v divadle před začátkem představení, také nevěděla – ani se nepokusila hádat.
 - ❖ **Laura** – „Společenské zařízení“ – neví, jak se jmenuje naše největší město a prezident, „Počet“ nevěděla přesně kolik dní je v týdnu, ale zvládla je s přehledem přepočítat a vyjmenovat, „Čas“ – čas v poledne určila v podstatě správně a to činností, která je s ním spjata, ale neřekla 12 hodin.

- ❖ **Lukáš** – „Počet“ – věděl, že na jedné ruce je 5 prstů a na druhé taky 5, ale že dohromady jich je 10, již neřekl, „Čas“ – spletl si určení před a po, na otázku: „Který den přijde po neděli?“ odpověděl: „Sobota“, který den přijde po sobotě, nevěděl a neznal ani odpověď na otázku: „Kolik hodin je v poledne?“, „Hry a sport“ – se šitím na panenku se ještě nesetkal, prý si ji koupíme a luk podle Lukáška vystřeluje „šipky“, na šíp si nevzpomněl, „Pohádky“ – nevzpomněl si na třetího člena známé pohádky „Dlouhý, široký a“, uvedl, že ten třetí byl slepý, „Zvířata“ – jelen má podle chlapce rohy, „Domácnost“ – s výrobou knedlíků se nesetkal, ani se nesnažil najít správnou odpověď.

- ❖ **Matěj** - „Společenské zařazení“ – nezná jméno našeho prezidenta, „Počet“ – dny v týdnu vyjmenoval a spočítal na prstech, „Čas“ – věděl, že po sobotě je neděle, ale že po neděli je pondělí již ne, nevěděl kolik je hodin v poledne, „Domácnost“ – nemohl si vzpomenout, z čeho se dělají knedle a nevěděl co je to pletení svetrů.

- ❖ **Jan** – „Počet“ – nevěděl kolik dnů je v týdnu, „Čas“ – nedokázal odpovědět na otázky ohledně dnů a určení „Který den přijde po neděli/ po sobotě?“ – jako jediný věděl, že v poledne je 12 hodin – maminka ho to prý právě učí, „Rostliny“ – nevzpomněl si na kopřivu, „Domácnost“ – nikdy se nesetkal s pletením svetrů.

- ❖ **Ondřej** - „Společenské zařazení“ – nezná barvy vlajky, největší město ani jméno našeho prezidenta, „Počet“ – typuje, že trojkolka má dvě kola, kolik dnů je od pondělí do neděle neví, „Čas“ – neví, který den přijde po sobotě ani kolik je hodin v poledne, „Pohádky“ – nezná pohádku „Smolíček pacholíček“ a ani oponu v divadle, „Domácnost“ – nesetkal se s pletením svetrů, „Nástroje“ – nedokáže popsat čím se štípe dřevo, „Zaměstnání“ – odpověděl, že pokud někdo bydlí daleko a my mu chceme poslat peníze, musíme za ním přijet.

- ❖ **Alexandr** – „Společenské zařazení“ – nezná barvy vlajky, největší město ani jméno našeho prezidenta, „Počet“ – typuje, že trojkolka má 4 kola, kolik dnů je od pondělí do neděle neví a nedokázal říct, že na obou rukou dohromady je 10 prstů, „Čas“ – tato oblast byla pro něj těžká, neví, který den přijde po neděli ani po sobotě, řekl, že Vánoce jsou na podzim ani netušil kolik je hodin v poledne, „Pohádky“ – tato oblast pro něj byla překvapivě obtížná – nevěděl u koho bydlí

Smolíček, nezná loutky Hurvínka a Spejbla a ani oponu v divadle nedokázal správně zodpovědět, „Rostliny“ – nezpomněl si na název konkrétní jedovaté houby a dokonce nevěděl ani obecné pojmenování, „Domácnost“ – nesetkal se s pletením svetry a neví z čeho jsou knedlíky, „Nástroje“ – nezná kosu a neví, co znamená štípat dřevo, „Zaměstnání“ – neví, jak někomu poslat peníze.

- **Test morfologického uvědomění pro předškolní věk 5.5 zkrácený**

- ❖ **Viktorie** – „cizí jazyk“ – časování sloves a rozkazovací způsob
- ❖ **Hana** – „slovesné kategorie“ – slovesný rod – nepovedl se jí ani jeden správný slovesný tvar, „cizí jazyk“ – v rozkazovacím způsobu a ve skloňování jmen se jí nepodařilo ani jednou správně odpovědět.
- ❖ **Lucie** – „slovesné kategorie“ – slovesný rod, konkrétně věta: „Jirka loví ryby“ nedokázala správně přetvořit (Ryby jsou loveny Jirkou), „slovotvorba“ – odvození přídavného jména - celé cvičení, „cizí jazyk“ – časování sloves a skloňování podstatných jmen.
- ❖ **Simona** - „slovesné kategorie“ – slovesný rod – Simonce se nepovedlo sestavit ani jednu větu dle správného znění, Simona vypadala již velmi unaveně – přisuzuji tomu tedy i zhoršené výsledky koncové části testu.
- ❖ **Laura** - „slovesné kategorie“ – slovesný rod, konkrétně věta: „Jirka loví ryby“ nedokázala správně opravit (Ryby jsou loveny Jirkou) – neměla výraznější obtíže v této oblasti
- ❖ **Lukáš** – „slovesné kategorie“ – slovesný rod - nepodařilo se mu sestavit větu, která by odpovídala zadání, „slovotvorba“ – odvození přídavného jména od podstatného – „Hasič“ – odpověděl „Hasičovský“, „cizí jazyk“ – výrazné problémy – číslo podstatných jmen, časování sloves, rozkazovací způsob a skloňování jmen – první cvičení v této kategorii – rod podstatných jmen – správně vyřešil, ostatní se mu nedařily, měla jsem pocit, že se nesoustředí.
- ❖ **Matěj** – „slovesné kategorie“ – slovesný rod – nezadařilo se mu úspěšně sestavit ani jednu větu dle správného znění, tento test považuji za velmi

úspěšný.

- ❖ **Jan** - „slovesné kategorie“ – slovesný rod – nepodařilo se mu úspěšně sestavit ani jednu větu, „slovotvorba“ – odvozování – „mužský tvar“ (lev – lvice), „ženský tvar“ (plavkyně – plavec), „přídavného jména“ – celé cvičení bez úspěchu, „přídavného jména přivlastňovacího“ (svátek, který má maminka je maminčin svátek), „přídavná jména“ – nezvládl celé cvičení, „skládání“ - syntéza (bystrý a zrak – bystrozraký) – analýza – ani jedno slovo z cvičení. „cizí jazyk“ – nezvládl celou kategorii.
- ❖ **Ondřej** – „slovesné kategorie“ – slovesný rod – celé cvičení, dále – slovesný vid – správně určil, že věta „Neustále ztloustne“ není správně formulovaná, ale nedokázal ji opravit, „slovotvorba“ – odvozování – „ženský tvar“ (plavkyně – plavec), „přídavná jména“ – (šaty pro dívky – dívčiny šaty), „přídavného jména přivlastňovacího“ (svátek, který má maminka je maminčin svátek), „přídavného jména“ – nezvládl celé cvičení, „skládání“ - syntéza (bystrý a zrak – bystrozraký) – analýza – (modrooký – modrý a oko), „cizí jazyk“ – bez problému zvládl celou kategorii, tato část ho velmi bavila.
- ❖ **Alexandr** – „jmenné kategorie“ – číslo – jeden lev – dva levi (také – dva psové, ale dle zadání je tento tvar hodnocen kladně) -pád- poradil si jen s jedním úkolem v tomto cvičení, „slovesné kategorie“ – osoba a číslo- správně pouze „JÁ“, „TY“ a „ON“, dále problém u množného čísla (číst - čítáme, čítají, četou) - čas u sloves nedokonavých i dokonavých – odhadl, že tvar není správný, ale nedokázal jej opravit - slovesný rod – cvičení nezvládl - slovesný vid – u prvního příkladu poznal, že je něco špatně, ale nedokázal opravit, věta „Neustále ztloustne“ mu přišla v pořádku, „slovotvorba“ – odvozování – „ženský tvar“ (lev – lvice – uvádí levice), „mužský tvar“ - (plavkyně – plavec), „přídavného jména“ – (šaty pro dívky – dívčiny šaty), „přídavného jména přivlastňovacího“ (svátek, který má maminka je maminčin svátek), „přídavného jména“ – nezvládl celé cvičení (bezlistý, bezruký), „skládání“ - syntéza (bystrý a zrak – bystrozraký) – analýza – celé cvičení, „cizí jazyk“ – nepochopil – nezvládl.

- **Specifické asimilace a artikulační neobratnosti**

- ❖ **Viktorie** - u jednodušších slov na druhý pokus – „Sušený“ a „Sušice“ – vyslovovala je „Šušený“ nebo „Šusený“, u složitějších slov na druhý pokus – „Dobrodružství“ a „Helikoptéra“ a vůbec se jí nezdařilo vyslovit slova – „Podplukovník“, „Autosprávkárna“ a „Nejnebezpečnější“.
- ❖ **Hana** – u jednodušších slov se sama spontánně čtyřikrát opravila a u složitějších slov je jí podařilo na druhý pokus správně vyslovit „Helikoptéra“ a vůbec se jí nezdařilo vyslovit „Podplukovník“, „Autosprávkárna“ a „Nejnebezpečnější“ – na 3. – 4. pokus by se jí podařilo slova opravit.
- ❖ **Lucie** – u slov jednodušších na výslovnost se sama bez upozornění opravila ve slovech „Cvrčci“, „Švestky“, „Špačci“ – vše ostatní zopakovala bez chyby, u složitějších se jí podařilo na druhý pokus zopakovat slova „Paroplavba“, „Holohlavý“, „Helikoptéra“ a „Nejnebezpečnější“, slovo „Autosprávkárna“ se jí nepodařilo zopakovat ani na druhý pokus.
- ❖ **Simona** - slova s jednodušší výslovností – pokud se jí slovo nepodařilo zcela správně zopakovat, spontánně se opravila, jen u slova „Špačci“ byla upozorněna, ale na druhý pokus jej již vyslovila správně. Těžší slova – na vyzvání se opravila ve slovech „Lokomotiva“ a „Helikoptéra“, nepodařilo se jí vyslovit „Podplukovník“, „Autosprávkárna“ ani „Nejnebezpečnější“.
- ❖ **Laura** - u první skupiny slov neměla výraznější obtíže s artikulací – pouze 3x se sama opravila a to ve slovech „Cvrčci“, „Sušice“ a „Česáči“. Ve druhé skupině, ve které se nacházejí slova poněkud delší, byly problémy s artikulací již větší a to konkrétně ve slovech „Podplukovník“ a „Autosprávkárna“, které se jí podařilo opravit na druhý pokus a slovo „Nejnebezpečnější“ nedokázala vyslovit ani jednou bez chyby.
- ❖ **Lukáš** – u první skupiny slov, která jsou poněkud jednodušší, měl obtíže se slovy „Cvrčci“, „Špačci“ a „Sušice“, v druhé skupině slov delších, byl méně obratný, na druhý pokus se mu podařilo správně vyslovit „Tři čtvrtě“, „Lokomotiva“, „Holohlavý“, „Helikoptéra“. Se správnou artikulací měl největší problémy u slov „Podplukovník“, „Autosprávkárna“ a „Nejnebezpečnější“.

- ❖ **Matěj** – u první skupiny slov měl jen menší problémy, sám se ovšem hned opravil. U druhé skupiny se párkrát sám opravil a ve třech případech na druhý pokus, ve slovech „Paroplavba“, „Autosprávkárna“ a „Nejnebezpečnější“.
- ❖ **Jan** - u první skupiny slov měl problém se slovem „Neštěstí“, poté se u některých slov sám opravil. Ve druhé skupině se složitějšími slovy na výslovnost se několikrát sám opravil, slovo „Nejnebezpečnější“ nedokázal vyslovit vůbec.
- ❖ **Ondřej** – u první skupiny se u několika případů sám opravil, ve druhé skupině se také párkrát opravil, na druhý pokus se mu podařilo zopakovat slova „Paroplavba“, „Autosprávkárna“ a „Nejnebezpečnější“.
- ❖ **Alexandr** – u první skupiny se ve většině případů sám opravil, podařilo se mu na první pokus zopakovat jen slovo „Ze železa“, na druhý pokus slovo „Sušice“ a vůbec slovo „Česáči“, u druhé skupiny se mu nepodařilo ani jedno slovo na první pokus, když jsem ho upozornila, opravil se ve slově „Paroplavba“ a „Helikoptéra“, slova „Autosprávkárna“ a „Nejnebezpečnější“ nedokázal zopakovat vůbec.

- **Test sluchové analýzy Moseley**

- ❖ **Viktorie** - Nerozpoznala tři správné koncové hlásky a jednu uprostřed.
- ❖ **Hana** – nesprávně určila, že se počáteční hláska ve slově „NOC“ je M a ve slově „HOST“ koncová hláska D, nerozpoznala koncovou hlásku ve slovech „LEN“ a „HOP“.
- ❖ **Lucie** – test zvládla bez větších problémů.
- ❖ **Simona** - nesprávně určila, že koncovou hláskou ve slově „HOST“ je D a nerozpoznala, že ve slově „HOP“ je koncová hláska P.
- ❖ **Laura** – v testu si občas byla nejistá, ale nakonec vždy odpověděla správně - stejně jako Lucie.
- ❖ **Lukáš** – ve slově „NOC“ se mu nepodařilo rozpoznat uprostřed hlásku O, poté

měl větší obtíže v rozeznání koncové hlásky ve slovech „SŮL“, „LEN“, „HOP“ a počáteční ve slově „LEV“.

- ❖ **Matěj** – nepodařilo se mu rozeznat hlásku O uprostřed slova „NOC“ a u slova „OKO“ hlásku K, poté koncovou hlásku ve slově „LEN“.
- ❖ **Jan** – u slova „NOC“ nerozeznal uprostřed samohlásku O a u slova „OKO“ K. Na konci slova „LEN“ nerozeznal souhlásku N a špatně odhadl, že ve slově „HOST“ se nachází souhláska D.
- ❖ **Ondřej** – na začátku slova nerozeznal souhlásku T ve slově „TANK“ a L ve slově „LEV“, uprostřed slova samohlásku O ve slově „NOC“ a souhlásku K ve slově „OKO“, na konci slova poté nepoznal souhlásku P ve slově „HOP“.
- ❖ **Alexandr** – na začátku slova nerozeznal souhlásku T a L ve slovech „TANK“ a „LEV“, uprostřed slova nepoznal souhlásku K ve slově „OKO“, na konci slova nerozeznal, že se nachází ve slově „SŮL“ souhláska L, ve slově „LEN“ souhláska N a ve slově „HOP“ souhláska P. Nesprávně určil, že se ve slově „NOC“ nachází souhláska M.

- **Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS pro předškoláky**

- ❖ **Viktorie** – analýza – zvládla tři slova z na 2. pokus a jedno z 2. úrovně, syntéza – všechna slova z 1. a 2. úrovně na 1. pokus a tři z 3. úrovně na 2. pokus – analýza jí dělala větší obtíže.
- ❖ **Hana** – analýza- na 1. pokus pouze „JÁ“, na 2. pokus dvě slova z 1. a dvě z 2. úrovně (ty, mů, noc, pán) – slovo „MYŠ“ z 2. úrovně se jí nezdařilo rozložit. Syntéza – lepší výsledky – na 1. pokus 2 slova 1. úrovně, dvě slova 2. úrovně a dvě z 3. úrovně, na 2. pokus slovo „MY“ z 1. úrovně a slovo „ČÁP“ z 2. úrovně.
- ❖ **Lucie** – při analýze se Lucie na 1. pokus správně podařila rozložit dvě slova z 1. úrovně, na 2. pokus pak dohromady tři slova z 1. a 2. úrovně, zbytek se jí nezdařil vůbec. U syntézy byly výsledky podstatně lepší, na 1. pokus se jí zdařilo složit všechna slova 1. úrovně a ve 2. úrovni se jí nezdařilo slovo „MÍČ“, které ovšem opravila při druhém pokusu, jako i všechna slova 3. úrovně.

- ❖ **Simona** – analýza – na 1. pokus se jí podařilo rozložit slovo „JÁ“, na 2. pokus pak zbyla slova 1. úrovně a dvě slova z 2. úrovně, zbytek se jí nezdařil ani na jeden z pokusů. U syntézy měla Simonka větší úspěšnost, na 1. pokus zvládla správně složit sedm z devíti slov z 1., 2. a 3. úrovně, na 2. pokus, pak vždy po jednom slově z 2., 3. i 4. úrovně.
- ❖ **Laura** – analýza – na 1. pokus se jí podařilo správně rozložit slova 1. úrovně a na 2. pokus dvě slova 2. úrovně. V syntéze si byla jistější – zvládla správně složit na 1. pokus všechny slova z 1., 2., i 3. úrovně. Zbytek testu bez úspěchu při 1. i 2. pokusu.
- ❖ **Lukáš** – na 1. pokus se mu nezdařilo rozložit slovo ani z jedné úrovně, na 2. pokus pak všechny slova z 1. úrovně a jedno z 2. úrovně – celkově byla sluchová analýza velmi slabá. Syntéza – zde si byl Lukášek jistější – na 1. pokus se mu podařilo správně složit dvě slova z 1. úrovně a dvě z 2. úrovně, na 2. pokus se mu podařilo složit zbylé slovo z 1. úrovně a jedno slovo z 2. úrovně a také tři slova z 3. úrovně.
- ❖ **Matěj** – analýza – byl si při ní velmi nejistý, zvládl na 1. pokus dvě slova z 1. úrovně a na 2. pokus jedno z 1. úrovně správně rozložit, zbytek se mu nepodařil. Syntéza – byla úspěšnější, podařilo se mu u ní správně složit všechny slova z 1. a 2. a jedno z 3. úrovně na 1. pokus, poté zvládl jedno slovo na 2. pokus v 3. úrovni.
- ❖ **Jan** – analýza - na 1. pokus se mu nepodařilo rozložit ani jedno slovo, na 2. pokus pak všechny slova z 1. úrovně. Syntéza – zde dokázal na 1. pokus správně složit dvě slova z 1. úrovně a jedno slovo z 2. úrovně, pak na 2. pokus jedno slovo z 1. úrovně a dvě slova z 2. úrovně.
- ❖ **Ondřej** – analýza – pouze na 2. pokus dvě slova z 1. úrovně. Syntéza – na 1. pokus všechna slova z 1. úrovně a všechna 2. úrovně, byla pro něj jednodušší.
- ❖ **Alexandr** – analýza – nezvládl na 1. ani 2. pokus, syntéza – zde byl úspěšnější – 1. pokus jedno slovo z 1. úrovně, na 2. pokus pak dvě slova z 1. kategorie a dvě slova z 2. kategorie.

- **Test sluchového rozlišování Wepman, Matějček**
- ❖ **Viktorie** - změkčování samohlásek (ždý – ždí, šný – šní, kvěš – kveš)
- ❖ **Hana** správně nerozpoznala pouze rozdílnost tří slov a to vždy ve změkčení samohlásky (kvěš – kveš, tirp – tyrp, štel – štel)
- ❖ **Lucie** – změkčení samohlásek (kvěš – kveš, dynt – dint, tirp – tyrp, šný – šní, štel – štel), dále neprávňe určila, že jsou stejná slovní spojení (pstref – stref, šplest – pléšť).
- ❖ **Simona** – chybovala hned 2x na začátku testu (zban – span a fraš – flaš), poté ve změkčených samohláskách (dynt – dint, tirp – tyrp a štel – štel), nesprávně označila za shodná slova, která měla hustě shluklé samohlásky fkrť, pokaždé v jiném pořadí (afkrť – akrť).
- ❖ **Laura** – zvládla celý test téměř bez chyby – pouze označila jako stejnou dvojici slov – „vošl – vočl“, jelikož se chyba vyskytla až skoro na konci testu, předpokládám, že se Laura přeslechla nebo už byla nepozorná.
- ❖ **Lukáš** – největší obtíže měl ve všech slovních porovnáních, kde se nacházela tvrdá – měkká samohláska nebo naopak (tirp – tyrp, šný – šní, ždý – ždí, štel – štel a další), dále označil jako shodné dvojice slov – „fraš – flaš“ a „pstref – stref“.
- ❖ **Matěj** – za shodnou určil dvojici slov – „tmes – dmes“ a „kjam – kjan“ – tento test nečinil Matějovi velké obtíže.
- ❖ **Jan** – nesprávně za shodná označil dvojice slov jako – „zban – span“, „fraš – flaš“, „žláf – šláf“, „tmes – dmes“, „vošl – vočl“ – vždy slova, která znějí velmi podobně (z – s, ž – š, t – d, š – č a další).
- ❖ **Ondřej** – u slov „zban – span“, „fraš – flaš“, „žláf – šláf“, „tmes – dmes“, „vošl – vočl“ – vždy slova, která znějí velmi podobně (z – s, ž – š, t – d, š – č a další) a dále slova, u kterých dochází ke změkčení samohlásek – „kvěš – kveš“, „štel – štel“ a také ve slovech „pstref – stref“ nerozeznal rozdílnost díky souhlásce P.
- ❖ **Alexandr** - u slov „zban – span“, „žláf – šláf“, „tmes – dmes“, „vošl – vočl“ (z – s, ž – š, t – d, š – č) a dále slova, u kterých dochází ke změkčení samohlásek –

„kvěš – kveš“, „tirp – tyrp“, „šný – šní“, „štěl – štel“ a také ve slovech „pstref – stref“ nerozeznal rozdílnost díky souhlásce P, dvojice „fakrt – fakt“ – přeslechl, že ve slově „fakt“ chybí souhláska R.

- **Opakování čísel pro předškoláky**

- ❖ **Viktorie** – opakování čísel pozpátku byl pro ni největší problém, nezvládla ani jednu dvojici; dopředu zvládla všechny dvojice i trojice čísel a dokonce i dvě čtveřice.
- ❖ **Hana** – opakování čísel pozpátku dělalo Haničce větší obtíže než dopředu, ale ne tak velké, jak jsem předpokládala, zvládla zácvik i 3 dvojice čísel a dokonce i jednu trojici. V opakování popředu, zvládla bez problémů oba zácviky a zopakovala 3 dvojice čísel a 3 trojice. Čtveřice, pětice ani šestice se jí nepodařily zopakovat správně.
- ❖ **Lucie** – pozpátku se jí správně podařilo zopakovat 2 dvojice čísel při zácviku a 1 dvojici v samotném testu, zbytek testu opakovala nesprávně nebo vůbec. Dopředu se jí podařilo správně zopakovat obě dvojice při nácviku a v testu poté všechny dvojice, trojice i 2 čtveřice čísel.
- ❖ **Simona** – v opakování čísel ve směru dopředu byla úspěšnější, zácvik proběhl bez obtíží, poté se jí podařilo správně opakovat všechny dvojice, trojice i 2 čtveřice čísel. Opakování pozpátku jí činilo větší obtíže, u zácviku udělala 1 chybu, ale poté se jí podařilo zopakovat všechny dvojice čísel, zbytek dvojic nezopakovala správně nebo vůbec.
- ❖ **Laura** – při opakování čísel dopředu se jí zdařil zácvik a správně zopakovala první 3 dvojice čísel a poté i 1 trojici. Při opakování pozpátku nejprve nepochopila zadání, poté se jí zdařilo správně zopakovat 1 dvojčísli a v testu 3 dvojice čísel.
- ❖ **Lukáš** – při opakování čísel pozpátku, se mu nedařilo ani při zácviku, ani v samotném testu. V opakování čísel dopředu jsou jeho výsledky lepší, bez obtíží zvládl zácvik, poté správně opakoval všechny 3 dvojice a 2 trojice čísel.

- ❖ **Matěj** – zácvič opakování čísel dopředu byl pro něj bezproblémový, zopakoval správně všechny dvojice čísel a jednu trojici, zbytek testu byl pro něj obtížný. Při zácvič opakování pozpátku měl nejdříve problémy, při druhé ukázce již pochopil, co má dělat, ale přesto zvládl správně zopakovat jen 2 dvojice čísel.
- ❖ **Jan** – ve směru dopředu měl menší problémy – zácvič byl v pořádku, v testu pak zvládl správně zopakovat 3 dvojice čísel a 1 trojici. Ve směru opakování dozadu nezvládl ani zácvič, ani samotný test.
- ❖ **Ondřej** - ve směru dopředu menší problémy – zácvič v pořádku, v testu pak zvládl správně zopakovat 3 dvojice čísel. Ve směru opakování dozadu nezvládl první zácvič, druhý pak pochopil, v testu dokázal zopakovat 2 dvojice čísel.
- ❖ **Alexandr** – dopředu – zvládl zácvič, poté 3 dvojice čísel – zbytek ne, pozpátku nezvládl zopakovat čísla u zácvič ani v testu.

- **Test zrakově - sluchového učení dle Monroeové**

- ❖ **Viktorie** – na první dva pokusy zvládla vyjmenovat čtyři z pěti symbolů, na zbylé tři pokusy jen po dvou
- ❖ **Hana** – správně se jí podařilo zapamatovat si a pojmenovat 3 názvy symbolů spojené s názvem na první pokus, ve zbylých čtyřech pokusech se jí podařilo zapamatovat si již jen po dvou symbolech.
- ❖ **Lucie** – ve všech pěti pokusech se jí podařilo zapamatovat si a správně pojmenovat 3 symboly.
- ❖ **Simona** – v pěti pokusech si zapamatovala po 2 symbolech.
- ❖ **Laura**- dokázala správně pojmenovat jen 1 symbol.
- ❖ **Lukáš** – dokázal si zapamatovat a správně pojmenovat ve všech pěti pokusech 4 symboly.
- ❖ **Matěj** - v každém z pěti pokusů správně pojmenoval vždy jen 3 symboly.
- ❖ **Jan** – v prvním kole pokusů se mu podařilo rozpoznat a pojmenovat 3 symboly, ve zbylých čtyřech vždy jen 2.

- ❖ **Ondřej** – vždy se mu podařilo uhodnout jen jeden symbol. Upínal se jen k jednomu, na žádný jiný si v žádném z pěti pokusů nevzpomněl.
- ❖ **Alexandr** – dokázal správně pojmenovat vždy jen jeden symbol.
- **Edfeldt test**
 - ❖ **Viktorie** – největší problém jí dělaly zrcadlově otočené obrázky – celková úspěšnost 20 z 36 obrázků.
 - ❖ **Hana** – jen drobnější odlišnosti mezi obrázky jí dělaly větší problémy a občas i zrcadlově otočené předměty, které byly jinak úplně stejné, celkově byla úspěšná ve 25 z 36 obrázků.
 - ❖ **Lucie** – měla největší chybovost v obrázcích, které byly obrácené zrcadlově, což ji někdy vyvedlo z míry a za chybné označila i obrázky, které byly totožné. Někdy si nevšimla rozdílů v drobnostech. Celkově se jí podařilo správně rozpoznat 22 obrázků z 36.
 - ❖ **Simona** – problém v zrcadlově otočených obrázcích, kde dělala i nejvíce chyb. Občas si nevšimla detailů, které odlišovaly srovnávané obrázky. Správně rozpoznala 19 obrázků z 36.
 - ❖ **Laura** – častěji za stejné označovala obrázky, které stejné byly, dále obrázky zrcadlově opačné a někdy přehlídla detail, který obrázky odlišoval. Poměr správnosti odpovědí byl 19 k 36 obrázkům.
 - ❖ **Lukáš** – občas označil za stejné obrázky, které jsou zrcadlově opačné, někdy označil za rozdílnou dvojici naprosto stejnou. Celkově správně rozlišil 26 z 36 obrázků.
 - ❖ **Matěj** – ke konci testování udělal nejvíce chyb, převážně si nevšímal detailů a označoval za stejné obrázky zrcadlově obrácené, někdy označil za rozlišné i ty které byly stejné. Byl úspěšný ve 26 obrázcích z 36.
 - ❖ **Jan** – v tomto testu byl relativně úspěšný, občas však nepoznal rozdíl, pokud srovnávané obrázky odlišoval jen nepatrný detail, byly zrcadlově obrácené nebo

označil za rozdílné obrázky, které byly stejné. Celková úspěšnost Honzíka byla 27 z 36 správně rozlišených obrázků.

❖ **Ondřej** – označoval za stejné obrázky ty, které byly zrcadlově obrácené, ty které odlišovaly jen nepatrné detaily a také určoval za nestejné ty, které byly totožné. Jeho celková úspěšnost tohoto testu byla 21 obrázků z 36.

❖ **Alexandr** – měl problémy se zrcadlově obrácenými obrázky a označoval za nestejné i obrázky, které stejné byly. Správně určil 18 obrázků z 36.

- **RAV test**

❖ **Viktorie** – nejtěžší pro ni byla skupina obrázků označená jako B, rozpoznala nápadné rysy, menší odchylky jí činily problém.

❖ **Hana** – největší problémy v oblasti zrakové syntézy měla ve skupině B, kde se jí zdařilo správně určit chybějící část obrázku pouze u prvních čtyř. Nejjednodušší pro ni byla skupina obrázků AB, skupina A byla správně zhruba půl na půl.

❖ **Lucie** - v testu byla Lucka velmi úspěšná, ve skupině A a AB měla v každé jen 2 chyby, ve skupině B bylo chyb o něco více, především tedy logické vzorce.

❖ **Simona** – v první úrovni testu A, kde chyběla vždy část plochy, měla poloviční úspěšnost, lépe již doplňovala v druhé části AB, kdy doplňovala čtvrtý ke třem vzorům v obdélnících. Nejhůře zvládla třetí část B, kdy doplňovala i neohraničené tvary a tvary, které logicky zapadaly do vzorce, zde měla necelou poloviční úspěšnost.

❖ **Laura** – v první skupině A se jí nepodařilo určit správný dílek až u posledních čtyř případů, které jsou také nejtěžší. Ze skupiny AB nezvládla pouze 3 poslední obrázky, což přisuzuji i možné nesoustředěnosti, jelikož je test obsáhlý. Největší chybovost měla ve skupině B, správně určila první 4 dílky, poté se jí 3 nezdařily a opět odhadla 2 dílky, tentokrát logicky dosazené do vzorce, dle tvaru a výplně.

❖ **Lukáš** – v první skupině A se mu podařilo správně složit obrázek u první poloviny, druhá část skupiny pro něj byla již těžší a chyboval, ve skupině AB měl

překvapivě slabší výsledky, opět se mu dařily správně doplňovat počáteční obrázky skupiny, s druhou půlkou měl problémy. Ve třetí skupině B se mu podařilo odhadnout jen pár dílků, které správně pasovaly do obrázku.

- ❖ **Matěj** - největší obtíže zrkové syntézy měl ve skupině B, kde se mu podařilo správně určit chybějící dílek obrázku pouze u prvních čtyř. U skupiny A správně určil polovinu, když začaly být obrázky těžší, více chyboval. Skupina AB byla srovnatelná se skupinou A.
- ❖ **Jan** - v první skupině A se mu nepodařilo správně doplnit dílek pouze u posledních pěti případů, které jsou nejtěžší. Ze skupiny AB nezvládl určit pět obrázků. Největší chybovost měl ve skupině B, kdy se v průběhu testu třefoval náhodně, překvapivě u složitějších obrázků.
- ❖ **Ondřej** – největší problémy v oblasti zrkové syntézy měl ve skupině B, podařilo se mu správně určit chybějící část obrázku u prvních čtyř, poté náhodně ještě u jednoho obrázku. Nejjednodušší pro něj byla skupina obrázků AB, kdy zvládl, bez čtyř obrázků správně složit všechny, skupina A byla správně zhruba půl na půl, začal chybovat až v druhé povinně, která je složitější.
- ❖ **Alexandr** – skupina A, dokázal určit správně dílky, co by zapadly do pozadí u necelé poloviny příkladů, ve skupině AB doplnil bez problémů první 3 dílky, poté doplňoval již náhodně. Skupina B byla nejslabší – přisuzuji to tomu, že se chlapec přestal soustředit.

5.4 Zhodnocení a návrhy činností pro další rozvoj testovaných oblastí

Příprava na školu byla v obou školkách velmi dobře zaznamenávána. Paní učitelky mě nechaly nahlédnout do záznamových archů a dětských portfolioů, které byly opravdu přeplněné nejrůznějšími pracovními listy, nedaly mi ovšem svolení ke zveřejnění.

Děti přistupovaly k samotnému testování poctivě a se zodpovědností. Jistý vliv na tento přístup měla i paní učitelka, která kladla, při mém představení dětem, velkou vážnost na výsledky testů a celkově moji práci. Měla jsem nemalé obavy, že děti nebudou ochotně spolupracovat, což se naštěstí nestalo.

Pokud budu hodnotit výsledky celkově, pro děti byla nejobtížnější oblast sluchové paměti. V této oblasti měly za úkol opakovat dvojice čísel pozpátku. V případě analýzy, konkrétně rozkladu jednotlivých slov na hlásky, měly také problémy. Děti předškolního věku tuto dovednost nemusí ovládat, avšak je dobré tyto složky sluchového vnímání rozvíjet.

Dále vyhodnocuji jednotlivé testy a nabízím činnosti, které by mohly sloužit k rozvoji jednotlivých oblastí. Činnosti nebyly s dětmi konkrétně prováděny, ale byly navrženy učitelkám. Učitelky je následně zahrnuly do své praxe, což jsem si několikrát ověřila při návštěvě mateřských škol po testování. Děti pravidelně navštěvují a výsledky pokroku ve zkoumaných oblastech by mohly být námětem pro další absolventskou práci.

5.4.1 Zkouška znalostí předškolních dětí

Největší obtíže měly děti v oblasti časového vnímání, nedokázaly zodpovědět kolik hodin je v poledne. Děti hodiny ještě znát nemusí a převážně neznají. Jediný kdo na tuto otázku odpověděl, byl Honzík, který se právě hodiny učí s maminkou. Děti dokázaly vyjmenovat řadu dnů v týdnu od pondělí do neděle, dělalo jim potíže určení „před“ a „po“ – což děti v tomto období ještě nemusí ovládat, je to velmi těžké. A také měly celkově horší výsledky v oblasti společenského zařazení, konkrétně neznaly barvy naší vlajky, největší město České republiky nebo jméno prezidenta. Nejméně vědomostí měl Alexandr, který nedokázal odpovědět na většinu otázek. U dětí bych všeobecný přehled rozvíjela zcela přirozeně, při běžných denních činnostech.

- Můžeme procvičovat každý den v ranním kruhu, ptát se dětí co je za den a co dělaly o víkendu (např.: Jestli byly v sobotu s rodiči v ZOO nebo v neděli u babičky na obědě.). Co máme za den, jaký je měsíc a jaké máme roční období. Zařazovat do programu básničky s pohybem nebo písničky.
- Nabízet dětem encyklopedie, knihy, navštěvovat divadla a různé zážitkové akce. Snažit se dětem vše popsat, ukázat názorně a využívat situační učení. Pokud se dítě bude o něco zajímat, neodbývat jej a snažit se mu poskytnout plnohodnotnou a pravdivou odpověď. Nebát se, že dítě naše vysvětlení

nepochopí, samo si z informací vybere ty, které jsou pro něj důležité.

5.4.2 Test morfologického uvědomění pro předškolní věk 5.5 zkrácený

Odpovědi dětí nemohu pokládat za správné nebo špatné. Jsou odrazem vlivu rodiny, prostředí a mluveného vzoru. K některým částím testu nejsou děti ještě dostatečně zralé. Nejvíce si nevěděly rady ve slovesných kategoriích, konkrétně se slovesným rodem. Druhou výrazně slabší kategorií byl cizí jazyk. Nesprávné výsledky přisuzuji, při některých cvičeních, nepochopení zadání, jelikož bylo i pro mě velmi těžké jej správně formulovat. Největší problémy dělal morfologický test Alexandrovi.

5.4.2.1 *Návrhy činností pro zlepšení slovní zásoby podstatných jmen*

- Kuchta buchta – Děti stojí v kruhu a mají v ruce obrázky toho, z čeho kuchta může vařit. Kuchta buchta je nejprve učitelka, poté se střídá s dětmi. Kuchta buchta říká: „Já kuchta Buchta jsem dala do polévky „cibuli“. Doprostřed kruhu jde dítě, které má obrázek cibule, takto hra pokračuje. Končí, když kuchta řekne věc, kterou děti nemají na obrázku, tudíž ji nemohou dát do polévky. Děti se během hry mohou prostřídat. Později mohou děti vymýšlet věci jen slovně podle způsobu zadání. „Já kuchta buchta jsem dala do polévky všechen nábytek.“ Děti mohou přispívat slovně, co by do polévky přidaly (stůl, židli, skříň). Hru můžeme obohatit pohybem. Když dáme věci do polévky, můžeme ji zamíchat tak, že se chytíme za ruce a otočíme v kruhu. (Svobodová, E., Váchová, A., Vítečková, M., 2012)
- „Uvívíme věneček“ – Děti jsou rozmístěny po třídě nebo sedí v kroužku. Učitelka chodí mezi nimi a říká: „Uvívíme věneček ze všech našich kyticek. Zapleteme do věnečku kvítek, lístek i větvičku. Jaké jméno máš? (dítě odpoví: „tulipán“) Tak pojd' mezi nás!“ Děti se chytají za ruce a dále pokračují s učitelkou v říkání říkanky. Takto hra pokračuje, až jsou všechny děti „zapleteny“. Pokud si nějaké dítě neví rady, nebudeme ho trápit, ale vyvádíme děti, aby kamarádovi napověděly. Většinou ovšem napovídají spontánně.

- „Jedu na dovolenou“ – děti navrhnou předměty, které si s sebou vezmou na dovolenou (tričko, plavky, opalovací krém, brýle). Otázku můžeme různě obměnit pro rozmanitý rozvoj slovíček a slov jim nadřazených.

5.4.2.2 Návrhy činností pro zlepšení slovní zásoby přídavných jmen

- Pojmenování charakteristických vlastností (jehla – špičatá, jablko – kulaté, čokoláda – sladká),
- porovnávání charakteristických vlastností předmětů a jejich opačného znění (jemný - hrubý, sladký – kyselý),
- přirovnávání – řekneme slovo a dítě hledá přirovnání (vysoký jako věž, tichý jako myška).
- „Jaké může být jablíčko?“ (červené, zelené, shnilé, plesnivé, okousané) Dále si můžeme dopomáhat podotázkami k vyprovokování co největší produkce přídavných jmen (Jaké by bylo jablíčko, kdyby v něm byl červ? – červavé, Když by se nám jablíčko zakutálelo, jaké by bylo? – ztracené/zakutálené a další). (Svobodová, E., Váchová, A., Vítečková, M., 2012)
- „Čáp ztratil čepičku“
- Pracovní list – pojmenování obrázků (viz příloha 1)

5.4.2.3 Návrhy činností pro zlepšení slovní zásoby sloves

- Pojmenování toho, co dělají lidé s určitou profesí (kuchař vaří, pradlena pere, krejčí šije, učitel učí).
- Zimní sporty
- „Kuba řekl“ – Při hře začíná učitelka a říká: „Kuba řekl... (skáčeme). Ostatní předvádí činnost (skáčou).
- Pracovní list – popis činností na obrázku (viz příloha 2)

5.4.2.4 Návrhy činností pro zlepšení tvorby vět

- Tvoření vět z předem určených slov (pták – letět – obloha). Slova mohou být i v podobě obrázků, pomocí kterých děti sestavují větu.

- Rozpoznávání nesprávně uspořádané věty - Učitelka dětem předřikává nesmyslné věty (Hruška spadl ze strom). Děti mají za úkol tyto věty opravit do správného tvaru.
- Doplnění slov - S dětmi si čteme příběh, některá slova jsou v něm však vynechaná a místo nich je v textu obrázek. Děti mají za úkol doplnit do příběhu místo obrázku slovo ve správném tvaru.

5.4.3 Specifické asimilace a artikulační neobratnosti

Děti měly v této oblasti vcelku shodné výsledky.

S dětmi provádíme v oblasti foneticko - fonologické artikulační cvičení. Cvičení zařazujeme přirozeně během dne, v ranním kruhu, při řízené činnosti nebo při pobytu venku.

5.4.3.1 Artikulační cvičení:

Rty:

- „Na emoce“ – děti předvádí emoce, například radost (úsměv), smutek (obrácený úsměv), vyděšení (ústa jsou otevřená dokořán).
- „Na rybičku“ – děti si mohou představit, že jsou rybičky v rybníce a „povídají si“ mezi sebou. Ústa jsou našpulená a tváře vtažené dovnitř, pokud se toto dětem nedaří, mohou použít ruce. Jelikož ryby nemluví, hra má zklidňující charakter – může sloužit i jako relaxace.

Jazyk:

- „Kolotoč“ – olizování pusinky ve směru do kola
- „Čertík“ – vyplazování jazyka (mohou přidat i doprovodný zvuk „blll,blll“)
- „Počítání zoubků“ – děti si pomocí špičky jazyka počítají uvnitř pusinky zoubky
- „Boulička“ – dítě tlačí uvnitř úst jazykem do tváře

Procvičování slov z testu a jejich alternací:

- Opakování slov nebo slovních spojení s ostrou i tupou sykavkou (šustění sáčku, švestka, suší, slyší, cvičky).
- Dítě také může opakovat slova se shlukem souhlásek (traktor, zrní, krtek, srna, mrkev, strašidlo).

5.4.4 Test sluchové analýzy Moseley

Při sluchovém rozlišování jednotlivých hlásek na začátku, na konci a uprostřed slova, jsem zaznamenala překvapivě dobrý výsledek u Lucie a Laury, které neměly s analýzou hlásek větší problémy. Hodnotím to jako nadprůměrný výsledek. Když se podívám celkově na výsledky, konkrétně na pořadí hlásky, která dětem činila problémy, můžeme mluvit o různorodé směsi. Všechny děti, tedy až na Lucii a Lauru chybovaly v hlásce na začátku, uprostřed, ale i na konci slova. Doporučuji následující činnosti.

- „Slovní fotbal“ – dítě určí konečnou hlásku ve slově a poté najde slovo, které touto hláskou začíná.
- Hledání slov se stejnou počáteční hláskou – úkolem dítěte je určit počáteční hlásku slova a najít jiná slova, která začínají stejnou hláskou (můžeme hrát jako „hádací“ hru – „Je to malé, šedé a rychle to běhá, co je to?“ – „Myš“ – „Na jakou hlásku (písmeno) začíná slovo „myš“?“ – „M“ – „Znáte ještě nějaká slova, která začínají touto hláskou (písmenem)?“ – „Motýl, mléko, med.“.
- Hledání zvířat, která začínají na stejnou hlásku – „Jaká zvířata začínají hláskou (písmenem) K-?“
- Určování hlásky na začátku, uprostřed nebo na konci slova – „Slyšíme ve slově Hroch hlásku (písmeno) R?“

5.4.5 Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS pro předškoláky

Všeobecně děti zvládaly lépe sluchovou syntézu, tedy dokázaly po mém přečtení jednotlivých hlásek poskládat slovo. Analýza je pro děti v tomto období nesmírně těžká.

Děti musí dobře ovládat sluchovou analýzu jednotlivých hlásek ve slově, tedy na začátku, uprostřed a na konci. Poté ovládají schopnost rozložit slovo na hlásky. Můžeme ovšem s nimi tuto oblast rozvíjet.

Činnosti k rozvoji sluchové analýzy se nachází v nabídce činností předchozího testu sluchové analýzy.

Syntéza:

- „Na robota“ – k této hře budeme potřebovat obrázky, pomocí kterých budeme rozkládat slova na jednotlivé hlásky. Například: máme obrázek, na kterém je vyobrazen les, zeptáme se dětí co vidí, poté je vybídneme, aby společně slovo zopakovaly „robotickou řečí“ – „L-E-S“.
- S dětmi můžeme procvičovat nejdříve pomocí vytleskávání na jednotlivé slabiky.

5.4.6 Test sluchového rozlišování Wepman, Matějček

Děti měly největší obtíže v oblasti změkčování slov. Největší obtíže měl Alexandr, který změkčená slova označoval jako shodná.

Doporučuji s dětmi procvičovat nejdříve na slovech smysluplných a poté pro ověření použít slova, co nedávají smysl (jako bylo vyzkoušeno v testu).

- Nabízíme dětem dvojice slov (mladý – mladí, zelený – zelení) – dítě rozlišuje, zda jsou slova stejná nebo ne. Můžeme slova vkládat do vět, pro lepší pochopení změny významu.
- „Měkké a tvrdé kostky“ - využíváme tvrdé - dřevěné kostky, a měkké kostky - z molitanu. Učitelka poté předřikává dvojice slov, například „hrdý – hrdí“, dítě má za úkol zopakovat dvojici a zmáčknout kostky podle pořadí, v tomto případě zmáčkne nejprve tvrdou kostku (hrdý) a hned poté kostku měkkou (hrdí). Po zvládnutí můžeme zařadit i slova nesmyslná.

5.4.7 Opakování čísel pro předškoláky

Dětem dělalo velké problémy opakovat čísla pozpátku. Alexandr, Jan, Lukáš a Viktorie nedokázali zopakovat ani jednu dvojici čísel.

Procvičovala bych pomocí opakování slov (což slouží k rozvoji sluchové paměti).

- „Na statku bydleli“ – první dítě řekne: „Na statku žila kráva“, druhé dítě zopakuje a přidá vlastní slovo: „Na statku žila kráva a kůň“. Hru ukončíme, až bude řada příliš dlouhá. Poté můžeme začít znovu.
- Obracení slov – „Na potoce plavala kačena a za ní kačer. Za chvíli se ale vyměnili a(kačer – kačena).“ – děti se snaží doplnit správné znění.

5.4.8 Test zrkově - sluchového učení dle Monroeové

Test nejhůře zvládli Alexandr, Ondřej a Laura, kteří si zapamatovali vždy jen jeden symbol.

Níže uvedené činnosti slouží pro rozvoj zrkové paměti.

- Povídání si o různých zážitcích z výletů („Co jsme viděli v ZOO?“), kdy se zaměřujeme na detaily.
- Co dítě vidělo na obrázku v knížce, kterou jsme si prohlíželi.
- „Pexeso“
- „Kimovy hry“ – dítě má za úkol si záměrně zapamatovat viděné předměty (můžeme postupně zvyšovat počet předmětů nebo zkracovat čas).
- Pracovní list – „Zapamatuj si obličeje“ (viz příloha 3)

5.4.9 Edfeldt test

Celkově měly děti největší obtíže odlišovat obrázky, které byly zrcadlově obrácené, což souvisí s vývojem lateralizace a prostorového vnímání. Měla jsem pocit, že byl pro ně test příliš dlouhý, proto ke konci i více chybovaly.

Dále bych rozvíjela pomocí pracovních listů.

- „Kdo, kde bydlí“ – ve kterém má dítě za úkol určit, kde které zvířátko bydlí (vlevo – vpravo, nahoře – dole, uprostřed) (viz příloha 4)
- „Co je jiné“ – Dítě vybírá z řady obrázků, který se liší (viz příloha 5)
- „Jsou shodné?“ – pracovní list s dvojicemi obrázků lišícími se v detailech (viz příloha 6), poté lišící se horizontální polohou (viz příloha 7) a nakonec lišící se vertikální polohou. (viz příloha 8)

5.4.10 RAV test

V oblasti zrakové syntézy se nejméně dařilo Alexandrovi. Pro rozvoj v této oblasti navrhuji následující činnosti.

- Nabízet dětem stavebnice, puzzle nebo mozaiku (kdy dítě skládá podle předlohy).
- „Pohlednice“ – dítě skládá rozstříhané části nejrůznějších pohlednic nebo obrázků. Příkladem mohou být následující pracovní listy: Poskládá obrázek ze dvou částí (viz příloha 9), poskládá obrázek z několika částí (viz příloha 10), složí tvar z několika částí (nejdříve na předlohu, poté podle předlohy) (viz příloha 11), doplní chybějící části obrázků – dítě dle předlohy doplňuje detaily, které u následujících obrázků chybí, tak aby byly všechny stejné jako předloha (viz příloha 12).

6 DISKUZE

Výzkumné šetření i pozorování dětí mi ukázalo, že děti z mateřských škol, kde probíhalo testování, byly připraveny velmi dobře. V některých případech bych si troufala tvrdit, že jejich výsledky byly více než dobré.

Na začátku šetření jsem si položila celkem tři výzkumné otázky. Zajímalo mě, jaká oblast bude u dětí obecně nejvíce oslabena, dále která složka sluchového vnímání, konkrétně sluchová analýza nebo syntéza bude pro děti obtížnější a jak rozdílné budou vědomosti ve zkoušce znalostí. Obecně nejhůře zvládnutou oblastí se stala sluchová paměť, kdy dítě mělo vyslechnout dvojici čísel a poté ji zopakovat pozpátku. Jak se ukázalo, v testech sluchové analýzy a syntézy, analýza byla pro děti opravdu o dost těžší. Poslední výzkumná otázka se týkala všeobecných znalostí dětí. Moje odpověď dle vyhodnocení výsledků je taková, že děti měly rozsáhlé znalosti jen v oblastech, se kterými měly možnost se setkat, zažít je, pochopit je, jednoduše s nimi měly zkušenost, což je logické. Pokud děti pochází z podnětnějšího prostředí, které není ochuzeno o nejrůznější zážitky a zkušenosti, jejich vědomosti jsou rozsáhlejší. Také to závisí na zaměření učitelky. Všechny učitelky nerozvíjí dítě komplexně, není to ani možné, pokud se konkrétně ubírají jen jedním směrem. Rozdíly zas tak překvapivé nebyly. Nejmenší vědomosti měly v oblasti, která se týkala státu, barev trikolory naší země a největšího města. Také se ukázalo, že ne všechny děti znají klasické pohádky.

Pokud bych se v práci více zaměřovala na vliv rodiny na připravenost dítěte na vstup do základní školy, jistě bych mohla i prakticky podložit, že rodina má obrovský vliv na dítě a že je při předškolní přípravě dobré, aby úzce spolupracovala mateřská škola s rodinou a rodiči. Já jsem se tohoto tématu dotkla jen velmi okrajově a i přesto mohu dle výsledků dotazníkového šetření a pozorování konstatovat, že rodina je mnohdy pro dítě „brzdou“ ve vývoji a rozvoji výchovných, ale i vzdělávacích schopností a dovedností. V jiných případech je naopak velkým hnacím „motorem“. Dítě se snaží, co nejvíce aktivizovat a obohacovat o znalosti a zkušenosti různorodého spektra. U Alexandra se mi potvrdil negativní vliv rodiny na rozvoj dítěte a také to, že je častokrát mateřská škola velkým doplňkem rodinné výchovy, někdy ji dokonce nahrazuje. Na chlapci bylo znát, že prostředí ve kterém vyrůstá není dostatečně podnětné jak v oblasti rozvoje všech oblastí, tak sociálně, což se projevilo v testu

všeobecného přehledu. Jak jsem se již zmínila v teoretické části, Marie Vágnerová definuje: „*Socializace a individualizace, tj. rozvoj osobnosti jedince, probíhá v interakci, dítě rozvíjí svou individualitu v kontaktu s jinými lidmi.*“ (Vágnerová, M., 2005, str. 202). S tvrzením naprosto souhlasím. Dostatečná sociální zralost a individualita, její rozvoj, je pro nástup do školy velmi potřebný. Pro dítě je motivující a podněcující, když má dostatečný kontakt s okolím. Dítě se snaží vyrovnat vrstevníkům, ale jak jsem se již zmínila, toto téma by mohlo být námětem pro další absolventskou práci.

V mateřské škole se dbá jak na individualitu dítěte, tak se zároveň převážně pracuje v kolektivu, nevyhlašují se absolutní vítězové, ani poražení, všichni jsou si rovni, oceňuje se i pouhá snaha. Pedagog dítěti nedává pokyny a úkoly, pokud to není součástí hry, ale snaží se dítě přirozeně motivovat k činnosti. Pokud se mu nepovede u dítěte vzbudit zájem, je nemožné, aby bylo dítě do činnosti nuceno, jak se zmiňuje Jiřina Bednářová a Vlasta Šmardová: „*Práceschopnost je podmíněna zejména vyzrálostí centrální nervové soustavy, ale úzce souvisí i se zralostí osobnosti a také s tím, jak jsme dítě doposud vychovávali.*“ (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011, str. 6) Souhlasím s jejich tvrzením. Také je vhodné děti ve školce učit časovému řádu, pravidelnosti a pravidlům, která mají dítěti ukazovat, že nemá jen práva, ale i povinnosti, vštěpovat dětem již od předškolního věku morální i etické hodnoty.

V teoretické části se zmiňuji o tvrzení Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové: „*Pro učení potřebujeme zachytit, zpracovat a uchovat informace přicházející sluchovou cestou.*“ (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011, str. 33), s čímž musím jen souhlasit. Aby dítě mohlo naplňovat předpoklady správného čtení a psaní, je potřebné mít dostatečně rozvinutou oblast sluchového vnímání a všechny její složky. Dítě po nástupu do školy převážnou část doby, kterou v ní tráví, naslouchá výkladu pedagoga a poslouchá úkoly, zadání, pokyny. Je tedy potřebné, aby se u dítěte podporovala schopnost rozpoznat figuru a pozadí, tato dovednost dítěti dovoluje se soustředit a odlišit sluchové podněty, které jsou pro něj v daný moment důležité, zaměřit se na ně a ostatní vytěsnit. Také je důležité dokázat figury zaměňovat. Sluchová diferenciací, analýza a syntéza, jsou dovednosti, bez kterých se dítě při počátku čtení a psaní neobejde.

Sluchové vnímání úzce souvisí s vnímáním zrakovým, které „*...na počátku školního věku má značný význam pro počáteční vyučování.*“ (Zelinková, O., str. 70), jak

uvádí Olga Zelinková. Jistě tomu tak je, jelikož se dítě postupně učí, na co se má zaměřit, zda na celek, tedy pozadí nebo na konkrétní vjem, objekt, tedy figuru. Také se učí diferenciovat, analyzovat a syntetizovat a především si zapamatovávat, což je podstatné i pro rozvoj čtení a psaní.

U respondentů se projevilo oslabení v nejrůznějších oblastech. Je potřeba tyto oblasti rozpoznat a rozvíjet je. Pavel Dittrich poukazuje: *„Přestože diagnostiku školní zralosti řadíme do diagnostických činností u dětí předškolního věku, s problémem školní zralosti se setkávají běžně učitelé na 1. stupni základních škol...”* (Dittrich, P., 1993, str. 18), bohužel musím souhlasit i s tímto tvrzením. Cílem mé budoucí pedagogické praxe je eliminovat nedostatečnou předškolní přípravu zaměřenou na rozvoj dovedností čtení a psaní, aby se děti, které přichází do 1. třídy, cítily jistě, komfortně a nebyly pod tak velkým tlakem.

ZÁVĚR

Práce mě nesmírně obohatila a přinesla mi velmi cennou a užitečnou zkušenost. Dítě se přeci jen po celou dobu docházky do mateřské školy systematicky připravuje na další vzdělávání a je pro něj velmi důležité, aby lidé kolem něj, ať už učitelky ve školce nebo rodiče doma, rozpoznali jeho silné, ale i slabé stránky. Pokud by se tak nestalo, slabé stránky by nebyly cíleně rozvíjeny, dále by tedy nemohlo dojít k žádnému progresu. U silných stránek, jelikož víme, že veškeré oblasti jsou mezi sebou spjaté, by došlo ke stagnaci a v horším případě k regresu. Proto je podle mého názoru důležité přikládat velký důraz předškolní přípravě a celkově rozvoji v předškolním období, kdy je dítě jako „houba“ a nové poznatky „nasává“ ze svého okolí naprosto přirozeně. Pro dítě je největším přínosem žít a vyrůstat v podnětném prostředí.

Do doby než jsem začala se sbíráním informací, testováním a vyhodnocováním jsem si neuvědomovala, jak důležité a těžké je správně rozpoznat a diagnostikovat zralost, schopnosti nebo předpoklady dítěte. Když jsem do školek docházela, paní učitelky si neustále stěžovaly, že na takto pečlivou diagnostiku nemají čas. Ze začátku jsem si říkala, že je přece jejich náplní práce, jejich posláním, dát dětem tu nejlepší možnou přípravu, dbát co nejvíce na individualitu dětí a jejich potřeby. Doba, co jsem v mateřské škole strávila, mě donutila se nad tím zamyslet a došlo mi, že učitelky nemohou zvládat za pomoci odborných diagnostických metod a testů každé dítě zkoumat a analyzovat takto pečlivě a ze všech stran. Při poměru dětí na učitelku, který u nás máme, je to v podstatě nemožné. Po tomto zjištění se v mých očích stala tato práce daleko cennější. Paní učitelky ode mne získaly vcelku podrobnou diagnostiku, i když přímo zacílenou na určité oblasti rozvoje a byla jim doporučeny i další činnosti pro rozvoj zkoumaných oblastí.

Doufám, že práce byla přínosná nejen pro moji budoucí praxi, paní učitelky a děti, ale také pro výzkum „Prediktory čtenářských dovedností jako faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti“, ke kterému jsem tímto způsobem mohla přispět.

POUŽITÁ LITERATURA

BACUS, Anne. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-862-7.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2011, ISBN 978-80-251-2569-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Orientace v prostoru a čase pro děti od 5 do 7 let: kdy to bylo, kde se stalo, medvídek již nebloudilo*. 1. vyd. Ilustrace Richard Šmarda. Brno: Edika, 2012. Dětská naučná edice (Edika). ISBN 978-80-266-0078-7.

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

DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Vyd. 2. Jinočany: H&H, 1993, ISBN 80-85467-06-2.

ĐURIC, Ladislav. GRÁC, Ján a ŠTEFANOVIČ, Jozef. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Jaspis, 1991. ISBN 80-900477-6-9.

HRABAL, Vladimír, st. a HRABAL, Vladimír, ml. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002. ISBN 80-246-0319-5.

LANGMAIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

LIEVEGOED, B. *Vývojové fáze dítěte*. Praha, 1992.

PRŮCHA, Jan a KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Předškolní pedagogika: Učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: příručka pro studenty*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2.

SMOLÍKOVÁ, K. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004

SVOBODOVÁ, Eva, Alena VÁCHOVÁ a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Do školky za zvířátky: metodika práce s příběhy v MŠ*. Vyd. 1. Ilustrace Patricie Koubská. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0185-4.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-308-0.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava a kol. *Kapitoly z pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze, 1998. ISBN 80-86039-54-4.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.

PŘÍLOHY

Příloha 1 – pracovní list

Příloha 2 – pracovní list

Příloha 3 – pracovní list

Příloha 4 – pracovní list

Příloha 5 - pracovní list

Příloha 6 - pracovní list

Příloha 7 - pracovní list

Příloha 8 - pracovní list

Příloha 9 - pracovní list

Příloha 10 - pracovní list

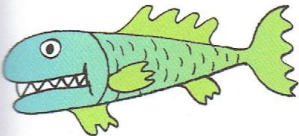
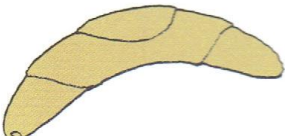
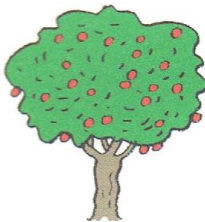
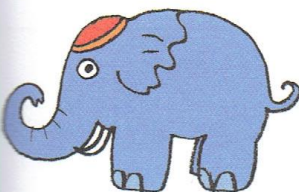
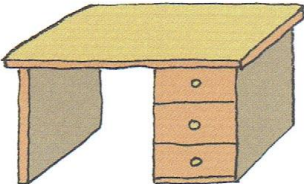
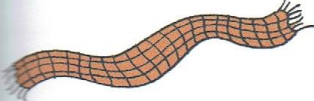
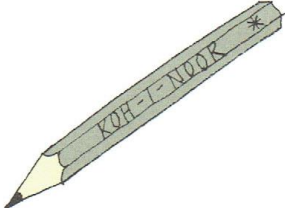
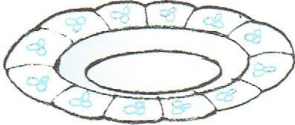
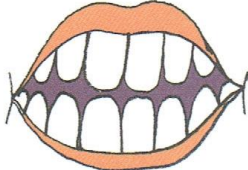
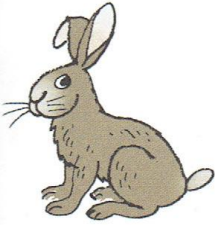
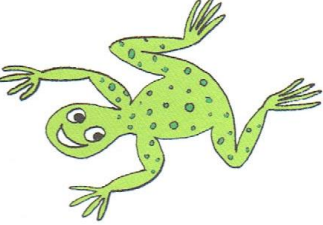
Příloha 11 - pracovní list

Příloha 12 - pracovní list

Příloha 1

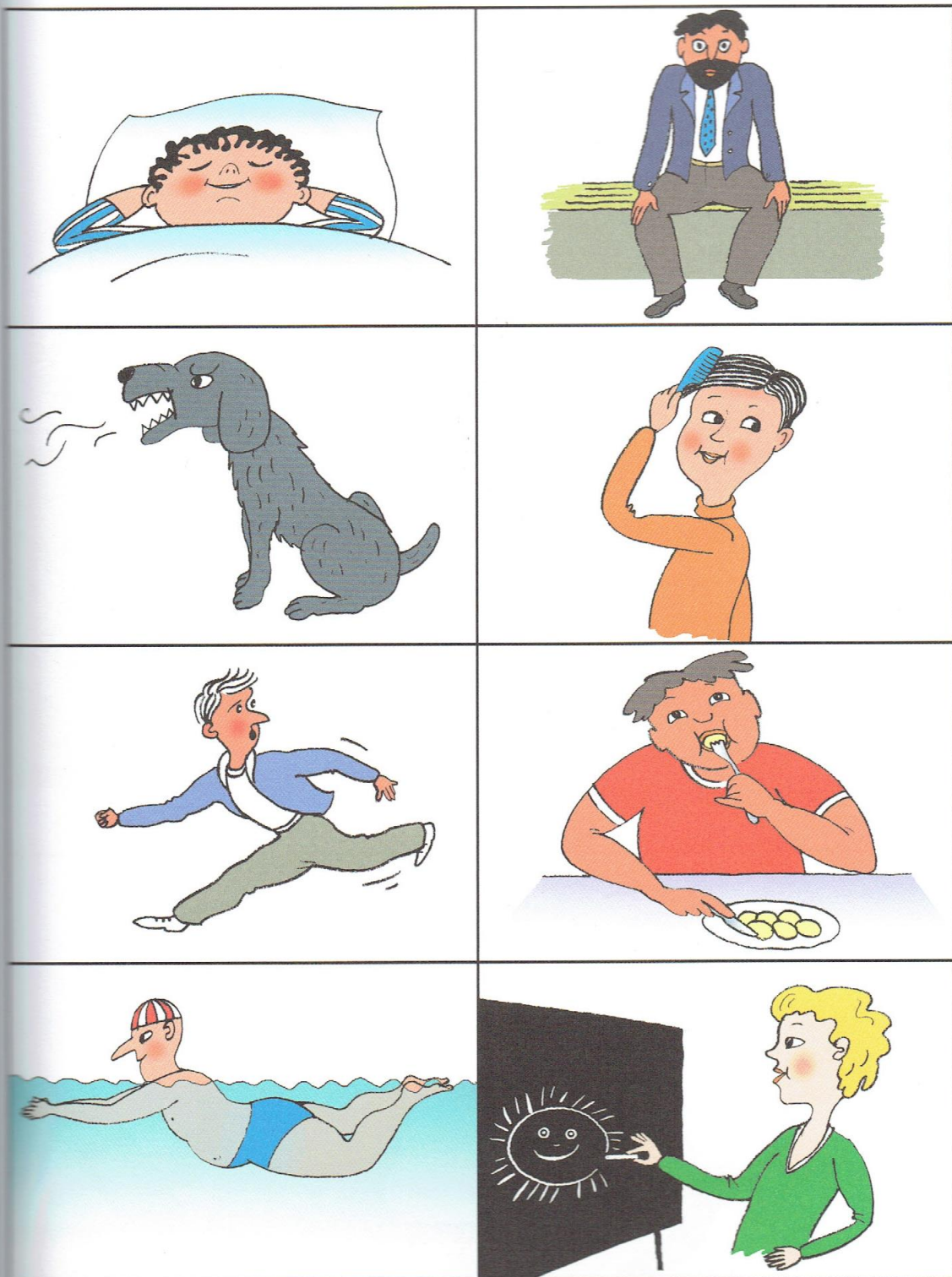
Příloha Ř1: Pojmenuje běžné věci na obrázku



		
RYBA	ROHLÍK	STROM
		
SLON	STŮL	ŠATY
		
ŠÁLA	TUŽKA	TALÍŘ
		
VLASY	VIDLIČKA	ZUBY
		
ZAJÍC	ŽIDLE	ŽÁBA

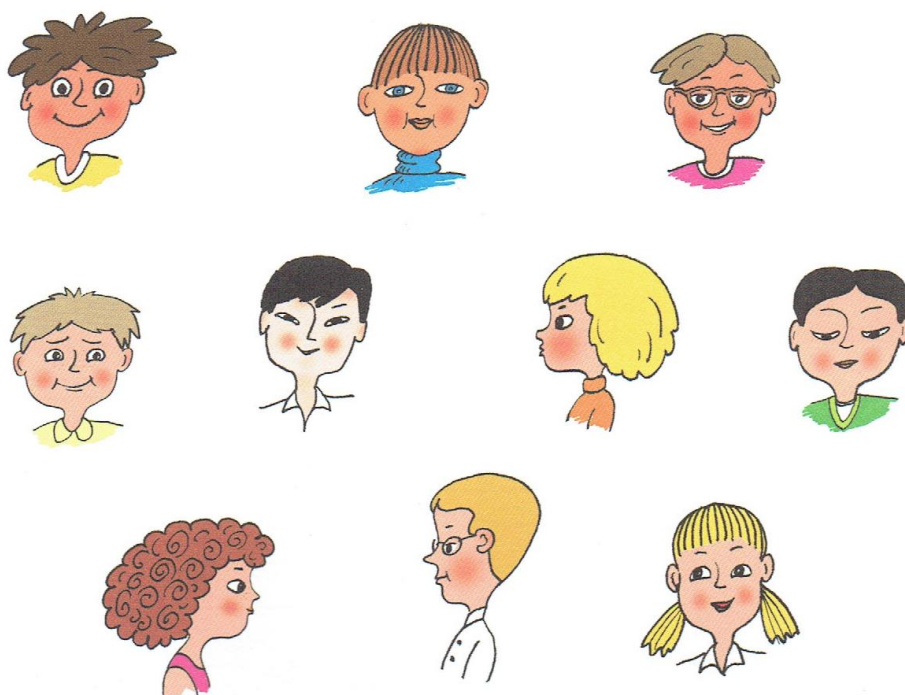
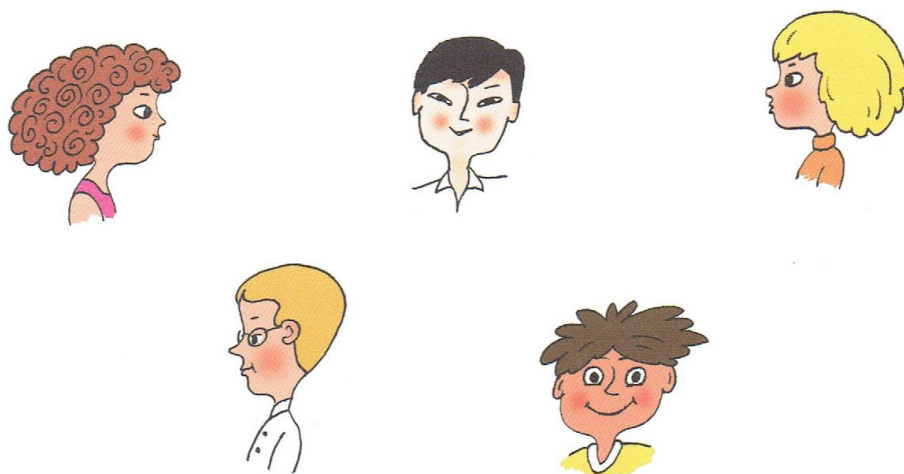


Příloha Ř3: Ukáže na obrázku činnost



Jak přicházeli před školku, Matýska pomalu opouštěl smutek, že nezastihl Pavlíka. Uviděl své kamarády a kamarádky ze školky a měl radost. Terežka hned běžela s holčičkami do třídy, ale Matýsek se zarazil. Zjistil, že u některých kamarádů si nepamatuje jména, na některé z nich si dokonce nemohl vzpomenout.

Zraková paměť. Dítě necháme dobře si prohlédnout obrázky v horní polovině strany, spodní polovinu zatím zakryjeme. Po prohlédnutí zakryjeme horní část a dítě necháme určit, které obrázky již nahoře vidělo. Dítě může obrázky, které vidělo v horní části, podtrhnout; popřípadě přeškrtnout ty, které v horní polovině strany nebyly.



Po obědě všichni jeli k babičce. Cestou potkali zajímavý dům. „Podívejte, to je, panečku, domeček. Bydlí v něm někdo, kdo má rád zvířátka,“ upozornila Terežka ostatní. „Tam bydlí také medvídek,“ byl nadšený Pavlík. „Mně se nejvíce líbí pes v okně vpravo uprostřed,“ vybral si Matýsek.

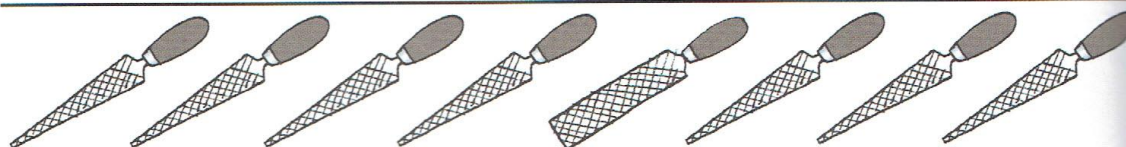
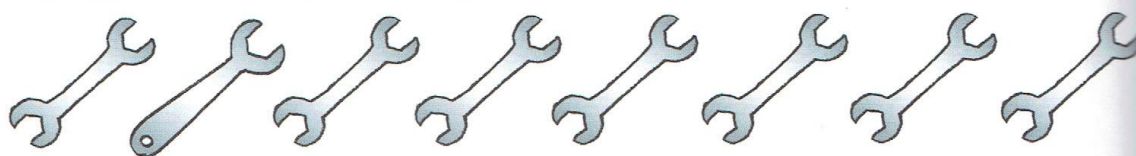
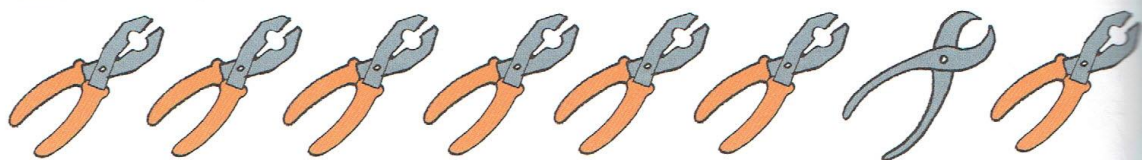
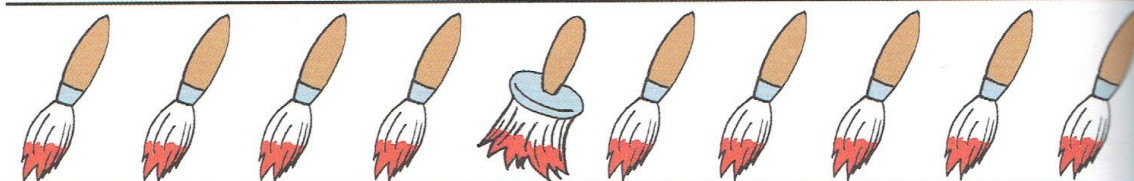
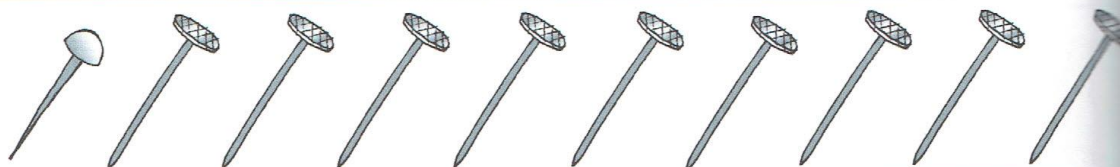
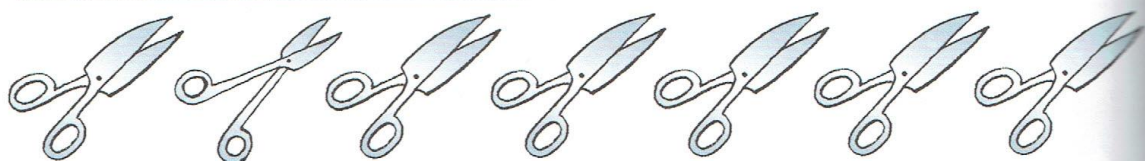
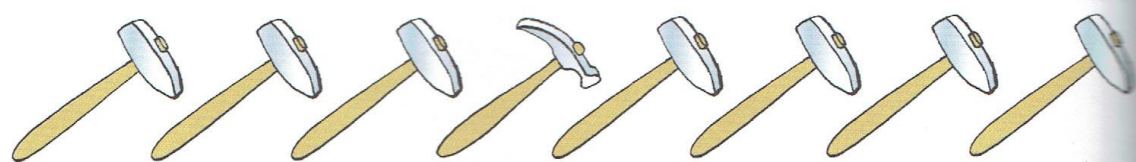
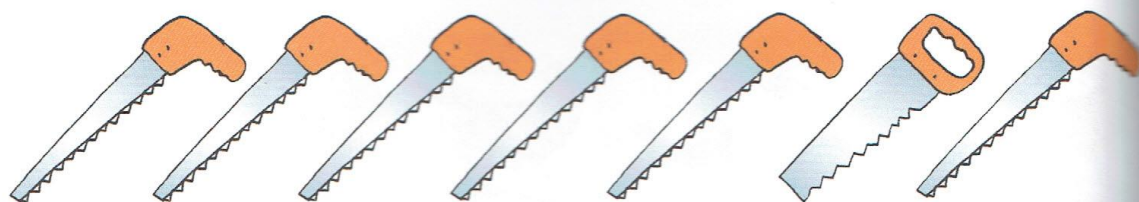
Prostorová orientace. Upevňujeme pojmy z prostorové orientace. S dítětem si říkáme, co je v oknech nahoře, vlevo, vpravo, co je v okně uprostřed, nahoře uprostřed, vlevo nahoře, vpravo dole atd.



Příloha 5

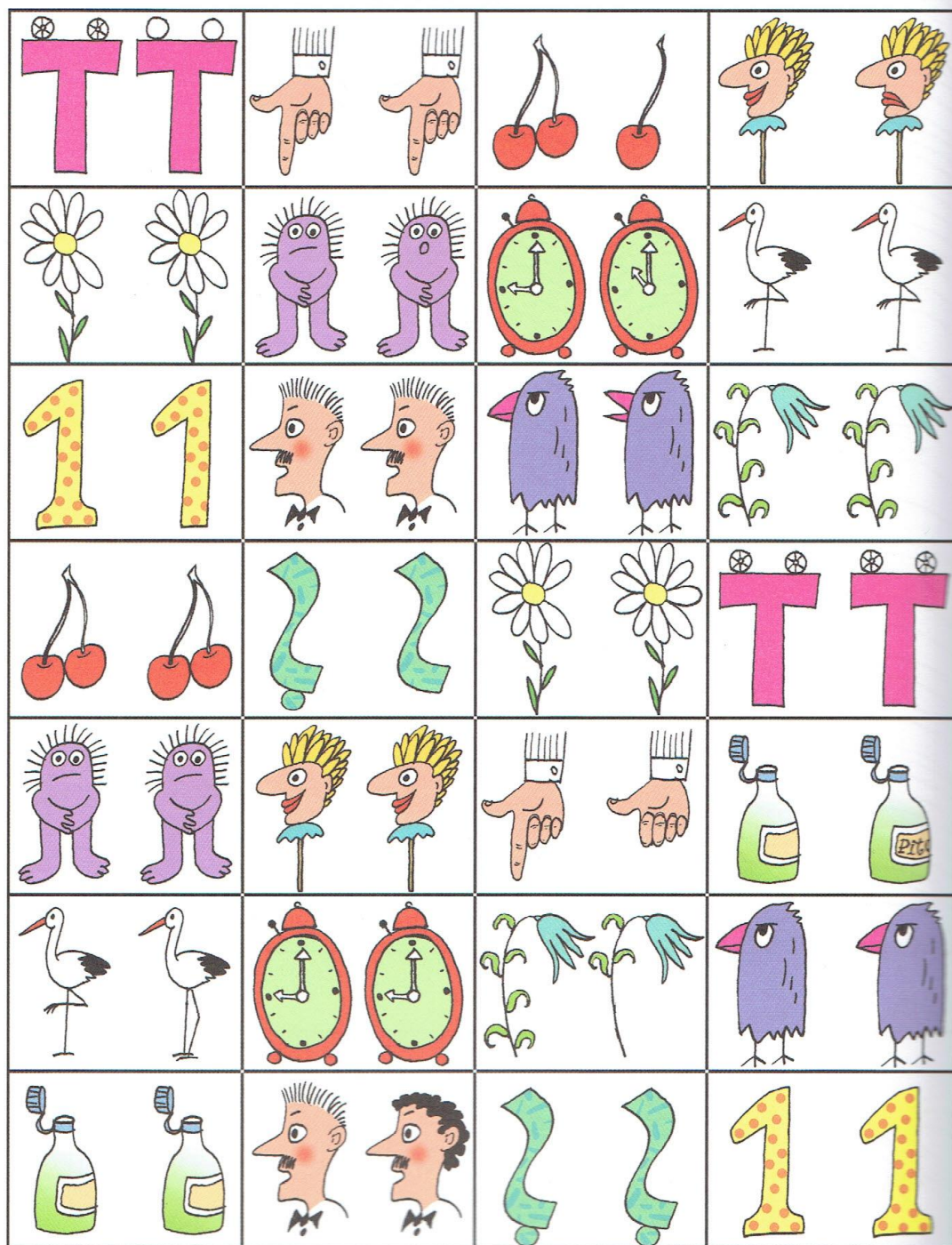


Příloha Z14: Odliší jiný obrázek v řadě



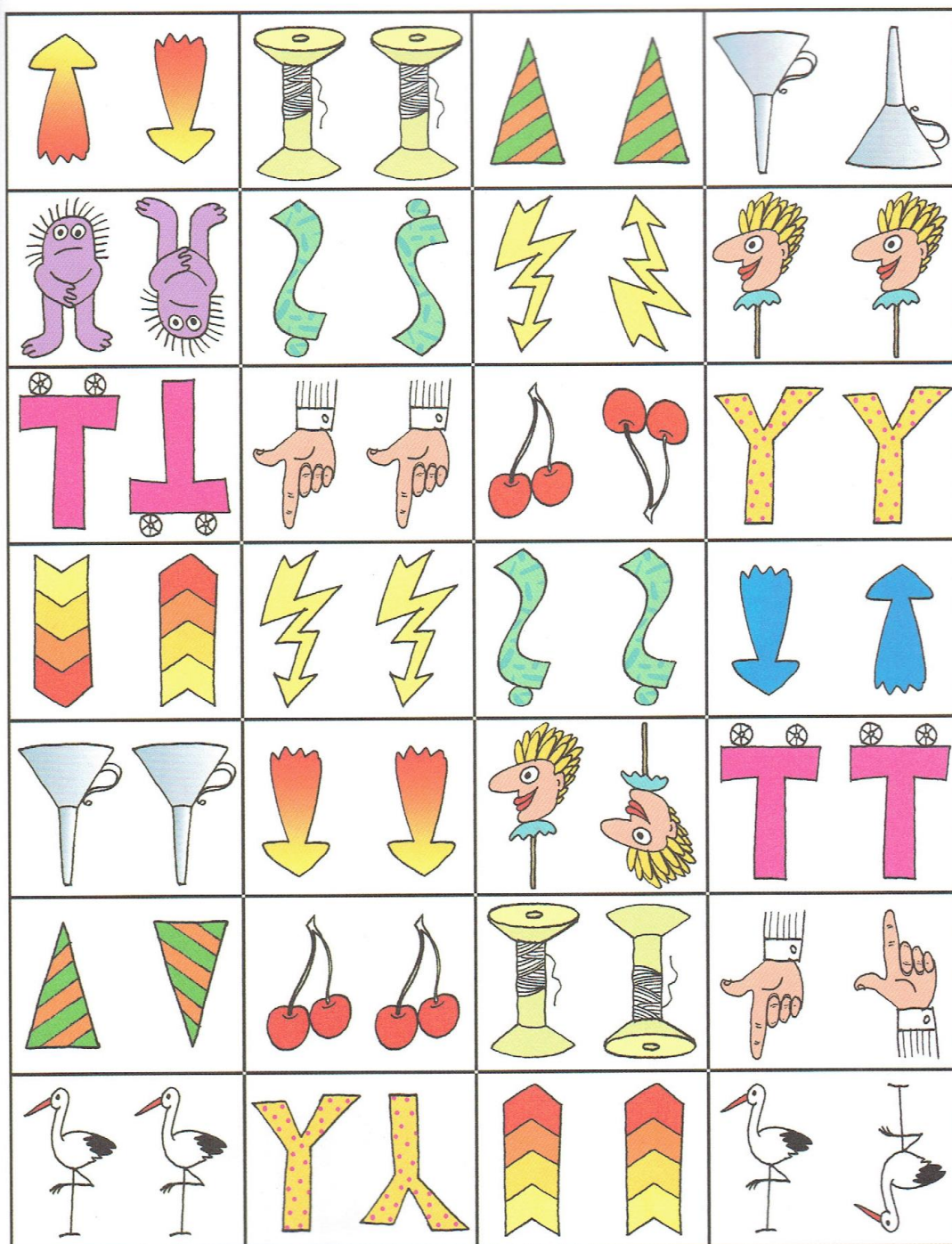


Z4: Odlíší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem



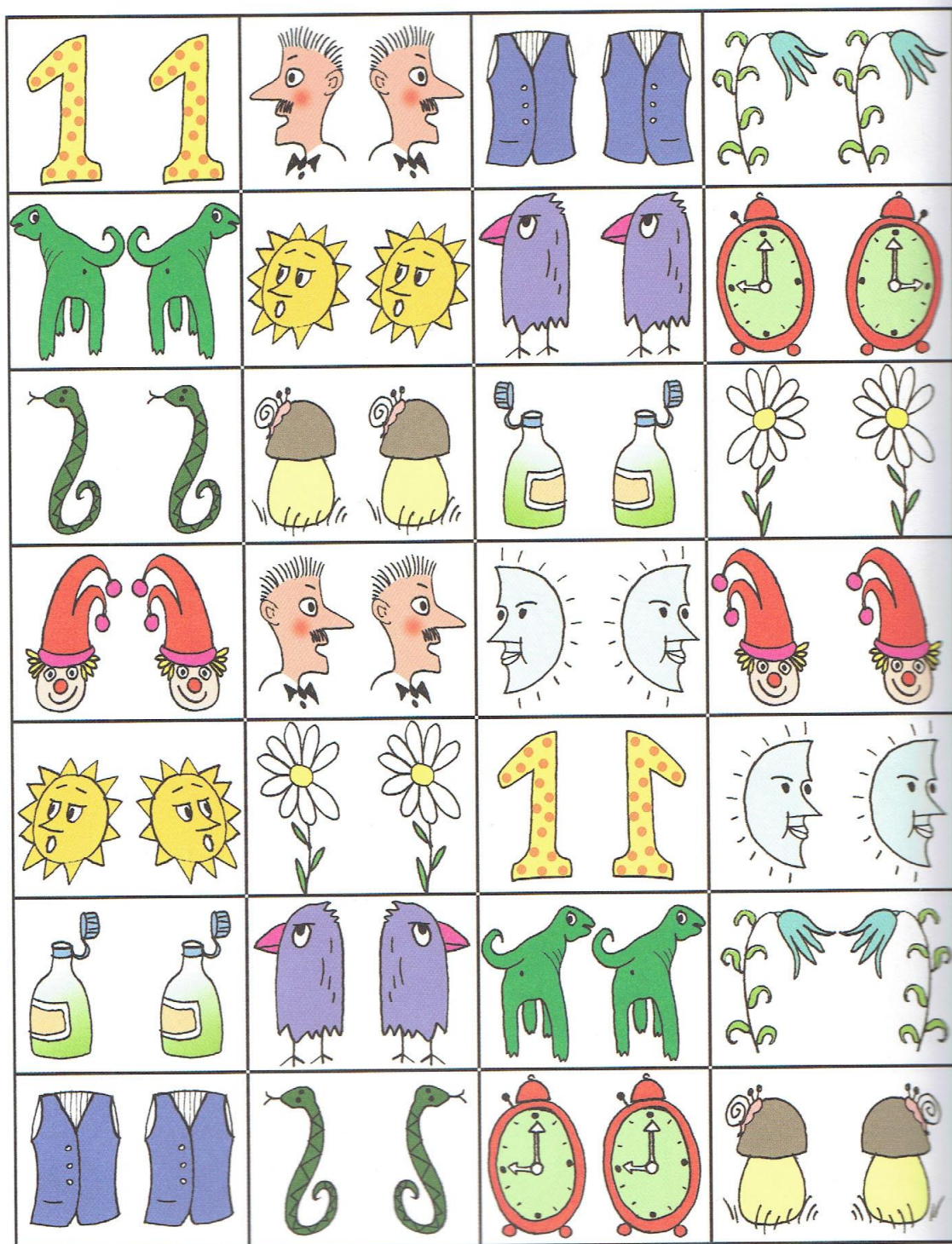


Z5: Odliší shodné a neshodné dvojice lišící se horizontální polohou





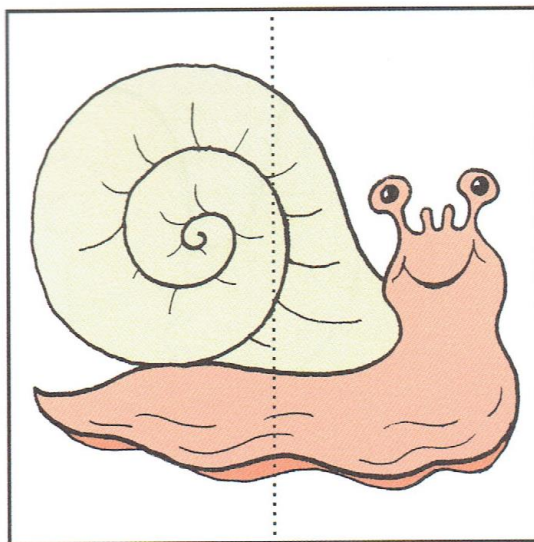
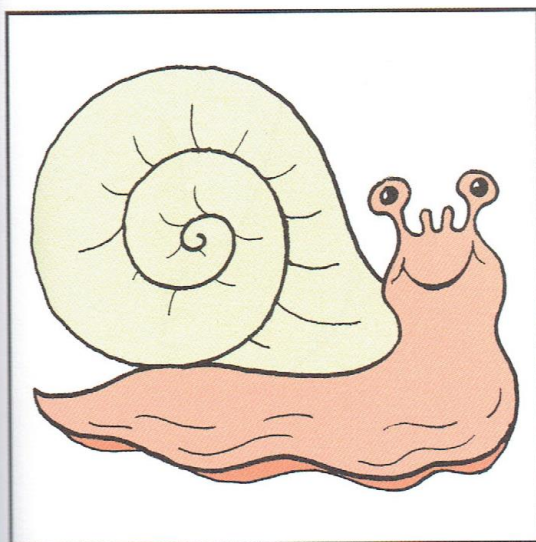
Z6: Odliší shodné a neshodné dvojice liší se vertikální polohou



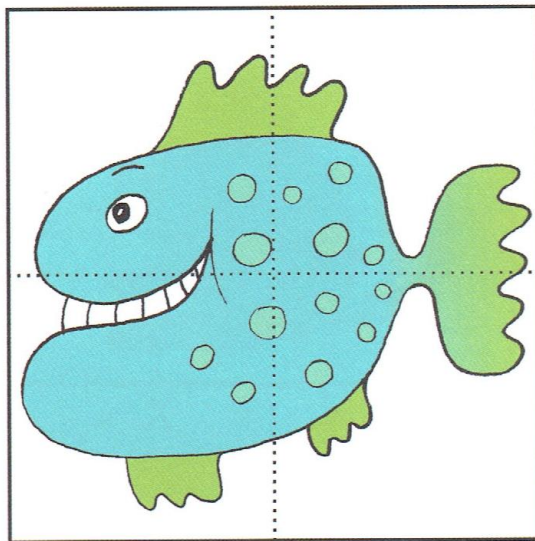
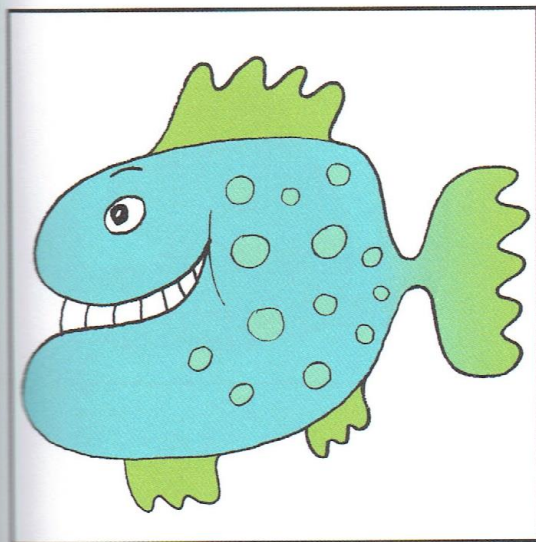
Příloha 9

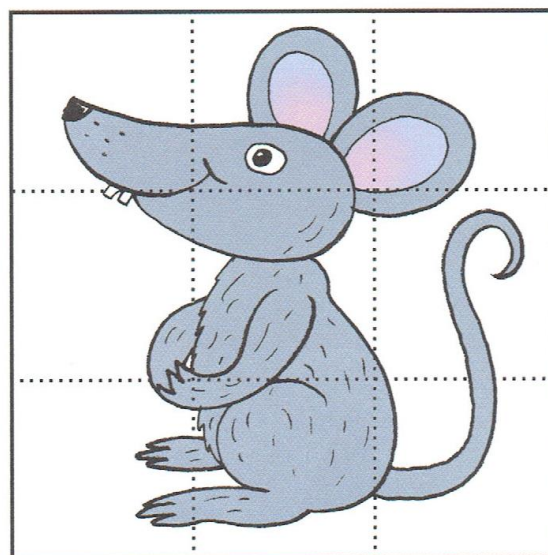
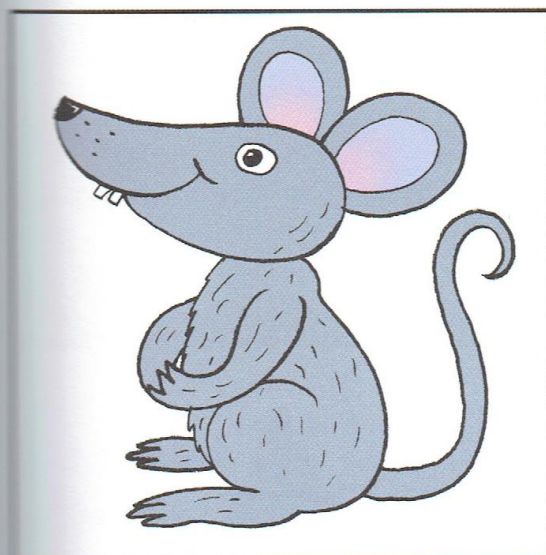
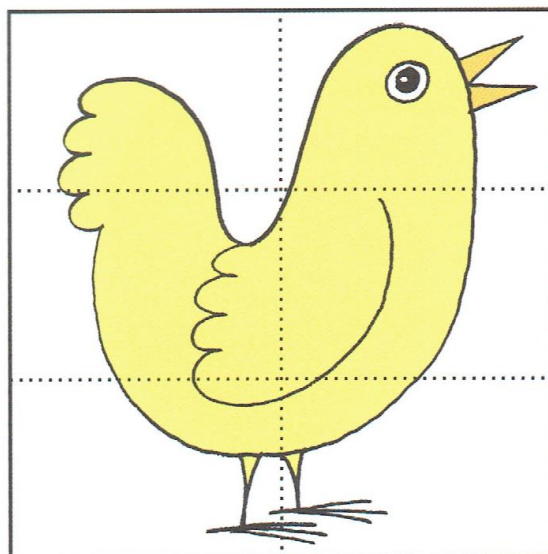
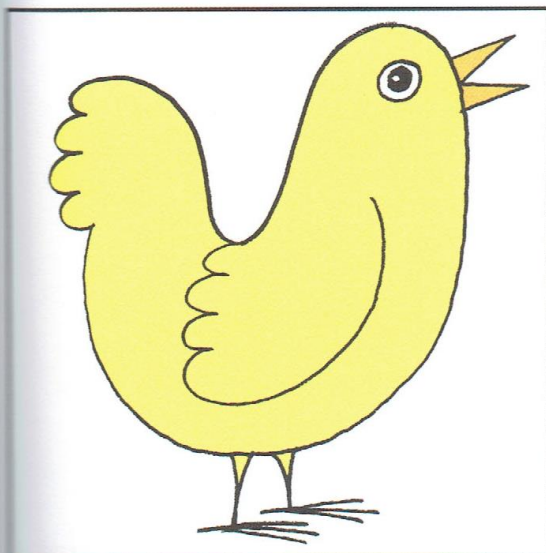


Příloha Z21: Poskládá obrázek ze dvou částí



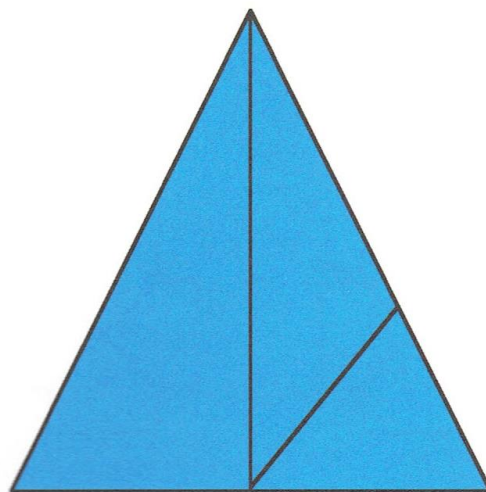
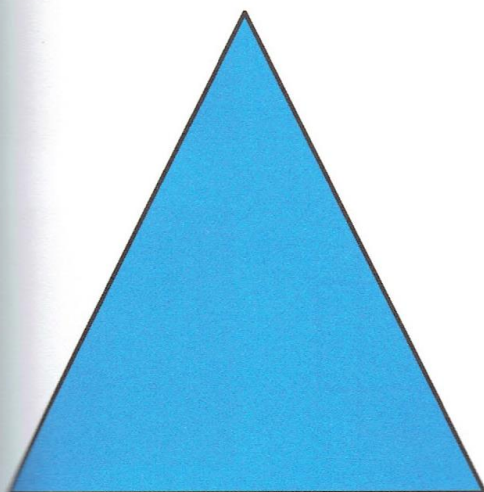
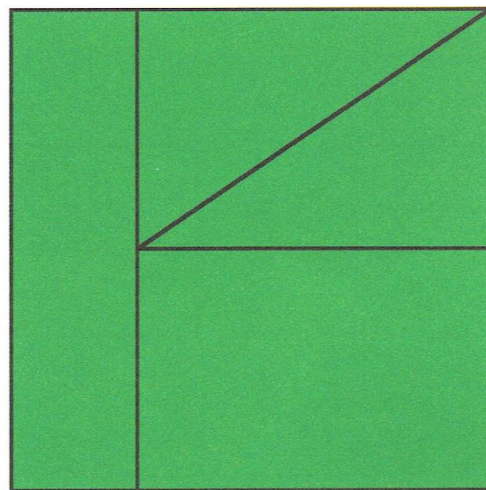
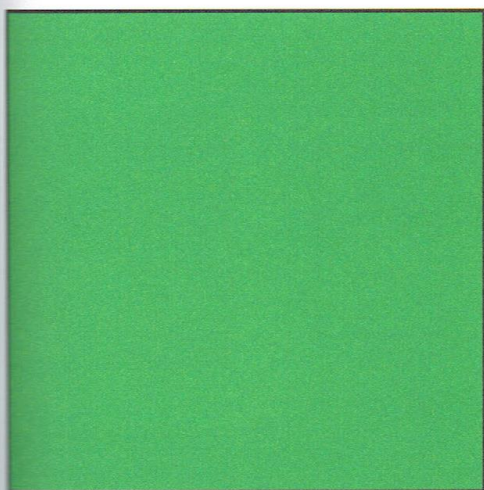
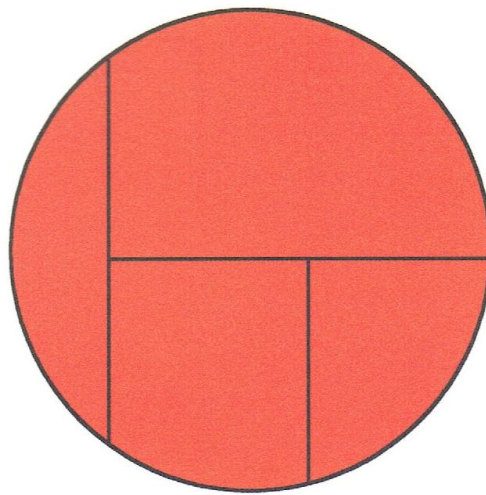
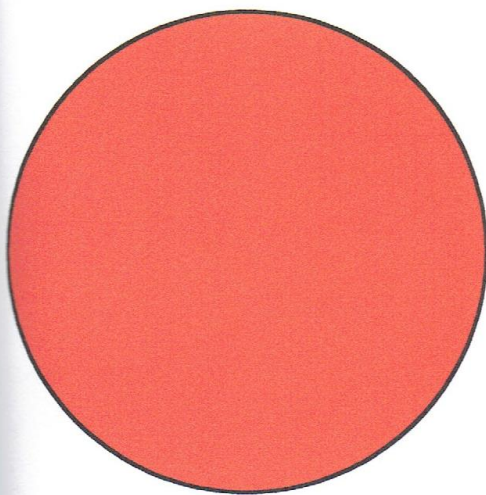
Příloha Z22: Poskládá obrázek ze čtyř částí







Příloha Z24, 25: Složí tvar z několika částí na předlohu. Složí tvar z několika částí podle předlohy



Příloha 12



Příloha Z26: Doplní chybějící části v obrázku

