

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2005

Tat'ána Srnová

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra : sociálních studií a speciální pedagogiky

Bakalářský studijní program : Předškolní a mimoškolní pedagogika

Studijní obor : Speciální pedagogika pro učitele MŠ a vychovatele

Název BP :

ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

Autor :

Podpis autora : _____

Taťána Smová
Vlnářská 686/24
460 01 Liberec

Vedoucí práce : Ing. Zuzana Palouňková

Počet :

stran	obrázků	tabulek	grafů	zdrojů	příloh
81	-	17	13	22	11

V Liberci dne :

TU v Liberci, Fakulta pedagogická

Katedra : sociálních studií a speciální pedagogiky

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Jméno a příjmení studenta: Taťána Smová

Adresa: Vlnařská 686/24, 460 01 Liberec 6

Bakalářský studijní program: Předškolní a mimoškolní pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika pro učitele MŠ a vychovatele

Název bakalářské práce: ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST U PŘEDŠKOLNÍCH
DĚTÍ

Název BP v angličtině: SCHOOL MATURITY AND READINESS IN PRE-SCHOOL
CHILDREN

Vedoucí práce: Ing. Zuzana Palounková

Termín odevzdání:

V Liberci dne

.....
vedoucí bakalářské práce

.....
děkan FP TUL

.....
vedoucí KSS

Převzal (student):

Datum:

Podpis studenta:

Charakteristika práce:

Bakalářská práce se zabývá školní zralostí a připraveností dětí na zahájení povinné školní docházky z teoretického i praktického hlediska.

Cíl práce:

Porovnáním skupiny dětí A a B zjišťuji vliv individuálně výchovného plánu na další vývoj a pokroky dětí. Zjištění připravenosti u dětí s logopedickou vadou a dětí se správným vývojem řeči na zahájení povinné školní docházky. Porovnání školní zralosti a připravenosti u chlapců a dívek.

Předpoklad práce:

Předpokladem práce je teoretická i praktická znalost problematiky.

Hlavní použité metody:

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky.

Základní literatura:

MONATOVÁ, Lili. *Předškolní pedagogika*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988. 198 s.

ŠVANCARA, Josef. *Diagnostika psychického vývoje*. 3. vyd. Praha: Avicenum, 1980. 395 s.

ŠVANCAROVÁ, Daniela, KUCHARSKÁ, Anna. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2001. 27 s. ISBN 80-7183-221-9

ŠVINGALOVÁ, Dana. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*. 1.

vyd. Liberec: Technická univerzita, 2003. 84 s. ISBN 80-7083-697-0

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 207 s. ISBN 80-7178-544-X

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom(a) povinnosti informovat o této skutečnosti TUL, v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Datum

Podpis

OBSAH

1 ÚVOD	9
2 TEORETICKÉ ZPRACOVÁNÍ PROBLÉMU	11
2.1 VYMEZENÍ POJMU ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST	11
2.1.1 HLEDISKA POSOUZENÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI A PŘIPRAVENOSTI	12
2.1.2 METODY POUŽÍVANÉ KE ZJIŠTĚNÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI A PŘIPRAVENOSTI	14
2.1.2.1 KLINICKÉ METODY	14
2.1.2.2 TESTOVÉ METODY	19
2.2 ŠKOLNÍ NEZRALOST A NEPŘIPRAVENOST U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ	23
2.2.1 ODKLAD POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	24
2.2.1.1 PŘÍČINY ODKLADU POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	25
2.2.1.2 ZVÁŽENÍ ODKLADU POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	26
2.2.2 RIZIKOVÉ DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	27
2.2.2.1 DĚTI S LOGOPEDICKOU VADOU	28
2.2.3 METODY PRÁCE U DÍTĚTE S ODKLADEM ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	33
2.2.3.1 INDIVIDUÁLNÍ VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PLÁN	34
2.2.3.2 OVLIVNĚNÍ PSYCHICKÉHO ROZVOJE DÍTĚTE HROU	35
3 PRAKTICKÁ ČÁST	38
3.1 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI	38
3.2 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU	38
3.2.1 POPIS ZKOUMANÉ SKUPINY A	38
3.2.2 POPIS KONTROLNÍ SKUPINY B	39
3.3 PRŮBĚH PRŮZKUMU	39
3.3.1 PRVNÍ ČÁST PRŮZKUMU	39
3.3.2 DRUHÁ ČÁST PRŮZKUMU	40
3.4 POUŽITÉ METODY	40
3.5 STANOVENÍ PŘEDPOKLADŮ	42
3.6 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ	43
3.6.1 PRVNÍ ČÁST PRŮZKUMU	43
3.6.2 DRUHÁ ČÁST PRŮZKUMU	64
3.7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ PRAKTICKÉ ČÁSTI A DISKUSE	70
4 ZÁVĚR	75
5 NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ	77

6 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	79
7 SEZNAM PŘÍLOH	81
8 PŘÍLOHY	

Děkuji Ing. Zuzaně Palounkové za trpělivost, cenné rady a připomínky k bakalářské práci.

Děkuji Mgr. Václavě Kazmířové za gramatickou správnost bakalářské práce.

Děkuji své matce nejen za velkou pomoc při psaní bakalářské práce.

Děkuji všem svým blízkým za trpělivost a podporu.

Název BP: Školní zralost a připravenost u předškolních dětí

Název BP: The school ripeness and readiness of the pre-school children

Jméno a příjmení autora: Taťána Srnová

Akademický rok odevzdání BP: 2005

Vedoucí BP: Ing. Zuzana Palounková

RESUMÉ

Bakalářská práce se zabývala školní zralostí a připraveností u předškolních dětí. Jejím cílem bylo porovnání školní připravenosti u dětí s logopedickou vadou a dětí se správným vývojem řeči, dále byl sledován vliv individuálně výchovného plánu a porovnání školní zralosti a připravenosti chlapců a dívek. Bakalářskou práci tvořila část teoretická, ve které byla zpracována problematika školní zralosti a připravenosti pomocí odborných literárních pramenů. Praktická část poukazovala pomocí metody Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky školní zralost a připravenost u 30 dětí z mateřské školy. Pomocí

výsledků dosažených v průzkumu došlo ke konkrétním navrhovaným opatřením pro zdárný nástup povinné školní docházky. Za velký přínos práce lze považovat samotné odhalení problematiky školní zralosti a připravenosti u dětí z hlediska oslabených percepčně motorických center.

OBSAH

1 ÚVOD	1
2 TEORETICKÉ ZPRACOVÁNÍ PROBLÉMU	3
2.1 VYMEZENÍ POJMU ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST	3
2.1.1 HLEDISKA POSOUZENÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI A PŘIPRAVENOSTI	4
2.1.2 METODY POUŽÍVANÉ KE ZJIŠTĚNÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI A PŘIPRAVENOSTI	6
2.1.3 DĚTI S LOGOPEDICKOU VADOU	19
2.1.4 RIZIKOVÉ DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	24
2.1.5 INDIVIDUÁLNÍ VÝCHOVNÝ PLÁN	25
2.1.6 OVLIVNĚNÍ PSYCHICKÉHO ROZVOJE DÍTĚTE HROU	27
2.2 ŠKOLNÍ NEZRALOST A NEPŘIPRAVENOST U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ	29
2.2.1 ODKLAD POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	30
2.2.2 PŘÍČINY ODKLADU POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	31
2.2.3 ZVÁŽENÍ ODKLADU POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	32
2.2.4 DÍTĚ Z ODKLADEM ŠKOLNÍ DOCHÁZKY – METODY PRÁCE	33
3 PRAKTICKÁ ČÁST	34

3.1 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI	34
3.2 POPIS ZKOUMANÉ SKUPINY A	34
3.3 POPIS ZKOUMANÉ SKUPINY B	35
3.4 PRŮBĚH PRŮZKUMU	35
3.4.1 PRVNÍ ČÁST PRŮZKUMU	35
3.4.2 DRUHÁ ČÁST PRŮZKUMU	36
3.5 POUŽITÉ METODY	36
3.6 STANOVENÍ PŘEDPOKLADŮ	38
3.7 OVĚŘOVÁNÍ PŘEDPOKLADŮ	39
3.7.1 PRVNÍ ČÁST PRŮZKUMU	39
3.7.2 DRUHÁ ČÁST PRŮZKUMU	60
3.8 SHRNTÍ VÝSLEDKŮ PRAKTICKÉ ČÁSTI A DISKUSE	66
4 ZÁVĚR	71
5 NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ	73
6 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	75
7 SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	77
8 SEZNAM PŘÍLOH	78
PŘÍLOHY	

1 ÚVOD

Řada rodičů si každoročně klade otázku, zda je jejich dítě zralé pro vstup do základní školy, zda je schopné bez problému zvládnout základy čtení, psaní a počítání. Poměrně velkému množství dětí bývá každý rok navrhován odklad školní docházky o jeden rok z důvodu školní nezralosti, nejen fyzické a sociální (děti bývají příliš hravé, nejeví zájem o školu a nedokáží se odpoutat od rodičů), ale i psychické, kdy jsou nezralé v oblastech, které jsou důležité pro samotný proces učení. Jde především o smyslové vnímání sluchové a zrakové, jemnou a hrubou motoriku, grafomotoriku, pozornost, paměť, řeč a myšlení. Přitom je možno tyto funkce lehce rozvíjet a podporovat nenáročnými a běžnými cvičeními a hrami.

Je běžné, že má dítě průměrnou či nadprůměrnou inteligenci, ale přesto se některé oblasti výkonem jeví jako oslabené. V současné době má učitelka mateřské školy k dispozici testy standardizované i nestandardizované, kterými je možno percepčně motorické oslabení oblastí diagnostikovat. V procesu pedagogické diagnostiky jsou hledány příčiny obtíží a naznačeny cesty, jak překážky pro lepší uplatnění jedinců odstranit. Zároveň jsou zdůrazněny pozitivní momenty ve vývoji dítěte, které jsou prvotním východiskem dalšího působení.

Při samotných organizovaných výchovně – vzdělávacích činnostech se tyto handicapy projevují a učitelka mateřské školy má po jejich odhalení spoustu možností, jak s nimi pracovat a jak je napravovat – reedukovat. V některých případech organizují pedagogicko – psychologické poradny pro děti a jejich rodiče speciální kurzy, které jsou zaměřeny na rozvoj celé osobnosti dítěte nebo na oslabené oblasti. Pokud se některá oblast u dítěte jeví jako problémová, je třeba odeslat ho na vhodné odborné pracoviště (např. do pedagogicko – psychologické poradny nebo do speciálně pedagogického centra). Nutností je také osvěta mezi rodiči, na mateřských a základních školách.

V dětské populaci bývají problémoví jedinci – děti s nadprůměrnou či podprůměrnou inteligencí. Jejich působení ve třídě průměrných dětí bývá problematické z hlediska pedagogického působení. Tyto děti vyžadují zvláštní pozornost a individuální přístup učitele.

V dnešní době počítačů přestávají děti komunikovat mezi sebou, neužívají řeč v pragmatické (sociální) rovině. Přibýly řečové vady, děti neumí rytmitizovat, hrát pohybové hry, nerady zpívají, nemají zájem o nové informace a chybí jim přehled. Vlivem nevhodných

televizních pořadů a lhostejného rodinného prostředí si neumí hrát a hru rozvíjet. Všechny tyto faktory mají negativní dopad na osobnost dítěte a rozvoj jednotlivých perцепčně motorických center. V minulých letech nebýval odklad školní docházky běžný. Dnes se doba změnila a jejím vlivem odkladů školní docházky přibýlo.

Cílem bakalářské práce je porovnání dvou skupin dětí - A a B, zjištění vlivu individuálního výchovně vzdělávacího plánu na další vývoj perцепčních oblastí dětí, zjištění školní zralosti a připravenosti pro vstup do základní školy u dětí s logopedickou vadou a dětí se správným vývojem řeči a porovnání školní zralosti a připravenosti u chlapců a dívek. Problematika školní zralosti a připravenosti provází učitelky mateřských škol v jejich práci a nutí je se nad současným stavem zamýšlet. Byly vytvořeny nové zajímavé přístupy a materiály, které se využívají v práci s předškolními dětmi i s dětmi po odkladu školní docházky. Pro splnění cíle bakalářské práce byla vybrána standardizovaná metoda „Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky“ Daniely Švancarové a Anny Kucharské.

Některé pedagogicko – psychologické poradny organizují pro děti a jejich rodiče speciální kurzy, které jsou zaměřeny na rozvoj celé osobnosti dítěte nebo na oslabené oblasti.

2 TEORETICKÉ ZPRACOVÁNÍ PROBLÉMU

2.1 VYMEZENÍ POJMU ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST

Školní zralost považujeme za určitou psychickou a fyzickou připravenost dítěte na školu. Tato připravenost umožní dítěti zapojit se do vyučovacího procesu, aniž by bylo ohroženo jeho fyzické a duševní zdraví při školní zátěži.

„Školní zralost a připravenost jsou jedním z důležitých předpokladů úspěšnosti ve škole. Pojmy vyjadřují optimální somato-psycho-sociální vývoj dítěte, který je předpokladem školní úspěšnosti. Vývojové změny jsou podmíněny zráním centrální nervové soustavy (realizací genetických dispozic) a učením (vlivem vnějšího prostředí).“ (Švingalová, 2003, s. 42)

ŠKOLNÍ ZRALOST

Jedná se o zralost centrální nervové soustavy (dále jen CNS), která se projevuje odolností na zátěž, emoční stabilitou a schopností soustředit se. Úspěšná adaptace na školní režim spočívá ve zralosti CNS. Zrání CNS ovlivní lateralitu (přednostní užívání jedné ruky pro psaní) a rozvoj motorické a senzomotorické koordinace. Na zralost CNS se také váže rozvoj zrakového a sluchového vnímání.

ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST

Především se jedná o výchovné a socializační hledisko a kompetence vázané na učení, které dítě dovede k úspěšnému zvládnutí požadavků na školu. Vlivem prostředí a výchovy si dítě osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky.

Pro zahájení školní docházky a pro školní práci je zapotřebí, aby děti uvažovaly logicky na úrovni konkrétních logických operací. Adaptace na školu vyžaduje také určitý stupeň rozvoje autoregulačních procesů. Také se samozřejmě přihlíží k věku dítěte. U nás je to věk šesti let dítěte, ale tento věk není pevnou hranicí zralosti a připravenosti na povinnou školní docházku. Každé z dětí je individualita. Tam, kde je jedno dítě v šesti letech zralé na zahájení povinné školní docházky, druhé dítě potřebuje ještě nějaký čas, aby této zralosti dosáhlo a mohlo zvládnout požadavky školy. Zařazení nezralého a nepřípraveného dítěte do školy může mít nežádoucí vliv na jeho další vývoj.

2.1.1 HLEDISKA POSOUZENÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI A PŘIPRAVENOSTI

Při posouzení školní zralosti a připravenosti jsou důležitá hlediska – biologická, kognitivní, emoční, morální, motivační a sociální.

Biologické hledisko

Biologické hledisko je zpravidla posuzováno pediatrem, podle potřeby neurologem, foniatrem, psychiatrem ... Z biologického hlediska posuzujeme *somatický a zdravotní* stav dítěte.

Biologické hledisko zahrnuje fyzický (chronologický) věk dítěte. Pro vstup do školy je u nás stanoven věk šesti let dítěte k 31. 8. Dítě nemusí nastoupit do školy po dovršení šesti let věku, jeho nástup do školy může být z různých důvodů odložen.

V tomto hledisku najdeme i FILIPÍNSKOU MÍRU – dítě pravou rukou nataženou při vzpřímeném držení hlavy dosáhne přes hlavu na levý ušní lalůček. Zde je dáno, že končetiny rostou rychleji než růst obvodu hlavy. Výsledky u filipínské míry jsou pro školní zralost významné jen u extrémních hodnot. Dále zde najdeme KAPALÍNŮV INDEX - je to vztah mezi *růstovým věkem* (výška a váha) a *školní zralostí* (prospěch). Výška šestiletého dítěte je 120 cm a jeho váha je 20 kg. *Růstový věk zjišťujeme takto: $120 \text{ (výška)} : 20 \text{ (váha)} = 6 \text{ (let)}$* . Jestliže dítě dosáhne růstového věku 7 let a výše, dá se předpokládat vyšší zralost a lepší školní prospěch.

Zde budeme sledovat zdravotní stav dětí, jejich nemocnost a výměnu dentice.

Kognitivní hledisko

Kognitivní hledisko posouzení školní zralosti s připraveností by měla dokázat posoudit i učitelka mateřské školy (dále jen MŠ) (např. vývojové hodnocení kresby). Výsledky posouzení kognitivního hlediska učitelkou mohou být podkladem pro další a hlubší speciálně pedagogické a psychologické vyšetření.

Úroveň kognitivního hlediska posuzuje psycholog ve spolupráci se speciálním pedagogem. Kognitivní hledisko zahrnuje vyšetření INTELIGENCE (vyšetření provádí pouze psycholog) a dalších kognitivních procesů, a řeči. Je zde zjišťována LATERALITA, zjištění laterality je prováděno standardizovaným TESTEM LATERALITY (tento test provádí psycholog

nebo speciální pedagog). Kognitivní hledisko zahrnuje *obecnou informovanost dítěte* – představa číselné řady do deseti, znalost barev a geometrických tvarů. Metody k určení úrovně vývoje v kognitivní oblasti jsou inteligenční testy, testy speciálních schopností, Reverzní test, testy obecné informovanosti.

Emoční hledisko

Emoční hledisko obsahuje emoční zralost, hlavně sebekontrolu citů a impulsů, které pak vedou ke kázni. Pokud je dítě v této oblasti zralé, mělo by dokázat oddálit své uspokojení (např. své přání, momentální potřebu), a nebo se umět svého přání vzdát. To je spojeno se schopností dítěte rozdělit čas na hru a učení. Dále sleduje i to, zda je dítě schopné zvládnout nějaký čas separace od rodiny (návštěva babičky, setrvání v mateřské škole).

Morální hledisko

Morální hledisko zahrnuje pochopení základní normy a hodnoty dítětem. Zda dokáže dítě správně chápat, co je správné a žádoucí, co se od dítěte očekává a na druhé straně, co nikoliv. Vnitřní sociální regulátor pracuje jako svědomí, kdy si dítě zvnitřňuje příkazy a zákazy. Mělo by znát hranice toho, co je žádoucí a nežádoucí, co se smí a nesmí. Morálka má stanovená svá pravidla, která jsou pro všechny bez rozdílu stejná. Sledujeme, zda je dítě schopno opravit i dospělého při nedodržování pravidel.

Motivační hledisko

Motivační hledisko sleduje schopnost dítěte začít a dokončit činnost odpovídající věku dítěte, přiměřenou vytrvalost, cílevědomost, zralost pro plnění úkolů. Zjišťují se úkolové a volní zralosti. Motivační hledisko je také ovlivněno rodiči, jejich přístupem ke škole a ke vzdělávání všeobecně. Jejich postoj pak ovlivní další vztah dítěte ke škole.

Sociální hledisko

Zkoumáním sociálního hlediska zjišťujeme, zda je dítě schopno přijmout roli školáka a všechno, co k této roli patří a souvisí s ní. Od této role se něco očekává. Tato nová role dítěti přináší prestiž, ale i určitou zátěž. Názor na tuto roli si dítě vytvoří pod přílivem informací (tyto informace nemusí být vždy pozitivní) od rodiny nebo jiných osob. V sociální oblasti sledujeme samostatnost dítěte, schopnost umět se podřídít, schopnost pracovat ve skupině, kooperovat, schopnost přijmout cizí autoritu.

Sociální, emoční, motivační a morální hledisko je schopna posoudit orientačně i učitelka MŠ, pokud je s dítětem v častějším kontaktu.

2.1.2 METODY POUŽÍVANÉ KE ZJIŠŤOVÁNÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI A PŘIPRAVENOSTI

Pro posouzení školní zralosti a připravenosti se dá použít různých metod. Mezi těmito metodami najdeme metody KLINICKÉ a TESTOVÉ.

V klinických metodách bývají využívány postupy, se kterými nejsou spojena přísná pravidla a na jejichž základě je možno důkladně poznat individuální případ za pomoci obměňování postupů. Pod klinickými metodami najdeme - *pozorování, rozhovor, anamnézu, analýzu produktů lidské činnosti*.

Při testových metodách je využíván STANDARDIZOVANÝ ZPŮSOB VYŠETŘENÍ. Při této metodě je všem testovaným osobám dáván stejný materiál za úplně stejných podmínek. Všechny odpovědi jsou dány předepsaným způsobem, jsou pak vyhodnoceny na daném základě testových norem, které jsou určené pro danou populaci. Tyto jednotné postupy jsou popsány v příručkách, proto někdo může posléze nabýt dojmu, že psychologická diagnostika za pomoci testů je velice jednoduchá a může ji zvládnout i člověk, který o dané věci vůbec nic neví. Při hlubším prozkoumání dané problematiky vyjde na povrch, že psychologické testy patří pouze do rukou kvalifikovaných lidí. Tito odborníci jsou schopni daná data, která získali pomocí testových metod, dobře vyhodnotit a správně je posléze vysvětlit. (volně podle Trpišovské, 1997)

2.1.2.1 KLINICKÉ METODY

Mezi klinické metody patří:

POZOROVÁNÍ

„Je základní, nejčastěji používanou metodou, pomocí níž se dovídáme o přirozeném průběhu psychického jevu bez umělého zásahu do jeho vzniku, průběhu a výsledku.“ (Švingalová, 1998, s. 49)

Pozorování bezděčné (náhodné, volné)

Bezděčné pozorování není spojeno s žádnými pravidly, nenajdeme zde ani přesně daný předmět pozorování. Pozornost učitelky je upoutána nápadností v chování dítěte, v jeho jednání, nebo nějakým jevem s dítětem spojovaným.

Pozorování systematické

Tento typ pozorování je jako samostatná diagnostická metoda.

Pozorování se využívá během celého průběhu pedagogického procesu, využívá se jak ve škole, tak mimo školu. Informace získává pedagog také pozorováním dítěte v průběhu učení a volných her. Při pozorování musíme dodržet některá pravidla:

- a) pozorování musí být plánovité - zde se určí, co se bude pozorovat a o jaké pozorování se bude jednat.
- b) systematické - toto pozorování se uskutečňuje soustavně, dlouhodobě a v daných časových úsecích.
- c) důležitou zásadou je objektivita a přesnost pozorování

Pozorování může být systematické, náhodné, krátkodobé, dlouhodobé a přímé. Pozorování umožní učitelce srovnat počáteční chování a chování po určitém časovém úseku. Může se pozorovat, zda se změnil způsob chování a co mohlo zapříčinit změnu tohoto chování.

Pro každé pozorování je důležitý ZÁZNAM, který by měl být proveden bezprostředně po skončení činnosti. V průběhu pozorování se plánovitě a systematicky zaznamenává daný projev, zaznamenávají se jeho změny, trvání a průběh. Záznam může být pořízen:

- fotoaparátem, magnetofonem, videorekordérem - předností tohoto záznamu je možnost prohlédnutí daného jevu ještě jednou v celém jeho průběhu s časovou prodlevou.
- písemnou formou záznamu - může být zachycena pomocí záznamových archů, grafů, bodového ohodnocení.

V průběhu pozorování se zaměřujeme také na vzhled a tělesnou charakteristiku dítěte. Naši pozornosti neujde stavba těla, výraz tváře, způsob držení těla a rukou. Během pozorování si všímáme také mimiky, která nám podává nezbytnou informaci o charakteru emocí. Dále si všímáme gestikulace a pohybu samotného. U dospělých není tělesná aktivita tak spontánní jako u dětí. Sledujeme psychické vyladění - *strach, úzkost, radost, vzrušení a útlum*.

Řeč je také předmětem pozorování. Sledujeme rychlost řeči, její hlasitost, rytmus, zabarvení hlasu, výslovnost, výšku hlasu. Všímáme si plynulosti řeči, kvality slovní zásoby, stylizace a schopnosti dítěte vyjádřit se, schopnosti neodchýlit se od tématu.

Pozorování můžeme dále dělit podle:

Časové charakteristiky

- krátkodobé - charakterizuje nám momentální situaci.
- dlouhodobé - pozorování je přerušované a je v předem naplánovaných časových blocích.

Cílevědomosti a zaměřenosti

- náhodné
- systematické

Míry zúčastněnosti

- přímé - pedagog je v přímém kontaktu s pozorovaným dítětem
- nepřímé - pozorování probíhá prostřednictvím jiných osob
- skryté - z jiné místnosti (průhledné sklo)

Množství pozorovaných jedinců

- individuální
- skupinové

ROZHOVOR

Pomocí rozhovoru získáváme informace *o postojích, přáních, obavách a názorech dítěte*. Rozhovor je využíván tehdy, když hledáme bezprostřední a mnohdy důležité odpovědi. Rozhovor **strukturovaný** je rozhovor s daným jasným cílem, kdy otázky jsou dané. **Nestrukturovaný** rozhovor je volný rozhovor, kdy volně vyprávějí rodiče nebo děti. Pokud je veden rozhovor s rodiči, je potřeba zajistit klidné místo, kde nebude rozhovor rušen, kdy bude zajištěn klid a dostatek času. Dostatek času dává rodičům klid a pocit, že jim je věnována pozornost ze strany učitelky. Rozhovor s rodiči není nikdy snadný, proto by se měl navázat kontakt s rodiči za pomoci pozitivního vyjádření. Myslím si, že by se nemělo začínat negativním hodnocením, to vždy hned postaví rodiče do opozice a nemusíme se dobrat toho nejlepšího řešení. Toto poznání nám pomůže ukázat rodičům, že chceme za jejich pomoci

najít to nejlepší řešení pro jejich dítě. Na konci rozhovoru je důležité shrnout poznatky, kterých jsme se během rozhovoru dobrali a zopakovat postup a úkoly, které se budou plnit pro dobro dítěte. Takový rozhovor je důvěrný. (volně podle Trpišovské, 1997)

Rozhovor může být **individuální** nebo **skupinový**, to je dáno počtem osob zúčastněných v rozhovoru. Forma rozhovoru může být **volná** - dítě spontánně vypravuje, nebo **řízená** - tato forma vyžaduje přípravu otázek a jejich pořadí. Při pokládání otázek se snažíme nezačínat otázky „proč“ a nepokládáme otázky sugestivně. Otázky můžeme rozlišovat na:

- otázky přímé - tyto otázky jsou kladeny záměrně tak, aby mířily přímo k danému cíli
- otázky nepřímé - tyto otázky jsou kladeny tak, aby se k danému cíli došlo oklikou. Takto volené otázky se většinou týkají událostí, o kterých se mluví nesnadno.

Záznam rozhovoru je problematický. Jestliže ho budeme provádět během rozhovoru, může to narušit jeho průběh, pokud pořídíme záznam až po skončení rozhovoru, může být záznam nepřesný a neúplný. Během rozhovoru pozorujeme chování vyšetřovaného dítěte a jeho nonverbální projevy. Proto je důležité spojení metod rozhovoru a pozorování. Aby nebyla metoda rozhovoru narušena, můžeme používat předem připravené záznamové archy.

Možnosti záznamu rozhovoru:

- písemný záznam - můžeme ho provádět v průběhu rozhovoru nebo záznam vypracujeme až po skončení rozhovoru
- pomocí diktafonu, magnetofonu nebo videozáznamu - v tomto případě musíme mít souhlas osoby, s kterou vedeme rozhovor a musíme respektovat zásadu důvěrnosti.

Každý rozhovor se liší podle daného cíle, který v rozhovoru sledujeme. Rozhovor můžeme rozdělit na *diagnostický, terapeutický, poradenský, výzkumný a anamnestický*.

ANALÝZA PRODUKTŮ LIDSKÉ ČINNOSTI

Musíme mít na paměti, že každý produkt je ovlivněn osobnostními zvláštnostmi toho, kdo produkt tvoří. Každý do svého produktu vkládá své pojetí a kus sebe. Při analýze produktů lidské činnosti je dobré tuto metodu spojit s rozhovorem, aby se mohlo dítě vyjádřit ke své činnosti, nebo případně ho při tvoření a činnosti pozorovat. Pro analýzu využíváme materiálů spontánně vzniklého nebo materiálů, který vznikl při činnosti v MŠ. Ve výtvarném projevu - při spontánní i námětové kresbě hodnotíme *obsahovou a formální stránku*. Kresba

nás informuje o výtvarných schopnostech dítěte (myslím si, že každé z dětí nemusí být výtvarně nadané, a proto takové dítě budeme také podporovat ve výtvarných činnostech, protože tyto činnosti mohou být i pro radost a ne jen pro splnění činnosti). Kresba nám může odhalit i další informace z **charakteristiky osobnosti dítěte**. Sledujeme, jaké barvy dítě používá, zda využívá celou škálu barev, jakou má oblíbenou barvu, kterou využívá více než ostatní, zda používá barvy nahodile a nebo používá jen tmavé barvy. Zdroj informací pro učitelku může být tedy i to, jaké barvy dítě používá - každá z barev nese určitou **psychologickou informaci**.

Hra a její výsledek je také cennou informací pro poznání osobnosti. Sledujeme průběh hry. Důležitým zdrojem informací jsou hry konstrukční s materiálem, to jsou stavebnice, písek ap.

Součástí analýzy produktů lidské činnosti je PORTFOLIO, které obsahuje soubor prací. Tyto práce jsou shromážděné za určitou dobu. V portfoliu jsou jak výtvarné práce dětí z různých činností, grafomotorika, tak i práce, které se dětem líbí, povedly se jim a chtěly si je tam uložit, obsahuje práce, které nejsou tak zdařilé, ale na nichž pak vidíme pokroky dítěte. Učitelka pro svou lepší orientaci, kdy práce vznikla, si může napsat datum vzniku práce a krátkou poznámku o obsahu práce. Portfolium může být ve formě desek, sešitu nebo krabice, kde jsou práce ukládány. Práce uložené v portfoliu umožňují učitelce pozorovat vývoj dítěte, je patrný pokrok, který dítě během určitého časového období udělalo.

STUDIUM PEDAGOGICKÉ DOKUMENTACE

Pedagogická dokumentace je materiál, který nám poskytuje diagnostické informace o dítěti a navrhované opatření dané instituce. Do dokumentace se zaznamenává práce s dítětem, individuální plán a postřehy z pozorování. Dokumentace neslouží k diagnózám. Pedagogická dokumentace je důležitým podkladem k dalším vyšetřením. V dokumentaci nelze napsat jen poznámku „zlobí“, to nám později nic neříká. Je potřeba situaci popsat. Určitě by v dokumentaci nemělo být jen negativní hodnocení, protože se dá na každém dítěti pozorovat i mnoho pozitivního.

Metody využívané učitelkou MŠ slouží později jako podklad k dalšímu odbornému vyšetření u dětí.

2.1.2.2 TESTOVÉ METODY

Testové metody jsou standardizovaným způsobem vyšetření, kdy se musejí dodržet předepsaná pravidla. K této metodě se používají jednotné pomůcky a stejný způsob vyhodnocení získaných informací (mezi tyto informace patří výkony, výtvary a odpovědi). Testové metody se snaží vyloučit možnost zkreslení získaných výsledků při vyšetření.

I k těmto metodám jsou zpracované příručky, ale pro vyhodnocení a interpretaci získaných informací je zapotřebí hlubšího psychologického vzdělání a delší praktické zkušenosti v oblasti psychologické diagnostiky, proto s těmito testy pracují jen **odborníci** a učitelky k těmto testům mají jen částečný přístup. „Testy mají mnoho podob a můžeme jimi zjišťovat jakoukoli stránku lidské psychiky, jednotlivé procesy, stavy nebo vlastnosti, i osobnost jako celek.“ (Trpišovská, 1997, s. 13) Výsledky z testů potřebují správnou interpretaci nebo jsou danou součástí komplexního vyšetření.

VÝVOJOVÉ ŠKÁLY

Vývojové škály nám hodnotí celý vývoj dítěte v oblastech *řeči, motoriky, sociálního chování a adaptivity*. Přitom se vychází z toho, co by dítě mělo zvládnout a splnit v určitém daném věku. Vývojové škály mají určené úkoly pro určitý věk.

VÝKONOVÉ TESTY

Jedná se o testy schopností. Testy schopností jsou zpracované a jsou zaměřené na výkony vyšetřované osoby. Do těchto testů patří testy inteligence, testy speciálních schopností jednotlivých psychických funkcí, testy vědomostí.

DIDAKTICKÉ TESTY

Podle určitého hodnocení rozlišujeme didaktické testy **standardizované**. Standardizovaný test obsahuje normy hodnocení pro celou populaci, jejich zadání a interpretace je doslova popsána. Dále máme testy **nestandardizované**. (Trpišovská, 1997, s. 19)

Tři testové metody, které se nejčastěji využívají:

JIRÁSKŮV TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI - MODIFIKACE KERNOVA TESTU

Tento test je standardizovaný, proto je nutné postupovat při testu dle standardních podmínek, kterými jsou záznamový arch a jednotné instrukce vyhodnocení.

Jiráskův test školní zralosti se skládá ze tří částí:

Kresba mužské postavy – umožní hodnocení vývojové úrovně kresby. „Vychází z úzkého vztahu mezi výtvarným projevem a celkovou rozumovou úrovní.“ (Trpišvská, 1997, s. 46)

Nápodoba psacího písma – „Zjišťuje schopnost analýzy bohatě členěného tvaru, vyvinutí volního úsilí při náročném a málo přitažlivém úkolu, koncentraci pozornosti, vizuo-motorickou koordinaci.“ (Švingalová, 2003, s. 46)

Obkreslení skupiny teček - úkol se zaměřuje na volní úsilí při plnění úkolu, zjišťuje, zda je dítě schopno analýzy a syntézy.

Dále tento test obsahuje *Test verbálního myšlení*. Test verbálního myšlení se zaměřuje na myšlenkové operace, řeč a získané vědomosti. V části verbálního myšlení je patrný vliv výchovy, a vliv rodinného prostředí. Část testu se více zaměřuje na školní připravenost dítěte než na školní zralost. Test obsahuje přesnou formulaci otázek a přesné hodnocení odpovědí. K výsledku dosaženému v testu dojdeme součtem bodů v jednotlivých otázkách.

REVERZNÍ TEST

Za pomoci tohoto testu se dá zjistit **úroveň zrakové diferenciacce** - dítě je schopno rozlišovat podobnosti, shody a rozdíly, dále zjišťujeme úroveň reverzních tendencí – to jsou schopnosti, nezbytné pro úspěch při nácviu počátečního psaní a čtení.

Reverzní tendence jsou tendence zrcadlově zaměňovat tvary, což je v daném období přirozené ve vývoji vnímání, kdy můžeme sledovat, že zraková diferenciacce ještě není dostatečně rozvinutá pro začátek výuky čtení a psaní. Problémy při výuce mohou vzniknout nezralostí zrakové diferenciacce. „Během odkladu povinné školní docházky o jeden rok má CNS možnost dozrát. Dítě není psychicky přetěžováno.“ (Švingalová, 2003, s. 54)

TEST RIZIKA PORUCH ČTENÍ A PSANÍ PRO RANÉ ŠKOLÁKY

Pomocí testu by se mělo dojít k včasné depistáži u dětí, které jsou před vstupem do školy nebo do první třídy nastoupily. Pomocí této depistáže se může podchytit výskyt poruchy čtení

a psaní a přistoupit k vyšetření v **pedagogicko- psychologické poradně** a k individuální péči. Při včasné odhalení poruchy čtení a psaní je možné připravit nejvhodnější opatření, kdy ještě dítě nepocítilo „školní selhání“.

Test může být proveden ve školních podmínkách a mohou ho provádět jen ti, kteří jsou k tomu způsobilí, to znamená pracovníci poradny, zaškolené učitelky mateřské školy a nebo učitelky základní školy, školní psycholog, popřípadě školní speciální pedagog. Test je zadáván dětem ve dvou situacích:

- Test je zadán dětem, které mají od 1. září nastoupit do první třídy základní školy - zadává se na konci docházky do mateřské školy. Test využijí pracovníci poraden při kontrolním vyšetření u předškolních dětí a také ho může využít zaškolená učitelka MŠ. Test napomůže rozhodnout, zda má dítě nastoupit povinnou školní docházku nebo má být povinná školní docházka odložena o jeden rok. Pokud je dítě na *hranici rizika*, musíme počítat s *potížemi při čtení a psaní*. Po dohodě s rodiči by bylo vhodné informovat učitelku v první třídě o tom, že takovéto dítě bude vyžadovat speciální přístup. Také je možné rodičům doporučit, aby jejich dítě navštěvovalo školu, kde mají vyrovnávací třídu.
- Test se dá využít hned v září při nástupu do první třídy, nebo ještě během prvního pololetí první třídy. Test bude provádět pracovník poradny a nebo zaškolená učitelka. Pokud je už dítě v první třídě a podle dosažených výsledků lze předpokládat obtíže, je potřeba vypracovat způsoby přístupu a plán práce jednání s dítětem. Je potřeba prodloužit předslabikářové období, u dítěte rozvíjet zrakové a sluchové vnímání - perцепci, rozvíjet pozornost, představivost, paměť a rozvíjet jemnou a hrubou motoriku, grafomotoriku. Jestliže dítě dosáhne výrazně nízkého výkonu, můžeme předpokládat, že se obtíže budou stupňovat. Za těchto okolností je vhodné po dohodě s rodiči podat návrh na odborné vyšetření v poradně. Při aplikaci informací, které se získají z testu a za pomoci poradny, mohou rodiče účelně pomáhat dítěti a předejít tak nadměrnému kladení nároků na dítě, které by tyto nároky nemuselo zvládat a mohlo by dojít i k nepochopení se školou a k neurotizaci dítěte. Tato účelná pomoc dítěti usnadní především školní práci.

POPIS TESTU

Délka trvání testu je 20 - 30 minut podle schopností dítěte a je zadáván individuálně.

SLUCHOVÁ OBLAST - v této oblasti se sleduje sluchová analýza slov a slovní spojení na jednotlivé slabiky, rozlišení první hlásky ve slově a zjišťování, zda je tato hláska také

uvnitř slova, a rozlišení hlásky na konci slova. Dále zjišťuje diferenciaci délky, měkčení a zvukově blízké hlásky. Diferenciace délek je ověřována bzučákem (pro ověření, jak dítě slyšelo slovo nebo slovní spojení).

ZRAKOVÁ OBLAST - pomocí bzučáku dítě interpretuje pochopení a interpretaci rytmu. Zde využije spojení zraku, sluchu a motoriky. Budeme potřebovat obrázkový materiál. Rytmus je testován za pomoci velkých a malých kapek, které se střídají. Dítě kapky sleduje a pomocí bzučáku je vyjádří (velká kapka dlouhé zabzučení, malá kapka krátké zabzučení). Posléze se úkol promění, učitelka znázorní rytmus a dítě hledá, na které řádce je tento rytmus znázorněn pomocí kapek. (volně podle Švancarové – Kucharské, 2001)

Test ověřuje také diferenciaci zrcadlově podobných tvarů. Tento úkol je zadáván s obrázkovou přílohou. Dvojice obrázků jsou jednoduché proto, aby dítě nebylo rozptýleno detaily nebo obsahem obrázku a také vzhledem k věkovým zvláštnostem dítěte. Dále test sleduje *krátkodobou zrakovou paměť*. Dítě si prohlíží obrázek po určitou dobu - asi pět sekund. Poté se obrázek zakryje a dítě tento obrázek hledá mezi třemi možnostmi. Je zde zapotřebí komplexní zrakové analýzy, protože tyto obrázky jsou bohaté na detaily. Tento úkol je složitější než předchozí. Další úkol se vyznačuje překreslením čar do sítě devíti bodů. Aby byl tento úkol splněn, je zapotřebí dobré zrakové diferenciaci v ploše.

ARTIKULAČNÍ OBRATNOST - zjišťujeme schopnost dítěte opakovat určité slovo správně, aniž by došlo ve slově k vypuštění některé hlásky nebo k přesmyknutí slabik. Nebudeme zde posuzovat vadu výslovnosti.

JEMNÁ MOTORIKA - děti napodobují předlohu opisem tvarů, které jsou podobné písmenům, ale jsou namalovány ve větším měřítku. Dítě by se mělo snažit napodobit co nejvíce předlohu ve velikosti, orientaci v ploše, tvaru a v detailech. Při hodnocení tolerujeme *odchytky ve sklonu a velikosti, v plynulosti čáry, v umístění se písmo nemusí přesně dotýkat řádku*. Zde ověřujeme i schopnost učení pomocí zapamatování si názvů jednotlivých tvarů a jejich umístění.

TVOŘENÍ RÝMU – sledujeme, zda je dítě schopno vytvořit smysluplné rýmující se slovo k určité předloze.

ADMINISTRACE TESTU

Před zahájením testu je potřeba děti uklidnit, soustředit jejich pozornost, motivovat je a získat pro následující činnost. Můžeme k tomu použít krátký rozhovor. Při zadávání úkolu se musí postupovat dle předem daných instrukcí v záznamovém archu testu. Při začátku

subtestu je **zácvik**. V zácviku je tučně napsáno, co se říká dítěti, další pokyny jsou pro testujícího. Zácvik znamená seznámení dítěte s novou činností, pro testujícího je to ověření, zda dítě pochopilo jeho pokyny a v této části může testujícímu dítěti pomoci s nasměrováním nebo může omyl dítěte opravit. V části úkolové dítě pracuje samo, nepomáháme mu. V této části můžeme dítě povzbudit, tím ho budeme motivovat do další činnosti a navážeme s ním užší kontakt.

Do jednotlivých rámečků zaznamenáváme hodnocení. Pokud dítě správně odpoví, obdrží jeden bod. Jednotlivé úkoly odkrýváme postupně, aby se dítě zbytečně nerozptylovalo. Na konci testu je tabulka pro počet bodů v jednotlivých subtestech a také pro uvedení celkového počtu bodů. Tak získáme přehled o schopnostech, které jsou potřeba trénovat. V tabulce norem pak budeme hledat výsledek, který získáme součtem bodů. V druhé části tabulky můžeme zaznamenat další rizikové faktory, jakou jsou *logopedické vady*, *pomalost*, *nesoustředěnost* atp.

2.2 ŠKOLNÍ NEZRALOST A NEPŘIPRAVENOST U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

„Úspěšný nástup a adaptace na školní požadavky jsou závislé na určité úrovni zralosti, ale i připravenosti v somatické i psychické oblasti. Zralost je do určité míry funkcí věku, ale je individuálně variabilní. Zrání organismu dítěte, především centrální nervové soustavy, se projevuje jednak v celkové reaktivitě, stabilitě a odolnosti vůči zátěži, event. snadnější unavitelnost a větší emoční labilitě.“ (Vágnerová, 1995, s. 15)

„Školní neprospěch lze hodnotit jako **poruchu adaptace** v užším slova smyslu, v oblasti školního výkonu. Školní selhání můžeme interpretovat jako poruchu jedné složky výkonu v období, kdy je jeho hlavním vývojovým smyslem a cílem (Erikson 1963). Jde v podstatě o odchylku v chování, tj. vnějším projevu, jejíž příčiny mohou být velmi variabilní. Mohou souviset jak s vlastnostmi somatickými, tak psychickými, vrozenými i získanými a samozřejmě s jejich vzájemnou interakcí. Ačkoliv jsou hodnoceny jako výsledek určitého chování, mohou být ovlivňovány i změnami v prožívání. Jejich etiologická variabilita je poněkud na překážku jednoduché teoretické kategorizaci, ale v podstatě je lze považovat za poruchu adaptace v užším slova smyslu.“ (Vágnerová, 1995, s. 4)

2.2.1 ODKLAD POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Rozhodnutí o odkladu povinné školní docházky je velice důležité pro život dítěte. Povinná školní docházka bývá odložena o *jeden rok*. Formulář pro odklad povinné školní docházky vyplní rodiče a učitelka MŠ. Dětský lékař ho potvrdí v případě, kdy je důvodem pro odklad povinné školní docházky *fyzická nezralost nebo zdravotní problémy*. Formulář mohou potvrdit také jiní specialisté – *neurolog, psychiatr a logoped*. Nejsou-li rodiče přesvědčeni o zralosti či nezralosti svého dítěte, mají možnost se obrátit na odborníky v **pedagogicko-psychologické poradně nebo ve speciálně pedagogickém centru** a požádat je o vyšetření svého dítěte. Psychologické vyšetření je provedeno za předpokladu, že s vyšetřením souhlasí rodiče. Rodiče se nemusejí bát navštívit poradnu z důvodů, že zpráva z vyšetření bude stále doprovázet jejich dítě dál. Psycholog by neměl jednat proti přání a zájmu klienta nebo jeho rodičů.

Jestliže se rodiče brání vyšetření, svým chováním dítěti škodí. Rodiče jsou o výsledku vyšetření *písemně vyrozuměni*. O odkladu povinné školní docházky rozhoduje ředitel základní školy (dále jen ZŠ).

Pokud dojde k odkladu u zralého dítěte, dítě později ztrácí zájem o školu i učení jako takové. Na druhé straně, je-li *dítě fyzicky vyspělé, ale nezralé*, rodiče by neměli jeho nástup do ZŠ uspěchat jen z důvodu, že dítě dovršilo *šest let věku*. Pro nástup povinné školní docházky je důležité, aby dítě bylo **psychicky, sociálně a somaticky zralé**. Nezralost je předpokladem pro selhání a neúspěchy ve školní práci.

Rodiče by měli vědět, že jejich dítě bude po odkladu větší, vyspělejší a jeho nervový systém bude zralejší a v důsledku této zralosti dítě bude lépe snášet *školní zátěž*. Během odkladu nebudeme dítě připravovat speciálně na školu, jako učit dítě psát, číst a počítat, ale více se zaměříme na oslabené oblasti. V každém plnohodnotně využitém dnu se učí dítě respektovat prostor toho druhého, učí se poznat, že nejde vše hned, že se musí počkat nebo že musí vydržet chvíli v klidu, musí se naučit oddálit své uspokojení potřeby. Musí vědět, že musí trénovat, aby se naučil jezdit na kole, plavat, malovat nebo vystříhovat. Správné je,

pokud může dítě s odkladem školní docházky čas využít tak, aby ho strávilo *všestranným rozvojem svých schopností*. Dítě předškolního věku samo touží po *vzdělání, má potřebu se učit nové věci, je rádo, když objeví něco nového a neznámého*.

Velkou chybou je, pokud dítě nepodněcujeme a necháme ho bez nabídky aktivit pro zaplnění volného času. V tomto období se dítě učí s lehkostí. Dokáže nám to *zvládnutím mateřského jazyka, naučí se chodit, samo jíst, obléká se samo, udržuje čistotu a naučí se další dovednosti*.

Při odkladu povinné školní docházky dostanou rodiče prostor pro **podnětné činnosti pro dítě**, např. společná práce v kuchyni, při úklidu, při montování, společné čtení knih, procházky za poznáním. Pokud se všechno spojí ještě s *trpělivostí, láskou, porozuměním a moudrostí, to bude pak skutečná příprava na školu*. Musíme také myslet na to, že dítě dostalo **odklad povinné školní docházky** z konkrétní příčiny. Na příčiny odkladu povinné školní docházky nesmíme zapomínat.

2.2.1.1 PŘÍČINY ODKLADU POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

„Příčinou školní nezralosti nebo nepřipravenosti (nebo obojího) mohou být nedostatky v oblasti biologické, kognitivní, emoční, morální nebo sociální. Tyto nedostatky mohou vyplývat z vnějších nebo vnitřních příčin.“ (Švingalová, 2003 s. 55)

Příčiny odkladu povinné školní docházky:

Z vnějších příčin – na dítě působí různé **sociální vlivy**. Jedná se o nedostatky ve výchově a nebo v prostředí, ve kterém dítě vyrůstá (jedná se hlavně o kvalitativní nebo kvantitativní nedostatky).

Z vnitřních příčin – v tomto ohledu si všímáme somatické složky a zdravotního stavu dítěte. **Z biologického hlediska** se často jedná o dítě nemocné, trpící chronickým onemocněním, nebo o příliš drobné dítě.

Úroveň pozornosti je spojena s funkčním stavem centrální nervové soustavy. Dítě, které je nezralé a snadno unavitelné, se neumí soustředit po danou dobu. Pozornost dítěte je během činnosti snadno vyrušitelná. **Sociální hledisko** - dítě nepřijme roli školáka s veškerými povinnostmi, jež k této roli patří, je nesamostatné. **Motivační hledisko** - je ovlivněno i postojem rodičů, který zaujímají vůči škole a školní práci a ke vzdělání

všeobecně. Dítě nezralé není schopno dokončit činnost. Nechá se snadno vyrušit od započaté činnosti, je roztěkané. **Emoční hledisko** - dítě není schopno oddálit uspokojení svých potřeb, není schopné ovládat své city a impulzivní chování, což je předpokladem kázně.

Další z příčin je **neurotický povahový vývoj**: pod tímto pojmem si představíme dítě bázlivé, úzkostné, se sníženou tolerancí k zátěži, s neurotickými návyky a s poruchou vegetativních funkcí (poruchou vyměšování, spánku a poruchou v přijímání potravy). **Dítě s intelektem v „hraničním“ pásmu** je na hranici průměru a podprůměru IQ je 85-89. Dítě je znevýhodněno z hlediska nároků běžné základní školy (hlavně z hlediska jeho rozumových schopností).

Děti s ADD a ADHD – *ADD* porucha pozornosti. *ADHD* porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou a impulzivitou (podle Zelinkové 2001). U dětí s ADD a ADHD najdeme **nerovnoměrný psychický vývoj**. „Nápadný je rozdíl mezi dobrou úrovní rozumových schopností a projevy dítěte v ostatních oblastech – hravost, neklid, sociální nevyzrálost, poruchy koncentrace pozornosti...“ (Švingalová, 2003, s. 56)

Dílčí oslabení ve výkonu – B. Sindelarová (2000) „dílčí funkce definuje jako „základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání a i přiměřeného chování“. Deficity v dílčích funkcích tedy vyjadřují oslabení základních schopností, které pak vedou k obtížím v učení a chování.“ (Švingalová, 2003, s. 57)

2.2.1.2 ZVÁŽENÍ ODKLADU POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Při zvážení odkladu povinné školní docházky je zapotřebí mít na paměti, že odklad povinné školní docházky je účelný tehdy, když po zvážení všeho vidíme možnost *zlepšení výchovného působení a prostředí*. Mezi námi žijí i děti se zdravotním postižením. U dětí se zdravotním postižením je navrhován odklad povinné školní docházky v tom případě, kdy je patrné, že **během odkladu se zdravotní stav dítětelepší**.

O účelném odkladu povinné školní docházky můžeme hovořit v případě, pokud se nezralost a nebo nerovnoměrné zrání mozkových struktur během odkladulepší. Zlepšení nastane tehdy, když dítě bude během odkladu *pozitivně stimulované a bude mít dostatek podnětů ke svému rozvoji*. Pokud je odklad plnohodnotně využit, dítě bude mít ulehčenou

situaci pro zvládnutí školních povinností a lépe se bude adaptovat na povinnou školní docházku než před odkladem.

Odklad povinné školní docházky je pro dítě velice důležitý, může ovlivnit jeho další vývoj. V takovém případě si myslím, že je velmi důležité zvážit odklad ze všech stran, aby bylo učiněné rozhodnutí pro dobro dítěte. Musíme mít na paměti, že jde především o dítě. Při odkladu má dítě možnost dozrát po biologické stránce, ale také má možnost dozrát všeobecně, pokud má stimulující prostředí pro svůj rozvoj. Tehdy vedeme v patrnosti také prostředí, ve kterém dítě vyrůstá – *rodinné prostředí*. Při zvažování odkladu povinné školní docházky musíme zvážit všechna hlediska tak, aby dítě bylo na prvním místě a mělo ulehčený nástup povinné školní docházky a jeho vztah ke škole byl pozitivně motivován. *Rodiče, MŠ nebo lékař* (neurolog, foniatr, psychiatr nebo pediatr) mohou tedy podat návrh na odklad povinné školní docházky. Posléze o *odkladu rozhodne ředitel* dané ZŠ, dle zákona. Odklad povinné školní docházky bývá *jeden rok*.

2.2.2 RIZIKOVÉ DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Rizikovým dítětem (tento pojem se hojně využívá v zahraniční literatuře) označujeme jedince i skupinu dětí, u nichž lze předpokládat, že může dojít k selhání ve škole. Do této skupiny patří děti z nepodnětného rodinného prostředí, sociálně slabších rodičů, děti s poruchami řeči, děti ohrožené poruchami učení z důvodu dědičnosti a děti z národnostní minority. (volně podle Zelinkové, 2001)

Na dítě v předškolním věku má velký vliv rodina. Jestliže rodiče zaujmou nesprávný postoj k dítěti nebo je dítě výchovně zanedbané, snižuje se u dítěte zájem o učení, dítě nemá snahu se uplatnit. Nebo naopak, pokud rodiče kladou velké nároky na výkon dítěte bez ohledu na jeho schopnosti a věk, může dítě hledat únik do pasivity, vzdoru, nebo i agrese (Sovák, 1980.) Takové dítě můžeme označit za rizikové dítě.

Za rizikové můžeme označit i ty děti, u kterých přetrvává stále špatná výslovnost. Dítě se špatnou výslovností může mít později problém při čtení a posléze problém při psaní. Tato problematika je více rozpracována v kapitole *Děti s logopedickou vadou*. Mezi rizikové děti v předškolním věku můžeme zařadit děti, u kterých se předpokládá, že se u nich objeví specifické poruchy učení (dále jen SPU). „Jedná se o děti, které se nemohou běžnými výukovými metodami a formami naučit správně číst (dyslexie), správně psát (dysgrafie),

správně užívat pravopisu (dysortografie), správně počítat (dyskalkulie). Příčinou těchto obtíží bývají nejčastěji **rodinné dispozice nebo lehká mozková poškození ve smyslu LMD, případně kombinace obou faktorů**. Kdy je možné tyto poruchy diagnostikovat, to je jedna z otázek, které se často v souvislosti s těmito SPU kladou. Doba, kdy je porucha zachycena, má velký význam – čím dříve se tak stane, tím dříve můžeme realizovat různá školní opatření. Řada autorů však propaguje včasější zachycení dílčích deficitů v oblasti percepční a motorické, a to již v předškolním věku nebo na počátku školní docházky. Upozorňují na to, že se z těchto deficitů mohou za určitých okolností rozvinout SPU. Velkou úlohu proto sehrávají testy *posouzení školní zralosti*, které mohou tyto deficity odhalit. U dětí s problémy ve vývoji je možné odložit školní docházku o jeden rok a po tuto dobu provádět záměrnou stimulaci vývoje jednotlivých *percepčně – motorických funkcí*.“ (Švancarová – Kucharská, 2001, s. 7)

Mezi rizikové děti v předškolním věku můžeme zařadit i děti s lehkou mozkovou dysfunkcí (dále jen LMD). „LMD znamenají drobná mozková poškození jedince, k nimž došlo během těhotenství, při porodu nebo krátce po něm. Může se jednat o odlišné utváření mozkových struktur dané dědičností.“ (Švancarová – Kucharská, 2001, s. 9) Tyto děti se projevují hyperaktivitou (zvýšená pohybová aktivita) nebo hypoaktivitou (snížená aktivita), poruchou pozornosti (každý podnět je vyruší, nejsou schopny se delší dobu soustředit), dále se pak projevují nevyvážeností v emocionálním prožívání (nepřiměřené reakce v určitých situacích, vše dítě prožívá) a nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí (některé funkce jsou normální – dítě je bystré, ale některé funkce nápadně oslabené „např. řeč a motorika“). Tyto děti potřebují více naší pozornosti a citlivého přístupu. Musíme mít na paměti, že tyto děti potřebují více fyzického uvolnění a více pohybové aktivity. Na druhé straně především potřebují důslednost a jednotnou výchovu.

Pojem rizikové dítě je signálem pro učitelku MŠ, aby dítěti věnovala zvýšenou pozornost a speciální péči. Tato péče předpokládá, že bude vypracován *plán práce* s dítětem. Plán má za **cíl** odstranit oslabení v určitých oblastech, a tak pomoci dítěti k zvládnutí *vzdělávacího procesu*. Práce s problémovými dětmi vyžaduje, aby byla pozornost **pedagogů a psychologů** obrácena na oblasti *percepce, motoriky, řeči, grafomotoriky, koncentrace pozornosti a paměti*.

Je potřeba rozvíjet všechny oblasti, které jsou důležité pro **úspěšný nástup do školy**. Pro úspěšný nástup do školy můžeme využít např. *Metodu dobrého startu*. Tato metoda má široké využití v oblasti prevence a terapie objevujících se obtíží.

2.2.2.1 DĚTI S LOGOPEDICKOU VADOU

„Logopedie se zabývá sdělovacím procesem v celé jeho šíři, tedy hlasem, řečí, sluchem, mimikou a písmem. Zkoumá všechny dorozumívací formy a prakticky uplatňuje získané poznatky. Snaží se preventivně předcházet vzniku všech poruch dorozumívání, především řeči, hlasu a sluchu.“ (Pavlová – Zahalková, 1980, s. 11)

„Řeč jakožto **specifiky lidská schopnost** není člověku vrozena, nýbrž se jí musí učit. Novorozenec si sice přináší na svět vrozenou dispozici naučit se řeči, ale bez řečového kontaktu s mluvícím okolím by se tato vrozená schopnost dále nerozvinula – člověk by nemluvil.“ (Vyštějn, 1979, s. 7)

PŘEHLED LOGOPEDICKÝCH VAD

VÝVOJOVÉ PORUCHY

- *Vývoj řeči opožděný* – „U normálně vyvinutých dětí se vývoj řeči opoždí, vyrůstají-li v prostředí, které se dostatečně nevěnuje jejich neuropsychickému rozvoji, vývoji citů a řeči. Opožděný vývoj vzniká též u dětí vychovávaných v prostředí, kde je málo mluvních popudů.“ (Pavlová – Zahalková, 1976, s. 65)
- *Vývoj řeči omezený* – vyskytuje se u dětí mentálně zaostalých.
- *Vývoj řeči přerušovaný* – „Zdravé, normálně se vyvíjející dítě onemocní těžkou, dlouhotrvající chorobou. Neupevněná řeč nejenže nepokračuje, ale dítě mnoho slov zapomene. Po uzdravení dítě za určitou dobu dohoní vše, co během choroby zaniklo.“ (Pavlová – Zahalková, 1976, s. 66)
- *Vývoj řeči předčasný* – „Vzniká buď záměrně, nadměrnou snahou dospělých, nebo nevědomky. Druhá možnost se vyskytuje v rodinách, kde celý neuropsychický vývoj je urychlován vysokým intelektuálním stupněm rodiny.“ (Pavlová – Zahalková, 1976, s. 67)
- *Vývoj řeči nesprávný* – „Nesprávný vývoj řeči vzniká při vrozených rozštěpech patra. Taková porucha řeči se nazývá *palatolálie*. Rozštěp může postihnout horní ret, nebo současně i horní čelist, tvrdé patro, měkké patro, čípek.“ (Pavlová – Zahalková, 1976, s. 67)

PORUCHY HLASU

- *Dětský chrapot (dysfonie)* – vzniká nadměrným kladením nároků na dětský hlas. Není zde správné dodržování hlasové hygieny.
- *Ztráta hlasu (afonie)*

PORUCHY ZVUKU ŘEČI

- *Zavřená hluňavost* – funkční dýchání nosem neporušeno, organické dýchání nosem ztíženo, omezena průchodnost dutiny nosní (rýma, třetí mandle)
- *Otevřená hluňavost* – výdechový proud proniká do nosní dutiny a tím se mění zvuk řeči
- *Směšená hluňavost* – je to kombinace zavřené a otevřené hluňavosti (zbytnělá třetí mandle a rozštěp patra)

PORUCHY ARTIKULACE

- *Dyslalie* – „Tak se nazývá vadná výslovnost jedné nebo více hlásek mateřského jazyka, přičemž ostatní hlásky se vyslovují správně.“ (Sovák, 1984, s. 155)
- *Dysartrie* – „Dysartrie je porucha hláskování, artikulace jako celku. Funkce mluvidel je vlivem organického poškození nervového systému obtížná, někdy i nemožná. Tato porucha nesmí být zaměňována s poruchou výslovnosti, kdy dítě nesprávně realizuje některé hlásky.“ (Pavlová – Zahalková, 1976, s. 96)

MLUVNÍ NEURÓZY

- *Koktavost (Balbuties)* – porucha plynulosti řeči je funkční poruchou, která postihuje motorickou oblast mluvní koordinace
- *Breptavost* – vyznačuje se překotnou řečí, kdy postižený některé hlásky vynechává, jiné vyslovuje nesprávně, přeřikává se, komolí a zkracuje delší obtížnější slova
- *Mutismus* - oněmění vzniká po silných duševních nebo fyzických úrazech, může být důsledkem velkého vzrušení nebo duševního vyčerpání.
(Pavlová – Zahalková 1976)

PORUCHY ŘEČI NA ZÁKLADĚ ORGANICKÉHO POŠKOZENÍ MOZKU

- *Afázie* – „Je úplná nebo částečná ztráta navozené či již hotové řeči.“

Afázie motorická, pohybová – postižený člověk slyší mluvenou řeč, rozumí jí, ale nedovede sám vyslovit svou myšlenku.

Afázie smyslová, senzorická – postižený člověk slyší zvukové podněty i zvuky lidské řeči, ale ztratil schopnost rozeznávat jednotlivá slova, nerozumí jim.

Afázie úplná je porušení řeči jako celku. Postižený člověk nerozumí slovům, ani sám nemůže mluvit.

(Pavlová – Zahalková 1976, s. 96)

DYSLÁLIE

Dyslálie (neboli patlavost) je nejčastější poruchou komunikačních schopností u dětí. Jedná se o vadu vývojovou. Řeč se vyvíjí až do 6. – 7. roku života, kdy se řeč zafixuje. Vývoj výslovnosti neprobíhá u každého stejně rychle. Dyslálie se častěji objevuje u chlapců než u dívek. (volně podle Klenkové, 1998)

PŘÍČINY DYSLÁLIE

Nesprávný mluvní vzor v prostředí dítěte, vady zraku a sluchu, nedostatečná diskriminace zvuků, nedostatek citových vztahů, anatomické vady řečových orgánů, vliv dědičnosti, porucha CNS. (volně podle Klenkové, 1998)

DĚLENÍ DYSLÁLIE Z VÝVOJOVÉHO HLEDISKA

Zvládnutí správné výslovnosti netrvá u každého dítěte stejně dlouho.

- *Fyziologická dyslálie* – nesprávná výslovnost přetrvávající do 5. roku života dítěte.
- *Prodloužená fyziologická dyslálie* – nesprávná výslovnost přetrvává stále mezi 5. – 7. rokem.
- *Pravá dyslálie* – nesprávná výslovnost pokračuje po 7. roce (volně podle Klenkové, 1998)

DĚLENÍ PODLE ROZSAHU

- *Dyslálie Levis* – je zasažena jedna hláska nebo několik hlásek.
 - a) monomorfní – vadně vyslovované hlásky jsou z jednoho artikulačního okruhu
 - b) polymorfní – vadně vyslovované hlásky z jednoho artikulačního okruhu a zasahují i do jiného artikulačního okruhu.
 - *Dyslálie Multiplex (Gravis)* – nesprávná výslovnost více hlásek.
 - *Dyslálie Univerzális (Mnohočetná)* – špatná výslovnost postihuje většinu hlásek.
- TETIZMUS – řeč je nesrozumitelná. Dítě nahrazuje souhlásky hláskou T.

PŘI HLÁSKOVÉ PATLAVOSTI

- Dítě hlásku vynechává nebo ji nahrazuje zvukem = **MOGILÁLIE** (z řeckého slova **MOGIS** – stěží, sotva).
- Dítě nahrazuje hlásku jinou hláskou = **PARALÁLIE** (z řeckého slova **PARA** – vedle).
- Dítě hlásku tvoří, ale v jiném artikulačním místě, nesprávně. Takto tvořená hláska je deformována = označíme hlásku a přidáme **IZMUS**. (volně podle Klenkové, 1998)

VLIV LOGOPEDICKÉ VADY NA ŠKOLNÍ ZRALOST

I dnes se setkáváme s rozhodnutím rodičů, že chtějí dát své dítě do základní školy (dále jen ZŠ), i když u něj stále přetrvává špatná výslovnost a odklad o jeden rok by mu pomohl k její nápravě. Víme, že v literatuře se rodiče i pedagogové dočtou, že mezi **písmem a řečí** je velmi úzký vztah – „Způsob, jakým se dítě učí psát, má mnoho společného s fyziologickou, pedagogickou a psychologickou složkou vývoje řeči. Poruchy čtení a psaní mají někdy přímou souvislost s poruchami řeči. Vývojové poruchy čtení a psaní se označují jako **dyslexie a dysgrafie**.“ (Pavlová – Zahalková, 1976, s. 113) Dítě se špatnou výslovností může mít později problém s výslovností při čtení a posléze může stejně deformovaně psát, jako když špatně vyslovuje. Důslednou logopedickou prevencí by se tyto děti podchytily a byla jim věnována odpovídající péče, kterou by se předešlo v počátku školní docházky špatným začátkům čtení a psaní.

Myslím si, že tato péče hodně usnadní dětem nástup do ZŠ a pomůže jim překonat počáteční neúspěchy ve čtení a psaní. Rodiče by měli mít zájem o preventivní logopedickou péči u svých dětí, která by včas odstranila vše, co by mohlo vývoj výslovnosti ohrozit.

Dyslálii předcházíme také správným mluvním vzorem v okolí dítěte. Na to by měli myslet hlavně rodiče. Řeč musí být správná, přiměřená věku dítěte. Správná musí být i melodie řeči, kterou dítě citlivě vnímá. Prognóza u předškolních dětí je celkem dobrá, neboť nesprávná výslovnost není ještě zafixována.

VÝVOJOVÁ STÁDIA ŘEČI

STÁDIUM VÝVOJE ŘEČI

Probíhá v prvním roce života, neméně důležitou roli zde hrají neverbální aktivity, jako polykání, sání, žvýkání – vše to souvisí s vývojem řeči.

- *Křik* – první projev novorozence, kterým reaguje na změnu prostředí, od 2. a 3. týdne náznak úsměvu, později úsměv na podnět. Po 6. týdnu dostává křik citové zabarvení, později mezi 2. – 3. měsícem křikem vyjadřuje dítě spokojenost, ale i nespokojenost.
- *Období broukání a pudového žvatlání* – hra s mluvidly, vyskytuje se u dětí slyšících i neslyšících.
- *Období napodobujícího žvatlání* (6. – 8. měsíc) – dítě napodobuje hlásky mateřského jazyka, zapojuje se vědomá sluchová i zraková kontrola (nápodoba pohybů mluvidel). Neslyšící děti postupně žvatlat přestávají.
- *Stádium porozumění řeči* (okolo 10. –12. měsíce) – nemůžeme říci, že by rozumělo obsahu slova, ale postupně spojuje předměty a situace se slovy.

STÁDIUM VLASTNÍHO VÝVOJE ŘEČI

- *Období emocionálně-volní* (okolo 1. roku) – období citu a přání doprovází mimikou.
- *Egocentrické stádium* (1,5 – 2 roky) – dítě se samo snaží opakovat slova, napodobuje činnost dospělých – mluvení.
- *Stádium rozvoje komunikační řeči* (2. – 3. rok) – dítě se pomocí řeči učí dosahovat drobných cílů, snaží se s dospělými komunikovat častěji.
- *Stádium logických pojmů* (okolo 3 let) – rozvoj aktivní slovní zásoby, změny kvality i kvantity ve vývoji řeči.
- *Intelektualizace řeči* – (přelom 3. a 4. roku) – dítě upřesňuje obsah slov, rozšiřuje si slovní zásobu, zdokonaluje se v řeči. (volně podle Klenkové, 2000)

2.2.3 METODY PRÁCE U DÍTĚTE S ODKLADEM ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Každé dítě, které má odklad školní docházky, má k němu nějaký důvod. Ten musíme mít na paměti a u dítěte s odkladem povinné školní docházky se musíme zaměřit na složky, které jsou oslabené a které kladly překážku nástupu povinné školní docházky. Je potřeba *navrhnout a realizovat opatření*, která pomohou dítěti oslabené složky rozvíjet a tím mu usnadní nástup do první třídy. Dítě s odkladem povinné školní docházky vyžaduje speciální péči. To musejí mít na paměti rodiče, protože každý den, který bude plnohodnotně strávený, pomůže dítěti více než čas, který by dítě strávilo u televizní obrazovky nebo u počítače.

Pod pojmem speciální péče si představíme práci s dítětem na základě diagnostiky. Na podkladě diagnostiky je vypracován a prováděn reedukační a intervenční program, který má za úkol odstraňovat příčiny, spojené s nezralostí a nepřípraveností dětí. Cílem je připravit dítě na úspěšný nástup do školy. Je potřeba vypracovat individuální výchovně vzdělávací plán dle oblastí, které jsou oslabené a kterým se budeme v průběhu odkladu školní docházky věnovat. Při reedukační péči lze doporučit *metodu ke zjišťování deficitu v dílčích funkcích* od B. Sindelarové a *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Tento test již byl zmíněn, zaměřuje se na diagnostiku a reedukaci v oblastech:

- Zrakového vnímání
- Sluchového vnímání
- Paměti
- Úrovně jemné motoriky
- Artikulační obratnosti
- Tvorby rýmu

Do reedukačního plánu můžeme zařadit hry pro rozvoj oblastí, o kterých již byla zmínka v kapitole *Ovlivnění psychického rozvoje dítěte hrou*.

2.2.3.1 INDIVIDUÁLNÍ VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Individuální výchovně vzdělávací plán si sestavuje učitelka MŠ sama na základě vlastní diagnostiky. Poznatky učitelky MŠ mohou být doplněny o výsledky a rady z odborného vyšetření z **pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra**. Individuální výchovně vzdělávací plán je pro všechny, kteří se podílejí na vzdělávání a výchově dítěte. Individuální výchovně vzdělávací plán se zaměřuje na ty oblasti, které má dítě oslabené a které je potřeba procvičit. Plán musí směřovat k rozvoji dítěte.

Domnívám se, že při sestavování individuálního výchovně vzdělávacího plánu musí učitelka MŠ mít vždy na paměti **schopnosti** dítěte a respektovat jeho **individuální tempo**. Myslím si, že je dobré, aby takovýto plán vždy vypracovávaly nejméně dvě osoby. Každá z učitelek MŠ postřehne při svém pozorování jinou důležitou informaci. Tato informace posléze pomůže vypracovat individuální výchovně vzdělávací plán tak, aby odpovídal daným předpokladům dítěte. Pak má tento plán odpovídající hodnotu.

Individuální práce s dítětem podle individuálního výchovně vzdělávacího plánu nám přináší nové údaje, které získáme v průběhu práce s dítětem, a tyto údaje nám poslouží k vypracování plánu podle dosažených výsledků. Informace důležité pro učitelku MŠ jsou informace o diagnóze a o některých psychických kvalitách dítěte a dalších informacích, které jsou potřebné pro zpracování do individuálního výchovně vzdělávacího plánu. Tyto informace získáme od odborného pracoviště **pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra**. (Zelinková 2001) Učitelka MŠ pracuje dle individuálního výchovně vzdělávacího plánu s dítětem individuálně a zapisuje si do plánu pokroky dítěte. Tento plán má také hodnotu motivační. Pomáhá k rozvoji oslabených oblastí za pomoci využití **předpokladů dítěte**.

Podle mého názoru je potřeba spolupracovat s rodiči při plnění individuálního výchovně vzdělávacího plánu. Pak rodiče sami vidí, jaké jejich dítě dělá pokroky. Vždyť každé dítě je rádo, pokud je chváleno a ne jen opravováno nebo dokonce trestáno.

Někteří rodiče neberou na lehkou váhu to, že jejich dítě je předškolák a sami vidí, že je zapotřebí mu trochu pomoci. Ale na druhé straně jsou rodiče, kteří celou váhu a odpovědnost raději nechají na učitelkách MŠ.

Učitelky MŠ rozepíší individuální výchovně vzdělávací plán na konkrétní činnosti a úkoly, které jsou potřeba pro oslabenou oblast. Speciální pomůcky, které jsou důležité pro tuto činnost, mohou doporučit **pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum**.

2.2.3.2 OVLIVNĚNÍ PSYCHICKÉHO ROZVOJE DÍTĚTE HROU

Hra je významnou činností pro každé dítě, které si hraje se zaujetím a nadšením. Dítěti hra zabere většinu dne. Hra je doprovázena citovým zážitkem - přináší dítěti *radost a bavi ho*. V předškolním věku je **hra nejdůležitější činností**. Pomocí hry se dítě snaží pochopit okolní svět. Pomáhá mu zprostředkovat informace ze světa, hrou se učí spolupráci, učí se pochopit a podřídít se pravidlům, respektovat ostatní kolem sebe. Hra přináší dětem radost, ale i úspěch, a na druhé straně je učí nést neúspěch a prohrávat. Pomocí hry dochází ke sblížení dětí a dospělých, přináší jim sounáležitost a příjemné zážitky. K rozvoji dítěte může dojít nejen cílenou hrou, ale i tím, že rodiče začali věnovat svému dítěti více času. Každé dítě je rádo, když si s ním hraje rodič nebo dospělá osoba a věnuje mu svou pozornost. Pokud

tomu tak není, dítě trpí nedostatkem vzájemné komunikace s rodiči a nedostatkem kontaktu s nimi. Většinou k tomuto dochází, pokud jsou dětem kupovány velice nákladné dárky, které je mají zabavit místo hry s rodiči. Rodiče by si měli najít v průběhu dne čas na společnou hru. Děti hrají hry v mateřské škole s učitelkou, ale hra s rodiči má pro děti úplně jiné kouzlo než s učitelkou v MŠ. (volně podle Žáčkové – Jucovičové, 1999)

Hra by měla být předkládána dítěti *nenásilnou formou*. Neměla by dítě hned odradit odborným názvem, proto je nutné upravit motivaci a formulaci hry tak, aby ji dítě pochopilo a aby je zaujala. I když dnes je někdy těžké soupeřit s televizním programem a s počítačovými hrami.

Při cvičení a hrách vždy volíme postup od méně náročných her a postupně přecházíme k složitějším. Složitější stále střídáme s méně náročnými cvičeními, abychom *předešli nesoustředěnosti a únavě dítěte*. Hry a cvičení volíme tak, aby nebyly jen z oblastí, ve kterých je dítě slabší, ale i z těch, v nichž vyniká. Tím u dítěte předejdeme pocitu selhávání při cvičení a hře. To pak dítě motivuje, aby mělo chuť dále spolupracovat a hrát si zábavnou formou. Hry jsou vybírány dle **věku a schopností dítěte**. Dítě vnímá při hře chování dospělé osoby a tím je také vychovááno. Pokud je hra zvolena správně, dochází k vhodnému ovlivňování průběhu celé hry a ta napomáhá posilovat *sebedůvěru, rozvíjí dovednosti a vědomosti, pomáhá utvářet správné návyky a chování dítěte*. Při hře se nemá šetřit pochvalou, aby se vytvořil pocit pohody. Pokud se hra a cvičení nedaří, měl by dospělý vyjádřit dítěti podporu a povzbudit ho v jeho schopnostech. Při cvičení se zaměříme na to, aby dítě cíle nedosáhlo příliš snadno, ale ani ne příliš obtížně, protože by ho to odradilo od dalších her. Pomocí cílených her můžeme rozvíjet důležité funkce pro pozdější výuku čtení, psaní a počítání. Hra pomáhá rozvíjet:

1) **Smyslové vnímání** – t.j. zrakové vnímání, prostorovou a pravolevou orientaci, sluchové vnímání.

Pro úspěšné zvládnutí čtení, psaní a počítání je potřeba zrakové vnímání. Pro tuto činnost potřebujeme zrakovou diferenciaci - rozlišování prvků, schopnost zrakové analýzy a syntézy, zrakovou paměť, prostorovou a pravolevou orientaci (pohyb očí zleva doprava, dolů a nahoru je základním předpokladem pro čtení).

Zrakové vnímání budeme cvičit pomocí vyhledávání *předmětů v místnosti, hledání rozdílů na dvou podobných obrázcích, hledání stejných dvojic obrázků – pexeso, skládání rozstříhaných obrázků, skládání stavebnic a mozaiky, hledání cesty v bludišti...* Prostorovou a pravolevou orientaci budeme cvičit pomocí pojmů: *nahoře – dole – uprostřed, vpředu – vzadu – uprostřed, vpravo – vlevo. Hry na rozvoj zrakového vnímání – Co se změnilo, Co to je?*

Sluchové vnímání ve spolupráci se zrakovým vnímáním je důležité pro psaní diktátů a pro čtení. Uplatňujeme zde *schopnost sluchové analýzy a syntézy – rozkládat slovo na jednotlivé slabiky, slyšet jednotlivé hlásky ve slově a posléze je opět skládat ve slovo. Sluchové vnímání nám pomáhá rozpoznat znělé a neznělé, měkké a tvrdé hlásky (sluchová diferenciacce), zúčastní se také sluchová paměť. Pomocí rozvoje fonemického sluchu cvičíme sluchové vnímání. Cvičení pro rozvoj sluchového vnímání – rozeznáváme zvuky, rytmická cvičení, cvičení rozeznávání hlásek na začátku slova a na konci slova, cvičení lokalizace hlásek, cvičení rozeznávání slabik. Hry na rozvoj sluchového vnímání – Na zvířátka, Kdo zakukal, Ptáčku pípni, Pejsku, kde jsi?...*

2) **Paměť a pozornost** - pro učení je důležité, aby se dítě dokázalo soustředit, koncentrovat pozornost. Cvičení paměti a pozornosti – co se změnilo, co tu bylo?, hádání pohádek, vyřizování vzkazů... *Hry na rozvoj paměti a pozornosti – Kuba řekl: ..., Všechno lítá co peří má, Kdo si přesedl, Na řemesla...*

3) **Myšlení a řeč.** U dítěte okolo šesti let věku dochází k dovršení vývoje psychických schopností. Další psychickou schopností je myšlení, které je úzce spjato s řečí. V tomto období dítě začíná využívat myšlenkové operace - jako jsou analýza a syntéza, abstrakce a konkretizace, a učí se třídit informace. Výuka matematiky je podmíněna chápáním vztahů funkčních a časových, vnímáním protikladů a vztahů nadřazenosti a podřazenosti, příčin a následků, schopností oddělit část od celku. Myšlení budeme cvičit pomocí *třídění předmětů dle zvuků, nacházení protikladů, rozeznáváním, co k sobě patří, řešením situací pomocí her se slovy. Hry na rozvoj myšlení – Myslím na slovo, Na řemesla, Pan čáp ztratil čepičku, měla barvu, barvičku... Cvičení a hry na rozvoj řeči – Pokud dítě trpí poruchou řeči, je velice důležité zajistit mu odpovídající logopedickou péči. Jestliže přetrvává porucha řeči po nástupu do školy, ztíží tak dítěti výuku čtení a psaní. Je potřeba dbát na správnou výslovnost slov i vět, cvičit rytmizaci a rozvoj slovní zásoby. Také je důležité*

dítě podporovat ve vlastním vyprávění zážitků a ve vyprávění toho, co je na obrázcích v knihách.

- 4) **Rozvoj motoriky.** Aby dítě zvládlo psaní, je důležité rozvíjet jemnou a hrubou motoriku. Také je důležité, aby byla uvolněna a rozcvičena ruka, aby dítě mělo správný úchop tužky a správné sezení. Pokud je ruka neuvolněná a nerozcvičená, dítě má špatný úchop a nesprávně sedí, může to při psaní způsobit problémy. Pro rozvoj motoriky můžeme využít *navlékání korálků, stavění věže, cvrnkání kuliček, modelování, zapínání knoflíků, vytrhávání a vystřihování obrázků.*

3 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na praktické zpracování problematiky školní zralosti a připravenosti u předškolních dětí pomocí Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky autorek Daniely Švancarové a Anny Kucharské.

3.1 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem praktické části bakalářské práce je porovnání skupiny A – dětí ze tříd zaměřených na logopedii a skupiny B – dětí z běžných tříd MŠ, zjištění vlivu individuálního výchovně vzdělávacího plánu na další vývoj a pokroky dětí, zjištění připravenosti u dětí s logopedickou vadou a dětí se správným vývojem řeči na zahájení povinné školní docházky, a porovnání školní zralosti a připravenosti u chlapců a dívek.

3.2 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU

3.2.1 POPIS ZKOUMANÉ SKUPINY A

Zkoumaná skupina A je skupina dětí ze 2 tříd zaměřených na logopedii. Ve skupině je 15 dětí – z toho 10 chlapců a 5 dívek. Ve skupině A jsou 4 děti po odkladu školní docházky (2 chlapci a 2 dívky) a 12 dětí předškolního věku. Věk skupiny A se pohybuje od 6 let do 6 let a 7 měsíců. Věkový průměr skupiny je 6 let a 3 měsíce. Děti ze skupiny A mají logopedickou vadu – **DYSLÁLIÍ**. Dyslálii diagnostikovala pracovnice *speciálně pedagogického centra pro vady řeči*. Po průzkumu skupiny A, který byl proveden za pomoci Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky od Daniely Švancarové a Anny Kucharské, byl vypracován *individuální výchovný plán* pro každé z dětí ze zkoumané skupiny A.

3.2.2 POPIS KONTROLNÍ SKUPINY B

Zkoumaná skupina B je skupina 15 dětí z běžných tříd MŠ. Ve skupině B je 15 dětí, z toho – 10 chlapců a 5 dívek. Žádné z těchto dětí nemělo odklad školní docházky o jeden rok, všechny děti jsou předškolního věku. Věk dětí ze skupiny B se pohybuje od 6 let do 6 let a 5 měsíců. Věkový průměr skupiny B je 6 let a 2 měsíce. U dětí ze skupiny B nebyla diagnostikována vada řeči.

3.3 PRŮBĚH PRŮZKUMU

Před zahájením průzkumu byli rodiče dětí ze skupin A a B seznámeni s Testem rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky a s jeho využitím v bakalářské práci. Byli informováni o anonymitě, o samotném testu a jeho vyhodnocení. Posléze všichni rodiče podepsali souhlas s provedením testu (viz. Příloha č. 9). Někteří rodiče se přišli informovat o výsledku testu, měli zájem o způsob reedukace pro své dítě.

3.3.1 PRVNÍ ČÁST PRŮZKUMU

První část proběhla formou průzkumu skupin A a B. Průzkum skupin byl nutný pro zjištění dílčích deficitů v daných oblastech, které byly vyšetřovány. Na základě vyšetření byl pro každé dítě vypracován *individuální výchovně vzdělávací plán* pro reedukaci těchto oblastí u dětí ze skupiny A. Průzkum byl prováděn v průběhu od 23. srpna do 3. září 2004. Děti ze skupiny A byly seznámeny s průběhem práce a úkoly (průbojné děti se hlásily, že chtějí jít jako první). Děti ze skupiny B byly předem seznámeny svými učitelkami s příchodem jiné paní učitelky, která si s nimi bude povídat a hrát. Proběhl vzájemný počáteční kontakt s dětmi z důvodu odstranění bariér, uvolnění atmosféry a navázání kontaktu. Většina dětí ze skupiny B učitelku zná, proto nebyl problém s navázáním kontaktu.

Průzkum probíhal od 6,30 do 10 hodin v samostatné klidové místnosti. S dětmi bylo pracováno individuálně, časově dle jejich potřeb. Během průzkumu byla možnost sledovat koncentraci pozornosti u dětí, způsob sebeobsluhy, samostatnost při plnění úkolů, úchop tužky, verbální a neverbální projevy dětí, gestikulaci či motorický neklid.

3.3.2 DRUHÁ ČÁST PRŮZKUMU

Druhá část průzkum probíhala od 1. do 11. února 2005 od 6,30 do 10 hodin. V druhé části průzkumu byl ověřován vliv *individuálního výchovně vzdělávacího plánu* u dětí ze skupiny A. Děti ze skupiny A byly znovu testovány pomocí Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky od Daniely Švancarové a Anny Kucharské. Děti byly seznámeny den předem s činnostmi příštího dne. Některé se těšily a ptaly se, zda si zase půjdou se mnou povídat. Způsob provedení byl obdobný - v samostatné místnosti a individuálně. Bylo možno pozorovat, zda došlo ke zlepšení v oblastech koncentrace pozornosti, ve způsobu sebeobsluhy, v samostatnosti při plnění úkolů, při úchopu tužky. Dále byly sledovány verbální a neverbální projevy dětí, gestikulace či motorický neklid. Z výsledků v druhé části průzkumu bylo možno sledovat vliv *individuálního výchovně vzdělávacího plánu*, který byl sestaven tak, aby byly reedukovány oslabené dílčí schopnosti a procvičovány i ostatní percepčně motorické oblasti. Posléze byly porovnány výsledky z průzkumu provedeného v srpnu s výsledky únorového průzkumu u skupiny A.

3.4 POUŽITÉ METODY

V praktické části bakalářské práce byla využita následující metoda pro zjištění dílčích oslabených oblastí.

TEST RIZIKA PORUCH ČTENÍ A PSANÍ PRO RANÉ ŠKOLÁKY

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky od Daniely Švancarové a Anny Kucharské (viz Příloha č. 1 – 7) je test *standardizovaný*. S testem je pracováno individuálně. Má stanovené přesné zadání úkolů a přesná pravidla pro vyhodnocení daných úkolů. Je prověřována sluchová, zraková a artikulační oblast, jemná motorika a tvoření rýmů. Před každým úkolem probíhá zácvik a zadání úkolu. V průběhu zácviku je možné dětem radit a pomoci jim najít správnou cestu k pochopení úkolu. V části úkolové dítě pracuje samostatně. Je-li úkol splněn správně, hodnotí se **jedním bodem**, pokud není splněn, hodnotí se **nulou**. Konečný počet bodů v jednotlivých subtestech je zadáván do tabulky na konci celého testu. V druhé části tabulky je možno zaznamenat **rizikové faktory**, kterých je možné si během testu všimnout (koncentrace pozornosti, způsob sebeobsluhy, lateralita, samostatnost v plnění úkolů, logopedické vady, pomalost, motorický neklid). Zde je získáván přehled o oblastech, které je třeba reedukovat. Po vyhodnocení testu se v **tabulce norem** vyhledá

výsledek, který je získán součtem bodů (viz. Příloha č. 10). Převod hrubých skóre na stenové normy je získáván průsečíkem stenů a věku chlapců nebo dívek.

METODA POZOROVÁNÍ

Pozorování je základní a nejčastěji používanou metodou. Výhodou metody pozorování je využití v průběhu jakékoliv činnosti, při učení i hrách. V praktické části byla metoda pozorování využita pro pozorování koncentrace pozornosti, způsobu sebeobsluhy, samostatnosti při plnění úkolů, laterality, motorického neklidu. Metoda pozorování byla součástí hlavní zvolené metody Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Během pozorování byly sledovány rizikové faktory, které byly zaznamenány do tabulky na konci testu. V průběhu Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky autorek Daniely Švancarové a Anny Kucharské bylo využito individuálního pozorování.

MATEMATICKO – STATISTICKÉ METODY

Metody sloužící ke zpracování získaných údajů pomocí předchozích metod jsou matematicko – statistickými metodami. Zjištěné údaje byly zpracovány a uspořádány tak, aby bylo možno tato data graficky znázornit v procentech úspěšnosti a v průměrném přepočtu bodů na 1 dítě dle:

- Pohlaví
- Skupiny dětí s logopedickou vadou
- Skupiny dětí z běžné třídy MŠ

3.5 STANOVENÍ PŘEDPOKLADŮ

Předpoklad č. 1

- Lze předpokládat, že lepších výsledků budou v první části průzkumu dosahovat děti (skupina A) s logopedickou vadou než děti (skupina B) z běžné třídy MŠ (ověřováno Testem rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky). (viz. Příloha č. 1)

Předpoklad č. 2

- Lze předpokládat, že lepších výsledků v testu budou dosahovat dívky (ověřováno Testem rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky).

Předpoklad č. 3

- Lze předpokládat, že největší obtíže v obou skupinách budou mít děti v oblasti týkající se jazykového citu (ověřováno Testem rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky – rýmování).

Předpoklad č. 4

- Lze předpokládat zlepšení výsledků ve všech oblastech nejméně o 10 % v druhé části průzkumu u skupiny A (dětí, se kterými bylo pracováno na základě individuálního výchovně vzdělávacího plánu zaměřeného na dílčí oslabení výkonu).
(ověřováno Testem rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky)

3.6 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ

3.6.1 PRVNÍ ČÁST PRŮZKUMU

Předpoklad č. 1

- Lze předpokládat, že lepších výsledků budou v první části průzkumu dosahovat děti (skupina A) s logopedickou vadou než děti (skupina B) z běžné třídy MŠ (ověřováno Testem rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky).

Sluchové vnímání a rozlišování (viz. Příloha č. 1)

Sluchová analýza na slabiky – dítě má za úkol slabikovat a vytleskávat slova, která jsou zadána v testu.

Sluchová analýza – 1. hláska – dítě má za úkol určit, na jakou hlásku daná slova začínají.

Sluchové rozlišování hlásek ve slově – dítě má za úkol určit, zda slyší v daných slovech určenou hlásku.

Sluchové rozlišování podobných slov – dítě má za úkol určit, zda jsou dvojice slov stejné.

Sluchové rozlišování délek – dítě má za úkol zabzučet pomocí bzučáku slova, která mu jsou předřikávána. Rozlišuje slabiky krátké a dlouhé.

SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ A ROZLIŠOVÁNÍ - SKUPINA A

TABULKA č. 1

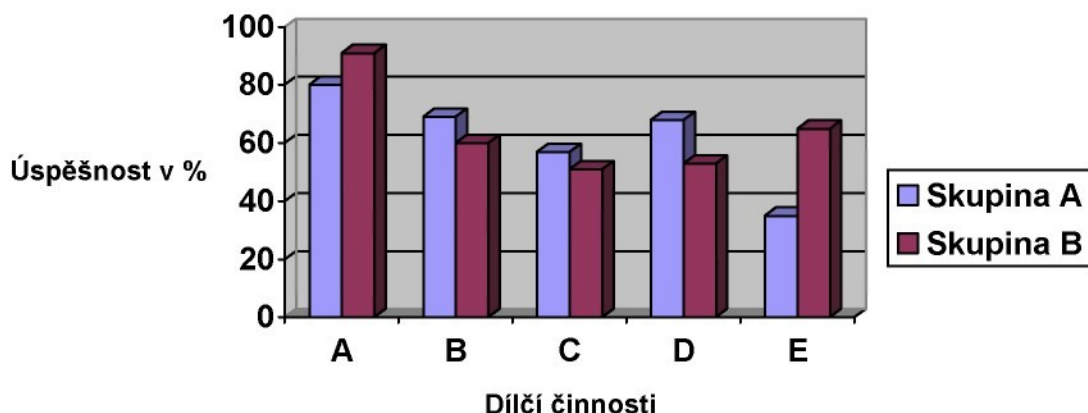
Oblasti	Maximální počet dosažených bodů	Dosažené body	Úspěšnost %
Sluchová analýza na slabiky	45	36	80%
Sluchová analýza -1.hlásk	45	31	69%
Sluchové rozlišování hlásek ve slově	120	68	57%
Sluchové rozlišování podobných slov	120	81	68%
Sluchové rozlišování délek	60	21	35%
Celkem	390	237	61%

SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ A ROZLIŠOVÁNÍ - SKUPINA B

TABULKA č. 2

Oblasti	Maximální počet dosažených bodů	Dosažené body	Úspěšnost %
Sluchová analýza na slabiky	45	41	91%
Sluchová analýza -1.hlásk	45	27	60%
Sluchové rozlišování hlásek ve slově	120	61	51%
Sluchové rozlišování podobných slov	120	64	53%
Sluchové rozlišování délek	60	39	65%
Celkem	390	232	59%

Graf č. 1 - Sluchová oblast



A – Sluchová analýza na slabiky, B – Sluchová analýza – 1 hláska, C – Sluchové rozlišování hlásek ve slově, D – Sluchové rozlišování podobných slov, E – Sluchové rozlišování délek

Z tabulky a grafu č. 1 je vidět, že nejoslabenější oblastí u skupiny A je *sluchové rozlišování délek*. V této oblasti děti dosáhly 35% úspěšnosti. Nejméně oslabenou oblastí je *sluchová analýza na slabiky*. V této oblasti děti byly úspěšné v 80%. Dílčí deficit má v této oblasti 20% dětí. Z tabulky č. 2 a grafu č. 1 je vidět, že nejoslabenější oblastí u skupiny B je *sluchové rozlišování hlásek ve slově* – 51%. Nejméně oslabenou oblastí je *sluchová analýza na slabiky*. V této oblasti děti byly úspěšné v 91%. Pouze 9% dětí má v této oblasti dílčí deficit.

Vidíme, že nejméně potíží mají děti v obou skupinách v oblasti *sluchové analýzy na slabiky*. V sluchové analýze na slabiky byly úspěšnější děti ze skupiny B (byly úspěšné v 91%), o 11% lepší než děti ze skupiny A (byly úspěšné v 80%).

V oblasti sluchového vnímání a rozlišování se **předpoklad č.1 potvrdil**. Lepších výsledků v této oblasti dosahovaly děti ze skupiny A. Výsledky lze ověřit v tabulce č. 1 a č. 2 a v grafu č. 1. V této oblasti se dětem s logopedickou vadou poskytuje záměrná a cílená činnost podporující reedukaci oslabených oblastí.

Pokud je sluchové vnímání a rozlišování oslabené, mají děti potíže při rozlišování hlásek a učení písmen, potíže při diktátech, rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek, mají obtíže při rozlišování měkkých a tvrdých slabik, i zvukově podobných slov.

Zrakové vnímání, rozlišování a paměť – vizuomotorická koordinace – grafomotorické dovednosti (viz. Příloha č. 1)

Zrakové rozlišování – rytmus – dítě má za úkol diferenciovat řádek kapek. Na velkou kapku dlouze, na malou kapku krátce zabzučí bzučákem (viz. Příloha č. 2).

Zrakové rozlišování – pravolevá orientace – dítě má za úkol určit, zda jsou dvojice obrázků stejné nebo různé (viz. Příloha č. 3).

Zraková paměť – dítě má za úkol zapamatovat si daný obrázek, po zakrytí jej hledá mezi ostatními obrázky (viz. Příloha č. 4 a Příloha č. 5).

Zrakové vnímání – plošné – dítě má za úkol co nejpřesněji nakreslit daný tvar pomocí spojování bodů (viz. Příloha č. 6).

Jemná motorika – napodobení písma – dítě má za úkol co nejpřesněji překreslit „zvláštní“ písmo s důrazem na přesnost v ploše (viz. Příloha č. 7).

**ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ, ROZLIŠOVÁNÍ A PAMĚŤ - VIZUOMOTORICKÁ KOORDINACE
GRAFOMOTORICKÉ DOVEDNOSTI - SKUPINA A**

TABULKA č. 3

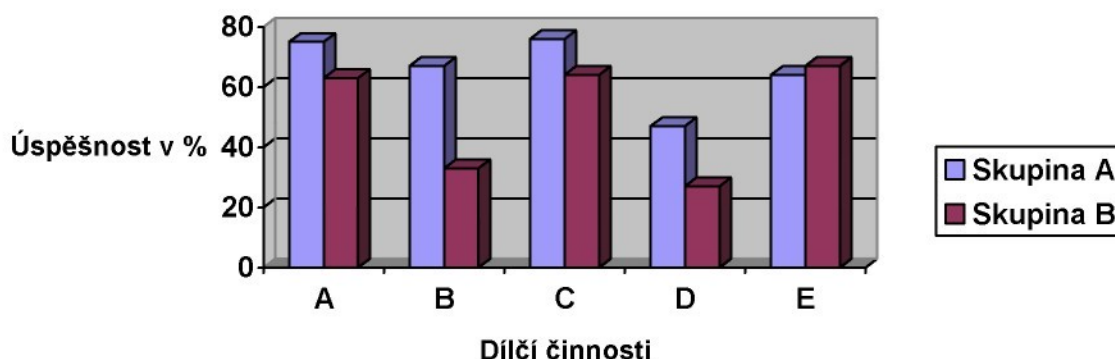
Oblasti	Maximální počet dosažených bodů	Dosažené body	Úspěšnost %
Zrakové rozlišování - rytmus	60	45	75%
Zrakové rozlišování - pravolevá orientace	45	30	67%
Zraková paměť	45	34	76%
Zrakové vnímání - plošné	30	14	47%
Jemná motorika napodobení písma	45	29	64%
Celkem	225	152	68%

**ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ, ROZLIŠOVÁNÍ A PAMĚŤ - VIZUOMOTORICKÁ KOORDINACE
GRAFOMOTORICKÉ DOVEDNOSTI - SKUPINA B**

TABULKA č. 4

Oblasti	Maximální počet dosažených bodů	Dosažené body	Úspěšnost %
Zrakové rozlišování - rytmus	60	38	63%
Zrakové rozlišování - pravolevá orientace	45	15	33%
Zraková paměť	45	29	64%
Zrakové vnímání - plošné	30	8	27%
Jemná motorika napodobení písma	45	30	67%
Celkem	225	120	53%

Graf č. 2 - Zraková oblast



A – Zrakové rozlišování – rytmus, B - Zrakové rozlišování – pravolevá orientace, C – Zraková paměť, D – Zrakové vnímání – plošné, E – Jemná motorika napodobení písma

Z tabulky č. 3 a grafu č. 2 je zřejmé, že nejoslabenější oblastí u dětí ze skupiny A je *zrakové vnímání – plošné*. V této oblasti děti dosáhly 47% úspěšnosti. Nejméně oslabenou oblastí je *zraková paměť*. V této oblasti byly děti úspěšné v 76%. Dílčí deficit má v této oblasti 24% dětí. Z tabulky č. 4 a grafu č. 2 vychází, že nejoslabenější oblastí u dětí ze skupiny B je *zrakové vnímání – plošné*. V této oblasti děti dosáhly 27% úspěšnosti. Nejméně oslabenou oblastí je *jemná motorika napodobení písma*. V této oblasti byly děti úspěšné v 67%. Dílčí deficit má v této oblasti 33% dětí.

Při porovnání tabulky skupiny A a B vidíme, že nejoslabenější oblastí u všech dětí ze skupiny A a B je oblast *zrakového vnímání – plošného*. Skupina A byla úspěšná v 47% a skupina B v 27%. V oblasti *zrakového rozlišování (pravolevá orientace)* – byly úspěšnější děti ze skupiny A o 34% než děti ze skupiny B. *Zrakové vnímání plošné* – zde byly úspěšnější děti ze skupiny A o 20% než děti ze skupiny B. V oblasti *jemné motoriky (napodobení písma)* byly úspěšnější děti ze skupiny B o 3% oproti dětem ze skupiny A.

V oblasti zrakového vnímání, rozlišování a paměti, vizuomotorické koordinaci a grafomotorické dovednosti se **předpoklad č. 1 potvrdil**. Výsledky lze ověřit v tabulce č. 3 a 4 a v grafu č. 2. V běžné třídě MŠ se na oslabených oblastech nepodílí ve zvýšené míře hyperaktivita, roztržitěná pozornost, labilita a další symptomy jako u dětí v logopedické třídě.

Pokud jsou tyto oblasti oslabené, ovlivňují prvopočáteční čtení a psaní, plošnou a prostorovou orientaci, představu číselné řady a posloupnosti čísel. Koordinace oka a ruky se podílí na správném opisu z tabule, na rýsování nebo kreslení dle předlohy. Správný úchop bez křečovitosti a motorická dovednost s psacím nebo kreslicím náčiním se projeví na kvalitě čáry a úhlednosti písma.

Artikulační dovednosti – Intermodalita, Rýmování (viz. Příloha č. 1)

Artikulační dovednosti – dítě má za úkol reprodukovat daná slova.

Intermodalita – Učení písma – dítě má za úkol zapamatovat si obrázek a zvuk. Posléze si má vybavit zvuk k obrázku.

Rýmování – dítě má za úkol vymyslet rým k danému slovu.

ARTIKULAČNÍ DOVEDNOSTI - INTERMODALITA, RÝMOVÁNÍ - SKUPINA A

TABULKA č. 5

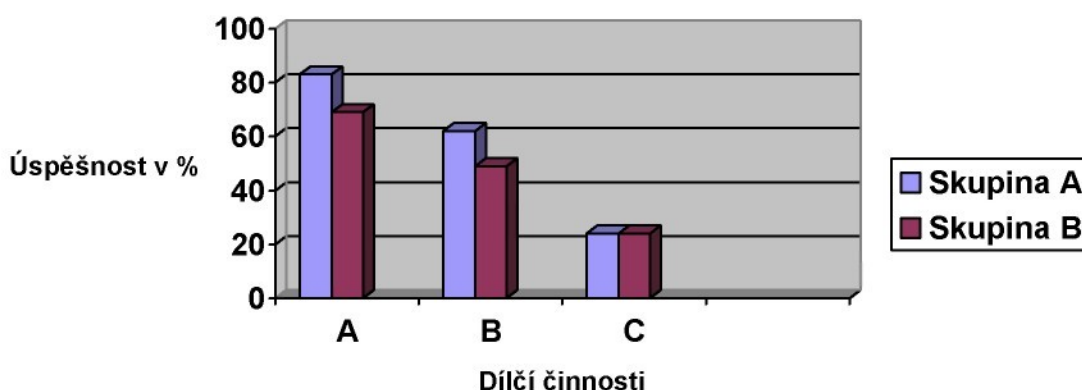
Oblasti	Maximální počet dosažených bodů	Dosažené body	Úspěšnost %
Artikulační obratnost	90	75	83%
Intermodalita - učení písma	90	56	62%
Rýmování	45	11	24%
Celkem	225	142	63%

ARTIKULAČNÍ DOVEDNOSTI - INTERMODALITA, RÝMOVÁNÍ - SKUPINA B

TABULKA č. 6

Oblasti	Maximální počet dosažených bodů	Dosažené body	Úspěšnost %
Artikulační obratnost	90	62	69%
Intermodalita - učení písma	90	44	49%
Rýmování	45	11	24%
Celkem	225	117	52%

Graf č. 3 - Rýmování, Artikulační dovednosti, Intermodalita



A – Artikulační obratnost, B – Intermodalita – učení písma, C – Rýmování

Z tabulky č. 5 a grafu č. 3 je zřejmé, že nejoslabenější oblastí u dětí ze skupiny A je *rýmování*. V této oblasti děti dosáhly 24% úspěšnosti. Nejméně oslabenou oblastí je *artikulační obratnost*, děti byly v této oblasti úspěšné v 83%. Dílčí deficit má v této oblasti 17% dětí. Z tabulky č. 6 a grafu č. 3 je vidět, že nejoslabenější oblastí u dětí ze skupiny B je *rýmování*, 24% dětí bylo v této oblasti úspěšných. Nejméně oslabenou oblastí je *artikulační obratnost*, děti byly v této oblasti úspěšné v 69%. Dílčí deficit má v této oblasti 31% dětí.

Při porovnání tabulek č. 5 a 6 a grafu č. 3 je patrné, že nejoslabenější oblastí u skupiny A a B je *rýmování*. Obě skupiny dosáhly stejný počet procent – 24%. Naopak v oblasti *artikulační obratnosti* jsou děti z obou skupin úspěšné. V této oblasti byly úspěšnější děti ze skupiny A (83%) o 14% než děti ze skupiny B (69%). V oblasti *intermodality – učení písma* byly úspěšnější děti ze skupiny A (62%) o 13% než děti ze skupiny B (49%).

V oblasti artikulační dovednosti – intermodality, rýmování **jsou výsledky v obou skupinách téměř shodné, pouze v oblasti rýmování jsou výsledky shodné**. Výsledky lze ověřit v tabulce č. 5 a 6 a v grafu č. 3. Podíl na tomto výsledku je v zaměření MŠ, v přípravě na bezproblémový vstup do ZŠ a na cíleném a jednotném působení ve třídách. V těchto oblastech se **předpoklad č. 1 potvrdil**.

STENOVÉ NORMY

TABULKA č. 7

Steny	Počet dětí	Počet dětí
	skupina A	skupina B
1-2		2
3	3	2
4	5	5
5-6	5	5
7	2	1
8		
9-10		

Steny

1 – 2 výrazný podprůměr, 3 podprůměr, 4 nižší průměr, hraniční pásmo, 5 – 6 průměr, 7 vyšší průměr, 8 nadprůměr, 9 – 10 výrazný nadprůměr

Při porovnání stenů u obou skupin je z tabulky č. 7 patrné, že:

Sten 1 – 2 – ze **skupiny B** dosáhly **2 děti** stenu 1 – 2.

Sten 3 – ze **skupiny A** dosáhly **3 děti** a ze **skupiny B** tohoto stenu dosáhly **2 děti**.

Sten 4 – v **obou skupinách** dosáhlo tohoto stenu **5 dětí**.

Sten 5 – 6 – v obou skupinách dosáhlo tohoto stenu **5 dětí**.

Sten 7 – ve **skupině A** tohoto stenu dosáhly **2 děti** a ve **skupině B 1 dítě**.

Z výsledků dosažených ve stenech je vidět, že lepších výsledků dosáhly děti ze skupiny A.

Tím se **předpoklad č. 1 potvrdil**.

Předpoklad, že lepších výsledků budou v první části průzkumu dosahovat děti (skupina A) s logopedickou vadou než děti (skupina B) z běžné třídy MŠ, **se potvrdil**. Ve třídách se zaměřením na logopedii je dětem možno věnovat větší individuální péči, neboť jich je menší počet. Tato skutečnost se promítla do výsledků průzkumu.

Předpoklad č. 2

- Lze předpokládat, že lepších výsledků v testu budou dosahovat dívky.

SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ A ROZLIŠOVÁNÍ - SKUPINA A**TABULKA č. 8**

Oblasti	Chlapci body	Průměrný počet bodů na 1 chlapce	Dívky body	Průměrný počet bodů na 1 dívku
Sluchová analýza na slabiky	22	2,2	14	2,8
Sluchová analýza -1.hlásk	17	1,7	14	2,8
Sluchové rozlišování hlásek ve slově	47	4,7	21	4,2
Sluchové rozlišování podobných slov	46	4,6	35	7
Sluchové rozlišování délek	10	1	11	2,2
Celkem	142	14,2	95	19

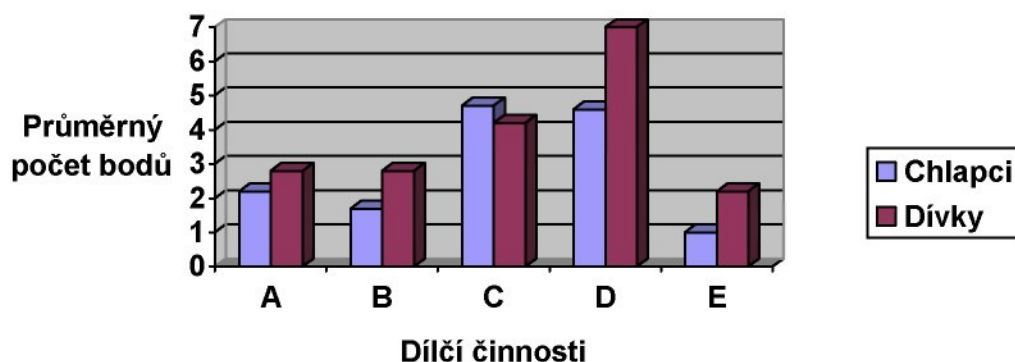
SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ A ROZLIŠOVÁNÍ - SKUPINA B**TABULKA č. 9**

Oblasti	Chlapci body	Průměrný počet bodů na 1 chlapce	Dívky body	Průměrný počet bodů na 1 dívku
Sluchová analýza na slabiky	29	2,9	12	2,4
Sluchová analýza -1.hlásk	13	1,3	14	2,8
Sluchové rozlišování hlásek ve slově	33	3,3	28	5,6
Sluchové rozlišování podobných slov	37	3,7	27	5,4
Sluchové rozlišování délek	24	2,4	15	3
Celkem	136	13,6	96	19,2

Body byly přepočítány na průměrný počet bodů na 1 chlapce a 1 dívku.

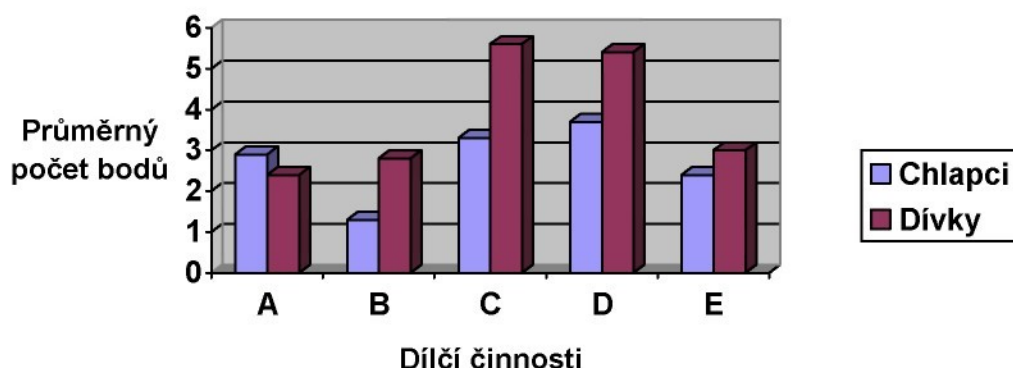
Skupina A

Graf č. 4 - Sluchová oblast



Skupina B

Graf č. 5 - Sluchová oblast



A – Sluchová analýza na slabiky, B – Sluchová analýza – 1. hláska, C – Sluchové rozlišování hlásek ve slově, D – Sluchové rozlišování podobných slov, E – Sluchové rozlišování délek

Z tabulky č. 8 a grafu č. 4 je zřejmé, že lepších výsledků ve sluchovém vnímání a rozlišování ve skupině A dosáhly dívky než chlapci. Chlapci byli úspěšnější jen v oblasti *sluchového rozlišování hlásek ve slově*. V přepočtu na průměrný počet bodů na 1 chlapce dosáhli průměru 4,7 bodu. Dívky dosáhly průměru 4,2 bodu. Nejoslabenější oblastí u dívek je *sluchové rozlišování délek*, v průměru 2,2 bodu. Nejméně oslabenou oblastí u dívek je *sluchové rozlišování podobných slov*, v průměru 7 bodů. Nejoslabenější oblastí u chlapců je *sluchové rozlišování délek* v průměru 1 bod. Nejméně oslabenou oblastí u chlapců

je *sluchové rozlišování hlásek ve slově* v průměru 4,7 bodu. Při součtu celkového průměrného počtu na 1 dítě je vidět, že lepších výsledků dosáhly **dívky, v průměru 19, a chlapci v průměru 14,2 bodu.**

Z tabulky č. 9 a grafu č. 5 je možno ověřit, že lepších výsledků ve skupině B dosáhly dívky. Chlapci byli úspěšnější jen v *sluchové analýze na slabiky*. V této oblasti dosáhli v přepočtu na průměrný počet bodů 2,9 a dívky průměru 2,4 bodu. U dívek je nejoslabenější oblastí *sluchová analýza na slabiky* v průměru 2,4 bodu. Nejméně oslabenou oblastí je *sluchové rozlišování hlásek ve slově*, v průměru 5,6 bodu. U chlapců je nejoslabenější oblastí *sluchová analýza 1. hlásky*, v průměru 1,3 bodu. Nejméně oslabenou oblastí je *sluchové rozlišování podobných slov*, v průměru 3,7 bodu. Při součtu celkového průměrného počtu na 1 dítě je vidět, že lepších výsledků dosáhly **dívky, v průměru 19,2 bodu a chlapci jen 13,6 bodu.**

**ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ, ROZLIŠOVÁNÍ A PAMĚŤ - VIZUOMOTORICKÁ
KOORDINACE GRAFOMOTORICKÉ DOVEDNOSTI – SKUPINA A**

TABULKA č. 10

Oblasti	Chlapci body	Průměrný počet bodů na 1 chlapce	Dívky Body	Průměrný počet bodů na 1 dívku
Zrakové rozlišování - rytmus	30	3	15	3
Zrakové rozlišování - pravolevá orientace	20	2	10	2
Zraková paměť	22	2,2	12	2,4
Zrakové vnímání - plošné	10	1	4	0,8
Jemná motorika napodobení písma	18	1,18	11	2,2
Celkem	100	10	52	10,4

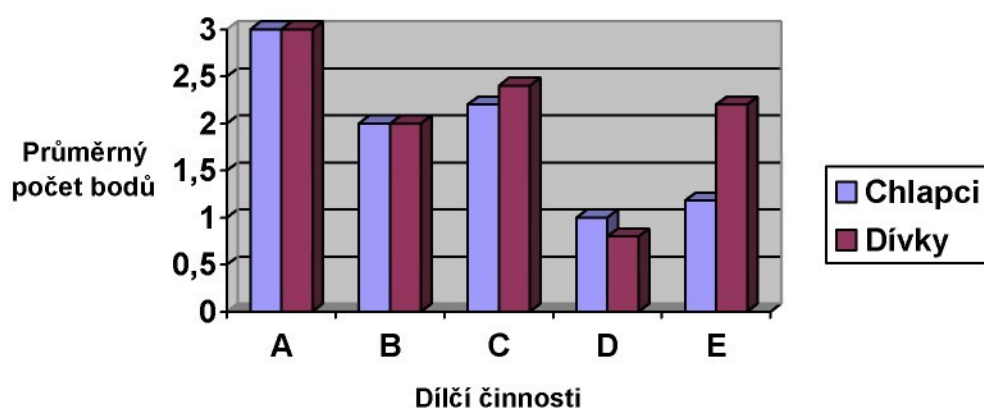
**ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ, ROZLIŠOVÁNÍ A PAMĚŤ – VIZUOMOTORICKÁ
KOORDINACE GRAFOMOTORICKÉ DOVEDNOSTI - SKUPINA B**

TABULKA č. 11

Oblasti	Chlapci body	Průměrný počet bodů na 1 chlapce	Dívky body	Průměrný počet bodů na 1 dívku
Zrakové rozlišování - rytmus	22	2,2	16	3,2
Zrakové rozlišování - pravolevá orientace	11	1,1	4	0,8
Zraková paměť	18	1,8	11	2,2
Zrakové vnímání - plošné	4	0,4	4	0,8
Jemná motorika napodobení písma	17	1,7	13	2,6
Celkem	72	7,2	48	9,6

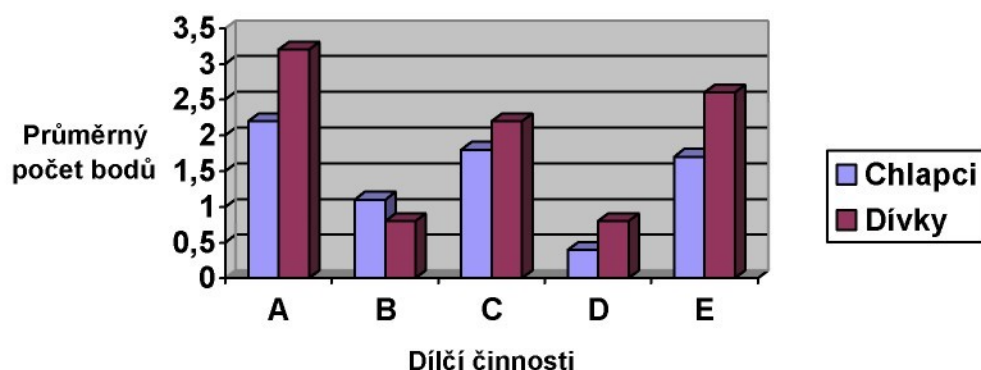
Skupina A

Graf č. 6 - Zraková oblast



Skupina B

Graf č. 7 - Zraková oblast



A – Zrakové rozlišování – rytmus, B – Zrakové rozlišování – pravolevá orientace,
C – Zraková paměť, D – Zrakové vnímání – plošné, E – Jemná motorika napodobení písma

Ve skupině A je zřejmé z tabulky č. 10 a grafu č.6, že chlapci i dívky dosáhli v oblastech *zrakového rozlišování – rytmu* – průměr 3 bodů a *zrakového rozlišování – pravolevá orientace* – průměr 2 bodů shodných výsledků. V oblasti *zrakového vnímání – plošném* dosáhli chlapci lepších výsledků, v průměru 1 bod. Dívky v této oblasti dosáhly průměru 0,8 bodu. U dívek je nejoslabenější oblastí oblast *zrakového vnímání – plošného*, v průměru 0,8 bodu. Nejméně oslabenou oblastí je *zrakové rozlišování – rytmu*, v průměru 3 body. U chlapců byla nejoslabenější oblast shodně jako u dívek oblast *zrakového vnímání – plošného* v průměru 1 bod. Nejméně oslabenou oblastí byla u chlapců i u dívek oblast

zrakového rozlišování – rytmu, v průměru 3 body. Při celkovém součtu přepočtu průměrného počtu bodů na 1 dítě **dosáhly lepších výsledků dívky, v průměru 10,4 a chlapci v průměru 10 bodů. Výsledky jsou téměř vyrovnané.**

Z tabulky č. 11 a grafu č. 7 je vidět, že lepších výsledků ve skupině B dosáhly dívky. U dívek bylo nejoslabenější oblastí *zrakové rozlišování – pravolevá orientace a zrakové vnímání plošné* v průměru 0,8 bodu na 1 dívku. Nejméně oslabenou oblastí bylo *zrakové rozlišování rytmu* v průměru 3,2 bodu. U chlapců bylo nejoslabenější oblastí *zrakové vnímání plošné* v průměru 0,4 bodu. Nejméně oslabenou oblastí bylo, stejně jako u dívek, *zrakové rozlišování rytmu* v průměru 2,2 bodu. V celkovém přepočtu průměrného počtu bodů na 1 dítě **dívky dosáhly průměru 9,6 a chlapci dosáhli průměru 7,2. V dosažených výsledcích je patrný větší rozdíl.**

**ARTIKULAČNÍ DOVEDNOSTI - INTERMODALITA, RÝMOVÁNÍ
SKUPINA A**

TABULKA č. 12

Oblasti	Chlapci body	Průměrný počet bodů na 1 chlapce	Dívky body	Průměrný počet bodů na 1 dívku
Artikulační obratnost	49	4,9	26	5,2
Intermodalita - učení písma	38	3,8	18	3,6
Rýmování	5	0,5	6	1,2
Celkem	92	9,2	50	10

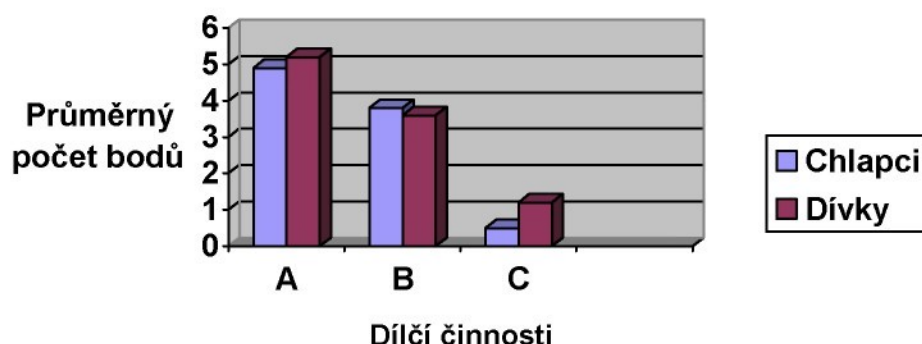
**ARTIKULAČNÍ DOVEDNOSTI - INTERMODALITA, RÝMOVÁNÍ
SKUPINA B**

TABULKA č. 13

Oblasti	Chlapci body	Průměrný počet bodů na 1 chlapce	Dívky body	Průměrný počet bodů na 1 dívku
Artikulační obratnost	40	4	22	4,4
Intermodalita - učení písma	28	2,8	16	3,2
Rýmování	5	0,5	6	1,2
Celkem	73	7,3	44	8,8

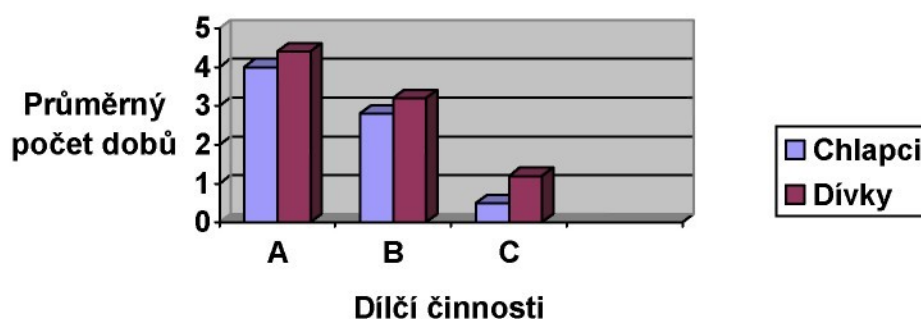
Skupina A

Graf č. 8 - Rýmování, Artikulační dovednosti, Intermodalita



Skupina B

Graf č. 9 - Rýmování, Artikulační dovednosti, Intermodalita



A – Artikulační obratnost, B – Intermodalita – učení písma, C – Rýmování

Ve skupině A je zřejmé z tabulky č. 12 a grafu č. 8, že nejoslabenější oblastí u dívek bylo *rýmování*, v průměru 1,2 bodu. Nejméně oslabenou oblastí byla *artikulační obratnost*, v průměru 5,2 bodu. U chlapců bylo nejoslabenější oblastí, stejně jako u dívek, *rýmování*, v průměru 0,5 bodu. Nejméně oslabenou oblastí byla, stejně jako u dívek, *artikulační obratnost*, v průměru 4,9 bodu. Lepších výsledků v těchto oblastech dosahovaly **dívky**, v průměru 10, chlapci dosáhli jen 9,2 bodu.

Ve skupině B je vidět z tabulky č. 13 a grafu č. 9, že nejoslabenější oblastí u chlapců, v průměru 0,5, i u dívek, v průměru 1,2 bodu, byla oblast *rýmování*. Nejméně oslabenou oblastí, u chlapců v průměru 4 a u dívek v průměru 4,4 bodu, byla oblast *artikulační obratnosti*. V celkovém přepočtu průměrného počtu bodů na 1 dítě je zřejmé, že lepších výsledků dosahovaly **dívky, v průměru 8,8, než chlapci, v průměru 7,3 bodu.**

V oblasti rýmování, artikulační dovednosti a intermodality dosahovaly dívky lepších výsledků ve skupině B. Ve skupině A se v oblasti intermodality výsledky drobně lišily.

Předpoklad č. 2, že lepších výsledků v testu budou dosahovat dívky, se potvrdil.

Sluchové vnímání a rozlišování

- Děti ze **skupiny A – dívky** v této oblasti dosáhly **19 bodů**, **chlapci** v této oblasti dosáhli **14,2 bodu.**
- Děti ze **skupiny B – dívky** v této oblasti dosáhly **19,2 bodu**, **chlapci** v této oblasti dosáhli **13,6 bodu.**

Zrakové vnímání, rozlišování a paměť – vizuomotorická koordinace, grafomotorické dovednosti

- Děti ze **skupiny A – dívky** v této oblasti dosáhly **10,4 bodu**, **chlapci** v této oblasti dosáhli **10 bodů.**
- Děti ze **skupiny B – dívky** v této oblasti dosáhly **9,6 bodu**, **chlapci** v této oblasti dosáhli **7,2 bodu.**

Artikulační dovednosti – intermodalita, rýmování

- Děti ze **skupiny A – dívky** v této oblasti dosáhly **10 bodů**, **chlapci** v této oblasti dosáhli **9,2 bodu.**
- Děti ze **skupiny B – dívky** v této oblasti dosáhly **8,8 bodu**, **chlapci** v této oblasti dosáhli **7,3 bodu.**

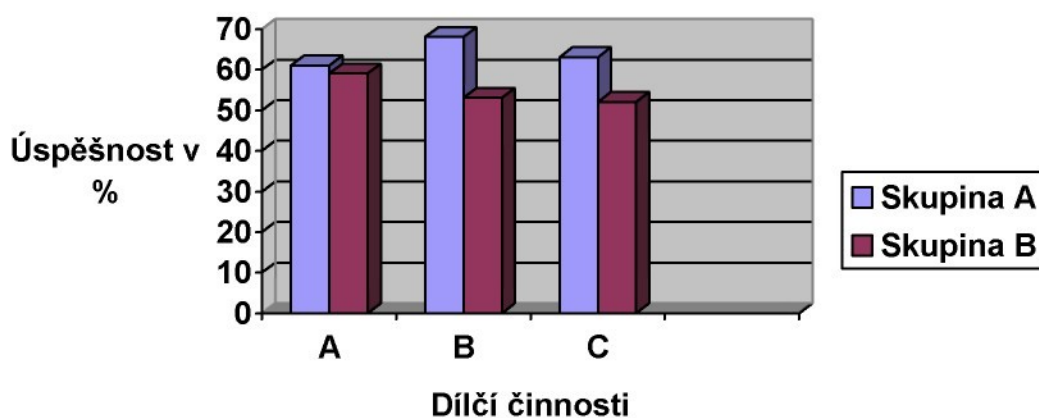
Předpoklad č.3

- Lze předpokládat, že největší obtíže v obou skupinách budou mít děti v oblasti týkající se jazykového citu.

TABULKA č. 14

Oblasti	Maximální počet dosažených bodů	Dosažené body sk. A	Úspěšnost % sk. A	Dosažené body sk. B	Úspěšnost % sk. B
Sluchová oblast	390	237	61%	232	59%
Zraková oblast	225	152	68%	120	53%
Rýmování Artikulační dovednosti Intermodalita	225	142	63%	117	52%

Graf č. 10 - Sluchová oblast, Zraková oblast, Rýmování, Artikulační dovednosti, Intermodalita



A – Sluchová oblast, B – Zraková oblast, C – Rýmování, artikulační dovednosti, intermodalita

Z tabulky č. 14 a grafu č. 10 je vidět, že nejoslabenější oblastí ve skupině A byla *sluchová oblast* - 61%. Nejméně oslabenou oblastí byla *zraková oblast* - 68%. Ve skupině B byla nejoslabenější oblastí *oblast rýmování, artikulační dovednosti a intermodality* - 52%. Nejméně oslabenou oblastí byla *sluchová oblast* - 59%.

Předpoklad, že největší obtíže v obou skupinách budou mít děti v oblasti týkající se jazykového citu, **se potvrdil pouze u skupiny B. U skupiny A se předpoklad nepotvrdil. Předpoklad č. 3 se tedy nepotvrdil.**

3.6.2 DRUHÁ ČÁST PRŮZKUMU

Předpoklad č. 4

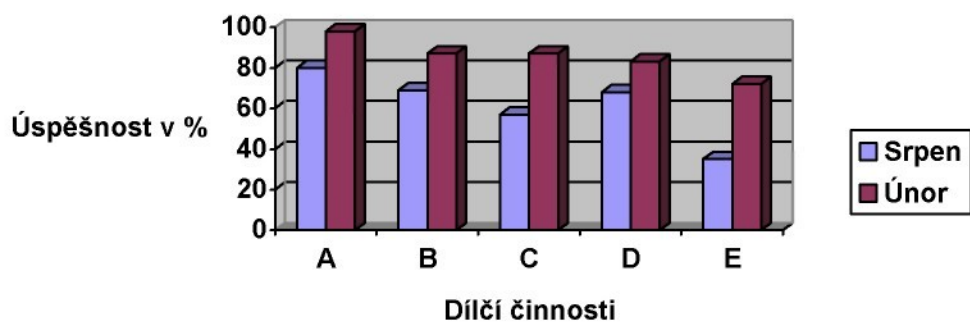
- Lze předpokládat zlepšení výsledků ve všech oblastech nejméně o 10% v druhé části průzkumu u skupiny A (děti, se kterými bylo pracováno na základě individuálního výchovně vzdělávacího plánu zaměřeného na dílčí oslabení výkonu).

SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ A ROZLIŠOVÁNÍ

TABULKA č. 15

Oblasti	Maximální počet dosažených bodů	Srpen 2004	Úspěšnost %	Únor 2005	Úspěšnost %
		Dosažené body		Dosažené body	
Sluchová analýza na slabiky	45	36	80%	44	98%
Sluchová analýza - 1. Hláška	45	31	69%	39	87%
Sluchové rozlišování hlásek ve slově	120	68	57%	104	87%
Sluchové rozlišování podob. slov	120	81	68%	100	83%
Sluchové rozlišování délek	60	21	35%	43	72%
Celkem	390	237	61%	330	85%

Graf č. 11 - Sluchová oblast



A – Sluchová analýza na slabiky, B – Sluchová analýza – 1. hláška, C – Sluchové rozlišování hlásek ve slově, D – Sluchové rozlišování podobných slov, E – Sluchové rozlišování délek

Z tabulky č. 15 a grafu č. 11 je zřejmé, že v druhé části průzkumu mají děti ze skupiny A (dětí, se kterými byl prováděn individuální výchovně vzdělávací plán zaměřený na dílčí oslabení výkonu) nejoslabenější oblast *sluchové rozlišování délek*. Děti dosáhly 72% úspěšnosti, výrazné zlepšení oproti srpnu. Z toho 28% dětí má v této oblasti dílčí deficit. Nejméně oslabenou oblastí byla *sluchová analýza na slabiky* (98%). Pouze 2% dětí mají v této oblasti dílčí deficit.

Při porovnání dosažených výsledků z prvního průzkumu, který byl uskutečněn na přelomu srpna 2004, a výsledků z druhého průzkumu, který byl uskutečněn v únoru 2005 je vidět, že u dětí ve sluchovém vnímání a rozlišování **došlo ke zlepšení**. Je zřejmý *vliv individuálního výchovně vzdělávacího plánu*.

Sluchová analýza na slabiky – děti v této oblasti v srpnu dosáhly 80% a v únoru 98% úspěšnosti. **Zlepšení bylo patrné o 18%.**

Sluchová analýza – 1. hláska – děti v této oblasti v srpnu dosáhly 69% a v únoru 87% úspěšnosti. **Zlepšení bylo patrné o 18%.**

Sluchové rozlišování hlásek ve slově – děti v této oblasti v srpnu dosáhly 57% a v únoru 87% úspěšnosti. **Zlepšení bylo patrné o 30%.**

Sluchové rozlišování podobných slov – děti v této oblasti v srpnu dosáhly 68% a v únoru 83% úspěšnosti. **Zlepšení bylo patrné o 15%.**

Sluchové rozlišování délek – děti v této oblasti v srpnu dosáhly 35% a v únoru 72% úspěšnosti. **Zlepšení bylo patrné o 37%.**

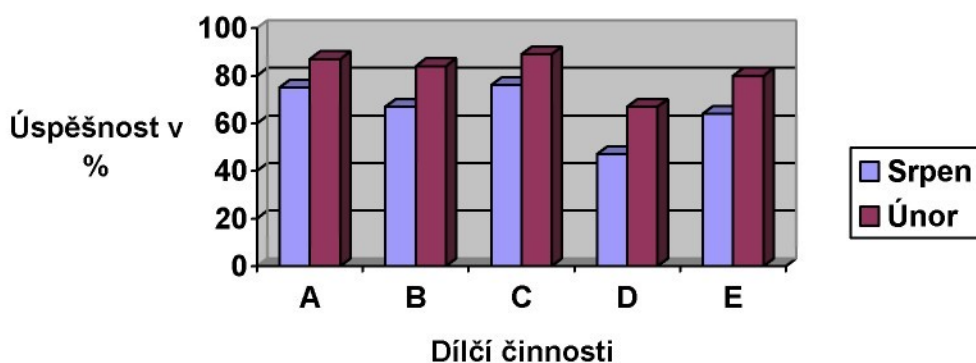
Při vyhodnocení sluchového vnímání a rozlišování dosáhly v **únorovém průzkumu** děti **celkem 85%** a v srpnu 61% úspěšnosti. Únorové výsledky byly o **24%** lepší než výsledky, kterých děti dosáhly v srpnu.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ, ROZLIŠOVÁNÍ A PAMĚŤ - VIZUOMOTORICKÁ KOORDINACE GRAFOMOTORICKÉ DOVEDNOSTI

TABULKA č. 16

Oblasti	Maximální počet dosažených bodů	Srpen 2004	Úspěšnost %	Únor 2005	Úspěšnost %
		Dosažené body		Dosažené body	
Zrakové rozlišování - rytmus	60	45	75%	52	87%
Zrakové rozlišování-pravolevá orientace	45	30	67%	38	84%
Zraková paměť	45	34	76%	40	89%
Zrakové vnímání - plošné	30	14	47%	20	67%
Jemná motorika napodobení písma	45	29	64%	36	80%
Celkem	225	152	68%	186	83%

Graf č. 12 - Zraková oblast



A – Zrakové rozlišování – rytmus, B – Zrakové rozlišování – pravolevá orientace,
C – Zraková paměť, D – Zrakové vnímání – plošné, E – Jemná motorika napodobení písma

Z tabulky č. 16 a grafu č. 12 je zřejmé, že v druhé části průzkumu měly děti nejoslabenější oblast *zrakové vnímání – plošné*. V této oblasti děti dosáhly 67% úspěšnosti, z toho 33% dětí má dílčí deficit. Nejméně oslabenou oblastí byla *zraková paměť*. Děti v této oblasti dosáhly 89% úspěšnosti. Dílčí deficit v této oblasti má 11% dětí.

Při porovnání dosažených výsledků z prvního průzkumu (srpnu 2004) a výsledků z druhého průzkumu (únor 2005) je patrný pokrok v oslabených oblastech. Potvrdil se vliv individuálního výchovně vzdělávacího plánu.

Zrakové rozlišování – rytmus – děti v této oblasti v srpnu dosáhly 75% a v únoru 87% úspěšnosti. **Děti se zlepšily o 12%.**

Zrakové rozlišování – pravolevá orientace – děti v této oblasti v srpnu dosáhly 67% a v únoru 84% úspěšnosti. **Děti se zlepšily o 17%.**

Zraková paměť – děti v této oblasti v srpnu dosáhly 76% a v únoru 89% úspěšnosti. **Děti se zlepšily o 13%.**

Zrakové vnímání – plošné – děti v této oblasti v srpnu dosáhly 47% a v únoru 67% úspěšnosti. **Děti se zlepšily o 20%.**

Jemná motorika – napodobení písma – děti v této oblasti v srpnu dosáhly 64% a v únoru 80% úspěšnosti. **Děti se zlepšily o 16%.**

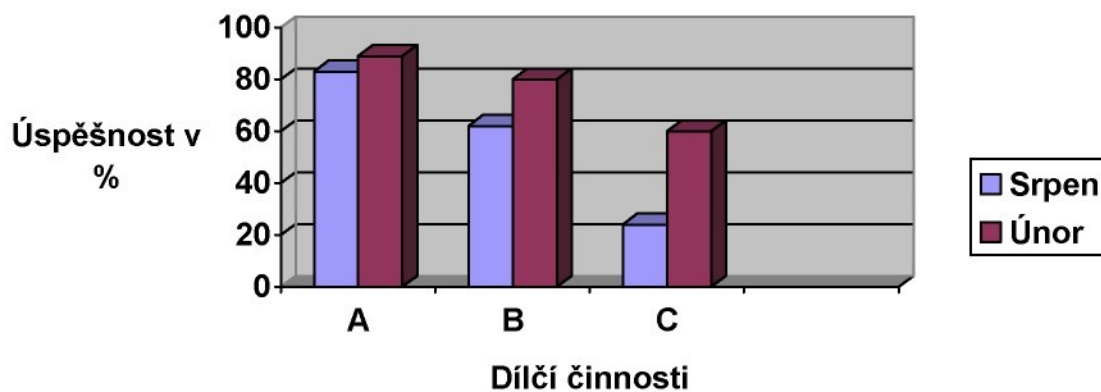
Při vyhodnocení zrakového vnímání, rozlišování a paměti – vizuomotorické koordinace a grafomotorické dovednosti **dosáhly v únoru děti celkem 83%, a v srpnu jen 68%** úspěšnosti. Únorové výsledky byly o 15% lepší než výsledky, kterých děti dosáhly v srpnu.

ARTIKULAČNÍ DOVEDNOSTI - INTERMODALITA, RÝMOVÁNÍ

TABULKA č. 17

Oblasti	Maximální počet dosažených bodů	Srpen 2004	Úspěšnost %	Únor 2005	Úspěšnost %
		Dosažené body		Dosažené body	
Artikulační obratnost	90	75	83%	80	89%
Intermodalita - učení písma	90	56	62%	72	80%
Rýmování	45	11	24%	27	60%
Celkem	225	142	63%	179	79%

Graf č. 13 - Rýmování, Artikulační dovednosti, Intermodalita



A – Artikulační obratnost, B – Intermodalita – učení písma, C - Rýmování

Z údajů v tabulce č. 17 a grafu č.13 je zřejmé, že v druhé části průzkumu měly děti nejoslabenější oblast *rýmování*. Děti v této oblasti dosáhly 60% úspěšnosti. Z toho 40% dětí mělo dílčí deficit. Nejméně oslabenou oblastí byla *intermodalita – učení písma* (89%). Dílčí deficit v této oblasti mělo 11% dětí.

Při porovnání výsledků z prvního průzkumu (srpen 2004) a z druhého průzkumu (únor 2005) je patrné, že v artikulační oblasti, intermodalitě a v rýmování dosáhly lepších výsledků děti v únorovém průzkumu.

Artikulační obratnost – děti v této oblasti v srpnu dosáhly 83% a v únoru 89% úspěšnosti.

Děti se zlepšily o 6%.

Intermodalita – učení písma – děti v této oblasti v srpnu dosáhly 62% a v únoru 80% úspěšnosti. **Děti se zlepšily o 18%.**

Rýmování – děti v této oblasti v srpnu dosáhly 24% a v únoru 60% úspěšnosti.

Děti se zlepšily o 36%.

Při vyhodnocení výsledků artikulační obratnosti, intermodality – učení písma a rýmování je zřejmé, že děti v únoru dosáhly celkem 79% a v srpnu 63% úspěšnosti. Únorové výsledky byly lepší o 16% než výsledky, kterých děti dosáhly v srpnu.

Předpoklad č. 4 - lze předpokládat zlepšení výsledků ve všech oblastech nejméně o 10 % v druhé části průzkumu u skupiny A (děti, se kterými bylo pracováno na základě individuálního výchovně vzdělávacího plánu zaměřeného na dílčí oslabení výkonu), se **nepotvrdil**. Dané skutečnosti a jevy lze ověřit v tabulkách a grafech výše uvedených.

Největší zlepšení bylo v oblasti sluchového rozlišování délek.

Děti se zlepšily o 36%.

Nejméně se děti zlepšily v artikulační obratnosti – **pouze o 6%.**

Zde je patrný vliv dyslálie.

Na celkové zlepšení výsledků v druhé části průzkumu měl vliv **individuální výchovně vzdělávací plán, opakování Testu rizika poruch čtení a psaní a také zrání CNS.**

3.7 SHRnutí VÝSLEDKŮ PRAKTICKÉ ČÁSTI A DISKUSE

Odborná literatura popisuje, že:

„Zraková percepce bývá u dětí v předškolním věku poměrně dobře rozvinutá. Existuje též mnoho snadno dostupných cvičení v dětských časopisech a publikacích. Častěji jsou obtíže v percepci sluchové“

(Zelinková, 2001, s. 75)

„Obtíže ve vnímání a reprodukci rytmu se nepříznivě odrážejí jak v pohybovém projevu dítěte, tak v řeči, čtení a psaní. Žlab zjistil, že děti, které měly obtíže při vnímání a reprodukci rytmu, více chybovaly v diktátech, především v rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, dále selhávaly ve zkouškách pravolevé a prostorové orientace a zkouškách sluchové percepce.

Vnímání a reprodukce rytmu jsou komplexní dovednosti, a proto i případný neúspěch lze vysvětlit buď obtížemi v jedné oblasti, nebo v oblasti koordinace dílčích schopností:

- dítě rytmus přesně neslyší
- sluchem vnímá správně, ale obtíže jsou v kinestetickém vnímání a koordinaci pohybů
- výše uvedené prvky zvládá, ale není schopno daný rytmus vícekrát opakovat (první takt je správně, další s chybou a dále chyb přibývá)“

(Zelinková, 2001, s. 84)

V odborné literatuře autorky Olgy Zelinkové se uvádí, že nejméně problémová oblast je *zraková oblast* a častější obtíže se objevují v *sluchové percepci*. Další obtíže, které autorka uvádí, jsou v oblasti *vnímání a reprodukci rytmu*.

Při ověřování předpokladů v první části průzkumu bakalářské práce byl zjištěn fakt, že ve *zrakové oblasti* u skupiny A byly děti úspěšné v 68%. Ve *sluchové oblasti* děti dosáhly 61% úspěšnosti. V *oblasti rýmování, artikulační dovednosti a intermodalitě* byly děti úspěšné v 63%. V *oblasti reprodukce rytmu* děti dosáhly 75% úspěšnosti. Dílčí deficit mělo v této oblasti 25% dětí. Porovnání výsledků z průzkumu bakalářské práce a údajů z odborné

literatury je vidět, že se shodují v údajích častějších obtíží, které se vyskytují u *sluchové percepce*.

Ve skupině B dosáhly děti ve *zrakové oblasti* 53% úspěšnosti, 47% dětí mělo dílčí deficit. Ve *sluchové oblasti* byly děti úspěšné v 59%, 41% dětí mělo dílčí deficit. V *oblasti rýmování, artikulační dovednosti a intermodality* děti dosáhly 52% úspěšnosti, 48% dětí mělo dílčí deficit. V *oblasti reprodukce rytmu* byly děti úspěšné v 63%, 37% dětí mělo dílčí deficit. Z porovnání výsledků průzkumu bakalářské práce u skupiny B a údajů z odborné literatury je zřejmé, že nejvíce obtíží měly děti v *oblasti rýmování, artikulační dovednosti a intermodality*.

V druhé části průzkumu bylo zjištěno ve *zrakové oblasti* u skupiny A, že děti dosáhly 83% úspěšnosti, 17% dětí mělo dílčí deficit. V *sluchové oblasti* byly děti úspěšné v 85%, 15% dětí mělo v této oblasti dílčí deficit. V *oblasti rýmování, artikulační dovednosti a intermodality* děti dosáhly 79% úspěšnosti, 21% dětí mělo dílčí deficit. V *oblasti reprodukce rytmu* byly děti úspěšné v 87%, 13% dětí mělo dílčí deficit. Z porovnání údajů získaných v druhé části průzkumu a informací získaných z odborné literatury vidíme, že dle odborné literatury by měly mít děti více obtíží ve *sluchové oblasti* než v *zrakové*. Dle výsledků z průzkumu je zřejmé, že děti v druhé části průzkumu měly méně obtíží ve *sluchové oblasti* o 2% než ve *zrakové*. Z těchto výsledků je zřejmé, že se zde potvrdil vliv individuálního výchovně vzdělávacího plánu, podle kterého bylo s dětmi ze skupiny A pracováno. Na celkové zlepšení výsledků v druhé části průzkumu měl vliv individuální výchovně vzdělávací plán, cílené, plánové a soustavné působení učitelek na dítě.

Citace z odborné literatury:

„Dívky preferují jiné strategie uvažování, obecně lze říci, že jsou adaptabilnější a dovedou svoje schopnosti lépe využívat požadovaným způsobem. Z toho důvodu bývají ve škole úspěšnější.“ (Vágnerová, 2003, str.13)

Při ověřování **předpokladu č. 2** lze předpokládat, že lepších výsledků budou dosahovat dívky - je zřejmé, že ve skupině A ve *sluchové percepci* chlapci dosáhli průměru 14,2 a dívky dosáhly průměru 19 bodů (dosažené body se přepočítávaly na průměrný počet bodů na 1 chlapce a 1 dívku – dále budou údaje uváděné v přepočtu). Ve *zrakové percepci* chlapci dosáhli průměru 10 a dívky průměru 10,4 bodu. V *oblasti reprodukce rytmu* chlapci a dívky

dosáhli průměru 3 bodů. V *oblasti artikulační dovednosti, intermodality a rýmování* dosáhli chlapci průměru 9,2 a dívky 10 bodů. Z dosažených výsledků u skupiny A vidíme, že nejvíce obtíží měli chlapci i dívky v *oblasti artikulační dovednosti, intermodality a v rýmování*. Dále měli chlapci a dívky více obtíží ve *zrakové percepci* než v *sluchové percepci*. Zde se výsledky průzkumu bakalářské práce a údaje z odborné literatury liší. V odborné literatuře je uvedeno, že více obtíží mají děti ve *sluchové percepci*. Výsledky průzkumu bakalářské práce se shodovaly s uvedenou citací z odborné literatury od Marie Vágnerové.

Ve skupině B v *oblasti sluchové percepce* chlapci dosáhli průměru 13,6 a dívky 19,2 bodu. V *oblasti zrakové percepce* chlapci dosáhli průměru 7,2 a dívky 9,6 bodu. V *oblasti reprodukce rytmu* chlapci dosáhli průměru 2,2 a dívky 3,2 bodu. V *oblasti artikulační dovednosti, intermodality a rýmování* chlapci dosáhli průměru 7,3 a dívky 8,8 bodu. Z dosažených výsledků je patrné, že nejméně obtíží mají děti v *oblasti sluchové percepce*. Chlapci mají více obtíží ve *zrakové percepci*. Dívky mají více obtíží v *oblasti artikulační dovednosti, intermodality a rýmování*. **Předpoklad č. 2 se potvrdil, úspěšnější byly dívky.**

Během testování byly vypořádány i další symptomy, které mohou mít také vliv na budoucí školní práci. Jednalo se převážně o *vadné držení tužky, pomalé pracovní tempo, nervozitu z nepochopení úkolů, krátkou koncentraci pozornosti a psychomotorický neklid*. U 2 chlapců byla psychologem diagnostikována lehká mozková dysfunkce.

Možnosti reedukace oslabených oblastí vidím nejen v cílené práci MŠ směrem k dítěti, ale také ve spolupráci učitelek a rodiny. I v MŠ je možno využít **trojúhelníku - učitelka – dítě – rodiče** z hlediska motivace, vstřícnosti, spolupráce a zájmu o dítě.

Výsledky, které byly získány v praktické části bakalářské práce, jsou výsledky ukazující na to, že i děti průměrné či nadprůměrné mají určité oblasti oslabené. Bylo dokázáno, že percepčně motorická oslabení se mohou při včasné odhalení reedukovat. Výsledky dále ukazují na vzrůstající počet dětí, které mají oslabené percepčně-motorické oblasti, jež mají dále vliv na školní zralost a připravenost u dětí předškolního věku.

Cíle bylo dosaženo pomocí metody Testu rizika poruchy čtení a psaní pro rané školáky autorek Daniely Švancarové a Anny Kucharské. Bylo zjištěno, že většina dětí má oslabené

sluchové rozlišování délek, zrakové vnímání – plošné, zrakové rozlišování – pravolevá orientace a oblast rýmování.

Hlavní oblasti obtíží, které byly zjištěny během praktické části bakalářské práce, jsou oblasti zrakového a sluchového vnímání. Výsledky výzkumu však nelze zobecňovat z důvodu malého vzorku dětí.

Během praktické části bakalářské práce se projevily některé faktory, které se podílejí také na školní zralosti a připravenosti u předškolních dětí – zejména slabá koncentrace pozornosti, nezralost v oblasti sociální, emoční, motivační a v oblasti morální. Nejen tyto faktory ovlivňují školní zralost a připravenost u předškolních dětí. Velkou měrou jsou zastoupeny logopedické vady a nevhodné rodinné prostředí.

Možnosti řešení problémů vidím ve vyšetření v pedagogicko – psychologické poradně nebo ve speciálně pedagogickém centru, v úpravě rodinného prostředí, reedukaci oslabených oblastí, v nápravě logopedické vady a správné motivaci dítěte.

Při ověřování předpokladů pomocí průzkumu se ukázalo, že:

Předpoklad č. 1

- Lze předpokládat, že lepších výsledků budou v první části průzkumu dosahovat děti (skupina A) s logopedickou vadou než děti (skupina B) z běžné třídy MŠ.

Předpoklad se potvrdil.

Předpoklad č. 2

- Lze předpokládat, že lepších výsledků v testu budou dosahovat dívky.

Předpoklad se potvrdil.

Předpoklad č. 3

- Lze předpokládat, že největší obtíže v obou skupinách budou mít děti v oblasti týkající se jazykového citu.

Předpoklad se nepotvrdil u skupiny A (zde je patrný vliv dyslálie), potvrdil se u skupiny B. Předpoklad se nepotvrdil.

Předpoklad č. 4

- Lze předpokládat zlepšení výsledků ve všech oblastech nejméně o 10% v druhé části průzkumu u skupiny A (děti, se kterými bylo pracováno na základě individuálního výchovně vzdělávacího plánu zaměřeného na dílčí oslabení výkonu).

Předpoklad se potvrdil.

4 ZÁVĚR

Praktická část odhalila oblasti, které jsou nejvíce oslabené u dětí předškolního věku. Tyto oblasti je potřeba reedukovat pomocí individuálně výchovného plánu, který umožní cílené zaměření na rozvoj oslabených oblastí pomocí hry a činností, které jsou koncipovány od nejjednodušší po složitější. Dítě má možnost rozvoje oslabených oblastí pomocí poutavé a zábavné činnosti přiměřené jeho věku, možnostem a individuálním zvláštnostem.

Přínosem bakalářské práce bylo praktické uplatnění testu ke zjištění problémů dětí v jednotlivých oblastech, které by bez správné reedukace byly možnými příčinami neúspěchu ve škole.

Děti, u kterých je zjištěna vada výslovnosti, navštěvují třídy se zaměřením na logopedii, nebo navštěvují klinické logopedy. Ve třídách s logopedickým zaměřením probíhají individuální i kolektivní logopedické chvíle, které jsou cíleně využívány k nápravě vadných hlásek.

Jako jeden z důležitých faktorů, který se ukázal při tvorbě bakalářské práce, je spolupráce s rodinou. Je potřeba, aby rodiče spolupracovali s MŠ při reedukaci oslabených oblastí svých dětí, neboť tak jim usnadní nástup povinné školní docházky a pomohou lépe zvládat běžné školní povinnosti a starosti.

Cílem bakalářské práce bylo zjištění vlivu individuálně výchovně vzdělávacího plánu na další vývoj a pokrok dětí. Zlepšení dílčích deficitů bylo ověřováno Testem rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky Daniely Švancarové a Anny Kucharské (opakováním po 6 měsících) pro zjištění vlivu individuálního výchovně vzdělávacího plánu. Celkové zlepšení výsledků v druhé části průzkumu individuální výchovně vzdělávací plán skutečně ovlivnil. Dále byla zjišťována školní zralost a připravenost u dětí s logopedickou vadou a dětí se správným vývojem řeči. Tohoto cíle bylo dosaženo pomocí porovnání výsledků z testu v první a druhé části průzkumu. Bakalářská práce se zaměřila na školní zralost a připravenost u chlapců a dívek.

Cíle bakalářské práce bylo dosaženo metodou Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky autorek Daniely Švancarové a Anny Kucharské.

Vzhledem ke zjištěným skutečnostem bylo stanoveného cíle dosaženo.

Přínos bakalářské práce lze spatřovat v odhalení jednotlivých oslabených oblastí u konkrétních dětí a ve správném způsobu reedukace, která se řídí zásadou posloupnosti – od nejjednoduššího po složitější.

Dalším přínosem bakalářské práce je získání zájmu učitelek o Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Byl namnožen a jednotlivým učitelkám poskytnut a vysvětlen.

Za velký přínos práce lze považovat samotné odhalení problematiky školní zralosti a připravenosti u dětí z hlediska oslabení percepčně motorických center a porovnání odborných pramenů s vlastním průzkumem.

Předškolní věk je nejvhodnější věk pro získávání nových informací, vědomostí i dovedností, a také pro reedukaci postižených funkcí. Toho je třeba využít při nápravě oslabených oblastí. MŠ je školským zařízením, kde je možnost poskytnout dítěti dlouhodobou individuální péči a díky ní je možno docílit výrazných úspěchů.

5 NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ

- Potřeba odstranit negativní vlivy (např. nedostatek podnětů), které působí na školní zralost a připravenost u dětí předškolního věku. Je nutné všestranně dítě rozvíjet pomocí hry s ohledem na věk a schopnosti dítěte. Důležité je správné zařazení dětí do třídy (logopedická x běžná třída), zvyšovat zdravé sebevědomí a sebedůvěru, zvyšovat zájem o získání nových informací, poskytnout vhodné pomůcky, hračky a hry ke správné stimulaci.
- Úprava rodinného prostředí – zajistit dítěti pocit jistoty a bezpečí, rodinné zázemí, podporu a zájem o dítě, lásku a porozumění spojené s trpělivostí. Získávat rodinu a její zájem o dítě, o spolupráci s MŠ konzultacemi, běžnými pozitivními rozhovory o dítěti, pořádáním besídek a dalších akcí pro rodiče s dětmi, pořádáním seminářů či přednášek pro rodiče nebo rodiče s dětmi.
- Dítě by mělo navštěvovat MŠ, aby mělo možnost se seznámit s procesem myšlení, učení, možností kooperace ve skupině vrstevníků. Dítěti je dána možnost rozvíjet se pomocí různých činností. V dnešní době se setkáváme s trendem výběru MŠ podle nabídek zájmových činností. Přitom rodiče zapomínají na důležitou věc, na výchovně vzdělávací proces a na možnost si tvořivě hrát. Jak dítě prožije své dětství, tak vytvoří další model výchovy pro své děti. Rodiče by neměli podceňovat výchovně vzdělávací proces působící na jejich dítě v MŠ. Rodiče se mohou zúčastnit dne otevřených dveří v MŠ, kde získají potřebné informace o programu a činnostech v MŠ, navštívit besídky a akce pořádané dětmi pro rodiče, zúčastnit se společných výletů atp.
- Včasné podchycení logopedických vad u dětí je možné pomocí depistáže. Je nutné seznamovat rodiče s problematikou vad výslovnosti, podpořit zájem rodičů o nápravu vady výslovnosti u dětí. Během setkání s rodiči a přednášek pro ně je možné se informovat v průběhu školního roku o logopedické péči, o pokrocích dítěte, případných problémech i starostech. Je třeba zajistit spolupráci rodičů v oblasti – správného řečového vzoru a dopřát dítěti dostatek času při nápravě a nestresovat dítě během nápravy vadných hlásek. Působení logopedické asistentky v každé MŠ by mělo být samozřejmostí. Logopedické asistentky by měly působit ve všech MŠ nejen jako

záměrní preventisté poruch řeči, ale v lehčích případech jako pomocná reedukace přímo v MŠ.

- Podporovat zájem učitelek o Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky autorek Daniely Švancarové a Anny Kucharské. Zájem lze podpořit návštěvou seminářů, a zaškolovacích kurzů pro učitelky.
- Získávat zájem rodičů o výsledky a reedukaci pomocí přednášek, motivací, konzultací, činností, rozhovory s rodiči o úspěších a problémech dětí a společnými činnostmi MŠ a rodiny, a tak zapojit rodiče do výchovně vzdělávacího procesu.
- Na základě provedené diagnostiky je třeba pro každé dítě vypracovat individuální výchovně vzdělávací plán, kde jsou zachyceny důležité údaje o dítěti a jeho oslabených oblastech, formy jejich posílení či způsoby reedukace. Reedukace by měla být realizována poutavou činností a hrou. Pomocí záměrného působení je možno pomoci dítěti nenásilnou formou ke zmírnění nebo odstranění daného handicapu.
- Dalším navrhovaným opatřením jsou nové možnosti vzdělávání pro učitelky MŠ pomocí seminářů, přednášek a kurzů, které učitelka cíleně využije ke své práci. Z hlediska přibývajících vad a poruch u předškolních dětí bych navrhovala zvyšování vzdělání učitelek MŠ v oblasti speciální pedagogiky alespoň na úrovni bakalářského studia. Navrhovala bych prohloubení znalostí a tím možností, jak pomoci dítěti s reedukací oslabených dílčích oblastí (percepce) pomocí specializovaných, akreditovaných a v praxi vyzkoušených kurzů např. „Percepční a motorické oslabení ve školní praxi.“ (OS PRODYS PRAHA) (viz. Příloha č. 8)
- Je vhodné vytvoření „chvílek her“ pro všechny děti jako prevenci možných oslabených percepčně motorických oblastí pod vedením psychologa, speciálního pedagoga nebo zaučené učitelky MŠ.

6 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: H+H, 1992. 106 s. ISBN 80-85467-69-0
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie I*. 2. vyd. Brno: Paido, 2000. 94 s. ISBN 80-85931-88-5
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie II. a III*. Brno: Paido, 1998. 101 s. ISBN 80-85931-62-1
- MERTIN, Václav. Odklad. *Rodina a škola*, 2001, roč. XLVIII, č. 10, s. 5.
- MERTIN, Václav. Nebojme se pedagogicko-psychologické poradny. *Děti a my*, 1997, roč. XXVII, č. 2, s. 18.
- MONATOVÁ, Lili. *Předškolní pedagogika*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988. 198 s.
- PAVLOVÁ, Anna, ZAHALKOVÁ a kol. *Prevence poruch řeči*. 1 vyd. Praha: SPN, 1976. 156 s.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Praha: SPN, 1983. 216 s.
- SOVÁK, Miloš. *Nárys speciální pedagogiky*. 6. vyd. Praha: SPN, 1982. 232 s.
- SOVÁK, Miloš. *Logopedie předškolního věku*. 2. vyd. Praha: SPN, 1986. 226 s.
- SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1978. 464 s.
- ŠVANCARA, Josef. *Diagnostika psychického vývoje*. 3. vyd. Praha: Avicenum, 1980. 395 s.
- ŠVANCAROVÁ, Daniela, KUCHARSKÁ, Anna. *Test rizika poruchy čtení a psaní pro rané školáky*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2001. 27 s. ISBN 80-7183-221-9
- ŠVINGALOVÁ, Dana. *Základy psychologie*. 3. vyd. Liberec: Technická univerzita, 1998. 109 s. ISBN 80-7083-296-7
- ŠVINGALOVÁ, Dana. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2003. 84 s. ISBN 80-7083-697-0
- TRPIŠOVSKÁ, Dobromila. *Psychologická diagnostika pro učitele*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 1997. 89 s. ISBN 80-7044-159-3
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Komplexní problematika školního neprospěchu*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 1995. 36 s. ISBN 80-7083-174-X
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do vývojové psychopatologie III*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2003. 100 s. ISBN 80-7083-669-5
- VERECKÁ, Naděžda. *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy*. Praha: Lidové noviny, 2002.

160 s. ISBN 80-7106-474-2

VYŠTEJN, Jan. *Vady výslovnosti*. 3. vyd. Praha: SPN, 1986. 124 s.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 207 s. ISBN 80-7178-544-X

ŽÁČKOVÁ, Hana, JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 2. vyd. Praha: [D@H](#), 1999. 32 s.

7 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 : Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

(viz. text str. 40, 42, 43, 46 a 49)

Příloha č. 2 : Pracovní list – Zrakové rozlišování – rytmu (viz. text str. 40 a 46)

Příloha č. 3 : Pracovní list – Zrakové rozlišování – pravolevá orientace

(viz. text str. 40 a 46)

Příloha č. 4 : Pracovní list – Zraková paměť (viz. text str. 40 a 46)

Příloha č. 5 : Pracovní list – Zraková paměť (viz. text str. 40 a 46)

Příloha č. 6 : Pracovní list – Zrakové vnímání plošné (viz. text str. 40 a 46)

Příloha č. 7 : Pracovní list – Jemná motorika – napodobení písma

(viz. text str. 40 a 46)

Příloha č. 8 : Reeducace oslabených percepčně motorických oblastí (viz. text str. 78)

Příloha č. 9 : Souhlas rodičů (viz. text str. 39)

Příloha č. 10 : Normy k Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

(viz. text str. 41)

Příloha č. 11 : 1 x CD – Obsah Bakalářské práce

8 PŘÍLOHY

REEDUKACE OSLABENÝCH PERCEPČNĚ MOTORICKÝCH OBLASTÍ

SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ

- Rozlišování nehupebních zvuků (cinkání klíčů, ťukání na okno, šustění pytlíků)
- Rozlišování zvuků (buben, dřívka, triangel)
- Rozlišování zvuků zvířat (zvuk + obrázek)
- Rozlišování zvuků – jdi za zvukem – sluchová hra „Ptáčku, jak zpíváš“
- „Slovní fotbal“
- Vymýšlení slov začínajících na B, P, M ...
- Rozpočítadla „Enyky, benyky“ ...
- Práce se bzučákem – rozlišování délky hlásek, začínáme jednoslabičnými slovy (míč, klíč, meč) pak přejdeme na víceslabičná slova (kolik, kola, táta, kulatý, kohout)

ZRAKOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ

- Dokreslení obrázků dle předlohy (co na druhém obrázku chybí)
- Dokreslení obrázků – dítě dokresluje předkreslené obrázky – pravolevá orientace
- Co do řady obrázků nepatří – využít materiál Shody a rozdíly (Zdena Michalová)
- Hledání rozdílů na dvojici obrázků
- Zapamatovat si, jak jdou předměty po sobě (seřadit, jak jdou za sebou obrázky pohádky O řepě)

ARTIKULAČNÍ OBRATNOST

- Artikulační cviky na rozpohybování rtů, čelisti a jazyka v logopedických a individuálních činnostech (chvilkách). „Pusinka“ - špulení rtů, „čertík“ - cvičení jazyka, „kapřík“ - pohyb čelisti a rtů. Můžeme využít – foukací labyrint, papírové kuličky, bublifuk a další pomůcky.
- Syntéza a analýza slov
- Cvičení správné artikulace při recitaci básní, říkadel, vyprávění krátkých pohádek a při vyprávění zážitků

- Zábavné procvičování jazykolamů „Jak Julie olejuje koleje“ (zde však přihlédneme k logopedické vadě)

JEMNÁ MOTORIKA

- Modelování
- Navlékání korálků
- Zapínání knoflíků
- Navlékání nitě do jehly
- Třídění korálků

INTERMODALITA

- Vybírání určitého tvaru z řady dalších
- Prstová abeceda, prstové hry

Vzájemné propojení zrakového, sluchového vnímání a prostorového vnímání.

RÝMOVÁNÍ

- Obrázkový materiál „Těšíme se do školy“ – dvojice slov, která se rýmují: liška – šiška, kosa – rosa, kostel – postel
- Dítě pomáhá učitelce dokončit rým, posléze samo vymýšlí a hledá v písničkách, básních a říkadlech rým
- Vyhledávání rýmu ve dvojici slov, pohotová reakce na rým (vůz – most, kosa – rosa) na rým dítě tleskne, dupne nebo klepne

SPRÁVNÉ DRŽENÍ TUŽKY

- Pískovnice – uvolnění ruky
- Použití trojhranného programu (využití v každé činnosti)
- Využívat grafomotorické pracovní listy – grafomotorické cviky dle metodické řady
- Návětr všech druhů úchopů na různých náčiních (špetkový, dlaňový)

Souhlasím – nesouhlasím s anonymním Testem rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky u mého dítěte a zpracováním údajů za účelem vypracování bakalářské práce.

PODPIS

Děkuji Ing. Zuzaně Palounkové za trpělivost, cenné rady a připomínky k bakalářské práci.

Děkuji Václavě Kazmířové za gramatickou správnost bakalářské práce.

Děkuji své matce nejen za velkou pomoc při psaní bakalářské práce.

Děkuji všem svým blízkým za trpělivost a podporu.

Název BP: Školní zralost a připravenost u předškolních dětí

Název BP: School Maturity and Readiness in Pre-School Children

Jméno a příjmení autora: Taťána Srnová

Akademický rok odevzdání BP: 2004 / 2005

Vedoucí BP: Ing. Zuzana Palounková

RESUMÉ

Bakalářská práce se zabývala školní zralostí a připraveností u předškolních dětí. Jejím cílem bylo porovnání školní připravenosti u dětí s logopedickou vadou a dětí se správným vývojem řeči, dále byl sledován vliv individuálního výchovně vzdělávacího plánu a porovnání školní zralosti a připravenosti chlapců a dívek. Bakalářskou práci tvořila část teoretická, ve které byla zpracována problematika školní zralosti a připravenosti pomocí odborných literárních pramenů. Praktická část zjišťovala pomocí metody Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky školní zralost a připravenost u 30 dětí z mateřské školy. Na základě výsledků zjištěných v průzkumu byla navržena konkrétní opatření pro zdárný nástup povinné školní docházky. Za velký přínos práce lze považovat samotné odhalení oslabených oblastí u konkrétních dětí.

RESUMÉ

The bachelor's work was talking about a school maturity and a readiness of preschool children. The main point was to compare children with a speech disorder and children with right speech development. Then we looked at the influence of an individually educational plan and also we compared the school maturity and the readiness of boys and girls. The bachelor's work consisted of two parts. The theoretical part was concerned with problems of the school maturity and the readiness with a help of professional literary sources. The second part (the practical one) showed the school maturity and the readiness of 30 chosen kindergarten children by using a method called – Test of Reading and Writing for preschoolers. The specific arrangements were proposed according to the final research results for a prosperous entrance of school obligatory attendance. In conclusion we could recognize weakened areas in concrete children.

